

комментируемому произведению [Смит 2000].

Таким образом, в данном исследовании рассмотрены особенности построения гипертекста с точки зрения решения переводческих проблем. Проблема перевода получает различные смысловые разрешения в зависимости от выбора теоретических оснований для её рассмотрения.

Если подходить к вопросу о тексте в тексте на базе оригинального авторского текста, то понятие перевода может в данном случае использоваться в расширительном значении, поскольку цитатное либо косвенное обращение к иным текстам в рамках оригинального предстаёт в качестве скрытой коммуникации по инициативе автора. Сопряжение различных текстовых фрагментов и выстраивание цельного авторского текста возможно на основании авторской аналогии либо ассоциаций, которые будут иметь скрытый характер, приобретать смысл, заданный авторской концепцией, и контролироваться пределами базовой философской абстракции.

В случае переводческого философского текста, авторский текст может рассматриваться не только как предшествующий во времени, но в качестве ирреального оригинального текста, сопresentствующего переводческому, как бы «заключённого» в переводческий текст, который в этом смысле может быть также интерпретирован как текст в тексте.

Ещё большее усложнение возможной конструкции переводческого текста происходит за счёт сопутствующих ему комментариев переводчика. Комментарии создают эффект возрастания зависимости авторского текста от переводческого, усиливая внимание к переводческому тексту и тем самым, создавая иллюзию подлинности этого текста, тогда как авторский текст остаётся иноязычным, «отодвигается» в «подвалы» переводческого текста. Таким образом, благодаря комментариям происходит изменение реальности как для оригинального авторского, так и для переводческого текста, который, по сути, занимает место авторского. Переводческий текст как бы «топит» авторский, отодвигает его в инобытие и внушает свою мысль читателю, который выводится, по сути, в новую реальность, которая будет для него тем более убедительной, чем более корректным в лингвистическом смысле будет перевод. Качественный перевод на родной для читателя язык создаёт комфортные условия для прочтения, но авторский текст остаётся «вещью в себе».

Література

Лотман Ю. М. Семиосфера: Культура и взрыв. Внутри мыслящих миров. Статьи, исследования, записки. – СПб.: Искусство, 2000. – 704 с. Лотман Ю. М. Текст в тексте / Ю. М. Лотман // Учёные записки Тартуского гос. университета. Вып. 567. Структура и семиотика художественного текста. Труды по знаковым системам XII. – Тарту: Тартуский гос. ун-т, 1981. – С. 33-47. Руднев В. П. Словарь культуры XX века. – М.: Аграф, 1999. – 384 с. Смит Б. К. Непереводимости немецкой философии. (электронный ресурс) – http://www.ruthenia.ru/logos/number/2000_5_6/2000_5_6_11.htm. Gaarder J. Sophie's World. A Novel about the History of Philosophy / Translated by Paulette Moller. – London: Phoenix, 2001. – 436 p.

УДК: 811.111:81'42

BOURDET Jean-François
(Université du Maine)

TEXTE LITTÉRAIRE ET LECTURE EN LANGUE ÉTRANGÈRE: UNE RENCONTRE RÉVÉLATRICE

Le texte littéraire répond à des enjeux significatifs: activation du système de la co-référentialité pour la construction d'un espace fictionnel, travail de la connotation et de la construction du champ sémantique en isotopies pour développer une perspective polysémique. Il semble donc a priori éloigné des compétences linguistiques développées dans le contexte de l'apprentissage d'une langue étrangère (construction progressive d'une représentation de la langue dans sa répartition lexicale, sa catégorisation grammaticale, ses modes de fonctionnement social). Et pourtant une proximité réelle existe entre qui trace son chemin stylistique dans une langue matériau autant qu'obstacle (l'écrivain) et qui identifie peu à peu les éléments d'une possible expression dans une langue différente. Cette commune entreprise de singularisation et d'appropriation vaut la peine d'être retracée.

