UNIVERSITY OF
LATVIA

LANGUAGE FOR INTERNATIONAL COMMUNICATION: LINKING INTERDISCIPLINARY PERSPECTIVES

Volume 5

RĪGA
LINCS
2024

UNIVERSITY OF
LATVIA

LANGUAGE FOR INTERNATIONAL COMMUNICATION:
LINKING INTERDISCIPLINARY PERSPECTIVES

Volume 5

RĪGA
LINCS
2024

University of Latvia Press

LANGUAGE FOR INTERNATIONAL COMMUNICATION:
LINKING INTERDISCIPLINARY PERSPECTIVES

This collection contains papers delivered at the 6th International Symposium *Language for International Communication: Linking Interdisciplinary Perspectives (LINCS 2024)* organized by the University of Latvia (Latvia) in association with Le Mans University (France) and held at the University of Latvia, on 9–10 May 2024.

Editor-in-Chief:
Dr. paed. Monta Farneste (University of Latvia, Latvia)

Managing Editors:
Dr. philol. Alla Placinska (University of Latvia, Latvia)
Dr. philol. Elena Vladimirska (University of Latvia, Latvia)

© University of Latvia, 2025
ISBN (PDF) 978-9934-36-533-1
https://doi.org/10.22364/lincs.2025

Editorial Board:

English

Dr. philol. Redouane Aboueddahab (Le Mans University, France)
Dr. philol. Evita Badina (University of Latvia, Latvia)
Dr. philol. Dace Bula (Institute of Literature, Folklore and Art of the University of Latvia, Latvia)
Dr. philol. Ingūna Daukste-Silasproģe (Institute of Literature, Folklore and Art of the University of Latvia, Latvia)
Dr. philol. Ina Druviete (Latvian Language Institute of the University of Latvia, Latvia)
Dr. philol. Jolita Horbacauskiene (Kaunas University of Technology, Lithuania)
Dr. philol. Indra Karapetjana (University of Latvia, Latvia)
Dr. philol. Laura Karpinska (University of Latvia, Latvia)
Dr. philol. Giovanni Iamartino (University of Milan, Italy)
Dr. philol. Antra Leine (University of Latvia, Latvia)
Dr. philol. Gunta Roziņa (University of Latvia, Latvia)
Dr. philol. Clara Sarmento (Centre for Intercultural Studies, ISCAP-Polytechnic of Porto, Portugal)
Dr. philol. Aristi Trendel (Le Mans University, France)
Dr. philol. Theodora Tsimpouki (National and Kapodistrian University of Athens, Greece)
Dr. philol. Francois Thirion (Le Mans University, France)
Dr. philol. Ilva Skulte (Riga Stradins University, Faculty of Social Sciences, Latvia)
Dr. philol. Chrispin Thurlow (University of Bern, Switzerland)
Dr. philol. Jānis Veckrācis (Ventspils University of Applied Sciences, Latvia)

French

Dr. philol. Elena Vladimirska (University of Latvia, Latvia)
Dr. philol. Jeļena Gridiņa (University of Latvia, Latvia)
Dr. philol. Monica Paniz (Université de Bourgogne, France)

Spanish

Dr. philol. Cármen Sánchez Manzanares (University of Murcia, Spain)
Dr. philol. José Antonio Alonso Navarro (University of Norte, Paraguay)
Dr. philol. Alla Placinska (University of Latvia, Latvia)

Language editing

English: Andra Damberga
French: Olga Billere
Spanish: Noa Philippon Salinas

CONTENTS

PREFACE 7

PAPERS IN ENGLISH

FOREIGN LANGUAGE LEARNERS' IDENTITY AND AGENCY IN THE ECOLOGY OF HIGHER EDUCATION 11
Dace Aleksandraviča

ECOLOGICAL POETICS AS ECOLOGICAL ETHICS: TRANSCULTURAL CODES OF THE ANTHROPOCENE IN POETRY COLLECTION BY ARTŪRS PUNTE *THE WEED HERBARIUM OF JĒRCĒNI PARISH* 28
Maija Burima

CODE-SWITCHING IN A BILINGUAL ENVIRONMENT 45
Indra Karapetjana, Gunta Roziņa

SEMANTIC ANNOTATION APPLIED FOR SUBJECTIVITY ANALYSIS OF ENGLISH-LANGUAGE ARTICLES FROM LATVIA'S CULTURAL CANON 57
Kristīna Korneliusa

COMMUNICATING ECOLOGICAL VULNERABILITY: MULTIMODAL STRATEGIES IN GREENPEACE'S VIDEO NARRATIVES 77
Tetiana Krysanova

THE FUNCTION OF PROSODIC MEANS IN ORAL SPEECH 94
Ramaz Kurdadze, Maia Lomia, Ketevan Margiani Nino Tchumburidze

BEYOND HOMELAND: LITERARY REPRESENTATIONS OF LATVIAN POST-EXILE AND POST-SOVIET LATVIA 105
Ojārs Lāms, Elvis Friks

ERROR ANALYSIS OF UNDERGRADUATE STUDENTS' WRITING IN UZBEKISTAN 114
Liliya Makovskaya

PLANT MIGRATION AND ENVIRONMENTAL CONCEPTUAL METAPHORS IN ELIF SHAFAK'S *THE ISLAND OF MISSING TREES* 127
Alexandra Moraru

MASTERING THE AWARENESS OF LINKING WORDS IN SECONDARY SCHOOL LEARNERS' ESSAYS USING AI TOOLS 140
Tatjana Orlova, Jevgeņija Seļivanova

EASY LANGUAGE USE AND LANGUAGE ATTITUDES IN LATVIAN PUBLIC SPACE 158
Velga Polinska

SCOTT MOMADAY AND THE AFFIRMATIVE *PO-ETHICS* OF LIFE 170
Redouane Abouddahab

TRANSCULTURAL RESISTANCE MOVEMENTS IN THE FIELD OF TENSION BETWEEN CLIMATE CHANGE, CAPITALISM AND PRIVATIZATION OF VITAL RESOURCES 186
Thirion François

EMBODIED LUDIC TRANSCULTURALITY. THE GAME AVATAR AS A METAPHORICAL PLAYER-VEHICLE FOR DIGITAL TRANSCULTURAL EXPERIENCES 200
Emilian Tîrban

PAPERS IN FRENCH

GESTES TRANSCULTURELS, INTERLINGUISTIQUES ET ÉCOSYSTÉMIQUES DE QUELQUES ROMANCIERS DITS BILINGUES : MILAN KUNDERA, VASSILIS ALEXAKIS, VELIBOR ČOLIĆ ET RACHID MIMOUNI 219
Samir Bajrić

MOYENS VERBAUX ET DISCURSIFS DE CONSTRUCTION DES POSITIONNEMENTS ÉCOLOGIQUES DANS LA PARÉMIOLOGIE FRANÇAISE ET LETTONE 233
Olga Billere

LE DISCOURS DES INTELLECTUELS NATIONAUX SUR L'ENVIRONNEMENT EN ARMÉNIE (FIN DE L'URSS ET DÉBUT DE LA PÉRIODE POSTSOVIÉTIQUE) 243
Garik Galstyan

À LA RECHERCHE DE L'IDENTITÉ SÉMANTIQUE : L'ÉTUDE DU MOT *GESTE* EN FRANÇAIS ET *GESTO* EN ITALIEN 262
Jelena Gridina

GESTES ET PRATIQUES DE CLASSE : QUEL *ÉCOSYSTÈME* SE CONSTRUIT DE LA FICTION À LA RÉALITÉ, ET RÉCIPROQUEMENT ? 275
Isabelle Monin

NICANOR PARRA ET L'ÉCOCRITIQUE 296
Emilia Andreea Motoranu

GESTES ET ANOMIE TRAUMATIQUE : ENTRE CONSTRUCTION DU SENS ET DECONSTRUCTION DU TRAUMA 308
Monica Paniz

LA FORÊT EN IMAGES : ÉCOCIDE ET ART AUTOCHTONE
DANS LES NORDS SIBÉRIEN ET EUROPÉEN (PREMIER XXIE SIÈCLE) . . . 323
Dominique Samson Normand de Chambourg

CREATIVITE AU CŒUR DE L'ENSEIGNEMENT DU FLE
POUR UN MODE DE VIE DURABLE 345
Miroslav Stasilo

LE ROLE DE LA POLITIQUE LINGUISTIQUE MULTILINGUE DANS LE
PARADIGME DU DEVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE DE L'ARMÉNIE. 357
Julieta Tadevosyan

L'INVENTION DU CONCEPT DE « GESTE VERBAL » :
LE CAS DE J. HERDER 369
Serge Tchougounnikov

PAPERS IN SPANISH

EL ENCUENTRO TRANSCULTURAL
EN LA NATURALEZA: TRADUCIENDO POESÍA 379
Carmen Caro Dugo

INTEGRACIÓN DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN
EL AULA DE LENGUAS EXTRANJERAS: PROPUESTAS DIDÁCTICAS 394
Noa Philippon Salinas

LA *TIERRA SIN MAL* Y EL PENSAMIENTO METAFÓRICO
EN LA NOVELA DE JUAN MANUEL MARCOS EL
INVIERNO DE GUNTER 408
Igor Protsenko

PREFACE

The papers presented at the Sixth Symposium on *Language for International Communication* explore the role of language at the interface of international communication, cultural identity, and environmental responsibility. Although diverse in scope, method, and disciplinary focus, these contributions explore language use and meaning creation in fiction and non-fiction marked by a trans-cultural worldview and a particular sensibility to eco-issues. They share a concern with how language reflects and shapes our realities, be it through educational contexts, transcultural interactions, embodied communication or the language of resistance and sustainability.

A thread running through several papers is the exploration of **language learning and communication in educational settings**. Liliya Makovskaya's study on *English Error Analysis of Undergraduate Students' Writing in Uzbekistan* offers a breakdown of interlingual and intralingual issues, highlighting the grammatical, lexical, and stylistic challenges that reflect students' complex relationship with English as a foreign language. Similarly, Tatjana Orlova and Jevgeņija Seļivanova, in *Mastering Linking Words Awareness in Secondary School Learners' Essays Using AI Tools*, provide compelling evidence of how artificial intelligence can enhance writing cohesion, demonstrating how digital tools are transforming language acquisition processes. Dace Aleksandraviča explores educational discourse by focusing on *Foreign Language Learners' Identity and Agency in the Ecology of Higher Education*, emphasizing the sociocultural factors that influence learners' self-perception and empowerment. Her ecolinguistic perspective showcases linguistic competence as a tool for asserting personal agency in academic settings. Noa Philippon Salinas, in *Integration of Environmental Education in the Foreign Language Classroom: Teaching Proposals*, provides hands-on teaching for incorporating environmental education in foreign language classrooms, linking language learning to UNESCO's Sustainable Development Goals. Miroslav Stasilo's *Creativity at the Heart of French as a Foreign Language Teaching for a Sustainable Lifestyle* examines creativity in French as a Foreign Language teaching, arguing that incorporating current themes, particularly sustainable living and ecology, fundamentally transforms pedagogical practice while enhancing learner motivation.

From education to the politics of public discourse, several papers focus on how **language mediates inclusion, accessibility, and identity in multilingual**

societies. Velga Polinska's enquiry into *Easy Language Use and Language Attitudes in Latvian Public Space* critiques the gap between legislative discourse and lived experience, revealing that grassroots initiatives, rather than top-down policies, are more effective in promoting accessible communication. Shifting focus to identity and meaning-making, Indra Karapetjana and Gunta Roziņa's ethnographic study *Code-Switching in a Bilingual Environment* provides insight into how young adults navigate across Latvian, Russian, and English, highlighting code-switching as a linguistic strategy and a form of self-expression shaped by digital communication. Kristīna Korneliusa, in *Semantic Annotation Applied for Subjectivity Analysis of English-Language Articles from Latvia's Cultural Canon,* employs digital semantic annotation tools (UCREL Semantic Analysis System) to systematically detect subjectivity in Latvia's Cultural Canon, demonstrating how computational methods reveal patterns of cultural identity expression. Julieta Tadevosyan's *Role of Multilingual Language Policy in Paradigm of Armenia's Economic Development* investigates multilingual language policy's impact on Armenia's economic development, revealing how language policy mediates between preserving national identity and achieving economic integration into global markets, demonstrating that multilingualism functions as infrastructure for international trade, investment, and technological advancement.

Language, as these studies show, is a medium for interpersonal interaction and, just as importantly, a tool for representing and contesting socio-environmental realities. Several contributors engage with **literary and ecological themes**, reflecting a growing commitment to transcultural ecocriticism. Redouane Abouddahab's analysis of *Scott Momaday and the Affirmative Po-Ethics of Life* positions poetic language as a medium for vitalist philosophy, where creativity and ecological awareness become intertwined. Similarly, Maija Burima, in *Ecological Poetics as Ecological Ethics*, interprets Artūrs Punte's *The Weed Herbarium of Jērcēni Parish* as a lyrical response to the Anthropocene, emphasizing the ethical potential of eco-poetics. Alexandra Moraru, in *Plant Migration and Environmental Conceptual Metaphors in Elif Shafak's The Island of Missing Trees,* decodes conceptual metaphors of migration, transplantation, and rebirth, where a fig tree narrates human-plant interconnectivity across Cyprus and Britain. Thirion François' *Transcultural Resistance Movements in The Field of Tension Between Climate Change, Capitalism and Privatization of Vital Resources* examines transcultural resistance movements such as France's "Soulèvements de la terre," analyzing how anti-capitalist ecologism responds to climate change and resource privatization. Emilia Andreea Motoranu, in her study on *Nicanor Parra and Ecocriticism*, positions Chilean poet Nicanor Parra as an ecocriticism precursor whose antipoetry questions Western interests incompatible with planetary conservation. Olga Billere, in *Verbal and Discursive Strategies for Constructing Ecological Stances in French and Latvian Paremiology*, comparatively analyzes French and Latvian proverbs, revealing how paremiology constructs ecological

positioning through imperative and infinitive verbal forms. Garik Galstyan's *The Discourse of National Intellectuals on the Environment in Armenia (Late USSR and Early Post-Soviet Period)* traces Armenian intellectuals' environmental discourse from late-Soviet perestroika through the post-Soviet decade, documenting how ecological awakening became politically instrumentalized. Meanwhile, Ojārs Lāms and Elvis Friks' *Beyond Homeland* explores post-exile and post-Soviet identity in Latvian-American literature, focusing on how eco-poetics and transcultural memory complicate notions of home, belonging, and return. Carmen Caro Dugo, in *Transcultural Encounter in Nature: Translating Poetry* examines Spanish readers' reception of Lithuanian nature poetry (*Baranauskas's The Forest of Anykščiai*), demonstrating how translation enables transcultural encounters in nature that overcome temporal and cultural barriers. Igor Protsenko's *The Land Without Evil and Metaphorical Thinking in 'Gunter's Winter' by Juan Manuel Marcos* explores how Guaraní myths and the concept of "Land Without Evil" structure this post-boom novel's ecological-temporal consciousness. Dominique Samson Normand de Chambourg's study *The Forest in Images: Ecocide and Indigenous Art in Siberian and European Norths (Early 21st Century)* brings an urgent decolonial dimension to this ecological strand. Examining recent indigenous artistic activism among the Khanty and Sami peoples, the paper reveals how language, imagery, and cultural expression act as vehicles of resistance to ecocide and extractivist narratives imposed by distant state powers.

The intersection of **digital culture and transcultural identity** is another key focus of the proceedings. Emilian Tîrban's *Embodied Ludic Transculturality* examines video game avatars as metaphorical vehicles for transcultural experience, where player identity and gameplay mechanics co-construct ethical and cultural positions. Tetiana Krysanova's research *Communicating Ecological Vulnerability: Multimodal Strategies in Greenpeace's Video Narratives* demonstrates the significance of integrating multiple communicative modes when confronting environmental crises and proposes an analytical framework for understanding how visual narratives activate civic participation.

Six contributions explore **"gesture" (geste) ecology** spanning physical embodiment, mental operations, linguistic structures, and social practices. Serge Tchougounnikov's *Invention of the Concept of 'Verbal Gesture': the Case of J. Herder* provides historical-theoretical grounding by analyzing J. Herder's 1772 discovery of the "verbal gesture" concept, which conceptualized verbal consciousness as an ecosystem of interacting sensory modalities (tactile-auditory). This anticipates contemporary understanding of language as fundamentally embodied and multimodal. Samir Bajrić, in *Transcultural, Interlinguistic and Ecosystemic Gestures of Some So-Called Bilingual Novelists,* extends "gesture" metaphorically to analyze the mental and verbal operations of bilingual novelists, showing how transcultural and interlinguistic "gestures" create literary identities irreducible to monolingual frameworks. Jeļena Gridina's *In Search of Semantic Identity: Study*

of the Word Geste in French and Gesto in Italian traces the semantic evolution of the words geste (French) and gesto (Italian), documenting how the COVID-19 pandemic (geste barrière) and ecological discourse (éco-geste, gesto ecologico) have expanded their meanings, while revealing divergent semantic trajectories despite shared etymology. Isabelle Monin's *Gestures and Classroom Practices: What Ecosystem Emerges from Fiction to Reality, and Back Again?* examines gestures in classroom practices, conceptualizing pedagogical interaction as an ecosystem where verbal and non-verbal communication negotiate authority, power, and student emancipation. Monica Paniz in *Gestures and Traumatic Anomia: Between Meaning Construction and Trauma Deconstruction* investigates gesture in trauma narratives from the 2015 Paris attacks, exploring whether involuntary non-verbal behaviors participate in meaning construction when trauma renders experience "unspeakable," raising fundamental questions about the communication/behavior boundary. Collectively, these studies demonstrate that "gesture", whether physical movement, mental operation, linguistic structure, or social practice, constitutes a vital dimension of human. The gesture ecology they reveal operates simultaneously at historical, interactional, semantic, and sociocultural levels.

Finally, the role of **orality and prosody in traditional language forms** is explored by Ramaz Kurdadze, Maia Lomia, Ketevan Margiani, and Nino Tchumburidze in *The Function of Prosodic Means in Oral Speech*. Drawing on Georgian and Megrelian folk poetry, their analysis illustrates how prosody shapes meaning, rhythm, and syntactic structure in oral traditions, reminding us that communication is not solely textual but deeply embodied and performative.

Together, these papers illustrate that *Language for International Communication* is not merely a functional concept, but a richly layered one that demands interdisciplinary, transcultural, and ethically attuned inquiry.

Dr. philol. **Indra Karapetjana**

https://doi.org/10.22364/lincs.2025.01

FOREIGN LANGUAGE LEARNERS' IDENTITY AND AGENCY IN THE ECOLOGY OF HIGHER EDUCATION

DACE ALEKSANDRAVIČA

University of Latvia, Latvia

Abstract. The paper explores the ways how language learners' identities and agency interact within the dynamic ecology of higher education. It examines how learners' identities, influenced by their relationships and environments, and their agency in language acquisition, impact their learning processes, cultural capital, and social power. The research is aimed at demonstrating how learners assert their identities, negotiate symbolic capital, and challenge normative discourses in educational contexts. Using a literature review of prior academic contributions, the study acquires an ecolinguistic perspective, viewing language within a sociocultural ecology, and employs dynamic systems theory to integrate language learners within the context of higher education. The author underscores the negotiated nature of identity in language acquisition, revealing that learners' motivations and agency enable them to navigate and resist unfavourable identities. The findings accentuate the significance of understanding language acquisition as a sociocultural practice, where learners actively shape their linguistic and social realities. The author suggests that educational strategies should foster learner autonomy and cultural awareness, recognizing the interconnectedness of identity, agency, and the sociocultural context of higher education.

Key words: foreign language acquisition, learner's identity, learner's agency, sociocultural ecology, dynamic systems theory, ecolinguistics

INTRODUCTION

Language acquisition, especially in the context of higher education, is a multifaceted process shaped by numerous factors, including learners' identities and their agency in navigating linguistic and sociocultural landscapes. Evidence suggests that in the ever-evolving contemporary educational contexts, language acquisition extends far beyond mere linguistic competence. Language learners' experiences are deeply intertwined with their identities, agency, and the ecology of their educational settings. As noted by Huang (2013: 313), examining students' overall developmental patterns and traits in higher education is intrinsically linked to exploring concepts of identity and agency. Thus, drawing upon interdisciplinary perspectives, this paper is dedicated to exploring the manifold connection between learner's identity and agency within the ecology of higher education.

Central to this investigation is the conceptualization of language learner's identity in foreign language acquisition. Accordingly, theoretical frameworks provided by Darvin and Norton (2015) offer a lens through which to understand identity as a multifaceted construct shaped by individuals' relationships with the world across temporal and spatial dimensions. Norton and McKinney's (2010) approach to identity, on the other hand, provides further insights into how language learners navigate their identities within the educational milieu, negotiating symbolic capital and challenging normative discourses. Meanwhile, valuable empirical insights are provided by Huang's (2013) study of EFL (English as a Foreign Language) and TEFL (the Teaching of English as a Foreign Language) learners' autonomy, agency and identity development, which has been studied in a Chinese teacher-education university.

Agency, another pivotal aspect of language learning, is explored primarily through the perspectives of Dörnyei and Ushioda (2011), Duff (2012), and Darvin and Norton (2015). Their work illuminates the motivations that drive learners to invest in language acquisition and how learners' agency is exercised to position learners' selves within various sociocultural ecologies, including educational settings, whereas Huang's (2013) study elucidates how the context, particularly the institutional culture and discourses, influenced EFL and TEFL learners' self-identity formation and directed their creation of personally relevant agendas, allowing them to selectively exercise personal agency in pursuing their ultimate goals for learning English and personal development.

The study also incorporates the perspective of ecolinguistics, drawing on Kramsch and Steffensen (2008), as well as Steffensen and Fill (2014) to comprehend language acquisition as existing within a broader sociocultural ecology and connecting it to the previously examined concepts of learners' identity and agency. Through this framework, language is understood not merely as a linguistic system but as intricately intertwined with sociocultural aspects affecting the context of language users and the communities they belong to or aspire to associate with. This approach enables a more thorough comprehension of the multifaceted dynamics involved in foreign language acquisition environments.

To provide further understanding about the elaborate and evolving nature of foreign language acquisition and identity formation within the larger social world, this study employs dynamic systems theory, as elucidated by de Bot, Lowie and Verspoor (2007), as well as Ellis (2007) and Van Geert (2008). In concordance with identity approach to language acquisition (Norton and McKinney, 2010), this theoretical perspective challenges conventional notions of language learners as passive recipients of linguistic input and emphasizes the ever-changing and negotiated nature of identity in the language acquisition process.

While previous academic contributions have acknowledged the importance of considering both identity and agency in foreign language acquisition contexts, there is still a lack of clarity regarding the interaction of these factors within

the specific ecology of higher education. By synthesizing the aforementioned pertinent theoretical frameworks, this paper seeks to extend previous knowledge and aid in achieving a greater insight into foreign language acquisition as a sociocultural practice, wherein language learners' identities and agency are shaped by and shape its sociocultural context, defined by Oxford (2003: 80) as the entire situation, background, setting, or environment pertinent to foreign language acquisition. Likewise, by emphasizing the pivotal roles of language learners' identity and agency, the study endeavours to raise awareness of the dynamics at play within the process of foreign language acquisition in the ecology of higher education, aiming to provide insights that have implications for both theoretical approaches and practical approaches in foreign language education.

RESEARCH DESIGN

The author employs a theoretical literature review, aiming to explore how foreign language learner's identity and agency function within the context of foreign language acquisition in higher education. Research design synthesizes academic contributions to provide insights into the interplay between foreign language learner's identity, agency and the process of foreign language acquisition as a sociocultural practice in the institutional context of higher education. This investigation is conducted through the perspective of ecolinguistics and dynamic systems theory, which view language, identity, and education as interconnected and constantly evolving systems.

The paper begins by conceptualizing identity as a fluid and multifaceted construct influenced by learners' relationships with the foreign language acquisition process and the environment that it takes place in, with primary focus on the social structures present in higher education institutions. Language learners' ability to make choices, exert control, and pursue their language acquisition goals align with the concept of agency, which allows the learners to shape their positioning within the language acquisition environment. Accordingly, by reviewing relevant academic perspectives, the author examines how learners' motivations drive their investment in language acquisition, anticipating benefits such as enhanced cultural capital and social power.

Ecolinguistics presents the perspective of language not only as a system of communication but as deeply embedded in the cultural and social contexts of the language learners, as well as communities and subcultures they engage with, which, for the purposes of this article, is attributed to and analysed in the context of higher education. The integration of dynamic systems theory, on the other hand, offers a broader framework for understanding foreign language acquisition, identity, and education as interconnected and evolving systems, wherein language acquisition is presented as a process of constant negotiation

with learners' identities and agency being influenced by and having themselves the potential to influence the broader sociocultural context that they operate in.

IDENTITY APPROACH TO LANGUAGE ACQUISITION

Druviete (2021: 28) suggests that a person can have a sense of a language as both a communication tool and a value that shapes their identity. For many individuals, their connections to a language as a part of their personal identity are established as early as childhood through learning of their first language (Druviete and Požarnova, 2021: 31). According to Block (2007), identity can be understood as the unique traits, beliefs, and methods of communication that distinguish an individual or group from others, representing how they see and present themselves. Block (2007: 14, 26) argues, however, that identity is formed through discourse, meaning that people do not build their identities in isolation or purely based on external factors. Instead, their identity is shaped through their interactions with their environment, which both restricts and influences these interactions, leading to ongoing changes and adjustments (ibid.).

In line with that, identity approach (Norton and MacKinney, 2010) connects language learners with the broader social environment. It challenges the simplistic binary classifications of learners as either motivated or unmotivated, introverted or extroverted, inhibited or uninhibited. Instead, it suggests that such characteristics are often socially shaped within unequal power dynamics, evolving through time and across contexts and coexisting in often conflicting ways within an individual (ibid.: 73).

Norton (2000: 5) conceptualizes identity as an individual's perception of their connection to the world, and the ways how this relationship continually evolves across different contexts and their perceived future possibilities. Accordingly, each time learners engage in communication, they are constantly negotiating and redefining their sense of self through regarding the broader social world, realigning this interaction across various aspects of their lives (Norton and McKinney, 2010:73). In Stibbe's (2015: 106) words, 'identities are primarily or at least partially forged and resisted in language'. Hawkins (2005: 61) describes this process of identity formation as a continuous negotiation between the individual and their social environment, emphasizing the influence of cultural and power dynamics, which aligns with the frameworks of dynamic systems theory and ecolinguistics, discussed later in this article. Individuals bring their personal histories to activities and events in specific contexts, and through interactions with others, they negotiate and co-create their perceptions of themselves and the world. However, these activities and contexts are embedded in particular values and ideologies, which prioritize certain practices, influencing the nature of these interactions.

The notion of identity as a multifaceted phenomenon is especially significant, since learners struggling to communicate from one identity position

can reorganize their interactions and adopt alternative, more powerful identities (Norton and McKinney, 2010: 74). This carries substantial implications for foreign language acquisition, which can empower the foreign language learners' identity through such identity-constructing aspects as personal aspirations and/or sense of achievement and 'personal fulfilment' (Pavlenko and Lantolf, 2000: 38-39). This supports the idea of Kramsch and Steffensen (2008: 27) that language education functions across various timescales, such as those of human and personal development, the institution, and the job market.

Identity approach to language learning (Norton and McKinney, 2010: 75; Darvin and Norton, 2015: 37) presumes that when learners invest in the acquisition of a foreign language, they do so because they expect to gain a greater variety of symbolic and material resources, thereby enriching their cultural capital. Consequently, investment in the target language also contributes to the learner's continuously evolving identity. To this end, learners' identities are influenced by their social positioning based on their capital's volume, composition, and trajectory (Darvin and Norton, 2015: 44). As learners navigate transnational contexts and online and offline spaces, they bring their own resources, abilities, and connections, having to additionally acquire new ones to succeed in these new environments (ibid.: 45).

In language acquisition theory, learners' investment is crucial to demonstrate the socially and historically constructed connection between language learners' identity and their commitment to learning (ibid.: 37). This involves raising the question of not only whether students have an incentive to learn a language but also if both students and language educators are committed to the target language and literacy practices of their classroom and community (ibid.: 37). As asserted by Darvin and Norton (2015: 39), learners' aspirations for the future are a key part of their identity. Hence, higher education, career opportunities, international studies, and other goals become part of learners' imagined futures and identities. Although these aspirations might not always be socially available, developing valued skills, such as digital proficiency, can increase learners' cultural capital and social power (ibid.: 39).

A broadened focus on identity and language learners' investment involves the envisioned communities that language learners aim to become a part of through their language acquisition efforts (Norton and McKinney, 2010: 76). However, belonging to a community is not limited to direct participation in community activities and tangible relationships, since imagination also plays a critical role (Wenger, 1998). As claimed by Norton and McKinney (2010: 76); these imagined communities, although not physically present, can have a stronger influence on learners' actions and investments than their immediate environments.

In line with that, identity approach views foreign language acquisition as a sociocultural process (Norton and McKinney, 2010: 79). Participation and non-participation in communities of practice shape learners' identities through

their interplay (ibid.: 80). Consequently, language acquisition is not merely an individual process assimilating neutral rules, frameworks and lexicon; instead, learners attempt to integrate the voices of others, capture the interest of their listeners, and navigate language both as a system and a social practice.

On a more practical level, it is worth referring to Huang's (2013: 64) research, exploring the ways how EFL learners, which were also TEFL students, in a Chinese teacher-education university perceived themselves both as students and as individuals during their time at university, as well as how they envisioned the type of person they would become after graduation, while also examining how these perceptions of their current and 'imagined' selves influenced their university experience and progress in EFL acquisition (ibid.). Having observed the EFL learners' development over the course of 4 years, Huang (201365) concluded that foreign language acquisition can extend beyond merely acquiring practical language skills and play an integral role in the development of students' self-identity. Besides, the significantly higher investment of students in preparation for examinations, as well as their stronger motivation in TEFL learning compared to EFL learning, was rooted in the construction of their self-identity (ibid.: 304). On a similar note, the findings and topics discussed in Huang's study suggested that students' goals and varied attitudes toward different areas of learning were closely tied to how they conceptualized and constructed their self-identity, particularly in relation to their future aspirations, including career paths (ibid.: 164).

Another relevant contribution to note in this regard is the study of Gao, Y. Li and W. Li (2002: 115) of the foreign language learning experience within the Chinese EFL context, which examines how learners perceive and construct their identities, including the foreign language learners' discourse preferences, the social roles they assume (e.g., as writers, readers, or speakers), their career aspirations, self-assessments of talents and competencies, personalities, values, beliefs, cultural affiliations, external images, and personal ambitions. Accordingly, they found that the research participants exhibited a 'core identity', indicating that learners generally maintained a consistent and unified approach toward both English acquisition and personal growth. This core or unified identity influenced the learners' choices, such as selecting specific courses in university, determining their roles within those settings, and deciding whether to fully commit to or disengage from the learning process, which closely aligns with the concept of learners' agency, discussed in the next section of the article.

The priorly discussed findings support Lave and Wenger's (1991) claim that learning as such – supposedly, foreign language learning included – is inherently intertwined with social practice, since learning naturally involves identity formation, which is understood as the development of enduring and evolving relationships between individuals and their participation and roles within communities of practice (ibid.: 53). They describe a community of practice as 'a network of relationships among people, activities, and the broader world, developing

over time and in connection with other intersecting communities of practice' (ibid.: 98), which in the case of the subject of this paper would entail both the community of English language users and the community of higher education institution as the setting of English language acquisition.

In terms of translating these theoretical insights into practical implications for language instruction in the context of higher education, supporting learners' investment in language learning involves connecting their language acquisition goals with personal interests and aspirations, thereby enhancing learners' commitment and engagement. The reviewed contributions may help language educators understand the importance of aligning language acquisition activities with learners' interests and aspirations, fostering a sense of purpose and motivation in language learning. This can be accomplished by creating opportunities for learners to pursue topics of personal relevance, set meaningful language acquisition goals, and receive constructive feedback on their progress.

THE IMPORTANCE OF AGENCY IN FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION

Agency is another central concept in foreign language acquisition, encompassing learners' capacity to make decisions, manage their circumstances and work towards their goals (Duff, 2012: 417). Similar to the concept of learners' identity, Lantolf and Pavlenko (2001: 148) suggest that agency is not a fixed trait of any individual; instead, it is a dynamic relationship that is continuously co-created and renegotiated with others and within the broader societal context. Thus, both agency and identity can be understood as socially mediated relationships that involve the exploration of individual purposes and the creation of personal meanings; additionally, both are socially and historically shaped, with their development typically occurring over an extended period (Huang, 2013: 69). In terms of foreign language acquisition, Huang (2013: 327) states that the interaction between learners' identity and agency is 'embedded in a learning context which can be relatively large or small'.

In fact, Benson (2007: 30) posits that agency can be seen as a potential starting point for the development of autonomy – the capacity to manage one's own learning (Smith, 2003: 255), with identity being one of its key outcomes. Huang further elaborates on the idea noting that while agency can contribute to identity construction of an individual on the one hand (Huang, 2013: 72), it can also be activated through the process of identity construction, for example, 'negotiating and resisting positioning, attempting repositioning, and deploying discourses and counter discourses' (ibid.: 71), on the other hand, which clearly illustrates the interconnectedness and significance of both concepts. The latter is explicitly illustrated by Huang's (2013: 165) research of EFL and TEFL university students. He found that the ways how students conceptualized their identity,

as well as their overall views on learning and teaching – particularly regarding the value of specific courses and areas of language knowledge and skills – often lead to the development of corresponding learner goals and self-directed actions, which can attest to the exercise of their agency.

In line with that, Lantolf and Thorne (2006: 143) regard agency as 'the ability to assign relevance and significance to things and events', along with having voluntary control over one's actions. This supports Huang's (2013: 60, 66) definition of agency as the degree to which learners actively influence their environment in order to achieve their selected goals, which involves taking actions based on deliberate decision-making and personal choice. Accordingly, in terms of foreign language acquisition, agency also involves the ability of learners to make choices and control their learning process, reflecting their identity as active participants who can shape their learning trajectories (Duff, 2012: 413). As mentioned above, it intersects with identity, power, and social context, shaping the language acquisition experience and outcomes through enabling learners (1) to envision and enact new roles or identities, such as becoming a proficient foreign language speaker, and (2) to take actions towards these goals (ibid.: 417). According to Huang (2013: 73), the concept of agency, along with that of identity, can help clarify why learners take initiative in managing their learning and personal lives. As claimed by Duff (2012: 417), the highest-level achievement in foreign language acquisition hinges on learners' agency, as new identities are chosen, unlike the given nature of first language identities. However, as Oxford (2003: 81) suggests, agency cannot be simply granted to learners; instead, it must be cultivated through the learner's own efforts over time and across various contexts (Benson, 2002: 11).

Having elucidated the significant role of learners' agency in foreign language acquisition, the article proceeds with discussing the studied notions in the educational context, particularly higher education. Allison and Huang (2005) note that agency entails the presence of agenda, which they refer to as 'things to do', while agency accordingly pertains to the 'doing' of those things (discussed in Huang, 2013: 326). As observed by Huang (2013: 61) in the context of higher education, language learners often 'follow their own agendas' in their studies. The findings of the scholar's (Huang, 2013) research of EFL learners indicates that a personally relevant and meaningful agenda can foster the exercise of agency, which may ultimately give learners more control over their education and personal lives in the long run. She also notes that learner agendas and agency are likely deeply intertwined with their self-identity and views on future development, including career aspirations, as well as their overall perceptions of EFL learning (ibid.: 326) and should therefore be considered key factors influencing learners' development their long-term learning outcomes (ibid.: 330).

Nevertheless, it is suggested that learner agendas should be analysed alongside educator agendas and institutional agendas (ibid.: 326). While Ollerhead

(2010) claims that discrepancies among those agendas can create opportunities or affordances (Steffensen and Fill, 2014: 7) for learners' agency, Huang (2013: 61) concludes that it can just as well lead to learner dissatisfaction and resistance. Ahearn (2001: 115) claims that such resistance can be regarded as a form of 'oppositional agency', which allows us to question educational practices and critically analyse the power dynamics in foreign language classrooms, along with learners' choices and rights. As for now, however, there is limited knowledge about how learners establish their goals over the long term (ibid.), making it important to address this issue in order to better understand learners' agency and identity, since, according to Lantolf and Pavlenko (2001), agency connects motivation to action and shapes the various paths learners take.

According to Darvin and Norton (2015: 36), structure and agency, functioning across different temporal and spatial contexts, can grant or deny learners the power to speak. Thus, recognizing their agency to affirm their identities, learners are able to negotiate symbolic capital, challenge power dynamics, and question standardized thinking to assert their right to express themselves (ibid.: 47). Similarly, by questioning the status quo, learners can engage in reflexivity and dissent, participating in and transforming the multiple spaces of their lives. Resistance to certain behaviours or practices enabled by agency may lead to new identities such as rebellious or diffident students. It is linked to power and social context, since those with greater control over their lives typically possess the capital and ability to succeed (Duff, 2012: 417).

Dörnyei and Ushioda (2011: 16) argue that fundamental to human agency are efficacy beliefs – learners' confidence that they can produce desired results and prevent adverse outcomes through their actions. Regardless of other guiding and motivating factors, the core belief that one can influence outcomes through their actions is essential (ibid.: 16). In this regard, Dörnyei and Ushioda (2011: 109) duly note that language educators have the power to influence student motivation through interactions that shape their beliefs about their abilities, attitudes toward subjects, goals, and reasons for language acquisition. Likewise, providing opportunities for all students to play significant roles can enhance learners' self-esteem and motivation (ibid.: 121), which Ehrman (1996: 137) defines as the learners' perception of the benefits gained from investing their time, energy, and effort.

In terms of other practical implications of the aforementioned theoretical contributions in regard to fostering language learners' agency, Ushioda (1996: 2) suggests that in the current era of learner-centred education, language instructors may need to shift their focus towards helping students develop self-motivation. It is also worthwhile to consider adding reflective practices that encourage learners to monitor their development, identify areas for growth, and engage vigorously in their language acquisition journey. By incorporating regular reflection activities, language instructors can promote metacognitive awareness and

self-regulation skills, empowering learners to take ownership of their language acquisition process.

PERSPECTIVE OF ECOLINGUISTICS AND DYNAMIC SYSTEMS THEORY

Useful insights for understanding foreign language acquisition in higher education are provided by ecolinguistics and dynamic systems theory, both of which consider the interplay between learners' identity and their social environment. Ecolinguistics highlights the crucial role of environmental factors in creating and shaping systems such as language and language acquisition, which aligns with Hammersley's (1999: 2) emphasis on the importance of viewing people's perspectives and actions as being socially rooted, both in the immediate environments where people live and work, and within the broader context of global society (Kramsch and Steffensen, 2008; Steffensen and Fill, 2014; Stibbe, 2015). Moreover, regarding foreign language learners, Lemke (2002) contends that an ecological view of foreign language acquisition extends beyond the individual learner's immediate experience or physical boundaries – it encompasses not only their current learning but also memories of past experiences, expectations for the future, personal evaluations, imaginations, and identifications with both past, relived, and potential versions of themselves. Besides, the interdependence of systems' components indicates that the way a linguistic phenomenon exists can alter if other phenomena change or disappear (Kramsch and Steffensen, 2008: 18). Thus, interaction means that no part influences others without also being influenced, therefore there is no one-way interaction, only reciprocity; however, this does not guarantee symmetry, as one part may exert more influence over the others (ibid.). Dynamic systems theory, on the other hand, points to the importance of the internal development of a system as an organism composed of many constituents and their interactions (Larsen-Freeman and Cameron, 2008; van Geert, 2008). Both perspectives share similarities and can be regarded as integral to understanding human behaviour.

Based on Fill and Mühlhäusler (2001: 1), as well as Steffensen and Fill (2014), ecolinguistics as the Haugen's (1972) paradigm of the 'the ecology of language' offers a structure for interpreting how language learners' identities and agency are shaped by and contribute to the dynamic interactions between languages and their environments. They note that ecolinguistics as an approach is concerned with the 'study of interactions between any given language and its environment' (Steffensen and Fill, 2014: 7). This approach highlights that languages exist in multiple ecologies: symbolic ecology, which entails the concurrent use of different languages or systems of symbols within a specific field; natural ecology, examining the connection between language and its original as well as ecological setting; sociocultural ecology, which investigates how language both shapes and is shaped by social dynamics; and cognitive ecology, the focus of which is on

the way language is influenced by the interactions among living organisms and their surroundings, emphasizing cognitive abilities (ibid.).

In terms of foreign language acquisition in higher education, the sociocultural ecology of language is particularly relevant. According to Steffensen and Fill (2014: 12), human communication through language both shapes and is shaped by broader social structures, including establishments, economic systems, and sociocultural assets. This means that learners' identities and agency are continuously shaped by their interactions within these structures, which resonates with Hökkä, Eteläpelto and Rasku-Puttonen's (2012: 85) claim that agency and social structure are 'interconnected and mutually shaping'. More specifically, language learners' identities and agency are influenced by the physical, social, and symbolic affordances provided by the environment (Steffensen and Fill, 2014: 7). These affordances represent purposeful means of connecting with the environment through observation and consequent behaviour (ibid.: 13). As learners engage in linguistic activities, they perceive and interact with their environment, thus co-perceiving and constructing their identities (ibid.).

Based on her study of EFL learners' perceptions of the most dominant contextual and socio-psychological factors that shaped the learners' self-identity and agency in their 'immediate environment', Huang (2013: 301-303) lists (1) students' perceptions of educator-student role relationships (students expected educators to take a leading role in their learning, while at the same time acknowledging the importance of self-direction in EFL education); (2) learner motivation; (3) both linguistic and non-linguistic difficulties; and (4) subcultures such as institutional culture, pragmatic discourse, and limited educator autonomy. To elaborate on the notion of subcultures present in higher education, Huang (2013: 251-252) highlights their importance in terms of identifying and understanding the specifics of higher education institutions as the environment wherein foreign language learners interact with the various structures it entails. According to Huang (2013: 252), this can provide valuable insights into the ways how contextual factors may influence the expression of learner agency and the fostering of learner autonomy in foreign language acquisition. Accordingly, the scholar (ibid.: 325) mentions the following subcultures, which are also referred to as common components 'of the immediate context' in higher education: students themselves, educators, administration, discourses, organization of educational processes, the 'overall learning environment'. Later on, when discussing the identified subcultures in the priorly mentioned longitudinal research of EFL and TEFL students in a Chinese university (Huang, 2013: 305), other subcultures are added: examination culture (focus on preparing for high-stakes external exams), pragmatic institutional discourse (prioritizing exam pass rates, post-graduation employment, and student stability, while only superficially promoting learner-centeredness and independence), restricted professional freedom of educators, authoritarian and poorly managed routine teaching

administration (which students perceived as a lack of respect for their rights as learners), as well as increased political awareness and action of students (in response to perceived poor teaching and administration) (ibid.).

Huang (2013: 325) notes that such subcultures can have 'different configuration[s]' in different institutions and therefore the nature of the interaction is not universal in all institutions of higher education and can be subject to continuous change. Nevertheless, it is added that the environment of higher education more often than not entails the presence of and a conflict between the institutional pragmatic discourse – the values, assumptions, and expectations driving the institution's focus on external exams, graduate employment rates as well as rigorous university evaluations, and the more learner-centred pro-autonomy discourse (ibid.: 88, 90), which promotes the exercise of learners' identity, agency and their learner agendas.

Discourses are established methods by which specific groups in society utilize language, imagery, and other forms of representation to communicate their narratives through the selection of vocabulary, grammatical structures, and other linguistic characteristics commonly employed by that group (Stibbe, 2015: 22-23). However, Huang (2013: 90) claims that even when certain educational institutions advocate for the pro-autonomy discourse, most often it is done so only 'at the level of lip service in the particular institutional context' (ibid.: 90). Interestingly, the institutional pragmatic discourse does not necessarily always evoke resistance from learners; instead, this discourse appears to unify the administration, teachers, and students around a shared objective (ibid.: 88). In fact, in the case of Huang's (2013) study of the EFL and TEFL learners, the success of student agency was heavily influenced by the pragmatic discourse valued by both the students and educators as well as the administration (ibid.: 311). As a result, the acquisition of EFL in the university context involved a complex interplay between the agendas and agency of all the involved parties over time.

Huang (2013: 312) refers to (1) learners; (2) educators; and (3) institution as the 'multiple concerned agents' in the ecology of higher education. Accordingly, the power dynamics between the administration, educators, and students entail shared control over the overall educational process (including assessment), with each party acting as an external control agent for the others (ibid.: 251), which exemplifies the posited ideas of dynamic systems theory (Ellis, 2007; Larsen-Freeman and Cameron, 2008; van Geert, 2008). As illustrated by Huang's (2013: 211-212) study of EFL and TEFL learners in university context, student control or self-control over learning may rely on a certain level of educator control or external control, which students generally view as both legitimate and necessary. Consequently, this raises the issue of educator and institutional readiness for fostering learner identity and agency in language education, as both play key roles as external controlling agents (ibid.: 212).

Learners' perceptions of their roles and capabilities are also influenced by the dynamic interaction between language and its functions, which Steffensen and Fill (2014: 16) refer to as the underlying structure of natural language. It can be best explained by the social functions that language has evolved to serve. Thus, language in higher education is shaped by what it needs to do to facilitate learning and communication (ibid.), and language learners as the participants of this interaction can themselves be regarded as dynamic subsystems within broader social systems (de Bot et al., 2007: 14, van Geert, 2008). Accordingly, learners possess cognitive ecosystems comprising various attributes like intentionality, cognition, intelligence, motivation, and linguistic abilities. These ecosystems, in turn, interact with external factors such as exposure to language, maturity, and education, forming a social ecosystem that influences and is influenced by the individual (ibid.). This continuous interaction highlights the constant flux that the internal and external subsystems shaping language learner's development are in (Dörnyei and Ushioda (2011: 38). This premise aligns with the perspective of dynamic systems theory (Ellis, 2007), which perceives language and language acquisition as an intricate and evolving system, wherein cognitive, social, and environmental elements are in constant interplay, leading to the emergence of creative communicative behaviours through socially coordinated interactions (ibid.: 23).

For new language learners, there are few universal linguistic foundations or clear endpoints. Instead, continual change and individual differences are prevalent. As posited by Stibbe (2015: 2-3), ecolinguistics can be instrumental in revealing and challenging the narratives that shape individuals' lives, while also aiding in the quest for new narratives. Relationships between causes and effects are complex, involving multiple interacting variables. For example, Huang's (2013: 303) study along with the research by Little, Ridley and Ushioda (2002) underscore the critical role of overall target language competence in promoting foreign language learners' agency and long-term autonomy in foreign language acquisition contexts.

As for the practical application of the discussed theoretical contributions, it can be proposed that by integrating the principles of ecolinguistics and dynamic systems theory, foreign language education can positively contribute to the elaborate, evolving nature of foreign language acquisition, fostering more effective and meaningful language acquisition. Language instructors should contemplate adopting flexible and adaptive teaching methods that consider the dynamic nature of language learning. This includes creating opportunities for learners to practice their language with their peers and the broader community, facilitating both cognitive and social development. Similarly, foreign language acquisition curricula can incorporate task-based activities that reflect real-world contextualized social interactions, allowing learners to engage in meaningful communication and thus helping learners develop their identities and agency

within the language learning environment. Evaluation methods should likewise recognize the dynamic and individual nature of language acquisition employing assessments that consider the learners' capacity to use language effectively in different contexts rather than focusing solely on rule-based assessments. Furthermore, as reinforced by Smith (2003: 255), in the long-term process of foreign language acquisition, it is essential to respect and continually address learners' comprehension, voices, concerns, and needs.

CONCLUSIONS

The current study was aimed at determining the roles of identity and agency in language acquisition within higher education. The reviewed prior research has shown that language learners' identities and agency are dynamically constructed and deeply intertwined with the sociocultural context of educational settings. The most significant finding to emerge from this paper is the critical role of these factors in enhancing language acquisition and learner engagement.

Accordingly, the findings suggest that, in addition to gaining a new skill, language acquisition generally entails the negotiation of identity and active agency within sociocultural contexts. The evidence from the cited studies suggests that integrating these insights into language education can result in more fruitful and motivating learning experiences. Thus, this paper extends the knowledge of foreign language acquisition as a sociocultural practice and provides a framework for educators to foster the development of language learners' identity and their sense of agency through the foreign language acquisition process. As worded by Huang (2013: 345), regardless of whether educational practices are weak or strong, educators should adopt an exploratory practice approach to understand learners' learning needs, expectations, goals, perceptions, and behaviours, as well as the overall learning context, before taking action. Moreover, educators should negotiate learning objectives, content, classroom participation, methodologies, and educator-student roles with learners as much as possible to help them 'find a voice' in their learning and empower them (Rowland 2011: 262; Huang, 2013: 345).

The main limitation of this paper, however, is the absence of extensive empirical validation, relying primarily on theoretical frameworks. Additionally, the focus on higher education limits the generalizability of the findings to other educational settings or informal learning environments. Therefore, it might be advisable that future research includes more empirical studies with diverse educational settings and learner populations to validate and extend the theoretical insights presented. Likewise, more longitudinal studies tracking learners' identity and agency over time would provide deeper insights into the dynamic nature of these constructs, while incorporating additional theoretical frameworks

and interdisciplinary approaches could also enhance the comprehensiveness of the research.

Moreover, further research is required to determine the efficacy of specific language teaching strategies that promote identity negotiation and learner agency in language education. More broadly, prospective studies should concentrate on understanding the long-erm effects of these strategies on language acquisition outcomes. Future studies could also investigate the role of technology in supporting identity and agency in language learning.

Last but not least, educational policies should recognize the significance of identity and agency in foreign language acquisition and support educational approaches that foster learner autonomy, inclusivity, and engagement. Greater efforts are needed to ensure that language curricula integrate socio-cultural content and provide professional development for educators to implement these strategies effectively.

REFERENCES

Ahearn, L. M. (2001) Language and Agency. *Annual Review of Anthropology*, 30: 109-137.

Benson, P. (2002) Autonomy and Communication. In P. Benson and S. Toogood (eds.) *Learner Autonomy 7: Challenges to Research and Practice* (pp. 10-28). Dublin: Authentik.

Benson, P. (2007) Autonomy in Language Teaching and Learning. *Language Teaching*, 40 (1): 21-40.

Block, D. (2007) *Second Language Identities.* London: Bloomsbury.

Darvin, R. and Norton, B. (2015) Identity and a Model of Investment in Applied Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35: 36-56.

Druviete, I. (2021) Lingivistiskā attieksme valodas politikā. In I. Druviete (red.) *Latviešu lingvistiskā attieksme: vērtības, pārliecība, prakse* [*Linguistic attitude of Latvians: values, beliefs, practice*] (29.-39. lpp.). Rīga: Latvijas Universitātes Akadēmiskais apgāds.

Druviete, I. and Požarnova. V. (2021) Valoda un identitāte. In I. Druviete (red.) *Latviešu lingvistiskā attieksme: vērtības, pārliecība, prakse* [*Linguistic attitude of Latvians: values, beliefs, practice*] (18.-28. lpp.). Rīga: Latvijas Universitātes Akadēmiskais apgāds.

De Bot, K., Lowie, W. and Verspoor, M. (2007) A dynamic Systems Theory Approach to Second Language Acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 10 (1): 7-21.

Dörnyei, Z. and Ushioda, E. (2011) *Teaching and Researching Motivation,* 2nd ed. Harlow: Pearson Education Limited.

Duff, P. A. (2012) Identity, Agency, and Second Language Acquisition. In S. M. Gass and A. Mackey (eds.) *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 410-426). London: Routledge.

Ellis, N. C. (2007) Dynamic Systems and SLA: The Wood and the Trees. *Bilingualism: Language and Cognition,* 10 (1): 23-25.

Fill, A. F. and Mühlhäusler, P. (2001) *The Ecolinguistics Reader: Language, Ecology and Environment.* London: Continuum.

Gao, Y., Li, Y. and Li, W. (2002) EFL Learning and Self-identity Construction: Three Cases of Chinese College English Majors. *Asian Journal of English Language Teaching*, 12: 95-119.

Hammersley, M. (ed.), (1999) *Researching School Experience*. London: Falmer Press.

Haugen, E. (1972) *The Ecology of Language.* Stanford, CA: Stanford University Press.

Hawkins, M. R. (2005) Becoming a Student: Identity Work and Academic Literacies in Early Schooling. *TESOL Quarterly*, 39 (1): 59-82.

Hökkä, P., Eteläpelto, A. and Rasku-Puttonen, H. (2012) The Professional Agency of Teacher Educators amid Academic Discourses. *Journal of Education for Teaching*, 38 (1): 83-102.

Huang, J. (2013) *Autonomy, Agency and Identity in Foreign Language Learning and Teaching*. Bern: Peter Lang.

Kramsch, C. and Steffensen, S. V. (2008) Ecological Perspectives on Second Language Acquisition and Socialization. In P. A. Duff and N. H. Hornberger (eds.) *Encyclopedia of Language and Education. Volume 8: Language Socialization*, 2nd ed. (pp. 17-28). Berlin: Springer Science + Business Media LLC.

Lantolf, P. and Pavlenko, A. (2001) Second Language Activity Theory: Understanding Second Language Learners as People. In M. P. Breen (ed.) *Learner Contributions to Language Learning: New Directions in Research* (pp. 141-158). Harlow: Pearson Education.

Lantolf, J. P. and Thorne, S. L. (2006) *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press.

Larsen-Freeman, D. and Cameron, L. (2008) *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Lave, J. and Wenger, E. (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lemke, J. L. (2002) Language Development and Identity: Multiple Timescales in the Social Ecology of Learning. In C. Kramsch (ed.) *Language Acquisition and Language Socialization. Ecological Perspectives* (pp. 68-87). London: Continuum.

Little, D., Ridley, J. and Ushioda, E. (eds.), (2002) *Towards Greater Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom*. Dublin: Authentik.

Norton, B. (2000) *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change.* Harlow: Pearson Education.

Norton, B. and McKinney, C. (2010) An Identity Approach to Second Language Acquisition. In D. Atkinson (ed.) *Alternative Approaches to Second Language Acquisition* (pp. 73-94). New York: Routledge.

Ollerhead, S. (2010) Teacher Agency and Policy Response in the Adult ESL Literacy Classroom. *TESOL Quarterly*, 44 (3): 606-618.

Oxford, R. L. (2003) Toward a More Systematic Model of L2 Learner Autonomy. In D. Palfreyman and R. C. Smith (eds.) *Learner Autonomy Across Cultures: Language Education Perspectives* (pp. 75-91). New York: Palgrave Macmillan.

Pavlenko, A. and Lantolf, J. P. (2000) Second Language Learning as Participation and the (Re)construction of Selves. In J. P. Lantolf (ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning.* Oxford: Oxford University Press, 155-177.

Rowland, L. (2011) Lessons about Learning: Comparing Learner Experiences with Language Research. *Language Teaching Research*, 15 (2): 254-267.

Smith, R. (2003) Postscript: Implications for Language Education. In D. Palfreyman, David and R. C. Smith (eds.) *Learner Autonomy Across Cultures: Language Education Perspectives* (pp. 254-260). New York: Palgrave Macmillan.

Steffensen, S. V., and Fill, A. F. (2014) Ecolinguistics: The State of the Art and Future Horizons. *Language Sciences*, 41: 6-25.

Stibbe, A. (2015) *Ecolinguistics: Language, Ecology and the Stories We Live By*. New York: Routledge.

Ushioda, E. (1996) *Learner Autonomy 5: The Role of Motivation*. Dublin: Authentik.

Van Geert, P. (2008) The Dynamic Systems Approach in the Study of L1 and L2 Acquisition: An Introduction. *Modern Language Journal,* 92: 179-99.

Wenger, E. (1998) *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dace Aleksandraviča (Mg. philol.) is currently a doctoral student at the University of Latvia. Her main research interests involve foreign language acquisition, pragmatic competence, language learners' agency, ecolinguistics and ESP.

https://orcid.org/0009-0004-5100-3006

Email: dace.aleksandravica@gmail.com

https://doi.org/10.22364/lincs.2025.02

ECOLOGICAL POETICS AS ECOLOGICAL ETHICS: TRANSCULTURAL CODES OF THE ANTHROPOCENE IN POETRY COLLECTION BY ARTŪRS PUNTE *THE WEED HERBARIUM OF JĒRCĒNI PARISH*

MAIJA BURIMA

Daugavpils University, Latvia

Abstract. In an interdisciplinary paradigm, the idea of the Anthropocene introduces a new time period in the interaction between human industrial evolution and ecosystems of the planet. Along with the development and new intensity of the global industrialization processes, the Anthropocene provides different markers of human environmental impact on nature. Questions about the possibility of harmonious coexistence of nature and human are presented in a poetic form in the book of poetry by Artūrs Punte *The Weed Herbarium of Jērcēni Parish* (2019). Through the prism of eco-poetics, the author focuses on the transcultural codes of the (post)modern individual and their echo in ecological ethics, which postulates the need to preserve intactness of authentic ecosystems in synergy with the efforts and abilities of the modern urban individual to change and develop. The author's critical assessment can be observed in the poems with demonstrable consequences of destructive human activity and harmonious landscapes of untouched nature.

Key words: the Anthropocene, eco-poetics, ecocritical narrative, paratext, herbarium

INTRODUCTION

The dialogue or distinction between the modern individual and nature is a fundamental cultural and literary discourse. The development of industrialization is a turning point in the discourse of socio-ecological conflicts and its aesthetic projection practices. Industrial progress has a different chronology in different regions of the world, determined by the connection of the beginning of the era of modernity with imperial and (post)colonial processes. The industrial boom and the manifold impact of human on the planet, which significantly changes it, is an increasingly actualized narrative of modern literature, wherein nature and human are both object and subject.

THEORETICAL BACKGROUND

The discussion on the transcultural aspects of ecology stems from the interaction of the object and the subject, which is given a contextual extension by the informal term 'Anthropocene' applied by the atmospheric chemist, Nobel laureate Paul Crutzen and Eugene Stoermer in 2000. Etymology of the term 'Anthropocene' derives from Greek *ἄνθρωπος*, *ánthrōpos* – 'human', *kainós*, *καινός* – 'new'. It is used to denote the last period of the current geological epoch in the history of the Earth – the Holocene, characterized by human impact on nature, which has significantly changed the Earth's ecosystems. Crutzen (2006: 13-18) provides a number of arguments, such as changes in tilling the land, fossil fuel burning practices, deforestation rates, that testify to the fact that human activity has become a significant geological force. Crutzen calls the current geological era the 'Anthropocene' and relates it to the steam engine invented by James Watt in 1784.

The Anthropocene is a conceptual term describing the effects of humans on the global environment that have escalated in the last three centuries. It develops the discussion on the degradation of rural environment and climate change, expanding this polemic with the assessment of the impact of civilization and addressing the issues of human and planetary coexistence in the context of the ecological crisis. Because of present-day anthropogenic emissions of carbon dioxide, global climate may depart significantly from natural behaviour for many millennia to come. According to Chernilo (2017), it seems appropriate to assign the term 'Anthropocene' to the present, in many ways human-driven, geological epoch. Over the last few decades, this term has become a catchword in environmental research. The Anthropocene Working Group (AWG), whose creation was initiated in 2009 by geologist Phil Gibbard, has made a great contribution to the development of the term 'Anthropocene' and its application to a transdisciplinary treatment of modern processes. There is also another point of view, the supporters of which consider that the Anthropocene does not reflect a new geological epoch but continues the previous one – the Holocene (Smith and Zeder, 2013).

The potential of the notion of the Anthropocene is contextually compelling. It is applied not only to denote a geological era; this notion has initiated the debate concerning the human in the Anthropocene. Climate change can be considered in both anthropogenic and sociogenic discourse (Malm and Hornborg, 2014; Power, 2017). 'The Anthropocene, a notion adopted fairly recently in the humanities and the social sciences, implies an enormous reframing of modernity and its legacy' (Duperrex, 2024: 32), Power accounts for the habits and products of the modern consumer society, which are related to human nature, society, and culture, by habits and values, which are the driving factors of the current technological and social development. In the use of the notion, details are less important

than the social message – human activity has brought us to a point beyond which the future depends both on the ideology that influences our decisions and on the ways in which we perceive our future as a living species (Power, 2017). Malm and Hornborg hold that climate change is not caused by an individual, but by a specific structure of society. The interpretation of the relationship between human and nature in the perspective of the Anthropocene and the view of the consequences of human activity in an ethical and aesthetic context encourage a reassessment of the relationship between the concepts of 'subject', 'agency' and the collective understanding of ourselves as a unified species (Malm and Hornborg, 2014).

At present, the concept of the Anthropocene is subject to increasing criticism, as The International Union of Geological Sciences (IUGS) on 20 March 2024 have published report *The Anthropocene*, postulating that they do not recognize the Anthropocene as a geological epoch and see no signs for its formal ratification, at the same time not denying the potential of its use and noting that the Anthropocene may be used as a non-formal non-stratigraphic term [Online 1]. IUGS report states that the term may be used in an interdisciplinary context to describe the interaction between human and the environment:

> The Anthropocene will continue to be broadly used not only by Earth and environmental scientists, politicians, economists, but also by society in general. […] it will not be recognized as a formal geological term, but the usefulness of its informal application in further discussions of anthropogenic influences on the Earth's climatic and environmental systems cannot be denied. (Online 1)

In communities where the discursive practices of the Anthropocene organically resonate in the modes of coexistence with nature, for example, in Latvia, this statement gains public resonance in the media, expressing regret for the missed opportunity to highlight the destructive effects of human industrial activity in the cycles of planetary history: 'The impact of humans on the planet is not honoured with an official record on the geological time scale. Namely, the Anthropocene, or the time period characterized by the influence of *homo sapiens* on the Earth and its ecosystems, will remain an unofficial term' (Miķelsons, 2024), despite the fact that social, ethical, and aesthetic discourses have already developed for the term 'Anthropocene'. Turning to the potential of the concept 'Anthropocene' in the interpretation of eco-poetics, Burima has indicated that 'In literature, the Anthropocene is represented as a multimodal narrative. It has great potential as an umbrella concept or collection of meanings to articulate transcultural and local practices within ecocritical narratives of human interactions with ecosystems and impact on the planet' (Burima, 2023: 95).

The current Baltic literary discourse related to ecophilosophy is marked by the elaboration of more dis-anthropocentric ecoculture systems, revision of

traditional notions of nature, and production of models of relations between nature, culture and literature. Ecocritical narrative and eco-poetics are represented in complementary unified entities that represent nature: living organisms (plants, animals) and inorganic nature elements (water, air, soil), accentuating their interaction with human. Plants as actors in ecoliterature are not widely used as textual optic. Their ambivalence originates in their regenerative potential and pollution hazard. As noted by Heather I. Sullivan,

> It is of great concern that large-scale and interconnected vegetal lives frequently appear to represent the 'opposite' of human culture, despite being the basis upon which human cultures and lives depend. The scales of human lives and civilizations are contained within this interconnected, multispecies system, which is changing in the Anthropocene's dark green. Hence, we need more imaginings of the plant-human relations within the florosphere's breathable air, […] the force of the vegetal as both life-enabling and potentially threatening with the new circumstances shaped by industrialized practices and waste. (Sullivan, 2020: 98)

The static quality of plants and their bond to place determine their obscurity or ever-presence as concerns human existence, even though human exists in a constant exchange of prerequisites vital for life processes with plants. 'Besides our bodily needs, human cultures more broadly take various forms based on the particular strategies they engage in the plant-human interactions' (Sullivan, 2020: 93). Ecopoetics and ecoethics foreground the idea that humans have not been too selective as to the means of pressing out of ecosystems more than they can yield. However, ecosystems try to adapt even under such conditions, they get restructured and preserve themselves for the humanity to continue receiving their resources. Sullivan notes: 'Human cultures are strongly influenced by the shape of their plant relationships' (Sullivan, 2020: 95). Econarratives, including those that address the subjugation of wild plants in the epoch of Anthropocene, raise a range of issues concerning the abilities of ecosystem self-preservation and their degradation. Humans as receivers of services from nature need to respect the capacities of ecosystems to provide the resources needed for humankind. The network of motifs in the collection of poems under study suggests the idea of plant poetics that 'plant-human scale disorients since it removes human beings from their seemingly solitary and dominant narrative position' (Sullivan, 2020: 96). Punte's ecopoetry shifts the positions of nature (object) – human (subject), thus noting the consequences created by the entry of modernity and industry into nature.

TEXTUAL AND PARATEXTUAL STRATEGIES OF ECO-POETICS AND ECO-ETHICS

The focus of ecocriticism is the research of the interaction between literature and the environment, making a shift in focus within the messages about the balance, which is lost in the industrial world between the social and biological representation of the individual, the coexistence of human and nature, their interaction and struggle. Eco-narratives address the regularities of an individual's existence, which are ecological in their essence. Eco-texts bring to the fore the diversity of nature, the aggressivity of industrialization, nature's claim to self-determination, the need for humans to create a dialogue with nature, based on the vision of deep ecology that all life is a value, regardless of its usefulness to humans. Eco-narratives reflect on nature as the environment of human existence, which from the beginning can be characterized as a dynamic system with three stages: development – crisis – degradation. Nature is not the realm of stability and harmony; hence, it cannot serve as a model for the ethical systems created by humans. 'Care for nature is actually our care for ourselves, because as a result of the human-caused ecological disaster, nature will not cease to exist, but will transform into a different ecosystem, in which there may be no place for human' (Rižijs, 2013: 460).

Artūrs Punte in his book of poetry *The Weed Herbarium of Jērcēni Parish* (Punte, 2019a) through the prism of eco-poetics addresses the transcultural codes of the (post)modern individual and their projection in ecological ethics.

Punte is a Latvian poet and sound artist, member of the text group *Orbīta* [Orbit]. He is involved in cross-genre and synthetic art, as well as creating and using sound installations, acoustic instruments, and is the author of video-poetic works. He writes poetry in the Russian and Latvian languages. He is the founder of the publishing house *Orbita*, editor of the almanac *Orbita*, and the compiler of several books of poetry. *The Weed Herbarium of Jērcēni Parish* is published in Latvian. It includes the poetry originally composed in Latvian and translations from Russian produced by Pēteris Draguns, Arvis Viguls, and Inese Zandere.

Punte's book of poetry *The Weed Herbarium of Jērcēni Parish* offers a projection of ecocritical ethics and its representative aesthetics in syncretic text-reader communication strategies. The author calls it a 'book – mutant' (Žolude and Punte, 2019) and a 'novel in verse' (Muktupāvels and Punte, 2019): 'I produced the book as a single whole, in fact it is a novel in verse, – the whole book together with the inserted poem' (podcast Muktupāvels and Punte, 2019: 05:11 min.). The book has a conceptual construction combining three books into a single edition that is presented as if resulting from a typographical error. The title of the book in the original has metrical arrangement of three dactylic feet, and in fact it comprises both the first poem of the book and the key to the poetic structure of the book, and the eco-epic poem *Newcomers* that is inserted into

the collection. It introduces the main images of the book: Jērcēni parish (located in Latvia), weeds (from the perspective of human economic activity, an anti-plant, an unwanted flora specimen), and a herbarium (historical evidence captured from the dynamic world of nature). The toponym Jērcēni should be 'perceived as an image of a place from which there is no news, as a journey inward' (podcast Muktupāvels and Punte, 2019: 05:30 min.), reflecting on the human impact on nature. Jērcēni parish is a real administrative territorial unit of Latvia in Northern Vidzeme, with the river Gauja flowing nearby. Punte has land property in Jērcēni parish next to the highway. In an interview, answering the question of the writer Inga Žolude, 'Tell me about your connection with Jērceni', Punte explains:

> I think that they [Jērcēni] are to be perceived as an image. I created this book as an image, not a medium. Conditionally there could be another parish, but since I have land in Jērcēni, I thought it would be cool to capture it. In addition, Northern Vidzeme and Piegauja also appear in the poems and in some way connect everything in the book, hold it together. (*Žolude* and Punte, 2019)

The lexeme 'weeds' in Latvian has a negative and base meaning: *nezāle = ne-zāle* ('non-grass'), uncultivated (wild) and untamed plant. Weeds are plant species that enter the tended areas against human will. Punte reveals his poetic intention through the image of weeds. He accounts for it, as follows:

> …weeds must also be perceived as an image, because botanically there are no weeds, it is an ideological concept – we think: here, this is a weed. In other circumstances, the same plant, if it does not harm our activity, is no longer a weed. It's as if you study nature but apply to it uncharacteristic and alien categories. I struggled with the fact that the land becomes overgrown – birches grow faster than weeds. Then I realized that maybe I shouldn't have fought with those birch trees, if they grow so well there – maybe I should have pruned them and let them grow, and then, for example, collected the birch sap... But it was already too late – those, which grew on agricultural land, had already been removed with great effort – it's like you get rid of a tree, but the roots remain, you can't walk or plough there without mighty equipment – such invincible nature. (*Žolude* and Punte, 2019)

The multiple layers of the book and the interplay of text and paratext are expressed by the strategy of mystifying the herbarium (Punte, 2019b), which, according to Ivars Šteinbergs, comprises several levels of interpretation:

> …looking at the simple but attractive cover, one can soon identify the features of mystification: the author is silenced, instead only the apparently 'dry' title is provided – The Weed Herbarium of Jērcēni Parish, which, superficially judging, would be more suitable for an exhibit

> in a regional museum than for a collection of poetry. However, understandably, upon reading more carefully, the dactylic quality of the title is revealed, which reveals an essential characteristic of Punte's manner – the immediately imperceptible but apt poeticizing of the everyday. (*Šteinbergs*, 2019)

The mystification of the herbarium, or the use of postmodernist game and carnivalization techniques, becomes a formal solution to the three-part composition model of the book's text. Herbarium elements are visually present in the book. In the first and third part of the book, where there is a collection of poems, the images of herbarium plants are covered by text and cannot be seen clearly, whereas in the second part that contains the text of the poem *Newcomers*, the herbarium prints are not used. Hence, the use of herbarium elements performs the functions of a paratext evoking associations about the lost harmonious interaction with nature when the mode of familiarization was decisive. On the cover of the book, the word 'herbarium' is framed. This paratextual technique represents dead plants, but in a broader sense also the rites of the seasons, the disappearing plant species, the different sections of the longevity of human and nature. On the other hand, the laconic design of the covers without mentioning the author's name actualizes the thesis about the author's absence claimed by Roland Barthes in his essay *The Death of the Author* (1967). The concept of the author's death is compatible with the idea of a specific narrative voice, as well as other concepts indicating the author's presence, used in (post)structuralist poetics and narratology. Barthes' thesis suggests that the author should be separated from the work, because the interpretation depends on the experience of the reader, and the author him/herself is also a reader. In text creation, the author borrows previously applied ideas, operating in the field of intertextuality. Visually, the covers of the book stylize an academic edition of a herbarium, offering academic reading as one of the levels of interpreting the nature-human relationship and the given book.

Retrospection and academic interpretation of natural rites and natural sciences are represented by prints of plants collected in the 19th century, available in the herbarium of the University of Latvia Faculty of Biology Botanical Museum, reproduced in the book's illustrations in contours of evanescent shading.

> We wanted old plants because we expected them to be poorly preserved. But it turned out that they were all very well preserved. The staff of the herbarium even helped us to find defective samples, which was even not possible because spoiled samples are not stored. We selected plants that showed visible traces of time. Their life continues from the 19th century. The oldest herbariums used in the design of the book are from the 19th century, but there were also plants from the 18th century, collected by German pastors. (*Žolude* and Punte, 2019)

In her review of Punte's book, Ilva Skulte, the creative activity expert of the text group *Orbīta*, emphasizes the pragmatics of the herbarium:

> Herbarium is not only one of the violent actions of human culture towards the time and space of nature – compressing the spatial plant in a two-dimensional plane in order to preserve its withering splendour in time; the herbarium also represents the need we feel for such materialized memories. This means pages between pages (parallel readings, enhanced by the excellent design and visual formatting by Mārtiņš Ratniks), but also marking, arranging, collecting, classifying, system, thus pointing to modernity with its pronounced rationality and problems that can no longer be veiled. (Skulte, 2019)

The projection of imprints of past (bygone) time into the present is another important thematic component of the book. Herbarium is not just an image; it is a metaphor for 'encapsulated memories'. The hard-to-determine forms of the herbarium elements evoke parallels with past feelings and images that preserve fragments of certain situations over time. Introducing the conception, genre, and composition of the book, Punte notes that '… there are no random elements – either in the design or in the text. My name does not appear on the cover. It is one of the ways of hiding poetry' (Žolude and Punte, 2019).

Compositionally, the book consists of 2 sets of texts. The core of the book is the small format ecological epic poem (Online 2) *Newcomers*, which is placed in the middle of the book (the second part of the book), while the first and third parts comprise a collection of poems that frames the poem *Newcomers*, which also has its own internal dynamics. This is evidenced by the different length and layout of the lines, the changing font size and other paratextual effects, as the text is also intensively involved in shaping the design of the book. The scale of the text gradually increases, leading to an explosion as the climax of the poem:

> The explosion and subsequent fire across our land changed everything in an instance – the landscape, the domesticated populations, the composition of substances, food chains, and our everyday life. It was a new beginning, so now we divide the time before and after the explosion. (Punte, 2019a: 10)

Typologically, the scene of explosion depicted by Punte echoes one of the interpretations of the point of origin of the Anthropocene – the explosion of atomic weapons in 1945, bombing the Japanese cities of Hiroshima and Nagasaki. In the modernized world, the message of the explosion evokes the dominant association with the use of nuclear weapons in Japanese cities and is a poignant reminder of human fatalities and ecosystem destruction. These imprints of history should motivate humanity to model micro- and macro-ecosystems where aggression and destruction are not tolerated.

Touch has a special function in the paratext of the book. The effect that two different sets of texts as if incidentally appeared in the book is enhanced by the use of paper of synthetic origin for the pages of the poem *Newcomers* dedicated to the theme of nature, as a revolutionary solution (podcast Muktupāvels and Punte, 2019: 18:06 min.), which should surprise and provoke the reader's tactile associations about the concepts 'natural', 'genuine and 'artificial', 'fake'. Such a paratextual technique sheds light on the compromise between the ethical respect for nature and the acute need for its utilitarian use, contained in the concept of the Anthropocene.

Punte indicates that the book:

> …in general, it is one text in which the narrative of the poem does not allow for lyrical interjections as it would make the structure unmanageable; therefore the poems are outside the main text, but in fact one could add numbers to certain verses in the poem: see this poem or that one. (*Žolude* and Punte, 2019)

The reading of the collection of poems and the poem offered by Punte leads to the identification of genre parallels with Rainis' novel in verse *Dagdas piecas skiču burtnīcas* [Dagda's Five Sketchbooks]. In its introduction, Rainis writes: 'Since I was not given a title by the author, I call the entire joint publication simply "Dagda's five sketchbooks". But I call it a novel because the author himself talks about this as the novel of his life in the last letter' (Rainis). The motif network of Punte's book represents the characteristic features of the hybrid genre of "novel in poetry", providing a unique testimony of experience that fits into a broader narrative about the formation of collective ecological experience.

CLOSE READING PRACTICES OF PUNTE'S ECO-POETICS

In the Anthropocene epoch, the models of interaction between humans and the natural environment are revised, offering frameworks that envisage not only changes in people's attitudes or personal habits, but also changes in social relations, institutional frameworks, and customary practices. Such a situation creates the basis for various kinds of conflicts. Changes in human-environment relations are inseparable from transformations in social relations. Social conflicts are forming, which are directly or indirectly related to the models and practices of the use, management, and protection of nature (Svece, 2022). The transcultural codes of the Anthropocene involve the questioning of the notions of nature as a pure and stable sphere nowadays (Zariņa and Vinogradovs, 2022: 5), which is manifested in the literary text as eco-poetics and is projected as ecological ethics. 'Literary texts reflect the spiritual quest of their era, the nation's value system and its identity; bringing up a topic, the author reproduces not only

his/her subjective position, but also shows the collective understanding of it' (Romanovska 2021: 559).

Thematically eco-poetics actualizes global ecological generalizations and local modes. Global generalizations (universals): climate change, disproportionate consumption of natural resources, pollution of nature, use of atom in energy and weapons production, urban lifestyle, etc.

Local modes: ethno-codes (notions rooted in mythology and folklore), culture codes (themes and images presented through culture narratives), events of public life with a symbolic character; for example, this is illustrated by the withdrawal of the construction project of the Daugavpils hydroelectric power station at the very beginning of the period of the restoration of Latvian statehood or reconstruction. On 17 October 1986, the newspaper *Literatūra un Māksla* [Literature and Art] published the article *Thinking about the Fate of Daugava* by Dainis Īvāns and Artūrs Snips. This was the first publication in the USSR that provided argumentation for the danger and futility of one communist storm construction project, causing an explosion-like effect and stopping the construction of the Daugavpils hydroelectric plant, even though millions had already been spent on it. The landscape of the most important Latvian river, the Daugava, was saved. It was an essential turning point in further processes of decolonization and de-Sovietization (Sprūde, 1986).

In Punte's poem *Newcomers*, the newcomers to the natural territory are willing to establish their own order and understanding of harmony, but they fail because nature is adaptive, stronger, and self-renewing. To describe the colonization of nature, Punte uses the lexical range of war and battles: battlefield, battle, never-ending fight, forms of fighting, battle scene, victory, predominance, get the upper hand, not to feel resistance, fierce resistance, sustaining the fight, fire line, defence, superiority, take someone's side; stand in for somebody, choose a less hostile side, enemy, ally, actual balance of forces, break(through) (Punte, 2019a).

The military lexicon emphasizes the human desire to utilitarianly colonize nature and the superiority of nature, regenerative processes, the close inter-weaving of materialities:

> 'The light of lanterns when first touching the leaves here
> Illuminated a seemingly generous *battlefield*' (Punte, 2019a: 003), henceforth – T1:
> 'like a single freeze frame *in a battle*
> A balance that did not lean towards someone's *winning side*' (T1: 003)
> 'Plant and animal *forms of fighting* were as if half-dead
> For centuries no one could get the upper hand but the fight generously supplied
> Nutrients for sustaining both the hostile parties and *the fight*' (T1: 003)
> 'We faced here a *never-ending fight* and engaged in it […]

> We thought that we should simply take *someone's side*' (T1: 004)
> '…we believed we must stand in for somebody and choosing
> *A less hostile* side we became too diligent
> Even not understanding *our enemy* nor even our ally' (T1: 005)
> 'the main thing was *to gain predominance*' (T1: 005)
> 'At sunset, the actual *balance of forces* became clear' (T1: 005)
> '*The forest attacked* under the stars surrounding the patch of land taken from it in light' (T1: 006)
> 'At dawn everything happened again – we went out on the *fire line*' (T1: 006)
> 'grass blades *broke through* the poured concrete faster than it hardened' (T1: 006)
> '…foreign organisms lodged in each fistula *not feeling resistance*' (T1: 006)
> '…*resistance* grew fiercer but in its immobility
> It still reminded of *a battle scene* on the side of an ancient amphora
> In the neighbourhood we were the only species in need for *protection*' (T1: 007)
> '…with *our superiority* it only got worse' (T1: 009)

In his poetry collection, Punte focuses on the physical manifestations of metaphysical phenomena. The author's texts express by the means of eco-poetics the leitmotif of global generalizations about the problem of naturalness in the consumer society, and eco-poetics fills the environmental discourse with aesthetic categories that arise from the interaction of transcultural practices of nature perception: communicating culture with nature and layering culture on nature as a strategy of subjugation. Eco-poetics mediates between ecocriticism, which addresses environmental issues, and poststructuralism, which argues that language fails to capture or reproduce our immediate embeddedness in nature (Knickerbocker, 2012). Using nature images in the poem *Newcomers* Punte broadens the unidimensionality of nature symbolism reconfiguring the understanding of plants as passive objects and pointed out the idea of vegetal dialectics. The vegetal dialectics as a phytocritical outlook according to Ryan (2018: 14) '…emphasizes the agencies of botanical beings in poetic texts and considers how plants are rendered, evoked, mediated, or brought to life in and through language'. Punte's book relates about the mastery of nature and human's relationship with the forces of nature, the relations between human and the earth, nature, which grow more and more alienated in the age of technology. In the poem *Newcomers*, the archetypal image of newcomers undergoes a metamorphosis and is endowed with the features of modern reality (Online 2). Even in cultivating a small piece of land, one faces what is described in Punte's poem: nature has its own laws, and the desire to change them will bring failure to a person who is not prepared:

The light of lanterns when first touching the leaves here
Illuminated a seemingly generous battlefield
Like a single freeze frame in a battle
A balance that did not lean towards someone's winning side.
(Punte, 2019a: 3)

Along with the state of war between nature and humankind, Punte admits the possibility of harmonious communication between the contemporary individual and the forces of nature: 'The outcome may be completely different, yet a person has an opportunity to get to know oneself and find new ways in relationship with nature' (podcast Muktupāvels and Punte, 2019: 16:50).

In the human relationship with nature, the contradiction between the desire to protect and at the same time to consume nature, the simultaneous mastering and subjugation of nature is an essential leitmotif of Punte's book. The author states: 'We cannot be as green as we wish' (podcast Muktupāvels and Punte, 2019: 17:22). Taking a stand against the violent use of nature, Punte admits that different ways must be sought for human coexistence with the environment:

But in the middle of the undergrowth forest
I can stay in turf bogs for a long time
Immersed in watching
How boots slowly press into the deep. (Punte, 2019a: 7)

Unlike the widespread literary view of nature and human created by romanticists, Punte observes nature as a materialist, scientifically, dispassionately, with attention to details, as a result of which he notices something like cracks in it, which makes it possible to sense the otherness beside that is mystical, magical, connected to the whole (Skulte, 2019). In an interview, Punte states that the leitmotif of the poem *Newcomers* is mastering and subjugating nature: 'But it is absolutely certain that nature must be restrained, mastered and made to work for our own good' (podcast Muktupāvels and Punte, 2019: 17:49). However, it is impossible through violent action of human, which is ironically represented in the opening part of Punte's poem.

The national culture code traditionally represented in Latvian cultural consciousness by the simultaneous veneration of nature and its colonization contained in the canonized title of novel by Jānis Purapuķe *Savs kaktiņš, savs stūrītis zemes* [One's own nook, one's own patch of land] (1898), is replaced in Punte's poems not by the traditionalist's sentimental delight or naive description, but instead – by the search for an as if lost dimension , '…taking measurements to understand the spirit and the spiritual that have been lost, forgotten, somehow irretrievably lost' (Skulte, 2019).

> Then for a while we managed to get into the balance process – we invested and received equally. There was no question of profit, but the damp terrain let us in, and now everything around was abundantly juicy, as if it was meant just for us. Water began to flow, draining the swamps and thinning the thickets. The insects vacated the air. The animals adapted, just like us, and dispersed to their niches – no one drank their blood anymore, poisoned by local plants.
>
> Our task continued to get more complicated in the course of the solution – despite expectations, the harmony did not last long. I don't know, maybe our predominance started too soon […]. (Punte, 2019a: 8-9)

Newcomers is a poem about human communication with place and territory, landscape, the world of flora and fauna, as well as the urban area. In Punte's poetry, man compares his forces with the forces of nature, until he comes to the observation that nature's regeneration process is sustainable and self-renewing, whereas man's patience and resourcefulness are running out.

> Being in the city, we cherish every plant, every tree is counted, it seems that we need more of them. But if you come to arable land and need to grow food for humans, the approach changes completely – you destroy on daily basis all kinds of plants without remorse, being strongly convinced that you are doing the right thing. Deep in the countryside, it is difficult to tell what a protected species is – rather, a person is concerned about how to survive. (Žolude, 2019)

The Weed Herbarium of Jērcēni Parish challenges contemporary people to find strategies for coexistence with nature that correspond to the personality structure of each individual, and as noted by Skulte, in Punte's poetry '…the eco- and techno-discourse takes a completely unexpected turning, […] the story of the newcomers acquires a social and maybe even a political dimension' (Skulte, 2019).

Punte's collection of poetry, read in the mode of ecocriticism, raises the question of the broad range of relations and interaction between human and nature, showing mutual connection and interdependence. Greg Garrard holds that the relationship between humankind and nature is best described as asymmetrically interdependent (Garrard, 2004: 155). Nature's existence is fulfilled when it functions as an environment for the existence of living beings, while humanity cannot survive without nature, because what human needs comes from land. This thesis also occurs in Punte's poetry:

When after the explosion
a new equilibrium began to form,
we were already destined for it,
included in the balance sheet as own. (Punte, 2019a: 12)

Punte's poetry represents nature as a unified whole. Human is positioned as both its opponent and its component, in both modes transmitting the message of modern human's colonial and synergistic strategies in communication with nature.

CONCLUSIONS

The Anthropocene characterizes human impact on the Earth and its ecosystems. In fiction, the resonance of human-nature interactions outlined by the Anthropocene is a multimodal narrative. The concept of the Anthropocene has great potential as a generalization, articulating transcultural and local practices in ecocritical narratives about human impact on the planet. Discourse analysis is one of the approaches that can be used to better understand the communicative aspect of the conflicts brought by the Anthropocene.

The authors of the text group *Orbīta* have always sought new approaches and forms for contextualizing controversial social discourses. Paratextuality is greatly significant in Punte's book *The Weed Herbarium of Jērcēni Parish*. It is one of the trajectories that expands the compromise between the ethical respect for nature and the acute need to use it utilitarianly, included in the concept of the Anthropocene. The image of human in Punte's texts of the Anthropocene is impersonal and passive, beyond the historical and spatial framework. It represents the author's position, which does not offer evaluation and does not criticize, but records and illustrates the amplitude of the process of interaction between nature and human.

The Anthropocene as a leitmotif of Punte's poetry points to the consequences of human activity. Through the prism of eco-poetics, the author determines the 'diagnosis of the Anthropocene', which is represented in the principles of ecological ethics of the (post)modern individual caused by the need to preserve intact, authentic ecosystems in synergy with the efforts and abilities of the modern urban individual to change and develop. The author's critical assessment and simultaneous contrast can be observed both in poems with demonstrable consequences of human activity and in texts with relatively harmonious landscapes.

In Punte's poetry of the Anthropocene, the border between the recording of the catastrophe (explosion) and its aestheticization is very narrow. Although Punte's book is a testimony or diagnosis of the Anthropocene Epoch, it purposely misses exact time markers – they oscillate between fiction and subjective interpretation.

REFERENCES

Baklāne, A. (2019) Nav jau tā, ka tagad viss notiktu pēc mūsu prāta [It is not like everything were happening according to our wishes now]. *Satori*, 19 June. Available from https://satori.lv/article/nav-jau-ta-ka-tagad-viss-notiktu-pec-musu-prata [Accessed on 1 November 2024].

Barthes, R. (1967) The Death of the Author. *Aspen* 5-6, item 3. Internet Archive Wayback Machine. Available from https://web.archive.org/web/20200419132326/http://www.ubu.com/aspen/aspen5and6/threeEssays.html#barthes [Accessed on 21 January 2025].

Burima, M. (2023) 'Antropocēna diagnoze' Artūra Puntes dzejoļu krājumā 'Jērcēnu pagasta nezāļu herbārijs' ['Diagnosis of Antropocene' in Collection of Poems by Artūrs Punte *The Weed Herbarium of Jērcēni Parish*]. In *Literatūra un kultūra: process, mijiedarbība, problēmas*, XXIII (pp. 93-107). Daugavpils Universitāte: akadēmiskais apgāds 'Saule'.

Chernilo, D. (2017) The Question of the Human in the Anthropocene Debate. *European Journal of Social Theory*, 20 (1): 44-60.

Crutzen, P. J. and Stoermer, E. F. (2000) The 'Anthropocene'. *IGBP Newsletter* 41 (May): 17-18.

Crutzen, P. J. (2006) The 'Anthropocene'. In E. Ehlers and T. Krafft (eds.) *Earth System Science in the Anthropocene* (pp. 13-18). Berlin, Heidelberg: Springer.

Duperrex, M. (2024) The Anthropocene and Aesthetics. In R. Barbanti, I. Ginot, M. Solomos and C. Sorin (eds.) *Arts, Ecologies, Transitions: Constructing a Common Vocabulary* (pp. 32-34). New York: Routledge.

Garrard, G. (2004) *Ecocriticism*. London: Routledge.

Īvāns, D. and Snips, A. (1986) Par Daugavas likteni domājot [Thinking about the fate of Daugava]. *Literatūra un Māksla,* 42. 17. oktobrī: 9.-11. lpp.

Knickerbocker, S. (2023) *Ecopoetics: The Language of Nature, the Nature of Language*. Amherst: University of Massachusetts Press.

Kušķe, B. (2020) Raksts, kas 1986. gadā apturēja Daugavpils HES celtniecību [The article that stopped the construction of the Daugavpils Hydroelectric Station in 1986], 4 March. Available from https://www.lsm.lv/raksts/dzive--stils/vesture/raksts-kas-1986-gada-aptureja-daugavpils-hes-celtniecibu.a350470/ [Accessed on 1 November 2024].

Malm, A. and Hornborg, A. (2014) The Geology of Mankind? A Critique of the Anthropocene Narrative. *The Anthropocene Review*, 1 (1): 62-69.

Muktupāvels, Z. and Punte A. (2019) Kultūras rondo studijā dzejnieks Artūrs Punte [Poet Artūrs Punte in the studio of *Cultural Rondo*]. I. Strautmane, S. Lauga, Z. Muktupāvels (radio programme eds.), 31 May. Available from https://lr1.lsm.lv/lv/raksts/kulturas-rondo/kulturas-rondo-studija-dzejnieks-arturs-punte.a118349/ [Accessed on 1 November 2024].

Miķelsons, E. (2024) Antropocēnu izbrāķē – ģeologi oficiāli neiegrāmatos cilvēku ietekmi uz Zemi [Banishing the Anthropocene – geologists will not officially record human impact on the Earth]. 26 March. Available from https://www.delfi.lv/campus/56036786/vide/120006350/antropocenu-izbrake-geologi-oficiali-neiegramatos-cilveku-ietekmi-uz-zemi [Accessed on 1 November 2024].

Power, K. (2017) Nature or Culture? The Anthropocene as Social Narrative. *Inquiries Journal*, 9 (05) Available from http://www.inquiriesjournal.com/a?id=1643 [Accessed on 1 November 2024].

Punte, A. (2019b) Artūrs Punte. *Jērcēnu pagasta nezāļu herbārijs* [The Weed Herbarium of Jērcēni Parish]. *Talkabooks* annotation. Available from https://www.talka.lv/product/arturs-punte-jercenu-pagasta-nezalu-herbarijs [Accessed on 1 November 2024].

Ryan, J. C. (2018) The Botanical Imagination. Introduction. *Plants in Contemporary Poetry Ecocriticism and the Botanical Imagination* (pp. 1-37). New York and London: Routledge.

Rižijs, M. (2013) Ekokritikas idejas: Ulža Bērziņa dzejoļa 'Koncerts vecajā augstskolā' lasījums [Ideas of ecocriticism: a reading of Uldis Bērziņš' poem *Concert in the old university*] (pp. 447-464). I. E. Kalniņa un K. Vērdiņš (sastādītāji un zinātniskie redaktori). Rīga: Latvijas Universitātes Literatūras, folkloras un mākslas institūts.

Romanovska, A. (2021) Urban vs Rural in Latvian Fiction of the Early Twentieth Century: Antons Austriņš. *Forum for World Literature Studies*, 13 (4): 557-569.

Skulte, I. (2019) Maģiskā tilpuma mērītājs. Par Artūra Puntes dzejoļu krājumu *Jērcēnu pagasta nezāļu herbārijs* [Magic volume meter. About the collection of poems by Artūrs Punte *The Weed Herbarium of Jērcēni Parish*]. *Punctum.* Available from https://www.punctummagazine.lv/2019/06/19/magiska-tilpuma-meritajs/ [Accessed on 22 January 2025].

Sprūde, V. (2016) 1986. gada 17. oktobrī [17 October 1986]. *LA.LV*, 17. oktobris. Available from https://www.la.lv/1986-gada-17-oktobri [Accessed on 1 November 2024].

Svece, A. (2022) Socioekoloģiskie konflikti un diskursa analīzes nozīme to izpratnē [Socioecological conflicts and the importance of discourse analysis in understanding them]. *Daba: starpdisciplinārā perspektīva. LU Ģeogrāfijas un Zemes zinātņu fakultāte, Latvijas Universitātes 80. zinātniskā konference.* Referātu anotācijas (7.-8. lpp.). Rīga. Available from https://conferences.lu.lv/event/148/attachments/133/346/Refer%C4%81tu%20anot%C4%81cijas.pdf [Accessed on 1 November 2024].

Smith, B. and Zeder, M. (2013) The onset of the Anthropocene. *Anthropocene*, 4: 8-13.

Šteinbergs, I. (2019) Mutanti, atmiņa un māksliniecisk̄ maldināšana. Krājuma "Jērcēnu pagasta nezāļu herbārijs" recenzija [Mutants, memory and artistic deception. Review of the collection *The Weed Herbarium of Jērcēni Parish*]. *Delfi Kultūra*, 30. jūlijs. Available from https://www.delfi.lv/kultura/2094270/books/51317895/mutanti-atmina-un-maksliniecisk̄a-maldinasana-krajuma-jercenu-pagasta-nezalu-herbarijs-recenzija [Accessed on 1 November 2024].

Zariņa, A. and Vinogradovs, I. (2022) Jautājumi par dabiskumu nacionālajos parkos [Questions about naturalness in national parks]. *Daba: starpdisciplinārā perspektīva. LU Ģeogrāfijas un Zemes zinātņu fakultāte, Latvijas Universitātes 80. zinātniskā konference.* Referātu kopsavilkumi (5. lpp.). Rīga. Available from https://conferences.lu.lv/event/148/attachments/133/346/Refer%C4%81tu%20anot%C4%81cijas.pdf [Accessed on 1 November 2024].

Žolude, I. and Punte, A. (2019) Dārzkopja dao un dzejas džezs. Intervija ar dzejnieku Artūru Punti [The Dao of the Gardener and the Jazz of Poetry. Interview with the poet Artūrs Punte]. *Kultūras Diena*, 22. jūnijs. Available from https://www.diena.lv/raksts/kd/intervijas/intervija-ar-dzejnieku-arturu-punti.-darzkopja-dao-un-dzejas-dzezs-14221857 [Accessed on 1 November 2024].

INTERNET SOURCES

[Online 1] The Anthropocene (2024) *International Union of Geological Sciences*, 20 March. Available from https://www.iugs.org/_files/ugd/f1fc07_40d1a7ed58de458c9f8f24de5e739663.pdf [Accessed on 9 October 2024].

[Online 2] Iznākusi Artūra Puntes dzejoļu grāmata (2019). *Delfi.lv*, 22. maijs. Available from https://www.delfi.lv/kultura/2094270/books/51114993/iznakusi-artura-puntes-dzejas-gramata [Accessed on 10 October 2024].

ANALYSED TEXTS

Punte, A. (2019a) Jērcēnu pagasta nezāļu herbārijs [The Weed Herbarium of Jērcēni Parish]. Rīga: Orbīta.

Maija Burima (Dr. philol.) is a full professor in comparative literature and Latvian literature at the Daugavpils University. Her main research interests involve literary theory, Latvian literature, cultural anthropology, translation studies.

https://orcid.org/0000-0003-1579-2576

Email: maija.burima@du.lv

https://doi.org/10.22364/lincs.2025.03

CODE-SWITCHING IN A BILINGUAL ENVIRONMENT

INDRA KARAPETJANA, GUNTA ROZIŅA
University of Latvia, Latvia

Abstract. Living in bilingual or multilingual societies in the context of mobility and globalization, bilingual interaction is a norm instead of an exception. English plays an essential role in the lives of many young people all around the world, which frequently is not a result of direct language contact, but rather due to the widespread use of the Internet and the influence of the media. The present ethnographic research on code-switching involves questioning undergraduate students at a university in Latvia about their engagement with code-switching in their lives. It has been concluded that students are engaged in different communicative modes, and code-switching from Latvian or Russian to English is an important meaning-making resource and a tool to enhance their online and offline interaction when communicating on social media, conversing with friends, or gaming. The main reasons of code-switching are students' temporal transitional state of language proficiency, the absence of terms and concepts that describe or originate from the other culture, students' wish for self-presentation, instances of showing off, and a means of expressing sudden emotional experience or 'verbal habits'.

Key words: bilingualism, factors causing code-switching, ethnographic study, undergraduate students

INTRODUCTION

Multilingualism is today's reality. In Latvia, most people are competent in several languages – Latvian as an official language, Russian and English as the most common foreign languages, as well as French, German and other foreign languages, which are less spoken and taught. The knowledge of Russian can be explained by Latvia's history, quite a high percentage of Russian-speaking population, and Russia's geographical proximity to Latvia, while English has recently become a new means of communication, which has occurred with the advent of social media interaction. Online platforms and messaging apps allow multiple people to communicate worldwide, share and acquire information, enjoy gaming, entertaining and sports content online, in such a way often being in contact with more than one language. However, most online communication is English-centred due to the global use of English as a Lingua Franca (ELF). For example, English, constituting 52.1%, was the key language used for web content in January 2024 (Online 1). Myers-Scotton mentions that the rise of ELF has influenced

'the degree to which people become new bilinguals' (2006: 5), emphasizing that non-native English speakers' appreciation of the advantages of knowing English has been already present since the 1950s, as English has been increasingly used as a medium of instruction in academia in the context of internationalization of universities and as the main language for research publications.

Since the 1990s, English has replaced Russian as the most common foreign language to learn at schools in Latvia. This has resulted in a situation that the younger generation of ethnic Latvians usually speak English with differing degrees of language proficiency but often much better than Russian. Also, ethnic Russians have quite a fluent command of English. According to the National Educational Content Center, the best average results for Year 12 centralized examinations in the academic year 2022/2023 were in English: at the optimal level in English, the average score was 63%, while for the highest-level exams, the average rating in English was 65% (Online 2). Likewise, Year 9 centralized examination results showed the best results in English, with an average score of 67% (Online 3). Importantly, many young people identify themselves as Latvian or Russian-English bilinguals (also Latvian-Russian bilinguals), which may explain why some of them frequently code-switch to English from integrating single words to larger utterances in various social situations.

Code-switching (CS) or the use of several languages in the same communicative event by bilinguals has attracted an intense interest in Latvia among the general public over the past years. It is often believed that CS is an indication of poor linguistic proficiency or that CS violates a strong expectation that the Latvian language will be used to communicate in all contexts by the population, maintaining Latvian language integrity according to prescribed norms. This ideology of linguistic purism resonates with Bullock and Toribio's observation that CS 'is more commonly perceived by the general public as indicative of language degeneration' (2009: 1). However, CS has also been seen as an evidence of advanced control of languages, whereby the code switcher justifies his or her language choice with necessity to manage the communicative demand. Grosjean (2013) contends that the language mode or 'the state of activation of the bilingual's languages or language-processing mechanisms at a given point in time' (ibid.: 13) will affect how much the other language is employed.

To promote our understanding of code-switching in Latvia, the current study brings together insights from both fields – linguistics and sociolinguistics. Firstly, it establishes a theoretical framework by exploring bilingualism as a prerequisite for CS. Secondly, the empirical part reports on an ethnographic study which offers code-switching instances and thus aims at answering the research question: Which conditioning factors have contributed to CS from Latvian or Russian to English and vice versa by bilinguals? It also examines the language-mode continuum (based on Grosjean, 2008, 2013) in order to elucidate the likely

effect of the language mode on the bilinguals' language use and their engagement with CS.

THEORETICAL BACKGROUND: BILINGUALISM AND CODE-SWITCHING

It is hardly possible to cover all code-switching-related phenomena in one article; therefore, in order to offer a theoretical framework, the theoretical discussion here must be mostly limited to bilingualism, largely because it gives rise to CS, which, in turn, draws much attention from the general public in Latvia. Hence, is the paper provides a selective review of the vast literature on bilingualism and code-switching.

The phenomenon of bilingualism has been widely discussed in theoretical literature (e.g., Baker, 2001; Romaine, 2001; Myers-Scotton, 2006; Grosjean, 2008, Druviete, 2010, Pluszczyk, 2023). In this study, the authors adhere to the definition by Grosjean (2008:10) that 'bilingualism is the regular use of two or more languages (or dialects)' since here the concept is used in its broadest sense, and language use is emphasized over language knowledge. Although this definition might seem straightforward enough, it raises several questions, for example, what level of competence defines an individual as a bilingual (competence may vary from a competent language user across listening, reading, writing, and speaking skills in two languages to an individual having some conversational fluency in one language); what are the functions of the languages (in what situations, for what reasons, and with whom they are used) and whether bilingualism leads to code-switching, and to what extent.

It may be inferred that a bilingual displays communicative competence in two languages. In this regard, Baker argues that 'balanced bilingualism is sometimes used as an idealized concept' (2001: 7), since it is quite a rare phenomenon and refers to those bilinguals whose proficiency in both languages can be characterised as 'well developed or approximately equally fluent in two languages across various contexts' (ibid.). Thus, Baker rejects the idea of 'equal competency', emphasizing that a situation when an individual demonstrates the same competency level in both of the languages spoken by him/her is not so common. The idea is supported by Myers-Scotton, who argues that bilingualism does not imply full or native-like proficiency in two languages (2006), but bilinguals must be completely proficient in the 'language that provides the grammatical frame of a clause' (Myers-Scotton, 2002: 25). Grosjean (2008: 14) concurs with this idea and suggests that the 'levels of fluency in a language will depend on the need for that language and will be extremely domain specific.'

Most bilinguals in Latvia are rarely equally competent across all situations or contexts, since they use languages (Latvian, Russian and English) for different purposes (e.g., studying, networking, socializing) in different

domains (e.g., at work, home, university) and with various interlocutors (e.g., colleagues, friends, family members, professors). As a result, their level of skills in each language may depend on their employment, educational or everyday needs.

Grosjean's (2008: 17-18) monolingual-bilingual language mode continuum explains how bilinguals activate their languages along the continuum. According to the model, when bilinguals converse with monolinguals of one of the languages, they are engaged in a totally monolingual speech mode at one end of the continuum, activating only one language. On the other hand, when bilinguals hold a conversation with interlocutors who know both languages and with whom they bring in the conversation using the other language, for example, by code-switching, bilinguals are in a bilingual speech mode at the other end of the continuum. In this situation, both languages are active. One of the languages is the base language in a conversation, and it is used more frequently than the other. Dewaele (2001) discovered that one of the factors that may influence the choice of the position on the language-mode continuum is the formality of the context. Some other factors could be bilinguals' language proficiency, their attitude towards CS, the content and the situation of the interaction. Thus, bilinguals can choose between the languages, and CS is not a consequence of insufficient knowledge of a language. It should be mentioned that some bilinguals (e.g., language teachers or purists) will use only one language with other bilinguals and that bilinguals may also be at an intermediary point along the continuum. For example, 'when a bilingual is speaking to another bilingual who does not wish to use the other language […] or when a bilingual is interacting with a person who has limited knowledge of the other language […]' (Grosjean, 2008: 17-18).

Thus, it can be assumed that the communicative competence a person has developed in Latvian (or Russian) and English is sufficient to meet his/her various needs, and depending on the setting, participants, purposes, genre and other factors, this competence will enable the person to use one of the languages or both languages together, using code switches, for example.

In Latvia, the concept 'elective bilingualism' is applicable because of the status of English as a foreign language, which implies that people add a foreign language to their repertoire without losing their first language. Thus, theoretically, their first language is not endangered by English. In case of circumstantial bilingualism, that is when people acquire another language to communicate in occupational, public and educational domains of the society in which they live, their first language may be in danger.

Code-switching has long been a subject of research (e.g. Myers-Scotton, 1993; 2006; Bullock and Toribio, 2009; Poplack, 2001; 2021), as it 'is apparently a hallmark of bilingual communities world-wide' (Poplack, 2021: n.d.). However, there is still a debate in the theoretical literature regarding the definition, characteristics, and classification of CS (see e.g. Bullock and Toribio, 2009). Generally, it is

agreed that CS is a phenomenon which occurs among bilinguals when the speaker alternates between languages within a single communicative act. In this article, the authors adhere to the following definition of CS: 'code-switching includes elements from two (or more) languages varieties in the same clause, but only one of these varieties is the source of the morphosyntactic frame for the clause' (Myers-Scotton, 2006: 240).

To understand CS, it is important to study its functions. Several scholars have proposed conditioning factors causing code-switching (e.g. Malik, 1994), which often overlap. Therefore, the authors will refer only to two studies. Hoffman (1991) mentions that bilinguals switch their languages to discuss a topic of mutual interest, to quote somebody, to express solidarity and group identity, to exclude some people from a conversation, to fill in a lexical gap, to repeat an utterance or the speech content for clarification, to use interjections and discourse markers, and to make a request and a command softer or stricter in tone (quoted in Chandra and Wati, 2021). According to Pluszczyk's study (2023), English philology students' reasons for switching to English are, as follows: 'expressing oneself better or more precisely, expressing one's feelings, emotions and thoughts more accurately and effectively, stressing solidarity, bringing forth humour or swearwords or raising taboo topics.' Pluszczyk's study reveals that students do not code-switch to express 'unity, group membership, solidarity or belonging to a group'(ibid.).

EMPIRICAL STUDY: FACTORS INFLUENCING CODE-SWITCHING BY BILINGUALS. METHODOLOGY AND CONTEXT

This study draws on an ethnographic method, which allows undertaking a reconstruction 'of the culture or groups being studied' in their naturalistic setting (LeCompte and Preissle, 1993, in Cohen, Manion and Morrison, 2005: 138) and involves descriptive data collection and interpretation. According to Burns, 'in ethnography, people are not subjects; they are experts on what the ethnographer wants to find out about' (Burns, 2000: 393). In concord with this statement, an ethnographic method is used to study research participants in their own naturalistic environment through the application of such research tools as participant observation and face-to-face interviewing. Participant-observation, in which one of the authors of this article, whose identity as a researcher was known to the students, acted as a participant-observer to gain access to data, allowed the authors to understand the real-life setting, for example, the language proficiency of the participant group being observed; the bilinguals' world view of CS and their engagement with CS reflected in its use across formal and informal contexts from the group's perspective. For the purposes of this study, the students – research participants were posed questions, which, for example, concerned naming the languages they switched to, dealt with characterizing

the situations the students code-switched deliberately or non-deliberately. To support this activity, a home assignment was set where the students were asked to suggest their own examples of code-switching or offer examples from social media. Consequently, this study also offers students' own examples of code-switching or the ones selected by them from the Internet.

The sampling technique employed in this study is characterized by elements of convenience sampling, as the authors selected as a target group the students to whom they had easy access, namely, sixty-six 1st year undergraduate students majoring in English at a university in Latvia. In order to establish a linguistic profile of the sampled students, their self-reported language use, as well as the authors' observation in the classroom were used.

The study was conducted at the time when they were attending the course *Introduction to Linguistics and English Language Studies* for one semester in the academic year 2023/2024. The course aims at offering preliminary knowledge of general linguistics and facilitating a systemic understanding of the English language by presenting a broad but basic scope of theoretical and practical issues tackled by various branches of linguistics, including sociolinguistics. One of the themes covered deals with bilingualism and code-switching.

The research questions posed at the outset of the study attempted to gain an understanding of the various factors which influence code-switching by bilinguals. First of all, the study was aimed at finding out to what extent the students were bilingual. Although it was not important to establish exact numbers for the gender and ethnic categories, as the authors did not intend to generalize the results, applying them to the wider population, it can be noted that a large majority of students sampled for the purposes of this research comprised females with Latvian and Russian as their first languages. All the participants had been in contact with English since their childhood (e.g., watching cartoons in English, learning English in the kindergarten), but their language situation cannot be referred to as simultaneous bilingualism, which occurs within the first year of life (Druviete, 2010), rather – they could be classified as sequential bilinguals (ibid.), since their first language had been acquired before English language acquisition. The students claimed that they used both – their first language and English – daily, depending on the setting.

The linguistic characteristics of the students revealed full proficiency in Latvian or Russian as their first languages, and English, Russian, Spanish, German, French and/or other foreign languages of various proficiency levels. The students' English language knowledge was self-evaluated at level B2 and C1 according to the Common European Framework of Reference for Languages, which was also confirmed by the authors' observation. As to the other foreign languages, their knowledge varied – for instance, from the beginner's level in Spanish to level B2 in Russian.

PRACTICE AND REASONS FOR CODE-SWITCHING

To ascertain the students' practice of CS, first of all, the concept code-switching was defined as 'utterance-internal juxtaposition, in unintegrated form, of overt linguistic elements from two or more languages, with no necessary change of interlocutor or topic' (Poplack, 2004: 589) and explained with the examples of the types of code-switches: (1) inter-utterance code-switches between utterances at utterance boundaries, that is when a sentence is in English and the remaining part of the sentence – in Latvian or vice versa. *Bildi ir jāizdzēš. You are embarrassing yourself [The photo must be deleted. You are embarrassing yourself].* A case has been observed where the utterance in English *What are you doing?* is followed by the one translated into Latvian *Ko tu dari?*; (2) intra-utterance code-switches are English language words or phrases used in a sentence of Latvian: *Es saku savu fake vārdu [I say my fake name];* (3) tag-switches or extra-sentential switches refer to discourse markers *I mean, you know,* and *like* used in the utterance in the Latvian language. *Bet ok varbūt [But OK maybe]* (the classification based on Romaine, 1989; examples from youtube.com: Online 4).

Next, the students were asked to hold a group discussion on the following: (1) Which languages do you switch to? (2) In what situations do you code switch and what are your reasons? (3) Do you code-switch deliberately? As a home assignment, they were asked to suggest their own examples of code-switching or offer examples from the Internet.

The students' discussion highlighted several typical situations in which the monolingual language mode was activated. First, the bilingual students used either Latvian (or Russian) when communicating with monolinguals – their family members, friends, or colleagues. They adopted the language of monolingual interlocutors (or native language users) and usually deactivated their other language(s) in the monolingual language mode to avoid any breakdown in communication. Second, the Latvian language was used in official communication, as Latvian is the only language of government and state administration. Third, the students used the English language in formal university settings inside the classroom while communicating with their professors and fellow students during lectures, seminars and tutorials, when writing assignments and emails. They claimed that there was very little, if any, fusion between English and their first language because English was used for academic purposes, which demands consistently strict sole use of formal English.

A different situation set in when they started learning a second foreign language at university, as they had a limited knowledge of German, French, Spanish, or Norwegian. The purpose of this situation required that the students first adopted a base language (the one providing 'the morphosyntactic frame for the bilingual clause' (Myers-Scotton, 2006: 240) to communicate, which was usually Latvian or English if there were international students in the group.

The base language was still the most active one, but the language to be acquired was also partly activated, setting in the bilingual language mode.

Although in informal situations during breaks between lectures as well as outside the classroom, including communication via the use of instant messaging apps, such as *WhatsApp*, the students continued using the English language, the bilingual language mode also set in at times, as the students brought in other languages, if necessary.

Accomplishing game tasks in online multiplayer games is another situation which mostly required a monolingual language mode (the use of the English language). To collaborate, gaming requires the use of digital semiotic communication modes such as voice-chat and text-chat and other types of in-game signalling. Players also engage in socializing with other networked individuals; for example, they greet, joke, and give references to popular memes or films. Sometimes, a bilingual language mode sets in when the bilinguals hold a conversation with the bilinguals who share two languages, for example, by code-switching.

The second research question aimed at finding out reasons for CS from Latvian or Russian to English and vice versa in typical situations. As a result of the students' discussion, several conditioning personal and social factors causing CS were identified.

Despite their quite a thorough English language knowledge, the students' transitional state of English language proficiency was one of the personal factors for CS from English to their first language – Latvian or Russian. If the students were unable to find an appropriate word or phrase in English to carry on the conversation smoothly, they substituted it with a word or phrase from their first language. For instance: the following examples *Diezgan decent vakara joks [Quite a decent evening joke]; Es domāju, ka esmu drama queen [I thought I was drama queen]* (youtube.com: Online 4) demonstrate intra-sentential switching from Latvian to English. In this case, it seems that the English phrase 'drama queen' might add an additional effect to the sentence.

As an exogenous factor, terminological needs were observed. This can be characterized with an example of intra-sentential switching: during the lectures, some students were unable to recall some linguistic terms in English. For instance, when explaining syntax, a student reverted to his first language, inserting a term in the Latvian language in the English language utterance *It is salikts sakārtots teikums [It is a compound sentence]*.

The absence of concepts (or the speaker was unaware of the concept) that describe or originate from the other culture was mentioned as another reason for CS. To express a concept, the bilingual switched languages, for instance, *Kā es gribētu nebūt redzējis 'Breaking Bad' un 'Better Call Saul', lai varētu skatīties pirmo reizi. [I wish I had not seen 'Breaking Bad' and 'Better Call Saul' so that I could watch them for the first time]* (Online 5). In the example, the American television drama series and its episode are translated into Latvian, but the person uses

the titles in the English language. When speaking in their first language, sometimes the bilinguals found it more appropriate to use utterances or idioms from anglophone social media, videogames, or anime because they corresponded more authentically to the particular communicative event.

The students agreed on CS as an important resource for self-presentation. It is used to communicate a shared identity, as the students often deliberately switched from Latvian or Russian to English to establish and signal their belonging to a peer group of students majoring in English or an online social group as well as help identify others who share the same background. The students also mentioned that sometimes they inserted some words or expressions of a second foreign language they are acquiring from the beginner's level to indicate a wish to associate with the group. The students admitted that CS was sometimes, though rarely, used to keep out some people from a conversation. For example, siblings switched from Latvian or Russian to English to discuss some private issues, excluding, for example, grandparents from their conversation.

In the case of some sudden emotional experience, some students found it more appropriate to express surprise, anger, happiness or sadness using words or expressions from their first language. Interestingly, some students claimed that it was easier for them and their bilingual friends to express their emotions in English rather than in their first language. Determining which language bilinguals prefer when they express emotions is beyond the scope of this paper; nevertheless, it is possible to offer several examples demonstrating the use of adjectives expressing emotions in English inserted in Latvian language utterances: *Jūtos tik frustrated. [I feel so frustrated]* or *Pirmās stundas bija amazing [First hours were amazing]* (youtube.com: Online 4). Likewise, some students mentioned that swear words in English are used to 'show off' in some social groups in informal contexts such as gaming. The use of swear words and emotion words correlates with Pluszczyk's study (2023) of Polish students majoring in English.

The students reported that they often code-switched when greeting, leave-taking, apologizing, and thanking: *Sorry es esmu aizņemts [Sorry, I am busy]* and that they frequently used discourse markers *OK, you know, I mean*, or *like* in Latvian or Russian utterances subconsciously. For instance, the discourse marker *you know* in the following utterance may signal a shared knowledge of the interlocutors: *You know, tā ir laba doma [You know, that is a good idea]* (youtube.com: Online 4). However, the subconscious use of discourse markers might indicate their use as sentence fillers without any lexical meaning, which might pertain to 'verbal habits' as discourse markers may be part of their 'automatized' utterances. Moreover, in everyday situations, the insertion of English discourse markers in Latvian or Russian can manifest young people's wish to 'show off' for social consideration.

Finally, code-switches were used to stress an important word in a conversation: *Saņēmu feedback no jums [I have received feedback from you], Viņai uzrakstīja tā brīža boyfriends [Her boyfriend at the time wrote to her]* (youtube.com: Online 4).

Generally, it appeared that CS was made use of within intra-group relations, namely, within the same ethnic (Latvians or Russian) or social group (an offline group of students majoring in English, an online social group, online gaming community), which allowed the interlocutors to use their first language (Latvian or Russian) or, in case of inter-group relations, namely relations between different groups of people, the official language of the country – Latvian or some other foreign language shared by the speakers.

Largely, the students' reasons for code-switching are similar to those mentioned in other studies (e.g. Hoffman,1991; Pluszczyk, 2023).

CONCLUSIONS

English has become the lingua franca in online communication, and it can be assumed that it is online English language contact that has facilitated the proliferation of code-switching in Latvia. Affected by various social factors, including the subject matter and the formal or informal situation of the interaction, the age and relationship with the interlocutor, CS has become part of young bilinguals' everyday means of interaction, especially with their peers.

The bilingual target group engages in different modes of communication: they try to use only one language with monolinguals, change over to another language completely when they converse with bilinguals who share their languages or code-switch to the other language(s).

For bilingual students majoring in English language studies, their first language – Latvian or Russian is not always the first one chosen in the processes under analysis; sometimes their second language – English is selected first in specific situations; for example, it is prominent in formal academic contexts at university and informal contexts when communicating with their interlocutors to maintain in-group identity. Latvian or Russian is reserved for other situations when communicating with monolinguals and those who do not share common languages, and solely Latvian is used in official communication.

Several personal and social factors causing CS in particular social contexts have been identified: students' transitional state of language proficiency, absence of terms or concepts that describe or originate from the other culture, CS as a resource for self-expression and a means of expressing sudden emotional experience, emphasizing some issue in a conversation, or greeting, leave-taking, and apologizing.

The bilinguals' use of both English and Latvian or Russian serves them well to achieve their communicative objectives. Therefore, when they switch due to any of the aforementioned reasons, they are suggesting their competence in using both

English and Latvian or Russian. Therefore, it can be argued that CS is a natural phenomenon and a functional communicative tool in online and offline contexts.

To conclude, it is hoped that the study has contrbuted to enhancing our understanding of CS in Latvia. Further study needs to be conducted to obtain data from students' real conversations using CS. It would be interesting to involve informants from other university faculties and identify possible differences in the attitudes to CS considering bilinguals' age and language proficiency, for instance, which would contribute to further understanding of CS in Latvia.

ACKNOWLEDGEMENTS

This work was supported by the National Research Programme Project *Diversity of Latvian in Time and Space* (No. VPP-LETONIKA-2021/4-0003).

REFERENCES

Baker, C. (2001) *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon, Buffalo, Toronto and Sydney: Multilingual Matters Ltd.

Bullock, B. E. and Toribio, A. J. (2009) Themes in the study of code-switching. In B. E. Bullock and A. J. Toribio (eds.) *The Cambridge Handbook of Linguistic Code-switching.* Cambridge: Cambridge

University Press.

Bullock, B. E. and Toribio, A. J. (2009) *The Cambridge Handbook of Linguistic Code-switching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Burns, R. B. (2000) *Introduction to Research Methods.* London, Thousand Oaks. New Deli: Sage Publications.

Chandra, J., and Wati, S. O. (2021)Type and Strategy of Code Switching Used by English Teachers in the Process of Teaching and Learning English. *Jurnal Ilmiah Langue and Parole,* 4 (2): 34-40.

Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2005) *Research Methods in Education*. London and New York: Routledge.

Dewaele, J.-M. (2001) Activation or Inhibition? The Interaction of L1, L2 and L3 on the Language Mode Continuum. In U. Jessner, B. Hufeisen, and J. Cenoz (eds.) *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives* (pp. 69–89). Clevedon, England: Multilingual Matters.

Druviete, I. (2010) *Skatījums. Valoda, sabiedrība, politika* [Perspective. Language, Society, Politics]. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.

Grosjean, F. (2008) *Studying Bilinguals.* Oxford: Oxford University Press.

Grosjean, F. (2010) *Bilingual: Life and Reality*. Cambridge: Harvard University Press.

Grosjean F. (2013) Bilingual and monolingual language modes. In C. A. Chapelle (ed.) *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. (pp. 502-510). Oxford: Blackwell Publishing Ltd. Available on DOI: 10.1002/9781405198431.wbeal0090.

Malik, L. (1994) *Sociolinguistics: A Study of Codeswitching*. New Delhi: Anmol.

Myers-Scotton, C. (1993) *Social Motivations for Code-Switching: Evidence from Africa.* Oxford: Clarendon Press.

Myers-Scotton, C. (2006) *Multiple Voices: An Introduction to Bilingualism*. Oxford: Blackwell Publishing.

Myers-Scotton, C. (2002) *Contact Linguistics: Bilingual Encounters and Grammatical Outcomes*. Oxford: Oxford University Press. DOI: 10.1093/acprof:oso/9780198299530.001.0001.

Pluszczyk, A. (2023) Students' motivations, reasons and attitudes to code-switching: a questionnaire study. *Kwartalnik Neofilologiczny*, LXX (3): 436-457. DOI: 10.24425/kn.2023.146595.

Poplack, S. (2001) Code-switching (linguistic). In N. Smelser and P. Baltes (eds.) *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*. (pp. 2062-2065). Amsterdam: Elsevier Science Ltd.

Poplack, S. (2004) Code-switching. In U. Ammon, N. Dittmar, K. J. Mattheier and O. Trudgill (eds.) *Sociolinguistics/Soziolinguistik: An International Handbook of the Science of Language and Society* (pp. 589-596). Berlin: Walter de Gruyter.

Poplack S. (2021) Code switching: linguistic. In N. J. Smelser and P. B. Baltes (eds.) *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (pp. 2062-2065). Michigan: Elsevier Science Ltd. DOI:10.1016/B0-08-043076-7/03031-X.

Romaine, S. (2001) *Bilingualism*. Oxford: Oxford University Press.

ONLINE SOURCES

[Online 1] Available from Most used languages online by share of websites 2024 | Statista [Accessed on 12 April 2024].

[Online 2] Available from High-school exams show best results in English / Article (lsm.lv) [Accessed on 12 April 2024].

[Online 3] Available from Ninth-grade school exam results are in / Article (lsm.lv) [Accessed on 12 April 2024].

EXAMPLES EXTRACTED FROM

[Online 4] Available from Mans sliktākais randinš ever. STORY TIME: MANS SLIKTĀKAIS RANDINŠ EVER l viņš lika man sevi noskūpstīt, lai es tiktu prom (youtube.com) [Accessed on 12 April 2024].

[Online 5] Mārtiņš Spuris on X: "Kā es gribētu nebūt redzējis "Breaking Bad" un "Better Call Saul", lai varētu skatīties pirmo reizi." / X). [Accessed on 12 April 2024].

Gunta Roziņa (Dr. philol.) is a full professor in applied linguistics at the University of Latvia. Her current research interests comprise linguistic anthropology, linguo-pragmatic, pragma-linguistic and cognitive aspects of communication.

Email: gunta.rozina@lu.lv

https://orcid.org/0000-0001-7044-9012

Indra Karapetjana (Dr. philol.) is a full professor in applied linguistics at the University of Latvia. Her main research interests involve political and academic discourse analysis, critical discourse analysis, ESP and CLIL.

Email: indra.karapetjana@lu.lv

https://orcid.org/0000-0002-3745-4925

https://doi.org/10.22364/lincs.2025.04

SEMANTIC ANNOTATION APPLIED FOR SUBJECTIVITY ANALYSIS OF ENGLISH-LANGUAGE ARTICLES FROM LATVIA'S CULTURAL CANON

KRISTĪNA KORNELIUSA

University of Latvia

Abstract. In cultural studies, subjectivity refers to self-recognition and manifestation of cultural identity, while in language, its lexical expression is directly related to the meaning of words denoting subjectivity. This study aims to explore the semantic fields relevant for subjectivity detection in texts on Latvian culture, using the semantic annotation method. A list of UCREL Semantic Analysis System (USAS) tags relevant for subjectivity detection was compiled based on subjectivity components and markers, and the differences in subjective tags across different thematic categories of texts of Latvia's Cultural Canon were explored. It was found that the most frequent subjectivity tags are on the positive side of the semantic scale, showing the significance of the included items; articles on film and visual arts refer to ideological aspects; expression of positive judgement of appearance is linked to the country's image; referring to subjective content not related to author's personal perspective is also a means of expressing subjectivity.

