

ISSN 2314-2529

LyCE Estudios



Revista del Instituto
de Lenguas y
Culturas Extranjeras
de la Facultad de
Filosofía y Letras de
la Universidad
Nacional de Cuyo,
Mendoza, Argentina

Volumen 15 (2012)

ISSN 2314-2529

LyCE Estudios 15 (2012)

Indizada por Latindex

© 2012 by Editorial FFyL-UNCuyo & Ediciones ILYCE

Centro Universitario, Parque General San Martín

5500 Mendoza, Argentina

Derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño de la tapa, puede ser reproducida, almacenada o transmitida de manera alguna ni por ningún medio, ya sea electrónico, químico, mecánico, óptico, de grabación o de fotocopia, sin permiso previo del editor.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, displayed or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying or by any information storage or retrieval system, without the prior written permission from the Editor.

Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la
Universidad Nacional de Cuyo,
Centro Universitario,
Parque General San Martín,
5500 Mendoza, Argentina

Tel./Fax: +54 261 4135000, interno 2240

E-mail: editorial@logos.uncu.edu.ar

Web page: <http://ffyl.uncu.edu.ar>

Instituto de Lenguas y Culturas Extranjeras (ILyCE) de la
Facultad de Filosofía y Letras de la
Universidad Nacional de Cuyo

E-mails: ilyce.director@ffyl.uncu.edu.ar; ilyce.revista@ffyl.uncu.edu.ar

Web page: <http://ffyl.uncu.edu.ar/spip.php?rubrique1398>

Idea, diagramación, composición y diseño: IlyCE digital



LyCE Estudios

Revista del ILyCE

*Facultad de Filosofía y Letras
Universidad Nacional de Cuyo
Mendoza, Argentina*

LyCE Estudios 15 (2012)

ISSN 2314-2529

Indizada por Latindex

LyCE Estudios es la versión digital de la *Nueva revista de lenguas extranjeras* (NRLE) del Instituto de Lenguas y Culturas Extranjeras (ILyCE) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo), Mendoza, Argentina

Comité Editorial

Director del ILyCE

Victor M. Castel (CONIET y UNCuyo)

Comisión Directiva del ILyCE

Ana María Filippini (UNCuyo)

Amparo Argerich (UNCuyo)

Juliana Montarcé (CONICET y UNCuyo)

Consejo Evaluador Externo

Irma Biojout de Azar (Univ. Nac. de La Plata, Argentina)

Cecilia Colombi (Univ. de California en Davis, EEUU)

Estela Klett (Univ. de Buenos Aires, Argentina)

Cristina Elgue de Martini (Univ. Nac. de Córdoba, Argentina)

Consejo de Redacción

Margarita B. de Zarco (UNCuyo Argentina)

Néstor Chiapetta (UNCuyo, Argentina)

Gustavo Fares (Lawrence University, EEUU)

Patricia Hernández (I.E.S en Lenguas Vivas “Juan R. Fernández”, I.N.S. del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”, Buenos Aires, Argentina)

ISSN 2314-2529

LyCE Estudios 15 (2012)

Indizada por Latindex

Presentación

El objetivo de *LyCE Estudios* es difundir la investigación científica en didáctica, lingüística, historia, literatura, traducción y cultura de las lenguas inglesa, francesa, portuguesa y española, esta última desde la perspectiva ELSE.

Los trabajos que aquí se publican surgen de la producción del Instituto de Lenguas y Culturas Extranjeras de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, y de otros centros de estudio nacionales e internacionales. Se trata de una publicación dirigida a investigadores, profesores y lectores en general interesados en las lenguas extranjeras, los estudios culturales, el desarrollo del conocimiento y el intercambio intelectual. *LyCE Estudios* acepta artículos, notas y reseñas. Se prioriza la publicación de trabajos inéditos. Los textos recibidos se someten para su selección a la consideración del Comité Editorial.

Contenido

Artículos

Saveurs et sensations de l'Afrique chez Calixthe Beyala Lilia Elisa Castañón	9
L'œuvre maîtresse d'un grand de la littérature: Albert Camus dans <i>La Peste</i> Bernardo C. Diter.....	19
Movie reviews: negotiating values in the EFL classroom María Laura Dorado y Alejandra Farías	29
L'espace vécu et mis en mots par l'homme Patricia C. Hernández	45
El sufijo <i>-ing</i> : categorías gramaticales y funciones sintácticas en el discurso científico-técnico Mónica Lapegna.....	67
La redacción académica en la formación universitaria de profesores y traductores de inglés Maria Virginia Mulone.....	83
Revision and Recreation of Tradition in Carol Ann Duffy's <i>The World's Wife</i> Guillermina Perera de Saravia.....	101

Miscelánea

Lo que inspiran las ruinas en la poesía victoriana de Robert Browning (1812-1889) y Alice Meynell (1847-1922) Santiago Argüello.....	111
--	-----

Reseñas

FILIPPINI, Ana María <i>et al.</i> (2011) <i>Glosario plurilingüe de léxico vitícola. Del español hacia otras lenguas.</i> ..	133
--	-----

Saveurs et sensations de l'Afrique chez Calixthe Beyala

Lilia Elisa Castañón

Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo

Mendoza, Argentina

liliacasta@hotmail.com

Resumen

Calixthe Beyala relata en su novela *La Plantation* los avatares sufridos por un grupo de familias establecidas en Zimbabwe, en una época difícil caracterizada por disturbios políticos y tensiones sociales. En esta atmósfera en ebullición, nuestra escritora franco-camerunesa describe las peripecias de los personajes, como así también sus conductas alimenticias reveladoras de las circunstancias sociopolíticas inherentes a la grave situación de crisis personal y colectiva que atraviesa ese país africano. Los escritos de Beyala, profundamente comprometidos, resaltan con un estilo a veces violento cómo actividades esenciales de la existencia humana, relacionadas sobre todo con el beber y el comer, cambian al ritmo de los acontecimientos, se asocian a otras problemáticas primordiales, adquieren un significado particular; los contrastes surgen, llenos de colores, de sensaciones, incluso de sentimientos.

Palabras clave: literatura africana francófona; alimentos; sensaciones; problemáticas sociales

Résumé

Calixthe Beyala retrace dans son roman *La Plantation* les avatars subis par un groupe de familles établies à Zimbabwe, à une époque difficile caractérisée par les troubles politiques et les tensions sociales. Dans cette atmosphère en ébullition, notre romancière franco-camerounaise décrit les péripéties des personnages, ainsi que leurs conduites alimentaires révélatrices des circonstances sociopolitiques inhérentes à la grave situation de crise personnelle et collective que traverse ce pays africain. L'écriture de Beyala, profondément engagée, souligne avec un style parfois violent comment des activités essentielles de l'existence humaine liées surtout au boire et au manger changent au gré des événements, s'associent à d'autres problématiques primordiales, acquièrent une signification particulière ; les contrastes surgissent, pleins de couleurs, de sensations, voire de sentiments.

Mots clés : littérature africaine francophone; nourriture; sensations; problématiques sociales

Des notions se rapportant au boire et au manger ne sont pas rares dans les chefs-d'œuvre de plusieurs grands écrivains au fil des siècles. C'est que les aliments et les boissons, leur abondance ou leur insuffisance, la manière de les préparer, la façon de les consommer fournissent des renseignements précieux sur la société et son temps. Ainsi les allusions liées à la nourriture sont incontestablement en rapport avec les traditions, les mœurs, la condition économique, l'idiosyncrasie d'un peuple. Tous ces indices socioculturels deviennent des témoignages qui n'échappent pas à la création littéraire ; au contraire, celle-ci les reflète, renouvelés et enrichis par leur communion avec d'autres thématiques aussi importantes.

Notre travail se propose donc de sonder cette présence dans la littérature africaine francophone, en particulier chez Calixthe Beyala¹, avec l'intention d'en dégager les différentes nuances dont elle se fait l'écho. Pour ce faire, nous allons aborder un des livres de cette romancière franco-camerounaise intitulé *La Plantation* dont le récit met en scène la vie d'un groupe de familles placées dans un ancien pays du Commonwealth.

En effet, l'action de cette histoire se déroule à Zimbabwe², vers la fin des années soixante-dix et le début des années quatre-vingts, au moment où le « Président élu démocratiquement à vie », Robert Mugabe, décrète, sans offrir aucune compensation financière, l'expropriation de terrains appartenant aux grands propriétaires terriens blancs.

Cette réforme agraire³, surgie d'un régime politique africain et d'un homme noir, faisait songer à l'aboutissement d'anciens privilèges basés sur la couleur de la peau, la richesse, la possession de la terre. Mais vite,

¹ Issue d'une famille des plus modestes, Calixthe Beyala passe son enfance au Cameroun avec ses onze frères et sœurs. Loin de ses parents, c'est sa sœur aînée qui se charge de son éducation. Élève ambitieuse, elle étudie au Cameroun jusqu'à l'âge de 17 ans, avant de vaquer vers Paris. Elle passe alors son Bac, se marie et se consacre à des études de gestion et de lettres. S'imprégnant de la culture ambiante, Calixthe Beyala se sensibilise également aux civilisations environnantes : l'Europe, l'Afrique, (...) Inspirée, elle s'adonne à l'écriture, entreprise qui se verra récompensée à moult reprises : Grand Prix Littéraire de l'Afrique Noire pour son roman 'Maman a un amant', Grand prix du roman de l'Académie Française pour 'Les Honneurs perdus', Grand Prix de l'Unicef pour 'La Petite fille du réverbère'. Calixthe Beyala cumule les titres et non les moindres, elle est consacrée Chevalier des arts et des lettres, consécration ultime. Mais ces gratifications ne tarissent en rien sa volonté première : militer en faveur des femmes, et des droits des Minorités Visibles. Elle est d'ailleurs la porte-parole de l'association le Collectif Égalité.

² Le Zimbabwe, autrefois connu sous le nom de Rhodésie du Sud, puis Rhodésie et Zimbabwe-Rhodésie, est un pays situé dans le Sud de l'Afrique. Sans accès à la mer, le pays est entouré par l'Afrique du Sud, le Botswana à l'ouest, la Zambie au Nord et le Mozambique à l'est. La capitale est Harare, la langue officielle, l'anglais.

³ En 2004 comme conséquence de la réforme agraire, l'ancien grenier à blé de l'Afrique ne peut plus subvenir à ses besoins et 70 % de la population se retrouve sans emploi. Le Zimbabwe se retire du Commonwealth.

la prétendue revendication de droits légitimes s'avère abusive et injuste pour tous, sauf pour un petit nombre d'individus sans scrupules, constituant le cercle des intimes du dictateur, qui profitent de la situation du pays, surtout de la crise économique, pour faire fortune.

Le désordre et la violence éclatent tant dans les manifestations extérieures que dans la vie intérieure des personnages. Les Noirs passent de l'enthousiasme aveugle aux ambitions trahies, tandis que les propriétaires blancs, démunis de leurs domaines, plongent dans un profond désarroi. Quelques-uns succombent à la pression exercée par le pouvoir et sont contraints à abandonner tous leurs biens.

Le pays sombre dans la ruine, le mécontentement croît, le chaos se répand. Dans ces conditions de vie si dangereuses, seule une poignée de terriens fait le choix de demeurer, malgré tout, dans leurs anciennes exploitations lors rasées, le reste préfère le douloureux exil à la prison ou, pire encore, à la mort.

Une société en lambeaux, traversée de luttes, d'accablement physique et nerveux, de désillusion morale, de harcèlement sexuel devient le scénario d'un bon nombre de personnages qui s'efforcent de vivre ensemble dans le pays. Parmi eux, Blues Cornu, une jeune africaine blanche de dix-huit ans, leader d'une tentative de renversement du président-dictateur, vouée à la défense du domaine familial ; son père, Thomas Cornu, propriétaire de la Plantation ; quelques terriens, Erwin Ellioth, les MacCarther ; Ernest Picadilli, un idéaliste ; Nano, la gouvernante ; Franck Enio, un opportuniste et bien d'autres « anti-héros », selon l'affirmation⁴ de la propre Beyala, partagent cet univers tumultueux.

Cette ambiance en ébullition, telle une toile de fond, permet à Calixthe Beyala de retracer les conduites alimentaires fort révélatrices des circonstances politiques, des conventions et des tensions sociales inséparables de la tragique situation de crise personnelle et collective que connaît ce pays africain.

Sous sa plume, des activités essentielles de l'existence humaine, surtout des besoins naturels se rapportant au boire et au manger, changent au gré des événements pour se remplir d'une signification inusitée.

La beauté, l'exubérance et la richesse de cette terre africaine, évoquées maintes fois par la narratrice, suggèrent dès le début du récit, la

⁴ Selon l'affirmation de la narratrice elle-même, dans une interview à propos de son œuvre (Amina, avril 2005).

profusion des produits alimentaires cultivés dans cette immense étendue qu'est la plantation :

(...) trois mille hectares de terres fertiles. On y cultivait du tabac de si bonne qualité qu'il alimentait les industries américaines... Venait aussi des orangers à perte de vue, des goyaviers, des mandariniers et des bananiers dont les savoureux fruits s'épanouissaient dans toute la sous-région.⁵

La peinture de ce domaine, sorte de paradis terrestre où règne l'abondance, se heurte à la description de l'indigence dans laquelle vivent la plupart des habitants. Au Zimbabwe, la misère et la famine sont une amère réalité du quotidien et la romancière insiste à plusieurs reprises sur ce fléau social qui s'acharne à frapper les plus faibles. Sa critique s'amplifie, l'ironie et le sarcasme prennent leur relèvement quand elle dénonce la malnutrition de tant d'enfants :

Elle (Blues) irait à la réception chez les MacCarther (...) Elle swinguerait sur ces enfants aux ventres ballonnés, à la peau mangée par la vermine, aux intestins bouillonnants de parasites. Coupé, décalé ! Twist !, Twist ! (LP : 68).

Cette situation douloureuse d'une partie de la population qui souffre l'absence d'accès aux nécessités de base, telle la nourriture, contraste avec l'expression de la satiété des gens insouciantes et égoïstes qui vivent dans un luxe insolent. Tandis que les seigneurs riches, nagent dans l'opulence, entourés d'un défilé de domestiques prêts à les servir leurs habituels grands banquets, les indigents subsistent, le ventre vide abritant l'espérance de voir changer un jour leur misérable vie : « Quand notre tour viendra, disaient-ils pleins d'espoir, on ne mangera que du caviar à la sauce d'arachide » (LP: 241).

La réunion de personnages autour d'une table servie est souvent révélatrice des tensions, des préjugés et de différences de classes qui trouvent à ce moment-là une scène où s'exacerber. La pratique de quelques conventions sociales, évoquées au long du roman, synthétisent des références explicites à un temps révolu, à un passé tourmenté, à l'esclavage, au malaise postcolonial, aux relations d'oppression entre dominateur-dominé.

La cuisine est un langage qui transmet avec ses saveurs et ses parfums particuliers, les coutumes, les préférences de leurs habitants.

⁵ Beyala, Calixthe (2005) *La Plantation*. Paris : Éditions Albin Michel. Désormais, les références à cet ouvrage seront indiquées par le sigle LP, suivi du folio et placées entre parenthèses dans le texte (LP : 19).

Ainsi, les quartiers, même les plus pauvres, deviennent un véritable scénario gastronomique où les arômes persistants suggérant les goûts forts des repas bien épicés des maisons, s'entremêlent à ceux des aliments vendus dans la rue :

L'odeur de coriandre, de cumin ou de friture s'échappe des cuisines. Des marchands ambulants offrent des poulets braisés, du poisson pimenté ou des ananas en tranches dont les pointes jaunes, telles des crêtes, dépassent des paniers d'osier (LP : 300).

Pourtant, à cette orgie de parfums, de saveurs, de couleurs se heurte le tableau d'une réalité différente, celle qui expose la misère étalée un peu partout dans la ville et ses terribles conséquences :

Il pénétra dans la cité bruiteuse avec son église en planches pourris, ses bars brailards où des femmes c'est-l'amour-qui-passe colportaient de la tendresse à prix modéré. Des petites échoppes, éclairées par des ampoules blanchâtres, montraient leurs étagères en bois, bourrées des boîtes de sardines et de corned-beef que la Croix-Rouge offre généreusement aux pays pauvres (LP : 139).

Mais loin de ces lieux austères, les grands terriens blancs agissent en maîtres du monde, entretenant, surtout au début, dans un moment d'empathie, d'excellentes relations avec le dictateur et ses acolytes. Tel le cas de Thomas Cornu, nommé conseiller spécial du « Président élu démocratiquement à vie », après avoir accepté de lui céder une partie de ses terrains à la construction d'un aéroport. Dans cet entourage plein de corruption, les rapports de domination sont plus subtiles, le régime de faveurs fondé sur l'imposture, ainsi que les amitiés et les alliances se reconfigurent au gré d'un cocktail. La table dressée, sorte de microcosme théâtralisé, permet de fraterniser avec des gens qui partagent des intérêts semblables et participent à une réciprocité d'appétits :

C'était un Blanc-papa avec qui on sablait familièrement du champagne : « T'es un vrai frère, toi ! » On toastait à la Vache-qui-rit devant les plats de mouton cuit à la broche ; on tchintchinisait à la santé des malversations devant des plateaux de poissons frits et des corbeilles de pain blanc d'Europe : « T'es un vrai patriote, toi ! » (LP : 128).

Ce sont des situations où l'on mange et où l'on peut être mangé. Quand les soi-disant amis de jadis se transforment en adversaires dangereux, les puissants terriens d'autrefois sont obligés de s'enfuir. S'en aller le plus tôt possible devient alors la seule issue pour éviter des malheurs plus graves que la perte de leurs biens matériels. Ils décident

d'émigrer vers l'Europe. Pour certains d'entre eux la France représente la terre promise, le pays rêvé où ils songent rencontrer :

(...) tout ce qui lui avait tellement manqué : un véritable hiver aux arbres défeuillés, avec de la neige dans les champs, ... l'odeur sucrée des aubépines au printemps. Même son fils... avait hâte de manger des frites aux moules, de déguster des crêpes aux marrons et de se laisser mouiller par l'insidieux crachin qui vivifiait le teint des filles en fleur (LP : 354).

Loin se trouvera, une fois partis, le paysage de cette terre africaine dont les températures élevées, parfois insupportables, se font sentir sans presque aucune variation pendant toute l'année. Encore une fois, la romancière s'en sert des produits alimentaires pour les peindre :

Le soleil cramait la terre et l'asphalte fondait comme du chocolat jeté dans de la lave. (...) cette chaleur furibonde n'était pas faite pour les humains. Elle sculptait des crevasses dans la savane et jetait sur les dos des animaux des charges aussi puissantes que de l'eau bouillante (LP : 375-376).

En outre, diverses métaphores empruntées au domaine de la nourriture jalonnent le roman. L'auteur les utilise, soit pour décrire l'aspect physique d'un membre de la communauté tel Patrick MacCarther : « Le temps avait mangé ses muscles et sa haute stature. Il s'était desséché avec l'âge comme une viande boucanée, sans graisse et sans liquide » (LP : 26), soit pour brosser quelques traits d'un personnage : « Il (Jean-Claude Cornu) avait la taille courte, des yeux verts, le teint laiteux d'un mangeur de betteraves.... » (LP : 132) ou pour exprimer les sentiments de Blues face à la mort subite de son père, Thomas Cornu, « Papa n'est pas une denrée périssable. Papa n'est pas un cadavre. Papa est papa » (LP : 396).

Beyala n'hésite pas non plus à la création savoureuse des mots qui donnent une couleur particulière au récit : « Imagine-t-on un président des États-Unis décoloniser, déshamburgiser et déhotdogiser les États-Unis ? » (LP : 329).

Dans la littérature africaine de langue française et tout particulièrement dans les romans de Calixthe Beyala, la sensualité et la sexualité sont omniprésentes et s'entrelacent souvent au motif de la nourriture. C'est une convention notoire, surtout depuis les écrits libertins du XVIII^e siècle, que le repas sert de prélude à l'acte sexuel. Le lien entre ces deux aspects est exprimé dans *La Plantation* sous différentes formes: tantôt c'est la représentation de la chair féminine comme objet comestible :

Il (James) savait qu'à l'intérieur elle était tout miel, avec juste la peau pour la recouvrir, une peau sous laquelle le miel coulait, qu'il avait envie de lécher. Il s'imposait à elle avec des mots humides, gorgés de désir, des mots qui ondoyaient dans l'air, bercés par les parfums du mandarinier (...) (LP : 33).

Tantôt c'est la figuration au moyen d'euphémismes ou de vocables métaphoriques de l'organe sexuel masculin ou féminin comme un objet appétissant : « Il vit que les nuages sur leurs relations s'étaient disloqués et cela le rassura, à cause de cette dépendance qu'il avait de sa coquille à sucre » (LP : 92).

Parfois, le corps féminin est associé à la déglutition ; l'idée d'avaler évoque une série d'images érotiques intenses :

Il (Ernest) espérait en cette immense promesse qu'est la femme, une femme telle une goyave s'ouvrant et laissant voir ses graines rouges, une goyave telle une bouche pulpeuse aux mille grappes (LP : 42).

Ou encore, le rapprochement entre les rapports sexuels et la consommation de produits alimentaires, se fait évident dans les scènes de viol ou de prostitution qui traversent l'histoire. Rappelons que la prostitution est souvent représentée comme la seule issue pour la femme et son entourage y compris les membres de sa famille. Ainsi exploitée par l'homme, personnification de la force dévoratrice du désir qui veut perpétuellement être assouvi, le corps féminin devient un corps-objet de consommation et le rapport sexuel un échange commercial.

De plus, le sexe s'associe aussi à la chasse, activité essentiellement pratiquée par les représentants du sexe masculin. Dans cette occasion, il ne s'agit pas de capturer un animal, ce sont généralement les pauvres jeunes filles qui deviennent les proies convoitées. Pour atteindre leurs corps, l'homme avide de plaisir a recours souvent à la violence sous forme d'agression ou de viol. Il est évident donc cette tendance à assimiler la chair animale comestible, objet d'échange, à la chair féminine désirée, devenue un objet de dévoration sexuelle, et parfois même de cannibalisme.

La romancière se sert aussi des métaphores empruntées au domaine de l'alimentation pour qualifier certains rapports sexuels. Ainsi Sonia décrit Erwin comme un « amant fast-food, consommable et jetable vite fait bien fait » (LP : 91).

Dans le récit, les limites entre les relations intimes et l'alimentation semblent se confondre, ainsi que le profane et le sacré se mêlent dans

une sorte de fusion perverse. Quelquefois, l'avidité alimentaire est en correspondance avec le besoin convulsif de multiplier et diversifier les expériences, ce qui aboutit invariablement à une réduction de l'individu au sexe et les rapports sexuels démunis de toute affectivité à une transaction mercantile. C'est le cas de l'inconstant Franck Enio qui change constamment de partenaire :

Mais, ma pauvre chère, notre Franck ne mange pas deux fois le même repas. Il était là hier soir, en très bonne compagnie (LP : 342).

L'obsession du sexe se retrouve en outre chez Erwin Elhiot qui vit dans l'exubérance des amours adultères imitant malgré lui, la conduite dépravée de son progéniteur :

Il partagea dès lors dans toutes les fougounes qui avaient le malheur de croiser son désir. Personne n'échappait à l'incivilité de son bangala. Il s'en allait jusqu'à payer un morceau de la case d'une telle domestique, pour satisfaire sa boulimie sexuelle (LP : 101).

Ces représentations du sexe évoquées par la romancière ne répondent pas à une forme renouvelée d'exotisme, au contraire, elles sont les témoignages d'une écriture socialement engagée. D'après Odile Cazenave, « Beyala utilise une provocation radicale pour construire une nouvelle définition éthique entre les sexes, laquelle permettra la naissance d'une nouvelle femme »⁶, elle cherche à contribuer de la sorte à l'amélioration dans tous ses aspects d'une société en décadence.

La consommation des boissons, servies dans les bars, les cafés, les bordels se concentre autour de la figure masculine. En effet, ces lieux fréquentés presque exclusivement par des hommes qui cherchent à se détendre ou noyer leurs chagrins dans le vin de maïs ou de palme, offrent en même temps l'occasion d'aventures érotiques où règnent la dépravation et l'immoralité. Chez Mama Tricita en est un exemple :

(...) une grosse négresse à l'angle du carrefour des trois têtes coupées, où des ouvriers noirs viennent prendre leur cuite et où on peut tâter le cul des négresses qui sentent le vin de palme pourri. ...S'il (Ernest) éclatait en sanglots, elle lui servait un café chaud avec de l'alcool de maïs qui ôtait des épines de son corps (LP : 47).

« Beyala attribue souvent l'association entre rapports sexuels et mets à une symbolisation de motivation androcentrique, et critique

⁶ Cazenave, Odile (1996) Femmes rebelles. Naissance d'un nouveau roman africain féminin. Paris : Éditions L'Harmattan, p.325.

subtilement cet état d'affaires ». ⁷ La proximité entre les domaines charnels et alimentaires portent une sévère condamnation à l'encontre de l'exploitation sexuelle des femmes et au pouvoir politique corrompu. Les milices qui servent le dictateur n'échappent pas non plus à son langage mordant :

Mais leurs silhouettes anémiques, leurs yeux d'hépatiques vous ramenaient invariablement à leur sordide réalité d'imbéciles qui offraient leurs viandes et leurs jeunesses pour trente dollars par mois, heureux, heureux tout de même d'appartenir par procuration à la corporation des méchants dans cet univers en désolation (LP : 199).

Au moment où tout semble perdu pour les habitants de cette terre africaine, les événements changent radicalement. Blues prend encore une fois l'initiative de travailler à remettre en exploitation les terres familiales en déshérence ; à côté d'elle, quelques domestiques fidèles se joignent. Ainsi aidée, la protagoniste poursuit son ardente lutte pour un Zimbabwe non racial.

La journée de travail finie, Blues organise un festin qui clôt le roman. Cette invitation à boire et à manger représente, à la manière des images de l'Antiquité, l'aboutissement du labeur. D'après Mickhaïl Bakhtine « Ce manger collectif, couronnement d'un travail collectif, n'est pas un acte biologique et animal, mais un événement social. » ⁸

-Grand dîner pour tous ce soir à la Plantation ! cria-t-elle en frappant ses paumes l'une contre l'autre.

-Ça alors ! crièrent les nègres étonnés.

Les préparatifs s'ébranlèrent, rapides. Des femmes (...) mirent les mains dans le manioc. Et ça touillait ! Et ça pilait ! Et ça écrasait. D'autres étripaient ce qui leur restait de poulets ou de canards : « Il y a dîner à la Plantation, ce soir ! ». Et cette phrase était aussi sucrée qu'un beignet de banane ou de maïs. Aussi succulente que les tripes de chèvre à l'étouffée. Ils étaient heureux tels des enfants, ces nègres encore plus appauvris par l'analphabétisme. Jamais, ils n'avaient été invités à dîner chez les Blancs comme leurs égaux (LP : 411).

Évidemment le festin renferme une intense connotation sociale. Ce dîner est une célébration qui marque l'accomplissement du travail, il apparaît comme une promesse de bonheur qui rappelle la joie de vivre et

⁷ Assah, Augustine H. (2007) La relation alimentation-sexualité dans la fiction africaine francophone, p.54.

⁸ Bakhtine, Mikhaïl (1970) L'œuvre de François Rabelais. Paris : Éditions Gallimard. p. 280.

le partage multiculturel. Le dénouement heureux de cette histoire manifeste le désir de la narratrice de finir avec un monde chaotique pour parvenir à une réalité différente où l'égalité, la justice et la solidarité règnent parmi les hommes. Image chère à cette romancière qui a voulu terminer son récit par un message d'espoir pour une Afrique noire encore soumise dans la pauvreté et l'inégalité.

En guise de conclusion, nous pouvons affirmer que chez Calixthe Beyala la nourriture est fortement connotée du point de vue social et culturel. Derrière l'identification atavique de l'espace alimentaire à l'espace charnel transparaissent des enjeux cruciaux de la politique, du genre et de la marchandisation. Les thèmes du manger et du boire, représentés bien des fois tout au long du roman, se fusionnent avec d'autres problématiques essentielles, telles la famine, la condition de la femme, la sexualité, l'amour, la liberté. De fait, à ces diverses représentations s'articule une vive critique de la société qui révèle la volonté de la romancière de dénoncer et de modifier cet univers bouleversé qui marche vers la destruction totale des individus. Sa voix se lève pour rompre le silence imposé aux plus faibles, aux opprimés. L'écriture chez Calixthe Beyala devient une arme dont le but est de transformer la réalité. Son mérite est sans conteste de raconter pour éveiller les consciences, faire réfléchir, modifier et libérer de l'aliénation, afin de créer un monde plus vivable.

Références

- Assah, Augustine H. (2007). *La relation alimentation-sexualité dans la fiction africaine francophone*. Intervalles 1.2 [Bilingual Journal of the Interdisciplinary Centre of Applied Poetics (CIPA), University of Liège, Belgium].
- Bakhtine, Mikhaïl (1970). *L'œuvre de François Rabelais*. Paris : Éditions Gallimard.
- Beyala, Calixthe (2005). *La Plantation*. Paris : Éditions Albin Michel.
- Cazenave, Odile (1996). *Femmes rebelles. Naissance d'un Nouveau roman africain féminin*. Paris : Éditions L'Harmattan.
- Gallimore, Rangira Béatrice (1997). *L'œuvre romanesque de Calixthe Beyala*. Paris : Éditions L'Harmattan.

Sitographies consultées

<http://www.evene.fr/celebre/biographie/calixthe-beyala-6223.php>

<http://fr.wikipedia.org/wiki/Zimbabwe>

<http://www.cipa.ulg.ac.be/intervalles2/asaah.pdf>

L'œuvre maîtresse d'un grand de la littérature: Albert Camus dans *La Peste*

Bernardo C. Diter

Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo

Mendoza, Argentina

bernardoditer@hotmail.com

Resumen

Camus representa el heredero actual de una larga descendencia de moralistas cuyas obras constituyen, tal vez, lo más original de las letras francesas.

Palabras clave: Literatura francesa; Camus; absurdo; peste

Résumé

Camus représente l'héritier actuel d'une longue lignée de moralistes dont les œuvres constituent, peut-être ce qu'il y a de plus original dans les lettres françaises.