Depuis longtemps abondent les réflexions sur la littérature, dans une entreprise définitionnelle, vaine sans doute mais riche en éléments didactiques. Avec les Formalistes russes (Todorov, 65), on entre, dès les années 1920, dans une description technique des caractéristiques de la littérarité (litteraturnost). La dimension autotélique, autoréférentielle du texte, est mise en évidence et sera ultérieurement reprise et élargie par Jakobson (63) dans son schéma de la communication sous forme de fonction poétique, susceptible de caractériser tout acte de langage, pour le faire dès lors entrer dans une potentielle littérarité lorsque l'accent est mis sur la forme du message et non sur son ancrage référentiel.

Cette perspective de primauté textuelle, d'accentuation du rôle primordial, dans l'esquisse d'une définition, sur le lien qui s'établit entre lecteur et œuvre dans l'expérience concrète de lecture, sera

développée par l'approche sémiotique dont Greimas (66) est le représentant le plus connu. Ce rapport lecteur/lecture/texte est à la source de l'identification du texte comme œuvre d'art et peut être développé dans deux directions complémentaires : celle de l'analyse sémiotique (qui privilégie le support textuel et peut aller jusqu'à effacer le travail du lecteur dans sa version la plus radicale), celle de l'esthétique de la réception (Jauss, 78, Iser, 85) qui, à l'inverse met en avant, les attentes de lectures portés par un lecteur situé dans un contexte précis et identifie sous forme d' « horizon d'attente » (Gadamer, 96) les interprétations potentielles générées lors de la réception du texte dans une couche historique.

Le lien établit entre ces deux perspectives, fort différentes, tient à l'actualisation du potentiel de polysémie des œuvres, soit en lecture sémiotique (travail des sèmes, configuration variable de leur articulation), soit en réception contextualisée (variation des significations selon les contextes géographiques, historiques et sociaux).

Ce qui reste intéressant dans ces perspectives est la variabilité interprétative dont on peut se saisir comme source d'une liberté interprétative, une fois identifiées les variables qui brident et cadrent les possibilités de lectures affectées par tel contexte, telle intertextualité de référence, telle culture d'appartenance.

En d'autres termes, munis des outils de la sémiotique, de l'esthétique réceptive, le lecteur peut développer sa compétence de lecture et accroître son plaisir de lecture en ressentant plus et mieux les singularités discursives d'un écrit, l'éventail polysémique d'un texte, le champ d'interprétation ouvert par telle surprise/découverte d'expression.

Du côté de l'apprentissage des langues, le texte littéraire, qui connut son heure de gloire dans le recours à une méthodologie basée sur la grammaire/traduction (avec les activités afférentes de thème et de version), a depuis longtemps été relégué dans un purgatoire dont il a du mal à sortir et ce, malgré sa reconnaissance assez récente comme document authentique recevable dans les approches communicatives puis actionnelles.

La difficulté du recours à ce type de texte tient en grande partie à la représentation inadéquate qui en est véhiculée par la formation académique : dans cette conception, la littérature est présentée comme élément de culture, objet largement sacralisé. Elle tend donc à devenir objet de respect plus que de plaisir (ce dernier terme pouvant d'ailleurs apparaître comme suspect). Les enseignants, formés dans et par ces pratiques savantes et dévotionnelles, ont donc du mal à envisager un abord du texte désacralisé, partiel, aléatoire même. Ils se trouvent exposés au risque d'une errance interprétative qui leur paraît redoutable parce qu'insuffisamment cadrée et préfèrent dès lors s'en remettre à un type d' « explication » contrôlée du texte qui a l'avantage de correspondre à leur formation et à leur besoin didactique de transmission de savoir. Mais la question que l'on peut se poser est la suivante : s'agit-il avec la littérature de transmettre un savoir ou de construire une émotion ?

Il est clair que si la réponse penche du côté du savoir, on est avec l'œuvre littéraire sur un terrain mouvant, sol volatile dont l'incertitude conduit à ce que nous constatons tous les jours dans les classes de langue : l'absence pure et simple de ce type de texte. Avec raison, les enseignants (et les concepteurs de manuels qui guident leur démarche) préfèrent s'en remettre à des supports plus contrôlables.

