

NOVÁ FILOLOGICKÁ REVUE

ČASOPIS O SÚČASNEJ LINGVISTIKE, LITERÁRNEJ
VEDE, TRANSLATOLÓGII A KULTUROLÓGII

ROČ. XI, ČÍSLO 1, JÚN 2020
ISSN 1338-0583

Predseda Vedeckej rady

doc. PhDr. Ivan Šuša, PhD. (ivan.susa@umb.sk, ivan.susa@unibo.it)

Podpredseda Vedeckej rady

doc. Mgr. Vladimír Biloveský, PhD. (vladimir.bilovesky@umb.sk)

Predseda Redakčnej rady

doc. PhDr. Ivan Šuša, PhD. (ivan.susa@umb.sk, ivan.susa@unibo.it)

Podpredsedníčka Redakčnej rady

Mgr. Marianna Bachledová, PhD. (marianna.bachledova@umb.sk)

Tajomníčka Redakčnej rady

Mgr. Barbora Vinczeová, PhD. (barbora.vinczeova@umb.sk)

Členovia a členky Vedeckej rady

prof. PhDr. Zuzana Bohušová, PhD.

doc. PaedDr. Zdenko Dobřík, PhD.

prof. PhDr. Juraj Dolník, DrSc.

prof. Dr. Michal Harpáš

PhDr. Anita Huťková, PhD.

univ. doc. Kegyesné dr. Szekeres Erika

Dr. Dušan Kováč Petrovský, PhD.

doc. PhDr. Marta Kováčová, PhD.

prof. PhDr. Mária Kusá, CSc.

doc. Mgr. Patrik Mitter, Ph.D.

prof. PhDr. Jozef Sipko, CSc.

prof. Larisa Sugay, DrSc.

doc. Dr. Tunde Tuska, PhD.

prof. PhDr. Anna Valcerová, CSc.

doc. PhDr. Ján Vilikovský, CSc.

Štúdie v časopise prechádzajú dvojitém recenzným konaním.

Časopis NOVÁ FILOLOGICKÁ REVUE je zaregistrovaný v databáze
INDEX COPERNICUS.

OBSAH/CONTENTS

NAMIESTO ÚVODU	4
VEDECKÉ ŠTÚDIE – SCHOLARLY STUDIES.....	6
Katarína Chovancová – Ľudmila Mešková – Jana Pecníková LES SIMILARITÉS ET LES DIFFERENCES DES NOMS DE MARQUES EN FRANÇAIS ET EN SLOVAQUE	6
Anca Alexandru LE <i>BON</i> PASSAGE DE L'EXPÉRIENCE À L'EXPRESSION LITTÉRAIRE DANS L'ŒUVRE DE MAURICE BLANCHOT	19
Alsadag H. E. Alsadag APPRENTISSAGE DES TEMPS VERBAUX FRANÇAIS ET INTERFÉRENCE LINGUISTIQUE CHEZ LES ÉTUDIANTS LIBYENS	34
Mária Rošteková – Eva Molnárová ATTRACTIVITE DES FORMATIONS EN ALTERNANCE DANS LE DISCOURS D'INFORMATION MÉDIATIQUE EN SLOVAQUIE (1)	43
Kateřina Garajová LA LETTERATURA ITALIANA NELLA TRADUZIONE CECA NEGLI ANNI 1989-2019	67
Simona Candeli IL MUSEO DEL FUTURO: GLOTTODIDATTICA E GLOTTOTECNOLOGIE....	84
Fabiano Gritti LA NASCITA DELLA “REPUBBLICA DEI POETI” AL MULINO DI BAZZANO	96
Maria Laura Marinaccio LE FIABE ITALIANE E RUOLO SOCIALE NELLA DIDATTICA DELLA LETTERATURA	112
Eva Lalkovičová TRADUCCIÓN DE CULTUREMAS EN <i>CRÓNICA DE UNA MUERTE</i> <i>ANUNCIADA</i> : COMPARACIÓN DE LAS TRADUCCIONES CHECA Y ESLOVACA	125
RECENZIE – REVIEWS.....	139
ANTILYRICKÁ POÉZIA OPTIKOU FABIANA GRITTIHO	139
PRAVDIVÝ A VZNEŠENÝ CARAVAGGIO V SLOVENSKOM PREKLADE	141
ŠPECIFIKÁ TRANSLÁCIE ODBORNÉHO DISKURZU	144
SPRÁVY A INFORMÁCIE – NEWS AND INFORMATION	146

STUDIA ROMANISTICA BELIANA: QUINTA EDICIÓN DEL CONGRESO INTERNACIONAL CIENTÍFICO PARA ROMANISTAS	146
LA LINGUA E CULTURA SLOVACCA IN ITALIA	148
LA RICERCA ATTUALE SUI RAPPORTI ITALO-SLOVACCHI NELLA LETTERATURA, TRADUZIONE E LA STORIA.....	152
MUERE EL ESCRITOR CARLOS RUIZ ZAFÓN, AUTOR DE “LA SOMBRA DEL VIENTO”	153
POKYNY PRE AUTOROV	154
Ako naformátovať štúdiu	155
Ako naformátovať recenziu	156
Ako naformátovať ostatné typy príspevkov ako správy či pozvánky.....	156
INSTRUCTIONS FOR AUTHORS	158
How to format your study.....	159
How to format your review	160
How to format news, invitations, etc.	160

NAMIESTO ÚVODU

Vážené čitateľky, vážení čitatelia,

v súčasnosti zažívame jedno z našich najťažších období v našich novodobých dejinách. Koronavírus zasiahol nielen do spoločensko-politického, ale aj do ekonomického, osobného, rodinného i pracovného života miliónov ľudí a výrazným spôsobom ovplyvnil naše doterajšie konanie a zvyky. Žiaľ, v mnohých rodinách spôsobil aj tragické a neočakávané momenty. Boj s koronavírusom ukázal aj našu ľudskú a vedeckú nepripravenosť bojovať s ním. Sú to práve veda a výskum, ktoré môžu doceliť efektívny a adresný boj proti tomuto novodobému nepriateľovi. Držme palce všetkým vedcom a výskumníkom, aby našli spôsob, ako tento cieľ naplniť a pomôcť tak ľudstvu prekonať tento neželaný fenomén.

Sme radi, že aj v tomto ťažkom období sa nezastavil (len do značnej miery modifikoval) výskum v ďalších oblastiach nášho vedeckého života. Jedným z výsledkom našej vzájomnej vedeckej spolupráce je aj toto číslo časopisu *NOVÁ FILOLOGICKÁ REVUE*. Po prvýkrát sme sa ho rozhodli poňať trochu inak ako doteraz. Časopis sme venovali našej plodnej spolupráci v oblasti románskych jazykov, literatúr a kultúr. Nájdete v ňom vedecké štúdie, odborné články, recenzie a správy, ktoré sa týkajú výskumu francúzskeho, španielskeho a talianskeho jazyka a kultúr a to nielen v našom slovenskom priestore. Väčšina príspevkov odznela na medzinárodnej vedeckej konferencii *Studia Romanistica Beliana*, ktorá už dávno prekročila banskobystrické romanistické prostredie a stala sa renomovaným vedeckým podujatím nielen u nás, ale i v širšom višegrádskom zoskupení, ako aj vo Francúzsku, Španielsku, Taliansku, Rumunsku a v ďalších krajinách.

Filologická a translatologická problematika (v niektorých prípadoch s presahom do didaktiky) ponúka najnovšie výskumy našich domácich a zahraničných kolegov a kolegýň, ktorí sa venujú romanistike, lingvistike, translatológii alebo medziliterárnym súvislostiam. Dodávam, že ďalšie štúdie uverejníme v nasledujúcom čísle.

Okrem vedeckých štúdií romanistov zo Slovenska, Českej republiky, Talianska, Rumunska a Líbye, ktoré tvoria relevantnú súčasť tohto čísla, si v nej môžete prečítať aj recenzie na aktuálne vydané romanistické publikácie, ako aj správy a informácie, ktoré sa týkajú románskeho sveta, napríklad o slovákistike na Apeninskom polostrove či aktuálnych grantoch, týkajúcich sa slovensko-talianskych medziliterárnych a historických vzťahoch.

Sme radi, že toto vydanie *NOVEJ FILOLOGICKEJ REVUE* reflektuje a dokazuje reálnu vzájomnú vedeckú spoluprácu v oblasti romanistiky. Verme, že táto úspešná kooperácia bude naďalej pokračovať.

Ivan Šuša
šéfredaktor

VEDECKÉ ŠTÚDIE – SCHOLARLY STUDIES

LES SIMILARITÉS ET LES DIFFÉRENCES DES NOMS DE MARQUES EN FRANÇAIS ET EN SLOVAQUE

Katarína Chovancová – Ľudmila Mešková – Jana Pecníková

Univerzita Mateja Bela, Slovensko

katarina.chovancova@umb.sk ludmila.meskova@umb.sk jana.pecnikova@umb.sk

Katarína Chovancová – Ľudmila Mešková – Jana Pecníková

katarina.chovancova@umb.sk, ludmila.meskova@umb.sk jana.pecnikova@umb.sk

Mots clés : nom propre, marque, lexicalisation, langue slovaque, langue française

Kľúčové slová: vlastné meno, značka, lexikalizácia, slovenský jazyk, francúzsky jazyk

Le processus par lequel un nom propre devient nom commun soulève l'attention des spécialistes en différentes disciplines relevant du domaine des sciences humaines et sociales. Parmi eux, les chercheurs en sciences du langage, notamment les linguistes et les experts en onomastique, étudient de près cette question relativement complexe. Selon la langue étudiée et la tradition de la pensée linguistique correspondante, différentes perspectives sont adoptées pour aborder ce phénomène. Les rapports entre noms propres et noms communs sont également fondés sur divers aspects. La lexicalisation des noms propres en tant que phénomène universel est présente dans la langue slovaque et dans la langue française et elle est étudiée tant dans la tradition linguistique française que dans la tradition linguistique slovaque. Ce sont précisément ces deux langues-là qui vont faire l'objet de notre intérêt dans cette esquisse de points de départs théoriques et méthodologiques pour une étude comparée et contrastive des cas de lexicalisation à caractère interlinguistique. Le procédé de lexicalisation devient d'autant plus intéressant qu'il s'agit des noms de marques de produits commerciaux. Ces éléments lexicaux constituent un ensemble spécifique, par leurs propriétés sémantiques et linguistiques, tout comme par leur fonctionnement au sein des sociétés contemporaines.

Les noms de marques dans le système onymique

Svoboda 1973	Šrámek 1999	Rangel Vicente 2017
Np - bionymes - abionymes – toponymes - chrématonymes	Np - bionymes - géonymes - chrématonymes	Nchr/Nerg - n. de marques + d'entreprise - n. d'institutions - n. de produits - surnoms

NdM < pragmanymes (= les noms de produits de l'activité humaine)
 < chrématonymes / ergonymes (= les noms des objets)
 < onymes (Np)

7

mécanismes référentiels liés aux différentes catégories et sous-catégories des noms varient de manières schématisées dans le tableau 2 ci-dessous.

Tableau 2. Mécanismes référentiels liés aux Np, Nap et NdM.

Nom	Mécanisme référentiel	Description
Np	1:1	un désignateur / un dénoté
Nap	1:n	un désignateur / n dénotés
NdM	1:1n	un désignateur / n dénotés d'une seule sorte

Les schémas référentiels montrent que les Np se réfèrent à des individus (un désignateur correspond à un dénoté, ex. 1), les appellatifs (Nap) se réfèrent à des groupes non homogènes d'objets (un désignateur correspond à n dénotés, ex. 2) et les NdM se réfèrent à des séries d'objets de la même sorte (un désignateur correspond à n dénotés d'une seule sorte, ex. 3) :

(1) fr. *Victor Hugo* / slov. *Peter Sagan*

(2) fr. *romancier, sportif, voiture* / slov. *románopisec, športovec, auto*

(3) fr. *Renault* / slov. *renolt(ka)*

Comme le constatent plusieurs théoriciens, les NdM se situent à la périphérie des Np, entre les Np et les noms communs (Nc). Ils ont un statut onymique incertain.

Enfin, la question qui mérite l'attention scientifique, est celle des transitions entre la catégorie des NdM vers la catégorie de nom commun (cf. Svoboda et al. 1973; Pícha 1988). Ce procédé, désigné comme appellativisation ou, plus généralement comme lexicalisation, entraîne la perte du caractère propre du NdM et se répercute dans le fonctionnement linguistique des noms appellativisés. Des indices d'appellativisation sont variés, observables au niveau morphologique, syntaxique, lexical et orthographique.

Le corpus de travail

Les étapes préparatives à la constitution du corpus de travail ont permis, dans la perspective contrastive franco-slovaque, d'identifier trois groupes de NdM qui mériteraient l'intérêt analytique :

- A. les noms de marques françaises ou commercialisées en France sans équivalent en slovaque ;
- B. les noms de marques françaises possédant des équivalents slovaques ;
- C. les noms de marques slovaques ou commercialisées en Slovaquie sans équivalents français.

Dans le groupe A, il y a des noms de marques de produits d'origine française ou commercialisées en France. Le fait de leur commercialisation ou non commercialisation en Slovaquie n'est pas pertinent car, il n'a pas laissé de traces au niveau du lexique slovaque. En d'autres termes, soit le NdM français n'est pas utilisé en slovaque, soit il est utilisé en slovaque, mais il n'a subi de modifications ni formelles ni sémantiques et il n'a pas été lexicalisé. Ce groupe peut être représenté par le mot *kleenex*. Ce nom désigne les mouchoirs en papier baptisés du nom de marque *Kleenex*® et commercialisés pour la première fois en 1924. De nos jours, ce nom de marque désigne un mouchoir en papier jetable, quelle que soit la marque.

(4) Tiens, passe-moi **un kleenex**. Elle se moucha. (Pignato, 2017)

(5) Méditer c'est comme se moucher dans **un kleenex**. (Dion, 2019)
<https://www.notrefamille.com/dictionnaire/definition/kleenex/>

Un autre représentant du groupe A est *Bic*, nom désignant un stylo à bille en matière plastique, d'aspect rudimentaire, bon marché, jetable. Notons que le premier « vrai » stylo à bille date des années 30 du 20^e siècle. Il a vu le jour en Argentine grâce à un Hongrois, Laszlo Biro, qui le commercialisa sous le nom de Birome. Mais, c'est en 1952 que l'utilisation du stylo à bille fut démocratisée grâce

au baron Marcel Bich, qui, après avoir racheté la licence Biro, lança le stylo à bille Cristal sous sa marque, raccourcie de son propre nom et devenue universelle : Bic.

(6) Combien de pages peut-on écrire avec un stylo **Bic** ?

(<http://www.bu2z.com/question-con-combien-pages-ecrire-stylo-bic>)

Le groupe B contient les noms des marques commercialisées en France et en Slovaquie qui ont été lexicalisées dans les deux langues. Ce groupe peut être représenté par le mot McDonald's, ayant pris les formes lexicalisées tronquées *macdo* ou *mcdo* en français et *mekáč* en slovaque :

(7) J'ai mangé **McDonald** pendant 2 ans et cet aliment a tué mes abdos.

(<http://laroutedelaforme.fr/manger-mcdo-pendant-2-ans/>)

(8) Pourquoi on continue malgré tout d'aller au **McDo**. (Elle, 12/4/2018)

(9) **Mekáč** sa trápi ako už dávno nie. Pomôct' má nový šéf. (Trend, 14/2/2015)

[**Mekáč** est en difficultés comme jamais. Il peut s'en sortir avec un nouveau chef.]

Dans le groupe B, les noms de marques communs aux deux langues diffèrent par leurs formes adoptées dans l'usage. En français, la troncation est très fréquente (Le Tallec Lloret, 2017). On retrouve le même procédé en slovaque, auquel il faut ajouter la forme argotique. Au contraire, c'est la troncation sans le caractère argotique qui concerne le mot slovaque *neska*, variante correspondante au mot français *nescafé* :

(10) Ahoj, aj ja pijem **nesku** ráno a sem tam si dám aj poobede.

<https://mamaaja.sk/diskusie/babotka/dojcenie/diskusie-1092> [Salut, moi aussi, je bois du « **neska** » le matin et parfois, j'en prends aussi l'après-midi.]

(11) L'essentiel, c'est qu'on vend du **nescafé** ! (Zinoviev, 1978, p. 79)

Le groupe C contient des noms de marques de produits slovaques ou commercialisés en Slovaquie sans équivalent en français. Parmi les représentants de ce groupe, citons les marques d'origine slovaque *demänovka* (désignation d'une liqueur slovaque à base de plantes, fabriquée depuis 1954), *rumba* (barre de chocolat, produit par une chocolaterie créée à Bratislava en 1896 par les frères Stolwerk, aujourd'hui, l'entreprise Figaro); ou encore des noms des marques d'origine tchèque tels que *becherovka* (une liqueur tchèque à base de plantes, fabriquée depuis 1807), *bat'ovky* (chassures en toile de la marque *Bata*, société A. & T. Baťa fondée en 1894 à Zlín en Tchécoslovaquie, chaussures fabriquées aussi à Partizánske en Slovaquie) ou *jar* (liquide vaisselle, détergent, fabriqué depuis 1955 par l'entreprise Rakona à Rakovník en République tchèque). Il s'agit des noms de marques slovaques et tchèques hérités de la Tchécoslovaquie et partagés aujourd'hui encore par la Slovaquie et la République tchèque.

(12) Čokoláda je vynikajúca, ale opatrne ako so všetkými dobrými vecami.... ale čokoládu si občas dám....taká malá **rumba** bodne. [Le chocolat est délicieux, mais faites attention comme avec toutes bonnes choses... parfois, je mange du chocolat ...un petit **rumba**, ça tombe bien] (Sme, 30/9/2018)

(13) *Začal som robiť drepy a cvičiť, dal som si čaj a **becherovku**.*
<https://lav.sk/ovladnite-svoj-imunitny-system-metoda-wima-hofa-na-vlastnej-kozi/> [J'ai commencé à faire des pompes, de la gymnastique, j'ai pris un thé et une becherovka]

(14) *Skulptúra má pripomínať 120. výročie, kedy Tomáš Baťa predstavil svetu svoj kľúčový produkt – topánky s názvom bat'ovky.* [La sculpture est censée rappeler le 120^e anniversaire de la présentation, par Tomáš Baťa, de son produit clé – les chaussures nommées bat'ovky.]
<https://atelierhlavina.sk/product/batovka/>

(15) *Dôkladne umyjeme pomaranče (ja umývam **jarou** v teplej vode a dobre opláchnem).* [...laver bien les oranges, je les lave avec **jar** à l'eau chaude et les rince bien]. <https://www.zenyvmeste.sk/recept--pomarancova-polievka>

Le nom de marque *Jar* est devenu un nom commun, utilisé aussi pour une autre marque slovaque PUR ou d'autres marques de liquide vaisselle.

Le corpus de travail, dans sa version finale, est constitué de 52 noms de marques relevant du groupe B. Ce sont des noms propres appellativisés slovaques, originellement empruntés au français ou disponibles en langue française. Ce corpus est construit à partir de la liste des marques déposées en France entre 1961 et 1975 et enregistrées dans la base de données internationale WIPO, sans contraintes thématiques spécifiques. Après l'identification initiale des NdM dans le WIPO, nous avons procédé au recueil des occurrences des composantes des NdM repérés dans le WIPO a) dans les dictionnaires de référence slovaques et b) dans le Corpus national du slovaque en vue, dans un premier temps, de vérifier le stade de la lexicalisation; et, dans un deuxième temps, d'identifier les items en voie d'appellativisation.

L'analyse contrastive des NdM en français et en slovaque

Le corpus pilote a été soumis à un traitement contrastif. D'abord, l'objectif de l'analyse a été d'identifier les similitudes et les différences dans les fonctionnements linguistiques des NdM dans les deux langues, de décrire et de contraster leurs contenus sémantiques et leurs valeurs pragmatiques respectives. Les résultats de ce traitement analytique sont présentés sous forme des fiches chrématonymiques descriptives, construites à partir des termes vedettes – NdM slovaques lexicalisés ou en voie de l'être.

Ensuite, l'analyse du processus d'appellativisation en cours ou à terme a été effectuée à travers les indices d'appellativisation. L'objectif de cette étape a été de déterminer le degré de lexicalisation des items en français et en slovaque.

L'analyse contrastive a été guidée, en partie, par les principes de travail terminologique et terminographique. La démarche a été adaptée au caractère

spécifique du corpus des NdM. Pour l'expliquer, voici une fiche chrématonymique descriptive élaborée à l'issue du travail comparatif :

nom lexicalisé : neskafé

catégorie grammaticale : inv., neutre

abréviations :

représentations graphiques :

variantes : neska [n. f.]

indices de lexicalisation : minuscule initiale

définition : *hovor.* granulovaná al. prášková instantná káva; nápoj z nej (podľa ochrannej známky Nescafé® spoločnosti Nestlé)

source de définition : Slovník súčasného slovenského jazyka, TLFi = Trésor de la Langue Française informatisé

domaine/sous-domaine : alimentation/boisson

contexte/collocations: stačí mi jedna lyžička nesky; ráno si dáva silnú nesku s mliekom; má radšej nesku ako zalievanú kávu; pije dve slabšie nesky denne; dali si niekoľko prekvapkávaných káv a nesiek; Áno, urob mi nesku, prosím ťa!

source de contexte : Slovník súčasného slovenského jazyka, TLFi = Trésor de la Langue Française informatisé

fréquence d'emploi (selon Google) : 48 100 000

exemple 1: Ahoj, aj ja pijem nesku ráno a sem tam si dám aj poobede. [Salut, moi aussi, je bois du « neska » le matin et parfois, j'en prends aussi l'après-midi.]

source

d'exemple :

<https://mamaaja.sk/diskusie/babatka/dojcenie/diskusia-1092>

exemple 2 : Zalievaná neska nemá práve najlepšiu povest', sú ľudia, ktorí ju ani nepovažujú za kávu.

source d'exemple: <http://www.pluska.sk/izdravie/relax/toto-ste-instantnej-kave-netusili-skutocne-skodi-vasmu-zdraviu.html>

équivalent français : Nescafé

variantes : nes

définition : Café en poudre soluble; par métonymie, boisson préparée avec cette poudre, nom de marque déposée par la Société Nestlé au greffe du tribunal de commerce de la Seine en 1939.

source de définition : TLFi

contexte/collocations : Une boîte-échantillon pour dix tasses de nescafé (WEINAND, Public. radioph., 1964, p. 24).

source de contexte : TLFi

exemple 1 : L'essentiel, c'est qu'on vend du **nescafé** ! ; Adeptes du café en capsules, j'ai eu l'occasion d'acheter le café NES afin de l'emporter en vacances très pratique à utiliser, préparation rapide pour un résultat parfait, le café est de qualité sans amertume. Très bon rapport qualité prix.

source d'exemple : Zinoviev, A. : L'avenir radieux. Lausanne : L'Âge d'homme, 1978, p. 79.; <https://www.croquonslavie.fr/marques/produits-nestle/nescafe/nescafe-nes-cafe-soluble-boite-100g>

exemple 2 : Profitez de ce café soluble naturel de nescafé chaque matin ou quand vous voulez !

source d'exemple: <https://yourspanishcorner.com/fr/cafe-espanol/2292-nescafe-classic-natural-200-g.html>

note :

auteur : SKR/IMA/LME

réviseur : KCH

date de rédaction : 09/07/2019

mise(s) à jour : 20/10/2019

La fiche chrématonymique descriptive présente l'ensemble des propriétés du NdM en question. Elle se répartit en trois grands segments. Dans un premier temps, les propriétés formelles du NdM et les différents aspects linguistiques de celui-ci sont présentés. Ainsi, on apprend la nature morphologique du NdM, ses variantes formelles, éventuellement, le cas échéant, sa représentation graphique (le logo du produit). La présence des indices de lexicalisation (la minuscule, la détermination, la flexion etc.) est indiquée dans cette première partie de la fiche également.

La partie centrale de la fiche contient les informations sur le contenu sémantique du NdM et sur son emploi dans le langage. La description du contenu sémantique est fournie sous l'étiquette de définition. Cette description est puisée dans les sources de référence. Parmi ces sources, il y a les dictionnaires de la langue (slovaque ou française) ou encore les ouvrages de référence dans le domaine d'activité dont le terme relève. Pour le mot *nescafé*, il s'agirait des ouvrages spécialisés, relevant du secteur alimentaire ou gastronomique, décrivant les procédés technologiques liés à la production du café. Les définitions (ou mieux, les descriptions des contenus sémantiques) permettent d'évaluer le degré de lexicalisation mais aussi de comparer les NdM correspondant dans les deux langues. Les descriptions des contenus sémantiques sont complétées des contextes/collocations et des exemples authentiques d'emploi du NdM. Les collocations sont présentées sous formes de groupes syntaxiques fréquemment attestées faisant figurer le NdM étudié. Elles sont sélectionnées à partir des dictionnaires de la langue soit à partir des corpus des deux langues (le Corpus national slovaque et le Frantext). Les exemples d'emploi sont des résultats de la recherche effectuée spécifiquement pour les besoins de cette analyse. Ce sont des occurrences relevées dans les documents authentiques disponibles soit dans l'espace virtuel de communication (les blogs, les réseaux sociaux, les formats électroniques des médias, etc.), soit dans les belles-lettres. Les exemples attestent l'existence des variantes formelles des NdM mais surtout permettent d'observer les différents indices de lexicalisation, y compris pour les NdM en voie de lexicalisation qui ne figurent pas encore dans les dictionnaires de langue. Les informations de base sur le contenu sémantique (description, collocations, exemples) sont fournies pour le NdM slovaque et pour la forme du NdM correspondante en français pour faciliter le travail comparatif et contrastif. Chacune de ces informations est accompagnée de sa source.

La troisième partie de la fiche chrématonymique descriptive apporte les informations d'ordre technique, liées pour la plupart à l'élaboration de la fiche elle-même (auteur, réviseur, date de rédaction de la fiche et date de sa mise à jour).

Comme on peut le voir pour *nescafé*, il s'agit d'un NdM lexicalisé faisant l'objet d'un traitement dictionnaire. Parmi les indices de lexicalisation

observables, il y a la perte de la majuscule initiale, une adaptation orthographique (le k au lieu du c en slovaque). En comparaison avec la variante *neska*, pour le mot *neskafé* les indices de lexicalisation sont pourtant moins nombreux.

En guise de conclusion

Cet essai de définition des points de départ méthodologiques pour une analyse contrastive de la lexicalisation des noms de marques commerciales en slovaque et en français montre que la langue et la culture sont étroitement liées dans le processus de naturalisation des noms de marques dans les situations de communication courante, non seulement en ce qui concerne les noms de marques communs en français et en slovaque, mais aussi au sein des aires culturelles communes, comme c'est le cas des noms de marques slovaques et tchèques, profondément ancrés dans le patrimoine culturel (tchéco)slovaque.

L'utilité de l'étude des noms de marque nous semble évidente. Elle nous informe sur les contacts des langues et des cultures. Dans un contexte d'application didactique, elle permet de familiariser les apprenants avec ce type de néologismes pour mieux réussir dans leur vie professionnelle. Par la méthode d'intercompréhension des langues étrangères, il est possible d'amener les apprenants à comprendre les noms de marques dans la même famille des langues (langues romanes, slaves, germaniques).

Bien connue du marketing, l'étude des noms de marques l'est beaucoup moins du point de vue linguistique, sémantique et culturel. La question de la création lexicale, dont les applications dans l'enseignement des langues, notamment l'enseignement des langues sur objectifs spécifiques, et en traductologie sont évidentes (compétences interculturelle et lexicale par la familiarisation aux néologismes) est ici également en jeu.

Références bibliographiques

- SVOBODA, J. et al. *Základní soustava a terminologie slovanské onomastiky. Zpravodaj místopisné komise ČSAV*, 11, 1973, p. 1-280.
- ŠRÁMEK, R. *Úvod do obecné onomastiky*. Brno : Masarykova univerzita, 1999. 212 p.

PÍCHA, E. O apelativizácii v slovenčine. In: *Kultúra slova*, 22, 1988, č. 4, s. 97 – 102.
 RANGEL Vicente, M. *Pour une structuration prototypique de la catégorie Np en français et en espagnol. Étude de la forme et du sens.* [Thèse de doctorat.] Barcelone : Université de Barcelone, 2017.

Sources des exemples

- Bat'ovka. (Consulté le 31/3/2020) Disponible sur: <https://atelierhlavina.sk/product/batovka/>
- Combien de pages peut-on écrire avec un stylo Bic ? (Consulté le 31/3/2020) Disponible sur : <http://www.bu2z.com/question-con-combien-pages-ecrire-stylo-bic>
- Čokoládu jedia Slováci každý deň častejšie než Česi. *Sme*, 30/9/2018. (Consulté le 31/3/2020) Disponible sur: <https://ekonomika.sme.sk/.../Cokoladu-jedia-Slovaci-kazdy-den-castejsie-nez-Cesi.html>
- DION, Y. Méditer c'est comme se moucher dans un kleenex. (Consulté le 31/3/2020) Disponible sur : <https://matetecettedroledeplace.com/mediter-cest-comme-se-moucher-dans-un-kleenex/>
- Diskusie. (Consulté le 31/3/2020) Disponible sur: <https://mamaaja.sk/diskusie/babotka/dojcenie/diskusie-1092>
- Café soluble naturel Nescafé Classic 200G "NESTLÉ". (Consulté le 31/3/2020) Disponible sur: <https://yourspanishcorner.com/fr/cafe-espagnol/2292-nescafe-classic-natural-200-g.html>
- J'ai mangé McDonald pendant 2 ans et cet aliment a tué mes abdos. (Consulté le 31/3/2020) Disponible sur : <http://laroutedelaforme.fr/manger-mcdo-pendant-2-ans/>
- LEGŇ, M. *Mekáč sa trápi ako už dávno nie. Pomôct' má nový šéf.* In *Trend*, 14/2/2015. (Consulté le 31/3/2020) Disponible sur: <https://www.etrend.sk/trend-archiv/rok-2015/cislo-6/aby-mekac-opat-chutil.html>
- MAŤKO, A. Ovládnite svoj imunitný systém! Metóda Wima Hofa na vlastnej koži. *Láv*, 10/6/ 2017. (Consulté le 31/3/2020) Disponible sur: <https://lav.sk/ovladnite-svoj-imunitny-system-metoda-wima-hofa-na-vlastnej-kozi/>
- PIGNATO, G. *Divorcé(e)s et célibataires: Mode d'emploi.* Cherbourg : La Boîte à Pandore, 2017. 385 p.
- POLÁKOVÁ, J. Toto ste o instantnej káve netušili! Skutočne škodí vášmu zdraviu? *Plus 1 deň*, 16/1/2017. (Consulté le 31/3/2020) Disponible sur: <https://www.pluska.sk/izdravie/relax/toto-ste-instantnej-kave-netusili-skutocne-skodi-vasmu-zdraviu.html>
- Pomarančová polievka. (Consulté le 31/3/2020) Disponible sur: <https://www.zenyvmeste.sk/recept--pomarancova-polievka>
- Pourquoi on continue malgré tout d'aller au McDo ? *Elle*, 12/4/2018. (Consulté le 31/3/2020) Disponible sur: <http://www.elle.fr/Elle-a-Table/Les-dossiers-de-la-redaction/News-de-la-redaction/Pourquoi-on-continue-malgre-tout-d-aller-au-McDo-3659696>
- ZINOVIEV, A. *L'avenir radieux.* Lausanne : L'Age d'homme, 1978. 140 p.

Cette recherche a été réalisée dans le cadre du projet Stefanik – APVV SK-FR-2017-0018.

Resumé

Similarities and differences of brand names in French and Slovak

The life of brand names in the society and in the language seems is sometimes quite exciting. Also, it represents an interesting subject matter for linguistic research. The paper presents starting points for contrastive bilingual linguistic investigation of brand names undergoing the process of lexicalisation. The focus is on the brand names in French, in Slovak and those that are available in both languages. The authors expose the method of contrastive analysis to be used on a larger corpus of brand names and illustrate it through a case study.

LE *BON* PASSAGE DE L'EXPÉRIENCE À L'EXPRESSION LITTÉRAIRE DANS L'ŒUVRE DE MAURICE BLANCHOT

Anca Alexandru

Faculté des Lettres, Université du Bas Danube de Galați, Roumanie

anca.alexandru@ugal.ro

Mots-clés: Maurice Blanchot, littérature, lecture, écriture, nomination

Key words: Maurice Blanchot, literature, teaching, writing, nomination

Pour Maurice Blanchot, la littérature se définit par une tentative d'écriture qui cherche à aller au-delà des mots, au-delà d'elle-même. Cela la rend dangereusement fragile parce qu'elle est ainsi poussée à nier sa propre matière : les mots, ou plutôt leur usage. Cette *négation*, comprise comme impossibilité de toute nomination, semble paradoxalement compensée par sa propre expérience. Voilà pourquoi, dans cet article, nous nous proposons de montrer que, pour les écrivains, toute structure langagière paraît construite de manière artificielle et insuffisante. Elle ne traduit pas la procédure intime de la pensée pure car la discontinuité et le mouvement incessant sont la condition même de son existence. Le mot, par sa forme stable et fixe, ne réussit pas à rendre compte de ce mouvement intermittent. Au lieu de l'exprimer, il tue plutôt la réalité du mot par les limites qu'il lui impose. Nous accompagnons ainsi Blanchot dans sa démarche de négation de la matière brute de la littérature, les mots. Cela engendre le refus de toute nomination, mais cela met aussi en valeur l'expérience des mots qui s'identifie avec l'expérience de l'être. La littérature est pour Blanchot l'affirmation de l'expérience des mots et non l'expression des mots qui, eux, ont tendance à disparaître, n'apparaissant que pour mourir. C'est *le droit à la mort* revendiqué par la littérature tel que Blanchot l'invoque : la mort de la langue — le mot n'apparaît que pour mourir —, et la mort du sujet — il n'y a plus d'écrivain ni de lecteur, simplement un processus d'écriture vitalisé par la lecture.

Dans « Le "discours philosophique" », Blanchot a cette formule : « La parole est peut-être trop naturellement proche de la mort : de là qu'elle soit rusée, à la mesure de sa faiblesse, de son aptitude à disparaître, moribonde, non qu'elle soit celle d'un mourant, mais parole du mourir même. » (1)

Autrement dit, pour Blanchot, la littérature revendique son *droit du mourir*, pour décliner la formule de « La littérature et le droit à la mort », un droit qui ne vise pas l'homme, mais *le mourir de la langue*, comme seule possibilité pour elle de se faire. Les mots existent dans la littérature et forment la littérature juste par leur capacité à se détacher de la signification ordinaire : « La poésie mène du connu à l'inconnu » (2) reconnaissait déjà Georges Bataille. La littérature se perd dans le néant. Le mot meurt à force de chercher sa substance en vain, de la même manière que le faisaient les personnages féminins du roman *Thomas l'Obscur*, Anne et Irène, qui meurent effectivement pour faire vivre l'obscurité de Thomas : « Car mourir [Anne], telle avait été sa ruse pour donner au néant un corps. Au moment où tout se détruisait, elle avait créé le plus difficile et non pas tiré quelque chose de rien, acte sans portée, mais donné à rien, sous sa forme de rien, la forme de quelque chose. » (3)

Les mots meurent dans la littérature pour faire vivre le néant qui les double. Lire, dans la littérature, signifie en fait retourner les yeux des mots vers une substance indéterminée. Changer l'attention des mots vers le néant signifie l'éloignement, le reniement, l'annulation, la mort du sens convenu des mots. Nous comprenons que l'évacuation d'un sens ne se fait pas à la faveur d'un autre sens ; la mort du mot ne donne jamais vie à un autre mot. Ce que la mort fait, c'est juste de créer les *conditions* de vie et non la vie. C'est la mort qui crée les circonstances de la vie. Nous rappelons encore une fois les personnages féminins de *Thomas l'Obscur* : « Personne ne songea, auprès de celle qui était beaucoup moins que mourante [Anne], qui était morte, à multiplier les gestes absurdes, à se mettre, en se libérant de toute convenance, dans les conditions de la création première. » (4)

Se libérer de toute convenance et se mettre dans les conditions de la création première, c'est là le sens de la lecture blanchotienne : les mots ordinaires avec des sens précis et convenus meurent pour renaître dans la lecture littéraire comme acte, renaître dans le *lire* en quelque sorte, mais seulement dans le *lire* et non dans la création même, dans l'écriture. La lecture est la seule condition nécessaire pour que la littérature s'accomplisse et la littérature s'accomplit juste au niveau du *lire* et non au niveau du mot. Ce ne sont pas les mots qui forment la littérature, mais

précisément cette perte et cette recherche de sens qui s'identifient, ce contact, ce rapport avec l'autre sens qui ne vient pas encore.

Mais pourquoi Blanchot parle-t-il ainsi de la mort dans la littérature ? Pourquoi en fait-il une sorte de ritournelle ? En réalité, la mort n'est pas réellement un sujet en soi chez Blanchot. Ce n'est pas la mort de la langue qui importe mais *le mourir*.

Le mourir n'est pas la cessation de la vie mais l'expérience de la vie. Le mourir comme expérience renvoie à la notion de passage. Est-ce le passage de la vie entre la naissance et la mort ? Est-ce le passage de *Thomas l'Obscur* d'une version à l'autre ? Pour Blanchot, c'est plutôt le passage de la langue qui n'a pas de commencement et pas de fin. Inutile de chercher des limites pour ce passage car, pour la langue, il n'y a pas de naissance et de mort. Comme pour *Thomas l'Obscur*, il n'y a pas de première et de dernière version mais une littérature qui *suit son cours* 'entre' jour et nuit, voix et silence, noir et blanc, lire et écrire...

Dans ses écrits, Blanchot illustre merveilleusement ce lien rigoureux entre la vie et la mort de la littérature, grâce à l'espace où il la place, un espace indifférencié où tous les contraires s'annulent : le mot devient obscur, le sens non-sens, le lecteur écrivain, et la mort se métamorphose dans *le mourir* : « Tout ce qu'Anne aimait encore, le silence et la solitude, s'appelait la nuit. Tout ce qu'Anne détestait, le silence et la solitude, s'appelait aussi la nuit. Nuit absolue où il n'y avait plus de termes contradictoires, où ceux qui souffraient étaient heureux, où le blanc trouvait avec le noir une substance commune. » (5)

La littérature se fabrique selon Blanchot, non pas entre la naissance et la mort, deux points sur l'axe d'un temps chronologique, mais là où les deux se rencontrent, c'est-à-dire au-delà des mots, dans l'expérience intérieure qui est une expérience à la fois de la vie et du mourir, expérience de souffrance comme de bonheur où le mot meurt pour renaître ; le sens disparaissant pour apparaître. Le mot meurt pour créer les *conditions* d'apparition d'un autre, le sens se perd en entrant en contact avec un autre *pas encore* formé, et le lecteur se métamorphose en écrivain mais *pas encore* car il n'est pas totalement sorti de son intériorité. C'est là l'expérience intérieure de l'acte de création où la littérature se dédouble en vivre et mourir, deux expériences comme deux fils parallèles qui s'entrelacent et qui

mettent, tant l'être que la langue, l'être de la langue finalement, dans une situation impossible :

« C'est même ce qui a rendu mon destin inexplicable [dit Thomas]. Sous le nom de Thomas, dans cet état choisi où l'on pouvait me nommer et me décrire, j'avais l'aspect d'un vivant quelconque, mais comme je n'étais réel que sous le nom de mort, je laissai transparaître, sang-mêlé à mon sang, l'esprit funeste des ombres, et le miroir de chacun de mes jours refléta les images confondues de la mort et de la vie. Ainsi mon sort stupéfia les foules. » (6)

Le mot Thomas, avec une apparence convenue, n'existe que dans sa disparition. Le mot littéraire est assez transparent pour laisser entrevoir l'expérience qui le détruit pour le recréer dans le même instant. Tant la mort que la vie du mot se confondent dans l'expérience d'un passage qui fait ignorer la mort pour saisir le mourir.

Mais quelle est la nature de ce passage langagier qui traverse les mots pour les renvoyer vers deux directions opposées ? Si le mot littéraire va dans deux directions, c'est qu'il est double : tant duplication que duplicité. Le mot suppose une *duplication* : *Thomas l'Obscur* est inscrit au plus profond de lui-même dans la duplicité. La deuxième version est le double de la première au sens d'une duplicité (caractère de celui qui ne se montre pas tel qu'il est) qui refuserait toute duplication, et cela pour illustrer les raisons pour lesquelles le mourir n'est pas la mort. Le mourir de *Thomas l'Obscur* s'arrête, apparemment, dans la mort du livre. Mais le mot littéraire suppose aussi une *duplicité* car les mots se dissimulent les uns dans les autres, le mourir effaçant la mort car le texte suit son cours à l'infini. La nouvelle version de *Thomas l'Obscur* n'est pas la dernière, parce que la dernière n'est pas dans les mots mais dans le lire.

La littérature est donc pour Blanchot un passage à double face car la lecture fait que les mots vont dans deux directions opposées. Par sa nature interrogatoire, la lecture dérange, ébranle, disperse, tue le mot en quelque sorte en annonçant une perte de sens (l'impossible), mais elle fait aussi apparaître quelque chose qui ne peut pas se taire en annonçant un monde en train de se former, une forme dont les morceaux ne sont pas encore assemblés, mais en train de s'assembler afin de composer une totalité (le possible). C'est ainsi que lire, cela revient à tuer le mot

pour *laisser place* à un autre. C'est transformer le sens d'un mot et cela sans fin. La littérature suit ainsi son cours dans le passage entre la vie et la mort du mot, dans la brisure et la blessure de l'expérience du mourir constitué par la nomination. Le mot ne meurt pas en fait dans la littérature car il « se meurt ». C'est en cela que l'acte de création littéraire rend compte de la notion de passage, passage d'un sens à l'autre, passage d'une instabilité du sens à une autre instabilité du sens, passage de l'écrire au lire, passage de l'écrivain au lecteur, passage de la langue ordinaire à la langue littéraire, mais surtout passage de la mort au mourir. C'est de cette manière-là que Blanchot envisage la littérature, comme droit à la mort dès l'instant où ce qui importe dans la mort c'est davantage le mourir que la mort comme fin de la vie.

Pour mieux comprendre les multiples valeurs de ce passage de la mort au mourir dans la littérature, nous poserons la question de savoir si ce passage est *le bon passage*, mais surtout si l'acte de nomination constitue le bon passage.

Petit interstice religieux : le « bon passage » chrétien

Dans la tradition occidentale judéo-chrétienne et gréco-latine, le *bon passage* est le terme choisi pour rendre l'idée de la mort, sinon acceptable, du moins supportable. En devenant *passage*, la mort serait moins une cessation ou une terminaison que l'expression d'un changement d'état. Quand on dit : *passer de vie à trépas*, on dit moins la mort que le changement d'état. Ce serait en quelque sorte, le moyen, sinon de gommer, au moins d'atténuer la violence de la mort. On prolongerait ainsi, par ce miracle verbal, le mouvement d'un cycle vie / non-vie.