Mots clés: Littérature Française ; Camus ; l'absurde ; peste

Il est bien vrai qu'elle constitue son œuvre centrale, celle qui lui a valu et celle qui lui a plus compté à obtenir le Prix Nobel, à l'âge de 44 ans, en 1957.

Écrite au milieu des guerres, méditée, rédigée sans cesse reprise dans le silence monotone de l'oppression, les combats de la Résistance, l'exaltation et les amertumes de la victoire, un assez grand nombre de critiques pensent qu'aujourd'hui elle s'éloigne de nous et que d'autres problèmes nous pressent. Moins meurtriers sans doute mais incomparablement plus difficiles et plus mornes que ceux de la lutte contre une épidémie, plus désespérants même, pour certains, que la présence d'un ennemi extérieur. L'ennemi, disent-ils, est chez nous et en nous.

Nous remarquons que le roman aborde avec une franchise totale le plus important des problèmes humains ; puisque de toute façon il nous faut vivre et mourir, il nous faut de toute nécessité chercher comment conduire notre vie, lutter contre la mort, l'assumer quand le moment sera venu ; il nous faut chercher et conquérir tous nos pouvoirs, nous défier de tous les fléaux. Ce qui n'est pas facile, mais Camus n'a jamais détourné son regard de l'essentiel, quels que soient la mode et les snobismes. Cela dit, *La peste* mérite d'être analysée.

La peste, tout particulièrement, est un livre qu'il faut reprendre. Sous sa simplicité apparente, voulue, presque monotone, l'on sent bien que ce récit tragique couvre des profondeurs plus tragiques encore, comme la surface limpide mais toujours inquiète de la mer les conflits sans pitié d'une jungle inconnue.

Camus nous présente une chronique réaliste d'une épidémie imaginaire, il nous atteint en même temps, par la seule puissance d'une peinture orale, comme un témoignage vécu sur les pires oppressions de notre temps, une évocation symbolique du mal et de la lutte contre le mal, un nouveau roman sur la dépendance et les frères pouvoirs des hommes.

Il n'est pas d'accord sur l'emploi du terme *roman* en ce qui concerne son livre. Il le qualifie d'impropre et c'est en 1948 qu'il a supprimé ce mot en tête de l'ouvrage. Pour lui, *La peste* est un récit, une chronique parce que personne n'ignore qu'il n'y a pas eu d'épidémie de peste à Oran, vers 1940-1950. Étant sa préférence le théâtre, nous remarquons que Camus se défie des pouvoirs trop faciles du romancier. Il nous donne toujours un peu l'impression de diriger comme il le veut les personnages et les événements, il les commente en les racontant, il peut broder sur eux, il juge, il plaisante, il ironise ; il revient en arrière, il est libre !

Quant à l'homme de théâtre, lui, d'ordinaire ne peut que *montrer*, sans artifice, et il n'est jamais si fort que lorsque la durée du conflit qu'il présente est également celle du spectacle. Camus nous dit que c'est par la vérité seule qu'il peut imposer la fiction. Un roman sans justesse psychologique ou sans respect des causalités profondes peut tromper. Une pièce ne peut guère faire illusion, quel que soit le talent des comédiens. Elle doit nous faire vivre, directement, le réel.

Camus est conscient de l'effacement volontaire du narrateur. Il s'est effacé lui-même le plus possible, il a éteint son style, imposé silence à ses hantises (le mot *absurde* ne figure même pas). Il a choisi comme chroniqueur la personne la mieux informée d'Oran et la plus scrupuleuse, la plus soucieuse du vrai, la moins capable de dire qu'elle sait lorsqu'elle ne sait pas ; mais il a voulu encore que ce docteur Rieux, médecin du quotidien, décide de nous cacher son identité pendant tout le temps qu'il nous raconte la peste. Un certain nombre de critiques l'ont reprochée à Camus. Mais c'est précisément en raison de sa probité extrême, poussée ici presque jusqu'à la contradiction que le docteur Rieux a pris cette décision. Il entend se forcer lui-même, ayant entrepris ce récit pour *témoigner*, à n'être, autant qu'il dépend de lui, qu'un *témoin*.

Rieux et Camus sont tellement scrupuleux dans leur volonté de se faire des chroniqueurs, uniquement des chroniqueurs, qu'ils omettent même à plusieurs reprises de nous donner les informations apparemment les plus nécessaires⁹. Ainsi dans le texte significatif de la page 44, lorsque le docteur Rieux reste seul avec lui-même après avoir entendu prononcer pour la première fois, par Castel, le mot de peste. Malgré lui, bien qu'il veuille simplement rappeler dans son esprit avec précision tout ce qu'il sait d'utile sur le fléau, ce sont des *images* qui l'assaillent pêle-mêle, souvenirs devenus brusquement actuels de ses lectures d'autrefois, résurgences soudaines de tableaux atroces :

... Athènes empestée et désertée par les oiseaux, les villes chinoises d'agonisants silencieux, les bagnards de Marseille empilant dans des tours les corps dégoulinants, la construction en Provence du grand mur qui devait arrêter le vent furieux de la peste, Jaffa et ses hideux mendiants, les lits humides et pourris collés à la terre battue de l'hôpital de Constantinople, les malades tirés avec des crochets, carnaval des médecins masqués pendant la Peste noire, les accouplements des vivants dans les cimetières de Milan, les charrettes de morts dans Londres épouvanté, et les nuits et les jours remplis partout et toujours du cri interminable des hommes.

⁹ Lanson, Gustave (1966). Histoire de la Littérature Française, p. 115.

Pour Rieux qui est médecin et qui a beaucoup lu, ces quelques lignes suffisent, il n'a pas pour lui-même à éclaircir les allusions, *il sait* ; le narrateur par conséquent, qui affirme retracer les méditations de Rieux, s'interdit de rien ajouter, ce ne serait pas psychologiquement vraisemblable. Et le lecteur, s'il n'a pas fait les mêmes études et les mêmes lectures, ne pourra qu'entrevoir ce qui se cache derrière ces phrases ; la crainte naîtra pour lui du vague de la menace comme pour l'immense majorité des habitants de la ville, non d'une évocation précise.

Dès lors comment le docteur Rieux, qui regarde actuellement au loin la courbe parfaite du golfe d'Oran, ne se rappellerait-il pas d'une façon spéciale la peste qui fit mourir Périclès, « et ces bûchers que les Athéniens frappés par la maladie élevaient devant la mer. On y portait les morts durant la nuit, mais la place manquait et les vivants se battaient à coups de torches pour y placer ceux qui leur avaient été chers, soutenant des luttes sanglantes plutôt que d'abandonner leurs cadavres » (p. 45).

Pour vaincre la peste, il faut savoir exactement comment elle se propage, et ce qui la cause... Si l'ouvrage de Camus s'obstine à demeurer une chronique, il sera nécessairement insuffisant ; incapable de nous prémunir contre un nouveau fléau, il nous aura fait compatir et trembler pour rien.

L'accusation est grave, et elle le sera bien davantage tout à l'heure lorsque nous étudierons la signification politique du livre. Qu'en est-il exactement, sur le plan premier de l'épidémie ?

Le chroniqueur, ici, est médecin, médecin praticien. Il n'a pas d'expérience personnelle de la peste et il ne la reconnaît vraiment qu'une fois prévenu par Castel, mais il possède, sur des vecteurs possibles, des connaissances suffisantes pour envisager tout de suite les mesures à prendre. Non plus certes afin d'éviter l'épidémie, puisqu'elle est là, mais pour l'empêcher de se propager, d'aller contaminer d'autres ports ou d'autres régions et y tuer des hommes. Ces mesures, malgré l'aveuglement, le manque de courage ou la résistance d'un certain nombre de responsables, il use de tout son pouvoir, avec Castel pour qu'elles soient prises à temps, alors même qu'elles vont le séparer, d'une façon qui peut être définitive, de la femme qu'il aime.

La peste qui assaille la ville ne ressemble pas tout à fait aux précédentes, les sérums qu'on a fait venir sont inefficaces. Il faut isoler l'agent spécifique pour agir sur lui, puis chercher en tâtonnant le moyen de le détruire ou d'immuniser les hommes contre lui, multiplier les analyses et les expériences, éprouver sur les malades eux-mêmes les produits découverts.

Rieux, sans doute, ne s'adonne pas personnellement à cette recherche des causes, mais l'accuser de ne pas lui donner son importance est paradoxal, car il y contribue volontairement et efficacement. Il communique aussitôt au vieux docteur Castel toutes ses observations et les résultats des analyses qu'il fait faire. Il participe à l'élaboration du nouveau remède, et c'est même lui qui décide de la première expérience décisive lorsque le sérum est prêt. Il pratique la longue inoculation sur le corps d'un enfant dont le cas lui a paru désespéré. La dignité de l'homme c'est de tenter quelque chose contre le mal au risque même des échecs les plus douloureux, ce n'est pas d'essayer de le justifier avec des dogmes. Castel et Rieux vont recommencer leur travail, recommencer et recommencer encore. Quelques mois plus tard, un nouveau sérum sera trouvé, qui commencera à sauver des vies.

C'est une chronique d'homme de science, à condition d'entendre cette expression dans le sens exact ou Rieux accepterait de l'employer, un sens très relatif et très modeste.¹⁰

Même dans le domaine des sciences mécaniques, en effet, l'homme n'a que des connaissances limitées. À plus forte raison dans celui des sciences de la vie et des sciences humaines. Il n'atteint souvent que les déterminismes statistiques, les lois des grands nombres.

Ne croyant pas en Dieu, Rieux ne peut miser que sur le bonheur : l'homme doit croire au bonheur, puisqu'il le rencontre ou l'atteint parfois, puisque toute vie est la recherche de sa plénitude.

Le plus grand de tous les bonheurs n'est-il pas celui de la tendresse humaine, qui implique que l'on protège d'abord sa propre vie et celle de l'être aimé, que l'on vive avec lui la difficile conquête de chaque jour ?¹¹

L'amour et le bonheur exigent qu'on soit d'accord non seulement avec soi-même et avec l'autre, mais avec le monde. Nous sommes bien forcés d'être solidaires ! Même si la peste choisit ses victimes d'une façon qui nous paraît aveugle, son déterminisme, qu'il soit mécaniste ou statique, nous interdit, sous peine d'inefficacité, la moindre exception dans la lutte que nous menons contre elle. La morale humaine, elle aussi, est relative, mais, comme la peste, elle nous concerne tous et elle concerne tous nos actes.

Dans cette chronique, Camus a voulu nous présenter la *communauté* essentielle des hommes devant l'épidémie, devant l'oppression, devant le mal. Une question se pose alors : pourquoi Camus a-t-il choisi Oran, et non pas Marseille par exemple ?

¹⁰ Lebesque, Morvan (1999). Camus par lui-même, p. 85.

¹¹ Lebesque, Morvan (1999). Camus par lui-même, p. 86.

Non seulement parce que Camus connaissait beaucoup mieux Oran, mais parce que la ville, plus petite, ramassée sur elle-même et comme enfermée (au milieu des Arabes précisément), neutre, presque sans arbres, lui a paru, *esthétiquement*, le lieu idéal pour y faire vivre, ensemble, les *prisonniers* de tous les fléaux. Les *prisonniers* était le premier titre de *La peste*.

Le docteur Rieux affirme à la fin de sa chronique, pour la première fois dans l'ouvrage, quelque chose qu'il ne sait pas :

Le bacille de la peste ne meurt ni ne disparaît jamais, dit-il, il peut rester pendant des dizaines d'années endormi dans les meubles et le linge, il attend patiemment dans les chambres, les caves, les malles, les mouchoirs et les paperasses... (p. 309)

Cela est écrit dans les livres, affirme Rieux. Sans doute, mais dans les vieux livres. Les études récentes disent seulement que le bacille de la peste, dans certaines conditions, peut vivre des mois, quelques fois des années, mais qu'une « survie aussi prolongée n'a jamais été constatée dans les expériences de laboratoire¹² ». Contrairement à l'affirmation de Rieux, la peste semble donc bien pouvoir être définitivement vaincue par les hommes, en toute région, s'ils font progresser le niveau de vie, l'hygiène et la protection sanitaire de façon suffisante. De même ni la guerre ni la tyrannie ne sont fatales, bien que Camus ait raison de nous prévenir que les bacilles en restent très longtemps vivants dans le cœur et les institutions des hommes. Il ne faut pas chanter victoire hors de saison, mais il ne faut pas non plus proclamer la défaite irrémédiable ; il faut regarder et agir.

À la vérité, c'est d'un bacille d'un tout autre genre qu'il est question dans la dernière phrase du docteur Rieux, le seul bacille en effet dont on puisse dire avec une certitude quasi totale qu'il ne meurt jamais, que toutes ses défaites sous l'action des hommes sont provisoires : le bacille de la mort elle-même... Le cadre de l'épidémie, cette fois, a éclaté. Le livre révèle au grand jour, dans sa dernière phrase sa *portée philosophique*.

L'écrivain proclame : nous *sommes tous des condamnés à mort*, mais nous avons tendance à l'oublier sans cesse bien que nous le sachions parfaitement. Chaque jour les quotidiens consacrent la plus neutre de leurs grandes pages aux avis de décès *ordinaires*, aux morts *naturelles*. Quelle force dans ce dernier mot ! Mais nous lisons à peine dès lors que nous ne connaissons pas... Il faut des morts spéciales pour nous bouleverser : la disparition d'un être cher, la fin absurde de Camus ou de tant d'autres sur des routes heureuses, la catastrophe d'un raz de marée,

¹² Lecollier, Paul (1977). *La peste* d'Albert Camus, p.26.

les massacres perpétrés par des hommes contre d'autres hommes. La mort de tous les jours, si singulière et régulière bien que nous ne sachions ni le jour ni l'heure, ne semble pas nous concerner.

Même sinistre, le rituel monotone des inhumations garde une certaine décence. La mort en réalité est une *aventure horrible et sale* et nous la portons en nous, voilà ce que la peste nous crie avec plus de brutalité même que la guerre, précisément parce qu'elle est naturelle...

Sans doute la peste ne change rien. Même sans elle la *comédie* peut toujours être courte, et finir à peine commencée. La peste oblige chacun à méditer sur sa propre fin et sur la fin de l'homme, sur la condition humaine.

Nous sommes tous des condamnés à mort, et il n'y a pas de recours en appel ; l'exécution a toujours lieu. *Condamnés* par qui ? Par un dieu ? par le destin aveugle ? par le hasard absurde ? en lisant le livre, à travers les réponses des personnages, on comprendra bien des choses.

Le Père Paneloux est un homme d'études, savant et sincère. Mais, tel qu'il nous est présenté au début du livre, le moindre curé de campagne, qui administre ses paroissiens et qui a entendu la respiration d'un mourant, en sait plus que lui sur l'injustice et la cruauté qui marquent le sort des hommes (p.129). N'ayant pas vu réellement périr devant lui, il peut développer avec bonne conscience des raisonnements qui lui paraissent irréfutables : les hommes sont ici-bas pour mériter le ciel. Y songent-ils en temps ordinaire ? Non. Dès lors la leçon de la peste est évidente : « Mes frères, vous êtes dans le malheur, mes frères, vous l'avez mérité... Trop longtemps, ce monde a composé avec le mal¹³ ». La peste s'insère à sa place dans le plan immense de la création divine. Elle est, au sens littéral du terme, l'un de ces fléaux de Dieu qui battront, implacablement l'espèce humaine. Chaque épreuve que Dieu nous envoie sur cette terre d'un jour, dans cette vallée de larmes ou nous trouvons encore si souvent le moyen de rire et de jouir, chacune de ces épreuves est aussi une preuve d'amour. On constate que Rieux réagit brusquement et qu'avec toute sa force et passion dont il est capable : « Non, mon Père, dit-il. Je me fais une autre idée de l'amour. Et je refuserai jusqu'à la mort d'aimer cette création où des créatures humaines sont torturées » (p.217).

Il n'est plus question de fléau ici, d'épidémie, de guerre, d'oppression quelconque. Chaque souffrance absurde, de chaque innocent, quelle que soit sa cause, répète la même accusation métaphysique, secrète la même révolte. Si Camus appelle *la peste*, son *livre le plus antichrétien*, c'est à

¹³ Lecollier, Paul (1977). *La peste* d'Albert Camus, p. 97.

cause de cette réplique. Elle exprime une attitude déterminée, inébranlable.

La position de Tarrou est moins mystique, peut-être. Lui aussi a ses dogmes, ses certitudes qu'il faut bien appeler orgueilleuses, quoiqu'il affirme plusieurs fois avoir appris la modestie : « Je sais de science certaine, ose-t-il dire (oui, Rieux, je sais tout de la vie, vous le voyez bien), que chacun la porte en soi, la peste, parce que personne, non, personne au monde n'en est endemme... ce qui est naturel c'est le microbe » (p. 251).

De toutes les écoles de la patience et de la lucidité, la création (artistique) est la plus efficace. Elle est aussi le bouleversant témoignage de la seule dignité de l'homme : la révolte tenace contre sa condition, la persévérance dans un effort tenu pour stérile. Elle demande un effort quotidien, la maîtrise de soi, l'appréciation exacte des limites du vrai, la mesure et la force. Elle constitue une ascèse.¹⁴

Cette admirable profession de foi du Mythe de Sisyphe, comment ne pas la rappeler d'abord, chaque fois que l'on veut parler de l'art de Camus ? Elle affirme, exactement comme il le faut, ce qu'il a voulu et pourquoi il l'a voulu. L'art, pour lui comme pour Malraux, est d'abord une lutte de l'homme contre son destin.

Or c'est cette lutte, précisément, qui est le sujet de *La peste*. On comprend dès lors avec quelle exigence Camus la porte en lui pendant presque huit ans, et son angoisse, souvent, lorsque le travail se révèle plus difficile, d'avoir conçu une ambition folle, contradictoire, plus absurde dans ce monde absurde.

Jusqu'à la fin, les doutes le hanteront. Pendant le triste hiver 1942-1943 lorsqu'il travaille solitaire, soignant sa tuberculose en Auvergne, et que le débarquement allié d'Afrique du Nord, l'invasion de la zone libre par les troupes allemandes le coupent brutalement de sa femme, de sa mère, de son pays, ou beaucoup plus tard, en 1946, lorsqu'il ne sait absolument plus, comme tant d'écrivains, si ce qu'il compose avec tant de soin mérite la moindre audience : « *Peste*. De toute ma vie, jamais un tel sentiment d'échec. Je ne suis même pas sûr d'arriver au bout. À certaines heures, pourtant... ».

Il continue, malgré la maladie, les découragements, les grandes tâches de la Résistance et de la libération, malgré les responsabilités, clandestines ou officielles, de Combat. Il retrouve constamment et

¹⁴ Ginestier, Paul (1990). Pour connaître la pensée de Camus, p.48.

partout, en ces années, la matière même de son livre : la séparation, l'exil, la mort, les victimes et les bourreaux, tous les problèmes de l'action, de la justice et du bonheur. Camus, pour se convaincre de la possibilité d'aboutir et pour se fortifier de leur exemple, lit et relit les grands modèles qu'il s'est donnés pour sa nouvelle œuvre : Tolstoï, Melville, Daniel de Foe, Cervantes, Stendhal, Madame de Lafayette.

En lisant l'œuvre nous constatons que pour souligner en même temps la dépersonnalisation progressive, la monotonie sinistre des années noires, Camus recourt volontairement, en de très nombreux passages, au style indirect. Le style indirect, sans verbe introductif nettement rappelé ni conjonction de subordination, permet d'objectiver le récit, non seulement en atténuant la présence de celui qui parle, mais en sollicitant du lecteur un jugement critique sans qu'il prenne garde.

L'auteur sans jamais s'identifier à Rieux en lui laissant son autonomie totale lui a, peu à peu, donné sa propre grandeur en même temps qu'il devenait humain comme lui. À parler pour nous, à souffrir, lutter, aimer avec nous, lui qui ne nous a même pas confié le prénom de celle qu'il aime, Rieux est devenu plus compréhensif encore, plus riche de ce qu'il a suggéré à chacun dans sa modestie si proche de notre âme. Né du sujet lui-même et des exigences de Camus, il est de ces grandes créations de l'art, plus vraies que la nature et meilleures qu'elles, qui peuvent accompagner, longtemps les hommes dans leurs douleurs et dans leurs rêves, dans leur combat toujours recommencé pour la tendresse. Camus, comme il le voulait, a fait de lui le portrait d'un homme.

Parue en 1947, *La peste* connut immédiatement le succès. En général, le public aimait l'œuvre, et il n'a pas cessé de l'aimer. *La peste* reste largement en tête, avec *L'étranger*, des tirages du livre français : plus de 2.500.000 exemplaires vendus. Elle a été publiée en vingt-deux langues, et le Prix Nobel en 1957 n'a fait que consacrer ce choix populaire. Camus demeure bien dans l'opinion générale l'auteur de *La Peste*, c'est à dire « d'une œuvre qui met en lumière avec un sérieux pénétrant, comme l'a dit l'Académie de Stockholm, les problèmes se posant de nos jours à la conscience des hommes ».¹⁵

Et en guise de conclusion, il ne faudrait pas oublier de citer l'article que Jean Paul Sartre écrivit plus tard, dans France Observateur, après la mort de Camus :

Camus représentait en ce siècle, et contre l'Histoire, l'héritier actuel de cette longue lignée de moralistes dont les œuvres constituent peut-être ce qu'il y a de plus original dans les lettres

¹⁵ Levi-Valensi, Jacqueline (1989). L'univers camusien, p.121.

françaises. Son humanisme têtue, étroit et pur, austère et sensuel, livrait un combat douteux contre les événements massifs et difformes de ce temps. Mais, inversement, par l'opiniâtreté de ses refus, il réaffirmait, au cœur de notre époque, contre les machiavéliens, contre le veau d'or du réalisme, l'existence du fait moral. Il était pour ainsi dire cette inébranlable affirmation. Pour peu qu'on lût ou qu'on réfléchit, on se heurtait aux valeurs humaines qu'il gardait dans son poing serré : il mettait l'acte politique en question, il fallait le tourner ou le combattre : indispensable, en un mot, à cette tension qui fait la vie de l'esprit.¹⁶

Références bibliographiques

- Lanson, Gustave (1966). *Histoire de la Littérature Française*. Paris : Hachette.
- Lebesque, Morvan (1999). *Camus par lui-même*. Paris : Seuil.
- Lecollier, Paul (1977). *Sur La Peste d'Albert Camus*. Paris : Gallimard.
- Levi-Valensi, Jacqueline (1989). *L'univers camusien*. Paris : Hachette.
- Gadourek, Carina (1963). *Les innocents et les coupables*. Paris : A. Colin.
- Ginestier, Paul (1990). *Pour connaître la pensée de Camus*. Paris : Bordas.
- Grenier, Jean (2000). *Albert Camus, souvenirs*. Paris : Gallimard.
- Quilliot, Roger (1970). *La mer et les prisons*. Paris : Gallimard.

¹⁶ Quilliot, Roger (1970). *La mer et les prisons*, p. 89.

Movie reviews: negotiating values in the EFL classroom

María Laura Dorado y Alejandra Farías

Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo

Mendoza, Argentina

mldorado@gmail.com; aleb_farias@yahoo.com

Resumen

En este artículo ofrecemos nuestro análisis de las opciones comprendidas dentro del sistema de la Valoración que realizan la función de evaluar una película en una reseña. Los objetivos son identificar aquellos recursos que típicamente realizan la evaluación en las reseñas auténticas, determinar si las reseñas encontradas en libros de inglés como lengua extranjera (ILE) reflejan esos recursos y por último ofrecer sugerencias que apunten a mejorar el uso de los recursos evaluativos en la enseñanza de reseñas de película. Nuestro marco teórico es la Teoría de Géneros y la Teoría de la Valoración. Observamos que en los textos de ILE los recursos evaluativos son más simples y menos variados, lo cual tiene interesantes implicancias en la práctica docente.

Palabras clave: Teoría de Géneros; teoría de la valoración; implicancia pedagógica

Abstract

This paper offers our analysis of the appraisal choices that realize the function evaluating the movie in authentic movie reviews. Our objectives are to identify the resources that typically realize the evaluation in authentic texts, to determine how accurately movie reviews in EFL textbooks reflect those choices, and to offer suggestions of how to more fully exploit appraisal resources when teaching movie reviews. Our framework is the Genre Theory and Appraisal Theory. We observe that the appraisal resources used in EFL texts are frequently simplified and less varied than those found in authentic texts. Our results have interesting pedagogic implications since deeper understanding of the meanings negotiated and the linguistic resources used to evaluate the movie can enhance the teaching of movie reviews.

Key words: Genre theory; appraisal theory; pedagogic implications

Introduction

In this article we report some of our findings as members of a research group ("Análisis de las propiedades estructurales y lingüísticas de géneros textuales frecuentemente incluidos en libros de enseñanza del inglés como lengua extranjera en nivel primario y secundario en nuestro medio"). Our project focuses on genres frequently found in EFL textbooks used in our local context (Mendoza Metropolitan Area) with the aim of analyzing the pedagogical treatment the genres receive, that is, whether the sample texts selected are good models of the genre and whether the activities included in the lesson help students master the genre. Our ultimate aim is to enhance the teaching of genres by offering teachers tools to make the central features of genres more explicit.

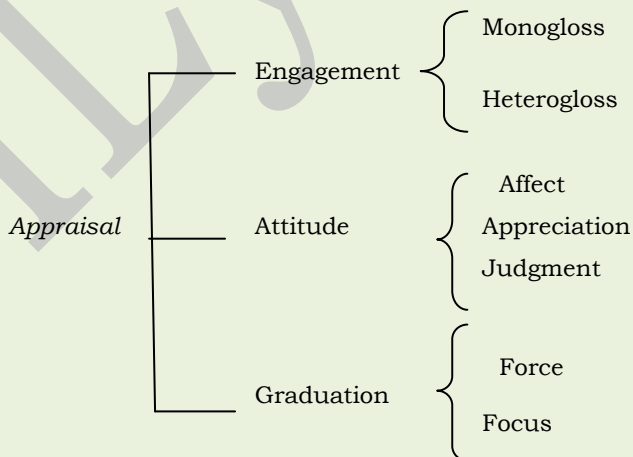
Specifically, we offer our analysis of the appraisal choices that realize the function evaluating the movie to recommend it or not in authentic movie reviews. Our objectives are a) to identify the lexico-grammatical resources that typically realize the evaluation in authentic movie reviews, b) to determine how accurately movie reviews in EFL textbooks reflect those choices, c) and to offer some suggestions of how to more fully exploit appraisal resources when teaching movie reviews in the EFL classroom. Our framework is the Genre Theory (Martin and Rothery, 1990; Martin and Christie, 2009, Christie and Derewianka, 2010) and Appraisal Theory (Martin, 2000; Martin and White, 2005; White, 2008).

The teaching of genres appears to be a central aim in EFL textbooks so much so that we can find great variety and quantity of genres in most EFL textbooks. This interest in genres, however, is many times restricted to the inclusion of the genre as a useful context for the teaching of grammar and vocabulary or alternatively, specific functions. Rarely do we find lessons in which the genre is exploited and taught as a social product itself. More often than not, lessons do not pay attention to the social purpose the genre fulfills in the culture, the context of production of that genre and the contextual variables that have an impact on the language chosen to realize the text. This situation is what motivated the members of our research group initially. We believe that the way genres are taught in many EFL textbooks leaves room for both research on how to improve the teaching of genres and for informed pedagogic interventions.

In order to carry out our objectives, we chose the framework of SFL because it is a theory that views language as a vast set of resources that enables us to make meanings. This is the basic function of language that can be best studied in the context of authentic texts (and not in isolated sentences). Our main interest in analyzing genres is related to the way in which language is used to build texts that fulfill a social function. Martin

describes a *genre* as a staged, goal oriented, social activity that we engage in as speakers of a language (Martin and White, 2005). According to this definition, a genre has a *social purpose*. Martin also signals that the purpose of a genre is *fulfilled in stages*, that is, step by step as the social activity unfolds. Each one of these stages has a particular, local function which, in turn, contributes to the attainment of the overall goal. Following this proposal, students and teacher can explore a sample of any given genre first paying special attention to how the text is structured and to some of the key contextual factors that affect the language that is used, such as the relationship between the participants in the interaction – the *tenor* of the situation – the way in which language is used in oral and written texts – the *mode* in which language is used – and, finally, the area of experience that is represented – the *field* or subject-matter.

Within the framework of SFL, for the analysis of movie reviews we resort to the discourse semantic system of Appraisal for the study of evaluative meanings. The system, as theorized by Martin (2000), Martin and Rose (2003), Martin and White (2005) and White (2008), includes the meanings used to negotiate positioning and comprises three subsystems: Engagement, which captures the meanings that allow for the construction of a textual voice in relation to other voices in a text; Attitude, that includes the expression of feelings and emotions; and Graduation, which allows us to adjust the degree of intensity of evaluative meanings. In turn, Engagement is further extended into Monogloss and Heterogloss; Attitude into Affect, Appreciation and Judgment; and Graduation into Force and Focus. The following figure summarizes these options:



The Appraisal system (Martin and White, 2005: 38)

The expression of attitude can be inscribed or realized explicitly or it can be invoked or realized implicitly. Thus the options available are to inscribe attitude or invoke it. When the attitude is invoked, there are indications that can be interpreted as evaluative given a certain co-text and context. When we invoke attitude, the options that open to us are to provoke attitude, in which case there is some kind of evaluative meaning that triggers evaluations, or to evoke attitude, in which case there is no explicitly evaluative meaning coded but certain indications in the context flag evaluations. These options (adapted from White, 2008: 19) are:

- to **inscribe** (explicit attitude) as in 'The children were **rudely** talking' or
- to **invoke** (implicit attitude) with the options
- to **provoke** (evaluative language: Graduation, concession) as in 'Although he asked for quiet, the children kept on talking' or
- to **evoke** (factual information) as in 'The children talked while he was presenting the lesson'

Materials and method

For this study we analyzed a set of 10 authentic movie reviews downloaded from online magazines and newspapers such as The New York Times. We derived the Generic Structure Potential of movie review and we identified the linguistic markers which most typically contribute to both establish the boundaries between stages and realize the critical functions of a movie review. The purpose of this first step was to have a deeper understanding of the genre to be able to assess the sample texts in the EFL textbooks.

