

**UNIVERSITATEA DIN PITEȘTI  
FACULTATEA DE LITERE**

**STUDII  
DE  
GRAMATICĂ CONTRASTIVĂ**

**Nr. 14, 2010**

**EDITURA UNIVERSITĂȚII DIN PITEȘTI**

*Studii de gramatică contrastivă*

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

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

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

Angela CHIRIȚĂ, Universitatea Liberă Internațională din Moldova  
Carmen ONEL, Universitatea din Pitești, România  
Ina CIODARU, Universitatea din Pitești, România  
Adina MATROZI, Universitatea din Pitești, România  
Ana-Maria STOICA, Universitatea din Pitești, România

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

Laura CÎȚU, Universitatea din Pitești, România

**REDACTOR-ȘEF /RÉDACTEUR EN CHEF/ EDITOR IN CHIEF**

Cristina ILINCA, Universitatea din Pitești, România

**COLEGIUL DE REDACȚIE/COMITÉ DE RÉDACTION/EDITORIAL BOARD**

Ana-Marina TOMESCU, Universitatea din Pitești, România  
Raluca NIȚU, Universitatea din Pitești, România

**ISSN: 1584 – 143X**

revistă bianuală/revue biannuelle/biannual journal

**FACULTATEA DE LITERE**

Str. Gh. Doja, nr. 41, Pitești, 110253, România

Tel. / fax : 0348/453 300

Persoană de contact/personne de contact/contact person: Cristina ILINCA  
studiidegramaticacontrastiva@yahoo.com  
<http://www.upit.ro/index.php?i=2256>

**Editura Universității din Pitești**

Târgul din Vale, 1, 110040, Pitești, Romania

Tél.: +40 (0)248 218804, int. 149,150

[sorin.fianu@eup.ro](mailto:sorin.fianu@eup.ro)

**CUPRINS / TABLE DES MATIÈRES / CONTENTS**

**GRAMATICĂ CONTRASTIVĂ**

LIDIA MORALES BENITO

*L'enseignement de l'espagnol aux enfants francophones de huit à onze ans. Article théorique et pratique autour des erreurs notionnelles*

*Enseñanza de español a niños francófonos entre ocho y once años de edad. Artículo teórico-práctico acerca de los errores nocionales*

*Predarea limbii spaniole copiilor francofoni între opt și unsprezece ani. Articol teoretic și practic despre greselile notionale / 7*

INA ALEXANDRA CIODARU

*Detecting the Particularities of Bacovia's and M. Rollinat's Poetic Language*

*Déceler les particularités du langage poétique chez Bacovia et M. Rollinat*

*Descoperirea particularitatilor limbajului poetic la Bacovia și M. Rollinat / 35*

SILVIA DOBRIN

*Neologisms Based on Proper Nouns in the French and German Press*

*Les néologismes formés sur des noms propres dans la presse française et allemande*

*Neologismele formate pe baza de nume proprii în presa franceză și germană / 42*

ONGUENE ESSONO, JACQUES EVOUNA

*Object Clauses in French and Ewòndò: Mood and Tense Government and Examination*

*Les complétives du français et de l'ewòndò : rection et vérification modo-temporelles*

*Propozițiile completive în franceză și ewòndò: rectiune și verificare modala și temporală / 51*

SOPHIE DUFOSSÉ

*Generic and Specific Use of the Articles a, the, et ø. Another Way of Dealing with the Translation of the Nominal Determination in English*

*Emploi générique ou spécifique des articles a, the, et ø. Une autre manière d'envisager la traduction de la détermination nominale en anglais*

*Utilizarea generică sau specifică a articolelor a, the și ø. Un alt mod de a aborda traducerea determinării nominale în engleză / 76*

*Studii de gramatică contrastivă*

LAURA IONICĂ

*English vs. Romanian – lexical and grammatical areas*  
*Anglais vs. Roumain – domaines lexical et grammatical*  
*Engleza vs. Romana – domeniul lexical si gramatical / 85*

CONSTANTIN MANEA

*Contrastive Remarks on Aspect in English and Romanian*  
*Remarques contrastives sur l'aspect en anglais et en roumain*  
*Remarci contrastive asupra aspectului in engleza si româna / 91*

NICOLETA MINCĂ

*The -ing Participle and the Gerund: peculiarities and context differences*  
*Le participe en -ing et le gérondif: particularités et différences contextuelles*  
*Participiul in -ing si gerunziul: particularitati si diferente de context / 99*

**TRADUCTOLOGIE**

IRINA ALDEA

*Hazard and Necessity in the Literary Translation*  
*Hasard et nécessité dans la traduction littéraire*  
*Intamplare si necesitate in traducerea literara / 105*

**ENSEÑANZA DE ESPAÑOL A NIÑOS FRANCÓFONOS ENTRE  
OCHO Y ONCE AÑOS DE EDAD. ARTÍCULO TEÓRICO-  
PRÁCTICO ACERCA DE LOS ERRORES NOCIONALES**

**SPANISH LANGUAGE TEACHING TO FRENCH SPEAKERS  
CHILDREN BETWEEN EIGHT AND ELEVEN YEARS OLD.  
THEORETICAL-PRACTICAL ARTICLE ABOUT NOTIONAL  
ERRORS**

**Lidia MORALES BENITO**  
**Universidad de Salamanca, España**

***Abstract:** This article is presented as a short studio theorist-practical of the grammatical and lexical notional scope problems that French speaker children find when they learn Spanish as foreign language. “Notional difficulties” are understood as the one produced by a different way of perceiving certain situations according to the language that it is described. Therefore, some examples of basic errors made by the French speaker students when they have reached the B1 level of Spanish language have been chosen. It is not only wanted to choose and to raise some learning difficulties, but to propose in each case two exercises – one of a formal nature and other more communicative- to try to improve the learning of this language elements that represent a problem for this students.*

***Key words:** Spanish language teaching to French speakers, notional errors, primary education, initial level, didactic*

## **1. Introducción**

Si el enfoque comunicativo avala que todo intercambio lingüístico persigue una finalidad, el deber primero del profesor será llevar a sus alumnos a que consigan transmitir el mensaje elegido. Por lo tanto, en niveles básicos de lengua, la comunicación se centra principalmente en el contenido, y no en la forma. No obstante, para ello los usuarios se verán obligados a utilizar un código compuesto por los elementos lingüísticos de la lengua combinados con los elementos

*Studii de gramatică contrastivă*

sociolingüísticos<sup>1</sup> y pragmáticos<sup>2</sup>, o en palabras del *Marco Común europeo de referencia*:

Para la realización de las intenciones comunicativas, los usuarios de la lengua o los alumnos ejercen sus capacidades generales<sup>3</sup> [...] junto con una competencia comunicativa más específicamente relacionada con la lengua. La competencia comunicativa en este sentido limitado tiene los siguientes componentes:

- Las competencias lingüísticas
- Las competencias sociolingüísticas
- Las competencias pragmáticas

Marco, (2001: 106)

La competencia lingüística no se limita al campo léxico -aunque así parezca en niveles iniciales- la gramática no es un añadido de los vocablos que componen una lengua; las palabras se combinan según determinadas reglas sintácticas y semánticas, lo cual significa que conocer una palabra es conocer también las reglas que permiten su combinación con otros vocablos.

---

<sup>1</sup> “La competencia sociolingüística comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua. [...] Los asuntos tratados aquí son los que se relacionan específicamente con el uso de la lengua y que no se abordan en otra parte: los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular, las diferencias de registro, el dialecto y el acento”

Marco:(2001: 116)

<sup>2</sup> “Las competencias pragmáticas se refieren al conocimiento que posee el usuario o alumno de los principios según los cuales los mensajes:

- a) se organizan, se estructuran y se ordenan (“competencia discursiva”)
- b) se utilizan para realizar funciones comunicativas (“competencia funcional”)
- c) se secuencian según esquemas de interacción y transacción (“competencia organizativa”)

Marco: (2001: 120)

<sup>3</sup> Por *capacidades* o *competencias generales*, el *Marco Común europeo de referencia* entiende aquellas herramientas de las que el ser humano echa mano en su vida cotidiana para desenvolverse en situaciones corrientes. La transposición de esas capacidades al estudio de lenguas facilita el acercamiento a la lengua extranjera y permite un contacto más íntimo entre el aprendiz y el objeto por aprender. Todas las competencias humanas participan en la competencia comunicativa del hablante y, por lo tanto, podrán aplicarse al estudio de idiomas.

El *Marco común europeo de referencia* diferencia entre cuatro competencias generales:

- el conocimiento declarativo (saber)
- las destrezas y las habilidades (saber hacer)
- la competencia “existencial” (saber ser)
- la capacidad de aprender (saber aprender)

### *Studii de gramatică contrastivă*

Sin embargo, resulta complicado corregir las estructuras gramaticales al alumno de entre ocho y once años quien, una vez comprobada la eficacia de su mensaje, no verá la necesidad de centrarse en la forma que se le está corrigiendo. La pregunta es, entonces, cómo favorecer el aprendizaje de la gramática en alumnos que no sólo tienen poca conciencia de la gramática de su propia lengua, sino que, además, no comprenden su interés ni utilidad.

Obviamente, este artículo no ambiciona encontrar la solución acerca del aprendizaje de la gramática española, pero parte del perfil específico del alumno – niños entre ocho y once años de L1 francés- para contrastar la lengua meta con su lengua materna. Así, se pretende facilitar al estudiante la tarea de interiorización de la sintaxis ajena, pues se hace hincapié en aquellos puntos en los que la sintaxis es especialmente ardua, haciendo su estudio lo más ameno posible.

#### **1.1 Actividad didáctica**

Actualmente, los métodos de ELE han dejado de lado los presupuestos más radicales del enfoque comunicativo para recuperar el papel de la gramática en el aula sin desatender la finalidad del proceso comunicativo. La división entre *Focus on forms*<sup>1</sup> y *Focus on meaning* se esfuma para dar paso al *Focus on form*<sup>2</sup>, ‘atención a la forma’, teoría por la que “*los aprendices conceden cierto tipo de atención a la forma lingüística para resolver una necesidad de contenido comunicativa*” Castañeda y Ortega (2001:80). Con esta nueva teoría se pretende no dejar de lado ni el contenido del mensaje ni las formas gramaticales que lo componen, puesto que ambos son indispensables en el proceso de aprendizaje de la L2.

La instrucción formal ayuda a que los alumnos especulen y construyan sus propias hipótesis sobre la lengua extranjera. Estas hipótesis se convertirán en reglas a la hora de llevar a cabo el intercambio comunicativo. Estas reglas, generalizadas y aplicadas en otros contextos, fomentarán el desarrollo de la interlengua. Así, este

---

<sup>1</sup> La teoría *Focus on forms*, en inglés ‘atención a las formas’, se centraba en el estudio de las formas lingüísticas fuera de contexto. Su opuesto, *Focus on meaning*, hacía referencia a la ‘atención al contenido’, al mensaje que se pretende transmitir con el código lingüístico sin prestar atención a la forma.

<sup>2</sup> El enfoque basado en la AF (atención a la forma) busca que el aprendiente observe razonadamente el *input* que recibe e intente captar las particularidades del idioma para hacer una hipótesis personal sobre la regla general que provoca su uso en la comunicación. El *input*, donde se integra la forma, se inserta en un contexto que se elige por su relevancia para explicar ciertos aspectos distribucionales del rasgo que se quiere trabajar. En dicho contexto, el *input* está manipulado para que el estudiante tome conciencia de su presencia. Este tratamiento de la forma, de corte implícito, permite acceder a los datos lingüísticos favoreciendo así el procesamiento del *intake*.

*Studii de gramatică contrastivă*

artículo defiende “*una docencia y aprendizaje de las lenguas en que se den la mano las oportunidades de comunicar y las ocasiones en que de algún modo se preste atención a los recursos (la ‘gramática’) empleados para ello*” Castañeda y Ortega (2001: 215).

Por consiguiente, para cada uno de los problemas lingüísticos se propondrá, en primer lugar, un ejercicio de corte formal y, seguido a ello, uno con valor más comunicativo.

## **1.2 Diferencias nocionales y diferencias estructurales**

Por curioso que parezca, no todas las comunidades de hablantes comparten una misma percepción de su propia persona y de lo que les rodea. La lengua es el medio que permite la interacción y socialización de los seres humanos y, por lo tanto, será portadora privilegiada de la visión del mundo de una determinada comunidad de hablantes. Así, no todas las palabras españolas encuentran una traducción directa en francés ni todas las estructuras gramaticales del español pueden traducirse por otras construcciones francesas, pues la presencia o ausencia, la abundancia o la rareza de determinados vocablos reflejan las costumbres y la visión del mundo de un pueblo determinado.

La lengua tiene una dimensión cultural, ya que en ella se sedimentan las experiencias vividas por la sociedad, al tiempo que estas experiencias representan el universo cultural de esa sociedad, universo al que han de acceder quienes deseen apropiarse de la lengua extranjera. Por consiguiente, además de la competencia lingüística, que supone el dominio de las capacidades fonológica, sintáctica, semántica y textual, los aprendices han de adquirir también la competencia pragmática, utilizar los signos léxicos de los diferentes códigos comunicativos de forma coherente con la situación y con sus propósitos, así como la competencia socio-cultural, reconocer la significación de los signos que pertenecen a lo cultural.

Le langage offre la caractéristique d’être à la fois véhicule, produit et producteur de culture. Il est véhicule de la culture existante, puisqu’il témoigne d’affinité, des complicités qui permettent à certains individus de se reconnaître entre eux et de se réclamer du même groupe social. Il est produit de la culture en devenir, parce que celle-ci se manifeste largement à travers lui (...) Il est enfin producteur de culture, dans la mesure où c’est par l’entremise du discours, l’échange interactif entre les locuteurs, que les représentations collectives se font (se façonnent, s’affinent, se modélisent)... et se défont.

Galisson (1991: 28)

Es obvio que no puede estudiarse del mismo modo el caso de un error puramente formal de la lengua meta, y de uno que corresponde a una distinta interpretación del mundo circundante. En este artículo se han estudiado únicamente los errores nocionales –los relativos a dicha interpretación- que se encuentran en textos producido por niños francófonos entre 8 y 11 años de edad.

## **2. Gramática y léxico**

### **2.1. Léxico elegido para la investigación**

A través del léxico el ser humano no sólo da nombre a las cosas, las caracteriza y establece relaciones entre ellas, sino que también expresa su propia experiencia en relación con los objetos, con los demás entes, con aquello que le rodea. Consecuentemente, el léxico atrae a los estudiantes desde el primer momento -contrariamente a la gramática- pues con pocos vocablos, son capaces de comunicar necesidades básicas. En cambio, una vez que el nivel de aprendizaje aumenta y el mensaje debe ser elaborado con más precisión, el léxico puede convertirse en un elemento hosco e ingrato. La capacidad memorística entra en juego, la influencia de la L1 puede jugar malas pasadas y no siempre se echa mano de la palabra adecuada. Por consiguiente, será importante localizar aquellas lagunas de los alumnos francófonos correspondientes a la competencia léxica, con la intención de hacer más llevadera la tarea de aprendizaje.

Este apartado se centra en el aprendizaje del léxico básico de los niveles A1 y A2, por lo que es necesario seleccionar un determinado y reducido número de palabras del léxico global español. Para ello, no pueden perderse de vista las directivas del *Marco Común europeo de referencia*, que define la riqueza léxica del usuario básico de nivel A1 del siguiente modo: “*tiene un repertorio básico de palabras y frases aisladas relativas a situaciones concretas*”; del usuario básico del nivel A2:

Tiene suficiente vocabulario para desenvolverse en actividades habituales y en transacciones cotidianas que comprenden situaciones y temas conocidos.

Tiene suficiente vocabulario para expresar necesidades comunicativas básicas

Tiene suficiente vocabulario para satisfacer necesidades sencillas de supervivencia.

y del alumno de nivel B1, de la siguiente manera: “tiene suficiente vocabulario para expresarse con algún circunloquio sobre la mayoría de los temas pertinentes

*Studii de gramatică contrastivă*

para su vida diaria como, por ejemplo, familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad". Marco (2001: 109)

Gracias a la restricción del *Marco Común Europeo de Referencia* ha sido posible hacer una primera selección de léxico. La segunda discriminación se ha realizado en función del perfil específico del alumno, escogiendo así aquellas palabras o construcciones léxicas que se ven alteradas por la L1 francés del estudiante.

Desgraciadamente, resulta imposible hacer una tercera calificación según la edad del alumno -en este caso, entre ocho y once años- pues aún no se ha ideado un plan curricular que siga este criterio. Es evidente que un niño no se sirve de su lengua materna con los mismos fines que un adulto. Las necesidades comunicativas no pueden ser idénticas y, del mismo modo, las funciones de la LE que se le deben enseñar tampoco serán las mismas. Por otra parte, así como el adulto puede estar motivado por diferentes factores para aprender una lengua extranjera, ya sea por motivos de trabajo, leer documentos en su lengua original, afición, comprender la letra de las canciones de su grupo favorito o cualquier otra razón, un niño se verá expuesto a una LE por motivos mucho más restringidos. Por lo general, si se trata del aprendizaje de una lengua extranjera, es decir, una lengua aprendida en una institución, suelen ser los padres quienes consideran oportuno dicho aprendizaje. El niño no valora el conocimiento de la lengua extranjera según otros parámetros distintos a los placenteros y, de este modo, le gustará aprender aquello que le permite "decir cosas" en un idioma distinto al suyo. Consecuentemente, la finalidad de esa enseñanza no puede ser sino ofrecer al alumno instrumentos que le permitirán en un futuro comunicar lo mismo que comunicaría con su propia lengua. Dejemos aquí la cuestión abierta, ¿con qué finalidad un niño utiliza el lenguaje? ¿Cuáles son las funciones básicas que debe aprender un niño entre ocho y once años en los niveles A1 y A2?

Teniendo en cuenta que por el momento no se dispone de estudios al respecto, no puede negarse que, en lo que atañe al léxico necesario para el niño, este artículo conlleva una pequeña dosis de intuición. Los métodos de lengua son escasos y las programaciones varían de unos a otros, por lo que se han tenido en cuenta las interferencias del francés en el léxico propuesto por unos métodos y otros.

### 2.1.1 Saludos y horarios

#### 2.1.1.1 Problema

Una diferencia nocional evidente es la división del tiempo desigual que manejan el hablante francófono y el interlocutor hispanohablante. En este apartado se estudiará la diferencia entre *bonjour* y *buenos días*, *bonsoir* y *buenas tardes*, *bonne Nuit* y *buenas noches*, pero también la imposibilidad de traducir un saludo tan usual y rentable como *hola*.

*Salut* no equivale a *hola* por ser la interjección francesa más coloquial que la española. Así como un niño español puede saludar a un adulto con un *hola*, un niño francófono no lo haría. En francés es más correcto decir *bonjour* o *bonsoir* que, por otra parte, no corresponde directamente con el *buenos días* y *buenas tardes* español. Por ello, aunque debería enseñarse en las primeras lecciones, por tratarse de actos de habla tremendamente rentables, no está claramente definido qué enseñar y cómo enseñarlo.

#### 2.1.1.2 Propuesta

En España, la franja horaria no es similar a la de ningún país francófono. En estos lugares se divide el día en:

*Le matin / la matinée* → desde que uno se levanta hasta las 12 del mediodía

*Midi* → las 12h

*L'Après-midi* → desde las 12h hasta las 18h

*Le Soir / la soirée* → desde las 18h hasta la hora de acostarse

*La Nuit* → a partir de las 22h30 o las 23h

*L'Aube* → a partir del momento en el que sale el sol hasta la hora de levantarse

*Gente Joven* propone una explicación sencilla y eficaz de la división del tiempo español:

*En espagnol, on ne divise pas la journée comme en français.*

- Il y a la mañana (*le matin, la matinée*)

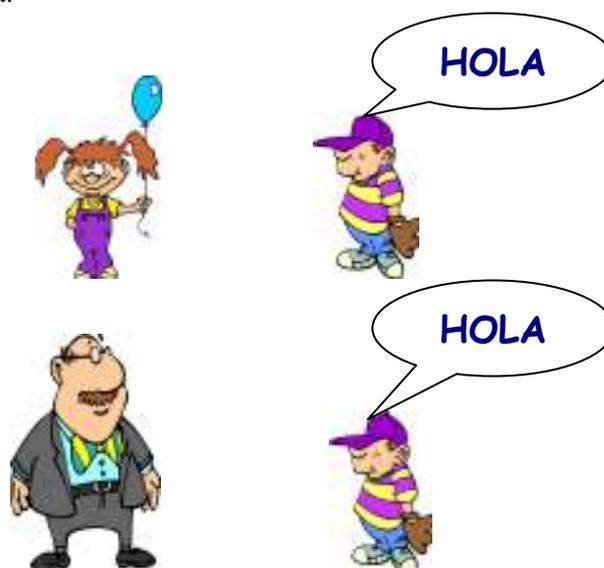
- El mediodía *qui désigne non pas midi mais le moment du déjeuner (entre 13h et 15h environ),*

- La tarde (*l'après-midi jusqu'à ce que la nuit tombe ou jusqu'au dîner*),

- La noche (*une fois la nuit tombée ou après le dîner et la nuit*)

*Studii de gramatică contrastivă*  
*A partir de minuit, on parle de la madrugada (jusqu'à l'aube)*  
Gente Joven (2008: 148)

*Hola* puede utilizarse en cualquier momento del día. Es importante explicar al niño desde un principio que no equivale al *salut* francés, mucho más coloquial. Para ilustrar esta noción puede presentarse la imagen de un niño saludando a otro niño con la mano y diciéndole *hola*. Al lado, el mismo niño saludando a un adulto y figurando en el bocadillo otro *hola*. Ambas viñetas pueden ir acompañadas de un sol saliente, un sol de medio día, una puesta de sol y una luna para mostrar los diferentes momentos del día.



Así como no caben dudas de que *hola* es la partícula más rentable y debe enseñarse a los estudiantes en primer lugar, también es necesario conocer la diferencia entre los saludos franceses y españoles:

*Bonjour* se utiliza en francés desde por la mañana hasta que llega *le soir*

*Bonsoir* se utiliza en francés desde las 18h hasta que acaba el día

*Bonne Nuit* no es el equivalente de *Buenas noches*, sino que se desea únicamente cuando alguien se va a acostar.

En español,

*Buenos días* sólo se utiliza por la mañana hasta que llega la hora de la comida

*Studii de gramatică contrastivă*

*Buenas tardes* hasta la hora de la cena  
Y *Buenas noches* después de cenar.

Si lo incluimos en el esquema de *Gente Joven*, quedará de la siguiente manera:

- *Il y a* la mañana (*le matin, la matinée*) **¡buenos días!**
- El mediodía *qui désigne non pas midi mais le moment du déjeuner (entre 13h et 15h environ)*,
- La tarde (*l'après-midi jusqu'à ce que la nuit tombe ou jusqu'au dîner*), **¡buenas tardes !**
- La noche (*une fois la nuit tombée ou après le dîner et la nuit*) **¡buenas noches !**  
*A partir de minuit, on parle de la madrugada (jusqu'à l'aube)*

#### 2.1.1.3 Ejercicio de práctica controlada

Como actividad de práctica controlada se puede pedir al alumno que ponga otros cinco ejemplos como los siguientes. Con este fin, tendrá que dibujar relojes en los que figure una hora determinada y escribir el saludo correspondiente. De este modo, repetirá constantemente la misma estructura que le llevará a su interiorización.

#### 2.1.1.4 Ejercicio de práctica libre

Una vez que los niños hayan aprendido las horas, se puede hacer un ejercicio de velocidad. Los alumnos se sientan en corro. Un niño dice una hora y el que está inmediatamente a su izquierda elige entre *buenas tardes*, *buenos días* y *buenas noches*, haciéndolo corresponder con el tiempo mencionado por su compañero. Si la respuesta es correcta, le toca a él decir una hora; si no lo es, se salta su turno. El juego deberá que ir cada vez más rápido.

Aunque se trate, una vez más, de repetir las fórmulas impuestas, la rapidez y la competición entran en juego, por lo que los alumnos deberán utilizar *buenos días*, *buenas tardes* y *buenas noches* de un modo mucho más espontáneo y, por lo tanto, menos académico.

### 2.1.2 *Dónde y adónde*

#### 2.1.2.1 Problema

La confusión entre los adverbios *dónde* y *adónde* es extremadamente frecuente en niveles intermedios. No existe ningún manual de enseñanza de español a niños francófonos que recoja la diferencia entre estos dos vocablos, lo

*Studii de gramatică contrastivă*

que lleva a la falta de interiorización de los mismos. Por lo tanto, es habitual escuchar a estudiantes francófonos de nivel intermedio actos de habla como \*¿*dónde* vas?, \*¿*dónde* va Luis?, \*¿*dónde* vamos?

2.1.2.2 Propuesta:

Teniendo en cuenta que tanto *dónde* como *adónde* se traducen en francés por *où*, el alumno francófono tendrá graves problemas para saber en qué momento debe emplear cada uno de los dos adverbios. Este fallo se debe a la ausencia de explicación y práctica en los niveles elementales del vocablo *adónde*. Teniendo en cuenta que los manuales de español enseñan únicamente este último adverbio, *adónde* tendrá que descubrirlo el alumno por sí mismo, más adelante, a través de la observación de textos. De ahí que no sea capaz de entender bien la diferencia entre estos dos adverbios y surja confusión entre ambos.

Para evitar el problema, sería interesante que, a la hora de enseñar el vocablo *dónde* al alumno, no se dejara de lado el adverbio *adónde*. La explicación podría ser la siguiente:

· Para preguntar en qué lugar se encuentra una persona, un animal o un objeto, se utiliza *dónde*.

Por ejemplo: ¿*Dónde* está Carolina?

· Para preguntar hacia qué lugar se dirige una persona, un animal o una cosa, se utiliza *adónde*.

Por ejemplo: ¿*adónde* va Carolina?

No debe olvidarse el perfil específico del alumno. Si, habitualmente, cualquier tipo de público agradece una imagen para ilustrar una explicación gramatical –por ser ésta de gran ayuda para quienes tienen memoria visual-, con más razón un niño se verá atraído por una imagen que le permita la comprensión y memorización del problema gramatical.

En un primer momento, el profesor puede pedir al alumno que observe las dos viñetas siguientes e intente deducir en qué casos se utiliza cada uno de los dos adverbios.

*Studii de gramatică contrastivă*



Y sólo en segundo lugar, podría repartirles el recuadro expuesto más arriba, procediendo después a la explicación de los exponentes gramaticales

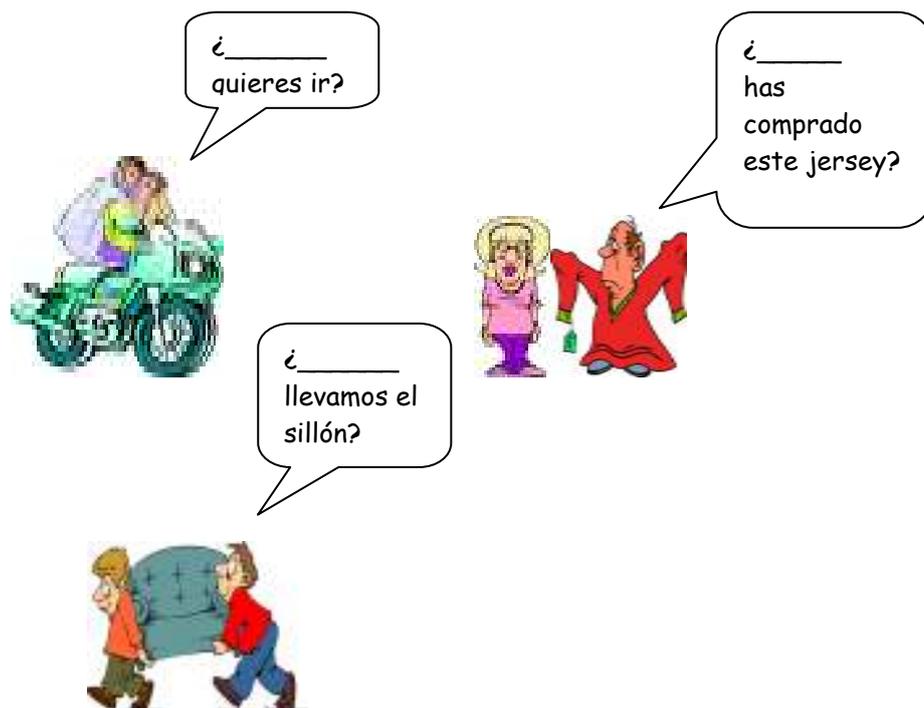
La siguiente etapa consiste en la práctica de la explicación dada. Para ello, se proponen los siguientes ejercicios:

2.1.2.3. Ejercicio de práctica controlada

Para practicar e interiorizar el exponente lingüístico, es importante que el alumno se centre, en primer lugar, en ejercicios tradicionales de huecos como el siguiente:



*Studii de gramatică contrastivă*



2.1.2.4 Ejercicio de práctica libre

Como actividad de práctica libre, el profesor pedirá a sus alumnos que dibujen viñetas del estilo de las anteriores, cuanto más originales mejor, pero con los bocadillos en blanco. En un segundo lugar, se intercambiarán los folios entre los miembros de la clase. Cada uno de los niños tendrá que completar los bocadillos de las viñetas que le han llegado incluyendo en las frases los adverbios *dónde* y *adónde*. Cuando los dibujantes reciban sus imágenes iniciales, podrán comentar al creador del texto de las viñetas si coinciden o no con lo que se esperaba de ellas.