Bon, le passage ferait oublier la mort ; mauvais, il nous rappellerait sa présence. Mais finalement, peu importe que le passage soit bon ou mauvais car ce ne sont pas les attributs du passage, bon ou mauvais, qui nous intéressent mais le fait qu'il passe. C'est pour cela que notre tradition culturelle parle du bon passage : pour effacer la mort pour ne reconnaître que le changement d'état. Ne plus parler de la mort, ce serait s'en débarrasser finalement. Ainsi, ce n'est pas l'état vers lequel conduit le passage qui est intéressant mais son mouvement. Le but n'est donc pas d'atteindre un état mais d'entrer dans le mouvement que met en place le passage, toucher le mourir avant la mort en fait.

C'est vrai qu'habituellement on fait du passage la transition d'un état à un autre. C'est pour cela que le sens commun parle de la mort comme d'un *bon passage* :

ce serait un passage en douceur, on quitterait la vie comme on l'a vécu. Le bon passage serait en fait l'acceptation de la mort comme un prolongement de la vie, mais dans un autre état. Mais le passage peut-il être réduit à cela ?

Pas, passe, passer, passant, passage... dans cette famille de mots il existe aussi un autre terme, plus singulier, celui de *passagèreté*. Ce vieux terme inusité, Buffon l'emploie pour traduire la migration des oiseaux (7). Sorte de mot-valise, *passagèreté* serait l'association du passage et de la légèreté. Il y aurait ainsi une certaine légèreté dans le passage. La mort serait-elle légère ? En ne posant plus la question de comment rendre la mort acceptable mais plutôt comment vivre le mourir légèrement, on comprend mieux le double du bon passage qui est à la fois vivre et mourir.

Le fait de qualifier le passage de bon ou de mauvais traduit simplement la manière dont la mort est attendue plus ou moins sereinement. C'est ce que l'on retrouve dans le passage lorsqu'il est bon. Mais le problème du bon passage n'est pas là : accepter ou non, attendre ou non, faire les choses en douceur ou non. L'intérêt du passage, ce n'est pas le fait qu'il rend compte d'une transition, de l'aboutissement vers un état, mais qu'il exprime une modulation prise dans la permanence du mouvement, le fait qu'il montre que si le mourir est dans la mort, la mort n'est pas le mourir. Ainsi, le passage ne serait pas dans la mort, mais dans le mourir doublé du vivre. Et à partir de ce moment-là, il n'y a plus de bon passage qui tienne.

Mais si le passage n'est plus bon ou mauvais et si la mort est d'abord le mourir, que fait le chrétien de ce bon passage ? Avec Blanchot, on se rend compte que la mort comme objet de penser n'est pas dans la mort mais dans le mourir. Le passage n'est plus un changement d'état mais un mouvement. Cela n'est possible que parce que la force du mourir, par rapport à la mort, vient du fait que le mourir introduit *l'attente*. Toute la question est de savoir comment se comprend ce mourir pris dans l'attente ?

Le « bon passage » littéraire : un passage en attente

Le passage comme attente n'est pas un temps d'attente : on attend et ensuite il se passe quelque chose. L'attente, ce n'est pas la chose attendue. Ce n'est

pas non plus l'objet attendu. L'attente dans l'univers blanchotien, c'est plutôt le vécu de l'attente : « Dans l'attente, il y a toujours plus à attendre qu'il n'y a de choses attendues. » (8) C'est pourquoi, sur le terrain littéraire, l'attente est l'intériorité cachée, la réflexion de celui qui regarde le mot pour tenter de l'écrire. L'attente est tout ce que le lecteur a senti pendant l'acte de lecture mais qu'il n'a pu exprimer dans l'acte d'écriture : force, faiblesse, essai, désolation. Celui qui lit le mot le voit, comme dit Ponge : « Plus important, plus intéressant, plus capable (plein de droits) » (9) de sorte qu'il ne puisse jamais l'exprimer dans cet état. Ne pas arriver à dire les mots forme le mouvement de la littérature. Malgré le paradoxe apparent, cela est possible car l'écrivain et le lecteur vivent la littérature dans leur pensée et non dans les mots. Déclenchée par la lecture, la pensée part toujours à la recherche d'autres sens, d'autres mots que ceux que le lecteur a sous ses yeux. Cela fait que l'attente ne vise pas la chose attendue, comme la littérature ne vise pas le mot mais le mouvement vers le mot. L'attente est une continuité et non ce qui se termine par un résultat. Dans ces conditions, l'attente donne la mesure de l'activité et non ce qui en résulte. C'est de cette manière-là que *le bon passage* devient moyen de distinguer la mort du mourir.

Le bon passage est attente, mais une attente qui n'est pas celle de la mort : j'attends la mort et une fois atteinte, tout s'arrête, la mort exprimant la fin de tout mouvement. L'attente véritable pour Blanchot est celle qui donne un sens au mourir. Et c'est à ce titre que le bon passage est l'occasion de réfléchir, non pas sur la mort de la langue, mais sur son mourir, autrement dit l'attente de la mort de la langue. C'est d'ailleurs toute l'idée de Levinas dans son livre *Sur Maurice Blanchot* : « La mort, ce n'est pas la fin, c'est le *n'en pas finir de finir*. » (10) Dans ces conditions, l'attente de la mort serait comme l'attente du *dernier mot* de Blanchot ou du dernier verre de l'alcoolique. La subtilité de l'écrivain, c'est de s'approcher au plus près du dernier mot sans l'atteindre sinon l'écriture s'arrête, comme l'alcoolique ne touche jamais le dernier verre sinon il meurt. On est à chaque fois dans l'avant dernier. L'alcoolique dit « Allez, le tout dernier avant la route ! » car il sait qu'il reviendra demain pour dire la même chose jusqu'à ce qu'il meure. C'est pour cela que nous passons notre vie à attendre la mort, même si cette attente est plus intense à un

certain âge quand la mort est proche. C'est aussi pour cela que l'écrivain épuise sa vie dans l'attente du dernier mot.

Attendre la mort a ainsi deux traductions : une traduction faible, la mort est un arrêt, et une traduction forte, c'est rendre présent le mourir : *l'arrêt de mort* (11), par exemple, pour reprendre le titre du récit de Blanchot. Le mot est donc, soit mort comme dans le langage ordinaire lorsqu'il disparaît dès qu'il est utilisé, soit pris dans le mourir quand il subit une variation continue, l'enjeu du langage littéraire.

Dans *L'Amitié*, Blanchot décline la formule de Kafka : « J'ai passé ma vie à mourir » (12) pour montrer que la mort est moins la cessation de la vie que la présence d'un mourir, sorte de trajectoire de la vie. Il reprend ensuite la même idée dans *La Part du feu* : « [L'homme] n'est homme que parce qu'il est la mort en devenir » (13). La mort en devenir n'a rien à voir avec la mort de l'être puisque c'est le mourir comme passage vers la mort qui mesure l'existence. La mort est impossible dans le mourir. La mort est la cessation du mourir, cessation de l'humain. La force du mourir traduit en fait son humanité. Il n'y a là aucun paradoxe, juste la présence de l'être. C'est l'idée centrale de Blanchot dans « La littérature et le droit à la mort » :

« La mort [...] est en nous, comme notre part la plus humaine ; elle n'est mort que dans le monde, l'homme ne la connaît que parce qu'il est homme, et il n'est homme que parce qu'il est la mort en devenir. Mais mourir, c'est briser le monde ; c'est perdre l'homme, anéantir l'être ; c'est donc aussi perdre la mort, perdre ce qui en elle et pour moi faisait d'elle la mort. Tant que je vis, je suis un homme mortel, mais, quand je meurs, cessant d'être un homme, je cesse aussi d'être mortel, je ne suis plus capable de mourir, et la mort qui s'annonce me fait horreur, parce que je la vois telle qu'elle est : non plus mort, mais impossibilité de mourir. » (14)

Voilà l'idée récurrente pour Blanchot : la mort, c'est l'impossibilité de mourir. Avec la mort, le passage serait simple : passer de la vie à trépas. Avec le mourir, le passage ne s'affirmerait plus comme une transition mais comme un *obstacle* qui interroge les limites de la vie. C'est là toute la différence entre la mort et le mourir. Si la mort donne un sens à la vie, le mourir au contraire pose la question de la limite de la vie, les limites que l'attente mesure. Mourir comme passer sa vie à attendre de mourir.

À la manière de *Volpone* de Ben Jonson qui n'arrête pas de mourir ou des héros de *L'Illiade* qui, eux, n'en finissent jamais de mourir, *le mourir*, en ironisant sur *la mort facile*, redonne au passage sa véritable nature. De ce point de vue, la mort facile est autant le refus d'appréhender le mourir que le refus de saisir la complexité du passage. Passer, ce n'est pas nécessairement se rendre d'un point à un autre, de la naissance à la mort par exemple, ou aller dans un sens précis pour justifier du choix entre deux chemins. En fait, le passage du passage bon ou mauvais ne pose plus la question du sens, qu'il soit signification ou direction. Il est encore moins le fait d'offrir deux possibilités : passer à droite ou à gauche, passer de la vie à la mort, passer l'arme à gauche. Finalement, passer ce n'est pas trépasser. Passer, c'est plutôt éprouver *l'obstacle* et cet obstacle prend la forme de la possibilité de choisir. Passer pour rencontrer un obstacle, c'est sentir une *résistance* qui permet de saisir la présence d'un possible. Passer, c'est se laisser prendre par « le fascinant mirage de la duplicité des possibles » (15), dont parle Blanchot. Le passage est plutôt ce qui rend le choix possible et, plus qu'un chemin parcouru, c'est l'obstacle rencontré qui nous permet d'interroger le passage. L'obstacle donne finalement un sens (non pas une orientation, mais une raison d'être) au passage car il empêche de réduire le passage à la transition d'un état vers un autre état. Concernant le bon passage, l'obstacle interroge donc les limites de la vie et la problématise en rendant impossible l'issue du choix. Il s'agit de repousser la mort tout le temps que dure le mourir, comme l'alcoolique repousse le dernier verre pour pouvoir boire jusqu'à l'avant dernier verre.

Le bon passage n'est pas le fait de mourir décevant ou sans souffrance. Le bon passage est bon quand il repousse les limites de la mort. En fait, le mourir fait obstacle à la mort. Il nous invite, non pas à passer au-delà des obstacles, mais à rester dans *l'entre deux*, c'est pour cela que le passage est double : double comme duplicité et non comme duplication.

La duplicité, c'est la chose telle qu'elle n'est pas. La mort n'est pas ce que l'on croit, elle est autant la mort que le mourir dissimulé dans le vivre, autrement dit elle est autant mouvement que cessation du mouvement. Le passage est double parce que le passage est obstacle, et cela permet de montrer que l'unité est un leurre, autant l'unité de la vie que celle de la mort : le mourir étant ce refus de

l'unité. N'est-ce pas là la duplicité de la langue qui préoccupe l'écrivain ? Refus de l'unité du mot, mais surtout reconnaissance du mourir de la langue ? Écrire, c'est à la fois tuer et faire vivre la langue. C'est le mouvement de la langue littéraire que Blanchot vit et théorise dans tous ses ouvrages. Les écrivains passent leur vie à mourir parce qu'ils passent leur vie à écrire : « Écrire pour pouvoir mourir — Mourir pour pouvoir écrire. » (16), disait Kafka pour témoigner d'une vie consacrée à l'écriture, une vie qui n'est pas le trajet entre la naissance et la mort, mais la vie intérieure *épuisée* dans l'écriture que Blanchot appelle : « Un lent épuisement, la marche suprême vers le repos. » (17)

Est-ce que l'écrivain écrit pour faire vivre l'écriture ou la regarder mourir ? Vers quel bon passage l'écrivain conduit-il la littérature ? La littérature a, pour Blanchot, un droit à la mort quand elle donne à la langue le temps de mourir. La littérature est surtout un droit à la mort pour bien nous faire saisir que l'unité de la langue, l'unité du mot, est un leurre. Être double, c'est être unique pour montrer que l'unité est factice.

La langue littéraire chez Blanchot prend sens dans son opposition à la langue ordinaire. Si la littérature a une quelconque utilité, c'est dans son aptitude à nous faire comprendre la nature du double comme refus de l'unité. Le mot littéraire rend compte de ce double passage. Il est en quelque sorte le mourir de la langue et, comme mourir, il interroge la langue prise dans son impossible nomination en raison de l'informulé dans le connu du mot. Normalement, tous les écrivains expérimentés ressentent cela : écrire c'est possible seulement si l'écrivain accepte l'impossibilité d'écrire. Le mot fait mourir la langue en lui donnant une raison de vivre par la langue mineure qui surgit dans leur écriture. La langue mineure (18) n'est pas la langue d'une minorité, mais la manière dont une minorité s'exprime dans la langue majeure tout en fabriquant une autre langue. Nous retrouvons là la « lenteur du langage » que Nietzsche aborde dans le Zarathoustra ou le « J'ai une autre langue sous arbre » (19) d'Artaud. Comment dire, comment exprimer une pensée en train de se faire par un langage, lui aussi, en train de se fabriquer ? Il y a des écrivains qui font vivre leur langue mineure par un style d'écriture apparemment très simple, mais qui cache un travail ardent, pesé et profondément réfléchi. C'est le cas d'Artaud avec ses *ra ta ta*, de Virginia Woolf avec ses fêlures ou

de Burroughs avec ses coupures (la technique *cut-up*), sans oublier les points de suspension de Céline et le bégaiement de Gherasim Luca. Ils rendent compte, tous, du mouvement intime et profond de la langue, mouvement inscrit dans le processus même de nomination car la langue « n'est ni duplication, ni reproduction, mais mouvement intérieur » (20) comme le faisait déjà remarquer Alain Milon.

Par leur travail, ils introduisent le mouvement dans l'exercice ordinaire du langage, c'est un travail créatif qui prouve l'origine poétique de tout langage : « Le langage ordinaire [...] s'est constitué à partir de la poésie » (21) affirme Blanchot pour rendre compte du caractère double de la langue. Le mot qui apparaît dans des conversations quotidiennes cache une couche intérieure qui rend compte du fait qu'avant d'être utilisé, il a été pensé, conçu, et *créé*. Toute une vie est portée par la langue, une vie informulée dans le connu du mot.

Si cette langue 'double' ne double pas les choses, c'est parce que Blanchot, Kafka, Luca, Céline comme d'autres condamnent l'unité dans la langue. Pour eux, c'est l'instabilité, l'incohérence, l'hésitation, la fracture et la pluralité qui font la vitalité de la langue. C'est le mouvement interne de la langue de Guillaume, à savoir un système différentiel à variation continue, et non un système de constances en rapport les unes avec les autres. Et là revient la formule de Blanchot dans *L'Entretien infini* :

« Tantôt c'est la chose qui représente le mouvement vers la dispersion, et le nom dit l'unité (le fleuve où nous nous baignons n'est jamais le même fleuve, sauf dans le nom qui l'identifie). Tantôt c'est le nom qui met au pluriel la chose une, et le langage, loin de rassembler, disperse (le dieu se nomme diversement selon la loi de chacun). » (22)

Tantôt le mot dit l'unité, tantôt le mot la disperse : il n'y a pas d'état, pas de stabilité, pas d'assise, pas de modalité constituée de l'un. En fait, dans le mot, les écrivains creusent des brèches pour mettre au jour une chose introuvable, une chose vivante, qui bouge, se montre ou se retire, se laisse ou ne se laisse pas nommer. La chose est active. C'est elle qui accepte et refuse le nom. Ce n'est pas le nom qui lui convient bien ou mal. La chose se montre ou se retire. Elle bouge.

Rien de neuf dans cette approche de la langue : Kafka, Artaud, Céline, Sarraute, Blanchot... les grands écrivains cherchent toujours dans le mot la fracture,

le sens voilé. Clémence Ramnoux remarquait elle aussi dans son livre sur Héraclite que : « [...] les signes restent obscurs et les mots se vident. Dans l'écart entre les deux, l'homme vise le sens qui se dérobe. » (23) Cela veut dire que l'écrivain active une fissure qui se trouve à l'origine du mouvement, à la fois singulier et double, qui anime la langue. Les mots sont signes de quelque autre chose plus secrète ou plus difficile à nommer. La langue s'envisage avec des mots toujours doublés par une intériorité et une antériorité qui révèlent l'obstacle. Il ne s'agit pas d'une langue cachée, mais d'une langue active. C'est là *l'envie d'écrire, l'envie de mourir* de Kafka et de tous les grands écrivains. Et c'est là tout l'enjeu de la littérature comme *droit à la mort* que Blanchot explore.

Le double ne double pas, il n'est pas duplication tout comme deux n'est pas deux fois un. Dans l'écriture, le mot se reproduit sur lui-même (la duplication) grâce à la vie cachée qu'il contient (la duplicité). Le double du mot affirme ainsi l'impossibilité de l'unité, l'impossible fixation du sens car le mot, le mot littéraire, « cet être qui [est] lui-même et qui se [sépare] de lui » (24), se trouve dans la situation d'attirer le sens tout en le tenant à distance.

Le mot fait mourir la langue tout en lui donnant une raison d'être comme ces écrivains mineurs font bégayer la langue en la montrant double. Le double (duplication et duplicité) est là pour montrer dans le même instant que le double n'est pas deux fois un, mais l'impossibilité pour le mot d'être une signification. Cette impossibilité vient de la nature même du mot, car le mot, le mot en soi, fait entendre plus que ce qu'il montre car, comme dit Blanchot : « Le point où atteint la vue, l'imagination l'a déjà dépassé, et notre imagination ne cessait de faire effort pour monter de plus en plus haut. » (25) L'imagination du lecteur est capable de voir en avant car sa lecture regarde *sous* le mot et distingue ce qui n'est pas encore dit. Et là, il ne s'agit pas de la distinction conventionnelle son-sens du langage ordinaire, mais de la distinction mot-pensée du langage littéraire. Le mot de la littérature ne repose pas sur un sens, mais sur la pensée qui cherche le sens, une pensée qui tue aussi bien le mot que le sens pour montrer qu'elle est bien l'expression de la littérature : « Mort, pensée, à ce point proches que, pensant, nous mourons, si mourant nous nous dispensons de penser : toute pensée serait mortelle ; toute pensée, dernière pensée. » (26) L'écriture tire donc sa vie de l'épuisement de la pensée, un

épuisement mortifère car : « Toute pensée, dernière pensée », mais cette dernière pensée qui ne sera en fait que l'avant-dernière. Il faut que la pensée soit l'avant-dernière pour faire vivre l'écriture.

La littérature se place *entre* les deux, non pas entre le mot et le sens, mais entre le vivre et le mourir de son mouvement. La littérature a ce droit à la mort pour bien montrer que l'unité mot-sens de la langue est une chimère. Le mot littéraire rend compte de ce double passage. Il est en quelque sorte le mourir de la langue et comme mourir il interroge la langue prise dans son impossible nomination. C'est là *l'espace littéraire* de Blanchot : la littérature, par ses allers-retours entre le mot et la chose, montre que les mots littéraires n'existent pas, leur sens non plus ou, pour être plus précis, ils existent, mais dans une existence double (duplicité et non duplication).

La littérature est ainsi, pour Blanchot, quelque chose d'idéal, d'intouchable, d'imperceptible. Elle se produit et se reproduit en silence : « Ne rien dire, parler pour ne rien dire. [...] ne rien dire, voilà le seul espoir d'en tout dire » (27) revient comme une ritournelle dans l'œuvre de Blanchot. La littérature est comme Anne de *Thomas l'Obscur* qui avait la capacité de « [donner] aux mots insignifiants l'aspect de mots incompréhensibles. Elle ne disait rien, mais ne rien dire était pour elle un mode d'expression trop significatif, au-dessous duquel elle réussissait à moins dire encore. » (28)

La littérature a juste une existence intellectuelle, c'est un phénomène de l'esprit. Elle vit par la tentative de faire de telle sorte que le langage s'accomplisse dans son mouvement et que le mot et le sens se retrouvent. Comme ni le mot ni le sens n'ont d'existences séparées, la littérature ne réussit jamais à les unir. Ce qu'elle fait, c'est seulement *tendre* vers une union vouée à l'impossible.

Notes

(1) BLANCHOT Maurice, « Le "discours philosophique" », in HOPPENOT Éric, MILON Alain (dir.), *Maurice Blanchot et la philosophie*, Paris, Presses Universitaires de Paris Ouest, 2010, p. 399.

(2) BATAILLE Georges, *L'Expérience intérieure*, Paris, Gallimard, 1978, p. 157.

(3) BLANCHOT Maurice, *Thomas l'Obscur*, Paris, Gallimard, 1950, p. 102.

(4) *Ibid.*, p. 96.

(5) *Ibid.*, p. 82.

- (6) *Ibid.*, p. 105.
- (7) BUFFON cité par LITTRE Émile, *Dictionnaire de la langue française*.
- (8) BLANCHOT Maurice, *L'Attente l'oubli*, Paris, Gallimard, 1962, p. 86.
- (9) PONGE Francis, *La Rage de l'expression*, Paris, Gallimard, 1976, p. 10.
- (10) LEVINAS Emmanuel, *Sur Maurice Blanchot*, Saint Clément, Fata Morgana, 1995, p. 16.
- (11) Formule qui donne le titre d'un récit : BLANCHOT Maurice, *L'Arrêt de mort*, Paris, Gallimard, 1948.
- (12) KAFKA Franz, cité sans références par BLANCHOT Maurice, *L'Amitié*, Paris, Gallimard, 1971, p. 294.
- (13) BLANCHOT Maurice, *La Part du feu*, Paris, Gallimard, 1949, p. 325.
- (14) *Ibid.*
- (15) BLANCHOT Maurice, *Le Livre à venir*, Paris, Gallimard, 1959, p. 133.
- (16) Propos prêtés à Kafka par BLANCHOT Maurice, *L'Espace littéraire*, Paris, Gallimard, 1955, p. 111.
- (17) BLANCHOT Maurice, *Thomas l'Obscur*, *op. cit.*, p. 75.
- (18) Cette langue mineure, Deleuze et Guattari la définissent premièrement comme le moment de déterritorialisation de la langue, deuxièmement comme un agencement collectif d'énonciations et troisièmement comme l'immersion dans un immédiat politique. Ces thèmes sont développés dans DELEUZE Gilles, GUATTARI Félix, *Kafka. Pour une littérature mineure*, Paris, Minuit, 1975.
- (19) « Il faut vaincre le français sans le quitter, / voilà 50 ans qu'il me tient dans sa langue, / or j'ai une autre langue sous arbre. », ARTAUD Antonin, *Œuvres complètes*, t. XXII, Paris, Gallimard, 1986, p. 13.
- (20) MILON Alain, *La Fêlure du cri : violence et écriture*, Paris, Les Belles Lettres, 2010, p. 59.
- (21) BLANCHOT Maurice, *La Part du feu*, *op. cit.*, p. 57.
- (22) BLANCHOT Maurice, *L'Entretien infini*, Paris, Gallimard, 1969, p. 128.
- (23) RAMNOUX Clémence, *Héraclite ou l'Homme entre les choses et les mots*, Paris, Les Belles-Lettres, 1968, p. 313.
- (24) BLANCHOT Maurice, *Thomas l'Obscur*. Première version. 1941, Paris, Gallimard, 2005, p. 47.
- (25) BLANCHOT Maurice, *Aminadab*, Paris, Gallimard, 1942, p. 126.
- (26) BLANCHOT Maurice, *Le Pas au-delà*, Paris, Gallimard, 1973, p. 7.
- (27) BLANCHOT Maurice, *La Part du feu*, *op. cit.*, p. 314.
- (28) BLANCHOT Maurice, *Thomas l'Obscur*, *op. cit.*, p. 61.

Bibliographie

- ARTAUD, A.: *Œuvres complètes*, t. XXII. Paris: Gallimard, 1986.
- BATAILLE, G.: *L'Expérience intérieure*. Paris: Gallimard, 1978.
- BLANCHOT, M.: *Aminadab*. Paris: Gallimard, 1942.
- BLANCHOT, M.: *L'Amitié*. Paris: Gallimard, 1971.
- BLANCHOT, M.: *L'Arrêt de mort*. Paris: Gallimard, 1948.
- BLANCHOT, M.: *L'Attente l'oubli*. Paris: Gallimard, 1962.
- BLANCHOT, M.: *L'Entretien infini*. Paris: Gallimard, 1969.
- BLANCHOT, M.: *L'Espace littéraire*. Paris: Gallimard, 1955.

- BLANCHOT, M.: *La Part du feu*. Paris: Gallimard, 1949.
 BLANCHOT, M.: *Le Livre à venir*. Paris: Gallimard, 1959.
 BLANCHOT, M.: *Le Pas au-delà*. Paris: Gallimard, 1973.
 BLANCHOT, M.: *Thomas l'Obscur*. Paris: Gallimard, 1950.
 BLANCHOT, M.: *Thomas l'Obscur*. Première version. 1941. Paris: Gallimard, 2005.
 DELEUZE, G., GUATTARI, F.: *Kafka. Pour une littérature mineure*. Paris: Minuit, 1975.
 HOPPENOT, É., MILON, A. (dir.): *Maurice Blanchot et la philosophie*. Paris: Presses Universitaires de Paris Ouest, 2010.
 LEVINAS, E.: *Sur Maurice Blanchot*. Saint Clément: Fata Morgana, 1995.
 MILON, A.: *La Fêlure du cri : violence et écriture*. Paris: Les Belles Lettres, 2010.
 PONGE, F.: *La Rage de l'expression*. Paris: Gallimard, 1976.
 RAMNOUX, C.: *Héraclite ou l'Homme entre les choses et les mots*. Paris: Les Belles-Lettres, 1968.

Résumé

Le bon passage de l'expérience à l'expression littéraire dans l'œuvre de Maurice Blanchot

For Maurice Blanchot, literature is defined by an attempt at writing that seeks to go beyond words, beyond itself. This makes him dangerously fragile because he is thus pushed to deny her own matter: words, or rather their use. This negation, understood as the impossibility of any appointment, seems paradoxically compensated by his own experience. This is why, in this article, we support Blanchot in his approach to negating the raw material of literature, words. This generates the rejection of any appointment, but it also highlights the experience of words that identifies with the experience of being. Literature is for Blanchot the affirmation of the experience of words and not the expression of words which, themselves, tend to disappear, appearing only to die.

APPRENTISSAGE DES TEMPS VERBAUX FRANÇAIS ET INTERFÉRENCE LINGUISTIQUE CHEZ LES ÉTUDIANTS LIBYENS

Alsadag H. E. Alsadag

Faculté de pédagogie de Waddan, Université d'Aljufra, Libye

alsadag-alsadag@yahoo.com

Mots-clés : FLE, erreurs, étudiants libyens, interférence, formes verbales, temps verbaux

Keywords: French as a Foreign Language, errors, Libyan students, interference, verb forms, verb tenses

Introduction

Dans le contexte universitaire libyen, la langue française occupe le 2ème rang en tant que langue étrangère après l'anglais et est enseignée dans les départements de français des universités publiques de Libye. La formation des étudiants libyens arabophones de FLE comporte un grand nombre de matières. On peut citer par exemple : grammaire, expression ou production écrite et orale, phonétique, français général, compréhension orale, rédaction, introduction à la linguistique, introduction à la littérature, textes littéraires et francophones, syntaxe et morphologie, FOS, civilisation française, traduction français-arabe et arabe -français, méthode de recherche, linguistique française, linguistique appliquée ou didactique du FLE.

Notre recherche est portée sur l'emploi des temps verbaux en FLE et les erreurs commises par les apprenants libyen arabophones de troisième année poursuivant leurs études au département de français dans différentes universités libyennes.

1-Problématique

Notre modeste expérience dans l'enseignement du français langue étrangère dans les départements de français en Libye nous a amené à constater un certain nombre de difficultés chez nos étudiants en production écrite française, notamment dans l'emploi des temps verbaux.

En tant que directeur du département de français de la Faculté de pédagogie de Waddan à l'Université d'Aljufra et coopérant enseignant aux départements de français de l'Université d'Al-asmarya et de l'Université de Sirte, nous avons observé

un déficit langagier chez nos étudiants dans leur emploi des temps verbaux français. Leur niveau laisse parfois à désirer et ne cesse de se dégrader d'année en année.

2-Question

- Les différences entre les systèmes verbaux de l'arabe et du français entraînent-elles des interférences langagières ?
- Les productions des étudiants sont-elles l'objet d'interférences avec la langue maternelle ?
- Quelles réflexions pédagogiques pourrions-nous apporter pour y remédier ?

3-Hypothèse

Dans notre étude, nous présumons que les divergences structurales, les dissemblances entre les formes verbales françaises et arabes et la structure de la langue maternelle (arabe standard ou arabe libyen) pourraient influencer le niveau de français des étudiants libyens arabophones et créer des confusions dans leurs productions.

4-L'objectif de notre travail

- Examiner des erreurs dans l'emploi des temps verbaux en tant qu'un des éléments importants dans les productions écrites des étudiants libyens arabophones.
- Connaître le niveau linguistique des étudiants.
- Améliorer des productions écrites des étudiants libyens du département de français.
- Rectifier leur parcours d'apprentissage.
- Découvrir les sources des erreurs afin que nous puissions y remédier en proposant quelques pistes.

5-Méthodologie

Nous avons opté pour une méthode d'analyse des erreurs et d'analyse contrastive pour identifier les contrastes entre les systèmes verbaux des deux langues, les différences entre le français et l'arabe entraînant un phénomène

d'interférence. Nous devons analyser les causes des erreurs et en identifier les sources afin de proposer des pistes de remédiation pour améliorer la production linguistique des étudiants.

6-Public visé

Les étudiants de notre corpus constituent un public arabophone de troisième année de niveau A2 / B1 du CECRL étudiant le français dans milieu arabophone et dans différentes universités libyennes durant l'année 2017/2018. La majorité n'a jamais effectué de séjours linguistiques ou stage de français en France ou dans des pays francophones. Dans le tableau suivant, nous précisons le nombre d'étudiants et le nom de leur université.

Tableau de l'échantillonnage

Nom de l'établissement	Lieu	Type d'établissement	Nombre d'étudiants
Université d'Aljufra	Waddan-Libye	Public	10
Université de Sirte	Sirte- Libye	Public	10
Université d'Al-asmarya	Zliten-Libye	Public	10
Total			30

7-Cadre théorique

Notre étude est basée sur la méthode d'analyse des erreurs et l'analyse contrastive. Le modèle d'analyse contrastive s'appuie sur celui de Lado (1957). Pour identifier et classer les erreurs interlinguales et leurs causes, nous allons nous focaliser sur le modèle de (Richard, 1980). Notre corpus d'études est constitué de 30 copies rédigées par 30 étudiants libyens arabophones universitaires lors de leurs examens de troisième année pendant l'année universitaire 2017/2018. Dans notre étude, nous allons procéder à la collecte des éléments erronés produits à l'écrit par les étudiants pendant leurs examens pour analyser les erreurs des formes verbales.

8-Etude contrastive du système verbal de l'arabe et du français

Avant de procéder à l'analyse du corpus, nous indiquons ici les principales différences entre l'arabe et le français concernant le système verbal. Le système verbal de l'arabe est basé sur l'aspect du procès et non sur le temps.

L'arabe comprend deux aspects :

- L'accompli, qui correspond au futur immédiat construit à l'aide du préfixe "sa" et au futur plus lointain à l'aide de la particule "sawfa".
- L'inaccompli, qui correspond, lorsqu'il est employé au passé, à tous les temps passés français. Dans ce cas, il se construit à l'aide des désinences verbales placées à la fin de la racine trilitère.

Exemples de constructions des temps en arabe :

- L'équivalent de l'imparfait se forme avec le verbe être à l'accompli suivi du verbe conjugué à l'inaccompli (Kana + inaccompli).
- L'équivalent du plus-que-parfait se forme avec le verbe être à l'accompli + la particule "qad" + la forme à l'accompli du verbe conjugué (kana+ qad + accompli).
- L'équivalent du futur antérieur se forme avec le verbe être à l'inaccompli suivi du verbe à l'accompli (sayakunu + accompli).

En arabe, les verbes ont deux formes de participe : le participe actif et le participe passif.

Autres points à signaler concernant le système verbal arabe :

- L'arabe a deux voix : la voix passive et la voix active.
- L'arabe possède quatre modes : indicatif, subjonctif (Mansûb), apocopé (majzûm) et impératif.
- Les verbes pronominaux n'existent pas en arabe.
- En arabe, l'infinitif n'existe pas.
- Le conditionnel n'existe pas en arabe.
- Le verbe arabe connaît trois nombres : le singulier, le duel et le pluriel.
- L'arabe connaît deux genres de conjugaisons : une conjugaison masculine et une conjugaison féminine.

9-Interprétation des erreurs

L'analyse des erreurs est très importante pour l'enseignant, le chercheur et l'apprenant. Pour l'enseignant, les erreurs permettent de connaître le niveau de l'apprenant par rapport à l'objectif visé. Pour le chercheur, elles facilitent la connaissance du processus d'apprentissage de la langue et pour l'apprenant, elles sont utiles pour rectifier son parcours d'apprentissage.

Etant donné que l'expression des temps verbaux constitue un obstacle majeur à leur réussite durant les études, nous nous sommes limité dans notre travail à analyser les erreurs commises par les étudiants libyens arabophones du département de français en nous basant sur les exemples de notre corpus que nous avons recueillis à partir de copies de leurs examens de production écrite.

Nous allons analyser les erreurs commises par la grande majorité des étudiants de français dont la langue maternelle est l'arabe dans différentes copies d'examens.

Tableau d'interprétation des erreurs

Exemple d'erreurs	Correction	Interprétation des erreurs
Si j'étais riche, j'achète une maison.	Si j'étais riche, j'achèterais une maison.	L'étudiant a écrit « j'achète » au lieu de « j'achèterais ». En arabe, le conditionnel n'existe pas, c'est pourquoi les étudiants tendent souvent à employer le présent pour l'exprimer.
Avant, j'ai été sors tous les soirs.	Avant, je sortais tous les soirs.	L'équivalent de l'imparfait en arabe se forme avec le verbe être à l'accompli + le verbe à l'accompli (Kana + inaccompli). Le calque sur la structure de la langue maternelle est ici évident.

À 13 heures, nous terminons nos cours. Fi alsa'ah alwahida, sanakunu antahaina min ala'amal.	À 13 heures, nous aurons terminé nos cours.	Pour exprimer une action accomplie au futur, les étudiants emploient le présent. Cette forme est certes acceptable en français, mais l'énoncé de l'exercice indiquait un sens futur. En arabe, le futur antérieur se forme avec le verbe être à l'inaccompli suivi du verbe à l'accompli. C'est toujours la langue source (arabe ou arabe libyen) qui dicte la forme dans la langue cible. Ces erreurs proviennent de la divergence entre les deux systèmes linguistiques menant les apprenants à employer la langue cible de manière erronée et confuse.
Il commence travaille maintenant	Il commence à travailler dès maintenant.	Cette forme verbale (l'infinitif) n'existe pas en arabe. Son emploi en français est donc complexe pour l'étudiant. Comme dans les autres exemples cités, l'étudiant a tendance à traduire ce qu'il veut dire de l'arabe libyen en français en exprimant l'aspect ou à former la construction verbale de manière erronée.

10-DISCUSSION

Après avoir analysé des erreurs que nous avons relevées dans les copies des étudiants, nous avons constaté que :

- Les énoncés erronés relevés dans les copies provenaient d'interférences langagières et de transferts entre l'arabe et le français.
- La langue source (arabe standard ou arabe libyen) influence le rendement linguistique.
- La majorité des étudiants pense en arabe et traduit en français dans leur production écrite et lors de la formulation de leurs énoncés, ce qui peut entraîner des erreurs d'interférence linguistique.
- Les erreurs interférentielles sont dues à un transfert négatif de la langue arabe vers la langue française.
- La majorité des erreurs provient de l'utilisation de certaines structures de la langue source qui ne coïncident pas avec celles de la langue cible.
- Les erreurs proviennent de la divergence entre les deux systèmes linguistiques menant les apprenants à employer la langue cible de manière erronée et confuse.
- La multiplicité des formes verbales et la complexité du système verbal du français entraînent des erreurs d'interférence.
- les apprenants ne maîtrisant pas les règles syntaxiques du français, ils ont tendance à recourir à leur propre stratégie de traduction.

Conclusion

Pour vérifier l'exactitude de l'hypothèse de notre recherche, nous nous sommes fondé sur des données recueillies dans les copies des examens de production écrite des étudiants libyens du département de français en troisième année universitaire. L'analyse et l'identification des énoncés erronés se sont basées, d'une part sur l'étude contrastive des systèmes verbaux de l'arabe et du français et, d'autre part, sur l'analyse des données des productions écrites des étudiants.

Lors de l'analyse de ces erreurs, nous avons remarqué que les sources et l'origine de ces erreurs provenaient de l'impact du système linguistique de la langue maternelle sur la langue cible. Le phénomène d'interférence que nous avons étudié dans notre recherche s'explique par le fait que l'apprenant emploie les formes et les règles de la langue française de manière confuse et incomplète. À partir de ces

données, nous pouvons réfléchir à l'élaboration de nouvelles techniques d'apprentissage plus adaptées au profil de l'apprenant libyen tel que nous venons de le mentionner ci-après afin de remédier à des anomalies grammaticales.

Pistes de remédiation proposées

- Intégrer la méthode de linguistique contrastive dans la classe de FLE.
- Encourager les étudiants à réviser et travailler les règles de la construction de la phrase.
- Utilisation des manuels adéquats et adaptés à leur niveau.
- Augmenter le nombre d'exercices et d'activités d'écriture.
- Familiariser les étudiants à l'utilisation de dictionnaires français-français afin d'éviter le recours à la langue maternelle.
- Prendre en considération les difficultés d'apprentissage de la langue écrite pendant l'enseignement des règles grammaticales.
- Multiplication des exercices grammaticaux et diversification de leurs formes en prenant en compte la différence de structures entre la langue maternelle de l'apprenant et la langue étrangère.
- Intégrer un atelier d'écriture dans la classe de FLE et prendre en considération les structures des phrases des apprenants et leurs connaissances (lexique, grammaire, syntaxe).

Bibliographie

- Besse Henri et Porquier Rémy. *Grammaire et didactique des langues*. Paris, Hatier-Didier, 1991.
- Bernard Py . *Analyse des erreurs et grammaire générative : la syntaxe de l'interrogation en français*, Centre international de recherche sur le bilinguisme 1972.
- Castellotti, V. *La Langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris, CLE International, Coll. Didactique des langues étrangère, 2001.
- CORDER, S.P. *The signification of learnes' errors. International review of applied linguistics in language teaching*, 1967.
- CORDER, S.P, *Error Analysis and interlanguage*. Oxford:Oxford University Press. 1981.
- Cuq, J P et Gruca I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*.,PUG, 2005.
- Debyser, F. *La linguistique contrastive et les interférences. Langue française*, n° 8 (1970) 31-61.

LADO, R. *Linguistic Accross Cultures : Aplied Linguistic for Language Teachers*. Ann Arbor : The University of Michigan, press, 1957.

RICHARDS, J. *A non contrastive Approach to Error Analyseis*. London : Longman, 1980.

Résumé

Learning French verb tenses and linguistic interference in Libyan students

The present article aims to develop the learning verb tenses in French Foreign Language in the university environment. The problems in learning verb tenses to Arabic speaker's students constitute a major obstacle to their success during their studies in the department of French at Aljufra University. We have created a corpus of students writing for errors analysis in their use of verb tenses in French. It would be possible to remedy them, using exercise more suited to learning, namely the learning of French in environment exoglossic.

ATTRACTIVITE DES FORMATIONS EN ALTERNANCE DANS LE DISCOURS D'INFORMATION MÉDIATIQUE EN SLOVAQUIE (1)

Mária Rošteková – Eva Molnárová

Univerzita Mateja Bela, Slovensko

maria.rostekova@umb.sk eva.molnarova@umb.sk

Mots-clés: attractivité, discours d'information médiatique, études en alternance, formations professionnalisantes, marché de travail, régulation.
Kľúčové slová: atraktivnosť, prednes mediálnych informácií, duálne vzdelávanie, profesijné vzdelávanie, trh práce, regulácia.

1 Introduction

Les dynamiques économiques qui s'intensifient ont pour conséquence la réévaluation constante des qualifications professionnelles demandées sur le marché de travail. La question de la formation professionnelle représente donc un enjeu de compétitivité stratégique pour toute l'Europe. La création d'opportunités pour un enseignement professionnel de qualité basé principalement sur une formation pratique est l'un des principaux défis des réformes dans les systèmes éducatifs de nombreux pays de l'UE. L'augmentation de l'intérêt accordé à cette question est liée à la fois au problème structurel du chômage des jeunes auquel sont confrontés plusieurs pays européens et au déclin général de l'intérêt pour la formation professionnelle, ce qui entraîne un manque de diplômés possédant les compétences et les connaissances requises par les employeurs.

Les États européens disposent de systèmes de formation professionnelle qui varient considérablement, surtout en fonction de la qualité et de la pertinence des qualifications professionnelles. Les différences sont grandes, mais inhérentes aux divers modèles de société. Il y a toutefois des défis communs auxquels de nombreux pays sont confrontés. La Slovaquie est aussi sur le point de réformer son système de formation professionnelle qu'elle cherche à replacer dans le cadre de l'évolution des perspectives européennes. En dépit de sa longue tradition en matière de formation professionnelle et de préparation au niveau secondaire, les lycées professionnels et les universités ne réussissent pas à satisfaire le besoin en travailleurs qualifiés. Si la nécessaire adaptation aux évolutions constantes de l'offre et de la demande a beau être courante dans une économie de marché, son caractère disparate en Slovaquie est néanmoins perçu comme trop important (Učiace sa Slovensko, 2017) (2).

De nombreuses statistiques indiquent que les diplômés des filières techniques n'ont jamais été aussi recherchés depuis la création de la Slovaquie indépendante. Des estimations datant de 2015 (Zamestnávateľia združení v Rade vlády, 2015) (3) prédisaient pour les années suivantes un manque annuel de près de 40 % touchant les personnes devant remplacer les futurs retraités ayant effectué des études secondaires. En outre, plus des trois quarts des diplômés des filières techniques ne trouvent pas d'emploi dans le domaine qu'ils ont étudié, ce qui signifie que seuls 25 % d'entre eux exercent un métier dans leur spécialité ou dans un secteur d'activité proche. Les autres sont contraints de poursuivre leur formation afin de trouver du travail dans un secteur qui n'est pas initialement le leur, tandis que certains se retrouvent au chômage.

Diverses raisons peuvent expliquer cet état de fait, notamment les faibles effectifs d'élèves inscrits en formation professionnelle, le manque d'informations fournies aux personnes intéressées (futurs lycéens, leurs parents, entreprises), l'intérêt très relatif des entreprises à intégrer le processus éducatif, l'organisation parfois insatisfaisante des programmes d'études des établissements secondaires visant à répondre aux exigences professionnelles, l'attractivité médiocre exercée par ces programmes ou encore le faible degré d'engagement des employeurs dans le domaine de l'éducation. L'amélioration de la qualité des formations professionnelles, afin de répondre à la réalité entrepreneuriale, tout comme le besoin de rendre ces formations attractives pour les élèves et leurs parents ont souvent été considérés comme nécessaires par le personnel politique, les responsables de la formation professionnelle et les employeurs. La réforme de cette formation s'est logiquement retrouvée au cœur d'un grand débat national (4).