We then analyzed movie reviews found in EFL textbooks currently used in Mendoza Metropolitan Area in different levels and age groups. These textbooks are used in both private and public institutions, with intensive and non-intensive teaching of English. As we said before, our comparative analysis aimed at determining whether the movie reviews in EFL texts are realistic models of the genre, in the sense that these sample texts reflect the social function of the genre, and whether the textbooks effectively prepare students to understand and produce movie reviews.

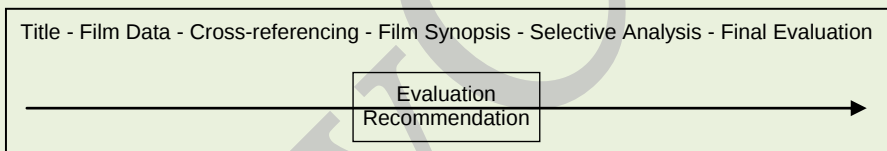
In this paper we have restricted our analysis to the resources of Appraisal comprised in the subsystems of Attitude and Graduation on one stage of the review, namely the Selective Analysis of elements in the movie since this is a stage which critically contributes to realize the author's opinion of the movie, and to the way in which those resources

combine with the Engagement choices in the Final Evaluation to express the recommendation. We believe that the construction of a socially appropriate textual voice to negotiate opinions in a public sphere, as is the case in movie reviews, is the result of the strategic interplay of appraisal resources like the ones we will illustrate and discuss next.

Results and Discussion

Movie reviews as a genre

A movie review is a response genre which includes a summary of main events in the movie and an evaluation of the movie as a product (Christie and Derewianka, 2010: 59). The social purpose of a movie review is to comment on certain aspects of a movie, offering our assessment of it and giving a recommendation. It involves adopting a more public voice and socializing with people we do not know and wish to influence. As with all genres, this social purpose is realized in stages. On the basis of our analysis, we were able to determine that the Generic Structure Potential of movie reviews is the following:



The Title generally coincides with the title of the movie, and it may make reference to characters in the movie, the main themes or any other elements of a movie. Film data is a stage that provides the reader with background information regarding the film's director, producer, starring actors, rating of the movie, running time, main themes, genre, year of release, etc. Cross-referencing emphasizes or enhances the value or worth of the movie by providing background information related to the director's or actors' previous works, similar movies in the genre, book it was based on, etc. Film Synopsis offers a brief summary of the film up to the complication. Selective Analysis evaluates different film elements of the movie so as to offer the reader a partial appreciation of components. Final Evaluation offers an overall evaluation of the film. Recommendation tells the reader whether to watch the film or not, and is realized prosodically. Finally, the Evaluation is usually interspersed in the GSP, not typically realized discretely.

Appraising the movie as a socio-cultural object

As we said before, in this article we are going to focus on one critical function of movie reviews, that is, recommending the movie. Taking into account that expressing opinions is one of the crucial meanings made in movie reviews, we examine the use of appraisal choices in authentic reviews and compare our findings with the sample texts included in EFL textbooks. In order to analyze the values that are expressed in relation to the movie we focus on the stage Selective Analysis. Overall, this stage evaluates either the movie as an object or its different elements such as the director, the actors, the effects, etc. All these evaluative meanings combine prosodically to convey the final evaluation of the movie. This meta-evaluation expresses Appreciation: Valuation, either positive or negative, of the movie as a social and cultural object.

The Appraisal resources most typically used then are:

- Attitude:

inscribed and invoked positive or negative Appreciation: Reaction: impact and Valuation

inscribed and invoked positive or negative Judgment: Capacity

- Graduation:

Force: intensification (infusion and isolation) and quantification

Focus: sharpening and softening

The following examples illustrate these options. In all cases, the type of inscribed attitude is underlined and indicated between square brackets and invoked attitude is in italics. Graduation is in bold type¹⁷:

The Julia half of Julie & Julia is irresistible [+ap: reac], the Julie half **less** so [-ap: reac]. Not that it doesn't work, **exactly** [+ap: val]. Amy Adams nails the obsessiveness of Julie's devotion to her muse, Julia [+jud: cap]. She also captures the tactile pleasures, and challenges, of cooking (how in God's name does one bone a duck?) [+jud: cap]. And Ephron gives us nothing less than the first **full-scale** Hollywood portrait of the life of a blogger, **in all** its creative fire and solitary, caffeinated, how many comments did I get? midnight narcissism [+jud: cap]. Yet the movie wants to make Julie an edgy "bitch" and soften her at the same time, which doesn't **exactly** jell [-ap: val]. What does jell is the drama of two women, hungry for

¹⁷ Other values, especially invoked ones might be expressed in these samples. We have tried to limit our present analysis to the most critical values that realize the recommendation and we have also tried to keep the coding easy to follow.

recognition, sharing their earthy love of the kitchen across the decades and the generations [+ap: val].

On Julie & Julia | Owen Gleiberman | Entertainment Weekly

Although Dev Patel and Freida Pinto deliver touching [+ap: reac] performances as the romantic couple in this acclaimed [+ap: val] movie, it's Anil Kapoor who stands out to me [+jud: cap]. Kapoor, one of India's **most popular leading** men [+jud: cap], portrays the skeptical [-jud: ten] Who Wants To Be A Millionaire? TV host with **such smarmy confidence** and **amazing screen charisma** [+jud: cap] that I can't help wondering why he hasn't appeared in any English language films until this one [+jud: cap]. The child actors (Ayush Mahesh Khedekar, Tanay Hemant Chheda, Azharuddin Mohammed Ismail, Ashutosh Lobo Gajiwala, Rubina Ali, Tanvi Ganesh Lonkar) also deserve kudos [jud: cap]. They all seem **so genuine and believable** [+jud: cap].

On Slumdog Millionaire | Betty Jo Tucker | ReelTalk Movie Reviews

In both extracts, the assessment of the elements of the movie is achieved through evaluative lexis such as adjectives (*irresistible; amazing; genuine and believable*), and adverbs which adjust the 'volume' of those values (*less so; exactly; most*). Also, the evaluative lexis is frequently intensified (Graduation: Force: Intensity) via *infusion* – the up / down scaling of evaluative meaning is realized as 'one aspect of the meaning of a single term' – and via *isolation* – the intensification realized in a separate lexical item (Martin and White, 2005: 141-3). The two modes of intensification are usually combined. In the following examples, the infused meanings are underlined and the lexical items intensifying an evaluation are in bold types:

The Julia half of Julie & Julia is irresistible, the Julie half less so.

On Julie & Julia | Owen Gleiberman | Entertainment Weekly

Juan José Campanella is the writer-director, and here is a man who creates a complete, engrossing, lovingly crafted film.

On The Secret in Their Eyes | Roger Ebert | rogerebert.com

Inception's avalanche of information (at one point juxtaposed with an actual avalanche, for irony's sake) becomes so intense you almost expect the film to simply seize up, a giant spinning hourglass appearing on the frozen screen.

On Inception | Thomas Leupp | Hollywood Review

There are also experiential meanings which also contribute to the positive Appreciation of the movie (*The child actors also deserve kudos;*

She also captures the tactile pleasures, and challenges, of cooking). In these examples, the experiential information flags a positive judgment of the job done by the actors, which eventually evokes positive Valuation of the worth of the movie. Evaluation realized by means of more sophisticated resources such as infusion or triggered by experiential meanings has interesting pedagogical implications which we will return to in the final section of this paper.

Creating a space for the recommendation

The values of Appreciation and Judgment illustrated above do not operate in isolation but combine prosodically and interact with engagement resources to create the textual voice that is responsible for expressing an opinion on the movie as an object. Martin and White (2005: 97) state that Engagement resources are those which 'construe for the text a heteroglossic backdrop of prior utterances, alternative viewpoints and anticipated responses'. In a movie review the textual voice positions itself strategically with respect to these other possible voices or opinions on the movie. As we said before, the basic options in the Engagement system are Monogloss, in which case the textual voice expresses positions categorically as bare assertions (*Masterfully blending all the important elements including cinematography, acting, editing, music and pacing these filmmakers have given us a unique and memorable film*) and Heterogloss, in which case the textual voice engages with the dialogic background, either canceling it or accommodating a space for it. In the following extract, through the use of modality and the negative, the author explicitly acknowledges the existence of alternative positions by offering his own position as but one possible alternative: *You could say that Julie & Julia is the first Nora Ephron movie that isn't a romantic comedy.*

Our analysis of the Engagement choices in the authentic reviews reveals that movie reviews are mostly dialogic texts in which the authors acknowledge the possibility of multiple positions with respect to the position they voice in their reviews. Some sections of the reviews are less dialogic though, for instance Film Synopsis since it foregrounds experiential information rather than evaluative meanings, but those stages in which the author most critically expresses his / her assessment of the movie resort to heteroglossic resources. The textual voice does not express positions as taken for granted. This is so because of the very nature and function of a response genre. Different responses to the same object can be anticipated. The textual voice has to negotiate the evaluation in such a way to convince the reader that the position adopted in the review is at least reasonable. Interestingly, the most frequent options seem to be those used to make concessions to then counter and

express the final evaluation. The lexico-grammatical resources in concession are naturally concessive conjunctions and connectives ('though', 'yet'). The combination of concession and countering allows the textual voice to create a space for the final evaluation. This final evaluation, and therefore the recommendation, will depend on what values are expressed, what positive aspects are conceded and what aspects are found deficient. If what is conceded is a positive aspect of the movie, then most likely the review will close with a negative assessment, therefore the implied recommendation will be that the movie is not a particularly worthwhile product. The following extract illustrates this observation:

The explosions and gun battles and zero-gravity fist-fights are all amazing, truly [concession], but it's unclear what the point is to all of them [countering]. *Inception*, though always riveting [concession], isn't always comprehensible [countering].

On *Inception* | Thomas Leupp | Hollywood Review

An alternative way to create space for the evaluation is the use of the negative (Deny). Negation is used to introduce the alternative position only to reject it (Martin and White, 2005: 118). In this way, the negative is not the opposite of the positive but a resource used to address the potential and differing views of at least some of the readers of the review, as can be seen in the following example:

Like many entertainments of this pop-historical type, "The King's Speech" wears history lightly [concession] no matter how heavy the crown [denial].

On *The King's Speech* | Manohla Dargis | NYTimes

If the concession is related to a negative aspect of the movie, then the countering will contain an overall positive evaluation and therefore the implied recommendation will be to watch the movie, as can be seen in the following examples:

Though hardly a perfect soufflé [concession], *Julie & Julia* is the movie American foodie culture has been waiting for. It hooks you up, happily, to your inner top chef [countering via monogloss].

On *Julie & Julia* | Owen Gleiberman | Entertainment Weekly

Though the film provides a mixture of child and parent-oriented humor [concession], there are also several moments of sexual innuendo and crude references to body functions. Yet like the other films in this franchise, this pack of prehistoric critters are willing to open up their hearts and their herd to anyone who wants to join [countering]

On Ice Age: Dawn of the Dinosaurs | Kerry Bennett | Parent
Previews

In a very positive review, the final evaluation will be stated more categorically, as in the extract below:

Masterfully blending **all** the important elements -including cinematography, acting, editing, music and pacing- these filmmakers have given us a unique and memorable film.

On Slumdog Millionaire | Betty Jo Tucker | ReelTalk Movie
Reviews

In sum, authentic reviews show a tendency to evaluate movies in rather sophisticated ways which include acknowledging the positive aspects there might be in the movie as well as pointing out areas which, according to the reviewer, need improvement. That is, the final recommendation is generally more complex than simply stating 'the movie is good / bad'. The effective use of resources of Engagement allows reviewers to create space for an opinion in a way that sounds reasonable and acceptable because it recognizes the existence of potentially opposing opinions and shows deference for them. At the same time, Engagement choices empower the writer to firmly express a position in the context of a diversity of positions.

Movie reviews in EFL textbooks

Upon reviewing several books currently used in EFL classrooms with students of different proficiency levels and age groups, we have made the following observations on the treatment movie reviews receive:

- Movie reviews are a type of genre which is included in all levels of competence. It can be found in advanced as well as in elementary levels. This may be due to the fact that it is a genre in which we find structures that can be simplified for the first levels and become more complex as the level of competence increases. The function of the text can still be fulfilled with simple resources. Another reason for their frequent presence in EFL textbooks seems to be because its generic structure can be simplified successfully for its instruction.
- In most cases the genre is labeled as a movie review or a film review. But although it is clearly identified as such, its purpose is not always brought to students' attention. Most lessons make reference only in general terms to the type of

information that is included in the text, but there is seldom reference to the functions which are fulfilled as the text unfolds, that is, why we write or why we read a movie review.

- Other features of the situation are not explicitly targeted, such as who the intended audience is and what relationship the writer has with the readers. There are generally no clear attempts to raise student's awareness of the audience they should have in mind while writing the review (are they writing it for a blog they participate in? for their school magazine? for a local newspaper?), and therefore, students might not know how informal or technical the review should be. This has a direct impact on the way students then write the review, since their linguistic choices might not be very appropriate, affecting the desired effect they want to cause.
- The sample texts included in textbooks (differently from most authentic reviews) unfold very neatly toward the *Final evaluation* and *Recommendation*. In other words, the generic structure is more uniform and regular than what we have observed in authentic texts. Therefore, boundaries between one stage and the next appear to be more easily identifiable. This possible simplification makes them very adaptable, even to the more elementary levels of instruction.
- Most movie reviews included in EFL textbooks seem to have the same overall function as authentic texts. However, the way in which this general function is fulfilled in the texts seems to be different. Authentic texts have a more flexible, less linear way of unfolding towards the achievement of their purpose. They fulfill the functions of the text less neatly, in stages with boundaries that are fuzzier and in a more variable order. In contrast, sample texts found in EFL textbooks tend to fulfill the same functions (they include film data, a summary, general and specific evaluations of different aspects of the movie), yet they seem to be more carefully put together and to unfold more smoothly towards the recommendation that the reviewer wishes to make.
- Movie reviews found in textbooks typically end with a clear, quite explicit *Recommendation*, whereas in authentic texts this stage tends to be more implicitly expressed. It may, actually, be considered an unnecessary step since the language used throughout the review already helps the reader decide whether to watch the movie or not. In textbooks, however, this final step appears explicitly as a separate stage. This could be

related to an interest in having students practice resources that express exhortation, or to the need to make sure that the function of recommending is clearly expressed, rather than relying only on implicit meanings expressed in the rest of the text.

- Since the purpose of this genre is to give our opinion about a movie in support of a recommendation that we make so that others can decide whether to watch it, we could say that an important language aspect associated with it is attitudinal lexis. Students need an array of elements to express their opinion both implicitly and explicitly as well as elements to make that opinion sound more or less intense. So these texts typically function as context for the presentation of evaluative lexis, that is, adjectives and adverbs, and words that intensify the attitudinal meanings expressed. They are also helpful for the presentation of vocabulary related to the field of movies. They seem to be a very useful context for the strategic use of language to convince our readers to take a particular course of action. Even with students with lower levels of proficiency, the effective expression of attitude, both explicit and implicit, can be practiced.
- We were also able to find the following differences in relation to the use of **Appraisal resources** used in the Selective Analysis of elements in the movie:
- The stage Final Evaluation is most frequently realized in relational clauses, each of which deals with an element of the movie. In the EFL textbooks surveyed, all the elements of the movie are very neatly dealt with in separate clauses, obviously to facilitate comprehension.
- We found that the objects of evaluation are more or less the same: the director, the actors and other elements of the movie such as special effects, soundtrack, others. In this respect, movie reviews in EFL textbooks resemble the situation in authentic reviews (*King Kong is the **real** star of the show!; Also **some** scenes are not **very** convincing*).
- The type of evaluations most frequently found in EFL texts is inscriptions, that is, evaluative meanings are usually inscribed. Invocations and evocations are rare in these samples. When they appear, they realize meanings of capacity in relation to the job of the actors or director of the movie the (*acting is good; Rather oddly, the director has given himself the part of the neighbour*).

- The inscriptions found realize Appreciation, both positive and negative, in all its subtypes, that is, Valuation, Composition and Reaction. The objects of these Appreciations are typically the characters of the movie or the movie as an object. We also find Judgment of either positive or negative Capacity generally evaluating the director or the actors (not the characters). We observe that the appraisal resources that realize this overall evaluation of the movie that are used in EFL texts are frequently simplified and less varied than those found in authentic texts.
- We found intensification but not generally infused evaluations. That is, the lexis used to evaluate the different aspects of the movie is prototypical lexis instead of more sophisticated choices such as non-core vocabulary (***really exciting***; not ***very convincing***).
- In relation to Engagement choices, EFL samples show an attempt to familiarize the students with the need to make concessions to temper their criticism (*Although **some** parts are **really exciting**, I think the film is **too long***) yet, again, the resources used are very prototypical ones such as conjunctions like 'although', 'but' and 'however'. In the separate stage Recommendation we found the options entertain (I would *recommend it*) and proclaim (*It's **definitely** worth seeing; It **certainly** is a must*) to conclude a positive review. When the review was rather negative, the resources used to express the Recommendation were those of deny and countering (*but I **can't** recommend it*). It is worth remembering that authentic reviews do not seem to frequently include the recommendation as a discrete stage. Therefore, such direct assessments of a movie as 'I would recommend it' are rarely found.

The following examples illustrate these observations. As done with the authentic sample texts, the type of inscribed attitude is underlined and indicated between square brackets, while invoked attitude is in italics. Graduation is in bold type. Also, we notice an attempt at creating a space for the reviewer's voice by means of concessive conjunctions and denials, which are italicized:

*Although **some** parts are **really exciting** [+ap: reac] [concession], I think the film is **too long** [-ap: reac] (187 minutes) [countering]. Also **some** scenes are not **very convincing** [+ap: reac] [denial]. However, **most** of the special effects are **excellent** [+ap: reac] and the acting is **good** [+jud: cap] as well [concession]. Naomi Watts is **great** [+jud: cap] although King Kong is the **real** star of the show!*

[concession] The scene with him on top of the Empire State building is amazing [+ap: reac]!

King Kong - Challenges - 3

Unfortunately, the film is **so completely silly** [-ap: reac] that I didn't care who or what was making the circles [denial]. *Although* the atmosphere is **rather mysterious** [+ap: reac] and the cast is **extremely good** [+jud: cap], [concession] there are **too many weaknesses** [-ap: reac] in the story to interest anyone (...) [countering]. Rather **oddly** [-jud: norm], the director has given himself the part of the neighbour but he isn't a **good** [-jud: cap] **enough** actor for the part [denial]. He is **very unnatural** [-jud: cap] and he **definitely** doesn't look like a farmer! [denial]

Signs - Success - Intermediate

In sum, authentic texts resort to more sophisticated lexis whereas EFL movie reviews generally show very prototypical, and sometimes even rather simplistic choices. Authentic texts build the overall evaluation of the movie by means of a combination and accumulation of inscriptions and invocations, which creates a much more powerful effect. Both authentic and EFL sample texts show the need to negotiate the evaluation engaging with the heteroglossic background that might exist in relation to a movie. Authentic texts seem to resort to more subtle resources to create a space for the reviewer's voice while EFL texts seem to rely rather too heavily on concessive conjunctions and the negative.

Teaching movie reviews

We believe our observations have interesting pedagogic implications since a deeper understanding of the linguistic resources used to evaluate and recommend the movie in authentic reviews can empower teachers to better exploit those features with students in class.

Movie reviews constitute a useful and productive context to foster the development of different types of expressions of attitude. The child expresses personal feelings in an unmediated way in familiar contexts. His / her first evaluations are based on feelings and emotions – his subjectivity. Later on this child begins to make judicious evaluation of behavior and phenomena based on institutional norms. As the child / teenager grows, s/he starts moving away from bare assertions to more sensitive or strategic ways of engaging with other perspectives and possibilities. This is the process we undergo when we learn to express our opinions in ways that are socially acceptable and effective (Christie and Derewianka, 2010: 84-5).

Movie reviews have the potential to help us to teach students to express different attitudinal values (Affect, Appreciation, Judgment); to teach students how to move away from the bare, unmodulated

expressions of attitude ('the movie is really bad' or 'I liked the movie'), towards expressions that more strategically build a public persona / voice. The strategic use of heteroglossic resources is critical in the construction of this voice.

Additionally, movie reviews offer a unique opportunity to practice specific features in upper levels of instruction. We can, for instance, get students to practice non-core vocabulary. The aim would be to help our students move away from expressions like 'The film is so completely silly' and to empower them to voice their opinions in a way that is acceptable in a public sphere, as in 'Inception, though always riveting, isn't always comprehensible'. Also, we can try to get our students to become more aware of the power of certain lexical choices so that they can, for example, express their evaluations making more subtle yet powerful meanings, for instance by saying 'acclaimed movie' rather than 'very good movie'. Last but not least, reviews constitute a productive context for students to practice voicing their opinions in ways which show awareness of the dialogic backdrop that exists. The challenge with upper levels is always to show them that they are still learning. We believe movie reviews are a very productive context for these students to continue to improve their knowledge of English as a foreign or second language and keep motivated in the process.

References

- Boccia, Cristina et al. Working with texts in the EFL classroom. In preparation. Proyecto "Análisis de las propiedades estructurales y lingüísticas de géneros textuales frecuentemente incluidos en libros de enseñanza del inglés como lengua extranjera en nivel primario y secundario en nuestro medio", FFyL, UNCuyo.
- Christie, F. and B. Derewianka. (2010) *School Discourse: Learning to write across the years of schooling*. London: Continuum Discourse.
- Martin J.R. (2000) "Beyond exchange: Appraisal systems in English". In S. Hunston y G. Thompson (Eds.), *Evaluation in text: authorial stance and the construction of discourse* (pp.142–175). Oxford: Oxford University Press.
- Martin J. R. and J. ROTHERY (1990) *Literacy for a Lifetime*. Sydney, Film Australia.
- Martin J. R. and D. Rose (2003) *Working with Discourse: Meaning beyond the Clause*. London: Continuum.
- Martin, J. R. and P. White (2005) *The language of Evaluation: appraisal in English*. London: Palgrave.
- Martin, J.R. and F. Christie (eds.) (2009) *Language, Knowledge and Pedagogy*. London/ New York: Continuum.

White, P. R. R. (2008). Notes distributed during a pre-conference course during the ISFC08 Winter Institute, Macquarie University, Australia.

Authentic movie reviews

Bennett, Kerry. "Ice Age: Dawn Of The Dinosaurs" Parent Previews Oct. 26, 2009. Aug. 29, 2011 <<http://parentpreviews.com/movie-reviews/review/ice-age-dawn-of-the-dinosaurs#primary>>

Dargis, Manohla. "The King's English, Albeit With Twisted Tongue" NYTimes Nov. 25, 2010. Aug. 29, 2011 <<http://movies.nytimes.com/2010/11/26/movies/26king.html>>

Ebert, Roger. "The Secret in Their Eyes" rogerebert.com April 21, 2010. Aug. 29, 2011 <<http://rogerebert.suntimes.com/apps/pbcs.dll/article?AID=/20100421/REVEWS/100429994>>

Gleiberman, Owen. "Julie & Julia Review" EntertainmentWeekly.com Aug. 07, 2009. Aug. 29, 2011 <<http://www.ew.com/ew/article/0,,20296109,00.html>>

Leupp, Thomas. "Inception (2010)" Hollywood July 16, 2010. Aug. 29, 2011 <<http://www.hollywood.com/movie/Inception/5599578/reviews>>

Tucker, Betty Jo. "Life Lessons Pay Off" ReelTalk Movie Reviews. Aug. 29, 2011 <<http://www.reeltalkreviews.com/browse/viewitem.asp?type=&id=2944>> =review

Sample texts from EFL textbooks

Harris, M., D. Mower and A. Sikorzynska (2007) *Challenges 3* – Student's Book . Harlow, England: Pearson Education Limited.

Mckinlay, S. and Hastings, B. (2007) *Success Intermediate* – Student's Book. Harlow, England: Pearson Education Limited.

L'espace vécu et mis en mots par l'homme

Patricia C. Hernández

I. E. S en Lenguas Vivas "Juan R. Fernández"

I. S. P. "Dr. Joaquín V. González"

Buenos Aires, Argentina

patrindez@yahoo.fr

Resumen

El presente artículo aborda la conceptualización del espacio en tanto construcción subjetiva sometida a nuestra percepción e interacción con el universo que nos rodea. En efecto, el espacio es experimentado y verbalizado por el hombre en el marco de una transacción constante, evolutiva y culturalmente variable entre el observador y su entorno. Tras una somera descripción de algunas nociones esenciales como la visión absoluta o relativa y la orientación antropocéntrica, se estudiarán las características particulares de los modelos mentales y de la expresión lingüística así como conceptos tales como la plasticidad de los esquemas y la *granularidad variable del espacio*.

Palabras clave: Representación mental; marco de referencia; granularidad variable; diversidad cultural

Résumé

Le présent article aborde la conceptualisation de l'espace en tant que construction subjective soumise à notre perception et à notre interaction avec l'univers environnant. En effet, l'espace est vécu et mis en mots par l'homme dans le cadre d'une transaction constante, évolutive et culturellement variable entre l'observateur et son entourage. Après une description sommaire de certaines notions essentielles telles que la vision absolue ou relative et l'orientation anthropocentrique, seront étudiées les caractéristiques particulières des modèles mentaux et de l'expression linguistique ainsi que des notions telles que la plasticité des schémas et la *granularité variable de l'espace*.

Mots clés: Représentation mentale; cadre de référence; granularité variable; diversité culturelle

Introduction

Du latin *spatium*, le terme *espace* désignait au XII^e siècle un 'espace de temps', c'est-à-dire un 'moment', sens temporel que le mot conservera jusqu'au XVI^e siècle. Ce n'est qu'au XIV^e siècle qu'apparaîtra l'acception d'un lieu délimité, assimilé à des notions d'étendue et de superficie. Un parcours de l'article du dictionnaire *Le Robert* montre un partage en trois sections :

- la première, plus 'concrète' où l'on peut percevoir une évolution intérieur > extérieur : surface déterminée, étendue des airs, milieu extra-terrestre ainsi qu'une quatrième acception, et c'est une caractéristique du spatial, indiquant la mesure d'un écart, synonyme approximatif d'intervalle ;

- la deuxième, plus 'abstraite' correspond d'abord à la philosophie, à la psychologie où l'on évoque l'espace visuel, tactile ou moteur, ainsi qu'à l'espace des arts plastiques, puis à la géométrie, ensuite à la physique et finalement à un milieu purement abstrait ;

- la troisième rend compte de l'emploi du terme pour désigner une étendue de temps assimilable à 'laps'.

Voilà des cas d'emploi en langue qui rappellent que la notion d'espace

- (i) peut se construire par abstraction au départ de l'expérience ;
- (ii) peut se construire de manière strictement rationnelle ;
- (iii) est intimement liée à celle de temps.

Effectivement, l'espace est premièrement le cadre fondamental de notre expérience immédiate et ce dans notre vie biologique et sociale, individuelle et communautaire suscitant autant de constructions : espace biologique, territoire à défendre, étendue à conquérir, espace public, espace privé, espace variable engendré par les instruments et les techniques, espace mythique des croyances... Omniprésent, l'espace demeure néanmoins énigmatique et multiple : d'une part, il est l'extension même des objets étendus, d'autre, il est le lieu vide dans lequel on peut placer les objets étendus, chacune de ces conceptions facilitant la compréhension de nos expériences sensibles (Bachelet, 1998 : 3).

L'espace est aussi une construction rationnelle. Défini comme « le milieu idéal, caractérisé par l'extériorité de ses parties, dans lequel sont localisées nos perceptions et qui contient par conséquent toutes les étendues finies » (Lalande, 1956 : 298), l'espace géométrique est homogène (les éléments que l'on peut y distinguer par la pensée sont

qualitativement indiscernables), isotrope (toutes les directions y ont les mêmes propriétés), continu et illimité. Deux caractéristiques y sont généralement ajoutées : il a trois dimensions et il est homaloïdal (on peut y construire des figures semblables à toute échelle). C'est la négation de ces deux derniers traits qui définit les géométries non euclidiennes qui entrent en contradiction avec le cinquième postulat d'Euclide (Lalande, 1956 : 298).

Enfin il faut signaler « l'intrication de l'espace et du temps » : l'un est souvent défini en regard de l'autre ; ainsi, l'on peut dire que la connaissance de l'espace est soumise à une progression ressortissant de la temporalité alors que l'espace s'affranchit du temps par la simultanéité de ses parties constitutives ou, encore, il est possible d'affirmer que le temps ne peut être conçu qu'en regard d'un objet dont la simultanéité et l'homogénéité excluent tout ce qui peut présenter un caractère successif (Dreyfus-Le Foyer, 1965 : 490-495).

Cette introduction non exhaustive vise simplement à présenter la suite de notre exposé où nous aborderons l'espace comme construction conceptuelle non pas comme espace géométrique mais en tant qu'espace construit de corrélats sensoriels du monde physique.

1 La subjectivité dans la perception de l'espace

Comme l'affirma Henri Poincaré (2011 [1905]), nous ne percevons pas de manière euclidienne : l'espace visuel n'est ni homogène ni isotrope, l'espace tactile est amorphe et l'espace moteur, lié au sentiment de la direction, ne correspond pas à une intuition originaire (Bachelet, 1998 : 117). En outre, la spatialité se réalise avec les routes qui la sillonnent, peut grandir ou rétrécir selon les moyens de la parcourir, se définit par rapport au but qu'un individu s'est fixé. Ainsi, éloignement ou proximité sont parfois indépendants de la distance métrique comme le rappelle Jean-Paul Sartre dans le chapitre 'Liberté et facticité' de *L'Être et le Néant* (1976 [1943]) : un parcours de 20 km avec un moyen de transport rapide peut sembler plus court qu'un autre de 4 km le long d'un sentier escarpé de montagne.