Key words: subjectivity, semantic annotation, Latvia's Cultural Canon, UCREL Semantic Analysis System, Wmatrix

INTRODUCTION

In linguistics, subjectivity refers to a verbal self-expression (Fina, 2009: 171), in cultural studies – to self-recognition of a cultural group (Sheikh, 2017: n. p.). Hence, the choice of words in texts that belong to the greatest examples of national culture is expected to convey subjectivity.

Subjectivity of a word may be defined by its meaning. The goal of the current study is to explore the semantic fields relevant to detection of subjectivity in English-language informative articles on Latvian culture. The following research questions are asked: (1) which semantic fields defined by the UCREL Semantic Analysis System (USAS) are relevant for subjectivity detection, and (2) how do the subjective semantic fields differ across the thematic categories of Latvia's Cultural Canon?

Semantic annotation is selected as a corpus analysis method with Wmatrix 5 as a research tool. The corpus for analysis consists of informative articles on

Latvia's Cultural Canon elements, which contains 108 texts in English from eight thematic categories and amounts to 70 109 words.

THEORETICAL BACKGROUND

1 SUBJECTIVITY DEFINITION

The meaning of subjectivity varies across 'different philosophical traditions and cultures' (Fina, 2009: 119), making it difficult to define from linguists' point of view. For instance, while House refers to subjectivity in language as 'the ability of a speaker to present himself or herself in and through language as a 'subject' and to indicate his or her attitude towards, and assessment of,' what he or she is saying (2012: 139), *subject* is a philosophical concept. Solomon describes subjectivity as a feature 'pertaining to the subject and his or her particular perspective, feelings, beliefs, and desires' (Solomon, 2005: n. p.). The clarification of what *subject* means is given by Peacocke (2012: 90), who states that being a subject refers to the capability 'of being in conscious states and of being the subject of conscious events'. Based on this claim, subject is a conscious being, and *subjectivity* – the experience of being one.

Subjectivity definition for corpus analysis calls for specific linguistic features. Antici et al. admit that 'spotting subjectivity is a challenging task, even for human experts' (2024: 273), implying that it is even more difficult when using digital tools. The scholars also point out that the *complexity and ambiguity* of perceiving subjectivity arises 'from different interpretations of the language, background knowledge, and personal biases' (ibid.). These biases are not characteristic of a corpus analysis tool, but can influence its functionality and/or the queries selected for detecting subjectivity.

Peng (2024: 8) states that 'in discourse, subjectivity bears five connotations', which are provided in Table 1.

Table 1. **Connotations of subjectivity in discourse constructions** (based on Peng, 2024: 8)

No.	Name	Explanation
1	'Communicative intention'	'wish, praise, blame, suggestion, and celebration'
2	'"Self" components of the speaker'	'perspective, emotion, opinion' etc.
3	'The speaker's stance and ideology'	(no additional explanation provided by Peng, 2024)
4	'The speaker's embodied experience and [context] perception'	'cognitive context, situational context, social context, cultural context' etc.
5	'Self elements [of the audience]'	'[The] 'cognitive states, social identities and social positions' [of the audience].'

Peng's connotations are in line with the definitions provided by other linguists and philosophers, who list the expression of attitude and assessment (House, 2012: 129) and 'evaluations and speculations' (Wiebe, Bruce, Martin, Wilson and Bell, 2004: 277) – the sets proposed by both linguists can be compared to such communicative intentions (see Table 1) as praise, blame and celebration; 'feelings, beliefs and desires' (Solomon, 2005: n. p.) can be linked to emotion, ideology and wish respectively. Lastly, self-components of a speaker include opinion, mentioned by Wiebe et al. (2004) and Baumgarten, Du Bois and House (2012).

There are researchers who view subjectivity as the first-person standpoint (Solomon, 2005), also called authorial stance (Pho, 2012), or, in Peng's case, speaker's stance. Subjectivity as authorial stance and its expression through the first-person singular pronoun has been explored using corpus analysis (e.g. by Korneliusa and Vinčela, 2023) and is, hence, omitted in the current research. However, ideology component of the third connotation is preserved for subjectivity analysis, since it is seen as the expression of personal beliefs.

It was decided to select Peng's first two connotations of subjectivity along with ideology for analysis, as the last two connotations refer to extratextual features. Based on terminology used by Peng in naming the second connotation – *self components of the speaker*, *subjectivity component* is a term adopted for all concepts listed as referring to subjectivity, as the paper focuses on the speaker/author-related connotations of subjectivity. It is taken into account that, although Peng (2024: 5-8) explicitly states that the selected methodology is corpus-based discourse analysis, the provided results are qualitative. To identify semantic tags denoting subjectivity across 21 semantic categories and obtain quantitative results, a more detailed list of subjectivity components has been created, namely: opinion, judgement, beliefs, attitude, evaluation and assessment, wishes and desires, feelings and emotions, based on Peng's explanation of connotations of subjectivity and subjectivity definitions by other scholars. The connotations of subjectivity may overlap; however, some dictionary definitions use them as synonyms for each other. For instance, *Cambridge Dictionary* (n.d.) defines *attitude* as 'a feeling or opinion about something or someone'. The process of attributing the semantic tags to each of these components is described in the section Procedure.

2 SUBJECTIVITY MARKERS

Subjectivity in language is conveyed through linguistic subjectivity markers. Peng (2024: 3) divides them into two groups: lexical – 'verbs, nouns, conjunctions, adjectives, and adverbs' and grammatical – 'modality, tenses, deixis, and [syntactic] constructions'. The grammatical markers except modality are excluded from this paper due to selecting semantic and not grammatical corpus

annotation. Modality, however, can be expressed with lexical means. For a more precise selection of subjectivity markers, the definitions of modality functions need to be listed (Love and Curry, 2021: 49) – 'hypothecality, possibility, instruction, intention, obligation, offering, permission, preference, promising, refusal, request, suggestion, ability, habit'

The discussion of subjectivity markers confirms the importance of modality in subjectivity analysis. Baumgarten et al. (2012: 2; 6) list personal pronouns, modal verbs and modal modifiers, specifying that modal adverbs include intensifiers; Pho (2012: 103-109) mentions personal pronouns, transitive verbs, the use of the determiner *this*, modal verbs and auxiliaries, 'attitudinal and epistemic stance adjectives, adverbs and nouns' and that-clauses; Fina believes modal adverbs and evaluative adverbs (2009: 171) are 'particularly relevant in [analysing subjectivity]' (ibid.: 134).

Overall, lexical markers of modality, as well as intensifiers, are added to the list of subjectivity markers.

3 THE RELEVANCE OF EXPLORING SUBJECTIVITY IN LATVIA'S CULTURAL CANON

Similarly to its philosophical and cognitive definition, subjectivity in cultural studies is seen as 'the condition of our being which enables us to recognize ourselves as subjects or persons' (Sheikh, 2017: n. p.). However, it is different in a sense that 'in cultural studies, [it] is believed to be culturally constructed' (ibid.). Hence, identifying subjectivity in texts on national cultural heritage allows us to explore the self-recognition of a cultural group.

To investigate the subjectivity expressed by Latvians, the articles on items included in Latvia's Cultural Canon (hereinafter – the Canon) are selected. The compilers characterise the Canon as 'a gateway to Latvia's cultural world' (Online 1). It has an English-language version, allowing foreigners to become acquainted with the Latvian culture. Subjectivity is explicitly stated in its introduction: 'the Canon is like *a pair of spectacles_through which* to catch sight of Latvia and Latvia's treasures'; '*through our eyes*, this unique selection becomes an inheritance [...]' (ibid., italics added in the examples) – signalling the presence of a particular perspective in the texts, which makes them relevant for analysing subjectivity.

The main purpose of the Canon is to inform and educate the public about the Latvian culture (Online 5). Among the 11 goals listed on the Canon's website, some create specific expectations regarding subjectivity markers. For instance, '[highlighting] new values' and '[bringing] to light forgotten elements' (ibid.) raise the possibility of high modality markers and intensifiers being present. Another goal is to '[raise] the prestige of culture', thus, words expressing evaluation, assessment or judgement are likely to bear a positive connotation. Finally,

the goal to '[unite] Latvian society around common features' (ibid.) is expected to be achieved by appealing to positive emotions. The frequency of emotion markers is not expected to be high, but the context they are found in is expected to highlight themes around which the Latvian society is united.

METHODOLOGY

The research corpus was compiled according to the following criteria – 'authenticity, representativeness, balance, sampling and size' (Korneliusa and Vinčela, 2023: 50). Its annotation involves 'adding interpretative linguistic information to a corpus' (Leech, 2004: n. p.). For the purposes of corpus study, semantic annotation of texts is selected. In recent years, it has been used for analysing information of various fields and topics, from news discourse (Peng, 2024) to healthcare data (Tiwari, Ortiz-Rodriguez and Jabbar, 2022). Tiwari et al. describe semantic annotation as 'a process of assigning relevant information to the concepts and their relationships'. The use of the term *concept* implies that it deals with the *meaning* of a word; Leech (2004: n. p.) refers to 'the semantic category of words'. According to the official website of UCREL (University Centre for Computer Corpus Research on Language at Lancaster University), the goal of semantic annotation is to distinguish between 'the lexicographic senses of same word' (Online 2) and a semantic tag – a mark attributed to a specific word or phrase as a result of semantic annotation – refers to words from the same *sense field* (ibid.), which corresponds to Leech's *semantic category*. The term *semantic field* is adopted in this paper (hereinafter referred to as SF).

PROCEDURE

1 CORPUS COMPILATION

The feasibility of choosing the Canon for subjectivity analysis has been briefly discussed above. Its representativeness in the cultural domain appears to be self-explanatory; however, it is important to mention that the Canon is supervised by the National Library of Latvia and supported by the Ministry of Culture of the Republic of Latvia (Online 1). Both its Latvian and English versions have been written by multiple authors. Most of the English-language texts are original, with just a few texts translated from Latvian. All the articles are seen as original, as the goal is not to analyse the quality of the translations but view all the texts as a way for Latvians to manifest their subjectivity internationally. Hence, the Canon can be perceived as an authentic and representative source for corpus compilation.

The Canon is divided into eight thematic categories – Traditional Culture, Architecture and Design, Performing Arts, Visual Arts, Literature, Music, Film,

and Landscapes. which correspond to the division of the corpus into eight subcorpora. No additional sampling, i.e., eliminating texts for the sake of balance was performed, as the research material needs to represent the entire Canon. The relative sizes of the subcorpora are presented in Figure 1. The final corpus consists of 70 109 words (the term *words* is used in the interface of the selected corpus analysis tool – Wmatrix5) across 108 texts.

Table 2. **Balance and structure of the research corpus**

Thematic category	**Word count percentage**
Traditional culture	9%
Architecture and design	15%
Performing arts	18%
Visual arts	12%
Literature	13%
Music	7%
Film	9%
Landscapes	13%

The corpus is not balanced: e. g., *Performing arts* is nearly twice as large as *Film*. The number of texts in each category is also unequal, ranging from 8 items in *Landscapes* to 18 items in *Architecture and design*.

As the texts are taken from a webpage, no optical character recognition-related issues had to be solved. The text from each article was copied to a Txt file, excluding the title and author/translator. The images and links were removed automatically upon copying the text to the Txt file.

2 UCREL SEMANTIC ANALYSIS SYSTEM AND WMATRIX TOOL

The UCREL semantic analysis system has been developed starting from the 1990s; a reference manual for all the assigned semantic tags was compiled in 2002 by Archer et al. However, the English C tagger using the system – Wmatrix, is regularly updated: Wmatrix4 was closed down on 1 March 2023; the version used in the current paper, Wmatrix5, will be available until April 2025.

The top level of the semantic tags hierarchy consists of 21 top-level labels or general discourse fields (Archer, 2002: 1). To each of them, a capital Latin letter is attributed. The attribution is either partially based on the name of the general discourse field (e.g., A – *abstract*, B – *body*, etc.), or the position of the letter in the English alphabet (the last letter – Z – used for words with limited semantic properties), or is seemingly random (e.g., K for entertainment, sports and games) which can be seen in Figure 2 (Archer et al, 2002: 2).

A general and abstract terms	**B** the body and the individual	**C** arts and crafts	**E** emotion
F food and farming	**G** government and public	**H** architecture, housing and the home	**I** money and commerce in industry
K entertainment, sports and games	**L** life and living things	**M** movement, location, travel and transport	**N** numbers and measurement
O substances, materials, objects and equipment	**P** education	**Q** language and communication	**S** social actions, states and processes
T Time	**W** world and environment	**X** psychological actions, states and processes	**Y** science and technology
Z names and grammar			

Figure 1. **The top level of USAS semantic tags hierarchy** (extracted from Archer et al., 2002: 2)

The 21 general discourse fields are subdivided into smaller categories – subdivisions (ibid.). The components of a USAS tag for the SF *Particular/general; detail* (ibid.: 5) is exemplified in Figure 3.

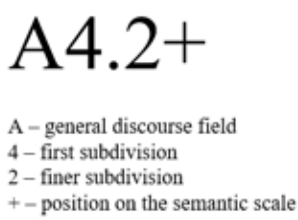

Figure 3. **The components of a USAS semantic tag** (based on Archer et al., 2002: 1)

Each tag has a detailed description, including the prototypical examples as shown in Figure 4.

A4.2 Particular/general; detail
General/abstract terms denoting (level of) generality/detail

PROTOTYPICAL EXAMPLES: **CLEAR-CUT (+), DETAILED (+), PARTICULAR (+), GENERALISE (-), GENERIC (-), INDEPT (+), VAGUE (-)**

ATTENTION TO DETAIL (+), GET TO THE POINT (+), IN THE BROADEST TERMS (-), IN GENERAL (-), ON A BROAD SCALE (-), THE INS AND OUTS (+)

Figure 4. **An entry describing a USAS semantic tag** (extracted from Archer et al., 2002: 5)

Looking at the prototypical SF, it is also possible to see that '+' and '–' do not necessarily refer to positivity/negativity, but the position on the semantic scale. An illustration for a semantic scale has been created and is presented in Figure 5.

Figure 5. **A USAS semantic scale for the tag A4.2**

The words on the left-hand side of the spectrum, i.e., marked with A4.2– will refer to vagueness, e.g., *generalise*, *vague*, *in the broadest terms* (Archer, 2002: 5). Note that several minuses can also be added, depending on the extent of vagueness. The words on the left-hand side of the spectrum, i.e., marked with A4.2+ (or with several pluses) will refer to a certain extent of detail, e.g. *clear-cut*, *particular*, *attention to detail* (ibid.).

3 THE SELECTION OF SUBJECTIVITY MARKERS FROM SEMANTIC TAGS

The semantic tags were selected based on the following criteria derived from theory:

1) the relevance of the name and general description of the SF to the subjectivity components – opinion, judgement, beliefs, attitude, evaluation/assessment, wishes/desires, feelings/emotions;
2) the relevance of the name and general description of the SF to the subjectivity markers;
3) the relevance of the SF to the subjectivity expression in the selected context.

The reasoning for the selection based on subjectivity components is presented in Table 2. The tags are arranged according to the subjectivity components. Additional comments for explaining the attribution are provided.

Table 3. **The selection of semantic tags relevant for subjectivity detection based on the definition of subjectivity**

Expression of subjectivity	Tag	Name	Comment on the SF(s)
Attitude	A1.1.2	Damaging and destroying	bears a negative connotation
	A1.9	Avoiding	
	S1.1.2	Reciprocity	refers to attitude displayed in a relationship between the subjects
	S7.2	Respect	
	S8	Helping/hindering	
Assessment/ Evaluation	A5 (including all the sub-categories)	Evaluation	explicitly stated in the name
	A1.2	Suitability	the extent of both is determined according to subjective criteria
	A1.5.2	Usefulness	
	G2.1 + /–	Crime, law and order: Law & order	assessment/evaluation is performed according to specific criteria – criminal code; only the tags marked on a semantic scale are included
	S1.1.4	Deserve etc.	the entitlement/eligibility/ merit are determined according to specific criteria
Emotions/ Feelings	E (including all the sub-categories)	Emotional actions, states & processes	explicitly stated in the name
	X5.2	Interest/boredom/excited/ energetic	the name refers to emotions/ feelings
Judgement	O4.2	Judgement of appearance (pretty etc.)	explicitly stated in the name
Belief	X2.1	Thought, belief	
	G2.2 + /–	General ethics	the name refers to a set of beliefs; only the tags marked on a semantic scale are included.

Expression of subjectivity	**Tag**	**Name**	**Comment on the SF(s)**
Wish/desire	X7	Wanting; planning; choosing	the name refers to wishes/ desires
	X2.6	Expect	the name and description refer to wishful thinking
Opinion	A8	Seem/Appear	the name and description refer to opinion

As some tags could not be included in the table above, due to the fact that the subjectivity connotations they refer to overlap (see the discussion of *Cambridge Dictionary* (n.d.) definition in Section 1), they are presented in Table 3.

Table 4. **The selected tags which can be attributed to subjectivity components**

Tag	**Name**	**The subjectivity component and/or additional comment (if relevant)**
A1.7	Constraint	*Attitude, assessment, opinion.* The predominance of words marked on the semantic scale in the prototypical SF. The tag A11 is included with all the subcategories.
A6.2	Comparing: Usual/Unusual	
A11	Importance	
A12	Easy/Difficult	
B2+/–	Health and disease	*Attitude, feeling.* Only words marked with a + or – are relevant.
S1.2	Personality traits	*Attitude, opinion, judgement.* Included with all the subcategories.
X2.5	Understand	*Attitude, opinion*
X4.1	Mental object: Conceptual object	*Attitude, opinion, emotion, evaluation/ assessment.* The words from the prototypical SF repeat the words from subjectivity definitions explored.

Both Table 2 and Table 3 show the selection of subjectivity markers based on the subjectivity components identified in Section 1. Meanwhile, the names and descriptions of some semantic tags directly refer to modality or modality functions:

- A7: Definite (+ modals)
- S6: Obligation and necessity;
- S7.4: Permission;
- X9: Ability

They have been included as relevant for subjectivity analysis.

Another set of relevant semantic tags is A13 and its subcategories, and A14 and its subcategories. A13 – *Degree* – includes intensifiers and other related discourse markers. This can be linked to the discussion by Baumgarten et al. (2012: 2). A14 contains *Exclusivizers/particularizers*, and the function of the words in this SF is 'to draw attention to/focus upon X' (Archer et al., 2022: 9). It is assumed that drawing attention to something is the subject's personal choice.

4 DATA EXTRACTION AND VISUALISATION

Using Wmatrix5, the corpus files were arranged into eight folders according to the thematic category (see Figure 6).

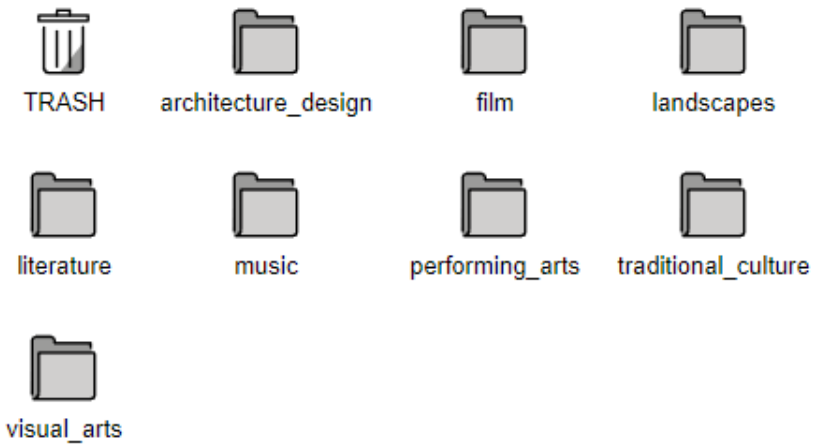

Figure 6. **Subcorpus folders.** Wmatrix5 interface

Due to the tool functionality, all texts from a category had to be copied in a single file. For this reason, when providing an example, it is not possible to refer to a specific text. All the examples quoted in the Discussion of the Results are referred to by the name of the category.

Next, for each folder, two files were extracted – *Semantic frequency list*, showing the frequency of all the semantic tags, and *Word and USAS frequency list*, providing the word frequencies and semantic tags (see Figures 7 and 8).

TOTAL	10366
Z5	3476
Z99	584
Z8	447
N1	296
Z2	254
H1	251
C1	250
A3+	219
M6	124
M7	124
A1.1.1	116
Z1	115
T1.3	109
A9+	81
H2	72
Z3	71
N5++	68
O2	67
T1.1.2	67
O1.1	67
P1	65
A2.1+	62
A13.3	58
A11.1+	56
M1	54

Figure 7. **Semantic frequency list for Architecture and design subcorpus**

TOTAL	10366	
the	Z5	896
and	Z5	401
of	Z5	392
in	Z5	276
a	Z5	232
to	Z5	182
for	Z5	113
is	A3+	86
was	Z5	84
latvian	Z2	66
with	Z5	66
it	Z8	66
by	Z5	66
was	A3+	65
as	Z5	59
on	Z5	57
from	Z5	57
buildings	H1	55
he	Z8	54
which	Z8	53
its	Z8	52
his	Z8	52
an	Z5	49
at	Z5	49
Rga	Z99	41
also	N5++	40

Figure 8. **Word and USAS frequency list for Architecture and design subcorpus**

The lists were copied into MS Excel workbooks and the frequency column was manually separated from the tag and/or word column. The RF was calculated per 10 000 words, considering the sizes of the subcorpora, ranging from 5 236 words in *Music* to 12 273 in *Performing arts*. The specific words from subjective semantic fields (based on the frequency results; see Results) were arranged in *Word and USAS frequency list* Excel workbook. If the content of the semantic field provided an insight to be discussed, it was visualised using TagCrowd – a list of words, considering their absolute frequency, was entered as a query (see Figure 9).

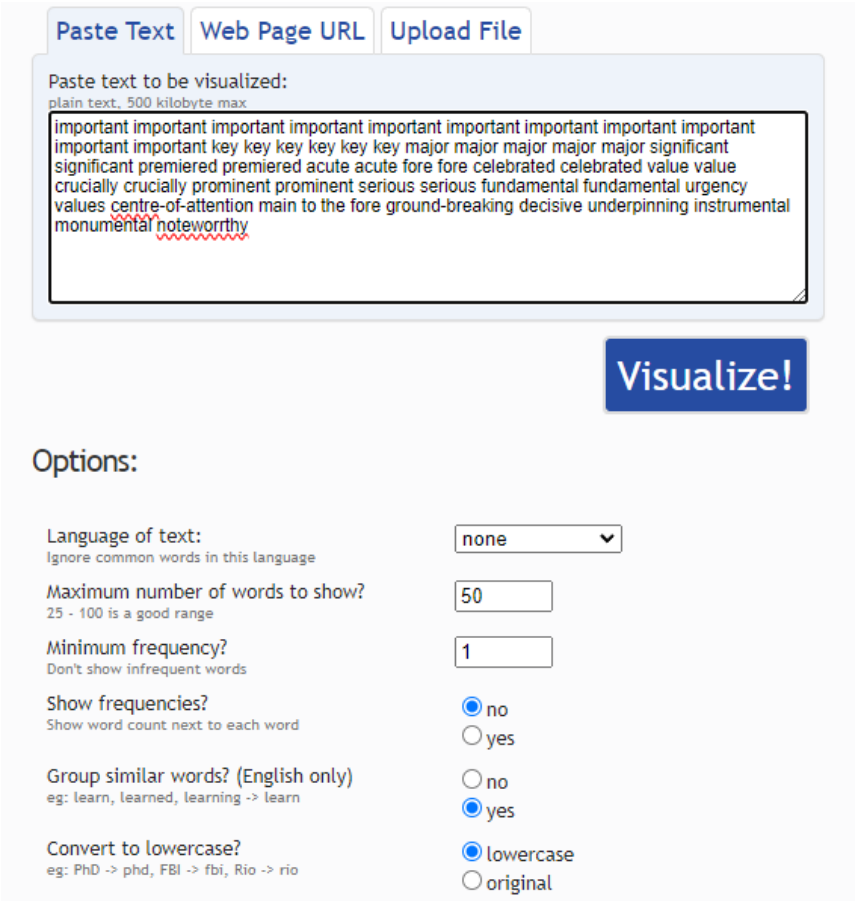

Figure 9. **TagCrowd query for the SF A11.1+ in the category *Performing arts***

Multi-word units, such as *centre of attention*, had to be hyphenated to be counted as a single unit. Absolute frequencies were omitted from the final image, because what matters is the relative size of the words for illustration.

The extraction of relevant contextual information for the USAS tags was performed using *Concordance – USAS tag* function in Wmatrix5. The query using a specific tag was entered, and the concordance lines were extracted (Figure 10).

15 occurrences.			Extend context
tvia is a land of wonderful	beauty	, but this beauty needs to b	1 More | Full
wonderful beauty , but this	beauty	needs to be helped to appear	2 More | Full
e term . The 76 strange and	beautiful	tales he wrote during his li	3 More | Full
g his own summer-house in a	beautiful	location not far from his bi	4 More | Full
ages evoking natures divine	beauty	do bridge The Pearl Fisher w	5 More | Full
aracter in real life . Of a	delicate	complexion and mind , as wel	6 More | Full
nguage and culture , nested	neatly	at the core of Latvian liter	7 More | Full
comic mishaps and the less	pleasant	sides of human nature emerge	8 More | Full
st Latvian literary work to	attract	attention abroad . In 1880 a	9 More | Full
l-known . The state , which	lavishly	sponsored the literati durin	10 More | Full
n ; then , she is magically	brought back to life	together with all the charac	11 More | Full
is most recent collection ,	Idylls	(Idilles) , was published	12 More | Full
alising or straining for an	aesthetic	ideal , damsons stresses the	13 More | Full
ut the narrative retains an	impressive	intensity due to the frictio	14 More | Full
a fair share of strikingly	beautiful	sentences . It is opportune	15 More | Full

Figure 10. **Concordance of the tag O4.2+ in the category *Landscapes***

DISCUSSION OF RESULTS

The three most frequent tags across the thematic categories are shown in Table 4.

Table 5. **The three most frequent tags across the thematic categories of the Canon** (per 10 000 words)

Category	Tag 1	RF	Tag 2	RF	Tag 3	RF
Traditional culture	E4.1 +	62	A7 +	60	A6.2 +	56
Architecture and design	A13.3	56	A11.1 +	54	A7 +	47
Performing arts	A7 +	49	A13.3	46	A11.1 +	44
Visual arts	X4.1	54	A11.1 +	48	X2.1	45
Literature	A13.3	53	A7 +	49	X2.1	40
Music	A13.3	36	A11.1 +	34	E4.1 +	32
Film	A13.3	62	A7 +	50	X2.1	41
Landscapes	A11.1 +	78	O4.2 +	75	A13.2	53

The words from the SFs listed in Table 5 were explored and visualised across all the categories. Additionally, the second most frequent tag denoting

emotions E2+, found 33 times per 10 000 words in *Literature*, 21 times in *Music* and 21 times in *Performing arts*, was explored.

The three semantic tags most often found across all the categories are A7+, A13.3, and A11.1+. These SFs are constituted from largely the same words across all the categories – see their visualisation in Appendix 1. Boosters – 'intensifiers [amplifying] to a high degree' (Archer et al, 2002: 8) – were more frequent than the other types of degree markers from the field A13, and both the modality markers and terms denoting importance or significance are found on the right-hand side of the semantic scale. This is in line with the expectations based on the Canon goals.

It was expected that the SF O4.2 (judgement of appearance) would be found more frequently in categories with a prominent visual component – *Architecture and design*, *Visual arts*, *Film* and *Landscapes*. The data, however, suggest that O4.2+ is the second most frequent one in *Landscapes*; in *Architecture and design* and *Visual arts* it is only slightly more frequent than in *Music*, while in *Film*, it is not even among the 10 most frequent subjective SFs. This is due to the fact that in the articles on the Latvian film industry and visual arts, thoughts, beliefs and ideology are highlighted more prominently than the visual aspects (SF X2.1) – consider the authors' personal views on the film or director discussed (see Example 1 (E1) and other examples referred to in Appendix 4), the historical view of the Latvian filmmakers from the ideological point of view (E2) and the film characters' thoughts in a plot description (E3). Likewise, the articles on visual arts emphasise general views about a painting (E4) or opinions and impressions of art historians (E5 and E6).

The SF O4.2+ in *Landscapes* is illustrated in Figure 11.

Figure 11. **The SF Judgement of appearance in the category *Landscapes***

The relatively high frequency of the words *impressive*, *beautiful*, *beauty*, *pic-turesque* is in line with the summary by the Canon compilers, stating that 'the eight canonical landscapes represent Latvia's beauty and diversity' (Online 4). Thus, the texts aim not only to describe the visual aspects of nature but provide a visual representation of the country – see E7 and E8. The adjectives marked as O4.2+ modify nouns – *perspectives*, *landscapes* – contextually related to specific place names – *Kandava*, *Sabile*, *Kurzeme*, *Daugava* – which further explains why the visual description of the natural scenery is bound to the country's image.

The categories *Traditional culture* and *Music* contain more words related to emotions than the other categories. In both cases, in the SF E4.1+, the word *celebration* in both its singular and plural form is the most frequent (see Appendix 2). Since in this paper, words denoting emotions are seen as uniting the nation around common values, it can be concluded that common celebrations are one of such values. Moreover, the word is found in the same SF *joy* and *happy*, which refer to positive emotional states.

The second most frequent marker of emotions, which is likewise positive – E2+ (*Liking*) – is found in the categories *Literature, Music* and *Performing arts*.

There is a larger variety of words from E2+ in *Literature* than *Music* (see Appendix 4). The E2+ words in *Literature* can be seemingly attributed to SF ROMANCE {love, fall for, best-loved, loving, beloved, amorous, lust, devotion}. The context, however, leads to the following findings (see the examples referred to in Appendix 4):

- *Devotion* and *best-loved* is used outside the romantic context (E9 and E10).
- *Love*, *fall for* and *beloved* are used to retell the plot of a novel where romance is involved (E11 from the article about the novel *Aija*).
- *Amorous* is used as a modifier to describe the nature of the events in a novel (E12, referring to *Aija*).

This suggests that subjectivity of a text is influenced not only by the author's emotions, but also the content referred to, e.g., novels about an emotionally loaded relationship.

The semantic field E2+ in *Performing arts* includes words *liked*, *loved*, and *adored* (see Appendix 3), which are arguably of different intensity; however, their position on the semantic scale is the same. Further research is necessary to claim that a more detailed lexicon is necessary to obtain more precise results regarding the level of subjectivity. However, this is out of the scope of the current paper.

It is arguable whether a reference to someone else's opinion (e.g. art historians referred to in *Visual arts*) or a content of a novel (*Aija* in *Literature*) are to be seen as expression of authors' subjectivity. The author of the current research sees these cases as a proper expression of subjectivity which should not be separated from the personal views of the Canon authors – referring to subjective content is also a means of expressing it.

CONCLUSIONS

The paper has explored the manifestation of cultural subjectivity in language using semantic annotation of texts from Latvia's Cultural Canon. Based on theoretical considerations, a list of USAS tags denoting subjective words was created. The connotations of subjectivity defined by Peng (2024) were taken into account and linked to more specific subjectivity components – opinion, judgement,

beliefs, attitude, evaluation/assessment, wishes/desires, and feelings/emotions. Occasionally, the meanings of these components intersect. Intensifiers and lexical markers of modality were added to the list of subjectivity markers.

The most frequent SFs across the eight thematic categories of the Canon are abstract terms of modality, abstract terms denoting importance or significance, and intensifiers amplifying to a high degree. These tags, along with markers of emotions and judgement of appearance, were found on the positive side of the semantic scale. The results are in line with the goal of the Canon to highlight the significance of the included items and unite the nation around common values.

The analysis of concordance lines provides valuable insights regarding the differences in subjective SFs across categories. Judgement of appearance is most frequently expressed in *Landscapes*, as the visual aspect of nature is crucial for the country image. In *Visual arts* and *Film*, the ideological component is more prominent. The markers of emotions in *Literature* show that subjectivity of a text is influenced not only by the author's personality, but also the choice of the subject matter. The author of this paper reckons that referring to subjective content is likewise a means of expressing subjectivity.

Finally, further research is suggested with a view to create a more detailed lexicon, considering the intensity of words currently marked by the same semantic tag. The adjustments will yield conclusions on the level of subjectivity.

ACKNOWLEDGEMENTS

The author would like to express her gratitude to her academic adviser Assoc. Prof. Zigrīda Vinčela for guidance, support and expertise provided during research process.

REFERENCES

Antici, F., Galassi, A., Ruggeri, F., Korre, K., Muti, A., Bardi, A., Fedotova, A. and Barrón-Cedeño, A. (2024) A Corpus for Sentence-Level Subjectivity Detection on English News Articles. *LREC-COLING 2024*: 273–285. Available from https://aclanthology.org/2024.lrec-main.25.pdf [Accessed on 24 May 2024].

Archer, D., Wilson A., and Rayson, P. (2002) Introduction to the USAS Category System. Available from https://ucrel.lancs.ac.uk/usas/ [Accessed on 2 June 2024].

Baumgarten, N., Du Bois, I. and House, J. (2012) Introduction. In N. Baumgarten, I. du Bois and J. House (eds.) *Subjectivity in Language and in Discourse* (pp. 1-14). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.

Fina, A. (2009) Language and Subjectivity. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 27 (50): 117-176.

House, J. (2012) Subjectivity in English lingua franca interactions. In N. Baumgarten, I. du Bois, J. House (eds.) *Subjectivity in Language and in Discourse* (pp. 139-156). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.

Korneliusa, K. and Vinčela, Z. (2023) The Application of Diachronic Corpus Compilation Principles in a Pilot Study of Subjectivity. *Baltic Journal of English Language, Literature and Culture*, 13: 48-68.

Leech, G. (2004) Adding Linguistic Annotation. In M. Wynne (ed.) *Developing Linguistic Corpora: A Guide to Good Practice*. Available from https://books.google.lv/books/about/Developing_Linguistic_Corpora.html?id=41ZJAAAAYAAJ&redir_esc=y [Accessed on 25 May 2024].

Love, R. and Curry, N. (2021) Recent Change in Modality in Informal Spoken British English: 1990s-2010s. *English Language & Linguistics*, 25 (3): 527-562. doi:10.1017/S1360674321000265.

Peacocke, C. (2012) Subjects and Consciousness. In A. Coliva (ed.) *The Self and Self-Knowledge* (pp. 74-101). Oxford: Oxford University Press.

Peng, B. (2024) Subjectivity of Discourse Constructions in News Discourse by Integrating Construction Grammar and Critical Discourse Analysis. *Applied Mathematics and Nonlinear Sciences*, 9 (1): 1-16. doi:10.2478/amns-2024-1050.

Pho, P. D. (2012) Authorial Stance in Research Article Abstracts and Introductions from Two Disciplines. In N. Baumgarten, I. du Bois and J. House (eds.) *Subjectivity in Language and in Discourse* (pp. 97-114). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.

Sheikh, F. A. (2017) Subjectivity, Desire and Theory: Reading Lacan. *Cogent Arts & Humanities*, 4 (1299565). doi:0.1080/23311983.2017.1299565.

Solomon, R. (2005) Subjectivity. In T. Honderich (ed.) *The Oxford Companion to Philosophy* (p. 900). Oxford: Oxford University Press.

Tiwari, S., Ortiz-Rodriguez, F. and Jabbar, M. A. (2022) Semantic Modeling for Healthcare Applications: An Introduction. In S.Tiwari, F. Ortiz-Rodriguez and M. A. Jabbar (eds.) *Semantic Models in IoT and eHealth Applications* (pp. 1-17). doi:10.1016/B978-0-32-391773-5.00007-8.

Wiebe, J., Bruce, R., Martin, M., Wilson, T. and Bell, M. (2004) Learning Subjective Language. *Computational Linguistics*, 30 (3): 277-308.

DICTIONARIES

Cambridge Dictionary (n.d.). Available from https://dictionary.cambridge.org/dictionary/ [Accessed on 5 June 2024].

INTERNET SOURCES

[Online 1] Available from https://kulturaskanons.lv/en/par-kanonu-2/ [Accessed on 25 May 2024].

[Online 2] Available from https://ucrel.lancs.ac.uk/annotation.html [Accessed on 25 May 2024].

[Online 3] Available from https://ucrel.lancs.ac.uk/wmatrix/ [Accessed on 2 June 2024].

[Online 4] Available from https://kulturaskanons.lv/en/list/ [Accessed on 25 May 2024].

[Online 5]Available from https://kulturaskanons.lv/en/merki/ [Accessed on 7 May 2024].

AMALYSED TEXTS

Available from https://kulturaskanons.lv/en/list/ [Accessed on 25 May 2024].

TOOLS

TagCrowd. Available from https://tagcrowd.com/ [Accessed on 9 June 2024].

Wmatrix5. Available from https://ucrel-wmatrix5.lancaster.ac.uk/wmatrix5.html [Accessed on 9 June 2024].

APPENDIX 1
THE VISUALISATION OF THE SFS IN THE CATEGORY *PERFORMING ARTS*

A7+

A13.3

A11.1+

APPENDIX 2
THE SF E4.1+ IN ARTICLE CATEGORIES TRADITIONAL CULTURE AND MUSIC

Traditional Culture

Music

APPENDIX 3
THE SF E2+

Literature

Music

Performing Arts

APPENDIX 4
A LIST OF EXAMPLES OF WORDS IN CONTEXT

[1] 'It is incredible to *consider* that this was Piesis' first time directing a feature length fiction film.' (*Film*)

[2] 'Latvians were not *trusted* to make films from an ideological and technical perspective.' (*Film*)

[3] 'When all hope is *thought* to be lost an Estonian fishing boat sails past.' (*Literature*)

[4] 'Janis Rozentāls' painting After the Service [...] is widely *considered* the iconic Latvian painting.' (*Visual arts*)

[5] 'The art historian Vilnis Vējš [...] *finds* it significant that it is the gateway that is often the subject matter.' (*Visual arts*)

[6] 'The art historian Laima Slava [...] *believes* that the intention of the photographer was [...] to catch the *feeling* of living there.' (*Visual arts*)

[7] 'The *beautiful*, wide, and colourful perspectives served as a reason [...] for the river valleys section from Kandava to Sabile to be metaphorically called the Switzerland of Kurzeme.' (*Landscapes*)

[8] 'Here the *magnificent* landscapes of Daugava were formed by the steep gradient of the river with many rapids and restless flow, the *beautiful* cliff landscapes [...].' (*Landscapes*)

[9] '[Imants Ziedonis'] *devotion* to spirituality and dignity is continued by the Imants Ziedonis Fund [...]'. (*Literature*)

[10] 'If Rainis [...] is Latvia's most esteemed writer, Kārlis Skalbe would have a strong claim to be regarded as its *best-loved*.' (*Literature*)

[11] 'In Echo, Jānis' *beloved* Aija remains all but invisible; what makes him [...] *fall for* her again are memories of a *love* that even his young shepherd self had recognized to be misguided.' (*Literature*)

[12] 'Suddenly we see characters tackling class and economic matters in the manner of Hamsun [...] alongside things *amorous* and fatalistic.' (*Literature*)

Kristīna Korneliusa is currently a doctoral student working at the University of Latvia. Her research interests include corpus linguistics and discourse analysis.

https://orcid.org/0000-0001-5003-5445

Email: kristina.korneliusa@lu.lv

https://doi.org/10.22364/lincs.2025.05

COMMUNICATING ECOLOGICAL VULNERABILITY: MULTIMODAL STRATEGIES IN GREENPEACE'S VIDEO NARRATIVES

TETIANA KRYSANOVA

Lesya Ukrainka Volyn National University, Ukraine

Abstract. This study examines how Greenpeace's video narratives construct ecological vulnerability through the integration of verbal, nonverbal, and cinematic elements. Grounded in multimodal discourse analysis and environmental theory, the research positions Greenpeace's strategies as social communication tools that present ecological vulnerability as both urgent and relatable. Analysing a dataset of 82 Greenpeace videos, the study identifies recurring multimodal codes and categories integrated into cohesive strategies. Verbal elements highlight environmental threats, factual reasoning, vulnerable groups and ecosystems, fictional creatures, advocacy, sensory engagement, ethical principles, and calls to action. Nonverbal features, such as imagery of people, animals, plants, natural disasters, and industrial sites, visualize and intensify the representation of these issues, while cinematic techniques – including close-ups, music, and shot angles – enhance emotional engagement and immersion. The findings reveal two key strategies: Reasoning, which combines logical arguments with emotional appeal, and Fairy Storytelling, which uses imaginative elements to personalize environmental issues and evoke empathy. These strategies demonstrate how semiotic modes interact to create compelling narratives that foster awareness and inspire action. This research highlights the role of multimodal communication in addressing ecological challenges and provides a framework for analysing how video storytelling mobilizes public engagement.

Key words: code, category, ecological vulnerability, Greenpeace, multimodal strategy, video

INTRODUCTION

In an era of escalating environmental crises, global advocacy organizations such as Greenpeace have embraced diverse strategies to communicate ecological issues and inspire public action. Among these strategies, the narrative of ecological vulnerability highlights how seemingly minor environmental disruptions can trigger significant, often catastrophic consequences. This narrative is communicated through the integration of multimodal strategies, where verbal, nonverbal, and cinematic elements work together to create messages that resonate emotionally with audiences.

This article focuses on the multimodal construction of ecological vulnerability in Greenpeace's video campaigns, emphasizing how environmental issues are framed through a complex interplay of visual imagery, sound design, textual elements, and human behaviour. Specifically, it examines the ways how various multimodal resources are orchestrated to create persuasive environmental narratives. Drawing on theories of multimodality and ecological communication, the author investigates the interplay between the form of multimodal resources and the meaning they construct in these videos. Greenpeace's video narratives go beyond informing about environmental harm; they are strategically crafted to evoke empathy, instil a sense of urgency, and ignite moral responsibility, motivating viewers to engage in environmental activism. This research highlights how narratives make the abstract concept of ecological vulnerability more tangible, relatable, and urgent for the public.

This framework facilitates the analysis of the following research questions: (1) What verbal codes and categories are employed in Greenpeace's video narratives to construct ecological vulnerability? (2) How do nonverbal codes and categories contribute to the meaning-making of ecological vulnerability in these narratives? (3) In what ways do cinematic codes and categories shape the representation of ecological vulnerability? (4) How do verbal, nonverbal, and cinematic categories interact to form cohesive multimodal strategies in Greenpeace's video narratives?

Ecological vulnerability highlights the sensitivity of ecosystems to various stress factors, such as climate change, pollution, and habitat loss. These challenges can compromise biodiversity and disrupt essential ecological functions (Hou et al., 2022). The resilience of ecosystems – how well they recover from disturbances – is critical for maintaining their health and stability over time. This issue extends beyond ecosystems, as all communities, regardless of their reliance on natural resources, are impacted by ecological instability, which plays a vital role in ensuring access to food, water, and overall public health (Begon and Townsend, 2021). Addressing ecological vulnerability is essential for both environmental protection and community well-being.

Multimodality refers to the integration and interaction of various semiotic modes – such as text, images, gestures, and sounds – in meaning-making. Kress and van Leeuwen (2001) highlight that meaning emerges from the deliberate design and combination of modes within a communicative product, while Jewitt (2009) focuses on the interaction of modes in constructing shared understanding. Norris (2004) adds to this by emphasizing the dynamic and context-dependent relationships between modes, illustrating that meaning is actively shaped in both real-time communication and static representations. These theoretical insights guide the analysis by identifying how Greenpeace integrates multimodal resources to construct emotionally resonant and intellectually compelling narratives of ecological vulnerability.

Ecological communication theory, as articulated by Cronon (1995: 70) and Hajer (1995: 14), positions communication as the critical mechanism for addressing environmental challenges within complex societal systems. According to Luhmann (1989: 28-29), ecological communication bridges the gap between scientific knowledge, policy-making, and public awareness by framing environmental problems in socially comprehensible ways. This involves shaping narratives that resonate with the values, emotions, and identities of diverse audiences. Hansen and Cox (2015: 9) argue that language, rhetoric, and environmental discourse collectively shape how ecological issues are framed, delineating the boundaries of public understanding and opinion. Within this framework, Greenpeace's multimodal strategies operate as a form of social communication that translates ecological vulnerability into an urgent and relatable concept.

The concept of strategy in discourse involves the deliberate and systematic use of various forms of communication to achieve specific objectives, often situated within intricate power dynamics and social contexts (Fairclough, 1995: 35). Discourse strategies manifest in multiple ways, highlighting the essential role of multimodal communication in constructing meaning. The effectiveness of these strategies relies on their capacity to connect with audiences, appealing to both their feelings and critical thinking. Furthermore, strategic discourse motivates social changes by raising awareness of urgent matters, challenging dominant ideologies, and promoting collective action (van Leeuwen, 2008).

In the field of mediatized environmental communication, special attention has been given to the visualization of ecological concerns (Anderson, 2014). The growing influence of media in environmental politics shapes how we perceive ecological issues, often through spectacularized narratives. 'Spectacular environmentalisms' present solutions to ecological problems, blending political, normative, and moral dimensions within everyday media landscapes (Goodman et al., 2016: 678). Modern studies explore how iconic images, cartoons, and photographs help make complex phenomena like climate change more accessible to the public (Hansen and Machin, 2013). The term *eco-images* describes visual materials strategically employed in environmental campaigns, shaping contemporary environmental narratives and debates (Parak, 2013: 73).

Video as a communicative medium has transformed environmental discourse and constructed complex scientific phenomena on the screen. Greenpeace's videos play a critical role in highlighting the immediate and visible impacts of climate change, aiming to raise awareness and prompt action (Doyle, 2007: 134). Doyle (2007: 147) establishes video as a powerful 'discourse of truth and seeing' where the visual medium reinforces both scientific and moral imperatives. Empirical studies demonstrate the potential of ecological videos to influence public attitudes and behaviours. For example, Bousé (2000) argues that nature films, while presented as documentaries, are shaped by narrative conventions and media

competition, often reconstructing nature to align with human cultural values and societal ideals.

While previous studies of Greenpeace's communication strategies have explored their use of environmental rhetoric and media narratives, this study diverges by adopting a multimodal perspective to analyse the interplay of diverse semiotic resources. Building on these insights, this study extends the analysis by exploring how Greenpeace integrates multimodal resources to create a cohesive and emotionally engaging narrative of ecological vulnerability. By examining how Greenpeace integrates multimodal resources, this article reveals the organization's strategic use of multimodal techniques to transform ecological vulnerability from an abstract concept into an emotionally charged, socially resonant message.

METHOD AND MATERIALS

This research adopts a multidimensional approach, combining multimodal discourse analysis (Kress and van Leeuwen, 2001; Machin and Mayr, 2023) and environmental communication principles to explore how meaning is constructed in Greenpeace's video narratives. This framework facilitates a detailed analysis of how semiotic modes interact to construct broader societal implications. The systematic use of coding ensures methodological rigor (Saldana, 2014). Through this approach, the study enhances our understanding of the role of multimodal storytelling in fostering environmental advocacy.

The dataset consists of 82 environmental videos (henceforth Vs) produced by Greenpeace, a globally recognized non-governmental organization dedicated to environmental protection. These videos were selected based on a systematic review of Greenpeace's publicly available content on official digital platforms, such as their YouTube channel and website. The inclusion criteria focused on thematic relevance, specifically addressing global environmental challenges like climate change, biodiversity conservation, and pollution – issues linked to ecological vulnerability as defined by McCarthy et al. (2001: 89). Ecological vulnerability refers to the susceptibility of natural or social systems to damage from climate change, influenced by their sensitivity to climatic changes, adaptive capacity to mitigate harm or seize opportunities, and exposure to climatic hazards (ibid.).

The selected videos, ranging from one to three minutes in length, integrate verbal, nonverbal, and cinematic semiotic resources to create coherent and impactful narratives. The analysis focuses on multimodal elements, examining their referential and communicative roles in shaping the concept of ecological vulnerability. Each multimodal component plays a unique role in meaning-making, which is a central focus of this research.

The verbal semiotic resource encompasses verbal language (both on- and off-screen) in the audial mode, as well as textual messages in the visual mode (such as posters and subtitles) that articulate the meaning of ecological vulnerability through lexical and pragmatic means. The nonverbal resource includes dynamic imagery of people, animals, plants, natural disasters, and industrial sites, which not only complements the verbal text but also possesses its own meaning-making potential. The cinematic semiotic resource involves the use of specific technical elements, such as shot size, angles, sound effects, and lighting, which significantly influence the meaning-making (Krysanova, 2024: 128).

The procedure encompasses several stages. The first stage involves collecting videos that emphasize ecological vulnerability, with a particular focus on the climate changes and systems sensitive to them. In the second stage, videos are transcribed using the methodology outlined by Baldry and Thibault (2006). Transcriptions include the verbal text, descriptions of accompanying visual elements, and cinematic features such as camera shots, camera angles, as well as lighting and sound effects. This process is manual, pairing each verbal segment with corresponding descriptions of visual and cinematic elements.

The next step is coding, where key codes – specific multimodal elements used to convey ecological vulnerability – are identified. These codes may include verbal expressions, visual components, and cinematic features. As Saldana (2014: 22) notes, codes serve as interpretive tools that capture the essence of language-based or visual data, bridging raw data with the extraction of meaning. After this, related codes are grouped into categories, which represent recurring themes or social and environmental issues. Once the categories are established, multimodal strategies are identified by examining how these categories combine and interact to construct ecological vulnerability. It helps to define the ways how these multimodal resources are recurrently deployed to create meaning.

This research employs an inductive approach, allowing themes to emerge organically from the data rather than relying on predefined categories. This ensures that the identified themes are deeply contextualized within the specific video narratives, offering a more nuanced understanding of ecological vulnerability.

RESULTS AND DISCUSSION

1 VERBAL CODES AND CATEGORIES

The analysis of Greenpeace's video narratives focuses on identifying verbal expressions – words and phrases explicitly or implicitly related to ecological vulnerability. They function as codes, representing specific elements of ecological vulnerability through language. By grouping related codes into broader categories, the analysis emphasizes how ecological and social issues are framed within the narratives. The categories uncovered in this analysis include Environmental

Threat, Factual Reasoning, Environmentally Vulnerable Groups and Spheres, Fictional Creatures, Environmental Advocacy, Sensory-Affective Engagement, Ethical Framework, and Action Imperative.

The Environmental Threat (ET) category focuses on the urgency of environmental crises and the complex, interconnected factors contributing to ecological degradation. This category includes the code Urgency and Gravity, which encompasses terms such as *damage, threat, danger, peril, risk, and challenge*, emphasizing the urgency of ongoing ecological issues. Additionally, it encompasses the code Systemic Causes: *pollution, climate change, plastic waste, consumerism, deforestation, oil industry, etc.,* underscoring the interconnected roots of environmental degradation. By combining these codes, the category links immediate dangers to their systemic causes.

The Factual Reasoning (FR) bolsters the narrative by incorporating measurable data, including the following codes: Statistical Data: *10% of emitters, $ 3,8 trillion, 71% of industrial global emissions since 1998* and Quantitative Data: *10,000 lives lost, a new laptop replaced after 3 years, etc.,* adding credibility to the argument. In V 1, the statement

> In reality, the fossil fuel industry produces a stadium full of oil every *3 hours and 37 minutes.* [V 1: 1.03]

uses quantitative data to underscore the scale of the environmental impact caused by the fossil fuel industry.

Other three categories centre on human and non-human actors affected by or involved in environmental action. The Environmentally Vulnerable Groups and Spheres (EVGS) expands the focus to the entities most at risk, including Humans: *people, children, communities, indigenous populations, local residents, future generations, refugees;* Wildlife: *animals, endangered species, wildlife habitats, insects, migratory species;* Plants and Ecosystems: *trees, forests, oceans, seas, wetlands, freshwater resources, ecosystems, soil*; Spheres: *Earth, health, economy, well-being, natural resources,* and *air quality*.

For example, V 2 identifies the oil industry as an agent of climate change, spotlighting its harmful actions: *drilling for oil*, which accelerates global warming and melts Arctic ice. The Arctic itself is presented as the environmentally vulnerable sphere:

> This summer, the oil industry is moving into the *Arctic*. They want to get their hands on the oil beneath the seabed at the top of the world so they can drill for the oil, which is warming our world and melting the ice. [V 2: 0.42-0.54]

Unique and imaginative elements are introduced through the Fictional Creatures (FC), which includes codes: Symbolic Figures: *monster, beast, creature, giant, etc.,* Anthropomorphic Animals: *turtle, rang-tan, octopus*, and Anthropomorphized

Objects: *spoon, plastic bottle, unfriend coal*. These codes represent imaginary or personified figures depicted in the videos, often functioning as metaphors for the overwhelming scale of environmental challenges. The use of these symbolic elements helps convey abstract environmental threats in a more vivid manner, making the complex issues more tangible.

The Environmental Advocacy (EA) is a category that encompasses both the individuals and organizations responsible for driving environmental change, as well as the actions proposed to address ecological challenges. This category includes the code Advocates: Humans (*eco-activists, scientists, Greenpeace supporters*) and Organizations (*businesses, governments, companies,* etc.) who advocate for environmental protection and solutions. One more code is Solutions, which highlights practical actions aimed to mitigate ecological harm including *conservation, eco-friendly consumption, renewable energy, biodiversity protection, waste reduction, treaty, and carbon neutrality*.

For example, in V 3, a prominent actress Amanda DuPont calls on governments to ratify the Global Ocean Treaty to protect oceans, highlighting the role of governmental action in safeguarding coastal communities. This advocacy is expressed through the statement:

> And governments must *ratify the Global Ocean Treaty*. [V 3:2.25]

Another category enriches the narratives by drawing on sensory and emotional dimensions. The Sensory-Affective Engagement (SAE) integrates both sensory experiences and emotional impact, using codes: Sensory Words: *see, hear, feel, and breathe* – helping the audience engage with environmental issues on a sensory level*;* Emotional Words: *sad, depressive, worried, alarmed, fear, happy, and enthusiastic* – convey the emotional responses triggered by environmental crises, enabling a deeper emotional connection; Descriptive Adjectives like *enormous, big, intense, great, awful, and crucial* which enhance the intensity of the narrative. These elements aim to immerse the audience in both a sensory and emotional understanding of environmental issues. For instance, in V 4, the threat of polluted air is vividly constructed through sensory references as in the opening line: 'The air I *breathe* has the *taste* of burning' [V 4: 0.01].

Moral and ethical dimensions are foregrounded in the Ethical Framework (EF), which incorporates the Value code, reflecting the core beliefs that guide individuals' actions in relation to what is considered environmentally good or bad: *solidarity, freedom, advocacy, justice, safety, respect, crime, and support*; and the Ideology code, related to political, social, or cultural perspectives: *revolution, green hands, environmentalism, sustainability, environment protection, etc.* These codes frame environmental challenges within a broader ideological perspective, urging viewers to align their actions with principles of fairness and responsibility.

The Action Imperative (AI) encapsulates the verbal expressions used to compel immediate and decisive actions in Greenpeace's video narratives. This integrates

the urgency conveyed through action with the direct prompts of calls to action. The key codes include Action Verbs *fight, combat, defend, protect, and unite*; Modal Verbs *must, need, should, and have to*, *want,* Calls to Action *act now, join us, stop this*, and Slogans '*Together for the planet'*.

For example, in V 5, the AI is realized through the modal verb and the call to action, conveying the moral imperative of environmental protection. Additionally, the phrase *energy revolution* foregrounds the ideological dimension of the environmental issue, representing the EF:

> I *want* an *energy revolution*. *Give Earth a hand.* [V 5: 1.14-1.24]

These categories and codes provide a comprehensive framework for understanding how Greenpeace constructs and communicates the concept of ecological vulnerability through language.

2 NONVERBAL CODES AND CATEGORIES

The nonverbal semiotic elements in Greenpeace's video narratives are pivotal in conveying the urgency of environmental issues. These elements can be systematically categorized reflecting recurring patterns of imagery commonly seen in environmental videos. This categorization not only emphasizes how visual rhetoric operates in environmental storytelling but also highlights the interplay between the visual content and the overarching message.

The analysis groups visual elements by their narrative and functional roles, emphasizing their individual contributions to the narrative.

The ET category integrates two visual codes: Natural Disasters and Catastrophes, and Industrial Facilities. This categorization, grounded in the report [UNDRR], emphasizes the connections between natural hazards, climate change, and environmental degradation. The Natural Disasters and Catastrophes code depicts severe events like hurricanes, floods, wildfires, and oil spills, focusing on the escalating threats. On the other hand, Industrial Facilities include visuals of factories and industrial sites, underscoring the role of industrialization in driving environmental degradation. These images illustrate the urgent consequences of inaction, portraying both natural and human-induced environmental threats.

For example, V 1 depicts industrial pipes emitting clouds of grey smoke, illustrating the environmental threat. This imagery is reinforced by the on-screen statement:

> Fossil fuel companies must stop their climate-wrecking crimes now. [V 1 :1.10]

The nonverbal elements also highlight both humans and non-humans affected by environmental action. The EVGS category captures visuals of living beings – humans, animals, and plants – facing existential threats. These include the People

code – images of people displaced by natural disasters or harmed by human-induced crises, the Animals code depicts animals suffering from environmental issues, and the Plants code, including visuals like burned trees or parched land. Such visual codes serve as powerful reminders of the interconnected vulnerability of ecosystems.

The EA includes two codes: People – influential individuals such as scientists, policymakers, and activists who bring attention to environmental crises, often through their expertise or leadership, and Actions, which focuses on the activism or mobilization efforts inspired by these individuals, including grassroots movements, political influence, or public demonstrations that align with environmental goals. For example, in V 6, Vankshita, a Greenpeace supporter, shares her vision for a green planet, set against the backdrop of Greenpeace activists' protests (0.13–0.17). This exemplifies the EA category by showcasing both People and their Actions. Later, the video transitions to a forest on fire (0.50) and a tiger in danger (1.08), which represents the EVGS.

The FC category uses creative visuals, such as Animated Characters, Anthropomorphic Animals, or Anthropomorphized Objects, to symbolize environmental themes. By incorporating fantasy and storytelling, these visuals simplify abstract concepts and enhance viewer retention.

For instance, in V 7, the animated story follows a turtle family travelling through an ocean increasingly threatened by climate change, plastic pollution, and overfishing. This narrative uses fictional creatures to convey urgent environmental issues, making them more accessible and impactful.

The Emotional Reactions (ER) category captures individuals expressing raw emotions through such codes as Facial Expressions, Gestures, and Vocal Tones, highlighting the emotional gravity of environmental issues. These non-verbal cues evoke empathy and foster a sense of solidarity by humanizing the narrative. This approach bridges the emotional gap between viewers and distant environmental crises.

3 CINEMATIC CODES AND CATEGORIES

Cinematic techniques are essential for forging emotional and sensory connections with audiences, functioning as codes in the process of meaning-making. Film theorists argue that different shot types – long shots, medium shots, and close-ups – serve distinct purposes in shaping audience perception. Long shots provide a broad perceptual scope, setting the context and immersing viewers in the environment. Medium shots focus on character actions, drawing attention to movement and interaction within the scene. Close-ups, which highlight emotional expressions or specific details, evoke a deeper emotional connection by emphasizing affective depth (Deleuze, 1989).

In videos, these shot types integrate to influence the narrative perspective. Long shots create a sense of scale and depict the environmental context, medium shots centre on the dynamics of action, while close-ups invite emotional engagement with characters or critical moments.

Camera angles further enhance meaning, acting as semiotic tools to deepen perception. By strategically employing angle shooting, filmmakers can provide events, character behaviour, or psychological states with heightened emotional and explanatory depth, enhancing their strength and expressiveness (Monaco, 2000: 96-97). For instance, a high-angle shot often conveys vulnerability, making characters appear small or weak. In contrast, a low-angle shot signals strength and authority, positioning characters as dominant or powerful. Bird's-eye views offer comprehensive perspectives, giving viewers an overarching understanding of the scene or environment, while point-of-view (POV) shots immerse the audience in the narrator's perspective, fostering a sense of presence within the story. The Dutch angle, with its tilted frame, disrupts visual stability and creates tension or unease, heightening dramatic effect.

Lighting shapes the mood, atmosphere, and emotional tone of a frame. Dim lighting and monochromatic schemes underscore threats, while bright lighting suggests solutions and positivity. Colour brightness and saturation are pivotal in conveying emotions, particularly amplifying negative affective responses (Monaco, 2000: 123).

Sound design, including music, voice-overs, and noises, is another powerful meaning-making tool. Sounds like natural disasters, insect hums, or machinery create an immersive auditory environment. Music enhances realism, ensures rhythmic continuity, and conveys narrative signals. Researchers note that music shapes mood, heightens expressiveness, and integrates with visuals through structural and associative coherence, amplifying emotional impact (Gorbman, 1987: 79).

Based on these codes, several key categories emerge in videos, encapsulating distinct aspects of video storytelling. The Emotional Engagement (EE) category evokes strong emotional reactions from the audience, incorporating codes: Close-up, High Angle, Dutch Angles, Music, and Lighting. The Sensory Engagement (SE) category focuses on creating a sensory connection with the audience, enhancing immersion in the narrative. This includes POV, Voice-Over (which directs attention to key moments and create narrative proximity), and Sound. The Action Dynamics (AD) is presented through Medium-up showcasing the activity and movements of characters. The Ecological Setting (ES) emphasizes the broader environmental context through codes of Wide Shot and Bird's-eye View.

In V 8, the central figure, a TV presenter, initially works in a brightly lit studio promoting modern aircraft flights. However, as she steps outside and dons a gas mask to protect herself from the polluted air, the lighting shifts dramatically

to darkness, interspersed with ominous red flashes symbolizing threat. This stark contrast in light and colour saturation highlights ecological vulnerability and critiques the illusion of 'green aviation', constructing environmental danger through the EE. Additionally, sharp alarm signals punctuate these events, heightening the environmental peril associated with aircraft use. These auditory cues constructed through the SE amplify the urgency of the issue and underscore the threat to human health and the environment.

In V 9, the AD is realized through the medium shot of people at protests (0.41), highlighting their actions and movements. The combination of high angles and music (0.43) constructs the EE, intensifying the emotional impact of the scene. The ES is depicted through a wide shot and a bird's-eye view (0.32), showcasing the environmental context. The POV shot (0.41) engages the audience by immersing them in the perspective of the rescue team.

4 MULTIMODAL STRATEGIES

The selected codes and their corresponding categories interact within the process of meaning-making. As a multisemiotic construct, video integrates elements from various semiotic systems to construct meaning. Therefore, analysing the categories involved in the representation of ecological vulnerability will help elucidate the strategies employed by the video makers to communicate the key theme. This section explores the multimodal strategies employed in Greenpeace's videos, focusing on how the integration of verbal, nonverbal, and cinematic categories creates distinct and systematic patterns. Two primary strategies – Reasoning and Fairy Storytelling – emerge as key approaches.

4.1 THE STRATEGY OF REASONING

The Strategy of Reasoning focuses on constructing logically coherent arguments that integrate multimodal elements to persuade the audience towards a specific perspective or encourage action. This strategy hinges on a logical progression, supported by evidence and enhanced by rhetorical devices, to increase its persuasive impact. In this research, 24 videos exemplify this strategy through the use of multiple codes.

In this strategy, the verbal and nonverbal categories primarily appeal to logical reasoning and moral considerations. Specifically, the ET, articulated verbally and visually, serves as the foundational premise by emphasizing the urgency of the ecological issue. This threat is connected to the EVGS, which links the issue to specific communities or areas at risk, lending credibility and specificity to the narrative. The EA and the EF provide moral authority, grounding the argument in ethical considerations and reinforcing its logical foundation. These categories enhance the argument by positioning the message within a moral context. The AI

bridges the gap between awareness and action, suggesting practical steps that logically follow from the argument, thus motivating the audience to act.

On the contrary, cinematic categories intensify the narrative's sensory-emotional impact. Empirical evidence indicates that cinematic elements from the EE, the SE, the AD, and the ES categories are systematically deployed to evoke emotional resonance, heighten sensory awareness, and reinforce the urgency of the argument.

For instance, in V 10, the manipulation of greenwashing by major oil companies is exposed, revealing how they mask ongoing environmental harm with exaggerated claims of sustainability. The opening sequence employs close-ups of concerned individuals, set against unsettling music, to establish the emotional atmosphere. This personalizes the abstract issue of greenwashing, anchoring it in human concern. The imagery of lush, thriving landscapes is deliberately juxtaposed with desolate areas dominated by oil rigs, illustrating the stark reality of the ET. This contrast underscores the discrepancy between corporate rhetoric and environmental reality, making the narrative's critique visually and emotionally impactful.

The voice-over explicitly introduces the ET:

> Big polluters *cover up their dirty business* by pretending to be green but their scams have *dangerous consequences*. French oil giant Total claims they're committed to a clean energy future, but they recently *bought rights permitting future oil drilling.* [V 10: 0.48-1.0]

This verbal framing is reinforced by the FR, as the video presents evidence of Total's greenwashing practices:

> Total claims they can compensate for the damage caused by their oil by *planting a 40,000 hectare tree farm* elsewhere in Congo, which they say can soak up *millions of tons* of their climate pollution. [V 10: 1.14-1.22]

This evidence is juxtaposed with its implications for the EVGS:

> This is *home to indigenous peoples* and a *vital wildlife refuge for lowland gorillas*. [V 10:1.37-1.40]

The video also refers to broader ethical concerns, highlighting the impact on communities and fragile ecosystems. The ET is further contextualized:

> Total's *oil addiction threatens* the world's largest tropical peatland, which stores an equivalent of 20 years of the USA's *fossil fuel emissions.* [V 10: 1.29-1.32)

The video concludes with the EF, showing natural disasters linked to industrial activities on screen and presenting a direct call to action:

> *We need REAL climate action NOW, not greenwashing scams.* [V 10: 2.09]

Cinematic categories of the EE and the SE are expressed through close-ups of concerned individuals, high-angle shots, alarming music, and the interplay of bright and dark lighting, accompanied by the voice-over. The AD is depicted through medium shots of individuals in action, and the ES is conveyed through wide shots and bird's-eye views of natural disasters and oil rigs.

Through the interaction of these multimodal categories, the video combines evidence-based claims with visual and cinematic cues to underscore the urgency of addressing ecological vulnerability.

4.2 THE STRATEGY OF FAIRY STORYTELLING

The strategy of Fairy Storytelling in environmental videos draws on elements of fairy tales, folklore, and anthropomorphism to convey ecological vulnerability. This approach manifests in animated forms, blending fictional elements with imaginative narratives to resonate both emotionally and intellectually. By attributing human characteristics to animals, plants, objects, or ecosystems, these stories create relatable characters that evoke empathy and foster a stronger emotional connection to the natural world. Within the analysed corpus, this strategy is identified in 12 videos.

For example, V 11 features a child who encounters a personified palm oil 'monster' in the kitchen, symbolizing the hidden consequences of everyday consumer choices, especially the use of unsustainable palm oil in food products. V 12 illustrates the journey of a plastic bottle from production to disposal, using anthropomorphism to give the bottle a character.

The strategy of Fairy Storytelling utilizes the nonverbal category of Fictional Creatures to anthropomorphize natural elements, as a primary category. These characters serve as the narrative's emotional core, bridging the gap between the viewer and environmental issues.

While verbal codes differ across videos, this strategy consistently incorporates the EF and the SAE to emphasize the urgency of ecological crises. The pairing of the ET with the EVGS situates these challenges as both immediate and personally relevant. The addition of the ER category deepens the resonance by illustrating the direct impact of environmental destruction on the anthropomorphized characters.

Nonverbal representations of the EA, often through animated figures, further the narrative's impact by visualizing action and advocacy. Cinematic codes, such as dynamic visuals, evocative music, and strategic framing, amplify the narrative's emotional and persuasive tone.

V 13 constructs a narrative of ecological vulnerability through the anthropomorphism of an orangutan that bridges emotional engagement and ethical awareness. By situating the orangutan in a human child's room – a bright, domestic space – the narrative establishes an initial sense of innocence and safety, which

is starkly contrasted with the dark, chaotic imagery of a rainforest under siege by excavators. This visual juxtaposition intensifies the emotional resonance of the ET, communicating the destructive consequences of palm oil production on wildlife habitats.

The ET is articulated both visually and verbally, encapsulating the fear of losing not only a home but also family and community. For instance, the line,

> There's *a human in my forest and I don't know what to do. He took away my mother and I'm scared he'll take me*, too. [V 13: 0.33-0.50],

illustrates the orangutan's plight in humanized terms, personalizing the broader ecological crisis and foregrounding the immediacy of action required. This personalization aligns with the EVGS category, making the issue urgent.

Cinematic elements further enhance this impact. Dutch angles of destroyed rainforest and close-ups of the scared animal convey disorientation and emotional vulnerability, while alarming music and diegetic sounds of machinery amplify the sensory immersion, making the destruction viscerally unsettling. These techniques are instrumental in deepening SAE, ensuring that the narrative not only informs but also profoundly moves the audience.

As the narrative evolves, the girl becomes a symbol of agency and hope, transitioning from a passive observer to an active advocate who vows to share Rangtan's story. This shift is crucial, as it models actionable responses to the environmental crisis. The closing poetic appeal,

> Oh Rang-tan in my bedroom, I swear it on the stars: *the future's* not yet written, but *I'll make sure it's ours*, [V 13: 1.15]

directly addresses the audience, reinforcing the video's call to action.

This blend of anthropomorphism, ethical framing, and emotions makes the narrative both appealing and action-oriented, urging viewers to confront environmental challenges on an emotional and personal level.

CONCLUSIONS

Employing multimodal discourse analysis, this study establishes a comprehensive framework to analyse the interplay of modes in ecological vulnerability narratives and their theoretical implications. The analysis reveals the intricate interplay of multimodal codes and categories that create strategies directed to shape audience engagement. These strategies illustrate how diverse modes collaboratively construct dimensions of ecological vulnerability. The meaning-making process in these videos follows a logical progression, transitioning from problem identification to solutions and audience mobilization through moral appeal and sensory-emotional engagement. The combination of verbal, nonverbal, and cinematic categories creates a narrative that is not only logically structured

but also emotionally compelling, engaging both the intellect and emotions of the viewer.

Verbal and nonverbal elements correspond to similar categories, suggesting that they intensify and clarify the same meaning by adding different nuances to the key theme. They unify logical reasoning, moral grounding, and sensory-emotional engagement. While the verbal and nonverbal elements work in tandem to enhance the argument, cinematic categories primarily address emotional impact, the dynamic development of the plot, and provide referential cues that further enrich the narrative.

The study distinguishes between two dominant strategies, specifying the unique combinations of multimodal categories associated with each. The strategy of Reasoning highlights the role of logical argumentation and evidence in reinforcing the urgency of ecological issues. By combining rational appeals with cinematic emotional resonance, these narratives engage viewers both intellectually and emotionally, fostering a sense of urgency and driving action. The strategy of Fairy Storytelling employs imaginative elements to humanize ecological issues, evoking empathy and fostering a sense of responsibility among viewers. The incorporation of multimodal emotional elements adds another layer of engagement, enhancing the emotional and sensory aspects.

Further perspectives include studying other multimodal strategies in Greenpeace's videos. By understanding the dynamics of audience engagement through these strategies, future studies can reveal multimodal aspects of meaning-making. Additionally, examining the role of social media in the dissemination of these narratives can illuminate new perspectives for mobilizing collective action and creating a sense of community around environmental issues.

REFERENCES

Anderson, A. (2014) *Media, Environment and the Network Society*. London: Palgrave Macmillan.

Baldry, A. and Thibault, P. J. (2006) *Multimodal Transcription and Text Analysis. A Multimedia Toolkit and Coursebook*. London: Equinox Publishing Ltd.

Begon, M. and Townsend, C. R. (2021) *Ecology: From Individuals to Ecosystems*. Oxford: John Wiley & Sons.

Bousé, D. (2000) *Wildlife Films*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Cronon, W. (1995) The Trouble with Wilderness; or, Getting Back to the Wrong Nature. In W. Cronon (ed.) *Uncommon Ground: Rethinking the Human Place in Nature* (pp. 69-90). New York: W. W. Norton.

Deleuze, G. (1989) *Cinema 2: The Time Image.* Minneapolis: University of Minnesota Press.

Doyle, J. (2007) Picturing the Clima(c)tic: Greenpeace and the Representational Politics of Climate Change Communication. *Science as Culture*, 16 (2): 129-150.

Fairclough, N. (1995) *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. London and New York: Longman.

Goodman, M. K., Littler, J., Brockington, D., and Boykoff, M. (2016) Spectacular Environmentalisms: Media, Knowledge and the Framing of Ecological Politics. *Environmental Communication*, 10 (6): 677-688.

Gorbman, C. (1987) *Unheard Melodies: Narrative Film Music*. Bloomington: Indiana University Press and London BFI Publishing.

Hajer, M. A. (1995) *The Politics of Environmental Discourse*. Oxford: Oxford University Press.

Hansen, A. and Machin, D. (2013) Researching Visual Environmental Communication, Environmental Communication. *A Journal of Nature and Culture*, 7 (2): 151-168.

Hansen, A., and Cox, R. (2015) *The Routledge Handbook of Environment and Communication*. London: Routledge.

Hou, K., TaoDan, W. and Li, H. (2022) A New Perspective on Ecological Vulnerability and Its Transformation Mechanisms. *Ecosystem Health and Sustainability*, 8 (1): n.d. Available from https://doi.org/10.1080/20964129.2022.2115403 [Accessed on 10 September 2024].

Jewitt, C. (2009) *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London: Routledge.

Kress, G., Van Leeuwen, T. (2001) *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold Publishers.

Krysanova, T. (2024) Meaning-making in Trump's anti-Biden Political Campaign Commercials: Multimodal Perspective. In R. Butler (ed.) *Political Discourse Analysis: Legitimisation Strategies in Crisis and Conflict* (pp. 123-144). Edinburgh: Edinburgh University Press.

Luhmann, N. (1989) *Ecological Communication.* Chicago: University of Chicago Press.

Machin, D. and Mayr, A. (2023) *How to Do Critical Discourse Analysis: A Multimodal Introduction.* Newcastle: SAGE.

McCarthy, J., Canziani, O., Leary, N., Dokken, D. and White, K. (eds.), (2001) *Climate Change 2001: Impacts, Adaptation, And Vulnerability*. Cambridge: Cambridge University Press. Available from https://www.ipcc.ch/report/ar3/wg2/ [Accessed on 10 September 2024].

Monaco, J. (2000) *How to Read a Film: Movies, Media, and Beyond*. Oxford: Oxford University Press.

Norris, S. (2004) *Analyzing Multimodal Interaction: A Methodological Framework*. London: Routledge.

Parak, G. (ed.), (2013) Eco-Images: Historical Views and Political Strategies. *RCC Perspectives,* 1. Available from https://doi.org//10.5282/rcc/5601 [Accessed on 10 September 2024].

Saldana, J. (2014) *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. London: Sage Publications.

van Leeuwen, T. (2008) *Discourse and Practice: New Tools for Critical Discourse Analysis.* Oxford University Press.

INTERNET SOURCES

[UNDRR] *The Human Cost of Disasters: An Overview of the Last 20 Years (2000-2019).* United Nations Office for Disaster Risk Reduction. Available from https://www.undrr.org/publication/human-cost-disasters-overview-last-20-years-2000-2019 [Accessed on 10 September 2024].

ANALYSED VIDEO MATERIALS

[V 1] *TotalPollution: A Dirty Game* (2023) Available from https://www.youtube.com/watch?v=NTLLmT11P8E&ab_channel=GreenpeaceInternational [Accessed on 10 September 2024].

[V 2] *Vicious Circle* (2012) Available from https://www.youtube.com/watch?v=bL3luiNGshM [Accessed on 10 September 2024].

[V 3] *Supporting Coastal Communities with Amanda DuPont* (2024) Available from https://www.youtube.com/watch?v=b1E2NF2opzY [Accessed on 10 September 2024].

[V 4] *The Air I Breathe* (2020) Available from https://www.youtube.com/watch?v=c_p-DpkOwno&ab_channel=GreenpeaceInternational [Accessed on 10 September 2024].

[V 5] *Earth Day: Give Earth A Hand* (2010) Available from https://www.youtube.com/watch?v=Ep9MFiWXR8M [Accessed on 10 September 2024].

[V 6] *Greenpeace Video 2023 Vision: The World We All Want To See* (2023) Available from https://www.youtube.com/watch?v=6p0LPQpoCVk&ab_channel=GreenpeaceUK [Accessed on 10 September 2024].

[V 7] *Turtle Journey* (2020) Available from https://www.youtube.com/watch?v=1iJbo3fhJFk [Accessed on 10 September 2024].

[V 8] *Eco-Friendly Aviation? Pigs Might Fly*.... (2012) Available from https://www.youtube.com/watch?v=u5gS9UhDpYc [Accessed on 10 September 2024].

[V 9] *This Is How People Power Saved the Arctic from Shell* (2015) Available from https://www.youtube.com/watch?v=iOZnQpJwIg4 [Accessed on 10 September 2024].

[V 10] *Uncover the Greenwash Scams of the Global Oil Industry* (2021) Available from https://www.youtube.com/watch?v=eYScY6QQBSM&ab_channel=GreenpeaceInternational [Accessed on 10 September 2024].

[V 11] *There's a Monster in My Kitchen* (2020) Available from https://www.youtube.com/watch?v=8rIjVDo_u8c&t=43s [Accessed on 10 September 2024]

[V 12] *Story of a Plastic Bottle* (2018) Available from https://www.youtube.com/watch?v=CLeccbkBZzs [Accessed on 10 September 2024].

[V 13] *Rang-Tan: the story of dirty palm oil* (2018) Available from https://www.youtube.com/watch?v=3Ha6xUVqezQ [Accessed on 10 September 2024].

Tetiana Krysanova (Dr. philol.) is a full professor in linguistics at Lesya Ukrainka Volyn National University (Ukraine). Her main research interests involve multimodal discourse analysis, cognitive pragmatics, and cognitive semiotics.

https://orcid.org/0000-0002-9456-3845

Email: krysanova@vnu.edu.ua

https://doi.org/10.22364/lincs.2025.06

THE FUNCTION OF PROSODIC MEANS IN ORAL SPEECH

RAMAZ KURDADZE, MAIA LOMIA, KETEVAN MARGIANI NINO TCHUMBURIDZE

Ivane Javakhishvili Tbilisi State University, Georgia

Abstract. Alongside with verbal means, in speech it is important to use the prosodic means for complete description of the information. From the communicative viewpoint, prosody is a key segment of the text. Prosodic techniques help adequate comprehension of the text that means a correct decoding of the content. The aim of the research is to reveal the function of prosodic elements in speech, which is analysed on the basis of Kartvelian (South Caucasian) languages: Georgian and Megrelian. The empirical material consists of folk poems and proverbs. The research shows different outcomes for different genres, namely, in proverbs, the element preceding the pause is the prosodic one, whereas the element expressing a real pause at the end of a phrase performs a syntactic function. The authors propose that the prosodic element has appeared due to the syntactic structure of the language. In folk poems, the prosodic element appears independently, always occupying the final (real pause) position. In conclusion, the authors would like that say that in oral texts – folk poems and proverbs, the position of prosodic elements is different, but the function of the rhythm-rhyme is similar.

Key words: Kartvelian languages, prosody, information structure, oral texts, pause

INTRODUCTION

Oral speech is a broad concept. It embraces spontaneous speech and examples of oral folk literature. These examples were spread orally for centuries and were recorded later. Proverbs, riddles and folk poems are oral texts that are given to us orally even today. Unlike written narrative, an oral text differs from a written narrative in its specific structure and peculiar means of expression of the content. Among these means, specific mention should be made of prosodic elements.

In an oral text, the structuring of information depends on verbal means and prosodic elements. The latter help to achieve correct decoding of the text, which, in its turn, leads to adequate perception of the text. Due to this, prosody and prosodic elements are important segments of communicative function in an oral text || oral speech.

The aim of the research is to reveal the initial meaning of grammatical elements in an oral text and identify their prosodic function.

The paper offers analysis of Georgian and Megrelian proverbs, as well as the examples of Georgian and Megrelian folk poetry.

Georgian and Megrelian are related languages. Alongside with other related languages (Laz and Svan), they form a group of South Caucasian (Kartvelian) languages. Out of these, Georgian is a literary language which is rich in dialects. Megrelian, Laz and Svan are non-literary languages, languages without their own script. The texts of dialects and non-literary languages are tokens of folk speech (oral speech).

The current research has been based on the descriptive, statistical, historical-comparative, substitution, contrastive and distributional (syntagmatic, paradigmatic) methods of analysis. All the stated methods are necessary for achieving the theoretical and practical objectives of the research. However, the statistical method is of supreme importance for the analysis of the empirical material. In general, statistics yields information regarding the systemic nature of the material and the scale of the problem. Statistical data define the research directions. Description of the material and statistical analysis play a key role in the current paper, because the research embraces diverse genres: proverbs and folk poems. It is widely known that folk poems frequently use prosodic elements. Likewise, they are diverse in the Georgian and Megrelian poems (naturally, the paper provides analysis of several examples). The prosodic element is found in one particular group of Georgian proverbs. Hence, the proverbs of this type are less frequent than folk poems.

THEORETICAL FRAMEWORK

Prosody is an individual and, at the same time, socially valuable communicative marker. It is widely known that prosodic elements make the text melodious and enrich the text with the national character and colouring. The melodic peculiarities are: pause, stress, intonation and tempo. It should be noted that each of these peculiarities has a different value in different languages (Tevdoradze, 1978: 12; cf.: Zhghenti, 1963: 19-20). In Kartvelian languages, prosodic elements do not exist in the pure form (they do not perform a solely prosodic function). This phenomenon is characteristic of numerous languages. In general, a language may apply morphological and syntactic elements with a prosodic function.

In the process of construction of the information structure (IS), it is essential to take into account the relation between the syntactic and prosodic elements. This relation is important not only from the viewpoint of function, but also from the perspective of the place of the above-mentioned elements in the sentence. Traditionally, the distribution of the distinguished components of the information structure (IS) is defined by the functional hierarchy (Rizzi, 1997). According to

the alternative approach, the construction of the syntactic structure does not depend on the status of the components of the information structure (Chomsky, 1995: 202).

Based on the Georgian proverbs and Georgian-Megrelian folk poems, the authors analyse several prosodic elements and present new arguments proving that the prosody expressed by the clitic is flexible. In oral texts, it performs the function of graphemic-graphic aspect (Lyons, 1992: 24) and underlines the segment of communicative importance (Tedoradze, 1978: 24; Mujiri, 2006: 72-79, 115-188). Besides, in the process of distribution of the syntactic and prosodic elements, the authors find certain rules related to the specific features of the genre. In this regard, the proverb and the folk poem reveal a different situation (Zhghenti, 1963; Tevdoradze, 1978; Gudava, 1975; Shanidze, 1980; Kvachadze, 1988; Boeder, 1991; Apridonidze, 1991, 2023; Silagadze, 2014).

The theoretical framework of the research is based on modern scholarly works regarding the development of prosodic elements in Georgian (Borise, 2017) and the pragmatic function of prosody (Hirst, 2024).

INITIAL MEANING OF PROSODIC ELEMENTS AND THEIR FUNCTION IN PROVERB

A proverb is a universal, yet national phenomenon. Modern linguists focus on the linguistic analysis of proverbs. Proverbs reveal both universal and specific linguistic aspects, due to which proverbs become more vivid and expressive.

Proverbs are created by the first person and, later, spread and generalized, they consist of evidential phrases which are based on the background knowledge; in Kartvelian languages, proverbs are marked with a special markers of indirect speech (Ism) (Margiani et al., 2019: 266).

In the Georgian language such particle is -o (Shanidze, 1980: 610; Kvachadze, 1988: 458-459). With regard to prosody, the authors will focus on this particle. W. Boeder terms it as ‘a quotation particle’ (Boeder, 1991: 145). The particle -o denotes literal repetition of what the third person has said, hence, it performs a syntactic function. It occupies a solid place in the sentence.

The construction with the particle -o is capable of expressing generalized opinion; consequently, it is widespread in the language of proverbs (Margiani et al., 2019: 222). ‘The construction with the vowel ‘-o’ at the end is peculiar of Georgian proverbs’ (Apridonidze, 2023: 157). Thus, the natural place of the particle -o is at the end of the sentence, before a pause (ibid.: 158).

According to prosodic elements, the structure of a proverb may vary among related languages and within the same language. That is why the analysed material has been differentiated, and the authors focus on one type of Georgian and Megrelian proverbs.

In Georgian, there is a group of proverbs in which the lexeme given in the middle of a phrase (mostly a form of address) is also added by the element -o. It is rhymed with the word-form which has the particle -o at the end and brings rhythm and melody to the entire proverb.

Accordingly, the particle -o, regularly provided at the end of a Georgian proverb and performing a syntactic function (Indirect speech marker / ism), may also be used in the prosodic function (prosody / pros) when it is found in the middle of the word. Thus, the phrase of the proverb contains two formally similar elements that differ in their functions. For the element -o the syntactic function is crucial, whereas its usage in the prosodic function is of secondary importance. For example:

(1) rac mogiva davita-o /pros , x'vela šeni tavita-o /ism
['Whatever happens to you, David, you are to blame'].
(2) egre ar aris tax'a-o /pros , šen rom mamuli gax'a-o /ism
['Taka, it was not fair of you to divide the vineyard like this'].

In the proverbs of the type shown above, there are pauses of two types: real (in the final position) and semi-real (in the middle position). Apridonidze (2023: 159) calls the semi-real pause 'psychological-imaginary'.

Thus, in the real position (final position), the particle -o performs a syntactic function (Ism), but in the semi-real position (in the middle), the element -o performs a prosodic function. The appearance of the particle -o with a prosodic function in the middle position is caused by the existence of the particle -o performing a syntactic function at the end of the phrase.

It is widely known that a proverb is a figurative poetic phrase. It should be noted that the proverbs under analysis (see examples: (1), (2)) are examples of a quatrain of 16-syllable lines. This has been achieved due to the appearance of the middle and final elements.

The elements of prosodic and syntactic function divide the proverb into two parts. Due to the vocalic elements, there are an equal number of syllables in the rhymed units; hence, the entire phrase is rhythmically organized.

(1a) rac mogiva davita-o/pros, x'vela šeni tavita-o/ism 8/8
cf.: *da-vi-ta-o – ta-vi-ta-o* (4/4)
(2a) egre ar aris tax'a-o/pros, šen rom mamuli gax'a-o/ism 8/8
cf.: *ta-x'a-o – ga-x'a-o* (3/3)

As it was mentioned before, the appearance of the final particle -o in a proverb is essential, since it performs a syntactic function and expresses a generalized idea. The prosodic element -o given in the middle establishes balance in the phrase by forming lexical units of 3 or 4 syllables (Gudava, 1975; Silagadze, 2014).

Experiments have proved that word stress is dynamic in Georgian. It always falls on the first syllable. This does not depend on the number of syllables in

the word. This can also be proved by the length of vowels. Comparison of the rhymed units has proved that the stressed vowel is longer than other vowels in the word (for details, see Tevdoradze, 1978: 19-61; Borise, 2017).

(1a) *da-vi-ta-o – ta-vi-ta-o* (4/4)
(2a) *tá-x'a-o – gá-x'a-o* (3/3)

The stress on the first vowel makes a logical accent on the word: 'Logical stress is achieved by means of increasing the intensity of the stressed syllable in the word' (Tevdoradze, 1978: 24). In its turn, stress causes the change in the tone and intonation: 'The tone performs a certain function in a phrase and is subject to the rules of melody [...]. The change in the tone of a phrase carries an important load' (ibid.: 41). Discussion of the issue is found in Hirst (2024: 159-191).

The intonation components in the examples under analysis (tone and pause) have been described using the system ToBI (Tones and Break Indices). The balance of the number of syllables is given in digits (see Figures 1-2).

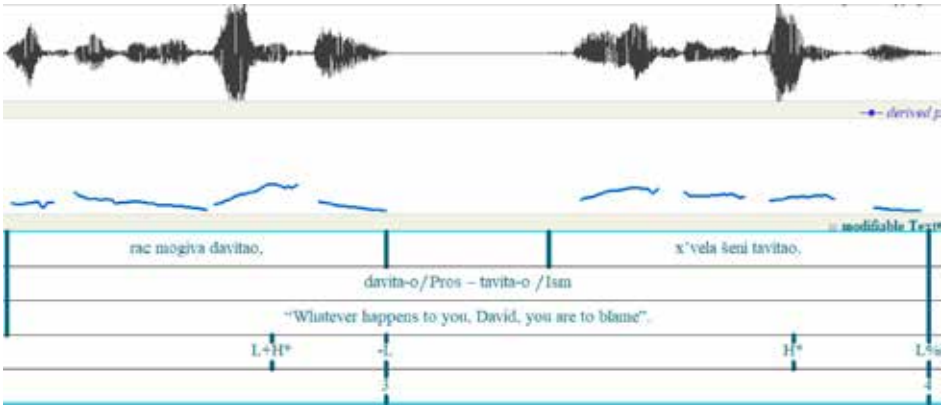

Figure 1. **Prosodic characteristics of example** (1)

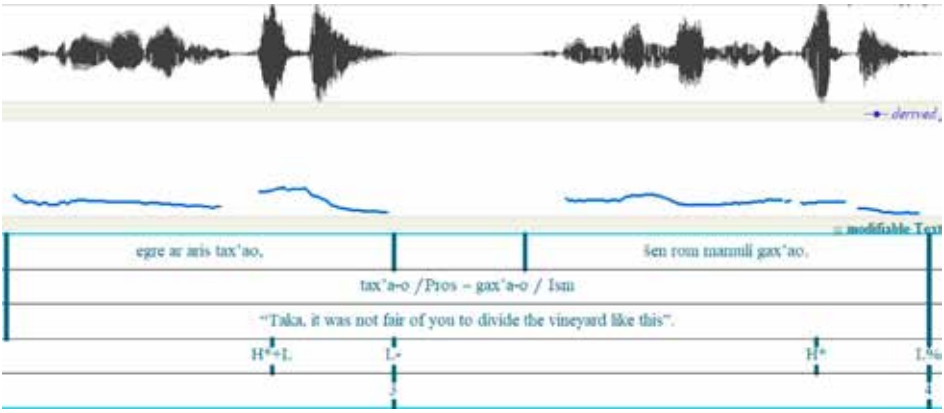

Figure 2. **Prosodic characteristics of example** (2)

INITIAL MEANING OF PROSODIC ELEMENTS AND THEIR FUNCTION IN FOLK POEMS

The use of prosodic elements in the metrical speech is characteristic of almost every language and represents a universal phenomenon. 'The prosodic vowel is most peculiar of rhymed verse – frequently repeated rhymes. These are, above all, found in folk poems where the even lines are frequently repeated' (Apridonidze, 1991; 2023: 159).

Prosodic vowels impose certain rules in the system of versification, since they regulate the meter. In the Georgian folk poems, as it is the case in the proverbs, the prosodic element is the vowel -o, which is only found in the final position. For instance (The prosodic characteristics of the sample is displayed in Figure 3.):

(3) čit'o, čit'o, *čiorao*! 4/4
['Bird, bird, little bird!']
ra**o**, bat'ono *melao*? 4/4
['What is it, Fox?']

(This verse of two lines is included in the folk tale 'The Fox and the Bird').

čit'o, čit'o, *čiora-o* / pros
rao, bat'ono *mela-o* / pros

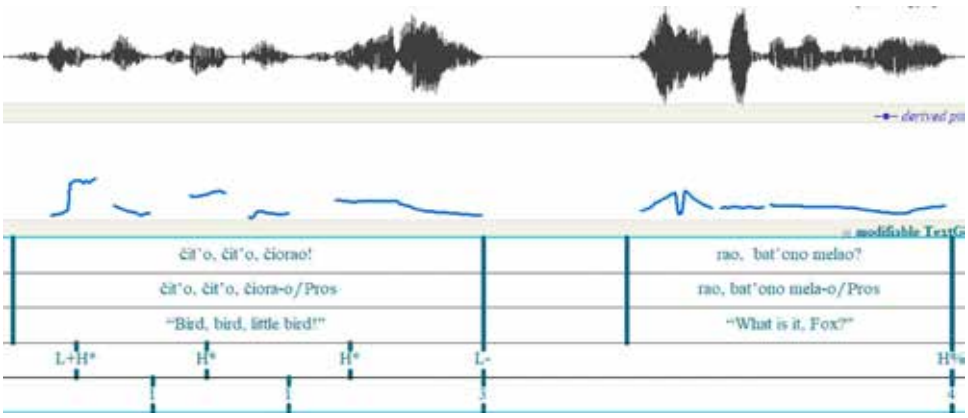

Figure 3. **Prosodic characteristics of example** (3)

This verse is continued with a prosodic element -a which occupies the final position (real pause). In this case, the prosodic function is performed by the emphatic vowel. Scholars denote the emphatic vowel by different terms (for instance, 'suffix') and underline its diverse functions. Apart from the obvious syntactic function (Zurabishvili, 1956: 228), scholars have noticed its phonetic-rhythmical

function (Potskhishvili, 1959: 22-23). For instance (The prosodic characteristics of the sample is displayed in Figure 4.):

(4) culs movit'an *cunculas-a* /pros 4/4
['I will bring an axe']
xeličos da *c'aldunas-a* /pros 4/4
['An adze and a bill-hook']
xesac movč'ri, xis *zirsac-a* /pros 4/4
['I will cut down the tree and its bark']
šenc šegč'am da šens *švilsac-a* /pros 4/4
['And eat you and your child'].

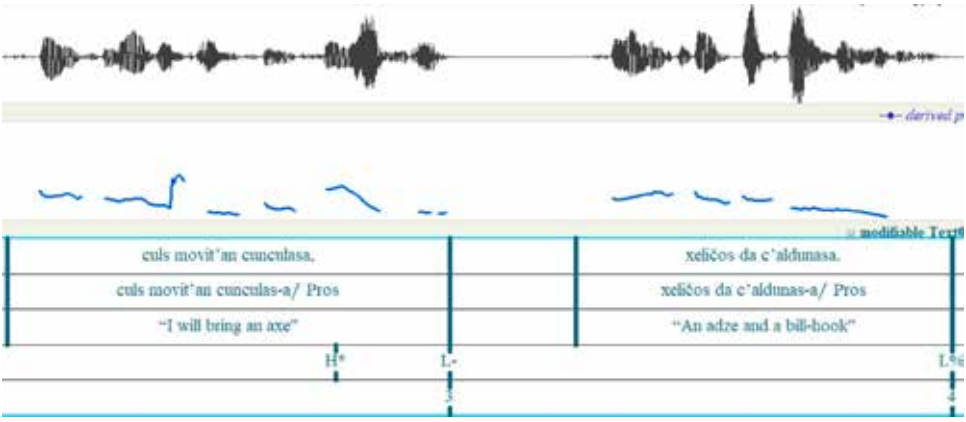

Figure 4. **Prosodic characteristics of example** (4)

In the folk poems, the vowels -o and -a form an additional syllable and thus fill the line, creating a ready-made rhyme, which is later repeated in other lines. Thus, all the passages repeat the same rhyme. This rhyme supports the rhythm and melody. In Example (4), the rhythm is created not only by means of the prosodic vowel -a, but also by adjacent rhymes (*aabb)*:

(4a) *cunculas-a – c'aldunas-a, zirsac-a – švilsac-a*

In the Megrelian language, the particle -a is a third person indirect speech marker (Ism). It performs a syntactic function and, formally and functionally, corresponds to the Georgian particle -o. In the word-forms ending in a consonant, the particle -a is preceded by the vowel 'i', which performs the function of a divider. The sequence -i-a comprises two syllables, but acoustically they sound as one ending -ia, creating a corresponding rhythmical-melodic structure in the text (Kipshidze, 1914: 395; Lomia, 2005: 182).

In Megrelian folk poems, a complex suffix -ia is used to create monosyllabic rhyme and form a rhythmical-melodious structure. For example (Its prosodic characteristics is displayed in Figure 5.):

(5) vo, maria, *mar-ia* /pros 4/3
kogi'ork do *var-ia* /*pros* 4/3
gi'orkuda, 'ko' kotkvi, 4/3
vamic'ua *var-ia* /pros 4/3
vo, maria, *mar-ia* /pros 4/3
čkim xat'i do *ǯvaria* 4/3 (Gudava, 1975, No. 140: 72-73).

In this poem, 'Maria' is a female name. The narrator addresses the woman, and, later, other units are rhymed with 'Maria' – var-ia 'No' – ǯvar-ia 'Cross' etc.

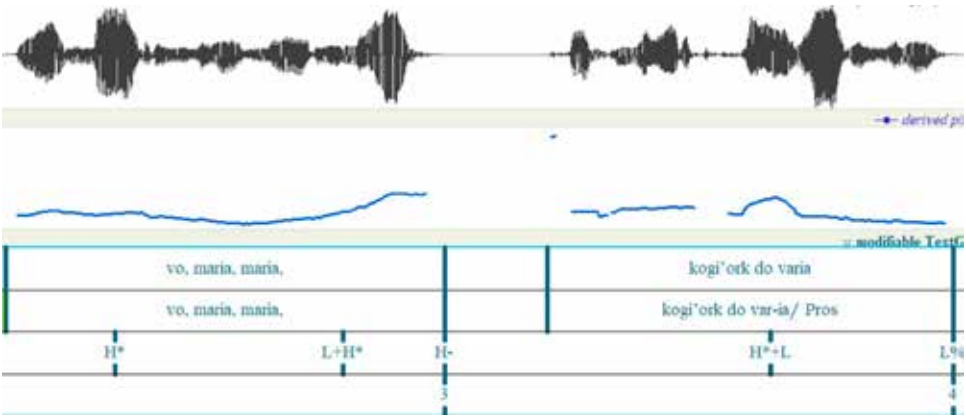

Figure 5. **Prosodic characteristics of example** (5)

CONCLUSIONS

The formal-functional transformation of prosodic elements in the Georgian and Megrelian oral texts (proverb, folk poem) can be described, as follows:

1) In Georgian and Megrelian proverbs and folk poems, prosodic function is performed by grammatical elements that usually perform a syntactic function.
2) The structure of the prosodic elements is simple: they either consist of a single vowel (V/-o/, /-a/), or disyllabic (VV/-ia/).
3) The position of the prosodic elements reveals a steady difference based on the genre: in proverbs, they occupy a middle position, and in folk poems, they occur at the end.

4) Prosodic elements appear in the proverbs and folk poems due to the requirements of rhythm and rhyme.
5) Prosodic elements make the text melodious and distinguish a segment which performs a communicative function. This is achieved based on different characteristics like pause, stress, intonation and tempo.

ACKNOWLEDGEMENTS

The research was carried out with financial support of Shota Rustaveli National Science Foundation of Georgia (SRNSFG), grant No. FR-21-352.

REFERENCES

Apridonidze, S. (2023) *mimartvis pormebi akhal kartulshi: st'rukt'ura da punkcionireba* [The Structure and Functioning of Forms of Address in Modern Georgian]. Tbilisi: Ilia State University Publishing House.

Apridonidze, S. (1991) Literary and Dialectal Forms of Address in Georgian. *Studia Linguistica,* 45 (1/2), December: 136-145.

Boeder W. (1991) Struktur und Interpretation georgischer Sprichwörteraus Chewßuretien [The Structure and Interpretation of Georgian Proverbs from Khevsureti]. In A. Sabban and J. Wirrer (eds.) *Sprichwörter und Redensarteniminterkulturellen Vergleich* (pp. 139-161). Opladen: Westdeutscher Verlag.

Borise, l. (2017) Prosody of Focus in a Language with a Fixed Focus Position: Evidence from Georgian. In Aaron Kaplan, Abby Kaplan, M. K. McCarvel and E. J. Rubin (eds.) *Proceedings of the 34th West Coast Conference on Formal Linguistics* (pp. 89-96). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project. Available from https://www.academia.edu/42106662/Prosody_of_Focus_in_a_Language_with_a_Fixed_Focus_Position_Evidence_from_Georgian [Accessed on 27 December 2024].

Chomsky, N. (1995) *The Minimalist Program.* Cambridge, MA: MIT Press.

Gudava, T. (1975) megruli leksis strukturis sakitkhebi [Issues of the Structure of the Maghrian Poem]. In *Georgian Folklore,* Vol. I. (Megrelian poetry with Georgian translation; Compiled, translated from Megrelian into Georgian, notes and comments by T. Gudava), (pp. 343-375). Tbilisi: Tbilisi University Publishing House.

Hirst, D. (2024) *Speech Prosody: From Acoustics to Interpretation*. Berlin: Springer-Verlag GmbH., Springer Nature.

Kvachadze, L. (1988) *tanamedrove kartuli enis sintaksi* [Syntax of the Contemporary Georgian Language]. Tbilisi: 'Ganatleba' Publishing House.

Kipshidze, I. (1914) *Grammatika Mingrelskogo (Iverskago) Iazika c Khrestomatieiu I Slovarem* [Grammar of Megrelian (Iberian) Language with Reading Texts and Dictionary]. St. Petersburg: Imperial Academy of Sciences Publishing House.

Lomia, M. (2005) *hipotaksis sakitkhebi megrulshi* [Issues of Hypotaxis in Megrelian]. Tbilisi: 'Universali' Publishing House.

Lyons, J. (1992) Die Sprache [Language]. München: Verlag C. H. Beck. Auflage 4.

Margiani, K., Kurdadze R. and Lomia, M. (2019) *evidentsialobis kategoria kartvelur enebshi* [The Category of Evidentiality in the Kartvelian Languages]. Tbilisi: 'Petiti' Publishing House.

Mujiri, S. (2006) *tekstiis informaciuli strukturis prosodiuli aspekti* [Prosodic Aspect of the Informational Structure of the Text], V. Purtseladze (ed). Tbilisi: University Publishing House.

Rizzi, L. (1997) The Fine Structure of the Left Periphery. In L. Haegeman (ed.) *Elements of Grammar: Handbook in Generative Syntax* (pp. 281-337). Dordrecht: Kluwer.

Silagadze, A. (2014) *megruli leksi* [Megrelian Verse], 2nd ed. Tbilisi: 'Universali' Publishing House.

Shanidze, A. (1980) *kartuli enis gramatikis sapudzvlebi, t. III* [Basis of the Georgian Language Grammar, Vol. 3]. Tbilisi: Tbilisi State University Publishing House.

Tevdoradze, I. (1978) *kartuli enis prosodiis sakitkhebi* [Prosody Issues of the Georgian language]. Tbilisi: Tbilisi University Publishing House.

Potskhishvili, A. (1959) martsvalghiaobis a akhal kartulshi [Open Syllable a in Modern Georgian]. In *Collection of 'Korneli Kekelidze' on the 80thAanniversary of his Birth* (pp. 333-338). Tbilisi: Tbilisi University Publishing House.

Zurabishvili, T. (1956) mavrcobi a tanamedrove kartulshi [Spread a in Modern Literary Georgian]. In *Collection 'Issues of Georgian Speech Culture',* Book I (pp. 44-57). Tbilisi: 'Metsniereba' Publishing House.

Zhgenti, S. (1963) *kartuli enis rit'mik'ul-melodik'uri st'rukt'ura* [Rhythmic-Melodic Structure of the Georgian Language]. Tbilisi: 'Tsodna' Publishing House.

ANALYSED TEXTS

Gudava, T. (1975) kartuli khalkhuri sitqviereba, tomi I. megruli poezia kartuli targmanit [*Georgian Folklore, Vol. I.: Megrelian Poetry with Georgian Translation*]. Compiled, translated from Megrelian into Georgian, notes and comments by T. Gudava. Tbilisi: Tbilisi University Publishing.

Kandelaki, A. (1999) kartuli andazebi. shemdgeneli arkipo kandelaki [*Georgian Proverbs*]. Compiled by Archipo Kandelaki. The collection prepared and published by Nato Tatarashvili. Foreword by Zurab Chumburidze. Tbilisi: Publishing House 'Samshoblo'.

Sakhokia, T. (1967) *kartuli andazebi* [Georgian Proverbs]. Tbilisi: Publishing House 'Ganatleba'.

Ramaz Kurdadze (Dr. philol.) is a professor, the head of the Scientific Research Institute of the Georgian Language at Tbilisi State University, his main interests include the Georgian verb, Georgian dialectology, Georgian slang, Georgian as a second or foreign language, Kartvelian lexicology and lexicography.

https://orcid.org/0009-0001-2741-4292

Email: ramaz.kurdadz@tsu.ge

Maia Lomia (Dr. philol.) is an associate professor at the Scientific Research Institute of the Georgian Language at the Faculty of Humanities at Tbilisi State University, her major interests involve typology of the Kartvelian languages, the Megrelian and Laz language structure and semantic, lexicology, general linguistics.

https://orcid.org/0009-0009-4695-7426

Email: maia.lomia@tsu.ge

Ketevan Margiani (Dr. philol.) is an associate professor at the Scientific Research Institute of the Georgian Language at the Faculty of Humanities of Tbilisi State University, her major research interests encompass typology of the Kartvelian languages, the Svan language, lexicology, general linguistics.

https://orcid.org/0009-0005-8571-3943

Email: ketevan.margiani@tsu.ge

Nino Tchumburidze (Dr. philol.) is a senior associate researcher at Arnold Chikobava Linguistic Institute, her major research interests involve Georgian word-building, Georgian dialectology, Georgian lexicology, the issues of Georgian as a first and second language.

https://orcid.org/0009-0004-9317-3652

Email: n_chumburidze@yahoo.com

https://doi.org/10.22364/lincs.2025.07

BEYOND HOMELAND: LITERARY REPRESENTATIONS OF LATVIAN POST-EXILE AND POST-SOVIET LATVIA

OJĀRS LĀMS AND ELVIS FRIKS

University of Latvia, Latvia

Abstract. This paper examines the role of transcultural eco-poetics as a fundamental element in Latvian literature, its significance within the context of Latvia's historical evolution and cultural dynamics at the crossroads of exile, post-exile and post-Soviet experiences after the restoration of independence. The study is dedicated to the dynamics of Latvian American interaction through the lens of two authors: Agate Nesaule (1938–2022) and Tom Crosshill (Kreicbergs, 1985). It delineates three different transnational culture aspects: Latvian American, Soviet-Western, and socialism-capitalism, focusing on eco-poetics, and characters within the text. The post-exile narrative of return reveals both longing for the homeland after exile, and desire to achieve the American dream, and inability to settle in the homeland after a long absence. Nesaule's novel *Lost Midsummers: A Novel of Exile and Friendship* depicts the challenges of assimilation into American society and desire for homeland. Crosshill represents a new wave of immigrants with inherited Siberian deportation memories. The character in his novel *The Cattle Express* is seeking validation of his choices through his ancestral history. Both authors offer insights into the complexities of transcultural experiences.

Key words: diaspora, exile, homecoming, Agate Nesaule, Tom Crosshill

INTRODUCTION

As a starting point for a comparative study of two Latvian American texts, we would like to use the statement of literary scholar Zapf (2016: 54) – 'If sustainability in a biological sense means the ways in which living systems remain alive and productive over time, then the cultural ecosystem of literature fulfils a similar function of sustainable productivity within cultural discourse'.

The question is – could we speak about 'Being Latvian' as a sustainable, productive system over time. We are looking for an answer in transnational literature, which, on the one hand, drifts away from Latvian, because it is written in English or contains material from other nations, whilst on the other hand, these texts talk about Latvian sustainability, confronting it with the experience of different cultures. The starting point in both novels are the occupation of Latvia after WW2 and following deportations and exile. In Tom Crosshill's novel *The Cattle Express* deportation becomes family heritage memories in America,

when character wants to fulfil 'American dream' at work on Wall Street. Tom's personal experience is part of the new migration flow in recent times. The withdrawal of the German army from the Soviet Union during 1944 for the Soviet authorities created a considerable lead time to plan for the reoccupation of the Baltic (Plakans, 2011: 360). Agate Nesaule's childhood experience of wartime depicted in her novel *Lost Midsummers: A Novel of Exile and Friendship* justifies emigration as an escape from the Soviet Army. In contrast, Tom Crosshill engages with inherited memories of this period. These are two different generations that have come to terms with this historical event. Tom perceives parallels between economic migration and deportation, forced emigration, while Agate is seeking to heal her wartime memory trauma by writing. Both works highlight the complexities of transnational relationships with Latvia. Originally written in English, they have gained recognition in the Anglophone literary sphere, earning various international awards. Reception in Latvia takes place through translations, which indicates the viability of these topics in a wide literary ecosystem.

These narratives contain meeting points of different environments, for example, city and countryside. There are similarities in the spaces inhabited by heroes: communal apartment in Riga vs working space in bank without privacy and shared apartments in New York. Also, celebration of midsummer in farm with oat crowns. The interaction of the environments is characterized by various deformations and, despite that, the possibility to exist fully with a perspective of sustainability.

THEORETICAL BACKGROUND

Researching post-exile literature involves exploring the themes, narratives, and language that arise in literary works written after the author has experienced exile – in the example of Nesaule's writing. The purpose of the current research is to study the ways how characters or narrators represent the homeland and the past. When the writers return after the period of exile, the former place of residence is different, the memories and the existing reality could not connect (Bannasch, 2020: 2). After the restoration of Latvia's independence, many people went abroad in search of better economic opportunities and improved living conditions, – this phenomenon appears in the text of Crosshill. The migrant has emerged as the central figure of the twentieth century. No longer seen as an anomaly, migration has become a norm, leading to a deep rethinking of the concepts of identity, belonging, and home (Frank, 2008: 3).

After the fall of the Iron Curtain in 1991 (Plakans, 2011: 402), exile writers from more economically developed countries perceived Latvian society, its environment, and its cities as devastated. Although they felt a sense of belonging to Latvia, they brought with them foreign culture, education, and an economic lifestyle that contrasted with post-Soviet society. Jonathan Culler in his *Literary*

Theory (1997: 117) inquires whether there is an emphasis, as in studies of colonial and postcolonial subjectivity, on the construction of a divided subject through the clash of contradictory discourses and demands.

Two key figures in postcolonial theory, Edward Said and Homi Bhabha, have significantly contributed to shaping the foundational principles of migration literature, along with other influential scholars. The main characters of Nesaule and Crosshill show Bhabha's concept of *hybridity*, where they hold on to the previous culture and morals to understand the world which they inhabit. As Bhabha (1994: 2) emphasizes 'the power of tradition to be re-described through the conditions of contingency and contradictoriness that attend upon the lives of those who are in the minority.'

On the one hand, the novel *Lost Midsummers* by Nesaule depicts Latvia in the early 1990s as a devastated environment following Soviet colonialism, while on the other hand, the novel *The Cattle Express* by Crosshill reveals – despite its economic growth, the country still does not provide all the necessary opportunities for individuals to achieve certain dreams. Said (2002: 587) considers that 'The more insistent we are on the separation of cultures and civilizations, the more inaccurate we are about ourselves and others.' Crosshill's main character rebuilds his ecosystem as a migrant in the United States by immersing himself in his family's history. In the story of his grandparents' deportation to Siberia, he sees a similarity with his situation in a foreign place.

Nesaule continued to emphasize the state of exile in the novel, the personality of the characters is closely related to being away from the homeland, while Crosshill's character is an economic migrant. The shift from exile to migration disrupts this binary logic by focusing on movement, rootlessness, and the fusion of cultures, races, and languages (Mardorossian 2003: 16).

Portrayals of movement, environment, and diverse cultures become the driving force for new themes about belonging, while paradoxically highlighting one's culture of origin. According to theorist Kaplan (1996: 3) travel, displacement, and migration have become central metaphors for postmodern subjectivity, signifying a break from the rooted, stable identities of modernity – 'Without rejecting or dismissing the powerful testimony of personal and individual experiences of displacement, how is it possible to avoid ahistorical universalization and the mystification of social relations that Euro-American discourses of displacement often deploy?'

Based on the theoretical concepts, a paradigm for narrative analysis is formed, and its most important parameters are environment, history, various movement models, hybridity, memories and post-memories.

AUTHORS AND TEXTS TO BE ANALYZED

This paper offers a comparative insight into two novels: Nesaule's *Lost Midsummers: A Novel of Exile and Friendship* and Crosshill's *The Cattle Express.* Both texts are published in 2018 and deal with post-Soviet reality and interaction of Western world. Different emphasis has been placed on the deformation of Latvia during the Soviet occupation. Both texts are written in English, but their authors are Latvians. Nesaule was born during German occupation of Latvia during World War II, while Crosshill grew up during Soviet occupation. Both authors are very different – in terms of gender, generation, origin, and experience. They have arrived at the literary reflection of their experiences out of homeland in very different ways and with different motivations; however, the unifying and dominant feature is the need to give voice to an experience that has not had representation until then. In both cases, the writers have chosen to talk about traumatic experiences, which are often not unambiguous, about their individual and societal losses that continue to affect lives even after the events themselves.

Agate Nesaule (1938–2022) is probably the best-known author of Latvian origin. Born and raised in Latvia until she was six years old, written in English, not all her texts contain Latvian material. She gained wide attention with the post-trauma novel *The Woman in Amber* (1995). In the context of the current study, the authors focus on her final novel, in which three or even four ecosystems interact.

Tom Crosshill (real name – Toms Kreicbergs) (1985) graduated from the secondary school in Latvia, studied in the USA, worked on Wall Street, and became a successful author of the fantasy genre in English. Kreicbergs returned to Latvia in 2011, subsequently focusing on the Latvianization of the novel *Lopu Ekspresis* (The Cattle Express). In the preface, the author explains: '... it is not entirely true that this novel was written in English only. The result is not a simple translation, but a new work created over four years in the fusion of two languages and cultures' (Kreicbergs, 2016: 3).

The interactions between America and Latvia depicted by the authors, which could be interpreted as literary ecosystems, will be considered in three aspects:

- American dream; melting pot; relationship experience,
- Soviet reality as evil; poverty,
- homecoming.

MATURE AND ALMOST AMERICAN

The protagonist Peter Ostbergs of Crosshill's novel is a young man born in the Soviet era. In the first wave of opportunities that opened after the restoration of Latvia's independence, he went to the USA to study mathematics. After finishing his studies, he stands on a crossroads of choice – between creative or

capitalist life. Paying off his debts requires a profitable job. He goes on to seek his luck on Wall Street.

After receiving the first generous bank advance – 10 000 euro, Crosshill's protagonist, who had five cents left in his account, went on a long bike ride around the city, stopping at popular eateries. In this situation, he feels 'Mature and almost American.' Comment on the feeling in greater detail – 'That was a rare feeling in a country that welcomed you with a big smile and a hug but never were from elsewhere' (Crosshill, 2016: 18). This feeling of 'Mature and almost American' also characterizes the sense of the world of the protagonists of Nesaule. It also describes the life path of the authors themselves.

Different in many ways, however, we also see the basic structure of the feeling in the protagonist of Nesaule. As a small refugee girl, she came to the USA, got basic education, and very successfully developed an academic career, at the end of her life she felt the nostalgic call of her Latvianness.

In Crosshill's novel, the first steps towards the realization of the dream are taken – Peter – has received an education and is preparing to enter the labour market – this happens quite successfully, getting a job in a prestigious Wall Street bank. However, with that, the novel only begins, marking forebodings that things will not be as rosy as they seem.

The first chapter shows the multi-step interviewing process in quite some detail. The interview is five hours long, so it is also a kind of endurance test. At the finish line, the interviewee will reach a high-ranking official, Jaime Martinez. The name and surname indicate a possible Latin American origin: 'Jaime spoke perfect English, but Peter could hear traces of an accent' (Crosshill, 2016: 13).

This aspect of identity transformation, melting, becomes more detailed in the continuation of the conversation. Jaime, looking at Peter's CV, doubts his suitability, saying

- You're all over the place [...] math. Languages. Computer science. Econ. Literature. Looks to me like you don't know what you want to do.
- […] literature, that's about knowing how to get your message across. [...]
- Yeah? And theater? You found time to act in five plays while in school.
- Acting is very applicable. I can be a different person with different people. Clients, colleagues, whoever. I can let them see what they need to see, hear what they need to hear. (Crosshill, 2016: 13)

Jaime then confesses that he also played theater at school and that he was Stenley in *Streetcar Named Desire*

- Great, right? Not only the way I look, but the accent, everything. You know that line, Stanley's like, I'm not Polack, I'm American born and raised? (Crosshill, 2016: 14).

Perhaps this is the source of this cross-cultural literature. The transformation of the American dream and the melting pot into cognitive dissonance. It characterizes the protagonists of both novels. To a lesser extent, the world has been created by Nesaule, but her novel has two protagonists – two friends, one of whom remains in an intermediate state.

OCCUPIED / POST-SOVIET LATVIA: EVIL AND POVERTY

The first page of *The Cattle Express* (Croshill, 2016) depicts the world of modern transculturality, which is made up of various cultural ecosystems that are in a relationship of tension – attraction and rejection. Different economic conditions, wider opportunities are tempting, but friendship does not form in an environment where career is the priority. It is also difficult to establish a romantic relationship.

Peter successfully becomes a part of Wall Street, tries to integrate into America. At the same time, he assumes a pseudonym and turns to comic art, creating a series about Stalin's terror, deportations, where he tells a personal story about his grandmother. Initially, Peter associates the motive of the deportation with supernatural forces but quickly realizes that the approach is not correct – 'It had seemed wrong, to suggest that there was something supernatural behind the persecutions and deportations and executions of the Stalinist purges. (Crosshill, 2016: 10).

The problem of positioning in relation to the past is caused by the grandmother's final message before her death: 'Those people who packed us on trains, many of them were ordinary people. Some were angry. Some were scared. Some were fools. But evil? There were some, to be sure – but not as many as you might think' (Crosshill, 2016: 11).

Peter chooses the anatomy of evil as a research question in his comic. The focus on evil echoes President Reagan's famous speech about the Evil Empire (Rowland and Jones, 2016), while Nesaule has the motif of evil as well, yet her protagonists seem to choose poverty as the dominant feature of the Soviet system.

Returning to Peter's situation, in his biography he has a post-memory story, which he expresses in the comic. His experience reflected a modest childhood, as it turned out, he came from a mixed family. The father was a representative of the occupied nation, whereas the mother was a representative of the occupier nation. This probably made him turn to the English language and Peter was fluent in three languages, as well as characterised by a marked transcultural dimension of his identity. The deprived life appears in the work of Nesaule. She shows how protagonists say goodbye to their previous lives, how they escape to avoid the advancing Red Army and elude deportation to Siberia. The last prosperous dinner before they become refugees has been depicted in autumn (September) of 1944, at the summer house *Atmiņas* of Kaija's mother Ingrīda and

father Kārlis, it is shortly before the family boards a refugee ship in the Liepāja port. Protagonist will not be able to take any belongings with her, only memories as intangible possessions of lost time as baggage. The ritual of the last supper can be perceived as a renunciation of social status – Ingrīda was the professor at the University of Latvia and Kārlis Veldre was a judge.

Ingrīda watches the birch trees from her office, she was not worried about the summer house, but about the birches. Notably the birch in Latvian mythology relates to the heavenly deities and is one of the equivalents of the cosmic tree. The divine order will be destroyed.

To uphold this divine order, which serves as a social condition, as an unchanging unit, the Veldre family drinks birch tree sap, maintaining a connection with their ancestors. By losing the birch tree sap, the connection with the land given to the ancestors (homeland) is broken. An unquenchable thirst eventually turns into longing and memories of this place. '…the mistress of a nearby farm where the cook occasionally buys vegetables and kvass, a drink of fermented birch sap' (Nesaule, 2018: 40).

Likewise, plants such as ferns and lilies make their appearance. Those are incompatible plants. Somehow – plats between borders. Also, the transition plants between the living and the dead. Protagonists exist in the twilight of death, and distancing is required. They are planning to escape to Germany through the port of Liepāja. Remembering the ferns, and therefore – the connection with Latvia, leads to a state of death, hence, these memories are unwanted and traumatic.

Crosshill states about his protagonist: to say Peter had been poor all his life would be misleading. Sure, he'd grown up sleeping in the same room with his parents. Sure, much of what he wore to school were hand-me-downs and *humpalas* – clothes from German donation shipments. Nevertheless, that was no more than an artifact of life as a post-Soviet citizen. Peter never lacked books for school, or shoes, or dental care. He'd never gone hungry. However, the environment was grey, humble, without options.

The motif of poverty is much more strongly expressed in the works of exiled authors. The relatives of Nesaule's protagonist are immersed in domestic concerns, have become primitively materialistic. Even the meal prepared for a foreign relative reeks of poverty.

REUNION AND THE RETURN POSSIBILITIES PARADIGM

Both novels have a motif of return. Crosshill's character lives in an open, free, globalized world, and when he goes to America, he does not have a clear future. At Christmas, he visits Latvia with his girlfriend of Cuban origin, to whom the post-Soviet scenes seem familiar. After the American experience, Peter is also struck by the post-Soviet poverty, especially in terms of the living spaces, which are in sharp contrast to the country houses surrounded by the harmonious nature,

which he portrays in his comic and which his family has lost due to the Soviet aggression.

Nesaule depicts the arrival of its characters in Latvia after the restoration of independence, but no real reunion takes place.

In Nesaule's novel, Alma is welcomed at the airport with daisies; they remind her of Latvian meadows. Flowers as part of the natural landscape. The absence of flowers further indicates a destroyed and barren living space. Confusion reigns around: the smells of the stairwell, the communal apartment of relatives. The lack of reconciliation and resistance culminates in the food – fish pate. The fish remains have been ground together into a grey mass and served as a delicacy. Alma's memories of Latvian food keep her sane, while her relative – Dahlia has lost this clarity. Also, Alma's demands are unfulfillable, they have no connection with reality, she refuses to notice not only an economically and socially different space, but also the seasons of nature – in summer she dreams of blossoming trees.

CONCLUSIONS

In conclusion, after consideration of the data obtained in the analysis of the texts, it is possible to answer the question raised in the introduction – could we speak about 'Being Latvian' as a sustainable, productive system over time?

The answer is that a transcultural existence abounds in challenges and dangers. The opportunities offered are not always affirming and favourable to the identity of a person.

However, the analysis of two transcultural Latvian texts confirms the thesis formulated by Zapf that 'literature is force of language and discourse, which combines civilizational critique with cultural self-renewal in ways that turn literary texts into forms of sustainable textuality' (Zapf, 2016: 15). This premise is confirmed in the texts by Nesaule and Crosshill. Each of the authors has been able to yield the resources of language, imagination, and discourse for the creation of texts, which are able to function as self-reflexive models of eco-semiotic complexity.

ACKNOWLEDGMENTS

This research is funded by the State Research Programme 'Letonika – Fostering a Latvian and European Society' project *Narrative, Form and Voice: Embeddedness of Literature in Culture and Society* (VPP-LETONIKA-2022/3-0003).

Latvian Council of Science

SRP State Research Programme

REFERENCES

Bannasch, B. and Sarkowsky, K. (2020) *Nachexil / Post-Exile*. Berlin and Boston: Walter de Gruyter GmbH.

Bhabha, H. K. (1994) *The Location of Culture*. London and New York: Routledge.

Culler, J. (1997) *Literary Theory: A Short Introduction.* Oxford: Oxford University Press.

Frank, S. (2008) *Migration and Literature*. New York: Palgrave Macmillan.

Kaplan, C. (1996) *Questions of Travel: Postmodern Discourses of Displacement*. Durham: Duke University Press.

Mardorossian, C. M. (2003) From Literature of Exile to Migrant Literature. *Modern Language Studies,* 32 (3): 15–33.

Plakans, A. (2011) *A Concise History of the Baltic States.* Publisher: Cambridge University Press.