L'objectif de la présente contribution est de comprendre l'appréhension de l'attractivité des formations professionnalisantes, plus particulièrement en alternance, dans le discours des médias slovaques. Nous partons du constat que les textes (ou discours) journalistiques influencent la sphère sociale. Par sa capacité à « modeler l'opinion », le discours public peut non seulement influencer sur la façon dont la société perçoit le monde, mais également sur la manière dont les personnes appréhendent leur propre position et le rôle qu'elles ont à jouer ainsi que sur leurs thèmes de réflexion, ce qu'elles considèrent ou non comme controversé, normal ou

indubitable (Richardson, 2007). À cet effet, nous avons analysé le Corpus national slovaque et avons adapté le modèle méthodologique DIMEAN (Spitzmüller, Warnke, 2011) dédié à l'analyse discursive sur plusieurs niveaux – une approche combinant les analyses linguistique et cognitive –, tout en définissant les acteurs en tant que dimension principale du discours.

2 Le système éducatif slovaque face à l'évolution des exigences du monde du travail

La littérature spécialisée différencie plusieurs types d'enseignements et de formations professionnels (EFP) au niveau secondaire, en fonction de critères allant des normes législatives au lieu de réalisation, en passant par les liens entre le marché du travail et la formation en fonction du degré de stratification, sans oublier l'importance du marché et de l'État dans le contexte de gestion de la formation en elle-même. En suivant la typologie du Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP) (5), l'enseignement professionnel slovaque repose principalement sur une formation scolaire, bien que de nombreux efforts émanant du gouvernement soient perceptibles ces derniers temps, notamment dans le but d'augmenter la flexibilité du système scolaire en lien avec les besoins du marché du travail, afin de permettre aux employeurs de participer activement à la formation des élèves. Les systèmes en alternance hautement institutionnalisés mis en place en Autriche, en Allemagne et en Suisse sont fréquemment cités en tant qu'exemples performants de systèmes de formation professionnelle.

L'avancée la plus significative en ce sens est sûrement l'adoption de la loi de 2015 réformant l'enseignement professionnel (6) avec pour objectif la constitution d'un système de formation en alternance suivant les exemples des pays mentionnés *supra*. Le projet national intitulé « Formation en alternance et augmentation de l'attractivité et de la qualité de l'enseignement professionnel et de la préparation », effectif depuis novembre 2016, joue un rôle important dans l'accompagnement de la mise en place d'un système de formation en alternance dans tous les domaines d'enseignement et d'étude pertinents.

Si la loi de 2015 a instauré un cadre juridique et les conditions nécessaires à son introduction, on a néanmoins pu constater l'absence d'un système permettant

sa mise en place, un manque de continuité lors de sa création ainsi que des carences en matière de coordination dans divers domaines (Analýza systému duálneho vzdelávania, 2018) (7). Les problèmes se reflétaient notamment dans l'absence d'une dynamique intégrant les divers acteurs du système lors de la mise en place de la réforme. Le ministère de l'Éducation de la République slovaque a donc été contraint de rédiger un amendement à la loi sur l'enseignement professionnel qui a été adopté en juin 2018.

Augmenter la motivation des employeurs afin qu'ils participent au processus de formation professionnelle et de préparation est l'un des principaux objectifs de la loi réformant la formation professionnelle. Cette loi a créé un espace permettant aux recruteurs d'agir lors de la préparation des contenus afin de lier ceux-ci aux besoins du marché du travail. Quatre ans après l'entrée en vigueur de la réforme, les instigateurs de cette nouvelle politique doivent néanmoins constater qu'en dépit de l'ancrage d'un mécanisme définissant les prérequis de leur participation, les employeurs demeurent insuffisamment motivés à agir dans ce système de formation en alternance.

Un des problèmes majeurs et persistants reste la question de la motivation poussant les étudiants à rejoindre les lycées professionnels. Si on a pu observer un grand nombre de candidats jusqu'en 2010, les effectifs ont ensuite baissé progressivement à la suite de la crise économique et financière. Divers facteurs sont liés à cette réalité. L'Association pour le développement de la formation professionnelle pointe notamment une forte expansion de l'enseignement général (réseau des lycées et universités) et renvoie à des statistiques mentionnant qu'environ 20 % des diplômés surqualifiés ayant échoué à trouver un emploi dans leur domaine à l'issue de leur cursus universitaire ont fini par occuper des postes destinés à l'origine à des personnes disposant d'un parcours achevé après des études secondaires.

L'adoption de mesures réformant la formation professionnelle est aussi liée à des réglementations ayant pour but d'« assurer » un nombre suffisant de diplômés des lycées professionnels. Les efforts de l'État visant à réguler le réseau des établissements du secondaire sur la base des besoins et des prévisions du marché du travail ont néanmoins échoué. Les spécialistes pointent du doigt l'inefficacité des

outils choisis par l'État pour identifier les besoins des employeurs par le biais de conseils sectoriels ainsi que par la régulation du nombre de classes et d'écoles assurée par les régions – là aussi sans résultat optimal. Des estimations incorrectes apparaissent parfois dans les analyses étudiant les besoins du marché du travail et certaines ouvertures de classes décidées par les conseils régionaux ne sont pas toujours en adéquation avec la qualité exigée, influencées par d'autres intérêts, souvent d'ordre politique.

Le ministère de l'Éducation tente de réguler l'intérêt des jeunes gens pour la formation professionnelle, mais les mesures mises en place sont considérées comme restrictives, peu motivantes et limitant le choix du parcours de formation. La réglementation du nombre d'établissements du secondaire qui affaiblit notamment les lycées dit « de huit ans », la mise en place d'une moyenne-plancher exigée des élèves des écoles élémentaires souhaitant obtenir le baccalauréat et les démarches visant à instituer des tests unifiés pour l'entrée au lycée sont considérées par Zimenová comme des tentatives inopportunes de gérer l'offre et la demande dans le domaine de l'instruction secondaire. Le ministère de l'Éducation transforme de fait les candidats aux lycées professionnels en élèves de deuxième catégorie : *« Plutôt que d'inciter les jeunes, leurs parents et toute la société à changer leur vision de l'enseignement professionnel pour le considérer comme un maillon important du système éducatif et un prérequis significatif pour la prospérité du pays, les réglementations proposées affublent les lycées professionnels du statut d'établissement "de seconde classe" vers lesquels s'orientent principalement les "moins bons élèves" aux résultats plus faibles »* (Zimenová, 2019) (8).

Les lycées professionnels se trouvent depuis longtemps sur une pente descendante. Le ministère de l'Éducation s'emploie depuis plusieurs années à augmenter l'attractivité des domaines d'étude et encourage les lycées professionnels à déposer leurs propres projets afin de soutenir ou promouvoir leurs enseignements. Ces initiatives doivent augmenter le degré d'information des élèves et de leurs parents concernant les perspectives d'emploi une fois les études achevées. *« Le système en alternance n'est pas initié par l'établissement qui ne peut donner son impulsion. C'est l'entreprise qui s'en charge et veille à la création des lieux*

de travail ou d'étude tout en assurant la sécurité matérielle et financière des élèves » (Kováčová, 2017) (9).

La situation est encore plus délicate dans l'enseignement supérieur. Les facteurs permettant d'expliquer les carences très marquées vis-à-vis de l'orientation spécialisée et professionnelle peuvent être identifiés lors des premiers et seconds niveaux d'études universitaires (10). Le marché du travail slovaque exige en effet aujourd'hui « *des professionnels titulaires d'une licence, que notre système ne produit pas. Plus de 96 % des diplômés du premier degré poursuivent leurs études en master. [...] L'infime pourcentage des licenciés ne continuant pas leurs études supérieures au niveau suivant s'avère la plupart du temps inutilisable par le monde du travail, car ces jeunes diplômés ne disposent pas des connaissances pratiques exigées par leur profession* » (Šooš, 2017) (11). Il faudrait donc se concentrer prioritairement sur des licences orientées sur la pratique.

Cette demande de connaissances et de savoir-faire spécialisés s'applique également aux programmes d'études de niveau master. Selon Šooš, notre marché du travail « *n'a pas besoin d'autant de "diplômés d'université" voués à des carrières de chercheurs. Tous les diplômés du premier cycle n'ont pas besoin d'une base théorique trop approfondie, mais devraient acquérir des notions et connaissances requises par l'exercice de leur futur métier.* » (Šooš, 2017) (12). Les étudiants eux-mêmes « *se plaignent, de façon légitime ou non, du fait que les enseignements dispensés au niveau master sont trop théoriques, ce qui amène les employeurs à considérer les diplômés comme faiblement préparés* » (Paľová, Zeleňáková, 2018, p. 207) (13). Dans ce contexte, la formation en alternance peut constituer une excellente solution, notamment en 2^e année de master qui précède le pourvoi direct d'un poste nécessitant des facultés de spécialité et de décision.

Fondées sur une phase pratique, couplée à une phase théorique, les formations en alternance sont une véritable passerelle vers l'emploi et l'insertion professionnelle. Les études ne peuvent en effet être couronnées de succès sans l'engagement des trois acteurs les plus importants : l'entreprise, le centre de formation et l'alternant. Si cela représente un véritable engagement de la part de l'alternant (ou de l'apprenti), l'entreprise qui l'accueille et le centre de formation qui le forme participent au succès de son parcours. Cependant, il y a d'autres acteurs qui

jouent un rôle dans la formation professionnelle en Slovaquie. Parmi les plus importants, il s'agit notamment de l'État et des régions. Les instances nationales, en sus de promulguer les dispositions législatives indispensables à la création, au développement et au soutien des formations en alternance, sont également amené à coordonner au niveau national l'enseignement de spécialité et son adéquation avec les besoins du marché du travail par le biais des organes de son administration centrale (services correspondants des ministères) tout en veillant à la mise en place d'outils permettant de rétribuer les employeurs engagés dans le processus des formations en question. Les régions ont pour charge de prendre en compte les besoins en formation des salariés ou demandeurs d'emploi de son territoire ainsi que les possibilités de financement des établissements scolaires.

Une collaboration active entre tous ces acteurs impliqués est indispensable dans tous les domaines pour appuyer les changements de loi et de conception visant à assurer des conditions satisfaisantes pour le développement de la formation en alternance, mais aussi pour souligner l'importance du partenariat école-entreprise, principalement sous la forme d'activités de promotion, d'acquisitions et de prestations d'ordre matériel ou financier, de coparticipation des employeurs au recrutement des élèves. Une promotion active de la formation en alternance doit néanmoins être effectuée par le biais des médias. Notre analyse va donc s'intéresser à la manière dont ces faits sont diffusés dans une sélection de médias de masse.

3 Analyse linguistique de l'attractivité des formations en alternance dans le discours médiatique

Dans le cadre d'une recherche en sciences sociales, il est utile d'observer de quelle manière les contenus sont présentés dans les médias (sans tenir compte de la neutralité annoncée et parfois attendue de ceux-ci) et quels facteurs peuvent être amenés à peser à divers niveaux (Dobřík, 2018, p. 83-84). L'influence des différents acteurs de cette branche (rédacteurs, correcteurs, commentateurs et éditeurs) s'avère incontestable, car ces personnes disposent du « pouvoir » de choisir ce qui sera proposé au public et quelle sera la façon dont ce contenu sera présenté. Il est nécessaire d'ajouter à cela l'impact manifeste de visées commerciales ainsi que celui de certaines opinions émanant des autorités ou de spécialistes. N'oublions pas non

plus l'influence incontestable des destinataires – en l'occurrence, des intérêts et opinions partagés avec les lecteurs tels qu'appréciés par les journalistes. Ces différents types d'influence rendent possible une analyse des médias permettant d'appréhender les questions intéressant une société donnée à un moment donné (Chovancová, Lupták, 2010). Dans l'idéal, cette observation fait également office de panorama de visions antagonistes du monde proposées notamment par des médias imprimés, souvent destinés à différents groupes-cibles en fonctions de multiples intérêts de pouvoir.

Pour étudier le discours médiatique, nous nous sommes appuyés sur un corpus de quotidiens nationaux (SME étant le plus représenté) ainsi que sur des titres de la presse régionale dominée par l'hebdomadaire MY et ses différentes déclinaisons (éditions de villes slovaques différentes telles que Kysucké Nové Mesto, Topoľčany, Žilina, Trenčín, etc.). L'ensemble de ces écrits fait partie du sous-corpus journalistique (informatif) de textes du Corpus national slovaque prim-8.0-public-inf d'un volume de 1 009 613 215 tokens et de 791 376 893 mots.

Le modèle méthodologique choisi afin de nous orienter dans le discours est celui de l'analyse discursive à plusieurs échelons DIMEAN (Spitzmüller, Warnke, 2011, p. 136). Ce procédé nous a permis de systématiser les conditions empiriques fondamentales de notre analyse. Cette méthodologie raccorde de façon identique l'analyse basée sur la langue et celle basée sur la cognition tout en délimitant les acteurs en tant que dimension principale du discours. Ce modèle différencie des niveaux transtextuel (connaissance, cognition) et intratextuel (textes) ainsi que celui des acteurs (personnes actives et agissantes).

La première étape de l'analyse a consisté à délimiter sémantiquement le sous-corpus de textes journalistiques (informatifs) du Corpus national slovaque, car notre étude ne considère comme pertinents que les écrits ayant trait à la formation. Nous avons donc saisi dans le sous-corpus le lemme « *vzdelávanie* » (« *formation* ») pour les années 2015, 2016 et 2017. Nous considérons ces années comme un tournant important puisque la première loi d'envergure relative à la formation en alternance date de 2015 et le lancement du projet national « Formation en alternance » de 2016 à 2017 représentant la première année d'application intégrale de ce projet. Nous nous attendons donc à ce que ces événements se reflètent dans

les résultats. Les années 2003, 2008 et 2014 ont également été recherchées dans un but de comparaison quantitative. Cette étape a été conclue en ajoutant la collocation « *duálne* » (« *alternance* ») au lemme « *vzdelávanie* » (« *formation* ») dans le cadre d'une délimitation plus étroite du sous-corpus.

Tableau 1 : Lemme « *formation* » et collocation « *alternance* » (nombre d'occurrences)

	2003	2008	2014	2015	2016	2017
duálne vzdelávanie	0	0	106 (0,10/mil)	295 (0,29/mil)	354 (0,35/mil)	101 (0,10/mil)

Le tableau ci-dessus indique que la collocation « *formation en alternance* » n'apparaissait que de façon minimale dans notre corpus avant 2015. La première occurrence observée remonte à l'année 2014 que nous pouvons considérer comme préparatoire en raison de l'élaboration de la première loi sur les études en alternance. Le plus grand nombre d'occurrences de la collocation correspond au lancement du projet national « Formation en alternance » en 2016 tandis que sa mise en application en 2017 a eu pour conséquence une baisse significative de la fréquence d'utilisation de la collocation étudiée, ce que nous n'avons pas présumé car il s'agissait d'une année qui aurait dû permettre d'observer les premiers résultats liés à la pratique de ce projet.

Durant l'étape suivante de notre analyse, nous avons mesuré les titres de différents textes de notre sous-corpus. Ces éléments font en effet partie de la rhétorique de l'information dont le but est d'attirer l'attention du lecteur en cherchant à réveiller son intérêt afin qu'il lise la suite d'un article (pratiques discursives et sociales du journalisme, Richardson, 2004). Du point de vue de leur fonction sémantique, les titres devraient résumer le contenu d'un texte et renvoyer à une culture partagée ainsi qu'aux usages en matière d'écriture d'un périodique donné. D'un point de vue uniquement pragmatique, les titres sont en revanche censés motiver le lecteur à lire le texte.

Sur la base de cette analyse, nous pouvons constater que la majorité des titres renvoient directement à la problématique développée dans tout l'article. Le corpus

pointe le plus souvent les titres principaux, de plus grande envergure, formulés par une phrase complète comprenant une structure verbale et renvoyant amplement au contenu de l'article :

- *Lepšia disciplína i dochádzka. Duálne vzdelávanie chvália, firmy však nemajú dostatok žiakov* (Plus de discipline et d'assiduité. Les entreprises font l'éloge de la formation en alternance, mais n'ont pas assez d'élèves) ;
- *Systém duálneho vzdelávania na Slovensku vstupuje do druhého školského roka.*

(Le système slovaque de formation en alternance entame sa deuxième année) ;

- *Prečo doterajšie školské reformy na Slovensku neuspeli?* (Pourquoi les réformes scolaires entreprises en Slovaquie ont-elles échoué ?) ;
- *Budúci kaderníci sa pripravujú ako vo Švajčiarsku* (Les futurs coiffeurs se préparent comme en Suisse) ;
- *Študuj a zarábaj už na strednej škole s Volkswagen Slovakia* (Étudie et gagne un salaire dès le lycée avec Volkswagen Slovakia).

La seconde catégorie comprend des titres formulés avec précision, clarté, concision et objectivité autour une forme nominale. Les titres en question induisent donc sans ambiguïté les thèmes présentés ou analysés, par exemple :

- *Dobry prospech a zručnosť* (Excellence et savoir-faire) ;
- *Spolupráca s firmami* (Coopération avec des entreprises) ;
- *Duálne vzdelávanie ŽSR na stredných školách* (Formation en alternance de la Société des chemins de fer slovaque dans les lycées) ;
- *Riaditeľ František Kajánek s významným ocenením* (Une récompense prestigieuse pour le directeur František Kajánek).

Le sous-corpus comprend toutefois des titres formulés de manière plus expressive et dominés par une fonction pragmatique, leur but est d'intéresser le lecteur. Ex. :

- *Pre niektorých žiakov je štúdium zlatou baňou* (Les études : une mine d'or pour certains élèves) ;
- *Čo Slovák, to reforma* (À chaque Slovaque, sa réforme) ;

- *Miesta, na ktorých sa zastavil čas* (Des endroits où le temps s'est arrêté).

Ces derniers titres permettent difficilement d'anticiper le contenu des articles auxquels ils se réfèrent. Seul le lecteur intéressé par la vie politique et sociale pourra deviner sans lire l'ensemble du texte que l'article intitulé « *Les études : une mine d'or pour certain élèves* » traite d'une formation en alternance permettant aux lycéens professionnels de bénéficier d'une rétribution financière s'ils respectent des conditions précises dans le cadre de leurs études et durant leur stage :

Na prísloví Remeslo má zlaté dno, predsa len niečo bude. A dokonca už počas štúdia. Niektoré školy sľubujú svojim žiakom atraktívne zárobky. Študent, ktorý má nielen šikovné ruky, ale páli mu to aj nad knihami, si môže mesačne prilepiť o niekoľko desiatok eur. Stačí, ak si žiak vyberie povolanie zo zoznamu profesií, ktorým hrozí zánik. Ďalšie výhody získa, ak si nových zamestnancov vychováva firma prostredníctvom duálneho systému. (13)

(MY Novohradské noviny. Bratislava: Petit Press, 2017, vol. 27, n° 12.)

L'objectif de la série d'articles portant le titre « *Des endroits où le temps s'est arrêté* » est de dresser une carte de l'héritage industriel slovaque et de bâtiments à l'abandon dignes d'intérêt afin d'en faire la promotion. L'un de ces lieux est l'usine de chaussures Baťa. L'article correspondant effectue d'ailleurs un intéressant parallèle entre des événements anciens et contemporains en comparant l'enseignement autrefois dispensé à l'École Baťa du travail et la formation en alternance actuellement proposée par le Lycée professionnel Jan Antonín Baťa :

Baťovianska fabrika zďaleka nie je jediným skvostom, ktorý Partizánske ponúka. Na spomínanom Námestí Práce (dnes Námestie SNP) dodnes stoja dva pozoruhodné internáty, kedysi domovy Mladých mužov a Mladých žien – žiakov Baťovej školy práce. Škola vychovávala budúcich zamestnancov fabriky. Dnes by sme to nazvali duálne vzdelávanie. Vo svojej dobe (cca 40. roky 20. storočia) išlo o jednu z najkvalitnejších vzdelávacích inštitúcií na Slovensku. Prijatie na štúdium podmieňovali prísne

prijímacie skúšky a život žiakov sa podriad'oval prísnemu dennému režimu. Napriek tomu sa na Baťovu školu hlásilo mnoho záujemcov zo všetkých kútov Slovenska. [...] V súčasnosti v jednej z budov sídli Úrad práce, sociálnych vecí a rodiny. Druhá naďalej slúži pôvodnému účelu – sídlo v nej má Baťova škola práce, samozrejme, v pozmenenej forme. (14)

(MY Topolčianske noviny. Bratislava: Petit Press, 2017, vol. 58, no. 08.)

Le sous-corpus étant principalement composé de périodiques censés appartenir à la « presse sérieuse », nous nous attendions à ce que les titres reproduisent le contenu réel des articles. En dépit de la confirmation de cette hypothèse, nous constatons que le corpus donné comprend aussi des titres dont la fonction est essentiellement pragmatique. Les textes qui s'y rattachent permettent à leurs auteurs de mettre en œuvre diverses stratégies afin de nommer des situations, ce qui se manifeste principalement par un choix d'attributs spécifiques, à valeur positive ou négative.

4 Mobilisation des acteurs pour l'attractivité des formations professionnalisantes

Les principaux acteurs du discours sont, d'après notre analyse, les entreprises et sociétés impliquées ou souhaitant s'impliquer dans la formation en alternance ainsi que certains établissements scolaires (souvent des lycées professionnels). Ces institutions sont souvent mentionnées en utilisant le nom d'une société ou d'une école donnée voire par le biais de certains de leurs représentants. Les autres acteurs du discours sont les associations nationales et organisations représentant les employeurs ainsi que le ministère slovaque de l'Éducation, des sciences, de la recherche et des sports – éventuellement via certains de ses représentants. En dehors d'actes de parole représentatifs, le discours de ces acteurs est aussi caractérisé par des directives.

De nombreux avantages des études en alternance bénéficient à tous les acteurs impliqués. Pour les jeunes, l'alternance permet de concevoir un projet professionnel complet grâce à une formation diplômante ou qualifiante et d'acquérir

une expérience concrète en entreprise – avec la possibilité d’être exemptés des frais de formation – mettre en pratique leurs enseignements théoriques, être rémunérés pendant leur formation en tant que salariés et accéder plus facilement à un emploi grâce à l’expérience professionnelle acquise en entreprise. Pour les entreprises, les études en alternance représentent un outil de recrutement permettant de faire face aux besoins en main d’œuvre qualifiée ou à une pénurie de compétences touchant leurs métiers sans négliger les besoins futurs. Ce type d’études permet à l’entreprise de réaliser des économies substantielles en comparaison de l’embauche d’un salarié classique. L’apprentissage est l’une des réponses aux objectifs de compétitivité des entreprises slovaques. Dans le contexte économique actuel, il représente un enjeu de croissance durable pour l’économie de tout le pays, ce qui explique l’intérêt des institutions publiques engagées en faveur d’une réforme scolaire.

L’ensemble de ces raisons nous a amené à orienter l’étape suivante de notre recherche sur la médiatisation des avantages de l’enseignement en alternance. Nous avons donc recherché dans le sous-corpus des occurrences de lemmes renvoyant à la rémunération des étudiants, à l’acquisition de savoir-faire pratiques durant leurs études et à l’accroissement de leur employabilité une fois diplômés.

L’argument de l’indépendance financière du lycéen durant ses études est un outil fréquemment utilisé par les employeurs (et les représentants d’institutions publiques) dans les médias imprimés slovaques afin d’accroître la motivation des futurs candidats. Cette constatation tire son origine d’occurrences de lemmes tels que « *odmena* » (« *rémunération* »), « *štipendium* » (« *bourse* »), « *plat* » (« *paie* »), « *mzda* » (« *salaire* ») et « *ohodnotenie* » (« *rétribution* »). Le plus grand nombre d’occurrences – 86 au total – correspond à l’année 2016, alors qu’elles étaient au nombre de 67 en 2015 et de seulement 41 en 2017.

Tableau 2 : Lemmes liés à la rémunération de l’apprenti (nombre d’occurrences)

	Lema (lemme)	2015	2016	2017
1.	Plat (paie)	11	4	6
2.	Mzda (salaire)	7	21	2
3.	Štipendium (bourse)	31	47	19

4.	Odmena (rémunération)	7	13	12
5.	Ohodnotenie (rétribution)	11	1	2

L'exemple présenté ci-après implique néanmoins que les futurs employeurs attirent les jeunes grâce à d'autres bénéfices financiers indirects, souvent intégrés à un programme social destinés aux employés :

ECCO Slovakia otvára nový 3-ročný učebný odbor „Obuvník“ v spolupráci so SOŠ obchodu a služieb v Martine. Cieľom projektu je dať príležitosť mladým ľuďom nielen zamestnať sa v prosperujúcej a stabilnej spoločnosti, ale tiež možnosť realizovať sa a rásť v odbore, ktorý je uznávaný v celosvetovom meradle. [...] Výhody duálneho vzdelávania: v rámci duálneho vzdelávania absolventi okrem istoty zamestnania po skončení štúdia majú možnosť získať podnikové štipendium, mzdu za produktívnu prácu už počas štúdia, ako aj prázdnin, bezplatné stravovanie, dopravu do firmy, bezplatné jazykové kurzy a všetky ďalšie výhody, ktoré poskytuje sociálny program súčasným zamestnancom. (15)

MY Turčianske noviny. Bratislava: Petit Press 2016, vol. 25, no. 06.

La presse papier slovaque permet également d'insister sur les avantages du lien entre théorie et pratique, c'est-à-dire de l'acquisition de savoir-faire correspondant aux besoins du marché ainsi qu'aux débouchés immédiats sur le terrain. Cette correspondance se retrouve également dans l'occurrence de lemmes tels que « *prax* » (« *pratique* ») – la plus présente dans notre corpus (176 en 2016) – ou encore « *spôsobilosť* » (« *aptitude* »), « *kariéra* » (« *carrière* »), « *kvalifikácia* » (« *qualification* ») et « *uplatnenie* » (« *débouché* ») pour un total de 276 en 2016, 223 en 2015 et seulement 38 en 2017.

Tableau 3 : Lemmes liés aux compétences de l'apprenti (nombre d'occurrences)

	Lema (lemme)	2015	2016	2017
1.	Prax (pratique)	151	176	23
2.	Kariéra (carrière)	0	11	0
3.	Kvalifikácia (qualification)	6	17	5
4.	Spôsobilosť (aptitude)	42	23	3
5.	Uplatnenie (débouché)	24	49	7

Dans ce contexte, les médias imprimés du pays font souvent état de la grande appréhension des employeurs face à l'absence actuelle d'une force de travail de qualité sur le marché slovaque. Le texte qui suit illustre la façon dont l'entreprise Volkswagen utilise cette réalité afin d'attirer de potentiels employés grâce à un programme en alternance ouvert avec d'autres partenaires :

Hovorkyňa Lucia Makayová potvrdila, že aj vo Volkswagene sa dlhodobo stretávajú s nedostatkom kvalifikovanej pracovnej sily, ako aj s nedostatočnou kvalitou absolventov s technickým vzdelaním. Špičkových odborníkov je na trhu skutočne málo, dodala Makayová. [...] Podfinancované školstvo nedokáže udržať krok s novými technológiami a v školách sa študenti učia na starších strojoch, ktoré súčasní zamestnávateľia už nepoužívajú. Volkswagen v snahe dovzdelat' si svojich budúcich potenciálnych zamestnancov otvoril v tomto školskom roku v spolupráci s Matadorom, Siemensom a BSK prvý ročník Duálnej akadémie. Ide o súkromnú strednú odbornú školu, po ktorej skončení získajú úspešní absolventi maturitné vysvedčenie, výučný list a certifikát a nemecký certifikát odbornej spôsobilosti. (16)

SME. Denník. Bratislava: Petit Press 2016, vol. 24, 29/09/2016.

Les médias rendent également compte de l'intérêt sans cesse exprimé des candidats à l'égard de la formation professionnelle au lycée. Le texte ci-dessous

présente à titre d'exemple la réussite du programme en alternance susmentionné mis en place par Volkswagen ainsi que des propos émanant de l'entreprise Kaufland, contrainte de rechercher de nouvelles possibilités afin d'augmenter l'attractivité de son propre programme d'études en alternance, censé l'aider à former ses futurs employés :

Kým Kaufland má menej záujemcov, ako by mohol prijať, vo Volkswagene sa do Duálnej akadémie prihlásil takmer dvojnásobok uchádzačov, než mohli tento rok vziať. Makayová si myslí, že žiakov a ich rodičov prilákala príležitosť pracovať s najmodernejšími technológiami, garancia pracovného miesta po skončení štúdia, ako aj početné benefity, ktoré odľahčia rodinný rozpočet. Aby v Kauflande duálne vzdelávanie medzi mladými zviditeľnil, snažia sa robiť čo najviac informačných kampaní alebo osobných prezentácií v školách. „V praxi sme sa stretli s tým, že potenciálni uchádzači hneď ako bližšie spoznali výhody duálneho vzdelávania, ihneď prejavili záujem,“ priblížila situáciu Hunčíková. V septembri sa do tohto vzdelávacieho systému zapojil aj obchodný reťazec Lidl, zatiaľ si takto pripravuje deväť študentov. (17)

SME. Denník. Bratislava: Petit Press 2016, vol. 24, 29/09/2016.

Les efforts déployés par l'État et les institutions publiques afin de contribuer au développement de la formation en alternance en Slovaquie sont incontestables. Cet engagement se retrouve dans diverses déclarations médiatisées des membres du gouvernement qui se sont activement engagés lors de la préparation de la première loi relative à l'enseignement professionnel (entrée en vigueur en 2015) ainsi que lors de l'ajout d'amendements ultérieurs. Le texte qui suit fait référence à la complexité du processus visant à appliquer la loi dans la pratique ainsi qu'à la nécessité d'adopter de nouvelles mesures susceptibles d'encourager la participation des entreprises à ce type de formation :

Po zdĺhavých prípravách a rokovaníach sa Draxlerovi podarilo v parlamente presadiť zákon o odbornom vzdelávaní. Zdedil ho od predchodcov. Mal to byť prelomový zákon v odbornom vzdelávaní, no narazil na množstvo problémov v praxi. Očakávalo sa, že do duálneho vzdelávania priamo u zamestnávateľov sa hneď v prvý školský rok zapojí 1500. Prihlásilo sa necelých 500. [...] Branislav Gröhling, autor projektu odborného vzdelávania Education, povedal, že jeho zlyhaním bola aj slabá informovanosť verejnosti, firiem, žiakov a rodičov a tiež veľká miera byrokracie. [...] SUMÁR Negatívom bolo znižovanie normatívu na jednotlivé odbory, čo môže viesť k prepúšťaniu učiteľov. Aj z tohto dôvodu majú školy slabý záujem o duálne vzdelávanie. Čím viac žiakov má škola v duálnom vzdelávaní, tým menej peňazí dostane. (18)

Jarmila Horáková SME. Denník. Bratislava: Petit Press 2016, vol. 24, 29/01/2016.

Outre les dispositions législatives visant à soutenir (principalement d'un point de vue financier) ce type de formation, il est également souhaitable de prêter attention aux mesures de régulation. Les membres du gouvernement se sont exprimés de façon répétée sur leur intention d'intervenir directement dans la composition des programmes d'études proposés par les lycées. L'ancien premier ministre Robert Fico a appelé plusieurs fois à faire preuve du « courage politique » exigé par la situation, en réclamant à maintes reprises la possibilité de reprendre aux conseils régionaux la gestion des lycées :

Predseda vlády sa nebojí otvoriť tému o regulovaní školstva zo strany štátu. V súčasnosti podľa neho viaceré stredné, ale aj vysoké školy chrlia tisíce absolventov ročne, ktorých nemá kto zamestnať. Na druhej strane firmy ohlasujú, že im chýbajú kvalifikovaní odborníci a riešenie vidia v tom, aby ich mohli dovážať zo zahraničia. Fico vidí problém v zlom nastavení študijných odborov. Ak si štát vezme späť právomoci v prípade stredných škôl, môže im potom určiť napríklad počet študentov, ktorých by mali na jednotlivé smery naberať. [...] „Áno, školy majú autonómiu a existuje sloboda vzdelávania, ale peniaze rozdeľuje štát. Predsa nebudeme dotovať tisíce politológov len preto, že je to menej náročné štúdium a všetci chcú mať titul,“

podotkol premiér. Zdôraznil, že je potrebné viac sa zamerať na technické odbory, o ktoré nie je veľký záujem. (19)

Fico sa regulácie škôl nebojí. Pravda. Denník. Bratislava: Perex a.s. 2017, vol. XVII, 02/07/ 2017

Conclusion

La présente recherche nous a permis d'évaluer l'attractivité de la formation en alternance dans les médias imprimés slovaque. Pour une meilleure compréhension de la problématique, nous avons défini dans la première partie les développements sociaux et politiques intervenus en Slovaquie en nous focalisant sur les mesures législatives adoptées dans le domaine éducatif tout en délimitant les bases théoriques initiales de notre analyse linguistique. Concernant les méthodes appliquées au discours médiatique, nous nous sommes concentrés sur des titres de presse périodique nationale et régionale entre 2015 et 2017, les jalons importants pour la réforme de l'enseignement professionnel en Slovaquie.

Ces procédés nous ont permis de conclure que le discours lié à l'augmentation de l'attractivité de la formation en alternance peut se réaliser dans les quotidiens nationaux, même si l'espace fourni par les titres régionaux propose une couverture beaucoup plus large permettant de communiquer les besoins du marché au niveau local. On présuppose en effet que les plus hautes collectivités territoriales (régions) devraient pouvoir réagir aux besoins fluctuants des employeurs par le biais du système éducatif et être ainsi capables de réguler les différents domaines de spécialité dispensés dans les établissements du secondaire.

Les principaux acteurs du discours sont surtout les entreprises et sociétés impliquées ou souhaitant s'impliquer dans la formation en alternance – la sphère médiatique constitue d'ailleurs un espace non négligeable pour répondre aux besoins des employeurs en leur permettant de planifier leurs besoins en ressources humaines. D'autres acteurs, comme les représentants d'établissements scolaires ou d'institutions publiques, voire même les membres du gouvernement, disposent également d'un espace. Les déclarations de ces acteurs dans les médias peuvent être

caractérisées, sur la base de notre analyse, en fonction de leur degré de mobilisation en vue de développer la formation en alternance en Slovaquie. Cette échelle s'étend d'une situation dans laquelle les différents représentants se réfèrent aux avantages et débouchés de ce système pour chaque individu et l'ensemble de la société (motivation financière pour l'étudiant, acquisition de savoir-faire spécialisés et donc de la possibilité d'être embauché immédiatement, etc.) à une sévère critique de l'enseignement général (tant au lycée qu'à l'université) considéré par les différents représentants lors de leurs déclarations comme le principal frein au développement d'une instruction orientée vers le monde professionnel.

La réforme des lycées professionnels est arrivée à un stade permettant de dresser un premier bilan pertinent. Après plus de quatre années de réelle construction de ce système, les établissements slovaques ont vu éclore une première génération de diplômés tout en observant l'intérêt toujours croissant des employeurs, des écoles et des élèves décidés à rejoindre le système. Les spécialistes ne s'attendent cependant pas à une progression trop marquée dans les années à venir si aucune nouvelle mesure législative ne vient s'ajouter. Il serait donc nécessaire, en complément de la problématique observée dans cette contribution, d'analyser la médiatisation des besoins des employeurs recherchant un espace d'influence plus important afin de développer la formation en alternance.

NOTES

(1) La présente contribution a été soutenue financièrement par le projet VEGA n° 1/0437/19 : « Importance de l'internationalisation de l'enseignement supérieur pour la construction des identités de l'Union européenne et l'augmentation de la compétitivité dans l'espace européen » et le projet KEGA 004UMB-4/2019 « EduLab plurilingue et interculturel soutenant la stratégie d'internationalisation de l'université ».

(2) *Učiace sa Slovensko* (« La Slovaquie qui apprend ») est un document du ministère slovaque de l'Éducation, des sciences, de la recherche et des sports rédigé en 2016 à la suite de la déclaration du gouvernement visant à établir un projet de programme national pour développer l'éducation et la formation au cours de la décennie suivante. Un groupe d'experts a également été invité à collaborer. Le document a fait l'objet d'une consultation auprès des professionnels – pour le domaine de l'enseignement régional en octobre 2016, puis pour celui de l'enseignement supérieur en novembre 2016. Le ministère de l'Éducation a incorporé les commentaires des professionnels au document, mais de nombreuses attentes n'ont pas été satisfaites.

- (3) Extrait de la déclaration des employeurs associés au Conseil gouvernemental pour l'enseignement et la formation professionnels.
- (4) En Slovaquie, la littérature spécialisée ne s'intéresse que très peu à l'étude des politiques publiques en matière de formation. Cette constatation s'avère encore plus frappante concernant la formation professionnelle. Les travaux consacrés à la formation linguistique dispensée dans les lycées professionnels (Hurajová, 2017) font ainsi figure d'exception.
- (5) Dans le cadre de ses études comparatives, le CEDEFOP distingue trois systèmes de formation (2012, p. 15) : le premier système repose principalement sur la formation scolaire ; le second modèle est fondé sur des enseignements dispensés directement sur le lieu de travail ; le troisième est un système combiné alternant la formation à l'école et sur le lieu de travail – c'est le cas par exemple de certaines formations en alternance pour lesquels moins de 75 % de la formation théorique ou pratique ont lieu en milieu scolaire, les 25 % restants étant directement effectués sur le lieu de travail, dans une entreprise concrète, etc.
- (6) Loi n° 61/2015 relative à l'enseignement professionnel et à la préparation modifiant et complétant certaines lois (ci-après : « réforme de la loi sur l'EPP »).
- (7) Extrait de l'Analyse du système de formation professionnelle slovaque, rédigée en 2018 par la Slovak Business Agency afin de recueillir des avis avant la mise en place d'un système de formation professionnelle, conformément à la loi n° 61/2015 relative à l'enseignement professionnel et à la préparation modifiant certaines lois, entrée en vigueur en 2015.
- (8) Traduit du slovaque par les auteures.
- (9) Traduit du slovaque par les auteures.
- (10) La question d'une formation professionnelle ou en alternance au sein des établissements d'enseignement supérieur slovaques requiert une attention spécifique de par l'absence quasi-totale de ce type de programmes en Slovaquie et du retard du pays par rapport aux autres États européens. Si le niveau de l'enseignement supérieur dans le monde se reflète, entre autres, dans la compétitivité de l'économie, dans la croissance de la productivité du travail, dans la réduction du chômage et dans la capacité de l'individu à se positionner sur le marché du travail, les établissements supérieurs en Slovaquie ne semblent pas entièrement préparés à répondre à cette tendance. Cependant, grâce à la coopération internationale et au savoir-faire des institutions partenaires à l'étranger, nous pouvons voir quelques expériences d'écoles slovaques qui pourraient être utiles pour le prochain développement des programmes d'enseignement et de formation professionnels (Gura, Rošteková, 2018 ; Gura, 2019).
- (11) Traduit du slovaque par les auteures.
- (12) Traduit du slovaque par les auteures.
- (13) Traduit du slovaque par les auteures.
- (14) Traduit du slovaque par les auteures : Le proverbe « Il n'y a si petit métier qui ne nourrisse son maître » est toujours d'actualité – même dans le cadre des études. Certaines écoles promettent en effet des revenus attractifs à leurs élèves. Un étudiant adroit de ses mains et qui ne rechigne pas à se pencher au-dessus des livres peut améliorer l'ordinaire en gagnant plusieurs dizaines d'euros par mois. Il suffit pour cela qu'il choisisse une profession dans la liste des métiers menacés de

disparition. D'autres avantages sont possibles si l'entreprise forme ses nouveaux employés par le biais d'une formation en alternance.

(15) Traduit du slovaque par les auteures : L'usine Baťa est loin d'être le seul joyau de Partizánske. On retrouve sur l'ancienne place du Travail (aujourd'hui place du Soulèvement national slovaque) les bâtiments de deux internats remarquables – autrefois nommés Maison des jeunes hommes et Maison des jeunes femmes – qui hébergeaient les élèves de l'École Baťa du travail. L'établissement y formait les futurs employés de l'usine. On qualifierait aujourd'hui ce système de formation en alternance. Il s'agissait à l'époque (autour des années 1940) de l'une des meilleures institutions d'enseignement de Slovaquie. Les candidats aux études étaient sélectionnés après des examens d'entrée très stricts et la vie des élèves était régie par une discipline de fer. Malgré cela, les demandes d'inscription étaient nombreuses et provenaient de toute la Slovaquie. [...] L'un des bâtiments abrite à présent le Bureau de l'emploi et des affaires sociales et familiales. Le second édifice remplit encore sa fonction d'origine – l'École Baťa du travail y siège toujours, dans une forme évidemment modifiée.

(16) Traduit du slovaque par les auteures : ECCO Slovakia lance un nouveau programme d'études en 3 ans dédié aux « Métiers de la chaussure » en partenariat avec le Lycée professionnel du commerce et des services de Martin. Le projet a pour ambition d'offrir à de jeunes gens – outre l'opportunité de trouver un emploi dans une entreprise stable et prospère – la possibilité de s'épanouir en évoluant dans un domaine reconnu à l'échelle mondiale. [...] Avantages de la formation en alternance : en plus de l'assurance d'un emploi à l'issue du cursus, les diplômés peuvent bénéficier de bourses de l'entreprise après leurs études. La productivité est également rémunérée dès les années d'apprentissage et les étudiants bénéficient aussi de congés, de repas gratuits, du transport vers le lieu de travail, de la prise en charge de cours de langues ainsi que d'autres avantages proposés aux employés actuels dans le cadre du programme social.

(17) Traduit du slovaque par les auteures : La porte-parole Lucia Makayová a confirmé que Volkswagen était également confronté depuis longtemps au problème du manque de main d'œuvre qualifiée ainsi qu'à un degré de qualification insuffisant de la part des diplômés des établissements professionnels. Madame Makayová a ajouté que les experts de haut niveau étaient réellement très peu nombreux sur le marché. [...] Le sous-financement du système éducatif empêche les élèves de rester au contact des évolutions technologiques dans un cadre scolaire qui les contraint à apprendre un métier sur de vieilles machines que les employés actuels n'utilisent plus. Dans un élan visant à former ses futurs salariés potentiels, Volkswagen a lancé cette année l'Académie en alternance, mise en place avec Matador, Siemens et la région de Bratislava. Il s'agit d'un lycée professionnel privé délivrant un certificat de fin d'études, une attestation d'apprentissage et un certificat allemand de compétence professionnelle aux étudiants ayant satisfait aux examens.

(18) Traduit du slovaque par les auteures : Si Kaufland a moins de candidats qu'il ne peut en accepter, l'Académie en alternance de Volkswagen a reçu cette année près de deux fois plus d'inscriptions qu'il n'y avait de places à pourvoir. Madame Makayová pense que les élèves et leurs parents ont été attirés par l'opportunité de travailler en utilisant les technologies les plus avancées, mais aussi par la garantie d'un emploi à l'issue des études et de nombreux avantages permettant d'alléger le

budget familial. Afin d'assurer à sa formation en alternance une visibilité maximale auprès des jeunes, Kaufland s'efforce de multiplier les campagnes d'information et les présentations dans les locaux des écoles. « La pratique nous a permis de constater que l'intérêt des candidats potentiels était immédiat une fois que ceux-ci avaient pris connaissance des avantages liés à la formation en alternance », a expliqué madame Hunčíková. La chaîne de magasins Lidl a rejoint le programme en septembre, ce qui lui permet de former neuf étudiants pour le moment.