La considération de l'espace doit donc comprendre l'association entre l'environnement spatial et le sujet. De ce point de vue, on ne saurait ignorer l'apport théorique de la *Gestaltpsychologie* qui met l'accent sur les régions d'importance respective offertes par un espace dont la structure reflète des situations, des obstacles, des attrait ou des dangers : l'espace perçu comme uniforme quand nous sommes couchés sur le sable d'une plage tranquille devient soudain orienté si un cri d'alarme vient rompre le silence à quelque distance de nous (Guillaume, 1937 : 133). Selon Lewin

(1934)¹⁸, il existerait une « objectivité de l'espace subjectif » avec ses objets attrayants, ses obstacles, ses barrières, fondée sur la notion d'un champ différencié non seulement par la distance ou la grandeur des objets qui le constituent mais par des propriétés s'adressant à l'affectivité de l'être humain.

Examinons brièvement certaines idées de base de la pensée occidentale pour l'appréhension de l'espace abstrait.

2 L'espace comme construction conceptuelle

2.1 Première approche théorique

Du point de vue historique, les premiers essais de conceptualisation de l'espace identifièrent ce dernier au 'lieu' ainsi défini par Aristote dans le Livre IV de la *Physique* (1862) :

- (a) Le lieu est ce qui contient ce de quoi il est le lieu
- (b) Le lieu ne fait pas partie de l'objet
- (c) Le lieu immédiat d'un objet n'est ni moindre ni plus grand que l'objet
- (d) Le lieu peut être laissé en arrière par l'objet et il en est séparable.

Ensuite, le philosophe grec ajouta que tout lieu admet la distinction entre haut et bas et que chacun des corps est naturellement conduit à son 'lieu naturel', lieu que chacun d'eux tend spontanément à rejoindre lorsqu'un mouvement violent l'en a éloigné. Dans cette vision, le lieu n'était que le contenant coïncidant avec l'objet contenu.

C'est Philoponus ou Jean le Grammairien (575 av. J.C.) qui définit l'espace comme un volume incorporel et tridimensionnel étendu en une longueur, une largeur et une profondeur différentes de celles du corps matériel qui y était immergé (Miller & Johnson-Laird, 1976 : 58).

2.2 Vision absolue vs vision relative

Après des siècles d'analyse, les efforts de la pensée occidentale pour abstraire un concept formel de l'espace aboutirent à deux théories opposées : une *vision absolue* où l'espace, réel, est défini par un système de coordonnées indépendant des objets qu'il peut contenir et une *vision relative*, idéale, où l'espace est défini par des relations spatiales entre les objets. Nous faisons ici allusion au débat entre Newton et Leibniz (Bachelet, 1998 : 106-107). Pour Newton, l'espace est *réel*, vide, infini et surtout *absolu* en ce sens que tout objet est relatif à l'espace dont il

¹⁸ Nous citons d'après Guillaume (1937 : 140).

occupe le lieu mais que l'espace comme tel n'est, lui, relatif à rien. Selon Leibniz, l'espace est *idéal* car il représente la façon dont nous introduisons un ordre de juxtaposition entre les entités lors de notre connaissance intellectuelle du monde et il est fondamentalement *relatif* : il n'est rien d'autre que l'ensemble des relations de juxtaposition des choses. Pour l'argumentation leibnizienne, aussi bien l'espace que le temps se réduisent à des rapports entre les êtres, autrement dit, des ordres, l'espace étant l'ordre des choses coexistantes et le temps, l'ordre des choses successives (Dreyfus-Le Foyer, 1965 : 447).

Cette opposition entre la vision de Newton et celle de Leibniz reste présente, bien qu'en termes plus simples, dans notre expérience spatiale quotidienne où, d'une façon générale, l'orientation peut être *absolue* ou *relative*, la première reposant sur des repères fixes comme les points cardinaux ou la direction des vents¹⁹, la seconde s'appuyant tantôt sur des repères extérieurs inscrits dans l'environnement ('en amont', 'en aval'), tantôt sur des repères centrés sur la position de l'individu ('à droite', 'à gauche').

2.3 Une caractérisation gestaltiste et fonctionnelle de l'espace

Les théories que nous venons d'exposer (un lieu contenant des entités qui lui sont indépendantes, un espace à trois dimensions, un ensemble de relations) nous permettent déjà de décrire l'espace comme

- un domaine caractérisé par des dimensions ;
- un domaine occupé par des entités ;
- un domaine où se tissent des relations.

Concernant les dimensions, il est possible d'envisager des espaces unidimensionnels comme une ligne droite, bidimensionnels comme les plans, tridimensionnels en y ajoutant le volume, par exemple pour des solides, et même un espace à quatre dimensions si nous prenons en compte l'espace-temps.

Les entités qui peuplent cet espace comprennent d'abord le lieu en tant que portion de l'espace, bornée ou non, et, ensuite, des individus, matériels ou non, fixes ou mobiles, occupant une position déterminée. Des relations vont s'instaurer entre ces entités : d'une part, entre le lieu et les objets, par exemple des relations d'inclusion, d'exclusion, de

¹⁹ À ce sujet, ajoutons que Tversky, Taylor et Mainwaring (1997 : 38) considèrent que le système absolu est quand même relatif à des points du globe terrestre et que le cadre du système absolu équivaut à un point de vue. En effet, les points cardinaux étant des points de repère, tout repérage semble être d'une certaine façon, forcément 'relatif' (fût-ce au pôle magnétique).

réunion, de sujétion, d'attraction, de mouvement, etc., et, d'autre part, entre les individus occupant ce lieu, comme des relations de proximité, de rapprochement, de contact, de support, d'attraction, de rejet, etc. Loin de se cantonner au domaine de la géométrie ou de l'espace physique, un tel modèle permet de caractériser tout espace à conceptualiser.

Ainsi, il serait concevable de caractériser une ville comme un espace à trois ou quatre dimensions avec des lieux (par exemple des quartiers), un ou des noyaux d'attraction (par exemple des monuments, des bâtiments administratifs, des rues commerçantes, etc.) et des individus, citoyens ou migrants. Une relation centrifuge ou centripète peut exister entre la ville et certains individus, une relation d'appartenance ou d'identité peut lier les gens aux quartiers, une répartition ségrégative peut opposer certains habitants... Appropriation d'une aire par un centre où rayonne un pouvoir politique, économique, religieux, culturel ou autre, ou configuration multipolaire, de multiples liens peuvent se nouer dans la ville appréhendée comme espace social. D'autres rapports sont susceptibles de s'instaurer si l'espace urbain est envisagé, par exemple, comme domaine géographique, touristique, économique, etc.

Bien entendu, il ne s'agit pas ici d'étudier en détail l'immensité, la variété et la complexité des domaines analysables en termes d'espace mais plutôt d'approcher les conceptualisations possibles de l'espace.

Or tout essai de description suppose une vision et cette vision est forcément celle d'un observateur. Nous ferons donc rentrer dans notre dispositif la figure d'un observateur qui adoptera un point de vue particulier. Ainsi, l'espace urbain apprécié par le touriste, avec ses noyaux d'attraction, les individus qui l'occupent et les relations qui s'y établissent diffère de celui d'un écolier, d'un chauffeur de taxi, d'un commerçant ou d'un ecclésiastique.

L'introduction d'un observateur complexifie notre schéma. En effet, les dimensions de l'espace seront soumises à une appréciation subjective et sujettes peut-être à variation ; les entités peuplant cet espace feront l'objet d'une sélection consciente ou inconsciente ; qui plus est, les relations entre entités devront intégrer une nouvelle variable : celle de la relation avec l'observateur ce qui aboutit à identifier non seulement des relations entre le lieu et les individus ainsi qu'entre les individus eux-mêmes, mais aussi, d'une part, entre l'observateur et le lieu, et, d'autre part, entre l'observateur et les individus.

Il sera donc indispensable de considérer

les dimensions retenues ;

le lieu comme portion de l'espace ;

l'objet et la région l'environnant ;

l'observateur ;

les relations spatiales.

Et, dans cette approche, nous analyserons l'univers tel qu'il est vécu par l'homme dans sa vie quotidienne, partagé avec ses semblables, et mis en mots dans le discours usuel, un espace aux propriétés dimensionnelles parfois variables, avec des lieux, des objets et des régions appréhendés par l'être humain dans un espace d'action où les relations entre les entités considérées et l'observateur sont régies par une vision gestaltiste et fonctionnelle.

3 L'espace vécu et mis en mots par l'homme

L'être humain fait une expérience de l'espace, il en a une mémoire et s'en crée une représentation qu'il utilise dans sa vie quotidienne et qu'il partage avec ses semblables. L'appréhension visuelle, l'expérience ambulatoire et même la conceptualisation d'espaces plus vastes hors d'atteinte pour une perception directe font l'objet de représentations internes chez les individus : c'est ce que l'on peut appeler un *modèle mental spatial*, « structure cognitive affranchie de toute perspective, mais utilisable dans le raisonnement spatial pour construire des représentations selon différents points de vue en fonction des nécessités de la tâche » (Denis, 1997 : X).

Ces représentations mentales, *modèles mentaux* (Johnson-Laird, 1983 ; Glenberg, Meyer & Lindem, 1987) ou *modèles de situation* (Perrig & Kintsch, 1985 ; Morrow, Greespan & Bower, 1987), sont étroitement reliées au concept de signification et participent aux processus centraux de traitement du langage (Habel, 1997 : 103). En effet, en présence d'un texte, par exemple, un lecteur construit non seulement des représentations linguistiques mais aussi une représentation spatiale qui, plutôt que le texte lui-même, figure les objets, les personnages, les événements et les relations internes de la situation décrite (De Vega et Rodrigo, 1997 : 51). Selon Habel (1997 : 104), ce type de représentation, similaire en principe aux modèles employés pour la perception, pour la mémoire et pour la pensée, est à l'œuvre aussi dans la production du discours comme le montre l'étude du processus de production de plans décrite dans Habel 1997. L'auteur, dans son cadre théorique, suit le principe proposé par Palmer (1978) d'une *théorie générale de la représentation* selon laquelle une situation de représentation est définie par l'existence d'un monde représenté (*W1*), d'un monde représentant (*W2*) et d'une relation de représentation du monde représenté au monde représentant. Les mondes sont définis par des systèmes de relation

constitués d'un univers, c'est-à-dire un ensemble d'unités, d'un ensemble de propriétés et d'un ensemble de relations concernant cet univers. La relation entre les deux mondes 'respecte' certaines de ces propriétés et de ces relations, autrement dit, elle est considérée comme un *homomorphisme* relatif aux propriétés et aux relations choisies.

On peut concevoir des mondes représentants différents par rapport à un même monde représenté : ainsi un globe terrestre et un planisphère sont des représentations de la terre. Cependant, alors que le globe terrestre respecte les relations topologiques de voisinage, certaines de ces relations ne sont pas explicitées dans la représentation en deux dimensions et c'est notre connaissance des conventions qui régissent les cartes qui nous permet de nous faire une image du monde en regardant un planisphère. Nous voilà donc en présence de plus d'un type de représentation.

Dans le sujet qui nous occupe, soulignons que le modèle mental a des relations de représentation, c'est-à-dire des similitudes structurales non triviales avec le monde réel. En même temps, il est étroitement coordonné avec le mode de représentation linguistique²⁰.

Quelles sont les similitudes avec le monde réel ? Les recherches sur l'imagerie mentale, par exemple les opérations de rotation mentale analogues à une rotation réelle (Shepard & Cooper, 1982) ainsi que sur l'exploration mentale (Kosslyn, Ball & Reiser, 1978) prouvent l'existence d'un homomorphisme entre le monde externe des stimuli et les représentations internes; en d'autres termes, il s'agit de représentations pourvues de propriétés spatiales (Habel, 1997 : 107-108).

3.1 Caractéristiques de la représentation linguistique de l'espace

À l'instar de la différence dimensionnelle entre un globe terrestre et un planisphère, la représentation linguistique de l'espace se distingue des représentations spatiales internes en ce qu'elle est caractérisée par le principe fondamental de la *linéarisation*. C'est pourquoi, à l'exception des descriptions d'itinéraires qui possèdent déjà une structure linéaire, dans la plupart des configurations spatiales, la contrainte de linéarisation

²⁰ Le fait de poser deux modèles de représentation (propositionnelle et spatiale) n'implique pas de notre part l'adoption d'une vision modulariste. D. J. Bryant (1992) postule l'existence d'un modèle unique de représentation spatiale intégrant l'information provenant de diverses modalités : les mêmes modèles spatiaux sont construits à partir de sources aussi diverses que les descriptions verbales et les observations directes. Pour Landau et Jackendoff (1993), il s'agit de représentations spatiales accessibles à travers non seulement le langage et la vision mais aussi l'information auditive, tactile et motrice (Soto, 1996 : 27). En parlant de modes de représentation différents, nous respectons la spécificité de chacun mais nous estimons que les deux conduisent à un même modèle de situation.

demande davantage de ressources cognitives car elle oblige le locuteur à hiérarchiser les différentes parties de sa description, à décider d'un point d'initialisation et à choisir la séquence particulière dans laquelle les autres éléments vont être introduits dans son discours (Denis et Briffault, 1997 : 133).

Une autre caractéristique de la représentation linguistique de l'espace est celle de la *réduction*. Certaines expériences comparatives entre le pointage et la modalité verbale montrent, par exemple, que le geste de pointage implique un découpage continu de l'espace alors que le codage verbal, segmentant l'espace en un petit nombre de régions, exige un processus actif de réduction exécuté pendant la verbalisation. Il en résulte une catégorisation de l'espace en régions centrées sur des entités de référence, reliées par des labels relationnels. La mise en mots entraînerait de ce fait une perte de précision descriptive (De Vega et Rodrigo, 1997 : 59).

Une certaine imprécision frapperait donc l'expression linguistique de la spatialité²¹. Cependant, dans une situation de communication courante, les ressources lexicales permettent la formulation d'énoncés relativement clairs pour le locuteur et le destinataire. Si certaines expressions comme *être devant x*, prises isolément produisent des sens assez vagues (quelle distance ? quelle position ? quel décalage par rapport à son axe frontal ?), les données pragmatiques intégrées dans l'interprétation de l'énoncé facilitent l'estimation de la distance selon les entités physiques mises en relation : « le verre est *devant* la bouteille » et « la voiture est *devant* l'immeuble » n'évoquent pas une distance similaire (Aurnague, Vieu et Borillo, 1997 : 72).

De surcroît, la communication linguistique courante s'accorde fort bien des indications approximatives pour construire une représentation de la situation. Et ce en vertu d'un principe d'économie (« Ne pas dire plus ou moins qu'il n'est nécessaire pour l'efficacité du message ») ainsi que l'indique la maxime de quantité des principes gricéens de coopération²². En effet, une trop grande spécification, quand elle est superflue, peut s'avérer contre-productive (Aurnague, Vieu et Borillo,

²¹ Bien entendu, le recours à des coordonnées stables et à des valeurs numériques fixant des points sur ces coordonnées pour des besoins de type scientifique permet une grande précision.

²² Nous rappelons les maximes conversationnelles du principe de coopération de Paul Grice (1979 : 61) : la maxime de quantité (« que votre contribution contienne autant d'information qu'il est requis par les visées conjoncturelles de l'échange » et « que votre contribution ne contienne pas plus d'information qu'il n'est requis »), la maxime de qualité (« que votre contribution soit véridique », « n'affirmez pas ce que vous croyez faux » et « n'affirmez pas ce pour quoi vous manquez de preuves »), la maxime de relation (« parlez à propos ») et la maxime de modalité (« soyez clair », « évitez de vous exprimer avec obscurité », « évitez d'être ambigu », « soyez bref » et « soyez méthodique »).

1997 : 73). Ainsi, dans une description d'itinéraire pour l'aide à la navigation en situation de co-pilotage, le locuteur descripteur doit se fixer un critère d'efficacité et sélectionner l'information qui sera traitée cognitivement par l'utilisateur de la description : celle-ci doit être aussi déterminée que possible mais construite sur un nombre réduit de repères pertinents dans un souci d'*économie cognitive* vis-à-vis de son interlocuteur (Denis et Briffault, 1997 : 134) visant à produire un effet pragmatique maximal pour une charge cognitive minimale (Romary et Gaiffe, 1997 : 159).

Certains auteurs considèrent que la représentation linguistique de l'espace est essentiellement *schématique*. Ainsi, Leonard Talmy (1983), souligne que la classe fermée des mots grammaticaux et des structures syntaxiques, qu'il appelle *fine structural level*, impose une forme fixe de structuration sur virtuellement toutes les scènes spatiales. Composé de quatre niveaux d'imagerie (1983 : 253-258) -un système de caractérisation géométrique des objets et de leurs relations, un système spécifiant le point de vue auquel on place son *œil mental*, un système prédisant la distribution de l'attention entre figure et fond, un système indiquant la 'dynamique des forces' -, ce niveau de structuration fait une sélection particulière des aspects présents dans les scènes spatiales qui seront rapportés par les éléments linguistiques, laissant dans l'ombre d'autres aspects. Ce type de représentation, appelé *schéma*, est obtenu par un processus d'*idéalisation* (Talmy, 1983 : 258-261) qui réduit le caractère physique des objets pour les faire coïncider avec un complexe particulier d'éléments schématiques et un processus complémentaire d'*abstraction* qui efface les traits non retenus de l'entité schématisée.

La représentation schématique étant discontinue (chaque langue utilise un ensemble réduit de schémas séparés avec lesquels elle représente toutes les configurations spatiales possibles), le locuteur est contraint à un choix particulier selon un *principe de représentativité* (Talmy, 1983 : 279). L'adaptation des schémas à la diversité des configurations spatiales qu'ils sont censés représenter est rendue possible par leur plasticité qui permet des *extensions* (quand un schéma se transforme pour aboutir à un schéma différent en rapport avec le premier) et des *élaborations* ou *spécifications* (quand il existe des ajouts d'information) (Soto 1996 : 41). Dans le processus d'élaboration, l'information apportée par le schéma locatif est enrichie par l'apport de nos connaissances extralinguistiques.

Imprédictibles, ces modifications semblent répondre à des critères d'ordre pragmatique qu'Annette Herskovits (1985) définit comme 'quasi-principes pragmatiques' (*pragmatic near principals*) qui incluent des conditions nécessaires mais non suffisantes pour qu'un emploi soit

approprié, ne sont pas prédictibles et manquent de description formelle (Herskovits, 1985 : 361-367). Il s'agit des principes de :

- *saillance* : critère selon lequel, au moment de construire un modèle de situation, les entités dénotées sont considérées, par l'ensemble des locuteurs, de manière partielle en termes de parties saillantes. Par exemple, dans l'énoncé *le chat est sous la table*, c'est la surface de la table qui est considérée plutôt que les pieds²³.

- *pertinence* : critère qui fait appel à une maximisation de l'information lors d'un échange conversationnel ; le schéma choisi sera celui qui véhiculera le plus pertinemment la relation spatiale en question. *The milk is in the bowl* (le lait est dans le bol) active une relation de contenance alors que *the dust is on the bowl* (la poussière est sur le bol) active une relation de contact.

- *tolérance* : critère qui vise les écarts, en général d'angle et de distance, acceptés dans l'application des rapports locatifs. La précision de la localisation semble varier selon la nature des objets, la perception de leur position, et la pertinence de leur rapport dans le contexte de communication. Considérons par exemple le cas des contenants ouverts: si un bol est rempli de pommes avec une poire placée au sommet, dépassant la fermeture idéale du bol, une telle configuration ne serait pas rédhitoire pour l'emploi de l'énoncé « la poire est *dans* le bol ». Pourtant, devant la même scène, un photographe cherchant à prendre un cliché des fruits pourrait lancer à son assistant : « Déplace la poire pour qu'elle soit *dans* le bol ».

- *typicalité* : critère d'assignation à une relation locative d'une information spatiale non exprimée mais caractéristique. Ainsi, *derrière* peut communiquer une certaine proximité : dans « la fontaine est *derrière* l'hôtel de ville », on peut inférer qu'elle est relativement proche du bâtiment même si cette indication n'est pas induite par tous les emplois du terme.

3.2 La granularité variable de l'espace

Quelles sont les dimensions de l'espace tel qu'il est mis en mots par l'homme ? Il est à noter que même si l'être humain attribue à son environnement et aux entités qui l'occupent des propriétés dimensionnelles de base, les définissant selon les cas comme des points, des lignes, des surfaces ou des volumes, il est tout aussi capable, selon l'intérêt du moment, de les considérer sous des angles différents et de

²³ Ce principe présente des affinités avec la théorie des zones actives de Ronald Langacker (1987).

leur attribuer, par voie de conséquence, des propriétés dimensionnelles différentes. Grand privilège de la pensée et de la verbalisation, notre représentation d'une entité peut assimiler celle-ci successivement à un point, une surface ou un volume. Une ville, par exemple, peut être vue comme un point sur une carte (« Orléans est sur la Loire », Borillo, 1998 : 7), comme une surface (« la ville couvre une superficie de 100 km² »), comme une entité à trois dimensions (« nous pénétrons dans la ville par le sud ») ou bien comme les deux derniers cas en même temps (« nous pénétrons dans une ville qui a l'étendue d'une véritable capitale ») (Aurnague, Vieu et Borillo, 1997 : 73). L'exemple de Klein et Nüse (1997 : 4) est éloquent :

« Imaginez que vous soyez sur un vol entre l'Égypte et la France et qu'arrivé au-dessus de la Grèce, le pilote annonce :

« La Grèce est juste au-dessous de nous. La grande île au-dessous de la Grèce, un peu à droite, est la Crète, et la petite tache blanche derrière la Grèce est l'île de Karpathos. »

Apparemment, *au dessous de* signifie dans les deux phrases quelque chose de complètement différent, parce que « au dessous de la Grèce » (dans le premier sens), il n'y a rien d'autre que l'Hadès. D'une certaine manière la définition des dimensions dessus-dessous, gauche-droite et devant-dérrière s'est modifiée. Il en va de même pour la troisième phrase où soudainement la deuxième île se situe *derrière* la Crète. Autrement dit, nous ne devons pas seulement nous fonder sur des concepts spatiaux différents, mais nous devons également tenir compte du fait qu'au fil du discours, nous passons sans problème d'une définition de l'espace à une autre. »

Comme le soulignent Aurnague, Vieu et Borillo (1997 : 73-74), notre vision et notre représentation de l'espace ne sont pas établies une fois pour toutes sur des propriétés immuables et s'excluant mutuellement. Au contraire, vision et représentation fluctuent et se modifient selon, non seulement les données perceptuelles, mais aussi les situations de discours : c'est ce que l'on peut appeler la *granularité variable de l'espace*.

Les marqueurs linguistiques de l'espace font donc appel aux caractéristiques fonctionnelles des entités et des relations entre ces entités selon une physique naïve (Hayes, 1985) partagée par les locuteurs, une connaissance de l'usage des entités en jeu et d'un ensemble de propriétés relatives à la structure des entités, leur caractère continu ou discret ou bien encore leur structuration en parties ou composition (Aurnague, Vieu et Borillo, 1997 : 74-75). C'est le point de vue adopté par Vandeloise (1986 : 11-30) qui, dans *L'espace en français*, analyse l'impuissance des descriptions purement géométriques ou logiques et préconise une description fonctionnelle de l'espace et des

relations spatiales qui exploite au maximum la connaissance commune aux participants du discours. « Ce savoir partagé, dont la logique aussi bien que la géométrie refusent l'aide, représente la trame indispensable sur laquelle s'inscrit le langage » (Vandeloise, 1986 : 22).

3.3 Orientations et cadres de référence

Tout espace abrite des sous-espaces, appelés *lieux* et des objets, des morceaux de matière, des substances, des êtres... Entre eux, des relations seront établies, dans le cas le plus usuel, des relations spatiales de localisation où un objet, la *cible*, sera situé par rapport à un lieu, le *site*²⁴. De quelle manière les objets sont-ils situés dans un lieu ? Le sont-ils de manière absolue ? Relative ? Quelle est la participation de l'observateur dans cette opération de repérage ?

Les orientations absolue et relative semblent coexister dans notre conceptualisation de l'espace dans la vie quotidienne : nous sommes capables de nous orienter par rapport aux points cardinaux comme repères absolus tout en nous situant par rapport à des objets plus ou moins proches selon une orientation relative : ainsi nous roulons *vers le nord* tout en faisant attention aux voitures *devant nous*... Ces deux types de repères alternent souvent selon la situation : dans l'espace large on emploie le système absolu des points cardinaux (« au nord de Paris ») tandis que dans l'espace restreint, le système utilisé est relatif et anthropocentrique (« regarde devant toi »).

Différents cadres de référence ont été proposés par les chercheurs. Ainsi, R. Jackendoff (1996 : 15) établit huit cadres de référence pour situer les objets dans l'espace dont

(i) quatre *cadres de référence intrinsèques* :

- le *cadre géométrique*, qui détermine les axes de l'objet selon la géométrie de l'entité observée ;
- le *cadre motionnel* dans lequel la partie frontale de l'objet est déterminée par la direction de son mouvement ;
- le *cadre d'orientation canonique* basé sur les propriétés de l'objet ;
- le *cadre du contact canonique* utilisé pour les objets ayant une fonction publique, par exemple, la porte d'entrée considérée comme la partie frontale du bâtiment ;

(ii) quatre *cadres environnementaux* :

²⁴ Nous empruntons cette terminologie à Claude Vandeloise (1986 : 33).

- le *cadre gravitationnel* déterminé par la direction de la gravitation ;
- le *cadre géographique*, contrepartie du cadre gravitationnel, axe horizontal imposant les points cardinaux ;
- le *cadre contextuel* appliqué aux objets en relation avec d'autres objets imposant leurs propres axes d'orientation (par exemple, une figure dessinée sur une page) ;
- le *cadre de l'observateur*, réel ou hypothétique.

Suivant Levinson (1996), B. Tversky, H. Taylor et S. Mainwaring (1997 : 27) distinguent :

- le *système relatif* qui localise un objet cible par rapport à un objet de référence en considérant les orientations devant-derrrière et droite-gauche dans une relation ternaire impliquant un observateur, un objet à situer et un objet de référence; par exemple « Le palmier est à gauche du sphinx », cet énoncé étant prononcé par un observateur qui se trouve devant et à quelque distance des deux objets cités lesquels se trouvent alignés sur un axe perpendiculaire à la vision de l'observateur ;

- le *système intrinsèque* qui localise un objet cible selon des côtés intrinsèques d'un objet de référence dans le cadre d'une relation binaire impliquant seulement l'objet cible et l'objet de référence ; par exemple, pour la même configuration spatiale, « le palmier est devant le sphinx », énoncé dans lequel les deux objets sont considérés comme étant face à face ;

- le *système absolu*²⁵ ou *extrinsèque* qui localise un objet par rapport à un autre en termes de *nord, sud, est, ouest* dans le cadre d'une relation binaire ; par exemple « le palmier est à l'ouest du sphinx ».

Les auteurs concluent que ces trois systèmes coexistent dans notre orientation et alternent selon les circonstances.

Il en va de même pour le choix de la perspective. Tversky, Taylor et Mainwaring (1997 : 29-30) signalent trois modalités du discours descriptif correspondant aux trois systèmes de référence de Levinson (1996) :

- les *descriptions par parcours du regard* où les sujets adoptent un point de vue externe et stationnaire par rapport à l'environnement et décrivent la localisation des objets les uns par rapport aux autres et par rapport au point d'observation en termes de *devant/derrrière, à droite/à gauche*. Le cheminement de cette description, favorisant l'emploi de

²⁵ Nous avons déjà avancé en note la position de Tversky, Taylor et Mainwaring (1997 : 38) qui considèrent que le système absolu est quand même relatif à des points du globe terrestre.

verbes statifs, suit le parcours effectué par les yeux pendant l'exploration visuelle d'une scène. Le cadre de référence adopté est celui du système relatif ;

- *les descriptions en trajet* ou *parcours imaginaire* où l'interlocuteur est conduit dans un déplacement imaginaire au sein d'un environnement. Les repères et les objets sont localisés par rapport à un observateur en termes de *devant/derrière*, à *droite/à gauche*. Les verbes utilisés sont essentiellement dynamiques et le cadre de référence adopté est celui du système intrinsèque ;

- *les descriptions en survol* où les sujets se situent en position surélevée et statique par rapport à l'environnement et localisent les objets en termes de *nord, sud, est* et *ouest*. Dans ce cas, le cadre de référence adopté est celui du système absolu.

Ainsi que pour les cadres de référence, il existe une combinaison de perspectives. Les expériences réalisées par H. A. Taylor et B. Tversky²⁶ (1996) montrent, dans un nombre important de cas, que le sujet adopte des perspectives mixtes : soit en changeant de perspective, parfois à plusieurs reprises pendant la description, soit en combinant les perspectives comme dans « X est à votre gauche, au sud de Y », combinaison de perspective en trajet et en survol, encore une forme de la granularité variable de l'espace décrit par le discours. La proportion de chaque perspective varie selon l'environnement décrit ce qui semble suggérer que la structure interne de l'environnement, peut inciter le locuteur à l'adoption d'une perspective de préférence à une autre²⁷.

Plusieurs facteurs peuvent se conjuguer : l'adoption d'un mode de description peut tenir, par exemple, au mode d'acquisition. Ainsi, les environnements appris par exploration induisent très souvent des descriptions en trajet comme le montrent les expériences de descriptions de quartier effectuées sans l'aide de cartes (Tversky, Taylor et Mainwaring, 1997 : 36).

Enfin, la nature de la tâche semble être un autre facteur à considérer pour le choix d'une perspective déterminée. Par exemple, pour une question de politesse et pour un souci d'efficacité dans la communication,

²⁶ Mémorisation et description postérieure en vue de la reproduction par un tiers des cartes d'une petite ville, d'un parc de loisirs et d'un centre de congrès.

²⁷ En effet, la carte de la ville motive des descriptions en survol et mixtes, le centre des congrès, des descriptions en trajet et mixtes, le parc de loisirs, les trois modalités dans une proportion équivalente. Les descriptions mixtes présentent des régularités : pour la ville, la perspective en survol est choisie pour les repères de grande taille situés à la périphérie alors que le centre de la ville fait l'objet d'une description en trajet. A l'opposé, pour le centre des congrès, la description en trajet est adoptée pour les pièces périphériques et la description en survol pour les pièces centrales (Tversky, Taylor et Mainwaring, 1997 : 35).

dans la tâche 'information au destinataire', le locuteur tend à adopter le point de vue du destinataire (surtout pour des destinataires absents) pour équilibrer la charge cognitive partagée (Tversky, Taylor et Mainwaring, 1997 : 39, 45).