2.1.3 *Ir y Venir*

2.1.3.1 Problema

*Studii de gramatică contrastivă*

Es curioso que en ningún libro de español para francófonos aparezca explicada la diferencia entre los verbos *ir* y *venir*. Si en este artículo están incluidos en el capítulo de léxico y no de gramática, es porque el problema que suponen para el alumno de L1 francés gira en torno a su significado.

Según el diccionario de la *Collection Microsoft Encarta 2004*, en francés:

Venir:

1. *se déplacer (en direction du lieu ou jusqu'au lieu où se trouve la personne qui parle ou celle à qui l'on parle)*

*il doit venir demain • ils sont venus à plusieurs*

Aller :

1. *se rendre (en un lieu approprié pour obtenir certains produits ou services)*  
*aller au restaurant*

Según el *Diccionario de la Real Academia Española*:

*Venir*:

Dicho de una persona o de una cosa: Llegar a donde está quien habla.

*Ir*:

1. intr. Moverse de un lugar hacia otro apartado de quien usa el verbo *ir* y de quien ejecuta el movimiento. U. t. c. prnl.

Por consiguiente, en español siempre se toma como punto de referencia la persona que habla y, así, diremos



- Cristina, **ven** un momento, por favor



- ya **voy**

La persona que habla, el hombre en este caso, pide al interlocutor que llegue hasta donde está él, y, por lo tanto, que se desplace en su dirección. Así, utilizará el verbo *venir*. La mujer, puede responder únicamente con el verbo *ir*,

*Studii de gramatică contrastivă*

puesto que es la que se desplaza. Sólo podrá utilizar el verbo *venir* si habla del lugar en el que se encuentra: *vengo a este parque dos veces por semana*.

En francés, en cambio, se toma como punto de referencia la persona que interpela, así decimos:



- Numéro 13 ! **Venez** chercher votre hamburger



- C'est moi, je **viens**

Como en español, el interlocutor que pide al otro personaje que se acerque a él, utilizará el verbo *venir*, pues se considera él el punto de atracción. Del mismo modo, el segundo personaje sitúa como punto de referencia a quien le ha interpelado y, para llegar hasta él, utilizará el verbo *venir*.

2.1.3.2 Propuesta

Como explicación sencilla, se le puede decir al niño que *ir* es partir de donde está el que habla hacia otro lugar



**Yo voy**  
**(Allí)**



y, por el contrario, *venir* es lo que hace la otra persona cuando se desplaza hacia donde está el que habla

Studii de gramatică contrastivă



**Tú vienes  
(aquí)**



En un nivel B1, y cuando el alumno ya ha interiorizado correctamente *ir* y *venir* con estas acepciones, se le podrá enseñar el significado de *venir* con la segunda acepción del *Diccionario de la Real Academia Española*: “2. intr. Dicho de una cosa: Moverse de allá hacia acá.”

No queda claro por qué se habla, en este caso, de *cosa* y no de *persona*. No obstante, parece referirse a situaciones como la citada más arriba:

*Vengo a este parque dos veces por semana* (1)

*Vengo a este lugar cuando hace buen tiempo* (2)

2.1.3.3 Ejercicio de práctica controlada

El siguiente ejercicio de huecos da a elegir al alumno entre el verbo *ir* y el verbo *venir* en casos en los que el aprendiente francófono se encuentra con problemas.

¡Niños,  
\_\_\_\_\_  
a  
comer!

Venid  
Id

¡Ahora  
\_\_\_\_\_  
Papá!

Venimos  
Vamos

Studii de gramatică contrastivă

Vengo  
voy

Buen viaje, cariño,  
el fin de semana  
que viene  
\_\_\_\_\_  
a verte

Espera, termino  
mi castillo de  
arena, y  
\_\_\_\_\_

Vengo  
Voy

Ven  
ve

¡¡Carlos!!  
¡corre!  
¡\_\_\_\_\_!  
¡ayúdame!



Vengo  
voy

¿\_\_\_\_\_ a jugar conmigo?

Vienes  
vas

Hoy no  
\_\_\_\_\_,  
estoy ocupado



#### 2.1.3.4. Ejercicio de práctica libre

Como actividad de práctica libre, sería interesante que fueran los propios alumnos los que, por parejas, representaran un diálogo como los anteriores. Con este fin, tendrán que idear dos escenas:

- una en la que se utilice el verbo *ir*
- otra en la que se utilice el verbo *venir*

Por supuesto, no podrán repetirse los diálogos de las viñetas, tendrán que deben ser lo más originales posible y, sobre todo, que los verbos estén utilizados de manera correcta.

Posteriormente, cada una de las parejas representará las escenas creadas. Por fin, se votará entre todos la escena más original.

## 2.2 Gramática elegida para la investigación

Según el *Marco Común europeo de referencia*, la *Competencia gramatical* se puede definir como *el conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y la capacidad de utilizarlos*. Marco (2001: 110)

Formalmente, la gramática de una lengua se puede considerar como un conjunto de principios que rigen el ensamblaje de elementos en compendios (oraciones) con significado, clasificados y relacionados entre sí. La competencia gramatical es la capacidad de comprender y expresar significados expresando y reconociendo frases y oraciones bien formadas de acuerdo con estos principios (como opuesto a su memorización y reproducción en fórmulas fijas). La gramática de cualquier lengua en este sentido es enormemente compleja y hasta ahora se resiste a un tratamiento concluyente o exhaustivo” Marco (2001: 110)

Por lo tanto, en las páginas siguientes se encontrarán definidos y clasificados los errores gramaticales de los alumnos de español de L1 francés que, una vez adquirido un nivel B1, y por culpa de la interferencia con su lengua materna, siguen cometiendo errores básicos correspondientes al nivel A2 o, incluso en ciertos casos, al nivel A1.

En la esta parrilla del *Marco Común europeo de referencia* se delimitan los contenidos gramaticales correspondientes a cada uno de los diferentes niveles de la manera siguiente:

*Studii de gramatică contrastivă*

A1

Manifiesta un control limitado sobre unas pocas estructuras gramaticales y sintácticas sencillas dentro de un repertorio aprendido.

---

A2

Utiliza algunas estructuras sencillas correctamente, pero sigue cometiendo errores básicos sistemáticamente; por ejemplo, suele confundir tiempos verbales y olvida mantener la concordancia; sin embargo, suele quedar claro lo que intenta decir.

Se comunica con razonable corrección en situaciones cotidianas: generalmente tiene un buen control gramatical, aunque con una influencia evidente de la lengua materna. Comete errores, pero queda claro lo que intenta expresar.

Utiliza con razonable corrección un repertorio de “fórmulas” y estructuras habituales relacionadas con las situaciones más predecibles.

---

B1

Se comunica con razonable corrección en situaciones cotidianas; generalmente tiene un buen control gramatical, aunque con una influencia evidente de la lengua materna. Comete errores, pero queda claro lo que quiere expresar.

Utiliza con razonable corrección un repertorio de “fórmulas” y estructuras habituales relacionadas con las situaciones más predecibles.

Marco (2001: 111)

Para cada uno de los problemas gramaticales expuestos a continuación, se procederá, en un primer lugar, a la explicación del error lingüístico y de las razones por las que se produce la interferencia con la L1 francés y, en segundo lugar, se propondrá una explicación sencilla del objeto lingüístico problemático adaptado al perfil específico del alumno. Por último, se plantearán dos ejercicios de carácter distinto –el primero orientado a la práctica formal del elemento lingüístico y el segundo destinado a su puesta en práctica-.

*2.2.1. Tienes los ojos grandes*

2.2.1.1. Problema:

Una vez que el alumno haya adquirido el vocabulario necesario, se le enseñará en nivel A2 una estructura sintáctica complicada, pero rentable:

Tengo los ojos grandes (3)a

Tienes el pelo muy bonito (4)a

como traducción de

Mes yeux sont grands (3)b

Tes cheveux sont très beaux (4)b

Literalmente:

#Mis ojos son grandes (3)c

#Tu pelo es muy bonito (4)c

Esta estructura sintáctica, traducción directa del francés, es tan frecuente en el discurso del hablante francófono como escaso su estudio en los libros de ELE.

Curiosamente, hasta ahora, sólo el método *Gente Joven* (2008: 57) recoge este fallo tan común en hablantes de L1 francés<sup>1</sup>

#### 2.2.1.2 Propuesta:

Seguidamente a la construcción *SER + grande / pequeño, alto / bajo* – explicada y practicada en el nivel inicial- puede enseñarse la fórmula *TENER + ARTÍCULO + SUBSTANTIVO + ADJETIVO* (*tiene el pelo rubio*)

Evidentemente, a niños entre ocho y once años que no dominan aún correctamente estas nociones morfológicas en su L1, no se les puede plantear una regla de este calibre, con lo que el aprendizaje consistirá en que el alumno practique la fórmula sabiendo que utiliza el verbo *tener* pero sin prestar atención a las demás categorías gramaticales. Si no se corrige rigurosamente la construcción francesa *POSESIVO + SUSTANTIVO + VERBO + ADJETIVO* en el nivel A2, lo

---

<sup>1</sup> La chuleta de gramática  
DESCRIBIR EL ASPECTO FÍSICO  
Décrire l'aspect physique  
[...]  
~~Mis ojos son azules~~  
Tengo los ojos azules  
~~Tu pelo es muy bonito~~  
Tienes el pelo muy bonito  
(Gente Joven, 2008: 57)

*Studii de gramatică contrastivă*

más probable es que se convierta en un error fosilizado<sup>1</sup>, pues el alumno tendrá tendencia a traducir directamente desde su lengua nativa.

### 2.2.1.3 Ejercicio de práctica controlada

El siguiente ejercicio, de carácter puramente formal, pretende hacer trabajar al alumno la estructura planteada anteriormente.

Se le pedirá que describa a los siguientes personajes intentando ser lo más exhaustivo posible.



A la hora de enfrentarse con la descripción del primer personaje, el alumno tendrá que utilizar las estructuras aprendidas. Es decir, se verá obligado a usar

- es alto (5)a
- es delgado (6)a

pero también la fórmula *TENER / LLEVAR + ARTÍCULO + SUBSTANTIVO + ADJETIVO*:

- tiene las orejas grandes (7)a
- lleva un pantalón morado (8)
- tiene la cabeza grande (9)

Lo mismo pasa con el segundo personaje:

---

<sup>1</sup> “La fosilización es el fenómeno lingüístico que hace que el aprendiente mantenga en su interlengua, de manera inconsciente y permanente, rasgos ajenos a la lengua meta relacionados con la gramática, la pronunciación, el léxico, el discurso u otros aspectos comunicativos. Está ampliamente aceptado que este proceso es precisamente la causa de que los aprendientes, en general, no consigan alcanzar el mismo nivel de competencia que un hablante nativo.” (Diccionario de términos clave de ELE)

*Studii de gramatică contrastivă*

- es baja (5)b
- es gorda (6)b

pero también:

- tiene el pelo rubio (7)b
- tiene el pelo largo (7)c
- tiene la nariz grande (7)d

#### 2.2.1.4 Ejercicio de práctica libre

Después de haber resuelto ejercicios de interiorización sintáctica como el planteado, podría desarrollarse un juego en el aula que incluyera ambos exponentes gramaticales y tuviera valor comunicativo:

Se ponen las sillas en círculo, un niño elige mentalmente a uno de los miembros de la clase y lo describe trabajando SER + alto / bajo, TENER + vocabulario de partes del cuerpo humano. Por lo tanto, se verá obligado a utilizar construcciones como:

*Es alto, tiene los ojos grandes, tiene el pelo negro...*

los demás alumnos tienen que adivinar de quién habla.

Se trata, por lo tanto, de un ejercicio más comunicativo que el anterior, pues no consiste en repetir las estructuras aprendidas para describir a unos personajes preestablecidos, sino que el alumno se verá enfrentado a una situación comunicativa real: la transmisión de lo que está viendo a todos sus compañeros para que adivinen de quién se trata. Por consiguiente, existe una finalidad comunicativa potenciada por el aspecto lúdico que no requería la actividad anterior.

Una vez que se han interiorizado estas fórmulas diferentes de las de la lengua materna, el resto del vocabulario de la función *describir* no les supondrá problema, pues se trata de fórmulas similares en francés y español: *gordo / delgado*, profesiones, *inteligente / vago / divertido / simpático...*

Cuando hayan aprendido la función completa, será necesario seguir practicando aquellas estructuras complicadas, a las que se les añadirá el vocabulario nuevo. Entonces, podrán crear personajes recortando en revistas la nariz, la boca, los ojos... y diseñar un muñeco a su gusto. Se colgarán los monigotes en una pared del aula. Se formarán dos equipos y cada grupo elegirá uno de los personajes. El otro equipo tendrá que adivinar de cuál se trata haciendo preguntas como:

¿Tiene los ojos grandes?  
¿Lleva gafas?  
¿es alto?

2. 2. 2 *Je peux avoir un verre d'eau?*

2.2.2.1 Problema

Ciertos exponentes lingüísticos correspondientes a la función *hacer peticiones* son muy diferentes en francés y en español. El francés cuenta con una construcción distinta de la española, distinción que responde a una diferencia notional: en español, el locutor “solicita que le proporcionen algo”, es decir, el hablante pide que le den / dejen, y no pregunta si “le permiten recibir”, como haría un nativo francófono.

De este modo, si alguien desea pedir a un amigo que le permita consultar su libro un momento, en francés dirá:

*Je peux avoir ton livre un instant, s'il-te-plait? (10)a*

literalmente:

*\*¿puedo tener tu libro un momento, por favor? (10)b*  
y no,  
*¿me dejas tu libro un momento? (11)*

Por lo tanto, el locutor francés pregunta *si puede ser receptor* y, por el contrario, el locutor español *se dirige al interlocutor para que realice la acción*.

La fórmula española resulta tremendamente complicada para los aprendices de español de L1 francés, pues no tienen una traducción directa en su lengua nativa y les cuesta memorizar la construcción. A esta dificultad se añade el contexto del enunciado, habitualmente oral y, por lo tanto, espontáneo. El mensaje oral, por defecto, no ha sido preparado con anterioridad, al usuario no se le da la oportunidad de reflexionar sobre el acto de habla que está produciendo, lo importante es que el mensaje sea comprendido por su receptor. Y, consecuentemente, la falta de reflexión fomentará la influencia de la L1.

2.2.2.2 Propuesta:

### *Studii de gramatică contrastivă*

Una diferencia nocional requiere una práctica mayor del elemento gramatical para interiorizar su estructura y que no se produzca una grave interferencia con la L1. En los primeros niveles, el estudiante de español recurrirá con frecuencia a su lengua nativa para traducir literalmente el enunciado, de ahí que la construcción francesa *pouvoir avoir* emerja y el alumno produzca actos de habla como \*¿Puedo tener un vaso de agua, por favor?

Es evidente que no se puede hablar de *diferencia nocional* a niños entre ocho y once años, en cambio será necesario corregir y practicar la estructura española por medio de ejercicios de práctica controlada hasta que la tengan totalmente interiorizada.

#### 2.2.2.3 Ejercicio de práctica controlada

Parece necesario que el aprendiente de español no sólo se dé cuenta de la diferencia de estructura con su lengua y, por lo tanto, que \**puedo tener* es incorrecto en español, sino que también haga la diferencia entre *dar* y *dejar*, pues *dejar* tiene significado de *prestar*, y cuando se utiliza *dar*, se sobreentiende que el objeto no va a ser devuelto. De este modo, en un contexto francófono de aula, si un niño pide la goma a su compañero le dirá: *je peux avoir la gomme, STP?*, que en español sólo podrá ser traducido por ¿*me dejas/prestas la goma?* Y no, #¿*me das la goma?* o \*¿*puedo tener la goma?*

En el siguiente ejercicio, el alumno deberá completar las frases con la estructura *me das* o *me dejas* según corresponda. Obsérvese que el aprendiente sólo tendrá que elegir entre los dos verbos, pero la construcción sintáctica siempre será la misma.

#### 2.2.2.4 Ejercicio de práctica libre

En parejas, los alumnos pensarán en dos situaciones en las que, como en las viñetas anteriores, un personaje solicita o pide prestado algo que posee el otro personaje. Una vez definidas las escenas, cada una de las parejas las mimará con los gestos adecuados y las expresiones corporales apropiadas las situaciones que han imaginado. Los demás alumnos deberán adivinar la pregunta que se ha realizado ¿*me dejas...?* ¿*me das...?*

#### 2.2.3 Preposiciones PARA y POR:

2.2.3.1 Problema

Las preposiciones *para* y *por* no pueden tratarse desde un punto de vista formal. El estudiante francófono que se equivoca en español y, en vez de *voy a España* dice *voy en España*, ha intercambiado la preposición *a* por la preposición *en*, se trata de una incorrección gramatical, pero no provoca un problema de significado. Por el contrario, *por* y *para* no se utilizan en español con el mismo fin. Por ejemplo, en una oración como:

No he ido a la fiesta por eso (12)a  
Je ne suis pas venu à la fête pour ça (12)b

*por* introduce la causa. En francés se utiliza *pour*. En cambio, en una oración como la siguiente

El regalo es para Juan (13)a  
Le cadeau est pour Jean (13)b

*para* introduce el destinatario. En este caso, en francés volverá a utilizarse *pour*. Se trata, pues, de un problema nocional.

*Gente Joven*, libro de enseñanza de español dirigido a adolescentes francófonos, propone la siguiente explicación:

*Il faut donc savoir différencier l'emploi de ces prépositions.*

**Por** peut indiquer :

- *l'espace dans lequel on se déplace.*

Voy a viajar **por** España: voy a visitar varias ciudades. (Je vais voyager en Espagne: je vais visiter plusieurs villes.)

- *l'espace que l'on traverse.*

Para ir a Marruecos paso **por** España-  
(Pour aller au Maroc, je passe par l'Espagne.)

**Para** indique le but, le destinataire ou la destination :

¿**Para** quién es este regalo? Es **para** ti.

(Pour qui est ce cadeau? Il est pour toi.)

Voy a estudiar más **para** sacar mejores notas.

(Je vais étudier plus pour obtenir des meilleures notes)

*Gente Joven* (2008:140)

*Studii de gramatică contrastivă*

Habitualmente, los métodos de español para francófonos explican estas dos preposiciones como una dicotomía. El hecho de presentarlas simultáneamente provoca un bloqueo en el estudiante desde el primer momento. En vez de interiorizar su significado independientemente, el alumno tiende a dudar entre las dos preposiciones, forzándose incluso a pensar en si la alternativa quedaría mejor que la preposición que pensaba utilizar en un principio.

2.2.3.2 Propuesta:

Resulta más productivo enseñar estos dos exponentes lingüísticos por separado. Si se tiene en cuenta la explicación de *Gente Joven*, parece obvio que *para* es, a un nivel básico, más rentable que *por*. En los niveles A1 y A2 se suele hablar del lugar en el que se está y del lugar al que se va, pero rara vez del sitio por donde se pasa.

Así, puede trabajarse, en un primer momento, la preposición *para* asociada al destinatario:

Es un regalo para Marta (14)a  
Hago un dibujo para mi madre (14)b

Del mismo modo, se puede enseñar *para* con el objetivo de expresar finalidad de una forma sencilla:

Para comprar necesito dinero (15)a  
Para pegar necesito pegamento (15)b  
El lápiz sirve para escribir (15)c  
Las tijeras sirven para cortar (15)d

Solo en un nivel B1, y cuando la preposición *para* con sus dos acepciones más usuales esté totalmente interiorizada, se enseñará *por* con el fin de indicar el espacio por el que nos desplazamos (*doy un paseo por el parque*), el espacio que cruzamos (*salgo del edificio por la puerta de atrás*), la causa (*no he hecho los deberes por pereza*), o, en determinados casos, la consecuencia que presupone una causa (*he quitado la vela de la mesa por tu amigo ciego*; que equivaldría a *he quitado la vela de la mesa para que tu amigo ciego no se quemara*).

### 2.2.3.3 Ejercicio de práctica controlada

El siguiente ejercicio, de corte puramente formal, sirve para que el alumno se familiarice con la utilización de la preposición *para* con el fin de expresar ‘finalidad’. Así, deberá unir los objetos de la columna de la izquierda con la función que cumplen, opción de la columna derecha.

Por mucho que se trate de un ejercicio formal, se ha querido respetar la espontaneidad de la lengua, por lo que no se repite el verbo de la primera columna, pues resultaría una muestra de lengua poco natural:

¿Para qué usamos el vaso? (16)

# Lo usamos para beber (17)

De este modo, se ha conservado únicamente la preposición el verbo al que acompaña, como respondería un nativo a esas preguntas: “¿Para qué sirven las tijeras? “para cortar”

¿Para qué sirven las tijeras?

Para escribir

¿Para qué utilizamos el pegamento?

Para comer

¿Para qué utilizamos el cuchillo y el tenedor?

Para sentarse

¿Para qué usamos el vaso?

Para cortar

¿Para qué sirven los guantes?

Para no tener frío en las manos

¿Para qué sirve una silla?

Para pegar

¿Para qué utilizamos el lápiz?

Para beber

### 2.2.3.4 Ejercicio de práctica libre

Para practicar la preposición *para* con la finalidad de indicar ‘destinatario’, y como ejercicio comunicativo, podría desarrollarse entre los alumnos de la clase un *amigo invisible*: Se meten en una bolsa papелitos con todos los nombres de los

*Studii de gramatică contrastivă*

miembros de la clase. Cada alumno saca un papel sin mostrárselo a sus compañeros. Durante una semana, el niño tendrá que ocuparse del alumno que le ha tocado en el sorteo. Podrá, por ejemplo, hacerle un dibujo y dejarlo en su mesa cuando no le vea, dejarle un chupa-chups en algún lugar de la clase, ponerle una notita para desearle buenos días... en cualquier caso, el alumno tendrá que añadir a la sorpresa un papelito en el que ponga *Para tal persona*. Durante una semana, por lo tanto, escribirá la preposición *para* seguida del miembro de la clase que le haya tocado por lo menos una vez al día, lo que le permitirá interiorizar la estructura en cuestión y utilizarla con una finalidad comunicativa.

El último día del juego, cada alumno tendrá que adivinar quién era su amigo invisible.

### **3. Conclusión**

Tras la observación detenida de distintos textos escritos y orales producidos por ocho grupos-clase de la academia Kiddy & Juniors de Bruselas, se han estudiado y clasificado los errores que los alumnos francófonos cometen a la hora de expresarse en español. Sin pretensiones de exponer en este escrito las dificultades del aprendiente de modo pedagógico, se han elegido los errores gramaticales nocionales más comunes y recurrentes de los textos de los alumnos.

En este breve artículo se ha querido dar cuenta del gran vacío editorial que existe en el campo de la enseñanza de español dirigida a alumnos francófonos en la educación primaria. Asimismo, se ha pretendido hacer especial hincapié en la necesidad imperiosa de considerar el perfil específico del estudiante de ELE -su edad y, sobre todo, su idioma nativo- para obtener mejores resultados en menos tiempo.

#### ***Referencias bibliográficas***

##### **a) Libros de texto**

- ALONSO, E., MARTÍNEZ SALLÉS, M., SANS, N., *Gente Joven 1*, Maison des Langues, Paris, 2008
- BEAUMONT, E., *L'imagerie Français-Espagnol*, Fleurus, Paris, 2006
- HORTELANO, M. L., GONZÁLEZ, E., *La Pandilla 1*, Edelsa, Madrid, 2004
- HUSAR, S., *Chante et découvre l'espagnol*, ABC Melody, Hong Kong, 2007
- LANNES, É., LEBRUN-GRANDIÉ, B., SERVANT, G. *Piruli 2*, Didier, Tours, 2006
- MAC FEE KERR, M., MONTINTIN, M., *Fantasia. Un conte musical*, Nathan, Tours, 2003

*Studii de gramatică contrastivă*

- MAINDREVILLE de, L., *Mon gros imagier français-espagnol*, Millepages, Paris, 2007
- MOULARD N.), *J'apprends l'espagnol (Vocabulaire de base pour les débutants)*, Chantecler, Belgique, 2005
- VV.AA, *janda ! espagnol*, Nathan, Paris 1998

**b) Obras teóricas**

- BARALO, M., *La adquisición del español como lengua extranjera*, Arco/libros, Madrid, 2004
- BENÍTEZ, P., *Didáctica del español como lengua extranjera.*, Fundación Actilibre, Madrid, 1994
- CAMPRUBI, M., *Questions de linguistique romaine contrastive. Espagnol, catalan, français*, I, Presses Universitaires du Mirail, Université de Toulouse-Le Mirail, 1999
- CASTAÑEDA CASTRO, A., ORTEGA OLIVARES, J., “Atención a la forma y gramática pedagógica: algunos criterios para el metalenguaje de presentación de la oposición ‘imperfecto / indefinido’ en el aula de español/LE”, en *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*, pp. 213-248., 2001
- GALISSON, R., *De la langue à la culture par les mots*, CLE International, Paris, 1991
- Instituto Cervantes, *Marco Común europeo de referencia*, [http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf)
- *Plan curricular del instituto Cervantes, niveles de referencia para el español*. (3 tomos: A1/A2, B1/B2, C1/C2), Biblioteca Nueva, Madrid, 2006
- RICHARDS, J., RODGERS, T., *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Sucursal en España, Cambridge University Press, 2003
- TRIAS, N., *Juegos rítmicos (musicales, motrices, ritmo y palabra)*, Joan Llongueres Editorial, Barcelona, 1976
- VV.AA, *Vademécum para la formación de profesores : enseñar español como segunda lengua (L2)-lengua extranjera (LE)*, Sociedad general española de librería, Alcobendas, 2005

**DÉCELER LES PARTICULARITÉS DU LANGAGE POÉTIQUE CHEZ  
G. BACOVIA ET M. ROLLINAT**

**Ina Alexandra CIODARU**  
**Université de Pitești, Roumanie**

***Résumé:** Cette étude se propose de relever certaines ressemblances au niveau de langage entre les deux poètes étudiés, George Bacovia et Maurice Rollinat, tout comme certaines différences entre eux, et également, démontrer comment ceux-ci ont participé à l'évolution du langage poétique. L'objectif de l'étude s'est orienté dans plusieurs directions, à savoir: argumenter la manière dont Bacovia est un promoteur et un continuateur de la direction du symbolisme européen et, dans le même temps, un innovateur du langage poétique; supprimer un apparent obstacle qui se trouve entre l'œuvre du poète Maurice Rollinat et les lecteurs.*

***Mots-clés:** traduction, symbolisme, langage, poétique comparée*

Consacrée à la poétique symboliste, cette étude veut surprendre l'image d'une trajectoire poétique très importante, manifestée à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et au début du XX<sup>e</sup>, le symbolisme, intention réalisée par l'examen de la manière d'expression plastique de George Bacovia et par l'analyse des orientations symbolistes de Maurice Rollinat.