(19) Traduit du slovaque par les auteures : Après d'interminables préparatifs et négociations, Draxler est parvenu à faire voter la loi sur la formation professionnelle au Parlement. Ce texte a été légué au ministre par ses prédécesseurs. Si la loi se voulait révolutionnaire en matière d'enseignement professionnel, elle s'est cependant heurtée à de nombreux problèmes dans la pratique. On s'attendait à ce que 1500 personnes rejoignent la formation en alternance directement auprès des employeurs lors de la première année. Il n'y a eu que 500 inscriptions. [...] Branislav Gröhling, auteur du projet de formation professionnelle *Education*, a affirmé que ce résultat décevant était en partie due au faible taux d'information du public, des entreprises, des élèves et de leurs parents ainsi qu'à un important degré de bureaucratie. [...] EN RÉSUMÉ : le point négatif a été l'abaissement des normes de chaque spécialité qui pouvait entraîner des licenciements d'enseignants. Cette raison vient également expliquer le faible intérêt des établissements pour la formation en alternance. Un plus grand nombre d'élèves en alternance signifie moins d'argent pour l'école.

(20) Traduit du slovaque par les auteures : Le chef du gouvernement ne craint pas de parler franchement de la régulation de l'éducation par l'État. Selon lui, plusieurs écoles secondaires et universités produisent actuellement chaque année des diplômés que personne ne peut employer. Les entreprises signalent pour leur part qu'elles manquent de spécialistes qualifiés et entrevoient l'importation de ces derniers depuis l'étranger comme une solution. Fico pense que le problème est dû à une mauvaise configuration des programmes d'études. Si l'État vient à récupérer sa mainmise sur les établissements du secondaire, il pourra notamment déterminer le nombre d'étudiants à accepter pour chaque spécialité. [...] « Oui, les écoles ont leur autonomie et la liberté de choisir sa formation existe, mais c'est l'État qui distribue l'argent. Nous n'allons tout de même pas subventionner des milliers de politologues juste parce qu'il s'agit d'études moins compliquées et que tout le monde veut un titre universitaire », a souligné le Premier ministre. Il a également insisté sur la nécessité de s'orienter davantage vers les domaines techniques qui ne jouissent pas d'une grande popularité.

BIBLIOGRAPHIE

Analýza systému duálneho vzdelávania v Slovenskej republike. 2018. Slovak Business Agency. Available at: http://www.sbagency.sk/sites/default/files/analýza_systemu_dualneho_vzdelavania_v_slovenskej_republike_na_zverejnenie_final_24092018.pdf [cit. 2019-09-14].

CEDEFOP, European Centre for the Development of Vocational Training: Learning and Innovation in Enterprises. Thessaloniki, 2012, 166 s.

- DOBRÍK, Z.: *Cudzost' a inakost' v jazykovej komunikácii*. Banská Bystrica: Belianum Vydavateľstvo UMB, 2018, 126 s.
- GURA, R.: *Francúzski študenti a slovenskí manažéri ľudských zdrojov*. In: Spravodajca UMB, 25, 2019, č. 2, s. 36.
- HURAJOVÁ, A.: *Contribution of CLIL (Content and Language Integrated Learning) methodology to the development of language competence of students of secondary school*, Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 2017, 131 s.
- CHOVANCOVÁ, K. – ĽUPTÁK, M.: *Informatívnosť a intertextualita hlavných správ v situačnom kontexte témy volieb do Európskeho parlamentu 2009 vo verejnoprávnych obrazových elektronických médiách*. In: Odkazy a výzvy modernej jazykovej komunikácie. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2010, s. 261-278.
- CHOVANCOVÁ, K.: *Mediálna a mediovaná komunikácia*. In: Acta Facultatis Humanisticae Universitatis Matthiae Belii Neosoliensis. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Fakulta humanitných vied, 2011, s. 73-78.
- KOVÁČOVÁ, K.: *Najlepšou reklamou pre odborné školy je zážitok praxe*. In: Pravda, 04.05.2017. Available at: <https://spravy.pravda.sk/domace/clanok/428496-najlepsou-reklamou-pre-odborne-skoly-je-zazitok-praxe/> [cit. 2019-09-14].
- LIPS, C.: *L'appropriation du Processus de Bologne par les acteurs de l'universite, enjeux et perspectives*. Thèse de doctorat en Sciences de gestion. Paris: Institut Supérieur de Management, Université Versailles-Saint-Quentin, Paris Saclay, 2016.
- PALOVÁ, M. – ZELENÁKOVÁ, M.: *We Are Looking for Graduates with Professional Experience: Forum Students – Enterprises 2018. Offers a Solution to the Slovak Paradox*. In: Politické vedy, 21, 2018, č. 2, s. 203-210. Available at: <http://dx.doi.org/10.24040/politickevedy.2018.21.2.203-210>
- RICHARDSON, J. E.: *(Mis)Representing Islam*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 2004, 262 s.
- RICHARDSON, J. E.: *Analysing Newspapers: An Approach from Critical Discourse Analysis*. London: Palgrave Macmillan, 2007, 272 s.
- ROŠTEKOVÁ, M. – GURA, R.: *French Model of Higher Education Professionalization in Slovakia*. In: Politické vedy, 21, 2018, č. 3, s. 236-244. Available at: <http://doi.org/10.24040/politickevedy.2018.21.3.236-244>.
- Slovenský národný korpus*. Verzia prim-7.0-public-inf [online]. Bratislava: Jazykovedný ústav Ľ. Štúra SAV. Available at: <http://korpus.juls.savba.sk>. [cit. 2019-09-14].
- SPITZMÜLLER, J. - WARNKE, I.: *Diskurslinguistik: eine Einführung in Theorien und Methoden der transtextuellen Sprachanalyse*. Berlin: Walter de Gruyter, 244 s.
- ŠOOŠ, Ľ.: *Duálne vzdelávanie? - rozhovor s dekanom Strojníckej fakulty*. Available at: https://www.sjf.stuba.sk/sk/diani-na-fakulte/dualne-vzdelavanie-rozhovor-s-dekanom-strojnickej-fakulty.html?page_id=5891. [cit. 2019-09-14].
- Učiace sa Slovensko, Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania. Návrh na verejnú diskusiu*. Bratislava. 2017. Available at: https://www.minedu.sk/data/files/6987_uciace_sa_slovensko.pdf [cit. 2019-09-14].
- Úrad vlády Slovenskej republiky, Partnerská dohoda: *Projekt Duálne vzdelávanie a zvýšenie atraktivity a kvality OVP*. Available at: <https://www.partnerskadohoda.gov.sk/dualne-vzdelavanie-a-zvysenie-atraktivita-a-kvality-ovp/> [cit. 2019-09-14].

Zákon č. 61/2015 Z. z. o odbornom vzdelávaní a príprave a o zmene a doplnení niektorých zákonov a ktorým sa menia a dopĺňajú niektoré zákony. Available at: <https://zakony.judikaty.info/predpis/zakon-61/2015> [cit. 2019-09-14].

Zamestnávateľia združení v Rade vlády pre odborné vzdelávanie a prípravu: *Duálne vzdelávanie dnes a zajtra*, 2015. Available at: <http://www.sppk.sk/download/2107> [cit. 2019-09-14].

ZIMENOVÁ, Z.: *Stredoškolské všeobecné a odborné vzdelávanie*. Available at: <http://zimenova.sk/stredoskolske-vseobecne-a-odborne-vzdelavanie/> [cit. 2019-09-14].

Resumé

Attractiveness of dual education in the Slovak media discourse

The study focuses on the attractiveness of dual education in the discourse of selected Slovak media. Text corpora were assembled based on specific semantic criteria, shared (macro)topics and temporal proximity. The research used the DIMEAN model – a multilevel discourse analysis to systematize the basic conditions for empirical research. This methodology combines language analysis with cognitive analysis, and specifies the participants as the main dimension of the discourse. The model distinguishes the transtextual level (knowledge, cognition), intratextual level (texts), and participants (active persons).

LA LETTERATURA ITALIANA NELLA TRADUZIONE CECA NEGLI ANNI 1989-2019

Kateřina Garajová

Filozofická fakulta Masarykovy univerzity, Brno

garajova@phil.muni.cz

Kľúčové slová: preklad z taliančiny, talianska literatúra, recepcia prekladov

Key words: translation from Italian, Italian Literature, reception of translations

1. Introduzione

Nel 2019 nella Repubblica Ceca si è assistito a svariati manifestazioni, dibattiti e programmi tematici che hanno ricordato il trentesimo anniversario degli avvenimenti accaduti nel 1989 i quali sono sfociati, nel quarto trimestre dell'anno, nella cosiddetta Rivoluzione di velluto e di conseguenza nella caduta del regime comunista dopo più di quarant'anni al governo. L'anniversario si è dimostrato un'occasione ideale per le riflessioni sullo sviluppo del paese negli ultimi trent'anni il quale che ha portato profondi e spesso precipitosi mutamenti nella vita politica e una radicale trasformazione della società e della cultura. I cambiamenti hanno segnato tutte le sfere della società, incluse quelle commerciali e culturali e hanno portato al crollo del monopolio dello stato e alla nascita delle prime aziende private.

Nel periodo 1948-1989 nel settore editoriale lo stato controllava non solo la produzione domestica, sottoposta alla sorveglianza degli organi di censura (1), ma naturalmente anche la scelta, la traduzione e la pubblicazione dei libri stranieri (2). L'attività editoriale era assai limitata da una parte per mantenere l'equilibrio tra la pubblicazione degli autori domestici, quelli dei paesi orientali appartenenti all'allora blocco sovietico e gli autori occidentali; dall'altra parte erano coinvolte ragioni economiche, e cioè le capacità produttive delle officine tipografiche e le razioni della carta, dipendenti dalle strategie della programmazione economica (Belisová, Hrala 2002, 71-73). Ufficialmente le case editrici avevano l'autorizzazione di pubblicare solo opere di un certo genere letterario e per le opere degli autori stranieri, inclusi quelli italiani, di solito erano riservate le edizioni specializzate (come per esempio *La lettura mondiale* e *La biblioteca dei classici* della casa editrice Odeon) mirate a presentare al pubblico ceco le più grandi opere classiche della letteratura mondiale.

Nel caso degli autori contemporanei si dava la precedenza agli autori approvati che non si opponevano pubblicamente al pensiero socialista (Ferrarová 2013, 8).

L'anno 1989 poi ha rappresentato una rottura nel sistema dell'editoria. Una parte delle grandi case editrici tradizionali che erano da decenni controllate dallo stato nei periodi precedenti è cessata di esistere, quelle che sono sopravvissute hanno dovuto adattarsi alle nuove condizioni del mercato capitalista; le strutture di distribuzione si sono dissolte a causa del vecchio e spesso inefficiente sistema di controllo centrale che non ha più potuto competere con la nuova concorrenza: infatti in un breve arco di tempo sono nate numerosissime nuove case editrici (3) che hanno cercato di approfittare della domanda dei lettori di autori fino ad allora sconosciuti o per svariate ragioni addirittura evitati. Si può notare anche l'aumento dell'interesse per quei generi letterari che negli anni precedenti erano considerati inopportuni, da una parte quelli appartenenti alla paraletteratura (Belisová, Hrala 2002, 123), e cioè più precisamente per i gialli e romanzi polizieschi, storie d'avventura, di fantascienza, e dall'altra parte si trattava di titoli della letteratura religiosa. Nell'ambiente dell'editoria ceca dopo l'89 siamo quindi testimoni di una quasi sfrenata voglia di pubblicare diversi tipi di opere, particolarmente quelle che finora si trovavano "sulla lista nera". La situazione è sfociata in una crisi del mercato dei libri perché l'offerta è presto prevalsa sulla domanda. Le case editrici hanno dovuto cambiare strategia, dare la precedenza alla qualità o specializzarsi (Kábrtová 2006, 17).

Approfittando dell'occasione dell'anniversario il presente testo si prende il compito di contribuire alle riflessioni sui cambiamenti nel settore editoriale ceco nell'ultimo trentennio, e più precisamente di delineare un quadro generale della struttura delle traduzioni ceche delle opere letterarie italiane. L'arco di trent'anni è a nostro avviso sufficientemente ampio perché ci permetta di dipingere un quadro complessivo, sebbene sicuramente non perfettamente approfondito.

2. Le traduzioni dall'italiano prima del 1989

Il contatto culturale ceco-italiano naturalmente non si limita solo al XX secolo, le opere degli autori italiani cominciano ad apparire nell'ambito ceco già nel

corso del XIV secolo e una più grande crescita si registra a partire dal XV secolo. Tra i primi autori tradotti in lingua ceca in questo periodo troviamo i nomi di Enea Silvio Piccolomini, Francesco Petrarca o Giovanni Boccaccio, sebbene si tratti dapprima soltanto delle loro opere scritte in latino. Troviamo comunque anche traduzioni di alcune novelle del *Decameron*, e questo formato rimane prediletto anche nei secoli successivi, l'opera completa è tradotta per la prima volta soltanto nel XIX secolo. Per quanto riguarda le altre opere di Boccaccio troveremo da una parte traduzioni risalenti al XVI secolo, alle quali seguono altre solo nel XX secolo, comunque sempre prima dell'89. La conoscenza dell'opera di Francesco Petrarca si limita ai testi scritti in latino tradotti, come menzionato in precedenza, nel XVI secolo e a singoli componimenti poetici riscontrabili in diverse antologie pubblicate nel XX secolo. Dante Alighieri, l'ultimo delle Tre corone, ha dovuto aspettare a più lungo prima di essere introdotto nella cultura ceca: la *Commedia* è stata tradotta per la prima volta solo nel XIX secolo al quale risalgono anche la prima traduzione della *Vita nuova* e di un'antologia contenente poesie dal *Canzoniere*, *Il convito*, *La vita nuova* ed *Ecloghe*. La *Commedia* è tradotta in quanto opera completa ancora due volte, negli anni '50 del XX secolo e nel 2009 ed è stata pubblicata diverse volte in riedizioni e ristampe delle quali si parlerà di seguito.

Tra gli autori italiani che il pubblico ceco (e slovacco (4)) ha avuto la possibilità di conoscere prima dell'89 troveremo altri numerosi grandi nomi del passato, non tutti comunque rappresentati nella stessa misura e talvolta soltanto con una o due opere considerate le più significative. Per quanto riguarda la datazione delle traduzioni, le opere di certi autori sono state tradotte a pochi anni di distanza dalla pubblicazione del testo originale: è soprattutto il caso degli autori della fine del XIX e l'inizio del XX secolo. Alcuni altri autori del passato invece hanno dovuto aspettare diversi secoli, proprio fino all'800 e al '900, prima che i loro testi potessero apparire nel contesto ceco: tale sorte è toccata a Cecco Angiolieri, Brunetto Latini, Guido Guinizzelli, Lorenzo de' Medici, Castiglione, Pietro Aretino, Matteo Bandello, Lodovico Ariosto, Torquato Tasso o Giuseppe Parini. I componimenti poetici appartengono alla minoranza per quanto riguarda le traduzioni e più spesso accade che le opere dei singoli autori appaiono soltanto nelle antologie tematiche. Tra i traduttori della poesia più prolifici possiamo certamente

ricordare il nome dello scrittore, poeta e giornalista Jaroslav Vrchlický (1853-1912), l'autore delle prime traduzioni della *Commedia* e della *Vita nuova* di Dante, dell'unica traduzione ceca della *Gerusalemme liberata* di Tasso e delle antologie poetiche *Z niv poesie národní a umělé I.* (1878-1898) e *II.* (1880-1900) con le poesie degli autori del '300-'800 (5), *Tři knihy vlaské lyriky* (1894), *Poesie italská nové doby* (1885) contenente autori del '700 e dell'800 e *Italie starší a nová* (1907) con testi che ricoprono l'arco dei secoli XIII-XX. Spesso si tratta delle uniche rappresentazioni dei poeti italiani nel contesto ceco.

Interessante è osservare anche il successo delle opere dei vincitori del Premio Nobel per la letteratura. Il pubblico ceco ha potuto conoscere almeno una parte della ricca produzione poetica di Giosuè Carducci dapprima attraverso le antologie di Jaroslav Vrchlický (*Výběr z básní*, 1890 e *Nový výběr z básní*, 1904) e al poeta ceco dobbiamo anche la traduzione della raccolta *Odi barbare* (in ceco nel 1904), l'attribuzione della traduzione dell'*Inno a Satana* a Vrchlický è comunque incerta. Altre antologie di poesie scelte da diverse raccolte appaiono negli anni 1937 e 1967 (*Od pramenů Clitumna*, *Hrozny v sloupoví*, entrambe in traduzione di Zdeněk Kalista) e per l'ultima volta ci incontriamo con l'opera di Carducci nel 1986 nell'antologia *Hněvy a smutky* a cura di Zdeněk Frýbort.

Grazia Deledda è stata presentata ai lettori cechi all'inizio del XX secolo con la traduzione del romanzo *Anime oneste* (in ceco nel 1903). A questa seguono poi nell'arco dei successivi 30 anni, e di solito con un distacco di pochi anni dopo la pubblicazione delle opere in italiano, i romanzi *Elias Portolu* (tradotto due volte nel 1908 e 1930), *Cenere* (1911), *Il nostro padrone* (1917), *La via del male* (1926: in questo caso possiamo attribuire la traduzione di un'opera giovanile al fatto che si tratta dell'anno in cui l'autrice ha ottenuto il Premio Nobel ciò naturalmente ha suscitato un interesse più grande per le sue opere), *La fuga in Egitto* (1928), e racconti scelti provenienti da diverse raccolte. Cronologicamente l'ultimo è uscito nel 1991, il romanzo *Colombe e sparvieri* del 1912.

Luigi Pirandello è di gran lunga il più conosciuto del gruppo dei vincitori del Premio Nobel. Le sue opere teatrali sono state messe in scena già negli anni '20 del XX secolo e sono in cartellone delle compagnie teatrali in tutto il paese ancora oggi. L'autore in persona ha apprezzato il favore del pubblico ceco con la decisione di

allestire la prima rappresentazione del dramma *Non si sa come* nel Teatro Nazionale a Praga nel 1934. Anche le sue opere in prosa appaiono regolarmente nelle librerie cecche: troveremo la maggioranza delle *Novelle per un anno* in diverse antologie pubblicate tra gli anni '20 del XX secolo e il primo ventennio del XXI secolo; anche la maggioranza dei suoi romanzi è tradotta in ceco, sebbene non in ordine cronologico: per primo è stato tradotto il suo ultimo romanzo *Uno, nessuno, centomila* (in ceco nel 1929), seguito un anno dopo da *L'esclusa*, invece *Il fu Mattia Pascal* è stato pubblicato per la prima volta solo nel 1940 e per la seconda nel 1971. Il romanzo *I vecchi e i giovani* ha dovuto aspettare 45 anni per la sua prima traduzione in ceco (nel 1958).

Già prima della I^a guerra mondiale è stato introdotto nel contesto ceco Salvatore Quasimodo attraverso le traduzioni delle poesie pubblicate nell'antologia *Italští básníci* (1933), ma negli anni successivi vediamo solo poesie scelte da diverse raccolte, unite nelle antologie intitolate *Život není sen* (pubblicata nel 1960), *A náhle je večer* (del 1984) e insieme ad altri autori italiani nell'antologia *Šťastná setkání* (del 1984).

Il pubblico ceco ha avuto la possibilità di conoscere Eugenio Montale attraverso l'antologia *Italští básníci* del 1933, ma ha dovuto aspettare l'arrivo di ulteriori traduzioni fino al 1979 quando sono state pubblicate due raccolte di poesie scelte intitolate *Anglický roh* e *Příležitosti*; le sue poesie sono contenute anche nell'antologia *Šťastná setkání*. L'ultima traduzione dell'opera di Montale riguarda poi la sua opera prosaica *Il secondo mestiere* (in ceco come *Eseje*, 2011).

Dario Fo è stato introdotto nel contesto ceco già negli anni '60 grazie alla traduzione della commedia *Gli arcangeli non giocano al flipper* (in ceco nel 1963). Un rinnovato interesse per l'autore si registra dopo l'anno 2000: troveremo le traduzioni delle sue opere teatrali *Lu Santo jullare Francesco* (nel 2001) e *La Marcolfa* (2012) e della prosa *Il Paese dei Mezaròt* (2009).

2. La tipologia delle traduzioni dall'italiano dopo il 1989

Nel 2017 è stato pubblicato il volume *Italská literatura v Čechách a na Slovensku* di Jitka Křesálková. Questa rassegna bibliografica, frutto di una dettagliata

e curata ricerca da varie fonti, contiene un elenco esaustivo delle traduzioni dalla lingua italiana (6), dalle prime traduzioni in stampa del XIV secolo fino all'anno 2016 (non completo). La rassegna ci mostra dati interessanti sulla tipologia dei testi tradotti in ceco e slovacco visto che non riguarda esclusivamente i generi letterari, e cioè in termini più ampi poesia, prosa e dramma, ma include anche testi di altro carattere: dai testi per bambini (7), libri di ricette, testi sui lavori manuali e hobby fino ai volumi su arte, libri di viaggi, ai scritti politici, sociologici, psicologici e storiografia e ultimi, ma certamente non per importanza, ai testi religiosi, innanzitutto dell'ambito cattolico. Traduzioni dei testi appartenenti a quest'ultima categoria sono quasi inesistenti nel periodo tra gli anni 1948-1989. Questo fatto ovviamente corrisponde storicamente con il periodo del governo comunista il cui rapporto con la chiesa cattolica è stato, a dir poco, molto problematico, e le attività della chiesa a livello ufficiale erano sotto un severo controllo e/o per la maggior parte proibite. In queste circostanze era impensabile pubblicare presso una delle case editrici nazionali testi di carattere religioso. Prendendo in considerazione il fatto che negli anni '89 e '90 le case editrici seguivano ancora il piano editoriale stabilito e approvato in precedenza, non si riscontrano molte differenze con la situazione prima dell'89, ma già nel 1991 pian piano cominciano ad apparire traduzioni di testi religiosi e il boom è continuato non solo per il resto degli anni '90 (in certi anni si tratta perfino della categoria prevalente) ma prosegue anche nel nuovo secolo e non ci sono segni di nessun declino nella loro pubblicazione.

Le traduzioni delle opere teatrali pubblicate in forma cartacea invece registrano la maggiore fioritura proprio negli anni '90 e invece diventano più scarse con l'arrivo del XXI secolo. Agli autori del passato che continuano ad essere popolari appartengono Carlo Goldoni, Carlo Gozzi e Luigi Pirandello sebbene raramente troviamo nuove traduzioni delle loro opere, si tratta piuttosto di riedizioni delle traduzioni fatte prima dell'89, pur bisogna riconoscere che nel caso di Pirandello troveremo anche prime traduzioni, come per esempio: *Il morso* (pubblicato solo nel 1997), *Il berretto a sonagli* (nel 2008) e *Il giuoco delle parti* (nel 2011). Dario Fo in quanto autore drammatico non è mai stato introdotto al pubblico ceco, a differenza della situazione in Slovacchia, e mancano anche le traduzioni di Eduardo De Filippo. Gli autori moderni sono poi rappresentati raramente, troveremo una traduzione di

Stefano Massini (*L'odore assordante del bianco*, in ceco 2013), Ugo Chiti (*Oberon*, in ceco 2004) e due di Enzo Moscato (*Pièce noire (Canaria)* e *Bordello di mare con città*, entrambi nel 2008). Le opere di altri autori contemporanei appaiono solo come parti dell'antologia *Hořký život* del 2007: Fausto Paravidino, Ascanio Celestini, Letizia Russo, Edoardo Erba e Davide Enia.

Nella narrativa, nel contesto italiano, l'anno 1989 ovviamente non rappresenta nessun limite significativo come in quello ceco e gli autori affermati e ancora attivi che hanno pubblicato prima di quest'anno continuano la loro attività letteraria anche dopo. Accanto a questi troveremo le riedizioni degli autori dei secoli precedenti e prime traduzioni di quelli del XX secolo. La posizione dell'autore italiano più conosciuto e preferito è passata da Alberto Moravia, tradotto regolarmente prima dell'1989 (ma le traduzioni non cessano nemmeno dopo, come si vede dalla pubblicazione di quattro altre opere tra gli anni 1994 e 2006), a Umberto Eco (Flemrová, Bílek 2018, 6). Dell'autore sono stati tradotti non solo i romanzi ma anche i suoi saggi. Le opere di Italo Calvino sono per lo più state pubblicate sistematicamente prima del 1989, dopo questa data troviamo solo le traduzioni dei romanzi *Se una notte d'inverno un viaggiatore* (1998) e *Il castello dei destini incrociati* (2001) e una edizione delle *Lezioni americane* (1999). Nel 1991 è stata pubblicata un'antologia di racconti di diversi autori del passato intitolata *Necudné povídky*.

Nell'ambiente ceco appaiono per la prima volta autori che in Italia sono esorditi già prima del 1989: Claudio Magris in traduzioni di Kateřina Vinšová si è presentato non solo attraverso i suoi romanzi (*Il Danubio*, *Microcosmi*, *Alla cieca*, *Non luogo a procedere*) ma anche i suoi saggi. Kateřina Vinšová ha introdotto ai nostri lettori pure Sebastiano Vassalli con le traduzioni di cinque suoi romanzi. Giorgio Bassani è conosciuto attraverso le traduzioni delle sue opere già a partire dagli anni '60, dopo l'89 troviamo la traduzione del romanzo *Gli occhiali d'oro* (1994) e una raccolta di testi prosaici e poetici intitolata *Pamětní deska v Mazziniho ulici* (2001). Primo Levi è conosciuto nel contesto ceco prima del'89 solo con la traduzione della raccolta di racconti *Il sistema periodico* (nel 1981). Le traduzioni delle altre sue opere appaiono regolarmente solo dopo il 1989: *I sommersi e i salvati* (1993), *Se questo è un uomo* (1995, ristampa 2019), *Ad ora incerta* (1997), *La tregua*

(2000), *Se non ora, quando?* (2006). Aldo Busi si presenta per la prima e l'ultima volta nel 1994 con le traduzioni di *Seminario sulla gioventù* e *Vita standard di un venditore provvisorio di collant*. Antonio Tabucchi e Alessandro Baricco sono due autori che appaiono in questo periodo nel contesto ceco con più di tre opere tradotte sebbene non solo in ordine cronologico. Tre romanzi di Niccolò Ammaniti, l'ex-cannibale, sono stati tradotti nel 2005 (*Io non ho paura*), 2008 (*Ti prendo e ti porto via*) e 2014 (*Io e te*). Lo stesso numero di traduzioni delle opere di Paolo Giordano è stato eseguito da Alice Flemrová tra gli anni 2012 e 2015. I lettori cechi conoscono anche il nome di Sveva Casati Modignani attraverso le traduzioni di suoi quattro romanzi pubblicati in due ondate (*Disperatamente Giulia* del 1993, *Donna d'onore* del 1994 e *Lezione di tango* del 2002 e *Vaniglia e cioccolato* del 2003). Di Giuseppe Culicchia abbiamo due traduzioni ceche. Molta popolarità ha riscosso anche Roberto Saviano: le traduzioni delle sue opere sono tutte a cura della casa editrice Paseka e sono state affidate ad Alice Flemrová (l'ultima è stata la pubblicazione di *La paranza dei bambini* nel 2019). Paolo Sorrentino è conosciuto soprattutto attraverso la sua filmografia, ma nel 2015 si è presentato al pubblico ceco anche come scrittore con la pubblicazione dello sceneggiato del suo film *La giovinezza*, il quale è stato seguito dalle traduzioni dei romanzi *Gli aspetti irrilevanti* (2018) e *Hanno tutti ragione* (2019).

Nel nostro paese è sempre stato molto popolare il genere dei gialli di qualsiasi provenienza, e non è diverso nemmeno per quelli italiani: infatti troviamo le traduzioni di Lorian Machiavelli o Giorgio Scerbanenco le cui opere sono state pubblicate già prima dell'89, nel contesto ceco sono stati introdotti Gianrico Carofiglio con due traduzioni pubblicate nel 2012, Giulio Leoni (nel 2006 e 2007), Gianni Materazzo (una collezione di tre storie in un volume pubblicata nel 1998) e con due anche Andrea Camilleri (nel 2002 e 2004) e Laura Grimaldi (nel 1991 e 1992). Non possiamo nemmeno dimenticare la serie di romanzi *Piovra* di Marco Nese pubblicati tra gli anni 1991 e 1993.

L'interesse per la storia si riflette nella scelta dei romanzi storici degli autori contemporanei i quali abbiamo parzialmente menzionato in precedenza. Grazie ad Alice Flemrová abbiamo le traduzioni della tetralogia di Elena Ferrante e del romanzo d'esordio di Giorgio Vasta *Il tempo materiale* (in ceco nel 2011). Tra gli anni

2000 e 2008 Alena Jířhová ha tradotto nove romanzi di Valerio Massimo Manfredi inclusa la trilogia *Aléxandros*. Quattro libri di Giacinta Caruso sono stati pubblicati nel corso di due anni: nel 2008 *Il quadro di Rembrandt* e *Il giardino delle delizie* e nel 2009 *Il quadro magico* e *L'uomo che rubava manoscritti*. Il genere di fantascienza è rappresentato dal nome di Valerio Evangelisti con la traduzione della trilogia di Magus e due romanzi incentrati sull'inquisitore Nicolas Eymerich (*La furia di Eymerich* nel 2004 e *Il mistero dell'inquisitore Eymerich* nel 2005). Vanno ricordati anche due autori dei romanzi d'avventure Emilio Salgari e Luigi Motta i quali sono stati tradotti per la prima volta già nella prima metà del XX secolo e le loro opere sono state riedite soprattutto negli anni '90.

Dopo il 1989 è la poesia ad avere la cattiva sorte: con eccezione di una nuova traduzione della *Commedia* di Dante (2009), numerose riedizioni delle sue traduzioni più vecchie e alcune poesie scelte dello stesso autore troviamo soltanto alcune riedizioni dei poeti vecchi (Guido Cavalcanti, Francesco Petrarca, Folgore da San Gimignano, Michelangelo Buonarroti, Giacomo Leopardi o Giuseppe Ungaretti). L'antologia intitolata *Básníci soumraku* (2001) contiene brani delle poesie dei crepuscolari e nel 2002 è stata pubblicata l'antologia contenente le poesie di alcuni autori del passato (*99 básní o lásce a smrti ze staré Itálie*, 2002), la quale comunque presenta poesie tradotte già negli anni '60 e pubblicate nell'antologia *Navštívení krásy*. Tra gli autori moderni presenti nelle traduzioni ceche possiamo menzionare solo Giuseppe Conte, Sandro Penna, Michele Ravichetti, Laura Lorenza Sciolla, Dante Marianacci, ma tutti gli autori elencati sono rappresentati soltanto attraverso un esemplare della loro opera. Non si ripete più la fioritura nel campo delle traduzioni della poesia che esisteva nei decenni precedenti e soprattutto nella prima metà del XX secolo.

3. Riedizioni, ristampe, ritraduzioni

Nel capitolo precedente abbiamo ripetutamente usato i termini "ritraduzione" e "riedizione". I due termini risultano parole chiave: se esaminiamo la lista di Křesálková infatti notiamo che in caso di alcune opere elencate sovente non si tratta di nuove traduzioni, ma spesso di ristampe e riedizioni di certe opere

popolari o classiche. Prima di parlare delle cause di questo fenomeno, bisogna chiarire la terminologia. Secondo la definizione del dizionario Treccani una riedizione è una “nuova, ulteriore edizione di un’opera a stampa, sia uguale sia più o meno diversa rispetto all’edizione precedente o alla prima edizione” (10). Dobbiamo allora aggiungere che, trattandosi dell’edizione ripetuta di un’opera tradotta, è una nuova edizione della traduzione eseguita in precedenza, ma non necessariamente pubblicata presso la stessa casa editrice. Mutamenti eseguiti nelle riedizioni di solito si limitano alle premesse, note ed epiloghi, meno spesso troveremo cambiamenti all’interno del testo tradotto, i quali però non sono completamente esclusi. La riedizione differisce poi dalla ristampa, la quale si può definire come “nuova stampa di un libro, o di altre opere a stampa, identica alla precedente, cioè senza modifiche o correzioni di rilievo ed effettuata, normalmente, senza procedere a nuova composizione tipografica” (11).

Le ragioni dell’esistenza delle ristampe e riedizioni sono di solito commerciali: da una parte possono rifornire l’esaurimento delle scorte di un certo testo molto popolare, d’altra parte poi se, per così dire, ‘il vecchio libro riceve una nuova copertina’, può servire alle case editrici come una risorsa che con minime spese porta il prestigio e il profitto (Tahir Gürçağlar 2009, 235). Così accade spesso con i testi che non sono più protetti dai diritti d’autore: le ristampe del *Decameron* dopo il 1989 sono maggiormente le traduzioni di Radovan Krátký della prima e seconda edizione del testo (I^a edizione nel 1959, II^a edizione nel 1965, entrambe presso la casa editrice SNKLHU) e sono state pubblicate negli anni 1997 e 2002 presso Baronet, nel 2007 presso Tribun e Levné knihy KMa (con un’ulteriore ristampa nel 2010), nel 2013 presso Rebo, e nel 2017 presso Odeon. Nel 2014 la casa editrice Dobrovský pubblica l’opera in traduzione di Arnošt Procházka, originariamente del 1938. Benché nel 2009 sia pubblicata una nuova traduzione della *Commedia* di Dante Alighieri a cura di Vladimír Mikeš (casa editrice Academia), negli anni 2011, 2013 e 2014 sono pubblicate, presso due diversi editori, le ristampe della traduzione di Jaroslav Vrchlický dell’inizio del XX secolo. Le ristampe e riedizioni sono frequenti anche nel caso degli autori popolari del XX secolo, nel contesto ceco si tratta in primo luogo di Umberto Eco che appartiene a quei pochi autori la cui opera è stata tradotta quasi completamente e le pubblicazioni dei nuovi

titoli erano molto seguite e anticipate. Il romanzo *Il nome della rosa* nella traduzione di Zdeněk Frýbort è stato pubblicato nella prima edizione nel 1985 presso Odeon e nella II^a edizione nel 1993 (casa editrice Šimon & Šimon); la seconda edizione è poi stata ristampata nel 1994 (Nakladatelství Josefa Šimona) e negli anni 1999-2002 presso Český klub. Presso questa casa editrice poi sono state eseguite la III^a edizione nel 2005 (con ristampa nel 2006), la IV^a edizione nel 2007, la V^a nel 2008, la VI^a nel 2009, la VII^a nel 2011. Dopo la pubblicazione della I^a edizione rivista e corretta del 2013 seguono ancora la X^a edizione nel 2014 e 2016 (come I^a e II^a edizione presso la casa editrice Argo, ivi ancora nel 2018). *Il pendolo di Foucault* è stato tradotto in ceco per la prima volta nel 1991 da Zdeněk Frýbort ed è stato pubblicato dalla casa editrice Odeon, ristampato poi è nel 1995; una nuova pubblicazione della traduzione avviene nel 1999 presso Český klub ed è ristampata anche l'anno successivo; la II^a edizione presso la stessa casa editrice segue nel 2001 con ristampe negli anni 2005 e 2007, la III^a edizione segue nel 2009; nel 2015 è pubblicata la prima edizione della traduzione (questa volta a opera di Frýbort e Anežka Charvátová) presso Argo. *Il Gattopardo* di Tomasi di Lampedusa si trova in cinque riedizioni: alla prima traduzione del 1963 (presso SNKLU) seguono la II^a edizione nel 1968 e la III^a rivista nel 1983 (entrambe presso Odeon), la IV^a nel 2000 (Academia) e la V^a nel 2006 (Euromedia Group).

Interessanti sono anche le ristampe e riedizioni dei libri per bambini che hanno ottenuto molto successo con il pubblico ceco: *Le avventure di Pinocchio* di Carlo Collodi, *Cuore* di Edmondo De Amicis e *Il romanzo di Cipollino* di Gianni Rodari. Primo in ordine cronologico è stata eseguita la traduzione di *Cuore* (1889, solo 3 anni dopo la pubblicazione dell'originale), nel 1903 è stato tradotto per la prima volta *Pinocchio* e *Cipollino* nel 1955 (quattro anni dopo la pubblicazione in Italia). Alla prima traduzione di *Cuore* segue la seconda corretta nel 1890 con ristampe nel 1894 e 1895, seguite da successive riedizioni e ristampe fino agli anni '70 del XX secolo e una nuova e l'ultima traduzione pubblicata solo nel 2006 (casa editrice Český klub). *Le Avventure di Pinocchio* invece godono di un continuo afflusso di interesse fino al presente. La prima edizione, già citata, è seguita da 3 ristampe (1909, 1926 e 1927); negli anni 1940 e 1941 seguono due nuove traduzioni. Un'altra serie di traduzioni segue solo dopo la II^a guerra mondiale con la prima edizione

pubblicata nel 1962 presso la casa editrice SNDK. Con questa sembra si sia stabilito anche il titolo ceco “Pinocchio” (le traduzioni precedenti hanno cercato di tradurre pure il nome del protagonista principale). Alla prima edizione della SNDK seguono la II^a nel 1969 (presso Albatros (8)), la III^a nel 1976, la IV^a nel 1988, la V^a nel 1995, la VI^a nel 2007 e la VII^a nel 2013. Il libro è stato pubblicato anche in traduzioni nuove nel 2003 (presso Egmont CR) e nel 2008 (presso XYZ). Nel 2016 è ristampata la traduzione del 1941 presso la casa editrice Dobrovský. A questo elenco potremmo aggiungere anche numerose versioni ridotte, a forma di fisarmonica o di puzzle. *Il romanzo di Cipollino* è stato tradotto solo una volta nel 1955 (casa editrice SNDK) e alla prima sono seguite sette altre riedizioni, a partire dalla IV^a presso Albatros (negli anni 1959, 1972, 1981, 1987, 1997, 2009).

Una ritraduzione invece è una nuova traduzione di un’opera letteraria (9), tradotta in precedenza una o più volte nella stessa lingua e di solito eseguita da un traduttore diverso da quello della traduzione precedente (Cfr. Tahir Gürçağlar 2009, 233). Le ragioni per le quali nascono le ritraduzioni di opere letterarie sono più complesse e si spiegano in diversi modi e di solito si deve pensare a una combinazione di più fattori. Lasciamo da parte le ritraduzioni che cercano di correggere una versione precedente, sbagliata, piena di errori o refusi. Sebbene vi siano tali traduzioni, non sono il fattore decisivo per la maggioranza delle ritraduzioni esistenti. La causa principale per una ritraduzione probabilmente non sarà nemmeno “il fallimento” della prima traduzione di un’opera letteraria o la perenne “incompletezza” di tutte le traduzioni nei confronti del testo di origine dei quali parla Berman (1990, 15). Spesso infatti il fenomeno della ritraduzione viene legato al fattore dell’ “invecchiamento” della traduzione. Si tratta di un fattore che può avere diverse interpretazioni. Parlando in generale l’invecchiamento riguarda le traduzioni che non svolgono più bene la loro funzione (Hrala 1999, 81). Questo può essere causato sia dal cambiamento delle norme linguistiche o stilistiche, sebbene non sia mai stata trovata nessuna corrispondenza diretta tra il cambiamento della lingua e la necessità di “aggiornare” le traduzioni di un’opera, o dalla necessità di reinterpretare l’opera di origine in modo conforme alle nuove norme ideologiche o alla politica dominante. Ciò di solito riguarda i testi appartenenti al canone letterario (Tahir Gürçağlar, 2009, 234). Il processo però non

funziona in modo uguale per tutte le traduzioni, ci sono quelle che sono considerate “grandi” o “classiche” le quali, sebbene siano state eseguite decenni prima, sono raramente contestate dalle versioni nuove (Hrala 1999, 82). Ci possono essere anche altre spiegazioni più semplici e legate piuttosto alle strategie editoriali, ciò può significare che si tratta di una scarsa coordinazione e comunicazione tra gli editori che hanno commissionato la traduzione della stessa opera a due traduttori diversi: il fatto è confermato dall’esistenza di due o più traduzioni diverse eseguite quasi simultaneamente e confuta la tesi della necessità della nuova traduzione a causa dell’invecchiamento linguistico. La stessa situazione può essere il risultato di una deliberata competizione per il profitto nel caso dell’edizione di un’opera dalla quale ci si aspetta successo o dei libri i quali non sono più protetti dai diritti d’autore; quest’ultimo è certamente un modo molto efficace ed economico di guadagno. Per quanto riguarda le opere degli autori attivi una simile situazione dovrebbe essere evitata grazie alla cura delle case editrici che ne gestiscono i diritti d’autore. Parlando delle riedizioni e ristampe nei paragrafi precedenti abbiamo visto che le ritraduzioni delle opere degli autori italiani riguardano infatti in primo luogo gli autori vecchi piuttosto che i moderni, cioè sembra confermare piuttosto l’ipotesi della necessità di una nuova traduzione “aggiornata”, sebbene il fatto non impedisca le ristampe e riedizioni delle traduzioni cronologicamente precedenti. Questo fenomeno è invece dovuto alla possibilità di trattare liberalmente i testi non protetti dal diritto d’autore.

4. Conclusione

La letteratura tradotta non è mai un’immagine vera e propria della produzione letteraria in una certa lingua, e non lo potrà mai diventare. La scelta delle opere da introdurre nella cultura e lingua di arrivo è sempre influenzata dalla situazione politica, dai rapporti tra il paese di origine e quello di arrivo e dalle esigenze del mercato dei libri e dalle strategie editoriali delle case editrici, le quali devono pensare soprattutto al loro profitto (Šotolová 2019, 10). Succede assai sovente che gli editori scelgano di pubblicare traduzioni di opere letterarie che hanno raggiunto sia un certo successo nel loro paese di origine (hanno per esempio vinto un premio) sia un certo livello di rinomanza internazionale. In questo contesto comunque si è rilevato che il riconoscimento internazionale nella forma del Premio

Nobel non è mai stato un criterio di popolarità permanente degli scrittori italiani nell'ambiente ceco il quale ha dimostrato un disinteresse quasi totale per le loro opere negli ultimi trent'anni (con la singola eccezione di Luigi Pirandello) e la maggioranza delle traduzioni è stata eseguita prima del 1989.

Abbiamo pure visto che le case editrici di solito non si occupano sistematicamente delle traduzioni di un certo autore e piuttosto preferiscono pubblicare singole opere. Se scelgono di inserire un autore nel loro piano editoriale e pubblicarne le opere regolarmente (come le case editrici Paseka con Saviano, Prostor con Ferrante o Allpress con Manfredi) di solito affidano le traduzioni a un solo traduttore. Ma neanche in questo caso le traduzioni sono sempre pubblicate con riguardo all'ordine cronologico in cui sono state pubblicate in Italia.