Pour en revenir aux caractéristiques des systèmes de référence, il faut souligner que, à la différence du système absolu régi par les points cardinaux, autant le système relatif que le système intrinsèque considèrent l'espace en termes de coordonnées inmanquablement établies par un *plan vertical* défini par la force de la gravité à laquelle est soumis tout objet concret et un *plan horizontal* perpendiculaire au premier dont la représentation la plus significative nous est fournie par la surface de la terre - Cf. Clark (1973) ; Fillmore (1975) ; Miller & Johnson-Laird (1976) -. L'axe vertical jouit d'un statut perceptuel d'exception par notre expérience quotidienne de terriens sujets à la pesanteur. Miller & Johnson-Laird signalent (1976 : 62) qu'il semble plus facile pour les jeunes enfants d'apprécier le vertical que l'horizontal. Cela semble prouver que la distinction entre le haut et le bas serait un accomplissement primitif alors que la distinction entre droite et gauche sur le plan horizontal serait notoirement plus confuse.

D'autres coordonnées dominées par une vision anthropocentrique s'organisent selon les propriétés anatomiques de l'être humain : *axe dissymétrique face et dos* donnant *arrière* et *avant*, assez fortement ancrés dans notre perception, et *symétrie bilatérale* générant un *axe droite-gauche* qui, par sa symétrie, se prête parfois à un alignement ambigu nécessitant une détermination de l'orientation. Dans les expériences de localisation d'objets d'après un texte descriptif effectuées par N. Franklin et B. Tversky (1990), les temps de réponse des sujets révèlent un 'effet dimensionnel' : les objets situés sur la dimension dessus-dessous suscitent des réponses plus rapides que ceux situés sur l'axe devant-dérrière. À leur tour, ces derniers induisent des réponses plus rapides que les objets situés sur l'axe droite-gauche. En outre, une dissymétrie semble exister pour l'axe devant-dérrière : ce sont les objets placés devant soi qui suscitent des réponses plus rapides que ceux qui sont derrière soi. Ce qui confirme l'existence de différences d'accessibilité des dimensions spatiales dans un référentiel égocentré (De Vega et Rodrigo, 1997 : 54) dans le cadre d'une représentation du monde réel liée à notre expérience corporelle et dépendant des propriétés morphologiques et fonctionnelles de notre corps.

En d'autres termes, le corps humain semble être un facteur déterminant dans la conception de l'espace. Est-ce à dire que par notre condition nous idéalisons et nous traitons linguistiquement l'espace en termes identiques de par le monde ? Voilà de quoi raviver le débat entre

les tenants des universaux linguistiques et ceux de la diversité des langues. Les exemples ne manquent pas.

Postulant l'existence de principes universels gouvernant l'encodage linguistique des relations spatiales, dans *Grammar of Space*, Soteria Svorou (1994) étudie 26 langues non liées génétiquement choisies au hasard²⁸ à la recherche de points communs concernant la source des *spatial grams* (morphèmes grammaticaux applicables à l'expression de l'espace) ainsi qu'à l'analyse des caractéristiques sémantiques et morphologiques de deux sous-types de *spatial grams* correspondant aux notions avant-arrière que l'auteur appelle *front region* et *back region*.

Ses conclusions ? Dans la plupart des langues, l'origine des *grams* se trouve être lexicale sur la base de noms désignant des parties du corps avec une faible proportion de modèles zoomorphiques ou provenant de la nature. Peu de langues prennent des verbes comme source de *grams*. Quant aux morphèmes grammaticaux associés aux régions antérieures et postérieures, l'étude enregistre peu d'occurrences. L'auteur estime que les résultats obtenus rendent manifeste la similarité d'encodage des relations spatiales dans la plupart des langues concernant, d'une part, l'émergence et l'évolution des formes grammaticales, et d'autre part, l'application de types spécifiques de *spatial grams* à l'expression du temps et d'autres relations non spatiales.

Svorou en conclut que cela fournit une évidence de l'universalité des phénomènes cognitifs, principalement sur la base de notre expérience commune dans l'interaction avec d'autres entités (1994 : 205). Ainsi les caractéristiques de notre vision, de notre coordination motrice ou notre sujétion à l'orientation verticale sembleraient soutenir la thèse d'une tendance générale sur la base de notre anatomie.

À l'opposé, la connaissance de nos différences culturelles et linguistiques montre que les généralisations à propos de la conceptualisation et de la mise en mots des relations spatiales ne vont pas de soi. La preuve ? Les nombreux exemples de diversité apportés par Stephen Levinson dans « *Primer for the field investigation of spatial description and conception* » (1992 : 13-15). Pour n'en citer que quelques-uns :

- l'orientation avant-arrière selon une orientation en vis-à-vis propre des langues occidentales dans lesquelles devant un arbre on considère que l'on regarde *le devant*, n'est pas partagée par les usagers du hausa,

²⁸ Basque, tigre, cheyenne, island carib, gugu-yalanji, car, halia, pima/papago, abkhaz, guaymi, kui, chacobo, karok, bihari, nimboran, !kung, navajo, mwera, bari, palantla chinantec, zuni, shuswap, haka, dakota, buriat, melanesian pidgin (Svorou, 1994 : 223)

une langue d'Afrique occidentale, qui disent observer *le derrière* de l'arbre;

- certaines langues africaines utilisent non seulement l'avant et l'arrière mais aussi les flancs, les cornes, la queue d'un animal plutôt qu'une référence humaine pour l'indication des angles horizontaux ;

- le guugu yimidhirr, une langue australienne, utilise un système de localisation sans orientation relative, sur la base des limites cardinales.

Un système absolu est employé aussi par les locuteurs du tzeltal, langue des indiens Mayas du Tenejapa, dans le sud-est du Mexique, qui vivent dans une série de vallées parallèles tombant du sud vers le nord. Ceux-ci désignent par *ajk'ol* (côté montant) et *alan* (côté descendant), le sud ou Hautes Terres et le nord ou Basses Terres respectivement. Leurs voisins, les Zinacatecos, usagers de la langue tzotzil, qui habitent dans des vallées tombant vers l'ouest, ont déplacé de 90° le système du tzeltal. Les membres des deux communautés peuvent utiliser leur système de manière absolue quand ils quittent leur vallée. Par ailleurs, ce système leur fournit un mode de description spatiale absolu leur permettant de localiser les uns par rapport aux autres et par rapport au locuteur.

Voyons d'autres cas de diversité orientationnelle. Dans « Systèmes d'orientation : quelques exemples austronésiens », Françoise Ozanne-Rivierre (1997) décrit des cas de localisation sur un système absolu dans les langues austronésiennes.

En malgache, par exemple, on ne dit pas *le livre qui est à ta droite* mais *le livre qui est au nord (au sud) de la table*. La référence aux quatre directions cardinales (les deux points fixes de notre opposition *nord-sud* sont établis par les vents de mousson) est permanente et s'applique à toutes les échelles, - même pour les parties du corps -, le recours aux notions *devant / derrière, gauche / droite* étant peu opérant. Le système construit, en proto-austronésien, sur l'opposition *vers l'intérieur des terres / vers la mer* est intégré dans la plupart des langues austronésiennes actuelles et, dans certaines, il a donné lieu à un système de points fixes. Cas particulier, à Bali le système est mixte sur la base d'un axe fixe correspondant aux coordonnées *levant / couchant* et un axe *ke-lod* (vers la mer) / *k-aja* (vers la montagne) hérité du proto-austronésien qui varie selon l'emplacement géographique du lieu où l'on se trouve. « Traduire ces directions relatives, comme on le fait souvent, par les termes *sud* et *nord* en disant qu'à Bali ces points s'inversent selon la côte sur laquelle on se trouve, est fâcheusement européocentriste », affirme l'auteur (1997 : 85).

On le voit, les repères géocentriques des langues austronésiennes dans l'espace large ou restreint contredisent l'opinion selon laquelle le

schéma corporel fournirait la structure la plus naturelle pour conceptualiser l'espace selon un système spatial égocentrique et anthropocentrique à vocation universelle (1997 : 90).

Conclusion

Loin d'être une donnée géométrique, l'espace est un produit culturel et donc subjectif. Ainsi, au-delà des 'bizarreries' mises au jour par les études ethnolinguistiques, il apparaît que le rapport entre l'homme et son environnement ne peut se prétendre unique : cette conception s'avère tributaire, d'une part, des caractéristiques physiques de l'être humain et, d'autre part, de l'environnement culturel des locuteurs car « la conceptualisation de l'espace dans les langues est largement un produit de la culture agissant sur l'expérience » (Ozanne-Rivierre, 1997 : 91).

Références bibliographiques

- Aristote (1862). *Physique et leçons sur les principes généraux de la nature*. Traduit en français par J. Barthélémy Saint-Hilaire. Paris : Librairie Philosophique de Ladrangé. Disponible sur :
- <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k950977/f6.image>
- Aurnague, M., vieu, L. et Borillo, A. (1997). « La représentation formelle des concepts spatiaux dans la langue » in DENIS, M. (éd.), 1997, *Langage et cognition spatiale*. Paris : Masson, pp. 69-102.
- Bachelet, B. (1998). *L'espace*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Borillo, A. (1998). *L'espace et son expression en français*. Paris : Éditions Ophrys.
- Bryant, D. J. (1992). « A spatial representation system in humans », *Psychology* 3 /16.
- Clark, H.H. (1973). « Space, Time, Semantics and the Child » in Moore T. (ed.), *Cognitive Development and the Acquisition of language*, New York: Academic Press, pp. 27-63.
- De Vega, M. et Rodrigo, M.-J. (1997). « Les représentations topologiques dans le traitement des descriptions spatiales » in DENIS, M. (éd.), *Langage et cognition spatiale*. Paris : Masson, pp. 51-68.
- Denis, M. (1997). « Avant-propos » in Denis, M. (éd.), *Langage et cognition spatiale*. Paris : Masson, pp. IX-XIII.
- Denis, M. et Briffault, X. (1997). « Les aides verbales à la navigation » in DENIS, M. (éd.), *Langage et cognition spatiale*. Paris : Masson, pp. 127-154.
- Dreyfus-Le Foyer, H. (1965). *Traité de Philosophie Générale*. Paris: Armand Colin.
- Fillmore, C. (1975). *Santa Cruz Lectures on Deixis*. Bloomington: Indiana University Linguistics Club.

- Franklin, N. & Tversky, B. (1990). « Searching imagined environments », *Journal of Experimental Psychology* 119, pp. 63-76.
- Glenberg, A. M., Meyer, M. & Lindem, K. (1987). « Mental models contribute for foregrounding during text comprehension », *Journal of Memory and Language* 26, pp. 69-83.
- Grice, H. P. (1979). « Langage et conversation » in *Communications* 30. Paris : Seuil, pp. 57-72.
- Guillaume, P. (1937). *La Psychologie de la Forme*. Paris: Flammarion.
- Habel, C. (1997). « Discours et représentations spatiales dans la description de plans » in DENIS, M. (éd.), *Langage et cognition spatiale*. Paris: Masson, pp. 103-125.
- Hayes, P. J. (1985). « The second naïve physics manifesto » in HOBBS & MOORE (eds) *Formal theories of the commonsense world*. Norwood, N.J., Ablex, pp. 1-36.
- Herskovits, A. (1985). « Semantics and Pragmatics of Locative Expressions » in *Cognitive Science* Vol. 9 N° 3. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, pp. 341-378.
- Jackendoff, R. (1996). « The Architecture of linguistic-spatial interface » in BLOOM, P., PETERSON, M. A., NADEL, L. & GARRET, M. F. (eds), *Language and Space*. Cambridge (Mass.): The MIT Press, pp. 99-124.
- Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental models : Towards a cognitive science of language, inference, and consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Klein, W. et Nüse, R. (1997). « La complexité du simple : L'expression de la spatialité dans le langage humain » in Denis, M. (éd.), *Langage et cognition spatiale*. Paris: Masson, pp. 1-23.
- Kosslyn, S. M., Ball, T. M. & Reiser, B. J. (1978). « Visual images preserve metric spatial information : Evidence from studies of image scanning », *Journal of Experimental Psychology : Human Perception and Performance*, 4, pp. 47-60.
- Lalande, A. (1956). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Landau, B. & Jackendoff, R. (1993). « “What” and “where” in spatial language and spatial cognition », *Behavioral and Brain Sciences*, 16, pp. 217-265.
- Langacker, R. W. (1987). *Foundations of cognitive grammar*. Vol.1, Theoretical Prerequisites. Stanford: Stanford University Press.
- Le Robert Électronique*, 1994, Version Windows 1.4, Dictionnaires Le Robert.
- Levinson, S. (1992). « Primer for the field investigation of spatial description and conception », *Pragmatics* Vol. 2, N° 1. Wilrijk, Belgique, International Pragmatics Association, pp. 5-47.

- Levinson, S. (1996). « Frames of reference and Molyneux's question : Crosslinguistic evidence » in Bloom, P., Peterson, M. A., Nadel, L. & Garret, M. F. (eds), *Language and space*. Cambridge: The M.I.T. Press, pp. 109-169.
- Lewin, K. (1934). *Der Richtungs-begriff in der Psychologie*, Ps. Forsch 19, pp. 249-299.
- Miller, G. A., Johnson-Laird, P. (1976). *Language and Perception*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Morrow, D. G., Greespan, S. L. & Bower, G. H. (1987). « Accessibility and situation models in narrative comprehension », *Journal of Memory and Language* 26, pp. 165-187.
- Ozanne-Rivierre, F. (1997). « Systèmes d'orientation : quelques exemples austronésiens » in Fuchs, C., Robert, S. (éds), *Diversité des langues et représentations cognitives*. Paris: Éditions Ophrys, pp. 81-92.
- Palmer, S. E. (1978). « Fundamental aspects of cognitive representations » in Rosch, E. & Lloyd, B. B. (eds) (1978): *Cognition and categorization*. Hillsdale: Erlbaum, pp. 259-303.
- Perrig, W. & Kintsch, W. (1985). « Propositional and situational representations of text », *Journal of Memory and Language* 24, pp. 503-518.
- Poincaré, H. (2011 [1905]). *La valeur de la science*. Paris : Flammarion.
- Romary, L. et Gaiffe, B. (1997). « Langue, dialogue finalisé et cognition spatiale » in DENIS, M. (éd.) (1997). *Langage et cognition spatiale*. Paris : Masson, pp. 155-174.
- Sartre, J.-P. (1976 [1943]). *L'être et le néant. Essai d'ontologie phénoménologique*. Paris: Gallimard.
- Shepard, R. N. & Cooper, L. A. (1982). *Mental images and their transformations*. Cambridge: The M.I.T. Press.
- Soto, G. (1996). « El papel de los esquemas en la representación de la información espacial por el lenguaje », *Lenguas Modernas* 23, Universidad de Chile, pp. 25-48.
- Svorou, S. (1994). *The grammar of space*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins Publishing Company.
- Talmy, L. (1983). « How language structures space » in Pick, H. & Acredolo, L. (eds), *Spatial Orientation: Theory, Research and Application*. New York: Plenum Press, pp. 225-282.
- Taylor, H. A. & Tversky, B. (1996). « Perspective in spatial description », *Journal of Memory and Language* 35, pp. 371-391.
- Tversky, B., Taylor, H. et Mainwaring, S. (1997). « Langage et perspective spatiale » in DENIS, M. (éd.), *Langage et cognition spatiale*. Paris : Masson, pp. 25-49.

Vandeloise, C. (1986). *L'espace en français. Sémantique des prépositions spatiales*. Paris : Éditions du Seuil.

El sufijo -ing: categorías gramaticales y funciones sintácticas en el discurso científico-técnico

Mónica Lapegna

Universidad Nacional del Comahue

Neuquén, Argentina

monicalapegna@yahoo.com.ar

Resumen

El sufijo *-ing* se caracteriza por ser un formante morfológico indeterminado en cuanto a su categoría gramatical. En el marco de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, las piezas léxicas terminadas con *-ing* suelen presentar cierta complejidad para su procesamiento y comprensión. Esto se debe a que el mismo sufijo puede generar una multiplicidad de categorías gramaticales sumado al hecho de que, en ciertos casos, puede presentarse en contextos que se caracterizan por ser ambiguos estructuralmente. Este trabajo tiene como objetivo revisar algunos conceptos teóricos acerca de los comportamientos morfo-sintácticos del sufijo *-ing* para luego hacer un relevamiento y clasificación de aquellas estructuras gramaticales más frecuentes en los textos académicos y de divulgación en el área técnica.

Palabras clave: afixo indeterminado; enseñanza de una lengua extranjera; categorías gramaticales; función sintáctica ; discurso científico/técnico

Abstract

The *-ing* suffix is assumed to be an indeterminate and category-neutral affix. Within the framework of teaching English as a foreign language, the lexical items ending with the *-ing* suffix may usually result in some processing problems when translating them into Spanish. This is mainly due to its grammatical diversity and also to the fact that, in some cases, it may appear in contexts that are characterized by being structurally ambiguous. The aim of this work is to review some theoretical aspects about the morpho-syntactic behavior of this suffix so as to select and classify those grammatical structures that are most frequently found in scientific and academic texts in the technical field.

Key words: indeterminate affix; foreign language teaching; grammatical categories; syntactic function; scientific/technical discourse

El sufijo *-ing* del inglés se ha caracterizado por ser un formante morfológico de naturaleza ambigua a partir del cual se pueden generar numerosas estructuras gramaticales. En términos morfosintácticos, diversos autores lo han definido como un afijo neutro respecto de su categoría (*category-neutral affix*) (Milsark, 1988, Harley and Noyer, 1998) a partir del cual se pueden formar las principales categorías léxicas N, V, A, P:

a. monitoring (sustantivo)

Monitor + -ing

Control

b. preventing (verbo)

Preven + -ing

Evitando/evitar

c. challenging (adjetivo)

Challenge + -ing

Desafiante

d. concerning (preposición)

Concern + -ing

sobre

Milsark (1988) atribuye el comportamiento ambiguo del “-ing” a la ausencia de especificación categorial a nivel de la sintaxis y sostiene que dicho sufijo pertenece a la clase de afijos *indeterminados*, es decir, tiene los rasgos categoriales [V] y [N] pero ningún valor léxicamente especificado. Abney (1987), por su parte sostiene que una de las características propias del sufijo -ing es la de tener que adjuntarse a un verbo o a una proyección verbal, lo que resulta en un sufijo o un núcleo flexivo. La forma resultante puede combinarse con rasgos nominales [+N] o rasgos verbales [+V] dando lugar a diferentes categorías sintácticas. Chomsky (1967) propone que los elementos léxicos pueden estar libres respecto de sus rasgos categoriales [N] o [V] y esto se aplica directamente a las construcciones nominales, siendo las formas con sufijo *-ing* el caso más plausible de neutralidad que se resuelve por el contexto.

Otros autores como Harley & Noyer (1998), Marantz (1999) Alexiadou (2001b), postulan que el estatus categorial de un constituyente se determina en la sintaxis. Dado que la estructura funcional de una frase es diferente en sus proyecciones verbales y nominales de la misma raíz

léxica, los procesos sintácticos disponibles en cada tipo de categoría gramatical también son diferentes. La diferencia entre gerundios, nominales verbales y participios está dada en las estructuras sintácticas funcionales. Es decir, la categoría de una frase se determina en la sintaxis y son las categorías funcionales las que las definen (Alexiadou et al., 2007). Según esta teoría, existe una única categoría raíz *rP* (root phrase), que puede aparecer en diferentes contextos sintácticos. Cuando la raíz está dominada por un *vP*, *r* se realiza en su forma verbal (*rP=VP*). En cambio, cuando el dominio está dado por un *DP*, el resultado es una forma nominal (Harley & Noyer, 1998).

Asimismo, las diversas categorías gramaticales que resultan de la adjunción del sufijo *-ing* a una base léxica van a estar determinadas a su vez por procesos morfológicos de derivación o de flexión. Los afijos flexivos especifican propiedades flexionales de las palabras tales como el género, el número, la persona, el tiempo, el modo o el caso, es decir contribuyen con el significado gramatical relevante para la sintaxis. En este sentido, los afijos flexivos no forman nuevas piezas léxicas y no cambian la categoría sintáctica de una palabra. Los afijos derivativos, en cambio, contienen información que contribuye al significado léxico y permiten formar nuevas palabras a partir de una base léxica.

Pullum y Zwicky (1999) describen diversos contextos sintácticos y semánticos posibles en los que puede aparecer una pieza léxica con sufijo *-ing* que puede surgir de procesos de derivación en algunos casos y en otros, de procesos de flexión. Algunos ejemplos que derivan de procesos derivacionales mencionados por los autores son:

- a. Preposiciones y conjunciones subordinantes: *according (to)*, *during*, *considering*.
- b. Adjetivos deverbales: *charming*, *fascinating*, *disgusting*.
- c. Sustantivos deverbales: locativo: *mountings*; material: *coatings*; de resultado concreto: *buildings*; de actividad: *drinking*; de evento: *meetings*.
- d. Compuesto adjetivo + deverbal: *easy-going*, *good-looking*.

De los procesos morfológicos flexivos surgen algunas construcciones como las siguientes:

- a. Frases verbales con *go* o *come*: *go fishing*, *come dancing*.
- b. Progresivos: *am studying*, *is climbing*.
- c. Complementos de verbos intransitivos (+from): *keep functioning*, *can't keep from crying*.

d. Complementos de verbos transitivos de percepción o causa: *saw Peter reading a book; leave them wanting.*

e. Adjuntos de VP: *They arrived wearing only a T-shirt.*

f. Cláusula absolutas: *There being no objection, the meeting was adjourned.*

g. Complementos de pasivas: *this coat needs cleaning by....*

Ahora bien, existen casos en los que una pieza léxica con sufijo *-ing* puede implicar una morfología flexiva o derivativa dependiendo del contexto en el que se encuentre. Por ejemplo, la palabra del inglés “*painting*” puede surgir de un proceso de afijación flexiva como en 1 o de derivación como en 2:

1) Leonardo is *painting* a picture.

2) Leonardo sold a *painting*.

Esto hace que sea imprescindible analizar aspectos que van más allá de los procesos morfológicos y que tienen que ver con las características propias de la estructura y distribución de los elementos sintácticos que intervienen a nivel de la frase u oración.

Huddleston (2002) hace un análisis en detalle de las propiedades distribucionales de estructuras sintácticas con sufijo *-ing* con el fin de diferenciar las formas verbales, de las nominales y de las adjetivales. Para ello, propone una clasificación alternativa a las ya propuestas por la gramática tradicional de gerundios (verbales y nominales) por un lado y participios (adjetivales y presentes) por otro.

La propuesta del autor comprende una nueva clasificación de las piezas léxicas con sufijo *-ing* en tres grupos principales:

1. Nominales de Gerundio (Gerundial Noun):

She had witnessed the breaking of the seal

2. Gerundio-Participio (Gerund-participle):

There is no point in breaking the seal.

They are entertaining the prime minister

3. Adjetivos de participio (Participial Adjective): *An entertaining show*

En su análisis, Huddleston (2002) postula que los gerundios tales como:

a. Inviting the twins was a bad mistake

- b. *We're thinking of giving them one more chance.*
- c. *I remember seeing them together*
- d. *She found talking to Pat surprisingly stressful*
- e. *His greatest achievement was winning the award*

y los participios presentes:

- a. *Those living alone are most at risk.*
- b. *Not having read his book, I can't comment.*
- c. *She is mowing the lawn.*
- d. *We saw him leaving the post office.*
- e. *I caught them reading my mail.*

podrían combinarse y formar parte de un solo grupo que el autor denomina gerund-participle (gerundio-participio) y fundamenta este reagrupamiento en el hecho de que hay solamente una forma flexiva marcada por el sufijo -ing que se combina con todas las formas verbales y no presenta diferencias sintácticas sea su ocurrencia en una cláusula finita o una cláusula no finita. Al no haber justificación alguna para hacer una distinción flexiva entre gerundios y participios verbales, Huddleston (2002) propone abandonar el análisis tradicional que describe a los participios presentes y a los gerundios del inglés como formas flexivas diferentes y postula la existencia de un solo grupo bajo el término compuesto gerundio-participio.

La importancia, según el autor, radica en poder establecer una clara diferencia entre las formas que corresponden a los gerundios-participios con funciones verbales (*the team is developing a new material*) de aquellas otras que son genuinamente sustantivos (*the reading of the poem*) y de las que funcionan como adjetivos (*a very inviting prospect*).

Siguiendo esta línea de análisis, selecciona diversos contextos gramaticales que contribuyen a diferenciar a los participios verbales de los adjetivales y, a los gerundios verbales de aquellos que son nominales. Para el caso de los participios, el autor postula lo siguiente:

1). Si las palabras con sufijo -ing admiten un complemento, por ejemplo pronombres objeto, su función es verbal. De no admitirlo, estaríamos ante un adjetivo de participio.

- a. *You are frightening me.* (verbo)
- b. *Such a prospect is frightening indeed* (adjetivo de participio)

II). En contextos en los que el verbo copulativo “be” puede reemplazarse por “seem”, el sufijo -ing selecciona la categoría gramatical de adjetivo.

a. *They are entertaining the prime minister.*

a'. **They seem entertaining the prime minister.* (verbo)

b. *The show was entertaining.*

b'. *The show seemed entertaining* (adjective)

Mientras que *Seem* selecciona frases adjetivales como complementos, los verbos seleccionan pronombres objeto:

a. *She seems frightening.* (adjetivo)

b. **She seems frightening me.*

c. *She is frightening me* (verbo)

III) La modificación con adverbios tales como *very* o *too* es solo posible con adjetivos, no así con verbos:

a. *The task is too demanding.*

En cuanto al gerundio, el autor propone una serie de pruebas que diferencian a los gerundios con función verbal de aquellos cuya función es la nominal:

I). Las formas verbales pueden seleccionar objetos/frases nominales como complementos mientras que sus correspondientes contrapartidas sustantivas seleccionan una frase preposicional encabezada por “of”: *killing the birds* vs. *the killing of the birds*

II). Los sustantivos suelen estar modificados por adjetivos mientras que los verbos están modificados por adverbios.

a. *He was expelled for wantonly killing the birds* (adv + verbo)

b. *She had witnessed the wanton killing of the birds.* (adj + sustantivo)

III). Determinantes como *The* y otros similares se combinan con sustantivos, no con verbos: **the killing the birds* y no en *the killing of the birds*.

IV). Los sustantivos de gerundio admiten marca flexiva de número plural lo cual no es posible con los gerundios verbales:

*These killings must stop, *Killings the birds must stop.*

Desde el punto de vista de la enseñanza de una lengua extranjera y, más específicamente en la enseñanza del inglés con propósitos de traducción, el sufijo *-ing* suele plantear problemas de procesamiento y comprensión. Esto se debe en parte a su naturaleza ambigua y su multiplicidad de funciones gramaticales sumado al hecho de que, durante el proceso de traducción, se suele asociar al sufijo *-ing* solamente con formas terminadas *-ndo* en español lo que, a menudo, resulta en un uso extendido del gerundio aun en contextos no permitidos por la gramática española.

En los cursos de inglés, en particular, dictados en la Facultad de Ingeniería y en la Facultad de Ciencias Ambientales de la Universidad Nacional del Comahue se utilizan textos académicos y divulgativos auténticos, que versan sobre temas que responden a distintas áreas disciplinares, a partir de los cuales se introducen los aspectos léxicos, sintácticos, semánticos específicos propios de la lengua inglesa, además de los rasgos discursivos típicos del texto académico. Los cursos se centran principalmente en la enseñanza de la habilidad de lectura dentro del marco de lo que se conoce como *inglés con propósitos específicos* (ESP – English for Specific Purposes) y más precisamente, *inglés con fines académicos* (EAP – English for Academic Purposes) (Jordan 1997, Dudley-Evans and St. John, 1998). Estos cursos tienen como objetivo principal desarrollar competencias lingüísticas en la lengua extranjera necesarias para que los estudiantes puedan acceder a textos de su especialidad.

El material seleccionado para estos cursos tiene como objetivo no solo satisfacer los intereses y necesidades específicas de un alumno universitario como factor de motivación (Nuttall, 1982; Alderson, J. C. & A. H. Urquhart, en Carrell et al, 1988) sino que sirva también como un objeto lingüístico a analizar y procesar por medio del cual se pueda acceder a la información. Desde esta perspectiva, es igual de importante que el texto sea relevante en cuanto al tema como que éste sea de utilidad con respecto a los aspectos lingüísticos que se deben explotar (Dudley Evans & St John (1998). Los textos que se suelen seleccionar para este tipo de cursos son: *textos divulgativos* de temas de interés general como lo son las revistas de avances en la ciencia cuyo destinatario es el público en general; *textos académicos*: libros de texto, manuales o capítulos de un libro y *textos especializados* que versan sobre temas de distintos campos científicos que presuponen, por parte del lector, un conocimiento previo específico de la disciplina.

Los textos académicos y los artículos especializados que tienen como objetivo difundir avances en la ciencia y transferir conocimientos específicos de un área de estudio seleccionan aquellas estructuras lingüísticas más adecuadas para expresar con mayor precisión la

información que se desea transmitir. Se caracterizan por recurrir a estructuras pasivas que focalizan los procesos o resultados y por recurrir a la modalidad con el fin de expresar diversos grados de certeza, entre otros aspectos. En este tipo de textos también se suelen encontrar diversas instancias de piezas léxicas que seleccionan el sufijo *-ing*.

De la totalidad de las piezas léxicas posibles que se pueden generar a partir de la adjunción del sufijo *-ing* a una forma verbal (nominal eventivo, adjetivo de participio, gerundio-participio), solo algunos contextos gramaticales son más frecuentes en los textos técnicos. El siguiente apartado tiene como objetivo hacer un relevamiento y clasificación de tales casos tomando como corpus de análisis, ejemplos extraídos de textos auténticos utilizados en los cursos de inglés con fines específicos que se dictan en las carreras de la Facultad de Ingeniería (Eléctrica, Mecánica, en Petróleo, entre otras) y en la Licenciatura en Saneamiento y Protección Ambiental de la Facultad de Ciencias del Ambiente y de la Salud, Universidad Nacional del Comahue. A partir de esta clasificación se busca, además, ofrecer herramientas de traducción del inglés al español que sirvan para establecer patrones sintácticos recurrentes que contribuyan a la enseñanza del idioma como lengua extranjera.