Si l'on opte pour l'émotion, c'est tout autre chose car on retrouve là ce qui est au cœur de l'œuvre d'art sous quelque forme (musicale, picturale, architecturale, etc.) qu'elle se présente. Il s'agit alors de construction de la représentation du monde, ici à travers le langage, et des modalités susceptibles d'être activées dans telle langue naturelle (le français par exemple) par tel auteur (Flaubert pourquoi pas ?) pour créer tel effet d'arrêt sur image dans la mémoire de son lecteur (les imparfaits « incorrects » d'action pourtant achevées dans le passé qui viennent clore, en lieu et place des passés simples attendus, les fins de chapitre de *Salammbô* ou de *Madame Bovary*).

Cet exemple flaubertien montre bien la tension qui peut exister entre enseignement grammatical (ici la catégorie de la temporalité, et la manière dont le français traite et résout la question des plans du récit dans le passé en opposant un premier plan sécant – le passé simple – à un arrière plan duratif par sa valeur d'inachèvement – l'imparfait) et réalisation stylistique lorsque Flaubert inverse la perspective. Il se fit d'ailleurs, et pour cela, taper sur les doigts par les grammairiens de son temps, sinon par ceux d'aujourd'hui.

Mais c'est là toute la différence entre valeur systémique d'une catégorie, intégration dans une conception habituelle de l'usage, emploi stéréotypé d'un côté et création esthétique de l'autre.

Voici où nous retrouvons notre apprentissage des langues. Une telle entreprise ne se joue pas seulement en termes de bagage linguistique à acquérir. Les réflexions conduites sur l'apprentissage des langues, les grammaires inductives, les processus d'acquisition, ou sur le bilinguisme, montrent de manière nette que les phénomènes d'apprentissage ne se réduisent pas à l'acquisition des éléments de la langue et de

la culture cibles, mais qu'ils impliquent une évolution des modes de pensées. Sans aller jusqu'à reprendre l'hypothèse attribuée (d'ailleurs de manière excessive) à Sapir et Whorf selon laquelle des langues différentes renverraient à des mondes différents (les représentations mentales dérivant des catégories linguistiques), il apparaît que les modalités d'organisations linguistiques (catégorisation grammaticale, modes discursifs, filtres phonologiques) conduisent à des variables significatives en termes de construction énonciative et d'expression référentielle.

La langue est une construction esthétique parce qu'elle joue sur les modalités d'expression et, à travers elles, sur les modalités de perception, de l'univers de référence. L'expérience d'apprentissage est alors une expérience esthétique où se joue la capacité à dire autrement et à se dire d'une autre manière que dans la langue maternelle. Or, le domaine le plus révélateur de cette capacité de (se) dire en langue est précisément celui de la littérature. Cette « rage de l'expression » selon le mot de Francis Ponge touche le ressort du lien entre l'homme et le langage : bataille contre le stéréotype, affrontement à la naissance d'un style, bonheur de l'expression qui nous dit comme on ne le pensait pas possible.

Le texte littéraire est en ce sens révélateur d'une langue parce qu'il met à jour ses ressorts, ses tensions, son imaginaire. C'est un combat intime et fraternel qui se joue entre nécessité de dire et contrainte des modes d'expression. Ecrire est aller vers la langue pour en faire sa meilleure alliée et sa meilleure ennemie, découvrir sa langue comme une (langue) étrangère.

Alors, le texte littéraire, parce qu'il met en forme ces enjeux, devient profondément didactique ; la littérature de formation célébrée par Goethe (*Bildungsroman*) ne touche pas qu'à l'identification au héros et à l'apprentissage reçu à travers lui, mais aussi au potentiel de configuration de l'œuvre d'art qui apprend à voir le monde et à se voir autrement.