L'anno 1989 ovviamente non significa un radicale cambiamento nella strategia editoriale delle traduzioni dall'italiano, per molti aspetti è un passaggio graduale, nonostante ciò vediamo più interesse per gli autori contemporanei e attivi e il cambiamento si registra in primo luogo nella scelta dei generi tradotti. Le case editrici non sono più vincolate dal controllo dello stato e la richiesta di pubblicare opere di autori prima vietati o deliberatamente dimenticati porta alla luce le loro prime traduzioni. Raramente, con l'eccezione dei grandi nomi del passato, le opere sono ritradotte non è quindi sentita la necessità di aggiornare o sostituire le traduzioni esistenti.

POZNÁMKY

(1) La presa del potere da parte del partito comunista significò che la libertà di stampa fu abolita e già nel 1953 fu fondata la cosiddetta Hlavní správa tiskového odboru (L'amministrazione centrale della sezione stampa) che fu nel 1966 soppiantata dalla Ústřední publikační správa (L'amministrazione centrale per la pubblicazione). Questa, a sua volta, fu cancellata dalla legge n. 84 nel 1968 dopo l'abolizione ufficiale della censura. La situazione non perdurò per molto tempo, già nell'agosto 1968 fu stabilito Úřad pro tisk a informace (Ufficio per la stampa e le informazioni) e la censura fu di nuovo reintrodotta poche settimane dopo dalla legge n. 127 (in ceco: 127/1968 Sb. Zákon o některých přechodných opatřeních v oblasti tisku a ostatních hromadných informačních prostředků - Legge su alcuni provvedimenti preliminari nel settore della stampa e degli altri mezzi di comunicazione di massa). (Cfr. http://www.totalita.cz/vysvetlivky/cenzura_04.php, [data di consultazione 12.3.2020])

(2) Il monopolio dello stato cominciò nel 1948 dopo il colpo di stato comunista. Il 4 aprile 1949 entrò in vigore la legge n. 94 (in ceco: 94/1949 Sb. Zákon o vydávání a rozšiřování knih, hudebnin a jiných neperiodických publikací - Legge sulla pubblicazione e distribuzione dei libri, della musica stampata e altre pubblicazioni non periodiche) che abolì le attività della Unione degli editori e dei librai cechi e praticamente distrusse le case editrici private e piccole librerie gestite da imprenditori privati e sottomise tutta l'attività editoriale e quella della distribuzione delle stampe sotto il controllo esclusivo del Ministero delle informazioni e dell'aumento di consapevolezza pubblica. Il numero delle case editrici oscillava in quel periodo tra 45 e 50 aziende. La legge fu annullata solo il 1° maggio 1991 (Cfr. Kábrtová 2006, 17)

(3) Tra giugno e dicembre del 1990 il numero delle case editrici esistenti è aumentato da circa 400 aziende a quasi 1400 e due anni più tardi esistevano già 4000 case editrici.

(4) Le traduzioni delle opere degli autori italiani nell'ambiente slovacco non saranno contenute nel presente contributo visto che sono state dettagliatamente trattate negli studi degli autori slovacchi. Per ulteriori informazioni sulle traduzioni slovacche tra il XIX e il XXI secolo si consiglia di consultare gli studi di Pavol Koprda, Dagmar Sabolová(-Princic) o Ivan Šuša.

(5) L'antologia contiene, tra i testi degli autori italiani, anche poesie da altre lingue europee (francese, portoghese, catalano, spagnolo, inglese) ed esotiche (arabo o ebreo). Va ricordato comunque che l'antologia porta il sottotitolo "le parafrasi poetiche di Jaroslav Vrchlický", risulta quindi che il poeta ha trattato il materiale originale in modo assai libero.

(6) Alcune traduzioni sono state fatte attraverso versioni in altre lingue (cioè sono le cosiddette traduzioni indirette o intermedie), ma questa caratteristica è tipica in primo luogo per i testi di carattere non letterario, come libri su arte o di viaggi che sono incluse nell'elenco.

(7) Includiamo in questa categoria sia i testi di carattere educativo presentati in forma divertente per i più piccoli lettori (per esempio più di una ventina di libri di Lorella Flamini) che le storie mirate agli adolescenti, come per esempio la popolarissima serie del fumetto fantasy W.I.T.C.H. ideata da Elisabetta Gnone, collegata ad un ampio ed elaborato sistema di merchandising, romanzi, serie animate e un videogioco.

(8) La casa editrice SNDK (Státní nakladatelství dětské knihy - La casa editrice nazionale dei libri per bambini) ha cambiato il nome in Albatros nel 1969.

(9) Le ritraduzioni sono riscontrabili naturalmente anche nella categoria dei testi non letterari la quale comunque non rientra nel quadro di analisi del presente testo.

(10) Vocabolario Treccani, <http://www.treccani.it/riedizione/>

(11) Vocabolario Treccani, <http://www.treccani.it/ristampa/>

LITERATÚRA

Knižná:

BELISOVÁ, Š., HRALA, M. ed.: *Kapitoly z dějin českého překladu*. Praha: Karolinum, 2002, 272 s.

FERRAROVÁ, H.: *České překlady ze současné italské literatury a jejich překladatelé*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2013, 173 s.

- HALADA, J.: *Člověk a kniha*. Praha: Karolinum, 1993, 121 s.
- KÁBRTOVÁ, J.: *Vydavatelé a nakladatelé (Shoda a rozdíl ve vydávání periodik a neperiodik)*. Praha: Univerzita Karlova, 2006, 58 s.
- KŘESÁLKOVÁ, J.: *Italská literatura v Čechách a na Slovensku: bibliografie italských literárních děl přeložených do češtiny a slovenštiny, vydaných od počátku knihtisku do současnosti, a přeložených netištěných divadelních her a operních libret inscenovaných od 18. století*. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, 2017, 644 s.
- TAHIR GÜRÇAĞLAR, Ş.: *Retranslation*. In: BAKER, M. and SALDANHA, G. ed.: *Routledge encyclopedia of translation studies*. Second edition. London: Routledge, Taylor & Francis Group, 2009, 674 s.
- ŠOTOLOVÁ, J.: *Francouzská literatura v českých překladech po roce 1989: 25 let bez cenzury*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2018, 240 s.

Časopisecká:

- FLEMOVÁ, Alice a Petr BÍLEK, (red.). *Pražská knižní revue – Italská literatura česky*. In: Literární noviny, roč. 29, 2018, č. 1, příloha.
- HRALA, M.: *Zastarávání překladů jako obecný problém*. In: *Translatologica Pragensia* V., Karolinum, Praha 1992, s. 81-91.

Elektronické zdroje:

- BERMAN, A.: *La retraduction comme espace de la traduction*, 1990. / <https://journals.openedition.org/palimpsestes/596> [disponibile on-line, data di consultazione 16.3.2020]
- Cenzura, Úřad pro tisk a informace, http://www.totalita.cz/vysvetlivky/cenzura_04.php_ [disponibile on-line, data di consultazione 10.3.2020]
- Národní knihovna ČR: Katalogy a databáze Národní knihovny ČR, <https://text.nkp.cz/katalogy-a-db/katalogy-nk-cr> [disponibile on-line, data di consultazione 9.3.2020]
- Obec překladatelů, Databáze českého uměleckého překladu po roce 1945 (italská literatura) <http://database.obecprekladatelu.cz/databaze/ZZPREKLADY/totalitalstina.htm> [disponibile on-line, data di consultazione 10.3.2020]
- RIEDIZIONE in: Vocabolario Treccani. <http://www.treccani.it/riedizione/> [disponibile on-line, data di consultazione 14.3.2020]
- RISTAMPA in: Vocabolario Treccani, <http://www.treccani.it/ristampa/> [disponibile on-line, data di consultazione 14.3.2020]
- Svaz českých nakladatelů a knihkupců, <https://www.sckn.cz/historie/> [disponibile on-line, data di consultazione 10.3.2020]

Résumé

Italian Literature in Czech Translation in years 1989–2019

The Czech society has undergone a profound set of changes after the so-called Velvet Revolution in 1989. This article analyzes the changes that occurred in

the publishing industry and more specifically in the composition of the translation of literary texts from Italian. At first, we described the situation in the field before 1989. The first translations from Italian date as back as the 15th century, but each author was treated in a different way, and while some authors were translated soon after publishing the original work, some others found their way to Czech culture centuries later. We've seen that since 1949 the whole process of publishing was under strict control of the state and censorship and the foreign authors were chosen not only based on their writing qualities but also according to their political beliefs. With the exception of Luigi Pirandello the authors that were rewarded with Nobel Prize for Literature are considered a thing of past - poets are represented at most by one collection of poems and a few poems in anthologies, the prose writers were all partially translated before 1989 and rarely afterwards.

Next, we focused on the composition of the translated texts after 1989. Apart from the fact that the most frequently translated texts belong to the religious literature, the genre prevailing in the translations are the theater plays, primarily those of authors from the past (Carlo Goldoni, Carlo Gozzi and Luigi Pirandello), whereas modern playwrights are rarely represented. Prosaic works also get translated frequently, the most favorite ones being novels and short stories. The title of the most known and popular Italian author was passed from Alberto Moravia to Umberto Eco who's both new and older novels and essays are translated on regular basis. We can see a certain preference for historical novels, detective stories and rise in interest for the genre of fantasy. Poetry on the other hand is rarely translated, apart from reprints and re-editions of famous older authors, very few modern poets are published and mostly only in anthologies that include only limited samples of poetry from various authors. In case of certain authors we've seen copious re-editions and reprints of some of their works. Umberto Eco's *Il nome della rosa* can be cited as an extreme case of this practice, but it also concerns classical authors from several centuries ago (Boccaccio and Dante), authors of children books (Collodi, De Amicis, Rodari) or Tomaso de Lampedusa's popular *Il gattopardo*. On the other hand, retranslations are of a rare occurrence.

The analysis showed us as well that after 1989 there is a prevailing preference for contemporary authors, mainly those bestselling and known also abroad, while the gap in the translations of the writers from the 1st half of 20th century and before hasn't been, with some exceptions, filled in a satisfactory manner.

IL MUSEO DEL FUTURO: GLOTTODIDATTICA E GLOTTOTECNOLOGIE

Simona Candeli

University of Bologna, Italy

simona.candeli2@unibo.it ; simonacandeli@gmail.com

Key words: didattica, tecno documentazione, storytelling, tecnologie per l'apprendimento, S.A.M.R. model

Key words: didactics, technical documentation, storytelling, teaching technology, S.A.M.R. model

Introduction

La scelta di affrontare questa tematica nasce dal mio profilo educativo professionale che, spaziando nei diversi ordini e gradi di scuola fino all'ambito universitario, mi ha nel tempo consentito di prendere atto dello scenario complesso e problematico che la scuola italiana sta attraversando proprio a causa di una sottovalutazione del patrimonio documentativo spesso trascurato, ignorato o inteso solo a livello burocratico. Le realtà educative con le quali ho collaborato mi hanno coinvolto in una azione di studio, ricerca e rivalutazione della componente documentativa, il più delle volte incoraggiata dal ministero (nella redazione di documenti quali PEI; PAI, PDP, PTOF, RAV, MOF, verbali dei consigli di classe, d'istituto, delle commissioni, degli esami, dei progetti...) e dalle istituzioni ma poi trascurata nel momento della progettazione e programmazione della didattica. Per fare sì che tali stimoli del ministero si possano tradurre in termini operativi e condivisi risulta quindi necessario elaborare una nuova metodologia didattica, flessibile, trasversale e soprattutto integrata.

Sono convinta che per favorire lo sviluppo di questa mia visione metodologica sia necessario elaborare un tracciato che faccia capo a due assi portanti quali la diffusione e la condivisione. In qualità di ricercatrice con l'obiettivo di riportare alla luce le caratteristiche e i valori della documentazione in ambito scolastico, ho adottato la metafora del museo, ambiente che richiama certamente una prassi di tipo tradizionale, ma che al contempo si presta a essere opportunamente ridefinito e rivisitato grazie alla co-presenza delle tecnologie. Museo, documentazione e tecnologie aprono le porte ad una metodologia comunicativa, interattiva e altamente flessibile, rispondente a quei profili cognitivi che l'Europa ha nel tempo

elaborato e proposto nei quadri di riferimento a livello di conoscenze, abilità e competenze standard. In questo scenario la competenza tecno-documentativa può trovare un proprio ruolo e una propria funzione rappresentando una risorsa spendibile e accattivante sia per il docente che per l'apprendente.

1. Dalla documentazione alla 'tecno documentazione': benvenuti al futuro!

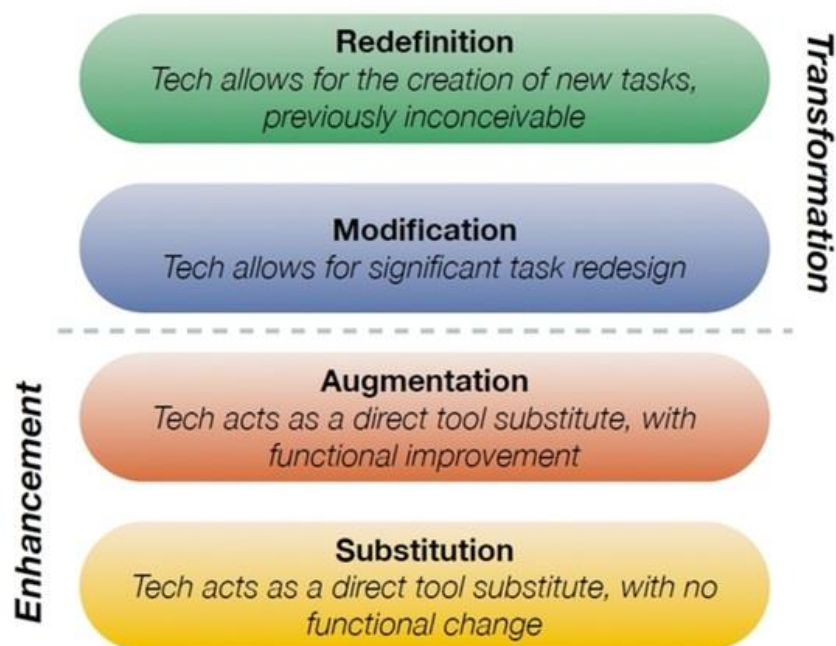
Attraverso la metafora del museo, nella fattispecie il museo dedicato alla didattica, ricoprendo il ruolo di visitatrice curiosa e consapevole, ho approfondito gli elementi caratterizzanti i vari approcci della didattica riservando una particolare attenzione alla glottodidattica della quale ho preso in considerazione i metodi principali: l'approccio grammaticale-traduttivo, quello situazionale, l'umanistico-affettivo e il funzionale comunicativo. Il comune denominatore e punto di forza di tutti questi approcci, che mi ha consentito di interfacciarmi direttamente con le buone pratiche risultanti dall'implementazione di tali metodi, è stata proprio la documentazione. Cosa è la documentazione? Risponde la Prof.ssa Nigris dell'Università Milano Bicocca: *'Documentazione: non è una procedura routinaria e burocratica. E' un'attività di raccolta, catalogazione e diffusione di documenti. Sta al posto della realtà accaduta o che accade, la osserva, la descrive, la racconta. E' una rappresentazione della realtà educativa. E' un processo di traduzione selettivo e parziale, che richiede: 1. una scelta; 2. la chiarezza rispetto a. agli obiettivi, b. al destinatario.'* Documentazione rappresentata da archivi scolastici, colloqui coi responsabili di progetto, materiali e percorsi rivolti a futuri docenti, modalità per la scelta dei libri di testo fino ad arrivare in tempi recenti alla documentazione su base tecnologica che grazie ad internet ha acquisito un valore aggiunto didattico-pedagogico a carattere universale in quanto diffusa, condivisa e soprattutto accessibile. Sono arrivata quindi ad individuare le competenze relative alla 'tecno documentazione' come un aspetto irrinunciabile di una scuola ideale che armonizzi tradizione e innovazione, conoscenze e competenze, storia e storytelling. Cosa si intende per tecno documentazione? Innanzitutto è un processo e non un prodotto, anche se prende vita e ha come risultato finale un prodotto, più o meno tecnologico. Si può definire la tecno documentazione come quel processo caratterizzante una metodologia di ricerca/di lavoro che, attraverso fasi ben definite, interviene

gradualmente all'interno dell'esperienza documentativa tradizionale, effettuando operazioni di *sostituzione, accrescimento, modifica e ridefinizione*.

2. La tecno documentazione, il modello S.A.M.R. e la glottodidattica.

La mia visione in riferimento alla elaborazione della tecno documentazione si è soffermata con particolare attenzione sullo scenario glottodidattico in relazione alle competenze e ai profili cognitivi e sociali caratterizzanti il cittadino del XXI secolo. In tale contesto il ruolo da me vissuto in prima persona nella campo della ricerca-azione si è concretizzato nell'individuazione del percorso che ogni docente dovrebbe intraprendere al fine di arricchire la propria competenza didattica operativa. Il modello S.A.M.R. (1) è risultato essere particolarmente adatto perchè semplice, rassicurante e di ampia trasversale applicabilità. Riporto in sintesi i passaggi salienti di tale modello. Il modello S.A.M.R. è un quadro teorico di riferimento per l'integrazione delle nuove tecnologie nella didattica. E' stato sviluppato dal Dr. Ruben Puentedura nel 2010 e ha avuto una notevole diffusione negli ultimi anni. 'SAMR' è l'acronimo di (Substitution) Sostituzione; (Augmentation) Aumento, Incremento; (Modification) Modifica; (Redefinition) Ridefinizione. Tale modello ha lo scopo di fornire un format, quindi una tecnica, affinché il docente possa adottare le tecnologie, a diversi gradi e livelli, adattandole ai propri obiettivi educativi, promuovendo e favorendo non solo un miglioramento della qualità dell'apprendimento nei discenti ma anche dell'insegnamento nei docenti. L'intento è quello di (far)sperimentare le tecnologie in maniera più significativa, abbandonando in modo tanto consapevole quanto risoluto un utilizzo della tecnologia fine a se stessa. Siamo tutti oramai consapevoli che il semplice utilizzo di applicazioni web, dispositivi digitali, ecc. non produce necessariamente quel fatidico miglioramento dell'esperienza relativa all'insegnamento-apprendimento e che adeguate conoscenze pedagogiche costituiscono la base necessaria da cui partire per l'integrazione delle tecnologie all'interno dell'attività didattica.

Come funziona il Modello SAMR?



Tratto da Kate Schrock's Guide to Everything – [Samr and Bloom](#)

È costituito da quattro fasi operative e ben distinte.

1° livello - Sostituzione: La tecnologia sostituisce gli strumenti tradizionali senza alcun vantaggio e miglioramento in termini di apprendimento e insegnamento (es. scrittura tradizionale sostituita da scrittura digitale).

2° livello - Miglioramento, sviluppo: la tecnologia sostituisce gli strumenti tradizionali con vantaggi e miglioramenti specialmente in relazione alle modalità di svolgimento del compito assegnato (es. scrittura digitale che si avvale di tutte le potenzialità che una applicazione di scrittura offre: correttore ortografico, inserimento immagini, ipertestualità ecc.).

3° livello - Modificazione: la tecnologia rende possibile la ristrutturazione dell'attività potenziando l'esperienza di insegnamento-apprendimento avviando una decisa trasformazione della stessa (es. scrittura collaborativa nel cloud).

4° livello - Ridefinizione: la tecnologia consente un potenziamento evidente con modalità esperienziali che non sarebbero state possibili diversamente e trasformano 'esponenzialmente' l'esperienza di insegnamento-apprendimento (es. documento scritto in modo collaborativo e pubblicato su un sito web).

Passiamo ad un esempio più concreto: come modificare una lezione di geografia.

Compito originale: 'Scrivere, su carta, una panoramica generale di una località, per esempio, dell'Inghilterra, incollando sul quaderno qualche immagine tratta da riviste. Sostituzione: Usare un software, come Google Slides o Prezi, per costruire tale presentazione sulla località prescelta. Miglioramento: integrare audio, video, links nella presentazione digitale per arricchirla e renderla più coinvolgente. - Modificazione: creare un leaflet digitale che incorpora i suddetti audio, video e links, aggiungendo magari anche un video autoprodotta dagli studenti. - Ridefinizione: pubblicare il volantino pubblicitario della località sul sito della scuola oppure su un sito appositamente creato per l'occasione. E' evidente come la fase della trasformazione (transformation) che include la modificazione (modification) e la ridefinizione (redefinition) sia in stretta ed imprescindibile relazione con gli HOTS della tassonomia di Bloom (2): analizzare, valutare e creare ed è, a questo punto, altrettanto semplice vedere il nesso fra la nostra 'lezione tradizionale modificata' (vedi sopra) e la competenza documentativo-tecnologica (sito web in cui le *best practices* vengono condivise e rese pubbliche), prima appresa dal docente e poi trasmessa all'apprendente come competenza trasversale necessaria al cittadino del XXI° secolo. La glottodidattica segnalava da tempo la necessità di trovare una adeguata armonizzazione con le tecnologie in quanto il raccordo comunicazione, lingua e tecnologie rappresenta lo sfondo integratore della nostra società al quale non possiamo sottrarci; d'altro canto la realtà scolastica anche nei territori più avanzati sembrava preferire un discorso pluridisciplinare anziché interdisciplinare. A questo punto la tecno documentazione si profila come il superamento di barriere culturali e strettamente metodologiche, individua l'importanza di un codice linguistico in continua evoluzione e finalmente apre le porte alla comunicazione in senso lato, favorendo anche il confronto e la condivisione di buone pratiche fra colleghi, aspetto questo da sempre molto problematico. Glottodidattica e tecnologie si compensano e trovano nella documentazione il raccordo per eccellenza. La documentazione che è apparentemente qualcosa di statico rappresenta quel tassello irrinunciabile che fa sì che l'apprendimento e la formazione linguistica possano travalicare confini culturali, disciplinari grazie all'intervento di una adeguata educazione tecnologica.

3. La tecno documentazione, lo storytelling e i saperi liquidi

La funzione di raccordo tra glottodidattica e tecnologia a mio avviso ha trovato nella strategia dello storytelling la soluzione felice per consentire un apprendimento linguistico integrato, aggiornato e sempre correlato alla documentazione e alle fonti in un continuum dinamico e flessibile. Lo storytelling nell'ambito delle glottotecnologie, proprio per le sue caratteristiche narratologiche motivanti e coinvolgenti, sia da parte del docente che dell'apprendente, consente l'individuazione di una pedagogia che fa propria il concetto di saperi liquidi. Riporto qua di seguito un estratto da uno studio di Franca Pinto Minerva (3) sul modello di complessità pedagogica di Franco Frabboni da cui si riesce a evincere il concetto di 'sapere liquido' espresso da Frabboni. *'Ragione critica e aderenza alla mutevolezza del mondo, apertura alla pluralità delle lingue, delle culture, delle esperienze e dei vissuti si co-determinano, in tal modo, ricorsivamente. L'acuta analisi di qualsivoglia modello pedagogico storicamente circoscritto è sempre messa a sistema da Frabboni con la proiezione all'infinito che, abbattendo barriere, permette di fare irruzione "oltre la siepe" leopardiana, nel mondo del possibile più lontano. Un modello pedagogico, questo, in cui l'idea di equilibrazioni instabili, di non-linearità, tra ordine, disordine e processi di interconnessione, rinvia sia al principio della dinamica unitarietà del progetto formativo coincidente con il fluire "a balzi" della vita, sia all'istanza della discontinuità/specificità delle varie istituzioni che, a diverso titolo, assumono, nelle plurali stagioni della vita, ruolo e funzione formativa. Presupposto di fondo è l'apertura" come caratteristica di un processo in progress, mai definitivamente realizzato, a cui si accompagna l'idea di una scuola "aperta dentro"–nella sua struttura comunitaria, fatta di relazioni paritariamente incrociate tra allievi, docenti, famiglie e dirigenti–e "aperta al fuori"–alle istituzioni socio-culturali del territorio e all'ambiente umano e naturale in cui poter recuperare i nessi che collegano uomini, animali, vegetali e questi alla complessa matericità del cosmo'.* (3) Il sapere è liquido in quanto non ha forma perché è in crescita costante, in continua evoluzione, difficile da contenere; il sapere liquido non appartiene solo a un luogo ma a molti 'altrove', così come non solo a un momento preciso nel tempo ma a un *continuum* fatto di momenti sincroni e asincroni. L'essere *work in progress* è una delle caratteristiche proprie sia delle scienze linguistiche che tecnologiche.

Lo storytelling incarna tale modello pedagogico in quanto strategia che coinvolge in ugual misura narratore e ascoltatore, ovvero docente e apprendente, che risultano attori nei diversi copioni comunicativi in potenziale continua evoluzione. E parlando di evoluzione pensiamo per un attimo alcune 'storiche' rappresentazioni di storytelling: 1. le pitture rupestri; 2. il Decameron del Boccaccio nel quale un gruppo di giovani si alterna nel narrare ognuno una propria novella; 3. la televisione e gli spettatori; 4. le web communities; 5. Instagram

L'avvento di internet ha senza dubbio promosso e diffuso l'arte del narrare. Il fruitore della narrazione è diventato sia un *prosumer*, ossia un produttore di contenuti, che un consumatore delle diverse offerte che la rete mette a disposizione. Può essere contemporaneamente docente e apprendente, narratore e ascoltatore in grado di muoversi all'interno di tale vasto mondo interconnesso. Fruitore che è in grado di apprezzare l'idea di un museo universale rappresentato dallo stesso World Wide Web al quale può 'abbeverarsi' non solo per necessità ma e soprattutto per semplice curiosità, motivazione professionale e crescita personale. Fruitore consapevole del fatto che internet può, a tutti gli effetti e per certi aspetti, rappresentare una sorta di museo virtuale dedicato alla glottodidattica e lui è il marinaio curioso che ne naviga i mari, talvolta tranquilli, altre volte in tempesta. Internet ha fatto propria la metafora del museo, dando vita ad un 'museo fluido' nel quale vengono azzerati i concetti di tempo e spazio tradizionalmente intesi in cui il navigatore si muove autonomamente confermando il suo interesse per un apprendimento in progress, quale *faber fortunae suae*.

Il docente visitatore-fruitore-autoaggiornatore, grazie a internet, aggiunge nuovi ruoli e funzioni al suo profilo, integrando così le già consolidate competenze professionali.

4. Della didattica del passato, del presente e del futuro: sinergie e nuove consapevolezze tecnologiche

Uno degli obiettivi di questo contributo è quello di illustrare il rapporto sinergico fra didattica del passato e del futuro: a tal fine sarete accompagnati in un viaggio che, grazie all'utilizzo consapevole delle tecnologie, consentirà il recupero, la valorizzazione e rivisitazione del più variegato patrimonio documentativo in

un'ottica di rinnovata creatività. La consapevolezza che le tecnologie sono un alleato tanto accattivante quanto pericoloso rende necessario il costante ricorso al 'pensiero critico', il quale, per mezzo della conoscenza approfondita degli strumenti tecnologici, mostra percorsi adeguati per valorizzare le testimonianze del passato, proiettandole, rinnovate, in un universo condiviso e fruibile da tutti. Tale approccio, che conferma il collegamento irrevocabile tra didattica del passato, del presente e del futuro, ha già ottenuto una incoraggiante conferma al recente convegno Anils "Quali Competenze l'Europa Richiede? Orientarsi tra nuovi descrittori del Quadro Comune Europeo di Riferimento e "nuove" competenze...." tenutosi a Treviso nel novembre del 2018. Le tecnologie applicate allo storytelling consentono l'espletamento di un ruolo simile tra docente apprendente. Il docente è a volte narratore, altre volte informatore e motivatore. Non utilizza solo le modalità legate alla narrazione orale ma quelle legate allo storytelling digitale e riesce così ad allinearsi coi bisogni e a condividere le passioni dell'apprendente, il quale spesso e volentieri ha maggiore familiarità con l'universo digitale che con quello legato alla narrazione tradizionalmente orale. Pertanto la nuova chiave comunicativa (storytelling digitale) che si avvale della tecno documentazione prende consistenza, viene apprezzata diventando pertanto ampiamente accessibile, in quanto copione già condiviso fra i due attori dell'atto comunicativo: il narratore ed il fruitore del messaggio.

5. Tecno Documentazione e apprendente: da *consumer* a *prosumer*

Il passaggio successivo, reso non solo possibile, ma anche facilitato e promosso dalle tecnologie per l'informazione e la conoscenza (T.A.C.), è la trasformazione del fruitore, nel nostro caso 'fruitore-apprendente': da semplice 'consumatore' di informazioni può diventare 'prosumer', cioè lui stesso produttore e consumatore allo stesso tempo di contenuti. La rete, con le sue infinite possibilità di pubblicare contenuti, rispondere a contenuti pubblicati da altri, utilizzare informazioni raccolte nel web per trasformarle in qualcosa d'altro e di diverso dal prodotto iniziale, fa diventare protagonista la persona comune, oramai al centro di un processo comunicativo che pare inarrestabile. Tali copioni comunicativi condivisi fra i vari fruitori della rete rappresentano quella competenza pregressa

che la scuola deve riscoprire e valorizzare in funzione di una adeguata e consapevole educazione tecnologica. L'educazione tecnologica, che va ben oltre la mera padronanza strumentale, si deve impegnare per il potenziamento delle competenze legate al pensiero critico e alla sicurezza in rete. Infatti grazie allo sviluppo del pensiero critico l'apprendente non si limita ad esprimere una propria opinione o gradimento bensì deve dimostrare di essere in grado di distinguere, di catalogare, di comparare idee, informazioni, dati che affollano la rete. Il docente tecnodocumentatore è colui che non si ferma alle modalità di ricerca, valorizzazione e trasformazione, ma colui che è anche in grado di trasmettere una coscienza documentativa nei propri alunni; la strategia del modelling e un design didattico adeguato favoriscono una sistematica e proficua metariflessione sulle proprie pratiche: quel critical thinking che ci rimanda alle otto competenze chiave europee e che è oramai riconosciuto come elemento necessario e qualificante nella definizione del profilo professionale di ogni cittadino del XXI secolo.

6. Docente tecnodocumentatore: da esploratore a progettista-creatore

A conclusione di questa serie di mie riflessioni che hanno avuto come finalità quella di individuare e illustrare una metodologia innovativa di tipo trasversale come la tecnodocumentazione, vorrei soffermarmi sul ruolo a tutto tondo del docente tecnodocumentatore che trova una sua significativa dimensione nel momento dell'esplorazione (in rete, ma non unicamente), in quello della successiva scoperta e della riflessione che ne deriva.

Tale passaggio, che si configura in realtà come vera e propria trasformazione, non solo garantisce una progressione delle competenze di tipo tecnico, ma e soprattutto, un avanzamento delle competenze specifiche legate alla progettazione e realizzazione di output creativi, collaborativi e condivisi. Grazie a questa rivisitazione dei materiali si attua e ha luogo quella che Schön chiama 'la ristrutturazione dell'esperienza' (4) e il docente cambia ruolo: da 'colui che si informa' a colui che, una volta informato, crea, progetta e realizza.

7. La tecno documentazione: obiettivo CLIL

Attualmente la metodologia CLIL, che spazia nei diversi ordini e gradi di scuola, rappresenta quello spazio operativo sperimentale in cui il docente tecno-documentatore può attivarsi progettando percorsi disciplinari/interdisciplinari che si fondano sulla valorizzazione dei materiali come base di partenza per poi creare una piattaforma in cui condivisione, collaborazione, progettazione, pedagogia e tecnologie per l'apprendimento e la conoscenza dialogano, interagiscono e mediano. Il potenziamento di questo processo di insegnamento-apprendimento porterà alla creazione di uno studente-cittadino del mondo, *open-minded* e pluri competente.

8. Tecnologia: un fattore scatenante per l'inclusione educativa

In un contesto di ricerca e didattica sempre più attiva e presente sul versante dell'attenzione all'inclusività educativa, questo lavoro ha potuto approfondire e verificare il rapporto tra inclusione educativa e le nuove tecnologie dell'apprendimento e della conoscenza (TAC), in relazione alle quali l'"inclusività educativa" non è considerata come una pratica episodica e rimedio di urgenza, ma come una pratica abituale e consolidata del "modus docendi" e forse come l'unica via percorribile per il "successo educativo" degli studenti (Indicazioni e linee guida nazionali italiane, 2012). (5)

Conclusioni

Siamo giunti alla fine del nostro viaggio. Di seguito le tappe principali:

1. La documentazione è punto d'incontro tra insegnamento e apprendimento
2. La documentazione come ponte verso un processo di insegnamento-apprendimento che guarda al passato per rivolgersi al futuro (il presente è rappresentato dal *learning-by-doing*)
3. Il format S.A.M.R. al servizio della tecno documentazione: nuove proposte in campo linguistico
4. Ogni documento è una storia: la documentazione riscopre il valore della narrazione (storytelling)
5. Docente tecnodocumentatore: attivo, progettista, esperto in tecnologie
6. Clil: per una metodologia tecnodocumentativa

7. Le tecnologie per l'apprendimento e la conoscenza: inclusione educativa per tutti

Note

- (1) PUENTEDURA, R. *S.A.M.R. model: a brief introduction*, 2010, [SAMR: A Brief Introduction – Ruben R. Puentedura's Blog](#)
- (2) BENJAMIN, B. S. *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook 1: Cognitive Domain*, Addison-Wesley Publishing Company, 1956
- (3) BALDACCI, M., MINERVA, F.P., *Razionalità, educazione, realtà sociale*. Studi sulla pedagogia di Franco Frabboni, Franco Angeli Edizioni, 2015
- (4) SCHON, D. A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Franco Angeli, Milano, 2006
- (5) CANDELI, S. *Unibo Clil training: good practices, technology and inclusive education*. International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE), Volume 10, Issue 4, ISSN 2042 6364 (Online), <http://infonomics-society.org/ijcdse>

Bibliografia

- BALBONI, P. E., *Le sfide di Babele*, UTET Libreria, Torino, 2002.
- BERGMANN, J. / SAMS, A., *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*, ISTE, USA, 2012
- BERTACCHINI, C., PARENTI, P., MAULE, E., VIEL, M., *Quaderno Arancione*, Quiedit Verona 2015
- BERTACCHINI, C., SIZER, P., *Linguistics Through Activities*, Quiedit Verona , 2015
- BERTACCHINI, C., PARENTI, P., MAULE, E., VIEL, M., *Quaderno Rosso*, Quiedit Verona 2013
- BALDACCI, M., MINERVA, F. P., *Razionalità, educazione, realtà sociale*. Studi sulla pedagogia di Franco Frabboni, Franco Angeli Edizioni, 2015
- BIONDI G., *La documentazione come sistema di rappresentazione delle conoscenze*, http://www.indire.it/lucabas/lookmyweb_2_file//Biondi_rappresentazioni_conoscenze.pdf
- CANDELI, S. *Unibo Clil training: good practices, technology and inclusive education*. International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE), Volume 10, Issue 4, ISSN 2042 6364 (Online), <http://infonomics-society.org/ijcdse>
- CANDELI, S. *Scintille d'autore*, QuiEdit, Verona, 2019
- CALVANI, A., *Educazione, comunicazione e nuovi media. Sfide pedagogiche e cyberspazio*, Utet Libreria, Torino, 2001
- FRABBONI, GUERRA, SCURATI, *Pedagogia.Realtà e prospettive*, Mondadori Milano 2000
- MAROTTA, S., *La documentazione come risorsa*, [http://www.pestalozzi.cc/ic/wpcontent uploads/2015/03/La-documentazione-come-risorsa.pdf](http://www.pestalozzi.cc/ic/wpcontent/uploads/2015/03/La-documentazione-come-risorsa.pdf).
- NIGRIS, E., *Scrivere a scuola: obbligo, necessita' o opportunita'?*, 2010
- PUENTEDURA, R. R., *S.A.M.R. model: a brief introduction*. <http://hippasus.com/blog/archives/227>
- Raccomandazione del consiglio dell'Unione Europea del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01), PDF

SCHON, D.A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Franco Angeli, Milano, 2006

SPECCHIA, A., *La documentazione scolastica*, Anicia, Roma 2001, pag. 39

Resumé

The museum of the future: glottodidactics and glottotechnologies

This contribution represents the synthesis of the book *Scintille d'Autore*, QuiEdit, edited by me which, in the light of a methodology based on the rediscovery of documentation, proposes to spread an innovative didactic-methodological approach in the linguistic field. The focus of the volume is the didactic valorization of the documentation which finds in the metaphor of the museum an effective way of storytelling in which past, present and future coexist harmoniously. Technologies play a mediating and connecting role between the visitor, who interacts with the testimonies of the past, and the future that, coming to life from 'dusty' archives becomes something 'other', a dynamic 'object' capable of reaching each and everyone, anywhere, anytime. Our visitor-user will be confronted with a cultural heritage mainly at a verbal linguistic level being a language teacher, researcher and trainer, committed in training and lifelong learning. The Internet has made this metaphor its own, creating a 'fluid museum' in which the traditional concepts of time and space disappear and the navigator moves autonomously confirming his interest in a continuous learning process, as *faber fortunae suae*. The visitor-user-teacher, thanks to the internet, adds new roles and functions to his profile, thus integrating the already consolidated professional skills. This contribution shows the synergic relationship between the teaching in the past and in the future and thanks to the use of the S.A.M.R. model you will be able to appreciate how a responsible use of technology will allow the recovery, promotion and revisitation of the most varied heritage documentation with a view to renewed creativity.

LA NASCITA DELLA “REPUBBLICA DEI POETI” AL MULINO DI BAZZANO**Fabiano Gritti**

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Slovensko

fgritti@ukf.sk**Kľúčové slová: avanguardia, sperimentalismo, critica letteraria****Key words: avant-garde, experimentalism, literary critic**

Presso la località del Mulino di Bazzano è esistito tra gli anni 1970 e 1983 il più longevo e significativo laboratorio di poesia sperimentale in Italia, dopo la chiusura delle attività del Gruppo 63, del quale qui si cercherà di considerare soprattutto quei caratteri che ne hanno favorito l'esordio e di conseguenza anche l'attività. Si è parlato di una “repubblica dei poeti”, che rappresentò per più di un decennio un punto di riferimento attivo e creativo, e che anche dopo la sua cessazione continuò ad essere una fonte d'ispirazione, di studio e approfondimento, seppure per quei pochi che ancora negli anni successivi si premurarono di mantenerne vivo il ricordo e il messaggio. Invero, si tratta di un numero assai esiguo, così come limitato era il numero di coloro che parteciparono, in diverso modo e tempo, a tale progetto. E' assai difficile dare un elenco di coloro che fecero effettivamente parte del gruppo di Bazzano, poiché a parte le presenze fisse di Adriano Spatola con i fratelli Maurizio e Tiziano, Giulia Niccolai, Corrado Costa, si ha un numero imprecisato di presenze intermittenti, che parteciparono all'esperienza del Mulino in gran parte a distanza, risiedendo fisicamente al Mulino di Bazzano solo per alcuni periodi più o meno lunghi. Di questi autori ricordiamo almeno i più significativi, a cominciare dalle presenze dall'estero come Julien Blaine, Gerald Bisinger, Henri Chopin, Paul Vangelisti, Jean-François Bory, gli emiliani Giuliano Della Casa, Claudio Parmiggiani, Carlo Alberto Sitta, Franco Vaccari, William Xerra, i poeti visivi fiorentini e milanesi del Gruppo 70 Giovanni Anceschi, Milly Graffi.

Furono relativamente pochi, o comunque non numerosi quanto il fenomeno di Bazzano avrebbe meritato, coloro che vi dedicarono attenzione, pubblicando studi scientifici, opere di divulgazione o conservando documenti e realizzazioni pratiche. Il parziale oblio del gruppo del Mulino è dipeso necessariamente anche dalla stessa volontà dei fondatori, che scelsero l'isolata località del Mulino di Bazzano per

realizzare appunto una “repubblica dei poeti”, espressione ripresa da Gazzola nella sua approfondita monografia espressamente dedicata al gruppo o come felicemente l’ha definito Niva Lorenzini, uno “spazio protetto di delocalizzazione”, che paradossalmente avviene scegliendo una località geografica ben precisa, un luogo dal “carattere delocalizzato, a più livelli, sprovvincializzato, cosmopolita, multimediale, internazionale, delle esperienze che vi trovarono un ancoraggio” (1). Una “delocalizzazione” voluta in una piccola località poco conosciuta e poco connessa con le città vicine, in un mulino senza nemmeno collegamento telefonico, ma che proprio per questo ha permesso la crescita e fioritura di una fertile comunità di artisti, “di operai della poesia” (2). I poeti non si dedicavano solo ad attività prettamente artistiche, c’erano “autori e editori, tipografi e distributori, perché non si trattava solo di raggiungere l’autonomia artistica nella poetica, nello scrivere poesia, ma per quanto riguarda il supporto fisico, cercando di conseguire anche una sorta di ‘liberazione editoriale’”. Una liberazione editoriale che veniva dunque realizzata con una produzione in proprio, antieconomica e in numeri limitatissimi, riprendendo in questo l’esempio di Emilio Villa (3), che Spatola considerava il poeta più importante degli ultimi decenni (4), e che con la pubblicazione in proprio, semi-artigianale, perseguiva il medesimo scopo di sottrarre la letteratura alla mercificazione e alla sudditanza ai giochi di potere dell’editoria commerciale. La delocalizzazione ha poi luogo anche come una secessione, un’implicita critica e presa di distanze da quella avanguardia “mainstream” che pur dichiarando programmaticamente la lotta al sistema, finì per diventarne parte integrante. Viene rifiutato l’esempio di quei protagonisti della neoavanguardia che pur criticando il sistema si dimostrarono abili a sfruttarne i meccanismi massmediali e di marketing per imporsi all’attenzione di pubblico e critici quali punti di riferimento nel campo della sperimentazione letteraria. E’ a questi ultimi che tuttora viene riservato il relativamente ristretto spazio dedicato alla neoavanguardia su riviste e antologie, nei curricula scolastici. Quando si parla di avanguardia non si può che fare inevitabilmente riferimento al Gruppo 63, con i suoi rappresentanti maggiori come Edoardo Sanguineti, Alfredo Giuliani, Antonio Porta, Nanni Balestrini, Elio Pagliarani giusto per citare alcuni dei più significativi. Si tratta quindi di autori tutti debitori, in diverso modo e misura, della geniale e infaticabile attività promotrice di Luciano

Anceschi, filosofo e critico letterario che è stato, come è risaputo, padre e anima di iniziative come la rivista *Il Verri*, l'antologia dei *Novissimi*, luoghi di gestazione del movimento principe della neoavanguardia e quindi del Gruppo 63.