Para la clasificación de los datos se tuvo en cuenta la categoría gramatical que selecciona la pieza léxica con *-ing*, y para lo cual adoptamos algunos criterios de la propuesta de Huddleston (2002), y además, la función sintáctica que corresponde a cada categoría gramatical según el contexto:

1 • Categoría gramatical: Nominal eventivo.

▪ Función sintáctica: Núcleo de un Sintagma nominal

El sufijo *-ing* como nominal eventivo puede ser núcleo de sintagma nominal y generalmente hace referencia a una acción o un proceso denotado por el verbo. De ahí la diferencia entre:

a burn [*una quemadura*] - the burning [*la quema*]

process [*proceso*] - processing [*procesamiento*]

sample [*muestra*] - sampling [*muestreo*]

program [*programa*] - programming [*programación*]

Algunos ejemplos son:

- waste *burning* under uncontrolled conditions [*la quema de residuos*]

- the *processing* of digital signals. [*el procesamiento de señales digitales*]

- a periodic sampling of continuous signals [*muestreo periódico de...*]

-Electrical resistance heating (ERH) is an intensive in situ environmental remediation method [*el calentamiento por resistencia eléctrica*]

También puede denotar un objeto común o el resultado de una acción como en:

- copper *windings* [*bobinados de cobre*]

- ammeter *recordings* [*registros del amperímetro*]

- Organosilicones are used for surface *coatings* [*revestimientos de la superficie*]

2 • Categoría gramatical: Nominal eventivo.

▪ Función sintáctica: Premodificador en un Sintagma Nominal

Un nominal eventivo puede premodificar a un núcleo nominal en inglés. Al traducirse al español, se requiere de la incorporación de una preposición entre el sustantivo núcleo y el modificador para lo cual es importante entender qué tipo de enlace semántico se establece entre los elementos que componen la frase ya que de ello depende la computación correcta del significado final. Algunos ejemplos de este tipo son:

- Drilling fluids [*fluidos de perforación*]

- Coating roller system [*sistema de rodillos para revestimiento*]

- All food processing companies have a quality-control department [*todas las compañías de procesamiento de alimentos*]

3 • Categoría gramatical: Adjetivos de participio

▪ Función sintáctica: modificador prenominal

El modificador prenominal del inglés con propiedades adjetivales también tiene, en algunos casos, una contrapartida adjetival en español:

- alternating current [*corriente alterna*]

- rotating magnetic field [*campo magnético rotativo/rotatorio/giratorio*]

En otros contextos, se puede observar que los modificadores son sufijo *-ing* tienden a seleccionar los siguientes patrones sintácticos del español:

adjetivos que terminan con el sufijo -nte:

-Every magnet transforms its surrounding space into a magnetic field.
[espacio circundante]

-Power stations, factories and cars all burn fuels and therefore they all
produce polluting gases. [gases contaminantes]

adjetivos que terminan con sufijo or/ora:

-High levels of chlorine may be harmful to aquatic life in receiving
streams [arroyos receptores]

un complemento nominal con preposición:

- decomposing plants [plantas en descomposición]

una cláusula relativa:

-Neutralising base cations (e.g. calcium and magnesium) are supplied
from the soil and their levels are influenced by bedrock geochemistry.
[los cationes base que neutralizan]

4 • Categoría gramatical: Compuestos sustantivo + -ing.

- Función sintáctica: Modificador prenominal

Los modificadores prenominales pueden estar unidos por un guión, lo cual resuelve el significado de una frase en un contexto que, de otra manera, puede resultar estructuralmente ambiguo. Su traducción al español generalmente se corresponde con una cláusula relativa introducida por “que” como en:

- mercury-containing equipment [equipo que contiene mercurio]

- water-absorbing polymer [polímeros que absorben el agua]

- Treatment systems often add a chlorine-neutralizing chemical to the
treated wastewater. [un químico que neutraliza al cloro]

- An electric motor creates movement by placing current-carrying coils
in a magnetic field. [bobinados que transportan corriente]

5 • Categoría gramatical: Gerundio-participio.

- Función: Modificador postnominal

Este uso del -ing equivale a estructuras con “that” o “which” del inglés y su traducción al español corresponde a una cláusula relativa: que + verbo .

- The electric energy flowing (=that/which flows) through a bulb causes atoms inside the bulb to get “excited”. [La energía eléctrica que fluye]

- Water containing salts and minerals has different properties than fresh water. [el agua que contiene sales y minerales]

-The electric field surrounding power lines is primarily a function of the voltage at which they operate. [el campo eléctrico que rodea a las líneas...]

6 • Categoría gramatical: Gerundio participio.

- Función gramatical: Núcleo de cláusula no finita

En inglés, los gerundios-participios en cláusulas no finitas se corresponden en español con formas de infinitivo o formas nominales, especialmente las que describen un evento. La pieza léxica con *-ing* selecciona como complemento a un sintagma nominal con o sin determinante. Es frecuente encontrar casos de este tipo en los títulos y en textos en los que se incluye una enumeración. Ejemplos:

-Applying power quality measurements to predictive maintenance. [la aplicación de mediciones de la calidad de la energía...]

-Evaluating the benefits and risks of biotechnology products requires expertise. [la evaluación de los beneficios...]

-Some practices for preventing pest damage may include: [inspecting] crops and [monitoring] crops for damage; [using] mechanical trapping devices, natural predators, insect growth regulators, and if necessary, chemical pesticides. [inspeccionar/la inspección de los cultivos; controlar/el control de los cultivos; usar/la utilización de dispositivos de trampa mecánica]

7 • Categoría gramatical: Gerundio participio.

- Función sintáctica: Complemento preposicional

Los gerundio-participios complementos de una frase preposicional pueden seleccionar a un sustantivo o una forma no finita en su traducción al español. Ejemplos:

- The most effective way of recycling municipal wastes is to separate materials before they become part of the waste stream. [de reciclar residuos sólidos municipales...]

- A new material called air-stable magnesium nano-composites is capable of absorbing and releasing hydrogen at an ordinary temperature

without oxidizing the metal. [es capaz de absorber y liberar hidrógeno ...sin oxidar el metal]

8 • Categoría gramatical: Gerundio-participio.

- Función sintáctica: Núcleo de Sintagma verbal

En estos casos, el *-ing* forma parte de una sintagma verbal compuesto y marca el tiempo progresivo. Se corresponde con la forma del gerundio en español.

- Many companies are developing new technologies that can efficiently exploit the potential of hydrogen energy. [están desarrollando...]

- A team of researchers at the Massachusetts Institute of Technology (MIT) has been working on lithium-air batteries. [ha estado trabajando..]

- A new process is being tested by chemical engineers of Purdue University to get high hydrogen production at fuel-cell temperature-level with no catalyst use. [un nuevo proceso está siendo ensayado/se está ensayando]

9 • Categoría gramatical: Gerundio-participio.

- Función sintáctica: adjunto o complemento (según el contexto) en cláusulas temporales

En estos casos los ítems léxicos con sufijo *-ing* forman parte de una cláusula con valor temporal que puede estar introducida por conjunciones como: *when, while, etc.* o por frases preposicionales: *before, in, etc.*

- Suspended solids can be a major concern when treating surface water or reclaiming wastewater. [cuando se trata/tratamos, al tratar]

tanks

- Expanded and concentrated production of methane gas favors

beneficial gas use projects while decreasing greenhouse gas emissions over the life of the landfill. [mientras se reducen, al mismo tiempo en que se reducen].

-Before selecting a desalting process, analyze the feed water source. [antes de seleccionar /la selección de]

-In studying gases, we avoid the complexities of real gases by introducing a useful idea: an ideal gas. [al estudiar los gases, cuando estudiamos los gases]

10 • Categoría gramatical: Gerundio-participio.

• Función sintáctica: adjunto o complemento (según el contexto) en cláusulas de causa-efecto o consecuencia

El gerundio-participio se utiliza para establecer una relación de causa-efecto o consecuencia entre las partes componentes de una oración. Se corresponde con formas de gerundio del español. Ejemplos:

- Hydration water combining within the mineral changes the mineral structure, increasing its volume and making it softer. [aumentando su volumen y haciéndola más blanda]

- Combustion facilities burn MSW at a high temperature, reducing waste volumen and generating electricity. [reduciendo el volumen de residuos y generando electricidad]

- Being a chemical device, a battery produces current as a result of a chemical reaction. [siendo/dado que es/al ser un dispositivo químico]

La forma de gerundio que indica una relación causa-efecto puede aparecer precedida de los conectores de consecuencia: *thus* y *thereby*. Al traducirse al español suelen ubicarse después del gerundio cuando se traducen al español:

- Oil spills at sea are often treated with an emulsifier to disperse the oil in the water, thereby reducing the adverse effects on beaches and on wildlife.[reduciendo así/de esta manera].

- The injected gas lowers the hydrostatic pressure in the production string to reestablish the required pressure differential between the reservoir and wellbore, thus causing the formation fluids to flow to the surface. [causando de esta manera].

11 • Categoría gramatical: Gerundio-participio.

•Función sintáctica: Complemento Preposicional con “*by* + *-ing*”

Este tipo de estructura puede corresponderse a una cláusula adverbial de tiempo o una cláusula de causa-efecto. Su traducción al español se corresponde con una forma de gerundio en cuyo caso desaparece la preposición “*by*” en la versión del español o, puede traducirse con una construcción con “*al* + infinitivo”. Ejemplos:

- Zener diodes work by limiting voltage to some maximum level. [Los diodos Zener funcionan/actúan limitando el voltaje...]

- In general, a gas can be changed into a liquid by reducing its temperature, and a liquid to a solid by reducing its temperature further. [al reducir, reduciendo su temperature]

- By keeping the potential gradient low, damage is minimized. [al mantener el gradiente de potencial bajo...]

12 • Categoría gramatical: Gerundio-participio (Verbos causativos)

- Función sintáctica: complemento verbal

El gerundio-participio es seleccionado por un verbo causativo (avoid, prevent, entre otros). Este tipo de estructuras pueden traducirse al español mediante la inserción de la palabra “que” inmediatamente después del verbo causativo. La preposición que el verbo causativo del inglés selecciona (ejemplo: prevent...from) se omite en la traducción al español y el gerundio-participio del inglés se convierte en un verbo conjugado en español. Podría graficarse de la siguiente manera:

- Estructura del inglés: verbo causativo + sustantivo + prep + *-ing*

-Estructura del español: v. causativo + que + sustantivo + v. conjugado

Ejemplos:

- The epoxy coating is a physical barrier system that prevents moisture and chlorides from coming in contact with the bar. [evitar que la humedad y los cloruros entren en contacto con la barra]

- In many heat treating operations, the atmosphere must be controlled to prevent workpieces from oxidizing. [evitar que las piezas de trabajo se oxiden]

El sufijo *-ing* ha sido objeto de estudio en numerosas investigaciones (Chomsky, 1967; Reuland, 1983; Baker, 1985; Emonds, 1986; Milsark 1988; Lasnik et al. 2000; Hudson, 2003). Sin embargo, los contextos analizados desde un enfoque lingüístico no siempre coinciden con aquellos que surgen como frecuentes y, hasta en algunos casos, complejos de resolver en el marco de la enseñanza del inglés como lengua extranjera y con fines específicos. Este trabajo tuvo como objetivo describir, en primer lugar, algunos aspectos lingüísticos generales de las piezas léxicas terminadas en *-ing* para luego seleccionar, de la totalidad de usos posibles, aquellos casos más recurrentes en los textos académicos y de divulgación científica del área técnica en particular. Para el relevamiento y análisis de los ejemplos se tuvo en cuenta la categoría gramatical seleccionada según el contexto y su correspondiente función sintáctica con el fin de establecer patrones sintácticos relevantes y

aportar datos que contribuyan a un tratamiento lingüístico adecuado de las secuencias gramaticales con el sufijo -ing.

Referencias bibliográficas

- Abney, Steven (1987). *The English noun phrase in its sentential aspect*. PhD Diss., MIT, Cambridge, Mass
- Alderson, J.C. & Urquhart, A.H. (1988). This test is unfair: I'm not an economist. En: Carrell, P., Devine, J. & Eskey, D. (Eds.) *Interactive approaches to second language reading*. New York. Cambridge University Press. 168-182.
- Alexiadou, Artemis (2001a). *Functional Structure in nominals: nominalization and ergativity*. Amsterdam: John Benjamins.
- Alexiadou, Artemis, Haegeman Liliana, Stavrou Melita (2007). *Noun Phrase in the Generative Perspective - Studies in Generative Grammar - Mouton De Gruyter*.
- Chomsky, Noam (1967). *Remarks on Nominalization*. Reading in English Transformational Grammar, R. Jacobs and P.S Rosenbaum, eds. Ginn,. Waltham, MA. 184-221.
- Dudley-evans, Tony & St John, Maggie-Jo (1998). *Developments in ESP: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: CUP.
- Jordan R. (1997). *English for academic purposes: A guide and resource book for teachers*. New York: Cambridge University Press.
- Harley, Heidi & Noyer, Rolf (1998). Mixed nominalizations, short verb movement and object shift in English, *Proceedings of NELS 28*, P.N. Tamanji and K . Kusumoto (eds). University of Massachusetts, Amherst, GLSA <http://dingo.sbs.arizona.edu/hharley/PDFs/HarleyNoyerNELS1998.pdf>
- Huddleston, Rodney & Pullum, Geoffrey (2002). *The Cambridge Grammar of the English Language*. Cambridge: CUP.
- Marantz, Alec (1999). 'Creating words above and below little v'. Cambridge, Mass. MIT.
- Milsark, G. (1988). Singl-ing- G.L. In *Linguistic Inquiry*, MIT. Vol. 19. 611-634.
- Nuttall, Christine (1982). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Heinemann. London
- Pullum, Geoffrey & Zwicky, Arnold (1999). "Gerund participles and head-complement inflection conditions" en Peter Collins & David Lee (eds), *The Clause in English in Honour of Rodney Huddleston*, Amsterdam: Benjamins. 251-271.

La redacción académica en la formación universitaria de profesores y traductores de inglés

Maria Virginia Mulone

Facultad de Humanidades,
Educación y Ciencias Sociales
Universidad Adventista del Plata

Paraná, Entre Ríos, Argentina

mvmulone@yahoo.com.ar

Resumen

Con el propósito de indagar en cómo se percibe y se trabaja la escritura académica en la lengua extranjera inglés, se encuestaron 28 alumnos y 7 profesores universitarios de tres instituciones formadoras de profesores y traductores. Se les requirió que expresaran sus perspectivas acerca de los factores inherentes al proceso y el producto de la escritura, tales como la audiencia, el rol del docente y los pares, los objetivos, el contenido y la motivación. Se trataron, además los problemas y dificultades que surgen en esta compleja tarea, las etapas del proceso de escritura que les resultan complicadas, y las actividades que se consideran beneficiosas para el desarrollo de la competencia para la escritura académica.

Palabras clave: escritura académica; formación profesional; proceso; producto

Abstract

In order to explore how students and teachers view and deal with issues related to EFL academic writing, I conducted a survey among 28 students and 7 university professors, from 3 teacher and translator education institutions. They were asked to express their perspectives on those factors inherent to the process and the product of the writing activity, such as audience, purpose, content and motivation, aspects of L2 academic writing students find problematic, stages of the writing process students find difficult to complete successfully, and activities they consider contributory to the development of their writing competence.

Key words: academic writing; professional training; process; product

1 Introducción

Una parte fundamental de la formación universitaria de profesores y traductores de inglés es el desarrollo de la competencia en dicha lengua. El idioma inglés es para los graduados de estas carreras no sólo su área de especialización y su herramienta de trabajo, sino también el medio en el cual se expresan y por el cual acceden a su comunidad profesional, la cual establece pautas de comunicación específicas para la expresión sobre los temas técnicos de su campo. Por esto último se exige que los profesores y traductores alcancen un nivel de competencia en el idioma que trascienda la competencia comunicativa descripta en los estándares internacionales para la enseñanza de lenguas extranjeras, y que estén preparados para expresarse en forma oral y escrita en el registro académico.

Durante el cursado de las mencionadas carreras universitarias, los alumnos adquieren práctica en la escritura de textos académicos en el contexto de cátedras cuya aprobación involucra la redacción de ensayos, informes, y monografías sobre temáticas que requieren el manejo de estructuras y léxico específicos del campo científico. El desarrollo de las habilidades lingüísticas académicas presenta numerosas dificultades en la lengua materna, las cuales se acrecientan en una segunda lengua. Los alumnos llegan, eventualmente, a adquirir cierta fluidez en este tipo discursivo, pero creo pertinente indagar en los factores y procesos que intervienen en este aprendizaje, e interiorizarse de las dificultades que los alumnos encuentran en su esfuerzo por dominar esta compleja habilidad y en las prácticas que facilitan su desarrollo.

Las perspectivas expresadas en el presente informe constituyen una parte de las conclusiones obtenidas en un proyecto de investigación llevado a cabo durante el año 2011. Dicho proyecto involucró a docentes y estudiantes avanzados de las carreras profesorado y traductorado de inglés de tres instituciones de educación terciaria y universitaria. Por medio de encuestas y análisis de textos producidos por alumnos, se recopiló información acerca de las experiencias y percepciones ligadas a la redacción académica en la segunda lengua, con el objeto de ofrecer una mirada integral y realista de este aspecto de la formación profesional.

2 La escritura académica en la segunda lengua

A pesar de que los ingresantes al nivel universitario cuentan con ciertas habilidades en lo que hace a la escritura, las normas que rigen el discurso académico le son a la mayoría confusas y oscuras (Kurtz, Graden y Zamel, 1993). A esta dificultad se le agrega la de escribir en una segunda lengua, dado que diferentes lenguas a menudo implican

diferentes normas; por ejemplo escribir un resumen en la lengua materna difiere de hacerlo en inglés (Kern, 2000). Debido a la compleja naturaleza de este proceso, los enfoques sobre la enseñanza de la escritura académica en la segunda lengua deben tener en cuenta la influencia de múltiples aspectos: el bagaje educativo, social y cultural en la primera lengua, incluyendo características textuales tales como preferencias retóricas y culturales para la organización de la información y la re-estructuración de argumentos, comúnmente conocida como retórica contrastiva (Cai, 1999; Connor, 1997; Kaplan, 1987; Kobayashi y Rinnert, 1996; Leki, 1993; 1997; Matalene, 1985), conocimiento de los géneros (Johns, 1995; Swales, 1990), interiorización con las temáticas sobre las cuales se escribe (Shen, 1989) y socialización cultural y educativa (Coleman, 1996; Holliday, 1997; Valdes, 1995).

A estos factores se agrega el hecho que los alumnos cuentan con competencias mayores o menores en la lengua meta, lo cual influye en el tratamiento que reciben los errores estructurales tanto desde el punto de vista social como cognitivo.

2.1 Modelos y enfoques de enseñanza de la escritura académica en la primera y la segunda lengua

A pesar de que la escritura en la segunda lengua difiere de la escritura en la lengua materna en aspectos estratégicos, lingüísticos y retóricos, los modelos de escritura en la segunda lengua o la lengua extranjera se han elaborado principalmente sobre la base de modelos de escritura en la primera lengua (Silva, 1993). Myles (2002), sin embargo, sugiere que hay dos modelos de escritura en la primera lengua que bien pueden proporcionar las bases para desarrollar una teoría adecuada de la instrucción de la escritura en la segunda lengua: los propuestos por Flower y Hayes (1980, 1981), y por Bereiter y Scardamalia (1987). El modelo de Flower y Hayes se centra en lo que los escribientes hacen al componer, lo cual se visualiza como una actividad de “resolución de problema”. Tal resolución de problema está constituida principalmente por la situación retórica (el tipo de audiencia, el tema y la consigna), y los objetivos del alumno (que involucran al lector, la imagen del autor, la construcción de significado y la producción del texto formal). La propuesta de Bereiter y Scardamalia se basa en la diferencia entre dos modelos de escritura, el modelo de transmisión de conocimiento, que depende de los procesos de recuperación de contenido de la memoria con respecto a indicaciones temáticas y de género, y el modelo de transformación del conocimiento, que supone un análisis más reflexivo, orientado a la resolución de problemas y el cumplimiento de objetivos.

Además de los modelos, que son constructos teóricos más generales, se han desarrollado enfoques, que constituyen puntos de vista concretos sobre cómo debe plantearse la enseñanza de la escritura. Las implementaciones pedagógicas de la escritura académica en la segunda lengua se basan en cuatro enfoques fundamentales, o bien en combinaciones de éstos: el enfoque orientado hacia el producto de la escritura, el enfoque orientado hacia el proceso de la escritura, la propuesta de James (1993), y el enfoque orientado al género. En el enfoque orientado al producto, señala Clenton (1998), la atención del alumno se dirige a la duplicación de modelos en el lenguaje adecuado. Los alumnos en cursos organizados desde esta perspectiva suelen analizar textos modelo y realizar actividades cuya finalidad es desarrollar conciencia de ciertas propiedades de estos textos, tales como completar oraciones, agregar conexiones lógicas o producir textos paralelos basados en su propia información. A diferencia del modelo descrito anteriormente, el enfoque orientado al proceso permite a los alumnos tomar decisiones claras, responsables y con conocimiento de causa sobre la dirección de su proceso creativo, por medio de la discusión, la elaboración de una serie de borradores, y la devolución del docente y los pares (Jordan, 1997). James (1993) propone una combinación de ambos, el proceso y el producto. Su sugerencia es que la metodología de enseñanza de la escritura debería apuntar a recrear las condiciones bajo las cuales se desempeña la escritura académica auténtica, incluyendo límites de tiempo realistas, alumnos escribiendo sobre su propia especialidad y apuntando a las características y exigencias de un lector determinado, y la presentación en una forma aceptada y específica de la disciplina. James asegura que, al promover la discusión en grupos en la clase, se desarrolla la conciencia individual de cómo se construye el camino hacia un producto escrito que es aceptable para la comunidad discursiva académica. Davies (1988) también plantea una combinación de producto y proceso en su programa de escritura académica basada en el género. Ella asegura que alumnos y docentes comparten su preocupación por tanto el producto como el proceso de la escritura, al focalizarse en la lengua escrita, un campo del conocimiento y las formas expresivas posibles dentro de ese campo. Aún más, sostiene que los alumnos, al tener como objetivo el éxito académico, suelen descubrir los criterios con los cuales los diferentes géneros que producen son evaluados.

2.2 Dificultades, errores y factores en la escritura académica en la segunda lengua

Tras haber establecido las ventajas y limitaciones de los modelos y enfoques que subyacen la enseñanza de la escritura académica, propongo

explorar los factores que afectan las redacciones de los alumnos que escriben en la segunda lengua, causando las dificultades que surgen en las diferentes etapas del proceso, y los errores en el producto de la escritura. Myles asegura que los errores están ligados a factores sociales y cognitivos. Entre los factores sociales Myles destaca las actitudes negativas hacia la segunda lengua, falta de progreso en el aprendizaje de dicha lengua, la existencia de una amplia distancia psicológica y social entre la cultura de la segunda lengua y la propia, y la ausencia de motivación integrativa e instrumental para el aprendizaje de la lengua. Los factores cognitivos tienen también una incidencia importante. La escritura académica en sí es un proceso complejo que incluye la adquisición de vocabulario académico y el estilo discursivo, y de la habilidad para reestructurar información y organizarla en oraciones y textos significativos. Este proceso de restructuración supone la utilización de varios tipos de conocimiento, y una comprensión de la audiencia lectora y las normas sociolingüísticas (O'Malley & Chamot, 1990). Scardamalia y Bereiter (1987) agregan que la organización, en lo que hace a coherencia y cohesión, es esencial para lograr un buen efecto comunicativo y por lo tanto un producto final de calidad. La transferencia lingüística es otro factor importante ligado a los errores en la escritura. McLaughlin (1988), explica que los errores de transferencia ocurren porque los alumnos carecen de la información necesaria en la segunda lengua o la capacidad de atención para activar las rutinas adecuadas de la segunda lengua. Myles asegura que, a pesar del hecho que la transferencia de la lengua materna ya no se considera como la única causa de error al nivel estructural, la primera lengua juega un papel complejo y significativo en la adquisición y el desempeño en la escritura en la segunda lengua. Por ejemplo, como sostiene Widdowson (1990), cuando escriben bajo presión, los hablantes no nativos tienden a recurrir a estrategias sistemáticas de su primera lengua para lograr una síntesis de significado. Friedlander (1990) también asegura que, al escribir en la segunda lengua, se suele utilizar la primera, particularmente, al generar ideas y ultimar detalles.

Además de los errores causados por los factores sociales y cognitivos descriptos anteriormente, Myles sugiere que los alumnos a menudo no están seguros de lo que desean expresar, lo cual causaría errores en cualquier lengua. Por otro lado, los alumnos podrían carecer de conocimiento referido a las estructuras retóricas y la organización de ideas características de la lengua meta (Carson, 2001; Connor y Kaplan, 1987; Kutz, Groden, y Zamel, 1993; Raimés, 1987). La escritura en la segunda lengua está íntimamente ligada a la adquisición de la lectoescritura en los contextos educativos nativos de dicha lengua. Los alumnos bien pueden no estar familiarizados con la retórica inglesa, lo

cual puede conducir a que su producción escrita resulte discordante con la temática o incluso incoherente al lector nativo de habla inglesa. La retórica y la escritura son productos de los contextos socioculturales y políticos, es decir, son representaciones esquemáticas de las experiencias del escritor dentro de un ambiente social particular (Cai, 1999; Matalene, 1985; Williams, 1989).

3 La escritura académica en inglés según los docentes y los alumnos

Con el propósito de explorar los puntos de vista y experiencias de los alumnos y profesores acerca de las cuestiones ligadas a la escritura académica en la segunda lengua, realicé una encuesta a un total de 28 alumnos y 7 profesores universitarios de 3 instituciones formadoras de profesores y traductores. Se les requirió que expresaran sus perspectivas con respecto a:

Las percepciones acerca de los factores inherentes al proceso y el producto de la escritura, tales como la audiencia, el rol del docente y los pares, los objetivos, el contenido y la motivación.

Los aspectos de la escritura académica en la segunda lengua que a los alumnos resultan problemáticos

Los factores que se asocian con estas problemáticas (por ejemplo, deficiencias en ciertos aspectos de la competencia comunicativa, o el conocimiento, o cuestiones ligadas al contexto, o los estados afectivos, como la ansiedad causada por los límites de tiempo, actitudes negativas hacia la cátedra, el profesor, etc.)

Las etapas del proceso de escritura que encuentran difícil de completar sin la ayuda del docente

Las actividades que se consideran beneficiosas para el desarrollo de la competencia para la escritura

3.1 El lugar de la escritura académica en inglés en la carrera universitaria

Según lo reportado en las encuestas, gran parte de los profesores requiere la producción de textos en un estilo formal o académico como parte importante de los requisitos para aprobar su cátedra, y afirman que la mitad o más de dichos trabajos escritos satisface los estándares establecidos para las cátedras en cuestión, si bien algunos alumnos deben rehacer su trabajo (a veces más de una vez) hasta alcanzar un nivel aceptable. La mayoría de los alumnos sostiene que su trabajo escrito no siempre es aceptable.

Docentes y alumnos coinciden en que la instrucción específica sobre cómo se deben realizar tales trabajos escritos es imprescindible, y que, más allá de la naturaleza de la cátedra, e independientemente del hecho que esto esté o no previsto en los programas, se indican a los alumnos las expectativas en lo formal y lingüístico de los textos exigidos. Se afirma además que el apoyo y la guía del docente suelen ser muy necesarios en todas las etapas de composición de los textos. Se señala asimismo que, tras la corrección de los trabajos escritos, se proporciona una devolución, en la cual no sólo se indican los errores, sino que se proveen indicaciones sobre cómo superarlos. Esta devolución es, en general, tomada en cuenta por los alumnos y ayuda a prevenir la recurrencia de los errores en los trabajos subsiguientes y elevar el nivel de la producción escrita.

En general se rechaza la idea que la escritura académica en inglés es una actividad que sólo tiene sentido en el ámbito de la facultad y no tiene ninguna aplicación en la realidad profesional habitual de un profesor o traductor. También se manifiesta desacuerdo con la afirmación que su propósito principal es la práctica de la lengua inglesa, sosteniéndose en general que, en la evaluación, los profesores prestan tanta atención al contenido como a la corrección gramatical y la ortografía, y que la audiencia a la que está dirigida no está necesariamente limitada al profesor de la cátedra en cuestión.

Estas reacciones sugieren que, al menos en teoría, se concibe a la escritura académica en inglés como una competencia que reviste una relevancia por sí misma, no una actividad circunscripta a y dependiente de la práctica de la lengua inglesa, y, por lo tanto, el contenido es tan importante, o más, que la corrección en la expresión lingüística. Se concluye, entonces, que se considera que la escritura académica constituye un medio por el cual se pueden comunicar contenidos significativos, y cuyo alcance puede trascender el contexto de la cátedra o la facultad.

3.2 El desempeño en los distintos aspectos de la escritura

Alumnos y profesores expresaron sus puntos de vista respecto a cómo estos últimos sobrellevan las diferentes actividades que componen la escritura académica.

3.2.1 Interpretar la consigna de escritura

En general no se considera a este aspecto de la escritura como uno de los más problemáticos, dado que la consigna se suele explicar y discutir en la clase, y es, en consecuencia, probablemente aquel en el que cuentan con el mayor apoyo por parte del docente.

3.2.2 Seleccionar los contenidos

En este aspecto, el desempeño no siempre es óptimo. Esto puede deberse a una falta de conocimiento disciplinar, o una falta de criterio para decidir exitosamente qué contenidos son interesantes y/o relevantes desde el punto de vista del lector. La capacidad para pensar el texto desde la perspectiva del lector constituye una estrategia de escritura importante. Se puede especular que esta selección unidimensional y egocéntrica de la información sucede cuando, como audiencia lectora, se visualiza al profesor de la cátedra, quien conoce la temática del texto, y no necesita ser persuadido de la postura adoptada o los argumentos propuestos. En general, si la selección de contenidos se desarrolla por medio de una discusión con la clase, o en grupos, esta tarea se vuelve más fácil, y los resultados mejoran.