Il y a là, potentiellement, une rencontre décisive entre œuvre et apprenant. Si la littérature donne à sa manière une leçon sur la langue dans laquelle elle s'exprime, si elle permet d'accéder de l'intérieur à l'imaginaire d'une culture, elle offre au lecteur une voie royale vers la compréhension des enjeux et des moyens de l'expression située dans une langue culture, et c'est alors le lecteur étranger qui peut en être le meilleur bénéficiaire car il s'agit bien là de questions vitales pour lui.

Mais il s'agit aussi d'échange entre texte et lecteur, car le champ polysémique spécifique de l'œuvre littéraire s'ouvre à des interprétations encore inédites. Le lecteur étranger lit à travers sa culture et sa langue, il perçoit donc les phénomènes linguistiques de manière spécifique, non rédimable à ce que peut faire un lecteur natif. Cette différence est souvent perçue comme une faiblesse, parce que ce lecteur serait moins habile, verrait moins de choses et de manière moins fine, voire moins « pertinente » ; mais c'est là faire une erreur sur le type de texte dont il s'agit : en littérature la « pertinence » d'une interprétation ne s'apprécie pas de manière normative par rapport à une explication de référence dont on serait plus ou moins proche, elle se construit de manière singulière dans la façon dont le lecteur entre en résonance avec les indices qui le touchent.

Et là les indices ne sont par forcément les mêmes et les dérives liées à des interprétations qui apparaîtraient comme fautives au yeux d'un lecteur natif peuvent aussi être des bonheurs de lectures quand se déploie une face encore cachée, inattendue du texte. C'est lui qui supporte ou non l'extension du champ interprétatif.

Ainsi l'apport du lecteur étranger n'est pas négligeable. A la rencontre du potentiel polysémique du texte et des possibilités d'interprétation d'un lecteur étranger non familier des référents du texte s'ouvre la perspective d'une extension du champ interprétatif. Et celle-ci n'est pas aléatoire. Elle est sans doute fragile, imparfaite, perfectible, mais elle joue des outils mêmes sur lesquels se construisent les interprétations « savantes ». Ainsi de la dimension intertextuelle qui caractérise toute lecture, puisque le texte s'appréhende au travers des lectures antérieures qui ont été faites, phénomène qui contribue à structurer l'horizon d'attente dans lequel se situe le lecteur. L'intertexte du lecteur étranger, parce qu'il est autre que celui du lecteur natif, permet de faire résonner différemment le tissu référentiel et stylistique de l'œuvre lue.

De même, la perception du jeu connotatif, si décisif dans la construction de la co-référentialité et du fonctionnement discursif (jeu des isotopies) est décalé sous le regard d'un lecteur non natif qui appréhende le texte au travers de son filtre linguistique.

Il y a donc des bonheurs de lecture comme il existe des bonheurs d'écriture. Justement lorsque s'opère une rencontre entre tâtonnements malhabiles du lecteur non familier du contexte des œuvres et ressources de celles-ci en termes d'interprétations non encore développées. Et c'est ici que nous retrouvons une pédagogie du texte littéraire en langue étrangère.

La présence du texte littéraire en classe de langue permet de développer une interprétation, c'est-à-dire de travailler sur des indices. De ce point de vue, et c'est un avantage significatif, la rupture avec l'ambition

d'une explication du texte lève l'obstacle que constitue l'exigence d'un relevé exhaustif. On peut travailler sur très peu de choses, même les indices les plus faibles restent ouverts à l'analyse. La pédagogie du texte consiste à relier ces indices avec le tissu textuel dans lequel ils prennent sens : on reliera les indices proposés par le groupe pour les confronter, voir s'ils se recoupent ou non et ainsi peu à peu étendre les indices relevés pour les stabiliser dans une proposition d'interprétation.