Non c'è bisogno di ripetere l'ovvietà che la "repubblica dei poeti" nasce dal naufragio del Gruppo 63, con la spontanea aggregazione di quegli artisti che caparbiamente vollero continuarne in qualche modo l'esperienza ad oltranza. La felicità dell'operazione, la sua fecondità e longevità, si spiegano meglio però tenendo conto di una caratteristica peculiare del Gruppo 63, quale fu la particolare magmaticità ideologica. Fu questa particolare caratteristica a permettere la crescita progressiva all'interno del gruppo di artisti che condivisero, almeno per alcuni tratti, delle comuni convinzioni che ne influenzarono la poetica. E' risaputo che il Gruppo 63 post-palermitano era caratterizzato da una evidente non sistematicità delle prospettive ideologiche, da una mancanza di unitarietà e dalla presenza di una molteplicità di tensioni e spinte centrifughe di varia natura. Mancava un manifesto normativo, non era previsto il ruolo di ideologo ufficiale per nessun membro in particolare, nemmeno tra i fondatori che assunsero una posizione più prestigiosa. Fu così che per questa condizione fluida, non impositiva, non restrittiva, fu possibile l'esistenza all'interno del Gruppo 63 di opinioni, correnti assai diverse, senza che ciò provocasse scissioni rispetto alla centralità del Gruppo 63 o anche del "Verri". Senza ortodossia non c'erano dissidenti o eretici, e nemmeno si verificarono delle espulsioni, nonostante le polemiche sulla qualità della partecipazione troppo allargata, che periodicamente si riaccendevano in occasione dei diversi congressi del Gruppo, né alcuno fu chiamato ad abiurare, a chiamarsi fuori. L'asistematicità del movimento ne favorì l'inclusività e ciò rese possibile che i membri del Gruppo 63 potessero dividersi anche su questioni fondamentali. Dalla linea principale, mainstream del Gruppo 63, si separò fin dall'inizio quello che Barilli definiva il "coagulo emiliano", che poi dopo la fine del Gruppo, agli inizi degli anni '70, andrà a costituire la cosiddetta "repubblica dei poeti" al Mulino di Bazzano. I motivi di questa divisione furono vari, i più importanti dei quali riguardano la concezione stessa del fare letteratura.

Tra le varie ragioni dell'allontanamento del "coagulo emiliano" dagli altri appartenenti al gruppo, la più rilevante per le conseguenze che provocò fu

sicuramente l'interpretazione delle tesi di Anceschi riguardo alla definizione dei periodi di caos, di crisi per il passaggio da un modello ermeneutico-culturale ad un altro, che l'indirizzo fenomenologico della filosofia estetica anceschiana modellizzava sull'esempio del barocco inteso come categoria meta-storica. Coloro che condividevano le posizioni di Edoardo Sanguineti prendevano spunto dalla poetica anceschiana, tendendo però ad abbandonare in modo netto ogni equilibrio classicista per insistere sulla concezione di crisi dell'epoca contemporanea intesa come "rottura epistemologica". Ne risulta un Barocco definito "impuro", "anarchico", esaltante gli aspetti scenografici e bizzarri di una realtà diventata indicibile, con lo scopo non di spiegarla ma di "mettere a nudo, rovinosamente, rovine su rovine" (5). Tale approccio tenderebbe a una certa radicalità della sperimentazione, sempre secondo Barilli, fino al punto da provocare l'annichilimento della letterarietà stessa. A tale deriva si oppose il gruppo emiliano con Adriano Spatola in testa, che interpretò la concezione anceschiana del barocco cercando di identificare punti di contatto tra la poesia sperimentale e il surrealismo, partendo dall'ipotesi che "possano esistere relazioni implicite tra il barocco e la poesia sperimentale contemporanea" (6). Per Barilli questo gruppo reagì alla negazione assoluta del letterario, effetto delle realizzazioni più estreme della neoavanguardia, scegliendo una via alternativa alla sperimentazione letteraria degli autori più mainstream del Gruppo 63. Il "coagulo emiliano" intraprese una sorta di recupero, fuori tempo massimo, del surrealismo, che nella neoavanguardia d'altra parte era stato quasi del tutto ignorato, interpretandolo come un modo per "scavare un nido nell'*autre*, nell'avventura letteraria allo stato puro, che la si vuole promuovere a universo autosufficiente, capace di spremere da sé un potenziale incantatorio". Questa scelta diviene una "contromossa stilistica", caratterizzata dall'essere "a suo agio nel compito di riciclare vecchi materiali di 'cattivo gusto', ovvero kitsch..." (7). Non si trattava ovviamente del risuscitamento di un cadavere, il surrealismo classico che nei primi anni Sessanta era più che mai inattuale, veniva recuperato il messaggio fondamentale del surrealismo, che venne reinterpretato, ripensato e riattualizzato. Pochi mesi dopo il secondo congresso del Gruppo 63 tenuto a Reggio Emilia nel 1964, il gruppo di artisti emiliani si organizzò autonomamente e fondò la rivista

“Malebolge” (8) quale organo di diffusione delle attività gruppo, di discussione e di riflessione critica sulla particolare poetica che venne chiamata “parasurrealismo”.

L’esperimento del “parasurrealismo”, sebbene di breve durata e di limitata influenza, e per questo spesso trattato come una parentesi di relativa importanza, funse da luogo di discussione e confronto, di aggregazione per coloro che si riconoscevano nell’impostazione del “coagulo emiliano” e per una fitta rete di artisti italiani ed esteri che in qualche modo con questo gruppo si mantennero costantemente in contatto, attraverso discussioni e confronti epistolari, collaborazioni per eventi poetici italiani ed esteri, pubblicazioni comuni. Fu questa eterogenea costellazione di autori a costituire l’ambiente che permise il fiorire delle attività del gruppo del Mulino di Bazzano.

Le tensioni interne al Gruppo 63 ne provocarono la definitiva disgregazione in seguito ai moti studenteschi del ’68, quando parve che l’azione pratica e violenta delle proteste studentesche contro la società sembrasse aver reso insufficienti e sostanzialmente irrilevanti le pretese della neoavanguardia del perseguimento della critica e sovvertimento della società borghese attraverso una sorta di “guerriglia culturale”, un’azione rivoluzionaria diluita nel tempo e combattuta in campo culturale e ideologico. Questa posizione, che venne esplicitamente difesa da Sanguineti, che si prodigò per imporla all’intero gruppo, venne rifiutata da coloro che erano vicini al gruppo emiliano e alle posizioni di Alfredo Giuliani, in nome dell’autonomia della poesia.

E’ solo a questo punto che il Gruppo 63, nonostante la sua elasticità, entrò in una crisi che lo porterà allo scioglimento. Venne a mancare innanzitutto la fiducia sull’operatività della neoavanguardia, sulla sua capacità di intervenire e incidere nella società in maniera significativa (9). In secondo luogo venne meno la particolare contingenza internazionale che favorì e legittimò un’avanguardia come movimento culturale antisistema, permettendogli di conseguire più consensi di quanto fosse usuale per un simile fenomeno. Nei due decenni precedenti la conflittualità sociale e i progetti di rivoluzione sociale erano congelati dallo stallo della “guerra fredda”, l’irrigidimento in blocchi di paesi raccolti attorno alle due superpotenze che dominavano il pianeta, contrapposti e irriducibilmente antagonisti impediva la possibilità di una rivoluzione sul campo, e ciò aprì lo spazio all’iniziativa degli

intellettuali, all'opera di mediazione culturale. Si aprì lo spazio per una rivoluzionarietà simbolica, formale, che diventò il terreno di cultura e di maturazione della neoavanguardia. La crisi inizia quando i movimenti di contestazione studenteschi si diffusero anche in Europa e sembrarono mettere in discussione questo periodo di "grande bonaccia" (10), come lo definì Barilli, e prese forza diffondendosi anche la militanza politica dei giovani in gruppi spesso estremisti.

Con il precipitare degli eventi, che a quel tempo parve inarrestabile ed entusiasmante, sulle stesse pagine di "Quindici" (11), la rivista ufficiale della neoavanguardia, comparirono sempre più interventi che mettevano in discussione il ruolo e l'importanza della letteratura nelle dinamiche sociali, veniva sminuita la possibilità di intervento della letteratura nel panorama socio-politico, si sentì di nuovo parlare di "vergogna della letteratura". Non trovava composizione il disaccordo sul ruolo della letteratura, della ricerca della neoavanguardia nel sempre più movimentato panorama italiano nel corso del Sessantotto, pareva che la prassi rivoluzionaria sembrasse inesorabilmente superare in agilità ed efficacia la sperimentazione letteraria, ogni "operazione di stravolgimento del segno verbale" (12) risultava inevitabilmente inadeguata di fronte al corso tumultuoso degli eventi.

Per superare il momento di stallo Sanguineti ripropose l'indirizzo ideologico (13) della sua poetica, già presentato fin dai primi numeri di "Quindici", che nella sue intenzioni avrebbe potuto riportare il lavoro di sperimentazione letteraria efficacemente in prima linea, sulle barricate. Con l'articolo "La letteratura della crudeltà", ribadiva l'idea di una letteratura in cui "la parola è concretamente [...] una ideologia nella forma del linguaggio" (14). Ricordando la recente morte di Breton celebrava i meriti dell'avanguardia storica, del surrealismo, ma ne evidenziava anche i limiti, denunciandone l'incapacità di sciogliere i due nodi che nessuna avanguardia era stata mai in grado di sciogliere, e cioè "uscire fuori dalla letteratura, ponendosi *"en dehors de toute préoccupation esthétique"* [...] e del mettere la letteratura (il surrealismo) al servizio della rivoluzione", con la convinzione che "ogni avanguardia, dopo il surrealismo, qualunque forma assuma, sta o cade, e in ogni caso si giustifica e si giudica, sul terreno di questa duplice prova, cui essa è apertamente chiamata". In conclusione solo la "letteratura della crudeltà" sarebbe stata in grado di superare i

due nodi cruciali, perché li avrebbe vanificati alla radice, permettendo di concepire una letteratura che “non è al servizio della rivoluzione, ma è la rivoluzione sopra il terreno delle parole”.

La maggioranza della redazione della rivista non condivise la posizione di Sanguineti, che venne sconfessata apertamente con l'articolo di Aldo Tagliaferri “La superstizione della crudeltà” (15), che già nel titolo attaccava apertamente quello di Sanguineti. Come si diceva, nessun compromesso fu possibile tra la posizione di Sanguineti e quella rappresentata dall'articolo di Tagliaferri (16), portando la crisi della rivista al suo culmine. Dopo le dimissioni del direttore Giuliani, che non poteva accettare la progressiva deriva di una rivista letteraria che pareva tramutarsi in una specie di bollettino del dissenso politico raccogliendo articoli e dichiarazioni che di letterario avevano ben poco (17), la direzione passa a Nanni Balestrini. I contrasti non si appianarono, le posizioni continuarono ad essere inconciliabili (18). La rivista durò ancora pochi numeri e s'interrompe al numero 19, sancendo nel contempo la fine del Gruppo 63. Chi tra gli aderenti non se la sentì di tornare a subordinare il ruolo di letterato alle esigenze del dissenso istituzionalizzato si allontanò dal Gruppo, che prese a sfaldarsi con sempre più rapido movimento centrifugo (19). E' questo soprattutto il caso del “coagulo emiliano”, che appunto costituì la base per la nascita dell'esperienza del Mulino di Bazzano.

Tra i delusi redattori di “Quindici” c'erano alcuni degli elementi più carismatici del gruppo emiliano parasurrealista, in primo luogo ricordiamo Adriano Spatola e Giulia Niccolai, che insieme a Corrado Costa poi divennero l'anima del nuovo gruppo di Bazzano. Decisero di trasferirsi insieme ad altri nella piccola e sperduta località emiliana di cui si diceva, eletta a faro guida per i naufraghi del Gruppo 63 e per tutti coloro che in Italia e all'estero avessero voluto continuare la ricerca sperimentale d'avanguardia.

Come si diceva citando Niva Lorenzini, la necessità di uno “spazio di delocalizzazione”, che rappresentasse in quanto tale il rifiuto delle logiche del mercato editoriale, fu certamente una delle ragioni più importanti della scelta di una località tanto marginale, decentrata, isolata, che potrebbe apparire una scelta assai curiosa e inusuale per gli appartenenti ad un gruppo di avanguardia da sempre al centro dell'attenzione mediatica, nonché particolarmente abili nell'uso dei mass

media. A sua volta la Lorenzini, per una più puntuale e documentata descrizione della particolare scelta di quella località e delle sue ragioni, si rifà a Eugenio Gazzola e al suo fondamentale studio “Al miglior mugnaio. Adriano Spatola e i poeti del Mulino di Bazzano”, il più esaustivo pubblicato fino ad ora. Anche per Gazzola la necessità di raggiungere “l’indipendenza tipografica” fu un fattore primario nel processo di formazione del gruppo, “fu il fattore centrale e caratterizzante dell’avventura editoriale al Mulino, costituendone il tratto politico più chiaro” (20). Lega inoltre la scelta della località di Bazzano all’esperienza di una mostra di artisti organizzata qualche anno prima in una località simile e vicina. L’iniziativa venne da Corrado Costa, che su invito del sindaco di Fiumalbo organizzò in quel paese un evento culturale chiamato “Parole sui muri” (21), tenuto tra il 8-18 agosto 1967, per il quale chiese la collaborazione di Adriano Spatola e del pittore Claudio Parmiggiani. Spatola, che aveva da sempre contatti con artisti di tutta Europa, nelle varie forme della poesia visuale e concreta, della pittura e scultura, persino della poesia sonora e lettristi, mandò appelli per coinvolgere nel nuovo progetto il più ampio spettro possibile della produzione artistica sperimentale più avanzata del tempo. L’iniziativa ebbe enorme successo, nel piccolo paese confluirono artisti da tutta Europa che letteralmente riempirono il borgo delle loro opere, “sculture viventi e performance poetiche per le stradine e le piazzette del paese, dipingendo murali sulle pareti esterne delle case o sull’acciottolato delle vie, arrivando ad appendere lettere dell’alfabeto tracciate su pezzi di legno ai rami di alcuni alberi, a loro volta dipinti” (22). Il borgo stesso e gli artisti divennero parte costitutiva di in un’opera d’arte multiforme, a volte caotica ma viva.

Il successo di “Parole sui muri” a Fiumalbo ispirò la scelta della località di Bazzano, dove si volle ripetere l’esperienza, in modo che potesse “ritrovarsi in tempi e modi dilatati l’itinerante popolazione di poeti e artisti convocata a Fiumalbo” (23). E’ indubitabile l’importanza del modello di Fiumalbo per Bazzano, ma non è stato l’unico modello proposto. Si possono trovare altri progetti ispiratori, sebbene più teorici e senza una vera applicazione pratica, come invece avvenne a Fiumalbo. Giovanni Fontana vede tra le idee precorritrici del progetto di Bazzano anche il sogno di Spatola per una “*maison poétique*”, una sorta di opera di “poesia totale” che iniziò a pianificare nel 1966 e che venne elaborato per qualche anno, per iniziativa

di Spatola insieme a rappresentanti di gruppi di ricerca di sperimentazione artistica in attività in quel periodo a Torino. Venivano ipotizzate opere interartistiche che sintetizzassero suono e geometria, matematica, ricerche di poesia fonetica e plastico-visive che coinvolgevano anche l'architettura. Tra questi progetti di collaborazione interartistica c'era appunto la "*maison poétique*" definito come uno "spazio-ambiente con [...] caratteristiche poetiche e geometriche", come "obiettivazione di uno spazio mentale [...] costruzione astratta di un'abitabilità ipotetica" (24). Il progetto continuò per un paio di anni senza arrivare ad una realizzazione concreta, che comunque probabilmente non era neppure nell'interesse di Spatola, che era piuttosto interessato al concetto di "opera totale" che il progetto stesso rappresentava. Spatola sostenne il progetto, lo promosse, ne ideò il nome e con il suo consueto contagioso entusiasmo coinvolse i partecipanti rendendoli partecipi e protagonisti nel processo di progettazione di quell'opera collettiva e "totale". L'aspetto laboratoriale e collegiale è ciò che veramente interessava a Spatola, non si trattava di una variabile necessaria per la gestione e realizzazione del progetto ma per Spatola rappresentava piuttosto l'essenza stessa del progetto. La stessa concezione di "poesia totale" comportava un'idea dell'opera d'arte intesa non come "prodotto precostituito", ma che desse al fruitore "gli strumenti stessi della creazione poetica" in modo da superare la "scissione tra soggetto e oggetto e tra teoria e prassi" (25).

Se si considera l'importanza dell'aspetto della collegialità, dell'azione collettiva per l'opera d'arte totale, proporrei di ricordare anche un altro antecedente al progetto di Bazzano, il progetto di una "diaconia dell'immaginario" di Emilio Villa, che non mi pare sia stato mai messo in relazione con l'impresa di Bazzano. Attualmente non mi risulta la prova di una relazione diretta tra i progetti di Spatola e Villa, autore del quale è stato già ricordato il debito che Spatola verso di lui riconosceva, tuttavia si tratta certamente quantomeno di un significativo antecedente, che potrebbe essere elencato tra le fonti ispiratrici più importanti per Spatola, anche se indirettamente. Emilio Villa definì la sua idea, che non venne mai realizzata in pratica, in un articolo rimasto inedito: "Progetto di una comunità di artisti dedita alla creazione e al recupero di una diaconia dell'immaginario". È singolare che questo artista notoriamente solitario, isolato e auto-esiliato, avesse

preconizzato la creazione di una comunità di artisti sull'esempio di una comunità monastica. Il testo del progetto stesso si presenta come una canonica Regula monastica, suddivisa in capitoli numerati che sanciscono le finalità ideali del gruppo e ne disciplinano le attività, le modalità collaborative, persino le adesioni e l'ubicazione della sede, con riferimento ad un gruppo di membri che viene chiamato "ordine", anche se sempre virgolettato. La similitudine con una regola monastica si rivela però superficiale non appena si considera più da vicino il contenuto. Al primo paragrafo si indicano le finalità del gruppo, con l'usuale appello di Villa alla ricerca della poesia contro le logiche del mondo moderno e al di fuori delle istituzioni culturali, affinché le arti "assumano la responsabilità e coscienza di sottrarsi alla egemonia, suasiva o vessatoria, della società [...] e si adoperino a obliterare e rifiutare l'intero sceneggiato del mondo della tecnocrazia"; mentre al secondo troviamo un altro tema che permea tutta la sua riflessione poetica, sulla presenza dell'arte e della poesia nel sacro, e si dichiara che l'oggetto della diaconia sarebbe dovuto essere "l'immaginario rilevante/rivelante; l'immaginario da sorprendere come immanente/transmanente: e, di conseguenza, l'immaginario come illimitato depuratorio e depositario dell'immaginabile" (26). Seguono i paragrafi che riguardano l'organizzazione e il funzionamento della comunità, dove il parallelismo con la comunità monastica sfuma completamente, poiché si stabilisce che l'"ordine" non avrebbe dovuto avere insegnanti o direttori, e che "ognuno proporrà se stesso come alunno dell'immaginario e come esempio; ognuno guarderà agli esempi che si proporranno; ognuno opererà producendo il massimo sforzo spirituale e morale, geniale e responsabile, e per l'adempimento delle finalità dell'ordine" (27). Anche qui come nella comunità estemporanea di Fiumalbo o di Bazzano è centrale l'aspetto della collegialità dell'operazione artistica, specie se di poesia totale, anche se Spatola a Bazzano farà un passo ulteriore concependo per la poesia totale non solo l'abbattimento dei confini tra le arti ma anche della separazione tra autore e fruitore.

Come si diceva, a Bazzano si cercò di ripetere del modello di Fiumalbo il successo della partecipazione internazionale, lo spirito anarchico, informale, l'autosufficienza della produzione artistica, che come si diceva si slega dalle logiche dell'industria editoriale ma è presente anche un altro elemento che è stato spesso sottovalutato e che invece è fondamentale per il senso della poetica del gruppo, che

è la “manualità, la fattura artigianale degli oggetti libro” (28). Un’attività editoriale semi artigianale, dove gli stessi autori diventavano operai della poesia nel vero senso della parola, non era solo funzionale a questioni economiche, poiché tale produzione rimaneva comunque quasi sempre antieconomica. Gazzola insiste su quest’aspetto della produzione artigianale, manuale, del libro, della celebrazione del “piacere oggettivo e oggettuale del farsi libro”, che si configura come una vera opera collettiva, di condivisione. Questo è sicuramente un aspetto molto importante, ma non è l’unico. Certamente si tratta di un elemento di primaria importanza, che rappresenta in pratica la tensione ideale del gruppo, e che più ne ha segnato in maniera evidente la sua attività, le modalità di presentazione all’esterno e quindi anche la percezione dell’effettività del gruppo da parte dei critici, della vasta comunità di artisti sperimentali. Per questo venne creata l’editrice Geiger, con attrezzature per la stampa e rilegatura. Addirittura ci furono anche pubblicazioni rilegate a mano, attività che in verità Spatola aveva iniziato con i suoi fratelli già qualche anno prima, con la produzione artigianale di un’antologia di testi sperimentali, che veniva prodotta in tiratura limitata di 300 copie. Si chiedeva agli autori selezionati di mandare 300 copie delle loro opere, che poi venivano distribuite in 300 volumi che venivano cuciti e incollati a mano. E’ questa solo una delle attività pratiche più significative per quanto riguarda la realizzazione del principio dell’opera collettiva, dove “la passività del lettore tradizionale è superata da un gesto totale che si lega all’interesse per il materiale fisico con il quale il testo viene costruito” (29), ma che permea, anima tutta la produzione di Spatola e dell’esperienza stessa del Mulino di Bazzano. Non è possibile qui dare una panoramica della produzione del gruppo, per la limitata estensione e finalità del presente studio, in conclusione ricordiamo almeno, senza l’approfondimento che meriterebbe e che si rimanda a ulteriori occasioni, le riviste del gruppo di Bazzano, pubblicazioni dove è possibile trovare il meglio della cultura d’avanguardia del periodo, come “Tam-Tam”, che ebbe risonanza internazionale per la sperimentazione poetica tra poesia lineare, visuale e concreta, ed infine ricordiamo la rivista di poesia sonora “Baobab”, che fu la prima in Italia del suo genere.

Non ci si soffermerà qui nello specifico di queste riviste e antologie, che hanno tuttora un posto di riguardo nella storia della poesia sperimentale degli ultimi

decenni, sebbene non abbiano avuto del tutto, ancora oggi, l'attenzione che meriterebbero. E' indubbio che le sperimentazioni di cui si parla abbiano dei limiti evidenti, che però a volte sono stati assai estremizzati, per esempio è stato scritto che si trattava di ricerche esageratamente sbilanciate sul significante, al punto che il "segno-altro rischia di finire col fare lui la parte del leone e fagocitare del tutto ogni residuo del codice verbale", oppure in una scrittura sperimentale che riconosce il fallimento dell'opera scritta giungendo all'azzeramento, a "fare piazza pulita della serie significativa" (30). In tempi più vicini a noi le pratiche di poesia sperimentale sono state giudicate operazioni oggi datate perché "appartengono a una fase storica in cui ci si poneva più che oggi il problema della datità, della percezione, degli approdi della fenomenologia" (31). Tutto ciò è in parte vero, ma non del tutto condivisibile nelle conclusioni. Ciò che rende unica l'attività di questi gruppi di ricerca è stata la capacità di permettere una sorta di sopravvivenza postuma della neoavanguardia, con le necessarie metamorfosi e adattamenti, che hanno permesso di traghettare dagli anni Sessanta agli anni Ottanta un patrimonio ideale e una tensione morale, una hybris autenticamente rivoluzionaria, dove la poesia diventa esperienza "totale" in grado di unire arti e discipline, uomini e lingue, e aprire a sempre nuove prospettive. E' innanzitutto questo, insieme alla questione della performatività della parola, del rapporto tra parola e segno, della trasversalità intellettuale e della pluriartisticità, che rende ancora attuale Spatola e il gruppo del Mulino di Bazzano nella nostra epoca del multimediale e delle ibridazioni artistiche.

NOTE

- (1) Lorenzini, N. *Il Mulino di Bazzano, spazio protetto di delocalizzazione*. In: L'Ulisse, c. 12, pp. 129-132.
- (2) Gazzola, E. *Al miglior mugnaio. Adriano Spatola e i poeti del Mulino di Bazzano*. Reggio Emilia: Diabasis, 2008, p. 16.
- (3) L'intransigenza verso coloro che Villa definì i «pornografi detentori della museocrazia... luogo di privilegio e di arroganza, di presunzione e di prepotenza, di furto e di prevaricazione» arrivò al punto che l'autore deliberatamente cancellò i riferimenti alle proprie opere, depennando il proprio nome per dare illimitata libertà alla parola cfr.: Parmiggiani, C. *Emilio Villa: Nuntius celatus*. In: Parmiggiani, C. (a cura di) *Emilio Villa, poeta e scrittore*. Milano: Mazzotta, 2008, p. 12; si veda anche anche: Tagliaferri, A. *Il clandestino. Vita e opere di Emilio Villa*. Roma: DeriveApprodi, 2004.

- (4) Lo stesso Spatola ben venticinque anni dopo ribadì l'importanza di Villa per la sua poetica, in una intervista condotta da Luigi Fontanella, dove di lui disse che: "è stato il poeta che ha capito, con la sua maniera così allucinata ma sempre estremamente ironica, molto più di altri, quello che stava avvenendo nella cultura internazionale degli anni Cinquanta. Aveva contatti con tutti: dai post-surrealisti francesi a tutti gli altri. Il mio amore per Villa è stato ed è una delle costanti della mia vita, anche se abbiamo avuto spesso dei dissapori per ragioni varie, nel senso che lui non voleva che io frequentassi i Novissimi, e i Novissimi non tolleravano che io frequentassi Emilio Villa" Fontanella, L. *Conversazione con Adriano Spatola*. In: Ferro, P. L. (a cura di) *Adriano Spatola poeta totale. Materiali critici e documenti*, Genova: Costa&Nolan, 1992, p. 47.
- (5) Sanguineti, E. *Il plurilinguismo nelle scritture novecentesche* [1996]. In: Sanguineti, E.: *Il chierico Organico. Scritture e intellettuali*. A cura di Erminio Risso. Milano: Feltrinelli, 2000, p. 297
- (6) Cfr. l'introduzione a: Spatola, A. *La forma della scrittura*. Bologna: Galleria d'arte moderna, 1977.
- (7) Cfr. per quanto detto sopra: Barilli, R. *La neoavanguardia italiana. Dalla nascita del "Verri" alla fine di "Quindici"*, Bologna: il Mulino, 1995, pp. 265-267.
- (8) La rivista venne fondata a Reggio Emilia facendo da contraltare alla romana "Grammatica", con l'appoggio di Nanni Balestrini e Antonio Porta. La redazione era composta da: Ennio Scolari, Vincenzo Accame, Giovanni Anceschi, Paolo Carta, Giorgio Celli, Corrado Costa, Alberto Gozzi, Luigi Gozzi, Antonio Porta, Adriano Spatola. Direttore responsabile Paolo Rosati. Del periodico uscirono tra il 1964 e il 1967 quattro numeri, con periodicità irregolare, di cui uno doppio ospitato da Marcatrè nel 1966. Per approfondimenti si veda: Gazzola, E. (a cura di) *"Malebolge". L'altra rivista delle avanguardie. Reggio Emilia: Diabasi, 2011 (1a ed.), che offre la possibilità di rileggere i numeri della rivista, con un'interessante prefazione di Walter Pedullà e la testimonianza di Giorgio Celli che la fondò insieme a Adriano Spatola.*
- (9) La preoccupazione per il "valore sociale" della poesia, il contatto stretto tra ideologia e scrittura per W. Siti sono sempre stati temi cruciali per la neoavanguardia, mutuati dal neorealismo paradossalmente per il tramite dello sperimentalismo officinesco, nonostante la persistente polemica tra le due posizioni cfr. Siti, W. *Il realismo dell'avanguardia*. Torino: Einaudi, 1975, p. 25. Vedi anche: Giuliani, A. *Autunno del Novecento*. Milano: Feltrinelli, 1984, p. 201.
- (10) "la 'grande bonaccia', cioè la situazione di congelamento, interno ed esterno, tra i blocchi politici contrapposti, che accantonava e rimandava ai tempi lunghi l'eventualità di una rivoluzione politico-economica, consigliando quindi di lavorare, intanto, sulle mediazioni culturali, o su una rivoluzionarietà simbolica, virtuale, delegata ai mezzi tecnico-formali del linguaggio poetico o artistico in generale. Ora invece si apre la prospettiva di un accorciarsi dei tempi della rivoluzione pratico-materiale, mentre d'altra parte anche sul fronte 'interno' degli strumenti linguistici si avverte un'aria di crisi, non si è più tanto sicuri, cioè, della loro tenuta intrinseca, della loro giustezza e incisività" Barilli, R. - Guglielmi, A. *Gruppo 63. Critica e teoria*. Milano: Feltrinelli, 1976, p. 30.
- (11) Il nome di «Quindici» venne proposto pensando alla periodicità quindicinale, anche se poi in verità fu un mensile, e al nome della rivista francese «La

- Quinzaine». Vennero stampati 19 numeri dal giugno 1967 all'agosto 1969, dei quali fino al numero 16 fu direttore Alfredo Giuliani, successivamente Nanni Balestrini che all'inizio si occupava degli aspetti editoriali, facevano parte della redazione Giulia Niccolai, Adriano Spatola e Letizia Paolozzi. Cfr. Balestrini, N. (a cura di) *Quindici. Una rivista e il 68*. Milano: Feltrinelli, 2008, pp. 5-7.
- (12) Verbaro, C. *Il dibattito delle poetiche in Italia tra neorealismo e neoavanguardia*. In: Luti, G. – Verbaro, C. *Dal neorealismo alla neoavanguardia. Il dibattito letterario in Italia negli anni della modernizzazione (1945-1969)*. Firenze: Le lettere, 1995, p. 89.
- (13) Cfr. Sanguineti, E. *Ideologia e linguaggio*. Milano: Feltrinelli, 1965.
- (14) Sanguineti, E. *La letteratura della crudeltà*. In: Quindici, I, giugno 1967, n. 1, p. I. Anche per le successive citazioni del paragrafo.
- (15) In particolare Tagliaferri non accetta che “oggi una forma di restaurazione dei pieni poteri del Verbo come quella contemplata dalla letteratura della crudeltà mostra come la letteratura, per liberarsi dalla stretta del mondo che la condiziona, attui una regressione alla magia confondendo la distruzione delle istituzioni con il loro superamento sperimentale attuato “sul terreno delle parole” (come se di fronte alle trombe di carta di un romanzo sperimentale non ci fossero mura che tenessero), si limiti a contestare le istituzioni sul piano coscienziale”. Tagliaferri, A. *La superstizione della crudeltà*. In: Quindici, II, 15 febbraio-15 marzo 1968, n. 8, p. III.
- (16) Cfr. Ferretti, G. C. *Il mercato delle lettere. Editoria, informazione e critica libraria in Italia dagli anni cinquanta agli anni novanta*. Milano: Il Saggiatore, 1994, pp. 160-169.
- (17) Giuliani ha motivato pubblicamente le ragioni delle dimissioni nell'articolo “Perché lascio la direzione del Quindici”, dove stigmatizza il fatto che “il passaggio dal documento, o dall'argomento, “giusto” al documento, o all'argomento, “facile” avviene in maniera percettibile ma subdola. Comincia il ricatto psicologico della cosa di cui *si deve* parlare. Il Dissenso diventa una merce che *bisogna* fornire. Non si ragiona più se non con il Dissenso Comune. Il disagio s'è precisato: è il rifiuto di prestarsi al consumo del Dissenso. Mancano i nessi; è confusa la prospettiva politica. Allora lo stesso “materiale” che posto con precisa coscienza riceverebbe la tua incondizionata approvazione, ti appare come puro alibi, deposito di angoscia, rognia politicosa” Giuliani, A. *Perché lascio la direzione di Quindici*. In: Quindici, III, marzo 1969, n. 16, p. I.
- (18) Giuliani insisteva per un'impostazione strettamente culturale della rivista mentre Balestrini insieme a Eco continuavano a sostenere un orientamento più politico, cfr.: Luti, G. *Dalla “nuova cultura” al “grado zero”: note sul dibattito letterario in Italia*, in: Luti, *Dal neorealismo alla neoavanguardia...*, cit., pp. 39-40.
- (19) Negli anni seguenti vennero tentate solo alcune sporadiche esperienze di ricostituzione del gruppo, per esempio al congresso di Pesaro del 1971, in occasione della fondazione della Cooperativa scrittori o con la costituzione di riviste come “Alfabeta” e “Il cavallo di Troia”. La letteratura sul tema è piuttosto vasta, si veda almeno: Zaggarro, G. *Febbre furore e fiele*. Milano: Mursia, 1973;

- Vetri, L. *Letteratura e caos. Poetiche della "neo-avanguardia" italiana degli anni Sessanta*. Milano: Mursia, 1992; Barilli, *Gruppo 63...*, cit.
- (20) Gazzola, E. *Al miglior mugnaio...*, cit., p. 27. Secondo Aldo Tagliaferri l'esperienza di Bazzano rappresenta "una linea di continuità con la storia delle avanguardie del primo Novecento. Vi furono infatti pubblicati testi in modo autonomo, con tecnologie innovative – e questa fu ancora una volta un'idea vincente per vari motivi. In primo luogo perché si rafforzarono così i rapporti con i poeti di altre parti del mondo; poi perché si spezzava l'egemonia della cosiddetta "grande editoria", molto spesso grande nel senso commerciale ma non sul piano della qualità" Ivi, p. 28.
- (21) Gazzola, E. *Parole sui muri: l'estate delle avanguardie a Fiumalbo*. Reggio Emilia: Diabasis, 2003.
- (22) Spatola, M. *Parole sui muri, Incontro internazionale di poesia, Fiumalbo 8-18 agosto 1967 a cura di Corrado Costa, Mario Molinari, Claudio Parmiggiani, Adriano Spatola documentazione nell'omonimo libro delle Edizioni Geiger (Torino, 1968)*. Online: http://www.archiviomauriziospatola.com/ams/aziende/ams/prod/pdf_storici/S00320.pdf?a=5b502482e71ea [1.9.2019].
- (23) Gazzola, E. *Al miglior mugnaio...*, cit., p. 16.
- (24) Fontana, G. *Adriano Spatola e la maison poétique. Architetture mentali e strategie reali*. In: *Il Verri*, LIX, giugno 2015, n. 58. p. 97.
- (25) Ivi, p. 104.
- (26) Parmiggiani, C. (a cura di) *Emilio Villa: poeta e scrittore*. Milano: Mazzotta, 2008, p. 375.
- (27) Ivi, p. 377.
- (28) Gazzola, E. *Al miglior mugnaio...*, cit., p. 27.
- (29) Fontana, G. *Adriano Spatola...*, cit., p. 104.
- (30) Zugarrio, G. *Febbre, furore e fiele. Repertorio della poesia italiana contemporanea 1970-1980*. Milano: Mursia 1983, p. 467-469.
- (31) Lorenzini, N. *Il Mulino...*, cit., p. 131. Ricordiamo che Anceschi, maestro di Spatola, fu docente di estetica ed ebbe come maestro il filosofo Antonio Banfi, che portò in Italia la fenomenologia di Husserl.

BIBLIOGRAFIA

Knižná

- Balestrini, N. (a cura di) *Quindici. Una rivista e il 68*. Milano: Feltrinelli, 2008
- Barilli, R. - Guglielmi, A. *Gruppo 63. Critica e teoria*. Milano: Feltrinelli, 1976
- Barilli, R. *La neoavanguardia italiana. Dalla nascita del "Verri" alla fine di "Quindici"*, Bologna: il Mulino, 1995
- Ferretti, G. C. *Il mercato delle lettere. Editoria, informazione e critica libraria in Italia dagli anni cinquanta agli anni novanta*. Milano: Il Saggiatore, 1994
- Ferro, P. L. (a cura di) *Adriano Spatola poeta totale. Materiali critici e documenti*, Genova: Costa&Nolan, 1992
- Gazzola, E. *Parole sui muri: l'estate delle avanguardie a Fiumalbo*. Reggio Emilia: Diabasis, 2003
- Gazzola, E. *Al miglior mugnaio. Adriano Spatola e i poeti del Mulino di Bazzano*. Reggio Emilia: Diabasis, 2008

- Gazzola, E. (a cura di) *"Malebolge". L'altra rivista delle avanguardie. Reggio Emilia: Diabasi, 2011*
- Giuliani, A. *Autunno del Novecento*. Milano: Feltrinelli, 1984
- Luti, G. - Verbaro, C. *Dal neorealismo alla neoavanguardia. Il dibattito letterario in Italia negli anni della modernizzazione (1945-1969)*. Firenze: Le lettere, 1995
- Parmiggiani, C. (a cura di) *Emilio Villa, poeta e scrittore*. Milano: Mazzotta, 2008
- Sanguineti, E. *Ideologia e linguaggio*. Milano: Feltrinelli, 1965
- Sanguineti, E. *Il chierico Organico. Scritture e intellettuali*. A cura di Erminio Risso. Milano: Feltrinelli, 2000
- Siti, W. *Il realismo dell'avanguardia*. Torino: Einaudi, 1975
- Spatola, A. *La forma della scrittura*. Bologna: Galleria d'arte moderna, 1977
- Spatola, M. *Parole sui muri, Incontro internazionale di poesia, Fiumalbo 8-18 agosto 1967 a cura di Corrado Costa, Mario Molinari, Claudio Parmiggiani, Adriano Spatola documentazione nell'omonimo libro delle Edizioni Geiger (Torino, 1968)*. Online: http://www.archiviumauriziospatola.com/ams/aziende/ams/prod/pdf_storici/S0_0320.pdf?a=5b502482e71ea [1.9.2019]
- Tagliaferri, A. *Il clandestino. Vita e opere di Emilio Villa*. Roma: DeriveApprodi, 2004
- Luti, G. - Verbaro, C. *Dal neorealismo alla neoavanguardia. Il dibattito letterario in Italia negli anni della modernizzazione (1945-1969)*. Firenze: Le lettere, 1995
- Vetri, L. *Letteratura e caos. Poetiche della "neo-avanguardia" italiana degli anni Sessanta*. Milano: Mursia, 1992
- Zugarro, G. *Febbre, furore e fiele. Repertorio della poesia italiana contemporanea 1970-1980*. Milano: Mursia 1983

Časopisecká

- Fontana, G. *Adriano Spatola e la maison poétique. Architetture mentali e strategie reali*. In: Il Verri, LIX, giugno 2015, n. 58. p. 93-107
- Giuliani, A. *Perché lascio la direzione di Quindici*. In: Quindici, III, marzo 1969, n. 16, p. I
- Lorenzini, N. *Il Mulino di Bazzano, spazio protetto di delocalizzazione*. In: L'Ulisse, c. 12, s. 129-132
- Sanguineti, E. *La letteratura della crudeltà*. In: Quindici, I, giugno 1967, n. 1, p. I
- Tagliaferri, A. *La superstizione della crudeltà*. In: Quindici, II, 15 febbraio-15 marzo 1968, n. 8, p. III

Resumé

The birth of the "republic of poets" at the Mulino di Bazzano

The paper focused on the birth of a group of avant-garde poets splinted from Group 63, which after the closure of the latter constituted an experimental poetry research group called "republic of poets" at the locality of Mulino di Bazzano. When "Quindici", the journal of Group 63, closed because it was overcome by the events of 1968, some disappointed poets gathered around Ariano Spatola, Giulia Niccolai and Corrado Costa in an old mill, physically isolated from society but keeping firm contacts with countless Italian and foreign artists, thus creating an extremely original and creative experience, a unique phenomenon in the history of contemporary Italian experimental literature.

LE FIABE ITALIANE E RUOLO SOCIALE NELLA DIDATTICA DELLA LETTERATURA

Maria Laura Marinaccio

Scuola secondaria di primo grado "Muratori" di Vignola-Modena, Italy

mlmarinaccio@libero.it; profmarinaccio@gmail.com

Parole chiave: *linguistica-letteraria, glottodrama, tecnologie*

Key words: *literary linguistics, glottodrama, technology*

Premessa

Questo studio è l'esito di un'analisi condotta nelle diverse realtà scolastiche italiane nelle quali ho insegnato e di una disamina dei testi antologici in uso nelle scuole secondarie, nonché di una riflessione circa la funzione che può avere oggi l'insegnamento della letteratura.

Ho rilevato, nella mia esperienza di insegnamento, una carenza o un'occorrenza pressoché episodica di un orientamento innovativo alla didattica della letteratura.

L'approccio al testo letterario nelle trattazioni manualistiche in vigore, segue un'impostazione per lo più canonica: con una batteria di domande a scelta multipla o risposta aperta relative alla comprensione del testo, e soltanto nelle edizioni più audaci sono rintracciabili sparuti tentativi riconducibili ad un'impostazione più creativa al testo letterario.

La necessità è quella di sviluppare un approccio nuovo, o per meglio dire, rinnovato, alla didattica della letteratura; a richiederlo è la complessità dell'era postmoderna in cui ci troviamo caratterizzata da una condizione di estrema liquidità (per dirla alla Bauman), determinata da una molteplicità di fattori quali: la fugacità delle informazioni take away alle quali i giovani hanno accesso e la parallela rapida obsolescenza dei saperi, che impongono un ripensamento sul come la letteratura possa assolvere a quella missione salvifica di trasmissione inter-generazionale del patrimonio artistico-culturale.

L'opportunità di un rinnovamento metodologico in campo didattico ci è offerta, inoltre, dalle recenti indicazioni europee (maggio 2018), che oltre a rimarcare l'attenzione sulle competenze chiave (chiarendone ancor meglio il

significato, definendole come: la combinazione di “conoscenze, abilità e atteggiamenti”, in cui l’atteggiamento è definito quale “disposizione/mentalità per per agire o reagire a idee, persone, situazioni”), hanno fissato il focus sulla necessità di una più forte interrelazione tra forme di apprendimento formale, informale e non formale attraverso modalità nuove ed innovative di insegnamento-apprendimento.

Ed ecco che la scelta di una didattica per competenze, che tenga conto di queste nuove sollecitazioni, ci conduce ad una ristrutturazione degli assetti epistemologici della didattica tradizionale.

Strutturare una didattica per competenze significa agire in due direzioni: da una parte sottolineare con maggiore vigore (se ancora non bastasse quanto fatto fino ad oggi) la centralità assoluta degli apprendenti prediligendo modalità di insegnamento tese a sviluppare il *saper fare* e il *saper essere*, per modificare il paradigma dualistico della cultura occidentale (cultura scientifica e umanistica) e mirare al principio del *è meglio una testa ben fatta che una testa ben piena*¹; e dall'altra, aprirsi concretamente alla complessità del mondo che ci circonda, per assicurare *resilienza e capacità di adattarsi ai cambiamenti* (Raccomandazioni europee 2018).

E le competenze linguistiche (di cui ci occuperemo in questa sede), rimodulate in alfabetiche-funzionali, implicano una competenza testuale da svilupparsi in maniera recettiva e produttiva; di qui l'urgenza di intervenire mediante uno schema procedurale in grado di agire proprio su questo doppio binario: da una parte la ricezione del patrimonio letterario, dall'altra la successiva attività di produzione che non si allontana dal testo né lo tradisce ma lo reinventa attraverso un processo di *découpage*, ovvero di s-composizione, e di un consecutivo processo di ricostruzione, secondo una impostazione costruttivista.

Ricezione e produzione (si diceva, appunto) che sottendono, da parte dell'apprendente, l'applicazione di una competenza ben più complessa ed articolata che è quella *interpretativa*.

La competenza interpretativa rappresenta la forma più alta tra quelle linguistiche, perché interconnette il testo con il patrimonio culturale cui esso appartiene per stabilire un dialogo intra-generazionale, che richiede di padroneggiare una serie di abilità trasversali, che collocano il soggetto in

formazione al centro del processo di apprendimento e lo rendono parte attiva della comunità educante.