On doit tenir compte du fait que, d'une part, une parallèle entre Bacovia et Rollinat est un sujet qui a été très peu abordé, (et seulement comme un «instantané critique»), même s'il est connu que Bacovia fût un admirateur de Rollinat et des autres poètes symbolistes français et que les similitudes entre les deux ont été observées depuis longtemps, et, d'autre part, du fait qu'on a consacré au poète français un nombre réduit d'études. Dans ce sens, il est important de réactualiser l'œuvre d'un poète qui a connu un grand succès au moment de l'apparition de ses vers, mais qui, après cela, à cause de certaines interprétations inexactes et sans fond, est tombé dans l'oubli.

L'analyse effectuée se propose d'exprimer des observations concluantes et objectives, sans surévaluer la valeur intrinsèque de l'œuvre de Rollinat ou de son influence sur Bacovia.

*Studii de gramatică contrastivă*

À partir de l'hypothèse que Bacovia est un poète qui occupe, dans une hiérarchie absolue de valeurs poétiques, une place supérieure par rapport à Rollinat, tant par son œuvre, que par le saut qu'il réalise entre deux mouvements poétiques (symboliste, mais aussi initiateur du modernisme), nous avons réalisé une analyse de la création rollinatienne.

À la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et au début du XX<sup>e</sup>, le système de la langue connaît certaines modifications, enregistre une évolution: l'ensemble sémiotique suppose des phénomènes de signification différentes; de nouveaux processus de communication sont utilisés. La langue littéraire travaille avec de nouveaux critères lexicaux, syntaxiques, etc., refait les règles et apporte des changements et le langage poétique est, lui aussi, évidemment, affecté par cette métamorphose.

C'est une période pendant laquelle le langage poétique représente un territoire expérimental, où l'on essaie de nouveaux procédés ou une diversification du potentiel de la langue.

Par conséquent, il est incontestable qu'au niveau du lexique, l'on enregistre un emploi différent, même inhabituel, des mots. Dans la poésie symboliste, apparaissent des mots qui proviennent des registres spécialisés et qui peuvent tous devenir des mots poétiques; les constructions syntaxiques sont désarticulées ou très limitées et les figures sont utilisées d'une manière inédite, différente de celle appliquée jusque là.

Tout en laissant de côté les visions intransigeantes affirmées jusqu'à ce moment-là, l'esprit symboliste exprime ses nouvelles ambitions poétiques : le vers libre est une nouveauté absolue qui, au début, bouleverse, car il tente à détrôner le vers fondamental, l'alexandrin. Ainsi, le vers classique est ignoré intentionnellement, les formes commencent à se diversifier, on pratique l'enjambement et on s'écarte des règles traditionnelles, afin d'obtenir une nouvelle musicalité. Ce qui était une audace au début, deviendra une pratique appréciée par la poésie moderne, parce que cela représente une marque d'évolution, dans le sens où les mots sont ceux qui acquièrent dans le vers la valeur prépondérante par leur force sonore. Les mots possèdent, par conséquent, leur propre musique, ils obtiennent une sorte d'autonomie sur une base phonique, allant vers le développement du mystère.

Réformateurs du langage poétique, les symbolistes ouvrent la voie vers l'éducation des caractéristiques du modernisme en poésie, ce qui suppose transformation, et commencent par libérer le vers, utiliser des rimes libres, désarticuler la phrase et bouleverser le lexique. Les nouvelles techniques et préoccupations confèrent de la souplesse au vers symboliste, dans lequel la

*Studii de gramatică contrastivă*

métaphore domine, ou dans lequel on rencontre les plus riches ensembles de sensations.

Tous les aspects liés à la sonorité des mots intéressent de plus en plus la poésie symboliste française, à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle; ainsi, l'intonation devient une préoccupation considérable, car elle s'approche de la musique et provient du choix des sons, des syllabes, de leur intensité.

Nous avons examiné la création bacovienne, les réseaux verticaux du texte, formés par les effets sonores et sémantiques, par les symétries syntaxiques. Chez Bacovia, les effets de symétrie syntaxiques et métriques sont développés par une technique bien établie, qui contribue à la réalisation des correspondances symboliques du texte poétique.

Les aspects qui placent George Bacovia à l'intérieur du symbolisme sont incontestables (les thèmes utilisés par le poète, la sonorité harmonieuse des vers); malgré tout cela, nous pouvons observer certaines particularités qui le séparent des autres symbolistes et de l'esthétique symboliste et qui lui confèrent l'appellation de créateur du langage poétique moderne.

Bacovia cultive son talent d'une façon singulière, insolite et moderne; il stylise son langage par des moyens originaux. Les attitudes intellectuelles du poète devant le spectacle de la vie sont transposées dans des images inédites qui surprennent, parfois étranges, mais authentiques, car la grande qualité de la poésie de Bacovia consiste dans son pouvoir de suggestion, dans la capacité d'évoquer. Le poète fait appel directement à la sensation, crée un univers de nouvelles visions, même si, à une première impression, on pourrait croire qu'il ne veut pas embellir ou styliser les thèmes qu'il utilise. En réalité, Bacovia obtient des effets accablants, le vers est transformé dans une véritable harmonie de sons qui se transposent en musique. Le désir de transmettre à son lecteur ses émotions et de lui éveiller la sensibilité, détermine G. Bacovia à employer des mots vagues, des rapprochements inattendus entre différents termes ou groupements de sons évocateurs.

L'esthétique bacovienne se caractérise par une vision spéciale du monde, où les motifs dominants sont exprimés à l'aide des symboles. L'art de Bacovia est un art de l'allusion, à travers lequel le poète attribue aux mots des réalisations inhabituelles, utilise les moyens de la suggestion ou le domaine des couleurs et des sons. Tout comme ont observé les exégètes de Bacovia, et comme nous l'avons vérifié aussi, l'œuvre du poète est pauvre en figures de style. Les moyens et les procédés auxquels le poète recourt sont très simples, mais en réalité, c'est ce manque de raffinement artificiel qui exerce de la fascination et met en lumière la maîtrise de son art poétique.

*Studii de gramatică contrastivă*

La valeur des textes de George Bacovia consiste dans la magie des mots et des images créées, dans les techniques spéciales ; le poète étant sensible surtout à la création d'un effet de monotonie dans son œuvre, par l'intermédiaire de la musicalité en particulier, et de la répétition.

Tout comme Baudelaire a nourri de l'admiration pour Edgar Poe, et Rollinat pour les deux, à son tour, Bacovia reconnaît ses sentiments de filiation pour tous, étant attiré par leur extravagance et étrangeté, en manifestant son inclination vers le genre de tristesse développée par les prédécesseurs cités, de sorte que certains goûts et sentiments communs soient identifiables. Une note unique est représentée par la tristesse bacovienne, car le style du poète ne peut être confondu en ce qui concerne l'utilisation des thèmes tristes et l'expression de sa prédisposition mélancolique.

George Bacovia s'est révélé un esprit qui, par l'exploitation des possibilités symbolistes, a essayé de trouver des explications aux énigmes de l'humanité, s'est complu dans l'incapacité de les découvrir et, profondément chagriné, s'est enfermé dans une tristesse accablante. À la recherche d'une expression unique, d'un style propre, le poète George Bacovia a voulu que son vers évoque des images vivantes, à l'aide des sons, il a espéré que sa pensée poétique soit reproduite à travers une manifestation musicale.

Quant au poète français M. Rollinat, nous avons analysé la structure significative du volume *Les Névroses*, tout en essayant de déceler les techniques et les procédés utilisés dans la communication d'un certain message artistique.

L'étude de l'esthétique rollinatienne aborde les concepts essentiels de l'analyse linguistique et met en évidence les particularités du lexique poétique, la manière dont les motifs dominants apparaissent, les procédés stylistiques, les figures de répétition et de construction, la stratégie des correspondances symbolistes, l'introduction du symbole, les éléments de versification spécifiques à l'œuvre du poète.

Considéré par les critiques de l'époque comme un imitateur maladroit de Baudelaire, pourtant, les similitudes entre les deux, au niveau de certaines expressions poétiques, ne signifient pas, de facto, que Rollinat a copié Baudelaire.

Une recherche minutieuse du langage de Maurice Rollinat peut permettre de dégager les coordonnées poético-identitaires de cet auteur placé dans l'inconfortable situation de poète presque oublié à nos jours. Or, l'analyse révèle que de par la nature de sa création poétique, M. Rollinat appartient à la fois au symbolisme, mais aussi au parnasse et au décadentisme, tendances qui se sont prolongées dans le symbolisme, car sa poésie - comme on le sait - est d'une telle musicalité qu'elle fut même mise en musique et chantée. Dans le contexte que nous

*Studii de gramatică contrastivă*

prenons en considération, qui est aussi celui de l'époque de notre poète, le phénomène poétique valorise l'héritage littéraire qui est d'une incontestable valeur poétique, puisqu'il inclue tout d'abord Baudelaire et son volume « *Les Fleurs du Mal* », le livre de chevet des décadents. D'ailleurs, le symbolisme a accepté une grande partie de l'héritage des décadents, en se substituant au décadentisme.

Rollinat essaie de se servir des mots ayant une grande force harmonieuse, de renouveler les anciennes formes poétiques comme la ballade, le rondel, le chant royal, etc., tout en les assumant et en obtenant ainsi une grande variété rythmique. Son imagination le conduit à obtenir certains tableaux effrayants, impressionnants, souvent abstraits, réalisés par le désir d'exploiter les ressources du poème. Par l'intermédiaire des possibilités techniques de la poésie, M. Rollinat fait appel aux sensations, à l'exploitation des sonorités, à l'emploi des formes fixes. Quant au lexique, le poète a désiré de mettre en valeur les vertus évocatrices des mots, tout en réalisant des réseaux connotatifs pittoresques, il a introduit certains termes savants ou rares. On pourrait parler d'une certaine violation du langage commun, et cela afin d'obtenir des effets spéciaux, et il apparaît que M. Rollinat se fixe le but d'un langage qui soit propice aux idées exprimées, obscures. Le poète désire surprendre. Pour ce faire, il va utiliser des structures, des enchaînements de mots qui existent déjà, mais auxquelles il s'efforce de donner une autre signification. C'est ce que l'on pourrait appeler un détournement de sens.

L'analyse réalisée vise à examiner les formules et les techniques employées par le poète, tout comme à souligner la manière dont le symbolisme s'est manifesté dans l'œuvre de Rollinat, à travers une étude persévérante de la forme et du fond de son art poétique. Tout en conférant aux mots des sens différents, en augmentant leur pouvoir de suggestion, en utilisant un vocabulaire imprécis, des jeux lexicaux, en donnant une grande importance au rythme, à la musicalité, aux sonorités telles que l'assonance, l'harmonie imitative, etc., le poète Maurice Rollinat utilise les éléments de la poésie symboliste. Et il transforme souvent la poésie en chant - ce qui est la condition première de cet art.

Cette démarche comparative qui essaie d'indiquer et d'argumenter la manière dont George Bacovia et Maurice Rollinat ont contribué à l'évolution du langage poétique passe par la nécessité de démontrer comment la traduction constitue une opération transparente d'importance majeure en ce qui concerne l'observation des aspects de langage.

Le processus complexe de la traduction implique tous les éléments linguistiques et dans le cas du texte poétique, qui représente un système spécifique, la transposition dans une autre langue doit tenir compte des particularités du langage de la poésie, tout en essayant de traduire autant le sens littéraire et la forme

*Studii de gramatică contrastivă*

prosodique, de reproduire la relation qui se trouve entre le signifiant et le signifié – selon la logique de l'altérité et de la dynamique traductionnelle.

La traduction représente un moyen important d'enrichissement de la langue; le langage acquiert de nouvelles ressources d'expression et les cultures qui entrent en contact gagnent de nouvelles connaissances et possibilités de concevoir l'univers. Elle est, par conséquent, un échange linguistique.

Par l'intermédiaire de l'analyse des versions de traduction, nous pouvons découvrir les particularités du langage de G. Bacovia et M. Rollinat, leur style, la manière dont ils contribuent à l'enrichissement de la langue littéraire. Les traductions de leurs poèmes tentent à faire ressortir les mécanismes spécifiques à chacun d'eux, tout comme les éléments stylistiques spécifiques.

Par conséquent, nous avons essayé de découvrir les éléments symbolistes similaires et différentiateurs de l'art des deux poètes. Par l'analyse des relations et des oppositions des éléments de langage spécifiques à George Bacovia et Maurice Rollinat, nous analysons le style des deux auteurs, la manière dont ils réussissent à devenir créateurs d'un langage propre et leur capacité à réaliser des correspondances entre la réalité et l'imaginaire. Nous avons eu comme but de relever les ressemblances et les différences entre les deux créations poétiques, par l'intermédiaire d'une démarche linguistique, à l'aide d'une étude réalisée au niveau des moyens linguistiques d'expression, à partir de l'analyse du lexique, des images poétiques utilisées, des motifs poétiques et des éléments prosodiques. Nous avons examiné les procédés symbolistes communs aux deux poètes, tout comme les aspects qui les séparent, les modalités par lesquelles chacun développe son propre style et dans quelle mesure leur œuvre poétique acquiert de l'importance dans le cadre du mouvement symboliste, et, plus que cela, à l'innovation du langage poétique. La mise en évidence des traits linguistiques et stylistiques distinctifs conduit à observer les particularités des œuvres des deux poètes.

Il devient évident, par conséquent que, tant Bacovia que Rollinat, sont des poètes qui appartiennent au décadentisme, par l'emploi des éléments et des techniques spécifiques à cette tendance littéraire; ils sont poètes du symbolisme par la flexibilité des structures sémantiques, syntaxiques, rhétoriques, et non en dernier lieu, ils sont des poètes qui ont ouvert la voie vers le modernisme du langage poétique. Nous pouvons leur appliquer le concept de contiguïté dans la mesure où ils se trouvent, de certains points de vue, dans un courant, et d'autres points de vue, dans un autre courant littéraire. Il est certain, Bacovia occupe dans la littérature nationale un lieu beaucoup plus important que Rollinat dans celui français, parce qu'il remplit des lacunes, «assume» des espaces qui n'ont pas été utilisés par d'autres prédécesseurs.

*Studii de gramatică contrastivă*

***Bibliographie***

- BACKES, J.-L., *L'impasse rhétorique*, Presses Universitaires de France, Paris, 2002
- BACOVIA, G., *Versuri și proză*, Editura Albatros, București, 1990
- BALLARD, M., Kaladi, A. E., *Traductologie, linguistique et traduction*, Artois Presses Université, Arras, 2003
- DIMITRIU, D., *Bacovia*, Editura Timpul, Iași, 2002
- DIMITRIU, D., *Bacovia despre Bacovia*, Editura Junimea, Iași, 1998
- FANACHE, V., *Bacovia. Ruptura de utopia romantică*, Editura Dacia, Cluj, 1994
- FLĂMÂND, D., *Introducere în opera lui G. Bacovia*, Editura Minerva, București, 1979
- ILLOUZ, J.-N., *Le Symbolisme*, Librairie Générale Française, Paris, 2004
- JAKOBSON, R., *Essais de linguistique générale*, Éditions Minuit, Paris, 1973
- JAKOBSON, R., *Questions de poétique*, Éditions du Seuil, Paris, 1973
- LOTMAN, *Lecții de poetică structurală*, Editura Univers, București, 1970
- MANCAS, M., *Limbaajul artistic românesc modern*, Editura Universității din București, 2005
- MANOLESCU, N., in *G. Bacovia, Plumb*, Biblioteca Pentru Toți, București, 1965
- MANOLESCU, N., *Poezia română modernă de la G. Bacovia la Emil Botta*, Editura Alfa, București, 1996
- MARCHAL, B., *Lire le Symbolisme*, Dunod, Paris, 1993
- MICU, D., *Modernismul românesc*, vol. II, Editura Minerva, București, 1984
- MITESCU, A., *Imagini și materie poetică bacoviană*, in *Revista de istorie și teorie literară*, București, nr. 2/1972
- PAPAHAGI, M., *Artificiul ca poezie*, in *Exerciții de lectură*, Editura Dacia, Cluj, 1976
- PETROVEANU, M., *George Bacovia*, Editura Pentru Literatură, București, 1969
- ZAFIU, R., *Narațiune și poezie*, Editura BIC ALL București, 2000
- ZAFIU, R., *Poezia simbolistă românească*, Editura Humanitas, București, 1996

## **LES NÉOLOGISMES FORMÉS SUR DES NOMS PROPRES DANS LA PRESSE FRANÇAISE ET ALLEMANDE**

**Silvia DOBRIN**  
**Université de Pitești, Roumanie**

*Résumé* : L'examen des néologismes que nous avons relevés nous permettra de dégager les sources de la création néologique réalisée sur des noms propres dans la presse politique satirique française et allemande. L'étude à laquelle nous allons nous livrer dans les pages ci-dessous concerne essentiellement la néologie de forme.

*Mots-clés* : le nom propre, la dénomination, la praxématique

### **Introduction**

Nous allons examiner, dans ce qui suit, notamment les liens entre la néologie et les noms propres, car nous allons voir que l'on peut créer de nombreux néologismes sur des noms propres. Notre objet est de mettre en évidence les procédés néologiques qui impliquent les noms propres dans l'hebdomadaire français *Le Canard enchaîné* et dans le magazine satirique allemand *Eulenspiegel*.

### **1. Les noms propres**

Dans la tradition grammaticale, le nom propre tend à être une catégorie seconde et distincte du nom commun, ce que souligne la *Grammaire méthodique du français*<sup>1</sup> :

« Les noms propres s'écrivent avec une majuscule, n'ont pas de déterminant (*Pierre, Paris*) ou bien se construisent avec un déterminant contraint, l'article défini (*le Rhin, les Vosges*). Si, comme les noms communs, ils désignent des personnes, des objets, des lieux, etc., ils sont pourtant dépourvus de sens lexical : ils n'entretiennent pas de relations sémantiques (de synonymie, d'hyponymie ou d'antonymie) et ne sont pas susceptibles d'une définition au sens ordinaire du terme. D'où le débat toujours ouvert, surtout chez les philosophes du langage,

---

<sup>1</sup> RIEGEL M./ PELLAT J.-C./ RIOUL R. (1998), p. 175.

*Studii de gramatică contrastivă*

*pour savoir si les noms propres ont un sens. À cela le grammairien peut répondre que le “sens” d’un nom propre ordinaire réside dans le mode de désignation qu’il opère ». Dubois réaffirme et renforce cela : « Le nom propre n’a pas d’autre signifié que le nom (l’appellation) lui-même »<sup>1</sup>.*

Dans *Le Bon Usage*<sup>2</sup>, « le nom propre n’a pas de signification véritable, de définition ; il se rattache à ce qu’il désigne par un lien qui n’est pas sémantique, mais par une convention qui lui est particulière ». Cette idée selon laquelle le nom propre est un signifiant dépourvu de signifié s’appuie sur Saussure<sup>3</sup>, qui exclut les noms propres de la langue parce qu’ils « ne permettent aucune analyse et par conséquent aucune interprétation de leurs éléments ».

Une position contradictoire est représentée par celle de Bréal<sup>4</sup> qui croit à l’existence d’une catégorie dont le nom propre est le prototype signifiant :

*« Si l’on classait les noms d’après la quantité d’idées qu’ils éveillent, les noms propres devraient être en tête, car ils sont les plus significatifs de tous, étant les plus individuels. Un adjectif comme augustus, en devenant le nom d’Octave, s’est chargé d’une quantité d’idées qui lui étaient d’abord étrangères ».*

## **2. La dérivation du nom propre**

La dérivation sur une base qui est un nom propre est toujours vue comme exceptionnelle et ne concernant pas l’ensemble des noms propres ; par exemple, la dérivation sur le nom de l’homme politique *Galouzeau Villepin* :

« ...les **galouzystes** ont claironné que grâce à ce nouveau type de contrat 140000 emplois nouveaux verraient prochainement le jour ».

(*Le Canard enchaîné*, N 4458, 5 avril 2006, p. 3)

Pourtant les prénoms y ont aussi accès, même si cela arrive dans une moindre mesure, par exemple, la dérivation sur *Ségolène* est fréquente (*ségoléniste*, *ségoliste*) pendant la campagne de 2007 :

« Ta revalorisation de 5% des petites retraites, ta gratuité des soins pour les 16-25 ans, ton smic à 1500 euros “au plus tôt”, “ce sont des milliards et des milliards impossibles à financer”, voire “un retour à la dépense publique inconsidérée”, lancent les sarkozystes. Ta baisse des prélèvements obligatoires à 68 milliards et tes 50 milliards de dépenses supplémentaires, prends ça dans ta dette ! répliquent

---

<sup>1</sup> DUBOIS J. (1973), p. 397.

<sup>2</sup> GRÉVISSE M. (1986), p. 751.

<sup>3</sup> De SAUSSURE F. (1976), p. 237.

<sup>4</sup> BREAL M. (1897), p. 183.

les **ségolénistes**, peu pressés de se laisser enfermer dans la vieille rengaine de la gauche cigale et de la droite fourmi ».

(*Le Canard enchaîné*, N 4503, 14 février 2007, p. 1)

« **Ségoliste** de la première heure, l'austère ex-secrétaire général de l'Élysée et codirecteur de la campagne socialiste [Jean-Louis Bianco] cultive de grandes espérances pour la suite des événements. »

(*Le Canard enchaîné*, N 4500, 24 janvier 2007, p. 7)

Nous devons souligner que ce n'est pas le cas des noms propres ordinaires « qui ne sont associés ni à des personnages politiques importants ou à des écrivains ou des artistes célèbres, ni à des personnages mythologiques ou littéraires exemplifiant un type humain »<sup>1</sup>. Il s'agit, dans *Le Canard enchaîné* et *Eulenspiegel*, de personnages politiques bien connus par le lecteur.

Comme toute dénomination, le nom propre se caractérise par le fait que:

1. son actualisation implique un prédicat de réalité, donc elle réalise un « cela est ! » (Benveniste, 1974)

2. il implique un prédicat de dénomination « être appelé (N) x » (Kleiber, 1981)

Paul Siblot et Sarah Leroy partent du constat empirique selon lequel les noms propres, à défaut d'un sens en langue, ont la capacité d'en produire en discours, ce que l'on peut observer dans la création des noms propres néologiques ou des néologismes sur une base qui est un nom propre ou dans le fonctionnement des noms propres en détournement : « En l'absence de champ sémantique, on ne peut pour le nom propre décrire de signifié en sèmes stabilisés »<sup>2</sup>.

### **3. Procédés de création des néologismes sur une base qui est un nom propre**

A part la dérivation, nous pouvons distinguer les procédés de création suivants pour ce qui est des mots construits sur un nom propre :

a. Les surnoms : *Superclement* (Wolfgang Clement), *Doux-Blabla* (Philippe Douste-Blazy), *la Zapatera* (Ségolène Royal). Dans le dernier exemple, une caractéristique fondamentale de l'emploi du nom propre modifié réside dans la projection des propriétés du référent originel *Zapatero* sur le référent discursif Ségolène Royal.

b. Les mots-valises nés de la fusion de deux noms existants dont l'un est un nom propre dans *Rumsinsfeld* :

---

<sup>1</sup> JONASSON K. (1994), p. 34.

<sup>2</sup> SIBLOT P./ LEROY S. (2000), p. 91.

*Studii de gramatică contrastivă*

«Dieses phänomenale Phänomen [Die Ölpreise sind angesichts des Irak-Kriegs nicht gestiegen, sondern ganz im Gegenteil gesunken.] hat zwei Gesichter : vordergründig unseren cleveren atlantischen **Rumsinsfeld**»<sup>1</sup>.

Les parties composantes du mot-valise semblent être *Springinsfeld* (« vagabond ») et Rumsfeld (le nom du ministre des armées Donald Rumsfeld aux États-Unis jusqu'en 2006). Il y a aussi l'allusion à l'expression *ins Feld ziehen* (« partir en guerre »). Le journaliste part de la prémisse que le lecteur moyen élargit ses connaissances du monde régulièrement avec des données d'actualité.

Un autre exemple de mot-valise créé sur un nom propre est *Bundeswirtschaftsmichel* (« politique simplet de l'économie fédérale ») :

« Ist er nicht glosartig, unser **Bundeswirtschaftsmichel**? Kürzlich hat er sich für die Tiefkühlindustrie stark gemacht. Einfrieren will er die Lehrlingsgehälter, denn für kleine Betriebe seien die Ausbildungsvergütungen ein "echtes Problem" »<sup>2</sup>.

(*Eulenspiegel*, 09/2006)

*Bundeswirtschaftsmichel* (« politique simplet de l'économie fédérale ») peut être interprété aussi comme un mot-valise qui rassemble les signifiants *Bundeswirtschaftsmichael* (« le Michael de l'économie ») et *Michel* (« paysan »), paronyme de Michael (il s'agit de Michael Glos, le ministre allemand de l'économie) dans le but d'ironiser sur l'homme politique.

Dans *Le Canard enchaîné*, l'emploi des mots-valise formés sur Nom propre + *idolâtre* donne naissance à une évaluation dépréciative, ce qui est souligné parfois par les guillemets utilisés :

« Vincent Peillon, qui était l'un des porte-paroles de la candidate, s'est même découvert encore plus "**ségolâtre**" que d'habitude : "Je ne vois pas au nom de quoi une candidate qui a obtenu 47% des voix et rassemblé plus de 16 millions d'électeurs sur son nom n'aurait pas vocation à devenir le chef d'un parti" ». (*Le Canard enchaîné*, N 4515, 9 mai 2007, p. 3)

« L'ex-**mitterrandolâtre** Georges-Marc Benamou détaille pour "Le Parisien" (8/5) les raisons qui l'ont amené à s'engager au côté du nouveau président quand il n'était encore que candidat ». (*Le Canard enchaîné*, N 4515, 9 mai 2007, p. 8)

---

<sup>1</sup> « Ce phénomène phénoménal [les prix du pétrole n'ont pas augmenté en raison de la guerre d'Irak, mais bien au contraire, ils ont baissé] a deux visages : en premier plan, celui de notre habile **Rumsfeld va-t-en-guerre** atlantique ».

<sup>2</sup> « N'est-il pas extraordinaire à la manière de Glos, notre **simplet politique de l'économie fédérale** ? Récemment, il s'est défoncé pour l'industrie des produits surgelés. Il veut geler les salaires des apprentis, car rémunérer les stages serait un "véritable problème" pour de petites entreprises ».

#### *Studii de gramatică contrastivă*

Après que Georges-Marc Benamou, caractérisé ici comme ancien partisan de Mitterrand par le biais du mot-valise *mitterrandolâtre*, avait expliqué que Sarkozy avait su changer et lire Renan ou Barrès, *Le Canard* ironise, parce que Sarkozy avait fait croire à son électorat que c'était Jaurès qui l'avait influencé pour le tour social de sa campagne. Cela donne l'occasion au journal satirique de conclure : « on entend mal le nom d'un auteur et on se retrouve chef de l'État ».

c. Les compositions tels que *Chiracmol* dans « *Chiracmol détrône Endemol* » (on crée ici des morphèmes tels que *Chiracthon* sur le modèle de *téléthon*, *Sarkothon* sur *marathon*) sont moins nombreuses.

Dans le magazine allemand, le type précis de détermination peut varier. Dans *Schröder-Clique* (« la clique à Schröder »), la clique est déterminée par l'appartenance à la politique de Schröder ; dans *Münite-Klasse* (« la classe politique de Müntefering »), la classe est déterminée par l'appartenance à la politique de Franz Müntefering, homme politique de la SPD.