3.2.3 Relacionar y ordenar contenidos, y expresar ideas con claridad

En general se reconocen limitaciones en la capacidad de los alumnos con respecto a estas tareas. Los profesores a menudo señalan oraciones o párrafos completos en los trabajos escritos de sus alumnos como “desorganizados” o “poco claros”, y esta devolución hace que los estudiantes tomen conciencia de que necesitan mejorar en este aspecto. Organizar el discurso y presentarlo de manera clara son competencias que a menudo se dan por sentado, al suponerse que los alumnos deberían manejarlas en la lengua materna. En conversaciones informales con profesores universitarios de cualquier disciplina surge la cuestión de las falencias de los alumnos para organizar y comunicar información de manera clara, tanto en el discurso escrito como oral, y en la primera lengua tanto como en la segunda. Los alumnos necesitarían, entonces, estrategias para jerarquizar y organizar la información y planificar maneras de expresarla de manera clara. Al igual que como sucede en el caso de la selección de la información, puede suceder que los alumnos no consideren el punto de vista del lector. Por esta razón a veces pueden creer que el texto que producen es claro para otras personas cuando en realidad no es así.

3.2.4 Diferenciar explícitamente entre hecho y opinión

La mayoría de los profesores y muchos de los alumnos encuestados reportan un desempeño regular en este aspecto. En mi experiencia como docente, he notado que a muchos alumnos universitarios les es difícil establecer el estatus de hecho u opinión que se asigna a una aseveración cuando leen un texto. Esto me lleva a especular que esta dificultad tiene raíces cognitivas profundas, y no puede explicarse simplemente como la consecuencia de una redacción descuidada o poco reflexiva.

3.2.5 Adaptar el contenido a las características de géneros textuales determinados

Gran parte de los docentes considera que los alumnos presentan limitaciones importantes en este aspecto de la escritura. Más de la mitad de los alumnos, en cambio, se mostró más optimista con respecto a sus propias capacidades en lo que hace a crear textos con características específicas. Es posible que algunos estudiantes carezcan de una idea clara de cuáles son dichas características, en primer lugar, y que carezcan de la versatilidad lingüística para ajustar sus ideas a las mismas.

3.2.6 Utilizar y documentar las fuentes de manera adecuada

Los profesores encuestados fueron unánimes en que los alumnos en general manifiestan un desempeño regular en cuanto a la utilización de fuentes. La percepción de los alumnos resultó más dividida: varios de los encuestados se consideran idóneos en este aspecto, mientras que otros reconocen sus limitaciones.

La falta de corrección y adecuación al documentar las fuentes de consulta es un tema que suele causar una gran preocupación a los docentes universitarios en general, no sólo a aquellos ligados al campo de las lenguas. Entre los alumnos se suele dar una falta de conciencia con respecto a la seriedad del plagio. El acceso ilimitado a enormes volúmenes de información en internet ha generalizado el plagio y la falta de conciencia ética con respecto a esta conducta, la cual posiblemente puede surgir de la sensación de que, si algo está disponible y fácilmente asequible, es de todos, no tiene dueño y puede ser apropiado por cualquiera. Es ésta la cultura del “copiar y pegar”, sin responsabilidad y sin conciencia.

3.2.7 Emplear una variedad de modelos retóricos

Los profesores manifestaron que a veces se sienten frustrados o impotentes ante la carencia de recursos retóricos de los alumnos, quienes en general también reconocen sus debilidades en este aspecto.

En mi opinión, esta competencia en la lengua extranjera funciona de forma paralela a la lengua materna: los alumnos que emplean un repertorio amplio de estructuras retóricas como definición, ejemplos, comparación, contraste, etc., en su lengua materna, deberían ser capaces de hacer lo mismo espontáneamente en la lengua extranjera. El problema, según creo, no es que no conozcan estas estructuras, pues están en contacto con ellas a menudo en sus lecturas de textos académicos en la universidad, y es probable que, si se les pide

identificarlas en un texto dado, puedan hacerlo sin mayores dificultades. Que los alumnos usen estos modelos retóricos en su escritura es una cuestión diferente. Se podría decir que muchos alumnos adolecen de falta de estrategias para generar argumentos que sustenten sus ideas, aún cuando sus ideas sean buenas y sustentables.

3.2.8 Expresarse correctamente en la lengua inglesa

La mayoría de los alumnos encuestados se reconoce competente en la lengua inglesa, lo cual es predecible, dado que cursan el último año de la carrera, y esto implica que han alcanzado un nivel de corrección y fluidez considerable. Entre los docentes, en cambio, la respuesta varía. De todos modos, predomina la opinión que, aún los alumnos en las etapas culminantes de la carrera, necesitan pulir aspectos de su competencia lingüística, incluyendo la gramática, la sintaxis, la ortografía y la colocación.

3.2.9 Expresarse con naturalidad en la lengua extranjera, sin interferencias problemáticas de la lengua materna

Tanto los docentes como los alumnos expresaron su preocupación por este aspecto. En el caso de los alumnos, esto indica que, a pesar de que llevan varios años de práctica intensiva del inglés, aún se sienten inseguros en lo que hace a expresarse con la naturalidad de un hablante nativo. Este fenómeno puede ser percibido como paradójico, dado que los alumnos de profesorado y traductorado suelen leer más en inglés que en castellano, y, a pesar de esto, al encarar la producción de oraciones, con bastante frecuencia, lo hacen desde su lengua materna. Sin embargo, los lingüistas Selinker y Lakshmanan (1993) encuentran sentido a esta aparente paradoja en su “principio de los efectos múltiples”, el cual sostiene que la convergencia de dos o más factores en el proceso de la adquisición y uso de la segunda lengua aumenta la factibilidad de la transferencia lingüística. Estos factores, vistos como variables, tienen que ver con el sujeto en sí (nivel de competencia en el inglés, grado de exposición a este idioma, modalidad, conciencia metalingüística, edad y nivel de educación), el contexto de producción (audiencia, contexto lingüístico, grado de formalidad y tipo de actividad), y los idiomas involucrados (tipología lingüística, frecuencia de elementos lingüísticos, tipo de palabra y morfología).

En el contexto de esta teoría, se podría entonces justificar la influencia de la lengua materna en la expresión escrita de sujetos con niveles avanzados de competencia en la segunda lengua, y de conocimiento metalingüístico, con una activación alta de la segunda lengua, en contextos formales y especializados.

3.2.10 Utilizar el registro académico de manera apropiada

Si bien la manera en que se calificaron en este aspecto es más optimista que la de sus profesores, en general los estudiantes reconocen falencias en su capacidad para usar el registro académico. Dicho registro supone vocabulario específico, estructuras sintácticas complejas (por ejemplo, voz pasiva, inversión, subordinación y coordinación compleja), y conectores lógicos propios de este estilo, entre otras características. Tarone (1983) sostiene que el desarrollo de la interlengua se manifiesta en un continuo entre dos extremos, el estilo cuidadoso (que se utiliza cuando se está atento a la corrección gramatical de la propia producción lingüística) y el vernáculo (que se explota cuando la producción es espontánea y libre, como en el caso de la conversación informal). La adquisición del registro especializado, que supone una mayor exigencia en la utilización del estilo cuidadoso, comienza relativamente tarde en la universidad, comparada a otros registros más ligados al estilo vernáculo. En general, los alumnos suelen expresar que necesitan más experiencia y una práctica más amplia y sistemática en la lectura y la escritura académica, incluso en la lengua materna.

3.3 Factores que afectan el proceso y el producto de la escritura

Los alumnos y docentes que participaron en este proyecto también se refirieron a aquellos factores que intervienen en el proceso y tienen un impacto en la calidad del producto de la escritura.

3.3.1 Conocimientos y competencias

En general los docentes y los alumnos coinciden en que, tanto la falta de conocimientos del tema sobre el que escribe, como de las características de los textos formales o académicos, en la lengua nativa y la extranjera, son factores influyentes en la incidencia de los errores en los textos escritos, al igual que lo son una competencia limitada en la lengua inglesa en general, y particularmente en el estilo formal o académico en dicha lengua. Hay un corpus de conocimientos y competencias que sustentan el éxito en la tarea de la escritura académica. Se debe conocer la temática del texto, en primer lugar, y las características del género, en segundo lugar. Además es esencial una competencia adecuada en la lengua inglesa, no sólo para la comunicación en general, sino también en el registro académico. Si cualquiera de estos pilares sobre los cuales se apoya la competencia para escritura académica falla, el texto falla. Los errores, entonces, a veces se relacionan con una preparación previa insuficiente. Esto crea un dilema desde el punto de vista pedagógico con respecto a cómo se debería encarar la instrucción en la escritura académica: ¿Se debería capacitar a los

alumnos en estos tipos de competencias y conocimientos y luego aplicarlos en la escritura? ¿O es que la escritura académica, al constituir en sí una competencia, debería ser desarrollada por medio de la práctica misma _ es decir, aprender a escribir escribiendo_ y el resultado de esta práctica sostenida y sistemática sería el desarrollo de las competencias que supone?

3.3.2 La lengua materna

Con respecto a la interferencia de la lengua materna, las opiniones no son tan unánimes. Un tercio de los sujetos encuestados lo considera un factor de relativamente menor influencia. Si bien los docentes no subestiman el problema de la transferencia negativa de la lengua materna, se suele reconocer que es uno entre muchos factores que incitan los errores en la escritura.

3.3.3 Los límites de tiempo

Más de la mitad de los participantes destacó la influencia negativa de la presión ejercida por los límites de tiempo. Si bien se admite que la presión para completar un trabajo escrito en un periodo de tiempo determinado puede incidir perjudicialmente en la calidad de la producción de algunos alumnos, también es cierto que, en una universidad, así como en el mundo en general, los individuos deben ajustarse a límites de tiempo impuestos por otras personas. Se argumenta comúnmente que la misión de la universidad es preparar para la vida profesional, y trabajar con límites de tiempo es una parte real de muchas profesiones, particularmente la traducción. Por esta razón se considera beneficioso que los alumnos se entrenen en el uso eficaz de sus tiempos y para manejar el estrés relacionado con las fechas de entrega. Para hacer un uso eficaz de su tiempo, los alumnos deben adquirir hábitos que involucran el orden y la organización en las tareas y los materiales, el conocimiento del propio ritmo de trabajo, la planificación de las tareas a realizar en un periodo de tiempo determinado, y la disciplina.

3.3.4 Los estados afectivos del alumno

En general tanto docentes como alumnos reconocen que las personas que experimentan problemas personales que les generan estados afectivos como tristeza, frustración, impotencia, indignación, ansiedad, etc., poco pueden concentrarse en una tarea intelectual tan demandante como la producción de un texto académico. Algunos alumnos en estas situaciones tienen la capacidad de afrontar sus obligaciones académicas sin que la calidad de su rendimiento se vea mayormente afectada, pero no suele ser el caso de la mayoría. En general, para poder regresar a los

cauces normales de su rendimiento académico, las personas necesitan tomarse su tiempo y resolver sus cuestiones personales primero.

3.3.5 Las actitudes y la motivación

La encuesta incorpora además la cuestión de las actitudes. Con respecto a las actitudes negativas, la postura de la mayoría es que, hacia el profesor, tienen un impacto menor en la calidad del trabajo escrito, pero tienen una influencia importante las actitudes negativas hacia la materia y hacia la actividad de la escritura en sí. La falta de motivación, asimismo, suele ejercer una influencia negativa sobre la calidad del producto de la escritura. La motivación, en el caso, de la escritura académica, se puede relacionar principalmente con dos factores: las razones por las cuales se escribe, por un lado, y el placer de realizar la actividad en sí, por el otro. Los alumnos pueden tener diferentes razones que los motivan a escribir, pero en el caso de la escritura académica, el objetivo principal es sin duda la acreditación de las asignaturas. Esta razón, al constituir una motivación de tipo instrumental, en general se erige en la mente del estudiante por encima de otros estímulos, como el deseo de aprender sobre el tema sobre el cual se escribe, o expresar las propias opiniones y puntos de vista sobre un tópico de interés. El segundo factor de motivación puede definirse como el hecho de disfrutar el proceso de la producción de un texto, y la satisfacción de vislumbrar un producto de altos estándares estéticos y académicos, independientemente de la valoración posteriormente asignada por el docente en la evaluación. Este factor, predeciblemente, no es tan poderoso como el primero. La mayoría de los alumnos en la universidad realizan las tareas académicas porque mediante ellas accederán a su título profesional, no tanto porque las disfrutan. Si bien el disfrute puede ser real en muchos estudiantes, suele posicionarse como un factor subordinado a motivaciones más urgentes de tipo social y económico: obtener una certificación universitaria, acceder al campo laboral, establecerse de manera más ventajosa en la sociedad, etc. La incidencia de estos dos tipos de factores implica que los alumnos de profesorado y traductorado suelen esforzarse en la tarea de la escritura en la medida que la acreditación de las asignaturas en cuestión y la obtención del título representan necesidades urgentes para ellos y su realidad social y económica. Las otras motivaciones, si existen, suelen ser secundarias. Todo esto implica que, en la mayoría de los casos, los alumnos cuya motivación es únicamente, o primordialmente, la acreditación de la asignatura generan productos aceptables, pero son aquellos alumnos emocionalmente involucrados con lo que escriben quienes generan productos de excelencia.

3.4 Las etapas del proceso de escritura y la autonomía

En la encuesta, los profesores y los alumnos expresaron sus opiniones sobre cuáles son las etapas del proceso de la creación de un texto académico que generan una mayor necesidad de la asistencia y la guía del docente. En general los profesores perciben a sus alumnos como muy o bastante dependientes del docente en lo que hace a la interpretación de la consigna, la elección de estrategias para recabar datos, la selección de la información, la planificación de la estructura del texto, el desarrollo de ideas, la redacción del texto, la revisión y el análisis e implementación de la devolución. Se destaca, sin embargo, que los alumnos demuestran algo de independencia en la etapa de recabado de datos. Es probable que los alumnos no tengan alternativa en este aspecto, ya que por cuestiones prácticas, deben llevar a cabo sus investigaciones fuera del tiempo y el contexto de la clase. La selección de la información es otro aspecto en el cual los alumnos se muestran independientes. Los alumnos, en cambio, se consideran más independientes en todas estas etapas del proceso de escritura, excepto la revisión y el análisis e implementación de la devolución.

La dependencia del alumno en el profesor en casi todas las etapas del proceso puede estar ligada en parte a la creencia que los alumnos no se encuentran capacitados para realizar estas tareas de manera autónoma, o a una carencia real de conocimientos, competencias y estrategias. Por otro lado, es posible que esta falta de autonomía en los procesos de la escritura académica se relacione con la recurrencia en nuestro medio de un modelo de enseñanza-aprendizaje que suele desarrollarse en carreras relacionadas con las humanidades, y particularmente en los profesorados. En este modelo se manifiesta una relación muy estrecha y fluida entre profesor y estudiante, con el docente muy pendiente del alumno, a quien está constantemente asistiendo, apoyando, guiando y explicando. La relación es más individual y personal, y por esto el profesor conoce a cada uno de sus alumnos, con sus debilidades y fortalezas y consecuentemente tiene la posibilidad de concentrarse en las dificultades de cada uno. Este tipo de socialización profesor-alumno podría explicarse como una perpetuación del modelo de interacción común en la escuela primaria y secundaria, y contrasta con el que se observa en carreras universitarias de asistencia más masiva, como medicina, abogacía o ciencias económicas, donde el profesor es un simple disertante, hay poco diálogo con los alumnos y la relación suele ser más impersonal, todo lo cual implica que los alumnos deben sobrellevar las tareas académicas por sus propios medios.

3.5 Las prácticas que ayudan

Otro punto de interés de este estudio son las acciones pedagógicas que se perciben como beneficiosas para el desarrollo de la competencia para la escritura académica. En general los docentes y estudiantes encuestados coincidieron en que ciertas actividades, incluyendo el análisis de la estructura, el formato o la lengua de textos modelo, el intercambio de ideas con los pares en lo que hace a la planificación del texto y la selección de la información y de los recursos retóricos, la instrucción explícita sobre las características estructurales, retóricas y lingüísticas de los textos cuya producción se exige, la elaboración de una serie de borradores, las correcciones y devoluciones parciales por parte del profesor durante el proceso de escritura, y la corrección por pares, son positivas para el desarrollo de la escritura académica en la lengua inglesa, y, excepto por la corrección por pares, que la mayoría reportó utilizarla ocasionalmente, todas son aplicadas a menudo en sus clases.

Todas estas actividades, si bien algunas en mayor medida que otras, poseen potencial para el trabajo cooperativo entre alumnos y docentes. El compartir una tarea es siempre positivo y enriquecedor, pues permite a los individuos aprender de sus pares y de la experiencia en sí, por no mencionar que, para la mayoría, el trabajo conjunto hace la tarea más placentera, lo cual agrega a los beneficios el de la motivación. Desde el punto de vista pedagógico, además, el docente delega su rol de único interlocutor y fuente de consulta, como sucede en un modelo de clase tradicional, para compartirlo con el resto de los miembros de la clase.

A pesar de que hay un consenso general de que esto es de gran ayuda, la mitad de los alumnos encuestados reportan que las correcciones y devoluciones parciales por parte del profesor durante el proceso de escritura se dan ocasionalmente o nunca. Esto implica que la mayoría de las veces el profesor sólo tiene la ocasión de corregir y realizar una devolución constructiva de la versión definitiva del trabajo de sus alumnos, no de sus versiones parciales o preliminares. Esta modalidad, si bien no es la ideal, se debe, en muchos casos, a la falta de tiempo o ayuda con las que cuenta el profesor, por un lado, para mantener un seguimiento de este tipo sobre el trabajo de todos sus alumnos, y, por otro la falta de organización o hábito de trabajo sostenido por parte de los alumnos para comprometerse a hacer entregas frecuentes de su tarea.

Algunos profesores, ante la falta de espacio físico, aprovechan el espacio virtual para este propósito: explotan medios como el e-mail, las plataformas educativas, los foros y blogs, o las redes sociales, por mencionar algunos, con bastante éxito. El problema que se presenta es que muchos alumnos no aprovechan estas posibilidades para desarrollar sus capacidades académicas.

4 Conclusiones

En las carreras universitarias ligadas a los idiomas como el profesorado y el traductorado, la escritura académica de inglés cumple un rol central pues, no sólo se explota como un medio de acreditación de las asignaturas durante el cursado, sino que se considera un aspecto crucial de la educación de estos profesionales. Esta situación representa un desafío tanto para los alumnos, quienes deben alcanzar un cierto dominio de esta competencia, como para los docentes, quienes deben planificar estrategias para enseñarla.

El desafío pedagógico de enseñar la escritura académica en una segunda lengua se plantea por el hecho que constituye una habilidad sumamente compleja, que supone una variedad de competencias de tipo lingüístico, discursivo, pragmático, estratégico e intercultural. Esto significa que el alumno debe capacitarse en todo tipo de conocimientos y habilidades, que involucran desde el conocimiento de ortografía, morfología, sintáxis, semántica, recursos de cohesión y coherencia, recursos retóricos, características de géneros textuales específicos y convenciones estilísticas, hasta estrategias de recabado y utilización de datos, y normas culturales ligadas a los contextos académicos en la lengua materna y la extranjera. Por otro lado, el éxito en lo que hace al proceso y el producto de la escritura depende en mayor o menor grado de factores cognitivos (por ejemplo, conocimiento de la primera y la segunda lengua, del género, del tema sobre el que se escribe), contextuales (por ejemplo, límites de tiempo), y afectivos (por ejemplo, estados anímicos, actitudes, motivaciones).

Al erigirse como facilitador del aprendizaje de las competencias comunicativas académicas, particularmente de la escritura, el profesor desarrolla prácticas pedagógicas en su clase, las cuales tienden a alentar la autonomía de los estudiantes para llevar a cabo las diferentes etapas del proceso de escritura y mejorar la calidad del producto. Un enfoque pedagógico realista de la escritura académica en la lengua extranjera implica la integración todas las competencias y conocimientos en las que está fundamentada, en cada una de las etapas del proceso creativo, desde la interpretación de la consigna hasta la edición y evaluación. Significa además que los alumnos son inducidos a producir textos -el producto del proceso- que son evaluados y los posicionan de cierta manera en el contexto académico, a la vez que desarrollan sus habilidades comunicativas dentro de géneros textuales determinados. Esta integración de proceso, producto, contexto y género puede tomarse como punto de partida para el diseño de estrategias para la enseñanza de la escritura académica.

Referencias

- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cai, G. (1999). Texts in contexts: Understanding Chinese students' English compositions. In C. Cooper & L. Odell (Eds.), *Evaluating writing: The role of teachers' knowledge about text, learning and culture* (pp. 279-297). Urbana, Ill: National Council of Teachers of English.
- Carson, J. (2001). Second language writing and second language acquisition. In T. Silva and P. Matsuda (Eds.), *On second language writing* (pp. 191-200). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. [-15-]
- Clenton, J. (1998). Academic Writing: towards an integrated approach? University of Sussex Teacher resources.
- Connor, U. & Kaplan, R. (Eds.), (1987). *Writing across languages: Analysis of L2 text*. USA: Addison-Wesley.
- Davies, F. (1988). Designing a writing syllabus in English for Academic Purposes: process and product. In P. C. Robinson (ed.), *Academic writing: process and product*, ELT Documents 129.
- Flower, L. & Hayes, J. (1980). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. In L. Gregg & E. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 31-50). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flower, L. & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-387.
- Friedlander, A. (1990). Composing in English: Effects of a first language on writing in English as a second language. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom*. (pp. 109-125). Cambridge: Cambridge University Press.
- James, K. (1993). Helping students to achieve success in the information structuring of their academic essays. In G. M. Blue (ed.), *Language, Learning and Success: Studying through English*. Developments in ELT. Hemel Hempstead: Phoenix ELT.
- Jordan, R. R. (1997). What's in a name? *English for Specific Purposes*, 16, (1).
- Kutz, E., Groden, S. & Zamel, V. (1993). *The discovery of competence: Teaching and learning with diverse student writers*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers.
- Matalene, C. (1985). Contrastive rhetoric: An American writing teacher in China. *College English*, 47, 789-808.
- Mclaughlin, B. (1988). *Theories of second-language learning*. Baltimore: Edward Arnold.

- Myles, J. (2002) Second Language Writing and Research: The Writing Process and Error Analysis in Student Texts. TESL-EJ Teaching English as a second or foreign language 6 (2). Retrieved September 13, 2010, from <http://www.cc.kyoto-su.ac.jp/information/tesl-ej/ej22/a1.html#top>
- O'malley, J. & Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Raimes, A. (1987). Language proficiency, writing ability and composing strategies: A study of ESL college student writers. *Language Learning*, 37, 439-468.
- Selinker, L. & Lakshmanan, U. (1993). Language transfer and fossilization: The "Multiple Effects Principle." In S. Gass & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (Rev. ed., pp. 197-216). Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Shaw, P. (1991). Science research students' composing processes. *English for Specific Purposes*, 10 (3).
- Silva, T. (1993). Toward an understanding of the distinct nature of L2 writing: The ESL research and its implications. *TESOL Quarterly*, 27, 657-677.
- Tarone, E. (1983). Some thoughts on the notion of communication strategy. In C. Faerch & G. Kasper (Eds.). *Strategies in Interlanguage Communication*. Essex: Longman.
- Widdowson, H. (1990). *Aspects of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Williams, J. (1989). *Preparing to teach writing*. California: Wadsworth Publishing Co.

Revision and Recreation of Tradition in Carol Ann Duffy's *The World's Wife*

Guillermina Perera de Saravia

Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo

Mendoza, Argentina

guilles@nysnet.com.ar

Resumen

Carol Ann Duffy revisa la tradición en su colección de poemas *The World's Wife* con el fin de mostrar la necesidad de considerar otras perspectivas y los peligros de una sola historia. La poeta laureada británica recrea figuras femeninas, en su mayoría esposas de hombres emblemáticos en la mitología, la historia y la literatura. Su revisión está al servicio del feminismo y, por extensión, de todos aquellos que cuestionan la tradición y el discurso tradicional. Duffy usa la parodia para establecer la necesaria intertextualidad, y aprovecha la distancia que crea el monólogo dramático entre el poeta y el lector. De esta forma puede examinar y resignificar lo que ha sido previamente aceptado sin cuestionamientos.

Palabras clave: revisión; tradición; feminismo; voces silenciadas; parodia

Abstract

Carol Ann Duffy revises tradition in her collection of poems *The World's Wife* to pose the need to consider other perspectives and the dangers of a single story. The British Poet Laureate recreates female figures, most of them wives of emblematic men in myths, history and literature. Her revision is at the service of feminism and, by extension, of all those who question tradition and traditional discourse. Duffy uses parody to establish the necessary intertextuality, and profits from the distance dramatic monologue creates between poet and reader. She can thus examine and resignify what has been previously accepted unquestionably.

Key words: revision; tradition; feminism; silenced voices; parody

Listening to a single story is risky. It provides a partial view, a single perspective that endangers the reliability of the story itself. A single story silences the voices of those who have not had the chance to speak up, those who have not been heard throughout history. Listening to a single story has resulted in the postmodern urge to revise and resignify what has been accepted, sometimes even blindly. Thus, those writing from postcolonial, feminist, ethnic or diasporic perspectives – just to mention a few – have questioned tradition and traditional discourse, so that concepts such as “Never again will a story be told as if it were the only one”²⁹ reverberate forcefully and throw a new light on the way we see our world.

The current British Poet Laureate Carol Ann Duffy does precisely this in her popular collection of poems *The World's Wife*, published in 1999. With unforgettable humour and resorting to parody, Duffy revises and questions tradition allowing women's voices previously silenced to be clearly heard. In doing so, she recreates female figures from the mythical, historical, literary and biblical traditions, most of them wives of emblematic men, in an attempt to unbury hidden truths and forgotten perspectives, point out the importance of discourse and silence in any search for identity, and show the dangers of accepting tradition blindly, with no further questioning. Duffy's feminist stance is at the service of all those voices that, for one reason or another, have been silenced throughout history.

Feminism, revisionism and parody

Undoubtedly, *The World's Wife* is a feminist text. Duffy's intention to give voice to previously silenced women in an attempt to define and defend their identity is quintessentially feminist, and she does so through revision. Her means echo those of another very famous American writer, Adrienne Rich, for whom “re-vision – the act of looking back, of seeing with fresh eyes, of entering an old text from a new critical direction – is for women more than a chapter in cultural history: it is an act of survival” (167). Likewise, Carol Ann Duffy deals with the writing of the past in a new and different way, so as to break hold of a tradition that she is not interested in passing on unquestioned.

This revisionism responds as well to the postmodern characteristic of questioning from within. As Canadian critic Linda Hutcheon states, postmodernism examines history, the individual, language and its referents, the relationship among texts; all this through an ironical dialogue with the past for the sake of revising and resignifying what has

²⁹ John Berger. Epigraph of Arundhati Roy's *The God of Small Things*.

been inherited. There is no nostalgia but a deep desire to demystify what has been previously accepted as universal and unchangeable, so as to bring about changes. The limits of all artistic expressions are questioned. For example, the boundaries of the different literary genres are fluid and the novel merges with the short story, the long poem with the novel, the novel with the autobiography, the novel with history. The boundaries that are most markedly trespassed are those of fiction and non-fiction, and by extension, those of art and reality. History is rethought and rewritten and the constant presence of intertextuality results in an intertwined web where a story tells a previously told story (A Poetics of Postmodernism 128).

Parody is, more often than not, the vehicle for this revisionism. In Linda Hutcheon's terms,

... parody is repetition, but repetition that includes difference [...]; it is imitation with critical ironic distance, whose irony can cut both ways. Ironic versions of "trans-contextualization" and inversion are its major formal operatives, and the range of pragmatic ethos is from scornful ridicule to reverential homage. (*A Theory of Parody* 37)

As a starting point, Hutcheon refers to the etymological root of the word parody, παρῳδία, formed by παρὰ = para and ὁδὴ = odos. The suffix odos in Greek means ode, song, but the prefix para has two meanings. One of them is 'against' - the most common one - which assigns the concept of opposition or contrast between two texts. Hence the typical imitation and ridicule of the parodied text. However, para in Greek also means 'next to', thus suggesting the notions of agreement and intimacy instead of contrast. For this reason, Hutcheon insists on the idea of repetition with difference, where irony functions as a rhetorical strategy to highlight precisely this difference. Thus, parody becomes a bitextual synthesis that incorporates the old to the new. Parody questions and subverts what has come before, hence its double potential to unsettle but at the same time to preserve. Literature, films, visual arts, music, architecture can use parody today to establish a dialogue with the past, and from there, question the present and even resignify the past itself. (*A Theory of Parody* 33, 34)

Carol Ann Duffy uses parody in her collection *The World's Wife*. She parodies those stories that have been part of the Western tradition in an attempt to show a different perspective but also with the intention of preserving them. She rewrites and recreates under the light of her feminist stance so as to revise what has been previously accepted unquestioningly.

Recreation of tradition in *The World's Wife*

The voices in Duffy's recreation are entirely feminine voices, those of strong women who have a clear idea of who they are and what they are looking for in life. They are not governed by the typical binary opposition male oppressor vs. female victim. On the contrary, they are independent women who have walked through the path of self-knowledge and inner freedom, who have gained a place of their own, and who can be as angelical as tradition has always shown them to be, but also as demoniac as it has never done so.

In certain poems, for example, man is ridiculed and outwitted by the woman next to him. Such is the case of "Mrs. Icarus", a five-line poem that very effectively and extremely economically demystifies the mythological figure, highlighting the husband's foolishness:

I'm not the first or the last
to stand on a hillock,
watching the man she married
prove to the world
he's a total, utter, absolute, Grade A pillock.

In this simple way, Mrs. Icarus condemns her husband's lack of common sense at trying to fly towards the sun with his wax wings. It is no longer his ambition or his curiosity while soaring through the sky that drove him close to the sun, but his complete stupidity.

Likewise, Mrs. Midas is "the woman who married the fool / who wished for gold" (vv. 52-53) and whose greed and lack of common sense have turned his wife's life into a nightmare and left her in a place of solitude and despair: "What gets me now is not the idiocy or greed / but lack of thought of me. Pure selfishness" (vv. 61-62).