Come osservava Luperini: «Operando sui significati, la classe si trasforma in comunità ermeneutica. [...] Da tale punto di vista, la classe prefigura comunità democratiche più ampie, a livello nazionale e sovranazionale, e si allena alla democrazia attraverso il conflitto delle interpretazioni. [...] Solo il testo letterario offre l'esperienza dello spessore e della pluralità dei significati, e insegna così che la verità è relativa, storica, processuale: un percorso inter-dialogico che avviene attraverso il contributo di tutti»ⁱⁱ.

Mossa da queste evidenze, le ricerche sono state incentrate in questo settore, pervenendo alla realizzazione di un modello procedurale che ha mirato anche all'integrazione della didattica della letteratura con le tecnologie, per creare un prodotto che è l'esito di una manipolazione creativa e al tempo stesso rispettosa del testo originale, nella logica di un *approccio integrato*.

Scelte metodologiche e procedurali

E' necessario precisare alcuni aspetti circa l'uso delle tecnologie e sul ruolo che hanno assunto all'interno di questo lavoro. In qualità di docente-ricercatrice sul territorio ho avuto modo nel tempo di rilevare un interesse crescente per le nuove tecnologie da parte della componente docente, viste alternativamente con un misto di sospetto e interesse, o talvolta riponendo in esse delle aspettative molto alte, come se da sole potessero *risolvere* la questione dell'insegnamento della letteratura nella scuola secondaria di primo grado.

Dunque, parlare oggi di tecnologie della didattica significa parlare di una pratica consolidata nell'esperienza di insegnamento della scuola italiana (sebbene l'ancoraggio alla tradizione sia ancora preponderante), e questo lavoro, tenendo conto di questo dualismo, ha mirato a tentare di individuare una strada alternativa e al tempo stesso comprensiva delle tecnologie.

L'approccio al testo va certamente sdoganato da quelle che sono le pratiche didattiche più tradizionaliste, e la modalità per farlo ci è data proprio

dalle tecnologie, ma da sole esse non sono in grado di dare risposte ed esaurire quella che è la domanda fondante dell'insegnamento della letteratura: A cosa serve serve oggi la letteratura? In che modo essa può fungere da modello per i nostri alunni?

Una didattica che voglia rispondere a quesiti come questi, certamente non può prescindere dal loro impiego ma bisogna calibrarne tempi e modalità di utilizzo, è perciò urgente riformulare l'assetto dell'intervento didattico attraverso un *approccio umanistico-affettivo*ⁱⁱⁱ, che sia in grado di innescare una vera e propria immersione culturale, comunicativa, mediante i documenti autentici, l'uso delle tecnologie e la messa in scena finale, e dunque in grado di fungere da trade union tra tutte le anime che compongono una *didattica integrata* come quella intrapresa nel presente contributo.

Giustificazione didattica del progetto

«Vorrei che tu venissi da me in una sera d'inverno e, stretti insieme dietro i vetri, guardando la solitudine delle strade buie e gelate, ricordassimo gli inverni delle favole, dove si visse insieme senza saperlo».

In questo stralcio, tratto dall'incipit "Inviti superflui" di Dino Buzzati, è impresso come lo schizzo su una tela, il senso profondo del bisogno endemico che l'uomo dei nostri tempi nutre per un mondo altro, lontano, sognato, eppur presente, fisso nell'immaginario e nelle fantasie come di un tempo mitico che non svanisce, rimane per sempre, indelebile, che si fa carne e si mescola visceralmente alla stessa sostanza dell'umano.

Il fiabesco è la cifra costitutiva del raccontare, delle parole, dell'uomo stesso ed è per questo che va riscoperto e reinventato attraverso un nuovo paradigma interpretativo che ne esalti la dirompente forza espressiva in grado di arrivare dovunque e a chiunque.

Il progetto è stato strutturato prendendo in esame la fiaba di Calvino "Il paese dove non si muore mai", per sviluppare una riflessione sul tema dell'immortalità, molto dibattuto fin dalla nascita del mito e in epoca contemporanea, in particolare, nella civiltà occidentali pre e post-belliche; la scelta di individuare proprio Calvino come modello di riferimento, e non altri eminenti rappresentanti come Buzzati ad

esempio, non è stata causale, oltre che per le ragioni di natura linguistica, che più avanti si andranno ad illustrare, ma per la sua capacità di reinventare un genere, di dargli una nuova identità ed un'autorevolezza e dignità letteraria di cui fino a quel momento non aveva mai così marcatamente goduto; perché l'operazione compiuta da Calvino è stata quella di liberare le fiabe dalla marginalità del mondo infantile per renderle patrimonio di intere generazioni e dell'uomo stesso, che ciclicamente decide di tornare *in* esse come si ritorna all'origine di sé. E' il richiamo ancestrale verso la propria natura, la propria essenza, verso ciò che ci rende *autenticamente umani*.

Prendendo in esame le fiabe italiane di Calvino, si intende perciò attuare una valorizzazione del genere da un punto di vista antropologico per sollecitare anche riferimenti di tipo sociologico che ben si prestano a interventi di tipo interculturale.

Le Fiabe italiane, opera definita nel 1954 e pubblicata nel 1956, raccolgono più di duecento racconti, 140 provenienti dalle varie aree linguistiche d'Italia (indicate alla fine di ogni fiaba), tratti da raccolte folkloristiche dell'Ottocento. Il riferimento all'area linguistica non intende legare quella fiaba a quel luogo, ma è piuttosto un'indicazione utile a sollecitare riflessioni storico-sociali e a stabilire un approccio comparatistico tra le varianti di fiabe delle diverse zone geografiche.

L'opera rappresenta il tentativo di conferimento di riconoscibilità ad una tradizione sommersa, per colmare l'assenza di una raccolta del genere unicamente italiana, così come esisteva in altri paesi.

Calvino si immerge nel mondo sottomarino, come lui stesso lo definisce, delle fiabe italiane, con la curiosità dell'etnografo, scovando i tipi comuni e individuandone le occorrenze più rappresentative.

Le fiabe italiane, dunque, ben si prestano ad uso didattico nel primo e nell'ultimo anno della scuola secondaria di primo grado, costituiscono una fonte ricchissima di caratteri ed exempla che lo studente può maneggiare sapientemente nella fase di riscrittura mediante la creazione di una digital-storytelling^{iv}.

Gli studenti effettuano un raffronto con il mito greco di Eos e Titone (presentato dal docente)^v, dal quale emerge un altro motivo caratterizzante strettamente congiunto a quello dell'immortalità: il deperimento biologico, che richiama fortemente un altro topos della contemporaneità: l'eterna giovinezza, sviluppato dal docente di L2, attraverso la selezione di alcuni passi de "Il ritratto di Dorian Gray" in lingua.

Il momento culminante è caratterizzato dalla messa in scena di un glottodrama sul modello della storytelling creata col software storybird^{vi}; gli apprendenti saranno così in grado di rielaborare quanto appreso, attraverso la costruzione di una storia rivisitata in chiave assolutamente personale ed originale.

Approccio globale e ricadute

Preme sottolineare che la specificità pedagogica del lavoro posto in essere, tiene conto della natura olistica dell'apprendimento e mira a valorizzare l'intera personalità dell'apprendente, mediante, anche, l'attivazione di entrambe le aree dell'emisfero cerebrale (analogico-globali e logico-analitiche), privilegiando quella globale come momento di sintesi dialettica.

Nella logica dell'approccio globale e del considerare l'apprendente nella sua interezza, nel tentativo di travalicare la divisione degli ordini scolastici, il progetto mira a stabilire un ponte tra l'infanzia e l'adolescenza, attraverso la presa in esame de "Le Fiabe italiane" di Italo Calvino, che meglio rispondono alla finalità di connessione tra scuola secondaria di primo e secondo grado.

Il genere della fiaba, per sua definizione, è ampiamente utilizzato già nei primi ordini scolastici, con finalità didattico-educative volte ad accompagnare il bambino dalla fase di egocentrismo a quella della scoperta dell'altro, che avviene anche attraverso la strada rassicurante della fissità della struttura: situazione iniziale - rottura - risoluzione finale con lieto fine, nella quale il bambino trova conferme e certezze.

L'incontro con la fiaba per il bambino segna il momento del trovarsi di fronte all'altro da sé e sancisce il passaggio dello sdoppiamento dalla madre, percepita come un unicum nel mondo dell'infante.

Ma le fiabe di Calvino si rivolgono ad un lettore più maturo, che ha già operato con consapevolezza quel processo di autonomia psicologica e cognitiva ed è in grado di abbandonare le stereotipie narrative, e riconoscere nell'evoluzione compiuta dai personaggi per il conseguimento dell'emancipazione, la stessa strada da lui percorsa in vista del medesimo obiettivo.

Hanno una funzione catartica perché rappresentano un invito a liberarsi dagli orpelli del mondo infantile, per camminare autonomamente verso percorsi inediti che pongono di fronte a dei bivi e alla necessità di dover compiere delle scelte.

La struttura snella ed imprevedibile delle fiabe di Calvino si riflette anche nell'ambito linguistico, caratterizzate da un'agilità e da una flessibilità ben lontane dalla rigidità comunicativa della tradizione favolistica, di cui comunque ne conserva i topos ricorrenti, riuscendo così a determinare una fusione tra patrimonio classico e modernità.

Le fiabe di Calvino costituiscono, dunque, uno strumento prezioso: per potenziare la dimensione immaginifica, per consolidare le capacità narrative, per recuperare un patrimonio antropologico e storico-sociale di straordinaria ricchezza e come opportunità di meta-riflessione dei propri vissuti mediante tecniche di drammatizzazione.

Costruire un percorso sulla fiaba che sia in grado di stabilire un punto di contatto con l'oggi, significa necessariamente tener conto di un *approccio globale* al genere, mettendo in secondo ordine il fiabesco in senso stretto, per privilegiare, come afferma lo stesso Calvino: «un uso intellettuale e non più emozionale del fantastico, che diventa gioco, ammicco e anche meditazione sugli incubi e i desideri nascosti dell'uomo contemporaneo»^{vii}.

Il fantastico diventa perciò uno strumento per indagare il mondo, nei meandri dell'inconscio umano e per stimolare quei processi di analisi delle dinamiche sociali e psicologiche che interconnettono il sé con il circostante.

L'obiettivo è quello di recuperare la dimensione del narrare come strumento conoscitivo e interpretativo, attraverso le fiabe presentate in classe e con la successiva manipolazione di esse, operando un'azione di *découpage*

della storia e nella storia. L'azione di *découpage* e quella poi del glottodrama, costituiscono un passaggio fondamentale nel processo di meta-cognizione del genere e del percorso intrapreso dallo studente, conferiscono consapevolezza alle azioni e alle scelte che via via deciderà di mettere in atto.

A scuola di teatro: Pathei Mathos

Il Glottodrama è una metodologia di tipo comunicativo con orientamento umanistico-affettivo che è diventata un progetto di ricerca approvato nel 2007 nell'ambito del Lifelong Learning Programme della Commissione Europea. Consiste nell'applicazione dell'arte teatrale alla didattica, mediante una pluralità di forme (teatro della narrazione, teatro delle ombre), ed ha come obiettivo la formulazione scientifica e la sperimentazione di una modalità innovativa di insegnamento delle lingue straniere, mirata ad integrare la didattica della L2 con le tecniche e le procedure del laboratorio teatrale.

Il principio, che si promuove in questo ambito, è quello di trasferire l'uso di una metodologia che ha dimostrato di essere vincente nell'ambito dell'insegnamento delle lingue straniere, nel contesto italiano delle classi plurilingue, per l'apprendimento sia dell'italiano come lingua madre, sia dell'italiano come L2 per gli studenti stranieri.

Dunque, applicare la metodologia del Glottodrama seguendo questo doppio binario significa:

1. favorire l'apprendimento della lingua italiana per gli studenti stranieri, attraverso tecniche di drammatizzazione che consentono all'alunno di spogliarsi del proprio ruolo per interpretare un *altro da sé*, e indossare *una maschera, come uno schermo protettivo*, dietro al quale riuscire a controllare le proprie insicurezze ed avere una più naturale padronanza comunicativa;

2. rivalutare tutti quegli aspetti legati alla prossemica e alla semiotica del linguaggio, che molto spesso vengono dati per scontati dai parlanti nativi e che invece per gli studenti stranieri costituiscono un paradigma di riferimento per avviare processi di meta-cognizione linguistica, determinanti per una comprensione profonda del tessuto comunicativo della lingua che si sta apprendendo;

3. avviare gli apprendenti alla sperimentazione di pratiche di lettura espressiva e alla successiva trasformazione dei testi in copioni, per operare nella logica di una didattica integrata, che valorizza tutto l'iter comunicativo a cui afferiscono tutti i formulari espressivi dal verbale al non verbale;

4. possibilità di intervenire direttamente sui testi in un contesto di didattica collaborativa (attuando laboratori di cooperative learning), confutando quella logica di sacralità dell'opera letteraria che per molto tempo ha ingabbiato docenti e studenti, paralizzando qualsiasi moto di azione inventiva, e per consentire di stabilire con essi non un rapporto di sudditanza ma di autenticità e valorizzazione creativa.

Gli apprendenti mediante questo processo di de-contestualizzazione e ri-contestualizzazione delle storie e del tessuto narrativo, saranno impegnati in maniera attiva in un'operazione di comprensione dei personaggi dal punto di vista psicologico-sociologico-culturale, che consentirà loro di padroneggiare abilmente le caratteristiche precipue e sperimentare sul campo quelle competenze interpretative di cui si è detto in apertura.

Il docente a cui è affidato il ruolo di scaffolder^{viii} (accompagnando e sostenendo il discente nel processo di apprendimento, che avviene per auto-costruzione guidata), guiderà gli apprendenti nella fase finale, nella quale si compirà il processo di integrazione tra i diversi linguaggi e la competenza interpretativa avrà raggiunto il suo acme.

La fase finale nello schema procedurale ideato è il momento in cui avverrà la fusione tra le tre dimensioni che costituiscono l'anima dell'idea progettuale: approccio al testo letterario – manipolazione digitale con storybird – messa in scena del glottodrama e ritorno all'approccio umanistico-affettivo.

La messa in scena, momento di sintesi del progetto, è stata animata dal principio ispiratore del *Pathei Mathos*, celebre espressione di Eschilo, tratta dalla parodo dell'Agamennone: *pathei mathos*

ovvero *imparare attraverso la passion*.

Vale la pena, soffermarsi su questa espressione perché ci racconta del senso profondo della mission educativa, dove la traduzione di *pathos* in passione

porta con sé una molteplicità di sfaccettature che richiamano il sentire come patire, ed il patire come processo di purificazione esperienziale per giungere ad un sentire autentico, che rappresenta una metafora di quello che è e dovrebbe essere il percorso/processo di apprendimento.

Ma come sostiene Aristotele, affinché la *passione* si cristallizzi nella sua forma più alta, è necessario che si purifichi, e la passione purificata è una passione permeata di pensiero, una passione che non è semplice emotività, semplice stato d'animo, ma anche riflessione e consapevolezza.

Ed è proprio questo a cui educa il teatro: sia che lo si eserciti nella pratica didattica come parte attiva, sia come fruitori, il teatro ci insegna a vivere la passione non come esperienza puramente emozionale, ma come dimensione attraverso la quale cogliere la profondità dell'essenza attraverso la catarsi; ed ecco che le cose diventano più nitide, rischiarate da una luce che mette a nudo la condizione umana che si presenta nella sua forma essenziale ed anche tragica ma immediatamente intellegibile.

Non a caso il riferimento a un tragediografo, perché il glottodrama che costituisce il cuore dell'idea progettuale è una metodologia didattica, che trae la sua linfa vitale proprio dal teatro e attraverso quest'arte ottiene massimi risultati, in termini di raggiungimento di competenze, in ambito didattico.

Il testo viene esplorato/manipolato dagli studenti-attori in tutte le sue dimensioni (linguistica, culturale e drammaturgica) sotto la guida degli insegnanti (lingua e recitazione), con lo scopo della rappresentazione, cioè della performance attoriale quale meta finale.

L'apprendente confrontandosi direttamente col testo da teatralizzare sperimenta un'immediata immedesimazione con i personaggi, e il personaggio che andrà ad interpretare sarà l'esito di un'attività di *role playing* che lo avrà altamente coinvolto in tutte le sfere della percezione emozionale e cognitiva. Da questa esperienza totalizzante che sollecita il dispiegamento di una molteplicità di intelligenze e competenze, l'apprendente ne risulta rafforzato anche sul piano della motivazione, perché riesce a percepire chiaramente il successo raggiunto e ciò costituisce il motore per continuare a perseguire la strada intrapresa. E questo

avviene perché il teatro offre un'occasione straordinaria per educare ad una profonda e consapevole vita emotiva.

L'esperienza teatrale, come ci insegna Aristotele nella sua *Poetica* (in cui riflette sul significato della tragedia), determina nello spettatore così come nell'attore fortissime emozioni, talmente intense da riuscire a suscitare al contempo: compassione (intesa come patire insieme) per quello che si sta compiendo sulla scena e successiva liberazione. Lo spettatore partecipa della vita emotiva dell'attore, così come l'attore riflette su di sé le emozioni che lo spettatore gli trasmette, come in un gioco di continui rimandi e rispecchiamenti, e alla fine della drammatizzazione entrambi avvertono un senso di liberazione da intendersi come purificazione dalle passioni^{ix}, ed è proprio questo che permette di realizzare un'esperienza di apprendimento realmente autentica e significativa.

NOTE

(1) E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, 2000.

(2) R. Luperini, *Insegnare letteratura oggi*, Lecce, Manni, 2013, pag. 91.

(3) P. E. Balboni, *Per una didattica umanistico affettiva dell'italiano. La formazione di base del docente di italiano a stranieri*, a cura di R. Dolci, P. Celentin, Roma, Bonacci editore, 2000.

(4) S. Morra, *8 steps to great digital storytelling*, Edteachteacher, 2013.

<<https://edteachteacher.org/8-steps-to-great-digital-storytelling-from-samantha-on-edudemic/>> (Ultima consultazione: 15/03/2020).

(5) Titone mitico figlio di Laomedonte, re di Troia, e di Strimo, figlia del dio fluviale Scamandro. Amato da Eos, l'Aurora, ebbe da Giove, per preghiera di lei, il dono dell'immortalità ma non la giovinezza eterna, perciò divenne sempre più decrepito, finché fu mutato in cicala; ebbe da Eos due figli, Ematione e Memnone.

<<http://www.treccani.it/enciclopedia/tag/titone/>> (Ultima consultazione 15/03/2020).

(6) <<https://storybird.com>> (Ultima consultazione 15/03/2020).

(7) I. Calvino, *Una pietra sopra. Discorsi di letteratura e società*, Torino, Einaudi, 1980, pag. 291.

(8) L'azione di scaffolding si declina in tre fasi: 1. il modelling rappresenta il momento dell'imitazione dell'adulto attraverso l'osservazione partecipata; 2. lo scaffolding vero e proprio, durante il quale l'educatore fornisce l'impalcatura e l'apprendente in maniera attiva partecipa alla edificazione di essa; 3. il fading ovvero la dissolvenza, il momento in cui l'adulto piano piano scompare e gli spazi di autonomia dell'apprendente si dilatano enormemente fino a diventare l'unico attore in gioco.

(9) M. Dei Cas, *La valenza educativa del teatro*, La filosofia altervista, <http://lafilosofia.altervista.org/didattica/files/teatro_educazione.pdf> (Ultima consultazione 14/03/2020)

BIBLIOGRAFIA

- BALBONI, P. E., *Per una didattica umanistico affettiva. La formazione di base del docente di italiano a stranieri*, a cura di R. Dolci, P. Celentin, Roma, Bonacci editore, 2000.
- BELPOLITI, M., *L'occhio di Calvino*, Torino, Einaudi, 1996.
- BERTACCHINI, C., *Quaderno Arancione*, Verona, Quiedit, 2015.
- BERTACCHINI, C., SIZER, P., PARENTI, P., *Tell me one more, Manuale di glottodidattica: lo storytelling*, Verona, Quiedit, 2013.
- BERTACCHINI, C., *Quaderno rosso*, Verona, Quiedit, 2012.
- CALVINO, I., *Una pietra sopra. Discorsi di letteratura e società*, Torino, Einaudi, 1980.
- CANGIA', C., *L'altra glottodidattica. Bambini e lingua straniera, tra teatro e computer*, Firenze, Giunti, 1998.
- CAVALLINI, G., *Buzzati. Il limite dell'ombra*, Roma, Studium, 1997.
- CONTINI, M., *Per una pedagogia delle emozioni*, Firenze, La Nuova Italia, 2001.
- GIANNETTO, N., *Il coraggio della fantasia. Studi e ricerche intorno a Dino Buzzati*, Milano, Arcipelago, 1989.
- GOLEMAN, D., *Coltivare l'intelligenza emotiva. Come educare all'ecologia*, Edizioni Tlon, 2017.
- MARABINI, C., *Gli anni Sessanta - Narrativa e storia*, Milano, Rizzoli, 1968.
- MARINACCIO, M., L., *Le fiabe italiane - progetto ponte tra scuola secondaria di primo e secondo grado. Scintille d'autore*, a cura di S. Candeli, Verona, Quiedit, 2020.
- MORIN, E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, 2000.
- ROSA, A., A., *Stile Calvino*, Torino, Biblioteca Einaudi, 2001.
- SINISCALCO, L., *Raccontare la meraviglia. L'arte di Dino Buzzati*, Milano, Bietti, 2018.

Resumé

Italian fairy tales and their social function in the didactics of literature

This contribution aims at proposing a new approach to the didactics of literature in Junior schools. Taking into account the Italian Ministry of Education recent suggestions dealing with a methodology based on decoding competences, we are going to introduce the study of literature according to our renowned perspective. Therefore, students will play an active role in their learning process, thanks to a series of strategies that imply their complete and aware involvement. Starting from the fairy tale literary genre and in particular from one of Calvino's stories, we are going to build up a specific path for students who, after an exhaustive comprehension phase, will be able to cope with the text, without any filter. Later, they will create their own script, following the storybird programme, finally they'll perform the play, according to Glottodrama main rules. Summing up, the most

important innovation is actually a well balanced didactics implying the exploitation either of a methodology traditionally used in a foreign language teaching/learning process (e.g. Italian L2), or of an integrated approach, characterised by three basic steps: getting in touch with the literary text, changing the text thanks to technology, performing the new text. Furthermore three important tools should be required: Book, Pc, Stage for an updated literary competence.

TRADUCCIÓN DE CULTUREMAS EN *CRÓNICA DE UNA MUERTE ANUNCIADA*: COMPARACIÓN DE LAS TRADUCCIONES CHECA Y ESLOVACA

Eva Lalkovičová

Masarykova Univerzita, Brno, Česká republika

397897@mail.muni.cz

Kľúčové slová: literárny preklad, kulturémy, Gabriel García Márquez, *Kronika vopred ohlásenej smrti*

Key words: literary translation, culturemes, Gabriel García Márquez, *Chronicle of a Death Foretold*

1. Los culturemas como problema de traducción

Los culturemas hoy en día ocupan un papel importante en los estudios de traducción literaria. Según Fernández Guerra, los textos literarios incluyen mucha información sobre los aspectos sociales y culturales de vida cotidiana y establecen un puente de comunicación entre culturas diferentes (2012: 1). La autora afirma que existen palabras o frases tan arraigadas en la cultura origen que al ser traducidas pueden causar problemas de traducción ya que no tienen un equivalente en la cultura de llegada, sea porque representan conceptos desconocidos o no codificados en la lengua a la que se traducen (Fernández Guerra, 2012: 1).

Hasta hoy en día, ha habido varios académicos que han dedicado sus investigaciones al tema de los elementos culturales en la traducción. Entre ellos destaca el trabajo de Florin y Vlahov (1970) – que propusieron una de las primeras clasificaciones de culturemas – Newmark (1988), y de los más recientes Molina (2001), Katan (1999), Ku (2006), para mencionar solo algunos de ellos.

Aunque existen diversas denominaciones del fenómeno (palabras o elementos culturales, realia, etc.), esta investigación utiliza el término *culturema*, siguiendo la definición propuesta por Molina Martínez (2001) que comentaremos más adelante.

El estudio de los culturemas y de su papel en la (de)formación de la imagen de la cultura origen dentro del texto se lleva a cabo mediante el análisis de las técnicas de traducción utilizadas. En este punto, es necesario hacer una distinción entre los términos método, estrategia y técnica, ya que a menudo se confunden y sus significados se superponen. Nos apoyaremos en este punto en las definiciones de Hurtado Albir y Molina Martínez (2002: 507-509) quienes opinan que el método del traductor representa una estrategia global de cómo perseguir el objetivo de

traducción, las estrategias representan procedimientos utilizados por el traductor para resolver los problemas que surgen al llevar a cabo el proceso de traducción siguiendo dicho objetivo y, finalmente, las técnicas de traducción sirven para analizar y clasificar cómo funciona la equivalencia de traducción.

2. Estudios checos y eslovacos dedicados a las traducciones de la obra de García Márquez

La situación de las traducciones checas y eslovacas de la obra de García Márquez sin duda llama atención. Sin exagerar demasiado, podemos constatar que se trata de uno de los autores más importantes y con más peso tanto desde el punto de vista del mercado editorial, como en cuanto a la influencia a la literatura nacional (junto con la traducida) checa y eslovaca. A pesar de la popularidad de la obra literaria de García Márquez entre los lectores checos y eslovacos y la magnitud del corpus traducido, las traducciones de su obra solamente han sido estudiadas parcialmente por expertos checos y eslovacos.

Entre las obras académicas más significativas destaca la monografía *Hispanoamerická literatúra na Slovensku: optikou dejín prekladu a recepcie inojazyčných literatúr* de la traductora e hispanista eslovaca Eva Palkovičová.

En su monografía, Palkovičová elabora una visión general de las traducciones eslovacas de la literatura latinoamericana durante el siglo XX. La autora dedica la segunda parte de la publicación al estudio de la recepción de la obra de García Márquez en eslovaco y la tercera parte del libro consiste en un análisis detallado de la primera traducción eslovaca de *Cien años de soledad*.

Palkovičová subraya que la presencia de los culturemas en la prosa de García Márquez forma uno de los rasgos principales de su estilo literario. La autora afirma que uno de los problemas más palpitantes en la traducción de García Márquez presenta la reconstrucción de las imágenes que el autor crea, también porque su prosa incluye muchas unidades léxicas desconocidas en eslovaco. Estas unidades denotan fenómenos totalmente desconocidos en la cultura de llegada o a veces conocidos, pero con una función y un significado muy diferentes en comparación con el original (Palkovičová, 2016: 128). En las siguientes páginas, Palkovičová ofrece un ejemplo del análisis y afirma que, en general, la traducción eslovaca

estudiada muestra cierta tendencia hacia la extranjerización de lo culturalmente ajeno, principalmente debido a un contexto histórico dentro del cual fue realizada.

En los últimos años, Dana Ďurovková estudió esta pregunta con más detalle y presentó varios análisis de los elementos culturales relacionados con la cultura lingüística (2012), la fauna y la flora (2012), alimentos y bebidas (2013) y unidades de medida (2013) en la novela *Cien años de soledad*.

Por lo tanto, podemos constatar que todavía no tenemos disponibles resultados o conclusiones más amplias que nos ofrecieran un panorama más extenso de cómo son las traducciones eslovacas o checas de la obra de García Márquez.

La presente investigación pretende contribuir a este tema, poseyendo un punto de vista más general. Nos interesa la cuestión de la imagen de la cultura origen en el texto y sus respectivas (de)formaciones en la traducción de culturemas. Con este fin, analizamos la traducción checa de Eduard Hodoušek y la eslovaca de Jarmila Srnenská de *Crónica de una muerte anunciada*, una novela de García Márquez con importante presencia de dichos elementos.

Ambas traducciones fueron publicadas en 1984. El hecho de que los lectores y las lectoras en Chequia y Eslovaquia han tenido dos traducciones de la misma novela a su disposición (debido a la proximidad y la comprensión mutua entre las dos lenguas, sobre todo en el caso del público eslovaco) nos ha llevado a preguntar si estas traducciones, publicadas casi simultáneamente tan solo tres años después del original, difieren en algún aspecto en cuanto al método traductor, teniendo en cuenta especialmente la imagen de la cultura que surge a partir del método traductor empleado. Partimos aquí de la consideración que las técnicas concretas aplicadas a la traducción de culturemas influyen en esta imagen y el método traductor global derivado de ellas ofrece una determinada visión de la cultura latinoamericana, y más específicamente la colombiana, que el autor «imprimió» al texto a la hora de escribirlo.

3. El estudio de la imagen de la cultura origen mediante los culturemas: Modelo del análisis

Si consideramos los culturemas como un indicador o quizás un testimonio de la cultura origen en el texto, surge la necesidad de encontrar un modelo que nos ayude a estudiar la formación y deformaciones de esta imagen mediante el análisis de su traducción. El modelo aplicado en el presente estudio se basa en el modelo analítico de Lucía Molina Martínez (2001) que consta de tres partes: un instrumento para la contextualización de traducciones –que consiste en establecer el tipo de equivalencia entre el texto origen y texto meta (más adelante como TO y TM, respectivamente) y en definir las normas iniciales que rigen la traducción– un instrumento para la identificación de los culturemas y ámbitos culturales y uno para el análisis de las estrategias aplicadas. A continuación, comentaremos en más detalle solo el segundo y el tercer instrumento que ajustamos en ciertos aspectos según las particularidades de nuestro estudio.

Molina Martínez define el culturema como «un elemento verbal o paraverbal que posee una carga cultural específica en una cultura y que, al ser transferido a otra cultura, puede provocar una transferencia nula o distinta al original» (Molina Martínez, 2001: 89). Esta definición destaca por el hecho de considerar la dimensión dinámica de los culturemas. La autora no aborda los culturemas como elementos estáticos, tal como la hace la mayoría de las definiciones tradicionales que dan por entendido que éstos funcionan siempre como culturemas con independencia del contexto en el que se encuentren. Molina Martínez (2001: 90) constata: «Los culturemas no existen fuera de contexto, sino que surgen en el seno de una transferencia cultural entre dos culturas concretas». Los culturemas según la autora surgen como consecuencia de un trasvase cultural y funcionan como tales siempre en el marco de dos culturas concretas, es decir, no se consideran inherentes a una cultura en cualquier contexto posible.

En el caso de la *Crónica de una muerte anunciada*, encontramos 43 culturemas que entran en esta definición. Aunque sería posible incluir más términos (en total encontramos más de cien términos: posibles candidatos para culturemas), hemos aplicado la definición en un sentido más estricto y decidimos descartar aquellos que, aunque no tuvieran su equivalente exacto en checo y eslovaco, representan un

concepto muy similar a uno conocido en nuestras culturas. El motivo detrás de esta decisión era captar lo «culturalmente ajeno», aunque admitimos que la selección pueda ser sujeta a más estudio y proceso de selección según otros criterios.

Descartamos también los culturemas que Molina Martínez clasifica bajo la categoría de la cultura lingüística. En el caso de la novela estudiada, la mayoría de los culturemas de esta categoría son frases hechas, refranes y vulgarismos. Consideramos que su inclusión en el corpus nos alejara de obtener un resultado claro que responda al objetivo del estudio (la imagen de la cultura y sus transformaciones a través de la traducción de culturemas) ya que las técnicas y estrategias utilizadas para resolver este tipo de problemas a menudo siguen otros principios que en el caso de las demás categorías.

También tuvimos en cuenta el factor temporal y tomamos en consideración que algunos de los culturemas seleccionados no se habrían considerado como tales hoy en día, teniendo en cuenta la globalización y un conocimiento más extenso de la cultura latinoamericana que en los años 80 cuando se realizaron las traducciones.

Los culturemas resultantes son los siguientes:

platanales, hacienda, hamaca, pitas del cabezal de la hamaca, café cerrero, huacales de gallos, sopa de crestas, himno del obispo, legendarios buques de rueda, caribañolas de yuca, el fado del amor (invisible), mantilla, hacer la siesta, flores artificiales, fiestas patrias de octubre, cantar las rifas, el culto de la muerte, flores de trapo, valeses de solteras, papiamento, pesos, céntimo, Congreso Nacional, papayeras, ponerse el velo y los azahares, merengue, guayacán, la rueda de la cumbiamba, pulgadas, una libra, fiestas patronales, gordolobo de vaporino, machismo, calabazos de luz, sembrados de plátanos, Casa de Salud, guarnición de plátanos y legumbres, camas de mampostería, colchones de estera, jabón de monte, caucheros, café de olla, los días de desfiles.

En el caso de la repetición de los términos (hacienda, hamaca y alguno más) contamos en la calculación final la técnica que más veces fue utilizada e indica el método general de la traducción.

4. Técnicas de traducción

Las técnicas de traducción analizadas son el resultado de la síntesis de las técnicas descritas por Molina Martínez (2002: 113-117) y las que enumera Josep

Marco Borillo (2002: 209-210). Básicamente, se trata de una síntesis en el sentido de resumir las técnicas de Molina Martínez a aquellas que son aplicables específicamente a la traducción de culturemas. También incluimos la escala de Marco Borillo (2002: 210) que indica el grado de intervención por parte del traductor, desde menor (préstamo) hasta mayor (omisión), que nos permite medir, mediante una suma ponderada, el grado global de intervención que cada una de las traducciones presenta.

Préstamo: una palabra extranjera, también aquella que ha sido total o completamente adaptada al sistema morfológico de la lengua de llegada. Ejemplo: la denominación del baile *merengue* se mantiene en checo y en eslovaco.

Traducción literal: consiste en traducir palabra por palabra tanto los términos aislados como frases o expresiones. Ejemplo: *Congreso Nacional* por *Národní kongres* en checo.

Equivalente acuñado: una traducción generalmente aceptada y consolidada por diccionarios. Ejemplo: *hamaca* traducida como *visutá rohož* en eslovaco.

Neutralización: incluye descripciones o generalizaciones. Ejemplo: *hamaca* por *sít' na spaní* en checo.

Adición de información: cuando en la traducción aparece una información no formulada en el TO, incluyendo las amplificaciones o particularizaciones del sentido. Ejemplo: *el fado del amor* por *galicijská píseň o láske* en la traducción eslovaca, añadiendo así la información sobre la supuesta procedencia geográfica de la canción (que, en realidad, es de procedencia portuguesa).

Creación discursiva: una traducción que solo funciona en un contexto dado. Ejemplo: *Casa de Salud* traducida por *domov spásy* en checo.

Adaptación: alteración de un término o concepto desconocido por un equivalente cultural. Ejemplo: *fiestas patronales* traducido como *posvícení* en checo.

Reducción: consiste en reducir el término o expresión, en cuanto al sentido o el número de sus elementos. Ejemplo: *gordolobo de vaporino* traducido al eslovaco como *divozelová pálenka* presenta una reducción al nivel de connotaciones.

Omisión: el traductor omite el término por completo en el texto.

5. Resultados del análisis

Al analizar los 43 culturemas, hemos descubierto que la técnica más utilizada generalmente fue la neutralización (que incluye tanto el procedimiento descriptivo como la generalización) con 15 ocurrencias en ambas lenguas, seguida por traducción literal en checo (12 ocurrencias). Esto indica la preferencia de los traductores de aproximar los conceptos desconocidos a los lectores meta mediante una explicación, o suprimir la sensación de extrañez tras utilizar un término o una denominación neutra. También la traducción literal se ha mostrado bastante prolífica en ambas lenguas. Al otro extremo están las técnicas de reducción y omisión que no se han utilizado casi nunca, tampoco la creación discursiva.

Técnicas según el grado de intervención	Técnica	Eslovaco	Checo
1	préstamo	6	6
2	traducción literal	8	12
3	equivalente acuñado	3	3
4	neutralización	15	15
5	adición de información	5	0
6	adaptación	3	2
7	creación discursiva	1	2
8	reducción	1	1
9	omisión	0	0
	Suma ponderada:	142	133

Tabla núm.1

En ambas traducciones hay una cantidad relativamente alta de préstamos, pero quizás algo más significativo es el hecho de que estos préstamos son los mismos en checo y en eslovaco, cosa que tiene que ver con la proximidad cultural entre las dos lenguas. Quizás por eso sorprende la situación acerca de las

adaptaciones: hay 3 en eslovaco y 2 en checo, pero los conceptos adaptados en cada una de las lenguas son distintos.

Otra de las mayores diferencias entre la traducción checa y la eslovaca es la aplicación de la técnica de adición de información (5 ocurrencias en eslovaco, 0 en checo).

Al calcular la suma ponderada, hemos descubierto que la traducción eslovaca presenta un grado de intervención más alto que la checa, por lo cual podemos constatar que la traductora eslovaca presenta una tendencia algo más alta hacia la aproximación de lo culturalmente ajeno hacia los lectores eslovacos, a diferencia del traductor checo.

A continuación, comentaremos algunos ejemplos del análisis.

1. hacienda

«De no haber sido por la llegada del obispo se habría puesto el vestido de caqui y las botas de montar con que se iba los lunes a El Divino Rostro, **la hacienda** de ganado que heredó de su padre, y que él administraba con muy buen juicio aunque sin mucha fortuna». (p. 6)

„Nebyť biskupovho príchodu, bol by si vzal kaki šaty a jazdecké čižmy, v ktorých vždy v pondelok chodieval na Čarovnú tvár, na dobytkársku **farmu**, ktorú zdedil po otcovi, a šikovne sa tam obracal, no šťastie mu akosi nevel'mi žičilo.“ (p. 10)

„Nebýt toho biskupova příjezdu, byl by si vzal khaki kalhoty a vysoké boty, v nichž jezdil každé pondělí na Boží tvář, dobytkářskou **farmu**, kterou zdědil po otci a velice uvážene spravoval, i když bez vlného zdaru.“ (p. 10-11)

Tabla núm.2

Hacienda es básicamente una finca agrícola, sin embargo, las fincas en la cultura centroeuropea y latinoamericana, en términos generales, difieren bastante en cuanto a su aspectos, dimensiones o significado cultural. Ambos traductores aplicaron la técnica de neutralización. Lo que consideramos interesante es que la palabra *hacienda* se repite varias veces en el texto. Mientras que en eslovaco la traductora optó por mantener el mismo término, *farma*, en checo el término varía entre *farma*, *statek* o incluso *majetek*. De todas formas la técnica de traducción es siempre la misma.

2. caribañolas de yuca

«Ella solía invitarlo a desayunar en nuestra casa cuando había caribañolas de yuca , y mi madre las estaba haciendo aquella mañana». (p. 11)
„Zvyčajne ho k nám pozývala, keď boli jukové posúchy a moja mama ich v to ráno piekla.“ (p. 19)
„Zvávala ho k nám na snídani, když byly bochánky z juky , a matka je právě to ráno dělala.“ (p. 27)

Tabla núm.3

Las caribañolas, carimañolas o incluso caramañolas son unas empanadas de yuca rellenas que se preparan friendo en el aceite. La traductora eslovaca, tras utilizar la técnica de adaptación, intentó buscar un equivalente cultural y adaptar el término a la cultura de llegada, pero cambiando un poco la idea original ya que un *posúch* eslovaco no se fríe sino se cuece al horno. En checo, en cambio, podemos observar una neutralización del término.

3. ponerse el velo y los azahares

«En cambio, el hecho de que Ángela Vicario se atreviera a ponerse el velo y los azahares sin ser virgen, había de ser interpretado después como una profanación de los símbolos de la pureza». (p. 19)
„A zasa naopak to, že sa Angela Vicariová odvážila založiť si na hlavu závoj s kvetmi pomarančovníka , hoci nebola pannou, sa potom hodnotilo ako zhanobenie symbolu čistoty.“ (p. 36)
„Naproti tomu ten fakt, že se Angela Vicariová opovážila vzít si závoj a pomerančové květy , aniž byla panna, měl být později vykládán jako zneuctění symbolů čistoty.“ (p. 50)

Tabla núm.4

Los azahares son un símbolo de la virginidad, «adorno típico de las jóvenes en el día de su boda» (Salazar Rincón, 1999: 498). Ponérselos en la cabeza el día de su boda fue muy atrevido de Ángela Vicario, ya que la misma noche de bodas se reveló que no era virgen. Ambos traductores aplicaron la misma técnica –traducción literal– aunque en sus procedimientos respectivos hay una diferencia en cuanto a la imagen que emerge de las palabras elegidas: mientras que la traducción eslovaca

insinúa que las flores forman parte del velo, en la traducción checa ambos objetos se presentan como elementos separados.

4. la rueda de la cumbiamba

«Bayardo San Román reventó cohetes, tomó aguardiente de las botellas que le tendía la muchedumbre, y se bajó del coche con Ángela Vicario para meterse en **la rueda de la cumbiamba**». (p. 21)

„Bayardo San Román vystrelil rakety, odpil si z pálenky, ktorú mu mnohí ponúkali z fl'aše, a vystúpil z auta s Angelou Vicariovou, aby sa zapojili do **kolového tanca cumbiamby**.“ (p. 38)

„Bayardo San Román odpaloval rakety, prihýbal si kořalky z lahví, ktoré mu lidé ze všech stran podávali, a spolu s Angelou Vicariovou vystoupil z vozu, aby se zapojili do **kruhu cumbiamby**.“ (p. 54)

Tabla núm.5

El cuarto ejemplo del análisis que comentaremos tiene que ver con la cultura social. Según Buelvas Aldana, la cumbiamba es «un conjunto de parejas bailadoras de cumbia que, ataviadas con vestidos típicos a la usanza popular del siglo XIX, bailan acompañadas de un grupo musical que interpreta el ritmo del mismo nombre, en el que destaca el sonido de la flauta de millo» (Buelvas Aldana, 2011: 102). Mediante este culturema observamos dos problemas: por un lado, el término *cumbiamba* que ambos traductores resolvieron con un préstamo, por el otro, el concepto entero junto a la imagen que se nos da con «la *rueda* de la cumbiamba». En este punto las técnicas utilizadas difieren. En eslovaco se añade una información en forma de un adjetivo descriptivo (*kolový*) por lo cual se insinúa que la cumbiamba se realiza en forma de un círculo de personas, mientras que, en checo, al traducir la palabra *rueda* literalmente como *kruh*, que se puede entender de dos maneras: otra vez un círculo creado por varias personas bailando, pero también en el sentido metafórico del cual ya no desprendemos una idea clara sobre cómo se baila la cumbiamba.

5. Casa de Salud

«Sin embargo, el padre Amador me confesó muchos años después, retirado del mundo en la tenebrosa **Casa de Salud** de Calafell, que en efecto había recibido el

mensaje de Clotilde Armenta, y otros más perentorios, mientras se preparaba para ir al puerto». (p. 30)
„Lenže otec Amador sa mi po mnohých rokoch, keď už žil v ústraní v pochmúrnom charitatívnom domove v Calafelle, priznal, že dostal správu od Clotildy Armentovej a aj ďalšie veľmi nástojčivé odkazy, kým sa pripravoval na odchod do prístavu.“ (p. 55)
„Nícméně po mnoha letech mi páter Amador, žijící daleko od světského ruchu v ponurém Calafellském domě spásy , přiznal, že vzkaz od Clotildy Armentové, i jiné naléhavější skutečně dostal, když se chystal na cestu do přístavu.“ (p. 82)

Tabla núm.6

En el caso de la Casa de Salud, a primera vista las soluciones de los traductores parecen muy similares. Sin embargo, consideramos que mientras que en el caso del eslovaco se trata de una neutralización (no se especifica de qué establecimiento se trata, pero se intuye que es una casa de ancianos), la solución del traductor checo la etiquetamos como una creación discursiva, ya que *domov spásy* es una denominación más inconcreta y muy poco común en la lengua checa.