#### **4. Production du sens des noms propres néologiques**

L'étude sémantique du nom propre en tant que dénomination entraîne le recours à la production du sens. C'est pour cette raison que nous allons considérer le nom propre comme un praxème (Siblot 1997), concept substitué au lexème par la linguistique praxématique et qui a comme visée la compréhension de la production du sens dans l'actualisation discursive. Pour cela, le rôle du texte dans l'interprétation des néologismes est essentiel.

Des caractéristiques sont attribuées aux hommes politiques par le truchement de l'inférence contextuelle. Michèle Noailly (1999) a remarqué l'intérêt croissant de la linguistique pour le nom propre à travers les ouvrages de Gary-Prieur (1994), Kerstin Jonasson (1994), etc. Pour ce qui est du statut sémantique du nom propre, comme le souligne Noailly<sup>1</sup>, il faut que les individus engagés dans l'échange « disposent d'un minimum de contenu informatif sur le référent du nom propre donné ». Mais, du point de vue linguistique, ces informations ne sont pas le sens du nom propre.

Dans le cas des hommes politiques, l'actualisation du nom propre néologique en discours ne se réduit pas à la dénomination individualisante. Dans notre corpus, les occurrences visent les hommes politiques à travers l'actualisation de noms qui servent à les désigner. Les représentations d'un homme politique cependant ne sont pas toujours équivalentes. Chirac est soit *Chiracman* soit *Superécolo*, tandis que Sarkozy est représenté soit comme *Starkosy*, soit comme *Tsarkosy*, soit comme

---

<sup>1</sup> NOAILLY M. (1999), p. 108.

*Studii de gramatică contrastivă*

*Supersarko*, etc., en fonction des caractéristiques que le journaliste veut mettre en relief pour les tourner ainsi en dérision. Le journaliste propose, dans ce cas, par une sorte de parodie, une sorte de surnom :

« Superman, Batman, Spiderman et consorts vont devoir s'habituer, **Chiracman** est arrivé. »

(*Le Canard enchaîné*, N 4388, 26 janvier 2005, p. 1)

« Ainsi, lundi, c'est **Superécolo** qui a convoqué la planète à l'Unesco pour sauver la biodiversité ».

(*Le Canard enchaîné*, N 4388, 26 janvier 2005, p. 1)

« En Conseil des ministres, c'est **Superécolo** outré qui fait une sortie sur la « catastrophe » que représente la mort de l'ourse des Pyrénées ».

(*Le Canard enchaîné*, N 4385, 10 nov 2004, p. 1)

« Il est partout et décide seul de tout. C'est le règne de Nicolas **Tsarkozy** ! »

(*Le Canard enchaîné*, N 4522, 27 juin 2007, p. 1)

La différence entre les représentations du référent actualisées dans ces énoncés résulte du fait que les aspects visés du référent sont différents. Donc le sens du nom propre est la représentation de son référent. Le sujet ne peut accéder au réel directement, mais à travers l'élaboration d'une représentation qui est le résultat d'une conceptualisation et qui véhicule la prise de position du locuteur par rapport à l'objet, l'homme politique en l'occurrence.

Le nom propre néologique formé dans le sous-titre suivant est opaque et il accroche par cette opacité-même :

« **Démontebourg** »

(*Le Canard enchaîné*, N 4500, 24 janvier 2007, p. 2)

Ce n'est qu'en lisant la brève que nous allons comprendre le mot-valise (*démonter* + *Montebourg*) : Arnaud Montebourg, porte-parole pendant la campagne de Ségolène Royal, a fait perdre son sang froid à Hollande après avoir fait une blague sur celui-là en le désignant comme le « principal défaut » de la candidate de gauche. Implicitement, c'est le PS qui est visé, car Montebourg vise à faire exploser ainsi le PS.

La praxématique<sup>1</sup> souligne la différence entre réel, extérieur au discours que nous produisons, et réalité, représentation issue des praxis perceptives, représentation discursive actualisée par l'emploi des noms propres, dans notre cas. Elle diffère du réel parce qu'elle traduit notre rapport au référent lors de l'actualisation nominale dans un contexte donné. Dans la presse satirique, cette représentation doit être collective pour que l'effet soit celui désiré par le journaliste.

---

<sup>1</sup> SIBLOT P. (2001), p. 291.

*Studii de gramatică contrastivă*

Le discours du journaliste qui produit un écrit satirique véhicule, par conséquent, la réalité qui se construit par rapport à la relation qu'il entretient avec une facette de l'homme politique visé par le nom propre. Dans le cas du nom propre, « le référent visé subit la catégorisation individualisante. Autrement dit, il se voit octroyé par le sujet nommeur le statut d'individu »<sup>1</sup>. La répétition de la lexie néologique *sarkophilie* est essentielle pour la fonction focalisante du néologisme dans les exemples suivants :

« L'Amérique prise de **sarkophilie** » - titre

« La **sarkophilie** est galopante sur la côte Est. Le 23 juillet, le très sérieux « Boston Globe » louait la politique d'ouverture du président français. »

« La **sarkophilie** touche aussi « Vanity Affair ». Le très chic magazine new-yorkais voit dans le président français un nouveau Brummell ! »

(*Le Canard enchaîné*, N 4528, 8 août 2007, p. 1)

Dans l'article, Sarkozy est désigné comme faisant partie des hommes les mieux habillés du monde, à l'égal de Brad Pitt. Dans ce sens, la dérivation *sarkophilie* réalisée sur le nom du président français est suggestive pour exprimer l'admiration des Américains envers Sarkozy et sa répétition renforce l'ironie dans le texte.

En effet, le très grand nombre de dérivations effectuées sur la base d'un nom propre en discours, de façon spontanée et hapaxique, montre que la dérivation du nom propre est très riche et que les dérivés de nom propre se répartissent dans les trois catégories du lexique suivantes : noms communs, adjectifs, verbes. À part ces dérivés, que Sarah Leroy appelle « simples », on peut distinguer également des dérivés sur des bases dérivées, surtout verbales, comme par exemple, les dérivés nominaux en *-age* (*marivaudage*<*marivauder*) et en *-tion* (*balkanisation*<*balkaniser*), mais aussi la possibilité de nominalisation sur base adjectivale (*chiraquien*>*un chiraquien*).

Dans le cas de la suffixation des noms propres, la productivité de certains suffixes tels que *-ais/-ois*, *-ien* ou *-iste* montre qu'il y a beaucoup d'affinités entre ceux-ci et le nom propre : *chiraquien*, *chiraquiste*, *ségoliste*, *ségoléniste*, etc.

Dans le sous-titre :

« Prison **ségoliste** »

(*Le Canard enchaîné*, N 4500, 24 janvier 2007, p. 2)

l'on fait allusion au fait que Ségolène Royal s'est enfermée en elle-même et a refusé de collaborer avec les membres du PS.

Dans le titre allemand suivant :

«**Glosartig!**» (*Eulenspiegel*, 09/2006)

---

<sup>1</sup> RANGEL VICENTE M. (2004), p. 136.

#### *Studii de gramatică contrastivă*

l'intention du journaliste a été de trouver ici une forme d'expression frappante, drôle et énigmatique *glosartig*. Le néologisme *glosartig* est, en effet, une lexie dérivée avec le suffixe *-artig* sur le nom propre *Glos*, le nom du ministre allemand de l'économie. En aucun cas il n'est donc besoin de faire appel à des éléments de *grossartig* pour le former. Dès lors, on ne peut pas parler de mot-valise *stricto sensu*, même si la paronymie de *grossartig* (« extraordinaire ») et sa sphère d'emploi comme qualificatif contraignent quasi inévitablement à entendre ce mot derrière *glosartig* et à y ajouter son signifié : « extraordinaire à la manière de *Glos* ».

#### **Conclusion**

En observant de près les néologismes formés sur des noms propres dans *Le Canard enchaîné* et *Eulenspiegel*, nous sommes parvenue aux résultats suivants : ils ont une localisation préférentielle dans les titres et les brèves ; ils se caractérisent par une richesse de procédés de création ; le nom propre fonctionne donc comme un nom commun en tant que matrice lexicale.

Nous pouvons également remarquer qu'il s'agit d'une néologie ludique stylistique motivée, qui est dans l'air du temps et qui est repérable tant que l'on connaît les référents de ces nouvelles créations.

#### **Bibliographie**

- BENVENISTE, E., *Problèmes de linguistique générale 2*, Paris, Gallimard, 1974  
BREAL, M., *Essai de sémantique: sciences des significations*, Paris, 1897  
DUBOIS, Jean, *Dictionnaire de la linguistique*, Paris, Larousse.Hachette et Scie, 1973.  
DETRIE, C., SIBLOT, P., VERINE, B., *Termes et concepts pour l'analyse du discours*, H. Champion, 2001.  
DUBOIS, J., GUESPIN, L., GIACOMO, M., MARCELLESI, J. B., MEVEL, J., *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse, 1994.  
GARY-PRIEUR, M.-N., *Grammaire du nom propre*. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.  
GRÉVISSE, M., « Formation des mots nouveaux », *Le Bon usage*, Paris, Duculot, 1980.  
GRÉVISSE, M., *Le Bon Usage. Grammaire française*, Paris, Duculot, 1986.  
JONASSON, K., *Le nom propre. Constructions et interprétations*, Duculot, Louvain-la-Neuve, Duculot, 1994.  
KLEIBER, G., *Problèmes de référence: descriptions définies et nom propre*, Paris, Klincksieck, 1981.  
LEROY, S., *Le nom propre en français*, Paris, Ophrys, 2004.  
NOAILLY, M., « Un nom propre, deux morphologies : pour quoi dire? », dans *Nom propre et nomination. Actes du Colloque de Brest 21-24 avril 1994*, Michèle Noailly (éd.), Les Presses de l'Atelier d'Imprimerie de l'Université de Toulouse-Le Mirail, p. 75-83, 1995.

*Studii de gramatică contrastivă*

NOAILLY, M., *L'adjectif en français*, Ophrys, Paris, 1999.

RANGEL VICENTE, M., « Le nom propre en discours : statut et fonctionnement des informations référentielles », dans *La Nomination : quelles problématiques, quelles orientations, quelles applications. Actes des journées d'étude des jeunes chercheurs 16 et 17 janvier 2004*, Françoise Dufour, Elise Dutilleul-Guerroudj et Bénédicte Laurent (coord.), Praxiling, Université Paul-Valéry Montpellier III, p. 129-138, 2004.

RIEGEL, M., PELLAT, J.-C., Rioul, R., *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF, 2003

De SAUSSURE, F., *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot et Rivages, 1976.

SIBLOT, P., LEROY, S., « L'antonomase entre nom propre et catégorisation nominale », *Mots* n° 63, p. 83-95, 2000.

**LES COMPLÉTIVES DU FRANÇAIS ET DE L'ÈWÒNDÒ: RECTION  
ET VÉRIFICATION MODO-TEMPORELLES**

**Pr Louis Martin ONGUENE ESSONO**  
Université de Yaoundé I, Cameroun

**Jacques EVOUNA**  
ENS – Université de Maroua, Cameroun

**Résumé :** Cette contribution tente de cerner la portée des modalités de phrase, des modes et temps verbaux dans deux langues, l'une bantoue et l'autre indo-européenne. Le projet vise à vérifier l'idée selon laquelle l'opérateur des subordinées complétives est issu, en èwòndò et en français, de la cataphorisation de ces catégories. Il semble que l'étude des subordinées doive aussi les tenir pour fondamentales, autant que le principe des équivalences catégorielles, par exemple. L'enjeu consiste ainsi à montrer que ce qu'on nomme traditionnellement conjonction de subordination représente en réalité un constituant analysable. On postulera, s'appuyant sur l'éclatement de Comp, l'existence d'une projection ModP dont le rôle du spécifieur tient à la vérification de la finitude temporelle et des temps verbaux du domaine propositionnel dépendant. Il s'agira en substance de dégager les propriétés communes et spécifiques aux complétives èwòndò et françaises.

**Mots-clés:** subordinée complétive, modalités de phrase, modes et temps verbaux

**Introduction**

On a pu restituer l'origine du processus subordinatif<sup>1</sup> pour les langues indo-européennes comme le français. Qu'en est-il de l'èwòndò, langue bantoue ? Excepté une tentative de recherche de la correspondance du schème corrélatif dans cette langue<sup>2</sup>, on n'a pas connaissance d'une démarche remontant aux origines de

---

<sup>1</sup> Cl. Muller, *La subordination en français*, Paris, Armand Colin, 1996, p. 5.

<sup>2</sup> Il s'agit de la thèse de doctorat d'Etat de L.M. Ongué Essono, *Subordonnées relatives et interrogatives en français et en èwòndò. Analyse prédicative et syntaxique de la subordinée*, T1&2, Université de Yaoundé I, 2000, inédit.

la subordination en èwòndò<sup>1</sup>. Pour cette raison, on questionnera l'étymologie des marqueurs de subordination, notamment **náà** en comparaison avec *que*. Prenant appui sur les travaux d'Onguéné Essono ou sur les analyses de P. Abéga<sup>2</sup> qui parlent respectivement, pour l'èwòndò, de *seule conjonction* et de *complémenteur universel*, on se demandera quelle est la structure dérivationnelle de Comp ? La première section de l'article tente de retrouver et de restituer l'étymologie de **náà**. La seconde se fonde sur l'hypothèse qu'il existe une spécialisation modale et temporelle au sein des complétives de l'èwòndò et du français.

### **1. Cadre de référence : le schème corrélatif**

Le schème corrélatif est une structure binaire de la forme *tel quel*. C'est la formalisation du postulat d'une parenté génétique entre les différentes classes de subordonnées :

[...] une unité profonde, systématique et génétique, rassemble ce florilège hétéroclite : consécutives, comparatives, interrogatives, certaines concessives<sup>3</sup>.

Les préoccupations immédiates s'articulent autour du degré d'application du schème corrélatif à l'intérieur de la complétive, èwòndò et française. Y a-t-on l'occurrence de *tel* ? Que représente *quel* ? La véritable problématique se formule en des termes différents, puisque, dit Cl. Muller,

[...] l'opposition entre la conjonction et le relatif ne semblera plus de mise : contrairement à une certaine vulgate actuelle, la conjonction n'est que la première manifestation de la cliticisation des relatifs (de leur « réduction » à tous points de vue), ou plutôt de cliticisation soit du corrélatif inférieur (le *que* des langues romanes, sous toutes ses orthographes et variations), soit du corrélatif supérieur (en français *ce* ; en anglais et allemand également un démonstratif)<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Langue bantoue parlée dans les régions du Centre, de l'Est et du Sud du Cameroun.

<sup>2</sup> P. Abéga, *Grammaire de l'èwòndò*, Université Fédérale du Cameroun, 1969.

<sup>3</sup> Cl. Muller, *La Subordination en français*, op. cit., p. 5.

<sup>4</sup> Ibid.

### *Studii de gramatică contrastivă*

Quoique sommaire, cette présentation du schème corrélatif permet de faire l'observation que le corrélatif supérieur présente deux formes : *tel* et *ce*. Il faudra préciser s'il présente la même configuration en èwòndò et si, surtout, les deux formes se rapprochent par leur fonctionnement identique. Si tel était le cas, quelle serait alors la pertinence de dédoublement morphologique ?

Pour la langue èwòndò, la question du schème corrélatif amène à analyser le relatif à double unité. Ce dernier se compose, selon Ongué Essono<sup>1</sup>, de deux morphèmes : **yN** (ou **ai**) et **náà**. L'auteur en restreint néanmoins l'application aux relatives et aux interrogatives. Autrement dit, la dérivation des complétives, pour lesquelles cette équation s'avère inopérante, reste donc entière dans cette langue.

Abéga tient la particule **yN** comme un topique fondamental dans la formation des structures à antécédent (les relatives). Elle est encore totalement étrangère à la formation des complétives. La structure susceptible de fonctionner<sup>2</sup> comme le schème corrélatif en èwòndò, c'est **nálà náà** (ceci/cela que). Qu'il s'agisse de **nálà**, de *tel* ou de *ce*, il importe de déterminer le rôle exact du corrélatif supérieur. Mais l'analyse de l'opérateur des complétives se pose comme un préalable aux éclairages attendus.

#### **1.1. La conjonction : une cataphore temporelle**

Si la question semble ne plus se poser en français, Ongué Essono constate, pour l'èwòndò, qu'il est difficile de déterminer la nature exacte des complémenteurs<sup>3</sup>. Essono qui adopte l'appellation de relateur fait, lui aussi, état de cette difficulté<sup>4</sup>. Cela suppose peut-être une instabilité catégorielle et éventuellement un phénomène de grammaticalisation pour la classe des relateurs. Il se pose donc la question du statut de **náà** et de sa variante **nM**. Quelle en est l'unité lexicale source ? Selon Essono, il pourrait s'agir d'un adverbe ou d'une

---

<sup>1</sup> L.M. Ongué Essono, *Subordonnées relatives et interrogatives en français et en èwòndò. Analyse prédicative et syntaxique de la subordonnée*, op. cit., p. 850.

<sup>2</sup> Cl. Muller, *La Subordination en français*, op. cit., p. 5.

<sup>3</sup> L.M. Ongué Essono, *Subordonnées relatives et interrogatives en français et en ewondo. Analyse prédicative et syntaxique de la subordonnée*, op. cit., p. 756.

<sup>4</sup> J.M. Essono, *L'Ewondo langue bantoue du Cameroun*, Yaoundé, Presses de l'UCAC, 2000, p. 177.

préposition. Pour Onguéné Essono, « l'hypothèse d'une probable nature pronominale n'est pas envisageable pour le complémenteur èwòndò ».

On situera simplement l'origine du complémenteur dans la forme **nálà/nM ná**. C'est par rejet de la cacophonie **\*náná** que se transforme la voyelle de la base adverbiale dans **nMná**. Les extensions locatives sont essentielles dans la constitution des démonstratifs. Elles complètent, dit Essono<sup>1</sup>, leur structure. La valeur originelle de **nMná** et de **nálà** est indicative, du fait de leur base lexicale **ná**. Les déictiques exophores viennent y superposer une valeur démonstrative. Ces valeurs augurent l'emploi d'un mode précis. Mais il faut expliquer comment s'effectue le passage du déictique exophore **ná** à la conjonction **náà**.

Au sens de Cl. Muller, « la conjonction est un élément d'un constituant discontinu <que...Tps><sup>2</sup> ». Une conception semblable caractérise la conjonction anglaise. Son rapport au temps fini est très étroit. C'est, du moins, ce qu'on apprend d'A. Radford<sup>3</sup>. Cl. Muller suppose pour le français « que la conjonction basique **que** est devenue en français la marque cataphorique du temps fini régi<sup>4</sup> ». On remarquera qu'une correspondance vocalique entre la cataphore temporelle et le morphème temporel complémenteur en èwòndò :

1a. àkàbà à à dzó ná-à à à sùù *\*Akaba dit qu'il reprend son souffle.*  
mvNbN.  
Akaba P.A. prés dire que lui prés descendre respiration.

1b. ? étúndi à à dzàè ná-à ò ó *Etoundi demande que tu t'arrêtes.*  
tMbM.  
Etoundi P.A.<sup>5</sup>. prés demander que toi subj. arrêter.

---

<sup>1</sup> Ibid.

<sup>2</sup> Cl. Muller, *La subordination en français*, op. cit., p. 17.

<sup>3</sup> A. Radford, *English Syntax. A Minimalist Introduction*, Cambridge University Press, 2004.

<sup>4</sup> Cl. Muller, *Les Bases de la syntaxe. Syntaxe français-langues voisines*, Bordeaux, P.U.B., 2002, p. 1.

<sup>5</sup> P.A. : Préfixe d'accord.

*Studii de gramatică contrastivă*

L'exemple [1a] permet en effet le caractère discontinu du temps [à-à]. Mais si le principe d'une telle correspondance peut être réellement être envisagé, il évident que la phrase [1b] fait problème. Il tiendrait à l'opposition du vocalisme de [à] et du mutisme de [ó]. On parle cependant en ewòndò de deux variantes du complémenteur, **náà** et **nM**. Or, ewòndò ou français, le complémenteur introduit soit l'indicatif, soit le subjonctif. Décrivant la structure du subjonctif, Essono précise :

le subjonctif est formé de quatre constituants obligatoires (PPV, PV, Fo, BV<sup>1</sup>), et de quatre constituants facultatifs [...].

On illustre cela dans les exemples suivants. Préfixe préverbal (PPV) et préfixe verbal (PV) semblent agglutinés :

2a. **ínàm w á tám nəó màm mN ó** *Le pays souhaite que les choses changent.*  
**fP.**

Pays P.A. prés souhaiter que affaires P.A.subj.  
changer.

2b. **tádá à à yàngà nəó mŋgŋ à ó yáε mbe.** *Papa attend que l'enfant ouvre la porte.*

Père

/P.A./prés./attendre/que/enfant/P.A./subj./ouvrir  
porte.

Il faut revenir un instant au PPV, ton haut flottant qui, dit Essono<sup>2</sup>, affecte le préfixe verbal. Dans les énoncés [7], le PPV se serait donc déporté sur le PV. On aurait, autrement dit, dû avoir un ton haut sur **mM** et sur **á**. Pour Essono, en fait le formant ou morphème temporel présente deux caractéristiques : zéro et obligatoire. Seul un cas de rémanence tonale semble pourtant susceptible de rendre le formant obligatoire. Il n'est donc pas zéro, mais nul. Dans le cas contraire, il s'efface normalement.

L'origine du ton haut flottant se situe finalement dans celui du complémenteur. L'analyse de la voyelle à ton bas [à] comme l'annonce ou la cataphore de l'indicatif et du formant nul à ton haut [ó] comme la marque

<sup>1</sup> PPV : préfixe préverbal ; PV : préfixe verbal ; Fo : formant ; BV : base verbale.

<sup>2</sup> J.M. Essono, *L'Ewondo langue bantoue du Cameroun*, op. cit., p. 429.

*Studii de gramatică contrastivă*

cataphorique des temps du subjonctif présente un enjeu réel : celui de considérer les deux compléments comme des entités d'un même paradigme, mais moins comme des variables interchangeables. L'existence de la cataphore temporelle est donc démontrée en èwòndò. On aboutit à l'identification de deux formes : une conjonction (**náà**) et une subjonction (**nəó**). La preuve de cette existence reste incertaine en français, langue qui en a permis la formalisation de l'hypothèse. Sans doute la possibilité d'une telle distinction est-elle compromise par l'homologie des formes. Mais cette langue tient souvent ces termes pour des synonymes :

La conjonction de subordination (parfois appelée subjonction) est un mot invariable qui sert à unir deux éléments de fonction différentes, dont l'un est une proposition (sujet ou complément)<sup>1</sup>.

Il paraît à présent utile d'examiner le cas des unités pressenties, non plus nécessairement comme facultatives, mais comme membres supérieurs du schème corrélatif. Il s'agit en l'occurrence, pour l'èwòndò de **nálà** et, pour le français, de *ce, ceci/cela* ou *tel*.

**1.2. ModP : nominalisation et subordination**

Dès le départ, la distinction<sup>2</sup> a été faite entre les deux phénomènes. Ainsi, la subordination opère sur le discours, tandis que la nominalisation relève de la langue. La première semble, pour G. Moignet, le domaine d'opération privilégié des conjonctions de subordination. C'est là probablement que se situent les premières sources de confusion qui ont encouragé à établir, depuis lors, toutes sortes de correspondances entre les effets de l'une et de l'autre. On a ainsi pu voir une équivalence entre noms, adjectifs ou adverbes de langue et de discours. Mais on s'est peu préoccupé de rechercher les phrases de langue, puisqu'il n'en existe pas.

Il faut donc s'interroger sur le mode opératoire des nominalisateurs, c'est-à-dire des relatifs, des interrogatifs et des exclamatifs qui ne sont pas exclus de la

---

<sup>1</sup> M. Grevisse et A. Goosse, *Le Bon usage*, Bruxelles, De Boeck/Duculot, 2004, §1023.

<sup>2</sup> Pour G. Moignet, *Systématique de la langue française*, Paris, Klincksieck, p. 27, la différence semble claire. Ainsi, par subordination, l'auteur entend « un arrangement de discours dans lequel un énoncé phrastique est inséré au sein d'un ensemble plus vaste. Ce n'est pas un fait de langue ». La nominalisation est, quant à elle, conçue comme « une propriété linguistique qui dépasse très largement le domaine où fonctionnent les conjonctions et les locutions conjonctives de subordination ».

*Studii de gramatică contrastivă*

subordination. G. Guillaume dresse une typologie des nominalisations : interne et externe<sup>1</sup>. Il est suivi plus tard par G. Moignet qui les explique par les termes de *dedans* et de *dehors* :

c'est à l'intérieur de la représentation d'un être ou d'un degré que la phrase trouve de quoi se nominaliser : autrement dit, la phrase se nominalise au sein d'un de ses éléments constitutifs<sup>2</sup>.

Tout ne serait donc que question de fonction. C'est du moins ce que laisse supposer la lecture de P. Hadermann :

la conception de la nominalisation, processus de création d'un nom complexe de discours, et de la subordination, insertion d'un énoncé phrastique transformé en un nom complexe de discours, est féconde : elle rend compte des ressemblances et des divergences entre relatives et conjonctives<sup>3</sup>.

Mais on note, à partir de G. Moignet, un glissement de perspective considérable. Aujourd'hui encore, on lie facilement subordination et nominalisation :

le concept de nominalisation rejoint une notion qui dépasse largement le cadre guillaumien, celle d'intégration syntaxique appliquée à la subordination<sup>4</sup>.

Mais si la subordination présuppose la nominalisation, il n'en est pas de même pour la nominalisation. Par cette dernière, il faudrait entendre la possibilité pour une forme de subsumer et le rôle fonctionnel, (pas seulement au sens syntaxique, mais également des valeurs modales) d'une subordonnée. Elle limite, dans ce cas, son application aux interrogatifs et aux exclamatifs non dépendants. Les

---

<sup>1</sup> G. Guillaume, *Leçons de linguistique 3 (Leçons de linguistique de Gustave Guillaume 1948-1949, Grammaire particulière du français et grammaire générale (IV))*, Paris/Québec, Klincksieck /Presses universitaires de Laval, pp. 143-178.

<sup>2</sup> G. Moignet, *Systématique de la langue française*, op. cit., p. 249.

<sup>3</sup> P. Hadermann, *Etude morphosyntaxique du mot où*, Paris, Duculot, 1993, p. 52.

<sup>4</sup> J-P. Escriva, « « J'attends son arrivée, j'attends qu'il arrive » : nominalisations, variation morpho-syntaxique et variation sémantique », in *Cahiers de Grammaire 27, « Questions de syntaxe »*, 2002, p. 30.

*Studii de gramatică contrastivă*

correspondances catégorielles ont d'une manière abusive supplanté les équivalences fonctionnelles, plus pertinentes.

Il faut revenir à ModP. La transparence catégorielle et sémantique de l'introducteur des complétives est clairement établie. Il est inapte à rien représenter des données de l'expérience. On ne peut logiquement pas envisager qu'il subsume le rôle fonctionnel (syntaxique et modal) de la subordonnée. L'hypothèse de la nominalisation apparaît ainsi comme sujette à caution. Que sa présence fasse de la subordonnée un nom de discours est proprement indépendant de la substitution de cette dernière par un nom de langue. Il n'a pas plus ce rôle dans ces phrases :

- a. On tolérerait seulement *qu'*ils vissent à la porte du cimetière [...]. (A. Camus, *La Peste*).
- b. Un autre profane [...] avait prétendu révéler le secret de l'Eglise en affirmant *qu'*il n'y avait pas de Purgatoire. (A. Camus, *La Peste*).
- c. Nàà à à yì dú **nəó** ò ó zù. **Maman veut vraiment que tu viennes.**  
Mère PA Prés. Vouloir vraiment que toi subj. Venir.
- d. Bòt b' á kám **náà** ntómbá ó wú. **Les gens s'étonnent de ce que**  
Gens P.A. Prés s'étonner que mouton P.A. Pass. Mourir. **le mouton est mort.**

qu'on a de nominalisateur dans ces autres :

- a. Nous manquons de matériel, dit-il. (A. Camus, *La Peste*).
- b. A onze heures du soir, pourtant, Rieux et Tarrou entrèrent dans le bar, petit et étroit. (A. Camus, *La Peste*).
- c. mvNɿ è à tádi. **La pluie commence.**  
Pluie P.A. prés. Commencer.
- d. Kídí è à lMndN. **Le jour se lève.**  
Matin P.A. prés. éclaircir

Mais on peut obtenir :

- a. On tolérerait seulement *leur venue* à la porte du cimetière.