Rowland, R. C. and Jones, J. M. (2016) Reagan's Strategy for the Cold War and the Evil Empire Address. *Rhetoric & Public Affairs,* 19 (3): 427–463. DOI:10.14321/rhetpublaffa.19.3.0427.

Said, E. W. (2002. *Reflections on Exile and Other Essays*. Harvard University Press.

Zapf, H. (2016) *Literature as Cultural Ecology: Sustainable Texts*. London: Bloomsbury.

ANALYSED TEXTS

Croshill T. (2016) *The Cattle Express: A Tale of Wall Street and Siberia.* CreateSpace Independent Publishing Platform.

Kreicbergs T. (2016) *Lopu ekspresis* [The Cattle Express]. (Tulk. L. T. Lapa, red. A. Brazauska). Rīga: Zvaigzne ABC.

Nesaule A. (2018) *Lost Midsummers: A Story of Exile and Friendship.* CreateSpace Independent Publishing Platform.

Ojārs Lāms (Dr. philol.) is a professor in comparative literature at the University of Latvia. His main research interests involve diaspora literature studies, soviet era literature, transculturality and transnationalism in literature.

https://orcid.org/0000-0001-7350-7871

Email: ojars.lams@lu.lv

Elvis Friks (Mg. hum.) is a doctoral student, employed as a research assistant at the Institute of Literature, Folklore and Art of the University of Latvia (ILFA). His main research interests are post-exile phenomenon, postcolonialism, and exile literature.

https://orcid.org/0000-0002-3588-442X

Email: elvis.friks@lulfmi.lv

https://doi.org/10.22364/lincs.2025.08

ERROR ANALYSIS OF UNDERGRADUATE STUDENTS' WRITING IN UZBEKISTAN

LILIYA MAKOVSKAYA

Westminster International University in Tashkent, Uzbekistan

Abstract. Writing might be challenging for second language (L2) learners, who can make both interlingual and intralingual errors in their written production. The current study aims to analyse the use of English in L2 writing of undergraduate students and identify common errors caused by the influence of their native language and other determining factors. The short-written paragraphs of 176 undergraduate students from three national universities of Uzbekistan were analysed in terms of grammar, vocabulary use and style of writing. The findings revealed that the most common errors made by Uzbekistani students are related to the writing style, providing singular and plural word forms simultaneously, using 'false friends', having sentence-related issues, and adding prepositions where they are not required. Considering the obtained results, the article provides possible activities that can be used to improve students' writing in similar learning contexts.

Key words: undergraduate students, second language writing, interlingual and intralingual errors, suggested activities

INTRODUCTION AND THEORETICAL BACKGROUND

Writing is one of the most important language skills that students should develop at the tertiary level institutions. This productive skill is considered challenging by the learners as it requires the development of other language knowledge and skills. Writing becomes even more difficult when it should be developed and enhanced by second language (L2) learners. Matsuda and Silva (2020) believe as the term *second language writer* may include both second, third, fourth, and foreign language learner, the students may be diverse due to their different backgrounds, characteristics, needs and goals.

When writing in the second language, learners might make errors as these 'errors are an inevitable part of the process of language acquisition' (Khalil, 1985: 336). Lightbown and Spada (2004) have referred to several studies that identified that L2 writers can make errors if they try to transfer their native language (L1) patterns and when they make attempts to realise the target language structure. According to Richard and Schmidt (2010), language errors can be classified into two main categories, i.e., interlingual and intralingual errors. The first

type is usually described as interlingual because the students use the system of their native language in acquiring the foreign language (Khalil, 1985: 346). They may include grammatical aspects, word choice, mechanics and even pragmatics. The second type is referred to as intralingual because these errors 'reflect the general characteristics of rule learning, such as faulty overgeneralization, incomplete application of rules, and failure to learn conditions under which rules apply' (Richards, 1967 cited in Khalil, 1985: 206). Intralingual errors can be connected to communication strategies, learning context, and the target language (Brown, 2000). Both categories of errors might influence the quality of students' written production depending on their level of English language knowledge, background, learning environments, their native language, as well as some other factors.

A number of investigations have been conducted to identify what types of errors are more frequent among the L2 writers in different learning contexts. The majority of research studies have found that L1 interference might be a dominant source of errors (Ridha, 2012; Zheng and Park, 2013; Kaweera, 2013; Mehmood, Farukh and Ahmad, 2017; Othman, 2017; Long and Hatcho, 2018; Halitoglu, 2020; Duygun and Karabacak, 2022). For instance, it has been identified that sentence structures, subject-verb agreement, use of articles, word order, use of plural and singular forms, and verb tenses tend to be the most frequent errors among the L2 learners. The tendency has been explained by the differences among the native and second languages that usually belong to different language families. Duygun and Karabacak (2022) have exemplified the wrong use of verb forms among Turkish students, since they do not use auxiliary verbs in their L1 and therefore cannot make proper use of them in English. Another example of the negative transfer of the native language was observed among Arabic, Chinese and Korean speaking students who, despite using plural quantifiers such as 'many' and 'all', had a tendency to erroneously omit the plural morpheme 's' (Ridha, 2012; Zheng and Park, 2013). The use of articles in the English language has also been found one of the most frequent interlingual error among L2 writers (Mehmood, Farukh and Ahmad, 2017; Long and Hatcho, 2018). Several studies have identified syntactic errors, including the subject-verb agreement and incorrect sentence structure, to be prevalent among other L1 transfer errors, as well (Al-Khasawneh, 2014; Phetdannuea and Ngonkum, 2016; Agbay and Reyes, 2019).

Although interlingual errors may have a greater influence on the quality of L2 written production, a number of investigations have recognized that intralingual errors can also play a crucial role in writing in the target language (Falhasiri et al., 2011; Othman, 2017; Abdelmohsen, 2022). The researchers have found that such errors as word formation, spelling, and punctuation do not take root from the interference of students' native language. Phetdannuea and Ngonkum (2016) explain that, despite learning the English language grammar, L2 writers

have not mastered all the linguistic aspects, which lead to incomplete application thereof, and ignorance of rule restrictions. Hellystia (2019) also highlights that the intralingual errors might be caused by lack of proper training among English language teachers and their approaches in teaching L2 writing. Sari et al. (2021) in their study have found that both interlingual and intralingual errors influenced the quality of L2 learners writing in North Bali, and therefore recommended English instructors to focus more on enhancing students' grammar knowledge through different sources including movies, songs, conversations with native speakers, reading novels and journals in English.

Similar to other learning contexts, Uzbekistan is one of the countries where English is taught in the higher education (HE) establishments. Students speak their native languages such as Uzbek (the main language), Tajik, Karakalpak, Kazakh, Tatar, Korean, Russian, and learn English, German, French, Turkish, Arabic, Chinese and others. English is a widely spoken and taught language, as many universities provide programmes for teaching English as a foreign language. The focus is the development of knowledge (grammar and vocabulary) and skills (speaking, reading, writing, listening). A growing number of language programmes are introduced in higher education institutions across the country, such as English for Academic Purposes (EAP), English for Specific Purposes (ESP), Science-Technology-Engineering-Math (STEM), and/or Content and Language Integrated Learning (CLIL).

Although all four language skills are taught at universities, compared to other language skills in the English language, written communication has always been the most challenging aspect. Some of the main reasons for these difficulties might be lack of exposure to the writing activities or practising this skill in an appropriate way in the secondary education institutions. Matsuda and Silva (2020: 284) also explain that 'aside from the acquisition of the second language grammar, the difference between L1 [native language] and L2 writing is largely a matter of degree, for all writers continue to develop their language proficiency and genre knowledge'. Most language programmes at the Uzbek universities require students to produce writing of different genres, such as formal letters/emails, essays, reflections, summaries, short reports, and later dissertations. Hence, L2 writers should be aware of the organization and rhetoric patterns, language specific for the genre, including sentence structures and vocabulary, as well as the length of the written tasks. For example, De Chazal (2014) highlights that the complexity of the academic English language is expressed in its density of information, dense use of noun phrases, and grammar structures. Thus, university students should be aware of these aspects when producing their written tasks.

Nevertheless, when being enrolled in the tertiary level of education, some learners might struggle to produce a good piece of writing. Therefore, the purpose of the current study is to analyse the errors (e.g., grammatical, lexical, and stylistic) the undergraduate students in the Uzbek higher education (HE)

institutions make in their written production and provide possible suggestions and activities for improving quality of their L2 writing.

METHODOLOGY

This research relies on the qualitative descriptive method. The study was conducted in three national universities of the Republic of Uzbekistan. 176 undergraduate students of different faculties participated in the study. Among them were the first- and second-year students of such disciplines as foreign language and literature, tour guides, and interpreters' practice. In all three higher education establishments, both male and female students from 18 to 21 years of age took part in the study.

All the participants are multilingual, speaking Uzbek, Tajik, Karakalpak, Kazakh, and Russian as their first languages and in addition to English studying other foreign languages – Turkish, Korean, German, French, Arabic, and others. For all of them, English is a foreign language that they have studied at the secondary education institution (school, academic lyceum, or vocational college) before entering the HE establishment. In accordance with the State Educational Standards of the Republic of Uzbekistan, all the school graduates should possess B1/B1+ level of English language knowledge. The students have obtained either 5.5 band in IELTS (International English Language Testing System), or passed university entrance examination containing multiple-choice questions in order to be accepted for the tertiary studies.

For the purpose of the current study, the participants were asked to write a paragraph of 150-200 words about their experience in online education within 20-30 minutes during one of the English language lessons. They were also provided with some guiding questions to complete the task, such as:

- What platforms did you use (e.g., Moodle, Zoom)?
- How many hours did you spend studying online?
- Who helped you to explore the online platform?
- How useful were the online tasks?
- What did you like about studying online?
- What did you dislike about studying online?
- What kind of changes would you suggest in improving online education?

All the study participants were informed about the purpose of the research and were guaranteed confidentiality. The opportunity to withdraw from the study was also provided.

The handwritten production of the participants was collected and analysed to identify interlingual and intralingual errors. Based on the findings, the errors were categorized into the most common grammatical, lexical, and stylistic ones.

RESULTS AND DISCUSSION

The analysis of participants' writing has revealed that undergraduate students in the three Uzbek HE establishments under study made both interlingual and intralingual errors. The results have shown that the most common among them were, as follows:

- incorrect writing style (e.g., using excessively informal phrases and personal pronouns *our/you*);
- choosing an inappropriate verb form (e.g., having no subject-verb agreement, using wrong verb forms);
- having sentence-related issues (omitting commas after introductory phrases, using incomplete sentences and ideas);
- using singular and plural forms simultaneously (pronouns, numerals and nouns);
- adding prepositions where it is not required;
- using 'false friends' (i.e., words that sound similar in their native language but have a different meaning in the English language);
- having spelling errors.

The findings of the current study have identified that one of the most common lexical errors made by the undergraduate students in Uzbekistan is using 'false friends' (see Table 1). As defined by the *Cambridge Dictionary*, a false friend is 'a word that is often confused with a word in another language with a different meaning because the two words look or sound similar' (2024). This error usually results from the students' L1 negative transfer, as they often use university-related vocabulary in their learning environment. For instance, the word *course* is used in the meaning of *year of study*, and the word *pairs* means *lessons/classes* in the learners' native language.

Table 1. **Vocabulary-related errors**

No	Types of errors	Common errors (examples)
1.	using 'false friends'	a student in the third *course* we had two *pairs* *sitting at* the computer screen
2.	adding unnecessary prepositions	attending *to* lessons saving *for* time affected *to* your study I watched *from* YouTube enjoy *with* time helped *to* me

Another most common vocabulary-related error is adding unnecessary prepositions to the verbs used in English, which is also considered to be an interlingual phenomenon, as in the students' L1 (e.g., Uzbek, Kazakh and Russian) such verbs

are followed by prepositions. These findings are in line with the ones by Khalil (1985), who observed that Arab students tend to substitute the Arabic preposition for the relevant English equivalent. Similarly, Phuket and Othman (2015) also found that narrative essays composed by Thai university students frequently contained prepositions. Thus, preposition errors are quite frequent among L2 writers of different origin.

The analysis of the Uzbek students' written production has also identified a number of common grammar and mechanics-related errors (see Table 2). Such grammatical errors as using fragments (i.e., incomplete sentences) and combining plural and singular forms of nouns and pronouns appear to be caused by the native language transfer. The use of fragments can be explained by the fact that in L1, the Uzbek students can use them both in oral and written communication. As for the misuse of plural and singular forms, it should be noted that some pronouns can be translated into the native language as words in the plural or singular forms. For example, such a pronoun as *everyone* usually has a plural form, but *other* can be both plural and singular in the students' L1. These findings are compatible with those of Phetdannuea and Ngonkum (2016), who identified determiner-noun agreement as the second most frequent interlingual error among Thai university students. Based on investigation, Ridha (2012) explains that learners misuse many pronouns due to the negative transfer of the native language as L2 writers translate directly from L1 to express their ideas in English.

Table 2. **Grammar and mechanics-related errors**

No	Types of errors	Common errors (examples)
1.	a mixture of singular and plural forms	another useful themes one of my friend other pupil one online classes this lessons
2.	omitting commas	Moreover_ For example_ Apart from that_ However_ In my opinion_ Second_
3.	having no subject-verb agreement	everyone prefer online materials is all the subject were materials was given online lessons has studying do not take

Continue Table 2

No	Types of errors	Common errors (examples)
4.	having incorrect verb forms	I hadn't to wake up they will_distracted I began enjoy when you_alone we spended if I could gave
5.	using fragments (sentences or ideas)	Especially for doing tasks. As we study in house. Both in positive and negative ways. Because it depends on us. Such as Zoom.
6.	having spelling errors	studing; wich; usufull; borring; limeted; borry; denyed; can not; tipe; wheather; reraly; ofline; studed; channell; confirence

All other frequent grammar and mechanics-related errors (e.g., omitting commas, incorrect spelling, etc.) can be considered intralingual, as they resulted from 'faulty or partial learning of the target language, rather than from language transfer' (Richard and Schmidt, 2010: 294). Most of the errors made by the Uzbek university students are developmental, because grammar is taught both at the secondary education institution and during the preparatory stage before entering the HE institution, which means that learners are aware of them, but they need time to master these linguistic aspects. Such intralingual errors as wrong spelling and punctuation as well as tense-related errors were also identified among Philippine students by Agbay and Reyes (2019). Similarly, Duygun and Karabacak's (2022) findings revealed that spelling errors constituted a large percentage of total errors among Turkish students. Hence, some intralingual errors might also be observed among students in different contexts.

The results of the current study have also shown two major style-related errors (see Table 3). An excessive use of personal pronouns is considered to be interlingual, as Uzbek students tend to use them in their L1 both in spoken and written interaction. As for the use of informal phrases and words, this type of an error should be related to intralingual aspect and can be an example of simplification when errors result from 'learners producing simpler linguistic rules than those found in the target language' (Richard and Schmidt, 2010: 201). Academical writing might be challenging for the students, especially in the first year of studies; therefore, students have a tendency to use the most common phrases rather than more academic and complicated ones.

Table 3. **Style-related errors**

No	Types of errors	Common errors (examples)
1.	excessive use of informal phrases	I really miss was kind of hard for me Actually To tell the truth like Telegram or Zoom To be honest
2.	excessive use of personal pronouns	*our* education *you* will be with *your* family *our* university *you* wouldn't have *your* tutor *our* lessons *you* don't have to spend

The paper analysis has also revealed that, despite making interlingual and intralingual errors, Uzbek university students can produce structured paragraphs, which have clear meaning (see Sample A). Depending on the level of English language proficiency and students' experience in learning, the quality of writing might differ both content, structure and lengthwise. For instance, *Sample A* was produced by a first-year student who had studied English for several years and entered the faculty of foreign languages and literature. The major errors can be related to vocabulary and do not interfere with the meaning of the written production.

Sample A

Distance learning changed the life of many people a lot. Both in positive and negative way [*fragment*]. For many people it was challenging.

As for me [*missing comma*] it was a good idea to study online, as I during that period I had a part time job [*sentence structure issue*]. I found it useful that we had lessons on zoom [*capitalization error*] and Moodle platform [*wrong word form*]. We could use Moodle platform and gain knowledge anytime we wand [*spelling*]. But sometimes the internet connection was an issue for many people who lived in the countrysides [*wrong word form*].

However [*missing comma*] some people found e-learning difficult and faced a lot [*missing 'of'*] problems because of their laziness. They didn't enter [*wrong word*] the platform and just wasted their time during the learning process.

Is the e-learning good or bad depends on the tipe [*spelling*] of [*missing 'a'*] learner [*missing question mark*].

As for the student who produced *Sample B*, s/he had studied English at school and took additional preparatory classes before entering the university and

enrolled in the faculty of tourism. The types and number of errors slightly differ, as they are connected not only to lexis, but also syntax of the English language.

Sample B

While we were studying online, we often used such kind of apps [*style issue*] like [*wrong word*] Zoom and Google meet [*capitalization error*]. Everyday [*spelling*] we had at least one online classes [*wrong word form*] which lasted for hour [*missing 'an'*]. With the help of our teacher [*missing comma*] we knew about online platforms and how to use them. The online tasks were not useful. Because I could easily be disturbed by notifications in my telephone or with bad internet [*sentence structure and word choice issues*].

The thing that I liked about studying online was that we did not spend time for [*preposition error*] getting to university.

The bad side of online studying was that we were not in touch with our groupmates and teachers in real [*wrong word*]. Because it is better to speak face to face rather than through [*preposition error*] telephone [*sentence structure issue*].

Overall, the research findings have shown that, although undergraduate students in Uzbek HE institutions under study are capable to produce written tasks in English, they might make grammatical, lexical, and stylistic errors, which do not significantly impede understanding the meaning of the written production.

TEACHING IMPLICATIONS

Identification of the errors in the students' writing can be very helpful for teachers in their teaching practice. Khansir (2012) highlights that in case teachers are informed of the most problematic areas in their students' written production, they can devote special care to rectifying these errors. As the analysis of the Uzbek students' L2 writing has revealed a number of interlingual errors, the teachers in the similar learning contexts can be recommended to introduce activities that focus on the improvement of vocabulary and grammar knowledge and decreasing the number of such errors. For instance, the following activities for improving written language production can be recommended (all the examples are based on the analysis of the participants' errors in writing):

Activity A

Students should identify whether the noun forms are used correctly in the sentences. If there is an error in the use of a noun form, they

are required to write the correct version. Some suggested examples are, as follows:

- We could not find any *informations* about the art museum.
- Selin saw the works of Picasso in the newly opened gallery.
- It was not easy to say how many papers my grandmother could read a day.
- The students did not know how many *musics* this composer wrote.

Activity B

Students should cross out the words, which are redundant or unnecessary in the sentences. They might also be asked to explain their choice. For instance, the following statements can be provided:

- Kamilla decided to *return back* all the books she borrowed from the school library.
- They *discussed about* opportunities of the new learning management platform for one hour.
- Online education is not *considered as* good by some teachers and students.
- *In case if* this problem is solved, they will be able to work on the project next month.

Activity C

Students should find the words, which are not used correctly in the sentences. Subsequently, they should write the relevant/correct versions of these words/phrases. For example, the most common 'false friends' can be introduced:

- The freshmen could hardly find the *cabinet* of a geography teacher.
- The novice teacher did not know how many *lists* of paper he would need for the task.
- They decided to have one more *repetition* before delivering their presentation next week.
- The new lecturer did not seem to like the *auditorium* who came to listen to her talk.

Activity D

Students should read the sentences and identify whether they are complete statements or fragments. If there is an error in the sentence structure, they are required to re-write the sentence. Some suggestions are, as follows:

- There were several teacher's comments in my writing assignment which I could not understand.

- Because he wanted to go to the concert with his family members (*incomplete sentence*).
- There was a snowstorm on the day when Selena started her new project at the university.
- They were not able to find a shop they could buy a book by Jack London (*missing 'where'*).

Introducing these types of activities can help English language learners to identify and correct the errors, which might influence the quality of their writing and help them enhance their written production in the foreign language. Phuket and Othman (2015) explain – when the writing instructors realise the negative influence of L1, they will be able to tailor their teaching to the needs of L2 students and assist them in overcoming their writing-related issues. Thus, designing activities that are based on the errors identified in students' writing tasks and introducing them in the classroom is beneficial both for the enhancement of material design for teachers and development of learners' language knowledge and skills.

CONCLUSIONS

Writing has been recognized as an important and difficult skill to master by the students in different learning contexts due to a variety of reasons. The current study aimed to identify the interlingual and intralingual errors that prevent students from producing quality writing. The analysis of the results has shown that both types of errors are made by Uzbek undergraduate students, including lexical, grammatical, and stylistic errors. The findings have revealed that the most common vocabulary-related errors are frequent use of 'false friends' that might have similar pronunciation in L1 and inappropriate prepositions, which are not required in L2. The analysis of students' writing has also identified such grammatical errors as subject-verb agreement, inappropriate use of singular and plural word forms as well as incorrect sentence structures. The mechanics errors found in the learners' written production are related to missing of commas in the sentences and wrong spelling. The study outcomes have demonstrated that students tend to make stylistic errors, which comprise excessive use of personal pronouns and informal phrases.

Despite the obtained results, the research has several limitations that should be recognized. First, the scope of the study was limited to the national HE establishments located in three different regions of the country. As the Republic of Uzbekistan has twelve regions and includes an autonomous republic, further research can also comprise investigation of common linguistic errors in students' writing in the remained areas. Second, the analysis focused on identification of interlingual and intralingual errors, which contained lexical, grammatical,

and stylistic errors only in the L2 written production. Future research might explore spoken production of Uzbek students to categorize their errors so that language teachers can design additional activities to improve learners' speaking skills. Nevertheless, the revealed limitations do not underestimate the findings of the current study that reflect the quality of students' L2 writing in the three Uzbek HE institutions.

As interlingual errors have been found to be more frequent in comparison to intralingual ones, several activities addressing these types of errors have been recommended for the use in the similar learning contexts. The tasks include identification of incorrect singular/plural forms of nouns, eliminating redundancy, correcting sentence structures, and substitution of 'false friends' by appropriate words/phrases in the target language. The proposed activities serve as a suggestion for those language teachers who consider introducing tasks based on similar errors in students' L2 writing.

REFERENCES

Abdelmohsen, M. M. (2022) Arab EFL learners' writing errors: a contrastive error analysis study. *British Journal of English Linguistics*, 10 (4): 1-17.

Agbay, N. G. and Reyes, Y. D. (2019) Scrutinizing interlingual and intralingual error: basis for English writing program. *The Educational Review*, 3 (10): 142-151. DOI: http://dx.doi.org/10.26855/er.2019.10.003

Al-Khasawneh, F. M. (2014) Error analysis of written English paragraphs by Jordanian undergraduate students: a case study. *International Journal of English Language, Literature and Humanities,* II (VIII): 85-100.

Brown, H. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*, 4th ed. White Plains: Pearson Education.

De Chazal, E. (2014) *English for Academic Purposes*. Oxford: Oxford University Press.

Duygun, B. and Karabacak, P. (2022) An error analysis on Turkish EFL learners' writing tasks. *The Literacy Trek*, 8 (2): 121-141. DOI: https://doi.org/10.47216/literacytrek.1117158

Falhasiri, M., et al. (2011) The Effectiveness of Explicit and Implicit Corrective Feedback on Interlingual and Intralingual Errors: A Case of Error Analysis of Students' Compositions. *English Language Teaching*, 4(3): 251-264. DOI: https://doi.org/10.5539/elt.v4n3p251

Halitoglu, V. (2020) Determination of errors in the writing samples of Turkish bilingual students studying in Dutch (the case of Rotterdam). *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16 (3): 1547-1561. DOI: https://doi.org/10.17263/jlls.803896

Hellystia, D. (2019) Syntactical errors in students' writing: A case study of multilingual classrooms in India. *Lingua Pedagogia (Journal of English Teaching Studies)*, 1 (1): 95-105.

Kaweera, C. (2013) Writing error: A review of interlingual and intralingual interference in EFL context. *English Language Teaching*, 6 (7): 9-18.

Khalil, A. (1985) Interlingual and Intralingual Errors in Arab Freshman English Compositions. *Bethlehem University Journal*, 4: 8-31. Available from https://www.jstor.org/stable/26445031 [Accessed on 10 October 2024].

Khansir, A. A. (2012) Error analysis and second language acquisition. *Theory and Practice in Language Studies*, 2 (5): 1027-1032. DOI: https://doi.org/10.4304/tpls.2.5.1027-1032

Lightbown, P. M. and Spada, N. (2004) *How Languages are Learned*, 2nd ed. Oxford: Oxford University Press.

Long, R. and Hatcho, Y. (2018) The first language's impact on L2: investigating intralingual and interlingual errors. *English Language Teaching*, 11 (11): 115-121. DOI: http://doi.org/10.5539/elt.v11n11p115.

Matsuda, P. K. and Silva, T. (2020) Writing. In N. Schmitt and M. P. H. Rodgers (eds.) *An Introduction to Applied Linguistics,* 3rd ed. (pp. 279-293). London and New York: Routledge.

Mehmood, S., Farukh, A. and Ahmad, M. (2017) Error analysis of English composition at intermediate level. *International Journal of Sciences and Research*, 73 (5): 56-66. DOI: https://doi.org/10.21506/j.ponte.2017.5.6.

Othman, A. K. (2017) An investigation of interlingual and intralingual errors in written composition by Saudi EFL students at the University of Tabuk. *British Journal of Humanities and Social Sciences*, 18 (2): 1-9.

Phetdannuea, F. and Ngonkum, S. (2016) An analysis of interlingual errors and intralingual errors in Thai EFL students' writing at Khon Kaen University. *KKU Research Journal HS (GS),* 4 (2): 35-51.

Phuket, P. R. N. and Othman, N. B. (2015) Understanding EFL students' errors in writing. *Journal of Education and Practice*, 6 (32): 99-106.

Richards, J. C. and Schmidt, R. (2010) *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics,* 4th ed. London and New York: Routledge.

Ridha, N. S. A. (2012) The effect of EFL learners' mother tongue on their writings in English: An error analysis study. *Journal of the College of Arts. University of Basrah*, 60: 22-45.

Sari, P. P. N., et al. (2021). The error analysis of interlingual and intralingual interferences of the students: a case study of tourism study program. *Lentera Pendidikan: Jurnal Ilmu Tarbiyah dan Keguruan*, 24(1): 69-81. DOI: https://doi.org/10.24252/lp.2021v24n1i7.

Zheng, C. and Park, T-J. (2013) An analysis of errors in English writing made by Chinese and Korean University students. *Theory and Practice in Language Studies*, 3 (8): 1342-1351. DOI: https://doi.org/10.4304/tpls.3.8.1342-1351.

DICTIONARY

Cambridge Dictionary (2024) Available from https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/false-friend [Accessed on 10 October 2024].

Liliya Makovskaya is a senior lecturer in the Global Education Department of Westminster International University in Tashkent, Uzbekistan. She has experience in teacher training and material design in international projects. Her research interests lie in second language writing, feedback practices, academic vocabulary, multilingualism, discourse analysis, and assessment in higher education.

https://orcid.org/0000-0003-2031-3402

Email: lmakovskaya@wiut.uz

https://doi.org/10.22364/lincs.2025.09

PLANT MIGRATION AND ENVIRONMENTAL CONCEPTUAL METAPHORS IN ELIF SHAFAK'S *THE ISLAND OF MISSING TREES*

ALEXANDRA MORARU

Bucharest University of Economic Studies, Romania

Abstract. This article is dedicated to the conceptual mappings of human experiences as perceived by plant life from an eco-critical paradigm. Following the theoretical cognitive-semantic studies of George Lakoff, Mark Johnson, and others, the paper sets off to decode conceptual metaphors of migration, transplantation and rebirth in the discourse of the arboreal character – Fig Tree – in Elif Shafak's most recent novel *The Island of the Missing Trees*. This is a book of love, war, migration and adventure, a psychological exploration of the human experience on two territories, whose story is told by a Fig Tree, which impersonates the protagonists' dramatic experiences, dilemmas, anxieties and love relationships. The linguistic analysis tries to trace the directions in which conceptual metaphors can lead us to explore possible interpretations of the novel, as well as various narrative paths connected to plant life, current environmental issues, interconnectivity in the natural environment, and their effects upon our human history. The research observes the conceptualisations of the underground life of plants, which is conceived on the vertical axis, and it also decodes the horizontal space, by analysing the transcultural movement and physical migration of both people and plants from the eastern Cyprus to the western Great Britain. The novel extensively explores environmental issues, with detailed discussions on plants pre-existing humans on Earth, and follows a deeply metaphoric narrative string to portray human feelings through the diary of a fig tree. Throughout the novel, the plant kingdom projects conceptualizations of migration, transplantation and rebirth, which are all metaphors for survival.

Key words: conceptual metaphor, environment, transplantation, rebirth

INTRODUCTION

In the present paper, the author investigates the conceptual mappings of human and plant experiences in *The Island of Missing Trees* (Shafak, 2024) from an ecolinguistic perspective. This approach was chosen in order to decode the environmental negative and positive stances of the characters' narratives mainly because it provides a framework for analysing how literature engages with environmental issues and contributes to broader cultural discourses about nature, sustainability, and ecological ethics. *The Island of Missing Trees*, the latest novel

written by Elif Shafak, is a metaphoric exploration of a mixed couple love story and the environmental challenges faced by a fig tree, which is one of the main characters, as well as a narrative voice in the book. The novel is an exemplary work of storytelling that intricately weaves together narrative elements with Cypriot history, themes of love, trauma, and resilience, as well as cultural issues such as migration, colonialism, and cuisine. Notably, the arboreal perspective and detailed biological research in the novel enhance the relevance of ecolinguistic interpretation since the novel highly explores current environmental concerns, interconnectivity in the natural world and different roles of the environment throughout human history. The impartial narrative voice of the fig tree helps the author tackle more sensitive topics, which include anthropocentrism, human destruction of the natural world and collateral environmental damages resulting from wars.

THEORETICAL BACKGROUND

Although ecocriticism emerged in the 1990s with Glotfelty and Fromm's *The Ecocriticism Reader: Landmarks in Literary Ecology*, it is still a contemporary trend because of a need to raise awareness concerning climate change, heavy pollution and other human activities that have increased the pace of environmental degradation. Nevertheless, ecocriticism has broadened the scope of literary analysis by emphasising the interconnections and co-dependence of literature with both culture in its entirety and the environment (Glotfelty and Fromm (eds.), 1996: XIX). Even if the present study is dedicated to analysis of a literary work, the author has chosen a rather linguistic approach instead of a literary analysis per se. Thus, the main theoretical background to frame the analysis is ecolinguistics, which is partly derived from critical discourse analysis and conceptual metaphor theory. Lakoff and Johnson's *Metaphors We Live By* (1980) was carried on and taken forward by its successors in cognitive linguistics research, Arran Stibbe (Stibbe, 2015: 9), and others – 'It [ecolinguistics] can investigate the stories we live by – mental models that influence behaviour and lie at the heart of the ecological challenges we are facing'(Stibbe, 2015: 1-2). Ecolinguistics is related to ecocriticism in its focus on environmental issues, but it differs from it by shifting its emphasis towards the study of language and how word choices shape the stories we live by, an obvious reference to Lakoff's metaphors we live by.

Conceptual metaphor theory is a multi-disciplinary approach which combines cognitive linguistics with social sciences. In this philosophy, metaphor is defined as comprehension of one conceptual domain in terms of another conceptual domain – 'metaphors allow us to understand one domain of experience in terms of another' (Lakoff and Johnson, 1980: 117). This study contributes to the field of literary and linguistic analysis broadly and to the interpretations of Shafak's

work specifically through the lens of ecolinguistics and conceptual metaphor theory. It emphasizes the importance of deciphering metaphorical subtleties within the discourse of the inanimate plant-main character, a fig tree. The aim of this study is to develop a framework for semantic interpretation and metaphor mapping by juxtaposing concrete and abstract concepts, thereby achieving elucidation through metaphor mapping and meaning creation.

NEGATIVE DISCOURSES OF THE ENVIRONMENT

The journey of reading this poetic prose leaves the reader with an engraved perspective on both the people and the nature that surrounds us. This awakening of awareness is projected by the fig tree, which is part of the story. Hence, the ecolinguistic – conceptual – metaphorical analysis, provides an ideal framework for decoding and understanding Shafak's distinctive choice of a tree as one of the main characters in the novel. Relying on the cognitive-semantic approach, which 'represents an approach to the study of mind and its relationship with embodied experience and culture, employing language as a key methodological tool for uncovering conceptual organization and structure' (Evans and Green, 2006: 180), this research focuses on the semantic mapping projection of the environment in the discourse of the fig tree.

For a long time, we have lived according to an anthropocentric story, where man has been in the centre and has been entitled to make use of everything around him. Therefore, the image that the industrialised world has projected about the environment has been that it represented a resource to be used for human needs and then to generate profit. 'Cognitive structures are mental models that exist in the minds of individuals – for example, a model of the world where humans are separate from and superior to other animals, or a model where humans are surrounded by an environment' (Stibbe, 2015: 6). Historically, metaphor theories and frameworks have primarily focused on human relations with other humans, but they can also be adapted and applied to broader ecological issues (ibid.: 9). Consequently, new approaches are trying to raise awareness of the destructive nature of this mental mapping, and they are encouraging writers and journalists to reframe this story. Once revealed, the stories can be questioned from an ecological perspective (ibid.: 2).

The conceptual metaphors projected throughout the novel move from a negative conceptualization of the relationship between humans and the environment towards a softer projection where plants become the advocates of natural preservation and culminate with a reframed idea about the environment by shifting the focus from human activity to the natural world. In this view, the research has depicted negative discourses which have to be resisted as well as beneficial discourses that must be promoted. Thus, the negative egocentric metaphors rely on human ignorance – HUMANS ARE IGNORANT / ARROGANT – and on criminal

actions enforced against the environment – HUMANS ARE ENVIONMENTAL CRIMINALS.

People's preference to leave questions unexplored reveals a negative-egocentric character trait which maps the conceptual metaphor HUMANS ARE IGNORANT: 'Humans! After observing them for so long, I have arrived at a bleak conclusion: *they do not really want to know more about plants*. They do not want to ascertain whether we may be capable of volition, altruism and kinship.'[1] Hence, by employing the negative form of the verb *to want* followed by the verb *to know* the fig tree projects the conceptual metaphor HUMANS ARE IGNORANT through the semantic markers [+UNAWARENESS, +UNCONSCIOUSNESS, +NEGLIGENCE]. The quotation continues the idea of ignorance by stating that people prefer to distract themselves form finding answers 'they'd rather leave them unexplored, unanswered' (Shafak, 2021: 45), which supports the same conceptual metaphor by triggering the semantic markers [+CONSCIOUS IGNORANCE, +NEGLIGENCE]. Furthermore, people as portrayed by the fig tree, also avoid thorough research ('The subterranean, *contrary to what most people think*, is bustling with activity' (ibid.: 80) and opt for wrong assumptions ('*They find it easier*, I guess, *to assume* that trees, having no brain in the conventional sense, can only experience the most rudimentary existence' (ibid.: 45). All these views reinforce the conceptual metaphor HUMANS ARE IGNORANT by projecting the semantic markers [-CURIOSITY, -RESEARCH, +ASSUMPTION].

Moreover, in ecolinguistics, the most crucial discourses to resist are those that propagate ideologies contributing to ecological destruction and are highly pervasive. The approach to addressing these destructive discourses is through resistance. Resistance involves raising awareness that the ideology conveyed by the discourse is merely a narrative, and that this narrative has detrimental effects (Stibbe, 2015: 28). Consequently, the most important discourses to resist are the ones which convey ideologies that strongly oppose multiple aspects of ecosophy, i.e., are considered to play a role in ecological destruction and are highly widespread (ibid.: 24). To support these theories, the conceptual metaphor which permeates the novel is HUMANS ARE ENVIONMENTAL CRIMINALS. Consequently, sometimes crimes are committed accidentally: 'Or that, until not long ago, there was an acacia in the Sahara Desert […], *until a drunken driver knocked it down?* […] *Most arboreal suffering is caused by humankind*' (Shafak, 2021:45), but crimes are cruelly committed in full conscience most of the time. There are multiple examples given by the fig tree, starting with people plucking leaves and breaking out branches from trees, continuing with the habit of carving one's name or hammering the sharpest nail into trunks,

1 Some parts of the quotations are provided in italics by the author of this article in order to highlight the meaning projected by the conceptual metaphors to be analysed.

and ending with the practice of industrial logging. One of the most appalling images involving environmental crimes is the removal of trees with the purpose of improving the view: 'sometimes *they chop us down* because we obstruct their view' (ibid.: 45-46).

The use of phrases 'drunken driver' and 'arboreal suffering' carries the sematic markers of accidental violence via ignorance and inflicting pain on plants, whereas 'pluck leaves', 'break branches', 'carve names', 'split' and 'chop', or 'hammer nails' represent premeditated crimes operated by humans who consciously commit atrocities to their environment for their own pleasure. In the case of 'decimated forests' and 'constant logging', we are dealing with governmentally supported criminal activities under the cover of economic need. Selfish crimes are revealed by the activities of poaching, fire vendettas and waging wars, which usually happen because of human greed.

After describing the most atrocious forms of torture applied to nature, the story also presents a refreshing optimistic view by sharing the perspective of a kind and environmentally concerned character. Kostas Kazantzakis is the main male character in the novel, who is a botanist, and an environmental promoter. His actions and language shift the negative balance towards hope and beneficial environmental discourses. 'Positive Discourse Analysis could be described as the search for new stories to live by' (Stibbe, 2018: 169) and in this view, the analysis turns from negative – resistant discourses to reframing anthropocentrism by progressing from HUMANS ARE EGOCENTRIC to HUMANS ARE ECOLOGICALLY CONSCIOUS.

The transitional negative conceptual metaphor, HUMANS ARE EGOCENTRIC, is projected by the human narcissistic nature of appreciating whatever is more similar to their own image: 'I believe one reason why humans find it hard to understand plants is because, in order to connect with something other than themselves and genuinely care about it, they need to interact with a face, *an image that mirrors theirs as closely as possible*.' (Shafak, 2021: 46). Therefore, the conceptual metaphor HUMANS ARE EGOCENTRIC is triggered by the semantic markers [+SELFISHNESS, +VANITY, +NARCISSISM]. From an evolutionary standpoint, certain narcissistic traits, such as confidence, assertiveness, and ambition, may have been advantageous for survival and reproduction, which can help individuals secure resources, mates, and social status. Nevertheless, when narcissism becomes excessive and maladaptive, it can lead to an inflated sense of one's own importance, a lack of empathy for others, which may lead to exploitation and manipulation. Consequently, this leads to anthropocentrism, as the fig tree points it out: '…I can tell you one thing about humans: they will react to the disappearance of a species the way they react to everything else – *by putting themselves at the centre of the universe*' (ibid.: 149).

The shift from the negative to the positive or beneficial discourses in the novel is interpreted by means of conceptual metaphors, which emphasize the reverse,

i.e., some humans do preserve the environment. Thus, to reveal the positive discourses that promote preserving the environment the research immerses into a 'detailed examination of texts to reveal hidden ideologies that are subtly conveyed by the use of particular linguistic features' (Stibbe, 2018:174). Not only do we turn from egocentrism to altruism, but we also find that one of the main characters – Kostas Kazantzakis – advocates in favour of environmental issues and permeates the story with the conceptual metaphor (SOME) HUMANS ARE ECOLOGICALLY CONSCIOUS. If the previously decoded egocentrism refers to the tendency of individuals to focus on their own needs, perspectives, and interests, ecology emphasizes the interconnectedness of all living things and the importance of maintaining a balanced, healthy ecosystem. Passionately speaking against environmental crimes ('*He spoke* about the impact of deforestation *with a passion* his counterparts reserved for fluctuations in their personal stock portfolios' (Shafak, 2021: 10)), considering the idea that plants may have their own language: 'I think there's still so much we don't know, *we're only just beginning to discover the language of trees*.' (ibid.: 41)) and intuitively knowing that trees have a soul ('*They know, deep within*, that when you save a fig tree from a storm, it is someone's memory you are saving.' (ibid.: 24)) prove Kostas' openness and consciousness of the plant kingdom.

THE STORIES WE LIVE BY – REFRAMING ANTHROPOCENTRIC VIEWS

Following George Lakoff's view that 'frames are the mental structures that allow human beings to understand reality – and sometimes create what we take to be reality' (Lakoff, 2006: 25), this novel reframes the idea that plants are passive objects in our world, or even worse, that plants are resources for humans to use. The fig tree is depicted as a voice which pleads in favour of the environment, as a living being, it becomes an environmental advocate, projecting positive/beneficial discourses of the natural environment that are meant to trigger natural protection and the preservation of our planet.

'The purpose of Positive Discourse Analysis is to describe linguistic features that could be selectively combined, with careful consideration of the context, to promote particular value systems' (Stibbe, 2020: 416). Since it is widely acknowledged that 'different frames tell very different stories about how the world is, or should be in the future' (Stibbe, 2015: 47), Shafak validates the importance of the natural world and turns our attention to its relevance for the wellbeing of our ecosystems which forces us to start envisioning its equal part, if not its superiority vis a vis human kind. On the grounds that nature is superior to man, and its life has been longer, fig tree's discourse projects the conceptual metaphor NATURE IS IMMORTAL, by surviving a destructive fire: 'A part of my trunk was singed and *several of my limbs were charred completely, but I was alive*. I would be all right. I could recover from this horror unscathed – *unlike the people who were there* that

night' (Shafak, 2021: 170). Nature's immortality, or rather its multiplication, in the sense of procreation, is also supported by the idea that the fig tree continued living as a new tree, in a different country, although it went along telling the story as the same character: '*You can grow a fig tree from a cutting*. If we plant her right away in London, and look after her, there's a chance she'll survive.' (ibid.: 292). The choice of using 'alive' and 'grow' project the conceptual markers [+LIFE, +DETERMINATION, +EXPANSION, +PERSISTENCE], which support the conceptual metaphor NATURE IS IMMORTAL, thus reframing the negative discourse of environmental destruction and consumption into the beneficial perspective of revival.

Ecolinguistics defines reframing as 'the act of framing a concept in a way that is different from its typical framing in a culture' (Stibbe, 2015: 47) and, by projecting the conceptual metaphors NATURE IS HUMAN RULEBREAKER, Shafak reframes the discourse which considers nature a resource to increase profits into a discourse of natural superiority – nature crosses political borders: '*There are many things that a border* – even one as clear-cut and well-guarded as this – *cannot prevent from crossing*. The Etesian wind […]. The butterflies, grasshoppers and lizards. The snails, too, painfully slow though they are' (Shafak, 2021: 3). The same positive reframing is constructed by using the conceptual metaphor PLANTS ARE BETTER THAN PEOPLE, where nature is a better companion to humans in difficult situations: 'No matter the time of the day, *her father seemed to prefer the company of trees* to the company of humans' (ibid.: 11).

Further on, the environment is projected as a means for interconnectivity and communication. Norman Fairclough considers that 'discourses not only represent the world as it is, they are also imaginaries, representing possible worlds that are different from the actual world' (Fairclough, 2003: 124). In this view, the tree into an environmental activist projecting positive discourses regarding our perception of the natural environment. Accordingly, the following conceptual metaphor is ENVIRONMENT IS COMMUNICATION, as trees talk to one another: 'Would they be pleased to discover that by sending signals through a network of latticed fungi buried in the soil, *trees warn their neighbours about dangers* ahead – an approaching predator or pathogenic bugs' (Shafak, 2021:44). Communication is also emphasised by the abilities to hear and speak, but in this case the fig tree transmutes its physical ability to hear into the metaphorical sense of hearing, the fig tree expands its capacity to hearing 'in all directions', thereby acquiring historical-memorial value: 'A tree has *a thousand ears in all directions*' (ibid.: 80). Plant communication is a constant process on different spatial levels: 'Under and above the ground, *we trees communicate all the time*. We share not only water and nutrients, but also essential information. […] *we still remain connected across entire swathes of land*, sending chemical signals through the air and across our shared mycorrhizal networks' (ibid.: 99).

Moreover, communication is extended to interconnectivity among different organisms and their environments, where changes in one part of an ecosystem can affect many other parts, illustrating the delicate balance of natural systems. The fig tree suggests the vibrant unacknowledged social life of plants by projecting the conceptual metaphor NATURE IS INTECONNECTIVITY in its detailed biological and physical explanations of how trees communicate underneath, as well as above the earth: 'But no matter what kind of trouble it may be going through, *a tree always knows that it is linked to endless life forms* […] and that its existence is not an isolated happenstance but intrinsic to a wider community' (Shafak, 2021: 100). Moreover, by stating that everything is interconnected in the natural world ('For us, *everything is interconnected*.' (ibid.: 30), where sending signals and warning neighbouring plants is a fact ('*They can send signals to other plants and help each other*. They are much more alive than most people realise' (ibid.: 42), the novel pleads in favour of environmental issues without creating a political matter, but rather as an example of artistic action to underpin the efforts aimed at protecting and preserving the natural world. The goals of environmental action typically include reducing pollution, conserving natural resources, protecting ecosystems and biodiversity, and addressing climate change; therefore, in her endeavour to raise ecological awareness, Shafak provides detailed and insightful explanations of plant sensitivity to various aspects of life. Through the voice of the fig tree, the plant kingdom comes alive, gaining new traits that broaden human understanding and appreciation of the natural world. 'Plants can *pick up vibrations*, and many flowers are shaped like bowls so as to better trap sound waves, some of which are too high for the human ear' (ibid.: 81). Therefore, the collocations 'linked to endless life forms', 'send signals' and 'pick up vibrations' support the conceptual metaphor NATURE IS INTERCONNECTIVITY by projecting the semantic markers [+CHANNELLING, +CONNCETION, +TRANSMISSION].

MIGRATION – ADAPTING TO NEW ECOSYSTEMS

The final part of the analysis deals with plant migration and the environmental challenges faced by the fig tree in its new homeland – England. The fig tree copes with a situationally imposed exile, driven by both voluntary action and forced political reasons. Waging wars and inflicting oppression by humans upon other humans make exile inescapably secular and intensely bound to history. Like death, but without the final release death offers, exile has severed millions from the sustaining roots of tradition, family, and homeland (Said, 2000: 181). The tree is saved by Kostas from a fire by cutting a small part from the mother tree, and it is smuggled across the continent to England, where the male protagonist had escaped from war. Readers are shown the gloomy uprooting and a dark perception of migration (MIGRATION IS CONFUSION / LONELINESS / SADNESS), which gradually moves towards an adaptation phase, imbued with

melancholic ruminations of the lost homeland. Migration often entails profound experiences of loneliness and isolation, as individuals find themselves separated from familiar environments, loved ones, and cultural touchstones. The displacement inherent in migration can exacerbate feelings of alienation and solitude, compelling migrants to seek new forms of connection and solace. Thus, displacement engenders confusion, hence, the conceptual metaphor MIGRATION IS CONFUSION which is projected by the fig tree's inability to instantly recognise its spatial proximity: 'I might have become a British tree, but some days *it still takes me a moment to fathom where I am*, on which island exactly' (Shafak, 2021: 81). Migration frequently brings about significant confusion as individuals navigate unfamiliar cultural landscapes, languages, and social norms. This disorientation is compounded by the complex emotions tied to leaving behind a known environment and adapting to a new one. The resulting confusion can impact one's sense of identity and belonging, leading to a heightened need for clarity and stability amidst the upheaval. This process of adjustment often requires considerable mental and emotional effort as migrants strive to make sense of their new reality and struggle with feelings of alienation.

Following this idea, the textual analogy to estrangement translates into the conceptual metaphor MIGRATION IS LONELINESS: 'First-generation immigrants talk to their trees all the time – *when there are no other people nearby*, that is. They confide in us' (Shafak, 2021: 24). This struggle with loneliness is not just a personal ordeal but also a psychological and social challenge, necessitating mechanisms for emotional support and community integration to mitigate the adverse effects of such profound life changes. The act of confessing, even symbolically to a tree, implies an acknowledgment of wrongdoing or conflicting emotions stemming from morally questionable behaviour. This stands in contrast to the psychological desire to see oneself as good and moral. Furthermore, given that the confession arises in the context of migration, the need for solace and the release of psychological burdens becomes a coping mechanism in response to an overwhelming influx of new experiences. Furthermore, cognitive dissonance triggers the conceptual metaphor MIGRATION IS SADNESS which is induced by loneliness: 'The pattern of my branches would not be exactly the same, but we were similar in every other detail, who I was in Cyprus and who I would become in England. The only difference was that *I was no longer a happy tree*' (ibid.: 55).

Individuals fleeing conflict or persecution may migrate to safer countries or regions, just as Kostas was avoiding the Greek-Cypriot war. This form of migration was actually his mother's response to immediate threats, and Kostas, together with his fig tree, was forced to find a way to adapt to a challenging new society, whereas the tree had to cope with new unwelcoming weather conditions. Consequently, along its ruminations on migration, the fig tree projects the conceptual metaphor MIGRATION IS SILENT ADAPTATION: 'First-generation immigrants are a species all their own. They wear a lot of beige,

grey and brown. Colours that do not stand out. *Colours that whisper, never shout*' (ibid.: 23). Invisibility is pointed out as being a core adaptation mechanism, since the migrants will have to mingle with the locals, and due to their obvious difference manifested in race, colour, behaviour and culture, being as invisible as possible would seem a successful strategy.

Nevertheless, migration is also the carrier of cultural backgrounds moving to different places, clashing with local cultures and necessitating careful preservation. Thus, the following conceptual metaphor, MIGRATION IS TRANSPLANTATION, or MIGRATION IS PRESERVING TRADITION tackles the subject of human interconnectivity with the natural surrounding which turns into the local cultural expression of motherland customs: '*Burying trees in trenches* underground during the harshest winters *and unearthing them in spring is a curious if well-established tradition*. Italians settled in sub-zero towns in America and Canada are familiar with it. So are Spaniards, Portuguese, Maltese, Greeks, Lebanese, Egyptians, Tunisians, Moroccans, Algerians, Israelis, Palestinians, Iranians, Kurds, Turks, Jordanians, Syrians, Sephardic Jews […] and us Cypriots' (ibid.: 23).

Migration frequently necessitates the reinvention of one's identity and adaptation to new circumstances. This transformative experience, in the case of our fig tree, is depicted as a physical rebirth – 'Kostas Kazantzakis took a cutting from one of my branches and put it into his suitcase. I guess I will always be grateful to him for doing that, *otherwise nothing of me might have remained*' (ibid.: 55), but also as cultural adaptation to a new island – 'Because that is what migrations and relocations do to us: when you leave your home for unknown shores, you don't simply carry on as before; *a part of you dies inside so that another part can start all-over again*' (ibid.: 55), a fusion where elements from the old and new cultures combine to create something unique and to project the conceptual metaphor MIGRATION IS REBIRTH. In psychology, rebirth can represent a process of psychological renewal, self-discovery, and healing. Characters or individuals moving to a new land often undergo a symbolic death of their old selves and emerge renewed in their new environment, just as Edward Said vividly described exile as 'the unhealable rift forced between a human being and a native place, between the self and its true home: its essential sadness can never be surmounted' (Said, 2000: 180). This could involve overcoming past traumas, shedding old identities, and rediscovering one's true self. We observe a profound expression of homesickness and a yearning for familiarity, entrenched in memories of a better existence, an ideal habitat, and the essential need for roots that define our tree character. The processes of migration and transplantation, along with the associated burial and replanting, impose considerable stress on the fig tree. This narrative intertwines nostalgia and trauma, capturing both the romanticization of the past – when people coexisted peacefully, celebrated, mourned, and shared meals – and the haunting presence of experiences and losses that are too painful to articulate, yet persist and resonate through future

generations. 'The achievements of exile are permanently undermined by the loss of something left behind forever' (ibid.: 180). The end of the novel culminates with the regeneration, rebirth and transmutation of a human spirit in a tree – the fig tree, thereby projecting concepts of oneness, unity, interconnectivity between all living beings. Rebirth can be interpreted metaphorically as personal growth, transformation, or starting anew. Thus, Defne, the female main character moves from her human body to the fig tree's inner space and ends the story with the human-nature symbiosis. 'Shafak comingles the figures of metaphor and metamorphosis as a "rhetorics of becoming", with the narrating tree referring to a literal fig tree – it stories that green matter and provides a resemblance to one – and *becoming* one through the narrative's actualising of arboreal sentience' (O'Neill, 2023: 801). This final metaphor symbolizes the cyclical nature of life, where endings are followed by new beginnings. Rebirth can be seen in the context of the natural world, where ecosystems undergo cycles of renewal and regeneration. This includes processes such as birth, growth, decay, and rebirth in the cycle of life. Environmentalists advocate for practices that promote ecological sustainability and regeneration, ensuring the planet's ability to support life and facilitate the rebirth of ecosystems.

CONCLUSIONS

The study has contributed to the field of literary analysis in general, and to the interpretations of Elif Shafak's work in particular, from the perspective of conceptual metaphor theory and ecolinguistics, so as to emphasise the need to decipher metaphoric subtleties in the discourse of an inanimate plant, the main character – the fig tree. Metaphors are not simply poetic expressions, but rather the foundation of the human brain's conceptual system – 'our ordinary conceptual system, in terms of which we both think and act, is fundamentally metaphorical in nature' (Lakoff and Johnson, 1980: 3), which signifies that metaphoric projection is the core mechanism that helps people understand, perceive and interpret both themselves and their actions and reactions to other people and the world. The intention of this research was to create a cognitive linguistic framework for semantic interpretation and metaphoric mapping decryption by emphasising frame and reframing destructive discourses into positive ones, in order to explain thought projection and meaning creation – 'we see metaphor as essential to human understanding and as a mechanism for creating new meaning and new realities in our lives' (ibid.: 196).

The most important aspects related to conceptual metaphors offer interpretations of the relations between the action, narration, emotional reaction and cultural interpretations of the fig tree, as well as its constant concern with environmental crimes, human ignorance towards nature in general, as well as other ecological nuances and subtleties. The metaphoric abilities to see, hear, speak, feel

attributed to the fig tree create an aura of wisdom and shape this inanimate character into becoming a guide which provides a sense of purpose along the narrative line. This analysis has traced the directions in which conceptual metaphors can lead us in exploring the possibilities of understanding how teaching individuals about the importance of ecological balance and the consequences of environmental degradation can foster a sense of responsibility. The conceptual metaphors NATURE IS IMMORTAL and NATURE IS INTERCONNECTIVITY investigate the positive discourses that can advance attitudes to preserve and protect the environment.

The second part of the study has decoded migration metaphors which involve multiple symbolic levels in relation to identity, displacement and belonging. Thus, MIGRATION IS TRANSPLANTATION refers to Kostas's and Defne's uprooting from Cyprus to England and it mirrors the physical transplantation of the fig tree, which stands for the characters' struggle with feelings of displacement and adaptation. The fig tree's journey from Cyprus to London, as well as its burial in and resurrection from the British soil symbolises the pain, loss, and difficulty, yet also the possibility of survival and growth despite all trials and tribulations. Moreover, MIGRATION IS TRANSPLANTATION becomes MIGRATION IS REBIRTH, as the fig tree reflects the idea that nature, unlike humans, has the ability to regenerate, therefore, Defne's spirit choses to transmute into the fig tree so as to continue living close to the love of her life and to her daughter. Rebirth in the novel reflects both the cyclical nature of plant life, as well as the possibility of healing and renewal for the main characters – Kostas, Defne and their daughter, Ada.

The novel in itself is an ode to nature, and to its insurmountable capacities of interconnectivity, communication and rebirth, and, by addressing the egocentric tendencies that contribute to environmental issues, Shafak attempts to create a more sustainable and equitable world that respects and preserves the delicate balance of our ecosystems. The essential discourse which permeates the entire novel is the positive one. The novel advances change, transformation and a deeper level of environmental awareness towards its readers, thereby promoting beneficial alternative discourses to describe the natural world and its relationship to humankind.

REFERENCES

Lakoff, G. and Johnson, M. (1980) *Metaphors We Live By*. Chicago: The University of Chicago Press.

Lakoff, G. (2006) *Thinking Points: Communicating Our American Values and Vision: A Progressive's Handbook*. New York: Farrar, Straus and Giroux.

Evans, V. and Green M (2006) *Cognitive Linguistics. An Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Fairclough, N. (2003) *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. London: Routledge.

Glotfelty, C. and Fromm, H. (eds.), (1996) *The Ecocriticism Reader. Landmarks in Literary Ecology*. Athens and London: University of Georgia Press.

O'Neill, S. (2023) Arborealities, or Making Trees Matter in Elif Shafak's *The Island of Missing Trees. ISLE: Interdisciplinary Studies in Literature and Environment*, 31 (4), winter: 796-816. Available from https://doi.org/10.1093/isle/isad040 [Accessed on 16 September 2023].

Said, E. (2000) *Reflexions on Exile & Other Literary Essays.* New York: Granta. Available from http://www.mcrg.ac.in/RLS_Migration/Reading_List/Module_A/65.Said,%20Edward,%20Reflections_on_Exile_and_Other_Essay(BookFi).pdf [Accessed on 17 September 2024].

Stibbe, A. (2020) Toward a Grammar of Ecocultural Identity. In A. F. Fill and H. Penz (eds.) *Routledge Handbook of Ecocultural Identity* (pp. 416-430). London and New York: Routledge.

Stibbe, A. (2018) Positive Discourse Analysis: Re-Thinking Human Ecological Relationships. In A. F. Fill and H. Penz (eds.) *Routledge Handbook of Ecolinguistics* (pp. 165-178). London and New York: Routledge.

Stibbe, A. (2015) *Ecolinguistics – Language, Ecology and the Stories We Live By*. London and New York: Routledge.

ANALYSED TEXT

Shafak, E. (2021) *The Island of Missing Trees*. London: Penguin Books.

Alexandra Moraru (Dr. philol.) is a lecturer at the Department of Foreign Languages and Communication, the Bucharest University of Economic Studies. Her main research interests involve cognitive semantics, critical discourse analysis and teaching methodology in English and French.

https://orcid.org/0009-0004-5444-9337

Email: alexandra.moraru@rei.ase.ro

https://doi.org/10.22364/lincs.2025.10

MASTERING THE AWARENESS OF LINKING WORDS IN SECONDARY SCHOOL LEARNERS' ESSAYS USING AI TOOLS

TATJANA ORLOVA

Riga Rīnūži Secondary School, Latvia

JEVGEŅIJA SEĻIVANOVA

University of Latvia, Latvia

Abstract. Writing is one of the most difficult skills to master, especially when it comes to producing essays. Writing skills and their development have always constituted an issue leading to poor examination results, and it still holds true today. Although linking words are recognised as a fundamental characteristic of cohesive writing, it has been identified as one of the challenges for secondary school learners in their English as a Foreign Language essays. Since Artificial Intelligence (AI) tools are based on authentic corpora and can provide learners with real-life examples of linking word use, they can be regarded as a solution to master learners' awareness of linking words along with the increase of the cohesion level. Taking into account the rapid, widespread popularity of AI applications, topicality of the issue is unquestionable, and the integration of AI into the study process has to be considered. Thus, the goal of the present case study implies ascertaining the efficiency of AI tools for the purpose of secondary school learners' writing skill enhancement. The results of the conducted survey have shed light on challenges experienced by secondary school learners when trying to reach cohesion in essay writing by means of linking words. Also, their attitudes to AI tools implementation in the study process to enhance writing skills have been elicited. The comparison of learners' pre-test and post-test essays has revealed the expanded and varied use of linking words, indicating the increased level of cohesion, which, in turn, proves the enhancement of learners' writing skills.

Key words: writing, cohesion, linking words, Artificial Intelligence (AI) tools, secondary school learners

INTRODUCTION

Writing is one of the most difficult skills to master, especially when it comes to producing long texts. Latvia, being a member of the European Union, follows the requirements formulated in the *Common European Framework of References*

for Languages, designed to provide a comprehensive basis for the elaboration of language syllabuses, which state that a learner of English whose knowledge of the language corresponds to C1 reference level 'can produce clear, well-structured texts of complex subjects' (n.d.: 66) and 'can effortlessly employ [...] lexical and productive cohesive devices to structure the text' (n.d.: 158). The ability to produce the above-mentioned type of texts should be demonstrated by the secondary school learners at the state examination when they finish Form 12. However, according to the National Centre for Education's descriptive analysis of the state examination results from 2021 to 2023, secondary school learners in Latvia have certain problems with writing their essays. Respectively, the examination essay assessment results of these years were as follows: only 52.73% in the school year 2020/2021, 51.46% in 2021/2022, and 58.45% in 2022/2023, with the highest possible score of 100% (Online 1).

In addition to the problem stated above, the British Council, the United Kingdom's international organisation for cultural relations and educational opportunities, claims that learners of English as a foreign language usually face various challenges, such as

> insufficient input and exposure to the target language, limited opportunities for using English inside and outside the classroom, the need to communicate across language and cultural boundaries in English, a lack of skills to control their own learning (Renandya and Widodo, 2016, discussed in Crompton, Edmet and Ichaporia, 2023: 4).

The scholars also claim that artificial intelligence (AI) is being 'heralded as a tool to support English language teaching and learning [...] that can provide new strategies and opportunities to overcome challenges and extend and enhance learning' (Baranwal, 2022, discussed in Crompton et al., 2023: 4).

Therefore, it is reasonable to assume that incorporating modern technologies, such as AI tools, into today's classrooms can effectively enhance learners' language skills overall and specifically improve their essay writing abilities. Thus, the goal of the present study implies ascertaining the efficiency of AI tools for the purpose of secondary school learners' essay writing skill development. In order to attain the stated goal, the following research questions have been set:

1) What aspects of essay writing present more challenges for secondary school learners?
2) What difficulties do secondary school learners face when using linking words to achieve cohesion in the process of writing essays?
3) Can AI tools be used to enhance the learners' awareness of linking words?

To attain the proposed research goal, the authors of the current paper begin with presenting the notions of the most challenging aspects of writing an essay,

then clarify what AI is, how it works and what AI tools can be used for teaching writing before presenting the results of the empirical study.

THE MOST CHALLENGING ASPECTS OF ESSAY WRITING

Essay writing is the dominating genre in language acquisition. In humanitarian subjects like English language and literature, learners are judged on their essays. If learners cannot write good essays, particularly under examination conditions, they will never succeed in these areas (Warburton, 2006: 7). Shields (2010: 167) points out that making the connections clear is important in effective written communication, and information in an essay should be bound together to make sense in a clear and connected way. He defines *cohesion* as 'sticking together a text in essay writing (ibid.: 173). Additionally, Botunac and Perinčić Tičić (2023: 147) state that cohesion can be defined as 'the most essential element that uses ideas logically exposed on a paragraph level to convey information using developed argumentative sentences'. Shields (2010: 173) admits that one of the ways how cohesion in an essay is achieved is through the use of connective words and signalling devices in and between sentences, paragraphs, and even chapters, which link ideas. He adds that 'connecting words […] are also known as connectives, (sentence) connectors, linking words and transition words' (ibid.: 173). These words are used 'to link sentences and paragraphs and to show the relationship between the ideas expressed' (ibid.). As all the notions listed above have a similar function of linking phrases and sentences, the term *linking words* will be further used as an umbrella term in the present paper, since it is more familiar for secondary school learners and used in the criteria for the evaluation of their examination essays (Online 2).

There is a classification of linking words that helps differentiate their functions. Thus, according to Biber, Conrad and Leech (2002:16), three types of words are used to create connections within a sentence and establish links between sentences and paragraphs. The first of them are *coordinators* that are used to indicate a relationship between two units such as phrases or clauses (ibid.: 30). *Subordinators* are 'linking words that introduce clauses known as dependent clauses' (ibid.: 31). While coordinators and subordinators signal meaning relations within sentences, *linking adverbials* show 'the relationship between two units of discourse' (ibid.: 357). There are six major categories of linking adverbials which are of *enumeration* and *addition*, *summation*, *apposition*, *result and inference*, *contrast and concession*, *transition* (ibid.: 389). The table based on the classification suggested by (Biber et al., 2002) is used in the current study for calculating the frequency of the use of linking words in learners' essays (Appendix 1).

Although linking words are very important cohesive devices, 'these small, yet important chunks of language pose many difficulties for English language learners' (Anderson, 2014: 1). It is not easy for the learners of English as a Foreign

Language to deliver a cohesive piece of writing. As a result, most of their text lacks texture, which enables words to 'stick together' or meaningfully be captured in a single text (Iseni, Almasaeid and Younes, 2013, discussed in Ludji et al., 2022: 15). Moreover, a recent research finding states that language learners rely on a smaller collection of linking words compared to native speakers and expert writers (Ishikawa, 2011; Leedham and Cai, 2013; Lei, 2012; Vinčela, 2013, discussed in Anderson, 2014: 2). A study conducted by a university in Latvia has shown that 'linking words and phrases are not very frequently used even at a proficient user's level, lacking the opportunity to keep the written text coherent and unified' (Apse and Farneste, 2018: 36).

Therefore, there is a certain demand for teaching Latvian secondary school learners linking words that can enhance the cohesion of their writing, which consequently will help to improve their success at the examination level. AI tools can significantly simplify the process of teaching English as a Foreign Language, especially in writing, due to the numerous benefits outlined in the following sub-chapter.

APPLICATION OF AI TOOLS FOR LEARNERS' WRITING SKILL DEVELOPMENT

AI is one of the instruments that can be applied in foreign language teaching in general and writing in particular since it has various advantages. According to Shah (2023: 16), it refers 'to the simulation of human intelligence by machines'. It implies several stages of learning like that of a human including simulations of learning (the acquisition of information and rules for using the information), reasoning (using the rules to reach approximate or definite conclusions), and self-correction (knowing when a mistake has been made and correcting it) (ibid.).

Writing is a unique skill of each individual, and teaching it effectively requires a personalized approach. AI writing tools can be used to teach learners to enhance their English proficiency. Using these tools, learners can receive immediate feedback and assistance, improving their writing skills faster (Marzuki et al., 2023: 2). Teachers need help to keep up with the different abilities of their learners, and as class sizes can be very large, differentiated instruction is becoming more complex. Luckily, AI tools can customize and personalize content so that teachers can quickly differentiate it and ensure that it meets every learner's unique needs. Luckin, George and Cukurova (2022: 14) point out that AI has two characteristics: *autonomy* and *adaptivity*. Autonomy enables AI systems to complete actions without constant guidance from humans, while adaptivity describes the way that AI can interact with a person (ibid.). Adaptivity changes the way that AI interacts based on the actions the person takes (ibid.). Additionally, AI-powered writing assistants help with grammar, structure, citations, and adherence to disciplinary

standards. These tools are not just helpful but central to improving the efficiency and quality of writing (Khalifa and Albadawy, 2024: 2).

There are two basic types of AI distinguished by Shah (2023: 21). The first one is *discriminative AI*, which 'seeks to classify and differentiate data, essentially learning the differences between different categories of data', while the second one is called *generative AI*, which is 'designed to create new content' (ibid.). The scholar also identifies four prominent models of generative AI (ibid.: 24-25). The first of them are text generation models, which can create coherent and contextually relevant text based on a given prompt. Popular text generation models include OpenAI's GPT, Google's Bard, and Anthropic's Claude (ibid.: 24). The second ones are image synthesis models that can generate realistic images, such as faces or objects. Popular image generation models include Midjourney, AI Dall E and Stable Diffusion AI Art (ibid.). The third type of generative AI is represented by sound processing models that can both take sound as input and convert it into text, take text and convert it into spoken speech. Such a model as Google's Magenta project can be an example in this case (ibid., 24-25). Finally, there are multi-modal generation models which do more than one of these tasks and can handle multiple project parts. 'For example, tools embedded in Microsoft Office 365 and Canva allow a learner to generate entire slideshow presentations with text, design, and graphics generated by the AI system' (ibid.: 25).

In the current research, such generative AI models as a text generation model such as ChatGPT 3.5 and the multi-modal generation model of SchoolAI have been used since they are more applicable in language classrooms. These tools employ smart algorithms to find grammar, punctuation, and syntax mistakes. They offer suggestions to make writing better, and they can also help rephrase sentences in case it is needed.

RESEARCH METHODOLOGY

1 METHODS AND PARTICIPANTS

The goal of the study defined the selection of the mixed research methodology, represented by qualitative and quantitative research methods.

A case study has been implemented as a qualitative research method, since 'it provides a unique example of real people in real situations' (Cohen et al., 2005: 181). Furthermore, Hitchcock and Hughes (1995: 317) state that a case study vividly describes events relevant to the case, focuses on individuals or groups and helps to understand participants' perception of events.

Prior to conducting the present study and involving learners in it, informed consent advising about the goal of the research, its procedure, potential benefits as well as confidentiality and data protection was obtained from the headmaster

of the school. Moreover, the research participants were also informed about the procedure of the conducted study, the tasks to be completed within it, as well as the questionnaire that had to be anonymously completed.

Consequently, the case of the present study is represented by 60 research participants, who are twelfth-grade learners from a secondary school in Latvia. According to *Common European Framework of References for Languages*, their proficiency level of the English language can be defined as B2. Being in the final year of their secondary education, they are preparing for the state examination. The purpose of the case study, firstly, implied the elicitation of learners' awareness of linking words and their use when performing writing activities, as well as their attitudes on the application of AI for language learning purposes.

2 TOOLS AND PROCEDURE

To pursue the stated goals and answer the research questions, a questionnaire has been initially applied as a data collection tool. According to Rasinger (2013: 65), questionnaires are considered to be a reliable way to ascertain such an abstract notion as attitudes. Pre-test and post-test, particularly diagnostic testing (Cohen et al., 2005: 322), was implemented as the second data collection tool. According to Cohen et al., this type of testing allows to identify 'particular strengths, weaknesses and difficulties that a student is experiencing, and is designed to expose causes and specific areas of weakness or strength' (ibid.). Moreover, pre-test and post-test essays were implemented with the goal to find out the learners' ability to use linking words in writing, thereby tracking the progress of writing skills development. Learners' essays were collected and analysed by means of AI platform ChatGPT 3.5. The tool provided such essential information as the types of linking words used in students' essays, as well as their frequency.

The research took place during the spring semester of the school year 2023/2024 and included the following steps:

1) questionnaire design and its distribution among the learners;
2) pre-test essay writing prior to the implementation of AI-designed tasks and tools in the classroom with the goal of ascertaining whether the learners use linking words and whether their essays are cohesive;
3) implementation of AI tools (Chat GPT 3.5, SchoolAI) in classroom work;
4) post-test essay writing to establish the impact of the applied tools and tasks on the development of learners' writing skills.

Prior to the implementation of AI in classroom work, the research participants were requested to complete a questionnaire aimed at eliciting learners' awareness of linking words in essay writing, as well as their attitudes toward the implementation of AI tools in the study process.

The questionnaire consisted of nine questions prepared using Google Forms (see Appendix 3). The learners had been sent a survey invitation link to the questionnaire by means of e-class.lv and mykoob.lv platforms. Before completing the questionnaire, the respondents had been provided with guidance on each question to make sure it was clear, and all unknown words were clarified. As a result, the responses of 60 participants were obtained; their opinions on the researched issues were elicited by means of a Likert scale.

Since it was essential to ascertain learners' use of linking words along with writing cohesion, a pre-test which consisted of writing an essay before the AI tools were implemented into the study process was given to the research participants. Subsequently, the collected pre-test essays were analysed with regard to application of linking words, and compared with post-test essays written after the inclusion of the AI tools in the classroom work.

Overall, ten 45-minute lessons were devoted to the acquisition of linking words, as well as writing skill enhancement along with development of writing cohesion. The set of lessons was initiated by the presentation of the researched issue. The classification of linking words based on the typology proposed by Biber et al. (2002) was applied for this purpose. Functions of linking words, their importance for the creation of text cohesion were thoroughly explained along with the multiple examples of the word use in context.

Thereafter, the learners were offered activities aimed at practicing linking words' application. They were provided with a paragraph (see Appendix 2) and AI tools for task performance. One of such tasks implied the use of two platforms, namely, ChatGPT 3.5 and SchoolAI, and work with a provided short paragraph that did not contain any linking words. According to the task, the learners had to augment the give paragraph with linking words and insert it first into ChatGPT giving the instruction to check the appropriateness of the inserted words. Although each learner had the same text sample, the used linking words were different and, respectively, the comments provided by the platform differed, as well. Thus, the learners received personalised feedback. However, the platform only followed the given instructions; no additional questions were asked by it, thereby compelling learners to take the initiative and ask ChatGPT 3.5 questions about the text and linking words. The same procedure was performed with another AI platform – SchoolAI. As opposed to the previous tool, SchoolAI not only provided feedback and followed the stated instructions, but also created a dialogue with the users. This distinctive feature appeared to be beneficial for the learners, making them review the paragraphs they had inserted, make corrections and consider a better use of linking words.

RESULTS AND DISCUSSION

1 SURVEY RESULTS

1.1 LEARNERS' CHALLENGES IN ESSAY WRITING AND APPLICATION OF LINKING WORDS

The first and second questions of the paper aimed at ascertaining particular challenges secondary school learners face when dealing with essay writing, and, specifically when using linking words (lw) for cohesion purposes. To answer the questions, the learners were asked to complete a questionnaire (see Appendix 3, questions 1-5); the obtained results are presented in Figure 1 below.

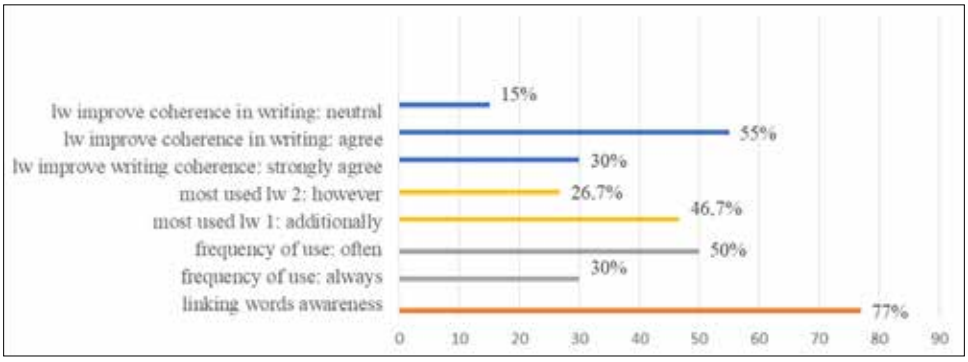

Figure 1. **Learners' overall familiarity with linking words**

Prior to ascertaining the challenges encountered by the learners when writing essays and using linking words, it was essential to understand their overall familiarity with the researched issue, and, consequently, it was the first question of the questionnaire. As shown in Figure 1, 77% of the respondents were familiar with the researched issue. As to the frequency of the linking words used in writing, 30% out of 60 respondents participating in the study stated that they always use them when performing written assignments, whereas 50% of the learners said that they used linking words often, which was later proved by the results obtained from the learners' pre-test essays described below.

The following question was aimed at clarifying the frequency of linking words use by the learners. As depicted in the figure above, half of the students admitted that they used the words often, 30% stated that they always used them, whereas the rest applied them in their writing only occasionally.

Question 3 was asked with the goal to establish, which linking words the respondents assumed that they used most often in their writing assignments. According to the provided answers, the most commonly used linking word is *additionally*, marked by 47% of the learners, followed by *however* indicated by

nearly 27% of the research participants. As to such linking words as *moreover, thus, therefore*, they were used by the learners only occasionally. The stated linking words belong to linking adverbials according to Biber's typology applied in this study.

Question 4 was asked to ascertain whether the learners considered the use of linking words to be helpful in the improvement of cohesion in writing. Here, 30% of the respondents expressed strong agreement, whereas 50% – agreement, respectively.

Question 5 was aimed at clarifying the challenges encountered by learners when using linking words in English sentences. Answering this question, the respondents were asked to formulate their own replies. The analysis revealed that the learners found it complicated to select an appropriate linking word among the variety of synonyms. Such issues as positioning them in the right place in sentences, as well as spelling were also mentioned. Ultimately, the meaning of some linking words is unknown, which results in avoidance to use them.

1.2 LEARNERS' FAMILIARITY AND WILLINGNESS TO RECEIVE AI INSTRUCTIONS

The third research question was aimed at finding out how AI tools could help learners master their writing skills. In order to answer the question, the learners were asked to provide replies to three questions (see Appendix 3, questions 6-8) were intended to ascertain learners' experience using AI tools and their readiness to try them in the study process. As demonstrated in the figure below, 57% of the respondents had experience in using AI for learning purposes, and 43% were ready to receive formal guidance on the application of AI tools in the study process. Nevertheless, 30% of the students expressed their unwillingness to receive AI guidance.

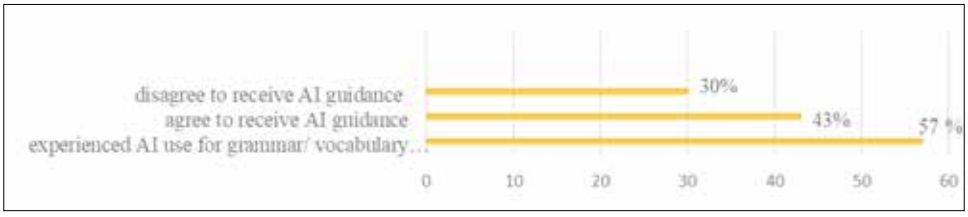

Figure 2. **Learners' experience and readiness to receive AI guidance**

2 PRE-TEST AND POST-TEST ESSAYS ANALYSIS ON THE SUBJECT OF LINKING WORD USE

In order to evaluate the efficiency of the AI platforms implemented in the study process, the learners were asked to write post-test essays, which were compared with the pre-test essays written before the work with the AI tools was performed.

The received essays were analysed by means of ChatGPT 3.5 on the subject of linking word use and their frequency. Each work was inserted in the platform with a request to detect and calculate the used linking words. In total, the essays written by 120 learners were collected and analysed this way. Overall, 187 linking words represented by coordinators, linking adverbials and subordinators were identified in the pre-test essays, whereas 358 linking words represented by the same types were found in the post-test essays. A more detailed demonstration is provided in Figure 3, Figure 4 and Figure 5 below.

Figure 3 shows the presence of coordinators identified in the learners' pre- and post-test essays. Only two coordinators represented by *and* and *but* were found in the collected essays. Their total amount in the pre-test essays was 96, however, their use dramatically decreased to 33 in the post-test essays. This change can be explained by the fact that prior to using AI platforms, the learners repeatedly used simple linking words they were familiar with. However, the analysis of post-test essays revealed that, instead of employing the words the learners were used to, linking adverbials carrying the same functions appeared in their essays.

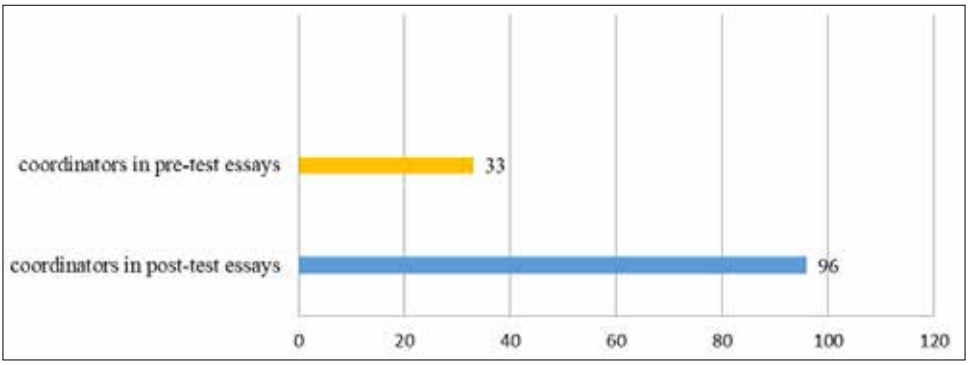

Figure 3. **Number of coordinators in students' pre-test and post-test essays**

Figure 4 provides further notable results concerning the use of linking adverbials. According to the typology offered by Biber et al. (2002: 389), six semantic categories are differentiated, namely, enumeration and addition, summation, apposition, result, contrast, and transition. The analysis of the pre-test and post-test essays demonstrated the presence of the following categories in the learners' works: enumeration and addition, summation, apposition, result, contrast and transition.

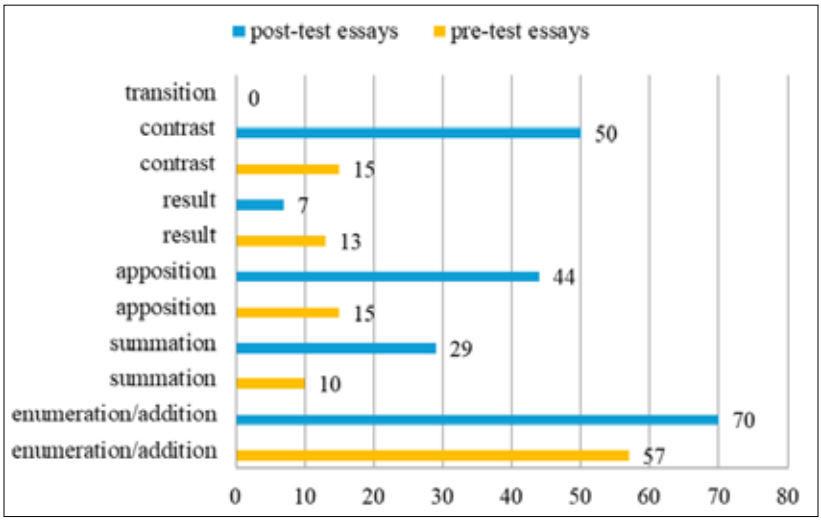

Figure 4. **Number of linking adverbials in students' pre-test and post-test essays**

As shown in Figure 4, the most frequently used category of linking adverbials was the one of enumeration and addition with 57 frequencies in the pre-test learners' essays. Such linking words belonging to this category were found: *in addition, additionally, furthermore, moreover, firstly, secondly, finally, also.* The amount of the stated linking words with the addition of the word *thirdly* increased to 70 in the post-test essays. The following category under consideration relates to contrast. The linking words of contrast, namely, *however, despite* and *nevertheless* were applied only 15 times in the essays written before the introduction of AI tools, whereas their use increased to 57 frequencies in the post-test essays. Apart from the linking words mentioned above, the use of the words *conversely*, *besides*, *even though*, has been identified as well. The category of apposition has been observed in the essays represented by *for example* and *for instance*. The use of these linking words increased from 15 in the pre-test essays to 44 in the post-test essays, respectively. Summation category of the linking adverbials appears in both types of essays and is expressed by such words as *to sum up*, *in conclusion*, *in summary* and *to summarise*. As it is demonstrated in the figure above, the application of this category also increased from ten to 29 in the post-test essays. The category of result is the last one to consider. Surprisingly, the analysis of the essays shows that such linking words as *consequently*, *therefor*e and *as a result* have a higher frequency in the pre-test essays, specifically, they were used 13 times compared to only seven occurrences in the post-test essays. Linking words belonging to the category of transition have not been identified in the collected essays.

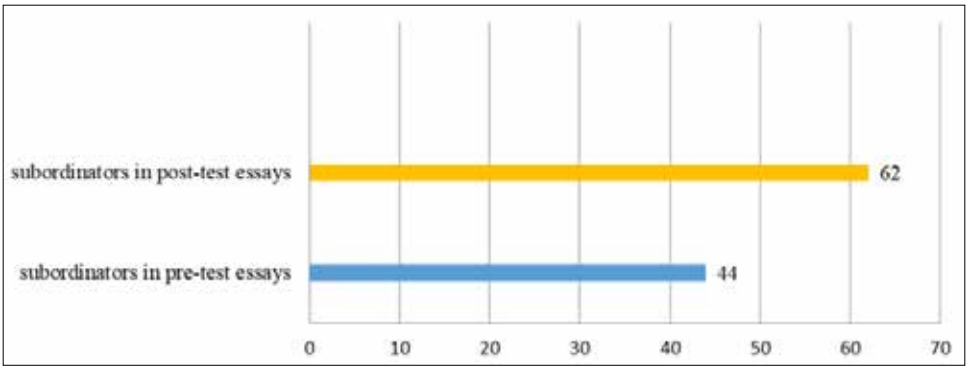

Figure 5. **Number of subordinators in students' pre-test and post-test essays**

The figure above demonstrates the number of subordinators used in the learners' essays. They are present both in pre-test and post-test essays, and their use increased after the inclusion of AI tools in the classroom work. Such subordinators as *if*, *because*, *than*, *that*, *as* were found in the pre-test essays with the total frequency of 44. In the post-test essays, subordinators are represented by the following words: *as*, *because*, *since*, *while, that*, which in the analysed post-test essays occurred 62 times in total. The subordinator *as* can be particularly highlighted, since its use increased, whereas subordinators *since* and *while* first appeared in the post-test essays.

Overall, the results of the analysed essays after the involvement of the AI platforms in comparison to the pre-test essays have revealed a considerable increase in the variety of the used linking words, thereby constituting the most obvious distinction between the pre-test and post-test essays.

CONCLUSIONS

Writing is one of the most essential and challenging language skills that secondary school learners have to acquire. As it has been ascertained in the present study, a proficient use of linking words, the absence of which results in the lack of cohesion in essays is a common challenge among secondary school learners. The most significant difficulty stated by the research participants is the inability to choose among multiple synonyms, as well as not understanding their meanings, confusion regarding their placement in sentences and spelling. It results in the use of simple linking words, and a limited range thereof in written assignments. Taking into account most learners' readiness to acquire experience in the use of AI platforms with the goal to master the use of linking words, such tools as ChatGPT 3.5 and SchoolAI were applied. After their inclusion in the study process and running pre-test and post-test essays, a conclusion has been made that learners' awareness of linking words improved. Comparatively, the application of various

types of linking words according to the typology used in this study increased, resulting in the diversity of linking words, moreover, the words not identified in the pre-test essays appeared in the post-test essays. The use of linking adverbials can be especially noted, since their variety and frequency grew, and such words as *even though, besides, conversely, thirdly* appeared in the post-test essays. The use of such linking adverbials as *however, for example, furthermore, therefore, in conclusion* can be highlighted, since their occurrences considerably increased in the post-test essays.

Despite the fact that some linking words were not used in the post-test essays, namely, *finally, especially, additionally*, although they were identified in the pre-test essays, it cannot be regarded as a negative indicator, given that the learners instead used other linking words with the same functions. The same conclusion can be attributed to the coordinators *and*, *but,* and their decreased frequency in the post-test essays.

Generally, as revealed by the study, AI can provide various tools which assist learners in mastering their knowledge of linking words and, consequently, enhance their writing skills. Furthermore, AI tools are able to alleviate teacher's workload, since they can assist learners in moving from simply understanding basic concepts to applying them in complex problem-solving scenarios even without the help of an educator.

Finally, it is important to note that further research is required on the subject of AI implementation in the classroom with the goal of selecting specific platforms for improvement of other language skills.

ACKNOWLEDGEMENTS

This work was supported by the project No 5.2.1.1.i.0/2/24/I/CFLA/007 'Internal and External Consolidation of the University of Latvia' of the second round of the Consolidation and Governance Change Implementation Grants within Investment 5.2.1.1.i 'Research, Development and Consolidation Grants' under Reform 5.2.1.r 'Higher Education and Science Excellence and Governance Reform' of Reform and Investment Strand 5.2 of the Latvian Recovery and Resilience Mechanism Plan 'Ensuring Change in the Governance Model of Higher Education Institutions'

REFERENCES

Anderson, G. (2014). So, Transitions: Linking Adverbial Use of University ESL students. *The CATESOL Journal,* 26 (1): 1-13. DOI: http://dx.doi.org/10.5070/B5.36100.

Apse, V. and Farneste, M. (2018) Error Analysis of the Use of Linking Words and Phrases in Tertiary Level Essay. *Baltic Journal of English Language, Literature and Culture*, 8: 26-39. DOI: https://doi.org/10.22364/BJELLC.08.2018.02.

Baranwal, D. (2022) A Systematic Review of Exploring the Potential of Teachable Agents in English Learning. *Pedagogical Research,* 7 (1): n.d. DOI: http://dx.doi.org/10.29333/pr/11553.

Biber, D., Conrad, S. and Leech, G. (2002) *Longman Student Grammar of Spoken and Written English*. Harlow: Pearson Education Limited.

Botunac, S. and Perinčić Tičić, N. (2023) Cohesion and Coherence Challenges in Argumentative Essay Writing with Secondary School Students. Available from_https://shorturl.at/3LZTZ [Accessed on 30 January 2025].

Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2005) *Research Methods in Education*. New York: Routledge Falmer.

Crompton, H., Edmett, A. and Ichaporia, N. (2023) *Artificial Intelligence and English Language Teaching: A Systematic Literature Review.* London: British Council.

Hitchcock, G. and Hughes, D. (1995) *Research and the Teacher. A Qualitative Introduction to School-based Research.* London: Routledge.

Iseni, A., Almasaeid, A. A. and Younes, B. A. M. (2013) The Role of Discourse Markers and Cohesive Devices in Writing EFL Students: A Case Study. *Anglisticum Journal*, 2 (4): 35-48. Available from https://www.researchgate.net/ [Accessed on 30 January 2025].

Ishikawa, S. (2010) A Corpus-Based Study on Asian Learners' Use of English Linking Adverbials. *Themes in Science and Technology Education,* 3 (1-2): 139-157. DOI: https://www.learntechlib.org/author/Shin+u2019ichiro+Ishikawa.

Khalifa, M. and Albadawy, M. (2024) Using Artificial Intelligence in Academic Writing and Research: An Essential Productivity Tool. *Computer Methods and Programs in Biomedicine Update,* 5: 1-11. DOI: 10.1016/j.cmpbup.2024.100145.

Leedham, M. and Cai, G. (2013). Besides … on the other hand: Using a corpus approach to explore the influence of teaching materials on Chinese students' use of linking adverbials. *Journal of Second Language Writing,* 22 (4): 374-389. DOI: 10.1016/j.jslw.2013.07.002.

Lei, L. (2012). Linking adverbials in academic writing on applied linguistics by Chinese doctoral students. *Journal of English for Academic Purposes,* 11 (3): 267-275. Available from https://tinyurl.com/mpad2t2b [Accessed on 27 January 2025].

Luckin, R., George, K. and Cukurova, M. (2022) *AI for School Teachers*. London and New York: CRC Press.

Ludji, I., Hambandima, E. S. N. and Christiani, Y. N. (2022) Cohesive Devices Used in Students' Argumentative Essay; A Discourse Analysis. *Voices of English Language Education Society*, 6 (1): 14-24. DOI: 10.29408/veles.v6i1.4969.

Marzuki, Widiati, U., Rusdin, D., Indrawati, D. and Indrawati, I. (2023) The impact of AI writing tools on the content and organization of students' writing: EFL teachers' perspective. *Cogent Education (Online) Journal*, 10: 2. DOI: 10.1080/2331186X.2023.2236469.

Renandya, W. A. and Widodo, H. P. (eds.), (2016) *English Language Teaching Today*. Switzerland: Springer.

Rasinger, S. M. (2013) *Quantitative Research in Linguistics*. London, New Delhi, New York, Sydney: Bloomsbury.

Shah, P. (2023) *AI and the Future of Education.* Hoboken: John Wiley and Sons.

Shields, M. (2010) *Essay Writing. A Student's Guide.* London: SAGE Publications Ltd.

Vinčela, Z. (2013) Linking adverbials in the corpus of student-composed texts. *Zmogus ir zodis/Man and the Word,* 15 (1): 215-222.

Warburton, N. (2006) *The Basics of Essay Writing.* London and New York: Routledge.

INTERNET SOURCES

[Online 1] Available from https://tinyurl.com/y9rybd29 [Accessed on 3 November 2024].

[Online 2] Available from https://tinyurl.com/kdvtejuf [Accessed on 27 January 2025].

DOCUMENTS

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (n.d.) Available from https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4 [Accessed on 3 November 2024].

APPENDIX 1

Table 1. **Typology of linking words** (based on Biber et al., 2002: 16-389)

Name of the group of linkers	**Function**	**Examples**
Coordinators	indicate a relationship between two units such as phrases or clause	*and, but, or, nor*
Subordinators	introduce clauses known as dependent clauses, i.e., the clauses which cannot stand alone without another clause, called the main clause. Subordinators are like coordinators, but aredifferent from linking adverbials, because they occur in a fixed position at the front of their clause	*after, as, because, if, since, although, while, as, than, that, whether*
Linking adverbials	serve to connect stretches of text. Similarly, some linking adverbials connect whole paragraphs, while others link a main clause to a dependent clause	

Name of the group of linkers	**Function**	**Examples**
Enumeration and addition	enumerate (list) pieces of information, or signal the addition of items to a list	*firstly, secondly, finally, lastly, thirdly, in the first/second place, first of all, for one thing . . . for another thing, to begin with, next, further, furthermore, likewise, moreover*
Summation	marks summation signal that a unit of discourse concludes or sums up points made in the preceding discourse	*in sum, all in all, in conclusion, overall, to summarize*
Apposition	shows that the following piece of text is equivalent to, or included in the point made in the preceding discourse	*in other words, for example, which is to say, that is to say, that is, for instance, namely, specifically*
Result/ inference	signal that the second unit of discourse states the results or consequence of the preceding discourse	*consequently, thus, so, hence, therefore*
Contrast/ concession	mark some kind of contrast or conflict between information in different discourse units. Some of these adverbials clearly mark contrasting alternatives	*in contrast, alternatively, though, anyway, on the other hand, conversely instead, on the contrary, in contrast, by comparison, anyhow, besides, nevertheless, still, in any case, at any rate, in spite of that, after all, yet*
Transition	marks the insertion of an item that does not follow directly from the previous discourse. The new information is signaled as only loosely connected, or unconnected, to the previous discourse, as in the following	*by the way, incidentally, by the by, meanwhile, now*

APPENDIX 2
SAMPLE OF A PARAGRAPH

Climate change is a pressing issue. It is causing rising sea levels and extreme weather events. The polar ice caps are melting at an alarming rate. Many species are facing extinction. Governments need to take immediate action to reduce greenhouse gas emissions. We must transition to renewable energy sources. The consequences of inaction are dire.

APPENDIX 3
QUESTIONNAIRE

Linking Words Awareness and the Use of Artificial Intelligence (AI) Tools for its Development

Dear Student!

The results of the following anonymous questionnaire will be used in the study to understand the perspectives of teaching English linking words for writing essays by means of AI tools use at secondary school. Please provide your answers to the questions below.

Thank you!

1) **How familiar are you with the term 'linking words' in the context of writing?**
   very familiar
   somewhat familiar
   neutral
   somewhat unfamiliar
   very unfamiliar
2) **How often do you use linking words in your writing?**
   always
   often
   occasionally
   rarely
   never
3) **Which linking words do you yourself use most frequently?**
   additionally
   however
   moreover
   in addition
   therefore
   thus
   for example
   in conclusion
   other (please specify)
4) **Do you believe that the use of linking words improves the cohesion of your writing?**
   strongly agree
   agree
   neutral
   disagree
   strongly disagree
5) **What challenges do you face when trying to understand and use linking words in English sentences?**
   Please provide your own answer

6) **Have you ever used any AI-based tools to learn English grammar and vocabulary?**
   yes
   no
   If yes, how did this instruction impact your writing? (Briefly describe)
7) **Would you prefer interactive personalized feedback from an AI system to improve your understanding of linking words?**
   yes
   no
   If yes, what kind of feedback? (briefly describe)
8) **What specific features would you like to see in an AI tool designed to teach English linking words?**
   Please provide your own answer
9) **Please use this space for any additional comments or thoughts regarding the use of linking words in essay writing.**

Tatjana Orlova (Master of Humanities in Philology) specialises in the preparation of secondary school learners for the state examinations in English. Her research primarily concerns teaching vocabulary and developing writing skill by means of Artificial Intelligence.

https://orcid.org/0009-0009-9355-1592

Email: tatyanaorlova@inbox.lv

Jevgeņija Seļivanova (Master of Humanities in Philology) is a doctoral degree candidate at the University of Latvia. She specialises in distance education and educational digital environment. Her research is dedicated to distance learning and its numerous aspects, mainly focusing on the development of guidelines for effective online language courses in higher education institutions.

https://orcid.org/0000-0001-6228-3534

Email: jevgenija_s@inbox.lv

https://doi.org/10.22364/lincs.2025.11

EASY LANGUAGE USE AND LANGUAGE ATTITUDES IN LATVIAN PUBLIC SPACE

VELGA POLINSKA

Latvian Language Institute of the Faculty of Humanities of the University of Latvia, Latvia

Abstract. Everyone has an equal right to social participation, information, and inclusion regardless of their limitations, and easy language removes communication barriers and facilitates exercising these rights. The importance of information accessibility is referenced in several regulations. However, worldwide experiences demonstrate that legislation on information accessibility does not always correspond to practice. The current study explores whether the realization of the significance of accessible information has reached decision-makers in Latvia and sought to find out if the practice of accessible information has been established in society. The research included a bibliographic overview of legislation on easy language in Latvia and an anonymous online questionnaire (N=829) to compare the changes in overall attitudes toward easy language. It was observed that the legislative amendments had not significantly promoted easy language development. The comparative study demonstrated that in 2024, Latvian society had a better easy language awareness and a deeper understanding of its principles and target groups than in 2021. The respondents indicated that radio news, podcasts, and online information had contributed to their knowledge. Moreover, it appears that various social and individual activities, rather than legislation, have produced more remarkable results in strengthening the position of easy language. Thus, easy language development in Latvia is still primarily based on practice.

Key words: easy language, information accessibility, human rights, legislative changes in Latvia, language attitudes

INTRODUCTION

The Universal Declaration of Human Rights claims that ‘all human beings are born free and equal in dignity and rights’ and ‘everyone has the right to freedom of opinion and expression; this right includes freedom to hold opinions without interference and to seek, receive, and impart information and ideas through any media and regardless of frontiers’ (UDHR, 1948: Articles 1 and 19). In modern society, everything is constructed and expressed utilizing language: language allows us to set values and norms, develop our business, elaborate on legislation, provide education, and develop science. Additionally, language tends to become more complex and multilayered. Hence, the question is – what could

help exercise human rights to information in cases of temporary and permanent limited language processing abilities?

This is where various language simplification methods can be applied. The testimonies of the need for language simplification date back several hundred years (Ehrenberg-Sundin, 2004). Consequently, a bridge between different language use levels is not a new necessity.

During the last decades, the two main language simplification varieties have developed: plain and easy languages. These varieties display notable differences. Both easy and plain languages are employed in asymmetric communication. However, plain language is used in mediating between professionals and the general public seeking general comprehensibility. In contrast, easy language is applied in communication with persons with language difficulties, thus reaching specific and vulnerable groups of society (Leskelä et al., 2022: 194). Although the concept of easy language is primarily used in the context of this research, the article also highlights the issues that emerge from confusing the two varieties.

The level of plain and easy language use differs from country to country, and it is closely linked to a range of factors such as geopolitical and historical situations or the number of accessible communication-related projects (Lindholm and Vanhatalo, eds., 2021). When analysing the available information, the main driving forces for plain and easy language development seem to be individual initiatives, the work of non-governmental and other organizations, education, research, and legislation.

METHODS

Qualitative and quantitative research methods were used to fulfil the tasks outlined in this article. The bibliographic method was applied, describing the current level of easy language development, the benefits of easy language use, and the differences between easy and plain languages. Furthermore, the content analysis of the respective laws and regulations was carried out on two levels: legislation that Latvia has ratified as a member of international bodies, and local regulations. The two methods yielded the analysis of Latvia's situation both regarding practice and legislative effectiveness.

The quantitative research method was applied to clarify the general attitudes toward easy language in Latvia. An anonymous online questionnaire was created to obtain the data. For this study, it was important to observe the changes in attitude. Thus, the question set was designed considering the study by the *Easy Language Agency* (*Vieglās valodas aģentūra*) within the Erasmus+ project *Promoting Easy-to-Read Language for Social Inclusion* (PERLSI). Both questionnaires consisted of two question blocks: respondents' demographic data and easy language awareness. The questions to clarify easy language awareness were: 'Have you heard of or encountered easy language?'; 'Who, in your opinion, would benefit from easy

language use?'; 'Have you encountered a situation where you do not understand important information because it is too complicated?'; 'What kind of information was difficult to understand for you?'; 'What did you do when you had difficulties understanding?'. The respondents were then asked to evaluate the following claims using a Likert scale: 'Authorities should always use easy language to communicate with citizens'; 'In situations where I do not understand the text, I feel silly'; 'I would be grateful if someone prepared information in easy language for me'; 'the awareness that someone prepares information in easy language for me would make me feel discomfort'. The questionnaire in 2024 included an additional question asking to indicate where the respondents obtained their knowledge of easy language if they had it before. Then, the comparative approach was used, and the outcomes of the questionnaire for the year 2024 were juxtaposed with the results of the PERLSI questionnaire.

The study, however, has limitations: it can be observed that in the questionnaire, both plain and easy language concepts have not been distinguished. In 2021, this might be linked to non-existent research in the field at that time and a lack of knowledge of international practices. The questionnaire in 2024 was kept similar for comparison purposes. However, in further research, it should be noted that, although similar in several aspects, plain language and easy language are independent concepts.

The research complies with the Humanities and Social Sciences Research Ethics Commission Opinion No. 71-43/84.

THEORETICAL BACKGROUND

In the 1970s, several countries, namely, the United States of America, Canada, the United Kingdom, Ireland, and later also Denmark, France, Germany, Italy, Singapore, Hongkong, New Zealand, and Australia, started to consider providing clear and understandable communication in the legal field. In these countries, the burden that bureaucratic language and tangled sentence constructions would impose was noticed, therefore, measures to reduce the cases of misunderstanding and confusion were implemented (Asprey, 2010). This could be considered the beginning of the plain language movement.

Almost simultaneously, the Nordic countries began adapting language for people with perceptual disorders. In the 1960s, Sweden elaborated a strategy of publishing books and newspapers in easy language. In the 1980s, Finland and Norway started different easy language-related activities, many of which are still present (Liepa and Polinska, 2021: 13).

The turning points for easy language development are the UN Declaration of the Rights of Disabled Persons (1975), which stipulates that 'disabled persons have the same civil and political rights as other human beings' (DRDP, 1975: Article 4), and subsequently the UN Convention for the Rights of Persons with

Disabilities (2006), which provides that persons with disabilities equally with others are entitled to access the physical environment, transportation, communication, and information (CPRD, 2006; Liepa and Polinska, 2021: 13, 14). Thus, the right to receive understandable information for people with disabilities in legal acts has been established for decades.

Nevertheless, people with disabilities are not the only part of society who need easy language. Although specific target groups can vary from country to country, easy language beneficiaries can generally be divided into two categories: people with a permanent need for easy language (e.g., people with intellectual disability, people whose language processing skills are reduced due to an illness or injury), and temporary easy language users, e.g., language learners, immigrants, or diaspora. Notably, 'belonging to one of the groups mentioned above does not automatically create the need for Easy Language' (Virtanen, 2006, cited in Leskelä, 2021: 159).

Certainly, the fields where easy language might become useful, are diverse: from maintaining the language skills for inherited language users to ensuring patient rights in situations of asymmetric communication to helping integrate people who have just arrived in a new country. In this regard, the Icelandic experience serves as a good example: in 2020, Icelanders published the first fiction storybook in easy language for people studying Icelandic. Until then, adults learning the Icelandic language 'had to read children's books' (Ólafsdóttir and Pálsdóttir, 2021: 262). Similarly, Finns initially used easy language for people with intellectual disorders; nevertheless, 'it soon became obvious that it could also be applied to other people, for instance, elderly people with memory-related illnesses, young readers with reading difficulties, or immigrants learning Finnish' (Leskelä, 2021: 150).

The spectrum of easy language use in Latvia has not yet been established. Easy language has a significant role in special education; the communication principles taught to and later exploited by special education teachers largely correspond to easy language principles, although it has been rarely marked as such (Liepa, 2021: 37). Nevertheless, teachers gradually start to recognize the advantages of easy language in every classroom and are willing to learn it (Polinska and Liepa, 2023: 673). In addition, other initiatives promote easy language in Latvia, such as Latvian Radio daily news in easy language or a writers' competition. Strong encouragement for easy language development was the Erasmus + project *Promoting Easy-to-Read Language for Social Inclusion* (PERLSI), which founded easy language research and subsequently contributed to implementing an elective study course in universities. Detailed information about the project and its outcomes is published on the project webpage (Online 1). Meanwhile, the project team's deep interest in the field over time will foster the growth of other yet undeveloped easy language directions.

LEGISLATIVE BACKGROUND

No easy language law was issued in any country in comparison to the Plain Language Act in the USA (2010) and New Zealand (2023). Nevertheless, analysing best practices in Europe and globally has shown that incorporating the easy language concept in legislation fosters its use and development. Thus, it is worth inspecting the laws and regulations that apply to information accessibility and easy language use in Latvia.

As a European Union (EU) member state, Latvia must comply with several acts at the EU level. The earliest is the Universal Declaration of Human Rights (UDHR, 1948), which Latvia adopted in 1990 when regaining its independence. Article 19 of the UDHR claims that 'everyone has the right to freedom of opinion and expression; this right includes freedom to hold opinions without interference and to seek, receive, and impart information and ideas through any media and regardless of frontiers' (UDHR, 1948: Article 19).

As mentioned above, the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (2006, adopted in Latvia in 2010) significantly endorsed easy language use in many European countries. Article 9 of the Convention stipulates:

To enable persons with disabilities to live independently and participate fully in all aspects of life, States Parties shall take appropriate measures to ensure to persons with disabilities access, on an equal basis with others, to [...] information and communications, including information and communications technologies and systems [...] These measures, which shall include the identification and elimination of obstacles and barriers to accessibility, shall apply to, inter alia: [...] b. Information, communications, and other services, including electronic services and emergency services. (CRPD, 2006: Article 9)

Moreover, in Article 2, *Definitions*, plain language is explicitly mentioned as a means of communication. Noteworthy, in the Latvian translation of the Convention, 'plain language' is translated as 'easy language', this again shows that there has been a lack of a clear division between the two concepts in Latvia. At the time, the easy language idea had already been established by the Easy Language Agency (*Vieglās valodas aģentūra*); moreover, the Easy Language Agency has never distinguished the terms in their practice. Clear differentiation between easy and plain languages started with the first research papers in the field in 2021 – Sproģe and Tūbele indicated that some have separated easy and plain language (Sproģe and Tūbele, 2021: 490), whereas the terms have been clearly distinguished in the first easy language guidelines *Vieglā valoda. Rokasgrāmata* (*Easy Language. The Handbook*) (Liepa and Polinska, eds., 2021: 10-13).

In 2019, the European Accessibility Act was published to harmonize the requirements for products and services launched in the European market so that several target groups would benefit from reduced barriers and wider accessibility. The law stipulates that contact information, safety information,

and instructions should be presented in a language 'easily understood by consumers and end-users' (European Accessibility Act, 2019). This directive was incorporated into the Law on Accessibility of Goods and Services, which was passed in 2023, but will enter into force in 2025. The purpose of the law is to promote the accessibility of goods and services to persons with disabilities and 'all persons with long-term physical, mental, intellectual, or sensory impairments' (Law on Accessibility of Goods and Services, 2023), and similar to the European Accessibility Act, it stipulates that the contact information, safety information, instructions for use, and other information indicated on the product is clear, understandable, and easy to perceive.

The only national regulation that mentions easy language or easily understandable information is the addition of the Freedom of Information Law (1998), Procedures for Publishing Information on the Internet by Institutions (2020). In Part III, Article 20.10, it is claimed that 'The section "Easy to Read" shall include a brief description of the institution and other information necessary for the clients of the institutions in an easy-to-read language'. However, there is neither further information on easy-to-read language, nor what information is necessary for the clients.

Accordingly, the regulations regarding easy language are implemented formally as the decisions on the section's 'Easy to Read' quality are left to the institutions, which lack understanding of easy language principles and necessity. The 'Easy to Read' section on the web pages usually consists of a contact list and concise information about the institution, which cannot be considered topical information (Liepa, 2021: 40). The proportion of international regulations and local legislation (four and one, respectively) related to information accessibility demonstrates that Latvian decision-makers have not developed the understanding of the advantages of easy language, plain language, or clear communication yet. Moreover, due to the complicated geopolitical situation and other governmental priorities, information accessibility has seldom, or rather never been in the spotlight.

EASY LANGUAGE AWARENESS AND ATTITUDES. RESULTS AND DISCUSSION

Despite the lack of appropriate regulations regarding language understandability, the field is still developing. In this context, it was important to observe awareness and changes in attitudes toward easy language. To reach this aim, an anonymous online questionnaire was created, and the results were compared to those of the questionnaire conducted within the PERLSI project in 2021. Convenience sampling was used for both questionnaires.

In 2024, 831 respondents participated in the study. Two of them did not consent to answer the questions, and one indicated that they were not able to answer the questions properly from the given options. The three participants were

excluded from the study. Of 828 participants, 69% (N = 568) were women, and 31% (N = 260) were men. In the PERLSI study in 2021, there were 509 respondents: 53% (N = 270) women, and 47% (N = 239) men.

The changes in easy language awareness were significant: in 2021, 11% of the respondents claimed they knew what easy language is and used it; 27% asserted they knew what easy language is, but did not use it, whereas 53% said they did not know what easy language is, and 8% found the question difficult to answer. In 2024, 22% of the respondents answered they knew what easy language is and used it; 43% knew what easy language is, but did not use it; only 28% revealed they did not know what easy language is, and 7% found the question difficult to answer. The easy language awareness comparison is presented in Figure 1 below.

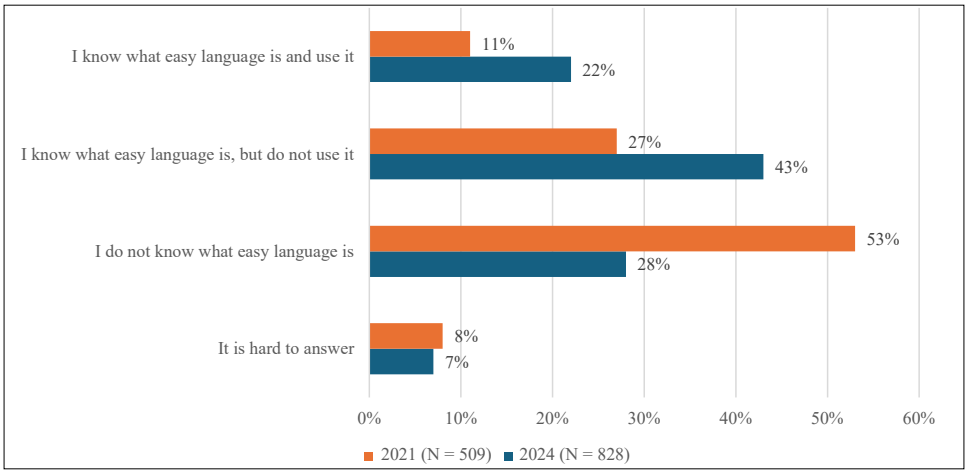

Figure 1. **Easy language awareness in 2021 and 2024**

The answers to the question about easy language target groups also demonstrate an increase in easy language awareness. The respondents were presented with the claim that easy language helps understand complex information and asked who, in their opinion, might benefit from information in easy language. Several answers were possible for this question. In 2021 (N = 509), 54% recognized that everyone would benefit, 47% said 'seniors', 39% claimed that both arrivals and people with intellectual disabilities, 37% marked people with dyslexia, 33% – minorities, 26% – people with autism spectrum disorder, 21% – people with hearing impairments, 9% – diaspora. In 2024 (N = 828), 62% claimed that everyone would benefit from easy language, 59% indicated that the beneficiaries would be people with intellectual disabilities, 54% – seniors, 46% – arrivals and people with autism spectrum disorder, 44% – minorities, 42% – people with dyslexia, 32% – people with hearing impairments, and 23% – diaspora.

A higher rate can be observed in every target group, which suggests a deeper understanding of easy language usability. The comparison of the awareness of easy language target groups is presented in Figure 2 below.

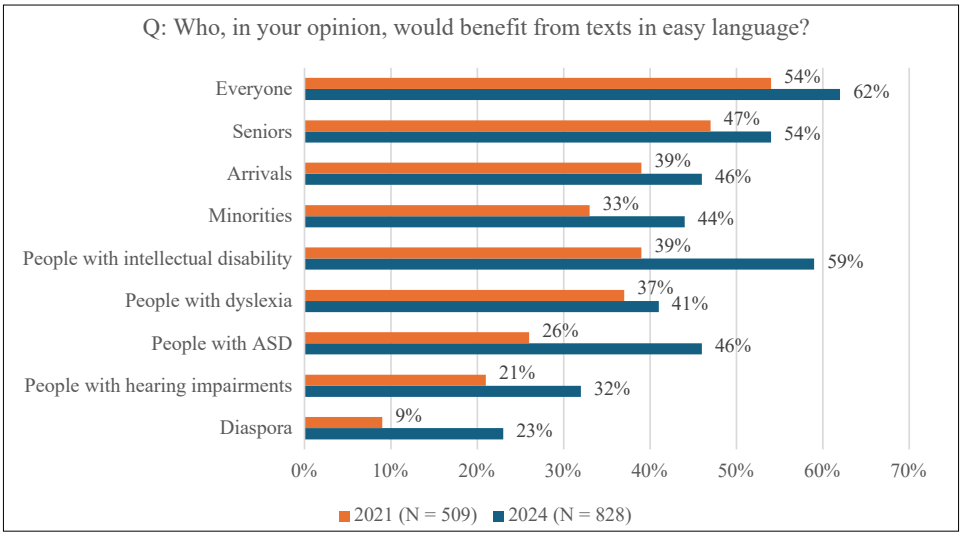

Figure 2. **Awareness of easy language target groups in 2021 and 2024**

Another set of questions was targeted to determine the necessity for language simplification and clear communication. The respondents were asked to share whether they have encountered situations where they could not understand important information because it was too complicated. In 2021, 70% of the respondents said they had sometimes experienced such situations, 15% said it happened often, 11% claimed there had not been such situations, and 4% found it difficult to answer. In 2024, the rates were 74%, 14%, 7%, and 5% respectively. In 2024, all the respondents were asked the following questions: 'What kind of information was difficult to understand to you?' and 'What did you do when you had difficulties understanding?'. Out of 57 (5%) respondents answering that they had not been in a situation where they did not understand information, 17 repeatedly confirmed the statement in the following two questions, whereas 40 respondents explained which information they could not understand and what they did to solve that.

The most often indicated incomprehensible information sources in 2021 and 2024 were very similar: a letter from an authority – 57% and 53%, a document prepared by a specialist – 48% and 46%, an authority's website – 45% and 45%, information concerning services – 28% and 27%, safety rules – 19% and 18%, respectively. From other replies, legislation dominates in both years 2021 and 2024.

Nevertheless, it is noteworthy that the section on determining the need for clearer communication refers largely to plain language not easy language, although in some fields and situations, easy language could also be applied.

Finally, the respondents were asked to evaluate easy-language-related claims by using the Likert scale. In 2021, 84% of the respondents agreed (49% of the respondents completely agreed and 35% rather agreed) that authorities should communicate with the public using easy and understandable language compared to 88% of the respondents (76% completely agreed and 12% rather agreed) in 2024. Evaluating personal preferences and feelings in 2021, 62% of the respondents (32% completely agreed and 30% rather agreed) claimed that they would be grateful if they received information in easy language. In 2024, the rate was 81% of the respondents (61% completely agreed and 20% rather agreed). On the other hand, the respondents were asked to indicate whether they would feel discomfort/shame if they received information in easy language. In 2021, 14% completely agreed with the statement, 19% rather agreed, 33% rather disagreed, and 26% completely disagreed. 8% of the respondents found it difficult to answer. In 2024, only 3% completely agreed with the statement, 6% rather agreed, 22% rather disagreed, and 55% completely disagreed. 15% of the respondents found it difficult to answer. These results show that the stigma around easy language has decreased.

The comparative analysis shows that during the last three years, overall easy language awareness has increased: the number of study respondents who understand the concept of easy language is higher, and on the other hand, there is a significantly lower percentage of persons who have never heard of easy language. The data also demonstrates a deeper understanding of easy language target groups or people who would benefit from receiving information in easy language. Moreover, the respondents can more often identify themselves as easy or plain language users.

CONCLUSIONS

In certain circumstances, anyone can be a potential reader of plain language (Leskelä et al., 2021: 6). Although accessible and clear communication could reduce the burden of misunderstandings, Latvian decision-makers have not placed language use in the spotlight, nor have they developed the understanding of its advantages. Accordingly, the legislation changes and measures regarding information accessibility are not sufficient. Moreover, the existing measures are implemented reluctantly. This phenomenon can be explained by lacking knowledge of easy and plain language principles: the authorities still tend to use bureaucratic language and complex structures, which is impacted by the sturdy notion that the primary addressee of the communication is not the client but the court

(Moors, 2023). Thus, it can be concluded that the current legislation alone is ineffective in strengthening the position of easy language in Latvia.

Although the attitude of authorities is rather superficial, and their approach is formal, easy language in Latvia has developed. The results of the comparative study between 2021 and 2024 demonstrate a higher awareness of the concept, a deeper understanding of the target groups and possible benefits, and a reduced stigma around easy language.

Notably, the study respondents indicated that most often they did not understand the information given by authorities. This means that not only the position of easy language but also that of plain language should be strengthened, and the concepts should be clearly distinguished. Easy and plain languages can form successful grounds in healthcare, education, everyday life, culture, and literature accessibility. To achieve this, it is of paramount importance to exploit the advantages of convenient, fast, and efficient information exchange in a digital environment and to establish a close relationship between research and practice. In this context, a controlling and advisory body for accessible communication would be helpful.

This research has confirmed that successful easy language development is achieved through interaction of all mechanisms: legislation, organization work, education, research, and individual initiatives.

ACKNOWLEDGEMENTS

This work is supported by the state research programme 'Letonika – Fostering a Latvian and European Society' project *Use and Development of Contemporary Latvian* (No. VPP-LETONIKA-2022/1-0001).

REFERENCES

Asprey, M. M. (2010) Chapter 4. Plain language around the world. In *Plain Language for Lawyers* (pp. 60-78). Alexandria: The Federation Press.

[CRPD] *Convention on the Rights of People with Disabilities* (2006) Proclaimed by the United Nations General Assembly. Articles 2 and 9. Available from https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities [Accessed on 3 September 2024].

[DRDP] *United Nations Declaration on the Rights of Disabled Persons* (1975) General Assembly resolution 3447, Article 4. Available from https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/declaration-rights-disabled-persons [Accessed on 3 September 2024].

Ehrenberg-Sundin, B. (2004) *Plain Language in Sweden, the Results After 30 Years.* Available from https://www.plainlanguage.gov/resources/articles/plain-language-in-sweden/ [Accessed on 27 August 2024].

European Accessibility Act (2019) Directive (EU) 2019/882 of the European Parliament and of the Council of 17 April 2019 on the accessibility requirements for products

and services. Available from https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019L0882 [Accessed on 3 September 2024].

Law on Accessibility of Goods and Services [original title: Preču un pakalpojumu piekļūstamības likums] (2023/2025) Available from https://likumi.lv/ta/id/340554 [Accessed on 5 September 2024].

Leskelä, L., Mustajoki, A. and Piehl, A. (2022) Easy and plain languages as special cases of linguistic tailoring and standard language varieties. *Nordic Journal of Linguistics*, 45, (Special Issue 2: Easy Language Research): 194-213.

Leskelä, L. (2021) Easy language in Finland. In C. Lindholm and U. Vanhatalo (eds.) *Handbook of Easy Languages in Europe* (pp. 149-190). Berlin: Berlin: Frank & Timme, GmbH.

Liepa, D. (2021) Vieglā valoda Latvijā [Easy language in Latvia]. In D. Liepa and V. Polinska (eds.) *Vieglā valoda. Rokasgrāmata.* (pp. 34-55) Rīga: Latvijas Universitātes Akadēmiskais apgāds.

Liepa, D., Polinska, V. (2021) Vieglā valoda: starptautiskā pieredze un labā prakse [Easy language: international experience and good practice]. In D. Liepa and V. Polinska (eds.). *Vieglā valoda. Rokasgrāmata* (pp. 8-33). Rīga: Latvijas Universitātes Akadēmiskais apgāds.

Lindholm, C. and Vanhatalo, U. (eds.), (2021) *Handbook of Easy Languages in Europe*. Berlin: Frank & Timme, GmbH.

Moors, M. (2023) *Question and Answer Session. Discussion 'Professional Language in Social Work'.* The opening of the Dictionary of Social Work. August 18th, 2023, University of Latvia.

Ólafsdóttir, S. and Pálsdóttir, K. H. (2021) Easy language in Iceland. In C. Lindholm and U. Vanhatalo (eds.), *Handbook of Easy Languages in Europe*. Berlin: Berlin: Frank & Timme, GmbH, 253-274.

Polinska, V. and Liepa, D. (2023) Easy language in the context of modern pedagogy. In *Human, Technologies, and Quality of Education.* Proceedings of Scientific Papers (pp. 664-674). Riga: University of Latvia Press.

Procedures for Publishing Information on the Internet (2020) Republic of Latvia Cabinet Regulation No. 445. Available from https://likumi.lv/ta/en/en/id/316109 [Accessed on 5 September 2024].

Sproģe, I. and Tūbele, S. (2021) Challenges of easy and plain language in Latvia. In *Human, Technologies, and Quality of Education*, Proceedings of Scientific Papers (pp. 486-500). Riga: University of Latvia Press.

[UDHR] *The Universal Declaration of Human Rights* (1948) Proclaimed by the United Nations General Assembly. Articles 1 and 19. https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights [Accessed on 3 September 2024].

Virtanen, H., Österlund, M. (2006) Selkokieliset ajankohtaislehdet. [Newspapers in Easy Language]. In L. Leskelä and H. Virtanen (eds.) *Toisin sanoen. Selkokielen teoriaa ja käytäntöä* (pp. 155-167). Helsinki: Opike.

ONLINE SOURCES

[Online 1] PERLSI project website (n.d.) Available from https://www.lu.lv/en/perlsi/about-us/perlsi/ [Accessed on 23 August 2024].

[Online 2]. Konvencija par personu ar invaliditāti tiesībām [*Convention on the Rights of People with Disabilities*] (n.d.) Available from https://likumi.lv/ta/lv/starptautiskie-ligumi/id/1630 [Accessed on 3 September 2024].

[Online 3] State Terminology Commission website. Term 'easy-to-read' (n.d.). Available from https://termini.lza.lv/atrast/easy-to-read/en?target=lv [Accessed on 27 August 2024].

Velga Polinska (Mg. art., Mg. translat.) is a research assistant at the Latvian Language Institute of the Faculty of Humanities of the University of Latvia. Her main interests involve easy language, accessible communication, and language related to people with disabilities.

https://orcid.org/0000-0002-5459-1382

Email: velga.polinska@lu.lv

https://doi.org/10.22364/lincs.2025.12

SCOTT MOMADAY AND THE AFFIRMATIVE *PO-ETHICS* OF LIFE

REDOUANE ABOUDDAHAB

Le Mans University, France

Abstract. This study examines Momaday's worldview, as transmuted into his poetic and highly visual writing, in a vitalist perspective, the aim of which is to bring to light the way the transcultural and eco-systemic perspectives interact in the text in a non-dichotomic guise, much open to the play of creativity. The singular world that Momaday's poems and novels have given shape to, celebrates an idea that can be called the life-ness of life, which is not only about the liveliness of life, but the active awareness of its creativity and inventiveness, a conviction that steers clear of the mechanistic vision of nature that has been promoted in Western philosophy at least since Galileo and fuelled by the euphoria of scientific discoveries during the last four centuries. Momaday's is rather a belief in the non-teleological movement of the forces of life that creates history in nature in its own way. By so doing, this analysis departs from the usual comments on Momaday's works that focus on ethnic issues and feed on identity politics.