Il y a là plusieurs points significatifs. D'abord s'ouvre la possibilité d'aborder des textes littéraires à des niveaux peu avancés puisque il ne s'agit pas d'explication et encore moins d'exhaustivité. Ensuite, le point d'entrée dans le texte se déplace puisque il ne s'agit plus de rapprocher les élèves lecteurs d'une interprétation type proposée par l'enseignant, mais de comparer entre eux les indices relevés pour établir ensemble un champ interprétatif. Enfin, chaque lecture sera donc différente selon les groupes et les individus, les intertextes et les modalités de lecture ; avec pour l'enseignant l'opportunité non négligeable de ne jamais lire de la même façon et d'en apprendre sur un texte pourtant bien connu.

Comme on le voit, on ne fait rien d'autre que de travailler sur l'ouverture polysémique des œuvres justement faites pour accueillir ces champs d'interprétation. Alors la lecture étrangère renvoie bien l'œuvre à elle-même, à son cœur, et la mise en scène du texte réalisée par l'auteur devient mise en œuvre quand les lecteurs s'en emparent pour exprimer, à travers elle, et comme sans doute ils n'auraient pu le faire sans elle, leurs émotions, leurs sentiments, leur vision du monde (Bourdieu 99); vision soudain perceptible à travers la langue étrangère dans laquelle s'est écrit le texte et dans laquelle se marque sa lecture.

Bibliographie

Bourdieu, J.F., (dir.), « Fiction littéraire et apprentissage des langues », *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 115, septembre 1999. Gadamer, H.G., *Vérité et méthode*, Paris, Seuil, 1996. (édition originale 1960). Greimas, A.G., *Sémantique structurale*, Paris, Larousse, 1966. Iser, W., *L'acte de lecture : théorie de l'effet esthétique*, Bruxelles, Mardaga, coll. « Philosophie et langage », 1985. Jakobson, R., *Essais de linguistique générale*, vol. I et II, Paris, Minuit, 1963 et 1973. Jauss H.R., *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, coll. "TEL", 1978. Todorov, T., *Théorie de la littérature, textes des formalistes russes*, Seuil 1965.

УДК 811.111

ДОМБРОВАН Т.И.

(Одесский национальный университет им. И.И.Мечникова)

ФРАКТАЛЬНЫЙ ПРИНЦИП ОРГАНИЗАЦИИ ЯЗЫКОВОЙ МЕГАСИСТЕМЫ

Исходя из теории самоорганизации сложных систем и применяя концептуальный аппарат лингвосинергетики, в статье исследуются некоторые особенности построения языка как мегасистемы. Доказывается, что в основе языковой организации лежит фрактальный принцип формообразования, способствующий как внутриуровневой, так и межуровневой интеграции компонентов системы.

Ключевые слова: синергетическая методология, лингвосинергетика, система, фрактал

Домброван Т.И. Фрактальный принцип організації мовної мегасистеми. Виходячи з теорії самоорганізації складних систем і використовуючи концептуальний апарат лінгвосинергетики, у статті досліджуються деякі особливості побудови мови як мегасистеми. Доводиться, що в основі мовної організації лежить фрактальний принцип формотворення, що сприяє як внутрішньо-рівневій, так і міжрівневій інтеграції компонентів системи.

Ключові слова: синергетична методологія, лінгвосинергетика, система, фрактал

Dombrovan T.I. Fractal Nature of Organization of Language Megasystem. Basing on the theory of self-organization of complex systems and employing the conceptual equipment of linguosynergetics, the article studies certain peculiarities of language organization as a megasystem. The author proves that the language megasystem is of fractal nature, which brings about both intra-level and inter-level integration of system components.

Key words: synergetic methodology, linguosynergetics, system, fractal

*Когда говорят о красоте языка, то имеют в виду,
прежде всего, лексику и стилистику,
а грамматика считается сухой и скучной.
Между тем грамматическая система
отличается внутренней красотой и гармонией.*

В.С. Юрченко

Современные научные исследования характеризуются междисциплинарностью подхода к объекту изучения, использованием наработок в смежных и «неродственных» науках для усовершенствования исследовательского инструментария, уточнения и/или пересмотра используемого категориального аппарата, методологического расширения возможностей