*Studii de gramatică contrastivă*

- b. Un autre profane avait prétendu révéler le secret de l'Eglise en affirmant *l'inexistence du Purgatoire.*
- c. Nàà à à yì à s⊕ dóè dú. *Maman veut vraiment ta venue.*  
Mère PA Prés. Vouloir venue toi vraiment.
- d. Bòt b' á kám àwú ntómbá. *Les gens s'étonnent de la mort du mouton.*  
Gens P.A. Prés s'étonner mort mouton.

tout comme :

- a. *Notre manque de matériel, dit-il.*
- b. A onze heures du soir, pourtant, *l'entrée de Rieux et de Tarrou* dans le bar, petit et étroit.
- c. mNtádí mM mvNŋ. *Les débuts de la pluie.*
- d. mNIMndN mM kídí. *Le lever du jour.*

En position de prédicat ou d'argument, un verbe tensé se nominalise, sans qu'il soit nécessaire d'en identifier un problématique agent. Quoique placé dans une position d'argument par ModP, le verbe dépendant fini est-il moins verbe qu'un autre ? ModP représente en réalité une instance de restitution des propriétés fonctionnelles de l'infinitif originel que lui ont alors fait perdre les catégories de finitude et d'inflexion. Pour accéder à la prédication et en atteindre la plénitude prédicative, l'infinitif doit obligatoirement changer son statut de quasi-nominal contre un statut verbal. Les analyses d'inspiration guillaumienne distinguent à ce moment, calquée sur l'opposition nom de langue/nom de discours, une nominalisation de langue et une nominalisation de discours.

Mais la formation de la projection ModP finit d'apparaître comme un mécanisme du verbe par lequel il conserve des propriétés à la fois nominales et verbales. Ainsi, il peut en qualité de prédicat déployer un programme valencielle ou en intégrer un autre comme argument. C'est à ce dernier titre que sa nominalisation ne nécessite pas de marque particulière.

La nominalisation apparaîtra finalement comme un phénomène éminemment linguistique, puisqu'elle est liée, d'une part, à l'essence même du verbe et, d'autre

*Studii de gramatică contrastivă*

part, à la nature profonde des mots. Mais le seuil des équivalences catégorielles ne peut encore être atteint. Elles restent purement fonctionnelles. C'est la perception qu'en a M. Pierrard. Définissant la conjonctive, l'auteur écrit :

La conjonctive est un N fonctionnel dont la cohésion interne est faiblement assurée, ce qui peut nuire à sa capacité à remplir un rôle d'argument<sup>1</sup>.

Cette difficulté est perçue sur le plan syntaxique, c'est-à-dire dans la conception de la subordination comme hiérarchie des prédicats et de leurs arguments :

La subordination est un mode d'intégration dans un rôle d'argument créé par un prédicat dominant (par exemple, le verbe principal, créant des fonctions de compléments dans lesquelles peut s'insérer un autre verbe) et il peut être impossible d'intégrer tels quels certains types de syntagmes<sup>2</sup>.

Dans les deux cas ci-dessous, le nom de langue est muet, du fait qu'il ne porte ni les marques de temps, ni celles de la modalité de phrase. Les équivalences catégorielles sont assurées par des unités d'un autre type. Il s'agit notamment d'adverbes et de prépositions lexicalisés ou grammaticalisés. Leur association avec la conjonction donne lieu à la formation de circonstanciées. Les complétives représentent donc le point de départ de leur dérivation. Leur subordination se juxtapose à la nominalisation ; celle des relatives et des interrogatives se fonderait plutôt sur la pronominalisation ou la cliticisation. Que la conjonction ou la subjonction soit exclue de la nominalisation ne signifie pas, quoi qu'en disent Cl. Muller et M. Pierrard, qu'il ne s'en produise nullement à l'intérieur des complétives :

La subordination est une nominalisation fonctionnelle (par opposition à la nominalisation morphologique du nom de langue) si l'on considère qu'elle consiste à intégrer une phrase de syntaxe verbale à une autre phrase (de syntaxe nominale ou verbale) dont elle devient

---

<sup>1</sup> C'est la perception qu'on trouve chez M. Pierrard, « *Ce que* en syntaxe propositionnelle : stabilisateur catégoriel », in Cl. Muller, *Dépendance et intégration syntaxique*, Tübingen, Niemeyer, 1996, p. 82.

<sup>2</sup> Cl. Muller, *La Subordination en français*, op. cit., p. 10.

*Studii de gramatică contrastivă*

un constituant et par rapport à laquelle elle est en position d'élément régi au même titre que le serait un nom ou un syntagme nominal<sup>1</sup>.

Cela pose à nouveau la question du corrélatif supérieur. En cas d'effacement de la complétive, on réalise que ces unités se révèlent aptes à subsumer la subordonnée, pour écarter les problèmes de pronominalisation<sup>2</sup> souvent constatés dans le cas de certains supports, leur occurrence relève du processus de nominalisation :

- a. On tolérait seulement *cela*.
- b. Un autre profane avait prétendu révéler le secret de l'Eglise en affirmant *cela*.
- c. Nàà à à yì **nàlà**. *Maman veut vraiment cela.*  
Mère PA Prés. Vouloir cela.
- d. Bòt b' á kám **nàlà**. *Les gens s'étonnent de cela.*  
Gens P.A. Prés s'étonner cela.

On suppose, dans ce dernier cas, une différence entre *ce* d'une part et *ceci/cela* d'autre part. Le premier apparaît comme un morphème de reduplication tandis que les deux autres sont une position cataphorique de la modalité phrastique. C'est la raison probable pour laquelle ils se montrent aptes à subsumer la subordonnée. Dans le cadre de la phrase complexe, la nominalisation est finalement à prendre comme un cumul de postes fonctionnels (syntaxique et valenciel). Dans ce sens, on peut présager une autre distinction entre *tel que* et *quel*. Le schème corrélatif figure effectivement une disjonction du rôle valenciel (*tel/nàlà*) et du rôle syntaxique (*quel/ nàà-nəó*). *Quel*, par contre, semble un concentré du membre supérieur et du corrélatif inférieur.

Pour le cas particulier des complétives, elles comportent au moins potentiellement une position de leur nominalisation. Ce qui ne veut pas dire que leur introducteur en est une ou que le nominalisateur est un opérateur de la subordination. Une telle analyse impose quelques précisions. D'abord, plutôt que

---

<sup>1</sup> J-P. Escriva, « « J'attends son arrivée, j'attends qu'il arrive » : nominalisations, variation morpho-syntaxique et variation sémantique », in *Cahiers de Grammaire 27*, « *Questions de syntaxe* », 2002, p. 30.

<sup>2</sup> Voir A. Boone, « La complétive : un cas de nominalisation externe », in *Travaux de linguistique 27*, avril 1994, pp. 29-42, ou J-P. Escriva, op. cit.

*Studii de gramatică contrastivă*

les nominalisations par le *dehors* et par et par le *dedans*, c'est trois types de nominalisations qu'il faut envisager : phrastique, énonciative et indéfinie.

Par nominalisation phrastique, il faut entendre celle qui opère sur les modalités assertives et injonctives. De type phrastique, la nominalisation procède, usant de *ceci/cela* ou de *tel*, par cataphorisation de la subordonnée complétive ou relative déterminative. Cette cataphore se réalise dans le domaine de spécification de l'introducteur. Ensuite, la nominalisation énonciative : elle implique les interrogatifs et les exclamatifs. Clitiques, adverbes ou pronoms, ils ont la capacité de permettre l'économie de la subordonnée. L'introducteur est, à la fois, un opérateur de la subordination et de la nominalisation. Il y a enfin la nominalisation indéfinie, qui déplace un constituant après l'avoir préalablement cliticisé. Ce type de nominalisation utilise les proformes et concerne les relatives sans antécédent. Elles s'interprètent en effet comme issues soit de l'inexistence de l'antécédent, soit de son effacement. Dans le premier cas, elles relèvent de la nominalisation, car déterminées par *n'importe* ; dans le second, elles en sont exclues, car potentiellement précédées de *tel*. Subordination et nominalisation sont donc tantôt conjointes, tantôt disjointes.

Telle est, peut-être, la véritable différence jadis pressentie G. Moignet<sup>1</sup>. Mais il s'agit sans doute là de nouvelles pistes de réflexion. On pourra, par exemple, explorer la question de la position suppléée par l'opérateur de la subordination dans les structures initiées par les composés et les dérivés de *quel*. Pour l'instant, il semble qu'on faille se résoudre à reconsidérer quelques-unes des idées couramment admises dans le traitement de la problématique des équivalences catégorielles ou dans les critiques y afférentes. L'examen des catégories telles que la modalité ou le mode fera ressortir d'autres aspects fragiles de l'analyse des complétives.

---

<sup>1</sup> G. Moignet, *Systématique de la langue française*, op. cit.

## **2. La rection modale et valencielle des complétives**

L'hypothèse qu'une opposition de type transmission vs rection modale sous tend le paradigme des complétives pourrait aboutir à l'établissement de deux rôles fonctionnels distincts. Même si pour Cl. Muller

L'opposition secondaire entre l'indicatif et le subjonctif pourrait être écartée : ce qu'on trouve de façon naturelle hors contexte, c'est le constituant indépendant <que, subjonctif + Tps><sup>1</sup>.

l'analyse tiendra pour essentielle l'opposition entre indicatif et subjonctif. Mais cela ne devrait nullement dispenser de rechercher les paradigmes unificateurs de l'analyse des complétives et de leur (s) opérateur (s).

### **2.1. Rection et spécialisation modo-temporelle**

D'une manière générale, le rôle de la conjonction est présenté comme une fonction privative pour le verbe dépendant fini :

Le choix de la conjonction *que* est motivé, soit par la nécessité de construire un verbe tensé comme actant au niveau syntagmatique, soit par la nécessité de priver le verbe tensé de son rôle de support d'une modalité énonciative d'assertion ou d'interrogation<sup>2</sup>.

L'origine de cette analyse remonte à la thèse de R. Martin sur la fonction de *que* reprise en écho dans un certain nombre de travaux<sup>3</sup>. L'auteur estime que cette forme a

[...] essentiellement pour fonction de suspendre la valeur de vérité de la fonction qu'il introduit et de la faire dépendre de l'élément verbal ou conjonctionnel qui précède<sup>4</sup>.

En d'autres termes, la subordonnée n'a pas d'identité modalité propre. Onguéne Essono signale cependant pour l'èwòndò que « *nàà* s'adjoint parfois des

---

<sup>1</sup> Cl. Muller, *La Subordination en français*, op. cit., p. 19.

<sup>2</sup> Idem, p. 18.

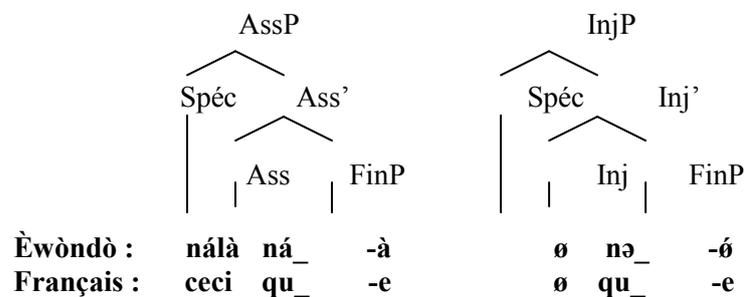
<sup>3</sup> Voir notamment H. Huot, « Quelques aspects syntaxiques de la non – assertion », in *Actes du XIIIe Congrès international de linguistique et de philologie romanes*, Tübingen, Max Niemeyer, 1991, pp. 389-401 ; A. Boone, « La modalisation des complétives », in Cl. Muller, *Dépendance et intégration syntaxique*, Tübingen, Niemeyer, 1996, pp. 45-52.

<sup>4</sup> R. Martin, *Pour une logique du sens*, Paris, PUF, 1983.

*Studii de gramatică contrastivă*

unités facultatives pour former **nM náà** ou **nálà náà**<sup>1</sup> ». Il s'agit en réalité de **nálà náà** et de **∅ nM**. La raison de leur absence phonétique se trouve dans le rôle fonctionnel de ces unités. Comme *ceci/cela*, **nálà** ne peut précéder qu'une complétive assertive, la position de Spec, ModP étant vide au sein des complétives injonctives. On privilégie ici l'idée d'une cataphore modale à celle, plus problématique, d'un antécédent syntaxique. Leur valeur monstrative ou abstraite détermine la modalité de la phrase, qui peut être réelle (indicatif) ou virtuelle (subjunctif). Ni la conjonction, ni le complémenteur ne rend encore compte de ces nuances.

Dans le prolongement de l'éclatement du complémenteur, on propose de substituer CP par ModP. La nouvelle projection fédère les complétives et même plus généralement les conjonctives. Elle devra, par la suite, selon qu'elle est introduite par la conjonction ou par la subjonction, c'est-à-dire en fonction de la modalité phrastique de la complétive, être spécifiée soit comme un AssP, soit comme un InjP. La cataphore temporelle occupera la projection FinP identifiée par L. Rizzi<sup>2</sup> :



Il y a à ce stade la possibilité de faire et de vérifier l'idée d'une sélection modale (sélection-M), à la suite de la définition faite par Ch. Laenzlinger de l'opération *Merge* :

L'opération « Fusionner » (*Merge*) prend deux objets, items lexicaux ou sous-structures, et les assemble. L'élément qui sélectionne est celui

<sup>1</sup> L.M. Ongué Essono, *Subordonnées relatives et interrogatives en français et en ewondo. Analyse prédicative et syntaxique de la subordonnée*, op. cit., p. 755.

<sup>2</sup> L. Rizzi, "The Fine Structure of the Left Periphery". In *Elements of Grammar*, ed. by L. Haegemann, 281-337, Dordrecht, Kluwer Academics Publishing, 1997.

*Studii de gramatică contrastivă*

qui projette. La sélection peut être soit catégorielle (sélection-C) soit sémantique (sélection-S). Si une tête requiert un Spécifieur, alors on peut dire qu'elle le « sélectionne » en quelque sorte. Chomsky (2000) propose qu'un trait spécifique (qu'il nomme OCC pour occurrence) sur une tête légitime un spécifieur dans la projection de cette tête<sup>1</sup>.

Pour appartenir à une même projection, la base conjonctive (náà/que) et son domaine de spécification (nálà/ceci) fusionnent donc. Mais il s'agit d'une fusion logique, participant à la construction modo-temporelle de la proposition. On figurera une relation triadique où la tête, représentation de la modalité phrastique, sélectionne le mode verbal et projette le temps verbal. En retour, le mode verbal vérifie la finitude, puis le temps verbal avec lesquels il forme une chaîne. En substance, l'opérateur des complétives dont le rôle fonctionnel est traditionnellement réduit à la délimitation du domaine propositionnel dépendant, tient en réalité lieu de relais ou de poste de sélection modale.

Pour finir de tirer les conséquences des figures ci-dessus, il convient d'observer que l'introducteur des complétives est formé par fusion phonétique des positions Mod et Fin issues de deux projections distinctes, ModP et FinP. La conjonction et la subjonction apparaissent ainsi comme des êtres de discours. La base qu\_ ou **ná\_ / nə\_** ne sert finalement qu'à supporter la cataphore temporelle. La fusion est alors d'ordre purement phonétique et ne peut réunir Spec, ModP et FinP. Cela explique, d'une part, la propension de ModP à l'effacement ou à se laisser suppléer dans certaines relatives et, d'autre part, l'inaptitude de Spec, ModP à jouer le rôle de la conjonction. Toute la différence se fait entre *ceci* français ou **nálà** èwòndò (+nominalisation modale, – subordination), et *that* anglais ou *dass* allemand (+nominalisation modale, + subordination).

La schématisation de ModP ci-dessus appelle une autre interprétation. Lorsqu'une dérivation suffit à son interprétation syntaxique et sémantique, elle peut, ou non, s'intégrer dans un ensemble plus vaste pour y remplir un poste argumental. Mais les modalités de cette insertion diffèrent d'une structure à une autre. Contre l'idée que la subordonnée ne comporte pas de modalité de phrase

---

<sup>1</sup> Ch. Laenzlinger, « Le Rôle de l'interface syntaxe-structure informationnelle dans la variation de l'ordre des constituants dans la phrase », in *Nouveaux cahiers de linguistique française*, n° 27, p. 55.

*Studii de gramatică contrastivă*

propre, on suppose l'existence d'une contrainte à la fois dérivationnelle et sélectionnelle qu'il faudra encore formuler. Elle expliquerait la compatibilité qui caractérise les modalités obligatoires dans la formation des complétives.

On se demandera si le support représente encore une instance de sélection à la fois valencielle et modale. Comment expliquer, dans ce cas, la possibilité de construire une complétive à la suite d'une interrogation ? Il arrive même que la dérivation candidate à l'intégration soit déjà déterminée d'un point de vue modal. La sélection modale est alors le fait de la forme porteuse de valeur modale (le cas de la subjonction). Le support indépendant représente, quant à lui, le centre exclusif de sélection valencielle. Les mécanismes de la subordination sont donc d'ordre fonctionnel (syntaxique) et sémantique (modal).

Que l'on envisage la conjonction au sens de Cl. Muller<sup>1</sup>, instance de suppression de l'autonomie modale d'un verbe à temps fini ou de transmission de la modalité sélectrice, la sélection modale des complétives est interne, tandis que leur sélection valencielle est externe. On supposera même que la subjonction dote, grâce au vide de la position Spec, ModP, le verbe fini d'une autonomie modale. Cela expliquerait alors qu'elle s'efface souvent phonétiquement [9] :

- a. *Le ciel vous entend.*
- b. *Viennent des jours meilleurs !*
- c. Zàmbá à ø bààlà wàá ! **Dieu te protège !**  
Dieu P.A. optatif protéger toi.
- d. ò ø dzùgù màá. **Puisses-tu me pardonner.**  
Toi optatif pardonner moi.

Mais la réalisation phonétique de la subjonction représente le premier préalable à la sélection valencielle, c'est-à-dire comme actant de la subordonnée complétive non assertive. Cette sélection est toute façon rendue impossible en l'absence de la subjonction. Une telle éventualité reste pourtant envisageable pour un poste fonctionnel de circonstant. Elle existe même en langue èwòndò où la subjonction s'efface phonétiquement en cas de non sélection valencielle de la complétive [10] :

- a. *Fût-on influent, point je ne ferai allégeance à un imposteur.*

---

<sup>1</sup> Cl. Muller, *La subordination en français*, op. cit., p. 73.

- b. *Vint-il* du ciel, un tel arrêt soulèvera le peuple.
- c. à ó lòd mú mN ó yén nyé ! **Qu'il**  
***passé ici pour que je le voie !***  
lui subj. passer ici. moi subj. voir lui.
- d. àtànà à ó kN á zùkúlù à ó kùì mòd !  
***Qu'Atangana étudie pour devenir*** Atangana P.A. subj. aller locatif  
école P.A. subj. sortir homme. ***quelqu'un !***

Il faut alors observer que la correction de cet emploi est garantie, en français, par l'inversion systématique du sujet du verbe dépendant, phénomène inconnu de l'èwòndò. En présence de la subjonction, mais en cas de sélection exclusivement modale, on peut retenir l'idée d'une complétive indépendante. Le phénomène de cataphore érige ainsi deux faits contre l'idée d'une suspension modale : une rection modale et une transmission modale par l'opérateur de la complétive selon qu'elle est assertive ou injonctive. En fait, la sélection modale est interne :

[...] la modalité gouverne d'une certaine façon [...] les propositions en *que* dotées d'une morphologie subjonctive, puisque celle-ci apparaît [souvent] hors de toute portée d'élément régissant l'enchâssée<sup>1</sup>.

La différence ou la difficulté pour les complétives de type assertif vient simplement du fait que leur modalité n'est pas morphologiquement marquée. Elle n'a pas de morphème spécifique. Peut-être la modalité demeure-t-elle intrinsèque à la forme verbale dans ce cas, l'indicatif ? Y a-t-il réellement rection modale du verbe dépendant fini ? Il semble plutôt que la conjonction garantisse l'autonomie modale du verbe dépendant fini, mais que la subjonction l'aliène. L'autonomie syntaxique n'est pas plus modale que la dépendance modale est syntaxique.

## 2.2.L'insertion argumentale des complétives

La seule appartenance d'une unité à l'une des quatre catégories prédicatives de la langue est loin de suffire à lui garantir la complémentation d'une complétive.

---

<sup>1</sup> Thèse défendue par L. Kupferman, « Observations sur le subjonctif dans les complétives », in Cl. Muller, *Dépendance et intégration syntaxique*, Tübingen, Niemeyer, 1996, p. 140.

*Studii de gramatică contrastivă*

Elle ne devra avoir fait l'objet d'aucun changement catégoriel, c'est-à-dire une opération de lexicalisation ou de grammaticalisation. C'est la raison probable pour laquelle il est devenu incorrect de parler de complétive dans les structures initiées par *entendu, vu, sauf, excepté*, etc. ou *pour, sans*, etc. + *que P...* Dans ces composés, en effet, *entendu, vu, sauf, excepté* n'ont plus leur statut de verbe ou d'adverbe, ni *sans* et *pour* celui de préposition. Ils l'ont perdu par lexicalisation. Aussi se retrouvent-ils dépourvus de leur système valencielle. Par conséquent, ils ne sélectionnent plus aucune entité comme complément. Il en est de même des anciennes prépositions qui ont cessé d'indiquer le régime du complément, réduites à un rôle purement sémantique. La plénitude catégorielle du support est donc une donnée fondamentale de la sélection valencielle de la complétive.

2.2.1. *Le verbe*

Pilier de l'édifice syntaxique, le verbe reste un élément déterminant dans le processus de subordination. L'analyse a même pu montrer que de sa forme dépend la mise en œuvre des mécanismes de la verticalité syntaxique. Dans leur grand nombre, les subordonnées complétives s'insèrent dans le programme valencielle d'un support de nature verbale [11] :

- a. [...] il *grondait* trop souvent « qu'il fallait le secouer ». (F. Mauriac, *Le Mystère de Frontenac*).
- b. C'est vous *dire* qu'il faisait froid. (F. mistral, *Mémoires et récits*).
- c. mN à yì nəó ò ó zù. ***Je veux que tu viennes.***  
Moi prés vouloir que toi subj venir.
- d. mŊngŊ mMIŊ à à sílí ***L'enfant désobéissant doit être battu.***  
nəó bM ó yid né.  
Enfant oreilles P.A. prés. demander que  
eux subj. battre lui.

La plénitude du verbe tient autant à son système de variations liées aux catégories de mode, de temps, de voix, d'aspect, de finitude temporelle, etc. qu'à la capacité qu'il a de générer des positions argumentales. Autrement dit, quelle que soit sa nature, un auxiliaire est proprement inapte à sélectionner une complétive. Il en est de même des copules. Auxiliaires et les copules n'ont aucun programme valencielle. Ils sont réduits aux marques de temps. Cela tend à fournir une explication au

*Studii de gramatică contrastivă*

concept de nucléus dissocié retrouvé chez Tesnière<sup>1</sup>, ou celui, plus traditionnel et scolastique, de prédicat.

2.2.2. *Le nom*

Le nom est, parmi les parties du discours prédicatives, la seule dont l'incidence est interne. Contrairement au verbe, à l'adjectif ou à l'adverbe qui prédisent sur un élément dont ils sont distincts, c'est-à-dire différent et extérieur, le nom ne dit rien que de lui-même. Mais il reçoit la prédication venant de toutes les autres classes prédicatives :

- a. Le boulanger ne *put s'empêcher de sourire*. (V. Hugo, *Les Misérables*).
- b. Les *pauvres* enfants étaient affamés. (V. Hugo, *Les Misérables*).
- c. C'était les temps *d'avant*. (C. Dion, *J'irai chercher ton cœur*).

Cet apport extérieur peut être de forme simple ou complexe. Un nom devient alors possible de recevoir en attribut [a], en complément [b-e] ou en apposition [d] une subordonnée complétive [12] :

- a. La *vérité* est que notre confrère ne croit pas à la peste. (A. Camus, *La Peste*).
- b. Sincèrement, dites-moi votre pensée, avez-vous la *certitude* qu'il s'agit de la peste ? (A. Camus, *La Peste*).
- c. Il était difficile de tirer de cette affiche la *preuve* que les autorités regardaient la situation en face. (A. Camus, *La Peste*).
- d. En effet, *l'annonce* que la troisième semaine de peste avait compté trois cent deux morts ne parlait pas à la population. (A. Camus, *La Peste*).
- e. On eut *l'impression* que les automobiles se mettaient à tourner en rond. (A. Camus, *La Peste*).

L'exemple [e] de cette série doit cependant recevoir un traitement particulier, différent des trois autres. Il doit même être retiré de cette série. La cause en est la lexicalisation du support. En effet, le terme *impression* forme déjà avec *avoir*, lequel a lui-même perdu son statut d'auxiliaire, une périphrase verbale. Pour preuve, l'un et l'autre sont inaptes, employés individuellement, à traduire le sens de la périphrase.

---

<sup>1</sup> L. Tesnière, *Éléments de syntaxe structurale*, Paris, Klincksieck, 1959.

*Studii de gramatică contrastivă*

Plus souvent, en cas de complément du nom ou d'apposition, on rencontre comme supports de complétives à l'indicatif les noms *certitude, idée, hypothèse, croyance, opinion, conscience*, etc. On admet aussi que le mot *fait* précède une complétive à l'indicatif ou au subjonctif. En èwòndò, les complétives bornent leurs supports nominaux à un petit nombre d'unités de sens abstrait : ntsògán (idée, pensée), àyNmM (annonce), èhák (volonté), àfídí (croyance), ngùl (autorisation), èkì (interdiction), mvéndé (loi). Le mode de la complétive qui alors apposée est soit l'indicatif, soit le subjonctif, selon que le support est envisagé comme réel ou comme virtuel.

2.2.3. *L'adjectif*

Le paradigme des adjectifs est composé d'éléments dont le comportement n'est pas toujours uniforme. Il existe en effet deux classes d'adjectifs : l'adjectif de type qualificatif et l'adjectif de type déterminatif. Des divisions peuvent être opérées à l'intérieur de cette typologie. Ainsi, la classe des adjectifs déterminatifs se compose des démonstratifs et des possessifs, des indéfinis et des numéraux, de l'interrogatif et de l'exclamatif ou du relatif. L'adjectif qualificatif comprend, pour sa part, l'adjectif de couleur, l'adjectif relationnel, etc. Quoi que mot plein, l'apport de l'adjectif qualificatif est extérieur. Il se rapporte toujours à un nom. Rien n'exclut qu'il en reçoive. Dans ce cas, il sert de support à la complétive, dont le rôle fonctionnel est complément de l'adjectif [13] :

- a. Rieux n'était même pas *sûr* que ce fût lui qu'elle attendît. (A. Camus, *La Peste*).
- b. Je suis *heureux* que vous pleuriez vos péchés. (*Le roman de Renard*, version moderne par L. Chauveau).

Comparativement aux autres, le paradigme des adjectifs est peu fourni en èwòndò<sup>1</sup>. On rencontrera, dans cette langue, un nom en fonction d'attribut dans le rôle de support des complétives :

- c. mN                      nN mĩntàg náà ò      ø      sΘ. *Je suis heureux que tu sois venu.*  
Moi prés être joie conj toi passé venir.

---

<sup>1</sup> P. Abéga, L.M. Onguene Essono et J-J. Essono s'accordent sur l'existence de deux adjectifs qualificatifs en èwòndò : nèn (gros) et tθk (petit).