Key words: vitalism, chaos and harmony, creativity, ecosystemic worldview, poetics

INTRODUCTION

Writing by Kiowa American novelist Scott Momaday is intensely visual and poetic; its formal build is informed by the production of energetic surface phenomena – light, sound, gaze, vibration, space, movement – that can be considered concurrently an experience of life and its never-ending holistic expansion. Momaday, who is also a painter, poet, essayist and autobiographer, combines his poetics and ethics into a unified vision that considers the freewheeling forces of life an open-ended creative system to be reckoned with. In this perspective, the private sphere of the protagonist is not to be dissociated from the harmonious system that life generates unendingly, and whose perception, acceptance, and open-hearted recognition make healing not only possible but effective. This insight feeds on the belief that harmony and chaos are two unified forces inherent in nature and in culture as well as in man's psyche.

Momaday's philosophy is structured by an ethical vision that gives shape to an idea that can be called the *life-ness* of life, which is not only about the liveliness of life, but the active awareness of its creativity and inventiveness, a conviction

that steers clear of the mechanistic conception of nature. What I call *life-ness* refers to the idea of the existence of something more than the practical and the functional dimensions of nature, whose living forms are not considered here prosaically iterative, and thereby subject to mechanistic, reductionist and deterministic explanations. The life Momaday writes about does not simply repeat itself; by repeating itself, it makes new relationships possible, and thus creates new forms and new transformable structures. The life-ness of life integrates into its ethical spectrum a principle of creative freedom and spontaneity that shuns the deterministic understanding of the forces of nature. Indeed, Momaday's *po-ethics* seems to be grounded on the belief in the non-teleological (that is, non-finalist) movement of the forces of life, a conviction which is transmuted at the textual level into a system of writing that values the unrestrained expression of one's emotions as they come, one's intuitions and feelings of wonderment. The writer's and the protagonist's capacity for wonder draws on the philosophical belief that life is not tiresomely predictable and repetitive; this is not Hegel's view on nature as offering 'nothing new under the sun', a philosophical outlook that keeps going and bolsters up not only the dichotomic approach to culture and nature, but also the belief in the superiority of the former over the latter.

It is useful to remember that Hegel's vision of nature intersects with his philosophy of history, based on the exclusive power of the 'Spirit' (*Geist*) in creating history, in a perspective that clearly posits the superiority of the human being over nature, dissociating somehow the latter from their environment and instinctual and bodily substance:

> Abstractly considered, historical change has long been understood in general as involving a progress to something better, something more perfect. Changes in the world of nature – infinitely varied as these might be – reflect nothing more than an eternally repeated cycle. In nature there is nothing new under the sun, so that the many-sided play of natural forms carries with it a certain boredom. Only in the changes that occur in the realm of Spirit is there anything new. (Hegel, [1833] 1988: 57)

This conception that submits life to the dictate of progress and disparagingly subdues nature to the alleged powerful advance of 'Spirit', had certain 'inevitable' political tragic consequences such as the disappearance or subordination of those cultures – like the Natives' in the Americas – that lived in harmony with nature, or, in Hegel's words, that were 'entirely immersed in Nature': 'About America and its original culture, namely that of Mexico and Peru, we do have some information, but only to the effect that this culture was entirely immersed in Nature, and that it had to go under at the approach of Spirit' (ibid.: 85). This implies, in turn, in the Hegelian implacable logic, the widely-spread and accepted idea that those cultures are 'impotent' and inferior in every respect: 'America has always

shown itself to be physically and spiritually impotent – and it still does so – or after the Europeans landed, the natives gradually perished at the mere breath of European activity' (ibid.).

Hegel's approach to nature feeds on a larger vision of nature that is starkly opposed to Momaday's. The philosopher reformulates in his own way the belief in the mechanist constitution of nature, and thus in the possibility to subjugate its forces once its laws have been unveiled. Life and all the natural forces it feeds on are to be subdued to the power of the so-called 'Spirit' or Reason, the real agents of history, while nature is ahistorical and blindly repetitive.

Contrary to Hegel's ahistorical subordinating vision of nature and, more generally, of the life forces, the nature Momaday poetizes and fictionalizes is eventful, temporal, and historical in its own way. It is the aim of this article to interconnect the formal, the spiritual, and the ethical visions of the writer in light of vitalism, an approach that shuns the mechanistic explanations of life, thereby offering fecund tools to shed light on the way the transcultural and eco-systemic perspectives interact in the Momaday text in a non-dichotomic guise, much open to the play of creativity.

'THE REMEMBERED EARTH'

One of the major concepts that arise from Momaday's body of work lies in the vision that the earth – and the land, the dwelling place of man, should not be considered solely through the objective and functional lens, that is, as an ever-available ground to human needs or the playground of man's drives. This misconception originates possibly in the dualistic division of reality into extension and mind, matter and intellectual power, that has led to the loss of the intimate bond between man and nature, and, by way of consequence, to the loss of the awareness of the sensual (aesthetic) potentials intrinsically present in the life that runs through nature and through the body of the human being. This is in part what Momaday brings out in his simply yet finely phrased prose poem 'The Earth' that inspired in part the title of this paper. The poet calls for a relation with the earth that is based on patience, respect, and communion:

> Once in his life a man ought to concentrate his mind upon the remembered earth, I believe. He ought to give himself up to a particular landscape in his experience, to look at it from as many angles as he can, to wonder about it, to dwell upon it. (Momaday, 1997: 45)

The focus is placed here on the necessity of conceiving one's relation with the earth through a profound sense of communication, thanks to its internalization and not its mere observation that might spawn a transient feeling of pleasure or a self-satisfied certainty of cerebral command and inevitably a sense of distance and sharp feeling of otherness; it rather becomes part of the open self

(which is sharply opposed to the ego-centric self), committed to the full appreciation of the natural world out there, seen as it is, with one's 'all eyes' (Rilke, 1963: 67) thereby bringing forth some intimate, personalized relation with the earth. Here, Momaday underscores the importance of the senses in revealing the deep bond between man and the earth, thanks to the liberation of the vital power of the imagination:

> He ought to imagine that he touches it with his hands at every season and listens to the sounds that are made upon it. He ought to imagine the creatures there and all the faintest motions of the wind. He ought to recollect the glare of noon and all the colors of the dawn and dusk. (Momaday, 1997: 45)

This minute capacity for remembrance presupposes that the earth has been seen in the first place with an open heart. Thus, through the act of remembrance, the senses can come alive, and the feeling of being part of a living whole can now be experienced sensually thanks to the liberated power of the imagination:

> For we are held by more than the force of gravity to the earth. It is the entity from which we are sprung, and that into which we are dissolved in time. The blood of the whole human race is invested in it. We are moored there, rooted as surely, as deeply as are the ancient redwoods and bristlecones. (ibid.)

The human being Momaday is referring to here is the one whose humanity is defined by the awareness of their holistic sense of belonging. The use of the plural pronoun in the last part of the poem ('*we* dissolve, *we* are sprung…'), along with signifiers pointing to human communal memory ('blood of the *whole human race*'), and also the ultimate comparison that incorporates plant life in the picture, enlarge the perspective where the human being can apprehend his or her own measures. The internalized and personalized experience of nature leads to the awareness and expansion of one's *beingness*, which brings together all the living 'creatures' under the same banner of vitality and mutual recognition.

Reading Momaday's poem has made Bruce Ballenger realize that landscape is a living element running in his own blood: 'I [...] begin to understand Momaday's call to surrender to the "remembered earth", and in doing so, see how landscape can live like a memory in my own blood' (Ballenger, 1997: 798). Until then, the landscape has been no more than a stage set for planned actions: '[...] in my memory the landscape of the suburban community where I was born and raised is often simply a stage set for my personal dramas of growing up' (ibid.). Patricia Clark Smith and Paula Gunn Allen shed further light on the nature of this relationship, writing that in the American Indian vision the land represents not a portion of reality, but its totality:

> The land is not only landscape as Anglo writers often think of it […]. For American Indians, the land encompasses the butterfly and ant, man and woman, adobe wall and gourd vine, trout beneath the river water, rattler deep in his winter den, the North Star and the constellations, the flock of sandhill cranes flying too high to be seen against the sun. The land is Spider Woman's creation; it is the whole of the cosmos. (Smith and Allen, 1993: 117)

This holistic vision is reflected in the way American Indian novelists and poets conceive of the land in their writings, as they constantly ritualize the relationship with the land and affirm a powerful, respectful relationship with it. Far from being based on gain, capitalization and objectification – an approach to nature that bespeaks a desire for control and domination –, the way American Indians consider the land involves a value system that feeds on the openness to and respect of the otherness of nature:

> Tribal people see it as something mysterious, certainly beyond human domination, and yet as something to be met and spoken with rather than confronted. For them the land is not just a collection of objects you do things *to*, nor is it merely a place you do things *in*, a stage set for human action. Rather it is a multitude of entities who possess intelligence and personality. (ibid.: 118)

The earth is thereby perceived as a living being worthy of esteem and paramount care, because it has a say of its own. The relationship with it takes account of its expectations and never loses sight of the need to preserve balance and harmony: 'People and the land hold dialogue within the structure of ritual, in order to ensure balance and harmony. Ritual is the means by which people, spirits, rocks, animals, and other beings enter into conversation with each other' (ibid.: 118).

This being said, Momaday's text has an all-encompassing tone that bridges the gap between different cultures into one unified vision of the human being. The utilization of the word 'earth' instead of 'land' in his prose poem, and, as noted above, of the inclusive plural pronoun 'we' as well as the generic noun 'man', points to the universal framework of his thoughts. In this sense, the experience Momaday calls for poetically is transcultural not only in the intra-human sphere, but in the all-inclusive sense of a vital belief in the relational equivalence between man and earth, culture and nature, as the poem but also the novels I am about to discuss now make clear. Thus seen, that is, as a partnership-based relationship, the transcultural becomes by way of reciprocity *transnatural*. Like Jakobson's scheme of communication, the relation between man and the earth is a two-way process – sender-receiver – that functions according to a third party, and that third entity is the recognized life itself, the common 'code' that gives a certain coherence and unity of meaning to the shared reality and concern.

The hale relation with nature lies in a system of values structured by *mutual* recognition. The modern way of thought only acknowledges one part of the relation, which is dynamically centrifugal, pushing toward the otherness of nature as a feeder and supplier of resources and raw materials that human intelligence has been adapting to all kinds of needs, wishes and necessities. On the contrary, what Momaday calls for is a sense of justice and wholeness inclusive enough to comprehend the centripetal dimension of the relation, which implies the awareness of the otherness of man *to* nature. The narcissistic self-admiring projection into the mirror of nature breaks down when the human being recognizes the presence of a gaze on the other side of the specular surface, that gives the observer the sharp illuminating awareness of being looked at and sensed by the forces of nature. In this sense, human and natural expectations should be considered mutually and symmetrically.

The poem points to the necessity of this awareness but does not formalize or put in shape the modus operandi of what seems to be a unified perception of creation, one that refuses to separate matter and mind, transcendence and immanence. This is buttressed by the underlying analogy identifiable in many of Momaday's works, between the disorder of the psychic creative energy that presides over the production of artistic forms, through the interaction between what Freud called primary process and secondary one. It is worth recalling that primary and secondary processes represent two different ways in which the human psyche functions. It is in *The Interpretation of Dreams* ([1900] 2010) that Freud hypothesizes the existence of these two types of mental process, both involved in dream-work. The primary process refers to unconscious mental activity, made up of fantasies and impulsive motions seeking satisfaction whose non-normative sexual content is symbolized and masked by the activity of the secondary process:

> The primary process endeavours to bring about a discharge of excitation in order that, with the help of the amount of excitation thus accumulated, it may establish a 'perceptual identity' […]. The secondary process, however, has abandoned this intention and taken on another in its place – the establishment of a 'thought identity'. (Freud, [1900] 2010: 598)

The primary process is subject to the continuous, undifferentiated flow of drives and fantasies, regardless of the constraints imposed by the principle of reality, which reigns over the secondary process. The primary process ignores contradiction, sequencing, rational transitions, or chronology; this psychic activity unfolds in an indefinite 'here and now' unaware of the limitations of space and time. The secondary process, on the other hand, implies the opposite: being ruled by the reality principle (and not by the pleasure principle like the former), it obeys normative rules and the order imposed by logic.

This tendency towards order and the 'translation' of the supposedly chaotic energies of the primary process into the secondary one, has long led classical art theory but also Gestalt psychology, to associate artistic structure and its interpretation with the cognitive activity of the secondary process at the expense of primary process. By so doing, these approaches have neglected what Anton Ehrenzweig called the 'hidden order' of art, and the profound vision capable of grasping visually the syncretism and undifferentiation of the deep structure (of the primary process), without having to pass through the discontinuities of the discrete signifying units (of the secondary process). Ehrenzweig writes in his *Hidden Order of Art*:

> The classical concept of the primary process (which forms unconscious phantasy) denies it any structure. Unconscious phantasy does not distinguish between opposites, fails to articulate space and time as we know it, and allows all firm boundaries to melt in a free chaotic mingling of forms. Art, on the other hand, appears the embodiment of rigorous organization. So it has been assumed that art's structure is exclusively shaped by conscious and preconscious functions, the so-called secondary process […]. (Ehrenzweig, 1967: 3)

According to Ehrenzweig, artistic form or structure is the result of the interaction of the surface activity and the deep substructure of the primary process, wrongly considered chaotic. On the contrary, the role of the primary process in artistic creation is major. The 'hidden order' of art appears when the observer identifies and recognizes the deep vision of the primary process, which is conjunctive, contrary to the disjunctive surface vision of the secondary process.

This is germane to the ongoing analysis of Momaday's transposition of the forces of creativity at work in nature, into the artistic scene of writing. I consider the chaotic, accidental, forces of nature as possessing a 'hidden order' whose harmony appears when they move to the surface where they interplay with elements that call to mind the rationality of the secondary process. It is as if nature, just like the human psyche, possesses both processes, and is thus endowed with the capacity to bring into play productive interrelations between continuity and discontinuity, chaos and order, in an *unpredictable* way, creating in this guise new forms and new structures 'under the sun'.

CHAOS AND HARMONY

Some of Momaday's most significant images draw on the systematic interaction of chaos and harmony, two forces that we can also call *Dionysian* and *Apollonian*, equally at work in cultures that have kept their original bond with nature, and within nature itself. They contribute to shaping the Momaday text where they take on an artistic value that recognizes spontaneity and lets in the forces of

contingency. The brief examples I am about to give suffice in demonstrating how Momaday conceptualizes and formalizes disorder as a process that celebrates liberty and chance, both producing beauty, liveliness, and coherence. Furthermore, Momaday shows us in his writings how the cultural integration of heterogenous forces, such as excess, evil, violence, disruptive event, is, in its very fabric, part and parcel of the same holistic vision of creation which is efficient enough at the triple level of myth (or magic thought), therapy, and art.

The point is illustrated by the recurrent oxymoronic or antithetical constructions that punctuate his narratives. This is the case, for example, when narrative voice mentions 'bright commotion,' the medicine woman to be, Kope'mah, can appreciate during an initiatory moment (Momaday, 1990: 21), or the 'brilliant disorder of motion' that brings back to life the so-far anesthetized senses of Angela (Momaday, 1989: 43), a white rich catholic woman suffering from back pain, who came from Los Angeles for treatment in the thermal baths of Jemez Pueblo, a small town located in New Mexico, a trip that coincides with carnivalesque festivities. The shamanic vision of Kope'mah and the initially cautious then progressively open perspective of Angela, refer both to the power of what Claude Levi-Strauss calls 'the effectiveness of symbols,' after observing *in situ* the resolution of an anatomic crisis through the action of shamanic myth in an Amazonian village (Levi-Strauss, 1963: 186). Except that, which the founder of structural anthropology calls symbolic order, here a natural order can also be considered.

The artistic vision assumed by Set, the painter and protagonist of *The Ancient Child*, brings this to the fore. The healing power of nature lies in its perception as an ecosystem that encompasses all the seemingly antagonistic forces of life. Many critics discuss the healing process at work in Native American literature and in some of Momaday's works in light of homing and relocation back to one's original environment. As Roberson contends, 'with relocation back to a home or a restorative environment, the individual undergoes a positive transformation or metamorphosis of the self. […] [I]n Native American novels and, in particular, in Momaday's *The Ancient Child*, […] attachment to place is compounded by the valuation of certain places as sacred and the sense that home is the matrix for the self' (Roberson, 1998: 34). I believe that the sacred here is not place as such, but its life-ness and consequently, its connection with what lies beyond it.

Set believes that disorder in nature is 'redeeming' because it is part of a process that leads to the emergence of beauty, and beauty is not only for admiration but also for internalization and subjective appropriation as the poem 'The Earth' shows. Thus, chance is freedom, and freedom produces beauty which is a healing power inherent in nature. Chance creates beauty when butterflies, stirred suddenly into motion by a dashing horse, emerge from disorder before aligning themselves in masterly visual harmony:

> The horse Dog bolted, and butterflies sprang from the grass. They rose to spangle the sky, to become the prisms and confetti of the sun, to make a wide, revolving glitter, an illumination on the air like a magnified swarm. (Momaday, 1990: 22)

Accident generates shape, geometry, radiation; but the pattern has also to do with necessity, inasmuch as these flying beautiful particles tracing out beautiful motifs, create a relation and hence – a new meaning: they have become indeed 'the prisms and confetti of the sun.'

Far from accidental, the image is structural and is part of the whole ethical system Momaday has put in place in his writings. The same principle of liberty morphing into necessity presides over this scene from *House Made of Dawn*, where wild geese can be seen or heard springing from the dark underworld in a chaotic frenzy, only to line up harmoniously, *one after the other* (which is the exact definition of order), when awakened from their sleep by the sound of a gunshot:

> But even before the gun roared, the black water shattered and crawled. The gray geese, twenty-four of them, broke from the river, lowly, steadily on the rise of sound, straining to take hold on the air. Their effort was so great that they seemed for a time to hang beating in the willows, helplessly huge and frantic. But one after another they rose southward on their great thrashing wings, trailing bright beads of water in their wake. Then they were away, and he had seen how they craned their long slender necks to the moon, ascending slowly into the far reaches of the winter night. They made a dark angle of the sky, acute, perfect. (Momaday, 1989: 119)

In *House Made of Dawn*, Momaday presents through the character of Tosamah and other celebrants a sacred ritual known among the Kiowas and other Natives from South and North America, as the Peyote ceremony. Peyote is a small, thornless cactus native to Mexico and southwest Texas; it contains a psychotropic substance known as mescaline, which has been used by Natives for more than 6000 years during shamanic rituals (Schaefer, 2015: 32-36). During the ceremony as described in the novel, the purely visual sequence devoted to the dance of the flame placed at the centre of a circle traced out by the sitting celebrants, is followed, of necessity, by the sound sequence of the beating of the drum. The sound is 'deep and terrible' and grows more impressive fortified by the sound of thunder, which just happens to erupt at that moment, according to the regular interplay of chance and necessity or freedom and harmony. The sequence ends with the two Dionysian and Apollonian forces, becoming, for the space of an instant, the manifestation of one unique power: 'The drumbeats gathered in the room and the flame quivered to the beat of the drum and thunder

rolled in the somewhere hills. [...] The sound was terrible and deep, shivering like the pale, essential flame' (Momaday, 1989: 112-113).

Just as the self-created and creative spirit is immanent, palpable in the wide span of varied creatures that are granted the freedom to move on and to freely think up solutions that are not necessarily precoded genetically, the language used by Momaday and the meaning it keeps spawning, is dominantly formal, inherent to the visible, palpable world; the Peyote ritual reveals the primacy of form and, as such, proves more relevant than the sermonic comments of the so-called Priest of the Sun, where he reproaches John with having distorted truth after having seen it, that is, adding the idea of a Creator to the 'Word'.

Tosamah's intercultural sermon brings together the Kiowa myth of Tai-me, a symbol used during the Sun Dance ritual, which was prohibited by the American government during the last decade of the 19th century, and disappeared following the pressures of the Christian missionaries and the conversion of the majority of Kiowas to the Baptist, Methodist or Pentecostal faiths, especially after the Native American Church of Oklahoma was chartered in 1918 (Wishart, ed., 2007: 199).

So, the reader is supposed to guess or try to understand why Tosamah mentions the pre-Christian Kiowa beliefs and weighs up the analogies and differences with the Biblical cosmogony as narrated by Saint John. Momaday's fiction, through this impressive character, aims at bringing back to life some of the remnants of his people's memory. He reminds the Kiowa audience that

> [t]he story of the coming of Tai-me has existed for hundreds of years by word of mouth. It represents the oldest and best idea that man has of himself. It represents a very rich literature, which, because it was never written down, was always but one generation from extinction. But for the same reason it was cherished and revered. I could see that reverence in my grandmother's eyes, and I could hear it in her voice. It was that, I think, that old Saint John had in mind when he said, 'In the beginning was the Word….'. (Momaday, 1989: 96-97)

Tosamah claims the literary value of oral myths, the notion of literature being, as we know, only attributed to the cultures of writing, thereby setting side by side this myth or 'story' and other world myths that started orally, too, before being put in writing much later. Tosamah's interpretation of the incipit of John's gospel bridges both cosmogonies through an ethical adjustment that he undertakes in front of the captivated floor.

The mask worn by Tosamah does not play on the dialectics of the visible and invisible to slide meaning into spiritual depth; it *manifests* depth (Momaday, 1989: 110). Far from the idea of truth as *aletheia*, in Momaday's writings truth is there to be seen with the mind's eye not as an image or an ideal concept, but as the real shape and dimension of the incarnate force, beauty, and liberty of life.

To him, John came face to face with an epiphanic truth that was revealed to him just like the truth of Tai-me was revealed to Kiowa Power seekers, but the disciple of Jesus Christ was overcome by the intensity of the truth before distorting it:

> But he went on. He went on to lay a scheme about the Word. He could find no satisfaction in the simple fact that the Word was; he had to account for it, not in terms of that sudden and profound insight, which must have devastated him at once, but in terms of the moment afterward, which was irrelevant and remote; not in terms of his imagination, but only in terms of his prejudice. (Momaday, 1989: 97)

Like Sufis, Tosamah believes in the visionary power of the imagination and its 'creative power' (Halligan, 2001). This faculty, when put into action, creates avenues of connection through the senses with the spirit of creation, and reveals its work in all natural beings. This is why Momaday's writings are pregnant with references to the sacredness of life. However, beyond this, of particular interest in Tosamah's critique of John is the suggestion that the disciple's error lied in affixing the concept of one super-sovereign programming will, to something that *just* happened, that is, non-teleologically.

Tosamah, by leaving out that idea of a pre-existing super will operating outside the realm of creation, liberates the latter and lets it move multi-directionally, rather than determinedly toward a final predetermined end, whose ineluctable configuration would thus have been already traced out in the original cause:

> Say this: 'In the beginning was the Word….' There was nothing. There was nothing! Darkness. There was darkness, and there was no end to it. […] There was only the dark infinity in which nothing was. And something happened. At the distance of a star something happened, and everything began. The Word did not come into being, but it was. It did not break upon the silence, but it was older than the silence and the silence was made of it. (Momaday, 1989: 97)

The divine, God, whatever the name given to the 'Word,' is inherent in creation. Regardless of the ideological or scientific value of Tosamah's peremptory verdict, his performatively and energetically worded thoughts point usefully to a systemic vision that informs the writing of Momaday. Indeed, the writer fuses his aesthetics and ethics, his impulses and his convictions, into a powerful plastic poetics that levels the values of nature and culture in a system acknowledging the sacredness of creation conceived as an open, ever-moving, self-guided non-finalist intelligent and creative force, producing its own temporality and its own history. History is not the privilege of human civilized societies; it is also part of life itself and consequently – of the life of the so-called humble oral societies.

Whatever its form, the 'word' becomes creative when it forms into matter and transforms it into intelligent combined units.

The ceremony led by Tosamah testifies to the sacredness of matter and creation by the revelation of its complex and so finely built structures. The rites bring the participants closer to the true meaning of creation through a revelation that intensifies on the increasing sharpness of the senses. Matter itself, the unifying flame placed at the centre of the room-turned-into-the-universe, drives the symbolic meaning of the rite.

The contingent flickering of the fire produces a sensation of holistic connection and thus of absolute vitality; its immobility, conversely, produces a sensation of profound depression. Matter, pure energetic interaction, produces radiation, the poetic illusion of the wave and its unifying power: 'The flame wavered and danced. Everyone was looking at it, and after a while there was a terrible restlessness, a sheer wave of exhilaration in the room. There was no center to it; it was everywhere at once' (ibid.: 111-112).

Above all, this process produces not only the hale sensation of emotional oneness, but also brings forth intense forms of freely morphing matter. The language is as emotional as it is precise, plastic, which attests to the capacity for wonder and the intimate communicative bond between the observer and the observed. Cosmic creativity meets artistic creation in the concentrated purity of colour and varied beautiful shapes, the well-structured effects of a combustion of matter, of energetic explosions, fields of forces now brought into action:

> And slowly, slowly the flame hardened and grew bright. It receded to a point at the depth of vision; there was a pale aura all about it, and in this there began to radiate splinters of light, white and red and yellow. And the process of radiation quickened and grew. At last there was nothing in the world but a single point of light, brilliant, radiant to infinity; and from it there arose in the radiance wave upon wave of purest color, rose and red and scarlet and carmine and wine. And to these was added a sudden burst of yellow: butter and rust and gold and saffron. (ibid.: 112)

The ceremony leads to the irruption of beauty in the form of luminosity; hence the evocation of solar radiation, the supreme form of beauty, by way of metonymic association:

> And final fire—the one essence of all fires from the beginning of time, there in the most beautiful brilliant bead of light. And flares of blue and green emerged from the bead and burst, and it was not the blue and green of turquoise and emeralds, or of water and grass, but far more intensely beautiful than these, crystalline and infused with the glare and glitter of the sun. (Momaday, 1989: 112)

The solar form materializes an intrinsic, intradetermined aesthetic projection evidenced by the coherent and harmonious richness of colour, and by its powerful impact on the human subject who is but the receiver of that creative complexity. The emotion of narrative voice testifies to the intimate bond that brings creature and creation together; the imprints of that deep emotion can be perceived in the powerful beauty of the images themselves, but also in the fervour of tone (the deictic 'there' or the superlative, for instance) and in the phonological fabric of the passage (the triple alliterative stressed bilabial *b* in 'beautiful brilliant bead,' a voiced plosive sound that insists in 'blue […] bead and burst,' and in the stressed *g* in 'glare and glitter').

THE TEXT OF CREATION

The poetic wording is one with the belief in the power of the originally creative word. What is of interest here is not the meaning of it, the rational framing of the reality of things, but the effects produced on the living. Fiction unveils a creative process based on chaotic energetic interactions, turned into a celebration of the creative possibilities of spiritual matter. The participants' bodies and minds altogether are both receptacles and co-agents of creation. Active readers of the text of creation from which they are not estranged, they get closer and closer to its ardent core, of which they become a part just as any particle – be it a stone or a star – is also a part of the same ever-expanding whole, and of the same original impulse, according to the holistic vision that the ceremony ritualizes and gives shape and thus meaning to. The healing effects of the interplay of order and disorder on the cultural stage as witnessed and enjoyed by Angela, are the same as those that generate the powerful feeling of life in the celebrants' bodies and minds: 'No one was sick or weary. Everyone wanted to run and jump and laugh and breathe deeply of the air. Everyone wanted to shout that he was hale and playful and everlastingly alive, but no one said anything; they waited' (Momaday, 1989: 112). The descriptive discourse that fuses cultural celebrations with natural elements during the festivities reveals the same monist rhetoric of synaesthesia and synthesis.

Image and word are united, and both make known and manifest the beautiful and the sacred, the fine-looking shape being altogether an object of sensual admiration and of deep faith (related to the sun). The ceremony climaxes in the Apollonian solar achievement, but likewise – in the planned and contingent intrusion of sound, culminating in the harmonious though spontaneous emergence of voice. The presentation of the sound element reveals the 'hidden order of art': the sound of the drum (that refers to the world of manufactured objects) is interwoven with the sound of the storm and rain (the natural world), and redoubled in dramatic intensity by the purely contingent unleashing of the cosmic elements:

> And there was sound. The gourd danced in Tosamah's hand, and there was a rushing and rolling of rain on the roof, a rockslide rumbling, roaring. And beneath and beyond, transcendent, was the drum. The drumbeats gathered in the room and the flame quivered to the beat of the drum and thunder rolled in the somewhere hills. The sound was building, building. The first and last beats of the drum were together in the room and the gulf between was growing tight with sound and the sound was terrible and deep, shivering like the pale, essential flame. […] And at the center of the circle, rising and holding over the fetish and the flame, there were voices, one after another. (ibid.: 113-114)

What captures the attention here is not what the voices say, but the ordered, sequenced manner in which they are said. Hence, instead of placing the intensity meaning on the side of the ceremony's religious *signified*, and revealing its symbolist (or ideological) significance, Momaday unveils the action of the signifier as such, the creative process itself, and reveals in an implicit, essentially formal way how he conceives life in its ecosystemic dimension, relating this at the same time, and adding another layer of complexity to his work, the mechanisms presiding over the elaboration of his own art, which is placed formally at the level of life, i.e., of the celebrated creative non-teleological process.

The diachronic unfolding of the ceremony, though determined by a certain number of ritualized codes, incorporates accident and contingency, otherness, in other words, so much so that the heterogeneous, intrusive element is harmoniously woven into the fabric of the moment. The flame dances to the rhythm of the drum by virtue of a physical system transposed here into the sphere of aesthetics and ethics. The transition from one dimension to the other is immediate, in the sense that art and life, with their physical and energetic phenomena, are inextricably linked. The human dimension, of which the voice is the strongest expression, is tunefully and musically integrated into the whole. As with the butterflies rising and aligning themselves after the accidental clash of horse shoe and stone (*The Ancient Child*), or the wild geese rising one after the other from the initial disorder caused by a gunshot (*House Made of Dawn*), the voices rise at this stage in a steady and orderly fashion ('one after another'), a sequence that humbly places man's contribution at the periphery of the process.

Transculturally speaking, the ceremony can be read as the reconciliation of two artistic 'impulses' of nature (Nietzsche, [1872] 1999: 120): one Dionysian, sonorous, tracing out a framework of depth and terror. This pulsating reality is perfectly combined with the Apollonian figure, which is pictorial, apparent and radiant. Poetic intensity is the perfect metaphorical synthesis of the two. The depth of the sound becomes apparent in the following metaphorical rapprochement: 'The sound was terrible and deep, shivering like the pale, essential flame' (Momaday, 1989: 113). Thus, synaesthesia is not a mental trouble

the narrator suffers from nor an ornamental rhetorical device, but the deep expression of the ethical belief in the oneness of the vital forces that carry life forward.

The final effect of the ceremony, however, remains Ben Benally's vision, in which we hear the title of the novel and its essential meaning, namely the coupling between gaze and voice: 'Look, look, there are blue and purple horses . . . a house made of dawn . . . .' (Momaday, 1989: 114). The minute, microstructure, embraces the macrostructure, the book has become the transcultural ecosystem it has described. The connoted meaning: the dawn, light, cosmic movement of planets make, fabricate, invent objects like houses.

CONCLUSIONS

The fiction of Momaday can be considered a vital, affirmative compendium that celebrates the innovative sacred qualities of life, in an intricate pattern where aesthetics is in tune with an exacting sense of the spiritual realm. This unified vision appeals to individual and collective responsibility toward nature, which is but one expression of that life force, the same one that runs through plants or the blood and mind of humans and animals. Consequently, far from being negativistic or mechanistic like so many Western philosophies that have fed and shored up modern thought at least since Galileo, Momaday's writing is informed by the belief in the efficiency of literature as a life sustaining discourse and as an inexhaustible source of enchantment. Life is worthy of love and admiration because it is not only a life-giver but equally – a beauty-giver, and the death it also gives is part of a broader field of creation that produces life, just as chaos produces harmony.

This vision of creation and nature is not dualistic (as in Descartes' philosophy); nor is it transcendental (as in Kant's); there is no sense of the sublime, but only of the beautiful, nature (or the reality of nature and the world) being sufficient. The intense forms of beauty it generates are commensurate with man's capacity for wonder and comprehension. This is possible because the Native cultures that Momaday seems to draw upon while crafting his art, are not ego-centred, that is, the self is not that interfacial separate psychic entity built both by identification with and opposition to the external world, but a link in an extended chain including human otherness (hence the powerful transculturality that shapes Momaday's works), as well as biological and geological otherness, all recognized as worthy of admiration and respect, because invested with the same powerful, creative spirit of life. Nature or the earth is a common good that cannot be capitalized on, a dwelling place that cannot be possessed absolutely.

REFERENCES

Ballenger, B. (1997) Methods of Memory: On Native American Storytelling. *College English*, 59 (7): 789-800.

Ehrenzweig, A. (1967) *The Hidden Order of Art. A Study in the Psychology of Artistic Imagination*. Berkely, Los Angeles: University of California Press.

Freud, S. ([1900] 2010) *The Interpretation of Dreams*. Trans. from the German and edited by J. Strachey. New York: Basic Books.

Halligan F. R. (2001) The Creative Imagination of the Sufi Mystic, Ibn 'Arabi. *Journal of Religion and Health*, 40 (2): 275-287.

Hegel, G. W. F. ([1883] 1988) *Introduction to the Philosophy of History*. Trans. with introduction, by L. Rauch. Indianapolis and Cambridge: Hackett Publishing Company.

Levi-Strauss, C. (1963) *Structural Anthropology*. Trans. from the French by C. Jacobson and B. Grundfest Schoepf. New York: Basic Books.

Nietzsche, F. ([1872] 1999) *The Birth of Tragedy and Other Writings*. R. Geuss and R. Speirs (eds.). Trans. from the German by R. Speirs. Cambridge: Cambridge University Press.

Rilke, M. R. (1963) *Duino Elegies*. Trans. from the German by J. B. Leishman and S. Spender. New York: Norton.

Roberson, S. L. (1998) Translocations and Transformations: Identity in N. Scott Momaday's *The Ancient Child*. *American Indian Quarterly*, 22 (1/2): 31-45.

Schaefer, S. B. (2015) *Amada's Blessings from the Peyote Gardens of South Texas*. Albuquerque: University of New Mexico Press.

Smith, P. C., with Allen, P. G. (1993) Earthly Relations, Carnal Knowledge: Southwestern American Indian Women Writers and Landscape. In M. Graulich (ed.) *Leslie Marmon Silko, 'Yellow Woman.'* (pp. 115-150). New Brunswick, N.J.: Rutgers University Press.

Wishart, D. J. (ed.), (2007) *Encyclopedia of the Great Plains Indians*. Lincoln: University of Nebraska Press.

ANALYSED TEXTS

Momaday, N. S. (1989) *House Made of Dawn*. New York: Harper and Row Publishers, 1968. Repr. New York: Perennial Library.

Momaday, N. S. (1990) *The Ancient Child*. New York: Doubleday, 1989. Repr. New York: Perennial Library.

Momaday, N. S. (1997) *The Man Made of Words*. New York: St. Martin's Press.

Redouane Abouddahab (Dr. of literature and full professor in American studies) teaches modern American literature, literary theory and transcultural poetics at Le Mans University, France. His research, which draws on philosophy, psychoanalysis, poetics, and anthropology, is centred on the notions of identity and otherness (in the sociocultural, psychic and ontological senses) in modern and contemporary American literature, and the way in which poetic writing brings repeatedly an experience of limits into play.

https://orcid.org/0009-0006-7695-0960

Email: r.abouddahab@free.fr

https://doi.org/10.22364/lincs.2025.13

TRANSCULTURAL RESISTANCE MOVEMENTS IN THE FIELD OF TENSION BETWEEN CLIMATE CHANGE, CAPITALISM AND PRIVATIZATION OF VITAL RESOURCES

THIRION FRANÇOIS

Le Mans University, France

Abstract. The following article examines the relationship between climate change, capitalism, and the privatization of vital resources. The author argues that the current capitalist system is unsustainable and that the increasing pressures of climate change are contributing to the emergence of transcultural resistance movements, such as the 'Soulèvements de la terre' movement in France. These movements are characterized by their decentralized and anti-capitalist nature, as well as their focus on the interconnectedness of social and environmental issues. The text further contains analysis dedicated to the evolution of class relations within a globalized economy, highlighting the increasing concentration of wealth and power in the hands of a transcultural elite and the potential consequences for social and environmental justice in the world system.

Key words: transculturalism, world-system, anti-capitalism, ecologism, technofeodalism

INTRODUCTION

For several years now, the issue of climate change has been addressed in political discourse by both the left and the right, whether to diminish its impact or to turn it into a political and social guideline. Despite the more or less lofty ambitions displayed by several sides, we can only observe a slowness to take measures and a flagrant lack of effectiveness. Sometimes, this hesitancy has been legally denounced by NGOs and grassroots environmental movements (Online 1). Even more serious is the discrepancy between snow-white political rhetoric at international level and the reality of violent domestic political action by the same speakers (Thirion, 2024a). However, a new culture of resistance is emerging in the face of increasing state repression of environmental activists at national level. Using the example of the French 'Soulèvements de la terre' and their international connections in the context of a global war on water resources, the author of this article proposes to question the political, social and economic limits of climate protection within the framework of a capitalist system and the privatization of

the means of production and natural resources, while considering the emergence of a transcultural basis for a global protest movement. The growing importance of international production networks (Staritz/Reiner/Fischer, 2010) shifts in political power in the global system (Schmalz, 2018), and the aggravation of the global climate crisis (Backhouse and Tittor, 2019) on the one hand, call for a perspective that understands class relations as global relations, whilst on the other hand considering specific class relations within the framework of transculturalism.

THEORETICAL BACKGROUND

According to the most prominent proponent of the world-system approach Immanuel Wallerstein, the modern globalized economy, as it has developed since the 16th century, must be understood in its global context as a capitalist world economy (Wallerstein, 2019: 1 f.). For Wallerstein, capitalism was the first form of society to create a global division of labor and thus achieve the integration of all regions through a global market (Wallerstein, 2019: 29). The modern world system is divided into zones that are characterized by production and circulation processes typical of the center on the one hand, and peripheral on the other (Wallerstein, 2019: 35). Semi-peripheral states occupy an intermediate position in the world system, by virtue of which they form buffer zones between center and periphery (ibid.; Wallerstein, 2010: 180). The analytical 'world system point of view' has far-reaching consequences for the understanding of classes and their complex relations (ibid.: 188 f.), but also for the definition of transculturalism, which can emerge and be observed here in the intersections of different zones.

Wallerstein's critique of a dominant part of the social sciences is that the question of the unit of study has been wrongly answered. Social actions have traditionally been conceptualized as occurring within the framework of a state, which, in turn, can be analytically broken down into political, economic and socio-cultural spheres. However, it is precisely this conception that can be overcome by the transcultural approach. According to Welsch, it is fundamental to the understanding of culture that it is not something that divides but something that connects. When two different cultures meet, there are always points of contact that can blur the boundaries. However, individual cultures separated from the classical concept of culture do not give rise to a global culture, a uniform world culture, but to individuals and societies that contain transcultural elements (Welsch, 2010). The combination of various vertical and horizontal elements of different origins makes each individual a transcultural being. The decisive factor in our case is the exogenous pressure of a third force on individuals from different cultures, pushing them to exchange and merge in order to resist the pressure. Wallerstein had already taken up Prigogine's concept of bifurcation, which originated in physical and chemical contexts (cf. Prigogine, 1997), to show that

social systems that follow certain laws over a long period eventually lose their equilibrium and form bifurcation points that pave the way for the emergence of a new, unpredictable system. This reorientation has led to greater consideration of cultural, theoretical and epistemological issues in his work.

GROWTH AS STIMULANT FOR INEQUALITY

Two forms of pressure need to be taken into account in our case. The first is created by environmental changes due to climate change, the second by globalized capitalism, both of which are deeply interconnected. We are living in a period of growing inequality, where individuals and groups are progressively evolving in separate, even hermetic, social universes, where information, facts and the realities they reflect have neither the same meaning nor the same value (Oxfam, 2023). Who, for example, among the 863 million people living in slums, can still give the slightest credence to the importance of the return of growth? This growth has largely been at their expense, while massively degrading their ability to adapt to climate change, for which this same growth is responsible (Lohoff, 2014). According to a study published on 17 April 2024 in the journal *Nature* (Kotz, 2024), average global income will fall by almost a fifth over the next twenty-six years as a result of the climate crisis. This decline is due to rising temperatures, heavier precipitation and more frequent and intense extreme weather events, which are expected to cause $38 000 billion in damage every year by 2049. This heavy toll – much higher than previous estimates – is already partly irreversible for the global economy, for decades to come.

Moreover, as equity was increasingly equated with a loss of efficiency, and therefore a brake on growth, under the impetus of economists such as Milton Friedman, the result was a growing separation between economics and questions of redistribution (Klein, 2007). Not only has this encouraged the uncontrolled development of social inequalities, but it has turned out that growth itself is a stimulant of inequality, becoming the sole marker of development. As Henry Wallich, an American economist, advisor to President Eisenhower and governor of the Federal Reserve, observed, ‘Growth is a substitute for income equality. As long as there is growth, there is hope, and that makes great differences in income tolerable’ (quoted in Daly, 1974: 150). Yet inequality is a major issue in the fight against climate change, simply because it is destabilizing in the long term and makes large-scale adaptation impossible.

RETHINKING CAPITALISM

This is the reason why Bruno Boidin, for example, suggests not to free ourselves from capitalism, but to change its objectives. He proposes a capitalism compatible with sustainable development and the welfare state (Boidin, 2011), without

really taking into account the fact that democracy and the modern welfare state are the actual product of a fragile balance between capital and the anti-capitalist aspirations of the post-World War II era (Merrien, 2007), themselves largely undermined by neoliberal capitalism. The undeniable failure of the Soviet bloc's productivist systems, which were equally incapable of responding to climatic and social challenges, has, through a pendulum effect, long rendered any criticism of the current economic model inaudible and discredited a socialist alternative to Anglo-American liberal ideology (Kurz, 2005). Moreover, it is hard to imagine that without massive pressure, whether human or natural, it would be possible to achieve far-reaching changes that would lead to a limitation of the means of power of the dominant capitalist classes and an awareness of the stakes of climate change within the dominant classes and the state apparatus. This awareness is slow, and seems all the slower for the fact that the urgency of the situation is not perceived in the same way, depending on the economic vulnerability of the individual.

While the impact of climate change is already being felt, particularly by subsistence farmers (Balasha, 2021), it still remains largely a mind game for those who have the means to mitigate its manifestations, or who have the funds to build gigantic bunkers in New Zealand or Texas (Preston, 2019). The main cause of the coming crisis lies precisely in the fact that the monopolization of the welfare state by financial capitalism has systematically undermined capitalism's exogenous stabilization mechanisms, revealing a systemic destabilization mechanism based precisely on the expansion of predatory capitalist practices. Indeed, capitalist systems cannot reproduce themselves from within, and must continually expand in order to exist. In doing so, they progressively destroy what they need to reproduce themselves. This is what Jean-Baptiste Say had already indirectly formulated in 1803 (Say, 1803: Chapter 1 pp. 1-2; trans. mine) with regard to natural resources:

> Among these needs, some are satisfied by the use we make of certain things that nature provides us with free of charge, such as air, water and sunlight. We can call these things natural riches, because nature alone pays for them. As she gives them to EVERYONE, no one is obliged to acquire them at the price of any sacrifice. They therefore have no exchangeable value.

The expansive forces of capitalism draw on many springs in the most diverse fields, but their main preoccupation remains capitalist ownership of the means of production. In a world where the concept of production has gone far beyond industrial production, common goods have become, by analogy, natural resources. Wealth that must be appropriated in order to transform it – into marketable goods – thus enabling the maintenance of growth that has long since gone beyond the simple transformation of natural resources through production.

Meanwhile, the finite nature of natural resources precludes the possibility of continuous, unlimited economic and political expansion (Caminel et al., 2014). In other words, there can be no capitalism, allegedly sustainable or otherwise, that does not involve the ongoing appropriation of resources from a non-capitalist third party, which implies by mirror effect that social and environmental sustainability is only possible if capitalist ownership is challenged as a principle.

SUSTAINABILITY AND CLIMATE CHANGE

Sustainability requires an appropriate balance between ecological and social objectives. Substantial equality for all individuals is a sustainability goal of the highest order. At the same time, this means that climate change cannot be fought exclusively by market-based means. If a carbon tax is unavoidable in the future, as demanded, for example, by 'Fridays for Future', it cannot be imposed solely on the weaker classes, as was the case in France (Thirion, 2024a). For even if this tax is linked to one-off compensations that depend on the goodwill of the elites, it is basically neither an ecologically sufficient nor a socially sustainable measure. Switzerland already has a carbon tax and social compensation, yet the Swiss economic model and way of life are not at all sustainable. it is obvious that achieving environmental sustainability goals will mechanically lead to higher prices for natural resources and commodities like food. This is why pleas for ecological austerity or calls for trade unions to moderate wages and incomes are simply counter-productive. In a capitalist context, they would only increase corporate profits, encourage flows into the highly speculative segments of the financial market, reinforce the sense of injustice of a large proportion of wage earners and ultimately drive workers into the arms of a radical right wing that denies the existence of man-made climate change (Rodrik, 2021). This further deteriorates the social context and wastes the time available to make the changes needed to maintain acceptable living conditions on earth.

It is also clear that a society whose goal is sustainability, cannot achieve this simply by reverting to the redistributive policies of the twentieth-century welfare state, built on a model of productivist growth. It was precisely in its struggle against the appropriation of vital natural resources, notably water and sand respectively the world's first and second most exploited resources by volume, that the 'Soulèvements de la terre' made its name. The 'Soulèvements de la terre' are part of a revival of anti-capitalist and environmentalist struggles that began with 'Occupy' (2009), 'Nuit debout' (2016) or even the 'Gilets jaunes' (2019) in France and drawing much inspiration from ideological positioning of Zapatistas, which forms the first angle of transcultural openness. These struggles share three points: they are self-organized forms without official leaders, they resort to occupation to reclaim public places (squares, traffic circles, natural territories), and they are anti-capitalist. In this sense, the 'Soulèvements de la terre' embody a radical

movement. This term is to be understood in its etymological sense, meaning that it relates to the principle of a thing and its root. The 'Soulèvements de la terre' struggle is therefore radical, since the movement is focused on the foundations of ecology, in other words, the relationships we maintain with the various entities (humans and all living things) that make up the social world. This radicality is structured around three main elements: federative and decentralized dimensions, the rhetoric of living alliances, and a refined, reflexive approach to strategies of struggle. The use of the term *disarmament* to describe the dismantling of infrastructures, to cite just one lexical example, enables us to think differently about the meaning of an action that some might describe as sabotage. This strategy, inspired by the work of Andreas Malm, lecturer in human geography at Lund University, can also be found in other movements such as 'Ende Gelände' in Germany, 'Youth for Climate', post-Extinction Rebellion groups like 'Just Stop Oil', and the 'Stop Cop City' mobilization in Atlanta, USA.

TRANSFER OF STRUGGLE CULTURES WITHIN SOCIAL AND ENVIRONMENTAL STRUGGLES

The 'Soulèvements de la terre' movement does not see itself as an association or a constituted group, but as an anti-capitalist network of local struggles at the crossroads of ecology and social issues. Indeed, although agro-industry, land grabbing, soil artificialisation and transitionless ecology are targeted, 'Soulèvements de la terre' consider that ecological and social issues are one and the same, and are interdependent. Thus, ecological struggles must be linked to solutions for improving people's social conditions, and vice versa. 'Les Soulèvements de la terre' brings together several associations: 'Confédération Paysanne', 'Alternatiba' and 'ATTAC', and has been joined by activists from 'Extinction Rebellion' and 'Dernière Rénovation'.

If the official website (Online 1) is to be believed, over 97 000 people have signed up to the declaration, a figure that has risen sharply after the mobilization against water privatization and giant retention basins in Sainte-Soline. Added to this is a desire for decentralization, as 'Les Soulèvements de la terre' acts as a network to raise awareness and relay local struggles in France and around the world led by citizens' collectives. For example, 'Bassines Non Merci', a group organized against giant retention basins, 'La Voie est Libre' against the A69 Toulouse-Castres freeway project, or the 'No Tav' group mobilized against the Lyon-Turin rail project. But when, for example, the 'Soulèvements de la Terre' *disarmed* cement manufacturer Lafarge in France, their action led to a support communiqué of the Autonomous Administration of Northern and Eastern Syria, also known as Rojava, themselves engaged against the Lafarge group accused of financially supporting Daech (Online 2). This decentralization drive has recently taken concrete form with the successful call for the creation of local committees

across France, in particular to prove to the government that it is impossible to dissolve a movement with many offshoots. According to the authors, this call was intended to bring about 'inter-global land uprisings' and has spread beyond France's borders to Belgium, Germany, Portugal, Ukraine, Lebanon, Italy and Switzerland.

The second structuring dimension of the movement is the rhetoric of alliance of living beings, which unfolds through the structuring of the struggle into 'seasons' and slogans such as 'We are not defending nature, it is nature that is defending itself', 'We are the living that are defending itself', 'We are the uprisings of the earth', its variations on the theme of water, and 'What grows back everywhere cannot be dissolved'.

Unusual in social movements, although strongly inspired by the Zapatista movement, this rhetoric is not without links to a school of theoretical thought originating with several anthropologists. Figures such as Philippe Descola (2005), Anna Tsing (2015) and Tim Ingold (2013) have shown how capitalist society has imposed a hierarchical separation between Nature and Culture, placing Culture as superior to Nature, which must be domesticated, mastered and appropriated. The agricultural angle and the question of access to water are struggles with a transnational dimension, as they resonate strongly with the concerns of the peripheries of the world-system.

RECOGNITION OF THE SPECIFIC CHARACTERISTICS OF THE PERIPHERY

In East Asia, around 28% of workers are employed in the industrial sector, in Latin America just 21% and in sub-Saharan Africa barely 11% (ILO, 2018a). Since the 2000s, Latin America has therefore consistently been slightly below the global average of 23% industrial employment, while East Asia has been above (ibid.). Some East Asian regions have become semi-peripheries thanks to strategic industrial policy, and have partially disrupted their social structure (Schmalz, 2018). In other countries, however, such as India, the industrial workforce (10%) continues to play a clearly secondary role to the population working in agriculture (60%) (Graf, 2019: 103 f.). Russia and Latin America are even again characterized by an increased orientation towards the primary sector (Jaitner, 2015; Jäger and Leubolt, 2011; Svampa, 2015: 155 f.) In other semi-peripheral countries, for some decades there has been a trend towards 'early deindustrialization' (Rodrik, 2015). Their social structure decisively is not evolving in the direction of the emergence of a large industrial workforce, as was the case in the central industrialized countries at an early stage between the late 19th and the mid-20th century. Even today, the agricultural sector is of vital importance in peripheral regions, and continues to play a leading role in 'low-income' and 'lower-middle-income' countries, accounting for 62.6% and 39.6% of the workforce

respectively (ILO, 2018a). Yet, while the struggles of the peripheries are largely and generally inaudible in the political circles of the areas at the center, they can find an important echo in militant anti-capitalist climate movements, which are in essence engaged in a global and often post-colonial approach. For example, while certain regions of the globe have been affected by a lack of drinking water for decades, with relative indifference of the center, the fact that similar difficulties are now spreading to central areas also highlights the social struggles that accompany them elsewhere. Due to insufficient winter and spring rainfall to infiltrate the soil and recharge stocks, 68% of water tables in France in April 2023 were below their normal level – and often far below – compared with 58% in April 2022. Since 2018 and with the exception of 2021 and 2024, France has experienced droughts every summer. The droughts of 2022 and 2023 were marked by large-scale fires in the Landes region, severely affecting ecosystems and the economy. More than a thousand rural municipalities had to take exceptional measures to supply with water their residents, for example by having to import bottled water by truck or desalinate seawater. Quality, the main concern when it comes to the production of drinking water, which accounts for 21% of net water withdrawals in France, is now increasingly coupled with the issue of quantity. For its part, agriculture, the leading water-consuming sector with 58% of net withdrawals, is caught between a resource that is deteriorating and industrial practices that degrade the resource. As a result, yields have fallen sharply in some agricultural sectors, and forage production from meadows is down 30% on average for the last twenty years. While considering the lack of water in summer, simultaneously, the overflow should be kept in mind. The intensification of heavy precipitation events, as experienced in 2024, linked to global warming, exacerbates flooding, and therefore the costs of crisis management and prevention. Flooding is all the more brutal in that urbanization, soil artificialization, river straightening and agricultural practices are hampering rainwater infiltration and, consequently, groundwater recharge. Added to this climatic pressure is the impact exerted by large corporations seeking to privatize a resource that is under considerable strain.

MUTATION OF THE WORLD SYSTEM

To follow the transcultural development of transnational ecological and social struggles (Thirion, 2025b), one must take into account the broader evolution of class relations in their transcultural dimension at all levels of the social ladder. In recent decades, ‘elite class’ researchers and social class theorists with a Marxist orientation have increasingly discussed whether a relatively homogeneous ruling class has formed at global level, particularly in view of the emergence of neoliberalism as a new globalized economic-social culture. At the same time, debates on dependency and world system theory have focused on the particular

characteristics of ruling classes in dependent countries. According to Wallerstein (2010: 187), political units in the world system have different political power depending on their specific position in the global division of labor. From Ruy Mauro Marini's point of view, the global centers specialize economically in the production of relative surplus value, which means increasing the exploitation of labor by raising productivity. Capital in the peripheries, on the other hand, concentrates on appropriating raw materials and cheap labour, lengthening the working day and lowering wages – in other words, on increasing absolute surplus value (Marini, 1979). While rising productivity in the centers has led to higher wages, mass consumption and class compromises, the competitive advantages of the peripheries would be characterized by low wages and cheap, unregulated exploitation of nature wherever possible. It would thus be impossible in these countries to build a large domestic market based on mass consumption by wage earners. For Marini, this is one of the reasons why the peripheries can never develop in the same way as the centres. However, with the turning point of the 2000s and Germany's conversion to Thatcherism through the Schröder reforms (Thirion, 2024a), the geographical centres of Wallerstein's theory are sliding towards new, often dematerialized, centres of the super-rich. This is where the transcultural transformation of the super-rich is unprecedented. Individuals holding as many resources as states are in turn becoming their own new centre, semi-independent of the former great national powers. Bernard Arnault's fortune, for example, is worth some 213 billion euro, an accumulated equivalent to the yearly GDP of New Zealand or Portugal. Fernando Cardoso and Enzo Faletto had already discussed a similar hypothesis in the 1970s as the 'internalization of external interests' (Cardoso and Faletto, 1976: 218). In their view, in order to function, the world-system needs an indigenous ruling class with a political interest in imposing its economic function on the world-system (ibid.: 38 f.). On the basis of similar considerations, Nikos Poulantzas distinguishes firstly between a 'comprador bourgeoisie', 'whose interests are entirely subservient to those of foreign capital', whose main aim is to plunder the country's resources, and who are active above all in trade and finance; secondly, a 'domestic bourgeoisie', active in the industrial field and directly dependent on foreign capital, but which has a certain interest in the country's development and the creation of a domestic market, and therefore finds itself in a contradictory relationship with foreign interests; and thirdly, a 'national bourgeoisie' which is 'autonomous in relation to foreign capital' and which 'takes sides with true national independence' (Poulantzas, 1977: 38).

However, with the unprecedented concentration of capital that has been taking place since the 2010s, one can observe a downgrading of this national bourgeoisie in favor of the comprador bourgeoisie and the new extra-territorial fringe of the new center of the super-rich. For Yanis Varoufakis, this new economic and social structure is the expression of the advent of a post-capitalist

world-system, which he defines as 'technofeudalism' (Varoufakis, 2024). Within the framework of colonial continuities, transnational corporations, national family conglomerates and state authorities appear as a relatively homogeneous international-national community of interests vis-à-vis the subaltern classes. The relative fusion of political and economic domination, on the one hand, produces a unification of interests in subaltern positions, induced by both socio-economic and political factors, on the other. This trend goes hand in hand with a worldwide wave of 'autocratization' (Lührmann, 2019), which means nothing less than abandoning the political and social progress of the last three centuries.

CONCLUSIONS

The emergence of a transcultural ecological struggle is in reality no more than a mirror adaptation to a shift in class relations and a reorganization of the world-system. Some authors, such as French engineer Jean-Marc Jancovici (2015), believe that democracy is intrinsically incapable of finding viable solutions to climate problems, even going so far as to defend an autocratic oligarchy such as the Chinese model (Kempf, 2021). On the contrary, it turns out that the most active and productive movements for finding solutions or redefining the social pact come from popular opposition (Fridays for future, Extinction Rebellion, L'Affaire du siècle, etc.).

From an environmental point of view, reports such as those of the IPCC have shown that the economy and production models need to be reoriented towards sustainable, resource-efficient goods and services geared to social needs. Given their vital consequences, decisions about the what, how and why of producing goods and services cannot be reserved for small, weakened ruling political elites or large corporations and consultancies, at the risk of seeing societies slide one after another towards far-right neo-populism. Social and ecological sustainability needs economic democracy to make the idea of a balanced sharing of available resources acceptable. It must involve all relevant social groups in production decisions, otherwise any attempt at far-reaching reform will succumb to existing or emerging class interests and relations of domination. As in classical concepts, the radical democratization of economic decision-making power aims to overcome the property principle (Piketty, 2019). This is why it seems vital to understand the new relations of class, struggle and domination from the perspective of transculturality, as this should ultimately enable a finer analysis of the evolution of the new world-system of the 21st century and the issues at stake.

REFERENCES

Balasha, A. M., Kitsali Katungo, J.-H., Balasha, B. M., Masheka, L. H., Ndele, A. B., Cirhuza, V., Assumani Buhendwa, J.-B., Akilimali, I., Cubaka, N., and Bismwa, B. (2021) Perception et stratégies d'adaptation aux incertitudes climatiques par les exploitants

agricoles des zones marécageuses au Sud-Kivu [Farmers' perception of climate uncertainties and adaptation strategies in the swampy areas of South Kivu]. *VertigO La Revue Electronique en Sciences de l'Environment*: Available from https://journals.openedition.org/vertigo/31673 [Accessed on 4 January 2025].

Barone, G. and Mocetti, S. (2016) Intergenerational mobility in the very long run: Florence 1427-2011. *Bank of Italy Temi di Discussione* (Working Paper) No. 1060.

Boidin, B. (2011) Quelle transition vers un capitalisme soutenable? [What transition towards a sustainable capitalism?]. Lille: *Revue Française de Socio*-Économie 2 (8): 187-204.

Caminel, T. Frémeaux, P. Giraud, G. Lalucq, A. and Roman, P. (2014) *Produire Plus, Polluer Moins: L'impossible Découplage?* [Higher Production, Lower Pollution: The Impossible Disconnection?]. Paris: Les petits matins

Cardoso, F. H., and Faletto, E. (1976) *Post scriptum a Dependencia y desarrollo en América Latina.* [Post scriptum to Dependency and development in Latin America]. Available from http://repositorio.cedes.org/bitstream/123456789/3294/1/Doc_t06.pdf [Accessed on 4 January 2025]

Costanza, R. Kubiszewski, I. Giovannini, E. Lovins, H. McGlade, J. Pickett, K. Ragnarsdóttir, K. V. Roberts, D. De Vogli, R. and Wilkinson, R. (2014) Development: time to leave GDP behind. *Nature* 505: 283-285. Available from https://doi.org/10.1038/505283a) [Accessed on 4 January 2025]

Daly, H. E. (1974) Steady-State Economics Versus Growthmania: A Critique of the Orthodox Conceptions of Growth, Wants, Scarcity, and Efficiency. *Policy Sciences*, 5 (2): 149-167. Available from http://www.jstor.org/stable/4603736 [Accessed on 27 February 2022]

Descola, P. (2005) *Par-Delà Nature Et Culture* [Beyond Nature and Culture]. Paris: Gallimard, «Bibliothèque des sciences humaines».

Dorfman, J. (1955) The Role of the German Historical School in American Economic Thought. *The American Economic Review*, 45 (2): 17-28. Available from http://www.jstor.org/stable/1823538 [Accessed on 27 February 2022].

Galbraith, J. K. (2014) *The End of Normal: The Great Crisis and the Future of Growth*. Illinois: S&S International.

Graf, J. (2019) Indiens Großer Sprung: Über die Integration des Südasiatischen Riesen in die Weltwirtschaft. [India's Great Leap: The Integration of the South Asian Giant into the World Economy]. *Zeitschrift* für *Kritische Sozialwissenschaft*, 49 (194): 99-117. Available from https://doi.org/10.32387/prokla.v49i194.1771[Accessed on 27 February 2022].

Greenpeace (2019) SUV: Ein brandheißes Klimaproblem – Auswertung europäischer PKW-Zulassungsdaten [SUV: A hot climate problem – Evaluation of European automobile registration data]. Available from https://www.greenpeace.de/publikationen/s03141_es_gp_report_suv_12_2020.pdf [Accessed on 27 February 2022].

Guérin, D. (1969) *Pour Un Marxisme Libertaire* [For A Libertarian Marxism]. Paris: R. Laffont.

Hall, P. (1993) Policy Paradigms, Social Learning, and the State. The Case of Economic Policymaking in Britain. *Comparative Politics,* 25 (3), April: 275-296.

Hall, P. (2016) Politics As a Process Structured in Space and Time. In *The Oxford Handbook of Historical Institutionalism* (online ed.). Oxford Academic. Available from https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199662814.001.0001 [Accessed on 27 February 2022].

Ingold, T. and Palsson, G. (eds.), (2013) *Biosocial Becomings: Integrating Social and Biological Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Jackson, T. (2010) *Prospérité Sans Croissance: La Transition vers une* Économie *Durable* [The Transition to a Sustainable Economy]. Brussel: De Boeck-Etopi.

Jäger, J. Leubolt, B. (2011). Reprimarisierung als neue Entwicklungsstrategie in Lateinamerika [Reprimarization as a New Development Strategy in Latin America]. Wien: *Kurswechsel*, 3: 59-69. Available from https://www.researchgate.net/profile/Johannes-Jaeger-4/publication/301684926_Reprimarisierung_als_neue_Entwicklungsstrategie_in_Lateinamerika/links/5721fa8008ae5c4373ac33e6/Reprimarisierung-als-neue-Entwicklungsstrategie-in-Lateinamerika.pdf [Accessed on 27 February 2022].

Jaitner, F. (2015) Ressourcen-Extraktivismus oder Re-Industrialisierung? Das russische Entwicklungsmodell im Kontext der 'neuen Weltordnung' [Resource Extractivism or Re-Industrialization? The Russian Development Model in the Context of the 'New World Order']. Berlin: *PROKLA. Zeitschrift* für *kritische Sozialwissenschaft*, 45 (181): 513-528.

Jancovici, J.-M. (2015) *Dormez Tranquilles Jusqu'en 2100, et autres Malentendus sur le Climat et L'énergie* [Sleep Easy Until 2100, and Other Misunderstandings About Climate and Energy]. Paris: Odile Jacob.

Kempf, H. (2021) Jean-Marc Jancovici, polytechnicien réactionnaire [Jean-Marc Jancovici, Reactionary Polytechnician]. Paris: *Reporterre.* Available from https://reporterre.net/Jean-Marc-Jancovici-polytechnicien-reactionnaire [Accessed on 27 February 2022].

Klein, N. (2007) *The Shock Doctrine: The Rise of Disaster Capitalism*. New-York: Metropolitan Books.

Kotz, M., Levermann, A. and Wenz, L. (2024) The economic commitment of climate change. *Nature* 628: 551-557. https://doi.org/10.1038/s41586-024-07219-0.

Kurz, R. (2005) The Nightmare of Freedom: The Foundations of 'Western Values' and the Helplessness of Critique. In *Marxism and the Critique of Value* (pp. 285-293). Chicago: MCM.

Kropotkin, P. ([1880]1886) *An Appeal to the Young*. Chicago: Charles H. Kerr Publishing Company.

Laurent, E. (2019) *Sortir de la croissance* [Moving Out of Growth]. Paris: LLL.

Le Quang, M. and Vercoutère, T. (2013) *Ecosocialismo y Buen Vivir Diálogo entre dos alternativas al capitalismo* [Ecosocialism and Good Living A Dialogue between Two Alternatives to Capitalism]. Quito: Instituto de Altos Estudios Nacionales.

Löwy, M. (2011) Écosocialisme. *L'alternative Radicale à la Catastrophe* Écologique *Capitaliste* [Ecosocialism. The Radical Alternative to Capitalist Ecological Catastrophe]. Paris: Fayard.

Lohoff, E. (2014) Violence as the Order of Things and the Logic of Annihilation. In *Marxism and the Critique of* Value (pp. 225-284). Chicago: MCM.

Lührmann, A. and Lindberg S. I. (2019) A Third Wave of Autocratization Is Here: What is new about it? *Democratization*, 26 (7): 1095-1113. Available from https://doi.org/10.1080/13510347.2019.1582029 [Accessed on 4 January 2025].

Marini, R. M. (1979) El ciclo del capital en la economía dependiente [The Cycle of Capital in a Dependent Economy]. *Mercado Y Dependencia*, 37-55. Available from http://www.archivochile.com/Ideas_Autores/maurinirm/02tex_teo/maurini_texteo00008.pdf [Accessed on 4 January 2025].

Mélenchon, J.-L. (2021) *L'avenir en Commun* [Future Together]. Paris: Le Seuil.

Merrien, F. (2007) *L'État-providence* [The Welfare State]. Paris: Presses Universitaires de France.

Okun, A. M. (2015) *Equality and Efficiency: The Big Tradeoff*. Washington DC: Brookings Institution Press.

Piketty, T. (2019) *Capital et Idéologie* [Capital and Ideology]. Paris: Le Seuil.

Poulantzas, N. (1977) *La Crise des Dictatures: Portugal, Grèce, Espagne* [The Crisis of Dictatorships: Portugal, Greece, Spain]. Paris: Maspero.

Prigogine, I. (1997) Non-Linear Science and the Laws of Nature. *Journal of the Franklin Institute*, 334 (5-6): 745-758.

Preston, J. (2019) Billionaire Bunkers and Disaster Capitalism. In *Grenfell Tower*. Palgrave Pivot, Cham. Available from https://doi.org/10.1007/978-3-319-96851-3_3 [Accessed on 27 February 2022].

Rodrik, D. (2021) Why does globalization fuel populism? Economics, culture, and the rise of right-wing populism. *Annual Review of Economics* 13: 133-170. Available from https://doi.org/10.1146/annurev-economics-070220-032416. [Accessed on 4 January 2025].

Say, J.-B. (1803) *Traité d'Économie Politique* [Treatise on Political Economy], Vol. 1. Paris: Crapelet.

Schmalz, M. C. (2018) Common-Ownership Concentration and Corporate Conduct. *Annual Review of Financial Economics*, 10, December, CESifo Working Paper Series No. 6908. Available from https://ssrn.com/abstract=3046829 [Accessed on 27 February 2022].

Staritz, C., Reiner, C. and Fischer, K. (eds.). (2010) *Globale Güterketten: Weltweite Arbeitsteilung und ungleiche Entwicklung* [Global Supply Chains: Worldwide Division of Labor and Unequal Development]. Vienna: Promedia.

Svampa, M. (2015) Neuer Entwicklungsextraktivismus, Regierungen und soziale Bewegungen in Lateinamerika [New Development Extractivism, Governments and Social Movements in Latin America.]. In *Lateinamerikas koloniales Gedächtnis* (pp. 151-184). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG.

Thirion, F. (2024a) Vom systematischen Legitimierungsdiskurs der Gewalt im Spannungsfeld von Klassenkampf und sozialer Ordnung [The Systematic Legitimization Discourse of Violence in the Field of Tension Between Class Struggle and Social Order]. *Wiener Digitale Revue*, 5: n. p. Available from https://doi.org/10.25365/wdr-05-02-09 [Accessed on 27 February 2022].

Thirion, F. (2024b) Transculturality and transnationalism – the influence of anti-capitalist and internationalist counter-cultures in the new environmentalist movements and the case of extinction-rebellion. In A. Trendel, I. Karapetjana, G. Rozina and F. Thirion (eds.) *Transcultural Perspectives in Literature, Language, Art, and* Politics (pp. 239-253). London: Lexington Books.

Tordjman, H. (2021) *La Croissance Verte contre la Nature* [Green Growth Against Nature]. Paris: La découverte.

Tsing, A. L. (2015) *The Mushroom at the End of the World: On the Possibility of Life in Capitalist Ruins*. Princeton: Princeton University Press.

Varoufakis, Y (2024) *Technofeudalism. What Killed Capitalism*. London: Penguin

Wallerstein, I. (2010) *Questioning Nineteenth-Century Assumptions about Knowledge*, I: Determinism. New York: State University of New York Press.

Wallerstein, I. (2019) *Welt-System-Analyse* [World System Analysis]. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Welsch, W. (2010) Was ist eigentlich Transkulturalität [What Actually Is Transculturality?]. In *Hochschule als transkultureller Raum* [The University as a Transcultural Space] (pp. 39-66). Bielefeld: Transcript Verlag.

INTERNET SOURCES

[Online1] Available from https://lessoulevementsdelaterre.org/ [Accessed on 4 January 2025].

[Online2] Available from https://lessoulevementsdelaterre.org/blog/le-rojava-salut-la-campagne-contre-le-beton [Accessed on 4 January 2025].

DOCUMENTS

ILO (2018) *World Employment and Social Outlook – Trends 2018*. Geneva: International Labour Office. Available from https://www.ilo.org/publications/world-employment-and-social-outlook-trends-2018 [Accessed on 27 February 2022].

Intergovernmental Panel on Climate Change (2021) *Sixth Assessment Report*. Available from https://www.ipcc.ch/assessment-report/ar6/ [Accessed on 27 February 2022].

Kuznets, S. (1934) *National Income, 1929-1932*. 73rd US Congress, 2nd session, Senate document No. 124, 7. Available from https://www.nber.org/system/files/chapters/c2258/c2258.pdf) [Accessed on 4 January 2025].

OECD (2015) Climate finance in 2013-14 and the USD 100 billion goal: a report by the OECD in collaboration with climate policy initiative. In *Climate Finance and the USD 100 Billion Goal*, Paris: OECD Publishing. Available from https://dx.doi.org/10.1787/9789264249424-en [Accessed on 4 January 2025].

Oxfam, Greenpeace (2021) *Les milliardaires français font flamber la planète et l'état regarde ailleurs* [French Billionaires Make the Planet Burn and the State Looks the Other Way]. Available from https://www.oxfamfrance.org/wp-content/uploads/2022/02/rapport_milliardaires_carbone220222.pdf [Accessed on 27 February 2022].

Stiglitz, J. Sen, A. and Fitoussi, J.-P. (2009) *Rapport sur la mesure des performances* économiques *et du progrès social* [Report on the Measurement of Economic Performance and Social Progress]. Paris: La Documentation Française.

François Thirion (Dr. Phil., History of Ideas and Sociology) is currently working at the University of Le Mans 3L-AM laboratory. His research interests include class struggle, world-system theory, radical philosophy and environmentalism.

https://orcid.org/0000-0001-8109-9345

Email: francois.thirion@univ-lemans.fr

https://doi.org/10.22364/lincs.2025.14

EMBODIED LUDIC TRANSCULTURALITY. THE GAME AVATAR AS A METAPHORICAL PLAYER-VEHICLE FOR DIGITAL TRANSCULTURAL EXPERIENCES

EMILIAN TÎRBAN

Lucian Blaga University of Sibiu, Romania

Abstract. This paper examines the role of video game avatars as metaphorical vehicles facilitating transcultural gameplay experiences through metaphorical avatarial control in open-world digital environments. By integrating theories of player transport (Järvinen, 2007), conceptual metaphor (Lakoff and Johnson, [1998] 2003), extended embodiment (Gergensen and Grodal, 2009), and the concept of transcultural understanding (Chin and Golding, 2016), the study identifies avatars as metaphorical player re-embodiments that connect player subjectivities with procedural gameplay mechanics. Through examples like Arthur Morgan in *Red Dead Redemption 2* (Rockstar Games, 2018), the paper employs qualitative research to illustrate how players negotiate diegetic moral, cultural, and narrative complexities through their AVATAR, bridging the gap between individual identity and gameworld contexts. The findings suggest that COMPLEMENTARITY between procedural (HARD) mechanics and player-driven interpretive (SOFT) mechanics fosters deep diegetic transport, enabling players to personalize their experiences while exploring diverse in-game cultural values in gameplay practices structured by the AVATAR IS PLAYER metaphor. This framework highlights how metaphorical avatars embody player identities and mediate transcultural play practices.

Key words: video games, avatar, player transport, embodiment, ludic transculturality, conceptual metaphor

INTRODUCTION

Cinematic and literary traditions have a long history of portraying and depicting the cultural peculiarities of various peoples. More recently, interactive media, or interactive fiction, such as video games have built up a striking reputation within communication, cultural, and literary studies as important sociocultural artefacts worthy of scholarly scrutiny (Aarseth, 2001). In contrast to the written word and motion pictures, video games offer unparalleled degrees of interactivity within the bounds of what Espen Aarseth (1997) describes as 'ergodic literature'. Video games have been traditionally described as interactive digital media in that they are immersive (Crawford, 2012: 77-78). Immersion, however, is sidelined

in this study in favour of player transport (Järvinen, 2007) as a more emphatic referent of the player experience as a direct and embodied phenomenon rather than a vicarious and psychological one.

Conceptual Metaphor Theory (CMT) is a prominent framework within cognitive linguistics developed by George Lakoff and Mark Johnson in the latter part of the 20th century. CMT argues that metaphors are not just rhetorical flourishes but that they structure our understanding of various abstract concepts by grounding them in more tangible, embodied experiences (Lakoff and Johnson, [1998] 2003: 56-60). The theory further proposes that metaphor is not merely a linguistic device but a fundamental cognitive process through which we understand abstract or complex concepts in terms of more concrete and sensorimotor image schemata structuring experiential domains. The present study follows the cognitive linguistic typing convention whereby conceptual metaphors are written in small capital letters and examples of metaphoric linguistic expressions are marked by italics. Note should be made that the conventional notation for conceptual metaphors is not a sentence, its apparent formation as such (Subject-Predicate-Object) notwithstanding, but 'a name for a metaphorical mapping across conceptual domains' (Lakoff and Johnson 1999, 60). Conceptual metaphors shape our everyday thinking and reasoning by mapping knowledge from the source domain with literal meanings onto an abstract one called the target domain (Kövecses, 2020: 50-56). The theory suggests that metaphors are not limited to language but are also present in our thought processes, influencing our perceptions and reasoning; consequently, Lakoff and Johnson ([1998] 2003: 5) define the essence of metaphor as 'understanding and experiencing one thing in terms of another'. These conceptual metaphors are deeply ingrained in our cognition and often operate at a subconscious level drawing mostly on our conceptual system influenced by our embodiment. Conceptual metaphors offer the domains required to construe the basic metaphorical sense of the utterance and structure it according to concrete bodily experiences. In *Metaphor Wars*, Raymond Gibbs explores the basis of embodiment in conceptual metaphors by looking at the metaphoricity of multimodal experiences such as gestures, paintings, and computing experiences, among others. For instance, by applying primary metaphors such GOOD IS UP, BAD IS DOWN, and SADNESS IS DOWN (Gibbs, 2017: 252-255) to the analysis of bodily patterns in dance, Gibbs observes that 'the interplay of language with gestures and actions highlights the degree to which metaphor is spread out across the entire body in action' (ibid., 2017: 252). Accordingly, the current article sets out to explore the metaphorical potential of embodied avatarial control and to show how it is structured by the AVATAR IS PLAYER metaphor employing qualitative analysis methods.

To this end, CMT is used to define the player-avatar interaction, not so much as a mechanistic process of using a prosthetic to navigate a virtual ecosystem (Klevjer, 2007: 130), but as a 'metaphorical' representation of the player herself

whereby she is transported within a digital gameworld following structuralizing entailments between experiential gestalts and domains. Kathrin Fahlenbrach and Felix Schröter (2016: 252) apply CMT in their analysis of player-controlled characters as audiovisual metaphors. The two authors draw on Gonzalo Frasca's statement that video game interactivity is metaphoric since video games 'model a (source) system through a different system' (2003: 223, cited in Fahlenbrach and Schröter, 2016: 253). Real-world processes, experiential gestalts, and metaphorical schemata, according to Fahlenbrach and Schröter (2016: 252-255), act as a bridge between narrative and gameplay, where audiovisual metaphors structure players' cognitive understanding and affective evaluation of the diegetic content. In their findings, immutably thematic characters such as Batman in *Batman: Arkham City* (Rocksteady Studios, 2011) or Cole MacGrath in *InFamous* (Sucker Punch Productions, 2009) embody metaphors like 'human is an animal' or 'human is a technical force,' which are expressed through the characters' appearance, abilities, and movements (Fahlenbrach and Schröter, 2016: 259-264). These metaphors communicate not only values, emotions, and moral dilemmas but also structure gameplay, the authors conclude, by integrating narrative depth with interactive mechanics (ibid., 2016: 264). The present study will look at the video game AVATAR less as an audiovisual metaphor that communicates and connects players' cognitions to a predetermined and immutable narrative meaning but as an interactive and mercurial metaphorical self, allowing players to pursue self-relevant gameplay practices.

In their discussion on 'transcultural understanding', Esther Chin and Dan Goldin (2016: 5) draw on theories of transcultural literacy, defined as one's ability to lead a meaningful life in a multicultural context and cultural intelligence namely, one's ability to live efficiently in a different cultural context. Their analysis focuses on migration-related video games which, the authors write, 'simulate the migrant's experience for the player by directly asking them to play as migrants' (ibid. 2016: 2). Chin and Goldin compare three migration-related video games, *Escape from Woomera* (EFW Team, 2014), *Papers, Please* (3909 LLC, 2014), and *Everyday Racism* (All Together Now, 2014). In *EFW*, the player assumes the role of Mustafa, an Iranian asylum seeker detained at the Woomera immigration detention centre in South Australia, who, after being denied asylum, must attempt to escape while navigating interactions with fellow detainees and guards in a detailed first-person recreation of the centre. *Papers, Please* centres on the work of an immigration inspector at a border checkpoint for the fictional country of Arstotzka in 1982, following a war with Kolechia and ongoing political tensions. The player reviews the documents of entrants from an isometric perspective, allowing legitimate travellers through, while denying entry or arresting those with invalid or suspicious documents. Entry rules become systematically more complex, and the player must interrogate applicants, compare fingerprints, and conduct scans. Violating protocol

results in citations, and the player has limited time each game day to process as many entrants as possible. Finally, *Everyday Racism* is an alternate reality mobile video game in which players may explore the racial challenges faced by three characters: a Muslim woman, an Indigenous man, an Indian student, or a self-made player avatar. Its gameplay centres around player interaction with tweets, audio recordings, and emails 'in a hypermediated smartphone aesthetic' (Chin and Goldin, 2016: 9). The games increase transcultural understanding, the authors conclude, 'by opening up the ethical space for players to encounter more nuanced representations of cultural differences and to negotiate for themselves the complexities of action […]' (ibid., 2016: 14). Fostering transcultural understanding in video games, then, hinges on the game's interactivity defined by Mark J. P. Wolf (2007: 260) as the 'very specific interactions' players use to pursue the objective of a video game through a player-character and player interpretations of the game content.

In what follows, conceptual metaphor theory concepts will be applied to the discussion of the metaphorical avatar in an attempt to outline the systematicity of the AVATAR IS PLAYER metaphor. Furthermore, the metaphor will help show how the player-avatar interaction transports the player inside the cultural context(s) of the game through the AVATAR as the player's re-embodiment by which they can negotiate their interactions and interpretations of their in-game actions.

AVATARS AND/OR CHARACTERS

To convey the idea of a metaphorical avatar – avatarial control underscored by the AVATAR IS PLAYER metaphor – this article borrows its definitions from literary and theological perspectives where a separate entity or a deity takes possession of an 'avatar' to be embodied and inhabit a certain space by crossing down (Mukherjee, 2015: 206) across ontic domains (Wilumsen, 2018: 2). Samson Jacques Ghoul definitively states that the Hindu origins of the idea of the avatar are rooted in an asymmetry between two distinct spaces: the transmission space (the plane the entity taking possession exists in) and the receiving space (the location of the avatar). He then makes the compelling argument that instead of an exclusive relationship, the user and the game avatar are mutually influential (Samson, 2022; Sloan, 2015:172).

In video game studies, however, the differences between avatars and characters are worth mentioning. While avatars are representations of the players in a game, characters are distinct entities with their own personalities, motivations, and backstories. Characters are predefined narrative devices or 'fictional identities within the narrative setting of the game' (Turkay and Kinzer, 2016: 2) that usually rely less on active player customization (Sloan, 2015: 67-71) through various combinations of attributes and physical characteristics (Calleja, 2007: 16).

Game developers design and create characters to fulfil specific predetermined and immutable roles within the game's narrative, gameplay mechanics, and overall aesthetic experience of the story they want to tell (Sloan, 2015: 175-177). Today, however, open-world video games give the player greater freedom in fashioning a character's diegetic development according to their dispositions.

The concept of avatar will spearhead the conceptual interests of this study, given its potential for metaphorical mappings between/across domains. The avatar is the transmedial re-embodiment of the user in a virtual environment (Ducheneaut, Wen, Yee, and Wadley, 2009: 1151), also called player/playable character (PC) acting as the in-game representative of the player as opposed to a non-player character (or NPC). Rune Klevier defined game avatars as prosthetic extensions of the player, thus hinting at the digital synthetic materiality of the avatar as a tool. He defines in-game agency and interactivity as the 'real-time control' of an avatar, suggesting that 'the more an avatar takes on behaviors that reflect either its own agency or which emerge as passive responses to forces and agents in the environment, the less it functions as a prosthesis of the body-subject, and the more its status as an avatar is being weakened' (Klevjer, 2007: 94). Essentially, Klevjer's control schema refers to games where avatarial control is constant (sustained input: keyboard, controller, and so on) rather than segmented (clicking; one-time input-based games), open-world video games as opposed to point-and-click games (Wilumsen, 2018: 2), for instance.

This article approaches the concept of avatar as a virtual target domain receiving structural characteristics encompassing fundamental human experiences as source domains, emphasising a player's embodiment projected onto the in-game playable figure (Vella, 2015). James Paul Gee (2008: 66) remarks about 'this dual nature of the game characters – that they are [cognitive] projects the player has been handed and beings into which the players project their desires, intentions, and goals – is why I (Gee) refer to them as projective beings'. As a result, the concepts of 'avatar' and 'character' will both be interchangeably used depending on the type of digital game under scrutiny. Since this study explores conceptual metaphors in Single Player Open-World Video Games which often use diegetic characters, for example, *Red Dead Redemption 2* (RDR2), 'avatar' is the most useful designation for an interpretation of the virtual self as the player's re-embodied (Dovey and Kennedy, 2006: 106) metaphorical self regardless of its status as a self-fashioned avatar or pre-determined character. The avatar allows players to project themselves into the virtual world and become active participants in the game through what Gordon Calleja (2007: 27; 2011: 169-185) describes as incorporation.

The formal system is thus considered as the underlying structuralizing component of procedural gameplaying as a potent receiver of metaphorical mappings and a simulator of experiential domains actuated solely through interactivity, namely player control over the game's rules and mechanics (Crawford 2013: 27-44).

Rules dictate and structure what Christina Wilumsen (2018: 2) calls 'restricted avatar control' whereby the game system generates automated avatar actions through player input. Aki Järvinen (2007: 190) takes into account the importance of ludic 'transportation' during gameplay when all the formal game systems work holistically to characterize and structure variegated player experiences, and offers the following definition, 'Gamer-related transportation is an experience of cognitive, emotional, physical, and imagery involvement in the behaviour of a game system, its appraisal structures, and the world they create'. Nevertheless, while avatar autonomy and possible in-game actions are procedurally restricted, player identification with the avatar and 'wreader' control of it will be discussed next in connection with freeform gameplay in open-world digital spaces structured by the AVATAR IS PLAYER metaphor allowing players seemingly unbounded freedom in terms of self-relevant and self-fashioned gameplay experiences. However, to do this, novel concepts explaining the structuralizing entailments of avatarial control as part of a complex metaphor such as AVATAR IS PLAYER are required.

HARD AND SOFT MECHANICS

To properly define HARD mechanics and SOFT mechanics, the definitions of the terms are drawn from computer science where HARDware describes the physical components of computers and SOFTware describes the intelligence or set of instructions behind the manipulation and reactions of hardware to user input (Frankenfeld, 1993: 718-719). HARD and SOFT digital game mechanics are different in much the same way and work holistically to bring forth a functioning whole. The two concepts first appeared in a game-design-philosophy blog post by Bjorn Sundström (2016). In Sundström's (2016: Online) taxonomy, however, hard and soft mechanics refer to procedural systems for game difficulty and the degree of freedom a player has when encountering either of the two, for instance: difficult and easy, rigid or flexible, respectively. My use of the terms is similar to Sundström's insofar as SOFT MECHANICS are liable to 'flexible' player interpretations and negotiations, whereas in my taxonomy HARD MECHANICS are immutable in-game systems of computation and representation, and are intended as target domains for a conceptual-metaphor-oriented framework.

HARD MECHANICS are all the physical processes the player enacts in the game according to the overall game design or the game is pre-programmed to represent through its technology: character movement, manipulation of the environment, use of a physical controller for in-game interaction, the purely procedural selection of various in-game dialogue choices or handling of in-game items in multiple ways, character statistics and their computational effect on the game state, graphics, mechanics, dynamics and so on (Hunicke, LeBlanc, and Zubek, 2004). HARD MECHANICS simulate and represent physical experiences through

the game state presentation defined by Noah Wardrip-Fruin (2020: 13) as 'how players see, hear, and feel the specific behaviour of an operational logic in the context of the game'. Moreover, Wardrip-Fruin (2020: 9-13) coined the term 'operational logic' to account for the computational processes by which games represent 'everything from physical space to economic systems, social relations, character development, and combat.

SOFT MECHANICS, on the other hand, describe modes of thought, skill sets, and subjective gameplay negotiations structured around the natural experiences represented by the HARD mechanics of a video game (movement, character appearances, gameplay affordances). SOFT MECHANICS describe the conceptual potential of HARD MECHANICS; that is, instead of emphasizing the simulated interactional properties of direct gameplay, SOFT MECHANICS lend structural coherence to player goals/dispositions as a reaction to formal game goals, strategic gameplay actions, and game states. 'The game's virtual world,' James Paul Gee (2008: 259) notes, 'is designed to invite the real-world player to form certain sorts of goals of his or her own'. SOFT MECHANICS allow the player to project a subjectively relevant 'player state' onto the formal (HARD) game state (Domsch, 2013: 15-19) filling in what Ian Bogost (2006: 109, 136) coined as 'simulation fever' defined as 'the nervous discomfort caused by the interaction of the game's unit operational representations of a segment of the real world and the player's subjective understanding of that representation'. Simulation fever can be used to describe the COMPLEMENTARY nature of HARD and SOFT MECHANICS, some of which the game procedurally represents directly (HARD) or has been programmed to obscure (SOFT) to accommodate the player's subjective response to its unit operations. Fahlenbrach and Schröter's study of audiovisual metaphors in video games voices a similar approach to what this study calls COMPLEMENTARY MECHANICS since,

> …audiovisual metaphors in video games serve the double function of (1) making tangible the abstract and 'invisible' ludic properties of games (like rules, goals, game mechanics) and (2) structuring their fictional representation along primary metaphoric mappings that provide users with multisensory and cognitive experiences of their actions. (Fahlenbrach and Schröter, 2016: 255)

Weimin Toh's (2017: 141-142) cognitive map analysis of video game mechanics through player interviews has shown that player character (PC) interactive movement may be construed as plot progression given some procedurally relevant game states. As such, when the PC is narratively driven to an extreme state of fatigue or low health, the game procedurally modifies the PC's movement to display the physical features of a human struggling to walk while injured; the predetermined game states the player encounters through progression modify the HARD mechanics of a PC and can make them COMPLEMENTARY mechanics

through individual interpretation (SOFT); linking HARD and SOFT mechanics narratologically and procedurally leads us to Dietz's (1999: Online) comment that 'simply put, procedural authorship makes the rules, which the reader en(inter) acts'. Souvik Mukherjee (2015: 49-52) conceptualizes Dietz's 'reader/interactor' dyad as 'wreader' – a blend between writer and reader defined as a reader and writer interacting with a piece of hypermedia. HARD MECHANICS are *wreadable* because they virtually stand in for real experiential gestalts we as humans interact with throughout our lives (Domsch, 2013: 19). The 'concreteness' of HARD MECHANICS makes them a workable source domain used in understanding and conceptualizing abstract concepts (SOFT MECHANICS) and how we live and play by them as metaphors. Furthermore, these HARD MECHANICS, to be conceptualized as COMPLEMENTARY MECHANICS, need to fulfil some felicity conditions (Searle, 1969) the player gleans from the salient embodied affordances of their game avatar, which Fahlenbrach and Schröter (2016: 256) discuss as 'salient aspects of character design and their relation to conceptual source domains'.

THE AVATAR is the complementary conceptual entity incorporating abstract features as the virtual other and salient, 'wreadable' embodied features. THE PLAYER derives the image schemas applicable to the game content from the experiential domain of real embodiment drawing on a set of 'implicit expectations' about game rules and their in-game negotiations (Domsch, 2013: 17). As a result, the cross-domain mappings are indelible parts of the player's embodiment inevitably projected onto the abstract concept AVATAR to bring it into metaphorical proximity thus structuring its understanding through the AVATAR IS PLAYER metaphor. 'Complex metaphors' George Lakoff (2008: 25) writes, 'are made up of simple metaphors bound together and/or bound to commonplace frames'. AVATAR IS PLAYER, for instance, contains some of the following (simple) conceptual metaphors such as:

THE AVATAR IS A CONTAINER

THE AVATAR IS A TOOL

THE AVATAR IS A VEHICLE

THE AVATAR IS ME

THE GAME IS A JOURNEY

THE GAME IS A (LARGER) CONTAINER

The above metaphors incorporate 'literal frame-based knowledge' about the concepts they describe such that, 'A Vehicle is an Instrument for Travel,' A Vehicle is a container in which the travellers are close together' (Lakoff, 2008: 25), 'the game's story is a journey', 'I am my avatar since I recognize myself in it'. The player-avatar relationship agrees with schematic sub-mappings or entailments supplied by such metaphors (Lakoff and Johnson, [1998] 2003: 90).

With this in mind, the avatar can be conceptualized as the vehicle used to explore the game's overarching narrative and goals or its main journey prefiguring the metaphor, GOALS ARE DESTINATIONS (ibid., 2009: 90) reached by operating a vehicle by one's driving skills, intentions, and so on. Furthermore, the two 'travellers' are closely bound together in the sense that they are *in* a relationship in a concrete physical space. The avatar is the concrete representation of the player's projected self-concept *inside* a virtual world (Hodent, 2018: 156), itself a container, whereby its mechanical functions mirror the structural and functional similarities of the player's body employed according to emotions, skills, and dispositions required to fulfil a predetermined or self-relevant goal. Steven Swink conceptualises this phenomenon as 'extension of identity' whereby players feel to be in direct physical contact with the digital game world (2009: 29). Celia Hodent (2018: 157) writes that the perception of the game content facilitates the players' emotional approaches to the game's representations and the procedural rules governing them. For all intents and purposes, identity is a cluster of SOFT MECHANICS used by players to structure their negotiated gameplay practices of the game's HARD MECHANICS within the game container.

The GAME IS A CONTAINER metaphor, for instance, structures the following linguistic expressions: *the player opened the game*, *the player closed the game*, *the player logged into the game*, *the player logged out of the game*, plus others that relay the transport from one physically bounded space to or into another. Taken holistically, the game is a container of other containers akin to a Matryoshka doll opening up to reveal yet another smaller container such as the avatar acting as a vehicle/container for the player inside of the game. In turn, the player is also a container of her self-location and proprioception projected onto the salient corporeal features of the avatar. In cognitive sciences, self-location is bodily proprioception concerned with the relationship between one's self and the body they inhabit (Lenggenhager, Mouthon, and Blanke, 2009: 110-111). Konstantina Kilteni, Raphaela Groten, and Mel Slater (2012: 375) use self-location to study player-avatar identification hypothesizing that self-location 'could be the feeling that one's self is located inside the biological body or an avatar's body'. Self-location is egocentric and heavily reliant on a visual perspective (ibid., 2012: 375) as Kwan Min Lee (2004: 40) shows in a discussion on self-presence in virtual environments that 'in the case of a psychologically assumed virtual self [...] a virtual environment reacts to users as if they were in there (e.g.: first-person viewpoint game, other people greeting you by name)'. On the one hand, a player's self-location is consolidated by perceiving the avatar as having salient source domain (body schematic) features such as embodiment and motor control. Playing by way of an avatar is becoming the avatar as Torben Grodal points out the neural and cognitive load game involvement implies,

> Video games and some types of virtual reality are the supreme media for full simulation of our basic first-person 'story' experience because they allow 'the full experiential flow' by linking perceptions, cognitions, and emotions with first-person actions. Motor cortex and muscles focus the audiovisual attention, and provide the 'muscular' reality and immersion to the perceptions. Even visually crude video games such as Pac-Man (1980) might provide a strong immersion because of their activation of basic visuomotor links. (Grodal, 2003:132)

The AVATAR, following Marelau-Ponty's description of the body as a 'system of possible actions', is a target domain of 'possibility (conceptual) spaces' (Bogost, 2007: 120-121) for player self-conceptualizations and emergent narratives constructed by the player against the backdrop of embedded mechanical affordances (Sloan, 2015: 172-174; Vella, 2015: 413-416).

Furthermore, understanding the metaphorical nature of an avatar mirroring the embodied player as an entity involved in the act or event of playing (Crawford, 2012: 85), the EVENT STRUCTURE metaphor provides structural elements that, according to Sebastian Möring, are common in digital games, such as FORCES, MOVEMENTS, LOCATIONS, PATHS, etc (2013: 320; Fahlenbrach and Schröter, 2016: 255). Video game mechanics represent and actuate the same experiential/embodied phenomena in the digital world (Muriel and Crawford, 2018: 91-8). In-game experiences activate the player's physicality in the real world. Diegetic events such as the avatar receiving damage or crashing at high speed during a car race can make the player react physically to the perceived event through 'extended embodiment' (Gergensen and Grodal, 2009: 66). Katie Salen and Eric Zimmerman (2004: 314) uphold the embodied nature of gameplaying by saying that playing a 'game is to experience the game: to see, touch, hear, smell, and taste the game; to move the body during play, to feel emotions about the unfolding outcome'. Implied proprioception and virtual physicality are therefore staples of metaphorical avatarial control where simulated events take on the experiential values of real embodied phenomena during gameplay. Causal knowledge of in-game events draws on a player's embodied action and the causal inferences of its effects in the real world (Gibbs, 2010, 55). Sita Popat (2018: 78) observes that 'in the lived embodied experience of moving, player and avatar may become sufficiently entangled for conceptual distinctions between physical and digital to blur'. Natural embodied/physical schemata thus lead to COMPLEMENTARITY between a player's SOFT body schema as a 'non-conscious performance of the body' (Gallagher, 1986: 548) applied to or deposited into the HARD game content representing salient physical phenomena understood through embodiment or the body image.

Daniel Vella (2015: 15) frames the discussion of projected proprioception around the player as the reflexive ludic subject 'I', enacting their ludic

subjectivities through embodied (player-avatar) gameplay; as such, the player 'is no longer looking at the playable figure (avatar), but looking at the gameworld through the figure'. The avatar, notwithstanding its digital presence as an alter figure, pans out of immediate conscious scrutiny, allowing the player to inhabit its points of view thus becoming a stand-in for the player's real embodiment inside a digital world. The AVATAR IS PLAYER metaphor structures this intermedial bodily possession. In Vella's (2015: 172) words, the avatar is 'the ontic entity that the player *is* in the digital world'. Gabriella Giannachi (2004: 99) describes the player-avatar 'intermedial' point of connection as the 'hypersurface' which leads to a feeling of embodied projection through 'contamination' whereby the virtual and the physical bleed into each other. A high degree of COMPLEMENTARITY can increase game-player affinity and thus enjoyment of the digital game content especially when 'interpretive control' is afforded to the player through a metaphorical AVATAR (Verran, 2024). In essence, the AVATAR is the PLAYER through a mixture of mental and physical factors, incorporating the player into the cultural milieu of the video game. Given COMPLEMENTARITY, players can bend that culture to their will during gameplay through their avatar. This idea is explored in what follows.

COMPLEMENTARITY, THE AVATAR, AND TRANSCULTURALITY

My concept of COMPLEMENTARY MECHANICS borrows Ian Bogost's (2006) theory of the simulation fever, Gary Alan Fine's (1983: 205) concept of 'self-play' as an extension of the player's self in role-playing, and Daniel Vella's (2015: 72) 'ludic subjectivity' concept in the sense of 'a subjective standpoint inhabited by the player in relation to the gameworld' to show that meaning in a video game results from the synthesis of rules (HARD) and player interpretations (SOFT) during gameplay situated at a juncture point between procedural rules and players' self-fashioned gameplay interpretations and negotiations (Bogost, 2007: 129-136). Thinking of game semiotics in terms of COMPLEMENTARY MECHANICS offers researchers novel conceptual terminology to show how in-game meaning is structured by conceptual systems, metaphors, and perceptual judgments (Gibbs, 2010: 51) at work during gameplay in concert with symbolic and procedural interfaces. This awareness may, in turn, lead game development into placing more emphasis on how and why HARD systemic features of a digital game might appeal to or conjure up intimations of SOFT emotional and personal details about the player, underscoring a player-centric gameplay experience.

Open-world, action role-playing video games (ARPGs) allow the player greater freedom and transport during gameplay. Nevertheless, this genre includes in-game missions that follow a strictly linear structure the player may fulfil according to diegetic instructions or self-fashioned gameplay practices. In the immensely popular open-world, action-adventure, role-playing video game

Red Dead Redemption 2 (Rockstar Games, 2018), the player takes on the multi-faceted role of Arthur Morgan, a bandit struggling for survival in a fictionalized rendition of the United States in 1899 at a time when Native Americans were heavily outlawed by the U.S. Army. Missions in RDR2 expose the player to various cultural practices, traditions, and moralities actuated in-game through pre-programmed HARD and SOFT mechanics and interacted with by the player through their AVATAR, Arthur Morgan.

For instance, at one point during *RDR2*'s freeform gameplay, the player may interact with Charles Smith, a Native American, and go on an optional bison-hunting mission together. The player has now come into contact with Charles' cultural view of bison and the 'moral' way of hunting them, essentially instructing the player, through Arthur Morgan, about the practices of an unfamiliar cultural milieu (Chin and Golding, 2016: 5). The morality in the quest is diegetically implemented to show the Native American's cultural view of bison when Charles names bison 'the greatest of gifts'. Arthur Morgan, however, quips by suggesting an unguarded stagecoach as the said gift. The cultural divide between the two characters becomes evident. Natives like Charles value mindful hunting and efficient killing so as not to torture the animal or spoil the resources they might collect from it. Arthur Morgan, on the other hand, is canonically a trigger-happy bandit. Charles instructs the player to take down one of the bison as 'clean' as possible by using a bow and arrow. The player, however, may choose to hunt the animal down in any other way afforded by the game's mechanics, for example: aim for the perfect arrow to the bison's head, lasso the bison to wear it down for an easy kill or discharge a shotgun to quickly massacre the beast instead and waste its resources to Charles' chagrin. Players cannot complete the mission without hunting the bison; nevertheless, the game allows players to decide whether to keep hunting them or not during freeform gameplay. Mindlessly hunting animals, however, negatively influences the morality gauge, contributing to a low-honour playthrough.

In *RDR2*, players may choose to pursue moral/high honour or immoral/low honour gameplay styles gradually changing Arthur Morgan's diegetic character, the way the gameworld reacts to him, as well as the endings players get at the outset of the game. The morality system permeating the game's diegesis and gameplay is a COMPLEMENTARY MECHANIC, allowing players to pursue their own self-fashioned gameplay experience(s) with possible metaphoric mappings specific to each gameplay style (Fahlenbrach and Schröter, 2016: 257). For instance, *RDR2*'s morality system is displayed as a non-diegetic gauge where immorality is to the left colour-coded red, and morality is to the right colour-coded white. Accordingly, the primary metaphors IMMORALITY IS LEFT, IMMORALITY IS RED, and MORALITY IS RIGHT, MORALITY IS WHITE structure the distribution of the two types of gameplay styles. Importantly, none of the gameplay styles is forced onto the player.

In comparison to Fahlenbrach and Schröter's (2016: 259-260) choice of characters, Arthur Morgan is a metaphorical avatar in that his interactive potentials are multifaceted in both procedural (HARD) and interpretive (SOFT) ways. Batman and Cole's character functions are tied to the game's narrative aesthetic as audiovisual metaphors inherent to the cognitive schemata established by the game's diegesis (ibid., 2016: 257); for instance, Batman can never kill anyone despite the player wanting him to, and Cole must always shoot lightning (his only power) at his enemies in linear game levels. *RDR2*, in contrast, employs gameplay mechanics that rely on COMPLEMENTARITY, or, in other words, indiscriminate negotiations and applications of HARD and SOFT mechanics in concert at any point during gameplay.

Accordingly, Arthur Morgan's mechanical affordances allow the player to decide on their gameplay styles where desires and their applications meet at a point of COMPLEMENTARITY, namely the metaphorical AVATAR. Consequently, Arthur Morgan cannot be conceptualized as typical of any one kind of audiovisual metaphor as much as he may be regarded as a metaphor for the player herself since his role in the game's narrative and gameplay is multi-dimensional and player-driven, underscored by the AVATAR IS PLAYER metaphor. Granted, Arthur Morgan can display schemata typical of the HUMAN IS AN IMMORAL ANIMAL if players pursue low-honour gameplay styles with Arthur wearing a woolly bison hat similar to Batman's bat-eared cowl (Fahlenbrach and Schröter, 2016: 258). Yet, the metaphor describes variable player-driven avatar actions instead of immutable character types like Batman and Cole. For instance, after the bison hunt, the player and Charles explore the surrounding area and discover multiple decomposing bison carcasses scattered around the plains. Following the carcass trail, they find two poachers employed by the army to blame the wholesale slaughter on the natives occupying the lands. Finally, following the murder of one of the poachers and the violent interrogation of the other, the game lets players decide whether to strangle the poacher or let him go free. The choice to kill the poacher may culturally describe an immoral action, yet the game does not procedurally count it as a low-honour one. Letting the poacher go, however, counts as a high-honour action despite Charles' disagreement. Metaphorical avatarial control allows the player to act on their decision at any point during this gameplay scenario despite the seemingly rigid diegetic variable. Accordingly, the player may shoot the poacher in the back during his escape without any procedural constraints. In this specific gameplay scenario, the AVATAR can be at once controlled according to the schematic entailments of the audiovisual metaphors HUMAN IS A MORAL ANIMAL and HUMAN IS AN IMMORAL ANIMAL. So, instead of representing the character actions of just one of these audiovisual metaphors, Arthur Morgan's degree of avatarial control and metaphoric dimensions (Fahlenbrach and Schröter, 2016: 264) are greater than Batman's, for instance, since Batman is procedurally and thematically

forbidden from killing, and his movements are restricted to a few immutable patterns. With this in mind, THE AVATAR IS PLAYER metaphor structures a player's diegetic and interpretive freedom over *RDR2*'s mechanics, essentially making them COMPLEMENTARY MECHANICS.

Linear narrative progression structures notwithstanding, *RDR2*'s freeform gameplay affordances dismantle culturally determined procedural constraints, allowing players to negotiate or renegotiate their approach to various diegetic tasks at will. This gives them freedom to pursue their own gameplay experience and fashion it according to their own cultural or personal quirks. Simultaneously, players can closely follow the diegetic culture's precepts to roleplay as an in-group member seeking to experience group cohesion. In transcultural literacy terms, *RDR2*'s degree of COMPLEMENTARITY allows players to use self-relevant gameplay practices to navigate and interpret multicultural diegetic spaces (Chin and Golding, 2016: 5). Moreover, this analysis corroborates Chin and Golding's (2016: 14) findings that transcultural diegetic interactivity guided by player agency opens up 'the ethical space for players to encounter more nuanced representations of cultural difference and to negotiate for themselves the complexities of action'.

As observed, COMPLEMENTARITY includes elements of player experience synthesising the union between the psychological/cultural nature of video game playing and the player's mechanical interaction with the system. Players have an innate affinity by which they inevitably structure and categorize various game rules and affordances as meaningful due to conceptual metaphors and subjective feelings of embodiment as they do in speech to reflect their physical and cultural reality (Lakoff and Johnson, 2003; Turkay and Kinzer, 2016). As shown in the *RDR2* example, COMPLEMENTARITY strengthens transcultural interactions with the game content by directly exposing players to cultural practices and experiencing the consequences of said practices through self-relevant negotiations of their in-game actions. Given this degree of agency in pursuing gameplay practices, THE AVATAR is THE PLAYER during moments of such gameplay where specific interactions with the game content are not diegetically bound but open to player negotiations effected through metaphorical avatarial control.

CONCLUSIONS

COMPLEMENTARITY allows players to draw on their self-fashioned or diegetically-borrowed gameplaying styles and conceptualize the game's formal systems (HARD) through their dispositions, emotions, and morals (SOFT). The AVATAR is the ludic liminal space *par excellence* where game rules and affordances meet with player-subjective gameplay configurations to effect metaphorical play structured by the AVATAR IS PLAYER metaphor, provided the game is procedurally structured by COMPLEMENTARY MECHANICS in the first place. Finally,

the concept of COMPLEMENTARITY desires to expand video game hermeneutics and be potentially used in metaphor-based, player-centric game design philosophies (Möring, 2013; Järvinen, 2007), as well as future studies on conceptual metaphors and video games that would expand this framework.

FUTURE RESEARCH

The present study has suffered from a lack of infrastructure for experimental research given its novel subject and economic circumstances. Nevertheless, further research can include the neural theory of metaphor and expand the analyses into qualitative player-focused research during gameplay. Research into language's role in shaping the player's play practices and metaphorical projection into the digital game world is scarce. COMPLEMENTARITY can be used to analyse cross-linguistic or inter-linguistic gameplaying practices to uncover whether there are conceptual and gameplay-oriented differences in multilingual gameplaying of the same video game. Parts of the present article are taken from my yet-unpublished doctoral dissertation which, he hopes, will expand the theories herein.

REFERENCES

Aarseth, E. (1997) *Cybertext. Perspectives on Ergodic Literature*. Baltimore and London: Johns Hopkins University Press. Available from https://shorturl.at/ZdJbh [Accessed on 10 November 2024].

Aarseth, E. (2001) Computer Game Studies, Year One. *Game Studies* 1 (1): n. p. Copenhagen: IT University of Copenhagen. Available from http://www.gamestudies.org/0101/editorial.html [Accessed on 25 June 2024].

Bogost, I. (2006) *Unit Operations: An Approach to Video Game Criticism*. Cambridge: The MIT Press. Available from https://mitpress.mit.edu/9780262524872/unit-operations/ [Accessed on 10 December 2024].

Bogost, I. (2007) *Persuasive Games: The Expressive Power of Videogames*. Cambridge: The MIT Press. Available from https://doi.org/10.7551/mitpress/5334.001.0001 [Accessed on 10 September 2024].

Calleja, G. (2007) *Digital Games as Designed Experience: Reframing the Concept of Immersion*. PhD thesis. Wellington: Victoria University of Wellington. Available from https://shorturl.at/zUNjo [Accessed on 14 June 2024].

Calleja, G. (2011) *In-Game: From Immersion To Incorporation*. Cambridge: The MIT Press. https://doi.org/10.7551/mitpress/8429.001.0001 [Accessed on 18 September 2024].

Crawford, G. (2012) *Video Gamers*. New York and London: Routledge. Available from https://shorturl.at/gqbaO. [Accessed on 10 September 2024].

Crawford, C. (2013) *Chris Crawford on Interactive Storytelling,* 2nd ed. New York: New Riders. Available from https://shorturl.at/nxwTL [Accessed 10 July 2024].

Chin, E., & Golding, D. (2016) Cultivating Transcultural Understanding Through Migration-Related Videogames. *Asia Pacific Media Educator*, 26 (1): 1–15. Los Angeles: Sage Publishing. Available from https://shorturl.at/guK6o [Accessed on 10 July 2024].

Dietz, S. (1999) Telling Stories: Procedural Authorship and Extracting Meaning from Museum Databases. *Museums and the Web*. Boston: Archive and Museum Informatics. Available from https://www.archimuse.com/mw99/papers/dietz/dietz.html. [Accessed on 10 September 2024].

Domsch, S. (2013) *Storyplaying. Agency and Narrative in Video Games*. Berlin: De Gruyter. Available from https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/24643 [Accessed on 12 August 2024].

Dovey, J. and Kennedy, H. W. (2006) *Game Cultures: Computer Games as New Media*. Berkshire: Open University Press. Available from https://shorturl.at/EOmR1 [Accessed 20 September 2024].

Ducheneaut, N., Wen, M., Yee, N. and Wadley, G. (2009) Body and Mind: A Study of Avatar Personalisation in Three Virtual Worlds. *Proceedings of the 27th International Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1151-1160). New York: Association for Computing Machinery. Available from https://doi.org/10.1145/1518701.1518877 [Accessed on 5 September 2024].

Fahlenbrach, K. and Schröter, F. (2016) Embodied Avatars in Video Games. Metaphors in the Design of Player Characters. In K. Fahlenbrach (ed.) *Embodied Metaphors in Film, Television, and Video Games Cognitive Approaches* (pp. 51-268). New York and London: Routledge. Available from https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315724522-16/embodied-emotion-metaphors-moving-images-anne-bartsch [Accessed on 20 July 2023]

Fine, G. A. (1983) *Shared Fantasy: Role-Playing Games as Social Worlds*. Chicago, IL: University of Chicago Press. Available from https://tinyurl.com/bdhrspew [Accessed on 12 August 2024].

Frankenfeld, F. M. (1993) Basics of Computer Hardware and Software. *American Journal of Hospital Pharmacy,* 50: (4): 717–724. Available from https://doi.org/10.1093/ajhp/50.4.717 [Accessed on 20 July 2024].

Frasca, G. (2003) Simulation Versus Narrative: Introduction to Ludology. In Mark J. P. Wolf and Bernard Perron (eds.) *The Video Game Theory Reader* (pp. 221–235). New York and London: Routledge. Available from https://tinyurl.com/yx6ds5b9 [Accessed on 10 June 2024].

Gee, J. P. (2008) Video Games and Embodiment. *Games and Culture*, 3 (3-4): 253-263. Los Angeles: Sage Publishing. Available from https://doi.org/10.1177/1555412008317309 [Accessed on 19 September 2024].

Gergensen, A. and Torben, G. (2009) Embodiment and Interface. In B. Perron and M. J. P. Wolf (eds.) *The Video Game Theory Reader 2* (pp. 65-83). New York and London: Routledge. Available from https://www.academia.edu/119098463/The_Video_Game_Theory_Reader [Accessed on 19 July 2023].

Gallagher, S. (1986) Body Image and Body Schema: A Conceptual Clarification. *Journal of Mind and Behavior*, 7 (4): 541-554. Maine: University of Maine Department of Psychology. Available from https://shorturl.at/AdOdP. [Accessed on 27 January 2024].

Giannachi, G. (2004) *Virtual Theatres: An Introduction*, 1st ed. New York and London: Routledge. https://doi.org/ 10.4324/9780203500033 [Accessed on 10 July 2024].

Gibbs, R. W. Jr. (2010) Embodiment in Metaphorical Imagination. In D. Pecher and R. A. Zawaan (eds.) *The Role of Perception and Action in Memory, Language, and Thinking* (pp. 65-92). Cambridge: Cambridge University Press. Available from https://www.researchgate.net/ publication/229067946_Embodiment_in_metaphorical_ imagination [Accessed on 17 September 2023].

Gibbs, R. W. Jr. (2017) *Metaphor Wars. Conceptual Metaphors in Human Life*. Cambridge: Cambridge University Press. Available from https://www.cambridge.org/core/books/ metaphor-wars/ 6FC246BB49E25E2F798D80F25799BCD1 [Accessed on 19 January 2024].

Grodal, T. (2003) Stories for Eye, Ear, and Muscles: Video Games, Media, and Embodied Experience. In M. J. P. Wolf and B. Perron (eds.) *The Videogame Theory Reader* (pp. 129-156). New York and London: Routledge. Available from https://www.taylorfrancis.com/ books/edit/10.4324/ 9780203700457/video-game-theory-reader-mark-wolf-bernard-perron [Accessed on 25 September 2023].

Hodent, C. (2018) *The Gamer's Brain. How Neuroscience and UX Can Impact Video Game Design*. Foreword by B. Romero. New York: CRC Press Taylor and Francis Group. Available from https://tinyurl.com/5n76xpsx [Accessed on 27 November 2023].

Hunicke, R., LeBlanc, M. and Zubek, R. (2004). MDA: A Formal Approach to Game Design and Game Research. *Proceedings of AAAI Workshop on Challenges in Game AI*, 4: 1–5. San Jose: AAAI. Available from https://shorturl.at/vG0cM [Accessed on 20 September 2024].

Järvinen, A. (2007) *Games Without Frontiers. Theories and Methods for Game Studies and Design*. PhD thesis. Finland: University of Tampere. Available from https://shorturl.at/ W5HCG [Accessed on 8 September 2024].

Kilteni, K., Raphaela G. and Mel S. (2012) The Sense of Embodiment in Virtual Reality. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments,* 21 (4): 373–387. Cambridge: the MIT Press. Available from https://doi.org/10.1162/PRES_a_00124 [Accessed on 10 July 2024].

Klevjer, R. (2007) *What is the Avatar? Fiction and Embodiment in Avatar-Based Singleplayer Games*. PhD thesis. Bergen: University of Bergen. Available from https://shorturl.at/bASe7 [Accessed on 9 November 2024].

Kövecses, Z. (2020) *Extended Conceptual Metaphor Theory*. Cambridge: Cambridge University Press. Available from https://tinyurl.com/295vd7us. [Accessed on 19 September 2023].

Lakoff, G. and Mark, J. (1999) *Philosophy in the Flesh The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. Basic Books. New York: the Perseus Books Group. Available from https:// tinyurl.com/3c5t42fz [Accessed on 6 September 2023].

Lakoff, G. and Mark, J. ([1998] 2003) *Metaphors We Live By*. With a New Afterword. Chicago: University of Chicago Press. Available from https://press.uchicago.edu/ucp/books /book/chicago/M/bo3637992.html [Accessed on 20 February 2023].

Lakoff, G. (2008) The neural theory of metaphor. In R. W. Gibbs Jr. (ed.) *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought* (pp. 17-38). Cambridge: Cambridge University Press. Available from https://tinyurl.com/bdvs8vay [Accessed on 20 September 2023].

Lee, Kwan M. (2004) Presence, Explicated. *Communication Theory,* 14 (1): 27-50. Oxford: Oxford University Press. Available from https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2004. tb00302.x [Accessed on 15 September 2024].

Lenggenhager, B., Mouthon, M. and Blanke, O. (2009) Spatial Aspects of Bodily Self-Consciousness. *Consciousness and Cognition,* 18 (1): 110-117. Amsterdam: Elsevier. Available from https://doi.org/10.1016/ j.concog.2008.11.003 [Accessed on 9 November 2024].

Möring, M. S. (2013) *Games and Metaphor – A Critical Analysis of the Metaphor Discourse in Video Games*. PhD thesis. Copenhagen: IT University of Copenhagen. Available from https://shorturl.at/O8cFI [Accessed on 18 July 2024].

Mukherjee, S. (2015) *Video Games and Storytelling*. New York: Palgrave Macmillan. Available from https://doi.org/10.1057/9781137525055 [Accessed on 18 July 2024].

Muriel, D., and Garry C. (2018) *Video Game Culture. Considering the Role and Importance of Video Games in Contemporary Society*. New York and London: Routledge. Available from https://tinyurl.com/4a5afkbe [Accessed on 10 February 2024].

Popat, S. (2018) Gesture and Movement Indices of Presence. In J. Banks (ed.) *Avatar, Assembled the Social and Technical Anatomy of Digital Bodies* (pp. 71-81). New York: Peter Lang. Available from https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK513146/ [Accessed on 20 March 2024].

Salen, K. and Zimmerman, E. (2004) *Rules of Play: Game Design Fundamentals*. Cambridge, MA: MIT Press. Available from https://mitpress.mit.edu/9780262240451/rules-of-play/ [Accessed on 13 April 2023].

Samson, J. G. (2022) Challenging the asymmetry of online interactions between humans and avatars in an online video game space: a unique example of relative independence and autonomy. *Arts et sciences de l'avatar technologique* 9. Available from https://journals.openedition.org/hybrid/2539. [Accessed on 1 July 2024].

Searle, J. (1969) *Speech Acts: An Essay in the Philosophy Of Language*. Cambridge: Cambridge University Press. Available from https://tinyurl.com/5xy5uz86 [Accessed on 20 October 2023].

Sloan, R. J. S. (2015) *Virtual Character Design for Games and Interactive Media*. London: CRC Press Taylor & Francis Group. Available from https://tinyurl.com/yc8pndst. [Accessed on 18 January 2024].

Sundström, B. (2016) *Hard and Soft Mechanics – a Game Design Philosophy*. Available from https://shorturl.at/x8AvT [Accessed on 10 September 2024].

Swink, S. (2009) *Game Feel. A Game Designer's Guide to Virtual Sensation*. MA: Morgan Kaufman Publishers. Available from https://tinyurl.com/4cuv3f4t [Accessed on 17 February 2024].

Toh, W. (2017) *A Multimodal Approach to Video Games and the Player Experience*. New York and London: Routledge. Available from https://tinyurl.com/2e99ewse [Accessed on 18 March 2024].

Turkay, S. and Kinzer, C. (2016) The Effects of Avatar-Based Customization on Player Identification. *International Journal of Gaming and Computer-Mediated Simulations,* 6 (1): 1-25. PA: IGI Global Scientific Publishing. Available from https://tinyurl.com/4vdpkshp. [Accessed on 18 July 2023].

Vella, D. (2015) *The Ludic Subject and the Ludic Self: Analyzing the 'I-in-the-gameworld*. PhD thesis. Copenhagen: IT-University of Copenhagen. Available from https://shorturl.at/VO2Zd [Accessed on 5 September 2024].

Verran, E. (2024) In Pursuit of Ourselves: Roleplaying (Self-)Control and the Doppelganger Trope in Videogames. *Game Studies,* 24 (1): n. p. Copenhagen: IT University of Copenhagen. Available from https://gamestudies.org/ 2401/articles/verran [Accessed on 1 August 2024].

Wardrip-Fruin N. (2020) *How Pac-Man Eats*. Cambridge: The MIT Press. Available from https://mitpress.mit.edu/ 9780262044653/how-pac-man-eats/ [Accessed 20 January 2024].

Wilumsen, E. C. (2018) Is my avatar my avatar? Character autonomy and automated avatar actions in digital games. *DIGRA'18 – Proceedings of the 2018 DiGRA International Conference: The Game is the Message*. Helsinki: DiGRA. Available from https://dl.digra.org/ index.php/ dl/article/view/939 [Accessed on 6 November 2024].

Wolf, M. J. P. (2007) Video game genres. In M. J. P. Wolf (ed.) *The Video Game Explosion: A History from PONG to PlayStation and Beyond* (pp. 259-275). Westport: Greenwood Press. Available from https://www.amazon.com/Video-Game-Explosion-History-PlayStation/ dp/031333868X [Accessed on 20 July 2023].

Emilian Tîrban (doctoral student) is working as a teaching assistant in the Anglo-American and Germanic Studies Department at the 'Lucian Blaga' University of Sibiu. His research interests include game studies, linguistics, and Anglo-American literature.

https://orcid.org/0009-0006-1187-2623

Email: emilian.tirban@ulbsibiu.ro

https://doi.org/10.22364/lincs.2025.15

GESTES TRANSCULTURELS, INTERLINGUISTIQUES ET ÉCOSYSTÉMIQUES DE QUELQUES ROMANCIERS DITS BILINGUES : MILAN KUNDERA, VASSILIS ALEXAKIS, VELIBOR ČOLIĆ ET RACHID MIMOUNI

SAMIR BAJRIĆ

U.R. 4178 *Centre Pluridisciplinaire Textes et Cultures,* Université de Bourgogne, France

Résumé. Cet article se veut une invitation à une méditation de type écosystémique sur un modèle, sinon particulier du moins quantitativement minoritaire, de création littéraire : celui où l'écriture repose sur/dépend de/renvoie à plus d'une langue. Ce fait, tant linguistique qu'intrinsèquement littéraire, circonscrit sa spécificité sociétale, culturelle et heuristique, autour d'un univers que l'on pourrait nommer littérature bilingue (ou « bi-langue »). En somme, nous nous intéresserons à des écrivains (romanciers) qui : i) écrivent dans une langue, dans un premier temps, puis entreprennent, dans un second temps, d'écrire dans une autre langue, et ne reviennent plus jamais en arrière (Milan Kundera) ; ii) écrivent dans l'une des deux langues, puis se traduisent eux-mêmes dans l'autre langue (Vassilis Alexakis) ; iii) écrivent dans une seule langue, tout en se laissant fortement influencer par une autre langue-culture (Rachid Mimouni) ; iv) découvrent « tardivement » une autre langue, entament une œuvre littéraire dans ladite langue, puis se (re)mettent à écrire également dans la langue d'écrivain initiale, sans jamais se traduire eux-mêmes (Velibor Čolić), etc. Un seul dénominateur commun à tous : un geste mental et verbal francophone assujetti à une vision du monde non-réductible au singulier, originale dans sa complexité et sa complémentarité.

Mots clés : geste mental/geste verbal, geste transculturel, identité linguistique, leitmotiv, écosystème, bilinguisme en littérature, littérature bilingue, identité culturelle

INTRODUCTION

Cette pluralité identitaire devient *ipso facto* une écologie plurielle (*îkos* « maison », « habitat » et *lógos* « parole », « discours », « raison », etc.). Une interaction des êtres vivants entre eux et avec leur milieu qui permettra de sonder les particularités des connaissances que génèrent et transmettent non seulement les romanciers en question, mus par leurs sentiments écologiques pluriels (l'espace, le temps et la langue, selon Velibor Čolić ; voir *infra*), mais également les lecteurs desdites œuvres littéraires, conditionnés par de telles formes d'écocritiques littéraires. En d'autres termes, il s'agira d'une étude d'écosystèmes littéraires où

s'entremêleront, à partir d'une série de références isolées, choix de gestes *vs* choix de langue(s), analyse linguistique, appartenances linguistiques/appartenances culturelles, identités individuelles/identités collectives et leitmotivs.

Si la notion d'identité intéresse un très grand nombre de champs disciplinaires (sociologie, psychologie, biologie, philosophie, géographie, éthologie, sciences sociopolitiques, études culturelles, critique littéraire, sémiologie, linguistique, sociolinguistique, etc.), il devrait être possible de l'appréhender à partir du facteur « langue », notamment dans ce que les choix linguistiques opérés par les romanciers en question (et par d'autres qui relèvent de la même catégorie) ont de plus écologique : repenser l'identité et l'écologie à l'égard de la dimension linguistique de la vie même d'un auteur dit bilingue (Dollé, 2002). En confrontant ce que disent « les écrivains de leur rapport aux langues conduit à conclure qu'il n'existe pas de vérité dans ce domaine mais des constructions imaginaires, au moins ces passeurs de fables nous indiquent-ils quelques-uns des chemins que nous pouvons emprunter ». (Dollé, 2002 : quatrième de couverture).