6. guarnición de plátanos y legumbres

«Estaba sentada a la turca sobre la cama de reina frente a un platón babilónico de cosas de comer: costillas de ternera, una gallina hervida, lomo de cerdo, y una guarnición de plátanos y legumbres que hubieran alcanzado para cinco». (p. 33)
„Sedela po turecky na kráľovskej posteli s baldachýnom nad misou plnou kadejakých jedál od výmyslu sveta: tel'acie rebierko, varená sliepka, bravčová sviečkovica, všetko obložené opekanými banánmi a zvláštnou zeleninou - stačilo by to aj pre piatich.“ (p. 60-61)
„Seděla po turecku na královské posteli před babylónským podnosem s jídlem: telecí žebírka, vařená slepice, vepřový bůček a banánová a zeleninová příloha , která by byla stačila pro pět.“ (p. 93)

Tabla núm.7

Los plátanos en la cultura centroeuropea son considerados una fruta exótica, aunque hoy en día también forman parte de la dieta local. La técnica aplicada en este

caso por la traductora la etiquetamos como adición de información ya que la información sobre la forma de preparar los plátanos no está explicitada en el texto original. Además, la traductora añade también la palabra *zvláštny*, es decir raro o extraño, para especificar cómo son las legumbres, aunque esta información tampoco aparece en el TO. La técnica utilizada por el traductor checo la podemos etiquetar como traducción literal.

7. café de olla

«En la sórdida oficina de tablas del Palacio Municipal, bebiendo café de olla con ron de caña contra los espejismos del calor, tuvo que pedir tropas de refuerzo para encauzar a la muchedumbre que se precipitaba a declarar sin ser llamada, ansiosa de exhibir su propia importancia en el drama». (p. 41)
„Ked' na radnici v špinavej kancelárii pil vriacu kávu s rumom z hlineného hrnčeka proti malátnosti zo spary, musel požiadať o vojenskú posilu, aby udržal množstvo ľudí, čo k nemu vtrhlo, túžiac ukázať vlastnú dôležitosť a vypovedať o celej tragédii, hoci ich nepredvolal.“ (p. 76)
„Ze špinavé radniční spisovny, kde popíjel z hrnce kávu se třtinovou kořalkou proti přeludům z horka, musil požádat o posily, aby zvládl tu spoustu lidí, kteří se drali vypovídat, aniž byli předvoláni, poněvadž dychtili poukázat na svou vlastní důležitost v tom dramatu.“ (p. 116)

Tabla núm.8

El traductor checo, en este caso, optó por una traducción literal simple, mientras que la traductora eslovaca apostó por aportar más información: nos indica cómo es el café y cómo es el recipiente del cual se bebe. Con la estrategia de adición de información logra aproximar el concepto que representa el café de olla al público meta.

Conclusión

En este artículo presentamos el análisis realizado de la traducción checa y la eslovaca de la novela *Crónica de una muerte anunciada* de Gabriel García Márquez desde el punto de vista de los culturemas. Aplicamos un modelo analítico basado en las propuestas de Molina Martínez y Marco Borillo que nos permitió analizar las técnicas de traducción utilizadas y medir el grado de intervención de cada traductor,

como un aspecto del método traductor global. El análisis reveló varios puntos comunes y varias diferencias entre ambas traducciones, sobre todo en las preferencias de unas u otras técnicas de traducción. También observamos ciertas diferencias en cuanto al grado de intervención por parte del traductor que se mostró más alto en el caso de la traducción eslovaca, por lo cual consideramos que el método traductor de la traductora eslovaca presenta mayor tendencia hacia aproximar lo extranjero al público meta.

A pesar de las diferencias citadas, consideramos estos resultados solamente un punto de partida para futuros estudios. Habrá que aplicar el modelo a un corpus de traducciones más grande para ver si estos resultados corresponden a unas tendencias más generales de las traducciones checas y eslovacas de la obra de García Márquez.

LITERATÚRA

- GARCÍA MÁRQUEZ, G.: *Crónica de una muerte anunciada*. 7^a ed. Barcelona: Plaza & Janés Editores, 2000.
- GARCÍA MÁRQUEZ, G.: *Kronika ohlášené smrti*. Traducido por Eduard Hodoušek. 1^a ed. Praha: Odeon, 1984.
- GARCÍA MÁRQUEZ, G.: *Kronika vopred ohlásenej smrti*. Traducido por Jarmila Srnenská. 1^a ed. Bratislava: Smena, 1984.
- BUELVAS ALDANA, M.: "Así es el Carnaval" en *Carnaval de Barranquilla, la fiesta sin fin*, Fundación Carnaval de Barranquilla, 2011.
- ĎUROVKOVÁ, D.: Analýza prekladu vybraných kultúrne motivovaných výrazov z románu *Sto rokov samoty* In *English Matters III*. KAČMÁROVÁ, A. (ed.) Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2012, pp. 34 – 43.
- ĎUROVKOVÁ, D.: K problematike prekladu kultúrne motivovaných výrazov v románe *Sto rokov samoty* od G. Garcíu Márqueza In *Preklad a tlmočenie* 9. Banská Bystrica: Fakulta humanitných vied Univerzity Mateja Bela, 2012, pp. 69 – 79.
- ĎUROVKOVÁ, D.: Vybrané kultúrne špecifické výrazy z románu *Cien años de soledad* a ich prenos do cieľovej kultúry. In *Nová Filologická revue* BILOVESKÝ, V. (jefe de red.) Banská Bystrica: Fakulta humanitných vied Univerzity Mateja Bela, año 5, núm. 1, 2013, pp. 118 – 127.
- ĎUROVKOVÁ, D.: "Preklad" jednotiek mier, váh a peňažných jednotiek v románe *Cien años de soledad*. In *Jazyk a kultúra*. Prešov : Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, Año 4, núm. 15, 2013, pp. 1 – 10.
- FERNÁNDEZ GUERRA, A.: Translating culture: problems, strategies and practical realities In *[Sic] - a Journal of Literature, Culture and Literary Translation*. Núm. 1 - Año 3. 2012.
- KATAN, D.: *Translating Cultures. An Introduction for Translators, Interpreters and Mediators*. Manchester: St. Jerome, 1999.

- KU, M.: *La traducción de los elementos lingüísticos culturales (chino-español). Estudio de Sueño en las Estancia Rojas*, tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, 2006.
- MARCO BORILLO, J.: *El fil d'Ariadna: Anàlisi estilística i traducció literària*. Vic: Eumo, 2002.
- MOLINA MARTÍNEZ, L.: *Análisis descriptivo de la traducción de los culturemas árabe-español*, tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, 2002.
- MOLINA, L. & HURTADO ALBIR, A.: Translation Techniques Revisited: A Dynamic and Functionalist Approach. *Meta*, 47 (4), 2002, pp. 498–512.
- NEWMARK, P.: *A Textbook of Translation*. London/New York: Prentice Hall, 1988.
- PALKOVIČOVÁ, E.: *Hispanoamerická literatúra na Slovensku: optikou dejín prekladu a recepcie inojazyčných literatúr*. 1^a ed. Bratislava: Univerzita Komenského, 2016.
- SALAZAR RINCÓN, J.: Ramos, coronas, guirnaldas: símbolos de amor y muerte en la obra de Federico García Lorca, *Revista de literatura*, 61:122 (1999: jul./dic.) pp. 495–519.
- VLAKHOV, S. and S. FLORIN.: “Neperovodimoe v perevode. Realii.” *Masterstvo perevoda* 6, 1969, Moskva: Sovetskij pisatel, pp. 432-456. 1970.

RESUMÉ

Preklad kulturém v diele G. G. Márqueza *Kronika vopred ohlásenej smrti*

V rámci realizovanej štúdie sme uskutočnili komparatívnu analýzu prekladateľských techník aplikovaných na preklad kultúrnych prvkov v českom a slovenskom preklade románu *Kronika vopred ohlásenej smrti*. Naším cieľom bolo zistiť možné rozdiely medzi prekladateľskými metódami oboch prekladateľov a popísať, akým spôsobom – v zmysle stupňa intervencie zo strany prekladateľa – zvolené prístupy ovplyvnili celkový obraz pôvodnej kultúry zachytený v texte.

RECENZIE – REVIEWS

ANTILYRICKÁ POÉZIA OPTIKOU FABIANA GRITTIHO



GRITTI, Fabiano. *La poesia antilirica: Edoardo Sanguineti, Adriano Spatola e Pier Paolo Pasolini tra gli anni Cinquanta e Sessanta*. Firenze: Franco Cesati Editore, 2019. 99 s. 978-88-7667-736-6.

Fabiano Gritti sa vo svojej monografickej publikácii zaoberá špecifickými tematickými výsekmi v rámci literárnej tvorby známych talianskych autorov 20. storočia – Adriana Spatolu a Piera Paola Pasoliniho, ktorých experimentátorské diela odrážajú antilyrickú líniu modernizácie a internacionalizácie talianskej povojnovej poézie. Východiskové konvergentné a divergentné štruktúry v ich individuálnej poetickej produkcii vytyčuje autor monografie hneď v *Úvode*: „Pokiaľ ide o individuálny poetický štýl nemali títo autori mnoho spoločného, okrem odmietavého postoja k antilyrickej poézii Sanguinetiho, voči ktorej sa obaja vymedzili, avšak každý z nich radikálne odlišným spôsobom“ (str. 9). [1] Práve uvedené dve formy básnictva – hybridná poézia z prvej fázy literárnej tvorby Spatolu a neoexperimentálny literárny experiment v rámci Pasoliniho poetickej produkcie – sa ocitajú v centre Grittiho záujmu. Styčné body v poetickej tvorbe oboch autorov vystupujú do popredia práve v porovnaní s plurilingvistickou poémou Edoarda Sanguinetiho *Laborintus* vydanou v roku 1956, ktorá vyznačila začiatok jeho experimentálneho obdobia a s veľkým predstihom anticipovala neskoršie hnutie neoavantgardy.

Najvýznamnejšia časť literárnej tvorby Adriana Spatolu je sústredená do obdobia šesťdesiatych rokov a je charakterizovaná výrazne surrealistickým tónom. V porovnaní s Edoardom Sanguinetym ide o menej známeho autora, v súvislosti s ktorým sa často spomína termín (seba)marginalizácia. Keďže surrealizmus je v rámci talianskej literatúry pomerne kontroverznou témou, Gritti mu venuje osobitnú pozornosť na začiatku druhej kapitoly, kde porovnáva poetickú produkciu viacerých autorov (vrátane Spatolu) zaradovaných do tohto literárneho prúdu.

Pokiaľ ide o Pasoliniho tvorbu, autor publikácie sa sústredil najmä na kľúčové prvky jeho poetiky, ako sú spoločensky kontroverzné témy, používanie dialektu a žargónu, motív sakrality (a zmysle areligióznej bázne voči logikou neuchopiteľným javom ľudského života), prechod od lineárnej poézie ku kinematografii a ich vzájomné vzťahy. Pasoliniho antilyrické črty Gritti kontextualizuje nielen v rámci celej jeho literárnej produkcie, ale aj vo vzťahu k neoavantgarde a neoexperimentalizmu.

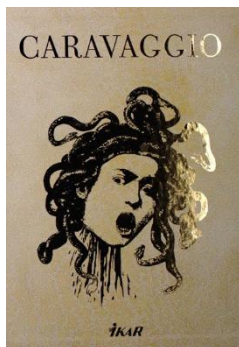
Autorov interdisciplinárny a intertextový prístup sa v recenzovanej publikácii prejavuje ako reflekovanie špecifických politických, filozofických, psychologických aj sociologických súvislostí, v ktorých sú konkrétne poetické útvary zasadené. Gritti vníma poéziu a literatúru ako konštitutívny prvok komplexnejšieho celku kultúry, a v tomto širšom spoločenskovednom kontexte ju aj analyzuje. Vo svojej publikácii dokazuje, že neoavantgarda (Sanguineti, Spatola) a neoexperimentalizmus (Pasolini) sú dvoma odlišnými, no vzájomne spätými interpretáciami spoločnej paradigmy, ktorou je úzkosť a nespokojnosť moderného intelektuála spôsobené konzumizmom a komercializáciou jazyka aj celej kultúry.

Poznámka:

[1] Vlastný preklad recenzenta.

Alexandra Lenzi Kučmová

PRAVDIVÝ A VZNEŠENÝ CARAVAGGIO V SLOVENSKOM PREKLADE



Recenzovaná publikácia: Claudio Strinati (2019): *Pravdivý Caravaggio*. Bratislava, IKAR, s. 416. ISBN 978-80-551 6827-2. Preklad: Pavol Štubňa – Alexandra Lenzi Kučmová

Slovenský preklad ilustrovanej populárno-náučnej publikácie *Pravdivý Caravaggio* vyšiel koncom roka 2019 ako súčasť limitovanej edície s názvom *Vznešená renesancia*, ktorej cieľom je predstaviť odbornej aj laickej verejnosti životy a diela vrcholných predstaviteľov talianskej renesancie. Každý exemplár exkluzívneho vydania (ručne šitá pergamenová väzba zhotovená podľa postupov zaužívaných v 16. storočí, ručne vyrobená sieťotlač *Bičovanie Krista* zberateľská minca, dekrét o vlastníctve a iné) je očíslovaný a certifikovaný, čím knihy uvedenej edície nadobúdajú nielen odbornú a umeleckú, ale aj zberateľskú hodnotu.

Taliansky maliar Michelangelo Merisi da Caravaggio (v slovenčine iba Caravaggio, 1571–1610) predstavuje svojou tvorbou medzistupeň medzi majstrovskou renesančnou maľbou predchádzajúceho obdobia (Leonardo da Vinci, Michelangelo, Raffael) a umeleckým slohom nasledujúcej éry baroka, ktorý sa zvykne nazývať aj manierizmus. Medzi jeho najznámejšie diela – autenticky odrážajúce protirečivú a vypätú atmosféru obdobia protireformácie (tenzia medzi tradíciou a transgresiou) – patria obrazy *Bakchus*, *Falošní hráči*, *Lutnista*, *Chorý Bakchus*, *Dávid s hlavou Goliáša*, *Medúza*, *Chlapec šúpajúci ovocie*, *Loretánska Madona*, *Bičovanie Krista*, *Korunovanie trnám*, *Ukladanie do hrobu*, *Madona s hadom*, *Judita a Holofernes*, *Svätý Ján Krstiteľ*, *Víťazný Amor* alebo *Svätý Hieroným*.

Uvedená publikácia je v poradí druhým z doposiaľ troch projektov realizovaných prekladateľskou dvojicou Štubňa – Lenzi Kučmová v rámci už spomínanej edície *Vznešená renesancia*. Mimochodom, za preklad *Všestranný Raffael* získali jeho autori cenu talianskeho Ministerstva kultúry udeľovanú dielam, ktoré zásadným spôsobom reprezentujú taliansky jazyk a kultúru v zahraničí.

Z translatologického hľadiska predstavujú diela patriace do rámca populárno-náučnej literatúry osobitú prekladateľskú výzvu, ktorá predpokladá nielen vynikajúce lingvistické a odborné znalosti, ale aj široký historicko-spoločenský a kultúrny rozhľad. V talianskom origináli možno rozlíšiť dva hlavné slohové postupy, ktoré sa v celom texte prelínajú a každý z nich predpokladá použitie odlišných jazykových prostriedkov, t. j. state, v ktorých sa uvádzajú vedecké poznatky (usúvzťažnené historické a umenovedné fakty) – odborný výklad, a state, ktoré opisujú osobný život maliara Michelangela Merisiho – beletrizovaný životopis (teda rozprávací slohový postup). Výkladový postup smeruje k zachyteniu vnútorných súvislostí (najmä príčinných) medzi podávanými faktami, čomu zodpovedá aj zložitejšia vetná stavba a odborná lexika; naopak, rozprávačský slohový postup vyjadruje proces, v ktorom niečo vzniká (do popredia teda vystupuje časová os), resp. v ktorom prebiehajú isté udalosti – skutočné či fiktívne. K pútavosti a dynamike rozprávania prispieva aj menej formálne vyjadrovanie v podobe obrazných prvkov (napr. metafory, príslovia, prirovnania, anekdoty) a kolokvializmov.

Okrem prelínania sa uvedených slohových postupov museli prekladatelia zosúladiť (a súčasne individualizovať) aj štýlovú rôznorodosť jednotlivých kapitol vyplývajúcu zo skutočnosti, že na príprave publikácie sa svojimi príspevkami podieľalo až osem rozličných autorov z rôznorodých humanitných a profesijných oblastí – historici, umenovedci, reštaurátori, kurátori, súdni znalci a podobne.

Z pohľadu lexiky, použitej v origináli tak boli prekladatelia nútení oboznámiť sa v dostatočnej miere s terminológiou pochádzajúcou z uvedených vedeckých disciplín (výtvarné umenie, muzikológia, história, religionistika, mytológia či moderné technológie používané na overovanie pôvodu maliarskych diel, napr. UV luminiscencia, röntgen, infračervená reflektografia) a súčasne museli byť schopní vhodným spôsobom transponovať do cieľového jazyka pomenovania javov, pre ktoré nejestvovali zodpovedajúce jazykové prostriedky (máme na mysli napríklad reálie, historizmy, kategorizácie atď.).

V tejto súvislosti pripomíname, že neodmysliteľnou súčasťou vysokorozpočtových vydavateľských projektov ako edícia *Vznešená renesancia* je

aj spolupráca s domácimi expertmi z rozličných vedných oblastí (historici, literáti, umenovedci a pod.), ktorí disponujú nielen príslušnými odbornými znalosťami (čím garantujú terminologickú správnosť prekladu), ale v prípade potreby sa v spolupráci s prekladateľmi a redaktormi podieľajú aj na tvorbe nových termínov, ktoré dovtedy v jazykovom korpuse slovenčiny absentovali.

Na záver môžeme len konštatovať, že k už spomínanej odbornej, umeleckej a zberateľskej hodnote recenzovaného prekladu môžeme odôvodnene doplniť aj translatologickú.

Ivan Šuša

ŠPECIFIKÁ TRANSLÁCIE ODBORNÉHO DISKURZU

Recenzovaná publikácia: NIKOLAJOVÁ KUPFERSCHMIDTOVÁ, Elena – ŠTUBŇA, Pavol – LENZI KUČMOVÁ, Alexandra, 2018. *On selected aspects of languages for special purposes*. Uherské Hradište: Vědecké nakladatelství Fakulty veřejnoprávních a ekonomických studií v Uherském Hradišti. 140 s. ISBN 978-80-907179-7-8.

Recenzovaná monografia je výsledkom medzinárodnej vedeckej spolupráce medzi Univerzitou Komenského v Bratislave a Vysokou školou Jagiellońskou v Toruni. Hlavným zámerom publikácie je reflexia aktuálnej potreby interdisciplinárneho výskumu v medzijazykovej aj interkultúrnej oblasti. Pozornosť autorov sa primárne orientuje na otázky odborného jazyka v ústnom aj písomnom prejave, pričom sú prednostne zohľadnené špecifiká právneho a politického diskurzu. Priblíženie používania odborného jazyka v rámci uvedených profesijných oblastí – s ohľadom na mimojazykové aspekty ako komunikačná situácia, kontext prejavu, pôvodca zdrojového textu a iné – potvrdzuje kľúčovú úlohu jazyka a následne potrebu adekvátneho medzijazykového prenosu aj v širšom kontexte modernej globalizovanej spoločnosti.

Monografia obsahuje kapitoly napísané v anglickom aj slovenskom jazyku a primárne je členená na dve časti: 1. *Právny jazyk Európskej únie a jeho preklad* (hlavná autorka E. Nikolajová Kupferschmidtová), 2. *Tlmočenie politických prejavov* (autori – talianisti P. Štubňa, A. Kučmová Lenzi).

V prvej časti autorka prináša bližší pohľad na tvorbu sekundárnej legislatívy EÚ a procesy súvisiace s jazykovým režimom v rámci európskych inštitúcií, ktoré priamo ovplyvňujú finálne znenie dokumentov publikovaných v Úradnom vestníku EÚ. Autorka ich predstavuje ako hybridné texty, ktoré sú v procese tvorby niekoľkokrát modifikované v rámci rôznych jazykových mutácií. Dôležitým faktorom, ktorý vplýva na preklad hybridných textov je skutočnosť, že originály sú jednak výsledkom kolektívnej činnosti a jednak zvyčajne v sebe kombinujú prvky medzinárodných, národných, regionálnych a európskych dokumentov. Uvedené špecifické okolnosti vzniku prispievajú k ich osobitému charakteru, ktorý sa prejavuje na lingvistickej úrovni prostredníctvom tzv. euro-angličtiny, a ktorý sa zároveň prostredníctvom prekladu priamo premieta do slovenskej jazykovej

mutácie. Značná časť autorkinho výkladu a analýz je venovaná systematickej komparatívnej deskripcii. Záver state o preklade právnych dokumentov EÚ tvoria praxeologické usmernenia a návrhy pre budúcich translátorov – autorka sa venuje frekventovaným translačným ťažkostiam a výzvam, ktoré musí prekladateľ pri tomto type dokumentov zvládnuť.

V druhej časti recenzovanej monografie sa autori najprv venujú jazykovým a mimojazykovým aspektom tlmočenia prejavov (talianskych) politických rečníkov, pričom osobitne charakterizujú jazyk politiky vo všeobecnosti a následne moderný taliansky politický diskurz. Úvodnú časť uzatvára podkapitola o rétorických špecifikách prehovorov vybraných politických lídrov – M. Renzi, S. Berlusconi, B. Grillo a M. Murgiová – na úrovni verbálnych aj neverbálnych vyjadrovacích prostriedkov. Nasleduje prípadová štúdia zameraná na zisťovanie miery ekvivalentácie pri translácii politicky ladených textov z taliančiny do slovenčiny. Keďže podklady pre opisovaný výskum boli získané prostredníctvom projektu tzv. modelovej konferencie (organizovanej na pôde Filozofickej fakulty UK v Bratislave), sčasti sa táto podkapitola dotýka aj celkovej koncepcie simulovaných konferencií ako cenného pedagogického nástroja využiteľného pre praktickú prípravu budúcich tlmočníkov. Posledná kapitola časti zameranej na jazyk politiky je venovaná najviac frekventovaným prekážkam a chybám pri tlmočení politických prejavov – z pohľadu všetkých zúčastnených lingvistických (lexika, syntax, morfológia, stylistika, sémantika) aj metalingvistických aspektov, čím významne prispieva k pragmatickému charakteru a účelu celej publikácie.

V závere monografie autori svorne zdôrazňujú potrebu interdisciplinárneho prístupu k translatologickej problematike aj nevyhnutnosť zmien vo sfére didaktiky prekladu a tlmočenia v príslušných vzdelávacích inštitúciách.

Gabriela Horková

SPRÁVY A INFORMÁCIE – NEWS AND INFORMATION

STUDIA ROMANISTICA BELIANA: QUINTA EDICIÓN DEL CONGRESO INTERNACIONAL CIENTÍFICO PARA ROMANISTAS



Desde hace 10 años, el congreso Studia Romanistica Beliana organizado por el Departamento de Lenguas Románicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Matej Bel de Banská Bystrica ha brindado la oportunidad a docentes e investigadores universitarios experimentados y noveles del grupo de los romanistas para presentar los resultados de sus investigaciones, abrir un espacio para el debate profesional y establecer y profundizar las relaciones profesionales entre los departamentos romanistas en un contexto internacional.

Durante los días 11 y 12 de octubre de 2019 tuvo lugar el **quinto congreso internacional científico para romanistas** Studia Romanistica Beliana que se ha desarrollado bajo el subtítulo “*Lengua y literatura en el contexto histórico-social*”. En

esta edición, el congreso fue organizado por el Departamento de Lenguas Románicas en colaboración con la Biblioteca Estatal Científica de Banská Bystrica y el Centro de Éxito Universitario de la UMB (Centre de Réussite Universitaire de l'Université Matej Bel), una organización apoyada por la Agencia Universitaria de la Francofonía. La Biblioteca Estatal Científica de Banská Bystrica que ha cedido parte de su edificio histórico para celebrar el Congreso y acoger a los congresistas, ha presentado sus centros lingüísticos, y entre ellos, el nuevo Centro de Cultura Hispana de Vladimír Oleríny. El congreso se ha celebrado bajo los auspicios de las Embajadas de España e Italia en Eslovaquia y han participado más de 50 especialistas universitarios de las universidades de República Checa, Francia, Libia, Hungría, Polonia, Rumanía, Eslovenia, España, Italia y Eslovaquia presentando los resultados más relevantes de sus investigaciones.

El congreso fue inaugurado por la Vicerectora de Cooperación Internacional y Educación Continua de la UMB Dña. Katarína Chovancová, la Vicedecana de Cooperación Internacional, Desarrollo y Relaciones Públicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UMB Dña. *Lujza Urbancová*, la Directora de la Biblioteca Estatal Científica de Banská Bystrica Dña. Blanka Snopková y la jefa del Departamento de Lenguas Románicas Dña. Eva Reichwalderová. Las conferencias plenarias han sido presentadas por los profesores del Departamento organizador – profesor catedrático Massimo Arcangeli y profesor titular Fabrice Marsac.

Los participantes del congreso presentaron los resultados de su investigación en cuatro secciones: literaria, lingüística, translatológica y didáctica. En sus presentaciones analizaron la literatura como fenómeno social, subrayaron su papel social en relación con la importante dimensión sociológica de obras literarias, señalaron las ventajas y desventajas de una sociedad multicultural en relación con la globalización y la migración en el marco lingüístico y translatológico, observaron y analizaron los métodos de propaganda y las técnicas de manipulación en textos del siglo XX. Las contribuciones relacionadas con la lingüística del corpus, traducción de culturemas, rasgos específicos de glotodidáctica o el uso de textos literarios antiguos y actuales en el proceso de enseñanza de lenguas romances también fueron muy valiosas e interesantes.

El provechoso intercambio de conocimientos proporcionó a los participantes

unos estímulos nuevos para el desarrollo de su futura investigación científica o actividades pedagógicas y al mismo tiempo, abrió la puerta a la cooperación profesional en el marco de futuros proyectos tanto nacionales como internacionales y a posibles movilidades docentes. El congreso terminó con una visita guiada del centro histórico de Banská Bystrica.

Eva Reichwalderová



LA LINGUA E CULTURA SLOVACCA IN ITALIA



Nell'attuale politica dell'Unione europea in materia di lingue straniere, non è importante solo la conoscenza di una o due delle lingue più parlate nel mondo, ma anche almeno una delle cosiddette "lingue minoritarie". Questo può essere di grande aiuto in vari negoziati politici bilaterali, nel campo del commercio o della cultura. La lingua slovacca è considerata l'esperanto per le lingue slave (<https://www.lexika.sk/blog/slovincina-slovanske-esperanto/>), poiché contiene elementi caratteristici e comprensibili anche per le altre nazioni slave.

In Italia è possibile studiare studi slovacchi presso l'Università di Roma La Sapienza (sotto la guida della Prof.ssa Annalisa Cosentino e della lettrice Dr.ssa Zuzana Nemčíková - <https://web.uniroma1.it/cia/cel/zuzana-nemcikova>) e presso l'Università di Bologna Alma Mater Studiorum con sede a Forlì insieme al Prof. Ivan Šuša (<https://www.unibo.it/sitoweb/ivan.susa/>).

Infatti, nel Campus universitario di Forlì esiste l'unico dottorato di ricerca per gli studi slovacchi in Italia: il Dottorato di Lingua e Cultura slovacca del Ministero

della Pubblica Istruzione, dell'Università, della Ricerca Scientifica e dello Sport della Repubblica slovacca, che offre l'insegnamento della lingua slovacca agli studenti di lingue straniere e di scienze politiche. Dal 2019 il ruolo di lettore svolge prof. Ivan Šuša, che è venuto in Italia dalla Facoltà di Lettere dell'Università Matej Bel di Banská Bystrica, dove ha insegnato slovacco per stranieri, le letterature comparate (con particolare riferimento alla letteratura e cultura italiana) e traduzione.

Degli studi di slovacco in Italia, delle differenze tra l'apprendimento dello slovacco in patria e all'estero, ma anche di altre attività del lettorato a Forlì, Prof. Šuša ha parlato diverse volte nella Radio Slovacca: <https://reginastred.rtvs.sk/clanky/u-nas-doma/212822/ako-sa-uci-slovenscina-v-taliansku>.

Detto proprio dal Prof. Šuša, questo lungo periodo di quarantena trascorso a casa, potrebbe essere un incentivo per imparare una lingua straniera. E perché non proprio lo slovacco? Il professore consiglierebbe a tutti gli italiani (o altri stranieri) che vogliono imparare lo slovacco il manuale di base dal quale si insegna lo slovacco nel contesto universitario italiano è “Krížom-krážom/Zigzagando” (<https://fphil.uniba.sk/katedry-a-odborne-pracoviska/sas/edicna-cinnost-publications/krizom-krazom-a1-b2/>) preparato dagli esperti del Centro per lo slovacco come lingua straniera della Facoltà di Lettere dell'Università Comenius di Bratislava - Studia Academica Slovaca (<https://fphil.uniba.sk/sas/>). I libri sono divisi in base al livello di conoscenza della lingua, finora sono stati pubblicati manuali per livelli A1, A2, B1, B2, quaderno degli esercizi ed i CD con registrazione dei dialoghi. Gli studenti vi trovano la grammatica, le informazioni sulla Slovacchia e dialoghi ed esercitazioni pratiche. Inoltre, esistono libri di testo Slovenčina pre cudzincov/Slovacco per stranieri (<https://www.martinus.sk/?uItem=34467>) e Slovenčina, Slovak, Slovacco (<https://www.libreriauniversitaria.it/slovenscina-slovak-slovacco-krocanova-roberts/libro/9788873955641>). Per chi parla l'inglese, il manuale di ottimo supporto si è dimostrato Slovak for you (<https://www.preskoly.sk/p/66963-slovak-for-you/>) e altri. Molto ricercato è diventato anche il recente opuscolo Primo soccorso di lingua slovacca pubblicato in diverse lingue, anche in italiano e contiene le frasi di base necessarie per la comunicazione quotidiana in lingua slovacca (<https://fphil.uniba.sk/katedry-a->

odborne-pracoviska/sas/edicna-cinnost-publications/prva-pomoc-po-slovensky/).

Prof. Šuša, suggerisce che al momento della quarantena, è anche opportuno utilizzare portali a cui un potenziale studente può accedere online. Uno di questi è il portale www.e-slovak.sk o www.slovake.eu, l'iniziativa sostenuta dalla Commissione europea nell'ambito del programma KA2 - languages - Apprendimento permanente. I test di conoscenza sulla Slovacchia o lo slovacco sono disponibili sul sito www.kahoot.com o Learn Slovak (sui social network). Ma per lo studio dello slovacco si possono seguire anche i portali che non sono specificamente destinati agli stranieri ma riguardano lo slovacco (ad esempio la metodologia adatta ai bambini) e che forniscono una grande quantità di materiali pratici, come www.viemeposlovensky.sk, www.grammar.in/sk e altri. Anche lo You Tube fornisce un'interessante serie Storia della Slovacchia, in cui gli studenti possono conoscere la storia slovacca e le informazioni interessanti sul nostro Paese nelle puntate di circa 20 minuti. La Radio e Televisione Slovacca (RTVS) invece trasmette le audio-storie dalla letteratura slovacca (https://audiopovedky.sk/audio?fbclid=IwAR084P9IACqdvpgbxZSxHJkTspt-AYaH_iZlwOl2VdrxZkKx4-LjZEryXi8). Tuttavia, queste informazioni sono destinate agli studenti di livello avanzato trattandosi piuttosto di un complemento culturale per l'insegnamento della lingua slovacca.

Lubica Mikušová
direttrice dell' Istituto slovacco a Roma
Italia

LA RICERCA ATTUALE SUI RAPPORTI ITALO-SLOVACCHI NELLA LETTERATURA, TRADUZIONE E LA STORIA

A partire dal 2020 si realizzeranno alcuni progetti scientifici VEGA e APVV che si occupano anche dei rapporti slovacco-italiani nell'ambito della letteratura, della traduzione e la storia. A questi progetti parteciperanno diversi professori e ricercatori slovacchi e italiani.

Nel primo progetto VEGA n. 1/0214/20 sulla traduzione e la ricezione della letteratura italiana in Slovacchia dopo il 1989 nel contesto dei rapporti interletterari slovacco-italiani parteciperanno 8 italianisti, slovacchisti e traduttologi da tre università slovacche – dall'Università Matej Bel (UMB) di Banská Bystrica il prof. Ivan Šuša (che sarà responsabile del progetto), il prof. Massimo Arcangeli, la prof.ssa Katarína Klimová, la Dott.ssa Eva Mesárosová, la Dot.ssa Patrizia Prando, dall'Università Comenio di Bratislava il prof. Pavol Štubňa e il Dott. Dušan Kováč-Petrovský dall'Università Cattolica di Ružomberok e la dottoranda Claudia Galambošová (UMB). Dal prossimo anno vogliamo inserire nel progetto anche i colleghi italianisti dall'Università di Nitra.

Nel frattempo, sempre a partire dal 2020, si svolgerà la ricerca all'interno di altri due progetti VEGA n. 1/0185/20 e APVV 19-0360 del prof. Anton Hruboš (UMB) sulla storia della Repubblica Slovacca (1939-1945) e sul Partito Popolare Slovacco di Hlinka (HSL'S), dove ci occuperemo anche dei rapporti slovacco-italiani in quel periodo e dei rapporti tra HSL'S e le organizzazioni e partiti italiani (*Partito Nazionale Fascista/Partito Fascista Repubblicano, Opera Nazionale Balilla/Gioventù Italiana del Littorio nel periodo 1905-1945*).

Ivan Šuša

MUERE EL ESCRITOR CARLOS RUIZ ZAFÓN, AUTOR DE “LA SOMBRA DEL VIENTO”

“Siempre he pensado que cada uno de nosotros acaba siendo una versión de lo que hubiéramos podido ser.”

(C. Ruiz Zafón)

El novelista barcelonés Carlos Ruiz Zafón nacido en 1964 falleció el pasado 19 de junio de 2020 en su residencia de Los Ángeles, EE. UU. a los 55 años de edad después de una larga batalla contra el cáncer.

Pertenece a los autores contemporáneos más leídos y reconocidos internacionalmente. Su obra más exitosa – “La sombra del viento” – fue publicada en 2001 y desde entonces no ha dejado de seducir a los lectores de todo el mundo. La novela fue traducida a más de 50 idiomas, incluido el eslovaco. De la famosa tetralogía llamada *El Cementerio de los libros olvidados*, a la que se suman las novelas “La sombra del viento” (2001), “El juego del ángel” (2008), “El prisionero del cielo” (2011) y “El laberinto de los espíritus” (2016), se han traducido las primeras dos al eslovaco. “La sombra del viento” (*Tieň vetra*) se publicó en la editorial Ikar en 2005 y fue traducido por Eva Palkovičová, una de las traductoras e hispanistas eslovacas más reconocidas. La segunda novela “El juego del ángel” (*Anjelská hra*) fue traducida por Martina Slezáková en 2009, solo un año después de su primera edición en español.

El autor, ganador de una veintena de premios literarios, conquistó a sus lectores con la atmósfera mágica, perspectiva humanista, diálogos afilados y fluidos, humor, amor a Barcelona y un profundo homenaje a la imaginación y al libro. “La sombra del viento” se considera la novela española más difundida después de *El Quijote* y fue seleccionada como uno de los 100 mejores libros en lengua española de los últimos 25 años.

Gracias, maestro, por dejar una huella tan visible en el mundo literario y esperemos que los lectores eslovacos tengan la posibilidad de leer las traducciones eslovacas de las dos novelas restantes pertenecientes a una saga que llenó casi 20 años de su vida.

Eva Reichwalderová

POKYNY PRE AUTOROV

Vedecký časopis *NOVÁ FILOLOGICKÁ REVUE* vydáva Filozofická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.

Časopis vychádza dvakrát ročne – v **júni** a v **decembri**:

- Príspevky do júnového čísla posielajte **do 20. marca**.
- Príspevky do decembrového čísla posielajte **do 20. septembra**.

Každý príspevok je anonymizovaný a posudzujú ho dvaja recenzenti.

E-mail: nova.filologicka.revue@gmail.com

V **e-maile** uveďte **sekcii**, do ktorej patrí Váš príspevok:

- literárnovedná
- lingvistická
- translatologická
- kulturologická
- recenzie
- informácie o konferenciách, seminároch a kolokviách
- správa z podujatia
- kronika

Akceptované jazyky: SK, CZ, EN, PL, HU, DE, IT, ES, FR, RU

Formát dokumentu: .docx, .rtf

Font: Times New Roman

Vertikálne odsadenie odsekov (nie riadkovanie): 0

Rozsah príspevku

Štúdia: 15 – 20 normostrán

Recenzia: 2 – 5 normostrán

(normostrana = 1 800 znakov vrátane medzier)

Správy a iné: podľa potreby.

Spríevodné fotografie priložte ako samostatné súbory.

Prosíme Vás, aby ste okrem obsahovej stránky dbali aj na detaily, ako je **správna interpunkcia** (napríklad rozdiel v používaní spojovníka [-] a pomlčky [–]). V prípade, že píšete v cudzom jazyku, je vhodné zabezpečiť si korektúru rodeným hovoriacim.

Za jazykovú správnosť príspevkov zodpovedá autor príspevku.

AKO NAFORMÁTOVAŤ ŠTÚDIU

NÁZOV ŠTÚDIE
[CAPS LOCK, 13 b., bold, zarovnanie na stred, riadkovanie 1] [enter]
Meno autora
Pracovisko, krajina [12 b., zarovnanie do bloku, riadkovanie 1]
e-mail [12 b., zarovnanie do bloku, riadkovanie 1] [enter]
Kľúčové slová v jazyku práce: kľúčové slovo, kľúčové slovo, kľúčové slovo Kľúčové slová v anglickom/slovenskom jazyku: key word, key word, key word [12 b., bold, zarovnanie do bloku, riadkovanie 1] [enter]
Podnadišpis
Telo textu Telo textu.
Podnadišpis
Telo textu Telo textu Telo textu Telo textu Telo textu Telo textu Telo textu Telo textu Telo textu Telo textu Telo textu Telo textu Telo textu Telo textu.
[12 b., zarovnanie do bloku; pozor: riadkovanie sa mení na 1,5] [enter]
Poznámky (ak sú)
Nepoužívajte poznámky pod čiarkou ani automatické poznámky za textom. Poznámky očísľujte (1), (2), (3) atď. a uveďte ich za textom. [12 b., zarovnanie do bloku, pozor: riadkovanie 1] [enter]
Literatúra
Monografia: PRIEZVISKO, M. Názov diela. Miesto : vydavateľ, rok, počet strán. Článok v časopise: PRIEZVISKO, M. „Názov diela“ in <i>Názov časopisu</i> , ročník, číslo, rok, strany. Článok v časopise online: PRIEZVISKO, M. „Názov diela“ in <i>Názov časopisu</i> , ročník, číslo, rok, strany. Online. Link. Článok v zborníku: PRIEZVISKO, M. „Názov diela“ in Celý názov konferenčného zborníka. Mesto : vydavateľ, rok, strany. Internetový zdroj: PRIEZVISKO, M. Názov. Online. Link. Dokument online: Názov dokumentu. Online. Link. [12 b., zarovnanie do bloku, pozor: riadkovanie 1] [enter]

Telo textu Telo textu Telo textu Telo textu Telo textu Telo textu Telo textu Telo
textu Telo textu Telo textu Telo textu Telo textu Telo textu Telo textu.

Telo textu Telo textu Telo textu Telo textu Telo textu Telo textu Telo textu
Telo textu Telo textu Telo textu Telo textu Telo textu Telo textu Telo textu.

[12 b, zarovnanie do bloku, riadkovanie 1,5]
[enter]

Meno Priezvisko

[12 b, bold, zarovnanie napravo]

INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

The *NOVÁ FILOLOGICKÁ REVUE/NEW FILOLOGICAL REVUE* scholarly journal is published by the Matej Bel University in Banská Bystrica.

Two issues are published per year – in **June** and **December**.

- If you wish to enter the review process for the June issue, please submit your paper by **20 March**.
- If you wish to enter the review process for the December issue, please submit your paper by **20 September**.

Each paper is anonymised and reviewed by two reviewers.

E-mail: nova.filologicka.revue@gmail.com

Please, state the **topic** of your paper in the e-mail:

- literary studies
- linguistics
- translation and interpreting studies
- cultural studies
- review
- information about conferences, seminars, etc.
- event reports
- chronicles

Accepted languages: SK, CZ, EN, PL, HU, DE, IT, ES, FR, RU

Document format: .docx, .rtf

Font: Times New Roman

Paragraph indentation: 0

Length of paper:

Study: 15–20 standard pages

Review: 2–5 standard pages

(standard page = 1,800 characters including spaces)

News and other: as needed

Please, attach your photographs as separate files.

Before submitting your paper, make sure to review formal details such as spelling, punctuation, and compliance with the following requirements. Proofreading by native speaker is recommended if you are writing in a foreign language.

The authors are responsible for the language quality of their papers.

HOW TO FORMAT YOUR STUDY

NAME OF THE STUDY
[CAPS LOCK, 13 p., bold, center alignment, line spacing 1] [enter]
Name Surname
Workplace, country
[12 p., justified alignment, line spacing 1]
e-mail
[12 p., justified alignment, line spacing 1] [enter]
Key words in the language of the paper: key word, key word, key word, Key words in English or Slovak: key word, key word, key word
[12 p., justified alignment, line spacing 1] [enter]
Subtitle
Text body Text body.
Subtitle
Text body Text body Text body Text body Text body Text body Text body Text body Text body Text body Text body Text body Text body Text body.
[12 p., justified alignment; please note that line spacing changes to 1.5] [enter]
Notes (if applicable):
Please, do not use footnotes or automatic endnotes. Mark your notes with numbers and place them between the text body and bibliography.
[12 p., justified alignment, line spacing 1] [enter]
Bibliography
Monograph: SURNAME, N. <i>Title of the work</i> . Place : publisher, year, number of pages.
Journal article: SURNAME, N. "Title of the work" in <i>Name of the journal</i> , volume, year, number, pages.
Journal article online: SURNAME, N. "Title of the work" in Name of the journal, volume, year, number, pages. Online. Link.
Article in conference proceedings: SURNAME, N. "Title of the work" in Full name of the proceedings. Place : publisher, year, pages.
Online source: SURNAME, N. Title of the work. Online. Link.
Online document: Document title Online. Link.
[12 p., justified alignment, line spacing 1] [enter]

Text body Text body Text body Text body Text body Text body Text body Text
body Text body Text body Text body Text body Text body.

Text body Text body Text body Text body Text body Text body Text body
Text body Text body Text body Text body Text body Text body Text body.

[12 p., justified alignment, line spacing 1.5]
[enter]

Name Surname

[12 p., bold, right alignment]