- d. Nnà à à w᠙g ndzúg nəó à ó bè àfúb. *Maman*  
*trouve qu'il est pénible*  
Mère P.A. prés. sentir peine subj. P.A. subj. semer champ. *de*  
*faire les semailles.*

Cette distribution n'existe ni pour le nom français, ni pour les deux adjectifs qualificatifs de l'èwòndò. Le statut de support pour un adjectif qualificatif est soumis, en français, à une condition. Elle s'applique au verbe de la proposition matrice dont l'emploi ne doit pas être impersonnel ou défectif ou accidentellement attributif :

- e. Mais puisqu'il a lui-même vécu dans la terreur, il trouve *normal* que les autres la connaissent à leur tour. (A. Camus, *La Peste*).

Autrement, la complétive ne constituera plus un apport pour l'adjectif. Elle en recevra plutôt. L'adjectif sera par conséquent analysé comme attribut du COD, c'est-à-dire de la subordonnée complétive. C'est aussi le cas dans les exemples suivants [14] :

- Le plus simple serait *que vous logiez pendant quelques nuit chez eux*. (A. Camus, *La Peste*).
- L'important, dit Castel, n'est pas *que cette façon de raisonner soit bonne, mais qu'elle fasse réfléchir*. (A. Camus, *La Peste*).
- Le plus étonnant fut *qu'on ne manqua jamais d'hommes pour faire ce métier*, pendant tout le temps de l'épidémie. (A. Camus, *La Peste*).

La complétive reçoit l'apport de l'adjectif. *Simple*, *important* et *étonnant* ne sont pas à considérer comme des sujets. Et il est même absurde de prendre l'occurrence de l'article comme la preuve de leur translation. Il faut plutôt y voir la manifestation de la neutralisation des oppositions catégorielles de genre et de nombre relative à l'expression des degrés. On a donc affaire à un phénomène d'inversion. En d'autres termes, le rôle fonctionnel de sujet incombe à la complétive.

#### 2.2.4. L'adverbe

L'adverbe est la partie du discours qui assure un apport extérieur à toutes les autres. Mais lorsqu'il s'agit d'en recevoir, les possibilités se réduisent

*Studii de gramatică contrastivă*

considérablement. Distincte de celle des adjectifs qu'on classe selon leur distribution autour du nom et de leur rôle fonctionnel, la catégorie des adverbes est soumise à une organisation fondée sur le critère du sens. On parle ainsi, pour mentionner quelques-uns des plus connus, d'adverbes de manière, d'adverbes de lieu ou de temps, etc. Il est souvent affirmé, un peu hâtivement, que l'adverbe est le support de la complétive dans les phrases telles que [15] :

Mais *naturellement* que j'en ai mangé plusieurs. (M. Aymé, *Contes du chat perché*).

Cette analyse, qui est souvent appliquée au paradigme des adverbes de modalisation *sûrement, certainement, évidemment, heureusement*, etc., est incorrecte. Le *que* fait plus vraisemblablement partie intégrante d'une corrélation dont le membre supérieur est mis en ellipse ici. Au sujet de la nature probable de ce constituant, on supposera qu'il s'agit d'un présentatif<sup>1</sup> :

Mais voici/\*c'est *naturellement* que j'en ai mangé plusieurs.

Le fait mis en procès semble plus relever du phénomène de focalisation plutôt que de la complémentation par un verbe fini. On observe alors, comme dans tous les cas de focalisation, que la corrélation *c'est... que* est une modalité facultative. Cela finit aussi de fournir la preuve d'un déplacement en début de phrase du modalisateur qui apparaît alors dans son site de réalisation normal :

Mais j'en ai *naturellement* mangé plusieurs.

---

<sup>1</sup> Voir Cl. Muller, *Les Bases de la syntaxe*, op. cit., p. 88. Dans le point consacré aux adverbes de phrases et appositions, on peut lire : « [...] une place à part est à réserver aux Sadv, qui peuvent parfois être mobiles et être détachés de la phrase à verbe conjugué. Leur syntaxe diffère selon qu'ils sont des modificateurs du verbe (beaucoup d'adverbes de manière), intégrés à l'énoncé verbal et peu détachables [...] des modificateurs de la prédication verbale (adverbes « de phrases », détachables, précédant une phrase affirmative ou négative, mais pas une autre modalité énonciative, et sans extraction par *c'est... que* ». Cela soulève une question la question suivante : comment les modificateurs parviennent-ils à concilier leur nature d'adverbes de phrase avec la position de support adverbial de la complétive ?

### *Studii de gramatică contrastivă*

On posera que la complétive ne connaît pas de support de type adverbial<sup>1</sup>. Finalement, trois des quatre classes de mots pleins de la langue sont susceptibles de consacrer leurs constituants dans le rôle de support des complétives. Ces derniers doivent cependant satisfaire au critère syntaxique essentiel de transitivité.

### **Conclusion**

A la fin de cette contribution, il ressort, à la différence du français où le complémenteur est de source pronominale, que ceux de l'èwòndò s'originent dans l'adverbe. On a, pour le montrer, essayé de retracer l'évolution la forme homophonique (**ná** adverbe et enclitique). Ce dernier aura donc abouti à deux unités, **nəó** et **náà**. Au cours de cette évolution, le rôle de Spéc, Mod'' est assigné à une unité originellement adverbiale, mais grammaticalisée en èwòndò, pronominale en français. La projection ModP le schème corrélatif. Selon le mode et la modalité de la subordonnée, Spéc, Mod'' est nul ou adverbial en èwòndò, et pronominal ou vide en français. En substance, Comp apparaît comme un être non de langue, mais de discours, car étant obtenu par fusion phonétique de ModP et de FinP. Dans cette fusion se trouve l'origine de sa capacité à rendre deux propositions solidaires l'une de l'autre. Son utilisation entraîne donc un phénomène de dépendance syntaxique. Mais Spéc, Mod'' peut être nul. Cela permet malgré tout de distinguer deux variantes de complétives. Si la subjonction est comparable à un intégratif, c'est parce qu'elle établit, en français, un lien défectible entre la proposition principale et la proposition subordonnée. Ce phénomène autorise à envisager la subordination, non pas uniquement comme un phénomène de sélection valencielle, mais aussi comme une rection modale des propositions. L'èwòndò et le français permettent de formaliser cette possibilité. La conjonction joue un rôle fonctionnel de relais, la subjonction celui de poste de rection modale. Dans tous les cas, l'opérateur des complétives illustre un cas de disjonction des processus de subordination et de nominalisation. Nominalisation ou subordination, la complétive est nécessairement à temps fini. La modalité phrastique régit et vérifie donc bien le mode verbal et la finitude temporelle de la complétive.

---

<sup>1</sup> Ce n'est pas l'avis de Cl. Muller, « La conjonction *que* : rection vs. dépendance immédiate et concurrence avec *que* pronominal », in Cl. Muller, *Dépendance et intégration syntaxique*, Niemeyer, Tübingen, 1996, p. 99 : « Il faut considérer à part les constructions dans lesquelles *que* est précédé par un terme, adverbe ou expression focalisée (le type *heureusement que P*) : on peut les considérer comme des cas de dépendance du verbe par rapport à un prédicat non verbal ».

**Références bibliographiques**

- ABEGA, P. (1969), *Grammaire de l'ewondo*, Université Fédérale du Cameroun.
- ESSONO, J-J. M. (2000), *L'Ewondo, Langue bantú du Cameroun*, Yaoundé, Presses de L'Université de l'Afrique centrale.
- ESCRIVA, J-P. (2002), « « J'attends son arrivée, j'attends qu'il arrive » : nominalisations, variation morpho-syntaxique et variation sémantique », in *Cahiers de Grammaire* 27, « *Questions de syntaxe* », pp. 29-48.
- GREVISSE, M. et GOOSSE, A. (2004), *Le Bon Usage*, Paris, Duculot.
- GUILLAUME, G. (1948-1949), *Leçons de linguistique 3 (Leçons de linguistique de Gustave Guillaume), Grammaire particulière du français et grammaire générale (IV)*, Paris/ Québec, Klincksieck /Presses universitaires de Laval, pp. 143-178.
- HADERMANN, P. (1993), *Etude morphosyntaxique du mot où*, Paris, Duculot.
- HIRSCHBÜHLER, P. et LABELLE, M. (1996), « Qui-sujet : conjonction ou pronom relatif ? », in Cl. Muller, *Dépendance et intégration syntaxique*, Tübingen, Niemeyer, pp. 67-76.
- HUOT, H. (1991), « Quelques aspects syntaxiques de la non – assertion », in *Actes du XIIIe Congrès international de linguistique et de philologie romanes*, Tübingen, Max Niemeyer, pp. 389-401
- KUPFERMAN, L. (1996), « Observations sur le subjonctif dans les complétives », in Cl. Muller, *Dépendance et intégration syntaxique*, Tübingen, Niemeyer, pp. 141-152.
- LAENZLINGER, C. (2006), « Le Rôle de l'interface syntaxe-structure informationnelle dans la variation de l'ordre des constituants dans la phrase », in *Nouveaux cahiers de linguistique française*, n° 27, pp. 53-81.
- MARTIN, R. (1983), *Pour une logique du sens*, Paris, PUF.
- MOIGNET, G. (1981), *Systématique de la langue française*, Paris, Klincksieck.
- MULLER, Cl. (1996), *La Subordination en français. Le schème corrélatif*, Paris, Armand Colin.
- MULLER, Cl. (1996), « La conjonction que : rection vs. dépendance immédiate et concurrence avec que pronominal », in Cl. Muller, *Dépendance et intégration syntaxique*, Niemeyer, Tübingen, pp. 97-114.
- MULLER, Cl. (2002), *Les Bases de la syntaxe. Syntaxe français-langues voisines*, Bordeaux, P.U.B.
- ONGUENE ESSONO, L.M. (2000), *Subordonnées relatives et interrogatives en français et en ewondo. Analyse prédicative et syntaxique de la subordonnée*, T1&2, Thèse de doctorat d'État, Université de Yaoundé I.
- PIERRARD, M. « Ce que en syntaxe propositionnelle : stabilisateur catégoriel », in Cl. Muller, *Dépendance et intégration syntaxique*, Tübingen, Niemeyer, 1996, pp. 77-88.
- RADFORD, A. (2004), *English Syntax. A Minimalist Introduction*, Cambridge University Press.

*Studii de gramatică contrastivă*

RIZZI, L. (1997), “The Fine Structure of the Left Periphery”. In *Elements of Grammar*, ed. by L. Haegemann, 281-337, Dordrecht, Kluwer Academics Publishing.

TESNIÈRE, L. (1959), *Éléments de syntaxe structurale*, Paris, Klincksieck.

|

**EMPLOI GÉNÉRIQUE OU SPÉCIFIQUE DES ARTICLES  
A, THE ET Ø. UNE AUTRE MANIÈRE D'ENVISAGER LA  
TRADUCTION DE LA DÉTERMINATION NOMINALE  
EN ANGLAIS**

**Sophie DUFOSSÉ**  
**Université de La Réunion**

**Résumé:** *Ce travail a pour but l'appréhension de la détermination nominale en anglais par le biais de son emploi générique ou spécifique, de manière à faciliter l'accès des apprenants francophones – élèves ou étudiants – à la traduction français / anglais. L'étude des opérations énonciatives dont les marqueurs en surface sont a, the et Ø ou absence de détermination, permet d'élucider certaines erreurs quasi-systématiques des Français dans des phrases comme « il joue au rugby » traduite par « he plays the rugby ». Certaines fautes de « calque » des non-spécialistes pourraient être évitées par l'étude systématique contrastive de micro-phénomènes significatifs tels que les ont décomposés et exploités les linguistes énonciativistes A. Culioli et H. Adamczewski. Des schémas explicatifs ainsi que des tableaux récapitulatifs rendront la lecture de ce travail de synthèse plus efficace.*

**Mots-clé:** *détermination nominale, traduction, contrastivité*

Traduire correctement une langue étrangère seconde nécessite des qualités de linguiste et d'analyste. Il faut, en effet, lorsque l'on est élève du Secondaire ou étudiant du Supérieur en France, être capable de rendre fidèlement toutes les opérations énonciatives profondes par des marqueurs spécifiques en surface. Pour plus de précision, nous pouvons nous concentrer sur un sujet souvent délicat à fixer et à traduire, la détermination nominale en anglais. Les apprenants francophones pensent souvent que passer d'une langue 1 à une langue 2 revient à prendre chaque terme de la phrase – de l'énoncé – source et à le traduire dans la langue seconde visée. Dans le domaine des articles anglais, par exemple, les erreurs de ce genre, dites fautes de « calque », sont courantes, car le phénomène est difficile à concevoir. Cependant, les mécanismes propres à la détermination de N sont souvent identiques en anglais et en français.

Les trois articles envisagés ont à leur tour soit une valeur générique, soit une valeur spécifique. Elle dépend du repérage effectué, ce qui complique la tâche de

*Studii de gramatică contrastivă*

l'apprenant. Lorsque l'on se réfère au générique devant les dénombrables pluriels en anglais, par exemple, l'article *the* disparaît, alors qu'en français l'article *le/la/les* demeure. Par contre, si l'on se réfère au générique à l'aide d'un dénombrable au singulier, l'article *the* est présent.

Une étude contrastive en profondeur des rouages les plus intimes de la langue anglaise favorisera grandement l'appréhension de tous ces phénomènes. Il sera nécessaire d'en passer par une comparaison systématique français / anglais dans un souci d'exhaustivité. Quelques schémas et tableaux récapitulatifs seront éclairants. Nous appuierons notre étude sur la Théorie des Opérations Énonciatives d'Antoine Culioli, ainsi que sur la Théorie des Phases d'Henri Adamczewski, linguistes énonciativistes français.

A. Définition.

Suivant Larreya, Rivière (2003), « l'emploi générique consiste à se situer à un niveau général et à parler de l'ensemble des objets, etc. si, à l'inverse, on ne fait référence qu'à une quantité limitée (même importante) d'objets, etc., à un moment précis, on a un emploi spécifique. » Bassac (2004) donne la définition suivante :

Le référent désigné par un signe peut être **générique** ou **spécifique**: dans le premier cas le signe désigne un ensemble d'éléments dont aucun n'est identifiable en particulier, dans le deuxième cas le signe désigne un élément précis de cet ensemble.

D'après Roggero (1985), « un groupe nominal a la détermination générique toutes les fois qu'il se réfère, sans spécification particulière, à tout le genre, toute la classe, tout le groupe, etc. ». En ce qui concerne les GN spécifiques, il fait la différence entre détermination indéfinie et détermination définie. Cette dernière « est liée à la possibilité commune qu'ont le locuteur et celui auquel il s'adresse d'identifier la chose ou la personne (les choses ou les personnes) en question » (Roggero 1985). Pour Adamczewski (1992), « à chaque fois qu'un nom renvoie à la classe, à l'espèce, on parle d'emploi générique ».

B. Exemples selon Adamczewski et Culioli.

En anglais il n'y a pas de déterminants spécialisés pour le générique. On utilise les articles *a/an*, *the* et  $\emptyset$  associés soit au singulier, soit au pluriel :

- *THE* + singulier, si dénombrable : *the dog is a faithful animal* ;
- *A/AN* + singulier, si dénombrable : *a dog is a faithful animal* ;
- $\emptyset$  + pluriel, si dénombrable :  $\emptyset$  *dogs are faithful animals* ;
- $\emptyset$  + singulier, si indénombrable :  $\emptyset$  *beer is a drink*.

*Studii de gramatică contrastivă*

Alamichel (1999) justifie l'analyse par : « Tout nom dénombrable pluriel associé à Ø peut prendre une valeur générique. L'ajout d'un adjectif ne fait que restreindre le nombre d'objets, de substances etc. concernés mais on ne passe pas au spécifique [...] ». Ø peut aussi être suivi d'un indénombrable. Le contexte sera alors générique ou spécifique, ce qui complique la tâche de l'apprenant francophone. Les indénombrables en question sont (Alamichel 1999) :

- la plupart des noms abstraits ;
- les noms de matériaux, d'aliments [on dit Ø *oil* ou Ø *iron*, ce qui se traduira par *l'huile* ou *le fer*] ;
  - les noms de couleurs ;
  - les noms de repas ;
  - les noms d'activités humaines [...] ;
  - la plupart des noms de maladies [...] ;
  - les noms de saisons et de jours de la semaine.

Ceci donne trois<sup>1</sup> façons de renvoyer à la classe en anglais :

- Ø Ns : *Cats love sleeping* ;
- a N : *A cat sleeps sixteen hours a day* (de l'élément dénombré nous sommes passé à la classe entière) ;
- the N<sup>2</sup> : *The cat is a mammal* (l'élément fléché, thématique, ou de phase 2 selon Adamczewski, sera considéré par Culioli comme exclusif de tout autre dans la classe considérée, après parcours de tous les éléments constitutifs, dont il sera le représentant en tant qu'occurrence-type). Pour Adamczewski (2004), *the* ± générique, indique que,

[...] d'une manière ou d'une autre, l'énonciateur intervient sur le programme sémantique de la notion. Nous n'avons plus une image fidèle du réel, mais filtrée ; il y a un décalage par rapport à

---

<sup>1</sup> Il y aura quatre façons de renvoyer à la classe en anglais si on distingue Ø + singulier (Ø *music*) et Ø + pluriel (Ø *cats*).

<sup>2</sup> Comme le font remarquer Larreya, Rivière, « L'article *the* dans son emploi spécifique (véritablement défini) n'est pas un critère pour distinguer dénombrable et indénombrable, puisqu'il s'applique aux deux [...]. Pourtant, dans son emploi générique, l'article *the* permet bien de distinguer les deux classes. **Il n'est possible qu'avec le dénombrable au singulier** : *The dog is an excellent companion* / *\*The milk is excellent for athletes*. » P. Larreya, Cl. Rivière, *Grammaire explicative de l'anglais*, (1999, Paris : Pearson Education France/Longman, 2003), p. 155.

*Studii de gramatică contrastivă*

l'extralinguistique. Cette relative altération du programme de sens est modulée par le contexte de la situation.

En anglais nous pouvons donc nous référer à la classe générique de trois façons (Bouscaren *et al.* 1986) : par extraction d'un spécimen représentatif de la classe : *A cat is a lazy animal* ;

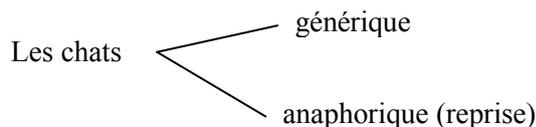
- par désignation de tous les éléments de la classe : *Cats are lazy animals* ;
- par le renvoi à l'ensemble de la classe par l'intermédiaire d'un élément muni de toutes les propriétés des éléments de la classe en question et par contraste avec d'autres ensembles : *The cat is a lazy animal*.

Bouscaren *et al.* (1996) expliquent cependant que les « trois énoncés ne sont pas équivalents mais marquent des opérations différentes ». D'après les auteurs de *Initiation à une grammaire de l'énonciation pour l'étude et l'enseignement de l'anglais (op. cit.)*, il faut prendre en compte :

- l'importance de l'aspect ;
- l'importance de la propriété prédiquée ;
- l'importance de la place [du sujet] dans la relation prédicative.

C. Cas en français.

En français deux cas de figures se présenteront :



En anglais on aura plutôt : *the cats* (anaphorique) et  $\emptyset$  *cats* (générique) d'où les problèmes d'apprentissage, de mémorisation et de restitution de la part des apprenants francophones. Danon-Boileau (1987) résume la question en français de la façon suivante : « On peut montrer en effet que chaque "niveau de détermination", marqué par un article particulier ( $\emptyset$ , *un*, *le*) est passible d'une interprétation générique comme d'une interprétation spécifique [...] ». La citation est suivie du tableau suivant<sup>1</sup> (Danon-Boileau [87 : 34]) :

<sup>1</sup> Le linguiste continue ses explications par : « Mais dire que chaque article est compatible avec une interprétation générique ou spécifique pose, en retour, le problème de savoir ce qu'indique l'article s'il ne définit pas l'interprétation de la référence du nom auquel il est associé. En réponse à cette question, je dirais que l'article permet :

Studii de gramatică contrastivă

	générique	spécifique
Ø	Plaie d'argent n'est pas mortelle	Coup de pied de Platini (dans un commentaire sportif)
Un	Un homme averti en vaut deux	Il y a un homme dans la cour
Le	Le lion est le roi des animaux	Regarde le lion là-bas

Figure 1 : Interprétation générique et spécifique de l'article français selon Danon-Boileau.

Au singulier, en anglais, l'application de l'article indéfini est troublante pour l'apprenant, car il va devoir remarquer, puis intégrer le fait que le système français marque le genre (*un/une*), alors que l'anglais exprime la variante phonographématique en fonction de l'entourage consonantique ou vocalique (*a/an*). Au pluriel, l'élève va devoir comprendre que Ø est un article indéfini pluriel (il y a plusieurs X, mais on ne sait pas combien) : *these are cats* à traduire par *des*<sup>1</sup> en français : *ce sont des chats*.



- de savoir à quel ensemble de relations (lexis, relation prédicative, relation énonciative) dépend la validation du terme auquel il est associé [...].
- de déterminer – partiellement ou totalement – parmi les trois éléments de la lexis,

celui qui est thématique dans la relation prédicative. » Danon-Boileau, (*op. cit.*), pp. 34-35.  
<sup>1</sup> Bailly explique que « *des* dilue la quantification jusque et y compris à l'évocation de la classe entière, et introduit ainsi une source d'indétermination qui rejailit sur toute l'évocation. » D. Bailly, *L'acquisition de la détermination nominale*, (Gap : Ophrys, 1990), p. 15. *Des* a une forme faible : *de*, utilisée devant les adjectifs antéposés selon la « règle de Maupas », citée par Flaux (1997). *De* est aussi la forme faible de *du*. La linguiste affirme aussi que « Malgré sa proximité morphologique et en dépit de son histoire, la forme DES ne peut [donc] sémantiquement et syntaxiquement être analysée comme le pluriel de DU ou de DE LA. » N. Flaux *et al.*, *Entre général et particulier : les déterminants*, (Arras : Artois Presses Université, 1997), p. 37.

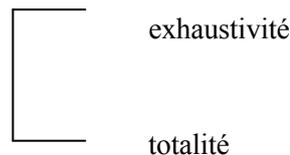
Plus difficile encore, l'apprenant devra comprendre que Ø « traduit **bien** le “des” partitif qui signifie “quelques” [...] », (Bailly 1990). La spécialiste donne une explication à cette difficulté d'acquisition :

[...] le marquage Ø (inapparent) d'une valeur grammaticale donnée suscite des difficultés dans l'acquisition, le sujet parlant ayant besoin qu'à une unité de signification corresponde une marque bien concrète, « en relief » dans la chaîne du discours. Nécessité donc, dans l'acquisition des langues, d'un rapport forme-valeur non seulement stable et univoque, mais aussi manifeste.

Cette **double aptitude référentielle** (Flaux *et al.* 1997) se retrouve en français avec l'article indéfini *un* qui permet de viser aussi bien le particulier que le général: *il y a un chat noir sur le rebord de la fenêtre* par rapport à *un chat, ça aime bien dormir*.

Dans le domaine du générique, un pluriel équivaut à un singulier quand ils sont tous les deux « totalisateurs ». *Les* comme *le* peuvent viser un particulier, mais, comme le rappelle Flaux (1997) « le singulier et le pluriel ne sont pas toujours interchangeables quand il s'agit de référence générique ». Pour schématiser nous aurions :

Article défini générique singulier = unicité<sup>1</sup>



---

<sup>1</sup> D'après Flaux, « Cette *unicité* explique que les groupes nominaux définis puissent concurrencer les noms propres pour désigner un individu notoirement unique : (*le Président + Chirac*) *voyage beaucoup à l'étranger* ». Elle conclut par : « C'est à l'unicité patente du référent que doit être imputé l'emploi de la majuscule commune au nom propre et au nom commun dans ce type d'emploi », (*op. cit.*), p. 25.

*Studii de gramatică contrastivă*

Le tableau des articles en français sera éclairant (Mainguenau 1994) :

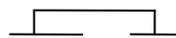
	Article		Pronominalisation du GN	
	sing.	plur.	sing.	plur.
Indéfini	un	des (= de les)	en... un	en
Partitif	du de le de la		en	
Défini	le /la/l'	Les	le /la/l'	les

Figure 2 : Tableau des articles en français selon Mainguenau.

A partir de ce tableau, le spécialiste affirme (1994) que l' « enchevêtrement des formes » indique que ces articles ne sont pas « étanches ». Les unités se combinent et présentent des affinités morphologiques, ce sont « le[s] noyau[x] de la détermination nominale ». Besse, Porquier (1991) expliquent que la grammaire française, et particulièrement le domaine de l'article, « n'a pas connu de profondes modifications depuis le XVI<sup>e</sup> siècle, [ce qui] constitue une des difficultés majeures de l'apprentissage de cette langue ». Selon les auteurs de *Grammaires et didactiques des langues (op. cit.)*, en grammaire française, l'article est défini généralement par un triple critère :

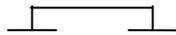
Un critère d'ordre (petit mot placé devant le nom ou devant l'adjectif antéposé), un critère morpho-syntaxique (l'article indique le genre et nombre du nom qui suit), et un critère sémantique (il « détermine » plus ou moins le nom).

Les apprenants ont beaucoup de difficultés à choisir le déterminant générique adéquat devant les substantifs anglais, en fonction des cas rencontrés. Ils réussiront mieux s'ils fonctionnent directement en L2 au lieu d'en passer par la L1, ce que les moins aguerris font systématiquement.



- Un chat, ça aime bien dormir;
- Le chat, \*ça aime bien dormir;
- Le chat aime bien dormir;

a cat ...  
the cat ...



- Les chats, ils aiment bien dormir ;
- Les chats, \*ça aime bien dormir ;
- Les chats aiment bien dormir ;

Ø cats ...

Les trois marqueurs sont utilisés dans un but commun – l’expression de la généricité – mais de façon différente selon le nombre ou l’effet voulu au niveau énonciatif. Comment faire comprendre ces subtilités à des apprenants débutants ? Nous remarquerons l’aspect artificiel, du point de vue énonciatif, de ces exemples de type systématique, ce qui ne fait que compliquer la tâche de l’enseignant. Besse, Porquier (*op. cit.*) expliquent qu’

Elles [les catégorisations grammaticales de l’article] sont plus inculquées que réellement enseignées, et [qu’]elles apparaissent à la plupart des apprenants comme des données à proprement parler non raisonnables, parce qu’on ne leur donne pas les moyens de les raisonner et donc de les contester.

La détermination nominale en anglais soulève de nombreux problèmes de traduction pour l’apprenant francophone et, de façon induite, pour les enseignants du Secondaire ou du Supérieur. L’analyse en profondeur des marqueurs *a, the* et de l’absence de détermination – ou article zéro – est difficile d’accès pour les non-spécialistes et conduit souvent ç ce qu’on appelle des « fautes de calque » en traduction.

Une autre manière d’aborder cette difficulté consiste à analyser le problème de la détermination de N par le biais de l’emploi générique ou spécifique de chaque article. Des linguistes énonciativistes tels que A. Culioli ou H. Adamczewski nous donnent, par la Théorie des Opérations Énonciatives du premier ou par la Théorie des Phases du second, les clés d’une analyse en profondeur de micro-systèmes anglais reproductibles dans une exercice de thème ou de version. Plus l’apprenant maîtrisera les rouages les plus intimes de la langue seconde, mais aussi de sa langue maternelle ou langue source, meilleure sera sa méthode de transposition français / anglais.

#### **Bibliographie**

- ADAMCZESWKI, H., *Grammaire linguistique de l’anglais*, Armand Colin, Paris, 1982.
- ADAMCZESWKI, H. & DELMAS, C., *Grammaire linguistique de l’anglais*, Armand Colin, Paris, 1982.