IDENTITÉS LINGUISTIQUE ET LITTÉRAIRE, BILINGUE ET BICULTURELLE

Cette double interrogation revêt une plus grande pertinence dès lors qu'elle est portée à l'examen de la dimension identitaire d'un écrivain, fût-il bilingue. Or, la définition la plus sommaire et non moins instructive de l'identité pourrait être la suivante : caractère permanent et fondamental de quelqu'un, d'un groupe, qui fait son individualité et sa singularité. Dès lors, il convient de réexaminer les enjeux conceptuels à l'aune du problème à traiter ici :

- identité = appartenance ?
- identité linguistique = appartenance linguistique ?
- identité littéraire = appartenance littéraire ?

Aussi surprenant que cela puisse paraître à certains, il est plus prudent de ne pas souscrire d'emblée à ces potentielles équations. En effet, qu'elle soit individuelle ou collective (Saulan, 2020), l'identité n'est ni un concept ni une réalité cloisonnés (Fourgnaud, 2017). La citation suivante contribue au bien-fondé de cette prise de position :

> En liaison avec cette conception dynamique de la culture, l'identité elle-même est conçue comme une dynamique. Vue sous ce jour, l'identité est un processus d'élaboration d'un système signifiant, chez un acteur qui interagit à la fois avec d'autres acteurs et avec le système symbolique dans lequel ils évoluent ensemble. (Vinsonneau, 2002 : 11-12).

Il en va de même pour la langue et son usage, autant individuel que collectif. L'on prête, à ce propos, la pensée suivante au philosophe et philologue allemand

Wilhelm von Humboldt : « Il y aurait dans le monde autant de langues que d'individus qui les parlent ». Soit. Si, à présent, nous souscrivons à l'idée que le vocable *identité* ne soit pas réductible au vocable *appartenance*, les concepts d'identité linguistique et d'identité littéraire ne sont pas non plus de simples synonymes des concepts d'appartenance linguistique et d'appartenance littéraire. Cet écart, tant conceptuel que définitoire, devient plus saillant et plus facilement observable, dès que l'on mobilise, dans le cadre de cette étude, un autre concept, cher autant à la critique littéraire qu'à la psychologie sociale : la langue d'écrivain ou, plus rarement, la langue d'écriture (Almeida, 2021). Reprenons l'interrogation qui perdure et qui demeure sans réponse tranchante : qu'est-ce la langue d'écrivain ? Quelques pensées célèbres en la matière que l'on prête à des philosophes, écrivains et autres essayistes non moins connus que nous citons de mémoire :

- « Oui, je n'ai qu'une langue, or ce n'est pas la mienne ». (Derrida)
- « La langue maternelle n'est que la première langue étrangère que l'on apprend ». (Vassilis Alexakis)
- « Mais la langue, comme performance de tout langage, n'est ni réactionnaire ni progressiste ; elle est tout simplement fasciste, car le fascisme, ce n'est pas d'empêcher de dire, c'est d'obliger à dire » (Roland Barthes)
- « Meine Sprache ist die Allerweltshure, die ich zur Jungfrau mache ». (Karl Kraus : « Ma langue est la putain de tout le monde dont je fais une vierge ».)
- « La langue d'un romancier est un remède par lequel il soigne ses propres blessures ». (Milan Kundera)

L'ancrage de l'identité dans la langue, dans une langue quelconque, quels que soient le contexte et la finalité sociale (Culler, 2016), est souvent associé à une « exigence de reconnaissance » (Gauthier, 2011), qu'il s'agisse de monolinguisme (romancier monolingue) ou de plurilinguisme (romancier bilingue), de surcroît en matière de création et d'écriture littéraires. En effet, si0 l'on admet que « tout écrivain est, par définition, étranger à la langue qu'il écrit, rien ne distingue monolingue et bilingue. Pour apprécier les œuvres, seule compte la langue imaginaire que chacun s'est forgée » (Dollé, 2002 : 76). Ce postulat prend certainement des formes différentes et emporte avec lui des enjeux identitaires spécifiques, selon que l'on parle de romanciers qui se traduisent eux-mêmes (Vasillis Alexakis), de ceux qui changent de langue et ne reviennent plus en arrière (Milan Kundera), ou de ceux encore qui choisissent l'usage littéraire d'une seule langue pour « échapper à la langue » (Rachid Mimouni ; voir Gauthier, 2011), etc. Cette complexité de choix et de conséquences qu'ils créent se laisse observer comme suit :

> Selon moi, un écrivain crée soit dans « la langue » (« sa langue »), la langue qui lui est donnée, la langue du locuteur qu'il est, la langue de *locuteur naïf* (à ne pas confondre avec « locuteur natif »), soit dans « une langue de son choix ». D'autres encore oscillent entre deux langues et écrivent indifféremment dans l'une et l'autre. Ce sont ceux que l'on nomme « auteurs bilingues », tel Samuel Beckett (anglais, français). Je m'intéresse moins à cette catégorie-là. Mon attention porte davantage sur ceux dont l'esprit se trouve, ou plutôt se retrouve un jour immergé, *nolens volens*, dans une langue-culture nouvelle et qui, progressivement, partent à la recherche d'une identité nouvelle (*L'identité*, roman de Kundera), contenue dans un système de repères nouveau : Milan Kundera, Vladimir Nabokov, Vassilis Alexakis, Velibor Čolić, etc. (Bajrić, 2020 : 67-68).

De manière plus générale, la question d'identité bilingue, voire plurilingue, relève également/davantage des études culturelles au sens plus vaste du terme, dans la mesure où elle interroge de nombreux cas de figures, à l'échelle planétaire, naturellement. Autrement dit, des femmes et des hommes, en leur qualité de romancières et romanciers ou exerçant d'autres activités liées à l'écriture, qui oscillent entre au moins deux langues-cultures, présentant de la sorte des aspects identitaires complexes et parfaitement dignes des axes de recherche comme celui qui préside à cette contribution. Ainsi se profilent, à titre d'exemple, les travaux de Kristian Novak qui examinent plus particulièrement les identités et autres biographies linguistiques de quelques illustres Illyriens dont les œuvres et les vies gravitent entre plusieurs langues (croate, allemand, latin, hongrois, …), plusieurs appartenances culturelles et donc plusieurs identités, fussent-elles collectives (Novak, 2012).

Les hypothèses émises reconduisent, au stade de la réflexion engagée, à la très difficile notion de bilinguisme, tant elle est dotée d'une dimension heuristique inépuisable et assujettie à l'immensité de cas de figure où les uns viennent nuancer les caractéristiques des autres. Face à l'impossibilité de renvoyer à l'ensemble des soubassements théoriques dans ce domaine (cela dépasserait amplement le cadre de cette contribution), nous nous focaliserons sur des références doublement sélectives, à savoir celles qui, en linguistique théorique et en théorie littéraire, s'avèrent méthodologiquement compatibles avec le modèle interprétatif nommé néoténie linguistique (Bajrić & Monin, 2024). Par conséquent, ces domaines seront présentés plutôt succinctement :

a) en linguistique théorique

- néoténie linguistique (voir Bajrić & Monin, 2024) :
  cohabitation de deux langues naturelles avec lesquelles le locuteur entretient des rapports cognitifs différents ; bilinguisme = monolinguisme + monolinguisme ; « capacité d'un locuteur à exercer un mouvement

cérébral alternatif, allant d'un système de conceptualisation à un autre, d'une activité de pensée à une autre » (Bajrić, 2013 : 161).

- néoténie linguistique (voir Paniz, 2024) :
  bilinguisme parataxique *vs* bilinguisme : hypotaxique hiérarchie et relation de dépendance entre les langues, manque d'autonomie de la phrase subordonnée, qui ne correspond pas à un manque d'autonomie de la langue que le locuteur s'approprie à l'âge linguistiquement adulte *vs* prise en compte des différents rapports cognitifs que le locuteur est susceptible d'entretenir avec les langues qu'il parle (LIE-LIE et LIE-LIF) et exclusion du critère chronologique dans la définition des deux entités concernées.
  bilinguisme immanent *vs* bilinguisme transcendant : les définitions proposées sont moins accessibles à un public de non-spécialistes. Les différents rapports cognitifs que le locuteur est susceptible d'entretenir avec les langues qu'il parle (LIE-LIE et LIE-LIF) ne sont pas pris en compte dans le cadre de la définition du bilinguisme transcendant *vs* prise en compte de la dimension mentale de l'appropriation de deux langues et ses conséquences sur le comportement et sur l'identité du locuteur.
  bilinguisme lié *vs* bilinguisme détaché : le critère chronologique n'est plus prépondérant, mais il est néanmoins présent. Les différents rapports cognitifs que le locuteur est susceptible d'entretenir avec les langues qu'il parle (LIE-LIE et LIE-LIF) ne sont pas pris en compte dans le cadre de la définition du bilinguisme détaché *vs* Majeure accessibilité à un public de non-spécialistes, mise en relief de la proximité et de la distance spatio-temporelle qui régissent les rapports entre les langues parlées par le locuteur.

b) en théorie littéraire

- locuteur monolingue, locuteur bilingue *vs* écrivain monolingue, écrivain bilingue : « Tout écrivain n'a-t-il qu'une seule langue pour patrie ? Et en a-t-il même une au départ, avant l'activité littéraire ? Sa langue, ne se la crée-t-il pas lui-même dans le processus de l'écriture ? Et si le refoulement est défaut de traduction, l'emploi d'une autre langue favoriserait-il alors la levée du refoulement ? » (Weber, Beretta, Dufour et Reck, 2019 : 21).
- les romanciers bilingues qui : i) écrivent dans une langue, dans un premier temps, puis entreprennent, dans un second temps, d'écrire dans une autre langue, et ne reviennent plus jamais en arrière (Milan Kundera) ; ii) écrivent dans l'une des deux langues, puis se traduisent eux-mêmes dans l'autre langue (Vassilis Alexakis) ; iii) écrivent dans une seule langue, tout en se laissant fortement influencer par une autre langue-culture (Rachid Mimouni) ; iiii) découvrent « tardivement » une autre langue, entament une œuvre littéraire dans ladite langue, puis se (re)mettent à écrire également dans la langue d'écrivain initiale, sans jamais se traduire eux-mêmes (Velibor Čolić), etc. (voir *supra Résumé*).

Ces théorèmes créent un poste d'observation contenu dans une question et une hypothèse de travail qui nous serviront de transition vers le chapitre suivant : une identité littéraire dite bilingue incorpore-t-elle une dimension biculturelle identifiable ? ; toute identité littéraire émane de l'identité linguistique correspondante, fût-elle unique ou plurielle.

CHOIX DE LANGUE(S) *VS* CHOIX DE GESTES

Là encore, l'on pourrait céder à la légèreté interprétative en estimant qu'un romancier n'est pas exposé à un choix en matière de langue et, par ricochet, en matière de langue d'écrivain. D'où la question suivante, apparemment naïve : un romancier peut-il ne pas avoir à choisir une langue d'écriture ? Le choix en question s'active, devient d'actualité dès que l'on s'éloigne (se situe à l'écart) de ce que nous appellerons volontiers l'*unicité linguistique littéraire* et définirons comme suit : profil linguistique d'un écrivain (romancier) consistant à user d'une seule langue, fût-ce en termes d'écriture ou en termes d'influence identitaire majeure (aspects thématiques dominants, références culturelles, repères sociologiques autosuffisants, etc.). Ce qui entraîne automatiquement la question (quasi-) inverse : Existe-t-il des romanciers que l'on peut qualifier de locuteurs bilingues, sans qu'ils relèvent de la notion d'écrivains bilingues, c'est-à-dire ceux dont l'identité littéraire correspond à la définition du terme *unicité linguistique littéraire* ? Hum… Aucune réponse à cette question ne saurait être immédiate ou simplifiée. Poursuivons donc.

Pour l'étude de cette double perspective, où il s'agit de choisir une langue/ des langues et, en conséquence, d'accomplir des gestes correspondants, nous présenterons, toujours de manière synthétique, deux séries de faits, l'une portant sur la dimension linguistique, l'autre sur la dimension gestuelle des romanciers concernés :

a) choix de langue(s)

Milan Kundera (né en Tchécoslovaquie en 1929 ; arrivé en France en 1975 ; décédé à Paris en 2023)

- écrit dans une langue (le tchèque), dans un premier temps, puis entreprend, dans un second temps, d'écrire dans une autre langue (le français), et ne revient plus jamais en arrière : choix consistant à remplacer, de manière définitive, la langue d'écriture initiale (pourtant non-exclusive) par une autre langue.
- à propos de l'identité :
  Qui est donc Milan Kundera ? Romancier, poète, auteur dramatique, nouvelliste et essayiste tchèque (?), français (?), franco-tchèque (?), tchèque naturalisé français (?), européen (?) … dans les bibliothèques universitaires, les romans de Milan Kundera (MK) sont souvent rangés dans les rayons réservés à la littérature tchèque ; dans les librairies, on les

trouve parmi les « nouveautés » (les nouveautés n'ont pas de nationalité) … Ne faudrait-il pas se contenter d'un « statut », certes impopulaire aux yeux de certains, mais moins litigieux qu'une liste d'appartenances nationales réelles et présumées, celui de dissident, de surcroît si l'on élargit le mot dissident à la fois au sens d'opposant politique et d'écrivain non conformiste. (Bajrić, 2020 : 68).

- son cheminement interlinguistique et interculturel est un long et fastidieux voyage entre une langue-culture slave (tchèque) et une langue-culture romane (français) :

> Blessé par une critique nationale donneuse de leçons de grammaire – qui s'est parfois acharnée sur son français dit dépouillé –, Kundera a choisi de publier d'abord son roman en traduction : en Espagne, puis partout dans le monde… Avant de le concéder enfin à ses lecteurs français, qu'il invite justement ici à réfléchir sur l'exil, l'adoption obligatoire d'une nouvelle vie, d'une nouvelle langue. (*Télérama* du 05 mai 2003, p. 11, à propos du roman *L'ignorance*, 3ème roman écrit en français…)

- Milan Kundera : 1) auteur d'expression tchèque ; 2) « contrôleur de traductions françaises » ; 3) auteur francophone ; il a revu et relu l'ensemble des traductions françaises afin de leur donner « la même valeur d'authenticité que le texte tchèque » ; Kundera : « Pour moi qui n'ai pratiquement plus de public tchèque, les traductions représentent tout. » (*Télérama*, ibid : 10).

Vassilis Alexakis (né à Athènes en 1943 ; arrivé en France en 1960 ; décédé à Athènes en 2021)

- écrit dans l'une des deux langues (le français et le grec), puis se traduit lui-même dans l'autre langue ; choix alternatif de langues ; choix de double écriture ; choix d'auto-traduction (de réécriture) :

> L'assimilation du français avait été rude, mais non dépourvue d'agréments. Certains des mots que je découvrais me ravissaient, et ce n'est pas sans un certain enthousiasme que j'essayais de les combiner entre eux pour former des phrases. Le français m'amuse moins depuis qu'il est devenu un outil de travail qui me permet tant bien que mal de gagner ma vie. Ce n'est plus une langue étrangère : il y a si longtemps que je l'ai appris que j'ai l'impression de l'avoir toujours su. (Vassilis Alexakis, *Les mots étrangers*, p. 51).
>
> En me relisant à travers une autre langue, je vois mieux mes faiblesses, je les corrige, ce qui explique que je préfère être lu en traduction plutôt que dans la version originale (Vassilis Alexakis, *Les mots étrangers*, p. 52).

Velibor Čolić ((né en Yougoslavie en 1964, actuellement Bosnie-Herzégovine ; arrivé en France en 1992)

- découvre « tardivement » une autre langue (le français), entame une œuvre littéraire dans cette nouvelle langue, puis se (re)met à écrire également dans la langue d'écrivain initiale, sans jamais traduire ses romans lui-même ; choix circonstanciel d'activité et de langues.
- au départ journaliste radiophonique, critique littéraire et critique rock et, néanmoins, auteur de 3 livres rédigés en « serbo-croate », traduits en français par Mireille Robin :

> Quand un enfant parle mal, on le corrige, avec tendresse. Quand un adulte qui se prend pour un écrivain parle mal la langue dans laquelle il souhaite écrire une œuvre littéraire, il a l'air stupide » (Velibor Čolić, dans *La Grande librairie*, 2021)

Rachid Mimouni (né en Algérie en 1945 ; décédé à Paris en 1995 ; a passé le plus clair de sa vie en Algérie)

- écrit dans une seule langue, tout en se laissant fortement influencer par une autre langue-culture (l'arabe algérien) ; choix « spontané » de langue, par inertie :
- Pourquoi écrivez-vous en français, uniquement en français ? ; – J'ai fait toutes mes études en français. Alors, un jour, j'ai commencé à écrire en français et j'ai continué. (émission *Apostrophes*, 1989 ; https://www.ina.fr/ina-eclaire-actu/video/cpb89004882/rachid-mimouni)

> À Camus en effet, Mimouni emprunte une écriture allégorique qui gravite autour d'une figure différant nettement du symbole. L'allégorie procède d'une immotivation provisoire, et ne construit de sens que dans la discursivité […] Cette signification, le lecteur ne peut au départ que confusément la subodorer ; il pressent tout au plus comme une probabilité qu'il y a un second sens au-delà de l'effet réaliste que mettent en place les incipits narratifs. À cause de l'étrangeté de ces ouvertures (Mathieu-Job, 2003 : 358).

b) choix de gestes

- une série de faits de langue(s), de faits d'écriture, qui sont autant de gestes mentaux devenant, *in fine*, des gestes verbaux, des gestes d'écriture donc :
- une volonté délibérée d'insérer son écriture dans une alternance de langues, en l'occurrence par des réflexions renvoyant aux problèmes (théoriques) de la traduction interlinguistique :

> *Litost* est un mot tchèque intraduisible en d'autres langues. Sa première syllabe, qui se prononce longue et accentuée, rappelle la plainte d'un chien abandonné. Pour le sens de ce mot, je cherche vainement un équivalent dans d'autres langues, bien que j'aie peine à imaginer qu'on puisse comprendre l'âme humaine sans lui. […] *litost* : état tourmentant

né du spectacle de notre propre misère soudainement découverte (Milan Kundera, *Le livre du rire et de l'oubli*, p. 186-188).

- un geste mental et verbal transculturel consistant à évoquer dans une langue autre (ici le tchèque) une coutume représentative d'une certaine culture (ici la culture française) :

  En revoyant pour la première fois Laura depuis son retour de la Martinique, Agnès, au lieu de la prendre dans ses bras comme une rescapée, garda une surprenante froideur. Elle ne voyait pas sa sœur, elle voyait les lunettes noires, ce masque tragique qui voulait dicter le ton des retrouvailles. – Laura, dit-elle comme si elle n'avait pas remarqué ce masque, tu as terriblement maigri. Elle ne s'approcha d'elle qu'ensuite et, *suivant la coutume française entre personnes de connaissance, l'embrassa légèrement sur les deux joues* (Milan Kundera, *L'immortalité* : p. 206).

- un choix de geste verbal et nominal opéré directement en français (verbe *émigrer* et le substantif *un émigré*, mais peu représentatif du vouloir-dire du français (pour la notion de vouloir-dire, voir Bajrić & Monin, 2024) :

  On s'est connus à Prague, n'est-ce pas ?, lui dit-elle *en tchèque*. Tu te souviens encore de moi ? – Bien sûr. […] – Tu as *émigré* ? – Oui. […] – Et maintenant, tu es *rentrée* ? Pas tout à fait. J'ai toujours mon appartement à Paris. Et toi ? – Moi non plus (…) Je suis un *homme absolument libre* » (Milan Kundera, *L'ignorance*, p. 47-49).
  Quand tu vis à Paris depuis 1960 comme *émigré*, la Grèce est devenue à tes yeux un lieu mythique (Vassilis Alexakis, https://www.bnf.fr/fr/vassilis-alexakis-1943-2021).

- une écriture d'expression française qui, par le biais de gestes mentaux et verbaux, empruntent à deux univers culturels et comportementaux, l'un français l'autre algérien, qui se rejoignent autant qu'ils s'opposent :

  Kader faisait mine de l'écouter en grinçant des dents. – Ils baisent bien, les sandinistes ? La brutale apostrophe laissa son interlocutrice ébahie. […] – Où est la station de métro la plus proche ? – Je m'appelle Louisa. Suis-moi, j'y vais aussi. Tu viens d'Alger ? Qu'est-ce que tu fais dans la vie ? – Si tu veux savoir quel est mon métier, je peux te dire que je suis médecin. – Vraiment ? C'est à croire que l'Algérie n'est peuplée que de cadres et d'universitaires. […] Un chauffeur ou un employé de mairie, débarqué à Paris, se déclare aussitôt étudiant. Ça aide à séduire les cousines beurs, tenues pour moins farouches que les autochtones (Rachid Mimouni, *La Malédiction*, p. 22-24).

- une écriture d'expression française qui, par le biais d'un transfert de notions culturelles, fait état d'une certaine écologie de l'espace (éloignement géographique) et d'une déperdition de langue :

  J'ai vingt-huit ans et j'arrive à Rennes avec pour tout bagage trois mots de français ; Jean, Paul et Sartre. J'ai aussi mon carnet de soldat, cinquante deutsche marks, un stylo à bille et un grand sac de sport vert olive élimé d'une marque yougoslave. […] Devant la gare de Rennes, je pose mon sac et j'observe longuement ma nouvelle terre. Je murmure une complainte, stupide et enfantine, tout en sachant que les mots ne peuvent rien effacer, que ma langue ne signifie plus rien, que je suis loin, et que ce *loin* est devenu ma patrie et mon destin… (Velibor Čolić, *Manuel d'exil. Comment réussir son exil en trente-cinq leçons*, p. 11-12).

- une écriture d'expressions française et grecque (auto-traduction) apportant des traces de gestes mentaux jugés extravagants, à la suite d'une série de gestes verbaux interlinguistiques et interculturels :

  Je continue de t'écrire à la hâte. Je suis pressé un jour parce que je cherche du travail, le jour suivant parce que j'en ai trouvé. […] Je propose mes services à tous les journaux et à tous les magazines. […] Certains des journalistes que je rencontre ne sont nullement convaincus qu'un étranger de mon âge puisse mener correctement leur langue. Leur méfiance ne m'atteint pas. […] Je relève quelques gallicismes dans mes lettres. Je t'écris, par exemple, *j'ai pris un bain*, au lieu de *j'ai fait un bain*, comme il convient de dire en grec. […] Mon écriture suscite à peu près les mêmes réserves que celles auxquelles j'étais confronté à l'École de journalisme. On la juge extravagante… » (Vassilis Alexakis, *Je t'oublierai tous les jours*, p. 67-69).

ÉCOSYSTÈMES LITTÉRAIRES ET GESTES ÉCOLOGIQUES

Dans un entretien journalistique réalisé en 2016, à propos de son roman *Manuel d'exil*, le romancier Velibor Čolić met en exergue un angle d'attaque qui est le sien et qui fait l'économie (économie signifie ici écologie) de ce qu'il nomme lui-même « trois airbags ». Ce sont, respectivement et dans l'ordre cité constituant *mutatis mutandis* un ordre d'importance, les éléments suivants : l'espace, le temps et la langue ; l'espace pour l'éloignement entre le lieu de sa naissance (Bosnie-Herzégovine) et le lieu de sa vie actuelle (France) ; le temps pour la durée de son exil (23 ans) ; la langue pour le fait d'en avoir changé (le français, langue adoptée), selon ses propres dires, élément le plus important des trois mentionnés (https://www.youtube.com/watch?v=qvKXkTaaWTg).

Ce troisième « sac, coussin gonflable » qu'est la langue selon l'auteur demeure dans ses préoccupations littéraires un leitmotiv par excellence. En effet, c'est à travers le choix d'écrire dans une autre langue que le romancier tente de relier entre elles deux périodes majeures de son existence : son enfance passée au sein d'une langue-culture et son âge adulte immergée dans une autre langue-culture (Roy, 1996). Et lorsqu'il crée une œuvre littéraire dans la langue de son enfance, il fait le choix de ne pas la traduire en français lui-même ni de la faire traduire dans la même langue par un tiers. Là encore, s'agit-il d'un geste écologique ou d'un écosystème littéraire caractéristique de certains romanciers bilingues ? Sans doute l'un et l'autre. Ainsi poursuit-il dans la voie empruntée :

> Moj svijet je nestao. Nestao je i moj maternji jezik. Ostala je samo nesigurna kartografija mog sjećanja […] Ja sam gramatička greška i jak naglasak. Seljak bez zemlje i književnik bez jezika. Književnost se ipak hrani onim što se doživjelo i preživjelo. I bez obzira na sve, književnost je uvijek istinita i stvarna. Jer je zapisana i napisana. Jer ono, kako reče Meša Selimović, što nije napisano kao da se nije ni dogodilo (Velibor Čolić, *Autoportreti s damama*, p. 15-16).

Traduction française (notre traduction) :

> Mon monde à moi a disparu. Ma langue maternelle aussi. Il n'en reste qu'une cartographie incertaine de mes souvenirs […] Je suis une faute de grammaire et un fort accent. Un paysan sans terre et un romancier sans langue. Pourtant, la littérature se nourrit d'expériences vécues et de celles auxquelles on a survécu. Et malgré tout, elle est toujours vraie et réelle, étant donné qu'elle est notée et écrite. Et, comme l'écrivait Meša Selimović, ce qui n'est pas écrit revient à ce qui ne s'est pas passé. (Velibor Čolić, *Autoportraits avec des dames*, roman non traduit et non publié en français, écrit en… bosnien, croate, « serbo-croate », …).

Ces convictions d'écrivains, bilingues en l'occurrence, se traduisent à travers une catégorisation tripartite du geste écologique :

a) écologie en tant que liens géoculturels :

Milan Kundera établit des liens forts entre deux pôles et deux extrêmes géographiques et culturels du Vieux Continent : l'Europe de l'Est et l'Europe de l'Ouest. Ce lien, ce pont relie deux mondes compatibles et complémentaires entre eux. Au milieu de tout cela : l'humanisme de l'écrivain et celui des personnages de ses romans. C'est ainsi qu'il se prononce sur la position de l'Europe centrale : « Culturellement à l'Ouest, politiquement à l'Est et géographiquement au centre » (Le Monde du 21 juillet 2023, p. 26).

> Cet univers bicéphale rappelle étrangement celui qui a été décrit avec autant de génie par l'écrivain prix Nobel Ivo Andrić dans le roman *Le pont*

> *sur la Drina*. Dans ce roman, la Drina et le pont construit par les Ottomans au milieu du 15ème siècle relient deux populations culturelles entre elles, l'une musulmane l'autre chrétienne orthodoxe ». (Bajrić, 2020 : 70-71)

Même constat pour les autres romanciers en question : liens intercontinentaux (Mimouni), lien interlinguistiques (Alexakis, Čolić), etc.

b) écologie comme gain / perte de temps :

> Il faut dire que le travail de traduction de mes propres ouvrages, du grec au français ou du français au grec, me prend beaucoup de temps. Ma bibliographie serait probablement plus fournie si je n'écrivais pas chacun de mes livres deux fois […] (Vassilis Alexakis, *Les mots étrangers*, p. 63).
> J'ai reçu à Athènes la lettre d'une femme qui me croit mort. Mais vers la fin de sa lettre, elle présente ses condoléances à ma femme car elle vient de découvrir que je ne suis plus de ce monde. Elle a l'air sincèrement navrée de ma disparition. (Vassilis Alexakis, *La Clarinette*, p. 18).
> Un jour, j'étais assis sur la terrasse d'un café, boulevard des Capucines (Paris, ndlr) et je regardais les gens qui passaient. Je me suis dit, tiens, je ne connais aucun Français depuis son enfance et aucun Français ne m'a connu comme enfant. Et je me suis dit là, il y a un problème quand même. Donc, c'est ce jour-là que j'ai décidé d'écrire un roman en grec, mon premier roman en grec. (Vassilis Alexakis, dans *Conversation at World Writers' Festival* : https://www.youtube.com/watch?v=JAANuD97CLs).

c) écologie comme partage de convictions entre romanciers et lecteurs :

> @crisbleue2637 ; il y a 3 ans ; JE Suis en train de le lire, superbe découverte ! » (un internaute à propos du roman de Velibor Čolić, *Manuel d'exil* ; voir https://www.youtube.com/watch?v=qvKXkTaaWTg).

CONCLUSION

i) Les romanciers bilingues créent, par le biais de leurs particularités socio-culturelles et identitaires, deux types de genèse en littérature :
   - une morphogenèse (naissance de formes), traduite en termes de changement de langue/d'usage de plus d'une langue
   - une idéogenèse (naissance d'idées), traduite en termes de leitmotivs, de centres d'intérêt et de préoccupations transculturelles, qui sont spécifiquement les leurs.

ii) La dichotomie geste mental/geste verbal devient chez eux *ipso facto* un geste systématiquement écosystémique, en tant qu'il réunit en un seul faisceau interprétatif l'entier de leur oscillement entre deux langues-cultures, entre deux univers humains et humanistes.

iii) Si un romancier bilingue est à même de véhiculer un écosystème littéraire source de gestes écologiques, il inscrit son identité, plurielle par définition, dans les (deux) identités concernées. Cette insertion dans un double tissu identitaire contribue considérablement à l'équilibre des communautés et des cultures correspondantes.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Almeida, C. (2021) De la langue maternelle à la langue d'écriture : une certaine francophonie. Dans D. Deblaine, Y. Abdelkader et D. Chancé (dir.) *Transmission et théories des littératures francophones*. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux : 413-425.

Bajrić, S. (2013) [2009]. *Linguistique, cognition et didactique : principes et exercices de linguistique-didactique*. Paris : PUPS.

Bajrić, S. (2020) Identités linguistiques, identités littéraires : Milan Kundera. *Identités individuelles et identités collectives : discours et interprétation*, actes de la journée d'études, université de Bourgogne, 25 avril 2016. Dijon : ABELL : 67-78.

Bajrić, S. et Monin, I. (2024) Le vouloir-dire en tant que geste verbal et cognitif. *Synergies pays riverains de la Baltique* : 39-52.

Bessy, M. (2011) *Vassilis Alexakis : exorciser l'exil*. Rodopi.

Culler, J. (2016) Sujet, identité et identification. *Théorie Littéraire*, nº 14 : 153-168.

Dollé, M. (2002) *L'imaginaire des langues*. Paris : L'Harmattan.

Ellul, J., (2018) *La raison d'être : méditation sur l'Ecclésiaste*. Paris : éditions de La Table Ronde.

Fourgnaud, M. (2017) Pour une approche littéraire de l'identité. *Revue interdisciplinaire d'Humanités*, nº 11. Fictions de l'identité : 7-15.

Gauthier, C. (2011) Changer de langue pour échapper à la langue : l'identité linguistique en question. *Revue de littérature comparée*, nº 338 : 2-14.

Mathieu-Job, M. (2003) D'Albert Camus à Rachid Mimouni : les enjeux d'une écriture allégorique. *Albert Camus et les écritures du 20ème siècle*. Artois : Artois Presses Universités : 353-368.

Novak, K. (2012) *Višejezičnost i kolektivni identiteti iliraca: jezične biografije Dragojle Jarnević, Ljudevita Gaja i Ivana Kukuljevića Sakcinskoga* (« Plurilinguisme et identités collectives des Illyriens : les biographies linguistiques de Dragojla Jarnević, Ljudevit Gaj et Ivan Kukuljević Sakcinski »). Zagreb – Rijeka **:** Srednja Europa.

Paniz, M. (2024) *Le traitement du traumatisme entre langue in fieri et langue in esse en néoténie linguistique : approches linguistique néoténique, clinique et psychothérapeutique*, thèse de doctorat en cours de préparation. Dijon : Université de Bourgogne.

Parent, T. (2005) Le hasard à l'œuvre chez Milan Kundera. *Études françaises*, vol. 41, nº 2 : 117-134.

Roy, J. (1996) *Adieu ma mère, adieu mon cœur*. Paris : Albin Michel.

Saulan, D. (dir.), (2020) *Identités individuelles, identités collectives.* Dijon : ABELL.

Vinsonneau, G. (2002) *Identité culturelle*. Paris : Armand Colin.

Weber, E., Beretta, M.-F., Dufour, J., Reck I. (2019) *Langue(s) d'écrivains*. Strasbourg : Presses universitaires de Strasbourg.

EXTRAITS DE ROMANS CITÉS

Alexakis, V. (2002) *Les mots étrangers*, Paris : Stock.

Alexakis, V. (2005) *Je t'oublierai tous les jours,* Paris : Stock.

Alexis, V. (2015) *La Clarinette*, Paris : Le Seuil.

Čolić, V. (2016) *Manuel d'exil. Comment réussir son exil en trente-cinq leçons,* Paris : Gallimard.

Čolić, V. (2023) *Autoportreti s damama*, Zagreb: VBZ.

Kundera, M. (1979) *Le livre du rire et de l'oubli*, Paris : Gallimard.

Kundera, M. (1990) *L'immortalité*, Paris : Gallimard.

Kundera, M. (1998) *L'identité*. Paris : Gallimard.

Kundera, M. (2003) *L'ignorance*. Paris : Gallimard.

Mimouni, R. (1993) *La Malédiction*. Paris : Stock.

TRANSCULTURAL, INTERLINGUISTIC AND ECOSYSTEMIC GESTURES OF SOME SO-CALLED BILINGUAL NOVELISTS: MILAN KUNDERA, VASSILIS ALEXAKIS, VELIBOR ČOLIĆ AND RACHID MIMOUNI

Abstract. This article is an invitation to an ecosystem-type meditation on a model, if not a particular one, at least quantitatively a minority of literary creation: one where writing is based on/depends on/refers to more than one language. This fact, both linguistic and intrinsically literary, circumscribes its societal, cultural and heuristic specificity around a universe that could be called bilingual literature (or "bi-language"). The author focuses on writers (novelists) who: i) write in one language, firstly, then undertakes, secondly, to write in another language, and never return to the first language (Milan Kundera); ii) write in one of the two languages, then translate themselves into the other language (Vassilis Alexakis); iii) write in a single language, while allowing themselves to be strongly influenced by another language-culture (Rachid Mimouni); iv) "lately" discover another language, begin a literary work in that language, then (re)start writing also in the initial writer's language, without ever translating themselves (Velibor Čolić), etc. A single denominator is common to all: a French-speaking mental and verbal gesture subject to a vision of the world that cannot be reduced to the singular, original in its complexity and complementarity.

Key words: mental gesture/verbal gesture, transcultural gesture, linguistic identity, leitmotif, ecosystem, bilingualism in literature, bilingual literature, cultural identity

Samir Bajrić est professeur de linguistique française et comparée à l'université de Bourgogne (France). Ses principaux centres d'intérêt scientifique incluent la sémantique et la syntaxe, la psychomécanique du langage, le cognitivisme en linguistique, la sociolinguistique, les problèmes théoriques de la traduction, la néoténie linguistique, etc.

https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0002-3085-3528

Courriel : samir.bajric@u-bourgogne.fr

https://doi.org/10.22364/lincs.2025.16

MOYENS VERBAUX ET DISCURSIFS DE CONSTRUCTION DES POSITIONNEMENTS ÉCOLOGIQUES DANS LA PARÉMIOLOGIE FRANÇAISE ET LETTONE

OLGA BILLERE

Université de Lettonie, Lettonie

Résumé. La présente étude comparée s'inscrit dans le constat d'une utilisation persistante des unités parémiologiques dans le discours contemporain. Stéphane Vieillard note qu'« on observe [...] un phénomène très particulier, à savoir l'utilisation récurrente des proverbes et des phraséologismes dans le tissu discursif de ces dernières années, essentiellement dans les médias » (Vieillard, 2006, 202). L'analyse des occurrences des unités dans les médias a révélé que l'écologie et la préservation de la nature arrive en deuxième position, après la politique, en termes d'utilisation de ces unités pour exprimer ou nuancer son opinion sur toute question concernant ces domaines. Nous avons essayé de comprendre comment les moyens verbaux et discursifs sont mis en œuvre pour, à l'aide des unités parémiologiques françaises et lettones, construire (en confirmant ou infirmant) des positionnements écologiques. À cette fin, nous avons constitué un corpus d'unités en appliquant une série de techniques traductologiques (actantielle, thématique, synonymique et hyperonymique) établies par Julia Sevilla-Muños (2004 : 221-229), puis nous avons sélectionné des exemples de leur emploi dans le contexte écologique. L'analyse a révélé que, dans les deux langues, en français et en letton, l'injonction exprimée par l'impératif de la deuxième personne, celui qui s'adresse au destinataire du discours, est utilisée pour insister sur le comportement écologique approprié. D'autres valeurs verbales, notamment l'infinitif dont les marques de personne sont effacées, sont également souvent utilisées.

Mots-clés : unité parémiologique, positionnement écologique, forme canonique, injonction, infinitif

INTRODUCTION

Le discours parémiologique vise à partager une expérience séculaire, celle des ancêtres, et à la transmettre d'une génération à l'autre en soulevant des questions sur le comportement moral ou attendu. Nous entendons par discours parémiologique l'ensemble des énoncés stéréotypés tels que les proverbes et les dictons, traditionnellement inclus dans la catégorie des parémies « qui peuvent

rendre compte d'une façon propre de faire, de pensée, d'être, de se vêtir, de se comporter, etc. » (Ngapout Kpoumié, 2019), et qui, contrairement aux unités listées dans un dictionnaire, sont employées dans le contexte. Le discours parémiologique exprime des opinions ou offre des conseils sur une très grande variété de sujets comme la culture et l'histoire, le comportement humain et l'environnement de travail, mais aussi les phénomènes naturels qui entourent l'homme et ses activités. L'objet de notre analyse comparative est l'opinion et le positionnement à l'égard de la préservation de la nature exprimés à l'aide du discours parémiologique, ainsi que les moyens utilisés pour exprimer ce positionnement. Nous verrons également si le letton et le français utilisent les mêmes moyens ou s'ils diffèrent d'une langue à l'autre.

MÉTODOLOGIE ET CORPUS

Le corpus analysé est constitué de 1 324 unités françaises et 1 241 unités lettones, compilées dans des sources parémiologiques lexicographiques (Dournon, 1993 ; Maloux, 1995 ; Niedre & Ozols, 1955). Cette première compilation représente une liste de parémies hors du contexte d'emploi, ayant pour objectif de collecter les unités qui correspondent aux critères suivants : les unités doivent être 1) phrastiques ; 2) figées formellement et sémantiquement ; 3) transmettant un message codifié ; 4) contenant une vérité universelle et générale ; 5) à fonction multidimensionnelle. Il est à ajouter que les unités parémiologiques sont souvent pourvues de rythme binaire et de rimes afin de construire la structure répétitive qui facilite la mémorisation et la reproduction ultérieure des unités en question.

Le corpus inclut les unités qui correspondent complétement aux critères mentionnés : *Quand il neige dans les montagnes, il fait froid dans les vallées* (Dournon, 1993 : 287), mais aussi celles qui manquent un ou plusieurs critères additionnels non définitoires, comme la rime dans *Il ne faut pas, jamais dire : fontaine, je ne boirai pas de ton eau* (Dournon, 1993 :158).

Après avoir constitué le corpus en français, nous avons procédé à la recherche des parallèles parémiologiques en langue lettone en appliquant les techniques formulées et expliquées par Julia Sevilla Muñoz et Manuel Sevilla Muñoz (2004a ; 2004b). La **technique actantielle**, consiste à trouver la possible correspondance entre les unités parémiologiques de la langue cible, du letton dans notre cas, avec le même actant ou un actant analogue. On entend par l'actant un être ou un objet « qui participe dans le processus exprimé par le verbe » (Sevilla Muñoz, J & Sevilla Muñoz, M., 2004a) : *Il ne faut pas vendre la peau de l'ours avant de l'avoir tué* (Dournon, 1993 : 303) / *Nepārdod ādu, kad lācis vēl mežā* [Ne vends pas la peau de l'ours qui est encore dans la forêt] (Niedre & Ozols, 1955 : 25). Lorsque la technique actantielle ne permet pas de localiser la correspondance interlinguistique, nous recourons à la **technique thématique**, qui « consiste à chercher la correspondance à travers le sens clé » (Sevilla Muñoz, J & Sevilla

Muñoz, M., 2004b) : *Bon chien chasse de race* (Dournon, 1993 : 89) / *Kāda ābele, tāds ābols* [Quel pommier, telle pomme] (Niedre & Ozols, 1955 : 23) soit à la **technique synonymique**, qui « consiste à chercher des correspondances proverbiales en tenant compte du degré d'équivalence du sens des proverbes qui possèdent la même idée clé. Ce qui nous mène à trouver des correspondances littérales et/ou conceptuelles » (Sevilla Muñoz, J & Sevilla Muñoz, M., 2005) : *À cœur vaillant, rien d'impossible* (Dournon, 1993 :95) / *Drošam pieder pasaule* [Le monde appartient aux audacieux] (*Letonika*, 2024). Si les trois techniques mentionnées n'offrent pas de résultats fiables, il est conseillé d'appliquer la technique **hyperonymique/hyponymique** afin de proposer, comme équivalent, une unité parémiologique de sens général ou, au contraire, de sens spécifique : *Un tiens vaut mieux que deux tu l'auras* (Dournon, 1993 : 273) / *Labāk zīle rokā, nekā mednis kokā* [Il vaut mieux une mésange dans la main qu'un coq des bois dans le ciel] (Niedre & Ozols, 1955 : 196).

Le matériel proverbial et la confrontation des unités appartenant à deux langues confirme le constat que « tout le monde emprunte à tout le monde » (Pichois, 1965 :125). L'étude de Gyula Paczolay (1997) et le recueil compilé par Emmanuel Strauss (2012) le prouve également. Dans notre cas, les correspondances littérales constituent environ 65% du total de corpus.

Après avoir constitué le corpus des unités parémiologiques en deux langues nous avons procédé à la compilation des cas d'emploi des unités parémiologiques dans le contexte. Ce corpus d'exemples, issus de diverses sources électroniques – articles journalistiques, blogs, etc. – a été méthodiquement compilé par l'auteure de la présente recherche, de 2004 à 2024. Les sources de ce corpus traitent les sujets variés : l'enseignement, la culture, etc. Les unités parémiologiques ont été repérés, premièrement, à partir de leurs mots-clés, et deuxièmement, en fonction d'éléments qui indiquent la présence des unités parémiologiques dans le texte : *comme on dit*, *comme dit le proverbe/dicton* (Kleiber 1999, Schapira 2000).

Pour chaque unité nous avons créé une fiche qui fixe sa réalisation dans le discours, comporte l'indice bibliographique vers la source (l'auteur, le titre, la date de citation), indique si l'unité est utilisée en tant que phrase à part ou fait partie de cette dernière. La fiche offre également l'information si l'unité parémiologique a été modifiée lors de la citation.

À partir de ce corpus d'unités contextualisées, nous avons sélectionné pour notre analyse les cas relevant du positionnement écologique, tels que la préservation de la nature, le comportement environnemental ou encore les actions en faveur de l'environnement. Cette sélection comprend 91 unités et 327 exemples d'emploi pour la langue française, ainsi que 85 unités et 281 exemples pour la langue lettone.

Notre étude comparée est basée sur des données authentiques et non pas sur l'analyse de traduction des unités parémiologiques d'une langue vers l'autre.

FREQUENCE D'EMPLOI ET REPARTITION

En ce qui concerne les unités que les locuteurs empruntent au stock parémiologique lorsqu'ils parlent de l'environnement ou de la préservation de la nature, la première remarque de notre analyse est que les locuteurs n'accordent pas de privilège aux parémies au sens littéral (1) et (2) par rapport à celles au sens métaphorique. Les deux catégories d'unités parémiologiques sont largement présentes dans les exemples compilés.

(1) ***L'union fait la force*** *en matière d'action pour le climat.* (*BEI*, 2024).

(2) *« On est au début d'un basculement, abonde Sylvain Boucherand, du cabinet de conseil BL Évolution. Les entreprises – et leurs dirigeants – commencent tout juste à s'intéresser au problème. »* ***Mieux vaut tard que jamais****, comme dit l'adage.* (Lavocat, 2022)

Nous avons remarqué que les locuteurs privilégient certaines unités aux dépens d'autres. Il existe celles dont la fréquence dans les exemples compilés est beaucoup plus élevée et d'autres qui ne sont rencontrées qu'une seule fois. Parmi celles à haute fréquence, il y a l'unité française (3) qui a été relevée 30 fois et l'unité lettone (4) dont 17 occurrences ont été identifiées.

(3) *Une hirondelle ne fait pas le printemps* (Dournon, 1993 :177).

(4) *Nepārdod ādu, kad lācis vēl mežā* [Ne vends pas la peau de l'ours qui est encore dans la forêt] (Niedre & Ozols, 1955 : 25).

Le choix des unités par des locuteurs varie d'une langue à l'autre. L'équivalent de l'unité (3) en langue lettone – *Viena bezdelīga pavasari nenes* [Une hyrondelle n'apporte pas le printemps.] – ne fait pas partie des unités employées pour construire le positionnement écologique, tandis que pour l'équivalent (4) de l'unité française *Il ne faut pas vendre la peau de l'ours avant de l'avoir tué* nous avons trouvé 9 occurrences en langue lettone. Néanmoins, de manière générale, les locuteurs choisissent les mêmes unités en langue française et lettone pour le positionnement écologique. Sans tirer de conclusions hâtives, nous émettons l'hypothèse que les locuteurs privilégient les unités à haut degré de fréquence dans la langue car leur décodage ne demande pas d'efforts complémentaires. Néanmoins, comme le souligne Vincenzo Lambertini : « en littérature parémiologique il soit difficile de trouver des données certaines » sur la fréquence d'utilisation moyenne des unités parémiologiques (Lambertini, 2019 : 5).

Deux phénomènes intéressants ont été constatés dans le domaine journalistique – le premier est le fait de recourir aux unités parémiologiques pour générer le titre de l'article (5) et (6) ; le second est la reprise des unités dans le texte (7). Habituellement, l'unité parémiologique sert de titre, puis est répétée dans le premier paragraphe et finalement elle réapparait dans le dernier paragraphe du texte.

(5) *Riz doré :* ***tout ce qui brille n'est pas or****.* (*GI*, 2013)

(6) ***Il ne faut pas jeter le bébé avec l'eau du bain****.* (Boyer & Cadieux, 2014)

(7) *Nous croyons que l'adage selon lequel* ***il ne faut pas jeter le bébé avec l'eau du bain*** *est tout à fait approprié dans les circonstances.* (Boyer & Cadieux, 2014)

Ainsi, 51 % des unités ne se rencontrent qu'une fois (en tant que titre), 36 % – deux fois (titre + reprise en premier ou dernier paragraphe), 12 % – trois fois (titre + reprise en premier et dernier paragraphe), 1 % – quatre fois et plus.

CONSTRUCTION DES POSITIONNEMENTS ÉCOLOGIQUES

Georges Kleiber rappelle que les unités parémiologiques non contextualisées expriment, en tant que phrases génériques, « des régularités structurantes et non des assertions sur des faits particuliers » (Kleiber, 2000 : 41). Elles fonctionnent « dans la communication et la littérature comme un effet de réel ou comme une preuve pour renforcer l'idée de l'énonciateur » (Rodegem, 1984 : 122-130). Cet emploi générique est constaté dans 67 % des exemples représentant le positionnement écologique. Néanmoins, nous avons repéré les cas où le sujet de l'unité, choisi par le locuteur, ne représente plus une catégorie dans son ensemble, mais une personne ou un objet concret, mentionné dans le contexte. Dans l'exemple (8) tiré de *L'Express*, à première approche, le titre de l'article accepte l'interprétation générique, mais l'auteur du texte précise que *toi* désigne Claude Allègre, un géochimiste et homme politique à qui s'adresse le livre *Climat : une planète et des hommes* (2011). Ainsi nous assistons à la perte des marques génériques de l'unité et à l'aboutissement de l'interprétation spécifique. Nous sommes témoins de l'emploi déictique de l'unité mentionnée :

(8) *« Climat : "****Aide-toi*** *car* ***le ciel*** *ne* ***t'aidera*** *pas !" »* (Delbecq, 2011)

De même en langue lettone, l'unité énoncée se réfère à des personnes concrètes, même si ces personnes ne sont pas nommément mentionnées. Comme dans le cas où il s'agit des individus qui ont arrachés les tilleuls :

(9) *Taču, kā saka,* ***katrā ganāmpulkā ir sava kraupaina aita****. Atkārtoti gada laikā konstatēts vandalisma akts pilsētas austrumu nomalē.* [Néanmoins, comme on le dit, **dans chaque troupeau il y a sa brebis teigneuse**. Un acte de vandalisme a de nouveau été détecté au cours de l'année dans la banlieue est de la ville.] (Gončarovs 2012)

Ainsi, nous voyons que les unités parémiologiques qui étaient initialement produites dans une situation d'énonciation concrète et qui, métaphorisées au fil des années, ont commencé à désigner un personnage composite, un objet ou une situation type, ces unités actualisées dans le contexte « reviennent » vers leur fonction originaire. La perte de généricité est alors constatée.

En ce qui concerne les moyens que les locuteurs utilisent afin de construire leur positionnement écologique, dans le cas où ils réexploitent les unités parémiologiques originairement génériques, l'analyse témoigne du recours

à l'injonction exprimée par l'impératif de la deuxième personne, s'adressant au destinataire du discours (8), (10) :

(10) *Que revendique l'homme qui revêt une fourrure ? Son caractère frileux, sauvage et instinctif, son aisance ou bien sa supposée domination de la Nature ? […] Ne dit-on pas : « **Parez un hérisson, il semblera baron** » ?* (Dupuis, 2010 : 5)

Il est également à noter qu'en langue lettone, les locuteurs recourent souvent à la variante elliptique de l'unité dont la forme canonique, celle qui est fixée dans les dictionnaires, contient l'impératif :

(11) *ES valstīs vēlas aizliegt plastmasas maisiņus – Kad ES būs aizliegts būt par nabagiem? – **[Gaidi] kad pūcei aste ziedēs un cirvja kātam lapas plauks!*** [UE veut interdire les sacs en plastique. – Quand dans l'UE interdira-t-on d'être pauvre ? – **Attends quand la queue de chouette fleurira et les feuilles du manche d'une hache se dévoileront**] (Aha, 2014)

Autre nuance à mentionner : pour construire le positionnement écologique, les locuteurs choisissent les unités exercitives, qui formulent un jugement concernant l'avenir et non le présent. Elles parlent de ce qui devrait être plus que de ce qui est.

Parmi les verbes le plus fréquemment employés à la forme impersonnelle, la quantité des unités parémiologiques avec *il faut* dépasse toute autre locution impersonnelle (*il y a*, *il vaut mieux*, etc.) que les unités parémiologiques exploitent. La locution impersonnelle *il faut* qui habituellement exprime une nécessité en soi et non un ordre donné à quelqu'un, prend dans le contexte écologique, un sens injonctif comme dans l'exemple (12) qui est la transformation de la forme canonique *Il ne faut pas mettre le loup berger* (Dournon, 1993 : 205) :

(12) *Pour protéger un milieu, **il ne faut pas mettre le berger** dans la nature, car c'est pire que **le loup** dans la bergerie*. (Charollois, 2015)

Dans le corpus de la langue lettone, les unités avec *vajag* [il faut] à la forme positive sont minoritaires, tandis que celles à la forme négative *nevajag* [il ne faut pas] sont beaucoup plus répandues. Dans le contexte écologique, ces unités lettones et françaises prennent un sens injonctif.

Quant à la forme canonique de l'unité, elle est souvent modifiée. Les modifications peuvent porter à la structure lexicale et sur la structure syntaxique. Le plus souvent, l'unité affirmative est transformée en négative (8) et vice versa. Cette modification porte sur l'ensemble de l'idée exprimée et non sur un élément de la structure :

(13) *« **Les hirondelles font encore le printemps** mais… » peut-être plus pour longtemps*. ← *Une hirondelle ne fait pas le printemps* (Dournon, 1993 : 177)

Un autre type de modification consiste à transformer l'unité affirmative ou négative en question rhétorique :

(14) ***Faut-il vendre la peau de l'ours polaire ?** L'ours blanc, un cousin de l'ours brun adapté à la banquise, est menacé par la réduction et la pollution de son habitat. On peine cependant à quantifier l'impact réel de ces menaces sur ses*

populations. (Marion & Benhammou 2015), ← *Il ne faut pas vendre la peau de l'ours avant de l'avoir tué* (Dournon, 1993 : 303) :

L'ajout d'éléments structuraux à la forme canonique de l'unité parémiologique est une modification qui est aussi répandue dans notre corpus que le changement affirmatif/négatif de la forme. Les éléments qui sont le plus souvent ajoutés sont les adverbes et les conjonctions. Parmi les adverbes, l'un des plus fréquemment utilisés est *encore* qui sert à marquer la continuité de l'action. Cette dernière s'est poursuite ou se poursuivra jusqu'au temps indiqué par le verbe ou par les autres circonstances du discours. Parmi les conjonctions, ce sont celles de coordination qui sont privilégiées, notamment *mais* pour souligner une opposition entre les deux éléments, par exemple, l'opposition entre l'unité parémiologique et le commentaire :

(15) *« **Les hirondelles** font encore **le printemps** mais… » peut-être plus pour longtemps*. (Gagnepain, 2024)

Comme nous pouvons le voir dans l'exemple (15), dans la plupart des cas, les locuteurs réalisent plusieurs modifications à la fois. Il s'agit le plus souvent de 1) remplacer la forme négative par la forme affirmative et 2) ajouter des adverbes.

Dans les exemples dont le sujet est le positionnement écologique, une autre modification structurale a été constatée. Elle est liée aux transformations que certaines unités parémiologiques acceptent, notamment celles à formule introductive *Il faut, Il vaut mieux, Il y a, Il n'y a pas* ainsi que leur fonctionnement sous deux formes. La première est la variante complète de l'unité parémiologique, la seconde représentant, selon la terminologie d'Alfons Pilorz (1964), le résultat du « glissement » de l'unité phrastique initiale vers une locution. Il est remarquable que, dans son discours, le locuteur qui exprime un positionnement écologique recourt à deux formes à la fois :

(16) ***Faire du feu sans fumée***, titre de l'article (*EE*, 2024)

(17) *Mais, s'**il n'y a pas de fumée sans feu**, il faut pourtant éviter d'en produire. En effet, la fumée est un signe que le bois brûle mal et que le foyer dégage en quantité des particules fines toxiques et cancérigènes (PM10)*, texte de l'article (*EE*, 2024).

La locution accomplit ici la fonction du titre, tandis que la forme complète de l'unité parémiologique, incorporée dans le texte, fait partie d'un énoncé.

CONCLUSION

Pour construire leur positionnement écologique, les locuteurs exploitent le stock d'unités préfabriquées qui sont des dénominations phrastiques génériques. Traditionnellement, ce type d'unités est détaché de tout encrage référentiel, spatio-temporel ou objectal, même s'il s'agit d'unités à signification directe. Néanmoins, produites dans le discours à positionnement écologique, ces unités

« quittent » la classe des génériques pour rejoindre celle des spécifiques, afin de désigner une personne ou un objet concret.

Parmi un large inventaire que le stock des unités parémiologique disposent, il existe des unités que les locuteurs privilégient au dépit des autres et les unités qui sont beaucoup moins fréquentes dans le discours à positionnement écologique.

Les moyens que les locuteurs utilisent pour formuler leur opinion sur les questions environnementales en français et en letton sont les mêmes. Les locuteurs optent pour les unités parémiologiques injonctives construites à l'aide de l'impératif bien que d'autres valeurs verbales, notamment l'infinitif, dont les marques de personne sont effacées, soient souvent utilisées. Une autre particularité, qui est présente dans les deux langues étudiées, est la transformation de la forme canonique des unités que les locuteurs modifient afin qu'elles expriment plus clairement leur positionnement écologique.

REFERENCES

Kleiber, G. (1999) Les proverbes : des dénominations d'un type 'très très spécial », *Langue française* n°123 : 52-69. Disponible sur http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023368_1999_num _123_ 1_6296 [Consulté le 26/03/2024].

Kleiber G., (2000) Sur le sens des proverbes. *Langages*, n°139 : 41.

Lambertini, V. (2019) Les proverbes et la pauvreté : méthodologie d'analyse linguistique et corpus-driven des proverbes sur la pauvreté en français et en italien, *mediAzioni* n°24. Disponible sur http://mediazioni.sitlec.unibo.it [Consulté le 26/03/2024].

Ngapout Kpoumié, M. (2019). Le discours paremiologique beti dans *Le sorcier signe et persiste* de Camille Nkoa Atenga, *Multilinguales*, n°11. Disponible sur http://journals.openedition.org/multilinguales/3925 [Consulté le 26/03/2024].

Paczolay, G. (1997) *European Proverbs in 55 Languages*. Veszprém : Veszprémi Nyomda RD.

Pichois, C. *Philarète Chasles et la vie littéraire au temps du Romantisme*. Rennes : Corti, 1965.

Pilorz, A. (1964) Le proverbe et la locution considérés dans leur structure syntaxique. *Roczniki humanistyczne*, tom XII, z. 4. : 69-80.

Rodegem, F. (1984) La parole proverbiale, Richesse du proverbe, Vol. 2. *Typologie et fonctions*. Lille : Université de Lille III.

Sevilla Muñoz, J. (2004) O concepto *correspondencia* na traducción paremiolóxica. *Cadernos de Fraseoloxía galega*, n°6 : 221-229.

Sevilla Muñoz, J. ; Sevilla Muñoz, M. (2004a) La técnica actancial en la traducción de refranes y frases proverbiales. *El trujamán*. Disponible sur https://cvc.cervantes.es/trujaman/anteriores/noviembre_04/08112004.htm [Consulté le 26/03/2024].

Sevilla Muñoz, J. ; Sevilla Muñoz, M. (2004b) La técnica temática en la traducción de refranes y frases proverbiales. *El trujamán*. Disponible sur https://cvc.cervantes.es/trujaman/anteriores/noviembre_04/24112004.htm [Consulté le 26/03/2024].

Sevilla Muñoz, J. ; Sevilla Muñoz, M. (2005) La técnica sinonímica en la traducción de refranes y frases proverbiales. *El trujamán*. Disponible sur https://cvc.cervantes.es/trujaman/anteriores/marzo_05/03032005.htm [Consulté le 26/03/2024].

Schapira, C. (1999) *Les stéréotypes en français. Proverbes et autres formules*. Paris : Ophrys.

Vieillard, S. (2006) La fonction du proverbe dans le tissu discursif contemporain : ravaudage ou remaillage ? *Chroniques slaves*, n°2 : 201-212. Disponible sur https://www.persee.fr/doc/chros_1776-0259_2006_num_2_1_880 [Consulté le 26/03/2024].

DICTIONNAIRES DES PROVERBES

Dournon, J.-Y. (1993) *Dictionnaire des proverbes et dictons de France*. Paris : Hachette.

Maloux, M. (1995) *Dictionnaire des proverbes, sentences et maximes*. Paris : Larousse.

Niedre, J., Ozols, J. (1955) *Latviešu sakāmvārdi un parunas*. Rīga: Latvijas valsts izdevniecība.

Strauss, E. (2012) *Dictionary of European Proverbs*. London: Routledge.

SOURCES DES PROVERBES

Aha (2014, 14 janvier) Kad pūcei aste ziedēs un cirvja kātam lapas plauks! [Commentaire] *Apollo*. Disponible sur https://www.apollo.lv/5856205/es-valstis-velas-aizliegt-plastmasas-maisinus/comments [Consulté le 26/03/2024].

[BEI] *Banque européenne d'investissements*. (2024) Disponible sur https://www.eib.org/fr/videos/cop24-amadou-hott [Consulté le 26/03/2024].

Boyer, D & Cadieux, S. (2014, 9 janvier) « Il ne faut pas jeter le bébé avec l›eau du bain ». *La Presse*. Disponible sur https://www.lapresse.ca/debats/votre-opinion/201401/09/01-4727203-il-ne-faut-pas-jeter-le-bebe-avec-leau-du-bain.php [Consulté le 26/03/2024].

Charollois, G. (2015, 21 avril) Mettre « le loup dans la bergerie ». *Convention vie et nature*. Disponible sur https://www.ecologie-radicale.org/media/opinions/956-mettre-l-le-loup-dans-la-bergerie-r- [Consulté le 26/03/2024].

Delbecq, D. (2011, 21 janvier) Climat : «Aide-toi car le ciel ne t'aidera pas!». *L'Expresse*. Disponible sur https://www.lexpress.fr/environnement/climat-aide-toi-car-le-ciel-ne-t-aidera-pas_953940.html [Consulté le 26/03/2024].

Dupuis, L. (2010). Animal. *Musée des Arts Décoratifs. Aide à la visite*. n°35. Disponible sur https://madparis.fr/IMG/pdf/aide-visite-animal.pdf [Consulté le 26/03/2024].

[EE] Faire du feu sans fumée. (2024, 15 mars) *Energie-environnement.ch*. Disponible sur https://www.energie-environnement.ch/conseils-de-saison/408-faire-du-feu-sans-fumee [Consulté le 26/03/2024].

Gagnepain, T. (2024, 20 mars) « Les hirondelles font encore le printemps mais… » peut-être plus pour longtemps // *20 minutes*. Disponible sur https://www.20minutes.fr/planete/animaux/4082075-20240320-hirondelles-font-encore-printemps-peut-etre-plus-longtemps [Consulté le 26/03/2024].

Gončarovs, A. (2012, 1. marts) "Dāvana" dzimtajai pilsētai. *Ezerzeme*. Disponible sur http://www.ezerzeme.lv/lv/zinas/noderigi/12253/davana-dzimtajai-pilsetai [Consulté le 26/03/2024].

[GI] Riz doré : tout ce qui brille n'est pas or. (2013) *Greenpeace International*. Disponible sur https://www.greenpeace.fr/riz-dore-brille-nest-or/ [Consulté le 26/03/2024]

Lavocat, L. (2022, 8 décembre) Le timide effort des multinationales pour préserver le vivant. *Reporterre*. Disponible sur https://reporterre.net/Le-timide-effort-des-entreprises-pour-preserver-le-vivant [Consulté le 26/03/2024].

Letonika. (2024) Disponible sur https://www.letonika.lv/ [Consulté le 26/03/2024].

Marion, R., Benhammou, F. (2015, 16 décembre) Faut-il vendre la peau de l'ours polaire ? *Pour la science*. n°35. Disponible sur https://www.pourlascience.fr/sd/ecologie/faut-il-vendre-la-peau-de-l-ours-polaire-8818.php [Consulté le 26/03/2024].

VERBAL AND DISCURSIVE STRATEGIES FOR CONSTRUCTING ECOLOGICAL STANCES IN FRENCH AND LATVIAN PAREMIOLOGY

Abstract. This comparative study is based on the persistent use of paremiological units in contemporary discourse. Stéphane Vieillard notes: 'we observe [...] a very particular phenomenon, namely the recurrent use of proverbs and idiomatic expressions in the discursive fabric of recent years, essentially in the media' (Vieillard, 2006, 202). Analysis of the occurrences of these units in the media revealed that ecology and nature conservation come second, after politics, in terms of the use of these units to express or qualify one's opinion on any issue concerning these domains. The author explored the ways how verbal and discursive means are used to construct (by confirming or invalidating) ecological positions using French and Latvian paremiological units. To this purpose, a corpus of units was built up by applying a series of translational techniques (actantial, thematic, synonymic and hyperonymic) established by Julia Sevilla-Muños (2004: 221-229), and then the author selected examples of their use in the ecological context. The analysis revealed that, in both French and Latvian, the injunction expressed by the second person imperative, the one addressed to the addressee of the discourse, is used to insist on appropriate ecological behaviour. Other verbal values are also often used, notably, the infinitive, whose person marks are removed.

Keywords: paremiological unit, ecological positioning, canonical form, injunction, infinitive

Olga Billere (MH) lectrice au Département d'études romanes de de la Faculté des sciences humaines de l'Université de Lettonie, son principal domaine de recherche concerne la parémiologie.

https://orcid.org/0000-0001-9416-7773

Courriel : olga.billere@lu.lv

https://doi.org/10.22364/lincs.2025.17

LE DISCOURS DES INTELLECTUELS NATIONAUX SUR L'ENVIRONNEMENT EN ARMÉNIE (FIN DE L'URSS ET DÉBUT DE LA PÉRIODE POSTSOVIÉTIQUE)

GARIK GALSTYAN

Résumé. L'émancipation de la société civile en Arménie sur les questions environnementales a timidement commencé dès le début des années 1980. Ce sont les intellectuels arméniens qui ont représenté la force motrice de cet éveil. La présente contribution portera sur le fait de savoir comment les discours sur l'environnement des représentants de l'*intelligentsia* arménienne ont contribué à la genèse rapide d'un mouvement écologiste de masse à la fin de la *perestroïka* qui se soldera par un déclin flagrant à la fin de la première décennie postsoviétique, en grande partie à cause de sa politisation. L'analyse thématique sera basée sur l'étude des activités éditoriales fécondes des intellectuels arméniens, sur leurs prises de parole et publications aussi bien dans la presse écrite que dans les médias de masse. Plusieurs réflexions sont également tirées de rencontres personnelles et d'interviews réalisées avec les principaux acteurs de ce mouvement écologiste.

Mots clés : discours des intellectuels, problèmes environnementaux, mouvement écologiste, lac Sevan, pollution atmosphérique, société civile

INTRODUCTION

À l'époque soviétique, l'influence de la société civile sur les actions du pouvoir a été sensiblement réduite en dépit des textes législatifs et des dispositions déclaratives existants. L'implication réelle de la société civile dans le processus de prise de décisions finales, peu importe le domaine, ne pouvait pas se réaliser sans la mise en place de mécanismes élaborés en la matière.

De fait, l'implication de la société civile dans un certain nombre d'associations a été largement encouragée, voire parfois imposée. Cependant, il fallait s'impliquer dans des actions et des manifestations, y compris écologiques (associations de protection de la nature, par exemple), organisées exclusivement par des autorités soviétiques. Les associations en question se trouvaient bel et bien sous la tutelle des structures publiques et étaient contrôlées par des organes de la sécurité nationale.

Dans les limites de la marge d'action autorisée/sanctionnée, un certain travail a néanmoins été mené par des activistes et des bénévoles. Il variait d'une République fédérée à une autre. Il faut souligner que les moyens financiers ne manquaient pas en raison de la mise en place d'un système de cotisations « bénévoles obligatoires ». Cela permettait de mener un certain nombre d'actions, encadré par des autorités, dans le domaine de la préservation de la nature. Les activités étaient multiples : plantation d'arbres, nettoyage de déchets sur des sites, notamment dans le cadre des journées de travail bénévole (*soubbotniki*), organisation de conférences thématiques, *etc*. Pour mémoire, le troisième secrétaire adjoint des organes exécutifs locaux s'occupait, entre autres, des questions liées à la protection de la nature.

Du temps de l'URSS, chaque république fédérée devait être dotée d'une association nationale de préservation de la nature. En 1985, celle de l'Arménie comptait 4 678 organisations primaires dont 1 369 clubs de jeunes amateurs de la nature, 48 conseils municipaux et régionaux. 4 046 entreprises et établissements publics en faisaient également partie. De plus, il existait 47 groupes de conférenciers qui regroupaient quelque 1 556 spécialistes en la matière qui donnaient régulièrement des conférences dans des entreprises et des établissements publics de la République. En corollaire ajoutons aussi les 725 patrouilles vertes et 439 patrouilles bleues formées sur la base des écoles secondaires (en intégrant 23 976 jeunes amateurs de la nature) dont la tâche principale était la préservation de la propreté des espaces verts et des étendues d'eau (Sharadjyan, 1986 : 30-32).

Il convient de souligner plus particulièrement les activités éditoriales de qualité qui concernaient la sphère de la protection de la nature. Ajoutons à cela les écrits clandestins *samizdat* qui permettaient de diffuser de l'information, écologique comprise, qui souvent n'était pas sanctionnée par le pouvoir.

Le Président du Conseil des ministres de la RSS d'Arménie était tenu d'établir annuellement un compte-rendu sur la situation écologique. De plus, quelques ministères arméniens avaient en leur sein des départements qui traitaient les questions environnementales. C'est encore sous le régime soviétique que le parquet et la police écologiques ont été créés.

1 LES PRÉMICES DU MOUVEMENT ÉCOLOGISTE

En Arménie soviétique (1920-1991), la plus petite république fédérée, il existait environ 800 entreprises industrielles. Les recettes des entreprises appartenant à cinq ministères de l'Union (de l'Énergie, de la Métallurgie non ferreuse, de l'Industrie chimique, de la Construction et de la Production d'engrais minéraux) ne couvraient que 14,5 % des recettes totales de l'Arménie, alors que leur part dans les rejets atmosphériques se montait à 85,9 % (Sanasaryan, 1989 : 18).

En ex-URSS, l'Arménie a été à l'avant-garde de la sensibilisation sur les problématiques environnementales auprès de larges couches de la population. C'est un cercle restreint d'intellectuels nationaux (écrivains, journalistes, scientifiques de différents domaines) qui s'est chargé de cette « mission » dépassant parfois les limites bien définies de la liberté d'expression autorisée par le régime soviétique. Dans leur parole publique, ils ont abordé audacieusement les problèmes environnementaux majeurs existants. Avec l'avènement de la *perestroïka* en 1985, ce sont eux qui vont prendre le flambeau du mouvement écologiste naissant censé devenir un mouvement de masse sans précédent en cette fin de la période soviétique.

Trois thèmes majeurs ont fondé un discours environnemental : le problème du lac Sevan, la centrale nucléaire et la pollution atmosphérique. La sensibilisation de la population arménienne envers les questions environnementales s'est ainsi développée à travers ces trois thématiques. En 1982, l'Université d'État d'Erevan a intégré dans certains cursus une discipline liée directement à l'écologie – le « Droit écologique ». Par ailleurs, à l'époque, c'était la seule discipline universitaire de ce genre dans toute la Transcaucasie. Le premier Comité de protection de l'environnement dans l'espace soviétique a également vu le jour en Arménie en 1986, deux ans avant la création du ministère soviétique des Richesses naturelles et de la Protection de l'environnement à Moscou. D'une certaine manière, cette courte expérience arménienne a servi de modèle pour ce dernier à en juger par le fait que ses futurs fonctionnaires se sont rendus à Erevan pour l'étudier.

La construction de l'unique centrale nucléaire de Transcaucasie suscitait beaucoup d'inquiétudes parmi les représentants de l'*intelligentsia* arménienne. Ils n'ont pas ménagé leurs efforts pour alerter les autorités à propos de la dangerosité de cet ouvrage dans une zone de haute sismicité et à proximité de la capitale Erevan (environ 30 km). Rappelons qu'à cette époque, pour l'Arménie, la seule alternative à l'énergie fossile était « l'atome pacifique », car le territoire arménien était privé de ressources énergétiques propres (hormis les ressources hydrauliques) et les industries locales demandaient toujours plus d'énergie. En 1969, le célèbre géologue Guévorg Ter-Stepanyan a organisé une collecte de signatures auprès des intellectuels arméniens. Vingt-trois d'entre eux ont osé apposer leurs signatures sur une pétition adressée aux dirigeants soviétiques (Shakarian, 1975). Les pétitions de ce genre n'avaient pas beaucoup de chances d'être recevables par ces derniers. Cependant, le processus même de cette mobilisation, certes timide, a jeté les bases de futures actions de plus grande envergure lors des deux décennies suivantes.

2 L'ÉMANCIPATION VENUE AVEC LA PERESTROÏKA

La libération de la parole a donc précédé la *perestroïka* qui s'annonçait bientôt. La revue littéraire et sociopolitique *Garun* [*Le Printemps*, 1967-] était à l'avant-garde de cette émancipation de la parole. Elle accordait des pages entières aux réflexions et débats sur les problèmes environnementaux qui ne manquaient pas en Arménie.

La perestroïka a créé une atmosphère de liberté en émancipant la parole. De nouvelles perspectives se sont ouvertes dans le combat pour un meilleur environnement. Les activistes pourraient maintenant organiser des manifestations, publier sans entraves des articles sur des sujets écologiques brûlants, interpeller les autorités républicaines et centrales au nom des mouvements sociaux, des associations et mouvements politiques désormais autorisés. La fin du système du parti unique et la mise en place des élections alternatives ont rendu possible l'entrée dans les structures représentatives du pouvoir des futurs leaders du mouvement écologiste, d'autres activistes et personnalités renommées, avec ou sans étiquette communiste. Les discours dans le parlement soviétique sont devenus ouverts et ont suscité d'âpres débats autour de l'écologie, entre autres sujets d'actualité brûlante.

Certains scientifiques se servaient efficacement des opportunités existantes pour faire entendre leur voix. La biologiste Karine Danielyan, par exemple, utilisait la branche arménienne du réseau de l'association pan-soviétique « Gitelik » (« Savoirs »). Cette dernière mobilisait des conférenciers pour faire des interventions auprès des entreprises et des établissements publics. Ce type de conférence faisait partie des « obligations » de ces employeurs par rapport aux collectifs de travailleurs.

Les contenus des programmes de télévision subissent aussi des changements significatifs. On a vu apparaître de nouvelles émissions qui traitaient des sujets ayant un rapport direct avec l'écologie. Les interviews avec les responsables d'État sont devenues plus fréquentes aussi. Parmi les émissions citons celles de Robert Mavisakalyan (1986 à 1989), rédacteur en chef d'émissions éducatives la Première chaîne publique, journaliste, publiciste et animateur télé : « Questions », « Jeudis », rédaction de « Nouvelle vague », *etc*. En 1987, le physicien Ashot Grigoryan, sur la même chaîne publique, a animé un cycle d'émissions qui mettaient en lumière les problèmes environnementaux existants, un fait qui va marquer son temps.

Les tables rondes et débats réguliers tenus au sein de l'Académie nationale des sciences, des établissement supérieurs et d'instituts de recherche ont mis au premier plan les futurs militants et défenseurs de l'environnement. C'est sous le vent de la *perestroïka* que, vingt ans après, les actions de Guévorg Ter-Stepanyan ont été couronnées de succès quand il a été question de l'implantation en Arménie d'une usine régionale de traitement et de stockage de déchets radioactifs. L'idée

même de création d'un site de déchets nucléaires dans les couches de sel situées au-dessus ou à côté du grand bassin artésien de la plaine de l'Ararat recelait d'énormes dangers. Ce célèbre savant a également réussi à sensibiliser les scientifiques connus de l'Académie des sciences de l'URSS, ce qui témoigne du changement de stratégie d'actions pour atteindre l'objectif fixé.

3 LE PROBLÈME DU LAC SEVAN AU CŒUR DES DEBATS ENVIRONNEMENTAUX

Contrairement aux autres républiques fédérées, l'Arménie se distinguait nettement par des débats, parfois acharnés, touchant concrètement un problème écologique majeur, celui du lac Sevan, et cela depuis des années 1950. « Comme unique catastrophe environnementale de l'époque, elle a cristallisé le mécontentement de la population en incarnant l'échec flagrant de la relation entre la société et la nature. » (Galstyan, 2019 : 166)

De larges couches de la société civile – différents établissement publics, scolaires, universitaires, centres scientifiques, organisations culturelles, *etc*. – se sont permis de se prononcer systématiquement contre les conséquences néfastes de cette catastrophe environnementale. Les intellectuels arméniens, notamment les écrivains, ne sont pas restés à l'écart de cette cause. Bien au contraire, leur parole a eu une portée importante dans les questionnements, dans la révélation et dans la recherche de solutions adaptées dans ce cas concret. Parmi eux citons le poète Avetik Isahakyan, les écrivains Vakhtang Ananyan, Derenik Demirtchyan, Baghish Hovsepyan, Jiraïr Avetisyan, le journaliste Novik Darbinyan et beaucoup d'autres.

L'écrivain Baghish Hovsepyan alertait les autorités sur l'état catastrophique de la plus grande réserve d'eau douce de Transcaucasie. Déjà en 1976, il avait publié un article intitulé « Que faites-vous, les hommes ? » dans la revue *Sovetakan grakanutyun* [*Littérature soviétique*] en invitant les scientifiques et toutes les autres personnes qui n'étaient pas indifférentes au sort du Sevan, à participer aux débats publics à ce sujet. Sans aucun doute, pour son temps, c'était une initiative originale et osée. Il n'a pas mâché ses mots en qualifiant tout ce qui est arrivé au lac de « crime » (Hovsepyan,1976 : 92). Il critiquait ouvertement la mauvaise gestion des eaux, la pollution aquatique par le déversement sans traitement des eaux usées ménagères et industrielles et, en conséquence, la baisse catastrophique des volumes de la pêche.

L'académicien Grigor Avagyan n'a pas été moins ardent dans la défense de la cause du Sevan par ses publications, lettres ouvertes adressées aux autorités soviétiques et ses propositions de mesures pratiques pour le sauvetage du lac. Ces dernières ont souvent été originales, ce qui éveillaient de multiples interrogations et critiques dans les milieux scientifiques et parmi les défenseurs écologiques (Avagyan, 1976 : 127-133 ; 1995 ; 1999).

Les publications du journaliste Darbinyan dans le journal très lu *Avangard* (1987) à propos du sort du Sevan ont reçu un large écho dans la société civile et parmi les défenseurs de la cause du lac. Les débats suscités ont duré plusieurs mois, ce qui témoigne en soi du grand intérêt existant par rapport à cette catastrophe écologique d'origine anthropique. C'était également révélateur de nouvelles possibilités ouvertes quant à la libre expression (plus ou moins) publique offerte par la *perestroïka*. La rédaction du journal ira encore plus loin en mettant en place une commission spéciale dont la tâche devait être l'étude des problèmes soulevés par Darbinyan.

Contrairement aux idées préconçues selon lesquelles les critiques restaient, dans leur ensemble, inaudibles voire pourraient nuire à leurs auteurs, le régime soviétique était assez réactif quant aux critiques fondées. Celles-ci, néanmoins, ne portaient pas une charge idéologique mettant en cause le système politique. Il existe de nombreux cas où, suite aux publications critiques, les organes centraux de contrôles divers sont intervenus en très peu de temps pour apporter des solutions appropriées (*Garun*, 1985: 31-33 ; Balayan, 1987 : 13 ; Sanasaryan, 1989 : 17-21 ; Darbinyan, 1987 : 2-3). Un autre exemple est à citer : celui des publications de Darbinyan. Elles ont été lues par le premier secrétaire du parti communiste d'Arménie de l'époque Karen Demirtchyan qui est même entré en contact avec le journaliste. Le leader arménien a étudié les problèmes soulevés et a pris sous son contrôle personnel l'exécution des mesures prises pour sauver la « perle du Caucase » (Darbinyan, 2008 : 136-137).

4 LA PERCEPTION DE LA PROTECTION DE LA NATURE COMME LA PRÉSERVATION DE LA CULTURE

La marge de manœuvres étant bien restreinte à l'ère soviétique, les futurs leaders du mouvement écologiste se cachaient habilement derrière les structures « culturelles » ayant pour objet la protection de monuments historiques, ce qui était sanctionné par le pouvoir soviétique. Les représentants de l'*intelligentsia* ont seulement ajouté à ce contenu la « composante écologique » car pour eux la protection de la nature s'inscrivait dans le cadre de la préservation de la culture faisant partie de l'identité nationale dans son sens le plus large. Leurs discours, le choix des titres de leurs productions diverses ainsi que leur large diffusion parmi la population sont de beaux exemples de la place et de la force de la langue et de la culture dans le traitement des problèmes liés à la préservation de l'environnement. C'est dans ce contexte qu'il faut considérer la décision, en 1986, du président du premier Comité de protection de l'environnement Henrik Tardjumanyan d'utiliser l'arménien comme langue d'écriture interne de ses services (Galstyan, 2019 : 173). C'était un cas unique en URSS, car il s'agissait d'un organe gouvernemental. Cela témoigne explicitement de la place accordée à la langue et la culture, en général, dans le combat pour la préservation de la

nature. Jusqu'à nos jours, cette « tradition » n'a pas été rompue et les cas sont nombreux où une association à vocation culturelle déploie également des activités dans le domaine écologique.

Les premiers petits groupes informels soucieux des problématiques écologiques qui se sont spontanément formés, au début des années 1980, au sein de différents établissements scientifiques d'Erevan – les instituts de Chimie, de Biologie, de Physique, de Biochimie et de Langue arménienne, les Unions des écrivains et des architectes, l'Institut ErevanProjet, *etc*. – menaient leurs actions en utilisant malicieusement et habilement la « couverture culturelle ». Pour les futurs leaders du mouvement écologiste arménien, les actions visant la protection du patrimoine culturel national étaient, d'une certaine manière, un passage « obligé » dans leurs activités. Leurs réseaux propres existants élargissaient substantiellement les cercles publics pour passer avec succès le « message écologique » qui prendra toute sa place au moment historique venu.

5 RÉFLEXIONS PHILOSOPHIQUES SUR L'ONTOLOGIE

Du fait que l'initiative venait de la part des intellectuels arméniens, les réflexions engagées avaient d'emblée une coloration philosophique. Les accents ont été mis sur la notion de l'ontologie (*goyabanutyun* en arménien), des rapports mutuels vitaux entre l'environnement et l'homme, entre la flore et la faune, de l'existence de la vie animée, de sa durée et de son devenir. L'écrivain et publiciste Karen Simonyan a été à l'initiative de ses réflexions philosophiques sur l'ontologie. Les revendications écologistes seront ultérieurement formulées sur cette « base théorique ». Et ce n'est pas dû au hasard si les noms des futurs mouvements *Goyapahpanutyun* [« Conservation/protection de l'existence/préservation de l'environnement/ Survie »] et *Goyapaykar* (« Lutte pour l'existence/ l'environnement ») sont dérivés du terme *goyabanutyun* (ontologie). Le point de départ des réflexions de K. Simonyan était le documentaire de Hovhannes Martirosyan « Écologie : point de vue » (1985). C'était par ailleurs la période où ce genre de production connaissait un essor parmi les cinéastes arméniens. Dans un passé encore récent, s'exprimer à haute voix et publiquement sur l'identité et la dignité nationales pouvait coûter cher aux auteurs. En parlant de la préservation de l'existence, ces derniers mettaient clairement l'accent sur la protection du milieu naturel de l'habitat du peuple arménien. D'une certaine manière, K. Simonyan a cassé le stéréotype enraciné selon lequel « parler manifestement et ouvertement des vices et des défauts était nocif pour l'amour-propre national » (Galstyan, 2019 : 172). C'était une démarche délicate car, selon la coutume, il fallait « laver son linge sale » plutôt en famille et non pas publiquement.

C'est dans cette optique que Karen Simonyan se proposait de créer un équivalent arménien du mot « écologie » car celui-ci ne renvoyait pas à l'idée que l'écologie concerne tout le monde. Selon l'auteur, le sens du mot ne devait

pas être sacrifié à la pureté linguistique mais il devait transmettre le sens du phénomène dans la conscience de l'homme. Le terme qu'il proposait était l'ontologie/l'existence. Il a souhaité mettre l'accent sur « l'éducation ontologique » en commençant par les élèves des écoles pour aller jusqu'aux ministres. C'est sur la base de cette notion qu'on pouvait former la « conscience ontologique » en tant que « frein moral ». Il convenait de se poser la question : est-ce que le bénéfice réalisé de la production de biens est susceptible de couvrir les « dommages ontologiques/existentiels ? ». Lorsque la sonnette d'alarme est perçue comme une information, du point de vue psychologique, le public se met dans une position d'observateur. Selon K. Simonyan, cette position d'observation est due au manque de conscience ontologique dans l'éducation morale. La « valeur idéologique » consistait donc à éveiller le sens des responsabilités et la voie de la conscience (Simonyan, 1985 : 36).

Les alertes données par des intellectuels arméniens ont été conditionnées par le fait que la nature avait de plus en plus de mal à se regénérer, à se reconstituer par la voie naturelle face à l'intervention excessive de l'homme dans son environnement. La démarche a été courageuse. En quoi consistait ce courage ? Selon K. Simonyan, « Le courage de l'artiste s'exprime par le fait que face à une situation alarmante, voire catastrophique, il en parle alors que les autres se taisent « humblement ». Il s'exprime sachant très bien que ce sont ces « prudents silencieux » qui lui laisseront porter sa croix tout seul. » (Simonyan, 1985 : 34)

Selon les maigres statistiques existantes, l'Arménie enregistrait un taux élevé d'anomalies congénitales, de cancers, de maladies respiratoires, *etc*. (Grigoryan, Tadevosyan, 1987: 25) Quelques villes industrielles d'Arménie figuraient parmi les plus polluées de l'URSS (Mavian, 1990: 25-27). On peut ici parler d'une conscience existante insuffisante au sujet des questions environnementales, d'un manque de sens des responsabilités, mais aussi d'un empressement à exécuter à tout prix les plans de production quinquennaux imposés par le Centre. Un des articles qui a marqué son temps a été celui de l'écrivain et publiciste Margo Ghukasyan « À la demande des non-nés » (1984). L'auteure s'est focalisée sur la pollution atmosphérique fortement présente dans beaucoup de villes industrielles d'Arménie. Elle traitait la pollution liée à la production du ciment dans les villes de Hrazdan et d'Ararat du point de vue de la conscience existentielle en développant des réflexions quant à son impact sur la santé publique (Ghukasyan, 1984 : 38-45). Il convient de souligner que ce type de publications ne restait jamais sans réaction de la part des instances visées qui étaient « tenues », selon les « règles de l'art » de l'époque, d'apporter des éléments de réponses. En quelques mois, la rédaction de la revue a reçu des réponses officielles des entreprises et des instances étatiques aux questionnements posés (*Garun*, 1985: 31-33). Cela témoigne du fait que les questions environnementales n'étaient pas systématiquement négligées même si les mesures prises afin de réparer la situation n'étaient pas toujours satisfaisantes.

L'objectif des productions de tout genre et des activités déployées par une poignée d'intellectuels en matière d'environnement – films documentaires, œuvres littéraires, publications diverses, interventions dans les médias de masse et dans les milieux associatifs – a été double : sensibiliser la société civile aux multiples problèmes écologiques et exercer une pression sur le pouvoir quant à la préservation et à la protection de la nature.

6 LA NAISSANCE DU MOUVEMENT ECOLOGISTE

Avec le lancement de la *perestroïka*, les conditions ont été réunies pour fédérer les différents courants en un mouvement afin de mieux s'organiser dans la lutte pour un environnement sain. L'URSS avait tout juste signé le Protocole d'Helsinki relatif à la réduction des émissions de soufre (1985). Avec la *glasnost* gorbatchévienne, les maigres études réalisées dans le domaine de la préservation de l'environnement n'étaient plus censées demeurer secrètes ou, plus précisément, ne pouvaient plus rester secrètes car la boîte à Pandore avait déjà été ouverte. Les experts ont également saisi la chance de s'exprimer librement sans être menacés de sanctions de la part du pouvoir en place. Dans tous ces cas de figures, l'Arménie était en avant-poste par rapport aux autres républiques fédérées. Sans surprises, à partir de 1987, ce sont des scientifiques et des écrivains qui se sont chargés de cette mission : les physiciens (Ashot Grigoryan, Khachik Stamboltsyan, Aram Gabrielyan), les écrivains et poètes (Zori Balayan, Karen Simonyan, Silva Kaputikyan, Maro Margaryan, Levon Ananyan, alors adjoint du rédacteur en chef de la revue *Garun* et futur Président de l'Union des écrivains arméniens), la biologiste Karine Danelyan, future ministre de la Protection de l'environnement et de la nature (1991-1994), les chimistes Hakob Sanasaryan, Araxi Babayan, Sona Mardanyan, Gohar Saribekyan, le compositeur Tigran Mansuryan, le critique d'art Henrik Igityan et d'autres. Aram Gabrielyan a également été le coordinateur national de la Convention-cadre de l'ONU sur les changements climatiques (jusqu'en août 2017).

Le travail avec la société civile via les médias de masse et diverses rencontres avec les structures étatiques ont été déclarés prioritaires. La question qui peut se poser naturellement est de savoir comment les autorités soviétiques arméniennes ont toléré cette émancipation rapide ? Certes, c'est grâce au vent de la *perestroïka* et de la *glasnost* déclarées. D'une certaine manière, le pouvoir national comptait aussi sur l'activisme de la société civile pour faire bouger les choses au niveau des structures centrales soviétiques. Néanmoins, il existait un « mais », des limites tracées : les activités écologistes ne devaient pas toucher au domaine politique. Mais cela n'a tenu que dans un premier temps car la démocratisation entamée de la société soviétique ne pouvait pas éviter ce domaine qui, par ailleurs, était central. Donc, cela ne devait pas durer longtemps et la politisation toucha inévitablement le mouvement écologiste, ce qui finalement lui sera fatal.

Dès la proclamation de la *perestroïka*, de petits groupes disparates se sont mis à s'unir pour créer un mouvement écologiste assez puissant qui, sans surprises, a pris le nom de *Goyapahpanutyun* (Préservation de l'existence). Hakob Sanasaryan prônait la création d'un comité de *goyapahpanutyun* parallèlement à celle d'un Institut de recherche *ad hoc* avec la vocation de préparer des spécialistes de *goyapahpanutyun* pour les établissements secondaires et supérieurs de l'Arménie. Dans ces derniers, il proposait d'ouvrir des départements de la préservation de *goyapahpanutyun*. Au niveau national, il suggérait de mettre en place un service unifié de « subsistance », une banque de données statistiques, un comité d'État de protection de l'environnement auprès du Soviet suprême et un service volontaire de subsistance (Sanasaryan, 1989 : 21).

Les sujets débattus tournaient autour de la pollution atmosphérique (Grigoryan, 1987) et de la centrale nucléaire. Très vite, les dénonciations de corruption vont s'ajouter, car celle-ci s'entremêlait aux problèmes écologiques existants.

Un phénomène intéressant a également eu lieu : l'influence du mouvement écologiste européen, notamment allemand, sur la genèse du mouvement similaire arménien. Ashot Grigoryan a soutenu sa thèse sur la pollution atmosphérique en Arménie à Léningrad (Saint-Pétersbourg). Il a ensuite continué ses études à l'Université Humboldt à Berlin. C'est là qu'il a découvert le mouvement des Verts allemands et s'y est même impliqué. Dès son retour en Arménie, il apportera dans la réalité arménienne plusieurs idées et stratégies d'actions pratiques.

Ainsi, pour la première fois, on a vu apparaitre sur la scène nationale les figures des défenseurs de la nature et de la culture.

7 LES PREMIÈRES FAILLES DUES À LA POLITISATION DU MOUVEMENT

En 1987, l'aile jeune du futur mouvement écologiste a décidé de se séparer du mouvement unitaire afin de créer sa propre organisation. Mais elle partait de la même philosophie de préservation de l'existence. Leur structure a ainsi pris le nom de *Goyapaykar* (combat/lutte pour l'existence/la survie). D'un point de vue écologique, le choix du nom renvoyait explicitement à la lutte pour la survie dans le monde environnant mal sculpté par l'interventionnisme humain. Du point de vue politique, cela signifiait aussi le combat pour une survie politique dans un environnement hostile dans son ensemble. La survie « biologique » a été d'emblée liée à la survie politique. Sans surprises, ce sont les nouveaux défis politiques, qui se sont dressés devant l'Arménie encore soviétique, qui ont incité ces jeunes à se séparer et à se doter de leur propre structure. Le futur leader des Verts arméniens Hakob Sanasaryan, et pas seulement lui, s'opposait sans équivoque à la politisation du mouvement écologiste naissant.

L'Union des jeunes *Goyapaykar* a mis en place un système de cotisations en son sein et a même créé son propre périodique (« presse libre ») *Mashtots*

sous forme de *samizdat*. Le choix du nom n'était pas dû au hasard et ne faisait aucune allusion à l'environnement. Il comportait une référence indéniablement culturelle : Mesrop Mashtots est le créateur de l'alphabet original arménien qui date de 405 après J.-C. Cette période correspondait à une époque où l'Arménie se trouvait dans une situation critique : le royaume des Archakides devait disparaître en 428 plaçant les Arméniens devant le fait d'une assimilation inévitable, et donc de sa disparition de la scène de l'histoire. C'est la création de l'alphabet national avec l'ouverture de nombreuses écoles, la création d'œuvres littéraires, le déploiement des activités de traduction et la mise en place d'une tradition de copistes qui ont permis de développer une culture authentique jusqu'à nos jours, et cela dans des conditions de perte de l'État central. Les initiateurs formulaient ainsi leurs objectifs :

> Lutter d'une manière inconditionnelle pour les lettres et l'école arméniennes, pour la littérature et la culture nationales, c'est-à-dire pour le peuple arménien et l'existence de l'Arménie, contre l'assimilation et la disparition. […]
>
> Survivant pendant des siècles grâce à l'esprit de Mashtots, le peuple arménien est aujourd'hui menacé d'assimilation et d'anéantissement par empoisonnement. […] L'objectif de la revue *Mashtots* est de mener une guerre contre ceux qui empoisonnent notre patrie, contre les destructeurs de la nature en Arménie, contre ceux qui ont conduit le peuple arménien aux limites de la mort nucléaire. Mashtots symbolise l'humanisme, et c'est au nom de Mashtots qu'il faut sauver notre peuple d'empoisonnement et d'anéantissement.
>
> […] Le christianisme a pénétré les limites de l'Arménie historique au I^{er} siècle et en 301 il a été déclaré religion d'État. Mais l'Arménie est devenue vraiment chrétienne après la traduction de la Bible en arménien, ce qui est devenu possible grâce aux lettres créées par Mashtots. (*Mashtots*, 1988 : 1, traduction de l'arménien par l'auteur)

Seules deux thématiques parmi les sept, déclarées par le périodique, avaient un rapport avec les problèmes écologiques : le démontage de la centrale nucléaire et la « déchimisation » de l'Arménie (*Mashtots*, 1988 : 1). Les autres concernaient les droits du peuple et de l'Homme, la défense de la pureté de la langue et de l'école arméniennes, le combat contre l'assimilation forcée de la diaspora intérieure, le contentieux du Haut-Karabakh, le combat pour augmenter le rôle et le statut de l'Église apostolique arménienne. Tous ces sujets, d'une manière ou d'une autre, ont été liés aux problématiques de *goyapahpanutyun*. Les rédacteurs ont réussi à attirer l'attention même de personnalités connues pour qu'elles publient dans les pages de *Mashtots*. Il est curieux de remarquer que même H. Sanasaryan a signé en 1988 un article mais … sous un pseudonyme, guidé certainement par la

prudence. Comme on pouvait s'y attendre, les problématiques écologiques ont été vite reléguées au second plan en laissant dominer les articles avec une nette coloration politique.

Vu le contexte historique, i. e. la démocratisation commencée qui a été « couronnée » par la chute de l'ex-URSS en 1991, un tel périodique *samizdat* ne pouvait pas avoir une vie longue. Au total, une quinzaine de numéros sont sortis jusqu'à sa cessation en juillet 1990.

8 LA DIMENSION TRANSCULTURELLE DES PROBLÉMATIQUES ENVIRONNEMENTALES

Certains problèmes écologiques en Arménie ont également connu une dimension transculturelle. Il s'agit plus particulièrement de la première grande catastrophe écologique de l'URSS due aux activités anthropogènes, celle du lac Sevan. En août 1987, à Irkoutsk, en sud-sibérien, a été créée une association internationale littéraire du nom de « Mouvement de Baïkal ». À l'origine de cette initiative se trouvaient des écrivains soviétiques (Union des écrivains de l'URSS) et japonais (Association des écrivains japonais) qui avaient pour ambition de mobiliser des écrivains du monde autour des questions de préservation de l'eau douce sur la Terre. Dans cette entreprise, c'est l'écrivain russe Valentin Raspoutine qui a joué un rôle majeur à côté de Viktor Astafiev, Vasily Belov, Vladimir Kroupine, Zori Balayan, et l'orientaliste et critique littéraire Kim Le Chun. Le côté japonais a été représenté par un groupe de sept écrivains, scientifiques et personnalités publiques. La première rencontre, qui a duré quatre jours, a réuni autour d'une table ronde à Irkoutsk des écrivains soviétiques et japonais. Le thème de la réunion était « L'écologie et le monde, l'écologie et la littérature ».

L'écrivain Raspoutine, originaire de l'oblast d'Irkoutsk, était très connu en URSS et publiait souvent des articles sur des sujets écologiques dans les journaux *Izvestia*, *Pravda*, *Russie soviétique* et autres qui sortaient à des millions d'exemplaires. Ils évoquaient la lutte contre le détournement des fleuves sibériens, la pollution du Baïkal due aux usines de pâte à papier au bord de ce lac sibérien, *etc*.

C'était la période où se produisait réellement l'intégration des intellectuels activistes dans les structures du pouvoir d'État au niveau local et national : députés du parlement, ministres ou autres postes dans les structures gouvernementales, *etc*. Raspoutine, Belov et Balayan sont devenus députés du peuple du parlement soviétique, ce qui rendait leur parole plus audible et convaincante.

À la rencontre de Biwa (1989), qui a également réuni des écrivains venant des États-Unis et du Canada, V. Raspoutine a notamment dit : « L'écologie est devenue le mot le plus fort sur Terre, plus fort que la guerre et les catastrophes naturelles. Elle fait partie des premiers mots de ceux qui commencent à parler et des derniers mots des mourants. D'une sonorité identique dans toutes les langues,

ce mot exprime la même notion du malheur universel, qui n'a jamais existé avec une telle ampleur et une telle gravité. Les épidémies et les nouvelles maladies que l'humanité ne sait pas combattre sont à juste titre associées à l'écologie… » (Khodiy, 2021)

Le destin du lac Sevan représentait un exemple criant montrant ce qui peut arriver aux réserves d'eau douce, ressource précieuse pour la survie de l'humanité, par suite de l'intervention de l'homme dans les « affaires » de la nature. En partant de ce triste constat, les initiateurs souhaitaient lancer une réflexion sur l'état de l'eau douce sur la planète en général tout en alertant les autorités sur ce problème vital voire existentiel. Ainsi, la parole des littéraires a fait émerger un discours écologique même à l'époque soviétique, notamment pendant la dernière décennie de l'existence de l'URSS.

Côté arménien, c'est l'écrivain et publiciste Zori Balayan qui a fait d'emblée partie du comité du « Mouvement de Baïkal » en tant que co-président. Dans le cadre de cette initiative, ont eu lieu de multiples rencontres d'écrivains à Irkoutsk, à Sevan, à Biwa (Japon) et à Khövsgöl (Mongolie). L'Arménie a accueilli les membres de ce mouvement international en 1989, ce qui n'a pas été dû au hasard vu la catastrophe écologique subie par ce lac d'eau douce se trouvant dans le haut-plateau arménien à une hauteur de 1900 m au-dessus du niveau de la mer. La salle qui accueillait les participants nationaux et internationaux était bondée tout comme le couloir menant à la salle. Le journaliste Andreï Rumiantsev décrit ainsi le discours de la poétesse Silva Kapoutikyan :

> Les discours ne portaient pas seulement sur la protection des lacs et rivières connus, mais sur tout ce qui constituait l'héritage douloureux. On peut difficilement oublier avec quelle tristesse et mécontentement le secrétaire du Comité central du Parti communiste d'Arménie et une douzaine de ses compagnons, fonctionnaires des ministères et départements de la république, assis au présidium, ont écouté le discours enflammé de Silva Kapoutikyan. Comme on pouvait s'y attendre de la part d'une poétesse, elle a élargi le problème en reliant la spéculation folle – l'utilisation des eaux du Sevan pour les besoins industriels – avec une attaque générale contre la moralité, représentant une insulte quotidienne aux traditions spirituelles nationales. Je pense que c'est à ce moment-là que beaucoup d'entre nous, les auditeurs, ont appris pour la première fois qu'autrefois, lors de la reproduction des poissons dans le Sevan, les mariages et autres festivités étaient interdits sur ses rives. Et au cours des dernières décennies, cette coutume des Arméniens a été oubliée. » (Rumiantsev, 2016 : 107, traduction du russe par l'auteur)

Après cette rencontre en l'Arménie, un grand groupe de participants a pris le vol *ad hoc* pour le Kazakhstan afin de visiter le lac Balkhach qui subissait une pollution de l'usine métallurgique implantée près de ses rives.

Raspoutine, Balayan et d'autres ont été les dignes représentants du journalisme politique avec de fortes tendances spirituelles et morales depuis les années de la *perestroïka*. La notoriété des fondateurs du « Mouvement de Baïkal » a incité d'autres personnalités publiques, soucieuses de la préservation de la nature dans différentes républiques soviétiques, à mener des actions similaires contre la pollution des plans d'eau sur leurs territoires. En Ouzbékistan, par exemple, des scientifiques, des écrivains et des journalistes environnementaux ont créé en 1988 le « Mouvement d'Aral » à l'image du « Mouvement de Baïkal ».

9 LA MONTÉE IMPRESSIONNANTE DU MOUVEMENT ÉCOLOGISTE ET SON DÉCLIN NON MOINS SPECTACULAIRE

La présence de personnalités éminentes dans la genèse du mouvement écologiste représentait un atout pour sa constitution rapide. L'*intelligentsia* arménienne a été sa force motrice. Un mouvement protestataire, dont la voix était portée par des intellectuels, représentait un défi sérieux pour les autorités soviétiques, nationales comme centrales. Vu le contexte écologique, politique et social du pays, un seul appel suffisait à réunir des dizaines de milliers de personnes. Organiser des rassemblements spontanés de masses n'était donc pas une tâche difficile. L'écologie était un sujet sur lequel chacun se croyait compétent pour se prononcer.

Toute publication sur les sujets environnementaux attirait l'attention de larges couches de la société civile. Citons, par exemple, l'article de Zori Balayan « Erevan est dans le malheur » paru dans *Literaturnaïa gazeta* à Moscou (le 24 juin 1987, p. 13). Cela a valu le premier plus grand rassemblement écologiste d'Arménie. Pour en juger la portée, soulignons la mise en place par Moscou d'une commission spéciale d'enquête, qui s'est rendue à Erevan deux semaines plus tard pour vérifier les faits relatés dans cet article.

Le parlement arménien s'est également émancipé, ce qui s'est traduit dans la prise de décisions populistes sur la fermeture de certaines entreprises industrielles, sous la pression des manifestations populaires de masse, sans étudier le pour et le contre des mesures adoptées et leurs répercussions sur l'économie nationale et sur le niveau de vie de la population.

L'industrialisation de l'Arménie a été intimement liée au développement de l'industrie chimique et à celui de la centrale nucléaire. Par une ironie du sort, ces deux secteurs ont été particulièrement visés par les activistes écologistes : l'unique centrale atomique de la région a été mise à l'arrêt au printemps 1989 et la plus grande usine chimique de l'Arménie, Naïrit, qui employait 6000 personnes et produisait 15% de la production mondiale de caoutchouc chloroprène (1987), a été fermée à l'été de 1989 avec d'autres entreprises chimiques et métallurgiques de tailles modestes. C'était la période « romantique » du mouvement écologiste, lorsque la société civile a été prise dans l'euphorie de faire enfin entendre sa voix et

de « dicter sa volonté » aux autorités nationales. Elle va aussitôt récolter les fruits amers de cette émancipation devenue en partie insensée. La désindustrialisation a finalement créé plus de problèmes écologiques de nature, certes, différente. Il existait aussi de rares scientifiques (Ashot Grigoryan, Rafael Hovhannisyan et autres) qui se prononçaient contre ce radicalisme populiste et essayaient de proposer des voies alternatives pour assainir l'environnement, pour moderniser les installations de nettoyage à la place de la fermeture inconditionnelle des entreprises industrielles sur lesquelles reposait en grande partie la richesse économique du pays.

Dans le contexte de l'approche de la fin du plus grand empire du XX^{e} siècle, ce type de mouvement ne pouvait pas rester centré sur les problèmes purement écologiques. Malgré les réticences et l'opposition ferme du leader des Verts arméniens Hakob Sanasaryan, qui disait que « mettre les problèmes de *goyapahpanutyun* au service de finalités politiques était un crime » (ANA, 1992 : 41), la politisation a vite pris le dessus, ce qui va enterrer en quelques années ce mouvement si prometteur. La politisation a commencé avec la résurgence du problème du Haut-Karabakh qui a mis l'Arménie devant un autre problème existentiel, cette fois politique. Le premier grand rassemblement écologiste à Erevan (le 20 février 1988) a révélé que les revendications politiques vont reléguer au second plan les revendications écologiques. Les grands rassemblements constituaient une belle occasion pour faire entendre aux autorités nationales et centrales la voie politique protestataire, visiblement plus urgente. Aussi, une partie des activistes a habilement utilisé le mouvement écologiste pour s'incruster dans la politique et faire une carrière dans les organes exécutif et législatif du pays. Une fois entrés dans les structures d'État, beaucoup d'entre eux ont vite oublié leur « passé écologiste ». Khachik Stamboltsyan, qui auparavant pilotait le blocage des entreprises industrielles polluantes, en qualité de député du parlement national a voté en toute conscience pour la réouverture de certaines d'entre elles : Naïrit a été réouvert en 1992, la centrale nucléaire en 1995, *etc*.

Désormais, le «volet environnemental» faisait partie des programmes des partis politiques naissants et les Verts ont ainsi perdu le monopole de porteur du discours écologique. En fin de comptes, la thématique environnementale a été utilisée « avec succès » à des fins politiques, y compris dans le processus de démontage du système soviétique.

En 1989, *Goyapahpanutyun* a été transformé en Union des Verts d'Arménie. En dépit de son potentiel humain, de son large ancrage géographique, cette Union n'a pas su occuper une place qui aurait dû lui revenir dans le paysage politique du pays, comme c'est le cas des mouvements similaires en Europe. Tout cela est dû au contexte politique particulier du démantèlement de l'ex-URSS et aux erreurs et ambitions des leaders écologistes. L'Union des Verts, selon son président, est aujourd'hui une structure moribonde sans aucune connexion avec la réalité politique du pays à côté d'autres structures similaires. Le fait qu'à la

base le mouvement écologiste était un mouvement d'intellectuels, ses leaders ont mal accepté l'arrivée d'un nombre important d'activistes écologistes baptisés d'amateurs et de dilettantes, mais qui vont prendre une place importante en raison de leur militantisme propre.

L'extrême radicalisme des revendications a été une autre cause du discrédit du mouvement. La fermeture de plusieurs sites industriels a mis plusieurs milliers de personnes au chômage, a aggravé substantiellement la crise énergétique sans précédent dans le pays, a fait baisser davantage le niveau du lac Sevan (plus de trois mètres) avec les conséquences néfastes qui s'en sont suivies. Un autre bilan catastrophique a été la déforestation pour faire face à la crise énergétique : le pays a perdu 20% de ses surfaces forestières. Dans ces circonstances, il est compréhensible que la population arménienne se soit désintéressée des problèmes écologiques. Elle a dû trouver la solution à des problèmes existentiels et de survie qui mettaient en avant plutôt les valeurs matérielles immédiates que des réflexions qui paraissaient abstraites sur l'environnement. Beaucoup ne voulaient même plus entendre parler de l'écologie. Pour Hakob Sanasaryan, la vocation des écologistes à la fin de la *perestroïka* et au début des années 1990 consistait à faire pression sur les autorités pour fermer les entreprises polluantes ; quant aux conséquences dévastatrices de ces fermetures sur les emplois et sur la dégradation de la situation économique du pays et du niveau de vie de la population, c'était à l'État de s'en soucier et pas aux écologistes (Galstyan, 2019 : 190).

Il est curieux de remarquer que les leaders d'antan interprètent différemment le déclin de ce puissant mouvement de masse. Les multiples interviews réalisées par l'auteur ont révélé que les avis sont parfois diamétralement opposés quant au déroulement des évènements. Certes, chacun d'entre eux tente de valoriser sa position et de justifier les causes et les raisons qui les ont séparés. Certains sont restés cantonnés au combat purement écologiste (préservation, conservation, protection, restauration du milieu naturel de l'habitat) sans tenir compte du contexte sociopolitique et économique de la période. Par ailleurs, c'est cette déconnexion de la réalité qui apportera le coup fatal au mouvement écologiste. L'aile modérée (Karine Danielyan, Ashot Grigoryan, Aram Gabrielyan) proposait d'abandonner le radicalisme, notamment en ce qui concernait la fermeture inconditionnelle des entreprises polluantes et dangereuses, et de chercher avec des autorités des solutions durables afin d'atténuer les conséquences de la dégradation de la situation socioéconomique de l'Arménie et de sa population. Cela a rendu les relations interpersonnelles des leaders davantage tendues, le schisme est ainsi devenu inéluctable.

Il est possible qu'un certain nombre d'entreprises auraient été fermées de toute manière dans le contexte de la disparition annoncée de l'ex-URSS et de l'écroulement des liens économiques entre les régions. Mais on peut dire que leur fermeture précoce a néanmoins accéléré ce processus en aggravant

considérablement la situation économique du pays et en appauvrissant sa population d'un coup.

Plusieurs activistes écologistes ont décidé de retourner dans leurs domaines de recherche, de continuer leurs études axées sur les écosystèmes, les relations complexes de l'homme avec son environnement et de s'éloigner ainsi de l'activisme de la rue. On a également eu des personnes qui ont été déçues du bilan de leur combat, de l'évolution du mouvement et du comportement de ses leaders dont beaucoup ont été discrédités politiquement et moralement. Enfin, à tout cela s'est ajoutée la libéralisation de la base juridique, qui permettait de créer facilement des ONG et des associations de toutes sortes afin de pouvoir bénéficier des subventions, principalement d'organismes étrangers. Ces organismes poursuivaient leurs propres intérêts qui allaient souvent à l'encontre des intérêts nationaux. La course pour partager le gâteau des subventions a largement divisé les Verts qui ont vu partir plusieurs membres actifs afin de devenir des experts indépendants et travailler pour leur propre compte en s'éloignant des idéaux qu'ils défendaient passionnément dans un passé récent.

CONCLUSION

Au cours des deux dernières décennies de l'existence de l'URSS (1970-1990), quelques sujets écologiques de forte résonance publique – problème du lac Sevan, centrale nucléaire, pollution atmosphérique, ont réuni un certain nombre de représentants de l'*intelligentsia* arménienne qui ont habilement utilisé la marge de manœuvre laissée parcimonieusement par le régime soviétique. La *perestroïka* et la *glasnost* ont beaucoup émancipé la parole, parfois même excessivement. Dans les débats publics, une réflexion philosophique sur l'ontologie a été lancée par une poignée d'intellectuels nationaux visant la sensibilisation de la société civile naissante aux problèmes environnementaux. Pendant cette période, l'Arménie soviétique a été à l'avant-garde de l'éveil de la conscience environnementale, ce qui s'est traduit par l'étude des activités anthropiques sur le milieu naturel et leur impact, et par l'urgence d'une mobilisation pour le protéger. Ces actions ont été couronnées par la création d'un puissant mouvement écologiste qui a pesé dans la vie politique du pays. Cependant, l'effondrement de l'URSS avec toutes les conséquences qui en ont découlé – la guerre avec l'Azerbaïdjan pour le Haut-Karabakh (1988-1994) et les luttes intestines – n'ont pas été favorables à la structuration de ce mouvement qui s'éteindra à la fin de la première décennie postsoviétique dans un discrédit malheureux. En corollaire citons Rafael Hovhannisyan, le directeur de l'Institut d'hydroécologie et d'ichtyologie de la République d'Arménie :

> S'il y a une bonne économie et un bon système énergétique, on aura également une bonne écologie. Dans le pays des Soviets, l'écologie,

> ce troisième bloc, a été négligée et les deux premiers ont influé sur elle. […] Aujourd'hui, nous n'avons pas d'économie performante ni un bon système énergétique, et nous sommes dans une crise écologique. Tout simplement, nous détruisons la nature parce que nous ne pouvons pas survivre autrement. Ce sont les fruits du « mouvement écologiste » et à cause d'eux la société civile ne souhaite même plus entendre parler des problèmes écologiques. (Baghdasaryan, 2000 : 116, traduction de l'arménien par l'auteur).

Ce désenchantement sera finalement surmonté dans les années 2000 mais la splendeur d'antan ne sera jamais atteinte. Trente ans après, on peut constater que l'Arménie n'a finalement pas réussi à mettre en place une véritable politique environnementale.

RÉFÉRENCES

[ANA] *Archives nationales d'Arménie* (1992) 1339/1/23, 11 avril: 41.

Avagyan, G. (1976) Pour que les soucis du Sevan soient allégés. *Sovetakan grakanutyun*, 9: 127-133.

Avagyan, G. (1995) La seule issue pour sauver le Sevan. *Hayastani Hanrapetutyun*, 119, 19 mai ; 121, 21 mai.

Avagyan, G. (1999) *Sauvons le Sevan : nos efforts pour sauver le Sevan*. Erevan: Gitutyun.

Baghdasaryan, R. (2000) *Au nord-est du paradis*. Erevan: Manana.

Balayan, Z. (1987) Erevan est dans le malheur. *Literaturnaïa gazeta*, 26 (5144), 4 juin: 13.

Darbinyan, N. (2008) *Des chevaux hennissent en moi : articles, essais*. Erevan: Édition de l'Auteur.

Darbinyan, N. (1987) Sevan ne croit pas aux larmes, *Avangard*, 86, 15 juillet: 2-3.

Galstyan, G. (2019) *L'écologie en Arménie. Le lac Sevan et l'émergence du mouvement écologiste*. Paris : L'Harmattan.

Ghukasyan, M. (1984) À la demande des non-nés. *Garun*, 5: 38-45.

Grigoryan, A. (1987) Alerte atmosphérique. *Garun*, 6: 60-64 ; 7: 46-49.

Grigoryan, A., Tadevosyan A. (1987) Alerte atmosphérique. *Garun*, 10: 25-31.

Hovsepyan, B. (1976) Que faites-vous, les hommes ? *Sovetakan grakanutyun*, 6: 90-97.

Khodiy, V. (2021) Valentin Raspoutine : L'écologie est devenue le mot le plus fort sur Terre, plus fort que la guerre et les éléments. *Pravda de Sibérie orientale*, 09 mars. Disponible sur https://www.vsp.ru/2021/03/09/valentin-rasputin-ekologiya-stala-samym-gromkim-slovom-na-zemle-gromche-vojny-i-stihii/ [consulté le 15/07/2024].

Martirosyan H. (1985) « Écologie : point de vue » (film documentaire).

Mavian, I. (1990) Arménie 90 : urgence écologique. Est & Ouest, 82, 25-27.

Mashtots (1988). Septembre: 1.

Garun (1985), 1: 31-33.

Rumiantsev, A. (2016) *Valentine Raspoutine*. Moscou: Molodaïa Gvardia.

Sanasaryan, H. (1989) Lettre ouverte à Monsieur Vladimir Margaryants, Président du Conseil des ministres de la RSS d'Arménie. *Garun*, 12: 17-21.

Simonyan, K. (1985) L'ontologie : questions et préoccupations... ». *Garun*, 10: 33-40.

Shakarian, P. (2013) Haze over Ararat: The Role of Environmentalism in the Rise of National and Civic Movements in Soviet and Post-Soviet Armenia, 1975 – Present. Gomidas Institute, 19 May. Disponible sur http://www.gomidas.org/submissions/show/15 [consulté le 10/07/2024].

Sharadjyan, G. (1986) Le quotidien de l'association arménienne de protection de la nature. *Hayastani bnutyun*, 2 (76): 30-32.

THE DISCOURSE OF NATIONAL INTELLECTUALS ON THE ENVIRONMENT IN ARMENIA (LATE USSR AND EARLY POST-SOVIET PERIOD)

Abstract. The emancipation of civil society in Armenia with regard to environmental issues tentatively began in the early 1980s. Armenian intellectuals were the driving force behind this awakening. This paper will focus on the contribution of environmental discourses of representatives of the Armenian intelligentsia to the rapid genesis of a mass environmental movement at the end of *perestroika*, which concluded in a sharp decline at the close of the first post-Soviet decade, largely because of its politicization. The thematic analysis will be based on the study of the fruitful editorial activities of Armenian intellectuals, their public discourses, speeches and publications in print, as well as mass media. All this will be studied in the context of the rapid structuring of a powerful environmental movement which would end in a flagrant decline a decade later. Several reflections are drawn from personal meetings and interviews with the main actors of this environmental movement.

Key words: intellectuals' discourses, environmental problems, environmental movement, Lake Sevan, air pollution, civil society

Garik GALSTYAN, maître de conférences en civilisation russe à l'Université de Lille (depuis 2006). Mes domaines de recherche concernent l'espace postsoviétique : histoire environnementale, réécriture de l'histoire, géopolitique de la Caspienne, minorités russes dans l'espace postsoviétique, etc. Je suis également traducteur.

https://orcid.org/0009-0004-0159-4696

Page personnelle : https://pro.univ-lille.fr/garik-galstyan/

Courriel : garik.galstyan@univ-lille.fr

https://doi.org/10.22364/lincs.2025.18

À LA RECHERCHE DE L'IDENTITÉ SÉMANTIQUE : L'ÉTUDE DU MOT *GESTE* EN FRANÇAIS ET *GESTO* EN ITALIEN

JELENA GRIDINA

Université de Lettonie, Lettonie

Résumé. La pandémie de Covid-19 et son impact sur la langue entrainent de nombreuses recherches ayant pour objectif d'étudier le nouveau lexique issu de la crise sanitaire (Piraro, 2020 ; Ilham & Hassan, 2020 ; Papp, 2021, etc.). En français, le mot *geste* devient un terme clé dans la lutte et la prévention contre la pandémie, entrant dans la langue sous forme du mot composé *geste barrière*. Le mot *geste* est souvent associé aux pratiques innovantes dans de différents domaines, par exemple, en français : *geste digital, geste alimentaire, éco-geste* et en italien : gesto ecologico, gesto digitale, etc. L'objectif de la présente contribution est d'étudier l'emploi du mot *geste* en français et du mot *gesto* en italien. Les données présentées ont été traitées en utilisant le logiciel Sketch Engine (en ligne 5). Dans le cadre de notre analyse les 1 000 occurrences les plus fréquentes apparaissant dans le contexte gauche et droit du mot *geste* en français et du mot *gesto* en italien ont été retenues. Ceci nous permettra d'étudier ces occurrences dans une perspective inter-langue aussi bien que de montrer que, malgré leur étymologie commune, *geste* (fr.) et *gesto* (it.) présentent des différences notables en ce qui concerne leur emploi, leurs combinatoires et leurs valeurs sémantiques

Mots-clés : sémantique, langues romanes, geste, italien, visibilité

INTRODUCTION

Le geste est une notion centrale dans divers domaines et champs de recherche : philosophie (Guérin, 2011 ; Bürger & Seglard, 1994 ; Barbati, 2022 ; Roy, 2011, etc.), anthropologie (Jousse, 1974 ; Citton, 2012), arts (Delory-Momberger, 2019) et bien d'autres. Le plus souvent le geste est considéré comme étant une entité transversale, commune à plusieurs disciplines (Poyatos, 2002 ; Bigé, 2018 ; Monjour, 2021 ; Ghilardi, 2019).

En sciences du langage, le geste–est complémentaire à l'activité du langage et fait partie du champ de recherche impliquant la communication verbale et non-verbale, basé entre autres sur l'hypothèse selon laquelle les premières unités du langage seraient soit des gestes visibles, soit des gestes vocaux ou, plus vraisemblablement, les deux (Ducard, 2009).

Dans la présente contribution nous allons nous pencher sur l'étude du mot *geste* en français et du mot *gesto* en italien. À partir des données étymologiques et en nous appuyant sur la sémantique et les emplois du mot *geste* dans les deux langues, notre objectif est d'arriver à esquisser sa forme schématique.

Les recherches portant sur l'étude de l'entité lexicale *geste* concernent d'abord la diachronie (Fournel & Fiorato, 2020 ; Van Emden, 1975), la néologie, notamment dans le contexte de l'innovation lexicale de la pandémie Covid-19 (Piraro, 2020 ; Tarasova (Тарасова), 2024 ; Ilham, & Hassan, 2020 ; Papp, 2021, etc.) et la phraséologie (Casadei, 2011). Dans le cadre de sa théorie linguistique de l'énonciation, Ducard (2009) relie la forme schématique au geste mental dont le graphe est une figure diagrammatique.

« Le geste a des caractères qui en font un opérateur dynamique de la connaissance, ancré dans le corps et ses images, pourvoyeur de sens par analogie, indicateur de virtualités, source d'allusions. » (Ducard 2009 : 570).

Dans le cadre de cette étude, cette conception dynamique du geste est particulièrement pertinente pour explorer comment les mots *geste* en français et *gesto* en italien portent cette double fonction de manifestation visible et de générateur de significations. Par exemple, l'emploi du terme pour désigner des actions intentionnelles ou symboliques dans les deux langues renforce l'idée que la visibilité du geste en est une condition essentielle, à la fois comme phénomène physique et comme construction du sens.

Afin d'enrichir notre analyse, nous allons dans un premier temps examiner l'étymologie du terme en question. Ensuite, nous passerons en revue ses différentes significations.

1 ETYMOLOGIE ET SÉMANTIQUE DU MOT *GESTE* (FR.) ET *GESTO* (IT.)

Les mots *geste* (fr.) et *gesto* (it.) présentent une étymologie commune, issue du latin *gestus* 'attitude', 'mouvement du corps', 'mimique, jeu', (Rey,1992 ; en ligne 1) 'manière de porter' (Benoist & Goelzer, 1938). *Gestus* est à son tour un dérivé du verbe *gerere* au sens d"accomplir, faire' (en ligne 1). En français, *geste* apparaît avec le sens latin de 'façon de se comporter' (1213) et désigne ensuite les mouvements du corps, volontaires ou involontaires (1495) ; puis il prend le sens de 'simple mouvement expressif' (1662) (Rey, 1992). Au sens figuré et par métonymie (abstraction faite du mouvement corporel) le mot s'emploie au sens d"action', notamment dans les locutions *faire un geste*, *un beau geste*, etc. (Rey, 1992). En italien le substantif *gesto* dans son contexte d'emploi de la fin de la Renaissance peut aussi signifier *cenno* 'signe, allusion', c'est-à-dire ni tout à fait un acte, ni tout à fait un geste, expression à peine ébauchée d'une 'éloquence muette' et d'une 'verve silencieuse' (Fournel & Fiorato, 2020).

Polysémiques, *geste* (s.m) en français et *gesto* (s.m) en italien, renvoient d'abord dans les deux langues au mouvement du corps perçu comme exprimant une manière d'être ou de faire (de quelqu'un) (en ligne 3), afin de rendre la parole plus expressive (en ligne 2). Dans les deux langues le mot geste désigne également une action résultant d'un geste, action (en tant qu'elle peut être perçue et interprétée par un tiers) (en ligne 3) et en italien une action audacieuse ou louable, digne de l'approbation générale, permettant de gagner l'admiration des autres. (en ligne 2). Dans ces définitions, le geste a un rapport direct à l'autre, au mode de perception et à l'interprétation par un tiers. En italien, selon les données de l'Encyclopédie Treccani, le mot *gesto* connote la recherche d'une réaction précise de la part de l'autre – admiration, mais aussi l'expressivité dont le but est avoir un effet sur l'autre (en ligne 2). Un des traits distinctifs de l'italien, est le mot *gestaccio* ayant une valeur péjorative suite à la dérivation lexicale par le biais du suffixe *-accio* (en ligne 2).