Mrs. Sisyphus complains incessantly against her workaholic husband, who pushes the rock uphill endlessly as a result of Hades' punishment. Again, the husband's foolishness infuriates the wife:

That's him pushing the stone up the hill, the jerk.
I call it a stone – it's nearer the size of a kirk.
When he first started out, it just used to irk,
but now it incenses me, and him, the absolute berk. (vv. 1-4)

Similarly, Duffy presents Mrs. Darwin as the true ideologist of the Evolution of the Species, inspired in the resemblance she found between her own husband and apes:

7 April 1852.

Went to the Zoo.
I said to Him –
Something about that Chimpanzee over there reminds me of
you.

In one of the funniest and most economical poems of the whole collection, Duffy manages to make the reader laugh as she hints at woman's higher intelligence.

A darker side of women is shown through Mrs. Quasimodo, who acts out of jealousy of the beautiful Esmeralda, and destroys her husband's beloved bells of Notre Dame Cathedral. Likewise, Medusa is resentful and violent, driven by a deep desire to turn all those she stares at into stone, as in the traditional version of the myth. Her face is hideous and her hair full of serpents, but her transformation from the ravishingly beautiful woman she once was into the monster she becomes is the consequence of her own decision to take revenge, rather than the result of Poseidon's lust, as in Ovid's version of the Greek myth.

On the other hand, other recreations show a softer side of women. The poem "Delilah", for example, shows a different perspective of the Biblical figure of Samson as a brave, even ruthless warrior, but thirsty of tenderness and intimacy as well:

Teach me, he said-
we were lying in bed-
how to care.
[...]
I can rip out the roar
from the throat of a tiger,
or gargle with fire,
or sleep one whole night in the Minotaur's lair.
[...]
but I cannot be gentle, or loving or tender.
I have to be strong.
What is the cure? (vv. 1-3, 7-10, 19-21)

At the same time, the poem shows a different aspect of Delilah. No longer is she the treacherous and ambitious woman ready to betray her lover, but rather an understanding and sensitive one, absolutely convinced that she is the only person capable of bringing about the change he is looking for. So, in order to help him become the affectionate and sensitive man he wants to turn into, and in spite of knowing she will lose him, "with deliberate, passionate hands / [she] cut every lock of his hair." (vv. 33-42)

In other recreations, women are strong-willed, independent and self-assured. They are no longer victims of men's egocentric behaviour or of external circumstances they cannot control. They are mature women who know their desires and act accordingly, and who remain alone if that is what they prefer. Such is the case of the female voice in "Pygmalion's Bride". It is interesting to note that the mythical figure of Galatea is not mentioned by her name, as if emphasizing her dependence on the Cyprus sculptor. However, she is the one who decides to play statue so as to keep him apart: "He ran his clammy hands along my limbs. / I didn't shrink, / played statue, shtum" (vv. 23-25). She is the one who decides to come to life to pretend a passionate arousal in order to shock him, so that she can be left alone.

"Demeter", the last poem in the collection, takes the form of a sonnet where the Greek goddess of agriculture celebrates her daughter's return from the Underworld. In Duffy's recreation, rather than Demeter trying to rescue Persephone from Hades' abduction, it is Persephone who rescues Demeter from her spiritual and emotional barrenness (Horner, 116). It is the daughter who heals the mother's broken heart:

She came from a long, long way,
but I saw her at last, walking,
my daughter, my girl, across the fields,
in bare feet, bringing all spring's flowers
to her mother's house. I swear
the air softened and warmed as she moved,
the blue sky smiling, none too soon,
with the small shy mouth of a new moon. (vv. 7-14)

Wainwright considers this image, with reminiscences of Boticelli's *Allegory of Spring*, a powerful and at the same time delicate image, with its pauses and the repetition of "my daughter, my girl" (v. 9). In the same way the world suffers a positive transformation in the classical myth with Persephone's return, here it is the mother who is transformed by her daughter's presence, drawing thus a clear parallelism with the unique and transforming qualities of motherhood in general, and Duffy's personal case in particular³⁰.

Social criticism is present in some of the poems in *The World's Wife*, as well. "Mrs. Faust", for instance, poses a devastating criticism to consumerism and lack of values in our contemporary world, together with Man's essential moral weakness. Through a humorous listing of

³⁰ In an interview by British novelist Jeanette Winterston, Carol Ann Duffy declares in relation to her daughter Ella's birth in 1995, 'I divide my life into before and after – they are separate continents'. (Winterton)

activities, full of anachronisms and synonyms of what is commonly accepted as success, Mrs. Faust describes her life chronologically: she meets Faust at college; they flourish academically collecting as many degrees as possible; they get married and buy "Fast cars/ A boat with sails /A second home in Wales/ The latest toys – computers, / mobile phones. Prospered" (vv. 12-15); after becoming an unfaithful husband, Faust meets Mephistopheles and the world surrenders at his feet, accumulating so much power that he even believes he knows more than God:

Enough? Encore!
Faust was Cardinal, Pope,
knew more than God;
flew faster than the speed of sound
around the globe,
lunched;
walked on the moon,
golfed, holed in one;
lit a fat Havana on the sun.
[...]
Bought farms,
cloned sheep,
Faust surfed the Internet
For like-minded Bo-Peep. (vv. 54-63; 69-72)

In the meantime, Mrs. Faust travels around the world, tries a couple of plastic surgeries, and when the Devil finally enforces the pact, Mrs. Faust inherits all her husband's possessions and remains faithful to her well-kept secret: "I keep Faust's secret still - / the clever, canning, callous bastard / didn't have a soul to sell." (vv. 133-135).

The irony underlying the humorous anachronisms denounces the evils of our contemporary world, where unlimited ambition and consumerism, superficiality, obsession with beauty, lack of moral values and, above all, the great absence of human soul invite the reader to reflect upon Man's decisions and priorities.

Duffy adopts a fictional voice to question and defy. Her use of dramatic monologue allows her to do this, since she places herself behind the mask of her characters, of the various voices we hear as we read the poems along. Anachronisms and the resulting humour bring the world of the reader closer to that of the poetic voice, so Duffy is able to reach the reader more playfully, more lightly than serious questioning would do. For a poet who is interested in bridging the gap between poetry and readers, dramatic dialogue, humour and anachronisms prove an effective vehicle to revise and rewrite tradition and history.

Conclusion

Carol Ann Duffy's recreation in *The World's Wife* is at the service of the different representations of women: those who are strong and independent; those who outwit men; those capable of the outmost cruelty; those who walk next to men as faithful companions; those who marvel at the transforming qualities of motherhood. Duffy takes all her characters through the path of identity, urging the reader to listen to previously silenced voices in an attempt to end up with partial perspectives and incomplete views of reality. She does so through humour and the use of parody, which allows her to pay homage to those stories and figures of our cultural heritage, with the intention of bringing together the old and the new, the traditional and the innovative. The resulting intertextuality invites the reader to grow aware of the importance of a broader and more comprehensive outlook on our past and on our present. Duffy's claim is the urgent need to realize that there isn't just one single voice, one single story. As Nigerian novelist Chimamanda Adichie puts it, the danger of a single story is that it creates stereotypes, and the problem with stereotypes is not that they are not true; it is that they are incomplete (Adichie). Duffy knows of her mission as a writer and how forceful her voice can be precisely to give voice to all those who have not been listened to before.

References

- Adichie, Chimamanda (2009). "The danger of a single story". TEDGlobal 2009, Filmed July 2009, Posted October 2009. Web. Last accessed September 6, 2012.
- Duffy, Carol Ann (1999). *The World's Wife*. London, Picador Print.
- Horner, Avril (2003). "Small Female Skull: patriarchy and philosophy in the poetry of Carol Ann Duffy". MICHELIS, Angelica Michelis & ROWLAND, Anthony. *The Poetry of Carol Ann Duffy: 'Choosing Tough Words'*. Manchester: Manchester University Press. 99 – 120. Print.
- Hutcheon, Linda (2000). *A Theory of Parody. The Teachings of Twentieth-Century Art Form*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press, (1st. Edition 1985). Print.
- .(1988). *A Poetics of Postmodernism*. London: Routledge. Print.
- Rich, Adrienne (1993). "When We Dead Awaken". *Adrienne Rich's Poetry and Prose*. Ed. Barbara Charlesworth Gelpi & Albert Gelpi. New York: W.W. Norton & Company. 166-177. Print.
- Wainwright, Jeffrey (2003). "Female Metamorphoses". MICHELIS, Angelica Michelis & Rowland, Anthony. *The Poetry of Carol Ann Duffy: 'Choosing Tough Words'*. Manchester: Manchester University Press. 47 – 55. Print.

Interview with Carol Ann Duffy

Winterton, Jeanett. About / Profiles & Interviews / Carol Ann Duffy.
<http://www.jeanettewinterson.com/pages/content/index.asp?PageID=350> .
Last accessed September 5, 2012.

Lo que inspiran las ruinas en la poesía victoriana de Robert Browning (1812-1889) y Alice Meynell (1847-1922)

Santiago Argüello

UCA y CONICET

Mendoza, Argentina

yagoarg@yahoo.com.ar

A continuación se presentan por primera vez en castellano dos poemas victorianos en los que las ruinas son tema de honda inspiración y meditación. De ellas se obtiene un poderoso símbolo: el paso del tiempo sobre lo que el hombre tiene y hace; más aun, sobre lo que el hombre logra materializar exitosamente a partir de su poderío espiritual y material. Hasta el siglo xix, un significativo emblema de este poderío era el representado por los castillos o fortificaciones de cuño antiguo y medieval. Son estas edificaciones las que se usan en ambos poemas para describir simbólicamente el punto de partida del proceso de descomposición que acaba en ruinas. Si ya ante el derrumbamiento de su casa cualquier hombre queda desamparado, desvalido, pobre, mucho más ha de quedarlo cuando lo que cae es su ciudad fortificada, baluarte de sus bienes. Precisamente del experimento de esta desnudez parecen haberse servido Browning y Meynell en su lírica. En este sentido, ellos anticipan la toma de conciencia que habría de surgir en el siguiente siglo acerca del mayor valor del ser del hombre que el de su tener o hacer. «¿Y si se viniera abajo todo este tinglado...?»: con esta gráfica expresión castellana podría traducirse la inquietud de fondo que anima ambas piezas artísticas (en Meynell, incluso la propia subjetividad es lo que se plantea explícitamente como castillo). En ambos casos, el tiempo no es visto como un enemigo del hombre que irrumpe inevitablemente para arrebatarse el bien máspreciado que tiene "(o, más bien, busca), a saber, la felicidad. También en ambos casos, la respuesta final a esta irrupción resulta definida por la última estrofa. Meynell le suplica al Tiempo que perdone nuestras naturales blasfemias contra su acción natural, y que, a cambio, como recompensa, nos haga sentir la despreocupada dicha de los niños y el gozo por la belleza que hay en el hecho de renacer a partir del cambio y aun de la muerte. Por su parte, la respuesta de Browning resulta más contundente: si para Meynell el Tiempo (al menos en esta vida) es el absoluto al que nada ni nadie puede escapar, para Browning hay algo que las garras del Tiempo no alcanzan a tocar jamás, ni siquiera *statu viae*. A eso hemos de aferrarnos. Eso es lo que nunca perecerá. Tal cosa es el amor.

LYCE

Love Among the Ruins³¹ - Amor entre las ruinas

Robert Browning



Love Among the Ruins (óleo de 1894), por Edward Burne-Jones.

³¹ Poema de 1855, incluido en la antología titulada *Men and Woman* (1855). Es el primer poema del libro; disponible en google books. La pintura del prerrafaelita Burne-Jones, colocada bajo el título, se inspira justamente en este poema.

1.

*Where the quiet-coloured end of evening smiles,
Miles and miles
On the solitary pastures where our sheep
Half-asleep
Tinkle homeward thro' the twilight, stray or stop
As they crop –*

2.

*Was the site once of a city great and gay,
(So they say)
Of our country's very capital, its prince
Ages since
Held his court in, gathered councils, wielding far
Peace or war.*

3.

*Now – the country does not even boast a tree,
As you see,
To distinguish slopes of verdure, certain rills
From the hills
Intersect and give a name to, (else they run
Into one)*

1.

*Donde el fin de colores calmos del atardecer sonríe,
Millas y millas
Sobre las solitarias pasturas donde nuestras ovejas
Medio dormidas
Tintinean hacia casa a través del crepúsculo, se extravían
Mientras pacen- [o se paran*

2.

*Antaño se encontraba el sitio de una grande y alegre [ciudad,
(Así dicen)
La misma capital de nuestro país, donde su príncipe
Hace siglos
Tenía allí su corte, reunía consejos, librando
Paz o guerra a lo lejos.*

3.

*Ahora— el país no presume siquiera un árbol,
Como ves,
Para distinguir faldas de verdor, ciertos riachuelos
Desde las montañas
Se entrecruzan y nombran a uno, (o desembocan
En uno)*

4.

*Where the domed and daring palace shot its spires
Up like fires
O'er the hundred-gated circuit of a wall
Bounding all
Made of marble, men might march on nor be prest
Twelve abreast.*

5.

*And such plenty and perfection, see, of grass
Never was!
Such a carpet as, this summer-time, o'erspreads
And embeds
Every vestige of the city, guessed alone,
Stock or stone —*

6.

*Where a multitude of men breathed joy and woe
Long ago;
Lust of glory pricked their hearts up, dread of
Struck them tame; [shame
And that glory and that shame alike, the gold
Bought and sold.*

4.

*Donde el abovedado y desafiante palacio alzaba sus agujas
Como fuego
Encima del circuito de una envolvente muralla
De cien entradas
Hecho de mármol, los hombres podían marchar sobre él a sus
En fila de a doce. [anchas,*

5.

*Y, mira, semejante abundancia y perfección de hierba
¡Nunca hubo!
Una alfombra tal que, esta época de verano, extiende
E incrusta
Cada vestigio de la ciudad,, que se adivina a solas,
Tronco o piedra –*

6.

*Donde una multitud de hombres respiraba gozo y congoja
Tiempo atrás;
La codicia de gloria estimulaba sus corazones, el terror de
[la deshonra
Los domeñaba;
Y esa gloria y de la misma forma esa deshonra, el oro
Compraba y vendía.*

7.

*Now – the single little turret that remains
On the plains,
By the caper overrooted, by the gourd
Overscored,
While the patching houseleek's head of blossom
Through the chinks – [winks*

8.

*Marks the basement whence a tower in ancient
Sprang sublime, [time
And a burning ring, all round, the chariots traced
As they raced,
And the monarch and his minions and his dames
Viewed the games.*

9.

*And I know, while thus the quiet-coloured eve
Smiles to leave
To their folding, all our many-tinkling fleece
In such peace,
And the slopes and rills in undistinguished grey
Melt away –*

7.

*Ahora – el pequeño torreón solitario que permanece
Sobre las llanuras,
Cerca del alcaparro más que arraigado, cerca de la*
[calabaza

*Más que rayada,
Mientras la cabezuela de la siempreviva mayor remendona
A través de las grietas –* [parpadea

8.

*Marca la base desde donde antaño una fortificación
Se levantaba sublime,
Y un ardiente anillo, todo en derredor, los carros trazaban
Mientras corrían,
Y el monarca, sus súbditos y sus damas
Observaban los juegos.*

9.

Y yo sé, mientras de esa manera el atardecer de colores
[calmos
*Sonríe para partir
y recogerse, todas nuestras alharacas se despluman³²
En tal paz,
Y las laderas y riachuelos en confusas luces últimas
Se desvanecen –*

³² El autor se refiere de primera intención a las ovejas que pierden su lana, teniendo en cuenta que, conforme a la primera estrofa del poema, la voz principal de esta pieza es la de un pastor. La traducción que brindamos de este verso según una segunda intención (a la vista también de lo que se expresa en la estrofa siguiente, y en el poema en su conjunto) resalta que, con el atardecer, acaece asimismo una especie de sinceramiento del propio ser del pastor, el cual, en conjunción con el despojo que acontece en la naturaleza que lo rodea y el derrumbamiento de las obras humanas cuyos vestigios todavía se vislumbran, aviva todavía más el triunfo final del amor, cuya edificación –si existiera algo tal– sería de otra naturaleza que la de los hechos naturales o artificiales.

10.

*That a girl with eager eyes and yellow hair
Waits me there
In the turret whence the charioteers caught soul
For the goal,
When the king looked, where she looks now,
Till I come. [breathless, dumb*

11.

*But he looked upon the city, every side,
Far and wide,
All the mountains topped with temples, all the
Colonnades, [glades'
All the causeys, bridges, aqueducts, – and then
All the men!*

12.

*When I do come, she will speak not, she will stand,
Either hand
On my shoulder, give her eyes the first embrace
Of my face,
Ere we rush, ere we extinguish sight and speech
Each on each.*

10.

*Que una niña con ojos entusiastas y cabellos dorados
Me espera allí
En el torreón, desde donde los aurigas contenían la respiración
Por alcanzar la meta,
Cuando el rey miraba, donde ella mira ahora, sin aliento, muda
Hasta que yo vaya.*

11.

*Pero él contemplaba la ciudad, cada lado,
A lo largo y a lo ancho,
Todas las montañas rematadas con templos, de los claros del
Todas las columnatas, [bosque
Todas las calzadas, puentes, acueductos, —y luego,
¡Todos los hombres!*

12.

*Cuando yo de verdad vaya, ella no hablará, estará de pie,
Ambas manos
Sobre mis hombros, darán sus ojos el primer abrazo
A mi rostro,
Antes que nos precipitemos, antes que extingamos mirada y
Uno sobre el otro. [conversación*

13.

*In one year they sent a million fighters forth
South and North,
And they built their gods a brazen pillar high
As the sky
Yet reserved a thousand chariots in full force –
Gold, of course.*

14.

*O heart! oh blood that freezes, blood that burns!
Earth's returns
For whole centuries of folly, noise and sin!
Shut them in,
With their triumphs and their glories and the rest.
Love is best.*

13.

*En un solo año enviaron un millón de guerreros al frente
Al sur y al norte,
Y construyeron a sus dioses un bronceado y descarado pilar alto
Como el cielo,
Y todavía reservaron mil carros pletóricos –
De oro, por supuesto.*

14.

*¡Oh, corazón! ¡Oh, sangre que hiela, sangre que hierve!
¡Vueltas de la Tierra
Por siglos enteros de desatino, ruido y pecado!
Enciérralos,
Con sus triunfos y sus glorias y lo demás.
El amor es mejor.*

ILyCE

Builders of Ruins³³ - Edificadores de ruinas

Alice Christiana Gertrude Thompson Meynell

³³ Publicado en la antología titulada Preludes, de 1875; e incluido también en The Poems of Alice Meynell. Complete edition, Burns, Oates & Washbourne, London, 1923, en la sección “Early Poems”; disponible también en google books.

*We build with strength the deep tower wall
That shall be shattered thus and thus.
And fair and great are court and hall,
But how fair—this is not for us,
Who know the lack that lurks in all.*

*We know, we know how all too bright
The hues are that our painting wears,
And how the marble gleams too white;—
We speak in unknown tongues, the years
Interpret everything aright,*

*And crown with weeds our pride of towers,
And warm our marble through with sun,
And break our pavements through with flowers,
With an Amen when all is done,
Knowing these perfect things of ours.*

*O days, we ponder, left alone,
Like children in their lonely hour,
And in our secrets keep your own,
As seeds the colour of the flower.
To-day they are not all unknown,*

*Construimos con solidez el ancho muro de la fortaleza
Que será destrozada así o asá.
Y bellos y magníficos son patio y hall,
Pero cuán bellos—no nos compete,
Sabiendo la carencia que se esconde en todas las cosas.*

*Sabemos, nosotros sabemos cuán brillantes son todas
Las tonalidades que nuestras pinturas visten,
Y cuán blanco el mármol brilla;—
Nosotros hablamos en lenguas ignotas, los años
Ponen cada cosa en su lugar,*

*Coronado con traje de luto nuestro orgullo de fortalezas,
Caliente nuestro mármol de un lado al otro por el sol,
Y rotas nuestras veredas de parte a parte por flores,
Con un Amén cuando todo está terminado,
Conociendo estas cosas perfectas nuestras.*

*Oh días, nosotros ponderamos, a solas,
Como niños en su hora solitaria,
Y en nuestros secretos guardamos los vuestros,
Como las semillas el color de la flor.
Hoy en día no son todas ignotas,*

*The stars that 'twixt the rise and fall,
Like relic-seers, shall one by one
Stand musing o'er our empty hall;
And setting moons shall brood upon
The frescoes of our inward wall.*

*And when some midsummer shall be,
Hither will come some little one
(Dusty with bloom of flowers is he),
Sit on a ruin i' the late long sun,
And think, one foot upon his knee.*

*And where they wrought, these lives of ours,
So many-worded, many-souled,
A North-west wind will take the towers,
And dark with colour, sunny and cold,
Will range alone among the flowers.*

*And here or there, at our desire,
The little clamorous owl shall sit
Through her still time; and we aspire
To make a law (and know not it)
Unto the life of a wild briar.*

*Las estrellas que entre el surgimiento y la caída,
Semejantes a visionarias de reliquias, una por una
Se quedarán reflexionando sobre nuestro vacío hall;
Y montando lunas meditarán con melancolía encima de
Los frescos de nuestro muro interior.*

*Y cuando haya un solsticio vernal,
Aquí vendrá algún pequeño
(Cubierto con pétalos de flores él está)
Se sentará sobre una ruina a la caída del largo atardecer
Y pensará, un pie sobre su rodilla.*

*Y donde ellas se forjaron, estas vidas nuestras,
Tan colmadas de palabras, colmadas de almas,
Un viento del noroeste derrumbará los muros de la
fortificación,
Y oscurecido por el color, soleado y frío,
Oscilará solo entre las flores.*

*Y aquí o allí, a nuestro antojo,
La pequeña lechuga clamorosa se sentará
Durante su sosegado tiempo; y nosotros aspiramos
A aplicar una ley (y no la conocemos)
A la vida de un salvaje brezno.*

*Our purpose is distinct and dear,
Though from our open eyes 'tis hidden.
Thou, Time to come, shalt make it clear,
Undoing our work; we are children chidden
With pity and smiles of many a year.*

*Who shall allot the praise, and guess
What part is yours and what is ours?—
O years that certainly will bless
Our flowers with fruits, our seeds with flowers,
With ruin all our perfectness.*

*Be patient, Time, of our delays,
too happy hopes, and wasted fears,
Our faithful ways, our wilful ways;
Solace our labours, O our seers
The seasons, and our bards the days;*

*And make our pause and silence brim
With the shrill children's play, and sweets
Of those pathetic flowers and dim,
Of those eternal flowers my Keats
Dying felt growing over him!*

*Nuestro propósito es nítido y querido,
Aun cuando se esconda a nuestros ojos abiertos.
Tú, Tiempo a llegar, lo aclararás,
Desbaciendo nuestro trabajo; somos niños reprendidos
Con compasión y sonrisas de muchos años.*

*¿Quién adjudicará el elogio, y adivinará
Qué parte es vuestra y cuál es nuestra?—
Oh años que ciertamente bendeciréis
Nuestras flores con frutos, nuestras semillas con flores,
Con ruina toda nuestra perfección.*

*Ten paciencia, Tiempo, de nuestros retrasos,
Esperanzas demasiado felices, y temores echados a
[perder,
Nuestros caminos seguros, nuestros caminos intencionados;
Consuela nuestras labores, oh nuestras visionarias
Las estaciones, y nuestros bardos los días;*

*Y haz nuestra pausa y silencio rebosar
Con el estridente juego de los niños, y deleites
De aquellas flores patéticas y desvanecidas,
De aquellas flores eternas que mi Keats
Muriendo sintió crecer sobre él!³⁴*

³⁴ John Keats (1795-1821) fue uno de los principales poetas británicos del movimiento romántico. Su poesía se caracteriza por el uso de un lenguaje exhuberante e imaginativo, atemperado, no obstante, por la melancolía. La sensación de nostalgia por un pasado pleno de significado que transmiten sus odas puede observarse en poemas como *Oda a una urna griega* (disponible en <http://www.aragoneria.com/cronista/uno/k2000316.htm>) u *Oda a un Ruiseñor* (<http://www.aragoneria.com/cronista/uno/k1000316.htm>). Cabe destacar asimismo que a la muerte de Keats, Percy B. Shelley escribió una famosa elegía titulada *Adonais* (el término *Adonais* probablemente derive de una mezcla del término griego *Adonis* –personaje de la mitología– y del hebreo *Adonai*, que significa ‘Señor’), escrita en 1821, tres meses después de enterarse del trágico suceso. Se la considera una de sus obras maestras. Hay una ed. castellana reciente de esta obra: P.B. Shelley, *Adonais: elegía por la muerte de John Keats* (ed. bilingüe de Lorenzo Peraile), Huerga y Fierro, Madrid, 2008.

FILIPPINI, Ana María et al.: *Glosario plurilingüe de léxico vitícola. Del español hacia otras lenguas*, Mendoza, Grappe, 2011, 21x15 cm, 172 p.

De la mano de Ana María Filippini y su equipo, la Universidad Nacional de Cuyo celebra la aparición de una nueva obra terminológica en el ámbito de la vid: el *Glosario plurilingüe de léxico vitícola. Del español hacia otras lenguas*. Resultado de un proyecto de investigación avalado y subsidiado por la Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado de la mencionada universidad, esta publicación nace para completar y complementar el *Glosario plurilingüe de léxico vitivinícola: la vinificación y la comercialización. Del español hacia otras lenguas* nacido en 2009. De este modo, quedan abordados tres grandes ámbitos de la vitivinicultura: la vinificación, la comercialización y la viticultura.

Pensado especialmente para agilizar la labor traductora en el seno de un mercado cada vez más demandante, este nuevo aporte interesará también a aquellos profesionales implicados en los intercambios no solo lingüísticos sino también comerciales y cognitivos.

Con una organización que sigue la lógica del primer volumen, el Glosario comienza con los Agradecimientos, seguidos de la Presentación, las Advertencias para el uso y el Prólogo, para luego entrar plenamente a la lista de términos que conforman el cuerpo de la obra. Hacia el final, un Anexo expone las áreas temáticas relacionadas con la viticultura, cada una de las cuales dará lugar a un índice temático. Bajo el título Ampelografía, cierra el libro el listado de las variedades de cepajes cultivados en Argentina.

La Presentación del Glosario resume la orientación principal del libro, que, al igual que su predecesor y en palabras de sus autoras, “pretende ser una herramienta ágil y dinámica que colabore en la labor del traductor” en un entorno cada vez más globalizado. Sólida herramienta, construida con ayuda de una nutrida bibliografía -conformada por léxicos, diccionarios e importantes obras de referencia en el ámbito- y del asesoramiento de expertos en la materia.

Quedan también expuestos aquí los idiomas hablados por las páginas del libro: tomando el español de Argentina como lengua de partida, se llega a los términos equivalentes en alemán, francés, inglés, italiano y portugués, aplaudida inclusión de este último que se hecha de menos en el primer volumen.

Las Advertencias para el uso alertan al lector sobre ciertos aspectos que deben ser considerados al momento de consultar la obra, tales como variedad lingüística, la presencia de extranjerismos, los criterios de

conformación de las entradas, entre otros. También se consigna una lista de abreviaciones y símbolos útiles para la comprensión de la obra.

El Prólogo del libro, a cargo del Dr. Pablo Lacoste, es una entrada de lujo al reino de los términos que se ofrece. En un interesante texto, Lacoste brinda un panorama de la actividad vitivinícola, avalado por datos históricos, estadísticos y económicos.

Con palabras que ansían dejar sin efecto el divorcio entre ciencias “duras” y “blandas”, el prólogo vislumbra el sentimiento certero de que las Ciencias Sociales deben comenzar a recorrer los senderos marcados por las Ciencias Naturales, entre viñedo y viñedo: “Junto con los colegas de Ciencias Naturales, dedicados a la dimensión natural del vino, corresponde a las Humanidades y Ciencias Sociales involucrarse en el problema, y aportar conocimiento a la dimensión cultural”. El Glosario constituye así un primer paso en este acercamiento entre saberes.

Luego del prólogo, se enuncia el conjunto de términos vitícolas, plasmados en ciento cuarenta y dos páginas que comunican en seis idiomas. Las entradas -generalmente sustantivos, pero también verbos y adjetivos- están en español y ordenadas por orden alfabético; a diferencia del volumen anterior, en esta oportunidad no hay subentradas, sino que cada término es independiente, y está acompañado por la categoría gramatical y los equivalentes en las demás lenguas elegidas. En ocasiones, cuando las autoras lo consideraron necesario, se ofrecen sinónimos y colocaciones.

Todos los términos objeto del Glosario se redistribuyen al final del libro para conformar un índice temático, cuyas áreas, expuestas en los seis idiomas, se especifican en el Anexo. El cierre de la obra está a cargo de la enumeración de más de setenta cepajes cultivados y comercializados en Argentina, una buena decisión que permite ampliar el horizonte de los lectores poco conocedores del dominio de la vid.

Una vez más, el trabajo serio y responsable de este equipo de investigadores da frutos cuya degustación deja una buena sensación “en lenguas”. Una obra con cuerpo, con reflejos intensos de un compromiso persistente frente al establecimiento y homogeneización de un léxico argentino, así como a su implantación y difusión.

Una vez más, Mendoza honra el sabor de su tierra a través de la calidad de sus productos.

María Laura Perassi
Universidad Nacional de Córdoba
Córdoba, Argentina



ISSN 2314-2529

Volumen 15 (2012)

LyCE Estudios

El objetivo de *LyCE Estudios* es difundir la investigación científica en didáctica, lingüística, historia, literatura, traducción y cultura de las lenguas inglesa, francesa, portuguesa y española, esta última desde la perspectiva ELSE.

Los trabajos que aquí se publican surgen de la producción del Instituto de Lenguas y Culturas Extranjeras de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, y de otros centros de estudio nacionales e internacionales. Se trata de una publicación dirigida a investigadores, profesores y lectores en general interesados en las lenguas extranjeras, los estudios culturales, el desarrollo del conocimiento y el intercambio intelectual. *LyCE Estudios* acepta artículos, notas y reseñas. Los textos recibidos se someten para su selección a la consideración del Comité Editorial.

Para publicar en *LyCE Estudios* 16 (2013), hacé clic [aquí](#).



Facultad de Filosofía y Letras
Universidad Nacional de Cuyo
Mendoza, Argentina