*Studii de gramatică contrastivă*

- ADAMCZESWKI, H. & GABILAN, J.-P., *Les clés de la grammaire anglaise*, Armand Colin, Paris, 1992.
- ALAMICHEL, M.-F., *Pronoms et déterminants*, Ellipses, Paris, 1999.
- BAILLY, D., *L'acquisition de la détermination nominale. Cahiers de recherche*, Numéro spécial, Ophrys, Gap, 1990.
- BAILLY, D., *Didactique de l'anglais, vol. 1 : Objectifs et contenus de l'enseignement*, Nathan pédagogie, Paris, 1997.
- BAILLY, D., *Didactique de l'anglais, vol. 2 : La mise en œuvre pédagogique*, Nathan, Paris, 1998.
- BESSE, H. & PORQUIER, R., *Grammaires et didactique des langues*, Didier, Paris, 1991.
- BOUSCAREN, J. (sous la direction de), *La composante qualitative : déterminants et anaphorique*, Cahiers de recherche, T. 7, Ophrys, Gap, 1997.
- BOUSCAREN *et al.*, *Analyse grammaticale dans les textes*, Gap, Ophrys, Gap, 1998.
- COTTE, P. *et al.*, *Les théories de la grammaire anglaise en France*, Hachette Supérieur, Paris, 1993.
- COTTE, P., *Grammaire linguistique*, Didier Érudition CNED, Paris, 1997.
- CULIOLI, A., *Rôle des représentations métalinguistiques en syntaxe*, Département de Recherche linguistique (D.R.L.). Laboratoire de Linguistique Formelle (E.R.A. 642), Université de Paris, Paris, 1982.
- CULIOLI, A., *La théorie D'Antoine Culioli. Ouvertures et incidences*, Ophrys, Gap, 1992.
- CULIOLI, A., *Pour une linguistique de l'énonciation. Formalisation et opérations de repérage*. T. 2, Ophrys, Gap, 1999.
- CULIOLI, A., *Pour une linguistique de l'énonciation. Domaine notionnel*. T. 3, Ophrys, Gap, 1999.
- CULIOLI, A., *Pour une linguistique de l'énonciation. Opérations et représentations*. T. 1, Ophrys, Gap, [1990] 2000.
- CULIOLI, A., *Variations sur la linguistique*, Klincksieck, Paris, 2002.
- DANON-BOILEAU, L., (1987), *Énonciation et référence*, Ophrys, Gap, 1987.
- FLAUX, N. *et al.*, *Entre général et particulier : les déterminants*, Artois Presses Université, Arras, 1997.
- LARREYA, P. & RIVIÈRE, C., *Grammaire explicative de l'anglais*, Pearson Education France, Paris, [1999] 2003.
- MAINGUENEAU, D., *L'énonciation en linguistique française*, Hachette, Paris, [1994] 1999.
- QUIVY, M. & TARDIEU, C., *Glossaire de didactique de l'anglais*, Ellipses, Paris, 2002.
- ROGGERO, J., *Grammaire anglaise*, Nathan Université, Paris, 1985.

**ENGLISH vs. ROMANIAN – LEXICAL AND GRAMMATICAL AREAS**

**Laura IONICĂ**  
**University of Pitesti, Romania**

**Abstract:** *Learners always come across difficulties when acquiring a new language. It is necessary for them to understand that language is a living organism involving permanent changes. The understanding of any language mechanisms at all its levels requires familiarity with pronunciation, vocabulary and grammar in order to avoid confusions with other languages.*

**Key words:** *living organism, mechanism, confusion*

The teaching practice as well as the teaching theory has demonstrated the necessity of comparing the native language (i.e. the source language) and the foreign language (i.e. the target language). The words of a foreign language influence the student's conscience in a different way than a native language does. In teaching English language we should take into account several factors such as:

- a. the purpose of learning the respective language
- b. specific age or individual features
- c. the choice of the most suitable teaching methods

The child's acquisition of his mother tongue coincides with the development of his thinking capability, whereas at school, the improvement of his native language is in accordance with his intellectual development. When a student begins the study of a foreign language, the habits of correct expression he has already acquired in his mother tongue will obviously exercise an important influence upon the new habits he is expected to acquire in the foreign language.

On the one hand, students will make numerous pronunciation, lexical and grammatical mistakes, under the negative influence of the native language and on the other hand, certain common sounds, words and grammatical structures in both languages will have to be turned to good account through their shift from the native to the foreign language.

*Studii de gramatică contrastivă*

The background of foreign language learning consists of certain linguistic habits formed during the acquisition of the mother tongue. One should also keep in mind that in the process of learning a second language, two linguistic systems are struggling against each other in the student's mind: the old system, deeply rooted in his mind, which is used in the communication process in his native language and the new system of the foreign language under study.

The idea is that old habits which can facilitate the acquisition of new linguistic habits should be transferred, whereas influences of the native language should be avoided. At first, the foreign language learner endeavors to approach the foreign language starting from the characteristic phenomena of his mother tongue. The greater the number of similarities between the two languages, the easier the transfer of linguistic knowledge and habits.

A contrastive study of two languages should not confine itself to the major differences between two given languages. It is obvious that no section of the foreign language can be acquired as an isolated entity, especially if we take into account the modern perspective on language regarded as a system in which the sounds, words, intonation patterns are always interdependent.

Therefore, the choice of the learning material should not only be made on the basis of its frequency, but also in the light of a contrastive analysis of the two languages. The whole linguistic material should be graded in such a way as to ensure a more rapid assimilation of the target language.

The contrastive study of the target and source language should precede the teaching process, laying the foundations of the teaching material. The analysis will show the language teacher the best procedures and techniques he/she must make use of in each concrete instance in order to prevent possible false analogies inherently established by the student in his mind during the learning process.

The easiness or difficulty to learn any pattern of a foreign language does not rest upon the intrinsic characteristics of the foreign language itself, but rather upon the structural characteristics of the source language which the student has acquired first and used in his thinking.

The role of comparison is also important on account of the fact that by studying a foreign language, we contribute to a better understanding of the phenomena and rules specific to the source language.

On the other hand, unless we appeal to comparison, we won't be able to understand the source of the many mistakes present in the respective language and

*Studii de gramatică contrastivă*

to correct them. The phenomenon of interference can be avoided by explaining the specific features of the English language.

When students are to translate into English a sentence like *Am citit romanul pe care mi l-ai împrumutat*, they should be explained that there is no preposition in English, in this case. In order to eliminate this phenomenon we should use as many synonyms and antonyms as possible. Talking about mistakes, people should pay more attention to the communication act. As Manser (1994) states “Failure to communicate effectively is at the root of many social ills and misfortunes, from war to missed career opportunities, from industrial strife to broken relationships”.

We are fully aware that language is a living organism that keeps changing but the rich means of rapidly receiving information about such changes, help us discover the mistakes and make the differences between languages. The process of getting aware of one’s own mistakes should start in the foreign language class, with the teacher as a source of information or as an organizer of activities meant to sensitize learners as to the most frequent mistakes they make; however, the concern for self-improvement should continue autonomously, after the course, with a permanent interest of the person in identifying and correcting their errors by means of various sources, such as dictionaries, books of grammar, tests, and so on.

When we discuss the level of *acceptability* of errors we should realistically mention the influence of e-mail writing and chat rooms, where ‘correctness’ is simply disregarded. It is not before these users of the language come across a formal situation requiring a high standard of oral or written communication that their speaking or writing skills are attentively analyzed. Spoken language is not so much in the centre of attention, unlike written language which definitely requires a lot more accuracy, from the grammatical, lexical and stylistic perspective.

It is the teacher’s mission to raise the learners’ awareness of the importance of level of formality, register and other options they should be able to make from in order to communicate in various types of situations. We generally attempt to reveal the possible errors students make and classify them.

- a. „False friends” aim at the interference of source language with target language: *library – librerie, arm – arma, advertisement – avertisment, actual – actual etc.*
- b. Word confusion in target language itself: *lend / borrow, cast / throw, rob / steal / burgle etc.*
- c. Confusion of structures in the target language itself: *must / had to / should*

*Studii de gramatică contrastivă*

In other words, mistakes may be related to vocabulary, grammar, spelling and pronunciation. Students usually disregard the subject-predicate agreement, discreet vs continuous, generic vs specific etc.

As regards the grammatical issues, when we have to teach Past Tense vs Present Perfect we should explain the differences between them as clearly as possible. Students should make the difference between sentences such as: What have you eaten this morning?, Whom did you meet last night?

The words' translation is a means of checking, some sort of help in the teachers' professional work. There is an impressive list of 'false friends', *vocabulary* confusions due to the resemblance of some words with Romanian words which do not mean the same thing: *realize for accomplish or carry out, library for bookshop, eventually for possibly* etc. The verb *to realize* has been transferred into Romanian with the wrong meaning *a realiza*, and is often used by educated and uneducated persons alike.

Grammatical errors frequently appear among Romanian learners: *He is working for Orange Company* (wrong aspect), *she has slept good* (adjective instead of adverb), *The students are hard-working* (incorrect determination).

Phrasal verbs cause confusion among students due to the various combinations with prepositions which trigger a different meaning: *to bring about – a determina, to bring up – a creste, to bring off – a salva* etc.

Certain idiomatic phrases create obstacles for Romanian learners since no or little connection can be made between the component elements. Students find it difficult to translate idioms like: *to have a good time – a se distra, to do one's best – a face tot posibilul, to rain cats and dogs – a ploua cu galeata, as poor as a church mouse – saract lipit pamantului* etc.

In terms of proverbs, some may have Romanian equivalents, even if seldom perfect ones: *Better late than never – Mai bine mai traziu decat niciodata, Barking dogs seldom bite – Cainii care latra nu musca*, others have no direct translation, therefore, they should be paraphrased: *Birds of a feather flock together – Cine se aseamana se aduna, East or west, home is best - Nicaieri nu-i mai bine ca acasa, Ignorance is bliss – Prost sa fii noroc sa ai* etc.

At the morphological level, the usage of the article in English is quite different from that in Romanian. There are cases when the article is translated as in: *You have written a good paper – Ai scris o lucrare buna* or it may not be translated as in: *What a pleasure! – Ce placere!*

The nouns is a special case in forming the plural. There are certain nouns whose plural form requires two different meanings: *cloth – stofa, cloths – stofe, clothes – haine, scale – solz, taler, scales – cantar, balanta*. Nouns like *means* or

*Studii de gramatică contrastivă*

*news* use the predicate only in the singular, therefore, their translation should be done contextually.

Another aspect is related to the substantivization of certain parts of speech (adjectives, verbs, adverbs): *the poor – saracii, grown-ups – adulti, over-all – salopeta, good-for-nothing – bun de nimic* etc. Unlike Romanian, some adjectives in English have double comparative forms: *older-elder, later-the latter, the latest-the last*.

The verb makes up the most complex chapter of the English grammar, having a series of differences compared to Romanian. The impersonal phrases *there is / there are – exista, se afla*, are easily mistaken for the adverb *there*, confusions being avoided by means of translation practice: *There is an old oak in the garden – Acolo in gradina este un stejar batran*.

The continuous aspect, which is not specific to Romanian, always creates difficulties to students. They should get the ability to perceive the continuous aspect as opposed to the indefinite form, unless the former is specified by an adverb: *They learn English at school, We are learning the new poem now*.

Modal verbs provide a special interest in their particularities and usage. The frequentative function of aspect *would* must be emphasized in order to differentiate it from the modal-auxiliary form: *He would bathe in the river* is identical with *He used to bathe in the river*.

The passive voice in English is not always properly translated into Romanian: *She showed me the way to the post-office* (active), *The way to the post-office was shown to me by her – Drumul la gara mi-a fost aratat de ea* (passive)

The subjunctive mood in Romanian is rendered in English by means of infinitival constructions: *The boys were not allowed to bathe in the river, He is reported to have written good novel*.

The English Gerund is usually translated with the Romanian Perfect Compus: *After passing through the park he went to the market – Dupa ce a trecut prin parc, a mers la piata*.

In order to successfully notice the similarities as well as the differences between two languages students should handle both of them skillfully. This is the only way they should assimilate and improve their reading and writing skills.

**References**

- BRIANS, P., *Common Errors in English Usage*, William James & Company, 2003  
LEE, Art, KELLER, R.M. and LINDSTROM, G., *Common English Mistakes by Graduate Students*, 2000  
MANSER, M., *Bloomsbury Good Word Guide*, London: Bloomsbury Publishing LTD, 1994

*Studii de gramatică contrastivă*

VIZENTAL, A., *Metodica predării limbii engleze. Strategies of Teaching and Testing English as a Foreign Language*, Collegium Poliom, Iași, 2008

WEINER, A.-D., *The Oxford Guide to Correct English*, Ed. Teora, București, 1997

**CONTRASTIVE REMARKS ON ASPECT IN ENGLISH AND  
ROMANIAN**

**Constantin MANEA**  
**University of Pitești, Romania**

***Abstract:** Aspect is a rather knotty issue. It is rarely dealt with and minutely defined in most Romance languages, including Romanian. On the other hand, it is, in a number of ways, highly specific to the English language. In both English and Romanian there is a profound, though not always obvious, interrelation of Aspect and Tense. The overall picture of this grammatical category is complicated and often sprinkled with tricky, elusive particular issues. In Romanian, Aspect is mainly marked from a lexical angle, which contributes to rendering the category itself irrelevant to Romanian students. The didactic tinge of the present paper is meant to raise awareness as to the intrinsic difficulties of the category of Aspect in both English and Romanian, thus enabling both educationalists and students to better cope with this real challenge of Indo-European grammar.*

***Key words:** Aspect, Tense, perfective, imperfective, progressive, continuous, grammatical, lexical, English, Romanian, contrastive*

Aspect is a grammatical category that is recognized as such in comparatively few Indo-European languages. In English, the category of aspect, alongside of the category of tense, defines the part of speech (or the lexical category) of the verb with respect to the time factor. Aspect is one of the most highly debated verbal problems. In English, the perfective // imperfective distinction (typical of Slavonic languages) is not very evident, and thus it cannot settle, with any regularity, the aspect issues of the verb in that language.

Unlike the grammatical category of *tense*, which marks the order of the events in time, conveying information about the location of events in time with respect to the moment of speaking, the grammatical category of *aspect* does not depend on that (chronological) reference point. Instead, it marks the temporal contour of the events, their duration, their being accomplished or not. Therefore, aspects are different ways of viewing the internal (temporal) constituency of a situation. The category of tense locates the time of a situation in relation to the time location of the utterance, so it may be described as being *deictic*: the reference of the verb depends on the context of utterance. Tense typically locates a situation

*Studii de gramatică contrastivă*

with reference to the present moment, though also with reference to other situations. It is a deictic category, in being the expression of the relationship between the time of occurrence of a situation and the moment of speaking about it (i.e. it materializes the relationship between *event time*, *speech time* and *reference time*).

Contrarily, aspect is concerned with relating the time of the situation to the internal temporal constituency of the respective situation, capturing such aspects of temporal situations as whether they should be viewed as analysable wholes or as having various structures typically concerned with beginnings, middles and ends; a *non-deictic category*, aspect informs about the contour of the event. Aspect is also said to describe the quality of an event, while it is observed by the way in which the speaker “sees” the event. Such dynamic properties of a situation as *completion*, *repetition* and *duration* fall under the umbrella of grammatical aspect. In English, the aspect of verbs comprises various morphological structures of the verbs, which imply the duration of the action or the state it expresses. Some linguists also use the German term *Aktionsart* to imply the idea of *kinds of action*; that concept is distinguished from *aspect* in several ways, the main two being concerned with drawing a divide between aspect as grammaticalisation of the relevant semantic distinctions, and *Aktionsart* as a manner of lexicalizing the distinctions (so, from that angle *Aktionsart* is related to the notion of “inherent meaning”). Moreover, most specialists in Slavonic languages distinguish between aspect, as grammaticalization of the semantic distinction, and *Aktionsart* as lexicalisation of the distinction, as far as long as the lexicalisation is done by means of derivational morphology. English seems to be richer in aspect markers than any other Indo-European language; the main aspectual opposition in English is realized either as *have* + Past Participle or as *be* + *V-ing*, or both. By way of tradition, the forms usually referred to as Progressive (e.g. *Tom was reading* – v. also the dictionary definition of the term: “denoting an aspect of verbs in some languages, including English, used to express prolonged or continuous activity as opposed to momentary or habitual activity: a progressive aspect of the verb *to walk* is *is walking*” COLL) are sometimes referred to as Continuous, although there is a distinction generally made between the two terms, *progressive* being subordinated to *continuous*.

Romanian, unlike English or Slavonic languages, e.g. Russian, evinces aspect not as a grammatical but mainly as a lexicalized category (expressed by means of adverbials, e.g. *mereu*, *zilnic*, *deja*, certain verbs and verbal phrases, e.g. *a începe să...*, *a se apuca să...*, *a termina / sfârși să... / de...*, and, occasionally, derivational morphemes, e.g. *a-* as in *a adormi*) clearly subordinated to the

category of tense, since only past tenses express aspectual oppositions in syntagms with *to continue*, *to keep (on)*, *to go on* etc.

The chief point of intersection between tense and aspect involves the idea that the ordering of events imposed by a certain tense may have an influence on the aspect of a certain predication. Still, it should be kept in mind that aspectual distinctions do not depend on the moment of speech. On the other hand, the tense morphemes indicate how the speaker situates the events in relation to an axis of reference, since tense deals with order in time, while the aspect morphemes indicate what and / or how many portions of time the speaker has in mind, since aspect deals with quantity of time, or relations between quantities of time. From a chiefly semantic point of view, VP's are referred to as predications, not verbs, because it is obvious that the meaning of a verb lexeme is actually modified by other elements in the sentence, especially the direct objects or the adverbials (e.g. *read*, *eat*, *run*, and *read a book*, *eat a peach*, *run a mile*, respectively, will be assigned different features).

Aspectual meaning is essentially a combination of the semantic features of countability and plurality, duration and frequency, as well as the time of reference intended (unique or irrepeatable, definite or indefinite). When the referent of each predication is associated with a time span, the feature [+duration] is marked; duration itself can refer to longer or shorter periods of time, e.g. *build a house*, *aspire to perfection*, or *slam the door*, *snap one's fingers*.

In keeping with their aspectual features, predicates in English are usually classified as *stative* vs. *dynamic*, e.g. *I am running* vs. *I have always admired his house* (such predications indicate continuity). Semantically, specialists in English grammar usually distinguish such categories of predications / verbs as: Activity verbs, e.g. *ask*, *drink*, *eat*, *listen*, *play*, *say*, *throw*, *write*; Process verbs, e.g. *change*, *grow*, *mature*, *widen*; Verbs of bodily sensation, e.g. *feel*, *hurt*, *ache*; Transitional event verbs, e.g. *arrive*, *die*, *fall*, *land*, *lose*; Momentary verbs, e.g. *hit*, *jump*, *kick*, *knock*, *nod*, *tap*; Static verbs, e.g. *be*, *represent*; Verbs of inert perception and cognition, e.g. *adore*, *astonish*, *believe*, *desire*, *detest*, *doubt*, *forgive*, *hate*, *hear*, *imagine*, *intend*, *know*, *like*, *love*, *remember*, *see*, *smell*, *suppose*, *taste*, *think* ("to consider, judge, or believe; to expect; to suppose; to consider; to regard"), *want*, *wish*; Relational verbs, e.g. *apply to*, *belong to*, *concern*, *consist of*, *contain*, *cost*, *deserve*, *fit*, *have*, *include*, *matter*, *need*, *own*, *possess*, *require*, *seem*, *sound*.

A more meticulous, far-ranging and relevant distinction was drawn by Vendler, who used the term *verb*, while in fact referring to (phrases made up of) verbs plus direct objects, or verbs and adverbs. In his view, if the situation goes on

*Studii de gramatică contrastivă*

time in a homogeneous way any part of the situation or of the same nature as the whole, the verb phrase indicates an activity (e.g. *run, walk, swim, push smth, pull smth, drive a car, play the piano, look at, drink beer, travel*). If the situation is not homogeneously going on in time, its parts not being of the same nature as the whole, the verb phrase is an accomplishment (e.g. *paint a picture, make a chair, build a house, write a novel, read a novel, grow up, recover from illness, get ready for smth.*). On the other hand, situations that do not have interval phrases are subdivided into two subclasses: states, which last for a period of time (e.g. *have a headache, have a house, know, believe, trust, love, hate, desire, like, feel, taste*), and achievements, which occur at a single moment of time (e.g. *recognize, realize, lose, find, reach the top, win the race, start, stop, arrive*).

From a contrastive (and didactic) standpoint, the trouble for learners (and educationalists) starts when one considers the English verbs / predications from a purely lexical point of view, when such classes are specified as: (1) Verbs of durative action, expressing actions which require a certain duration and last the time, e.g. *to work, to exist, to listen, to sleep, to continue, to keep, to know, to live, to love, to own, to run, to fly*. (2) Time-point verbs, which express actions and states which occur in a fraction of time, e.g. *to come accross, to start, to stand up, to begin, to end, to catch, to arrive, to reach, to seize, to send, to end*. (3) Verbs of double aspect (only in their dictionary state), which may be used either as durative or as time point verbs, depending on the context, e.g. *He sees well* (durative) vs. *He saw her coming* (time point verb); *to lie* (Rom “a sta întins”) – *to lie down* (Rom “a se întinde”); *to stand* “a sta în picioare” – (Rom *to stand up* “a se ridica”); *I hear very well* (durative) vs. *I heard him singing* (time point verb); *to get* (durative – Rom “a deveni”) vs. *to get up* – Rom “a se scula” (time point verb); *to make* (durative – Rom “a face”) vs. *to make off* – Rom “a fugi” (time point verb).

The overall picture of the English verb is further complicated by the restrictions some (lexical) verbs have with respect to the continuous / progressive aspect, which prevent them from being conjugated in the so-called continuous forms / tenses. The main such classes are represented by the following verbs / predications: ● Verbs of perception: *to see, to hear, to smell, to taste, to feel, to sound, to look, to appear*, e.g. *I don't hear what she is saying*. ● Verbs expressing feeling and attitudes, such as *to like, to love, to prefer, to hate, to dislike, to object, to loathe, to adore, to regret, to object, to mind, to detest, to want, to wish, to desire*, e.g. *I dislike her behaviour; they will not object to being examined later*. ● Verbs expressing wish, such as *to wish, to desire, to want*, e.g. *I want you to read more; I wish to wear the old dresses, too*. ● Verbs expressing „mental activities” such as *to know, to understand, to believe, to think, to doubt, to suppose, to*

*Studii de gramatică contrastivă*

*imagine, to suspect, to realize, to hope, to forget, to remember, e.g. I know the correct answer; I believe he has reached home.* • Verbs which show existence or permanent qualities of the objects (most auxiliary verbs, link verbs, modal verbs), such as *to be, to have, to belong, to consist of, to possess, to own, to contain, to include, to comprise, to weigh, to measure, to cost, to resemble, to need, to require*; Other categories of (abstract) verbs, such as *to concern, to mean, to matter, to seem, to keep* („to continue”), *to appear* („to seem”). Virtually all the above verbs are verbs of state. Yet, when they express actions, they can be used in the continuous / progressive aspect. Similarly, some of them may be used in the continuous aspect when the speaker means to lend them a certain emotional force; in that case, they are usually accompanied by such adverbs as: *always, forever, continually, generally*, e.g. *He is always doubting her words. They are constantly being cross with him.*

From a (purely) grammatical point of view, there are a considerable number of relevant aspectual oppositions in various languages: Nida counts no less than fourteen kinds of aspect formally marked in various languages, e.g. momentaneous, punctilinear, continuative, frequentative, habitative, customary, inchoative, completive, incompletive, augmentative, diminutive. Most languages have markers for one of these oppositions only, and some languages do not possess the syntactic category of aspect at all. Thus in Romanian, aspectual distinctions are lexicalized, the only instance when a specialized syntactic form reflects an aspectual opposition being “the imperfect” tense (e.g. *mergeam*) versus the “perfect simplu” and the “perfect compus” (*mersei / am mers*), both of them past tense, which leads to the conclusion that aspect in Romanian is subordinated to the category of tense. In contradistinction to Romanian, English is very rich in aspectual markers. It possesses specialized devices used in the marking of aspect.

The main aspectual opposition in English is established between the Perfective and the Imperfective aspects. Perfectivity indicates the view of a situation as a single whole without distinction of the various separate phrases that make up that situation, while the imperfective pays essential attention to the internal structure of the situation. Perfectivity involves lack of explicit reference to the internal temporal constituency of a situation, rather than explicitly implying the lack of such internal temporal constituency. The perfective aspect presents a situation in its totality without concern for its internal constituency. The perfective // imperfective opposition is grammaticalized in two distinct ways: *have* + (Past) Participle, and *be* + *V-ing*. It operates with four of the eight morphemes of English (-s, -ed, -en, -ing). Many grammarians consider the habitual as representing a semantic aspectual feature, on the same level with the perfective // imperfective

*Studii de gramatică contrastivă*

distinction. It is also called the frequentative, because it shows the repetition of an action or of a state; its markers are the auxiliaries *will, would, and used to*.

In Romanian, aspect was recognized and dealt with in keeping with the descriptions provided by the grammars of the languages where aspect is generally recognized. It is realized mainly by means of lexical markers, or else it is derived from the meaning itself of a number of verbs that are used to form phrases relevant in point of aspect, e.g. *a începe (să...), a sta (să...), a se apuca..., a da..., a se porni..., a prinde...* etc., as well as a number of verbs considered in themselves. Actually, Aspect in Romanian is sometimes considered a mere grammatical scruple; discussing about aspect in Romanian may sometimes be seen as a sort of adaptation of a conceptual model to a body of linguistic facts used as examples, or the superposing of a “grid” on verbal structures / verbs, whose sense / meaning can be subject to aspectual observation (e.g. *a termina, a înceta, a sfârși, a conțeni, a apuca, a isprăvi*, etc.). Still the study of the verb in the light of the category of aspect is by no means irrelevant for Romanian: it can sometimes disambiguate contextual meanings (sometimes even in translation work – from English, in our case, e.g. *Vara el lucra la pădure* vs. *Când am sosit, ea lucra la broderie*, or *Când am plecat, el tot mai lucra*).

Treating aspect in a contrastive manner can facilitate the correct acquisition of the usage of English tenses, thus avoiding mistakes like: *\*He was reading a lot as a child*. In English the status that aspect enjoys is rather solid and clear. Yet, traditional learners’ English grammars usually refer to the mere opposition “continuous (progressive) / simple aspect”. Another traditional contention / widely observed rule regarding the progressive aspect is that it is used when the respective action or state is / was / will be intersected by other action, e.g. *It was snowing when we met, It is snowing now*. The semantic *modus operandi* that postulates that the aspect usage of a verb is in keeping with its appurtenance to the logic-semantic categories of the verb (activities, accomplishments, achievements, states) points to solecisms like: *\*He has been stopping the car (for two minutes), \*He was cutting the inauguration ribbon (for X minutes), \*I am liking chocolate*. Similarly, from a logic and semantic point of view we have to do with distinct meanings of the same verb (if we consider it as a single dictionary entry) in: *He ran up to her / He had been running for two hours*, which can be made sure by providing the corresponding Romanian translation: *Se duse în fugă spre ea / Alerga de două ore*.

The precise, contextual meaning of such aspectual English constructions / verbal phrases is basically established: a) within the context; b) according to a number of norms and tendencies of the general use, e.g. the progressive when

*Studii de gramatică contrastivă*

indicating emotional involvement, irritation, accidental events (e.g. *You are hearing now!*, *He is being naughty*, etc.). The major aspectual distinction in English is only grammaticalized in the case of the distinction opposing the simple / habitual and continuous / progressive aspects; also, through adverbial particles in complex verbs, e.g. *She read the book over*. So, the distinction continuous / progressive vs. habitual / simple is the aspectual distinction that, in English, comes closest to the fundamental perfective / imperfective distinction.