Dans les deux langues sont répertoriés également les substantifs du genre féminin *geste* (s.f) en français et *gesta* (s.f. pl.) en italien. En italien, dans le domaine littéraire, la transmigration du participe passé pluriel neutre *gesta* signifie choses faites, actions accomplies. De plus, dépourvue du genre neutre, cette forme en *-a* devient immédiatement féminine, mais conserve son sens pluriel (en ligne 4).

En français *la geste* possède des significations suivantes :

- ensemble de poèmes en vers du Moyen Âge, narrant les hauts faits de héros ou de personnages illustres (hauts faits) (en ligne 3) ;
- histoire glorifiante (d'un peuple, d'un groupe social, d'un individu) (en ligne 3) ;
- des faits mémorables, d'ordinaire associés à un héros, à un clan ou à une famille (Fournel & Fiorato, 2020) ;
- la race (Van Emden, 1975) ;
- les faits et gestes (de quelqu'un). L'ensemble de sa conduite telle qu'elle se donne à voir. Selon Dupré (1972), les dictionnaires font de gestes, *dans la locution les faits et gestes de quelqu'un*, un mot féminin pluriel. Le point est à souligner car *geste* mot masculin conviendrait, quant au sens, tout aussi bien à l'expression (en ligne 3).

Les acceptions suivantes sont attestées dans les dictionnaires d'expression italienne pour *gesta* (s.f. pl.) :

- entreprises glorieuses et héroïques, actions guerrières, individuelles et collectives (en ligne 2) ;
- lignée héroïque, lignée (en ligne 2) ;
- armée (en ligne 2) ;

Dans les deux langues, les locutions avec *geste/gesto* sont nombreuses. Pour le français on pourrait citer : *un beau geste ; joindre le geste à la parole, geste de bonne*

volonté ; un geste anodin ; le temps d'un geste, les faits et gestes de quelqu'un. Pour l'italien : *un bel gesto; gesto di pace ; gesto d'amore ; gesto-simbolo*, etc.

De fréquence similaire (le pourcentage selon les données du corpus (en ligne 5) : 0,004942% d'occurrences pour le français et 0,004665% pour l'italien), *geste* (fr.) et *gesto* (it.) sont assez productifs dans la formation des néologismes.

Pour le français nous pouvons citer les termes liés :

- à la pandémie : *gestes barri*ères, b*arrigeste* ;
- à l'écologie : é*co-geste, gestes éco-citoyens, gestes écoresponsables, geste vert, geste durable ; geste green* ;
- au numérique : *geste digital ; éco-gestes numériques ; geste multi-touch* ;
- mais également en tant qu'un élément formant : *gestothérapie.*

En italien les tendances de formation à partir du mot *geste* sont similaires, ainsi nous pouvons citer les termes liés :

- à l'écologie : *ecogesto, eco-gesto; gesto sostenibile, gesto ecologico, gesto eco-responsabile, gesto verde,* etc.
- au numérique : *gesto digitale ; gesto multi-touch.*

En ce qui concerne les termes liés à la pandémie, l'italien opte pour des locutions comme *misure anti Covid* 'mesures anti Covid'/*misure di protezione* 'mesures de protection' pour désigner *gestes barrières,* sous l'influence probable de l'anglais (angl. : *protective measures*).

Dans les deux langues, *geste/gesto* partagent également les mêmes dimensions les qualifiant, par rapport à l'espace, à la durée du déploiement et à la trajectoire relevant de la sémantique du mouvement, mais également selon la forme, la couleur et même la texture :

Espace dans lequel est ancré le déploiement d'un geste :

- (1) Il entrait avant elle, *déployant un geste large* pour faire spacieux (en ligne 5).
- (2) Aprì le braccia in *un gesto ampio* e li guardò uno per uno, soffermandosi per qualche attimo sulla figura di Harry (en ligne 5). – Il ouvrit les bras dans un large geste et les regarda un à un, s'attardant quelques instants sur la silhouette d'Harry – traduit par l'auteure de l'article (ici et partout dans le texte).

Durée du déploiement d'un geste :

- (3) *Un geste rapide et efficace* qui a permis de sauver la vie de la petite Cassandra (en ligne 5).
- (4) Sono attimi di concitazione ma poi il figlio con *un gesto lampo* lo disarma (en ligne 5). – Ce sont des moments d'excitation mais ensuite le fils le désarme d'un geste éclair

Trajectoire :

- (5) Ralentir, arrondir et amplifier *le geste diagonal* du cheval (en ligne 5).
- (6) E con un *piccolo gesto laterale* della mano, indica me (en ligne 5). – Et d'un petit geste latéral de la main, il me désigne.

Taille :
- (7) *Petits gestes*, grands effets (en ligne 5).
- (8) La solidarietà è fatta di *piccoli grandi gesti* (en ligne 5). – La solidarité est faite de petits et grands gestes.

Couleur :
- (9) *Un geste vert* au service de mon portefeuille, et de mon orgueil. (en ligne 5)
- (10) Io per battere l'insonnia guardo le partite di tennis, lo sport *dei gesti bianchi* (en ligne 5). – Pour vaincre l'insomnie, je regarde les matchs de tennis, le sport des gestes blancs.

Forme :
- (11) Tati doit paradoxalement passer par les gestes mécaniques et automatiques du corps-joueurs de Hulot, celui-ci n'effectuant pas ses services selon l'élan parabolique usuel, mais, imitant naïvement le mouvement de va-et-vient de la vendeuse de raquettes, les réalise avec *un geste carré à angles droits* (en ligne 5).
- (12) *Gesto rotondo*, le mie mani, un saluto, uno sguardo verso l'alto, e la maglietta tirata giù con le dita (en ligne 5). – Un geste rond, mes mains, un salut, un regard vers le haut et la chemise baissée avec mes doigts.

Texture :
- (13) Mais elle se reprit aussitôt, tourna légèrement la tête, vit un couple de randonneurs et, sans rien dire, esquissa un signe de la main gauche, une main gracile, *un geste soyeux*, bien que cette main fût abîmée par des travaux de la terre (en ligne 5).
- (14) L'uomo raccolse il pacchetto di sigarette che aveva posato sul bracciolo di una sedia. Quando si accorse che ce n'era rimasta una sola, se la infilò in bocca e accartocciò il pacchetto, gettandolo con *un gesto elastico* del polso nel cestino (en ligne 5). – L'homme ramassa le paquet de cigarettes qu'il avait posé sur le bras d'une chaise. Lorsqu'il réalisa qu'il n'en restait plus qu'un, il le mit dans sa bouche et froissa le paquet, le jetant d'un geste élastique du poignet dans la poubelle.

2 À LA RECHERCHE DE L'IDENTITÉ SÉMANTIQUE

Afin de tracer le cadre théorique, nous allons nous référer à la théorie des opérations énonciatives d'Antoine Culioli (1999) qui consiste en l'étude de l'identité d'une unité lexicale qui est observable dans la diversité des emplois de cette unité. La forme schématique constitue le centre organisateur des variations sémantiques observées dans ces emplois (Franckel, 2019).

Dans la théorie des *images-schémas incarnées* (angl. embodied image schemata), le geste prototypique est celui de *la main et du bras* (angl. manual-brachial

gesture), modèle du *geste visible*, avec *sa syntaxe* (angl. grasping syntax) qui comporte, comme dans le langage signé, deux composantes : *what is active* (une main ou deux mains ou d'autres parties du corps) et *what it does* (le mouvement et l'action de cette partie), répondant ainsi à un schéma *Agent – Action* ou, étant donné le caractère fréquemment transitif du signe (qui touche, effleure, saisit ou frappe une autre partie du corps), *un schéma Agent – Action – Patient (Objet)* (Armstrong et al, 1995, cité d'après Ducard, 2009).

Les neurosciences abordent la perception visuelle des objets en tant que processus complexe impliquant plusieurs étapes et régions du cerveau. Selon Pierre Jacob, percevoir un objet, c'est en être conscient. Percevoir un objet par la vision, c'est en être visuellement conscient, c'est-à-dire l'identifier ou le reconnaître grâce à ses attributs visuels. (…) La vision permet de percevoir conjointement la forme, les contours, la texture, la taille, l'orientation, la couleur, la position spatiale et le mouvement d'un objet (Jacob, 2003 : 8). Or, comme mentionné précédemment, ces attributs visuels sont facilement attribuables au geste.

Les propriétés singulières du mot *geste/gesto* résident, d'une part, dans les différentes dimensions qui lui confèrent une visibilité et une nécessité d'avoir un effet sur l'autre, et, d'autre part, dans sa richesse étymologique. Cette dernière renvoie à la fois à un mouvement corporel et à un mode d'expression porteur de sens, tout en mettant en lumière l'intentionnalité du mouvement. De plus, le geste, en tant que signe, ne dénote pas seulement un mouvement, mais aussi un contenu, et il véhicule une représentation. En prenant en compte ces éléments, pour identifier sa forme schématique, on peut en déduire que *Geste relève du visible*.

2.1 LE RECUEIL DES DONNÉES ET LE CORPUS

Le recueil de données a été effectué par le biais de l'emploi du logiciel Sketch Engine et des corpus suivants : French web 2017 ; French web 2020 ; French web 2023 ; Italian web 2016 ; Italian web 2020 (en ligne 5).

La méthodologie de la recherche repose sur une analyse comparative des collocations des mots *geste* en français et *gesto* en italien. La méthodologie repose sur une approche quantitative (en se basant sur la fréquence des occurrences) et qualitative. Pour mener cette analyse, une attention particulière a été portée à plusieurs aspects : les adjectifs associés aux termes *geste* et *gesto*, les parties du corps associées aux gestes, et l'identification des gestes emblématiques.

Dans le cadre de notre analyse, nous avons retenu d'abord 1 000 occurrences les plus fréquentes qui apparaissent dans le contexte gauche et droit du mot *geste* en français et du mot *gesto* en italien.

Dans un deuxième temps, afin d'identifier la forme schématique des différentes acceptions de *geste* et *gesto*, nous avons sélectionné des exemples issus du corpus

pour chaque cas de figure de la portée sémantique. Dans les deux langues, nombreuses sont les collocations avec des verbes ayant une valeur sémantique liée à la perception par la vue, par exemple en français : *esquisser, interpréter, montrer, sembler, représenter, surveiller, distinguer, observer* (ex : 11), etc., en italien : *interpretare, sembrare, manifestare, mimare, mostrare* (en ligne 5). Dans les exemples 11 et 12 nous pouvons remarquer non seulement les verbes de la perception par la vue (*observer*) (ex : 11) mais également les adjectifs relevant du visible : *apparents* (ex.11) et *visibili* 'visibles' (ex.12) :

(11) Sachez que ce bijou de surveillance vous permet *d'observer* tous les moindres faits et *gestes apparents* (en ligne 5).

(12) Con l'iniziativa si chiede ad ogni città *un gesto visibile ai cittadini*_e al mondo (l'illuminazione di un monumento significativo) (en ligne 5). – Avec cette initiative, chaque ville est invitée à poser un geste visible aux citoyens et au monde (l'éclairage d'un monument significatif).

Ainsi, la visibilité conférée au geste peut être déclinée selon les cas de figures suivants. Le plan de la variation schématique s'articule autour de la relation entre le geste – le sujet – le destinataire (destinataire du geste) :

a) *Geste* relève de la manifestation **:** le geste, destiné à produire un effet sur le destinataire.
b) *Geste* relève de l'observable : le geste, lié aux parties du corps (main, doigt, jambe, etc.), crée une image dynamique actualisée dans l'instant. En tant que phénomène visible, il peut être observé ou surveillé, parfois à l'insu du sujet.
c) *Geste* rendu visible par son résultat **:** dans ce cas, le geste se manifeste par un résultat ou des traces concrètes et prévisibles, ce qui peut donner lieu à un jugement de valeur.
d) *Geste* relève de la démonstration **:** les gestes deviennent visibles par la démonstration et l'action de montrer. Ils sont ainsi pratiqués, répétés et, avec le temps, maîtrisés.

Dans les pages qui suivent, nous allons examiner des exemples concrets pour illustrer comment les différentes catégories de visibilité du geste se manifestent dans des situations spécifiques.

2.2 LA VISIBILITÉ DU GESTE

a) Geste relève de la manifestation

Recherchant un effet sur le destinataire, le geste est rendu visible par le sujet (S). Cette formulation peut être glosée *en signe de*.

(13) Les parents peuvent faire le choix d'offrir à leurs enfants des bijoux qui portent leur prénom. Il s'agit d'un *geste hautement symbolique* qui leur permet de témoigner tout leur amour (en ligne 5).

(14) Renato Sanchez n'a pas célébré son but. Il a par contre *adressé un geste d'excuse aux 60.000 spectateurs* de l'Estadio da Luz après le but. *Geste d'excuse* car il venait de marquer contre son ancien club ! Et le public a, fait inhabituel, applaudi le but à l'encontre de son équipe (en ligne 5).

(15) Scrivere musica è un atto d'amore. Chi scrive musica lo fa per lasciarla a qualcun altro. Un atto di generosità, quello di dedicarsi all'altro, ma che come ogni atto d'amore vero non ci annienta. E l'amore è *l'unico gesto di coraggio* che esista (en ligne 5). – *Écrire* de la musique est un acte d'amour. Celui qui écrit de la musique le fait pour la laisser à quelqu'un d'autre. Un acte de générosité, celui de se consacrer aux autres, mais qui, comme tout acte d'amour véritable, ne nous détruit pas. Et l'amour est le seul geste de courage qui existe.

Les gestes sont actualisables devant un destinataire (témoigner son amour aux enfants (ex.13), adresser un geste d'excuse aux spectateurs (ex.14)). Dans les exemples 14-15 les destinataires du geste sont pris en compte, mais dans des dimensions spatiotemporelles différentes. Dans l'exemple 14 le footballeur adresse au public un geste d'excuse (en signe d'excuse), dénotant une émotion, une attitude, pour avoir un effet immédiat sur le destinataire, celui d'adresser au public un geste d'excuse. Le destinataire saisit bien le contenu véhiculé par le geste, montrant également sa réaction suite à l'interprétation de ce dernier : les applaudissements. Dans ce contexte, le sujet et le destinataire partagent la même dimension spatiotemporelle. Dans les exemples 14 et 15 les gestes sont actualisables dans des dimensions spatiotemporelles différentes, que le sujet et le destinataire ne partagent pas.

b) Geste relève de l'observable

Lié aux propriétés physiques, le geste est associé à une ou plusieurs parties du corps (main, doigt, jambe, etc.) du sujet, rendant l'effet d'une image dynamique actualisable dans un moment donné. Ainsi, le geste relevant de l'observable peut faire objet d'une observation, d'une surveillance à l'insu du sujet.

(16) On a alors aperçu deux petits hommes, pas plus grands que des nains de jardin, englobés dans des halos jaune-orange. Il est sûr que l'un d'eux lui a fait *un geste de la main*, laissant à penser qu'il ne voulait que du bien. Tout cela n'a duré que deux ou trois secondes (en ligne 5).

(17) Elia che punta il dito contro Antonio; mentre il Papa col *gesto della mano destra* sta fermando Antonio, con la sinistra appoggiata al braccio destro di Elia, invita alla calma. [...] Nel quadro, mediando tra i partiti dei frati in conflitto sull'interpretazione e applicazione della Regola e del testamento di Francesco – rappresentati da Antonio (en ligne 5). – Élia pointe du doigt Antonio ; tandis que le Pape arrête Antonio du geste de la main droite, la main gauche posée sur le bras droit d'Élia, il invite au calme. [...] Sur le tableau, la médiation entre les parties des frères

en conflit sur l'interprétation et l'application de la Règle et du testament de François – représenté par Antonio.

Dans les exemples 16 et 17 le destinataire n'est pas pris en compte, car est placé dans une dimension spatiotemporelle différente comme l'observation d'un tableau (ex.17) ou le récit d'un témoignage (ex.16). Ainsi, le geste relève de l'observable.

c) Geste rendu visible par son résultat

Dans ce cas de figure, le geste est actualisable par un résultat, par des traces concrètes ou/et prévisibles, donnant lieu à un jugement de valeur.

(18) Un enfant sort de chez lui au petit matin, *dit au revoir à son chien, un geste anodin qui aura beaucoup d'importance par la suite* (en ligne 5).

(19) Vittime di un *gesto ignobile* come *l'abbandono* sono spesso cagnolini o gattini regalati a Natale, magari fatti trovare come regalini infiocchettati sotto l'albero (en ligne 5). – Les victimes d'un geste ignoble tel qu'un abandon sont souvent des chiots ou des chatons offerts en cadeau à Noël, peut-être trouvés sous le sapin sous forme de petits cadeaux décorés de rubans.

Les deux exemples 18 et 19 illustrent le geste en lui conférant un jugement (*anodin* et *ignoble*) lors de l'interprétation par les autres. Le geste est donc actualisable par ses traces. Le destinataire n'est pas pris en compte.

Le résultat et les traces d'un geste peuvent être médiés par un artéfact, autrement dit par l'intermédiaire d'un autre système sémiotique (art, architecture, etc.) : *geste artistique, geste architectural.*

(20) Le Mouvement y a mené divers ateliers, offrant la possibilité à des personnes de s'exprimer pour la première fois au *travers d'un geste artistique* et de se faire entendre autrement (en ligne 5).

(21) Ils ont filmé façades et cour d'honneur en présentant *le geste architectural* absolument révolutionnaire, qu'est Ancy le Franc, facture de son architecte italien, Sebastiano Serlio (en ligne 5).

(22) Nell'allestimento site specific disegnato da Big Sur Lab con la supervisione di William Klein Studio, è possibile ammirare la serie fotografica in cui *gesto artistico* e l'occhio fotografico si mescolano dando vita ad una cifra stilistica peculiare, unica (en ligne 5). – Dans l'installation in situ conçue par Big Sur Lab sous la supervision de William Klein Studio, il est possible d'admirer les séries photographiques dans lesquelles le geste artistique et le regard photographique se mélangent, donnant vie à un trait stylistique particulier et unique.

Dans les exemples suivants (21-22), le geste est rendu visible par le résultat du travail d'un architecte et d'un photographe. Le destinataire n'est pas pris en compte, l'accent est mis sur le résultat concret du geste.

d) *Geste* relève de la démonstration

Actualisables grâce à la démonstration, l'action de montrer, les gestes sont rendus visibles par la pratique pour être répétés et par la suite maitrisés.

> (23) Enfin, je regrette deux grandes absentes dans ce texte : les questions d'éducation et de prévention, *car le geste écologique s'apprend*, ainsi qu'une remise en cause plus profonde de notre modèle de consommation, afin de limiter durablement le recours aux emballages (en ligne 5).
>
> (24) Quando, per la prima volta nella millenaria prigione di grano e ulivi del mondo contadino, *i giovani si rifiutarono di ripetere i gesti del padre.* Preferirono andarsene via, lungo una strada dritta e senza fine. E non tornare mai più (en ligne 5). – Quand, pour la première fois dans la prison millénaire du blé et des oliviers du monde paysan, les jeunes refusèrent de répéter les gestes de leur père. Ils préférèrent s'éloigner, par une route droite et sans fin. Et ne jamais revenir.

Segmentable en éléments plus petits, comme un algorithme, un comportement pour obtenir un résultat (*geste barrière* contre la diffusion de la pandémie), le geste est ainsi rendu visible par démonstration à l'aide des verbes renvoyant à la transmission des savoirs : *apprendre, transmettre* éduquer *aux, sensibiliser*, etc. Le sujet, qui en est le détenteur, transmet la connaissance aux destinataires.

2.3 DONNÉES DU CORPUS

Après l'analyse de données issus du corpus, basées sur l'extraction des collocations du mot *geste* en français et *gesto* en italien et leur fréquence, nous pouvons constater qu'en italien, *il gesto* est associé à une expressivité apparente, ayant un effet sur le destinataire. Les adjectifs qualificatifs comme : *spettacolare, eclatante, significatifo, clamoroso, eroico* sont fréquents (en ligne 5). Cependant, force est de constater qu'une proportion significative (10 %) des occurrences est accompagnée d'adjectifs à valeur négative tels que : *vile, ignobile, folle, disperato, sconsiderato, osceno*, etc. (en ligne 5). Cela suggère que, dans certains contextes, les gestes sont perçus de manière péjorative et comportent un jugement négatif.

En français, en revanche, le mot *geste* est souvent utilisé dans des contextes en lien avec l'écologie (*geste* écolo, écologique, écoresponsable) et la santé (*geste sanitaire, médical, barrière, distanciation* etc.) (en ligne 5).

L'analyse des parties du corps associées aux gestes **révèlent également des différences** dans les deux langues (selon l'ordre de fréquence) **:**

> Fr. : *main, bras, mains, corps, doigt, visage, tête, doigts, pouce, épaule, cheveux, yeux* (en ligne 5).
>
> It. **:** *mani, braccia, braccio, dita, corpo, dito, viso, occhi, faccia, capo, pollice* (en ligne 5).

En français les termes les plus fréquents incluent également les épaules et les cheveux.

Les corpus choisis ont permis également de relever les gestes emblématiques dans les deux langues : *le pouce levé / il pollice verso* (it.) et *il gesto delle corna* (it.), le geste du mépris et celui utilisé pour conjurer le mauvais sort.

CONCLUSION

Les propriétés sémantiques des mots *geste* en français et *gesto* en italien leur confèrent une visibilité, impliquant ainsi le sujet et le destinataire. Suite à cette analyse force est de constater que, dans les deux langues, les variations sémantiques peuvent s'orienter selon les cas de figure suivants *: Geste relève de la manifestation ; Geste relève de l'observable ; Geste rendu visible par son résultat ; Geste relève de la démonstration*. Dans sa forme schématique, il se décline selon son effet sur le destinataire, sa visibilité à travers l'action physique, les traces qu'il laisse, et sa transmission par la pratique. Il peut être intentionnel, comme un signe d'amour ou d'excuse ou détaché de l'intention directe du sujet, comme dans les gestes observés à distance. Le geste peut également être jugé selon ses conséquences, qu'elles soient positives ou négatives, ou se traduire par un résultat concret dans les domaines artistiques ou architecturaux. Enfin, il se construit et se transmet par la démonstration et l'apprentissage, comme dans les gestes écologiques ou culturels. La forme schématique permet de comprendre les variations sémantiques observées dans ces emplois. Les mots *geste* (fr.) et *gesto* (it.) présentent néanmoins des différences de l'emploi, du combinatoire et au niveau sémantique. En italien le geste a une expressivité manifeste, qui influence le destinataire. La présente étude n'est pas exhaustive, d'autres axes de recherches s'imposent pour élargir la portée contrastive, y compris entre les langues appartenant à des familles différentes.

BIBLIOGRAPHIE

Armstrong D. F., Stokoe W. C., Wilcox S. E (1995) *Gesture and the nature of language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Barbati, S. (2022) Un geste philosophique : la distinction conceptuelle. *L'enseignement philosophique, 72(2)* : 43-50.

Benoist, E. & Goelzer, H. (1938) *Nouveau dictionnaire latin-français.* Paris : Editions Garnier.

Bigé, R. (2018) Note sur le concept de geste. Mathieu Bouvier. Pour un atlas des figues. *La Manufacture.*

Bürger, P. & Seglard, D. (1994) La pensée comme geste : Michel Foucault, philosophe. *Rue Descartes,* 11 *:* 17–31. Disponible en ligne http://www.jstor.org/stable/40978393 [Consulté le 5 octobre 2024].

Casadei, F. (2011) L'italiano idiomatico. *In Petrilli, R. L'italiano da esportazione: discorsi e italianismi stilistici*. Perugia : Guerra Edizioni.

Citton, Y. (2012) *Gestes d'humanités : anthropologie sauvage de nos expériences esthétiques*. Armand Colin.

Culioli, A. (1999) *Pour une linguistique de l'*énonciation. Tome 3. Paris : Ophrys.

Delory-Momberger, C. (2019) Le geste artistique, son apprentissage et sa professionnalisation. *Le sujet dans la cité,* (1) *:* 73-84.

Ducard, D. (2009) Le graphe du geste mental dans la théorie énonciative d'A. Culioli. *Cahiers parisiens-Parisian Notebooks,* (5) *:* 555-576.

Fournel, J. L. & Fiorato, C. L. (2020) Mots et gestes dans l'Italie de la Renaissance [coord. n° 25 de : Laboratoire italien]. *Laboratoire italien. Politique et société*, (25).

Franckel, J. J. (2019) Rien à voir. *L'Information grammaticale,* 162 : 34-40.

Ghilardi, G. (2019) Del gesto nobile o della bellezza del gesto: il beau geste. *Etica e bellezza.-(Società italiana di filosofia morale; volume III)*: 149-160.

Guérin, M. (2011) Le geste de penser. *Appareil,* (8).

Ilham, E. & Hassan, B. (2020) La crise sanitaire due 'Au Coronavirus' et le nouveau lexique. *Interstudia,* 28 : 50-58.

Jacob, P. (2003) Philosophie et neurosciences : le cas de la vision. *La Philosophie Cognitive.*

Jousse, M. (1974) *L'anthropologie du geste (Vol. 1, p. 114)*. Paris : Gallimard.

Monjour, S. (2021) Le sens du geste. Remédiations et poétiques tactiles de la littérature numérique. *Ecranosphère*.

Papp, J. (2021) Il nostro lessico è diventato "virale". Il vocabolario dell'emergenza sanitaria, economica e sociale ai tempi della pandemia di COVID-19. *Studia Universitatis Babes-Bolyai-Philologia,* 66(1) *:* 325-344.

Piraro, S. (2020) Le lexique à l'époque de la COVID-19. *Interstudia (Revista Centrului Interdisciplinar de Studiu al Formelor Discursive Contemporane Interstud),* (27) *:* 172-177.

Poyatos, F. (2002) *Nonverbal Communication across Disciplines : Volume 3 : Narrative literature, theater, cinema, translation*. Amsterdam :John Benjamins Publishing.

Rey, A. (dir.) (1992) *Dictionnaire Historique de la Langue Française*. Paris : Le Robert.

Roy, P. (2011) Le geste. Présentation. *Appareil, (8)*.

Tarasova, M. V. (2024) O vliyanii ekstralingvisticheskikh i intralingvisticheskikh faktorov na neologizatsiyu frantsuzskogo yazyka v period pandemii. *Filologicheskiye nauki v MGIMO,* 10(1) *:* 98-112.

Van Emden, W.G. (1975) Contribution à l'étude de l'évolution sémantique du mot « geste » en ancien français. *Romania*, tome 96 n°381 *:* 105-122.

SITOGRAPHIE

[En ligne 1] *Trésor de la langue française* (TLF). Disponible en ligne : http://atilf.atilf.fr/ [Consulté le 10 mai 2024].

[En ligne 2] *Vocabolario Treccani*. Disponible en ligne : https://www.treccani.it/vocabolario/ [Consulté le 10 mai 2024].

[En ligne 3] *CNTRL*. Disponible en ligne : https://www.cnrtl.fr/definition/ [Consulté le 10 mai 2024].

[En ligne 4] *Dizionario italiano Sabatini Coletti*. Disponible en ligne : https://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/ [Consulté le 10 mai 2024].

[En ligne 5] Sketch Engine. Disponible en ligne https://app.sketchengine.eu/#dashboard?corpname=preloaded%2Ffrtenten22_fl3 [Consulté le 10 mai 2024].

IN SEARCH OF SEMANTIC IDENTITY: STUDY OF THE WORD *GESTE* IN FRENCH AND *GESTO* IN ITALIAN

Abstract. The Covid-19 pandemic and its impact on language yielded numerous studies aimed at exploring the new lexicon resulting from the health crisis (Piraro, 2020; Ilham & Hassan, 2020; Papp, 2021; etc.). In French, the word *geste* has become a key term in the fight against the pandemic and the prevention measures, entering the language in the form of the compound word *geste barrière*. The word *geste* is often associated with innovative practices in different fields, for example, in French: *geste digital, geste alimentaire, éco-geste,* in Italian: *gesto ecologico, gesto digitale* etc. The objective of this contribution is to study the use of the word *geste* in French and the word *gesto* in Italian. For data collection, the author used Sketch Engine software (SketchEngine) (Online 5). For the analysis, 1000 most frequent occurrences were selected, which appeared in the left and right context of the word *geste* in French and the word *gesto* in Italian. This will enabled conducting the study of these occurrences from an interlanguage perspective. Having a common etymology from the Latin *gestus*, the words *geste* / *gesto* nevertheless have notable differences in use, – in combinatory perspective and at the semantic level.

Key words: semantics, Romance languages, gesture, Italian, visibility

Jeļena Gridina (Dr. philol., maître de conférences à l'Université de Lettonie) titulaire d'un doctorat en linguistique appliquée soutenu à l'Université de Lettonie, elle enseigne les langues romanes au département d'études romanes de l'Université de Lettonie. Ses principaux domaines de recherche concernent la didactique des langues romanes, le plurilinguisme et l'intercompréhension.

https://orcid.org/0009-0005-8874-2731

Courriel : jelena.gridina@lu.lv

https://doi.org/10.22364/lincs.2025.19

GESTES ET PRATIQUES DE CLASSE : QUEL *ÉCOSYSTÈME* SE CONSTRUIT DE LA FICTION À LA RÉALITÉ, ET RÉCIPROQUEMENT ?

ISABELLE MONIN

Université de Bourgogne, U.R. 4178 CPTC[1]

Résumé : Cet article est constitutif d'une recherche à spectre plus large, qui a pour objet d'observer et d'analyser les gestes à l'œuvre au sein de pratiques de classe afin d'améliorer la formation des enseignants. Nous étudierons ici comment l'ensemble de ces gestes participent d'une écologie du langage, en montrant que l'articulation entre langage verbal et non-verbal érige une tension palpable entre le professeur et le groupe-classe, entre leurs pouvoirs et autorités respectives, sans cesse à la recherche d'équilibre entre émancipation personnelle et postures normatives au sein du groupe. En comparant des scènes de fiction[2] célèbres à une situation de classe réelle vécue par un jeune enseignant-stagiaire, nous focaliserons notre attention sur la manière dont l'enseignant incarne, par ses gestes, la difficulté du pilotage de la classe, aux prises avec une multitude d'interactions générées par plusieurs situations d'énonciation simultanées.

Mots-clés : Gestes, gestion de classe, autorité des enseignants, énonciation, pragmatique, écolinguistique

INTRODUCTION

Le geste est-il une forme écologique de langage au sein des pratiques de classe, dans le sens où elle permet de transmettre une information à moindre coût linguistique et simultanément à d'autres ? Comment s'incarne la posture d'autorité de la fiction à la réalité, et de la réalité à la fiction ? Nous étudierons dans cet article la scénographie particulière de situations de classe, la manière dont s'adaptent les élèves et les enseignants – incarnant davantage un rôle qu'un individu singulier – à cet écosystème spécifique, dans deux scènes de films

1 Nous remercions les relecteurs pour leurs remarques et suggestions.

2 Cet article se focalisera uniquement sur deux extraits de films, mais une version augmentée de cette recherche, analysant également des passages de romans, est en cours et sera publiée en 2026.

célèbres et dans la réalité contemporaine, chez un enseignant débutant dans une classe de maternelle.

Nous verrons que, contrairement aux scènes fictionnelles, exclusivement focalisées sur des postures d'autorité et la supériorité hiérarchique ou culturelle du professeur, la réalité campe l'enseignant dans des postures plus égalitaires, visant à l'engagement dans la tâche de manière bienveillante, malgré un équilibre fragile au sein de la classe, en termes de confrontation de pouvoirs entre élève et professeur, ou le sujet enseignant divisé entre lui et lui-même, dont les gestes pilotent la classe en même temps qu'ils trahissent ses hésitations et ses affects, camouflés et non verbalisés.

1 L'ÉCOLE, UN *ÉCOSYSTÈME* SPÉCIFIQUE : DES RÈGLES ET DES CODES

L'école construit et constitue elle-même une *écologie* particulière, un entre-deux mouvant entre le familier (οἶκος */oîkos* : « maison », « habitat ») et l'étrange, au sens étymologique du terme (*extraneus* : « du dehors, extérieur ; qui n'est pas de la famille, du pays, étranger »). En France, le ministère de l'Éducation nationale établit des textes institutionnels (programmes officiels, Socle commun de connaissances, compétences et culture, documents d'accompagnement) qui fondent les principes d'une l'école poursuivant un triple objectif d'intégration. En effet, elle fait en sorte d'inclure l'individu au sein d'une collectivité, en favorisant l'apprentissage des codes de cette vie collective – langages compris –, au sein d'une culture commune, et elle prépare l'ensemble de son parcours de formation en favorisant l'incarnation d'un ou plusieurs statuts correspondant aux attentes de la société.

Pour ce faire, l'institution met à disposition des usagers un espace à la fois géographique, temporel et linguistique partagé, particulièrement encadré et hiérarchisé, dans lequel chacun doit prendre place, enfant comme adulte, apprenant comme enseignant, ce que nous nommerons ici son *écologie*. C'est à cette condition suffixale que le socle communicationnel propre à l'école, à la fois inclusif et exclusif – nous reviendrons sur ce point –, enrobe la manière dont les individus au sein d'un « habitat » hors-foyer familial doté de λόγος/ *lógos* « parole », « discours », « raison », etc., agissent et évoluent au sein d'un environnement en adéquation relative avec celui qui leur est familier en dehors des murs de l'école (Bautier, 1995).

Or, malgré toute l'ambition égalitariste des acteurs de l'école, il est encore constaté (Bucheton, 2014) que, paradoxalement, subsiste une communication inégalitaire au sein d'une classe : que ce soit en nombre d'intervenants, en termes de statut, de règlementation, de distribution de la parole et sa potentielle monopolisation par l'enseignant. Quoi qu'il en soit, ce dernier doit organiser la vie sociale du groupe pour mener ses élèves sur la route de leurs apprentissages.

Pour cela, il doit s'approprier toute une palette de variations énonciatives qui lui permettent de maintenir l'ordre et de guider les apprentissages : consignes, rappels à l'ordre, maintien de l'attention et de la motivation. Si nous pouvons dire que les apprentissages des élèves ne se réalisent qu'au travers des interactions nécessairement initiées par le maître, ce dernier doit incarner une forme de communication complexe à la fois verbale et non-verbale, avec le groupe classe, ainsi qu'avec chaque individu : il doit à la fois réguler les échanges et éviter l'excès de subjectivité. Mais comment cela est-il possible concrètement ? Si les œuvres de fiction sont scénarisées, l'enseignant débutant se trouve, lui, en proie à une multitude de stimuli/réactions non prévus, d'émotions, etc., devant gérer dans une temporalité de l'instant, un « multi-agenda de préoccupations enchâssées » (Bucheton & Soulé, 2009), dont la difficulté se trouve lisible dans ses gestes.

1.1 GESTES ET MOUVEMENTS

« Le mouvement est notre premier enseignant et le plus naturel. » (Dennison, 2010). Selon le dictionnaire Littré, le mouvement est une « action par laquelle un corps ou quelqu'une de ses parties passe d'un lieu à un autre, d'une place à une autre ». Toutefois, la définition peut différer selon la langue et peut engendrer des problèmes de traduction et donc de terminologie, ce qui nous importe dans le cadre d'un projet de recherche européen tel que le nôtre3. Ainsi, lisible dans le *TLFi*, le terme français de « gestuelle » est utilisé pour désigner « l'ensemble des gestes propres à une personne ou à une activité donnée » (*TLFi*, d'après Lafon, 1969), ou « l'ensemble des gestes expressifs considérés comme des signes » (*TLFi*, d'après Giraud-Pamart, Nouv. 1974). Sa traduction en anglais est « *gestures* », tandis que le français « geste » est plutôt traduit par « *motion* » ou « *movement* », ce qui peut prêter à confusion. Nous parlerons donc bien ici de « gestes », donc nous préciserons la typologie au *§1.3*.

Expliquons-nous : le geste est un mouvement du corps (et pas uniquement de la main), volontaire ou non, qui possède différentes fonctions : une fonction communicative, où les émotions jouent un rôle important, une fonction culturelle, et une fonction cognitive. De son côté, le mouvement possède une fonction principalement motrice, même s'il arrive qu'il ait une fonction esthétique comme dans les représentations de spectacles vivants. Contrairement au mouvement dont il fait partie, le geste est porteur de significations interprétables (Kostka, 2000). De là vient la différence entre la gestétique, qui étudie ce qui bouge, et la gestémique qui étudie ce que cela signifie : par exemple, : *contracter ses muscles zygomatiques* vs *sourire* (Cosnier, 1997, d'après Pike, 1977).

3 Projet Campus-France Osmose : « Geste mental, geste verbal », en collaboration avec l'université de Rīga en Lettonie. Voir, à ce sujet : Deias & Monin (2024) et Bajrić & Monin (2024).

Kendon (1994), quant à lui, décrit les gestes comme des mouvements de mains qui accompagnent le discours et communiquent l'information aux auditeurs. Il distingue les gestes communicatifs des gestes « extracommunicatifs4 » et les subdivise en trois catégories : les gestes autocentrés (se gratter, se toucher les cheveux…), ludiques (jouer avec un stylo, avec une cigarette…) et de confort (arranger ses vêtements, changer de position…). Les gestes communicatifs sont produits dans l'intention de servir et d'assurer une fonction coordinatrice de l'échange. Par exemple, lorsqu'ils appuient ce qui est dit, ils contribuent à l'interaction orale soit en illustrant, soit en complétant les informations véhiculées verbalement (Tellier, 2009).

Ces différents modèles interprétatifs nous permettront d'élaborer une analyse des gestes à l'œuvre dans l'écosystème particulier de la classe, de la fiction à la réalité. Nous y ajoutons le regard de Gamba Kresh (2021), qui a étudié le geste comme vecteur d'apprentissage, qui se demande si, même si le mouvement « ex-pressif » se trouve tourné vers l'extérieur, le geste peut effectuer le chemin inverse en « im-primant » l'information afin de l'utiliser dans un processus d'apprentissage.

Nous verrons dans les paragraphes suivants que le geste visible en classe complète et appuie une expression verbale, ou trahit une expression non verbale dissimulée, consciente ou inconsciente, indices à saisir de la même manière que les marqueurs linguistiques (Culioli, 2011).

1.2 GESTES ET SCÉNOGRAPHIE DE CLASSE : ENTRE FICTION ET RÉALITÉ, QUI IMITE QUI ?

Nous avons souhaité étudier les gestes des enseignants au sein de différentes scénographies de classe, pour observer comment la gestuelle – ou la gestualité – participe à la fonction coordinatrice des échanges et leur *écologie*. Au sein de l'*écosystème* de sa classe, pour le professeur, il ne s'agit pas seulement d'émettre des énoncés, mais de s'assurer qu'ils sont reçus et d'évaluer – en amont, en temps réel et après-coup – la manière dont les interlocuteurs les comprennent et les interprètent : la qualité de son enseignement en dépend.

Ce qui est particulièrement difficile, c'est que l'enseignant est seul face à son groupe d'élèves, et qu'il doit organiser les prises de parole en prenant en compte le dispositif particulier d'interactions de la classe et ses objectifs didactiques et pédagogiques. Ainsi, ce qui a été étudié par les chercheurs précités dans le cadre d'interactions dialogiques au sens traditionnel, par exemple, les dispositifs mimo-gestuels qui donnent lieu à la « synchronie interactionnelle » de Condon & Oogston (1966), doit être adapté à ces situations de communication multicéphales non naturelles. En effet, « l'alternance des tours de paroles » qui caractérise le

4 Le terme « extracommunicatif » utilisé par Kendon (1994) a été introduit préalablement par Cosnier & Brossard (1984) en parlant des gestes involontaires.

dialogue en milieu naturel n'est pas conventionnelle au sein d'une classe, et les procédés non verbaux (Duncan & Fiske, 1977) magistraux sont indispensables à la gestion de la classe (Deias & Monin, 2024). Cependant, entre faire parler et faire taire, l'enseignant se retrouve quotidiennement dans une situation sensible et délicate dont il faut sans cesse bouger le curseur, et son autorité institutionnelle ne suffit plus à imposer ses directives.

Ainsi, selon Kendon (1985) le geste est un moyen qui permet de surmonter plusieurs types de contraintes externes au locuteur, que nous reproduisons ci-dessous :

- Physico-acoustiques, pour relayer la parole quand le bruit rend difficile sa réception ;
- Sociales, pour compléter un énoncé dans lequel quelque chose qui n'est pas complètement acceptable du point de vue social est en train d'être dit ;
- Sémantiques, pour désambiguïser un mot/propos ;
- Pragmatiques, pour clarifier ce dont on est en train de parler en pointant quelque chose dans l'environnement ;
- Langagières, pour donner une dimension supplémentaire du sens à ce qui est dit (forme, taille, localité, *etc.*).

Si nous comparons des scènes de classe extraites d'œuvres de fiction et des situations de classe réelles, nous verrons, non seulement que les gestes sont indispensables et adjudants de la parole, mais que leur importance est accentuée et détournée dans la fiction. La focalisation n'est pas la même, malgré le souci de réalisme : les comportements réels et réellement efficaces des enseignants ne sont pas visibles ni soulignés, alors que certaines attitudes mises en scène procèdent d'une construction ridiculisée ou valorisée de l'image du professeur. On en vient à se demander pourquoi certains gestes fictionnalisés sont ainsi soulignés, manifestement à partir de l'œil de ceux qui les mettent en scène… à partir de leur propre vécu scolaire ? Mais la date de leur vécu n'est jamais contemporaine à la mise en scène de leurs œuvres, ce qui trahit parfois un règlement de comptes idéologique sous-jacent ou une nostalgie non dissimulée.

Par conséquent, il ne s'agit pas le moins du monde de faire naître une quelconque polémique à ce sujet, mais plutôt de formuler une hypothèse qui pourrait nourrir l'interprétation de ces choix et nous faire progresser sur le terrain, sans pour autant succomber à la tentation d'imiter les gestes des personnages idéalisés, au risque de fragiliser davantage une *écologie* sensible. Dans la fiction, l'artiste recrée, reconstruit une scénographie scolaire tronquée et sélectionnée pour son objectif artistique et communicationnel : son message peut être symbolique, philosophique, social, *etc.* Il se place donc dans une temporalité située *a-posteriori* des événements, en *réception,* accentuée et tronquée par le temps et les mécanismes de la mémoire épisodique (Lieury, 2004).

Dans la réalité, l'enseignant se trouve en *émission*, dans une forme d'encodage progressif d'une énonciation particulière qui cherche à s'améliorer sans cesse. Ainsi, les gestes – plus que la communication verbale – permettent le dédoublement énonciatif de la *personne,* et permet de libérer une subjectivité tacitement interdite en contexte professionnel.

1.3 SITUATIONS D'ÉNONCIATION SIMULTANÉES ET OBSERVATIONS

Dans ce paragraphe, nous rappellerons les particularités énonciatives d'une situation de classe, et présenterons notre typologie de codage correspondante, qui a vocation à évoluer5.

L'*écologie* scolaire consiste à réunir ensemble, dans un lieu fermé, plusieurs groupes distincts sous la conduite des maîtres. Ainsi, au sein d'une classe, un adulte se trouve face à plusieurs enfants ou adolescents, physiquement debout et en mouvement face à des élèves dont on attend généralement une posture assise et relativement statique. Les échanges qui s'y jouent sont codifiés, non naturels, dans la mesure où la communication scolaire ne cesse « d'enfreindre les règles conversationnelles » élémentaires (Bucheton, 2014), à savoir :

- Des injonctions permanentes par un seul individu qui cherche paradoxalement un engagement sincère dans la tâche ;
- La monopolisation de la parole par un seul individu (50 % à 70 % par l'enseignant) ;
- Le principe tacite de non-agression, alors que l'asymétrie hiérarchique et numéraire est plutôt propice à la confrontation.

Pour l'analyse des situations sélectionnées pour cet article, nous proposons le codage suivant, en prenant en compte six catégories numérotées :

[1] Situations d'énonciations/Adresses

Nous avons identifié six sous-catégories d'adresse, qui correspondent aux différentes situations d'énonciations parallèles, successives ou simultanées, de rôle à rôle6 :

5 Un numéro thématique visant à proposer une typologie harmonisée des gestes (Monin, Paniz & Vladimirska, à paraître) est en cours de préparation. Cette dernière sera opérationnelle courant 2025 à l'issue du projet Campus-France Osmose : « Geste mental, geste verbal », en collaboration avec une équipe de l'université de Rīga, dirigée par Elena Vladimirska.

6 P = Professeur ; GC = Groupe Classe ; E = Élève ; < = *s'adresse à* ; 0 = *pas de réponse* ; BC = Brouhaha Communicant ; +/- = réussite/échec de la communication

-> De l'enseignant au groupe classe (+ addition d'individus) : P > GC (+E) < 0 ; +/-
-> De l'enseignant à un ou plusieurs élèves précis (+ groupe classe) : P > E (+GC) < 0 ; +/-
-> D'un élève à l'enseignant (+ groupe classe) : E > P (+ GC) < 0 ; +/-
-> Du groupe classe à l'enseignant : GC > P
- réactions individuelles mais indifférenciation collective
- brouhaha communicant : BC (refus de « l'espace partagé »)
-> Les élèves entre eux : E1 > E2 *(etc.)* (+ P) < 0 ; +/-
-> Émotions personnelles de chacun à « faire taire », parfois visibles : P > GC (+E) < 0

Figure 1. **Catégories d'adresse codées**

[2] Posture gestuée : Cette sous-catégorie soulignera la posture physique des individus, les uns par rapport aux autres.

[3] Prosodie, courbes intonatives : Celle-ci décrira la prosodie liée à la retranscription de la parole correspondant aux captures d'écran, lorsqu'elle est pertinente.

[4] Orientation/mouvements du regard : Nous indiquerons, par cette sous-catégorie, l'orientation et les mouvements du regard, en « synchronie interactionnelle » ou non.

[5] Gestes et attitude corporelle : Nous nommerons sous ce code les gestes représentationnels ou non.

[6] Mimiques faciales : Nous décrirons ici les mimiques faciales de l'enseignant, et ce qui s'y joue.

2 LES GESTES DANS LES SCÈNES DE CLASSE FICTIONNELLES

Nous avons choisi plusieurs scènes fictionnelles relativement célèbres, afin d'observer la manière dont sont mis en scène les gestes des enseignants. Nous intègrerons à cet article des captures d'écran que nous décrirons et nous utiliserons à cet effet le codage décrit précédemment.

2.1 « ENTRE LES MURS[7] », LE RÉALISME SCÉNARISÉ

Nous avons choisi cet extrait, tout d'abord pour le titre lui-même, qui suggère immédiatement le huis-clos de la classe, mystérieux, qui comporte ses propres codes, presque d'emblée hostiles, malgré une configuration censée favoriser les interactions. Ce film, issu du roman du même nom, se veut réaliste, notamment parce que l'enseignant et les élèves l'étaient à ce moment-là dans la réalité. Cependant, l'ensemble de l'histoire est scénarisé, et les élèves ne jouent pas vraiment leur propre rôle, mais des « types » d'élèves, ce qui biaise d'emblée le réalisme affiché. Ainsi, la tension mise en scène se trouve exacerbée dans

7 *Entre les murs,* de Laurent Cantet, 2008, d'après le roman de François Bégaudeau du même nom, paru en 2006, qui joue son propre rôle.

la fiction, le jeu reste jeu, et c'est d'ailleurs ce qui est indiqué dans le *synopsis* officiel, que nous reproduisons ici :

> François Marin est un jeune professeur de français d'une classe de 4e dans un collège réputé difficile du 20e arrondissement de Paris. Il devra « affronter » (*nous soulignons)* ses élèves. François n'hésite pas à sortir du cadre académique et à pousser les adolescents jusqu'à leurs limites afin de les motiver, quitte à prendre parfois le risque de l'excès.

Dans ce film, plusieurs extraits s'avèrent intéressants en termes d'*écologie* de classe, en voici un premier, qui met en scène la difficulté de l'entrée en classe et la demande de l'attention du groupe en début de cours, au collège, notamment lorsque les élèves sont déjà installés et que c'est l'enseignant qui doit entrer dans la classe (et non l'inverse) : le pouvoir de celui (ceux) qui *autorise(nt)* à entrer *entre les murs* est inversé, ce qui augmente le risque de complications.

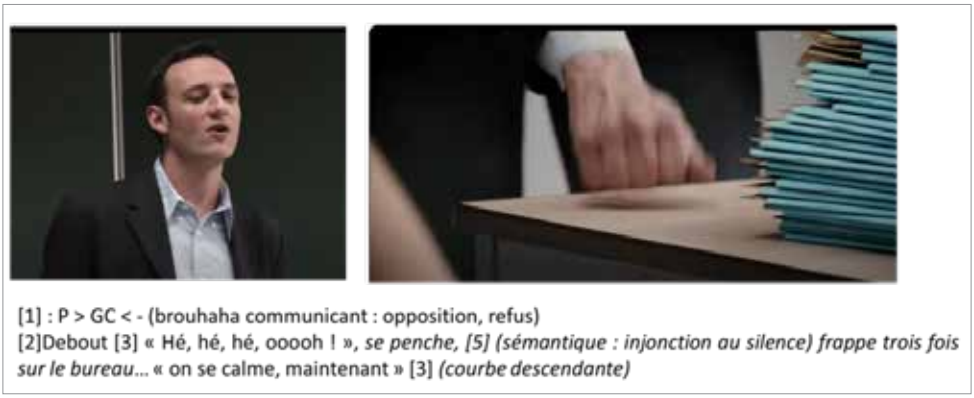

Figure 2. **Captures d'écran extraites du film *Entre les murs*, gros plans visage et poing, et codage**

L'enseignant demande le silence en élevant la voix pour couvrir celle des élèves. Il s'agit d'une scène de fiction réaliste, mais dont la mise en scène se focalise sur l'enseignant, par le biais de gros plans, sur ses gestes : dans un premier temps, le visage, qui souligne la solitude du professeur face au groupe bruyant, une manière pour eux de se positionner dans une posture de refus et de prendre le pouvoir. Ensuite, le poing sur la table traduit la difficulté de l'enseignant à imposer son autorité par son seul statut et le langage articulé, quasi-inexistant dans cette scène : la présence physique du professeur ne suffit pas, ses interjections non plus, il frappe donc sur le bureau, et formule enfin une phrase complète injonctive. Ici, dès le début du cours, il s'agit bien d'un « affrontement », entre un enseignant seul, qui cherche à obtenir une forme d'obéissance et d'engagement des élèves, qui, eux, adoptent des attitudes de remise en question permanente de l'autorité. Ce choix des gros plans illustre le

malaise et la solitude de l'enseignant face à un groupe d'adolescents en milieu difficile, ainsi que la confrontation des pouvoirs. L'enjeu pour lui sera donc d'affirmer son autorité afin d'atteindre ses objectifs d'enseignement, voyons de quelle manière tout ceci est montré, avec cette deuxième scène.

[1] : P > E + GC < +
[2] Debout vs E assis

[2] Posture physique relâchée, chaise appuyée contre le mur :
=> semi-acceptation de la règle, défi

[5] Geste représentationnel déictique (pointage dans la direction de l'élève à qui il s'adresse) + [4][5] : dir. E
[3] : répartie : « Souleyman, si seulement tu pouvais écrire des choses aussi intéressantes sur ta feuille que sur ton bras, ce serait extraordinaire ! » [5] G d'animation, les deux mains ouvertes dans sa dir., paumes englobant le GC (« espace partagé », recherche de connivence du GC)

Figure 3. **Captures d'écran extraites du film *Entre les murs*, geste représentationnel déictique, et codage**

Ici, le professeur est représenté comme ayant gagné en assurance, vis-à-vis à la scène précédente, et la vignette de gauche le montre bien : une posture debout, au milieu des élèves assis, qui le regardent, malgré la posture relâchée de l'élève, défiante, qu'il interpelle en le désignant du doigt. Conformément à ce qu'indique Duvillard (2014), la manière dont il utilise ses mains et ses bras pour appuyer ses propos illustre son assurance :

> Un angle minimal doit être respecté entre les bras et le corps, si l'on veut donner l'impression d'un minimum de confiance en soi. Plus la main et le bras s'émancipent du corps, plus ils s'éloignent de ce réflexe étriqué de vouloir rester collé au corps, plus l'orateur donne l'impression qu'il a de l'assurance. Les mains prennent alors une sorte d'indépendance, elles deviennent un formidable désinhibiteur de la parole en l'anticipant et la prolongeant voire l'explicitant (Duvillard, 2014 : 161).

Il effectue un geste de monstration en direction d'un seul élève désigné, à qui il s'adresse, et qui réplique, lui, par une posture de semi-acceptation de la règle : il est assis mais se balance sur sa chaise et mâche un chewing-gum. La tension est palpable, mais l'enseignant va reprendre le contrôle sur l'ensemble du groupe en excluant symboliquement l'élève perturbateur du groupe-classe, par sa répartie

verbale, appuyée par des gestes inclusifs du groupe et autosynchrones. En effet, il s'adresse, certes à cet élève en particulier, mais également aux autres élèves, en disant : « Souleyman, si seulement tu pouvais écrire des choses aussi intéressantes sur ta feuille que sur ton bras, ce serait extraordinaire ! »

[5] Geste d'animation, les deux mains ouvertes dir. E, paumes englobant le GC (« espace partagé », recherche de connivence du GC, regard des E => isolement symbolique de l'élève) [3] : répartie + [5] geste d'animation (autosynchronie : synergie parole / geste => confiance)

Figure 4. **Captures d'écran extraites du film *Entre les murs*, gestes d'animation, et codage**

L'enseignant accompagne son propos de gestes d'animation, marqueurs du discours, non représentationnels, les deux mains ouvertes en direction de l'élève, montrant par ce geste qu'il englobe aussi les autres dans la situation d'énonciation. Il effectue ensuite un geste iconique, car il se touche le bras, mimant en miroir le geste précédent de l'élève, ce qui recentre le propos sur l'élève directement, que les autres élèves regardent comme un seul homme : c'est élève qui se retrouve alors seul contre tous. À ce moment-là, l'élève cesse de mâcher son chewing-gum, baisse les yeux, et ne répond rien : l'enseignant a donc ici *gagné* la confrontation, issue non certaines dans la réalité.

Le film se veut réaliste, inspiré de faits réels, joué par des élèves réels, mais il reste scénarisé. Il montre ainsi quelques clichés de postures d'enseignants et des collégiens d'un établissement en zone d'éducation prioritaire. Dans ce film, l'image de l'enseignant, même s'il rencontre des problèmes de gestion de classe au début, est accompagné dans l'évolution de sa posture par la caméra, jusqu'à ce qu'il remporte l'ensemble des confrontations et remplisse sa mission d'enseignement. Le paradoxe, c'est qu'il y parvient en faisant parfois preuve d'une insolence qui surpasse celle de ses élèves – envers eux et certains de ses collègues –, ce que l'on interprète davantage comme un faire-valoir individuel que comme un modèle de savoir-faire professionnel concrètement duplicable en formation.

2.2 TRUFFAUT OU LE STATUT HÉGÉMONIQUE DU MAÎTRE

L'une des scènes de classe issues d'un film célèbre au cinéma nous a semblé intéressante à titre de comparaison, dans la mesure où elle semble représentative de l'école d'autrefois, souvent revendiquée à titre d'exemple de l'âge d'or de l'autorité du maître : les *400 Coups* de Truffaut (1959). Nous en avons capturé quelques extraits. Dans ces derniers, la seule présence du maître, ses quelques paroles, suffisent à l'instauration de l'autorité, ce qui implique une économie non négligeable de gestes. L'enseignant, plutôt statique, reste à son bureau – un bureau sur estrade, de surcroît – pendant que les élèves travaillent sans aide (et même en camouflant leurs difficultés par crainte de représailles). Cependant, l'opposition à cette autorité existe belle et bien, mais de manière discrète et non revendiquée, non provocatrice, contrairement à ce que nous avons vu dans le film *Entre les murs.*

[1] P > E (+ GC) < O ; +
[3] (intonation éruptive) « Doinel ! Apportez-moi ce que vous avez là ! »
[5] P ôte ses lunettes [4] P regard dir. E

[1] P > E (+ GC) < O ; +
[3] (courbe descendante) « Aaaaah, c'est du joli… »
[5] Mouvement de tête déictique : « Au piquet ! »

Figure 5. **Captures d'écran extraites du film *Les 400 Coups*, immobilité, et codage**

Dans cette scène, les élèves bravent toutefois les interdits en faisant passer de main en main la photographie d'une femme dénudée, mais le héros, Antoine Doinel, se fait repérer. L'élève se trouve interpelé par le maître par son nom de famille. Ce dernier ne bouge toujours pas de son bureau et ne fait qu'ôter ses lunettes. L'élève se lève, s'approche du bureau, la tête baissée, et le maître, en anticipant un geste déictique de la tête, en direction du *coin,* envoie l'élève « au piquet » en guise de punition : sa parole et son statut suffisent à se faire obéir immédiatement, sans contestation. Il ne s'en prend pas au maître mais montre le poing discrètement en direction de l'élève qui a apporté l'image interdite, élève qu'il juge responsable de sa punition.

Le travail se poursuit quelques secondes sans bruit, puis le maître se lève et demande aux élèves dont c'est le rôle de ramasser le travail écrit. C'est là que le groupe-classe proteste quelque peu, sous forme de brouhaha communicant

très succinct, presque davantage par connivence avec le maître, montrant leur sérieux, que par provocation réelle.

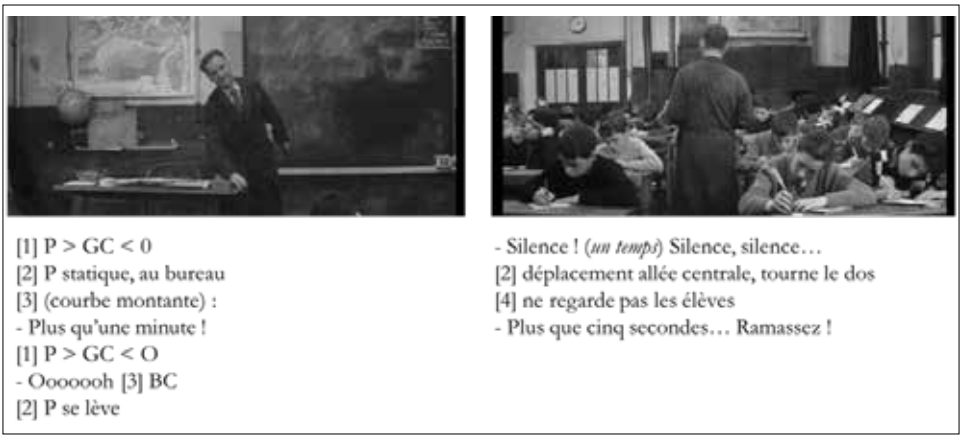

Figure 6. **Captures d'écran extraites du film *Les 400 Coups*, déplacement, et codage**

Dans ce film, dont les scènes de classe se veulent représentatives de l'école et de l'éducation *à l'ancienne*, nous voyons que l'autorité du maître, instituée et non contestée ni négociée, ne dépend pas vraiment de ses gestes, réduits au minimum, et que l'enseignement dépend moins de la personnalité du maître, de ses gestes, que de son statut. L'élève est, de son côté, plus autonome, davantage livré à lui-même, indifférencié également, et sa réussite dépend davantage de son milieu familial que de la qualité de l'enseignement. Ces scènes classiques sont souvent synonymes de nostalgie de la part des spectateurs, qui, paradoxalement, ne souhaitent pas nécessairement retrouver ces postures distanciées et expéditives sur le terrain actuel, avec leurs descendants.

Pour conclure sur les gestes des enseignants dans ces scènes de fiction, nous pouvons dire qu'ils sont joués et mis en scène de manière sélective, malgré le réalisme apparent de certaines situations : nous y conservons un assortiment de gestes attendus, qu'ils soient descripteurs, expressifs ou symboliques. Nous n'y avons observé aucun geste extracommunicatif (ou involontaire), aucune hésitation, aucune prise de décision de dernière minute, d'interruption, et pour cause : les enseignants sur pellicule jouent un rôle écrit à l'avance, bénéficient d'un montage, et ne sont pas aux prises avec ce « multi-agenda de préoccupations enchâssées » (Bucheton, 2009) que doivent gérer les enseignants réels. Ce qui construit parfois une image du métier relativement caricaturale : la mise en scène des postures d'enseignant se trouvent rarement bienveillantes ou, à l'inverse, particulièrement idéalisées du point de vue d'un ou plusieurs personnages, comme s'il s'agissait d'un faire-valoir réciproque qui suscite, chez le spectateur, le rire ou l'amertume, la connivence ou le rejet, l'admiration ou l'indignation.

Cette absence de nuances au sein de la fiction trouve régulièrement son pendant dans l'opinion publique, ce qui peut influencer les jeunes enseignants débutants aujourd'hui, positivement ou négativement. D'après Jorro (2006), un enseignant guide son activité professionnelle en fonction des représentations sociales qu'il a du métier. Il reproduit ce qu'il a vécu, ou s'y oppose complètement, et c'est à partir de celui-ci que son code de valeurs s'établit. Ce constat se retrouve également dans les écrits que les enseignants destinent aux parents de leurs élèves, notamment dans les bulletins scolaires (Monin, 2023c /2024).

3 ET CHEZ LES JEUNES ENSEIGNANTS-STAGIAIRES AUJOURD'HUI ?

Enseigner dans la réalité est avant tout un métier de relation, de contact, dont on ne peut gommer la dimension personnelle et affective. La condition des apprentissages des élèves est étroitement liée au climat de classe qui se doit d'être sécurisant et propice au développement de soi et du groupe. Mais comment construire ce cadre de travail avec des élèves de maternelle, surtout sans expérience ?

En école maternelle, les élèves ont entre 3 et 6 ans. Cette période forte d'opposition, est aussi celle de la construction. Face à un groupe de jeunes enfants, qui n'ont pas forcément été habitués à la communauté mais qui doivent tous apprendre ensemble, l'enseignant peut se retrouver très vite submergé par leur énergie et ne plus savoir comment les canaliser. Créer le cadre avec ses élèves est au cœur des préoccupations du métier, puisqu'il s'agit de définir en amont et en temps réel ce qui est autorisé et ce qui est interdit, pour structurer la vie en communauté. Les gestes professionnels du professeur, ainsi que le vécu des élèves en classe, vont permettre de construire très progressivement ces compétences sociales. Il doit, pour cela, concevoir un cadrage affectif bienveillant, gérer ses propres émotions, leur expression réelle ou affichée, et s'efforcer de percevoir les mouvements analogues en cours chez ses élèves. Leur engagement dans la construction et l'élaboration des règles de classe passe par les activités et le vécu, qui permet de donner du sens au cadre et d'en délimiter les contours.

Dans ce paragraphe, nous allons observer les gestes d'un jeune enseignant stagiaire[8], qui a dû mener une séance de langage en classe de Grande Section de maternelle, afin de préparer une séance prochaine de compréhension de lecture. Il a préparé cette capsule vidéo en vue d'une auto-confrontation ultérieure, en petit groupe, dans le cadre de l'évaluation de son stage de deux semaines au sein de cette classe. Notons également que l'enseignante titulaire de la classe est

8 Nous remercions à cette occasion l'étudiant enseignant-stagiaire Lucas (M1 MEEF en 2023-2024), qui nous a accordé son droit à l'image dans le cadre de cette étude, étude qui a vocation à se poursuivre pour nourrir la formation des enseignants.

présente lors de cette séance, ces deux derniers éléments le placent d'emblée dans une configuration peu naturelle.

Comme nous pouvons le voir sur cette capture d'écran, le jeune stagiaire est positionné debout, face aux élèves assis devant lui9. Il mène la séance en montrant les cartes de personnages qu'il tient dans sa main droite, et les présente l'une après l'autre, en faisant verbaliser les élèves sur ce qu'ils voient et peuvent anticiper : la difficulté réside, non seulement dans la manière dont il va recueillir les *bonnes* ou *mauvaises* réponses, mais surtout dans la gestion des tours de parole dans un groupe d'enfants particulièrement égocentrés à cet âge. Les élèves s'engagent rapidement dans la tâche, mais rencontrent des difficultés à inhiber leurs prises de parole, rester assis, attendre leur tour et écouter les autres, de surcroît face à un adulte qui n'est pas l'enseignant titulaire de la classe.

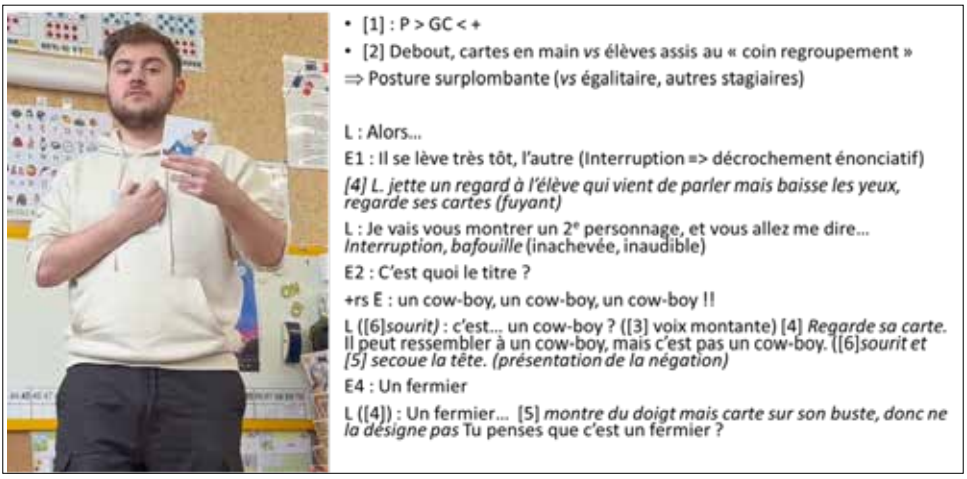

Figure 7. **Capture de la capsule vidéo d'un jeune maître, cartes en mains, et codage**

À peine la séance commencée, le jeune maître, victime de son succès, se trouve rapidement submergé par l'énergie des élèves, qui veulent tous proposer leurs réponses et se rapprochent pour mieux voir ses cartes. Il est vite interrompu, ce qui déstabilise son débit de parole, et génère des gestes extracommunicatifs : des regards sur les élèves qui prennent la parole de manière intempestive, puis la fuite de son regard, qui se pose alors, par sécurité inconsciente, sur son matériel. Il masque ses hésitations derrière ses sourires, et ne sait pas comment accueillir les réponses non attendues, ce qui multiplie les situations d'énonciation simultanées :

9 Cette position surplombante n'est pas toujours celle choisie par les enseignants de maternelle dans cette configuration spatiale, qui souvent préfèrent une position physique plus égalitaire, en s'asseyant avec les élèves. Ici, la position debout lui permettait de mieux montrer ses cartes, même s'il a pris conscience après-coup que leur dimension était un peu trop petite.

ses gestes descripteurs, expressifs et ses mimiques faciales manquent parfois de cohérence face aux élèves en attente, et se contredisent.

Figure 8. **Capture de la capsule vidéo d'un jeune maître, geste représentationnel iconique, et codage**

La séance se poursuit, et l'enseignant doit canaliser les prises de parole. Pour cela, il doit faire parler les élèves tout en essayant de les faire taire : il doit mener les débats sans monopoliser la parole pour autant, d'où l'importance de ses gestes. Nous voyons, dans la capture ci-dessus, qu'il doit continuer à mener verbalement sa séance, mais demande le silence par le geste représentationnel iconique du doigt sur la bouche, accompagné de l'interjection « Chuuut » avec prolongement vocalique. Les élèves doivent comprendre quels propos sont autorisés et quels propos ne le sont pas. La capture saisie immédiatement après trahit sa surprise, son malaise et son hésitation : le mot attendu étant « meunier », les élèves se sont mis à chanter la comptine *Meunier, tu dors,* et le jeune maître, qui ne s'y attendait pas. Il ne sait, à cet instant, comment réagir et reprendre le contrôle de sa séance. Il jette alors un regard à l'enseignante-titulaire de la classe, cherchant son appui, son aide symbolique et sa connivence. Il sourit, cherche à poser son regard sur un point fixe et joue quelques instants avec les cartes qu'il garde en main : ce geste non représentationnel communique toutefois sa difficulté à prendre une décision assurée. Dans une classe de maternelle, il n'est pas toujours aisé de réagir à bon escient : les prises de décision doivent être rapides, mais il s'agit de conserver un équilibre entre douceur et fermeté, bienveillance et rappels constants à la règle, communication collective ou individuelle. C'est ce qui se joue dans la capture d'écran suivante :

• [1] : P > GC < -

L. Alana ? [4] *Regard à droite et à gauche* Il fait quoi le paysan ?

E1 (répète) : Le... Le paysan, il est en colère, là.

L. [5] (représentationnel iconique) porte sa main à sa bouche. : Chuuuuut [3]

E2 ([1] E > E) : Ch'uis trop serré

L. [6] Penche la tête, [4] regarde l'élève

L. Je viens de le dire, tu m'écoutes, Alana ? *[6] sourit.* Le paysan... *([4] regard furtif sur la gauche)* il va cultiver... il va cultiver le b... il va faire pousser le blé ... d'accord ?

Figure 9. **Capture de la capsule vidéo d'un jeune maître, sourire paradoxal, et codage**

L'enseignant décide alors de reprendre nommément une élève, en l'interpellant par son prénom. Paradoxalement, il interroge l'élève, non pas pour la faire parler, mais pour la faire taire et lui rappeler implicitement les règles de prises de parole. Entre l'injonction à la participation et l'injonction au silence, le maître doit sans cesse replacer les enfants face à leur statut, non d'enfant tout-puissant, mais d'élève, conformément à la compétence de maternelle « devenir élève » et ses codes, difficile à construire en fonction du milieu familial et des premières expériences de socialisation de l'enfant. Le maître non expérimenté manque d'assurance, a peur de mal faire (d'autant plus qu'il se sait filmé et observé, et sait qu'il sera évalué à partir de cette capsule vidéo) : il doit, lui aussi, par ce biais, construire sa compétence professionnelle du « devenir enseignant ».

Ainsi, malgré une posture qui semble manquer de naturel, ce qui est particulièrement intéressant ici, c'est ce que communiquent simultanément mais de manière non cohérente : les mains, le mouvement de tête, le regard et le sourire du maître. En effet, il y a contradiction entre les yeux et la bouche, entre le visage qui se veut toujours bienveillant et la tension qui augmente, qui trahit sa gêne, ou sa volonté de réaffirmer son autorité de manière plus ferme, sans pour autant se sentir légitime à le faire, d'où le regard furtif en direction de l'enseignante-titulaire et le fait de triturer nerveusement ses cartes. Il sent qu'il perd pied, alors il change de stratégie.

[1] : P > GC < -
L. *([3]accélère le débit, [6] fronce les sourcils)* : Dans la mer, dans la rivière, dans la piscine, mais où d'autre ?
[5] *hausse les épaules, [4] lève les yeux, [6] rencontre des lèvres, émission d'air :* prrr…
=> fait semblant de ne pas savoir = transgression des règles de communication ordinaire
[1] E > P < - *(brouhaha)*
L. Oh ! Oh ! [4] *balaye l'assemblé du regard, ne sait où le fixer, (bc)… [4] Ferme les yeux,*[5] représentationnel iconique, *tend sa main à l'oreille.* Y'a pas de main levée, j'entends rieeeen [3], [5] représentationnels iconiques *secoue la tête, petite moue…hausse les épaules* C'est dommage, parce que, chuis sûr, y'a des enfants, ils ont la bonne réponse, hein !

Figure 10. **Captures de la capsule vidéo d'un jeune maître, gestes représentationnels iconiques, et codage**

Le jeune maître reprend confiance en lui, et se met en scène de manière plus affirmée, pour recentrer l'attention sur lui et ses objectifs de séance. Ses gestes deviennent plus amples, plus accentués, il joue de manière plus théâtrale pour arriver à ses fins, et rétablit son autorité en refusant les réponses qui ne respectent pas les règles : il joue, à son tour, celui qui n'entend pas et ne sait pas. Il s'agit d'une stratégie qui transgresse les codes de la communication ordinaire (cacher ce que l'on sait, faire semblant de ne pas savoir, de ne pas entendre), pour reprendre le dessus sur le groupe en acceptant les prises de parole en fonction de ses propres conditions.

La dernière capture d'écran clôture cette courte séance, qui s'avère toutefois relativement longue, à la fois pour des élèves de maternelle qui ont du mal à garder une attention soutenue, mais aussi pour l'enseignant débutant, qui craint à chaque seconde de se laisser déborder et surtout de ne pas atteindre ses objectifs pédagogiques.

Ces deux dernières images successives le montrent de manière évidente, d'autant plus que les clôtures de séances font partie des « invariants de conduite de classe » (Bourbao, 2010) difficiles à réussir, surtout s'il faut également concevoir une transition jusqu'à une autre activité avec l'enseignante-titulaire de la classe. Voyons ce que communiquent les gestes du jeune maître à l'issue de cette séance de langage.

[1] : P > GC < - (*Brouhaha)*

L : Eh ben, en tous cas, [5] *lève les bras et tape dans ses mains* (non-représentationnel, attire l'attention)... Les enfants, les enfants, s'il vous plaît, on se concentre... [5] *Passe une main dans ses cheveux* (non-représentationnel, soulagement)...[3] *Marque une pause*... Je vous remercie de m'avoir proposé vos histoires...

Figure 11 **Captures de la capsule vidéo d'un jeune maître, gestes de soulagement, et codage**

Tout à la fin, les élèves ont *décroché,* dans la mesure où ils ne sont plus réellement attentifs à ce que l'enseignant-stagiaire dit ou leur demande de faire. Ainsi, au milieu du brouhaha non-communicant, il lève les bras et tape dans ses mains, pour attirer une dernière fois l'attention sur lui et marquer la fin de la séance. Il est particulièrement significatif qu'il ne regarde pas (plus ?) les élèves à ce moment-là, ni l'enseignante-titulaire de la classe, il semble ne pas vraiment savoir où poser son regard à ce moment-là, comme si cette absence de positionnement visuel communiquait également le fait de ne pas savoir quoi penser lui-même de sa brève prestation professionnelle.

On voit qu'il a déployé une énergie considérable dans une courte temporalité, et le dernier geste non-représentationnel et autocentré de passer sa main droite dans ses cheveux est très significatif du soulagement ressenti au moment de remercier ses élèves – remerciements non prévus, improvisés pour marquer la clôture de séance et le fait de prendre congé. Force est de constater que l'ensemble de ces gestes réels simultanés, prévus et non prévus, ne sont pas lisibles dans les œuvres de fiction étudiées ici, qu'elles se veuillent très réalistes ou caricaturées à outrance.

CONCLUSION

Dans l'écosystème fragile à l'œuvre dans différentes situations de classe, les gestes des enseignants sont indispensables. C'est la raison pour laquelle ils se trouvent accentués, filmés en gros plan, ou détournés dans la fiction, en fonction du message porté par des artistes qui furent nécessairement d'anciens élèves (et enseignants, de la part de Bégaudeau, auteur du roman, héros du roman mais aussi acteur et personnage principal du film *Entre les murs*).

Dans les scènes choisies pour cet article, les gestes observés ne représentent qu'une infime partie des comportements réels des enseignants : ils sont soit mis en valeur, soit caricaturés, afin de valoriser ou dénoncer certaines postures d'autorité, mais ne représentent pas l'ensemble des gestes professionnels réels, à savoir : les gestes à visée pédagogique, ou les gestes de confort ou d'inconfort, générés par les aléas d'une classe vivante, et non scénarisée à l'avance, malgré toute le travail de préparation en amont. La fiction recrée après-coup des scènes issues de la mémoire, des fantasmes ou de l'imaginaire des artistes, alors que la réalité construit et encode en temps réel la communication spécifique aux situations de classe.

Ainsi, dans la réalité, plusieurs situations d'énonciation se superposent, et certains gestes communiquent plusieurs messages en même temps : du professeur au groupe-classe, à un individu (élève ou adulte dans la classe), et surtout du professeur à lui-même, lorsqu'il se trouve dans une position délicate (ou amusante, parfois, aussi), qui met en contradiction son statut officiel et ses affects à camoufler. Nous poursuivrons cette étude des gestes au sein d'autres classes, afin d'en extraire des pistes d'ingénierie de formation pour les enseignants, en France et en Europe, et proposerons également une comparaison avec des animateurs pédagogues d'ateliers artistiques10 (chant/corps et voix) d'adultes pour adultes, pour tenter de mettre au jour quels gestes d'enseignants seraient à corriger, et lesquels seraient à même d'être les plus efficaces sur le terrain, lorsque l'on déplace le curseur de la hiérarchie et des figures d'autorité.

BIBLIOGRAPHIE

Bajric, S., Monin, I. (2023) Le vouloir-dire en tant que geste verbal et cognitif. *Synergies pays riverains de la Baltique,* n°17, p39-52.

Bautier, E. (1995) *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage,* L'Harmattant, Sémantiques : Paris.

Bourbao, M. (2010) *Modélisation des invariants de conduite de classe*. Université de Provence UMR, Actes du Congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), université de Genève.

Bucheton, D. (dir.) (2014 [2009]) *L'Agir enseignant. Des gestes professionnels ajustés.* Octares éditions : Toulouse.

Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009) Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique* [En ligne]

Condon, W.S., Oogston, W.D., (1966), Sound Film Analysis of Normal and Pathological Behavior Patterns. *Journ of Nervous and Mental Disease. 143*, 338-347.

10 Par exemple, des ateliers de chant pour adultes menés par le chanteur et comédien français François Rousseau, se désignant lui-même sous l'étiquette de « sherpa vocal » plutôt qu'« enseignant » dans ce contexte.

Cosnier, J., Brossard, A. (1984) Communication non verbale : Cotexte ou contexte ? *La communication non verbale*. Neuchâtel : Delchaux et Niestle, p 1-29.

Cosnier, J., (1997) *Sémiotique des gestes communicatifs*, in nouveaux actes sémiotiques, 52, 7-28, en collab. Avec J, Vaysse.

Culioli, A. (2011), « Gestes mentaux et réseaux symboliques : à la recherche des traces enfouies dans l'entrelacs du langage », *Faits de langue. Les Cahiers* 3, 7-31.

Deias, D., Monin, I. (2024) La communication non-verbale en contexte scolaire : (dis)joindre le geste et la parole ? *Synergies pays riverains de la Baltique,* n°17, p135-146.

Dennison, P. (2010) *Apprendre par le mouvement.* Vannes : Sully.

Duncan, S., Fiske, P.W. (1977) *Face to face interaction research*. Hillsdale.

Duvillard, J. (2014) *La place des gestes et micro-gestes professionnels dans la formation initiale et continue des métiers de l'enseignement*, thèse de Doctorat. Lyon : Université Lyon 1.

Gamba Kresh, T. (2021). *Le geste comme vecteur d'apprentissage en classe de langue étrangère : vers un apprentissage incarné. Linguistique*. Montpellier : Université Paul Valéry – Montpellier III, 2021.

Jorro, A. (2006) L'agir professionnel de l'enseignant. *Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation – CNAM.* Février 2006. Paris.

Kendon, A. (1985) Some uses of gestures. Tannen, D., Saville-Troike, N. (Eds.), *Perspectives on silence* (pp. 215-234). Norwood: Ablex.

Kendon, A. (1994) Do gesture communicate? *A review research on language and social interaction* nº27: 175-200.

Kostka, P. (2000) Du mouvement au geste, le corps est un langage. *Psychomotricité*, en ligne : http://www.psychomotnet.fr/IMG/mouvement.pdf.

Lieury, A. (2004) *Mémoire et réussite scolaire.* Dunod : Paris.

Monin, I. (2023c) L'épistolaire éducatif. *Spécificités grammaticales et génériques des bulletins scolaires et autres écrits de la communication enseignants-familles (des ingrédients linguistiques pour la formation des enseignants,* thèse de Doctorat. Université de Bourgogne (en ligne).

Monin, I. (2024) Lulu réalise un excellent trimestre… à qui s'adressent les bulletins scolaires ?. *L'information grammaticale,* n°180, p26-31.

Monin, I, Paniz M, & Vladimirska E, (à paraître). « Typologie et annotation harmonisée des indices mimico-gestuels dans les corpus audiovisuels », in *Pour une grammaire du geste : explorations croisées,* ELAD-SILDA: Studies in Linguistics and Discourse Analysis.

Tellier, M. (2009) Usage pédagogique et perception de la multimodalité pour l'accès au sens en langue étrangère. Bergeron. *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui* (pp. 223-245). Presses de l'université du Québec.

Trésor de la Langue Française en ligne, TLFi, sur le site du CNRTL, entrée « gestuelle » : https://www.cnrtl.fr/definition/gestuelle

ŒUVRES CITÉES

Cantet, L. (réalisateur) (2008) *Entre les murs*.

Bégaudeau, F. (2006), *Entre les murs,* Gallimard : Paris.

Truffaut, F. (réalisateur) (1959) *Les 400 Coups*.

GESTURES AND CLASSROOM PRACTICES: WHAT ECOSYSTEM EMERGES FROM FICTION TO REALITY, AND BACK AGAIN?

Abstract. This article is part of a broader spectrum of research aimed at observing and analysing the gestures at work within classroom practices in order to improve teacher training. The author provides an overview of how the latter participate in an ecology of language, showing that the articulation between verbal and non-verbal language engenders a palpable tension between respective powers and authorities, constantly seeking balance between personal emancipation and postures normative within the group. By comparing fictional scenes to a real classroom situation experienced by a trainee teacher, the attention is focussed on the way in which the teachers embody, through their actions, the difficulty of managing the class, grappling with a multitude of challenges, interactions generated by several situations of enunciation that are both simultaneous and inevitable.

Keywords: gestures, classroom management, teachers' authority, enunciation, pragmatic, ecolinguistics

Isabelle Monin. Enseignante depuis 20 ans, Isabelle Monin est formatrice en INSPE (Maîtresse de conférences à l'Université Grenoble Alpes, laboratoire LIDILEM), après avoir été PRCE à l'Université de Bourgogne (doctorante puis chercheuse associée au CPTC Dijon), et auparavant ATER à l'Université de Reims Champagne-Ardenne).

Ses recherches se sont spécialisées en Sciences du langage autour de la communication écrite des enseignants vers les familles, genre de discours qu'elle a nommé "épistolaire éducatif" dans sa thèse, une recherche qui poursuit l'objectif pragmatique d'alimenter la formation des enseignants. Dans ce cadre, elle élargit ses recherches à l'étude des gestes des enseignants en classe, en ayant participé notamment au projet Campus France « Geste mental, geste verbal » (2022-2024), et à la lecture-écriture des discours numériques.

D'autre part, elle fait partie des initiateurs du groupe de recherche "Mon nom est Personne : Personne et personnage dans la langue", en collaboration avec Damien Deias (Université Aix-Marseille) et Mustapha Krazem (Université de Lorraine), élargi depuis janvier 2026 à Hugues Galli (Université Bourgogne Europe) et Gudrun Ledegen (Université Rennes 2).

Un projet ambitieux et collaboratif de grammaire générique du français intégrant les corpus est actuellement en cours de création dans son laboratoire.

https://orcid.org/0009-0009-3415-2575

Courriel : isabelle.monin@univ-grenoble-alpes.fr

https://doi.org/10.22364/lincs.2025.20

NICANOR PARRA ET L'ÉCOCRITIQUE

EMILIA ANDREEA MOTORANU
Académie d'Études Économiques de Bucarest, Roumanie

Résumé. De nombreux poètes ont exprimé des préoccupations écologiques, mais ce n'est que récemment que le terme *écopoésie* a été utilisé. Avant ce terme, un certain nombre de poèmes contenaient des messages écologiques. Bien que ces poètes n'aient pas prononcé le mot, ils étaient les précurseurs et ont eu une influence sur le sous-genre ultérieur. L'objectif de l'article est d'étudier certains aspects discursifs et textuels de la poésie de Nicanor Parra du point de vue de 'l'écocritique'. Cette approche explore la vision de la nature dans des œuvres littéraires qui expriment le souci de dénoncer ou de montrer de manière éthique la relation de l'homme avec son environnement naturel. On avance que l'antipoète signale un tournant écologique dans sa production littéraire en publiant la *Poésie politique*, un livre dans lequel il aborde les postulats de 'l'écologie profonde'. Comme méthode de travail l'auteure a utilisé l'analyse et l'interprétation de textes lyriques. En résumé, les resultats de cette recherche présentent la poétique parriana comme une remise en question des intérêts politiques, économiques, sociaux, philosophiques, religieux et culturels de l'Occident, démontrant leur incompatibilité avec la conservation de la planète.

Mots-clés : Nicanor Parra, écocritique, politique, écopoèmes, écologie profonde

INTRODUCTION

La poésie de Parra se distingue par la mise en œuvre d'une grande variété de discours de différents types et d'intentions différentes. Son répertoire est vaste. La mise en scène des discours de Parra résulte de l'insertion d'influences hétérogènes culturels, politiques et sociaux, pris au pas dans les différentes étapes de sa production. Parallèlement, le poète entretient un dialogue polémique avec les auteurs et des textes du corpus poétique chilien et de la littérature universelle, faisant preuve de flexibilité dans l'accueil et le rejet des idées anciennes et renouvelées.

L'importance du discours de Parra réside dans la capacité critique qu'il possède en questionnant le progrès de la modernité. Ainsi il s'insère comme un pionnier du postmoderne en poésie, au point que, étant un membre éminent de la génération '38, il parvient à établir des liens avec les dernières œuvres littéraires du pays, en particulier celles qui, abandonnant l'orthodoxie de la poésie politiquement

militante, elles placent la société au centre de leurs préoccupations régies par le consumérisme, les médias de masse, la culture pornographique et la poubelle.

À partir d'éléments marginaux, dont des graffitis collectés sur les murs de bains publics, Parra construit une poésie en dehors de la tradition discursive habituelle, approchant les mouvements qui émanent du pop art et avant-garde historique, créant des textes qui symbolisent et dénotent de manière sarcastique, avec diverses stratégies d'écriture, les problèmes des sociétés contemporaines, comme d'autres l'ont fait dans différentes disciplines artistiques (Andy Warhol, Marcel Duchamp ou Woody Allen, dans le monde occidental). Le clin d'œil avantgardiste de Parra se manifeste dans la juxtaposition et la superposition de textes et de discours de multiples complexités; c'est le cas des installations, des collages, création de logos, production en série de cartes, etc. Iconoclaste à l'extrême, Parra se moque de sa propre (anti)poésie et la bombarde de l'intérieur. Les particularités les plus caractéristiques en sont la disparition du locuteur lyrique, la condensation et expansion verbale maximale, intertextualité translittérale, réécriture et hypothèse de sous-genres littéraires et 'discours rhétoriques comme mode de production poétique' (Ibáñez, 1972 : 50).

ÉCOLOGIE ET LITTÉRATURE

Dans ce travail, l' mon objectif est d'étudier des aspects de la poésie de Nicanor Parra du point de vue de 'l'écocritique'. Sortir de la crise l'éthique anglo-saxonne, l'écocritique est issue de l'essai de William Rueckert (1996) intitulé *Littérature et écologie : une expérience d'écocritique*. L'écocritique, dont les références originales sont l'écocritique ou la critique verte, elle est définie comme 'l'étude des relations entre littérature et environnement' (Glotfelty et Fromm, 1996 : xiii). Explorer la vision de la nature dans des œuvres qui expriment une préoccupation dénoncer ou montrer éthiquement la relation entre l'homme et son environnement naturel, son lieu, son 'oikos'. Il convient de noter que cette approche n'inclut pas l'ensemble des productions parriennes, puisque son attention se réduit au travail le plus évident dans le sens de le réaliser selon une direction écologique ou engagée dans l''intérieur de sa vision postmoderne de la société.

L'espace de cette réalité – dans les anti-poèmes – est majoritairement urbain. Les vastes étendues de l'océan, les grands fleuves et volcans, les plages désertes, les jungles du sud, les tempêtes et les pluies, le ciel infini, les planètes, les quatre points cardinaux qui – selon Vicente Huidobro (2017) – sont trois: le sud et le nord, n'existent pas – ou presque – dans l'anti-poésie. La nature apparaît enfermée dans l'espace urbain et, en général, réduite aux 'parcs et jardins', c'est-à-dire à la décoration municipale. C'est une nature cultivée, réglée – violée – dans sa croissance et son extension par des critères d'utilité publique : elle est un ornement, un lieu de récréation, un poumon d'oxygène douteux. L'anti-poète lui-même semble l'entendre ainsi, c'est-à-dire participer à un certain oubli collectif

de son ampleur – de sa manière d'être enveloppante – et de sa diversité :'Ya que los árboles no son sino muebles que se agitan:/ no son sino sillas y mesas en movimiento perpetuo' (Parra, 1956: 85).

Parra établit une première approche écologiste-poétique dans le volume *Poèmes et antipoèmes* (1954). Cette approche vit dans des textes à intention pédagogique et lyrique. Parmi ceux-ci, nous pouvons souligner *Defensa del árbol* et *Se canta al mar*. Cette vision 'écopoétique' est intensifiée dans le texte *Les vices du monde moderne*, poème dans lequel Nicanor Parra mène une critique virulente des sociétés capitalistes, notamment leurs avancées technologiques, leur libéralisme économique et son intervention dans la nature, dépourvue de toute éthique (Binns, 2002 : 59-60). Ces sont les vices qui produiraient, selon Parra, la dégradation de la nature aux mains de 'criminels modernes', criminels formés à une logique capitaliste, ou plongés dans une inconscience totale, qui n'évaluent pas la catastrophe que leur intrusion violente dans les domaines du règne naturel : 'Los delincuentes modernos / Están autorizados para concurrir diariamente a parques y jardines […] E instalan sus laboratorios entre los rosales en flor' (Parra, 1956 : 137).

La transformation du monde grâce aux progrès techniques et technologiques est affectée désormais à cause de l'artificialité, de la disparition des références réelles, de la dégradation de beauté et l'émergence d'une esthétique du simulacre (cf. Jameson, 1991 : 22) : 'Como queda demostrado, / el mundo moderno se compone de flores artificiales, / Que se cultivan en unas campanas de vidrio parecidas a la muerte' (Parra, 1956 : 139). Il dénonce sans retenue que la planète soit devenue une décharge hautement toxique à l'ordre naturel; une situation hors de contrôle, même pour les créateurs, les inventeurs, ingénieurs et partisans du libre marché, qui subissent également les effets de la création d'un monstre au pouvoir destructeur illimité : 'El mundo moderno es una gran cloaca: / Los restoranes de lujo están atestados de cadáveres digestivos / Y de pájaros que vuelan peligrosamente a baja altura […] Los industriales modernos sufren a veces el efecto de la atmósfera envenenada' (Parra, 1956: 140).

Les chances de redressement du monde diminuent chaque jour. Même si c'est vrai 'primavera devuelve al hombre una parte de las flores desaparecidas' (Parra, 1956: 141), ne suffit pas à reproduire l'intégrité de ce qui a été perdu, et, ce qui est pire, de ce qui a disparu.

Les fleurs, comme on le sait traditionnellement, représentent depuis l'Antiquité de manière poétique la vie elle-même, et c'est ce qui se trouve, finalement, dans une situation extrême. La pollution physique affaiblit l'homme et la société dans son ensemble, anéantissant leurs valeurs. La disparition des références au réel mutile la capacité de création et de réaction spirituelle de l'être humain, restant à la merci de l'impuissance. C'est le point de départ à partir duquel Parra analyse la crise de la modernité, le déclin total de l'ère industrielle et conjectures sur l'émergence de l'ère qui lui arrive. Nous nous référons au poème *Soliloque de*

l'individu, titre qui clôt *Poèmes et antipoèmes* (1956). Il raconte les différentes étapes que l'humanité a traversées, mais du point de vue de l'individu et de ses oscillations. Le voyage commence dans la préhistoire, de manière séquentielle et angoissante, progrès de la civilisation : 'Yo me sentía morir; / Inventé unas máquinas, / Construí relojes, / Armas, vehículos / Yo soy el individuo / Apenas tenía tiempo para enterrar a mis muertos, / Apenas tenía tiempo para sembrar' (Parra, 1956: 153-154). Il se termine par l'idée de base du retour à la vallée originelle, pourtant sauver l'homme de son individualisme.

C'est une tâche irréalisable, car la vie, selon le sujet, manque de sens : 'Mejor es tal vez que vuelva a ese valle, / a esa roca que me sirvió de hogar, y empiece a grabar de nuevo, / de atrás para adelante grabar / el mundo al revés. / Pero no: la vida no tiene sentido' (Parra, 1956: 155).

Dans les lignes précédentes, nous trouvons une énumération chaotique qui explique le futilité des efforts humains pour atteindre le bonheur ; les résultats du progrès vain et stérile, puisque, en fin de compte, cet individu veut retourner au rocher primal, à sa première maison. La perte du rapport à la terre dévitalise l'individu, qui commence à devenir un 'survivant' au détriment de sa qualité 'd'être vivant'.

L'ÉCOLOGIE PROFONDE ET LA POLITIQUE

En 1963, Parra propose dans son poème *Manifiesto* 'la poésie de la nature', en opposition à la 'poésie des nuages', à la 'poésie du café' et à la 'poésie de salon'. L'écopoésie est une poésie avec une forte emphase ou un message écologique. Cependant, en 1982, le poète a publié une plaquette intitulée *Ecopoemas*, qui fera partie de son livre *Political Poetry* (1983), ce qui indique une intensification de la thème qui le met en phase avec le discours de 'l'écologie profonde'. Parra ne place pas ses motivations écologiques dans le paysage rural chilien habituel, mais plutôt dans une sorte de lieu urbain lié à la société de libre marché qui s'impose comme un modèle globalisant, dans lequel l'administration s'inscrit avec ferveur politique.

Il est clair que la position du poète se radicalise par rapport à la poésie politique, puisqu'elle dépasse le vieux discours écologique, avec des intentions didactiques, assumant un discours écologiste, engagé politiquement. L'orateur Parra, gardant son ton d'ironie habituelle, démystifie la doctrine économique actuelle, mettant en garde contre les risques posés par la pollution et autres 'vices' contemporains. Une fois de plus, Parra a mis le doigt sur la tête, tout comme il l'a fait lorsqu'il a postulé l'antipoème, qui était toujours une écriture transgressive par rapport à la tradition poétique.

Dans certains anti-poèmes, cependant, une autre expérience de la nature atteint une expression fragmentaire dans laquelle elle réapparaît dans toute sa diversité et son étrangeté par rapport à l'espace et aux produits de la civilisation.

Cela se produit lorsque par hasard – dans la fatigue, l'exaspération, la névrose – l'attention se détourne de l'antipoète et se concentre – de manière inattendue – sur des vestiges naturels qui perdent, pour un instant, leur empreinte urbaine. Ils acquièrent la forme de l'objet trouvé ou plutôt en prennent la place, puisqu'en réalité ces matériaux – avant d'être nourriture ou déchet – retrouvent leur aspect naturel violé, leur force et leur désordre inquiétants. Ainsi, à bord d'un transatlantique en *Notas de viaje*:

> 'Durante el baile yo pensaba en cosas absurdas:/pensaba en unas lechugas vistas el día anterior/al pasar delante de una cocina,/ pensaba en un sinnúmero de cosa fantásticas relacionadas con mi familia./ O bien, desesperadamente solo en su deambulación, se pregunta:/ ¡Adónde ir entonces!/ A esas horas el comercio estaba cerrado;/ Yo pensaba en un trozo de cebolla visto durante la cena y en el abismo que nos separa de los otros abismos' (Parra, 1956: 86)

Maintenant, concentrons-nous sur les *Ecopoèmes*. Parra souligne au moment de la publication quels sont les dommages écologiques qui se produisent aujourd'hui et qui sont causés par l'homme et sa débauche avide. Le poème *Estimados alumnos*, écrit il y a plus de soixante ans, prédit incroyablement un désastre, la situation écologique de la rivière Cruces, survenue à Valdivia en 2005, ce qui signifiait la mort massive de cygnes à cou noir due au rejet de déchets liquides, de déchets industriels à ce plan d'eau par l'usine de Valdivia de Cellulose Arauco (CELCO). Ces déchets toxiques se déversent dans le Sanctuaire de la Nature Carlos Anwandter. Les conséquences de la prédiction de Parra furent confirmées par le directeur de l'Institut des Géosciences de l'Université Australe du Chili, Sandor Mulsow. Une première étude accuse directement CELCO Valdivia de la mort et migration des cygnes à cou noir dans la réserve susmentionnée écologique, en démontrant que les 40 tonnes de sulfate rejetées par jour par l'industrie. Ils ont empêché la photosynthèse de la nourriture des oiseaux, les algues appelées 'luchecillo' ont donc disparu.

Dans *Estimados alumnos*, le statut de poète de Nicanor Parra est étroitement lié à celui d'enseignant qui donne son dernier cours, donnant aux nouvelles générations un message de préservation de l'espèce. Ceci constitue, d'une part, un désir écodidactique singulier et actualisé et, d'autre part, un acte antipoétique. Malgré le scepticisme de Parra, il fait systématiquement savoir une éthique construite sur la base de l'ironie et du sarcasme, sans assumer le rôle de héros de l'environnementalisme, du sauveur de la planète du moment, mais seulement celui d'un sujet qui crie à la mort de quelques cygnes. Cela suffit pour faire savoir ce que Parra qualifie de 'mesure révolutionnaire', éclairée par la 'conscience de l'espèce', parodiant la guérilla et le langage marxiste.

Il est intéressant de noter que Nicanor lui-même pointe son virage écologique. L'antipoésie traditionnel et son atmosphère fermée, pauvre en oxygène et riche

en acide, est remplacée par un regard extérieur qui transforme le sujet en quelqu'un soucieux de l'entretien d'équilibre naturel. Nous trouvons révélatrice la déclaration du poète, dans laquelle il exprime son souci de survie de l'espèce humaine; si auparavant il s'agissait des cygnes, maintenant le poète s'inquiète des hommes et de la communauté :

> 'Tout ce que je fais est écologique. Avant, je m'intéressais à l'activité anti-poétique. Je pensais que cette méthode m'aidait à survivre, mais en supposant que la planète soit infinie. Une maison où chacun peut vivre comme il l'entend. C'est ainsi qu'on pensait à une époque, mais ce n'est pas comme ça. C'était une survie mentale parce qu'avec ça je pouvais me défendre de la contamination mentale. Mais il s'avère que peu importe à quel point j'étais survivant dans mon esprit, mon corps est menacé de disparaître. De plus, on a une conscience d'espèce. Conscience de la tribu. On souhaite que la tribu perdure' (Sierra, 2005).

La proposition écologique de Nicanor Parra est également dans sa phase finale 'artefacts'. L'un d'eux, inclus dans le discours qu'il a lu en 1996 à l'Université de Conception à l'occasion de sa nomination comme Docteur Honoris Causa ('Discours du Bío-Bío'), dit : 'De nombreux problèmes / une solution : / L'économie mapuche de subsistance'. La possibilité de survie de la planète se trouve précisément dans le contenu de 'l'artefact'. Parra est un adepte de la culture *mapuche* (pensez par exemple à l'expression *mapuche* 'Mai mai peñi', dans son 'Discours de Guadalajara'). Et cela pour des raisons écologiques : il affirme que les Mapuches ont réduit leur existence au minimum, ils n'étaient ni consumériste, ni gaspilleurs, ils plantaient ce qui était strictement nécessaire. Pour survivre, ils élevaient des animaux et il n'y avait pas de commerce aussi brutal qu'il existe aujourd'hui (Quezada, 1999 : 87-88).

On entrevoit une ouverture performative dans l'attitude de Nicanor Parra. Niall Binns déclare que 'bien que l'antipoésie soit devenue écopoétique, soudain, au début des années '80, l'éveil d'une conscience écologique à Parra fait référence, comme il l'a dit lui-même, à son expérience de la (contre)culture new-yorkaise de la fin des années soixante et le début des années soixante-dix (Binns, 2002 : 59). Comme on l'a dit, le poète commence à prendre conscience du problème écologique à la fin des années soixante, plus précisément en 1968, lorsqu'il prend contact avec des collectifs alternatifs et des intellectuels aux Etats-Unis avec qui participe à diverses activités environnementales qui seront ensuite reproduites au Chili (Morales, 1991 : 119-22).

Parra, troublé par la situation alarmante de dégradation environnementale de notre planète, aborde poétiquement, académiquement et militamment 'l'écologie profonde', qui est définie comme un système de pensée radical qui, à partior du problème écologique, cherche à faire une critique des fondements du monde occidental.

Il convient de préciser que cette conception est née des apports du philosophe norvégien Arne Naess, dans son article *The Shallow and the Deep, Long-Range Ecology Movements: A Summary* (1973), qui a suggéré que les efforts écologiques doivent être dirigés vers les fondements culturels qui ont poussé l'Occident dans l'abîme dans lequel c'était. Pour l'intellectuel scandinave, il existe deux courants en matière de problèmes écologiques d'intervention : superficielle, à courte portée, avec des solutions rapides et immédiates, et une autre profonde et de grande envergure, qui implique la lutte pour un changement dans les idées qui ont soutenu notre civilisation, afin de rééquilibrer la relation humaine avec l'environnement, c'est-à-dire un changement paradigmatique dans notre rapport à la planète.

Ainsi, dans ses *Ecopoemas*, l'écrivain chilien souscrit à ce dernier aspect, remet en question la stabilité des systèmes politiques, économiques, sociaux, philosophiques, intérêts religieux et culturels de l'Occident, en raison de leur incompatibilité avec les modèles de changement transcendantal.

LES PROBLÈMES ÉCOLOGIQUES MONDIAUX

Dans les poèmes de Nicanor Parra, les problèmes écologiques mondiaux sont réitérés :

- La explosion démographique et contrôle des naissances : '10000000 de condones / para los países del Tercer Mundo / que son los + afectados X la / Explosión Demográfica' (Parra, 1983: 153).
- La pollution de l'air: 'no veo para qué tanta alharaca / a mí me hace bien el esmoc'(Parra, 1983: 159); 'el 90% del monóxido de carbono / que va a dar a nuestros pulmones / es exhalado X estos murciélagos' (Parra, 1983: 160).
- L'extinction des espèces: 'adiós estimados alumnos / y ahora a defender los últimos cisnes de / cuello negro que / van quedando en este país' (Parra, 1983: 158).
- La conscience du moi (anthropocentrisme): 'El error consistió / en creer que la tierra era nuestra / cuando la verdad de las cosas / es que nosotros somos de la tierra' (Parra, 1983: 158).
- Les catastrophes naturelles: 'Inundación!/ Incendio!/ Lluvia ácida!/ aló aló/ habla el Río Mapocho/ llamen a un ingeniero civil/ los milicos no saben estas cosas' (Parra, 1983: 164).

La poésie de Nicanor Parra, au point qui nous intéresse, exprime d'une manière très exacte que notre planète est un gigantesque écosystème dans lequel les problèmes environnementaux, quel que soit l'endroit où ils surviennent, affectent directement ou indirectement tous les êtres et, donc, le bien-être humain.

Ces atteintes à la santé de la planète n'ont qu'une seule raison : l'anthropocentrisme qui fait que l'homme se considère comme le propriétaire

absolu de la nature, intervenant dans celle-ci sans mesurer ni évaluer les conséquences possibles de leurs actes abusifs. Pouvons établir une dichotomie entre les systèmes de pensée : d'un côté, une conscience anthropocentrique, et de l'autre, une conscience écologique. Nous appellerons ces courants de compréhension 'conscience du moi' et 'conscience écologique' (Love, 1996 : 233). Parra nous enseigne que la prédominance du premier sur le second produit le déséquilibre qui nous affecte. Il est donc nécessaire d'effectuer le transition de l'ego à l'éco-conscience, c'est-à-dire évoluer d'une conscience spéculaire et narcissique à une conscience habitée par l'identification réelle de l'homme avec sa matrice naturelle. À cet égard, et en référence au rôle de la littérature et de la critique littéraire, Love nous dit que:

> 'Aujourd'hui, la fonction la plus importante de la littérature est de réorienter la conscience humaine vers une pleine prise en compte de son importance dans un monde naturel menacé [...] en reconnaissant la suprématie de la nature et la nécessité d'une nouvelle éthique et esthétique... [On] espère retrouver le rôle social perdu de la critique littéraire'(Love, 1996: 237-8).

Dans certains de ses vers, Nicanor Parra fait la caractérisation de la société de marché. Le libéralisme et consumérisme est évident dans les paroles : 'Qué le dijo Milton Friedman / a los pobrecitos alacalufes? / – A comprar a comprar / quel mundo se vacabar!' (Parra, 1983: 151).

La comparaison entre les membres d'une ethnie disparue et les victimes d'un système qui oblige à avoir des cartes de crédit, à contracter des emprunts bancaires éternels, recevoir des messages téléphoniques d'entreprises concurrentes et être informés des offres de marché, affichées dans les vitrines des centres commerciaux ou annoncées par les médias de communication, c'est une critique virulente de nos modes de vie. À propos de la formule 'libéralisme économique = consumérisme scandaleux', Parra interroge poétiquement la société de marché, tout en opposant l'idéologue du néolibéralisme avec un peuple du Sud, avec qu' il n'y avait pas aucune considération morale, anéantie par l'ambition de ces marchands qui ne s'intéressaient qu'à accumuler des fortunes.

LES NOUVEAUX VICES DU MONDE POSTMODERNE

L' homme n'est pas seulement fait pour le travail, dans l'histoire. Il s'effondre également. La mort de chaque être humain – en l'occurrence de l'individu – est déjà une intervention naturelle dans l'histoire. La mort est une indication de la nature de l'homme. Cela impose une limite à votre projet, à votre action, à votre travail, à votre histoire. L'homme est immanent à la nature (et à son histoire : il y aura une fin au système solaire). Dans un fragment des *Vices du monde moderne*, une certaine historicité de la nature est retenue de manière

contemplative – la passivité est aussi un corrélat subjectif de l'expérience : dans le cycle des saisons, il n'y a pas seulement répétition ou accumulation: 'la primavera devuelve al hombre una parte de las flores desaparecidas' (Parra, 1956: 137).

Le travail et, en général, la pratique, qui est historique, relient la nature à l'histoire humaine. L'oubli de la diversité de la nature, et de sa manière d'être enveloppante, c'est un moment d'aliénation de la relation historique de l'homme avec la nature.

Rappelons que Parra, dans son anti-poème *Les vices du monde moderne*, énumère une série de traits négatifs, en contradiction avec l'humanisme, qui caractérisent la société contemporaine. Dans *Ecopoèmes* et *Guatapiques* (*Poésie politique*), nous pouvons trouver de 'nouveaux vices du monde moderne' qui, dans le contexte de postmodernité et/ou d'hypermodernité, définissent une réécriture critique de la poétique rebelle et d'époque de Parra (Araya, 2002 : 56). Bref, ces vices (mis à jour thématiquement, car ils intègrent la vision de l'écologie profonde) ne sont différents des précédents. La liste suivante illustre la déclaration :

- La dictature militaire: 'pinochetista / refractario a la información ecológica / lo siento mucho/ CHANCHO CON CHALECO' (Parra, 1983: 156).
- La guerre froide (critiques du capitalisme et du socialisme) : 'Como su nombre lo indica/el Capitalismo está condenado/ a la pena capital: / crímenes ecológicos imperdonables/ y el socialismo burrocrático/ no lo hace nada de peor tampoco' (Parra, 1983:149).
- Les armes: 'un tanque vale alrededor de un millión de $$$ / con esa plata se podrían comprar / 10000000 de condones para los países del Tercer Mundo" (Parra, 1983: 153).

Dans les textes précédents, nous trouvons une extériorisation d'une pensée qui, adhérant à la cause écologique (cf. Binns, 2006 : xxxiv), on permet de faire connaître l'approche renouvelée de l'auteur. Sans doute, ce sont 'les nouveaux vices du monde postmoderne' qu'il faut dénoncer fortement. Parra donc, sans hésitation, attaque la dictature et tout ce qu'elle représente, allant même jusqu'à l'incorporer aux vicissitudes et aux malheurs de la guerre froide. Cette guerre, fruit d'un affrontement pour la suprématie géopolitique, nous empêche de prendre en compte adéquatement les signaux qui se font entendre depuis un certain temps de la détérioration écologique de la nature. Tout cela dit à partir d'un code qui a comme traits fondamentaux l'oralité, l'ironie, le scepticisme, le sarcasme, les jeux de phrases et de langage populaires.

Les crimes écologiques du capitalisme et du socialisme acquièrent, selon Parra, la même ampleur. Il nous est utile de réaffirmer cette dernière avec le jugement du savant Ivan Carrasco :

> 'L'écologie est utilisée par l'antipoète comme perspective scientifique pour relativiserles différentes conceptions idéologiques qui cherchent

> à expliquer et organiser la société, en particulier les grandes doctrines politiques totalisantes […] Déclarant obsolète le discours idéologique de la gauche classique, l'antipoésie écologique prend sa place satirique manière et l'accuse de détruire le monde avec les Américains en ne maintenant pas une attitude de protection de la nature et en négligeant les publicités des groupes environnementaux' (Carrasco, 1999: 96).

Parra attaque sur tous les fronts : pinochétisme, capitalisme, communisme et bellicisme ; des 'ismes' qui, selon le poète, constituent des systèmes qui n'ont pas pris des mesures appropriées pour combattre et prévenir la détérioration de la planète. Au contraire, ils ont été responsables de l'augmentation de la pollution en impliquant les habitants de la Terre dans une lutte pour la primauté qui leur a fait négliger la fragilité de notre grand foyer. Cette guerre froide, comme toute autre guerre, a été synonyme de gaspillage absurde, parce que l'investissement d'un million de dollars dans les armes et la recherche militaire a empêché de mener à bien une plus grande coopération entre les grandes puissances et les pays pauvres.

CONCLUSION

Comme on peut le constater, Parra fait une critique dévastatrice des modèles politico-économiques prédominants du XXe siècle. De leur point de vue, les deux étaient également prédateurs, puisqu'ils transformaient la Terre en un système machine par un procédé commun : l'exploitation excessive.

La solution aux différences irréconciliables des modèles est guidée par les principes de l'écologie profonde, c'est-à-dire, selon Parra, participer à un 'mouvement qui lutte pour une vie ludique, créative, égalitaire et pluraliste. Libre de toute exploitation. Et basé sur la communication et la collaboration des personnes' (Morales, 1991: 125). À cet égard, nous jugeons opportun d'actualiser la pensée du philosophe anglais Bertrand Russell, qui préconisait qu'il semblerait 'en raison de la nouvelle domination sur l'environnement naturel […] une nouvelle philosophie […] qui implique une conception différente de la position de l'homme dans l'univers'(Russell, 1956: 412).

Fermement liée à cette 'nouvelle philosophie', la fonction principale dans les poèmes écologiques ou les 'écopoèmes' de Parra visent à rendre le paradigme anthropocentrique discutable et scientifique et technologique qui sous-tend le capitalisme et le néolibéralisme dominants. Il traite des dangers immédiats qui approchent la survie d'un homme confronté à une crise radicale, structurelle, philosophique et ontologique. C'est dans le cas où l'être humain privilégie la sauvegarde aux espèces de catastrophe.

Grâce à son esprit visionnaire, Parra a contribué à mettre sur la table des discussions ce qui a été la raison pour laquelle des forums et des programmes

ont cherché des solutions collectives au problèmes environnementaux. La différence entre ces forums et les programmes politico-académiques et la poésie éthico-écologique de Nicanor Parra, c'est que les premiers se produisent dans un environnement restreinte, tandis que la poésie est ouverte à qui veut y chercher non seulement le lyrisme, mais aussi réponses à des problèmes contingents, au sein du langage. Ces écopoèmes sont une littérature engagée actuelle, *mutatis mutandi*, une position culturelle des grandes révolutions de l'époque.

RÉFÉRENCES

Araya, J. G. (2002) Nicanor Parra, un nuevo discurso. Ministerio de Educación, División de Cultura del Ministerio de Educación. Comp. Antiparra Productions: *Ciclo Homenaje en torno a la figura y obra de Nicanor Parra*. Santiago: Ministerio de Educación: 53-58.

Binns, N. (2002) "¿Por qué ecopoesía?" Ministerio de Educación, División de Cultura del Ministerio de Educación. Comp. Antiparra Productions: *Ciclo Homenaje en torno a la figura y obra de Nicanor Parra*. Santiago: Ministerio de Educación: 59-74.

Binns, N. (2006) Introducción: ¿Por qué leer a Nicanor Parra*? Obras Completas I (1935-1972). Por Nicanor Parra*. Barcelona: Galaxia Gutenberg: xxix-lxxvi.

Carrasco, I. (1999) *Para leer a Nicanor Parra*. Santiago: Universidad Nacional Andrés Bello / Cuarto Propio.

Glotfelty, Ch. y Fromm, H. (1996) *The ecocriticism reader: Landmarks in literary ecology*. Athens / Georgia: University of Georgia Press.

Huidobro, V. (2017) *Altazor: Le voyage en parachute*. Paris: Editions L'Harmattan.

Ibáñez, J. M. (1972) La poesía de Nicanor Parra. *Poemas y antipoemas. Por Nicanor Parra.* Barcelona: Seix Barral: 9-66.

Jameson, F. (1991) *Ensayos sobre el posmodernismo*. Buenos Aires: Imago Mundi.

Love, G. (1996) Revaluing Nature. *The ecocriticism reader: Landmarks in literary ecology*. Por Cheryll Glotfelty y Harold Fromm. Athens / Georgia: University of Georgia Press.

Morales, L. (1991) *Conversaciones con Nicanor Parra*. Santiago: Universitaria.

Naess, A (2005) The shallow and the deep, long-range ecology movement: A summary. *In A. Drengson & H. Glasser (Eds.), Selected Works of Arne Naess, X* (pp. 7–12). Dordrecht, The Netherlands: Springer. This article was edited from its first publication in 1973 in Inquiry, 16: 95–100.

Parra, N. (1956) *Poemas y Antipoemas.* 2ª ed. Santiago: Nascimento.

Parra, N. (1983) *Poesía Política*. Santiago: Bruguera.

Parra, N. (1995) *Poemas para combatir la calvicie*: Antología. Comp. Julio Ortega. Santiago: FCE.

Quezada, J. (1999) *Nicanor Parra tiene la palabra*. Santiago: Alfaguara.

Rueckert, W., (1996) Literature and Ecology », dans C. Glotfelty & H. Fromm (dir.), The Ecocriticism Reader. Landmarks in Literary Ecology, Athens, The University of Georgia Press, 1, p. 107, paru à l'origine dans Iowa Review, vol. 9, no 1, 1978: 71-86.

Russell, B. (1956) Obras escogidas. Madrid: Aguilar.

Sierra, M. (2005) Nicanor Parra: ni socialista / ni capitalista / sino todo lo contrario: / ecologista *Revista Virtual Voces del Bosque Chileno*. Disponible sur www.elbosquechileno.cl/40parra.html [consulté le 11 septembre 2024].

NICANOR PARRA AND ECOCRITICISM

Abstract. Many poets have expressed ecological concerns, but the term 'ecopoetry' has been coined only recently. Before the introduction of this term, a number of poems contained ecological messages. Although these poets did not refer to this terminology, they were the forerunners and had an influence on the later subgenre. The author of this article focuses her attention on Nicanor Parra. The objective of the article is to study certain discursive and textual aspects of Nicanor Parra's poetry from the perspective of ecocriticism. This approach explores the vision of nature in literary works which express the concern to denounce or provide ethical perspective on the relationship of man with his natural environment. It is argued that the antipoet signals an ecological turning point in his literary production by publishing *Political Poetry*, a book in which he addresses the postulates of deep ecology. As a research method, the author used the analysis and interpretation of lyrical texts. Overall, the results of this research present Parra's poetics as questioning of the political, economic, social, philosophical, religious and cultural interests of the West, demonstrating incompatibility thereof with the conservation of the planet.

Key words: Nicanor Parra, ecocriticism, politics, ecopoems, deep ecology

Emilia Andreea Motoranu (assistante universitaire) est membre du Département de langues vivantes et de communication d'affaires de la Faculté de Relations Économiques Internationales de l'Académie d'Études Économiques de Bucarest, Roumanie. Ses principaux domaines d'intérêt sont: la communication d'entreprise en français, le roumain langue étrangère, la littérature universelle, la littérature de l'exil. Elle est l'autrice des livres « Alexandru Ciorănescu : o viață » (2019) et «Ștefan Baciu: De la poalele Tâmpei până în arhipelagul Hawaii» (2024).

https://orcid.org/0009-0006-4086-6353

Courriel : emilia.motoranu@rei.ase.ro

https://doi.org/10.22364/lincs.2025.21

GESTES ET ANOMIE TRAUMATIQUE : ENTRE CONSTRUCTION DU SENS ET DECONSTRUCTION DU TRAUMA

MONICA PANIZ

U.R. 4178 *Centre pluridisciplinaire textes et cultures*, Université de Bourgogne, France

Résumé. Ce travail de recherche vise le repérage des indices non-verbaux caractérisant les récits des victimes des attentats de 13 novembre 2015 ayant porté leur témoignage dans le cadre du documentaire Netflix *13 Novembre : Fluctuat Nec Mergitur*. L'analyse des séquences vidéo et le repérage des indices mimique-gestuels permettront de comprendre si ces derniers participent à la construction du sens, rendue problématique par l'indicibilité inhérente au trauma psychique. De plus, ce travail de recherche souhaite exploiter la dichotomie *communication non-verbale / comportement non-verbal* (Wiener et al., 1972 ; Hall et al., 2019). Dans ce contexte, force est de constater que les différentes recherches dans le domaine de la psycholinguistique montrent la difficulté d'établir une frontière entre la volonté du locuteur de véhiculer des informations par le biais du paraverbal (comportement non-verbal), et tout un ensemble de comportements involontaires, considérés comme n'étant pas véritablement communicatifs (communication non-verbale). Dans le cadre de cette recherche, nous souhaitons, entre autres, mettre les acquis théoriques de la néoténie linguistique au service de cette dichotomie, notamment en ce qui concerne la notion de *comportement linguistique*. Ce rapprochement pluridisciplinaire nous permettra de proposer des points de réflexion concernant la participation du langage non-verbal à la construction du sens des actes de langage.

Mots-clés : indices non-verbaux, communication non-verbale, comportement non-verbal, néoténie linguistique, approche pluridisciplinaire.

INTRODUCTION

Dans les situations où le langage verbal échoue à transmettre l'expérience vécue, comme c'est souvent le cas dans le cadre des traumatismes psychologiques, la communication non-verbale joue un rôle crucial. Gestes, mimiques, et indices prosodiques deviennent alors des outils indispensables pour exprimer ce qui ne peut être dit, notamment lorsque le traumatisme altère la capacité d'articuler verbalement l'indicible, phénomène qui prend le nom d'anomie traumatique. En effet, tout locuteur encode des informations diverses par le biais de moyens de communication autres que le code linguistique (paralangage). Ces signaux peuvent inclure des gestes, des mimiques, des postures et des indices prosodiques,

permettant au locuteur de transmettre des informations concernant son état émotionnel, cognitif et comportemental.

Dans le cadre de cette étude, nous souhaitons comprendre si les indices mimique-gestuels sont susceptibles de participer à la construction du sens dans le contexte des traumatismes psychologiques, où l'indicibilité du vécu pose des défis majeurs à l'expression verbale. En effet, différentes études (Cote, A., 2010 ; Gindt et al., 2013 ; Römisch et al. 2014 ; Filkukovà et al., 2016 ; Auxéméry et Gayraud 2020) ont montré que l'espace du traumatisme psychique est marqué d'indicibilité. Dans leur étude de 2014, Römisch et al. ont identifié une défaillance dans le cadre de l'encodage du vécu se manifestant dans le discours de locuteurs atteints par des perturbations psychiques comme le trouble de stress post-traumatique, la dépression ou la schizophrénie. Ces modifications majeures de l'architecture du langage constituent, entre autres, un élément central du traumatisme psychique s'expliquant par un manque d'intégration des événements et des méta-représentations de ces derniers, mais aussi par une difficulté de réminiscence intentionnelle des souvenirs. En d'autres termes, le traumatisme psychique constituerait une véritable « blessure » du langage se manifestant dans le cadre du *Syndrome psycholinguistique post-traumatique* (Auxéméry et Gayraud, 2020), entité que nous aborderons dans le volet consacré au point de vue définitoire de cette étude.

Pour aller au-delà de cette impasse linguistique, notre étude s'appuie sur la distinction entre *communication non-verbale/comportement non-verbal* (Wiener et al., 1972 ; Hall et al., 2019) en les reliant aux théories de la néoténie linguistique (Bajrić, 2013 [2009], 2015, 2017) notamment en ce qui concerne la notion de *comportement linguistique*. De plus, à travers l'analyse des témoignages des victimes des attentats du 13 novembre 2015, cette recherche propose de développer un schéma de codage pour les indices mimique-gestuels et prosodiques, dans l'objectif de mieux comprendre leur rôle dans l'expression du trauma psychologique. Dans les pages qui suivent cette introduction, nous souhaitons proposer une réflexion portant sur la contribution du langage non-verbal à la construction du sens.

Enfin, cette étude s'inscrit dans une démarche théorique et méthodologique interdisciplinaire, visant à établir des liens entre la linguistique, la psychologie et d'autres domaines académiques, tout en enrichissant l'analyse des interactions verbales et non-verbales dans des contextes de souffrance psychologique.

CADRE THÉORIQUE ET DÉMARCHE SCIENTIFIQUE

Dans les processus de communication, les interactions non-verbales jouent un rôle fondamental, bien que souvent reléguées au second plan par rapport au langage verbal. Depuis les travaux de Wiener et al. (1972), la distinction entre *communication non-verbale* et *comportement non-verbal* a permis de mieux cerner les nuances entre les actions involontaires et les signaux intentionnels émis par

les locuteurs. En effet, les deux dénominations regroupent respectivement : l'une tout un ensemble de comportements involontaires et considérés comme n'étant pas véritablement communicatifs, l'autre toutes les informations volontairement véhiculées par le locuteur par le biais du non verbal (Hall et al., 2019 : 272 – 273). En parallèle, les avancées théoriques dans le champ de la linguistique et de la psychologie, comme la néoténie linguistique et l'identification *syndrome psycholinguistique post-traumatique* (Auxéméry et Gayraud, 2020), mettent en lumière l'impact du langage sur la subjectivité du locuteur et permettent d'expliquer les profondes altérations du langage chez les individus ayant vécu des traumatismes psychologiques. En effet, la *néoténie linguistique* ou théorie du locuteur inachevé, identifie le point central de son analyse dans le locuteur lui-même et appréhende les différents types de relations cognitives entretenues par ce dernier avec les langues qu'il parle, voire l'influence exercée par la langue sur sa cognition (Bajrić, 2013). L'approche néoténique peut, selon nous, s'articuler avec les acquis des sciences psychologiques et l'analyse des indices mimique-gestuels afin de fournir un modèle d'interprétation pluridisciplinaire, susceptible non seulement d'être appliqué à l'analyse purement linguistique des énoncés émis par des patients psycho-traumatisés, mais aussi d'interpréter l'état cognitif et émotionnel de ces derniers face au souvenir traumatique.

Dans ce contexte, nous souhaitons proposer une ébauche de système de codage afin de classer, segmenter et interpréter les indices prosodiques et mimique-gestuels identifiés. Ce travail de recherche souhaitait, à l'origine, porter exclusivement sur les indices mimique-gestuels tels que les gestes et la posture corporelle. Par la suite, nous avons pu remarquer que certains de ces indices s'articulent à d'autres, comme par exemple les indices prosodiques, les orientations du regard et les mimiques faciales. C'est pour cette raison que nous avons choisi de les inclure à notre analyse. De plus, cette recherche souhaite exploiter le système de codage des indices gestuels proposés par Tellier et al., mais aussi élargir ce dernier en l'appliquant à l'analyse des indices prosodiques, aux orientations du regard, aux attitudes corporelles et aux mimiques faciales des locuteurs concernés.

L'étude de Tellier et al. (2018) s'appuie sur les travaux de Kendon (2004), McNeill (1992, 2005) et Kipp (2005) pour formuler un système de codage rigoureux et structuré des gestes. Dans ce cadre, Tellier et al. (2018) segmentent le geste en quatre phases distinctes : la *préparation*, phase optionnelle où le membre se déplace de sa position de repos vers l'espace gestuel ; le *stroke* (ou coup) et le *hold* (ou maintien), deux phases obligatoires. La première marque une clarté maximale du mouvement du geste, tandis que la seconde consiste en une suspension temporaire du mouvement dans l'espace gestuel. Enfin, la *rétraction*, qui peut être partielle ou totale, est une phase optionnelle correspondant au retour des mains à une position de repos (Tellier et al., 2018 : 43 – 44). Cette classification présente un intérêt particulier, car elle permet non seulement de

segmenter le geste en tant que tel, mais aussi d'étudier sa synchronisation avec le discours. En outre, l'équipe de Tellier propose un système de codage des gestes tenant compte de plusieurs dimensions, telles que la main utilisée par le locuteur, les phases mentionnées ci-dessus, ainsi que des catégories permettant de définir la dimension primaire et secondaire du geste. Les six catégories constitutives des dimensions primaire et secondaire du geste seront reprises dans l'analyse du corpus pour interpréter les gestes présents dans les extraits sélectionnés, ce qui rend superflu leur développement dans cette section

Afin d'illustrer les concepts théoriques précédemment exposés, il est maintenant essentiel de les confronter aux données empiriques. C'est dans cette optique que nous procédons à l'analyse détaillée du corpus, qui mettra en lumière la manière dont les indices prosodiques et mimique-gestuels participent à la construction du sens chez les locuteurs concernés. Cette analyse nous permettra non seulement d'évaluer la pertinence du schéma de codage proposé, mais aussi d'examiner la synchronisation entre le geste et le discours dans des contextes de communication marqués par le traumatisme psychologique.

ANALYSE DU CORPUS

Le corpus de cette étude repose sur l'analyse des témoignages des victimes des attentats du 13 novembre 2015, tels que recueillis dans le cadre du documentaire *13 Novembre : Fluctuat Nec Mergitur*, réalisé par les frères Naudet en 2018 et diffusé sur la plateforme Netflix. Ce documentaire, composé de trois épisodes d'une durée variant de 47 à 56 minutes chacun, rassemble quarante témoignages au total, issus de survivants, de membres des forces de l'ordre et de soignants ayant participé aux secours. La méthode de tournage repose sur une caméra placée derrière une plaque en verre, positionnée face aux témoins qui s'adressent directement à l'objectif, renforçant ainsi l'impression d'immédiateté et d'intimité. Les attentats du 13 novembre 2015 constituent l'une des attaques terroristes marquant durablement la mémoire collective nationale et internationale. Ces attaques coordonnées ont frappé plusieurs lieux emblématiques et, de manière particulièrement tragique, la salle de concert du Bataclan. Cet événement a généré un fort élan de solidarité et a donné lieu à un important travail de mémoire à travers différents supports, dont le documentaire en question. Dans le cadre de cette recherche, nous avons choisi de centrer notre analyse sur 20 témoignages sélectionnés parmi ceux des épisodes 2 et 3 du documentaire. L'objectif est d'explorer la manière dont les indices non-verbaux enrichissent le récit et apportent des éléments significatifs sur le vécu des témoins.

Notre étude propose une analyse qualitative fondée sur quatre catégories d'indices non verbaux : les indices prosodiques, l'orientation du regard, les gestes et attitudes corporelles, et les mimiques faciales. Les indices prosodiques, comme le rythme et l'intonation, permettent de déceler des états émotionnels

sous-jacents ; une pause marquée par des hésitations (*euh*) peut ainsi traduire une surcharge émotionnelle et un effort de structuration du discours (Henry et al., 2004). L'orientation du regard éclaire la gestion cognitive et émotionnelle du récit, un regard fuyant pouvant signaler une tentative d'évasion face à un souvenir douloureux (Scherer, 2003). Les gestes et attitudes corporelles contribuent à la transmission des émotions et à la gestion de leur intensité, comme en témoigne le serrage des mains, indicateur d›un mécanisme de régulation du stress (Chafe, 1980). Enfin, les mimiques faciales traduisent de manière immédiate et universelle des émotions profondes, telles que la peur ou la tristesse, perceptibles à travers des contractions des sourcils et des lèvres (Ekman, 1992)

Afin de systématiser l'analyse des indices non-verbaux, un code couleur a été attribué à chaque catégorie, et l'ordre d'apparition des indices a été noté numériquement. Ce dispositif permet de visualiser la fréquence et la répartition des indices tout au long des récits et de comparer les dynamiques non-verbales entre les différents témoins. Parmi les vingt extraits analysés, nous en avons choisis deux afin d'illustrer concrètement notre système de codage. Les deux exemples que nous allons exploiter dans les lignes qui suivent représentent des extraits du témoignage de Marie (exemple 1, désormais E1) et de David (E2), deux parmi les nombreuses victimes de la prise d'otage du Bataclan ayant accepté de relater leur vécu :

[E1] [1][1][3]Moi, vraiment, pendant cette [2]prise d'otages [3]en fait, [1]ehum, [2]je suis comme [2][1][3][1][2]dédoublée [1][1] et, et du coup je suis comme [2][2]spectatrice quoi. [3][4]Vraiment [2]…il y a une sorte de [3][2][4]distance

Prosodie

1. Pause remplie
2. Pause silencieuse
3. Accentuation d'une unité sémantique

Orientation du regard

1. Regard en bas à gauche
2. Regard caméra
3. Regard en haut et latéral
4. Regard sur le côté

Gestes et attitude corporelle

1. Mouvement des mains qui se lèvent légèrement
2. Main gauche qui se lève au niveau du menton de Marie, la paume retournée vers elle
3. Hochement de la tête
4. Buste qui se penche en arrière

Mimiques faciales

1. Changement dans l'ouverture des yeux
2. Sourcils froncés

[E2] [1][1][1]Je me souviens de [1]voir [2] une grenade en particulier, avec le [3][1]liseré jaune [1][1]et [2]elle [2][2] elle chute au niveau de mes pieds [3] et elle [1]explose.

Prosodie

1. Pause silencieuse
2. Pause remplie (allongement vocalique + répétition pronom personnel sujet)
3. Accentuation d'une unité sémantique

Orientation du regard

1. Regard en bas
2. Regard caméra

Gestes et attitude corporelle

1. Main gauche qui reproduit la forme d'une grenade
2. Main gauche qui se lève et qui redescend rapidement
3. Mouvement circulaire et lent des deux mains

Mimiques faciales

1. Haussement des sourcils

La prosodie joue un rôle clé dans l'interprétation des énoncés pris en compte : les pauses remplies et silencieuses indiquent, dans le cas des deux témoignages, des moments de réflexion ou d'émotion intense. Elles peuvent également signaler un besoin de reprendre son souffle ou de gérer la pression émotionnelle (cf. Auxéméry et Gayraud, 2020). L'accentuation des unités sémantiques, de son côté, renforce les éléments clés du discours, permettant de saisir les points de tension dans le récit et créant une emphase sur la perception de la réalité par le locuteur. Les variations des orientations du regard sont, à leur tour, très significatives : en effet, le regard des deux témoins est souvent dirigé soit en bas à gauche soit sur le côté lorsqu'ils réactivent le souvenir avant de le relater (nous avons pu constater ceci en prenant en compte non seulement ces deux extraits, mais la totalité des témoignages de Marie et de David). Le regard vers la caméra, en revanche, marque une tentative de prise de contact avec un interlocuteur fictif, incarné dans ces deux cas précis par la caméra. La dernière orientation du regard que nous avons pu repérer dans l'extrait du témoignage de Marie marque une pause de réflexion. En ce qui concerne les gestes et les attitudes corporelles identifiés, ces derniers accompagnent les discours de Marie et de David et jouent un rôle d'illustration soit de l'unité sémantique exprimée par le biais du langage verbal (indices 2 et 4 pour Marie, indices 1,2,3 pour David), soit ils permettent de formuler des hypothèses quant à l'état émotionnel du locuteur, comme dans le cas des indices 1 e 3 [E1]. En ce qui concerne la dernière catégorie d'indices soumis à l'analyse, les mimiques faciales comme le changement dans l'ouverture des yeux et le froncement des sourcils témoignent une fois de plus d'une réactivité émotionnelle face à la situation relatée. En effet, ces deux indices

sont traditionnellement et respectivement associés l'un à l'étonnement et l'autre à un état d'agitation proche de la contrariété. En ce qui concerne le haussement des sourcils, seule mimique faciale repérée dans l'extrait de David, ce dernier ne constitue qu'une unité de rythme. En effet, l'analyse de la totalité de son témoignage nous a permis de constater que ce léger mouvement des sourcils accompagne la quasi-totalité de son récit, raison pour laquelle nous n'avons pas attribué de valeur potentiellement psychologique à cet indice. Par le biais de ce système de codage et des interprétations des indices non-verbaux repérés, il a été possible d'identifier trois types d'indices : les indices pas véritablement communicatifs ou unités de rythme (indices gestuels 1 et 3 pour Marie et mimique faciale pour David), les indices constructeurs de sens à l'intérieur de l'acte de parole, comme par exemple les indices prosodiques et les orientation du regard, et enfin les indices constructeurs de sens en dehors de l'acte de parole (orientations du regard de Marie, indices 1 et 4). Nous reviendrons sur ce point lors de la discussion des résultats.

L'analyse de ces exemples montre ainsi comment les éléments verbaux, prosodiques, gestuels et faciaux interagissent pour créer une représentation complexe des émotions humaines en situation de stress. Ce type d'analyse est fondamental pour comprendre les dynamiques de communication, notamment dans des contextes traumatisants. En intégrant ces différentes dimensions, on peut mieux appréhender la manière dont les individus expriment et gèrent leurs émotions face à des situations extrêmes.

Le schéma de codage initialement proposé a été ultérieurement enrichi à la lumière des travaux de Tellier et al. (2018), intitulés *Segmentation et annotation du geste : Méthodologie pour travailler en équipe*. Cette recherche fournit des perspectives précieuses pour l'analyse des gestes dans le cadre des interactions verbales. Dans cette optique, nous avons décidé d'intégrer les phases du geste, ainsi qu'un schéma de codage fondé sur la main utilisée et le type de geste, tout en adoptant les six catégories de la typologie des gestes proposées par l'équipe de Tellier. Cette approche vise à identifier la fonction des indices gestuels précédemment observés. Avant de procéder à l'application concrète du schéma de codage, il est pertinent de consacrer quelques lignes à l'explicitation des différentes catégories qui composent la typologie des gestes sélectionnée. Cette dernière se divise en plusieurs catégories distinctes. Tout d'abord, le geste déictique ou de pointage, utilisé pour désigner un objet ou un lieu spécifique. Ensuite, le geste iconique, qui illustre un concept concret, et le geste métaphorique, représentant un concept abstrait. On trouve également le geste de battement, correspondant aux unités rythmiques du discours. L'emblème, quant à lui, est un geste culturellement codifié et conventionnel. Le geste de butterworth intervient dans la recherche lexicale lorsque le locuteur cherche un mot. Enfin, le geste interactif est adressé à l'interlocuteur dans le but de gérer l'interaction. Un geste est qualifié d'avorté lorsqu'il est amorcé, mais interrompu avant d'être réalisé. (Tellier et al. 2018 :

44). La suite de notre analyse propose une reprise des exemples E1 et E2, afin d'examiner les gestes et postures corporelles qui y apparaissent, en les soumettant au schéma de codage élaboré dans l'étude mentionnée.

Dans ce cadre, nous souhaitons préciser que les termes anglophones employés dans la typologie évoquée précédemment ont été traduits en français afin de garantir une meilleure lisibilité et une interprétation plus accessible des éléments présentés dans les tableaux suivants :

[E1] « [1][3]Moi, vraiment, pendant cette prise d'otages en fait, ehum, je suis comme [1][3]dédoublée et, et du coup je suis comme [2]spectatrice quoi. Vraiment…il y a une sorte de[4] distance.

Tableau 1 : **Description et analyse des gestes et attitudes corporelles de Marie**

Geste 1 : mouvement des mains qui se lèvent légèrement [1]	
Main(s) impliquée(s)	Deux mains symétriques
Dimension principale	Battement
Dimension complémentaire	Iconique ? Métaphorique ?
Geste 2 : main gauche qui se lève au niveau du menton de Marie, la paume retournée vers elle [2]	
Main(s) impliquée(s)	Main gauche
Dimension principale	Iconique
Dimension complémentaire	Recherche lexicale
Attitude corporelle 1 : hochement de la tête [3]	
Main(s) impliquée(s)	Non pertinent
Dimension principale	Battement
Dimension complémentaire	Interactif ?
Attitude corporelle 2 : buste qui se penche en arrière [4]	
Main(s) impliquée(s)	Non pertinent
Dimension principale	Métaphorique, mais anticipation
Dimension complémentaire	Interactif ?

[E2] Je me souviens de [1]voir une grenade en particulier, avec le liseré jaune et elle [2] elle chute au niveau de mes pieds [3] et elle explose.

Tableau 2 : **Description et analyse des gestes et attitudes corporelles de David**

Geste 1 : main gauche qui reproduit la forme d'une grenade [1]	
Main(s) impliquée(s)	Main gauche
Dimension principale	Iconique, mais anticipation
Dimension complémentaire	Recherche lexicale ?
Geste 2 : main gauche qui se lève et qui redescend rapidement [2]	
Main(s) impliquée(s)	Main gauche
Dimension principale	Iconique, mais anticipation
Dimension complémentaire	Recherche lexicale ?
Geste 3 : mouvement circulaire et lent des deux mains [3]	
Main(s) impliquée(s)	Deux mains symétriques
Dimension principale	Iconique, mais anticipation
Dimension complémentaire	Recherche lexicale ?

L'analyse des gestes et des attitudes corporelles dans ces deux exemples s'appuie sur plusieurs dimensions, notamment *handedness* (la ou les mains impliquées dans l'expression gestuelle), *primary dimension* (fonction principale du geste) et *secondary dimension* (fonction complémentaire). Chaque geste ou attitude corporelle observée dans cet exemple remplit des fonctions spécifiques dans la communication non-verbale, renforçant ou modulant le message verbal. La classification de ces gestes en dimensions primaires et secondaires permet de mieux comprendre leur rôle dans la construction du discours, qu'il s'agisse de structurer le rythme, d'illustrer des concepts, ou de gérer l'interaction avec un interlocuteur. Or, l'incertitude qui subsiste dans la classification des dimensions secondaires pour plusieurs gestes souligne une faiblesse dans la méthodologie du codage : il semble difficile de déterminer avec précision la fonction secondaire des gestes sans un contexte plus détaillé. De plus, le modèle repose sur des catégories strictes telles que battement, iconique, métaphorique, interactif, etc. Cependant, certains gestes peuvent remplir simultanément plusieurs fonctions. Par conséquent, cette rigidité théorique est susceptible limiter la pertinence du modèle pour analyser des gestes dans des interactions complexes. Ainsi, force est de constater cette typologie présente un certain nombre d'obstacles que nous souhaitons dépasser. Nos propositions seront présentées dans les lignes suivantes, consacrées à la discussion des résultats.

DISCUSSION DES RÉSULTATS

L'analyse des indices non-verbaux met en évidence certaines limites dans le schéma de codage de Tellier et al. (2018), notamment en ce qui concerne l'intégration complète de l'attitude corporelle et des éléments prosodiques. Il devient ainsi nécessaire de distinguer plus précisément les mouvements rythmiques, iconiques, et métaphoriques. Cependant, il est important de souligner certaines limites plus profondes de l'analyse des gestes et des attitudes corporelles. Comme mentionné *supra,* l'une des critiques majeures concerne l'ambiguïté qui entoure la dimension secondaire des gestes. Cette incertitude reflète une limite dans la capacité du modèle actuel à capter la polyvalence des gestes, qui peuvent simultanément remplir plusieurs fonctions (rythmiques, interactives, iconiques, etc.). Le modèle est rigide dans ses catégories, ce qui peut mener à des simplifications excessives. De plus, l'analyse manque de prise en compte des facteurs contextuels qui influencent les gestes, tels que la relation entre les interlocuteurs. Il peut en résulter une interprétation parfois décontextualisée des gestes, limitant la portée explicative de l'analyse. La complexité cognitive sous-jacente à la production des gestes, notamment la distinction entre les gestes automatiques et ceux qui sont produits consciemment, est également sous-estimée, affaiblissant la compréhension de la dynamique réelle des interactions. Bien que nous ne soyons pas en mesure de reprendre l'intégralité de ce système de codage, nous avons néanmoins l'intention d'exploiter la catégorie *handedness* (usage des mains) ainsi que la double dimension du geste (primaire et secondaire) dans la suite de notre recherche. Toutefois, nous ne proposerons pas ici un nouveau système de codage, qui fera l'objet d'une publication à venir. Il nous semble néanmoins essentiel de formuler des pistes d'amélioration et d'élargissement du travail de Tellier et al. (2018) en fonction des besoins identifiés dans notre étude. Ainsi, nous proposons que la catégorie *handedness* soit remplacée par les catégories *gazeness* (orientation du regard) et *BA* (body attitude, ou attitude corporelle) pour une analyse plus fine des orientations du regard et des postures corporelles. De plus, nous envisageons de créer des classifications similaires pour l'analyse des mimiques faciales et des indices prosodiques. Ces nouvelles catégories différeront de *handedness* en intégrant des sous-catégories supplémentaires. Par exemple, pour les mimiques faciales, plusieurs critères seront pris en compte dans notre schéma de codage : la partie du visage concernée (le haut, englobant les sourcils, les yeux et le front, ou le bas, incluant les narines et les lèvres), ainsi que la symétrie du geste facial. Cette nouvelle approche vise à répondre aux limites du modèle actuel en offrant une plus grande flexibilité dans l'analyse des gestes et en tenant compte de la richesse contextuelle, cognitive et interactionnelle des échanges non verbaux.

Quant aux apports théoriques de ce travail de recherche, nous souhaitons élargir la dichotomie *communication non-verbale* vs *comportement non-verbal* en proposant une « trichotomie » susceptible de prendre en compte l'apparition

des indices non-verbaux à l'intérieur ou en dehors de l'acte de parole. Dans ce contexte, divers exemples, distincts des deux extraits précédemment analysés, seront mobilisés afin d'illustrer de manière approfondie les enjeux et les implications de la tripartition qui sera présentée dans quelques lignes. Ainsi, il sera possible de parler de *communication non-verbale « impropre »* en ce qui concerne les indices non-verbaux inconscients voire automatiques et étant considérés comme ne pas étant véritablement communicatifs. Cette catégorie regroupe les unités de rythme présentes dans l'exemple suivant :

[E3] Vous avez des mamans [léger mouvement de la tête], des frères [léger mouvement de la tête], la mamie [léger mouvement de la tête], des amis [léger mouvement de la tête] […].

Le deuxième élément de cette trichotomie prendra le nom de *communication non-verbale « à proprement parler »* et il sera utilisé afin de regrouper deux catégories d'indices inconscients voire automatiques différents : d'un côté ceux qui construisent le sens à l'intérieur de l'acte de parole [E4] et de l'autre ceux qui participent à la construction du sens en dehors de ce dernier [E5]. Voici un exemple de chacune de ces deux catégories :

[E4] Ça me [pause silencieuse] [lèvres se crispent et mâchoire qui se serre] fin [pause silencieuse] [regard en bas] [hochement de la tête] [yeux fermés] ça me déchire dans le cœur.

[E5] J'ai juste dit : il est hors de question que je lui donne un de mes biens personnels, c'était pas possible, non. [Fin de la prise de parole, mais la caméra reste quelques secondes de plus sur le témoin, qui passe sa main dans les cheveux]

Dans l'ensemble, ces indices non-verbaux enrichissent le discours du témoin en apportant des éléments émotionnels qui ne peuvent pas être exprimés par les mots seuls. Dans le cas de E4, ces éléments émotionnels sont intégrés dans l'acte de parole et aucun indice n'intervient après la fin de ce dernier. L'exemple suivant, en revanche, représente un cas de figures dans lequel l'indice non-verbal, dans ce cas précis un geste, se vérifie une fois que la prise de parole du locuteur s'est terminée.

Le dernier élément de cette catégorisation tripartie des indices non-verbaux est représenté par le *comportement non-verbal*, qui regrouperait ainsi tous les indices non verbaux conscients et constructeurs de sens à l'intérieur de l'acte de parole, mais également en dehors de l'acte de parole, comme le montrent les deux exemples suivants :

[E6] Donc moi je [début du changement de posture] suis vraiment [pause remplie] recroquevillé dans un coin.

[E7] J'arrive en bas et là je vois un… [fin de la prise de parole, la témoin regarde la caméra et ses mains dessinent un tas]

Comme nous l'avons souligné dans le court commentaire de E4 et E5, les indices non-verbaux sont en mesure de construire du sens à l'intérieur et en dehors de l'acte de langage. Le deuxième extrait représente un exemple très récurrent : la locutrice n'est plus en mesure d'exprimer par des mots ce qu'elle a vu à ce moment précis et elle choisit de représenter le mot « tas » par un geste des deux mains. Ce processus selon lequel le locuteur choisit volontairement d'utiliser un geste pour ne pas prononcer une unité lexicale ou une phrase est très courant, notamment lorsque des individus psycho-traumatisés sont amenés à parler de l'expérience traumatique vécue.

La théorie du *comportement linguistique*, issue de la néoténie linguistique, permet d'englober à la fois les comportements verbaux et non-verbaux. La définition du comportement linguistique, telle que fournie par Bajrić (2013), décrit ce concept comme un ensemble d' « attitudes énonciatives conformes au vouloir-dire de la langue, celles que le locuteur adapte à ses besoins énonciatifs » (Bajrić, 2013 : 312). Les attitudes énonciatives englobent non seulement le contenu verbal, mais aussi la manière dont ce contenu est présenté, ce qui implique une certaine intentionnalité de la part du locuteur. En effet, le locuteur est en mesure d'adapter ses attitudes énonciatives aux besoins de l'énonciation, ce qui renvoie à la flexibilité et à la capacité de ce dernier d'ajuster son discours en fonction des circonstances, des interlocuteurs et des contextes. L'intentionnalité du locuteur est présente aussi dans la définition du *comportement non-verbal*, qui fait référence à la volonté du locuteur de véhiculer des informations par le biais du paraverbal (Wiener et al., 1972). Ainsi, il est possible d'affirmer que les indices non-verbaux sont inhérent au *vouloir-dire* de la langue car ils constituent des attitudes énonciatives intentionnelles. En d'autres termes, les indices non-verbaux ne sont pas des éléments périphériques de la communication. Au contraire, ils sont intrinsèquement liés au comportement linguistique, car ils soutiennent et enrichissent le message verbal. Si nous reprenons la tripartition entre *communication non-verbale impropre*, *communication verbale « à proprement parler »* et *comportement non-verbal*, force est de constater que les deux derniers éléments de cette dernière participent à la construction du comportement linguistique au même titre que le comportement verbal. Dans le cas du *comportement non-verbal*, le locuteur adapte sciemment les indices non-verbaux à ses besoins énonciatifs. Cela implique que le locuteur a une certaine maîtrise de ses gestes et expressions pour atteindre un objectif communicatif spécifique. En revanche, dans le cas de la *communication non-verbale à proprement parler*, les indices non-verbaux sont souvent inconscients ou automatiques. Ces derniers peuvent refléter des réactions émotionnelles spontanées, telles que des mouvements de recul ou des gestes d'ouverture, qui s'adaptent aux besoins énonciatifs du locuteur sans qu'il

en ait pleinement conscience. Ainsi, il est possible de définir le *comportement linguistique* comme l'ensemble des attitudes énonciatives du locuteur, soient-elles de nature verbale ou non-verbale, intentionnelle ou automatique. Dans ce contexte, le *comportement linguistique* se configure comme étant un phénomène multidimensionnel où chaque élément, verbal ou paraverbal, contribue à la construction du sens.

CONCLUSION

En conclusion, l'analyse des indices non-verbaux présentée dans cette étude met en lumière leur rôle complexe et multifacette dans la communication humaine, en particulier dans le contexte du traumatisme psychologique. Les résultats montrent que ces indices peuvent non seulement accompagner l'acte de parole, mais également participer de manière significative à la construction du sens, souvent en transcendant le verbal. Ce phénomène est particulièrement observable dans les récits de Marie et David, où l'accentuation prosodique agit comme un marqueur puissant qui renforce l'expression des émotions et des expériences vécues.

En outre, il est essentiel de souligner que certains gestes et attitudes corporelles apparaissent comme des stratégies d'adaptation face à l'indicibilité du traumatisme, permettant ainsi aux individus de communiquer des expériences profondes et souvent inaccessibles par le seul langage verbal. Cette capacité à exprimer des émotions et des états d'âme par des moyens non-verbaux souligne l'importance d'une approche qui prend en compte les éléments non-verbaux dans l'étude des interactions humaines, notamment dans des contextes où les mots peuvent faillir.

Enfin, l'établissement de parallèles entre les indices non-verbaux et les marqueurs lexicaux et syntaxiques du *Syndrome psycholinguistique post-traumatique (SPLIT)*, comme dans le cas des pauses prosodiques, enrichit notre compréhension des dynamiques de la communication post-traumatique. En intégrant ces éléments, cette étude invite à une réflexion approfondie sur l'interaction entre langage verbal et non-verbal, soulignant ainsi que, dans des situations de grande détresse émotionnelle, la communication humaine s'articule souvent autour d'une synergie complexe de signaux, favorisant ainsi une expression plus complète de l'expérience subjective. Ce travail ouvre également des perspectives pour des recherches futures, visant à explorer davantage le rôle des indices non-verbaux dans divers contextes communicationnels, bi- voire plurilingues et psychologiques.

RÉFÉRENCES

Auxéméry, Y., Gayraud, F. (2020) Le syndrome psycholinguistique traumatique (SPLIT). *L'Évolution Psychiatrique*, 85 : 509–528.

Bajrić, S., (2013) [2009] *Linguistique, cognition et didactique : principes et exercices de linguistique-didactique*. Paris : PUPS.

Bajrić S. (2015) Le vouloir-dire et le silence des langues. *Acta linguistica, Journal for Theoretical Linguistics, Banská Bystrica, Ekonomická fakulta*, Slovaquie, 10 : 6–16.

Bajrić, S. (2017) Langues et locuteurs : synchronie contre chronologie. In C. Badiou-Monferran, S. Bajrić et P. Monneret (éds.) *Hommages à Olivier Soutet, Penser la langue. Sens, texte, histoire*. Paris : Honoré Champion, 57–64.

Chafe, W. L. (1980) *The Pear Stories: Cognitive, Cultural, and Linguistic Aspects of Narrative Production*. Norwood: Ablex Publishing.

Cote, A. (2010) La langue et le trauma. *Le Journal des Psychologues*, 274 : 40–42.

Ekman, P. (1992) Facial Expressions of Emotion: New Findings, New Questions. *Psychological Science*, 3 : 34-38.

Filkuková, P. et al. (2016) The relationship between posttraumatic stress symptoms and narrative structure among adolescents terrorist-attack survivors. *European Journal of Psychotraumatology* : 7.

Gindt, M. et al. (2013) Impact de l'état de stress post-traumatique sur le discours, via une approche psycholinguistique. *Congrès Français de Psychiatrie*, 285 : 43–44.

Hall, J. A. et al. (2019) Nonverbal Communication. *Annual Review of Psychology*, 70: 271–294.

Henry, S., Campione, E., et Véronis, J. (2004). Répétitions et pauses (silencieuses et remplies) en français spontané. *Actes des Journées d'Études sur la Parole (JEP)*, Fès, Maroc.

Kendon, A. (2004) *Gesture: Visible Action as Utterance*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kipp, M. (2005) *Gesture Generation By Imitation: From Human Behavior To Computer Character Animation*. Universal-Publishers.

McNeill, D. (1992) *Hand and Mind : What gestures reveal about thought*. Chicago: The University of Chicago Press.

McNeill, D. (2005) *Gesture & thought*. Chicago: The University of Chicago Press.

Römisch, S. et al. (2014) Evaluation, involvement, and fragmentation in narratives of distressing, angering, and happy events by traumatized and nontraumatized women. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice and Policy*, 6,: 465–472.

Scherer, K. R. (2003) Vocal communication of emotion: A review of research paradigms. *Speech Communication*, 40 : 227–256.

Tellier, M. et al. (2018) Segmentation et annotation du geste : Méthodologie pour travailler en équipe. *JEP-TALN-RECITAL 2012 : Atelier DEGELS 2012 (Défi GEste Langue des Signes)*, Jun 2012, Grenoble, France, 41–55.

Wiener, M. et al. (1972) Nonverbal behaviour and nonverbal communication. *Psychology Review*, 79: 185–214.

GESTURES AND TRAUMATIC ANOMIA: BETWEEN MEANING CONSTRUCTION AND TRAUMA DECONSTRUCTION

Abstract. This multidisciplinary research aims to identify non-verbal clues characterizing the stories of the victims of the attacks of 13 November 2015, who gave their testimony as part of the Netflix documentary *November 13: Fluctuat Nec Mergitur*. The analysis of video sequences and the identification of facial-gestural cues will make it possible to

establish whether they participate in the construction of meaning, made problematic by the inexpressibility inherent in psychological trauma. In addition, this research aims to exploit the *non-verbal communication/non-verbal behaviour* dichotomy (Wiener et al., 1972). In this context, the various studies in the field of psycholinguistics show the difficulty of establishing a boundary between two elements: on the one hand, the desire of the speaker to convey information through the paraverbal (non-verbal behaviour), and on the other – a whole set of involuntary behaviours considered not to be truly communicative (non-verbal communication). As part of this research, we wish, among other things, to put the theoretical knowledge of linguistic neoteny at the service of this dichotomy, particularly regarding the notion of *linguistic behaviour*. This multidisciplinary rapprochement will serve as the basis for proposing points for reflection concerning the participation of non-verbal language in the construction of the meaning of speech acts.

Key words: non-verbal cues, non-verbal communication, non-verbal behaviour, linguistic neoteny, multidisciplinary approach

Monica Paniz est doctorante contractuelle en Sciences du Langage à l'Université de Bourgogne, France. Ses principaux centres d'intérêt scientifique incluent la Néoténie linguistique, le bi- et plurilinguisme, la communication non-verbale et les sciences psychologiques.

https://orcid.org/0009-0009-8062-1539

Courriel : Monica.Paniz@u-bourgogne.fr

https://doi.org/10.22364/lincs.2025.22

LA FORÊT EN IMAGES : ÉCOCIDE ET ART AUTOCHTONE DANS LES NORDS SIBÉRIEN ET EUROPÉEN (PREMIER XXIE SIÈCLE)

DOMINIQUE SAMSON NORMAND DE CHAMBOURG

Institut National des Langues & Civilisations Orientales (Paris)

« Je viens des forêts noires.
Et ma mère, en me portant dans son ventre,
M'a mené à la ville.
Mais en moi, le froid des forêts restera jusqu'à la mort. »

(Brecht, 2000: 8)

Résumé. Pour des raisons évidentes, le Nord a longtemps été décrit et pensé par un pouvoir central, lointain, sédentaire ou par des observateurs « de passage », tels les voyageurs et les missionnaires. Au-delà de leur différence de nature, les pouvoirs scandinaves comme russe ont développé des stéréotypes et un imaginaire qui révèlent plus leur propre *Weltanshauung* et leur point de vue de « civilisateur » que leur connaissance de l'Autre. Ainsi la mise en valeur réelle ou supposée des territoires du Nord a-t-elle souvent été ressentie par les communautés locales, jusqu'en ce début de XXIe siècle, comme une expression délétère du colonialisme. À travers l'exemple des peuples minoritaires autochtones du Nord sibérien, notamment des Khanty des forêts, et du Nord européen, les Sami, il s'agira de rendre compte d'abord de quelques traits du paysage culturel autochtone, puis d'initiatives artistiques récentes qui éclairent un activisme autochtone pragmatique devant les processus qui bouleversent souvent douloureusement, voire tragiquement, leur univers.

Mots clefs : autochtones, forêts, Nords, agentivité.

INTRODUCTION

Dans l'imaginaire européen, la forêt est à la frontière entre la cité et la terre encore vierge. Espace de perdition ou de salut selon les auteurs, elle est « domestiquée » (monastère, jardin, ermitage), sanctuarisée ou exploitée, révélant ainsi le lien des humains à la nature. Dans les arts, elle devient bientôt un motif inspiré par un discours religieux, romantique ou naturaliste, etc. Que la forêt soit en toile de fond ou le sujet de la composition, sa poétique et son esthétique enrichissent de nombreuses œuvres, des chevaliers de la Table ronde (Anonyme, 2009) aux contes de Charles Perrault (Perrault, 2001) et des frères Grimm

(Grimm, 1939), en passant par Shakespeare (Shakespeare, 2007) ou Jack London (London, 2022). Premier temple des divinités et première idée de l'architecture humaine selon Chateaubriand (Chateaubriand, 1802: 24), labyrinthe analogue aux pensées humaines (Balzac, 1839: 150), elle apparaît comme un sanctuaire, un rite initiatique, une épreuve, une errance, une scène de chasse, un effroi, une régénérescence, une harmonie. Espace susceptible d'idéalisation et lieu des mythes par excellence, elle a ainsi inspiré au fil des siècles de nombreuses représentations où se jouent le sacré, le pouvoir, la sauvagerie et l'imaginaire.

Au-delà des diverses définitions possibles de la forêt et de ses différents écosystèmes à travers le monde – des forêts tropicales jusqu'aux forêts urbaines, en passant par la mangrove et la taïga –, son histoire a été partiellement façonnée par les humains, leurs civilisations, leurs guerres, leur démographie : des premiers déboisements à la protection de la biodiversité aujourd'hui, en passant par l'exploitation, les Codes forestiers, la relégation ou encore le tourisme.

En Sibérie et en Scandinavie, la taïga demeure le berceau et le lieu de vie d'éleveurs de rennes et de chasseurs-pêcheurs qui ont développé une civilisation que le peintre khanty Guennadi Stepanovitch (1934-2020), comme aujourd'hui la génération arrivée à maturité d'artistes sami nés à la fin des années 1970 et

Figure 1. **Galina Popova, Khanty du Iamal, devant le musée Raïchev à Khanty-Mansïisk**
(© Dominique Samson Normand de Chambourg, 2011)

au début des années 1980 – une période caractérisée par la prise de parole autochtone sur la violence faite à leur espace vital –, n'ont cessé de valoriser, restituant chacun de l'intérieur moins des lieux et des êtres que tout un paysage culturel. Dans une perspective pluridisciplinaire, ce bref article est fondé sur des entretiens et des terrains dans le Nord sibérien jusqu'en 2019, ainsi que sur des films consacrés aux communautés des espaces nordiques. Après une contextualisation du paysage culturel autochtone, il posera les bases d'une étude liminaire de l'activisme autochtone contemporain, à partir d'images – tableaux, artefacts, mises en scène –, comme autant de miroirs tendus au colonisateur.

DES VIES NÉES DE LA FORÊT

Les peuples autochtones des Nords considèrent la taïga comme riche et généreuse, saturée de vie (*Man' Puxasi*, 1972[1]) ; elle les habite autant qu'ils l'habitent. La « terre dorée » ou *sorneng mup* (*сорнең мув*) des Khanty, symbole de leur civilisation boréale, a été la demeure des dieux (*L'île sacrée*, 1973). En amont du Salym (*Le Grand Salym*, 1984), sur la rive droite de l'Ob, un mythe rapporte que la famille céleste des Tonnerres veillait sur la terre, décochant un éclair blanc pour la défendre de tout mal. La forêt boréale montre le génie de peuples qui ont su y établir des réseaux de relation d'égalité avec les formes de vie autres (*Forêt*, 1972), mais douées elles aussi d'une composante spirituelle : ainsi leur vie de chasse se fonde-t-elle sur le chamanisme, dans un principe global d'échange réciproque (Hamayon, 1990). Cette solidarité générale fait de chacun, tour à tour, un dévoreur et un dévoré : les humains se nourrissent de gibier (*En visant un canard*, 2003), comme les esprits se nourrissent de celui qui part mourir dans la forêt ou se noie dans un cours d'eau. Les rituels de purification, les offrandes, le don de soi, lient le chasseur et l'animal dans une ambivalence qui porte alternativement la vie et la mort aux deux parties. On ne consomme que la chair, les os préservés garantiront la renaissance d'un être de même espèce. Ainsi les Khanty, les Mansi et les Nénètses ne « tuent »-ils jamais, mais obtiennent l'animal venu se donner dans le cadre de l'échange établi. Pour que celui-ci se perpétue, il faut que se perpétue le partenaire (*ibid.*). Traditionnellement, le *tajožnik* ou chasseur-pêcheur de la forêt boréale, ne partait-il pas mourir dans la forêt, devenant gibier à son tour pour donner la vie ?

Ainsi l'intimité avec la forêt qui fournit à ses habitants tout ce dont ils ont besoin pour vivre et répondre aux aléas du quotidien signifie certes des interactions qui préservent la biodiversité, mais également une indépendance salutaire face à la culture dominante dont le maître mot de « progrès », lui, implique de maîtriser la nature.

1 Sauf mention contraire, tous ces titres entre parenthèses renvoient aux œuvres du peintre khanty Guennadi Raïchev.

Figure 2. **Nalytchevo, Kamtchatka** (© Dominique Samson Normand de Chambourg, 2002)

Le plus souvent décriée par le civilisateur avant qu'il n'y découvre les ressources naturelles nécessaires à son propre développement, la nature du Nord qui a inspiré les traditions orales autochtones pour sa richesse n'est pas sans rappeler le jardin d'Eden, comme en témoigne une nouvelle de Tan-Bogoraz parue en 1910, « Qui, le premier, sur terre a versé le sang ? » Inspirée du folklore tchouktche et du judéo-christianisme, elle relate le « péché originel » à travers le témoignage de Guéou, le vieux mélèze contemplatif dont la racine-mère était déjà là, le premier jour où la lumière se leva sur la terre :

> Alors ce monde connut une ère faste. Tirketir le soleil était gros comme une colline, beaucoup plus gros qu'aujourd'hui. Il était blanc comme le plumage de Kourkyl et ses tantes, il brillait comme la croûte de la neige à fondre, et sa chaleur offrait l'été permanent. À cette époque, cette terre était bien plus plane que maintenant, nulle part il n'y avait la moindre montagne, le moindre creux pour un lac, ni le moindre lit pour un cours d'eau. Le continent s'étendait, ininterrompu et plat comme une peau étirée, jusqu'à la côte. Là-bas commençait la mer, tout aussi plate et lisse, car alors il n'y avait ni tempêtes, ni vagues, ni glaces flottantes. Et sur tout le continent, depuis la mer du Sud à celle du levant, poussaient mes frères aînés Guéou, avec leurs proches, leurs êtres chers et leurs rejetons, en grands bois de milliers de troncs et plus. Lors, nous avions, une apparence toute autre : nos chevelures étaient bouclées, l'habit de notre buste était plus blanc que celui du bouleau, et nos cimes s'arrondissaient

> sous le ciel comme la tête verte d'un jeune pissenlit. Nos cheveux étaient tressés de grosses fleurs blanches qui jamais ne fanaient ; la sève, essence gorgée de sucre, coulait en nos vaisseaux, nos racines s'enfonçaient dans la terre noire comme dans du beurre et s'étiraient à volonté, car, au cœur de la terre-mère, il n'y avait pas un soupçon de glace (Tan Bogoraz, 1910: 332-333).

À la suite du premier sang versé, la malédiction de Kourkyl, le corbeau blanc qui avait rapporté depuis les neuf univers le soleil cousu dans un sac en peau de morse noircie, provoqua la chute de tous les règnes vivants et la terre devint toundra[2].

Les habitants des taïgas ont ainsi préservé un patrimoine environnemental et culturel sans précédent. Et puis, mue par la marche de l'histoire, la Révolution a œuvré à s'émanciper des grandes forces de la Création : arguant d'une mission civilisatrice, comme autrefois la chronique de Koungour justifiait la conquête de la Sibérie par la volonté divine, elle a voulu se faire démiurge et « cultiver » l'espace « inculte » (*Triptyque historique. Iougra*, 1978 ; illustrations de *La mère de Dieu dans des neiges de sang* d'E.D. Aïpine, 2002). Ces nouveaux arrivants avaient un rapport à la nature du Nord pour le moins différent. Forts de leur technologie et la ligne du Parti pour horizon, ils ont voulu transformer la forêt pour y établir leur propre société. Contrairement à ce qu'elle était pour les autochtones, la grande forêt ne représentait pas un milieu de vie aux yeux du nouveau pouvoir. La nature devait plier devant les plans quinquennaux et les autochtones, « enjamber les millénaires » pour être de leur siècle : école pour les petits (*Camp de pionniers sur la rive de l'Irtych*, Tebetev[3], 1958), kolkhozes pour les grands (*Les Khanty se sont réunis en kolkhoze*, Tebetev, 1983), sédentarisation pour les (semi) nomades. Avec la Nouvelle Vie, le mode de vie « traditionnel » entre dans les nouveaux musées ethnographiques ; l'art figuratif des peuples de Sibérie, dans l'ouvrage précieux de Sergueï Ivanov (Ivanov, 1963) ; et la tradition orale, dans les travaux de folkloristes, telle Glafira Vassiliévitch (Vassiliévitch, 1966). Et après les campagnes d'évangélisation sous Pierre I^{er} était venu le temps des campagnes d'athéisme militant. Les forêts étaient désacralisées, les esprits-maîtres, chassés, les rituels, convertis en Fêtes du travail et compétitions sportives : seule importait

2 « Alors la terre se dépouilla de sa forêt et devint toundra. Le soleil se fit rouge et froid. Et nous, les arbres, nous devînmes chauves, et nous mîmes à pousser seulement là où Kamaou, la bête-montagne, avait jeté les montagnes les unes sur les autres. Les animaux se dispersèrent au galop. Les uns mangèrent de l'herbe et des racines, et vivaient rassasiés ; les autres furent tiraillés par la faim et l'envie de tuer, de faire couler le sang, et se nourrirent de viande. Le ciel, voyant le dépouillement et la déconfiture de la terre, s'emplit de chagrin et se mit à pleurer. Il pleura sept jours et sept nuits, et ses larmes emplirent tous les fossés creusés par la bête-montagne qui se firent rivières et se jetèrent dans les creux ronds qui devinrent lacs. Puis, lorsque le ciel cessa de pleurer, le printemps survint, et la terre se fit plus gaie » : voir Tan-Bogoraz, 1910: 343.

3 Premier peintre khanty, Mitrofan Tebetev (1924-2011) a laissé plus de 400 travaux et tableaux.

désormais la maîtrise des espaces. Ne signifierait-elle pas le déplacement coercitif et la sédentarisation des (semi)nomades afin d'exploiter les ressources naturelles d'une terre longtemps tenue par le civilisateur pour stérile, inutile et impropre à toute culture ? Le sacré était dans une étoile rouge, et l'homme soviétique entendait soumettre l'espace à la seule force du progrès, comme le proclama V. Zazoubrine, lors du premier congrès des écrivains sibériens à Novossibirsk, en mars 1926 : « Que la molle poitrine de la Sibérie soit revêtue de la cuirasse de ciment des villes, armée de la gueule de pierre des cheminées d'usines, corsetée par les lignes de chemin de fer ! Que soit brûlée et abattue la taïga, que soient piétinées les steppes ! Qu'il en soit ainsi et ainsi il en sera ! Inévitablement. Ce n'est que sur le ciment et sur le fer que sera édifiée l'union fraternelle des hommes, la fraternité de fer de toute l'humanité » (Koptelov, 1962: 23-24).

Le temps des humains qui demandaient pardon aux arbres de les abattre avait cessé d'être. Le nouvel enseignement matérialiste a privé d'âme les pierres, les vagues, les neiges, les glaces et les arbres. L'automne a brusquement gagné les forêts (*La fête du Grand Octobre*, Tebetev, 1979) et « les Khanty du cours moyen de l'Ob, leur culture, leur mode de vie disparaissent à jamais, mais demeureront pour toujours dans mes tableaux » (Tebetev, Fiodorova, 2005: 12). Le monde du peintre Mitrofane Tebetev semble parfois suspendu (***Attente*****,** Tebetev**,** 1983), peut-être parce qu'il vient en partie de ses souvenirs d'enfant et l'intensité des couleurs de Lokhtotkourt n'a d'égal que celle du sang du tableau de Répine (*Ivan le Terrible et son fils Ivan* le 16 novembre 1581, Répine, 1883-1885) que l'adolescent avait découvert à la Galerie Tretiakov, lorsqu'il avait quinze ans : « C'est ainsi que j'ai appris ce que doit être un tableau » (Èto novoe javlenie…, 2019)**.**

Dans les Nords, la logique déjà documentée de l'exploitation industrielle depuis des décennies (Ajpin, 1994 ; Pennanen, 2003: 295-302) semble se répéter avec la transition énergétique : les infrastructures « vertes » prévalent elle aussi sur l'espace vital des éleveurs de rennes et le consentement libre, préalable et éclairé (CLPE) des familles sami qui demeure souvent sous pression. Le « progrès », même vert, est parfois pris à son propre piège : sur la presqu'île de Fosen, en Norvège, les autorisations d'expulsion et d'exploitation accordées à l'une des fermes éoliennes construites en 2020 pour plus d'un milliard d'euros ont bientôt été invalidées par le Conseil suprême en octobre 2021, parce qu'elles empiétaient sur les pâturages de six familles d'éleveurs de rennes et endommageaient un espace naturel, violant ainsi le Pacte International relatif aux droits civils et politiques. Deux ans plus tard, les turbines des « moulins à vent », comme on les appelle, continuaient de tourner : des Sami, tels que l'artiste engagée Ella Marie Hætta Isaksen (1998), se sont alors mobilisés, manifestant devant le bureau du premier ministre, puis dans le hall du ministère du pétrole et de l'énergie, devant l'entrée de dix ministères et le palais royal à Oslo ; quant à Mihkkal Haetta, 22 ans, vêtu d'un *vêtement* traditionnel sami porté à l'envers en signe de protestation, il a dressé une tente

d'éleveurs de rennes devant le parlement norvégien[4]. En 2024, un accord semble finalement avoir été trouvé entre les parties. Il est important de remarquer que parfois les non Sami s'associent également aux protestations autochtones. La transition écologique n'affecte pas seulement les pâturages sami, mais aussi le milieu rural comme le déplore Angelica Klockar, habitante de Smedjebacken en Suède, opposée elle aussi aux 4 projets de 83 éoliennes sur une colline voisine : « "Le silence et le calme : tout ce que les gens aiment ici. Sauf que maintenant, ils veulent nous mettre des tours Eiffel là-haut[5]" ».

En Sibérie, malgré la Constitution de 1993 et des politiques d'accords supposées corriger des décennies d'abus, la situation s'est de nouveau détériorée en 2013 : les « territoires à usage traditionnel » où vivent les communautés autochtones ont été exclus de la liste des « territoires naturels spécialement protégés » destinés à préserver de toute exploitation des territoires importants d'un point de vue biologique, historique, ethnique, culturel, scientifique, etc. De même, depuis 2015, un amendement dans le Code foncier permet, en cas de projet d'exploitation, de ne plus se fonder sur les résultats d'une enquête publique et la consultation des habitants, pour l'implanter. Sur le terrain, les questions d'autochtonie et d'écologie entraînent désormais souvent des réactions négatives ou hostiles ; les peuples autochtones se voient alors accuser de toujours se plaindre et de ne jamais promouvoir le développement du territoire, c'est-à-dire d'aller à l'encontre du « patriotisme » nécessaire au pays. Ainsi dans une même communauté rurale où vivent plusieurs ethnies, un homme non autochtone reconnu coupable de la vente illégale de forêts et d'octroi de parcelles, s'est vu retirer sa licence professionnelle : il a aussitôt incriminé et menacé la présidente de l'association autochtone locale, l'accusant de notamment de « ramener » des écologistes dans les villages[6]. Le refus de fermer les yeux sur ce qui « dénature » leur espace, les risques d'agir par leurs propres moyens, ainsi que leur opposition à la « non guerre » en Ukraine ont poussé nombre d'autochtones à l'exil, à l'instar d'Andreï Danilov, Andreï Jvavyï et Aleksandr Sloupatchik, Sami de la presqu'île de Kola, qui ont demandé l'asile politique en Norvège. Alors que l'Association des Peuples autochtones minoritaires du Nord, de la Sibérie et de l'Extrême-Orient (RAIPON en anglais) créée en 1989 et mise au pas depuis 2012, ne représente plus que la seule ligne du Parti et qu'en juillet 2024 55 associations autochtones ont

4 Ce geste a d'autant plus de sens qu'à la suite de la lecture, en 2023, du rapport de 700 pages de la Commission Vérité et Réconciliation créée en 2018 en Norvège, Suède et Finlande, il convient de rappeler que contrairement à la Suède et à la Finlande dont les gouvernements peuvent donner suite ou non aux conclusions des commissions, la CVR norvégienne relève d'une enquête commandée par le Parlement, ce qui implique que le Parlement soit tenu de donner suite.

5 https://www.courrierinternational.com/article/reportage-en-suede-les-gens-montent-aux-barricades-contre-les-eoliennes

6 Eu égard à la situation actuelle, il m'a semblé plus éthique d'« anonymiser » ces données.

Figure 3. **Vue sur la taïga après un incendie**
(© Dominique Samson Normand de Chambourg, 2013)

été inscrites sur la liste des organisations extrémistes, la résistance s'est organisée non seulement à travers un réseau d'associations indépendantes du pouvoir et hors frontières malgré elles, mais aussi à travers la création.

DE L'ART DE L'ACTIVISME OU DE L'ACTIVISME DE L'ART

Aujourd'hui, il est fréquent de lire que la forêt n'est plus un lieu de vie où naissent, vivent et meurent des générations humaines, que la civilisation du renne s'efface devant un monde masculin, grossier, alcoolisé, étranger à toute culture[7]. Là où la taïga n'a pas encore été mise à nu par l'exploitation de ses ressources naturelles,

7 Voir par exemple l'œuvre de l'éleveur de rennes et poète nénètse des forêts, Iouri Vèlla (1948-2013) dont les poèmes sont consacrés à l'écocide et la défense du patrimoine vivant de la taïga. Sur l'aspect activiste de Iouri Vèlla lui-même, voir le film *Armastuse maa | The Land of love* de Liivo Niglas (Estonie | 2016, 78 minutes, couleur). Sur un autre défenseur de la forêt, le Khanty Sergueï Ketchimov, chamane et gardien du lac sacré d'Imlor, décédé en avril 2024 : voir Dominique Samson Normand de Chambourg, 2019: 109-150.

Figure 4. **Capture d'écran de Paradis d'Alexandre Abatourov** (2023)

elle doit affronter un nouveau défi : l'urgence climatique. Ainsi en 2019, en 2020 et encore à l'été 2021, une vague de chaleur et une sécheresse exceptionnelle ont provoqué des incendies géants qui ont ravagé des millions d'hectares à Chologon, par exemple, en Iakoutie. *Paradis*[8], un film documentaire d'Alexandre Abatourov, lui-même originaire de Novossibirsk, illustre ainsi le combat solidaire, voire solitaire[9], des habitants de la taïga, seuls face au feu-dragon qui exhale des nuages toxiques, des cendres noires qui ont volé jusqu'au pôle Nord, endeuillé le pergélisol et la qualité de l'air.

Le feu veut-il chasser les esprits malfaisants qui menacent les humains, comme le Vieillard-tonnerre et ses enfants aux flèches-éclairs veillent en amont du Salym sur les Khanty ? Alexandre Abatourov explique que la vie en Sibérie est peut-être plus rude qu'ailleurs, mais que c'est « notre paradis et nous n'en avons pas d'autre. Il n'y a pas de solution de secours. C'est tout ce que nous avons ». Le paradis n'est pas un lieu imaginaire auquel on aspire, dit-il. Non, c'est là où on est. C'est l'ici et le maintenant.

Ces paroles d'Alexandre Abatourov à propos d'une image édénique de la taïga m'ont brusquement rappelé la force de l'attachement des habitués à la réserve naturelle des *Stolby*[10] où ils se ressourcent entre nature, escalade et convivialité, le temps d'un week-end ou de vacances. Comme *Paris est une fête* (1964) pour

8 *Paradis* d'Alexandr Abatourov, France Suisse, 2022, 89 mn, couleur.

9 Le concept de « zone sous contrôle » entré en vigueur en 2015 dans la législation fédérale russe permet aux secours de ne pas intervenir, si combattre l'incendie coûte plus cher que les conséquences du désastre en cours.

10 *Territorija svobody* [Territoire de liberté], Alexander Kuznetsov, Russie, France, 2014, 70 minutes, HD, Couleur.

Hemingway, la forêt est une fête pour les *stolbisty*. Non pas une fête officielle « qui valide la stabilité, l'immuabilité et la pérennité des règles régissant le monde : hiérarchie, valeurs, normes et tabous religieux, politiques et moraux en usage, qui soit le triomphe de la vérité toute faite, victorieuse, dominante, qui prenait les apparences d'une vérité éternelle, immuable et péremptoire », mais « le triomphe à ciel ouvert d'une sorte d'affranchissement provisoire de la vérité dominante et du régime existant, d'abolition provisoire de tous les rapports hiérarchiques, privilèges, règles et tabous », et qui crée « un type particulier de communication à la fois idéale et réelle entre les gens, impossible en temps ordinaire. C'est un contact familier et sans contrainte entre des individus qu'aucune distance ne sépare plus » (Bakhtine, 1982: 24). Cette taïga de citadins a établi ses propres règles : parce que les humains y viennent nombreux et que la forêt est pour tous, on ne peut abattre un arbre vivant, faire du mal aux animaux, prendre la place d'autres ou visiter quelqu'un sans y être invité. Et ramener un inconnu, signifie être responsable de tous ses actes dans la forêt. Les *Stolby* sont comme un espace lié à l'imaginaire, à l'enfance, aux grandes vacances et à la soif de liberté, en réponse à tous ceux qui se mêlent de votre vie toujours pour votre bien : « (…) Je finis par comprendre que ce qu'ils voulaient, c'était que l'on se conforme aveuglément à un code de valeurs superficiel sans jamais en dévier » (Hemingway, 1964). Ce type de semi-nomadisme urbain n'est pas associé à une « arriération », mais à une forêt protectrice, synonyme de liberté, comme le proclame le mot même, régulièrement repeint en lettres blanches, pour qu'il ne s'efface jamais du lieu et des esprits.

L'image du paradis est aussi visible dans la taïga des Braguine, une famille de vieux-croyants[11]. Lors des deux terrains (repérage, tournage) en Sibérie, le jeune réalisateur Clément Cogitore a eu la sensation de remonter le temps : c'était moins une question de calendrier que l'abandon, au fur et à mesure du voyage, de tel ou tel élément associé à la civilisation, parce qu'il ne fonctionnait plus ou n'avait plus de sens dans le cadre autre. Arrivé à Braguino, à quelque 700 kilomètres du premier village, le réalisateur s'est dit frappé du contraste entre le monde extérieur et cet îlot de forêt profonde où Sacha Braguine, le père de famille, s'est installé dans les années 1970 :

> Et quand je suis venu, j'ai vu des gens heureux qui ne manquaient de rien, qui ont réussi à construire quelque chose de vraiment très paisible, que je n'ai pas du tout senti dans la région. Il est issu d'une famille qui est originaire d'une communauté de Vieux-Croyants, mais la vie à Braguino ce n'est pas vraiment la vie des Vieux-Croyants. Il y a très peu de règles

11 *Braguino*, Clément Cogitore, Finlande, France, 2017, 50 minutes, 16 mm, Couleur.

> religieuses, c'est très libre par rapport aux villages où on refuse vraiment toute la civilisation, toutes formes de technologies[12]…

Par contraste avec sa propre enfance dans les Vosges où Clément Cogitore a construit son imaginaire dans la fièvre de ses premières cabanes d'enfant et de sa peur des monstres, l'univers des Braguine est « un paradis sans histoire, peut-être l'endroit le plus paisible que j'ai vu de ma vie[13] » : Sacha chasse le coq de bruyère, pêche le brochet et cultive même les pastèques, pendant que les enfants sont en récréation toute la journée avec des chiens-loups sur une île, à l'abri des bêtes sauvages.

À peine, les ours locaux sont-ils parfois une ombre au tableau. L'enfer vient du monde extérieur : les braconniers de passage avec leurs hélicoptères et leurs armes automatiques, ainsi que les Kiline, des parents (les mères des deux familles sont sœurs) venus s'installer quinze ans après Sacha et les siens. Rapidement en effet, le paradis s'est fissuré entre les croyants jusqu'à séparer les espaces de vie, empoisonner les chiens de l'Autre, jusqu'à ne plus se parler du tout. Un antagonisme âpre que Sacha Braguine résume par une formule lapidaire : « Il

Figure 5. **Capture d'écran de Braguino de Clément Cogitor** (2017)

12 Entretien avec Clément Cogitore de Claire Vassé : https://www.lesyeuxdoc.fr/file/01055b0a-b246-4bf6-b3bc-d4d2e1f73666/pour-aller-plus-loin-01055b0a-b246-4bf6-b3bc-d4d2e1f73666.pdf.

13 *Ibid.*

[Kiline] occupe le terrain et nous, on est là pour y vivre. » Comme en écho au film d'Alexandre Abatourov, le dérèglement climatique menace lui aussi le mode de vie, pourtant ascétique, de la taïga : « Avec ces températures de plus en plus violentes dues au réchauffement climatique, tout brûlait dans la taïga et l'on ne voyait rien hormis le brouillard des incendies. Pendant quatre heures, nous sommes restés plongés dans une mélancolie, incapable de nous parler, avec la conscience que ce monde que l'on venait de filmer partait en fumée » (*ibid.*).

Dans le nord du Manitoba, le paradis est déjà perdu pour les Dènès sayisis confrontés à un exil forcé en 1956 à quelque 250 km plus à l'Est[14], peu avant que les Nénètses ne doivent quitter l'île de la Nouvelle-Zemble en juillet 1957 (Samson Normand de Chambourg, 2005: 39-62). Lorsqu'il était plus jeune, Fred Duck emmenait ses fils sur la terre de son enfance, là où il avait ouvert les yeux, là où son père avait ouvert les yeux, lui aussi. Et ils passaient la nuit venue dans les ruines de la maison à demi-souterraine de son grand-père. Comme si, au petit matin, chacun allait se réveiller encore avec les sabots et les bois des caribous qui font trembler la terre et tinter l'air, parce que rien ne s'était passé. Fred Duck voulait, à sa façon, inculquer à ses enfants l'amour de cette terre tombale pour leurs ancêtres-défunts et nourricière pour les nouvelles générations (Lapsui, 2007). Désormais dans sa maison du village de Tadoule Lake, le Dènè sayisi a créé un musée où il accueille les visiteurs dans un anglais de fortune. Icci, il est désormais le seul à parler sa langue. Certes, en 2010, les quelque 300 survivants ainsi que les descendants de la nation amérindienne ont reçu des excuses officielles du gouvernement provincial du Manitoba, mais peuvent-elles remettre le monde à l'endroit ? Le film m'avait brusquement rappelé des compositions de Rachmaninov. Et son amour du muscien pour un lilas qu'il avait emmené dans son exil jusqu'en Californie, mais dont on dit qu'il refusa toujours de refleurir. Ce lilas blanc portait peut-être le deuil de tous les exilés du monde – que ce soit dans l'alcool, le suicide ou dans la mort – , et dont la blessure ne veut pas guérir, tandis qu'affluent dans le lieu de vie autrefois déserté de force, des randonneurs, des campeurs et des amoureux de la nature, des cartes et un GPS à la main.

Devant les dangers qui menacent ainsi la forêt, ses habitants autochtones se mobilisent comme ils l'ont souvent fait. Ainsi Pauliina Feodoroff (1977-), Skolt Sami et fille d'éleveurs de rennes, s'est-elle rapidement investie dans la protection des eaux et des forêts de la terre sami, comme lors de la campagne visant à protéger et préserver les dernières forêts anciennes de Nellim, dans la Laponie de l'Est de la Finlande, pour l'élevage de rennes ; elle a d'ailleurs produit un film

14 Voir le film *Lost Paradise* de Markku Lehmuskallio et Anastasia Lapsui, Finlande, 1994, 111 minutes, couleur, ainsi que Frédéric B. Laugrand, Jarich G. Oosten et Üstün Bilgen-Reinart, 2011: 99–116.

sur cette lutte et cette victoire. Aujourd'hui, Pauliina Feodoroff, a commencé à patrimonialiser la forêt de Sevettijarvi, en Finlande, grâce à « un plan de paix de la forêt » destiné aux terres décimées par l'exploitation forestière commerciale. Afin de racheter les terres privatisées pour que les Samis les gèrent et les renouvellent, l'artiste a créé une série d'images de ces paysages qui sont vendues aux enchères, avec le droit pour l'acheteur de visiter ces terres tous les cinq ans. Elle les appelle *landpersonscapes* pour personnaliser le lien vital des Samis avec des terres que les colonisateurs européens ont longtemps considérées comme des déserts sauvages et vides avant de se rendre compte de leur richesse. Depuis quelques années, elle achète donc des parcelles pour les soustraire à l'industrie du bois, parce que « *chaque arbre est unique, c*es arbres, ce sont nos musées, nos cathédrales, nos monuments[15] ». *À ses yeux, la* façon dont les autorités traitent la taïga n'est que le reflet de la politique envers les Sami eux-mêmes :

> Les forêts sami sont exploitées pour fabriquer du papier hygiénique. J'ai passé ma vie à documenter toutes les pertes à de multiples niveaux, mais il est maintenant vital de se concentrer sur ce que nous avons encore et sur la manière de le rendre plus fort. Lorsque la terre se transforme, la vie a besoin de refuges et de temps pour s'adapter. Mon travail propose des moyens de protéger les dernières forêts anciennes et de laisser aux zones exploitées le temps de guérir. Notre message est le suivant : n'achetez pas notre terre, achetez plutôt notre art[16].

Ainsi, lors de la Biennale de Venise 2002, la Finlande, la Norvège et la Suède où vivent des *Sami* ont-elles accueilli dans le Pavillon Nordique rebaptisé à cette occasion Pavillon sami, trois artistes engagés du Sápmi : Máret Ánne Sara, Anders Sunna et Pauliina Feodoroff. Au cœur du travail de Máret Ánne Sara (1983-) évolue le renne ; il est le visage de la forêt, un parent plus ou moins proche, l'essence du peuple sami et de sa culture, physique comme spirituelle. La pyramide de deux-cents têtes de rennes ensanglantées et odorantes devant le Palais de Justice, puis un impressionnant rideau de quatre cents crânes de rennes avec l'impact d'une balle devant le Parlement à Oslo, en référence au massacre des bisons d'Amérique du Nord par les colons, au XIX^{e} siècle, sont nés de l'abattage d'une partie du troupeau de son frère Jovsset Ánte en 2016[17], puis du procès perdu contre le gouvernement norvégien. Dans le cadre de son projet interdisciplinaire *What Form (s) Can an Atonement Take* (*Quelle(s) forme(s) une expiation peut-elle prendre*) en 2018, Máret Ánne Sara a travaillé en collaboration

15 Déclaration de Pauliina Feodoroff, Sami, dans la forêt de Sevettijarvi, en mars 2022.

16 https://oca.no/thesamipavilion/thesamipavilion-pauliinafeodoroff

17 Depuis 2007, une loi adoptée par le parlement norvégien contraint les éleveurs de rennes à abattre un pourcentage de leur troupeau au nom d'un écosystème durable. Aujourd'hui, seulement 10% des Sami sont encore éleveurs.

Figure 6. **Source : https://kreativenord.no/actor/maret-anne-sara/**

avec les communautés autochtone et scientifique afin de protéger les eaux et les terres environnantes de la rivière Njâuddam dans la partie finlandaise du Sápmi. Pour elle, l'art était une nécessité, le dernier recours.

De son côté, l'enfance d'Anders Sunna (1985-) a été marquée par le conflit de sa famille, depuis 1971, avec les autorités à propos des conditions d'élevage imposé aux Sami : les siens devenaient des hors la loi sur leur propre terre pour défendre un mode de vie ancestral et refuser de vider les lieux. Anders Sunna parle de « guerre » ; il a grandi avec ce conflit et ne connaît que ça. C'est pourquoi dans son art, il documente les moments cruciaux de la bataille juridique de sa famille contre l'**État** suédois, grâce à une série de peintures enrichies de documents et d'extraits audio de la procédure judiciaire, à écouter « un peu comme le vent », précise l'artiste. Á l'âge de six ans, Anders Sunna vendait ses dessins pour acheter des bonbons, aujourd'hui, c'est pour préserver les terres sami de toute intrusion prédatrice du monde de l'industrie, pour rappeler à ses contemporains et aux siens que la nature a une valeur bien plus inestimable que l'argent : sans elle, il n'y a ni animal, ni humain. Or la culture sami est intrinsèquement fondée sur le lien du renne et de l'être humain. Dans le Nord désormais, ce ne sont plus les industries traditionnelles (hydrocarbures, bois, etc.) qui réquisitionnent les terres, mais une « colonisation verte », comme des fermes d'éoliennes.

Le travail d'Anders Sunna utilise souvent la satire pour extérioriser les violences de l'histoire[18]. Début 2024, l'exposition d'Anders Sunna en Norvège avait pour titre « Nous ne crions pas dans la forêt » : le lieu évoquait une salle de tribunal, mais « revisitée » de l'intérieur, conçue en bois brut, avec des pièges en peau de renne, des drapeaux et des mâchoires de renne, les constitutions suédoise, norvégienne et finlandaise transpercées de coups de couteaux. Qui juge qui ?

Figure 7. **Portrait d'Anders Sunna, 2023**
(© Alexandra Giertz/Moderna Museet Bildupphovsrätt 2023)

18 Sur l'histoire des Sami par exemple, voir *Sami, une jeunesse en Laponie* (Sami Blood) de Amanda Kernell, Suède / Danemark / Norvège, 2017, 1h53 ; Elinn Anna Labba, *Vies de Samis. Les déplacements forcés des éleveurs de rennes*, Paris, cnrs Éditions, 2022.

Figure 8. **Un aperçu de la forêt (2024)**
(© Anders Sunna)

Quant à Pauliina Feodoroff, la première de sa performance Matriarcat a eu lieu lors de la 59e Biennale de Venise en 2022, qui rappelle un grand rituel collectif : c'est une performance collective de guérison et de renouveau, conçue comme un processus de « ramatriement » pour revenir au lien de parenté entre les humains, la terre, les eaux, les esprits et toutes les formes de vie. Dans la première partie de la performance, intitulée « Premier contact », la chorégraphie met en mouvement les relations asymétriques entre la culture dominante et le monde autochtone. Elle éclaire d'une part les couches de violence qui habitent les corps sami depuis l'irruption du colonisateur-civilisateur dans le paysage culturel local, et d'autre part l'éthique sami, fondée sur le don qui traduit jusqu'à aujourd'hui une relation d'égalité entre les peuples autochtones, la terre et les autres formes de vie, mais a été interprétée par les colons comme une acceptation de la domination, justifiant une douloureuse verticale du pouvoir. La deuxième partie, « Enchères », présente des images de paysages sami actuellement menacés par l'industrie du bois. Ces paysages qui représentent la terre et ses gardiens, sont « vendus aux enchères » en tant qu'œuvres d'art pendant la performance, préparant ainsi le terrain à la vente réelle des œuvres qui a lieu en temps réel, en tant que processus parallèle au projet. Les fonds ainsi récoltés sont acheminés par une coopérative qui regroupe une ONG et un réseau de scientifiques et de porteurs de la culture sami. Les acheteurs – des musées et des collectionneurs – sont liés à Feodoroff et aux gardiens des terres, ce qui leur donne la possibilité de voir

ces terres désormais protégées. Dans la troisième partie, « Matriarcat », les corps des femmes autochtones qui portent et donnent la vie n'ont d'égal que la fertilité de la terre ; la performance veut faire prendre conscience de nos responsabilités dans un monde interactif et mettre l'accent sur les valeurs matriarcales de soin et les modèles collectifs d'existence afin de restaurer une forme de souveraineté dans la société sami, comme Pauliina Feodoroff l'a exprimé lors d'une visite des majestueuses forêts anciennes qui bordent le lac Inari, dans le nord de la Finlande : « Dans notre société, tout le monde mène et personne ne mène. Nous ne voulons pas être gouvernés et la nature ne veut pas être gouvernée, elle veut que l'on collabore avec elle ».

Autrement dit, l'art sami quitte ses forêts et part à la conquête du monde de l'art contemporain. Héritiers du chamanisme, ces artistes développent une certaine idée de la nature qui fusionne avec leur identité autochtone et leurs droits sur des territoires ancestraux, mais aussi avec les stigmates-pollutions qui concrétisent l'emprise du pouvoir central. Mais le phénomène est assurément plus global, qui rappelle d'autres initiatives à travers le monde, de l'Inde au Kenya, jusqu'en Pologne ou en Guadeloupe, comme ces réseaux de femmes – qu'elles soient artistes, scientifiques ou de simples habitantes – qui œuvrent à s'extraire d'un système dominant, masculin, désormais hostile à la biodiversité et à la vie ; par leurs projets visant à développer l'autosuffisance et créer un aménagement paysager et de nouveaux liens humains, ces cercles féminins ruraux d'entraide prennent soin des forêts, des sols ou de l'eau afin d'habiter plus harmonieusement leurs territoires et de guérir les blessures de la terre qui porte leurs enfants. La relation des femmes à la nature leur semble plus organique : elles sont souvent plus sensibles à une approche holistique et éco-systémique du monde, plus présentes sur le terrain et dans le concret.

Lire, écrire, dessiner sont un acte de vie. En Sibérie, Guennadi Raïchev colorie le monde. Par contraste avec l'univers chrétien créé en six jours, l'espace habité par les autochtones n'est pas acquis : il doit être actualisé par l'itinérance, l'engagement dans les activités concrètes qui y sont menées et les remémorations par la parole et les rituels, pour émerger à la vie. La connaissance de l'environnement ne se transmet pas par une simple série d'informations de génération en génération, mais en montrant les choses et, à travers l'intégration de savoir-faire (*skills*), en ouvrant la perception aux significations immanentes du monde plus qu'humain (Ingold, 2000). Plutôt que les cartes géographiques constituées de l'extérieur, Guennadi Raïchev cartographie les territoires khanty de l'intérieur, par l'engagement des siens dans leur environnement, dans ce Nord dont Pisakhov notait dans son journal que par sa beauté, il couronnait le globe terrestre[19].

19 https://lib.ru/PISAHOW/sever.txt

Figure 9. **Tableau de Guennadi Raïchev**
(© Dominique Samson Normand de Chambourg, 2011)

La première fois que nous avons pris un thé ensemble dans son atelier de Khanty-Mansiïsk et que je buvais ses paroles, je n'ai pas eu le sentiment d'être l'aspirant ethnographe qui venait demander l'entrée d'une lointaine civilisation secrète, après avoir bravé mille dangers, franchi des montagnes et sillonné des océans peuplés de créatures imprévisibles : dans la silhouette devant moi, je n'ai vu qu'un frêle esquif à la surface de l'eau et la force intérieure d'un perpétuel étonnement. Loin de s'opposer, les deux images se complétaient harmonieusement. J'ai eu le sentiment que Guennadi Stepanovitch peignait pour mieux connaître sa terre. Que son art lui donnait non seulement « la joie de créer », mais aussi le plaisir de partager, de donner un sens au monde.

Dans les tableaux qui nous entouraient, les traits de pinceau de Guennadi Stepanovitch tissaient des traditions anciennes avec des expressions contemporaines, signifiant une culture qui a fait face, s'est adaptée et a subi d'immenses changements. Enracinée dans des légendes (*Trois bogatyrs*, 1987), des paysages familiers (*Mon village*, 1970 ; *Territoire de pétrole*, 1972 ; *Les forêts et les lacs*, 1984 ; *L'aube au-dessus de la rivière*, 1990), des rituels (*Les jeux de l'Ours*, 1968 ; *Taïga. Idoles*, 1968) et des traces mémorielles (Cycle *La vie de Kondrakha*,

1972), la peinture de Guennadi Stepanovitch incarne le lien spirituel profond entre la terre, la famille des tonnerres célestes et les Khanty du Salym. Comme les entailles sur un arbre vivant racontent une histoire, les tableaux de Guennadi Stepanovitch cartographient des paysages, des voyages (À *Paris*, 2001) et des visages (cycle *Musiques du Salym*, 1972 ; *La fiancée d'Ougout*, 1982), reliant ainsi les Khanty à leur terre et à leurs ancêtres (*La terre des ancêtres*, 1972). Lors de cette première visite, son atelier aux mille couleurs était à mes yeux comme le cadre de vie immuable de la forêt dont la variation des couleurs, le gel et le dégel des eaux, marquent l'alternance de la vie et de la mort dans le Nord. Chaque couleur se déversant, tel un cours d'eau, comme un autre milieu nourricier, une autre voie de communication, dans la taïga – atelier. Chaque point était comme un battement de cœur qui mène vers un nouvel horizon. Guennadi fait du paysage lui-même son écriture et le paysage est dans l'humain, comme l'humain est dans le paysage. Et au-dessus de cette forêt de tableaux où, comme au-dessus d'un *tchoum* [tente conique des éleveurs de rennes nomades, N.d.A.], fumait notre thé, flottait le visage d'Afanasseïa Mikhaïlovna, la grand-mère maternelle de Guennadi Stepanovitch qui avait vu avant tous : « Guecha[20] sera artiste-peintre ».

Guennadi Raïchev s'en est allé. Et avec sa frêle silhouette s'éloigne encore la complicité de la nature et de l'animisme. Entre la peau du ciel, la chair de l'eau et les ossements de générations humaines et animales qui perpétuent la vie, la taïga imprègne la peinture de Guennadi Stepanovitch. Je ne peux m'empêcher de penser que la peinture n'est pas simplement une forme d'expression de soi, mais que dans le Nord riche de ses cultures à tradition orale, elle signifie à la fois emprunter des chemins de traverse avant qu'ils ne s'effacent et œuvrer à une conscience territoriale, comme les dictionnaires toponymiques en trois volumes de l'éleveur de rennes et poète Iouri Vèlla (2010, 2012a, 2012b) pour attester, par les noms de lieux, de la présence et de l'histoire autochtones.

CONCLUSION

Dans des sociétés autochtones où un système scolaire extérieur a placé l'écrit en position dominante, rejetant ainsi dans l'ombre l'oralité et son support, la mémoire, et dépossédant beaucoup d'Aînés de leur rôle de transmetteurs, l'œuvre des artistes autochtones de Sibérie et de Scandinavie s'inscrit non seulement dans un discours écologique, mais aussi dans une entreprise de revitalisation de la mémoire orale. La taïga ne correspond ni à l'espace morne et détrempé décrit par les relations des voyageurs ou des missionnaires des siècles passés, ni au vaste chantier de l'époque soviétique à ou encore aux sensations fortes de citadins en quête de « dépaysement » de ce début de XXIe siècle, mais à un espace familier, intime, nourricier. Les formes d'art traditionnelles ne mettent pas seulement

20 Diminutif du prénom Guennadi.

en scène les racines des communautés : elles sont éducatives, spirituelles et constituent un moyen de transmission des connaissances. Mettre à nu aujourd'hui la forêt par des tableaux, des spectacles ou le cinéma est une manière d'actualiser et de préserver la mémoire collective, une forme d'affirmation culturelle, voire de résistance ou de droits sur un territoire, alors que l'expansion industrielle et la « non guerre » menacent le patrimoine vivant des Sami, des Khanty, des Mansi, des Nénètses et ceux-là même qui le portent.

La Décennie 2021-2030 a été proclamée pour appeler tous les pays du monde à œuvrer ensemble à la protection et la restauration des écosystèmes dans l'intérêt de l'humanité. Elle vise à mettre un terme à la dégradation des écosystèmes et à les restaurer afin de guider le monde sur la voie d'un avenir durable, comme en écho au pinceau de Guennadi Stepanovitch qui défie le vide : « Il faut revenir à la terre, à la lumière et au soleil », disait-il. L'art autochtone contribue, à sa façon, à défendre corps et âme l'écologie et la Création.

Ainsi en ce premier XXIe siècle, une nouvelle génération d'artistes autochtones des (Grands) Nords explore, à sa façon, l'expression de soi initiée par les artistes-peintres Tyko Vylka (1886-1960), Konstantin Pankov (1910-1942), puis Mitrofane Tebetev (1924-2011), **Motioumiakou Tourdaguine (1939-2002) et** Guennadi Raïchev (1934-2020). Tous ont dépeint la nature (sub)arctique à des périodes de profonds bouleversements historiques et écologiques pour leur communauté et leur terre. Nombre de ces créateurs, consciemment ou inconsciemment, se sont retrouvés face à un choix à un moment de leur existence, que ce soit lors de pressions de la culture dominante ou d'un exil, même intérieur : « Je me suis toujours demandé ce qu'il se passait lorsqu'on décidait de couper tout contact avec sa propre culture et son histoire. Peut-on réellement devenir une nouvelle personne à part entière[21] ? » L'œuvre créatrice de chacun, qui actualise la mémoire et constitue une forme de patrimonialisation, est une réponse possible.

BIBLIOGRAPHIE

LITTÉRATURE SCIENTIFIQUE

Hamayon, R. (1990) *La chasse à l'âme*. Nanterre: Société d'ethnologie.

Ingold, T. (2000) *The Perception of the Environment. Essays on livelihood, dwelling and skill*. London: Routledge.

Ivanov, S. (1963) *L'ornementation des peuples de Sibérie comme source historique (d'après les matériaux du XIXe et du début du XXe siècle). Peuples du nord de l'Extrême-Orient*, Moskva-Leningrad : Éditions de l'Académie des Sciences de l'URSS.

Labba, E. A. (2022) *Vies de Samis. Les déplacements forcés des éleveurs de rennes*. Paris : CNRS Éditions.

21 Citation d'Amanda Kernell, la réalisatrice du film Sami. Une jeunesse en Laponie. Voir https://www.lemonde.fr/cinema/article/2018/11/14/sami-une-jeunesse-en-laponie-perdre-son-identite-pour-mieux-se-trouver_5383245_3476.html

Laugrand, F. B., Oosten, J. G. et Bilgen-Reinart, Ü. (2011) La « relocalisation » des Dènès sayisis et des Ahiarmiuts dans les années 1950 : au-delà des blessures ouvertes, la résilience des chasseurs de caribou. *Recherches amérindiennes au Québec*, 41(2-3) : 99–116.

Samson Normand de Chambourg, D. (2005) L'été samoyède du commandant Bénard, *Il Polo* : 39-62.

Samson Normand de Chambourg, D. (2019) We Are Not Dead Souls: The Good Petroleum Fairies and the Spirits of the Taiga in the Siberian Arctic. *Sibirica*, vol.18, nº3 :109-150.

Vassiliévitch, G. (1966) *Le folklore historique des Évenk. Dits et légendes*. Moskva-Leningrad.

Vèlla, JU. K. (2010) *Reka Agan so pritokami. Opyt toponimičeskogo slovarja. Bassejn reki* Agan [La rivière Agan et ses affluents. L'expérience d'un dictionnaire toponymique. Le bassin de l'Agan], čast' pervaja, Xanty-Mansijsk, IIC JuGU ; (2012a) čast' vtoraja, Xanty-Mansijsk, Dominus, 2012 ; (2012b) čast' tret'ja, Xanty-Mansijsk, Jugrafika, 2012.

LITTÉRATURE

Anonyme (2009) *La quête du Graal.* Paris : Seuil.

Bakhtine, M. (1982) *L'*œuvre de François Rabelais. Paris : Gallimard.

Balzac, H. de. (1839) *Le curé de village, in La Presse*, Paris.

Brecht, B. (2000) Du pauvre B.B. (1922). *Europe*, vol. 78, n° 856. Paris.

Chateaubriand, F. (1802) *Génie du christianisme ou beautés de la religion chrétienne,* t. 2. Paris : Migneret.

Grimm, J. & W. (1939) *La maison dans la forêt et autres contes de fées*. Paris : Larousse.

Hemingway, E. (1964) *Paris est une fête*. Paris : Gallimard.

Koptelov, A. (1962) Iz vospominanij [Souvenirs]. *Sibirskie ogni*, n°3 : 23-24.

Lapsui, A. (2007) Čto ostalos' *za kadrom* [Ce qui est resté hors champ]. Salekhard: Krasnyj Sever.

London, J. (2022) *L'appel de la forêt*. Paris : Flammarion.

Perrault, Ch. (2001) *Contes de ma mère l'Oye*. Paris : Gallimard.

Shakespeare, W. (2007) *Songe d'une nuit d'*été. Paris : Librio.

Tan Bogoraz, V. (1910) Kto pervyj prolil na zemle krov' [Qui, le premier, a versé le sang sur la terre ?], *Na tundre. Sbornik rasskazov*. Saint Petersburg: Prosveščenie.

Tebetev, M. & Fiodorova, N. (2005) *Lokhtotkurt*. Tjumen: Tjumenskij dom pečaty.

SOURCES INTERNET

https://www.lesyeuxdoc.fr/file/01055b0a-b246-4bf6-b3bc-d4d2e1f73666/pour-aller-plus-loin-01055b0a-b246-4bf6-b3bc-d4d2e1f73666.pdf.

https://oca.no/thesamipavilion/thesamipavilion-pauliinafeodoroff

https://lib.ru/PISAHOW/sever.txt

https://www.lemonde.fr/cinema/article/2018/11/14/sami-une-jeunesse-en-laponie-perdre-son-identite-pour-mieux-se-trouver_5383245_3476.html

FILMOGRAPHIE

Niglas, L. (réal.) (2016) *Armastuse maa* [*The Land of love*]. Estonie, 78 minutes, couleur.

Cogitore, C. (réal.) (2017) *Braguino*. Finlande, France, 50 minutes, 16 mm, couleur.

Lehmuskallio, M. et Lapsui, A. (réal.) (1994) *Lost Paradise*. Finlande, 111 minutes, couleur.

Abatourov, A. (réal.) (2022) *Paradis*. France, Suisse, 89 mn, couleur.

Kernell, A. (réal.) (2017) *Sami, une jeunesse en Laponie* [Samiblood]. Suède, Danemark, Norvège, 110 minutes, couleur.

Kuznetsov, A. (réal.) (2014) *Territorija svobody* [Territoire de liberté]. Russie, France, 70 minutes, HD, couleur.

THE FOREST IN IMAGES: ECOCIDE AND INDIGENOUS ART IN SIBERIAN AND EUROPEAN NORTHS (EARLY 21ST CENTURY)

Abstract. For obvious reasons, the North has long been described and thought of by a central, distant, sedentary power, or by "passing" observers such as travelers and missionaries. Beyond their differences in nature, both Scandinavian and Russian powers have developed stereotypes and an imaginary world that reveal more about their own Weltanshauung and their "civilizing" perspective than about their knowledge of the Other. In this way, the real or supposed development of Nordic territories has often been perceived by local communities, right up to the beginning of the 21st century, as a noxious expression of colonialism. Using the example of the indigenous minority peoples of Northern Siberia (notably, the Khanty of the forests) and of northern Europe (in this case, the Sami), we will look first at some features of the indigenous cultural landscape, then – at recent artistic initiatives that shed light on a pragmatic indigenous activism in the face of processes that are often painfully, even tragically, disrupting their world.

Key words: natives, forests, Nordic cultures, agentivity

Dominique Samson Normand de Chambourg (Maître de conférences, Docteur en Études sibériennes) enseigne à l'Institut National des Langues et Civilisations Orientales de Paris. Dans une perspective anthropologique et historique, il étudie les interactions entre les mondes autochtone et russe dans l'Arctique et le Nord sibériens, le fait religieux et l'indépendantisme sibérien.

Courriel : dominique.samson@inalco.fr

https://doi.org/10.22364/lincs.2025.23

CREATIVITE AU CŒUR DE L'ENSEIGNEMENT DU FLE POUR UN MODE DE VIE DURABLE

DR. MIROSLAV STASILO
Vilnius University, Lithuania

Résumé. Cet article analyse la présence de la créativité dans l'enseignement de français langue étrangère grâce à l'inclusion dans les cours ou leçons des thèmes d'actualité, notamment le mode de vie durable. Nous donnons un aperçu général du concept de la créativité ainsi que de la vie durable en mettant l'accent sur le changement des méthodes de travail des professeurs de français, pour qui la motivation des apprenants est au coeur des préoccupations. L'intégration de thématiques contemporaines majeures, telles que l'écologie, y joue un rôle significatif. Nous essayons de présenter la symbiose entre les objectifs linguistiques et ceux de l'éducation civique responsable via le matériel collecté lors de l'université d'été à Vilnius en juillet 2022.

Mots-clés : créativité, enseignement, vie durable, écologie, motivation

INTRODUCTION

Notre société évolue : les nouvelles technologies, l'augmentation de la quantité et de la rapidité de l'information, la globalisation, les crises économiques ou politiques, l'intelligence artificielle et finalement, la peur d'une catastrophe écologique, qui peut faire disparaître la civilisation humaine de la surface de la Terre, voire détruire notre planète. Les individus deviennent de plus en plus vulnérables face à toutes ces modifications et dangers. Il devient également assez difficile de s'orienter ou de retrouver sa place à l'époque moderne où tout change sans cesse. D'un côté, les gens deviennent très rattachés aux informations, tandis que de l'autre, ils se perdent souvent dans la jungle des informations et des médias. Quoi qu'il en soit, chacun cherche des repères pour s'en sortir.

Notre but est de présenter la possibilité d'enseigner le français à l'école ou à l'université en nous basant sur les thèmes d'actualité, par ex., la vie durable. Cela est aussi pour répondre aux questions : quelles sont les stratégies les plus efficaces pour développer la créativité des enseignants et comment construire un environnement d'apprentissage qui serait à l'écoute des attentes de l'apprenant en favorisant ainsi la création d'un état émotionnel positif chez les celui-ci ? Pour cela, on va d'abord présenter la notion de la créativité qui est au centre de nos recherches, ensuite nous aborderons des thématiques dominantes dans la vie

actuelle dont la vie durable. Comme l'écologie est au centre de nos recherches, nous présenterons des exemples de l'adaptation de cette thématique ainsi que l'introduction des micros activités créatives dans l'enseignement du français en nous basant sur un contexte actuel particulier où les questions de la vie durable sont extrêmement importantes. Nous disposons ainsi d'un matériel collecté lors de l'université d'été à Vilnius en juillet 2022.

DEFINITION DE CREATIVITE

La notion de « créativité » renvoie ordinairement à l'idée d'inspiration littéraire ou, plus généralement, artistique Mais cette faculté est également centrale dans les domaines de la pensée rationnelle, notamment la résolution de problèmes (Clore, 1994). La créativité est une « capacité, pouvoir qu'a un individu de créer, c'est-à-dire d'imaginer et de réaliser quelque chose de nouveau » (En ligne 1). Ce concept est lié dans nos esprits à l'expression artistique, à la recherche scientifique, à la création technologique, à la communication visuelle et auditive, à l'éducation, aux comportements personnels, aux mouvements sociaux Elle signifie : adaptation, imagination, construction, originalité, évolution, liberté intérieure, puissance poétique prise de distance par rapport aux données (Fustier, 1985).

La créativité, d'après Csikszentmihalyi, est un « état dans lequel les individus sont si impliqués dans une activité que plus rien d'autre ne semble compter ; l'expérience en soi est tellement plaisante qu'ils sont prêts à la poursuivre coûte que coûte, juste pour le plaisir de la faire » (Csikszentmihalyi, 1990 : 67). Cette faculté est également centrale dans les domaines de la pensée rationnelle, notamment la résolution de problèmes (Whitehead, 1994). L'enseignant et apprenant modernes doivent prendre des risques, apprendre à créer, à échanger, être inspirés et motivés par l'acte d'apprendre. Une pédagogie de la créativité n'implique absolument pas de modification du programme. Au contraire, l'idée est de penser à des tâches qui s'insèrent dans les contenus disciplinaires et le contexte moderne (Puozzo, 2013).

Le Grand Dictionnaire de la Psychologie Larousse est un peu plus précis : « Capacité de produire des oeuvres nouvelles d'user de comportements nouveaux de trouver des solutions nouvelles à un problème » Craft (2005 : 19) définit la créativité comme *the generating of novel ideas* (trad. l'élaboration d'idées nouvelles). En somme, la créativité, c'est toute situation qui s'éloigne de l'habitude. Le paradoxe est ici entre un besoin de rituels et de nouveauté :

> « La mise en place des rituels et des routines est marquée par une démarche d'essai-erreur et de balbutiements. Même si l'on retrouve cette caractéristique dans tout l'échantillon, au contraire de leurs collègues,

> les EN en difficulté n'arrivent pas à les stabiliser et à les enseigner aux élèves » (Pidoux et *alias*, 2023 : 12)

Ainsi, la créativité naît d'un équilibre subtil entre la répétition et l'innovation. Si les rituels structurent l'apprentissage et offrent un cadre rassurant, c'est bien dans leur remise en question et leur évolution que l'on trouve l'essence de la créativité.

CREATIVITE DANS L'ENSEIGNEMENT

L'innovation et la pensée critique sont essentiels dans l'enseignement moderne. Pourquoi ? Parce que l'esprit critique et la créativité jouent un rôle de plus en plus important sur le marché du travail et contribuent à l'amélioration de la vie des individus et des citoyens en répondant à l'automatisation de la société moderne et en valorisant les compétences moins faciles à automatiser, telles que la créativité et l'esprit critique. La créativité et l'esprit critique contribuent au bien être des individus et au bon fonctionnement des sociétés démocratiques. La créativité était la deuxième compétence la plus recherchée par les entreprises en 2019 (d'après le *Cloud computing* [En ligne 2], étude de marché de LinkedIn Learning Petrone 2019). Selon la psychologie positive, le sentiment d'ancrage et de bien-être qu'elle procure est essentiel (Csikszentmihalyi, 1990). La créativité déclenche donc des états émotionnels positifs durables.

Or, les professeurs ou enseignants conservateurs soit archaïques craignent que l'attention portée aux compétences comme la pensée critique, la résolution de problèmes, la flexibilité cognitive, la curiosité, l'ouverture d'esprit, la persévérance, la collaboration, la communication, l'autonomie et le respect de différences, c'est-à-dire les compétences rattachées à la créativité ou au développement personnel, s'opère au détriment des connaissances propres aux matières générales partant du principe que les activités dédiées à l'enseignement de ces compétences ne peuvent pas développer en même temps la créativité. Selon le forum stratégique international de l'OCDE, qui œuvre pour l'amélioration du bien-être économique et social des citoyens de l'UE, de nombreux acteurs s'inquiètent de la difficulté d'intégrer les approches créatives dans l'enseignement traditionnel car ce parcours est assez long à mettre en œuvre et que les méthodes non conventionnelles d'organisation des cours de FLE manquent de modèles concrets et fonctionnels à présent (En ligne 3). Cette situation peut également engendrer un manque de confiance pédagogique chez les enseignants, rendant plus difficile leur adoption dans le cadre scolaire actuel avec les programmes scolaires, basés souvent sur le contenu des manuels choisis par les professeurs.

Le concept de créativité est plutôt associé à l'apprentissage *creative learning* et celui d'innovation à l'enseignement *innovative teaching* (Terzidis, 2019). L'apprentissage créatif est celui qui permet à l'élève d'aller au-delà des acquisitions

superficielles et fictives pour amener une compréhension et une nouvelle conscience. Il est centré sur l'apprenant dont il privilégie l'autonomie et la capacité à penser par lui-même. La créativité est étroitement liée à l'engagement personnel puisque cela signifie :

> « […] la liberté de choisir. De même que les formes scolaires qui favorisent l'autonomie (plans de travail, etc.), qui permettent aux élèves de progresser à leur rythme et d'effectuer des choix au sein d'activités ou de supports diversifiés, les pédagogies de projet ont l'avantage de partir des idées des élèves, de problématiques ou de besoins identifiés. Elles engagent les élèves dans des projets réels, les responsabilisant et développant leurs compétences collaboratives. C'est pourquoi certaines démarches, comme la démarche d'investigation, se généralisent au-delà des contextes scientifiques » (En ligne 4).

Voici un exemple du déplacement de l'élève du périphérique vers le centre de l'apprentissage actif et créatif dans le collège Collège Anne-Marie Boudaliez en France en 2021 grâce au soutien et à l'assistance de l'atelier Canopé 35 (NB. Opérateur public d'expertise et d'accompagnement pédagogique). Le collège a organisé un hackathon sur le thème du développement durable, en collaboration avec l'association *Les Petits Débrouillards*. Les participants ont été répartis en groupes et ont travaillé sur des projets variés, tels que la réduction des déchets, l'énergie renouvelable, et la préservation de la biodiversité. À la fin de la journée, chaque groupe a présenté ses idées et solutions devant un jury composé de professeurs et de représentants de l'association. Les groupes ayant obtenu les meilleures notes ont reçu des prix, symboliques et encourageants, pour leurs efforts et leurs idées innovantes. L'événement a eu lieu le 27 mai 2021 (cf. Collège Anne-Marie Boudaliez [En ligne 5]). Le hackathon a été un succès, tant sur le plan éducatif que sur le plan de l'engagement des élèves. Comme on le voit, l'enseignement innovant est le processus qui conduit à l'apprentissage créatif par le développement de nouvelles méthodes de nouveaux outils et de nouveaux contenu, dont l'écologie, au bénéfice des élèves (Terzidis, 2019).

VIE DURABLE

La vie durable soutient l'idée que les sociétés humaines doivent vivre et répondre à leurs besoins sans compromettre la capacité des générations futures à répondre à leurs propres besoins. Le développement durable est une façon d'organiser la société de manière à lui permettre d'exister sur le long terme. Cela implique de prendre en compte à la fois les impératifs présents mais aussi ceux du futur, comme la préservation de l'environnement et des ressources naturelles ou l'équité sociale et économique. La définition « officielle » du développement durable a été élaborée pour la première fois dans le Rapport Bruntland en 1987. Ce rapport était

la synthèse issue de la première commission mondiale sur l'environnement et le développement de l'ONU. Le mot de la vie durable apparaît au début des années 1970 et 1980 dans des écrits scientifiques. L'un des premiers textes référencés faisant usage de ce concept dans le sens actuel est le Rapport du Club de Rome « Halte à la croissance », mais on en trouve des occurrences dans d'autres textes de la même époque dans des disciplines diverses. Ce rapport publié en 1972 et écrit par deux scientifiques du MIT tentait de questionner notre modèle de développement économique basé sur la croissance économique infinie dans un monde aux ressources finies. Il montrait alors les limites écologiques de notre modèle (Meadows *et aleas*, 1972).

Si le développement durable était une idée relativement peu connue jusqu'à la seconde moitié du XXème siècle, elle a rapidement pris de l'importance face à la multiplication de ces crises écologiques et de leurs conséquences sur les sociétés humaines. Au fur et à mesure de l'avancée des connaissances scientifiques sur des enjeux comme la couche d'ozone, le réchauffement climatique ou la disparition de la biodiversité, la communauté internationale a pris conscience de la nécessité de trouver un modèle économique susceptible de permettre d'assurer nos besoins sans détruire notre écosystème. Ainsi, les premiers penseurs de l'écologie vont émerger dès la fin du XIXème siècle (Vidal de la Blache, 1996), alors que leurs idées ne vont véritablement prendre racine qu'au cours du XXème. A partir de là, un mouvement de plus en plus international se met en place pour dénoncer les dérives de la société de consommation, de l'industrie et de l'économie internationale. Les représentants de ce mouvement sont notamment les altermondialistes, les écologistes, les tiermondistes. Face à la multiplication des catastrophes écologiques et sociales, de plus en plus d'individus et de citoyens internationaux réclament la prise en compte de l'environnement et de la justice sociale par les gouvernements.

Il existe une polémique sur l'adjectif « durable » dans développement durable. En Anglais (langue originale du rapport Brundtland), le terme utilisé est « sustanaible development », qui pourrait se traduire par « développement soutenable ». Selon Franck-Dominique Vivien « le terme 'durable' a tendance à renvoyer à la durée du phénomène auquel il s'applique, comme si le problème se résumait à vouloir faire durer le développement. Or la notion de soutenabilité permet de mettre l'accent sur d'autres questions relatives à la répartition des richesses entre les générations et à l'intérieur de chacune des générations » (Vivien, 2005). D'un autre côté, l'adjectif « soutenable » en français renvoie à deux définitions possibles : 1) qui peut être défendu, appuyé par des arguments sérieux. Ex : Ce point de vue n'est pas soutenable ; 2) qui peut être supporté, enduré. Ex : Des scènes de violence peu soutenables. Étymologiquement, il ne renvoie donc pas à l'idée d'une stabilité et d'une régularité dans le temps.

Cette réflexion incite le Dictionnaire du Développement Durable de l'Office Québécois de la Langue Française (OQLF [En ligne 6]) à conclure que le terme

« développement soutenable » ne convient pas pour décrire le concept en question. En effet, le terme « développement durable » est désormais celui qui est le plus couramment employé dans l'ensemble de la francophonie. Dans le cadre de l'enseignement du FLE, cette évolution linguistique souligne l'importance d'intégrer la créativité comme un outil essentiel pour promouvoir un mode de vie durable, permettant ainsi aux apprenants de s'engager activement dans des pratiques responsables et innovantes.

EXEMPLES SOCIO-LINGUISTIQUES

L'apprentissage moderne, qui se caractérise par une approche flexible, interactive et technologiquement avancée, visant à rendre l'éducation plus engageante, personnalisée et efficace. Il se dirige vers la motivation des apprenants et vers leur participation active. L'intégration de thématiques contemporaines, telles que l'écologie et le développement durable, dans l'enseignement, nous pousse à développer des compétences essentielles comme la maîtrise de notre attention, l'imagination et l'expression de nos émotions en lien avec ces sujets. Selon Rolland Viau, la motivation en contexte scolaire est cruciale pour favoriser l'engagement des élèves, et l'exploration de ces thématiques peut susciter un intérêt accru pour l'apprentissage (Viau, 2009). De plus, Lieury et Fenouillet soulignent que la motivation est étroitement liée à la réussite scolaire, affirmant que des approches pédagogiques, qui stimulent l'intérêt des élèves, peuvent améliorer leurs performances (Lieury, Fenouillet, 2019). Les recherches scientifiques montrent également que la mémorisation est renforcée par des associations généralisées et systématisées (Jacikevicius, 1970). Ainsi, en établissant des liens cognitifs diversifiés, nous pouvons non seulement améliorer la mémorisation, mais aussi rendre l'apprentissage plus efficace et engageant pour les élèves.

Le but de l'apprentissage d'une langue étrangère est de faire grandir l'apprenant car c'est une base précieuse de la motivation si importante pour l'acquisition de nouvelles connaissances (Viau, 2009). Les discussions sur l'écologie, la vie durable, au sein d'un cours ou d'une leçon, offrent la possibilité de faire évoluer l'individu (l'acteur se libère et s'enrichit mentalement et psychologiquement grâce à la découverte de sa propre personnalité). Nous donnons ici quelques exemples des étudiantes de la philologie française de l'université de Vilnius, qui ont participé à l'université d'été dont le thème principal était la vie durable. Les étudiantes de la philologie française de l'université de Vilnius Raminta Kerseviciuté (4ème année) et Jogailé Bobrovaité (2ème année) ont fait des présentations axées sur l'écologie ainsi que sur leurs propres intérêts et expérience, notamment les belles-lettres et la vie civique :

Figure 1. **Ecologie dans les présentations**

L'objectif de leur participation à l'université d'été était de stimuler leur réactivité, de favoriser leur engagement actif et de promouvoir les interactions dans une langue étrangère, dans le but de renforcer leur acquisition de vocabulaire spécialisé :

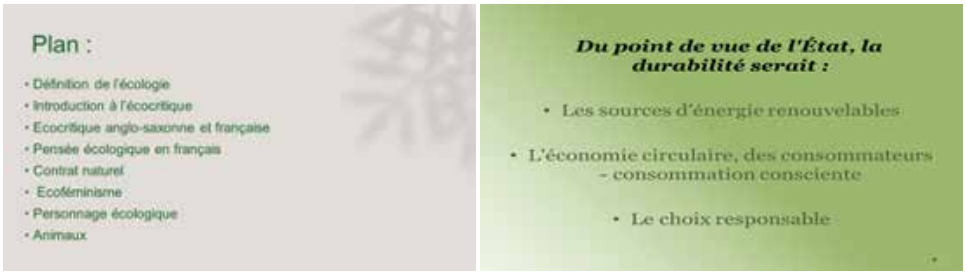

Figure 2. **Vocabulaire écologique**

Cela a également permis aux étudiantes de donner plus de motivation pour continuer à faire des recherches dans ce domaine en s'ouvrant vers d'autres horizons, par exemple, la littérature :

Figure 3. **Littérature et écologie**

Le thème écologique a été présenté d'une manière créative et inventive par les deux étudiantes. Plusieurs critères y ont être pris en compte, notamment l'originalité, la pertinence, la clarté et la cohérence, l'impact émotionnel, l'interactivité, l'utilisation des supports et les solutions proposées. Les présentations se sont distinguées par des idées nouvelles ou des approches uniques car les deux étudiantes ont réussi à capter l'attention du public et à susciter l'intérêt via les thèmes de l'écologie dans la littérature soit des aspects de la vie durable en Lituanie en mentionnant des œuvres littéraires lituaniens comme des références. Ces idées créatives étaient en adéquation avec le thème écologique en apportant une valeur ajoutée à la discussion étant donné la présence des questions pendant ou après les présentations. La manière dont les idées ont été présentées était claire et cohérente puisque les étudiantes ont facilité la compréhension globale soit des concepts novateurs grâce aux exemples pertinents et suite à l'explication détaillée via l'intégration de vidéos ou d'infographies afin d'enrichir la présentation ou de renforcer le message écologique. En tenant compte de tous ces propos, on peut dire que les étudiantes ont réussi à nous initier à réfléchir plus profondément sur la vie durable. Les enseignants et professeurs de FLE en Lituanie ont exprimé une appréciation positive à l'égard du travail réalisé, en répondant à une enquête succincte. Celle-ci incluait, entre autres, une question portant sur les présentations les plus appréciées, administrée à l'issue de leur formation professionnelle.

La participation des étudiants soit des élèves à ce genre d'événements répond parfaitement aux sept exigences de Petty (2009) pour réussir : nous croyons fermement à l'importance de l'apprentissage, qui commence par le développement de la confiance en ses propres capacités et par la perception du processus d'apprentissage comme un défi personnel. Les présentations publiques jouent un rôle central dans cette démarche, car elles favorisent la communication et encouragent les étudiants à solliciter l'accompagnement de l'enseignant lors de la préparation. Par ailleurs, cette approche implique le respect strict des délais et témoigne d'une volonté marquée d'acquérir davantage de compétences et d'aptitudes, plutôt que de se concentrer uniquement sur le contenu, afin de permettre une présentation claire et maîtrisée du sujet abordé.

Si nous comparons les cours sans thèmes d'actualité et ceux, basés sur les thématiques parlées et discutées dans la société moderne, par exemple celle de la vie durable, nous constatons la satisfaction plus élevée pour l'enseignement, qui se base sur les attentes des apprenants et les domaines actuels. Il est largement reconnu que les individus privilégient une approche pédagogique dynamique, intégrant des exercices pratiques, des questionnements stimulants ainsi que des débats interactifs, incluant parfois des perspectives contradictoires ou controversées. Par exemple, dans le contexte actuel, bien que les enjeux écologiques soient largement reconnus et acceptés par une majorité de la population, les méthodes et stratégies employées par certaines organisations, notamment des groupes activistes tels que Greenpeace International ou des figures

emblématiques comme Greta Thunberg, suscitent des opinions divergentes et ne bénéficient pas toujours de la même reconnaissance ou valorisation.

Dans de nombreuses recherches en éducation menées durant les années 1970-1980, il a été constaté que les élèves n'étaient pas formés à éviter les erreurs, car la notion d'erreur était perçue comme intrinsèque au processus d'apprentissage. Par exemple, David Ausubel (1968), Jean Bruner (1977), Robert Glaser (1978-2000) ou Barbara Rogoff (1991) soulignaient que la mauvaise réponse ne devait pas être considérée comme un échec, mais plutôt comme une étape essentielle dans la construction du savoir. Leurs prédécesseurs, notamment Jean Piaget (1937 ; 1947) et Lev Vygotsky (1934), ont mis en avant l'importance de l'erreur comme vecteur d'apprentissage, suggérant que les élèves apprennent davantage en confrontant et en corrigeant leurs erreurs, ce qui enrichit leur compréhension et favorise le développement cognitif. Ces deux théoriciens classiques en pédagogie moderne ont donc contribué à la compréhension de l'erreur comme un élément fondamental du processus d'apprentissage.

Quant au traitement de l'érreur et l'auto-régulation, il existe de nombreuses études à ce sujet. Par exemple, le psychologue Albert Bandura, avec sa théorie de l'auto-efficacité, a souligné l'importance de la perception de ses propres capacités dans le processus d'apprentissage (1997). Un autre chercheur John Hatty (2009) a examiné l'impact de la rétroaction sur l'apprentissage en mettant en avant la manière dont les élèves reçoivent et traitent les erreurs qui peut affecter leur motivation et leur performance. Il insiste sur l'importance d'une rétroaction constructive pour favoriser l'auto-régulation. De plus, la chercheuse Carol Dweck a introduit le concept de « mentalité de croissance » dans son livre « Mindset: The New Psychology of Success » (2006). Elle démontre que les élèves qui adoptent une mentalité de croissance, c'est-à-dire qui voient les erreurs comme des opportunités d'apprentissage, sont plus susceptibles de s'engager dans des stratégies d'auto-régulation efficaces. Tous ces travaux démontrent que le traitement des erreurs et l'auto-régulation sont des éléments cruciaux pour un apprentissage efficace et durable.

Cela a comme conséquence que chacun perd en grandissant la capacité de tenter de nouvelles choses. Or, apprendre ou s'engager dans des actions créatives permet de se préparer à se tromper et à l'accepter Inciter l'élève à savoir prendre des risques est une part fondamentale de l'éducation à la créativité. Il est aussi important à noter que tout cela ne signifie pas qu'il faille en permanence concevoir des tâches avec des modalités. Toutefois, cela nécessite que l'enseignant pense sporadiquement une planification différente (Puozzo, 2013). Par conséquent, « … à chaque concept ou représentation en mémoire sont associés des traces correspondant aux expériences émotionnelles vécues par l'individu » (Lubart & Mouchiroud, 2003 : 139).

CONCLUSIONS

L'apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE) dans un mode de vie durable représente une approche innovante et engageante. Voici les principales conclusions tirées de cette approche :

L'enseignement du FLE dans un contexte de vie durable met la créativité au cœur de l'apprentissage, offrant une approche éducative innovante et engagée. Cela encourage les apprenants à penser de manière originale, à exprimer leurs idées de façon unique, et à explorer des solutions innovantes en encourageant les participants du processus éducatif à penser de manière originelle ainsi qu'à exprimer leurs idées. L'accent y est mis sur le développement de compétences transversales essentielles pour la vie moderne. Cette approche stimule l'engagement et la motivation, rendant l'apprentissage plus dynamique et significatif.

L'apprentissage actuel du FLE s'appuie sur des méthodes actives et expérimentales, telles que la résolution de problèmes, la création de projets, et l'immersion dans des situations réelles liées à la vie durable. Ces activités permettent aux apprenants de vivre et d'appliquer la langue française dans des contextes pratiques, renforçant leur compréhension et leur maîtrise. Cela permet également aux étudiants ou élèves de vivre la langue, de la comprendre de manière plus profonde, ainsi que de la maîtriser dans des contextes variés.

L'enseignement du FLE vise à développer des compétences transversales telles que la pensée critique, la créativité, la communication, ainsi que la collaboration. Ce savoir-faire est essentiel pour réussir dans un monde en constante évolution et pour relever les défis du 21e siècle, notamment ceux liés à la durabilité environnementale et sociale soit l'évolution technologique. Les outils numériques, comme les plateformes en ligne, les applications mobiles, le travail à distance et les ressources multimédias, jouent un rôle crucial en rendant l'apprentissage plus interactif et accessible. La technologie facilite l'exploration de thèmes de la vie durable, offrant des simulations, des jeux éducatifs, soit des projets collaboratifs qui stimulent la créativité. La technologie permet une flexibilité dans le processus éducatif, facilitant l'accès à des ressources de FLE à tout moment et en tout lieu.

L'approche hybride et l'accès ubiquitaire aux ressources éducatives rendent l'éducation plus flexible et adaptée aux différents rythmes et styles d'apprentissage. Cela permet une adaptation continue des méthodes d'apprentissage en fonction des besoins individuels. C'est aussi une grande aide pour les apprenants qui veulent continuer leur éducation malgré les contraintes géographiques et temporelles, favorisant une vie de mode durable. La collaboration entre apprenants et enseignants y est encouragée, favorisant l'échange d'idées, la résolution de problèmes en équipe, et la construction de communautés d'apprentissage. Ces interactions développent des compétences essentielles telles que la communication, la collaboration, et la résolution de conflits, qui sont cruciales pour une vie sociale et professionnelle durable.

En résumé, le processus éducatif lié à la langue française et à la créativité non seulement facilite l'apprentissage de cette langue mais développe aussi des compétences essentielles pour une vie quotidienne. Cela encourage les apprenants à penser de manière originale et à exprimer leurs idées en mettant l'accent sur la créativité comme un outil essentiel pour une éducation moderne et en s'adaptant aux défis du 21e siècle dont celui de la vie durable et équitable.

BIBLIOGRAPHIE

Ausubel, D. (1968) *Educational Psychology*: *A Cognitive View*. New York: Hardcover.

Bandura, A. (1997) *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: First Edition.

Bruner, J. (1977) *The Process of Education*. Harvard: Harvard University Press.

Craft, A (2005) *Creativity in Schools: Tensions and Dilemmas*. Abingdon: Routledge.

Csikszentmihalyi, M. (1990) Flow: The Psychology of Optimal Experience. In: *Journal of Leisure Research*. Volume 24, 1992: 93-101.

Clore, J. (1994) Affective causes and consequences of social interaction processing. *In: Handbook of Social Cognition.* 2nd Ed., Erlbaum.

Dweck, C. (2006) *Mindset: The New Psychology of Success*. Paperback.

Fustier, P. (1985) L'Enfance inadaptée : Repère pour des pratiques. LYON.

Glaser, R. (1978-2000) Advances in instructional psychology: educational design and cognitive science. Volumes 1–5. Mahwah, N.J. Lawrence Erlbaum and Associates*

Hatty, J. (2009) Visible Learning. Educational Research.

Lieury, A., Fenouillet, F. (2019) Motivation et réussite scolaire. Dunod.

Lubart, T. L., & Mouchiroud, C. (2003) Creativity: A Source of Difficulty in Problem Solving. In. J. E. Davidson, & R. J. Sternberg (Eds.), New York: 127-148.

Meadows, D. H., Meadows, D. L., Randers, J., & Behrens III, W. W. (1972). Les limites à la croissance : Rapport sur le projet du Club de Rome concernant le dilemme de l'humanité. Fayard.

Petty, G. (2009) *Teaching today. A pratical guid*e. Cheltenham: Nelson Thornes Ltd. United Kingdom.

Piaget, J. (1937) *La construction du réel chez l'enfant.* Paris : Delachaux et Niestlé.

Piaget, J. (1947) *La psychologie de l'intelligence*. Paris : Armand Colin.

Pidoux, M., Martin, B., Brülhart, E., Court,L. (2023) L'utilisation des rituels et des routines par les enseignants novices. Un exemple de mobilisation des apports de la formation initiale. *Recherches en éducation, 5*0 [En ligne : https://journals.openedition.org/ree/11532], [consulté le 16 janvier 2025]

Puozzo, I. (2013) Pedagogy of Creativity. From Emotion to Learning: 33.

Rogoff, B. (1991) Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Contex. Reprint Edition.

Terzidis, A. (2019) La créativité, un objet de formation des enseignants ? Une enquête dans une Haute école pédagogique. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 41* : 501-521.

Vidal de la Blache, P. (1996) Principes de géographie humaine. Manuscrits publiés par Emmanuel de Martonne dans « Études rurales » : 218-221.

Viau, R. (2009) *La motivation en contexte scolaire*. Saint-Laurent : De Boeck.

Vivien, F.-D. (2005) Le développement soutenable. Dans « Repères, La Découverte » : 79-80

Vygotsky, L. (2003) *Pensée et langage – 4ème édition*. Paris : La Dispute.

Walley, N. and Whitehead, B. (1994) It's Not Easy Being Green. Harvard Business Review, 72: 46-52.

SITES INTERNET

En Ligne 1 : Trésor de la langue française informatisé. Accessible sur : http://atilf.atilf.fr/tlf.htm [consulté le 15 janvier 2025].

En Ligne 2 : Cloud computing. Accessible sur : https://learning.linkedin.com/content/dam/me/learning/en-us/pdfs/linkedin-learning-emerging-jobs-report-2019.pdf [consulté le 17 janvier 2025].

En ligne 3 : Un projet pilote de l'OCDE dans l'enseignement primaire et secondaire. Accessible sur https://www.oecd.org/education/fostering-students-creativity-and-critical-thinking-62212c37-fr.htm [consulté le 17 janvier 2025].

En ligne 4 : Atelier Canopé 53, Laval. Accessible sur : https://www.reseau-canope.fr/academie-de-nantes/atelier-canope-53-laval/actualites/article/la-place-de-leleve-dans-les-apprentissages.html [consulté le 17 janvier 2025].

En ligne 5 : Collège Anne-Marie Boudaliez. Accessible sur : https://collegeannemarieboudaliez.com/2021/05/27/hackathon-pour-le-developpement-durable/ [consulté le 17 janvier 2025].

En ligne 6 : Dictionnaire du Développement Durable de l'Office Québécois de la Langue Française. Accessible sur : https://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/bibliotheque/dictionnaires/terminologie_deve_durable.aspx [consulté le 11 décembre 2024].

CREATIVITY AT THE HEART OF FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE TEACHING FOR A SUSTAINABLE LIFESTYLE

Abstract. The author of this article analyses the presence of creativity in the teaching of French as a foreign language thanks to the inclusion of current topics in courses or lessons, in particular – that of sustainable living. The author provides a general overview of the concept of creativity, as well as sustainable living with an emphasis on the change in the working methods of French teachers, for whom learner motivation is becoming increasingly important. The inclusion of significant current themes, such as ecology, plays a crucial role. The author aims to present the symbiosis between linguistic objectives and those of responsible civic education via the material collected during the summer school in Vilnius in July 2022.

Key words: creativity, teaching, sustainable living, ecology, motivation

Miroslav Stasilo (Doctor of linguistics) currently works at the Vilnius University in Lithuania, the Institute of Applied Linguistics. His research interests include didactics, foreign language teaching, motivation and discourse analysis.

Email: miroslav.stasilo@flf.vu.lt.

https://doi.org/10.22364/lincs.2025.24

LE ROLE DE LA POLITIQUE LINGUISTIQUE MULTILINGUE DANS LE PARADIGME DU DEVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE DE L'ARMÉNIE

JULIETA TADEVOSYAN

Fondation «Institut d'État de la Culture Physique et du Sport d'Arménie»
Département de gestion du sport et de journalisme sportif

Résumé. La langue constitue un moyen important de la connaissance du monde, un outil irremplagable pour la préservation de l'identite nationale. La langue influence fondamentalement le comportement des gens, tout particulierement lors des prises de décisions économiques. L'économie du langage est une discipline rélativement jeune et a comme vocation à étudier les influences économiques du langage et du multilinguisme dans des environnements linguistiques et culturels variés. Elle n'est pratiquement pas étudiée en Arménie. L'impact du multilinguisme sur l'économie se manifeste dans des dimensions telles que la croissance économique, le tourisme, la migration internationale de la main d'oeuvre, les investissements etrangers directs, le commerce international. Le multilinguisme contribue également à l'internationalisation des petites et grandes entreprises, il est l'un des outils les plus importants pour la transmission internationale des technologies. Quant à notre aspiration de devenir un centre technologique dans la région, nous proposons d'activer la politique linguistique multilingue en Arménie. Il est important d'adopter l'anglais comme langue officielle, ce qui contribuera à l'amelioration de l'environnement des affaires. L'adhesion de l'Arménie à L'Organisation internationale de la Francophonie joue, un rôle important dans ce domaine. L'article vise à révéler l'influence du multilinguisme et de la politique linguistique sur l'économie en Arménie, à découvrir les problématiques pouvant surgir dans un pays où 98,11% de la population sont les Arméniens. Elle vise également à présenter les obstacles et les avantages de la diffusion de la politique multilingue de l'Arménie dans le contexte actuel de l'integration à l'économie mondiale et a la mondialisation.

Mots-clés : politique linguistique multilingue, culture, produit intérieur brut, chômage, émigration, modèle économique de régression

INTRODUCTION

La langue joue un rôle inestimable dans le processus du développement de la civilisation humaine. La langue n'est pas seulement un moyen de communication, mais également de pensée [Ginsburgh, Weber, 2020]. La politique linguistique est un ensemble de mesures visant à préserver et à développer la langue maternelle

ainsi que d'autres langues au sein d'un État donné [Gyurjinyan, 2020]. Depuis des siècles, la langue a été considérée comme le moyen essentiel de transmettre aux générations des informations historiques, politiques, économiques et autres.

Nous pouvons constater à juste titre que la langue constitue le moyen essentiel et décisif de transmettre aux générations les acquis spirituels et intellectuels, c'est-à-dire la culture. La culture de toute nation englobe les traditions de ladite nation : la religion, l'art, la science et, pourquoi pas, l'économie. Nombreux sont les penseurs qui sont revenus sur la relation entre la culture et l'économie, en particulier (Bourdieu, 1979), (Throsby, 2014), (Ginsburgh, 2020), (Alcaras, 2000), (Gurdjinyan, 2020) et les autres. En particulier, selon P. Bourdieu, le capital culturel est, en premier lieu, un « savoir » qui, au fil du temps, se transmet de génération en génération, s'accumule et devient « un capital» [Bourdieu, 1979].

Ainsi, le raisonnement que la culture constitue aussi un facteur de production est irrefutable; elle est dotée d'une propriété qui permet de générer des valeurs. La culture est un capital, et l'une des composantes de ce capital est la langue. De plus, nous sommes d'accord avec les chercheurs [Abdellaoui, 2018] qui considèrent la langue comme un facteur de production, au même titre que le capital et le travail.

Donc, dans les conditions modernes de mondialisation, les relations entre les civilisations deviennent un enjeu clé, dont le moteur du développement est la langue. Il est impossible d'ignorer le rôle de la langue, en particulier dans le transfert de technologie, le développement stratégique du marché et, surtout, le progrès économique. Nous sommes d'accord avec la formulation de F. Grin selon laquelle [Grin, 1994]:

> «L'économie de la langue relève du paradigme de l'économie théorique et applique les concepts et les instruments usuels des sciences économiques dans l'étude de relations où apparaissent des variables linguistiques ; elle s'intéresse particulièrement, mais pas exclusivement, aux relations dans lesquelles les variables traditionnellement économiques jouent également un rôle».

Notre but est d'analyser et de mettre en lumière l'impact des politiques linguistiques sur le développement économique d'un pays de petite taille tel que l'Arménie. En examinant les interactions entre la diversité linguistique et les dynamiques économiques, cette étude vise à offrir une compréhension approfondie des mécanismes par lesquels les politiques linguistiques peuvent influencer les performances économiques, tout en tenant compte des spécificités culturelles et sociales propres à l'Arménie.

La majorité de la population en Arménie est composée d'Arméniens, qui parlent et communiquent dans leur langue maternelle. Cependant, une politique linguistique multilingue pourrait contribuer de manière significative

à l'amélioration de l'efficacité des processus d'intégration de l'Arménie dans l'économie mondiale.

Les risques liés à l'utilisation d'une langue étrangère en plus de la langue maternelle, notamment dans les domaines de l'éducation et de la gestion, peuvent être surmontés grâce à la mentalité et au comportement des Arméniens.

METHODOLOGIE

La recherche a eu comme base théorique et méthodologique les publications scientifiques d'économistes étrangers et arméniens [Grin,1994, Throsby,2014, Ginsburg,2020, Weber, 2020, Alcaras, 2000, Abdellaoui, 2018, Gurdginyan, 2020 et les autres] et les opinions de la communauté des experts.

Les rapports informatifs, les recueils statistiques, les bulletins, les publications statistiques officielles du Comité national de statistique, ainsi que les lois de la République d'Arménie (RA) et les autres actes juridiques ont été utilisés comme base d'information. Des méthodes complètes d'analyse statistique telles que les méthodes graphiques et tabulaires, les indicateurs absolus et relatifs, ainsi que de différentes méthodes d'analyse de corrélation et de prévision ont été appliquées dans la recherche.

ANALYSE ET RÉSULTATS

Dans le cadre de nos recherches, nous avons utilisé les données du recensement de la population, effectué périodiquement en Arménie chaque décennie, sur la composition nationale, la taille de la population, (En ligne 2, 3) le niveau d'éducation et d'autres indicateurs (En ligne 4.9, 10) Le dernier recensement en Arménie a été réalisé en octobre 2022.

A l'issue de l'analyse que nous avons effectuée nous pouvons présenter la situation suivante :

Les statistiques du diagramme 1 prouvent que selon les résultats des recensements effectués en 2011-2022 en République d'Arménie, la population permanente de l'Arménie était respectivement de 301885 personnes et de 2932731 personnes (voir le diagramme 1).

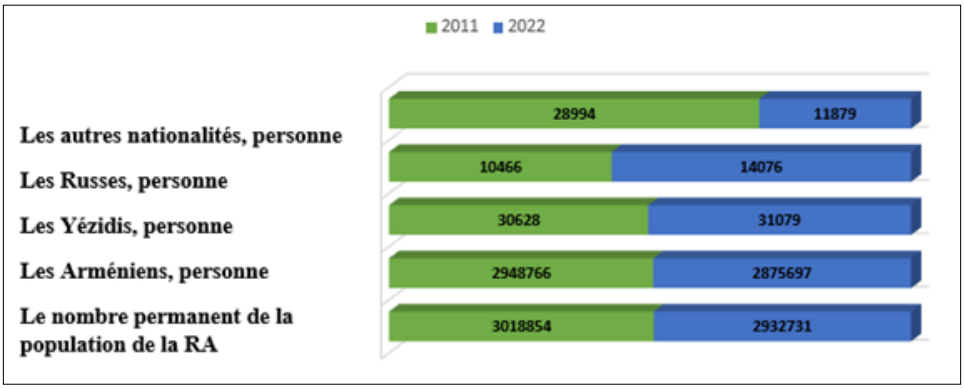

Diagramme 1. **La population permanente de la RA, y compris les Arméniens, les Yéwidis, les Russes et les autres nationalités. Les résultats des recensements de 2011-2022,** (nombre de personne).

Comme nous le voyons sur le diagramme 1, en 2011 les Arméniens représentaient 97,7% de la population permanente, les autres étaient respectivement les Yézidis, 1,01%, les Russes, 0,35 %, autres nationalités, 0,41%, les Assyriens, les Kurdes, les Iraniens, les Géorgiens, les Grecs, les Ukrainiens et, respectivement, en 2022 les Arméniens représentaient 98,1%, les Yézidis, 1,06%, les Russes, 0,48%, les autres nationalités, 0,41%. Bien évidemment, comme nous le voyons à partir des résultats du diagramme 2, la partie prédominante de la population d'Arménie, les Arméniens parlent la langue maternelle, l'arménien.