In Romanian, the expression of aspect is effected through means the nature of which is both lexical (or else, semantic-lexical, e.g. *Își continuă tema*, *Se lăsă de fumat*) and morphological / derivative (belonging to the processes of lexical word-formation, e.g. *Și-a reluat slujba*, *A întrebat și răsîntrebat*; *a zburătăci* – cf. *a zbura*). Grammatically, the aspectual information is included in the tense form of the respective verbal phrase; thus, it will be solidary with temporal expression, and definable as one of the uses/values of the respective tense forms (since for the Romanian *imperfect*, for instance, there are both modal uses / values, e.g. *Dacă tăceai, filozof rămâneai*, and aspectual values: *Cînd mergeam la mare, luam și colacul*). In Romanian, the opposition perfectivity / imperfectivity is not actually expressed through such verbal forms as *aș fi făcut*, *să fi făcut*, which merely indicate anteriority.

To conclude, one can state that the aspect categories / classes / values / shades Romanian grammar distinguishes are mainly expressed through such paraphrases as: the inceptive aspect structures, e.g. *a începe / porni / da* (in *a da în clocot*); *a lua* (in *a o lua la fugă*), *a sta* (in *a sta să cadă*); *a da...*, *a lua...*; the aspect of evolution / development; the terminative / finitive aspect. This manner of expressing aspect obviously lacks consistent opposite paradigms, e.g. specific markers. It is also marked syntactically: through specific constructions / paraphrases (typically including verbs with aspectual meaning, e.g. *începu să...*, *termină de*), and time adverbials, e.g. *Deodată mașina se opri*. Thus, one is entitled to say that this syntactic way is lexically loaded. Romanian does not have a syntactic modality proper to express aspect. Such a grammatical way is at best suggested in Romanian by odd occurrences, mostly archaic verbal constructions of a syntactic nature, e.g. *era zicînd*, *a fost făcînd*, etc. The category of aspect is rather a matter of vocabulary and of derivational morphology in Romanian. Since aspect in English can be a difficult issue, it has to be carefully dealt learnt and with mainly by (Romanian) beginners.

**Bibliography**

Alexander, L.G., *Longman English Grammar*, London and New York, 1994

*Studii de gramatică contrastivă*

- Collins Cobuild English Grammar*, HarperCollins Publishers, 1994  
Comrie, M., *Aspect*, Cambridge University Press, 1988  
Crystal, David, *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*, Blackwell Publishers, 1992  
Gethin, Hugh, *Grammar in Context*, Longman, 1996  
Greenbaum, S., Quirk, R., *A University Grammar of English*, Longman, 1984  
*The Oxford Dictionary of English Grammar*, Oxford University Press, 1994  
Ștefănescu, Ioana, *Morphology (2)*, TUB, București, 1988  
Swan, Michael, *Practical English Usage*, Oxford University Press, 1996.

**THE -ing PARTICIPLE AND THE GERUND:  
PECULIARITIES AND CONTEXT DIFFERENCES**

**Nicoleta MINCĂ**  
**University of Pitești, Romania**

***Abstract:** The present participle and the gerund are two grammatical homonymous form and the difference between them can be established only in a context, with the help of specific determinatives. The -ing form is a polyvalent form, being convertible into various parts of speech and it is also a polyfunctional form which can accomplish, in different contexts, diverse grammatical functions. While the characteristic feature of the present participle is its verbal function, the gerund has a double function, nominal and verbal. In most cases this double function is brought out by the presence in a context of noun determinatives and prepositions as well as of verbal determinatives and modifiers. Some difficulties of making a distinction between present participle and gerund are caused by the fact that, though the -ing verbal forms fall into one or two clearly marked categories, their identity has favoured the development of certain uses that don't fit into either.*

***Key words:** participle, gerund, context differences*

The -ing form of the verbs has mainly two functions, representing, on the one side, a *participle*, and, on the other, a *gerund*. The difference between these two grammatical homonymic forms can be established only in a context, with the help of specific determinatives.

Taking into account that in contemporary English the -ing participle and the gerund are usually considered as two different verbal forms with an identical form, they can also be viewed as two internal grammatical homonyms, with different functions, of the same bi-functional verbal form.

In English the Non-Finite forms of the verb could give birth, through conversion, to other parts of speech. As concerns the -ing participle and the gerund, many grammarians agree to the idea of including, in “the -ing form”, the verbal noun and the verbal adjective too, as external grammatical homonyms of the Non-Finite form. In fact, “the -ing form” is a *polyvalent* form, being convertible

*Studii de gramatică contrastivă*

into various parts of speech and is also a polyfunctional form which can accomplish, in different contexts, various grammatical functions but belonging to the same part of speech.

As a general rule, *an indefinite participle (-ing participle)* expresses an action or a state simultaneous with that expressed by the predicate of the sentence.

In attributive use an English indefinite (present) participle usually corresponds to a present participle in other languages.

eg.	As a child he had once been rescued with great difficulty from a <i>burning</i> house. The girls <i>playing on the violin</i> is his sister.
-----	---

The present participle may be used in *the Accusative with the Participle* which it differs slightly in that it generally implies continuous action or state.

eg.	He felt his heart <i>beating</i> wildly. She heard him <i>coming</i> downstairs.
-----	---

In the above examples the present participles refers to an action represented as being in progress and having a certain duration. An accusative with present participle, but without the alternative construction with a plain infinitive, is also found after verbs like: *to catch, to keep, to leave, to set, to start* etc.

eg.	His remark left me <i>wondering</i> what he was driving at. He tried to start the engine <i>running</i> .
-----	--

The verbs that take an accusative with present participle may also stand in the passive, a construction that may be denoted as *Nominative with Present Participle*.

eg.	He was seen <i>climbing</i> the hill. She admitted that he had been caught <i>napping</i> .
-----	--

A present participle in a free adjunct position is sometimes preceded by a noun or pronoun functioning as its subject. This is called *the Absolute Participle construction* and it is especially frequent in literary English as spoken English usually prefers a dependent clause. The relation implied may be one of time, reason or attendant circumstances:

eg.	The authorities <i>having arrived</i> , the ceremony began. <i>There being</i> another experiment to be performed, we went into the laboratory. On the old man's death, the property was divided, the greater part <i>going</i> to the elder son, the remainder to the younger.
-----	---

The imperfective or durative aspect of the present participle also applies to its predicative use. The construction (to be + present participle together forming the verbal predicate) is known as the progressive, because it usually denotes an

*Studii de gramatică contrastivă*

action or an activity as in progress. In the case of certain verbs which in themselves express continuity and duration, there seems to be little difference of meaning between the simple and the progressive forms. For instance, in newspaper accounts of weddings we may find both *The bride wore a dress of white silk* and *The bride was wearing a dress of white silk*. The verbal-adjectival character of the present participle makes the progressive more descriptive here than the purely verbal character of the simple form.

The 'dynamic' character of the progressive makes it particularly suitable for use in descriptive and in emotional contexts: *In another year I shall probably be growing tea in Ceylon*. The speaker is drawing a mental picture of himself as he will be a year hence.

Either the descriptive or the emotional character of the progressive is often in evidence in sentences with *always* or its synonyms (*constantly, perpetually, forever, etc*). The repetition expressed in such sentences may be either "descriptive" or a source of irritation:

eg.	Mary is always <i>complaining</i> of the cold. He's for ever <i>finding</i> fault with whatever I do..
-----	---

In contrast with the indefinite participle, the perfect participle always connotes the idea of an action or state prior to the action or state denoted by the definite verb: *Having read* for an hour, he went to bed. The syntactic functions of the perfect participle are:

- a) of an Adverbial Modifier or part of an Adverbial of Time;
- b) of an Adverbial Modifier or part of an Adverbial Modifier of Clause:

eg.	<i>Having done</i> his homework, the girl went out. <i>Having been</i> a good mathematician, he could help you.
-----	--

The characteristic feature of the present participle is its verbal function, while the characteristic feature of the gerund is its double function, nominal and verbal. In most cases this double function is brought out by the presence in a context of noun determinatives (possessive adjectives, demonstrative adjectives) and prepositions as well as of verbal determinatives and modifiers.

eg.	<i>His handling</i> of the situation was masterly. <i>Reading</i> history is her favorite pastime. I object to <i>being treated</i> like a child. John began <i>reading</i> slowly.
-----	--

We may note that the gerund shares many of its syntactic properties with the infinitive with *to*. Thus both occur as the subject, object or nominal predicate of a sentence, though only the gerund can take noun-qualifiers. Both may be qualified

*Studii de gramatică contrastivă*

by an adverb or adverbial phrase, take an object or a subject, and be used in the perfect tense and the passive voice.

Yet, the gerund is mainly used in the following cases: as part of a prepositional adjunct; as an object or adjunct to a number of verbs (some of them followed by adverbs) and verbal phrases; as an adjunct to and after the phrase *there is no*.

eg.	He walked out of the house without <i>saying</i> good-bye. At last he gave up <i>smoking</i> . These pictures are well worth <i>looking at</i> .
-----	--

Like the other non-finite forms of the verb, the gerund may be a part of some complex constructions, in which the verbal element is placed predicatively towards a noun or a pronoun that expresses the action denoted by the gerund:

eg.	I do not approve of <i>his going away</i> . He seemed vexed by <i>Peter's not expressing</i> any curiosity on the subject. It reminded us, for the first time since <i>our being called</i> , of its existence.
-----	---

Sometimes the noun or the pronoun that expresses the action denoted by the gerund stands in the Accusative even if it is about a person.

eg.	It's simply beastly <i>everyone knowing</i> your affairs.
-----	---

The predicative construction where the logical subject of the gerund stands in the accusative represents a homonymous syntagm with the accusative with *-ing* participle construction, but it differs from it because of the syntactical relations it contains.

Predicative constructions with the gerund accomplish, as a rule, the syntactical function of a direct or a prepositional object, of a subject or of an adverbial.

The gerund in a given sentence or clause may refer to a subject of its own. The gerund is usually preceded by the stem of a noun or indefinite pronoun, or by a possessive pronoun. The same is to happen in sentences opening with *it is (was) no good, it is (was) no use*. In other languages the equivalent is usually a clause.

eg.	We were accustomed to uncle (Jack, his) eating a big breakfast. I don't like everybody (your) <i>leaving</i> home for two weeks. It was no good his wife (her) <i>trying</i> to calm him.
-----	---

In literary English a preceding noun is frequently put in the genitive and, in initial position, before a gerund functioning as the subject of the sentence, the genitive is generally used in all styles of English. On the other hand, in non-initial position the object form of a personal pronoun is often used instead of a possessive pronoun, especially in colloquial English.

eg.	What's the use of <i>me going</i> there?
-----	--

*Studii de gramatică contrastivă*

The genitive (or possessive pronoun) is always used in *of* – adjuncts to nouns, when the noun is the logical object of the gerund. The *of* – adjunct may also be used predicatively.

eg.	I found him thinking of a scheme of his friend's <i>leaving</i> . The dinner was of aunt's own <i>cooking</i> .
-----	--

The perfect gerund denotes an action taking place before the action denoted by the personal verb: I remember *having seen* them. The syntactical functions of the perfect gerund are fewer than those of the indefinite gerund: Direct Object; or part of a Direct Object, part of a Prepositional Object; Indirect Object or part of an Indirect Object; part of an Adverbial Modifier of Time; Part of an Adverbial Modifier of Cause; Part of an Adverbial Modifier of Concession.

As the distinction between present participle and gerund is made on the basis of function, not on that of form, yet there are cases where it may offer some difficulty. In some of the cases the difficulty is only apparent. Thus in *a running man* (a man who runs) we have to do with a present participle, in *a running competition* (a competition in running) with a gerund.

The distinction may be proved by the difference in stress and intonation. In *a dancing doll* (a doll that dances) the participle and the noun have even stress, the participle is pronounced on a high level tone, the noun on a falling tone. In *a dancing master* the noun is pronounced on a falling tone.

Some constructions with a present participle as a predicative adjunct or in a semi-predicative function:

eg.	He was accustomed to <i>eating</i> a big breakfast. (gerund) In ten minutes he had <i>them</i> all <i>laughing</i> . (accusative with participle) Do you happen to know the number of men <i>playing</i> ? (participle in a semi-predicative function)
-----	--

We may find it easy to find out whether one has to do with a present participle or a gerund. If we are to compare:

'I can't understand a clergyman *going to* a cinema' with 'She was surprised to see a clergyman *going to* a cinema' or with 'The letter was found by a clergyman *going to* a cinema, it will be clear that, while *going* in the second example is equivalent to *go*, in the third example to *who was going*, no such substitution is possible in the first example. If we compare *I hate any one listening when I'm telephoning* with *I hate being disturbed when I'm telephoning*, it will be seen that *listening* (like *being*) is a case of the gerund after *to hate*, with the stem of an indefinite pronoun for its subject.

The distinction between *present participle* and *gerund* may be a valuable help in the analysis of certain constructions. On the other hand, there are cases

*Studii de gramatică contrastivă*

where the distinction is not, perhaps, impossible, but where a decision either way is at any rate not wholly convincing. It is, no doubt, justifiable to call the verbal forms in *-ing* present participles in: *He is busy packing, She spent the morning writing letters, He tears his jacket climbing trees.* There is little to choose between such combinations as *He went on laughing, He kept(on) laughing, He continued laughing.* In the latter two the form *-ing* may be analysed as a gerund because it functions to some extent as an object to the transitive verbs *keep (on)* and *continue.* *To go on,* on the other hand, is an intransitive verb that cannot take an object, so the affinity of *He went on laughing* with the other combinations is obvious.

Some of the majority of cases verbal forms in *-ing* naturally fall into one or two clearly marked categories, their identity has favoured the development of certain use that don't fit into either. These uses are not very clearly differentiated from either the present participle and the gerund, but pass into them by almost imperceptible gradations. They are among the most interesting features of the English verbal system, but in no way invalidate the traditional classification, which is based on the recognition of a distinction inherent in the language itself.

**References**

- BĂDESCU, A., *Gramatica limbii engleze*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1984
- BUDAI, L., *Gramatică engleză. Teorie și exerciții*, Editura Teora, București, 1993
- DUȚESCU-COLIBAN, T., *Grammatical Categories of English*, București, 1983
- GĂLĂȚEANU-FĂRNOAGĂ, G., COMIȘEL, E., *Gramatica limbii engleze*, Editura Omega Press, București, 1992
- LEVIȚCHI, L., PREDA, I., *Gramatica limbii engleze*, Editura Mondero, București, 1992
- PAIDOS, C., *English Grammar. Theory and Practice*, Editura All Educational, București, 1999
- QUIRK, R., GREENBAUM, S., LEECH, G., SVARTVIK, J., *A Comprehensive Grammar of the English Language*, Longman, London, 1992
- SWAN, M., *Practical English Usage*, Oxford: OUP, 1995
- THOMSON, A. J., MARTINET, A. V., *A Practical English Grammar*, 5<sup>th</sup> Edition, Oxford University Press, London, 1980

## HASARD ET NÉCESSITÉ DANS LA TRADUCTION LITTÉRAIRE

Irina ALDEA  
Université de Pitești, Roumanie

**Résumé :** *La relation nécessité-hasard spécifique pour l'acte de création de l'auteur se manifeste avec la même intensité dans l'acte de création du traducteur. L'acte de la traduction littéraire a des règles qui l'individualisent mais qui le maintiennent dans le cadre plus ample des éléments spécifiques à l'acte de création en général. On peut ainsi démontrer, à partir des concepts qui définissent la poétique que l'acte de traduction est un véritable acte de création, que le traducteur est un auteur sui generis de l'œuvre.*

**Mots-clé :** hasard, nécessité, traducteur, créateur

Avec l'intention de situer l'acte de traduire dans l'espace de la création artistique, Irina Mavrodin fixe par une série de questions, les réponses afférentes : *Este traducătorul literar un autor ? Dacă da - și cu siguranță că este -, ce fel de autor este el, prin ce se deosebește statutul lui de cel al autorului pe care l-a tradus ? Este traducătorul un creator, sau este el un simplu artizan, sau, și mai rău încă, un executor mecanic al unui act de transcriere (mulți dintre cei care nu au tradus niciodată nici un singur rând îl văd nu departe de această postură). Este traducerea o « operă », și dacă da, prin ce se deosebește statutul său de cel al operei traduse ? Care sunt criteriile care ne permit să stabilim toate aceste diferențe. Până la ce punct și în ce fel (întrebare care se poate pune și în legătură cu literatura, cu arta în general) este traducerea literară un act care ține numai de spontaneitate, de « inspirație », de « talent » ? Sau este ea și un act controlabil, perfectibil pe măsură ce, pe baza unei practico-teorii (concept luat din teoria literară de la Jean Ricardou) elaborate și asumate de cel care traduce, practica își creează teoria, iar teoria călăuzește și induce o practică, mișcare biunivocă la nesfârșit alternată.<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup>Irina Mavrodin, *Despre traducere literal și în toate sensurile*, Ed. Scrisul Românesc, Craiova, 2006, p.6

*Studii de gramatică contrastivă*

La conclusion est que l'acte de traduction en tant qu'acte de création est le résultat d'une activité complexe, qui suppose de l'expérience, de la réflexion, de la volonté, mais aussi des hésitations et de l'imprévu.

*L'importance d'une œuvre pour son auteur est en raison de l'imprévu qu'elle lui apporte, de lui à lui, pendant la fabrication.*<sup>1</sup> Cette affirmation de Paul Valéry concentre, jusqu'à la sublimation, une grande partie des éléments de la poétique.

Elle laisse la porte ouverte à la rencontre de l'auteur avec tout ce qui va l'édifier et surprendre ; il s'agit de la rencontre avec un autre « moi » dans le processus de dépersonnalisation-impersonnalisation, avec ce « moi » qui va maîtriser l'acte de création et qui, paradoxalement, saura en même temps s'en laisser maîtriser, il s'agit de la rencontre avec le hasard qu'il provoquera ou qu'il reconnaîtra.

Parce que le traducteur est le consommateur et l'auteur *sui generis* de l'œuvre, nous allons paraphraser l'affirmation de Paul Valéry est nous dirons *l'importance d'une œuvre pour son consommateur est en raison de l'imprévu qu'elle lui apporte, de lui à lui pendant la fabrication.*

La relation nécessité- hasard spécifique pour l'acte de création de l'auteur se manifeste avec la même intensité dans l'acte de création du traducteur.

Dans l'essai de nuancer le concept de hasard, Irina Mavrodin définit aussi le terme de « hasard intégré »: *a căuta, a alege în întâmpinarea unui hazard care este tocmai cel care îți trebuie, păstrându-și chipul ca atare, iată una din definițiile posibile hazardului.*<sup>2</sup>

Une autre définition, à l'intérieur de laquelle le processus d'intégration gagne une plus grande valeur, est celle où l'intervention du hasard, sa proposition, son offre fulgurante jouent le rôle de générateur textuel. Dans une perspective de la relation créateur-hasard, soutenue par les opinions de Paul Valéry, celui qui perçoit, choisit et dispose du hasard est le créateur.

Bref, la raison du créateur est celle qui s'impose au hasard, ce n'est pas le hasard qui dirige l'acte de création : *Mais l'homme de génie est au contraire celui qui sait mettre à profit, les figures jetées par le hasard. Il en tire une ressource infinie, vaste comme le monde. Mais il garde son art de supprimer – de rattacher –*

---

<sup>1</sup> Paul Valéry, *Cahiers II*, Éditions établie, présentée et annotée par Judith Robinson-Valéry, Paris, Éditions Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1973-1974, p.1005.

<sup>2</sup> Irina Mavrodin, *Măna care scrie*, Editura Eminescu, București, 1994, p.24.

*sa liberté.*<sup>1</sup> Valéry finit par une idée qu'il considère essentielle pour l'acte de création :

*L'invention n'est pas possible qu'à cause de la pluralité des fonctions possibles d'un objet. Ce qui satisfait à la condition donnée ou au besoin né, existait d'autre part. Parfois même, la solution existait et on n'y change rien – mais on se borne à la voir – on ne l'avait pas encore perçue comme solution. Alors elle se réduit à un à propos. Percevoir A à tel instant. C'est une appropriation spontanée – et dans ce sens on peut dire que rien n'est plus rationnel que l'invention. Réagir par ce qu'il faut.*<sup>2</sup>

L'idée que l'invention est la réaction adéquate du créateur par rapport à ce qu'on lui offre, confirme le fait que la raison du « moi » créateur (celle qui découvre, invente, choisit, sépare et éloigne) reste souveraine tout en gardant, en même temps, la relation d'interdépendance avec le hasard.

Le fait que la création « surprend le créateur » ne suppose pas une négation du rationnel dans l'acte du faire. L'étonnement du créateur dans l'impact avec l'œuvre est le résultat naturel de la complexité de la création, de cet *indéfinissable*, (dont on ne cessera de parler) grâce auquel l'auteur découvre en lui-même des choses qu'il ne savait pas jusqu'à ce moment-là.

L'acte de la traduction littéraire a des règles qui l'individualisent mais qui le maintiennent dans le cadre plus ample des éléments spécifiques à l'acte de création en général.

Le traducteur est apparemment contraint par le texte qu'il doit recréer dans une autre langue tout en gardant en même temps son identité.

C'est un processus dans lequel la raison créatrice devra tout contrôler : les mots, leur sens visible ou caché. Il devra trouver, surtout les traces du chemin parcouru par l'auteur. Si le but de la création est celui d'étonner son créateur, si lui-même (l'auteur) est arrivé dans des zones qu'il n'a jamais anticipées, la tâche du traducteur est encore plus difficile. Il doit arriver là où l'autre se trouve déjà.

Avec l'affectivité, l'imagination et la patience absolument nécessaires, le traducteur doit connaître les limites de sa liberté. La raison créatrice dans un contact permanent avec le hasard a le rôle d'un catalyseur des impulsions qui visent l'autonomie absolue du traducteur : *Dacă traducătorul intrând în vârtejul beției unei infinite libertăți auctoriale, își permite orice fel – cum constat că se întâmplă nu o dată, mai ales în poezie – orice fel de alegeri, originalul rămânând*

---

<sup>1</sup> Paul Valéry, *Cahiers II*, ed.cit., p.990

<sup>2</sup> *ibidem*, p. 1001.

*Studii de gramatică contrastivă*

*astfel doar un pretext pentru un nou text, atunci rezultatul este foarte rău pentru ideea care viza obținerea unei traduceri. Dar nu o dată foarte rău și luat în sine, el fiind un fel de struțo-cămilă. Dacă traducătorul însă, cunoscându-și libertatea și statutul de autor, știe, în funcție de text, să-și limiteze – prin hotărâre și algere proprii – această libertate, rezultatul va fi foarte bun.<sup>1</sup>*

Jusqu'au moment où Paul Valéry a créé les prémisses de la poïétique, l'acte de traduction n'avait pas un statut défini. Avec l'apparition du concept de lecture plurielle on a accordé au lecteur le rôle d'auteur de l'œuvre.

Le traducteur découvre ainsi le rôle important de véritable créateur. Dans le processus de traduction le moi auctorial, par une lecture adéquate – où le hasard interviendra plusieurs fois – recrée l'œuvre littéraire tout en gardant son identité. L'identité peut signifier esprit, couleur, musicalité et sens à la fois.

*Écrivain – c'est prendre position en un point d'où se voi[en]t à gauche toutes les choses, à droite tout le langage<sup>2</sup>* dit Valéry et cette affirmation peut définir l'activité créatrice de l'auteur mais aussi celle du traducteur.

A partir du concept de lecture plurielle on peut même dire que, la traduction comme activité de l'écriture de l'œuvre représente une lecture créatrice, par sa définition même.

Une expérience qui démontre le mécanisme de l'acte de création du traducteur est la traduction de Hamlet de Shakespeare faite par André Gide. Des commentaires éloquentes à ce sujet on trouve dans la Correspondance de Gide avec Roger Martin du Gard.

Dans une lettre du 12 juillet 1922, nous apprenons que Gide a terminé le premier acte de Hamlet dont il avait commencé la traduction, la même année : *J'ai mené à bien (achevé de) le I<sup>er</sup> acte de Hamlet, mais avec tant de difficulté, et une si médiocre récompense, que, c'en est fait, je plaque le reste.*<sup>3</sup> Gide ne continuera pas la traduction, jusqu'en 1942, lorsqu'aux insistances de Jean Louis Barrault, il la terminera, et ce dernier la mettra en scène. En ce qui concerne la manière dont Gide a traduit *Hamlet*, Martin du Gard en donne quelques détails, en racontant la visite que Gide lui avait rendue dans l'Ile Porquerolles, où il passait ses vacances :

*Et il s'est mis au travail : traduction du I<sup>er</sup> acte d'Hamlet. Mais, de temps à autre il ne se retient pas de bondir vers la mer et dévale à travers les pins le*

---

<sup>1</sup> Irina Mavrodin, *Despre traducere literală și în toate sensurile*, ed. Cit. p.15

<sup>2</sup> Paul Valéry, *Cahiers II*, ed.cit., p. 999

<sup>3</sup> André Gide, Roger Martin du Gard, *Correspondance*, t.I, Paris, Éditions Gallimard, 1968, lettre du 12 juillet 1922, p.187

*Studii de gramatică contrastivă*

*chapeau sur l'occiput, les bras encombrés de livres, de cahiers, de grammaires, de lexiques. Puis il nous rejoint, pensif, et recommence aussitôt à écrire...*

*Tout en pataugeant le long de la plage, il n'a cessé de chercher un équivalent à tel ou tel expression anglaise...le plus étonnant, c'est que souvent, il l'a trouvé.<sup>1</sup>*

C'était, sans doute, agréable de voir Gide alterner la nage et la traduction des passages de *Hamlet*. Ce n'est que l'aspect superficiel d'un fait dont seul l'auteur connaît la profondeur. Le fait que Gide avait renoncé à la traduction et qu'il ne l'avait reprise que longtemps après est parfaitement explicable.

Gide voulait créer son *Hamlet*, il voulait donner à la langue française un *Hamlet* égal, par sa beauté et sa profondeur, à celui créé par Shakespeare.

C'était normal que son travail soit très difficile, peut-être plus difficile que l'acte même de création de sa propre œuvre parce que, finalement, il désirait être l'égal de l'un des plus grands écrivains de l'humanité.

C'était un pari avec soi-même que Gide s'évertuait à gagner. Une telle chose est très difficile, impossible même, mais une forte aspiration peut avoir son propre accomplissement.

**Bibliographie**

- BARTHES, R., *Le degré zéro de l'écriture suivi de Nouveaux essais critiques*, Éditions du Seuil, Paris, 1972
- BIEMEL, W., *Expunere și interpretare*, Editura Univers, București, 1987
- ECO, U., *A spune cam același lucru. Experiențe de traducere*, Ed. Polirom, Iași, 2008
- GIDE, A., DU GARD, R.-M., *Correspondance*, Éditions Gallimard, Paris, 1968, Introduction de Jean Delay ; 1<sup>er</sup> tome : 1913-1934 ; 2<sup>ème</sup> tome : 1935-1951
- MAVRODIN, I., *Poetică și poezică*, Editura Univers, București, 1982
- MAVRODIN, I., *Despre traducere literal și în toate sensurile*, Ed. Scrisul Românesc, Craiova, 2006
- MAVRODIN, I., *Mâna care scrie*, București, Editura Eminescu, 1994
- PASSERON, R., *Pour une philosophie de la création*, Klincksieck, Paris, 1989
- VALÉRY, P., *Poezii. Dialoguri. Poetică și estetică*, Ed. Univers, Paris, 1989, Ediție prefăcută și îngrijită de Ștefan Augustin Doinaș, Traduceri de Ștefan Augustin Doinaș, Alina Ledeanu și Marius Ghica
- VALÉRY, P., *Introduction à la poétique*, Éditions Gallimard, Paris, 1938
- VALÉRY, P., *Cahiers II*, Éditions établie, présentée et annotée par Judith Robinson-Valéry, Paris, Éditions Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, Paris, 1973-1974

---

<sup>1</sup> Roger Martin du Gard, *Notes sur André Gide*, Paris, Éditions Gallimard, 1951, p.1380