Ainsi, le diagramme 2: ci-dessous montre manifestement que dans l'espace des deux recensements en Arménie (2011-2022), 97,7% et 96,9% des Arméniens vivant en Arménie parlaient respectivement leur langue maternelle, l'arménien. La diminution du nombre d'Arméniens parlant leur langue maternelle de 0,8% durant la période de recherches est conditionnée par la mort de presque 5000 jeunes Arméniens pendant la guerre des 44 jours de 2020 et par l'émigration de la population. Dans la même période la part des peuples parlant la langue maternelle : les Yézidis, les Russes et autres peuples, a formé respectivement 1,01%, 0,35%, 1,0% en 2011 et 0,9%, 0,5%, 1,8% en 2022. En 2022 le nombre des Russes et d'autres nations parlant d'autres langues a augmenté, dû à l'arrivée des personnes à l'issue de la guerre russo-ukrainienne et au flux important des Indiens dans le cadre de l'immigration de travail.

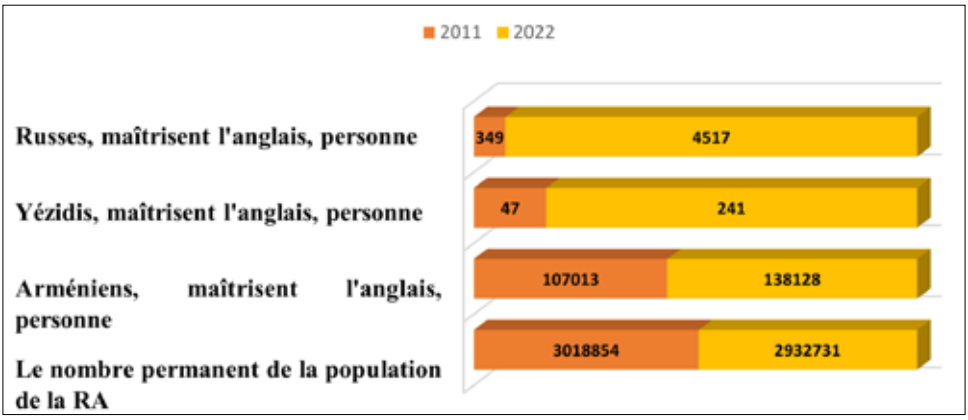

Diagramme 2. **La population de la RA (selon la nationalité) parlant leur langue maternelle, résultats des recensements de 2011-2022,** (nombre de personne).

De telles statistiques prouvent que malgré la mise en œuvre de la politique linguistique multilingue, la majeure partie de la population en Arménie parle l'arménien, la langue maternelle, qui est la langue officielle définie par la Constitution de l'Arménie.

Cependant, conformément aux exigences de la mondialisation, à l'approfondissement et l'expansion des liens économiques extérieurs et celles de la quatrième révolution industrielle, le choix des outils visant à faciliter la communication entre les pays, à économiser du temps, à rendre la transmission de l'information plus efficace devient plus important, voire l'impératif du jour. De ce point de vue, le choix de la langue devient beaucoup plus important.

Dans le cadre de nos recherches, nous avons également étudié l'expansion de la langue anglaise en Arménie. Pourquoi l'anglais ? Pour une simple raison : puisque de nos jours, l'anglais est la langue des affaires, la langue de communication la plus répandue. Comme nous pouvons le voir sur le diagramme 3,: en 2011 seulement 3,5% de la population permanente de l'Arménie parlait l'anglais et 4,7% en 2022. Bien évidemment, l'augmentation de 1,2% du nombre de personnes maîtrisant l'anglais parmi les Arméniens ne pouvait pas jouer un rôle significatif sur le développement de l'économie. Dans l'espace des deux recensements effectués en Arménie (2011-2022) le nombre d'anglophones a augmenté seulement de 31115 personnes. Nous sommes enclins à croire que ceci est un obstacle sérieux dans le paradigme du développement économique du pays.

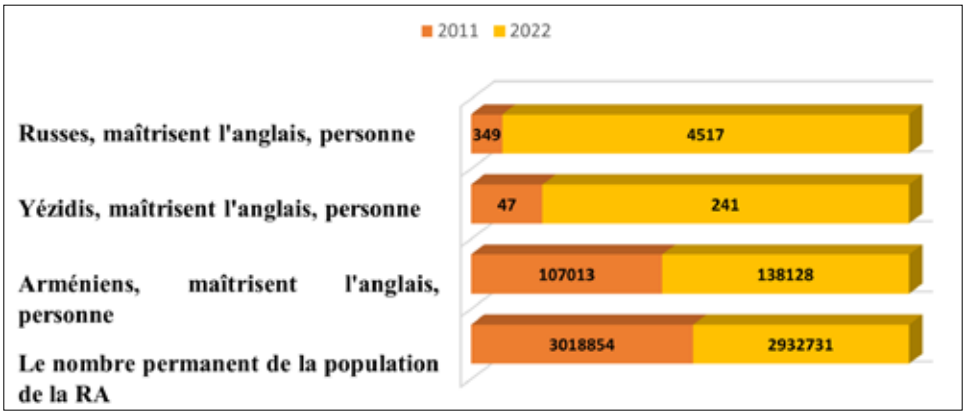

Diagramme 3. **La population de la RA** (selon la nationalité) **parlant l'anglais. Les résultats des recensements de 2011-2022,** (nombre de personne).

Nous pouvons ajouter à ces statistiques le nombre d'Arméniens maîtrisant d'autres langues en 2022, en particulier le français, l'allemand et l'espagnol, ce qui porte le total à **147 535** personnes. Si nous intégrons également les données relatives à la maîtrise d'autres langues par les Yézidis et les Russes, le total atteint alors **152 350** personnes. Autrement dit, en 2022, **5%** des **99,5%** de la population permanente en Arménie maîtrisent d'autres langues étrangères, notamment l'anglais (En ligne 9,10).

Toutefois, comme le souligne l'expérience internationale, le multilinguisme exerce une influence significative sur l'économie [Alcaras, Blanchet, Joubert,2000] en impactant des domaines clés tels que la croissance économique nationale, le tourisme, la migration internationale de la main-d'œuvre, les investissements étrangers directs et le commerce international. À titre d'exemple, à Singapour, (En ligne 1) l'anglais, langue la plus parlée dans la cité-État, est aujourd'hui utilisé dans le domaine académique et est considéré comme une langue véhiculaire intra-ethnique. L'importance de la maîtrise de l'anglais a tellement augmenté que, depuis 2010, toute personne souhaitant immigrer à Singapour (notamment pour travailler) doit passer un test d'anglais afin de prouver son niveau et obtenir une autorisation de travail ou un visa. Le gouvernement attache une grande importance à cette compétence linguistique, convaincu que la non-maîtrise de l'anglais peut avoir des conséquences considérables sur l'économie du pays.

Fondée sur la méthode économétrique d'analyse économique [Eliseeva, 2014], largement utilisée dans la pratique internationale, cette étude examine l'impact du nombre de personnes maîtrisant l'anglais sur des indicateurs macro-économiques tels que la croissance économique, le nombre d'émigrants et le taux de chômage parmi les spécialistes ayant une formation universitaire ou postuniversitaire. Les résultats obtenus confirment la nécessité de promouvoir la maîtrise de l'anglais en Arménie.

LES RESULTATS OBTENUS

Dans ce cadre, l'objectif de notre analyse économétrique est d'évaluer le volume réel du PIB sur la période 2011-2022, le taux de chômage global, le taux de chômage parmi les diplômés de l'enseignement supérieur et postuniversitaire, ainsi que le nombre de personnes maîtrisant l'anglais. Une évaluation quantitative a été réalisée à l'aide d'une analyse de régression. Les indicateurs macro-économiques mentionnés ont été analysés sur une période de 10 ans (voir Tableau 1) (En ligne 2, 3, 4,5, 6, 7, 8, 9, 10) démontrant ainsi l'impact significatif d'une politique linguistique multilingue active en Arménie.

Ainsi...

x_i – le nombre de personnes maîtrsant l'anglais, mille personnes

y_{1i} – l'indice réel du PIB, %

y_{2i} – le pourcentage de chômage, %,

y_{3i} – le nombre des chômeurs ayant fait des études supérieures et postuniversitaires, mille personnes,

y_{4i} – le nombre de personnes qui quittent le pays, mille personnes:

Tableau 1. **Le nombre de personnes maîtrisant l'anglais en RA, l'indice du volume réel du PIB, le taux de chômage, les volumes de chômage parmi les personnes ayant fait des études supérieures et postuniversitaires et ceux qui quittent le pays entre 2011-2022**

Les années	**Le nombre de personnes maîtrisant l'anglais (mille de personnes)** x_i	**L'indice réel du PIB %** y_{1i}	**Le pourcentage de chômage, %** y_{2i}	**Le nombre des chômeurs ayant fait des études supérieures et postuniversitaires, (un millier de personnes)** y_{3i}	**Le nombre de personnes qui quittent le pays (mille de personnes)** y_{4i}
2011	107.013	4.7	16.7	11.6	46.3
2012	109.153	7.2	16.3	10.2	28.9
2013	111.336	3.5	16.6	9.3	36.7
2014	113.56	3.6	14.3	9.4	32.5
2015	115.83	3.2	13.2	10.175	36.5
2016	118.15	0.2	12.1	9.716	33
2017	120.51	7.5	12.4	8.734	24.417
2018	122.9	5.2	13.1	8.5	28.386
2019	125.38	7.6	13.2	8.125	27.5
2020	127.89	-7.2	13.2	8.107	7.4
2021	130.44	5.8	12.8	7.46	14.239
2022	138.132	12.6	12	5.827	9.32

Les résultats des analyses présentés dans le tableau 2 démontrent qu en République d'Arménie entre 2011-2022 un lien faible et direct a été formé entre les personnes maîtrisant l'anglais et l'indice réel du PIB. Conformément au modèle de régression intégré, parallèlement à l'augmentation du nombre d'anglophones d'un millier de personnes, l'indice du volume réel du PIB a augmenté de 0.334 points de pourcentage, et, parallèlement à l'augmentation d'anglophones d'un pourcent, l'indice du volume réel du PIB a augmenté de 0.1%. Les analyses ont montré que le lien entre les phénomènes étudiés n'est pas significatif, étant donné que la croissance économique est conditionnée par de multiples facteurs intérieurs et extérieurs.

Tableau 2. **Les résultats de l'analyse de régression entre le nombre de personnes maîtrisant l'anglais en RA et l'indice du volume réel du PIB**

Indices	**Résultats**
Coefficient de corrélation	$R = 0.171$
Coefficient de détermination	$R^2 = 0.029$
Le modèle de régression	$\widehat{y_{1\iota}} = 118.5 + 0.334x_i$
Signification du modèle de régression	F = 0.3, *significance* = 0.5
Coefficient d'élasticité	$\ni = 0.01\%$

Les résultats de l'analyse présentés dans le tableau 3 démontrent que, durant les années étudiées, un lien inverse et fort s'établit se tend entre le nombre de personnes maîtrisant l'anglais et le pourcentage de chômage. Le lien entre les phénomènes étudiés est significatif. Conformément au modèle de régression integré, parallèlement à l'augmentation d'anglophones d'un millier de personnes, le niveau de chômage a diminué de 4.2 points de pourcentage. Selon le coefficient de d'élasticité, l'augmentation d'anglophones d'un pourcent a baissé le niveau de chômage de .

Durant les années étudiées, un lien fort et inverse a été formé entre le nombre de personnes maîtrisant l'anglais et le pourcentage de chômage. La relation entre les phénomènes étudiés est pertinente. Conformément au modèle de régression intégré, parallèlement à l'augmentation d'anglophones d'un millier de personnes, le niveau de chômage a diminué de 4.2 points de pourcentage. Selon le coefficient d'élasticité, l'augmentation d'anglophones d'un pourcent a diminué le niveau de chômage de 0.48%.

Tableau 3. **Les résultats de de l'analyse de régression entre le nombre de personnes maîtrisnat l'anglais et le niveau du chômage**

Indices	**Résultats**
Coefficient de corrélation	$R = -0.783$
Coefficient de détermination	$R^2 = 0.614$
Le modèle de régression	$\widehat{y}_{2t} = 178{,}1 - 4{,}2x_i$
Signification du modèle de régression	$F = 15.9$, *significance* $= 0.02$
Coefficient d'élasticité	$Э = -0.484\%$

Les résultats présentés dans le tableau 4 démontrent que, durant la même période, un lien inverse, fort et significatif s'établit entre le nombre de personnes maîtrisant l'anglais et le nombre de chômeurs ayant suivi des études supérieures et postuniversitaires. Selon le modèle de régression intégré, parallèlement à l'augmentation du nombre d'anglophones pour mille personnes, le nombre de chômeurs ayant fait des études supérieures et postuniversitaires a diminué de 5897 chômeurs. Conformément au coefficient d'élasticité, une augmentation de 1% du nombre de personnes maîtrisant l'anglais au cours des années étudiées a contribué à une réduction de 0,438% du nombre de chômeurs titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur ou postuniversitaire.

Tableau 4. **Les résultats de de l'analyse de régression entre le nombre de personnes maîtrisnat l'anglais et le nombre de chômeurs ayant fait des études supérieures et postuniversitaires**

Indices	**Résultats**
Coefficient de corrélation	$R = -0.943$
Coefficient de détermination	$R^2 = 0.891$
Le modèle de régression	$\widehat{y}_{3t} = 172{,}6 - 5{,}897x_i$
Signification du modèle de régression	$F = 81{,}1$, *significance* $= 0.000006$
Coefficient d'élasticité	$Э = -0.438\%$

Les résultats présentés dans le tableau 5 démontrent qu'en ce qui concerne la corrélation entre le nombre de personnes maîtrisant l'anglais et celui des personnes qui partent, entre 2011-2022 une relation inverse, forte et significative, a été établie. Conformément au modèle de régression intégré, au cours des années étudiées, parallèlement à l'augmentation du nombre d'anglophones d'un millier de personnes, le nombre de personnes qui partent a diminué de 698 personnes. Selon le coefficient d'élasticité, au cours des années étudiées, parallèlement à l'augmentation du nombre de personnes maîtrisant l'anglais d'un pourcent, le nombre de personnes qui partent a diminué de 0.051%.

Tableau 5. **Les résultats de l'analyse de régression entre le nombre de personnes maîtrisant l'anglais et le nombre de personnes qui partent**

Indices	**Résultats**
Coefficient de corrélation	$R = -0.871$
Coefficient de détermination	$R^2 = 0.759$
Le modèle de régression	$\widehat{y_{4l}} = 138{,}9 - 0{,}698x_i$
Signification du modèle de régression	$F = 31{,}5$, $significance = 0.0002$
Coefficient d'élasticité	$Э = -0.051\%$

Pendant plusieurs décennies sur le nombre total des migrants de la République d'Arménie (En ligne 2) les flux migratoires vers la Russie a été plus élevée, cela étant conditionné par la connaissance de la langue russe. Ce flux a considérablement diminué durant les dernières années, la tendance s'orientant vers les Etats-Unis et l'Europe, en raison de la diffusion des langues anglaise et française.

CONCLUSION

Les résultats de cette recherche montrent que la langue, en tant qu'élément fondamental de la culture, exerce une influence significative sur le comportement humain, notamment dans le contexte de la prise de décisions économiques. Les données issues de l'analyse de corpus indiquent que ces observations sont non seulement théoriquement fondées, mais également applicables dans une perspective de développement économique.

Sur cette base, nous proposons d'accorder à l'anglais un statut de langue officielle en Arménie, tout en préservant et en promouvant le droit des peuples vivant dans le pays à parler leur langue maternelle. Une telle approche contribuerait à améliorer l'efficacité des institutions publiques, à économiser du temps, ainsi qu'à perfectionner les compétences professionnelles et éducatives, renforçant ainsi la compétitivité économique et technologique de l'Arménie.

En outre, afin de stimuler l'afflux d'étrangers et de positionner l'Arménie comme un centre technologique régional, nous suggérons d'adopter une politique linguistique multilingue. L'officialisation de l'anglais en constituerait un élément clé, favorisant l'amélioration de l'environnement entrepreneurial et l'intégration de l'Arménie dans le progrès technologique mondial.

Enfin, nous soulignons que la participation active de l'Arménie à la Francophonie pourrait jouer un rôle crucial dans ce processus, en renforçant la coopération culturelle et économique bilatérale et multilatérale.

REFERENCES

Alcaras J.-R, Blanchet Ph., Joubert J. (2000) Cultures régionales et développement économique, Universitaires d'Aix-Marseille. Available from https://www.researchgate.net/publication/267642467_Cultures_regionales_et_developpement_economique_actes_du_congres_d%27Avignon_5_et_6_mai_2000 [Accessed on 2 January 2003].

Bourdieu P. (1979) La Distinction, Critique sociale du jugement,Paris,Les Editions de Minuits. Available from https://archive.org/details/ladistinctioncri0000bour/page/n15/mode/2up?utm_source [Accessed on 2 January 2003].

Eliseeva I. I. (2014) Econometrics: A Manual, Moscow, URAYT Publishing. Available from https://urss.ru/PDF/add_ru/164180-1.pdf?srsltid=AfmBOopmc-30kLvsQJwNtzeb_horvavfJxtC2TYRBIA7RPyA4UvTQbUp [Accessed on 2 January 2003].

Ginsburgh V., Shlomo W. (2020) "The Economics of Language". In: Journal of Economic Literature, Vol. 58, no. 2, p. 348-404. Available from https://www.aeaweb.org/articles?id=10.1257/jel.20191316 [Accessed on 2 January 2003].

Grin F. (1994) The Economics of Language: Match or Mismatch? International Political Science Review, 15, p. 25-42. Available from https://journals.openedition.org/lbl/3410#ftn2 [Accessed on 10 January 2025].

Gyurjinyan D. (2020) General Characteristics of The Conclusion "Language Policy" Available from https://www.langcom.am/wp-content/uploads/2020/05 [Accessed on 10 January 2025].

Throsby D. (2014) Economics and Culture, Available from https://doi.org/10.1017/CBO9781107590106 [Accessed on 10 January 2025].

INTERNET SOURCES

1) [Online 1] Available from https://www.inalco.fr/langues-et-cohesion-sociale-singapour-de-lindependance-au-covid-19 [Accessed on 27 september 2024].
2) [Online 2] Available from https://armstat.am/en/?nid=82&id=2624 [Accessed on 31 january 2024].
3) [Online 3] Available from https://armstat.am/en/?nid=743 [Accessed on 5-7 february 2024].
4) [Online 4] Available from https://www.armstat.am/file/doc/99541093.pdfm [Accessed on 7 april 2024].
5) [Online 5] Available from https://www.armstat.am/file/doc/99533293.pdf [Accessed on 7 april 2024].
6) [Online 6] Available from https://www.armstat.am/file/doc/99510948.pdf [Accessed on 7 april 2024].
7) [Online 7] Available from https://www.armstat.am/file/doc/99489223.pdf [Accessed on 7 april 2024].
8) [Online 8] Available from https://www.armstat.am/file/doc/99489223.pdf [Accessed on 7 april 2024].
9) [Online 9] Available from https://armstat.am/am/?nid=743 [Accessed on 10 january 2025].
10) [Online 10] Available from https://armstat.am/am/?nid=532 [Accessed on 10 january 2025].

SOURCES ANALYSED

Abdellaoui M. (2018) Interaction entre Langue(s) Et Dynamique Economique, Université Mohammed.

V- ENSET, Rabat, Revue D'Etudes en Management et Finance D'Organisation N°7 Juillet 2018.

ROLE OF MULTILINGUAL LANGUAGE POLICY IN PARADIGM OF ARMENIA'S ECONOMIC DEVELOPMENT

Abstract. Language is an important means of understanding the world and an irreplaceable tool for preserving national identity. Language fundamentally influences people's behaviour, particularly in economic decision-making.

The economics of language is a relatively young discipline that aims to study the influences of language on economics and multilingualism in diverse linguistic and cultural environments. It is hardly studied in Armenia. The impact of multilingualism on the economy is reflected in the areas such as economic growth, tourism, international labour migration, foreign direct investment, and international trade.

Multilingualism also contributes to the internationalization of both small and large businesses and constitutes one of the most important tools for the international transmission of technology. Given Armenia's aspiration to become a technological hub of the region, activating a multilingual language policy in Armenia is proposed. It is essential to adopt English as an official language, which will help improve the business environment.

Armenia's membership in the International Organisation of La Francophonie plays an important role in this area. This article aims to reveal the influence of multilingualism and language policy on Armenia's economy and to explore the challenges that may arise in a country where 98.11% of the population are Armenians. The author also seeks to present the obstacles and benefits of promoting Armenia's multilingual policy in the current context of integration into the global economy and globalization.

Key words: multilingual language policy, culture, gross domestic product, unemployment, emigration, regression model

Julieta Tadevosyan (Dr. en sciences économiques, Professeur associé). Elle travaille actuellement à l'Institut d'État de la Culture Physique et du Sport d'Arménie, Arménie**.** Ses recherches scientifiques portent sur les relations économiques internationales et les problèmes socio-économiques de l'Arménie.

Courriel : jultad2017@gmail.com

https://doi.org/10.22364/lincs.2025.25

L'INVENTION DU CONCEPT DE « GESTE VERBAL » : LE CAS DE J. HERDER

SERGE TCHOUGOUNNIKOV

Université de Bourgogne, Dijon, France

Résumé : Il s'agit d'analyser la découverte du « geste verbal » par J. Herder dans son *Traité sur l'origine du langage* (1772), découverte qui anticipe largement sur l'usage de ce concept dans la réflexion psycholinguistique du tournant du XIX et du XX siècles, notamment dans le formalisme européen (germanique et slave).

Nous commencerons par exposer les étapes de la réflexion de Herder qui le conduisent à formuler son hypothèse et sa notion : ses commentaires portant sur le phénomène décrit comme « les sons palpables et sensibles » ; la perspective spatiale qui découle de ce traitement des phénomènes de langage ; sa proposition concernant la topologie du langage constituée de trois sphères spatiale et sensorielles (Langage du toucher ; Langage de la vue ; Langage de l'ouïe /langage sonore) ; enfin, à quelques exemples de « gestes verbaux » qui deviennent par la suite prototypiques pour la réflexion psycholinguistique postérieure et notamment pour les auteurs d'orientation formaliste.

Ce concept de « geste verbal » a profondément marqué les théorisations de l'« âge psychologique » des sciences du langage. En effet, il met l'accent sur la relation entre le gestuel et le langage phonique, c'est-à-dire entre la modalité tactile et la modalité auditive. C'est ainsi que Herder, en thématisant l'interrelation et l'interaction des modalités dont cette notion est porteuse, découvre la conscience verbale comme une sorte d'écosystème. Beaucoup plus tard, entre 1860 et 1920, le formalisme européen fait de cette interaction des modalités perceptives l'une des lignes stratégiques de son programme. C'est ainsi que les hypothèses psycholinguistiques de Herder et le programme formaliste à mi-chemin entre une « science expérimentale » et une « science des vécus » sont les pionniers de la réflexion écolinguistique.

Mots-clés : geste verbal, Herder, formalisme, *Traité sur l'origine du langage*, le tactile – l'auditif

LES SONS PALPABLES ET SENSIBLES

Singulièrement, on peut mentionner Johannes Herder (1744-1803) parmi les auteurs lettons. En effet, après avoir obtenu son diplôme à l'université de Königsberg, Herder a été pasteur et enseignant à Riga (de 1764 à 1769). À cette époque, la ville de Riga, récemment annexée à l'État russe, conservait encore son statut de ville hanséatique. Les premières œuvres littéraires de Herder ont

également été publiées à Riga (notamment, *Fragments sur la nouvelle littérature allemande, 1766-1767 ; Forêts critiques,* 1769).

Un passage du *Traité sur l'origine du langage* (1772) de Herder porte sur un phénomène langagier particulier qu'il définit comme « les sons palpables et sensibles ».

Herder écrit :

> « Les mots ***parfum, son, sucré, amer, âcre***, etc., quand on les prononce, sonnent tous comme si on les sentait ; car que sont originellement les sensations, sinon un toucher ? » (Herder [1772] 1992 : 88). Cf. avec la version allemande : Das Wort: Duft, Ton, süß, bitter, sauer usw. tönen alle, als ob man fühlte; denn was sind ursprünglich alle Sinne anders als Gefühl? » (Herder, 1772 : 98).

Ce phénomène est tributaire de la proximité spatiale et du mouvement : le dynamisme des objets en mouvement lié à leur proximité de l'œil conduit au phénomène de « regard palpable » ou encore de « sensation visuelle ».

Herder écrit :

> « La plupart des choses visibles se meuvent ; beaucoup font du bruit en bougeant et, là où ils gardent le silence, les voici qui rampent [notre traduction : qui se trouvent plus près de l'**œil]** en quelque sorte plus près du regard plongé dans sa condition première, et se couchent directement sur lui pour se laisser sentir. Cette sensation visuelle est ensuite perçue si près de l'oreille que ces qualificatifs [notre traduction : ces caractérisations telles que] par exemple *dur, rêche, mou, laineux, velu, raide, lisse, glissant, hérissé* – qui ne concernent pourtant que la surface des choses sans agir en profondeur, sonnent tous comme s'ils avaient été ouïs [notre traduction : comme si on les ressentait] » (ibid. : 87. Cf. la version allemande : Die meisten sichtbaren Dinge bewegen sich ; viele tönen in der Bewegung, wo nicht, so liegen sie dem Auge in seinem ersten Zustande gleichsam näher, unmittelbar auf ihm und lassen sich also fühlen. Das Gefühl liegt dem Gehör so nahe, seine Bezeichnungen, z. E. *hart, rauh, weich, wolligt, sammet, haarigt, starr, glatt, schlicht, borstig* usw., die doch alle nur Oberflächen betreffen und nicht einmal tief einwürken, tönen alle, als ob mans fühlte » (Herder, 1772 : 97-98).

C'est ainsi que Herder est amené à formuler sa conception de la formation sensorielle des mots. En effet, selon lui, génétiquement les débuts du langage seraient tributaires de cette non-distinction des sensations ou encore de la fusion sensorielle (souvent désignée par le terme de synesthésie).

Herder écrit :

> « Quel est le lien entre la vue et l'ouïe, entre les couleurs et les mots, entre l'odeur et le sens ? Il ne se fait entre les objets ; mais que peuvent bien être ces qualités présentes dans les objets ? Ce sont de simples impressions en nous et, en tant que telles, ne s'écoulent-elles pas dans un même creuset ? Nous sommes un *sensorium commun* [notre traduction : un mélange de sensations] […], mais touché de différents côtés […]. Le toucher est au fondement de tous les sens, et dote déjà les différentes données sensorielles d'un lien si profond, si solide, si inexprimable, que les phénomènes les plus étranges naissent de cet enchaînement » (ibid. : 85 ; cf aussi : Herder, 1772 : 94).

Herder évoque le phénomène de synesthésie qui permet à certaines personnes de lier « par le biais d'une annexion immédiate de telle couleur à tel son […] ces sensations complètement différentes et obscures ». Pour lui, les hommes « sont saturés de ces associations entre les sens les plus différents », mais ils les remarquent seulement en étant normaux ou pathologiques, non contrôlés par la raison » (ibid. : 85).

La force originelle de la sensibilité, selon Herder, est la force impressive.

> « Ces assemblages d'idées sont inéluctables chez les créatures sensibles qui éprouvent par le biais d'un grand nombre de sensations différentes ; car les sensations sont-elles autre chose que de simples modes de représentation émanant d'une force positive de l'âme ? Nous les différencions, mais de nouveau par le biais de sens ; donc des modes de représentation à travers d'autres modes de représentation » (ibid. : 86).

Contre les « abstractions » qui résultent de la « dissections de la sensation », Herder affirme que « tous les fils [de sensations)]ne forment qu'un seul tissu » (ibid. : 86).

LE LOINTAIN ET LE PROCHE : UNE PERSPECTIVE SPATIALE

Ainsi, cette non-distinction des sensations primerait génétiquement sur les débuts du langage. La vue et le toucher sont posés comme des modalités primitives dont l'interaction conditionne les mécanismes perceptifs. Herder écrit : « la vue est le sens le plus froid…lointain…et clair… Mais la vue « n'était au commencement que toucher » (ibid. : 87).

C'est par l'interaction de ces modalités que Herder essaie d'expliquer la formation sensorielle des mots :

> « L'âme prise dans une telle affluence de sensations et acculée à devoir élaborer un mot, s'en empara et obtint peut-être un mot d'un sens voisin, dont la sensation confluait avec le premier. C'est ainsi qu'advinrent des

> mots pour tous les sens, et même pour le plus froid d'entre eux. L'éclair … ne fait pas de bruit quand pourtant il doit être exprimé ! » (ibid : 87). Naturellement, un mot advient qui, en s'appuyant sur une sensation auxiliaire, donne à l'oreille le sentiment de la soudaine immédiateté perçue par les yeux : Foudre! (Blitz !) » (ibid. : 88).
>
> Cf. la version allemande : « Die Seele, die im Gedränge solcher zusammenströmenden Empfindungen und in der Bedürfnis war, ein Wort zu schaffen, griff und bekam vielleicht das Wort eines nachbarlichen Sinnes, dessen Gefühl mit diesem zusammenfloß – so wurden für alle und selbst für den kältesten Sinn Worte. Der Blitz schallet nicht, wenn er nun aber ausgedrückt werden soll, dieser Bote der Mitternacht! natürlich wirds ein Wort machen, das durch Hülfe eines Mittelgefühls dem Ohr die Empfindung des Urplötzlichschnellen gibt, die das Auge hatte – „Blitz"! » (ibid.).

Herder formule deux propositions conclusives qui soulignent la part de cette non-distinction des sens dans la formation du langage intérieur :

1. Puisque toutes les données sensorielles ne sont rien d'autre que des modes de représentation de l'âme, cette dernière ne possède qu'une représentation distincte, savoir un signe distinctif, et avec ce signe, un langage intérieur.
2. Puisque tous les sens, en particulier au stade infantile du genre humain, ne sont rien d'autre que des manières dont l'âme ressent, puisque toute sensation possède immédiatement son timbre en vertu d'une loi de sensibilité valant pour la nature animale, cette sensation est simplement élevée à la clarté d'un signe distinctif, et le mot existe alors pour ce langage extérieur (ibid. : 88).

C'est à partir de ces prémisses que Herder en vient au rôle de l'ouïe dans l'émergence du langage. Selon lui, « chez l'homme l'ouïe est devenue […] le sens le plus central […] et le lien d'unification des autres sens » (ibid. : 89).

Pour Herder, l'espace sensoriel de l'ouïe est à mi-chemin par rapport à la vue et au toucher. C'est pour cela que « l'ouïe est le sens médian » :

> « L'ouïe est le sens humain médian du point de vue de la sphère de capacité à sentir le monde extérieur. Le toucher ressent toute chose uniquement en lui-même et par son organe ; la vue nous projette à de longues distances hors de nous-mêmes ; au niveau de la possibilité de communiquer, l'ouïe tient la position centrale » (ibid. : 89).

Herder conçoit une topologie du langage émergeant constituée de trois sphères spatiale et sensorielles :

Langage du toucher ; Langage de la vue ; Langage de l'ouïe / langage sonore

Il écrit :

> « Nous autres, créatures entendantes, sommes à mi-chemin : nous avons la vue et le toucher ; simplement, cette nature visible et tactile résonne ! Elle devient notre maîtresse dans l'enseignement de la langue sonore ! Nous entendons en quelque sorte par tous les sens! » (ibid. : 89).

Le langage dans l'interprétation de Herder est une procédure de conversion des sens, conversion dans laquelle le son serait le lien.

Herder écrit :

> « D'un côté s'étend le toucher, d'un autre, le sens voisin de la vue ; les impressions s'unissent, et toutes celles qui avoisinent se rapprochent de là où les marques distinctives se changent en bruits. Ainsi, tout ce que l'homme voit et tout ce que l'homme touche devient sonore. Le sens destiné au langage est devenu un médium et un liant ; nous sommes des créatures de langage » (ibid. : 90)

La position médiane de l'ouïe est de nouveau soulignée car Herder perçoit celle-ci comme décisive dans le l'apparition et dans le fonctionnement du langage :

> « Le toucher est trop confus et sourd ; la vue est trop abondante et fournit des dignes éphémères trop faibles pour la reconnaissance. L'ouïe se trouve au milieu – Le son s'unît aux signaux des deux autres sens et devient un mot-clé. L'ouïe ramène à elle les deux versants en les embrassant » (ibid. : 90).

Cette topologie sensorielle lui fournit l'argument majeur de son hypothèse phonocentrique. Pour Herder, « L'ouïe est […] l'organe du langage, en vertu du fait que cette reconnaissance du divers, grâce à l'unité, possède un signe distinctif et devient une parole » (ibid. : 90)

Ces « analogies sensorielles », ces « conversions des sens » sont tributaires de l'âge des langues naturelles : « Plus les langues sont anciennes et originelles, plus on perçoit dans leurs racines ces analogies sensorielles » (ibid. : 95). Il s'agit donc pour Herder de soumettre les racines à l'analyse de type synesthésique.

A L'ORIGINE DU GESTE VERBAL

Ce sont également les « analogies sensorielles » et les « conversions des sens » qui se trouvent à l'origine du phénomène qu'on peut qualifier de « geste verbal ». Herder fournit un exemple très caractéristique de ce dernier :

> « Tandis que dans les racines des langues tardives, nous concevons déjà la colère comme un phénomène visible ou comme une abstraction […] les orientaux l'entendent ! Halètement, soufflement. Voilà le radical du mot : le nez, siège de la colère. Tous les mots et métaphores de la colère exhalent origine » (ibid. : 95).

Une note en bas de page explicite cet exemple de Herder :

> « En chinois, *bi* signifie notamment (être) en colère et nez. Mais l'analogie ne s'arrête pas là, puisque nu signifie, selon la prononciation, « saigner du nez » [...] ou « colère » (ibid. : 95).

Ainsi, ce type de formation phonique résulte d'un mouvement expressif des organes articulatoires : on peut parler pour ces occurrences d'une motivation expressive et dynamique, d'une motivation par le mouvement. Cette activité expressive exercée par tel organe conduit à la création d'un terme qui sert à désigner l'organe impliqué : l'exercice de l'organe s'avère donc le facteur décisif et la motivation opérationnelle de sa dénomination. Ou encore : le nom de l'organe vient de son activité.

Ainsi, Herder est l'un des pionniers de la recherche sur le geste verbal. Ce concept a un destin singulier dans l'histoire des idées linguistiques : même si ses avatars apparaissent déjà dans la pensée linguistique de l'antiquité, c'est la linguistique psychologique du 19ème siècle qui le conçoit de façon scientifique et dans une perspective résolument psychologique. Les « gestes langagiers » (*Sprachgebärde)* et le langage gestuel *(Gebärdensprache)* sont pour le psychologue Wilhelm Wundt (1832-1920) la manifestation la plus explicite de ce qu'il appelle les « mouvements expressifs » (*Ausdrucksbewegungen*). Ces derniers sont compris comme les mouvements qui accompagnent les affects. Il s'agit de phénomènes physiologiquement déterminés, c'est-à-dire de divers changements des états physiques tels que l'accélération ou le ralentissement du rythme cardiaque, de la respiration, contraction des muscles du visage, etc. Pour Wundt, le langage phonique n'est qu'une partie de cet ensemble des mouvements expressifs propre à l'organisme humain vivant. En d'autres termes, le langage phonique fait partie du langage expressif au sens large compris comme toute manifestation des sentiments, des représentations et des notions par le mouvement (Wundt, [1914] 2002 : 44-45).

Le mécanisme appelé « geste sonore » ou « geste phonique », directement issu des « mouvements expressifs », se situe, selon Wundt, à l'origine du langage. Selon Wundt, une impression forte engendre un mouvement des organes articulatoires qu'il appelle « geste phonique » ou « geste sonore » *(Lautgebärde)* : c'est un mouvement de type réflexe. Ce mouvement réflexe correspond aux stimuli objectifs de la même manière que le geste indicatif du sourd-muet correspond à l'objet sur lequel il veut attirer l'attention de son interlocuteur. Ce geste s'accompagne d'un son, il peut ressembler à une imitation par onomatopée, au point parfois de se confondre avec lui. Mais il ne s'agit en aucun cas d'une imitation subjective consciente et volontaire d'un son objectif. Il s'agit d'une formation phonique qui résulte d'un mouvement expressif des organes articulatoires (ibid. : 44-45).

Il s'agit d'une motivation réflexe, d'une motivation expressive et dynamique, à savoir, d'une motivation par le mouvement. Ainsi pour Wundt, c'est l'action

articulatoire qui motive le signe. On comprend alors pourquoi ces « gestes verbaux », ces « mots-gestes » sont des mots qui désignent la nourriture, les termes du domaine alimentaire ainsi que les organes articulatoires tels que la « langue » (*Zunge*), les « dents » (*Zähne*), la « bouche » (*Mund*), les termes qui désignent des actions du genre « siffler » (*pfeifen, sausen*). Ces mots ne sont pour Wundt nullement des imitations onomatopéiques. Ils n'en apparaissent pas moins aux locuteurs comme des gestes phoniques « naturels », comme le sont, par exemple, le geste d'extrusion la langue chez l'enfant sourd-muet ou le mouvement de la bouche lors de la manducation (ibid. : 45).

Ce concept de geste verbal a profondément marqué les théorisations de l'« âge psychologique » des sciences du langage. En effet, la vision psychologique du « geste verbal » considère le mot phonique comme un phénomène secondaire, qui ne fait qu'accompagner une gesticulation, résultat naturel de la capacité imitative des organes articulatoires. Ainsi, le geste serait l'entité originelle et première par rapport au son primitif conçu comme un simple élément d'accompagnement de cette dominante gestuelle. Ce n'est qu'après-coup que le son devient un but en soi et conduit à l'apparition des mots phoniques perçus comme un phénomène tardif. Originellement, cette entité composée de son primitif et de gestes serait un reflet interne de l'objet (et nullement une formation déterminée par un objet externe). Ce mécanisme permet de comprendre le principe de la linguistique psychologique formulée par son fondateur Heymann Steinthal (1823-1899), principe selon lequel « le langage est une intériorité représentée » (cité dans : Trautmann-Waller, 2006 : 116).

Ce modèle linguistique accentue le potentiel expressif de la conscience verbale et introduit un type particulier de motivation du langage humain : motivation psychologique ou encore psychophysique.

Le formalisme européen (germanique et slave) a hérité ce modèle de motivation psychophysique de la linguistique psychologique. En effet, le formalisme pose l'interaction de deux sens – le visuel et le tactile – comme essentielle pour la construction de la forme esthétique, ainsi que pour l'histoire de l'art et pour l'évolution des styles picturaux et plastiques. Dans le formalisme germanique, c'est la conception de la forme «architectonique» d'A. Hildebrand, forme conçue comme une totalité organique de relations, résulte d'un travail constructif qui associe deux modalités de perception : le tactile et le visuel (Hildebrand, [1909] 1969) ; la conception de la « visibilité » de C. Fiedler où la création de la forme plastique se traduit par l'interaction de l'œil et de la main : c'est le geste ou le «mouvement expressif» qui intervient dans le travail du regard pour élargir et conduire plus loin la représentation visuelle (Fiedler, [1887] 1971) ; l'esthétique formelle d'A. Riegl où la forme esthétique est tributaire de l'interaction de sensations visuelles et de sensations tactiles, du tactiles et de l'optique (Riegl, 1901) ; ou encore, l'opposition entre la forme plastique de la Renaissance et la forme picturale du Baroque chez H. Wölfflin (Wölfflin, [1915] 1983).

Par la suite cette motivation psychophysique s'est révélée essentielle pour la poétique du formalisme russe. C'est elle – par le biais de la notion de « geste verbal » – qui a fondé la conception formaliste de la langue poétique. Ainsi, le formaliste Victor Chklovski établit explicitement le lien entre la langue poétique transmentale (la langue *zaoum'* des poètes futuristes russes) et le « geste verbal » dans son essai « Sur la poésie et la *zaoum'* » (1916). En se référant aux « images sonores » *(Lautbilder)* de W. Wundt, il précise que ce phénomène s'explique par le fait « que dans l'articulation de ces mots ['images sonores'], les organes de parole accomplissent les gestes imitatifs ». Selon Chklovski, cette définition est « en cohérence parfaite » avec la manière de Wundt d'aborder le langage, dans la mesure où ce dernier « essaie de rapprocher ce phénomène du langage gestuel dont on trouve l'analyse dans un chapitre particulier de sa *Völkerpsychologie* » (Chklovski, 1990, pp. 48-49. Chklovski se réfère sans doute à la traduction russe parue à Moscou en 1912, sous le titre *Problemy psixologii narodov* (*Problèmes de la psychologie des peuples*). Pour V. Chklovski, ce concept est lié aux procédés de « l'instrumentalisation sonore » : pour lui les textes littéraires se donnent comme des combinaisons de sons, des mouvements articulatoires et des « idées » (Voir : V. Chklovski, « Le lien des procédés de la construction du sujet avec les procédés généraux du style » (1916) dans : Striedter, 1969 : 106).

De l'autre côté, diverses définitions de la langue poétique, élaborées par le formalisme russe, s'accordent sur l'aspect « sensible » de ce phénomène. Le fait poétique ou le fait esthétique est défini comme un phénomène palpable ou sensible, comme des formations qui sont autant de relations devenues « perceptibles ». Cette perceptibilité des relations est le seul effet permanent vers lequel convergent divers exemples formalistes du langage en fonction esthétique. Ainsi, pour le « formaliste » Boris Eichenbaum, le « gestes sonores » (*zvukovoj žest*) indépendant de la signification du mot, apparaît comme une « reproduction mimico – articulatoire » guidée par le principe de la « sémantique sonore » (Eichenbaum ([1918] 1969) : 128-156). Pour J. Tynianov, un autre théoricien formaliste, le « geste verbal » provoque « l'impression de durée de l'articulation » (Tynjanov, 1977 : 140). Aux yeux de Viktor Chklovski, « la langue poétique se distingue de la langue prosaïque par le fait que sa construction est sensible » (V. Chklovski, « L''art comme procédé », Cité dans : Aucouturier 1994, p. 15-16). Selon le même auteur, le « langage zaoum » (littéralement « transmental ») de la poésie futuriste est un « langage sonore particulier, n'ayant souvent aucune signification déterminée et agissant, en dehors de cette signification ou à côté d'elle, directement sur la sensibilité » (V. Chklovski, « De la poésie et de la langue zaoum », 1916. Cité dans : Aucouturier 1994 : 16). Ou encore, toujours selon V. Chklovski : « L''aspect articulatoire de la langue, est sans doute important pour la jouissance d'un mot «transmental», d'un mot qui ne signifie rien […] Peut-être la plupart des jouissances apportées par la poésie sont-elles contenues dans

l'aspect articulatoire, dans le mouvement harmonieux des organes de la parole. » (Ibid., cité dans : Aucouturier 1994 : 16).

Toutes ces conceptions formalistes sont proches de la vision de Herder dans la mesure où elles cherchent à conceptualiser des mises en forme qui résultent de la convergence de diverses modalités perceptives : la vision transformée en toucher ou l'ouïe qui fonctionne sur le mode tactile. Dans tous les cas il s'agit de relever la dimension tactile de la vision et de l'écoute, de l'œil et de l'oreille.

POUR CONCLURE

À l'origine des phénomènes désignés par le concept de « geste verbal » on trouve la fusion ou la convergence des modalités perceptives décrites par Herder comme l'activité supplétive de l'œil et de l'oreille. C'est le tactile qui est posé comme dénominateur commun du visuel et de l'auditif. On peut qualifier le dispositif ainsi défini de « tactilisation » des canaux perceptifs. Cette opération les convertit en des phénomènes esthétiques. Pour le formalisme germanique, la modalité tactile (le mode haptique) est la première étape dans l'évolution des styles qui aboutira par la suite au mode optique. En revanche, pour le formalisme russe, l'instance tactile ou haptique est non seulement l'aboutissement de cette évolution telle qu'elle se concrétise dans le cubisme, le futurisme et l'art abstrait : cette modalité, posée comme exigence de tangibilité de l'objet esthétique, constitue en outre le procédé maître ou le principe universel dans l'histoire de l'art. Ainsi, cette notion de geste verbal conçue comme tactilisation des modalités introduit tout un programme de recherche hétérogène à mi-chemin entre une « science expérimentale » et une « science des vécus » : un programme proprement

BIBLIOGRAPHIE

Aucouturier, M. (1994) *Le Formalisme russe*. Paris : PUF.

Chklovski, V. ([1929] 1973) *Sur la théorie de la prose*. Lausanne : L'âge d'Homme.

Chklovski, V. ([1916] 1990) Iskustvo kak priëm (L'art comme procédé), in : Chklovski, V. *Gamburgskij sčët (L'escompte de Hambourg)*. Moscou : Sovetskij pisatel', pp. 58-72.

Chklovski, V. ([1929] 1973) Rapports entre procédés d'affabulation et procédés généraux du style , dans : Chklovski, V., *Sur la théorie de la prose*. Lausanne : Editions L'âge d'homme, pp. 29-79.

Eichenbaum, B. ([1918] 1969) Kak sdelana sinel' Gogolja (Comment est fait le Manteau de Gogol), in : Striedter, Jurij (org.), *Texte der russischen Formalisten*, Band 1, München : Wilhelm Fink Verlag, pp. 128-156.

Fiedler, K. ([1887] 1971) Der Ursprung der künstlerischen Thätigkeit, in: Fiedler, Konrad, *Schriften zur Kunst*. B. 1. München: W. Fink Verlag. p. 183-367.

Herder, J. (1772) *.Abhandlung über den Ursprung der Sprache, welche den von der Königl. Academie der Wissenschaften für das Jahr 1770 gesetzten* Preis erhalten hat. Berlin : Voss.

Herder, J. (1992) *Traité de l'origine du langage*, suivi de « La céleste étincelle de Prométhé : essai sur la philosophie du langage dans le discours de Herder » par Denise Modigliani, Paris : PUF.

Hildebrand, A. von, ([1909] 1969). Das Problem der Form, in : A. v. Hildebrand, *Gesammelte Schriften zur Kunst*. Köln: Westdeutscher Verlag.

Riegl, A. ([1901] 1973) *L'Industrie d'art romaine tardive*, trad. all. *Die spätrömische Kunstindustrie nach den Funden in Österreich-Ungarn. Darmstadt*: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Trautmann-Waller, C. (2006) .Aux origines d'une science allemande de la culture. *Linguistique et psychologie des peuples chez Heymann Steinthal*. Paris : CNRS Editions.

Tynianov, I. ([1924] 1977) *Le vers lui-même. Les problèmes du vers*. Paris : Union générale d'éditions.

Wundt, W. 1901 *Sprachgeschichte und Sprachpsychologie, mit Rücksicht auf B. Delbrücks Grundfragen der Sprachforschung*. Leipzig : Verlag von Wilhelm Engelmann.

Wundt, W. ([1874] (1908, 1910, 1911) *Grundzüge der physiologischen Psychologie*, 3 vol.. Leipzig : Engelmann, 6e édition.

Wundt, W. (1911) *Probleme der Völkerpsychologie*. Leipzig : Ernst Wiegandt. p. 39-41.

Wundt, W. ([1914] 2002) Zvukopodražanija i zvukovye metafory [Onomatopées et métaphores sonores], in : Wundt, Wilhelm, *Psixologija narodov [La psychologie des peuples]*. Moscou : Eksmo.

Wölfflin, H. ([1915] 1983) *Kunstgeschichtliche Grundbegriffe. Das Problem der Stilentwicklung in der neuren Kunst*. Dresden: VEB Verlag der Kunst.

INVENTION OF THE CONCEPT OF 'VERBAL GESTURE': THE CASE OF J. HERDER

Abstract. The author of the current paper analyses the discovery of the 'verbal gesture' by J. Herder in his *Treatise on the Origin of Language* (1772), a discovery that largely anticipated the use of this concept in psycholinguistic thought at the turn of the 19th and 20th centuries, particularly in European formalism (Germanic and Slavic). This concept of 'verbal gesture' had a profound impact on the conceptions of the 'psychological age' of language sciences. It underlines the relationship between gesture and phonic language, i.e. between tactile and auditory modalities. In this way, Herder, by thematizing the interrelationship and interaction of the modalities embodied by this notion, discovered verbal consciousness as an ecosystem. Much later, between 1860 and 1920, European formalism made this interaction of perceptual modalities one of the strategic lines of its program. Herder's psycholinguistic hypotheses and formalist program represent a halfway between an 'experimental science' and the tactile – the auditory.

Key words: verbal gesture, Herder, formalism, Treatise on the Origin of Language

Serge Tchougounnikov (Dr. HDR en linguistique) travaille actuellement à l'université de Bourgogne, à Dijon. Ses recherches portent sur l'histoire et l'épistémologie des idées linguistiques, le formalisme et le structuralisme européens.

Courriel : serge.tchougounnikov@yahoo.fr

https://doi.org/10.22364/lincs.2025.26

EL ENCUENTRO TRANSCULTURAL EN LA NATURALEZA: TRADUCIENDO POESÍA

CARMEN CARO DUGO

Universidad de Vilnius, Lituania

Resumen. Este estudio explora aspectos transculturales de la traducción poética. La traducción de poesía se ha llegado a considerar una tarea poco menos que utópica. Sin embargo, los estudiosos se ven obligados a reconocer que la traducción poética es una realidad indiscutible y tangible. A través de un análisis basado en datos cuantitativos y cualitativos obtenidos mediante un cuestionario, se examina la recepción de la traducción al castellano de la obra poética clásica lituana *Anykščių šilelis* (*La floresta de Anykščiai*), escrita en los veranos de 1858 y 1859 por Antanas Baranauskas (1835-1902). De las respuestas de 115 lectores, que evaluaron un pasaje del poema traducido, se desprende que el texto genera una conexión emocional con la naturaleza, evocando recuerdos y despertando la nostalgia de entornos naturales o experiencias pasadas. La traducción permite que, a pesar de estar separados por casi dos siglos, el autor y el lector del texto traducido se encuentren en la naturaleza, superando barreras culturales. En la poesía centrada en la naturaleza el lector encuentra una vía de acceso a otra cultura; así tiene lugar esa 'transferencia entre dos mundos sutilmente incomunicables' a la que se refería el escritor y traductor Francisco de Ayala.

Palabras clave: traducción poética, poesía lituana de la naturaleza, recepción del lector español, aspectos transculturales

INTRODUCCIÓN

Todo aquel que conozca la región báltica y su cultura puede apreciar la particular veneración por la naturaleza de estos pueblos. Este aspecto, enraizado en la tradición literaria lituana, puede percibirse aún mejor al acercarse a la literatura, ya se trate de narrativa o de obras poéticas. Una crítica literaria lituana, refiriéndose a la narrativa breve del siglo XX, afirma, por ejemplo, que 'este fuerte vínculo con el entorno natural está muy presente en la literatura lituana y no es, en absoluto, un fenómeno periférico, sino más bien el núcleo vital de la narrativa breve, particularmente durante el periodo soviético' (Sprindytė, 2023: 9). La sintonía con la naturaleza aparece en la literatura lituana como condición de orden, equilibrio y vínculo con la tierra y el universo, proporcionando una cosmovisión de singular profundidad. La conexión con la propia tierra, una forma de vida

rural en sintonía con plantas y animales, al ritmo de las estaciones del año y faenas agrícolas, aportan a la persona un conocimiento de distinto orden sobre la realidad y las relaciones humanas. En la vida rural y en las faenas del campo hay algo mágico: el hombre se entiende con los animales sin necesidad de palabras, el trabajo se realiza en total comunión con el entorno natural. En una novela clásica lituana un abuelo enseña a su nieto que 'se puede no conocer la ciudad, pero el bosque no hay más remedio que conocerlo' (Baltušis, 2007: 186).

En la literatura lituana la relación armoniosa con la naturaleza constituye un imperativo moral. Por ejemplo, el maltrato de las bestias o la negligencia en su cuidado aparecen como un signo evidente de degradación, miseria moral y caos. Ya en el siglo XVIII, el pastor luterano Kristijonas Donelaitis, en su célebre obra *Metai* (*Las estaciones del año*), aconsejaba a los campesinos lituanos de Prusia oriental —fuertemente germanizada— que permanecieran fieles a sus raíces bálticas. Resulta asombrosa la exhortación del poeta a tratar bien a las bestias que asisten a los campesinos en sus trabajos:

> Canalla, ¿te das cuenta de lo que estás haciendo? / ¿Es que te faltan sesos para portarte así? / ¿Cómo te sentirías si un día tu buey pinto / te obligara a arrastrarte y a tirar del arado / y, una vez que te hubiera ya agotado, / te diera de comer una sola gavilla / y al final te llevara al matarife? / ¿Cómo te sentirías si, enganchado/ tal como un animal, tuvieras que arrastrar el arado? (versos (v.) 500-507). Pero no lo golpees sin motivo: / si lo haces, la bestia serás tú (v. 515-516). (Donelaitis, 2013: 66-67)

Valdas Papievis, escritor lituano afincado en París, observaba que fueron los lectores franceses de sus textos quienes le llamaron la atención sobre la particular conexión con la naturaleza que se traslucía en sus obras; él mismo no había reparado en ello, ya que siempre lo había considerado algo natural, como la mayoría de los escritores lituanos, que aprovechan al máximo las manifestaciones de la naturaleza en sus obras, psicologizándolas y personificándolas (Sprindytė, 2023: 19-20).

En este estudio se propone hacer una reflexión sobre aspectos transculturales de la tarea traductora, particularmente en el ámbito poético. A través de un análisis basado en datos cuantitativos y cualitativos obtenidos mediante un cuestionario, se examina la recepción de la traducción al castellano de la obra poética clásica lituana *Anykščių šilelis* (*La floresta de Anykščiai,* 2017*)*, escrita entre 1858 y 1859 por Antanas Baranauskas (1835-1902). Tratándose de la traducción de un poema de fuertes resonancias culturales, surge una vez más la pregunta sobre la posibilidad de la traducción poética.

Resulta interesante que, en su célebre ensayo *Miseria y esplendor de la traducción* (1937) —ya considerado un clásico en la teoría de la traducción—, el filósofo José Ortega y Gasset (1883-1955), al mencionar las utopías de la tarea

traductora, haga referencia a la inexistencia de la misma equivalencia, ilustrando esta idea precisamente con la traducción del vocablo *bosque* del español al alemán:

> Por tanto, es utópico creer que dos vocablos pertenecientes a dos idiomas y que el diccionario nos da como traducción el uno del otro, se refieren exactamente a los mismos objetos. Formadas las lenguas en paisajes diferentes y en vista de experiencias distintas, es natural su incongruencia. Es falso, por ejemplo, suponer que el español llama *bosque* a lo mismo que el alemán llama *Wald*, y, sin embargo, el diccionario nos dice que *Wald* significa *bosque.* (Ortega y Gasset, 1947: 10)

Concluye el filósofo que la enorme diferencia que existe entre ambas realidades 'es tan grande, que no sólo ellas son de sobra incongruentes, sino que lo son casi todas sus resonancias intelectuales y emotivas' (Ortega y Gasset, 1947: 10).

No hay que olvidar que, para Ortega, las lenguas están intrínsecamente vinculadas a la cultura en la que nacen, pues cada una representa la interpretación de la realidad de un pueblo (Ordóñez López, 2009: 56). Estas ideas sobre la traducción han sido citadas con mucha frecuencia por los traductólogos. De hecho, 'los planteamientos orteguianos están presentes de manera activa y continuada en la traductología contemporánea desde la mitad del siglo XX hasta nuestros días' (Ordóñez López, 2010: 152).

Sabio Pinilla y Fernández Sánchez observan que también el escritor y traductor Francisco Ayala subraya lo inefable de la creación artística y considera la traducción una tarea desesperada, porque consiste 'en operar una transferencia entre dos mundos sutilmente incomunicables' (Ayala, 1965:15, citado por Sabio Pinilla, 2004: 6). De todas formas, las obras de creación literaria 'aspiran a eternidad y universal validez dentro de la forma concreta y del ámbito histórico que les son propios' (Ayala, 1965: 32, citado por Sabio Pinilla, 2004: 7). Como en el caso de Ortega, Ayala estima que la imposibilidad de la traducción se debe a la fuerte conexión de cada obra con la cultura en la que ha nacido, de forma que trasladarla a otro sistema cultural supone desnaturalizarla, puesto que el lenguaje 'está encarnado en las costumbres' y 'cada obra [...], cada cultura, [...] es en esencia intransferible y única' (Ayala, 1965: 17-18 y 20, citado por Ordóñez, 2010: 158). No obstante, la labor del traductor se describe como indispensable. Toda creación se encuentra inserta en la cultura a la que pertenece al mismo tiempo que aspira a conseguir un carácter eterno y universal (Ordóñez, 2010: 160). De ahí que el deseo de traducir una obra poética nacida en otra cultura sea también algo natural y comprensible, aun a sabiendas de que el trasplante de un ámbito cultural a otro resulta a la fuerza costoso y no está exento de riesgos.

La posibilidad de la traducción de obras literarias, particularmente en lo tocante a textos poéticos, sigue constituyendo un objeto de investigación y de

discusión en los estudios traductológicos contemporáneos. Esteban Torre se refiere a la unanimidad de criterios y total coincidencia de opiniones de los tratadistas sobre este particular: 'Todos los expertos están de acuerdo en que la adecuada traducción de un poema es algo realmente imposible' (Torre, 2009: 159). Al mismo tiempo, constata que 'en la práctica, es posible traducir poesía, siempre que se cumplan ciertos requisitos' (Torre, 2009: 160) y que, incluso aquellos traductores que se ven abrumados por la ingente tarea de traducir poesía y en rigor lo ven imposible, hacen sus intentos de traducción poética. 'La poesía, como paradigma y extremo del discurso literario, ha sido desde siempre el centro de la controversia sobre la posibilidad o imposibilidad —teórica, pues en la práctica no existe tal: hay buenas traducciones y las hay malas— de la traducción' (García de la Banda, 1993: 117). No se pretende en este estudio resolver el dilema mencionado, sino más bien presentar hechos palpables: la realidad de la traducción de un texto poético lituano a más de veinte lenguas con más o menos fortuna. La experiencia estética de la lectura del texto ha provocado el deseo de trasladarlo a otras lenguas.

Afirma Fernando García de la Banda que se podría definir la traducción poética como

> aquella traducción de poesía que aspira a integrarse con cierta autonomía en el sistema poético de la lengua terminal y, por tanto, pretende satisfacer las convenciones formales de éste en lo tocante al ritmo, metro y, si fuera necesario, la rima, y a su vez se esfuerza por estar a una altura estética en que se pueda comparar con la creación poética nativa en cuanto a la sutilidad en el uso léxico y la felicidad, inmediatez, creatividad, capacidad de sugerencia, fuerza, etc., de la expresión. (García de la Banda, 1993: 116)

La traducción poética puede ofrecer al traductor dificultades considerables y el resultado será más o menos feliz, pero sería realmente utópico pretender que la traducción de un texto evocase en el lector de la obra traducida exactamente las mismas sensaciones que en su momento provocó el texto original. Precisamente la tarea traductora tiene por objeto dar a conocer otros mundos, otras sensibilidades. Como se pregunta Torrent-Lenzen, '¿no es muy ingenuo pensar que un texto, con contenido y forma, se puede transmitir por completo de una lengua a otra lengua, de un sistema lingüístico a otro sistema lingüístico diferente y con otra cultura de fondo?' (Torrent-Lenzen, 1993: 27-28).

Como se indicaba arriba, este estudio pretende observar el hecho traductor, es decir, la nueva vida adquirida por un texto poético en su traducción.

LA FLORESTA DE ANYKŠČIAI: PROTECCIÓN DE LA NATURALEZA Y DE LA CULTURA

El poema clásico lituano *Anykščių šilelis*, de Antanas Baranauskas (1835-1902), fue escrito en dos partes durante los veranos de 1858 y 1859 en el Anykščiai natal del poeta y publicado en Vilna por primera vez entre 1860 y 1861. En la cultura lituana esta obra se considera una expresión eminente de la relación entre el hombre y la naturaleza, tan propia de la tradición cultural lituana, así como uno de los hitos de la poesía en ese idioma. Ha sido traducido a veinte lenguas. En esa obra cantaba el poeta: 'Árboles y lituanos en santa armonía, / desde la infancia juntos y así envejecían' (v. 277-278). 'Y es que nuestras almas, / en los bosques criadas, en ellos se ensanchan; / en terrenos baldíos pronto se marchitan, / como que el sol las seca y las debilita' (v. 313-316).

En el ilustrativo prólogo de la traducción castellana, la estudiosa de la literatura lituana Brigita Speičytė asevera que

> el poema es un ejemplo de esas obras de las literaturas europeas del siglo XIX que animaban a los lectores a descubrir, a aprender a mirar y valorar el entorno natural. Esas obras, revelando la belleza del paisaje, enseñaban a leerlo como un texto en el cual se entretejen los trazos de la historia de la naturaleza y del hombre; la interpretación de esos signos permite al hombre entablar un vínculo emocional con un lugar, echar raíces en él. (Speičytė, 2017: 9)

El poema trae a la memoria un mundo ya perdido, pero que permanece en la memoria: 'Ibas antes al bosque…'; '¡Ay, nuestro amado bosque daba en otros tiempos' (*La floresta,* v. 19 y 177). En el poema se representa un bosque devastado, despoblado, pero que se consigue recuperar con la imaginación, la memoria y la lengua (Speičytė, 2017: 37). La experiencia de la naturaleza queda inmortalizada en composiciones poéticas, se hacen cultura, devolviendo al hombre el deseo de reencuentro con la naturaleza. 'De ahí brotan las lágrimas y suspiros surgen, / de esa emoción bendita nacen cantos dulces' (v. 191-192). / Aunque ahora el lituano nazca en tierra yerma, / oyendo nuestros cánticos, la paz ya no encuentra' (v. 317-318).

En ese entorno natural todos los detalles son importantes: los más variados colores, sonidos y olores contribuyen a crear una pintura, una sinfonía o un incienso de perfume exquisito que un gran incensario eleva en el templo cósmico del mundo. El bosque estimula todos los sentidos, despierta la imaginación, ayuda a comprehender el mundo como una totalidad, suscita la experiencia de lo sagrado y potencia la creatividad del hombre, también su implicación moral en la conservación del patrimonio natural. Esa experiencia de la belleza no solo causa una percepción propia del mundo, sino que conlleva un contenido emocional: como en la tragedia griega, produce una catarsis purificadora de

las emociones: 'en el bosque el lituano sin motivo llora. / Y con frecuencia siente que el alma no duele, / repleta de emociones con paz se conmueve' (*La floresta*, v. 182-184).

La poesía sobre el bosque renueva la emoción sentida y provoca el deseo de experimentarla una vez más. Seguramente en parte por la influencia de la literatura, en el lugar descrito por Baranauskas se estableció una reserva natural que sigue siendo hoy un lugar visitado por los viajeros y un refugio para algunas plantas y animales en extinción. Además, esas composiciones poéticas sobre la naturaleza se hacen imitando a la propia naturaleza: los cantos polifónicos lituanos, por ejemplo, son una imitación de los múltiples sonidos del bosque, que contribuyen, cada uno a su manera, según dice el poeta, al concierto cósmico. Como explica Brigita Speičytė,

> el paisaje natural y la cultura de los que en él viven constituyen como un sistema ecológico de circulación de energía vital: en el poema se revela cómo, de la experiencia de la belleza, surge la creación humana, los cantos; y, destruido el bosque, es posible replantarlo, repoblarlo, gracias a los cantos que lo evocan. La energía vital, transmitida a través de la conciencia humana y concentrada en una obra, de nuevo regresa al paisaje natural por medio de la misma conciencia humana y del poder de su decisión moral. (Speičytė, 2017: 41)

Esa comprensión de la relación entre naturaleza y cultura hace que la descripción del paisaje se convierta en un retrato de la cultura de la comunidad que vive en él. El estado del paisaje natural expresa directamente el estado del hombre: su vitalidad, su prosperidad o, por el contrario, su miseria y agotamiento. Como en la obra de Donelaitis mencionada arriba, en el poema de Baranauskas la relación con plantas y animales son un reflejo de la calidad moral de las personas; en *Las estaciones del año* se criticaba el maltrato de los animales, y aquí se censura severamente a aquellos que usaron el bosque en beneficio propio y lo devastaron.

En *La floresta* las personas no solo se asimilan a su hábitat natural, que determina su vida y sus costumbres, sino que *conviven* en amistad con el bosque. El bosque no es una mera fuente de recursos naturales, sino compañero y vecino del hombre. Resaltando las relaciones entre el hombre y su ambiente natural, el poema conduce a la necesidad de proteger la naturaleza: la protección del bosque significa la protección de la propia comunidad y su cultura, pues la misma fuerza que devasta el bosque también 'el canto ha quebrado' (*La floresta,* v. 342), destruye la creatividad del hombre y su vitalidad. Protegiendo el bosque, agradeciéndole sus generosos cuidados, el hombre se protege a sí mismo, su cultura y su dignidad.

RECEPCIÓN DEL POEMA LITUANO EN SU TRADUCCIÓN AL CASTELLANO

Como se ha mencionado arriba, el poema *La floresta de Anykščiai* muestra el fuerte vínculo con la naturaleza, presente en la cultura lituana desde sus inicios. De esta obra literaria puede afirmarse con toda propiedad que está enraizada en el hábitat en que nació, recreándose en la belleza y la sonoridad de la lengua lituana para describir el bosque. Tratándose de un texto poético tan fuertemente vinculado a un lugar y una cultura, podría pensarse que conseguir una traducción fiel puede constituir una tarea enormemente ardua.

En este apartado no se pretende valorar la labor traductora. Nos proponemos más bien analizar si el texto traducido consigue transmitir el contenido del poema al lector de habla hispana. Con ese fin se ha propuesto a los lectores valorar un fragmento de la obra traducida (ver Apéndice 1); aunque esto tenga sus limitaciones, nos ha parecido suficiente para hacer una primera aproximación a la recepción del poema y considerar si se mantiene vivo el espíritu que anima el texto original. Se han seleccionado pasajes en los que no se encuentran topónimos o gentilicios, de forma que el lector de habla hispana no encuentre referencias geográficas ni vocablos que pudieran revelar la procedencia del texto.

Mencionaremos solamente un aspecto formal de la traducción: el esquema métrico del poema original no ha ofrecido una especial dificultad en la adaptación a la lengua meta y se ha respetado su ritmo y su rima. El poema se compone de un total de 342 versos (176 en la primera parte y 166 en la segunda): los 18 primeros versos son endecasílabos y el resto son tridecasílabos (7 + 6), un metro considerado raro en la poesía española (Juralde, 2003: 125), pero utilizado esporádicamente en la poesía romántica y modernista, por ejemplo, por Juan Ramón Jiménez, Bécquer y otros.

Contamos con una muestra de 115 lectores, con una media de edad de 53,9 años. Por lo que se refiere a la procedencia de los encuestados, dos terceras partes proceden de diversas regiones de España, mientras que los restantes son nativos de países de Hispanoamérica (en el Apéndice 2 se especifican los países de origen). En cuanto a la dedicación profesional de los encuestados, un 27% procede del ámbito de la docencia, mientras que el resto ejerce una amplia gama de profesiones (ver también el Apéndice 2).

En la primera pregunta sobre la recepción del poema traducido se pretendía averiguar si el texto provocaba una impresión de cercanía o más bien de extrañeza; se resumen los resultados en el siguiente gráfico:

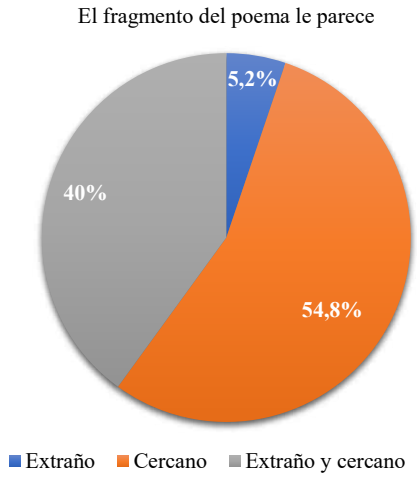

Figura 1. **Cuestionario, impresión causada por el fragmento del poema lituano en traducción**

Solamente un 5,2 % manifiesta total extrañeza ante el fragmento leído, mientras que el 54,8% de los encuestados afirma que el fragmento del poema le resulta cercano; a un 40% le parece al mismo tiempo extraño y cercano. Asimismo, y como se ve en el siguiente gráfico, un 71,3 % de los encuestados afirman que el texto provoca alguna reminiscencia personal.

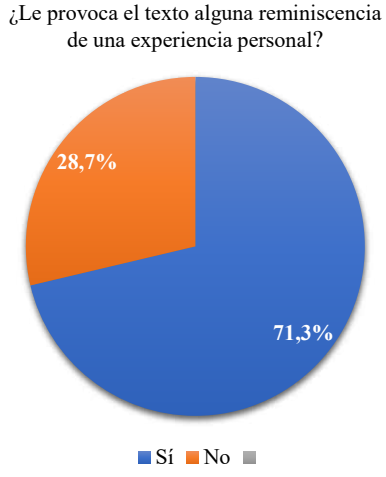

Figura 2. **Cuestionario, reminiscencia de experiencia personal**

Entre los encuestados que afirman que el texto les provoca una reminiscencia personal, llaman la atención las abundantes referencias a lugares específicos (desde paisajes de Asturias, Ávila, Castilla, Córdoba, Segovia o bosques gallegos, hasta Jalisco o bosques patagónicos), a recuerdos de una época (16 encuestados mencionan su infancia), personas específicas (5 encuestados menciona a sus abuelos) o sensaciones y emociones. Entre estas últimas, destaca el concepto de nostalgia, aunque también se mencionan la paz, tranquilidad, serenidad, esperanza, ansia de plenitud, tristeza, alegría, e incluso la conexión y cercanía con la naturaleza.

La siguiente pregunta se refería a una posible evocación de otra obra literaria de habla hispana. Los resultados se resumen en esta gráfica:

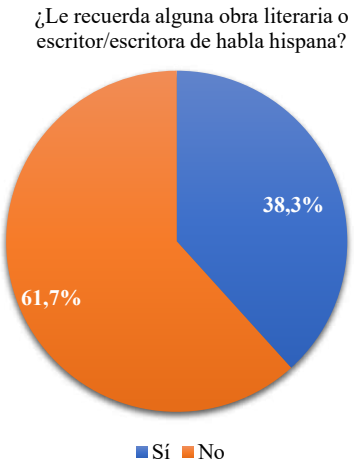

Figura 3. **Cuestionario, obra literaria**

Aunque el porcentaje de personas que se arriesgan a mencionar obras literarias o autores concretos es menos significativo, en las respuestas se ha encontrado también, como en el caso de las reminiscencias de experiencias personales, una variedad considerable de autores, entre los que se encuentran escritores que resultan cercanos, del propio país o región de la persona entrevistada. Como el porcentaje de entrevistados procedentes de España es más alto, la gran mayoría de los escritores mencionados son también españoles. Entre los más nombrados figuran Antonio Machado (11 veces, concretando en algunas ocasiones *Campos de Castilla* o el poema *A un olmo seco*) y Garcilaso de la Vega (8 encuestados, de los que varios mencionan sus famosas *Églogas*), seguidos de la mención general al Siglo de Oro (4), Bécquer (3), San Juan de la Cruz (3), Rosalía de Castro (2) y Miguel Delibes (2). Aparecen también menciones aisladas de escritores y obras no españolas, como el poema *La felicidad*, del poeta romántico mexicano

Manuel Acuña, la novela *Adán Buenosayres*, del argentino Leopoldo Marechal, y la poeta también argentina Victoria Ocampo. Asimismo, un encuestado hace alusión a la novela *La serpiente de oro,* del novelista peruano Ciro Alegría, que está ambientada en la selva peruana y describe la relación diversa con la naturaleza de los indígenas y de los explotadores. Aunque no se trate de escritores de habla hispana, es significativo que un encuestado mencione la obra filosófica de Henry David Thoreau *Walden: La vida en el bosque* (1854). La estudiosa de la literatura lituana Brigita Speicyte observaba también la semejanza de *La floresta* con la obra mencionada:

> El experimento individual de vida en el bosque descrito por H. D. Theoreau, con la intención de asimilar y palpar los hechos esenciales de la vida, la media de la verdad y la justicia, distinguiéndolos de las imágenes de escasez y abundancia creadas por hombre, en más de un aspecto coincide con la experiencia del narrador-observador (*flâneur*) del bosque en *La floresta* o de la comunidad lituana. Esta experiencia o forma de vida tradicional, incluso 'arcaica', no se presenta como un obstáculo al progreso o como un sacrificio inevitable, sino como una reserva de sabiduría a la que vale la pena volver. (Speičytė, 2017: 45)

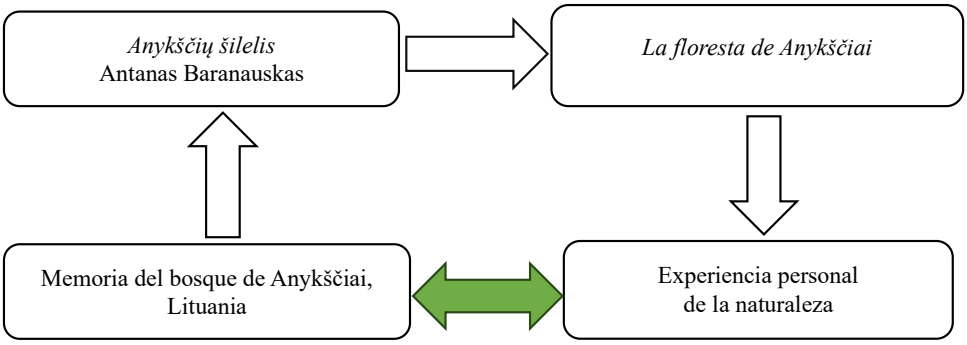

Figura 4. **Creación del poema y recreación-recepción de la traducción**

Los resultados obtenidos en la breve encuesta nos permiten concluir que el fragmento del poema traducido produce reminiscencias de experiencias pasadas y la nostalgia de una conexión con la naturaleza, fuente de paz. En el texto original el autor recreaba un paraíso perdido, un mundo de armonía y sosiego, equilibrio y convivencia con el mundo natural, muy propio del alma lituana. El texto poético, trasladado a otra lengua nacida en otra cultura y hábitat, despierta también recuerdos de experiencias pasadas y provoca emociones. La traducción, salvando la distancia geográfica, temporal y cultural con su original, causa sentimientos en parte similares a los que llevaron a componer el poema original. Se podría

concluir, parafraseando y contradiciendo la famosa afirmación del formalista Robert Frost, que no toda la poesía contenida en el texto original se ha esfumado en la traducción. El poema traducido tiene su propia vitalidad, no es uno de esos 'ataúdes sin esperanza de resurrección' que mencionaba W. Lednick (García de la Banda, 1993: 120). Tanto la poesía original como la traducción hacen posible recrear el *paraíso perdido*.

REFLEXIONES FINALES

La práctica de la traducción y la experiencia de su recepción llevan a negar con los hechos los argumentos estrictos que abogan por la imposibilidad de la traducción poética. Sin duda, una traducción poética perfecta es inalcanzable y habrá textos poéticos no susceptibles de traducción sin pérdidas considerables, pero esto no puede hacerse extensivo a todos los poemas ni aplicarse como argumento general. Es irrefutable que la poesía, efectivamente, se traduce y llega a lectores de otras lenguas, abriéndoles un campo de experiencias estéticas provenientes de otros mundos.

El estudio de la recepción de la traducción de un poema lituano nos muestra que el texto traducido permite al lector de habla hispana descubrir diversos aspectos del vínculo del hombre con el ámbito natural como fuente de una vida más plena, un conocimiento del mundo de otra índole y una fuerte relación entre cultura y naturaleza. Esta sencilla investigación, con sus límites, permite comprobar que el lector puede conectar con lo que de universal contiene la poesía, relacionándolo con su propia experiencia, también estética. El poema traducido funciona como un revulsivo; de la misma manera que la expresión lírica fue decisiva para despertar el anhelo de un bosque perdido, pero latente en el alma lituana, la traducción de un poema sobre un bosque lejano puede despertar en su lector la nostalgia de lo auténtico, lo natural, la sintonía con la naturaleza experimentada en un ámbito más cercano. La lectura del poema devuelve al lector su contacto con el mundo natural, supone una *vuelta a las raíces*.

Evidentemente, el lector de la traducción del poema no puede reconocer en el texto un hábitat que le es desconocido (el bosque de Anykščiai), pero ciertamente puede hallar en su interior una experiencia propia de una realidad similar. Abstrayendo del texto traducido lo que es universal, puede recorrer de nuevo esos caminos de la infancia o juventud, recordar esas sensaciones de paz y armonía, su propia relación con la naturaleza. Como el escritor lituano Juozas Aputis escribió en un relato, 'la infancia nos persigue en cada hora de tristeza y anhelo, corremos hacia ella como hacia un manantial, pues allí siempre hallamos agua; solo en la infancia somos auténticos dioses y únicamente en la infancia podemos excavarnos los más profundos pozos para beber nosotros y dar de beber a otros' (Aputis, 2023: 50). Al tiempo que rememora su propia experiencia, el lector del texto traducido está conociendo la percepción del mundo de la cultura

lituana. Autor y receptor, separados por casi dos siglos y provenientes de distintas culturas, se encuentran precisamente en la naturaleza, porque en ella se trascienden otros aspectos culturales y tiene lugar esa 'transferencia entre dos mundos sutilmente incomunicables' a la que se refería el traductor y teórico de la traducción Francisco de Ayala.

En el siglo XIX el recuerdo poético del bosque perdido provocó un poema, que a su vez estimuló a los lectores a *recrear* el propio bosque. En el proceso traductor se repite ese círculo creativo virtuoso. La belleza del poema lituano provocó el deseo de muchos traductores de transmitir esa experiencia estética del mundo natural a otras culturas.

Por tanto, la poesía traducida no constituye una pérdida. Hay algo vivo en el texto poético traducido. Aún arrancada de su hábitat lingüístico y cultural natural, esa floresta sigue dando frutos de poesía y removiendo la emoción del retorno a lo natural.

REFERENCIAS

Ayala F. (1965) *Problemas de la traducción.* Madrid: Taurus.

Aputis J. (2023) En el horizonte corren jabalíes. *Con una mariposa en los labios. Relatos lituanos contemporáneos* (trad. C. Caro Dugo) (pp. 51-60). Madrid: Báltica Editorial.

Baltušis J. (2007) *Sakmė apie Juzą* [La saga de Juza]. Vilnius: Lietuvos Rašytojų Sąjungos Leidykla.

Baranauskas A. (2017) *La floresta de Anykščiai* (trad. C. Caro Dugo). Sevilla: Renacimiento.

Donelaitis K. (2013) *Las estaciones del año* (trad. C. Caro Dugo y R. Arana). Sevilla: Renacimiento.

García de la Banda F. (1993) Traducción de poesía y traducción poética. En M. Raders y J. Sevilla Muñoz *Encuentros Complutenses en torno a la traducción* (pp. 115-135). Madrid: Editorial Complutense.

Juralde P. (2003) Tridecasílabos. *Rhythmica*, I, 1: 125-147.

Ordóñez López P. (2009) The Misery and Splendour of Translation: a Classic in Translation Studies. *SKASE Journal of Translation and Interpretation*, 4 (1): 53-77.

Ordóñez López P. (2010) Ortega y Ayala: dos visiones de la traducción con dispar recepción en la traductología contemporánea. *Revista de Estudios Orteguianos*, 21: 151-168.

Ortega y Gasset J. (1947 [1937]) Miseria y esplendor de la traducción. *Obras Completas: Tomo V (1933–1941)*. Madrid: *Revista de Occidente*, (pp. 427–48). Disponible en: https://www.tramaeditorial.es/wp-content/uploads/2016/08/Ortega_y_Gasset_Traduccion_Texturas_19.pdf [Consultado el 3 de septiembre 2024].

Sabio Pinilla J. A., Fernández Sánchez M. M. (2004) *Francisco Ayala, traductor y teórico de la traducción*. Disponible en: http://www.histal.net/wp-content/uploads/2021/04/Francisco_Ayala_traductor_y_teorico_de_l.pdf [Consultado el 25 de septiembre de 2024].

Sprindytė J. (2023) La prosa lituana: un cuclillo sobre el abedul quebrado. *Con una mariposa en los labios. Relatos lituanos contemporáneos* (trad. C. Caro Dugo) (pp. 9-20). Madrid: Báltica Editorial.

Speičytė B. (2017) La floresta perenne de la poesía. En A. Baranauskas *La floresta de Anykščiai* (trad. C. Caro Dugo), (pp. 9-46). Sevilla: Renacimiento.

Torre E. (2009) *Teoría de la traducción literaria*. Madrid: Editorial Síntesis.

Torrent-Lenzen A. (2006) Aspectos teóricos y prácticos de la traducción poética. *Cuadernos del Ateneo,* 22: 26-45.

TRANSCULTURAL ENCOUNTER IN NATURE: TRANSLATING POETRY

Abstract. This study explores cross-cultural aspects of poetic translation. The translation of poetry has often been considered an unrealistic task. However, scholars are compelled to acknowledge that poetic translation is an undeniable reality. The reception of the Spanish translation of the classic Lithuanian poetic work *Anykščių šilelis* (The Forest of Anykščiai), written between 1858 and 1859 by Antanas Baranauskas (1835-1902), is examined through an analysis based on quantitative and qualitative data obtained via a questionnaire. Responses from 115 readers who evaluated a passage of the translated poem reveal that the text generates an emotional connection with nature, evoking memories and awakening nostalgia for natural environments or past experiences. In nature-focused poetry, the reader finds a gateway to another culture. The translation allows the author and the reader of the translated text, despite being separated by nearly two centuries, to meet in nature, overcoming cultural barriers. This results in the 'transfer between two subtly incommunicable worlds' referenced by the writer and translator Francisco de Ayala.

Keywords: poetic translation, Lithuanian nature poetry, reception by Spanish readers, transcultural aspects

APÉNDICE 1 **FRAGMENTO DE LA FLORESTA DE ANYKŠČIAI**

(1-10)
¡Montes baldíos, valles despoblados!
¿Quién cree en vuestra belleza de antaño?
¿Qué de esa vuestra grandeza se hizo?
¿Qué de ese viento y su suave zumbido,
cuando las blancas hojas susurraban
y añosos pinos crujiendo oscilaban?
¿Do están las aves, tiernos pajarillos
cuyos gorjeos daban tanto alivio?
¿Dónde las bestias, alimañas, fieras?
¿Dónde sus cuevas, huras, madrigueras?
(19-26)
Ibas antes al bosque… y te embelesaba;
dando tanta emoción, regocijo al alma,
que pensabas a veces, turbado el sentido:
¡¿Pero estoy en el bosque o en el paraíso?!
Donde mires, es bello: ¡verde, limpio y alto!
Donde huelas, qué agrado: ¡deleita el olfato!

El oído acarician susurros alegres.
Sensaciones que aquietan: ¡aplacan, conmueven!
(123-134)
Ay, qué bien suena el bosque, no es solo oloroso,
resuena, ulula, zumba, vibrante, sonoro.
De noche hay tal sigilo que escuchar se puede
como hojas o capullos en las ramas crecen,
el rumor de la fronda, susurro sagrado,
el titilar de estrellas, del rocío el llanto.
Así toda pasión se acalla en el alma
y esta se eleva al cielo en quieta plegaria.
Cuando prorrumpe el día y de luz se baña,
y se abaten las yerbas de gotas cargadas,
la floresta despierta y todo es silencio,
la plática sagrada comienza muy lento.
(195-204)
Si en un pobre calvero seco entre los montes
nos aflora en el alma semejante goce:
parece que los troncos podridos rebrotan
y que el viento agitara sus pobladas copas;
como si esos eriales llenos de pinaza,
estampados por hongos, de musgo se hincharan;
como si ya exhalara podrida madera
renovados aromas de suave pineda;
y todo resonara, crujiera, trisara,
y en el bosque desierto el día alboreara;

APÉNDICE 2 **PROCEDENCIA Y PROFESIONES DE LOS ENCUESTADOS**

PAÍS DE PROCEDENCIA

España	Hispanoamérica		No indican
	México	19	
	Argentina	7	
	Chile	3	
	Colombia	2	
	Perú Ecuador Puerto Rico	1	
60	**34**		**6**

DEDICACIÓN PROFESIONAL

docencia	32
funcionarios, administrativos	12
amas de casa	10
jubilados (sin especificar profesión)	8
literatura (editores, correctores)	3

médicos	3
abogados	3
periodistas	3
arquitectos	2
empresarios	2
ingenieros	2
otras profesiones	30
no especifican	5

Carmen Caro Dugo (Dra. en filología) es profesora titular en el Departamento de Lingüística Románica en la Facultad de Filología de Universidad de Vilnius, Lituania. Sus líneas de investigación giran en torno a aspectos sintácticos y transculturales de la traducción.

https://orcid.org/0000-0001-6987-5727

Correo electrónico: carmen.caro@flf.vu.lt

https://doi.org/10.22364/lincs.2025.27

INTEGRACIÓN DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN EL AULA DE LENGUAS EXTRANJERAS: PROPUESTAS DIDÁCTICAS

NOA PHILIPPON SALINAS

Universidad de Letonia, Letonia

Resumen. Esta comunicación se centra en la incorporación de la educación ambiental en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras (LE). La necesidad de abordar transversalmente el desarrollo sostenible y la educación global en el currículo es, actualmente, un imperativo a nivel social e institucional. Como docentes, podemos aprovechar en clase el interés y el impulso de los movimientos internacionales juveniles por la acción climática para incluir actividades sobre ese tema. *La Educación para el Desarrollo Sostenible* es un instrumento clave para la obtención de *los Objetivos de Desarrollo Sostenible* (ODS), adoptados por la ONU en 2015 y está incluida en la *Agenda Mundial de Educación 2030* de la UNESCO. Se presentan dos actividades prácticas, diseñadas para concienciar al alumnado sobre sostenibilidad a la vez que mejoran y practican la lengua extranjera. Las actividades son accesibles y fácilmente adaptables a diferentes niveles y contextos educativos (formales y no formales) en primaria, secundaria y enseñanza universitaria. Este tipo de actividades no solo enriquece el aprendizaje del idioma, sino que también contribuye a la formación de una ciudadanía global, consciente y comprometida con la sostenibilidad, fomentando así la *ecoalfabetización* y el desarrollo de competencias transversales y logrando un aprendizaje transformativo.

Palabras clave: educación ambiental, ELE, propuestas didácticas, sostenibilidad, ecoalfabetización

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se divide en una primera parte teórica, en la que se explican conceptos como la educación ambiental y la ecoalfabetización, y su presencia e importancia en la enseñanza de lenguas extranjeras (LE), seguida de una parte práctica: dos propuestas didácticas listas para llevar a clase. Son actividades que pueden durar varias sesiones si hay tiempo, pero están condensadas en una sesión por las limitaciones a las que generalmente están sujetas las clases de LE. Las propuestas se introducen de manera general, y al final de cada una se incluyen ajustes concretos según la competencia del alumnado para los niveles A1-C1 del *Marco común europeo de referencia para*

las lenguas (MCER) (Consejo de Europa, 2002). También se incluyen ideas para adaptarlas a educación primaria.

La educación ambiental se ha convertido en una prioridad global frente a los desafíos que plantea la crisis ecológica actual. En este contexto, el ámbito educativo desempeña un papel fundamental en la sensibilización y formación de una ciudadanía comprometida con el cuidado del medio ambiente. Aunque la educación ambiental se ha vinculado tradicionalmente con asignaturas como ciencias naturales o sociales, su integración en otras áreas, como la enseñanza de LE, es un campo menos explorado, pero lleno de potencial. Esta falta de integración es una oportunidad desaprovechada, ya que creemos que las aulas de LE ofrecen un espacio idóneo para fomentar el pensamiento crítico y la conciencia ambiental desde una perspectiva intercultural.

El objetivo de esta comunicación es promover la integración de la educación ambiental en el aula de LE mediante propuestas didácticas que fomentan el aprendizaje significativo y transversal. Se pretende aprovechar el potencial comunicativo y cultural inherente al aprendizaje de idiomas para generar una mayor sensibilidad hacia los problemas ambientales. Así, se busca que el alumnado no solo desarrolle competencias lingüísticas, sino que también adquiera un compromiso activo con la sostenibilidad y el respeto por el entorno natural.

Creemos que la educación global es una parte esencial del sistema de educación formal, de manera transversal, y la educación ambiental es un aspecto crucial dentro de esta. Según el Consejo de Europa, la educación global, como aprendizaje transformador, implica analizar los problemas y aplicar procesos participativos de toma de decisiones (Consejo de Europa, 2019: 19). Entendemos la educación global como aquella

> […] que permite a las personas reflexionar de forma crítica sobre el mundo y su lugar en él; para abrir los ojos, corazones y mentes a la realidad del mundo a nivel local y global. Empodera a las personas a entender, a imaginar, a tener esperanza y a actuar para **alcanzar un mundo con justicia** social y **climática**, paz, solidaridad, equidad e igualdad, **sostenibilidad planetaria** y comprensión internacional. Implica el respeto de los derechos humanos y la diversidad, la inclusión y una vida digna para todos y todas, ahora y en el futuro. (Red Europea de Educación Global (GENE), 2022: 2)

LA EDUCACIÓN AMBIENTAL Y LA ECOALFABETIZACIÓN

La educación ambiental es un proceso para adquirir conciencia sobre el medio ambiente y desarrollar habilidades para tomar decisiones informadas y responsables. Ya en el siglo pasado se reconocía que ‘la educación es fundamental para promover el desarrollo sostenible y mejorar la capacidad de las personas para

abordar cuestiones ambientales y de desarrollo' (UNESCO, 1992: 320) y que la educación ambiental es un elemento clave para la sostenibilidad y debe ser integrada en las otras disciplinas en la educación formal:

> Environmental education should be included in and should run throughout the other disciplines of the formal education curriculum at all levels – to foster a sense of responsibility for the state of the environment and to teach students how to monitor, protect, and improve it. (World Commission on Environment and Development, 1987: 41).

Creemos que la educación ambiental debería estar presente en el sistema educativo formal de manera transversal, ya que fomenta una comprensión integral de los problemas ambientales que afectan a todo el planeta y permite la reflexión sobre la interrelación entre el medio ambiente, la economía y la sociedad, integrando estas preocupaciones en todas las disciplinas, no solo en las ciencias. Esto ayuda a desarrollar una conciencia crítica y global que conecta su aprendizaje con problemas reales, preparando al alumnado para tomar decisiones responsables y sostenibles en el futuro (Tilbury, 1995: 205). Según la *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* (Naciones Unidas, 2015), la educación debe preparar al alumnado para enfrentarse a los problemas ambientales desde múltiples perspectivas. Asimismo, promueve valores y actitudes responsables hacia el entorno. Al incluir estos temas en todas las áreas del currículo, se fomenta que el alumnado adopte una perspectiva más ética y reflexiva en su día a día. Un enfoque interdisciplinario refuerza la idea de que todos somos responsables del cuidado del planeta, lo que favorece la participación activa y la ciudadanía global.

Integrar la educación ambiental de forma transversal hace que los contenidos sean más relevantes y significativos para el alumnado, ya que les permite ver cómo sus acciones cotidianas impactan el medio ambiente, independientemente de la asignatura. Esto ayuda a conectar el aprendizaje con su vida diaria, promoviendo una mayor motivación e interés por aprender y actuar. Según Stevenson (2007: 146), el aprendizaje es un proceso cooperativo en el que el alumnado investiga y actúa sobre problemas ambientales reales, desarrollando así conocimientos, habilidades y valores. Menciona también que se puede trabajar tanto con problemas a nivel local, a pequeña escala, como con grandes problemas globales (Stevenson, 2007: 146).

Uno de los objetivos de incluir la educación ambiental y la educación para el desarrollo sostenible de manera transversal en la educación formal es contribuir a la ecoalfabetización de las nuevas generaciones, aspecto clave para enfrentar los desafíos de la crisis ecológica a la que nos enfrentamos. Partimos del concepto de *ecoliteracy* (ecoalfabetización o alfabetización ecológica en español) de Pitman y Daniels (2020: 1):

> Knowledge and understanding about how the Earth functions and supports life, including the interconnections within and between natural systems, form the foundation of ecological literacy. […] ecological literacy is not just something that is helpful to have; it provides a critical foundation for making sound and sustainable decisions about how we live, how we grow and develop our communities and settlements, and how we address the environmental and socio-economic issues with which we are confronted.

McBride, Brewer, Berkowitz, y Borrie (2013: 7) adaptan los factores de la alfabetización ecológica ya mencionados por Simmons en 1995: afecto, conocimiento ecológico, sociopolítico y de problemas ambientales, habilidades cognitivas y comportamientos ambientalmente responsables.

Según Desmarais (2024: 3), la alfabetización ecológica desde la perspectiva docente se define como una forma de integrar de manera sistemática y demostrar principios de colaboración e intercambio en las instituciones educativas.

LA EDUCACIÓN MEDIOAMBIENTAL EN LAS CLASES DE LENGUAS EXTRANJERAS

Swaffar (1999: 158) menciona que el aprendizaje de un idioma extranjero va más allá de la estructura gramatical y vocabulario, implicando un uso práctico del lenguaje en contextos significativos (ámbito social, histórico, político e interpersonal).

Si bien la educación medioambiental no constituye el enfoque principal en la didáctica de LE, se menciona, de manera explícita o implícita, en documentos de referencia como el MCER (Consejo de Europa, 2002) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) (Instituto Cervantes, 2006).

Incluir esta competencia transversal en nuestras clases de LE puede encuadrarse en el enfoque orientado a la acción que menciona el MCER:

> El enfoque [...] se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como *agentes sociales*, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. (Consejo de Europa, 2002: 9)

En el PCIC se incluyen explícitamente aspectos relacionados con la educación medioambiental. En el inventario de *Saberes y comportamientos socioculturales* se aborda *la ecología y el medio ambiente* (apartado 1.14.). Las propuestas didácticas de esta comunicación están relacionadas con la parte de *relación con la naturaleza y protección del medio ambiente*, de la fase de profundización del apartado

mencionado, ya que son problemas medioambientales que preocupan a la sociedad. Además, en el inventario de *Nociones específicas* para los niveles B1–B2, se incluyen contenidos relacionados con la ecología y el medio ambiente. En el apartado 20.7., *Problemas medioambientales y desastres naturales* aparecen conceptos como *contaminación, impacto medioambiental*, *desarrollo sostenible* o *ahorro energético*, que se abordan de manera directa o indirecta en las actividades propuestas.

PROPUESTAS DIDÁCTICAS

Además de utilizar textos, imágenes o vídeos en clase que contribuyan a entender las interconexiones entre los diferentes sistemas y los desafíos medioambientales, es importante introducir actividades de aprendizaje experiencial, siguiendo la teoría de David Kolb (1984), en las que el alumnado vive una experiencia (no tiene que ser muy grande y puede ocurrir dentro de la clase) y hay espacio para la reflexión, la conceptualización y la experimentación. Nuestras propuestas están basadas en esta estructura.

Mogensen y Schnack (2010: 64) mencionan que para desarrollar la competencia en acción hay que organizar situaciones de aprendizaje que permitan que el estudiantado se transforme en seres humanos críticos, democráticos y políticos, y eso es lo que pretendemos proponiendo estas actividades:

a) ¿De dónde viene nuestra ropa? (60 min)

Esta propuesta combina el aprendizaje de LE con la educación ambiental, promoviendo el pensamiento crítico y la responsabilidad global en el alumnado.

Objetivos:

- Desarrollar la conciencia sobre el origen de la ropa y su impacto global.
- Fomentar el pensamiento crítico sobre los procesos de producción y consumo en la industria textil.
- Practicar vocabulario de la ropa y de los países, así como estructuras lingüísticas en el idioma extranjero sobre la expresión de la opinión y la procedencia.
- Impulsar la responsabilidad individual y el consumo sostenible en el marco de la *Agenda 2030* (ODS 12) (Naciones Unidas, 2015).

Materiales:

- Material para crear el mapa (papel, hilo, cinta adhesiva o tiza para la silueta en el suelo, o plataformas digitales como *Padlet* o *Google Maps* si lo hacemos de manera digital).
- Elementos naturales para colocar en el mapa (hojas o piedras pequeñas).

Desarrollo de la actividad:

1. Preparación del espacio y el mapa (10 min).

La persona que facilita la actividad coloca un gran mapa del mundo (impreso, proyectado en la pared o pizarra o dibujado en el suelo). Cada estudiante examina

las etiquetas de su ropa para identificar el país de fabricación. Pueden hacerlo en parejas para que les sea más sencillo leer algunas de las etiquetas.

2. Creación del mapa colectivo (10 min).

Una vez que saben el país de origen de sus prendas, colocan los elementos naturales sobre el país correspondiente en el mapa. A medida que los colocan en el mapa, pueden mencionar en voz alta el nombre y el país para practicar vocabulario.

En primaria, ponemos el mapa en el suelo y les invitamos a posicionarse en los lugares en vez de usar elementos externos. Podemos preguntar prenda por prenda el origen. Una vez que se posicionan preguntamos en qué país están, combinando también con geografía y los nombres de los países.

3. Reflexión (20 min).

Aquí hay ejemplos de preguntas que podemos hacer para generar reflexión. Pueden responderse en grupos de 3 o 4, y después en gran grupo escuchar algunas de las ideas, para que hasta el alumnado más tímido se anime a responder.

- ¿Cuántas personas tienen todas sus prendas hechas en su país? ¿Cuántas al menos una?
- ¿Qué pensáis al ver el mapa?
- ¿De dónde viene la mayor parte de nuestras prendas? ¿Por qué?
- ¿Qué consecuencias pensáis que tiene esta distribución? (a nivel social, económico, ambiental...)

4. Algunos datos (15 min).

Proponemos un ejercicio de completar con números para tener una visión objetiva del problema (para alumnado de secundaria y universidad):

121 millones de toneladas 20% 35% 700.000 26 kg 11 kg 2700 litros

- Una camiseta de algodón:__ .
- La producción textil es responsable del __ de la contaminación mundial de agua potable.
- El __ de los microplásticos primarios liberados en el medio ambiente vienen del lavado de ropa sintética.
- Una sola carga de ropa de poliéster puede verter __ fibras microplásticas que pueden llegar a la cadena alimentaria.
- Los europeos consumen casi __ y se desprenden de unos __ de textiles cada año.
- Los productos textiles consumidos en la UE en 2020 generaron unas emisiones de gases de efecto invernadero de __. (Parlamento Europeo, 2020)

Después de completarlos se pueden hacer dos preguntas más, primero en pequeños grupos o en parejas y después en gran grupo:

- ¿Cómo os sentís al ver esos números?

- ¿Qué cambios podríamos hacer como consumidores para reducir ese impacto?

Cuando hacemos preguntas en gran grupo, una dinámica útil es que una persona salga a la pizarra (o en un *padlet* o aplicación similar, dependiendo de los recursos disponibles) y recoja los aprendizajes, para que no se olviden en el momento en el que se mencionan, sino que el alumnado pueda volver a ellos posteriormente.

5. Cierre (5 min).

Se ofrece más recursos que puedan consultar si les interesa el tema. Por ejemplo, un documental para ver: *Ropa Basura*, de la cadena de televisión española La Sexta), o un documento para leer y para aquellas personas que necesitan números: *Encuesta europea sobre moda y consumo responsable* (Fashion revolution, 2018).

Niveles y adaptaciones:

La actividad se puede adaptar a diferentes niveles del MCER, según la competencia lingüística del alumnado. A continuación proponemos tareas específicas (niveles A1-C1):

[1] *A1 (Acceso)*

Vocabulario: introducir palabras clave relacionadas con la ropa (camiseta, pantalón, etc.) y países (España, China, México, etc.). Se pueden usar tarjetas visuales o imágenes de la ropa. También se pueden incluir los colores, haciendo hincapié en la concordancia entre el sustantivo y el adjetivo.

Estructuras: oraciones simples, como *mi camiseta viene de España.*

Tareas: el alumnado coloca las prendas en el mapa y menciona las palabras en voz alta. Es importante que se ayude con imágenes y gestos. En parejas, pueden practicar preguntas y respuestas sencillas, como: ¿de dónde es tu chaqueta? y *es de México.*

[2] *A2 (Plataforma)*

Vocabulario: se pueden introducir más prendas de ropa (falda, chaqueta, bufanda, etc.) y algunos conceptos de materiales de ropa (algodón, lana, sintético, etc.).

Estructuras: frases más completas como *esta camiseta es de algodón y viene de Portugal.*

Tareas: se pueden adaptar las preguntas de la fase de reflexión y preguntar *¿qué prenda prefieres?* o *¿por qué crees que la mayoría de la ropa viene de…?*. Pueden escribir un pequeño texto sobre su ropa favorita (y sus características) y de dónde viene.

[3] *B1 (Umbral)*

Vocabulario: introducir términos más específicos relacionados con la industria de la moda y la sostenibilidad (industria textil, comercio justo, impacto medioambiental, consumo responsable, etc.).

Estructuras: oraciones como *creo que...* o *me parece que...* para expresar su opinión.

Tareas: debate sobre temas éticos relacionados con la ropa, como el trabajo infantil en fábricas de ropa o la moda ética y el impacto ambiental. Podemos plantear preguntas como ¿por qué las personas prefieren ropa barata si sabe que tiene consecuencias para el medio ambiente? En cuanto a expresión escrita, pueden preparar un texto argumentativo sobre por qué es importante comprar ropa sostenible. Si tenemos tiempo, podemos pedirles que traigan fotos de ropa que tienen en casa (o incluso prendas extra) y adivinar de dónde podría provenir.

[4] *B2 (Avanzado)*

Vocabulario avanzado sobre la industria textil (desarrollo sostenible, reciclaje, contaminación, globalización).

Estructuras: pueden trabajar en grupos y presentar sus opiniones, utilizando frases como *desde mi punto de vista* [...] o *considero que* [...].

Tareas: presentaciones sobre moda ética, alternativas sostenibles a la industria textil o el impacto de la moda rápida. Ensayo sobre cómo la industria de la moda contribuye al cambio climático y qué medidas tomarían para mejorar la situación. Se podría también hacer un proyecto de investigación, estudiando el proceso de producción de una prenda de ropa, desde la materia prima hasta el consumo, analizando su impacto ambiental y social, y presentarlo en clase.

[5] *C1 (Dominio Operativo Eficaz)*

Vocabulario: podemos explorar conceptos relacionados con problemas globales más profundamente (desigualdad social, impacto ambiental de la moda, economía circular, producción ética, etc.).

Estructuras: condicionales: *si toda la ropa se fabricara aquí* [...] y futuro con probabilidad: *es probable que en el futuro* [...], expresiones matizadas para argumentar: *si bien es cierto que* [...], *a mi modo de ver* [...], comparaciones y contraste: *mientras que* [...], *a diferencia de* [...], pasiva e impersonales: *se estima que* [...], *las prendas son fabricadas en* [...], causa y consecuencia: *debido a* [...], *como resultado de* [...], sugerencias: *sería recomendable que* [...], *se debería fomentar* [...].

Tareas: debate sobre temas como *¿cómo equilibrar el precio accesible de la ropa con la necesidad de respetar los derechos laborales*? o *¿cómo pueden los consumidores cambiar sus hábitos para apoyar la moda ética*? Investigación sobre el impacto de la industria textil en el medio ambiente y las condiciones laborales en los países productores de ropa.

b) ¿Cuánta agua necesitamos para producir nuestros productos? (60 min)

Esta propuesta se centra en la *huella hídrica*, es decir, la cantidad de agua utilizada para producir bienes y servicios. La actividad busca desarrollar tanto la competencia lingüística como la conciencia ambiental, conectando el aprendizaje del idioma con temas de sostenibilidad. Dependiendo del nivel y edad del grupo,

el segundo paso podemos hacerlo simplemente uniendo las fotos en grupos directamente, o como se presenta aquí, con la técnica del debate piramidal.

Objetivos de la actividad:

- Desarrollar la conciencia ambiental y el vocabulario relacionado con el agua y los recursos naturales, utilizando el concepto de la *huella hídrica* en una lengua extranjera.
- Identificar al menos diez productos cotidianos y sus respectivas huellas hídricas al final de la clase.

Materiales:

- Tarjetas de productos y sus huellas hídricas (en litros de agua (l)). Podemos usar los siguientes datos y elaborar tarjetas (o personalizarlo según los intereses del grupo, la dieta habitual, etc. (Online 1):
  - 1 kg de carne de ternera: aprox. 15400 l.
  - 1 kg de carne de cerdo: aprox. 6000 l.
  - 1 kg de carne de pollo: aprox. 4300 l.
  - 1 taza de café (125 ml): aprox. 140 l.
  - 1 taza de té (250 ml): aprox. 35 l.
  - 1 vaso de leche (200 ml): aprox. 200 l.
  - 1 huevo: aprox. 200 l.
  - 1 kg de queso: aprox. 5000 l.
  - 1 kg de arroz: aprox. 2500 l.
  - 1 camiseta de algodón (talla media, 500 g): aprox. 4100 l.
  - 1 manzana (100 g): aprox. 70 l de agua
  - 1 hamburguesa (con carne de ternera, 150 g): aprox. 2400 l.
  - 1 manzana (150 g): aprox. 125 l.
  - 1 hoja de papel a4 (80 g/m2): aprox. 10 l.

Desarrollo de la actividad:

1. Introducción (10 min):

Preguntamos qué piensan que es *la huella hídrica* y después de escuchar sus respuestas, si es necesario hacemos una explicación breve del concepto (la cantidad total de agua utilizada para producir bienes y servicios).

Introducimos vocabulario clave en la lengua extranjera, como: agua virtual, sostenibilidad, recursos naturales, huella hídrica, producción, impacto ambiental. Podemos preguntar también cuál es *la huella hídrica* de una hamburguesa o por qué ciertos productos requieren más agua que otros.

2. ¿Cuánta agua se necesita para producir[...]? (25 min):

Presentamos la lista de productos con imágenes y cantidades de agua en litros. Divididos en parejas, tienen que unir las tarjetas de productos con los litros necesarios y ordenarlos del que necesita más agua al que menos. Una vez que tienen el ranking, se juntan con otra pareja y se ponen de acuerdo. Se repite el proceso después en grupos de 4, 8 y 16 hasta que toda la clase decida (debate piramidal). Después, comparamos su clasificación con los datos reales.

3. Reflexión (20 min):

Aquí hay ejemplos de preguntas que podemos hacer para generar la reflexión. Proponemos una ronda en gran grupo en la que compartan una palabra sobre cómo se sienten al ver estos datos. Posteriormente, pueden responder las preguntas en parejas o en grupos de 3 o 4, y después en gran grupo escuchar algunas de las ideas, para darle oportunidad al alumnado de responder.

- ¿Qué os ha sorprendido?
- ¿Por qué creéis que estos datos son importantes para nuestra vida diaria o para la sociedad en general?
- ¿Qué impacto creéis que tiene esta situación a nivel global/local?
- ¿Cómo afecta nuestro consumo de productos cotidianos a la disponibilidad de agua en el mundo?
- ¿Qué soluciones creéis que se podrían implementar para mejorar esta situación?

4. Cierre (5 min).

Podemos ofrecer más recursos que puedan consultar si les interesa el tema. Por ejemplo, un documental para ver (¿Agua o aguacates? El conflicto por la palta, 'el oro verde' de Chile), o un test para calcular su *huella hídrica*.

Posible variación de la actividad:

En vez de ofrecer los datos sobre la huella hídrica, preguntamos cuántos planetas necesitaríamos si todo el mundo viviese como nosotros y le ofrecemos la calculadora de la *huella ecológica*. Se podría presentar también el *día de sobrecapacidad* o *sobregiro* de la Tierra.

Niveles y adaptaciones:

Proponemos ideas para adaptar esta actividad desde el nivel A1 al C1 del MCER.

[6] *A1*

Vocabulario: básico (agua, comida, ropa, números, mucho/poco, grande/pequeño).

Estructuras: frases simples, preguntas básicas ¿*Cuánta agua necesita el café*? y conectores básicos *y*, *pero*, *más*, *menos*.

Tareas: crear frases como el modelo (*La carne necesita mucha agua*).

[7] *A2*

Vocabulario: Ampliado con adjetivos y conectores básicos (más que, menos que, porque).

Estructuras: comparaciones con *más que* y *menos que*: *el queso usa más agua que el arroz*, explicaciones simples con conectores: *La carne necesita mucha agua porque* [...].

Tareas: debate simple con apoyo visual, justificación breve de elecciones y comparación entre productos. Pueden escribir un pequeño texto sobre su producto favorito y su *huella hídrica* (*me gusta el queso*, *pero necesita mucha agua*).

[8] *B1*

Vocabulario: conceptos ambientales más abstractos (sostenibilidad, impacto, recursos).

Estructuras: comparaciones complejas: *el arroz necesita menos agua que la carne, pero sigue siendo un producto que consume recursos* y preguntas con explicación: ¿por qué algunos tienen una huella hídrica *grande?* Conectores más complejos: *aunque*, *sin embargo*, *por lo tanto*: *aunque el pollo usa menos agua que la carne de ternera, sigue contribuyendo al consumo excesivo*.

Tareas: debate piramidal, preguntas de reflexión con explicaciones más elaboradas, propuestas de soluciones sencillas o redacción breve sobre cómo reducir su huella hídrica (150 palabras).

[9] *B2*

Vocabulario: específico y técnico (huella hídrica, agua invisible, producción industrial).

Estructuras: conectores avanzados: *en primer lugar*, *sin embargo*, *además*, *por un lado... por otro lado* y uso de condicionales para expresar soluciones: *si todos consumiéramos menos carne, usaríamos menos agua.*

Tareas: relación de los datos con su contexto, búsqueda de soluciones o ensayo argumentativo sobre el impacto de la huella hídrica y el consumo responsable (250 palabras).

[10] *C1*

Vocabulario: formal y especializado (gestión del agua, eficiencia hídrica, huella ecológica).

Estructuras: argumentaciones detalladas usando conectores como *no obstante*, *en consecuencia*, *por lo tanto*, *de ahí que*, *siendo así*, comparaciones complejas: *si bien la huella hídrica de la carne es significativa, la producción de productos agrícolas también genera un alto consumo de agua, aunque en menor medida* y subordinadas complejas: *a pesar de que algunas alternativas, como las proteínas vegetales, requieren menos agua, su producción también puede tener implicaciones en términos de sostenibilidad.*

Tareas: propuesta de políticas sostenibles e informe sobre la huella hídrica en su país o región con referencias a fuentes externas.

Cerrando la parte de las propuestas didácticas sería necesario subrayar que, a veces, estas actividades pueden inducir sentimientos pesimistas y negativos. En la mayoría de los casos, para lograr un cambio genuino es necesario un verdadero cambio en el sistema. No obstante, nuestra recomendación es siempre plantear preguntas que fomenten la reflexión sobre las acciones que podemos tomar a nivel individual, así como ofrecer alternativas positivas al final para concluir la actividad de manera optimista. Asimismo, resulta conveniente proporcionar recursos adicionales para quienes deseen profundizar en el tema, ofreciendo generalmente al menos un recurso en cada categoría (lectura, audición y visualización).

CONCLUSIONES

El artículo presenta una integración de la educación ambiental y la ecoalfabetización en la enseñanza de LE, mostrando cómo estos enfoques pueden enriquecer el aprendizaje y desarrollo de competencias lingüísticas mientras sensibilizan al alumnado sobre temas medioambientales. Las propuestas didácticas desarrolladas ofrecen herramientas prácticas para aplicar estos conceptos en el aula, promoviendo una enseñanza más inclusiva, reflexiva y conectada con los desafíos globales actuales. Al incluir adaptaciones específicas para distintos niveles (A1-C1), se fomenta la accesibilidad y eficacia de las actividades para un alumnado diverso.

Aunque integrar la educación ambiental en la enseñanza de LE ofrece muchas ventajas, existen algunas limitaciones. En primer lugar, la falta de recursos y formación específica para los docentes en este ámbito puede dificultar la puesta en práctica de estas actividades. Además, la diversidad de contextos educativos puede generar desafíos en la adaptación de las actividades a los distintos niveles de competencia lingüística (o clases con necesidades específicas) y conocimientos previos sobre sostenibilidad. Por otro lado, la sobrecarga curricular puede llevar a que el equipo docente no priorice esta integración, limitando la posibilidad de abordar estos temas de manera profunda.

Se recomiendan las siguientes propuestas de mejora:

- Capacitación docente: es crucial ofrecer formación específica y recursos a docentes, para que se pueda integrar eficazmente la educación ambiental en la enseñanza de LE. Los programas de formación deben abordar tanto aspectos pedagógicos como contenidos específicos relacionados con la sostenibilidad.
- Fomento de la colaboración interdisciplinaria: promover el trabajo conjunto entre departamentos de LE y de ciencias sociales o naturales puede enriquecer las actividades y proporcionar una visión más completa de los temas de sostenibilidad.
- Evaluación y retroalimentación: desarrollar herramientas de evaluación que permitan medir no solo el aprendizaje del idioma, sino también el nivel de conciencia ambiental adquirido, puede ser útil para mejorar futuras prácticas pedagógicas.

REFERENCIAS

Consejo de Europa. (2002) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Cambridge University Press. Disponible en https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages [Consultado el 10 de septiembre de 2024].

Consejo de Europa, Centro Norte-Sur. (2019) *Guía de educación global: Conceptos y enfoques clave para la educación con perspectiva global* (3ª ed.). Disponible en https://rm.coe.int/

global-education-guidelines-spanish-/1680a79141 [Consultado el 10 de septiembre de 2024].

Desmarais, R. (2024) Ecological Literacy: Definition, Early Articulations, Frameworks and Empirical Research. *Journal of Sustainability Education,* 29. Disponible en https://www.susted.com/wordpress/content/ecological-literacy-definition-early-articulations-frameworks-and-empirical-research_2024_04/ [Consultado el 10 de septiembre de 2024].

Fashion Revolution (2018) E*ncuesta europea sobre moda y consumo responsable* (M. Lozano & L. Ucher, Eds. en español). Coordinadora Estatal de Comercio Justo. Disponible en https://comerciojusto.org/wp-content/uploads/2019/03/INFORME-CONSUMO-2017-FINAL.pdf [Consultado el 7 de abril de 2024].

Instituto Cervantes. (2006) *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/ [Consultado el 10 de septiembre de 2024].

Kolb, D. A. (1984) *Experiential learning: Experience as the source of learning and development.* Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.

McBride, B. B., Brewer, C. A., Berkowitz, A. R., Borrie, W. T. (2013) Environmental literacy, ecological literacy, ecoliteracy: What do we mean and how did we get here? *Ecosphere*, 4(5): 67. Disponible en https://doi.org/10.1890/ES13-00075.1 [Consultado el 10 de septiembre de 2024].

Mogensen, F., Schnack, K. (2010) The action competence approach and the 'new' discourses of education for sustainable development, competence and quality criteria. *Environmental Education Research*, 16(1): 59-74. Disponible en https://doi.org/10.1080/13504620903504032 [Consultado el 15 de abril de 2024].

Naciones Unidas. (2015) *Objetivos de Desarrollo Sostenible – Agenda de Desarrollo Sostenible*. Disponible en https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/ [Consultado el 7 de abril de 2024].

Parlamento Europeo (2020) *El impacto de la producción textil y de los residuos en el medio ambiente*. Disponible en https://www.europarl.europa.eu/topics/es/article/20201208STO93327/el-impacto-de-la-produccion-textil-y-de-los-residuos-en-el-medio-ambiente [Consultado el 15 de abril de 2024].

Pitman, S. D., Daniels, C. B. (2020) Understanding how nature works: Five pathways towards a more ecologically literate world – A perspective. *Austral Ecology*, 45(5): 510-519. Disponible en https://doi.org/10.1111/aec.12883 [Consultado el 12 de marzo de 2024].

Red Europea de Educación Global (GENE). (2022) *Declaración Europea sobre Educación Global hasta 2050* Disponible en https://static1.squarespace.com/static/5f6decace4ff425352eddb4a/t/6560ff9dbe852f2d72511dc1/1700855714086/GE2050-declaration_ES.pdf [Consultado el 12 de marzo de 2024].

Simmons, D. (1995) Developing a framework for national environmental education standards. En *Papers on the development of environmental education standards* (Ed. Troy, OH): 10-58. North American Association for Environmental Education (NAAEE). Disponible en https://cdn.naaee.org/sites/default/files/inline-files/devframewkassessenvlitonlineed.pdf [Consultado el 12 de marzo de 2024].

Stevenson, R. B. (2007) Schooling and environmental education: Contradictions in purpose and practice. *Environmental Education Research*, 13(2): 139-153. Disponible en https://doi.org/10.1080/13504620701295726 [Consultado el 12 de marzo de 2024].

Swaffar, J. (1999) The case for foreign languages as a discipline. *ADFL Bulletin, 30*(3), 6-12. MLA. Disponible en https://doi.org/10.1632/adfl.30.3.6 [Consultado el 18 de septiembre de 2024].

Tilbury, D. (1995) Environmental education for sustainability: Defining the new focus of environmental education in the 1990s. *Environmental Education Research*, 1(2): 195-212. Disponible en https://doi.org/10.1080/1350462950010206 [Consultado el 12 de marzo de 2024].

World Commission on Environment and Development. (1987) *Our common future*. Oxford University Press. Disponible en https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf [Consultado el 12 de marzo de 2024].

RECURSOS DE INTERNET

[Online 1] *Water footprint of food guide*. Disponible en https://watercalculator.org/water-footprint-of-food-guide/ [Consultado el 18 de abril de 2024]

INTEGRATION OF ENVIRONMENTAL EDUCATION IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM: TEACHING PROPOSALS

Abstract. The focus of the current paper is incorporation of environmental education in foreign language teaching. The need to address sustainable development and global education across the curriculum is an imperative both socially and institutionally. As teachers, we can build on the interest and momentum of international youth movements for climate action and include activities Sustainable Development Goals (SDGs) on this topic. *Education for Sustainable Development* is a key instrument for achieving the SDGs adopted by the UN in 2015 and it is included in UNESCO's *Education 2030 Agenda*. In this paper ready practical activities are presented, designed to raise students' awareness about sustainability while improving and practicing the foreign language. The activities are accessible and easily adaptable to different levels and educational contexts (formal and non-formal) in primary, secondary and university education. The integration of environmental education in LE teaching not only enriches language learning, but also contributes to the shaping of global citizens, aware of and committed to sustainability, thus promoting *eco-literacy* and the development of transversal competences and achieving transformative learning.

Keywords: environmental education, teaching of Spanish as a foreign language, teaching proposals, sustainability, eco-literacy

Noa Philippon Salinas (Máster en profesorado de lenguas extranjeras, máster en enseñanza de ELE) trabaja en la Universidad de Letonia. Sus intereses de investigación incluyen las competencias transversales, la gamificación y el uso de las nuevas tecnologías en el aula de lenguas extranjeras.

https://orcid.org/0009-0000-6375-9047

Correo electrónico: noa.edu.lu@gmail.com

https://doi.org/10.22364/lincs.2025.28

LA *TIERRA SIN MAL* Y EL PENSAMIENTO METAFÓRICO EN LA NOVELA DE JUAN MANUEL MARCOS EL *INVIERNO DE GUNTER*

IGOR PROTSENKO

Universidad Autónoma San Sebastián, Paraguay

Resumen. En el artículo se examinan algunas técnicas del uso y funcionamiento de la metáfora en la novela *El invierno de Gunter* de Juan Manuel Marcos. Se pone de manifiesto el papel y la naturaleza de la metáfora en la construcción de la trama de la novela. Se destaca que el efecto de la creación del texto es resultado de las siguientes particularidades de la información metafórica: la perspectiva panorámica, la notable presencia de elementos inconscientes en su estructura y el pluralismo de reflexiones figurativas. Se analiza la relevancia del núcleo metafórico de la novela, representado por la idea de la *Tierra sin Mal*. Asimismo, se observa el uso de mitos y leyendas guaraníes y su carácter metafórico en el desarrollo de la trama. Se pone énfasis en la metáfora propia del autor, empleada por él mismo para crear las imágenes de los protagonistas, y a su vez la metáfora conceptual es la herramienta para entrelazar las distintas líneas narrativas. Como una de las técnicas especiales, se destaca la identificación de los personajes históricos con personas reales, lo que da la alusión metafórica de eterno torrente del tiempo y su repetición en cualquier sociedad. Así *El invierno de Gunter* que, por un lado, estaba en orígenes del nuevo movimiento de la literatura latinoamericana, *Post-boom*, por otro, nos permite clasificarla como novela-metáfora.

Palabras clave: *El invierno de Gunter*, metáfora, *Post-boom*, leyendas, mitos, Paraguay

INTRODUCCIÓN

El descubrimiento de la literatura de América Latina a mediados del siglo XX fue tan inesperado que pareció el efecto de la explosión de una bomba en el mundo literario, lo que explica el nombre del nuevo movimiento: *Boom* de la literatura latinoamericana.

Poco después comenzó un periodo de aceleración en todas las esferas de la vida: económica, política, social, etc., y la literatura no quedó al margen. A partir de las últimas dos décadas del siglo pasado surgió y se desarrolló rápidamente otro movimiento literario, conocido como *Post-boom*. Algunos de sus rasgos característicos, en comparación con el *Boom*, son los siguientes:

- La recreación artística del habla popular que lleva al cambio del carácter de la narración, en su mayoría es literatura urbana;

- La recuperación del referente y de lo cotidiano;
- La desacralización de la épica altisonante por el medio de la ternura y el humor;
- La dignificación de los géneros populares;
- La hibridación del lenguaje: se usan igualmente y se mezclan las lenguas europeas con las indígenas (en todos niveles: léxico, sintaxis, estilística, etc.) y no solamente para subrayar el colorido de la trama, sino para mostrar la realidad del lenguaje y nacional aceptación del mundo de cada uno de los países, por un lado, y la realidad no mágica ya, sino verdadera de la vida de los pueblos.

La literatura paraguaya está en vanguardia del *Post-boom* de la literatura latinoamericana y la novela *El invierno de Gunter* es un ejemplo indiscutible.

El objetivo de esta investigación es analizar el carácter de la metáfora en la literatura paraguaya, identificando los rasgos específicos del uso de la metáfora y las expresiones metafóricas a partir de la novela *El invierno de Gunter*. Se busca destacar la metáfora extensa principal y su función en la construcción de la trama de la obra. Además, se pone énfasis en los rasgos nacionales y temporales de la metáfora, así como en su relación con la mitología y el folclore del país donde se originó la novela.

APROXIMACIÓN TEÓRICA A LA NOCIÓN DE LA METÁFORA CONCEPTUAL

Además de la definición clásica de metáfora que se basa en el transferencia del significado (del griego *metaphora*) por semejanza (analogía), sustitución (significado figurativo en lugar de significado literal) o interacción (oposición/ interacción de imagen y significado), se han propuesto tipologías y clasificaciones basadas en la función, semántica y estructura del tropo (Cárcamo Morales, 2018); las metáforas se analizan desde el punto de vista del objeto y del lenguaje, de la forma y de la semántica, etc; se tienen en cuenta su ontología, uso y funciones (Lakoff y Johnson, 2012); y también se describen metáforas individuales de los autores en el idioestilo de una amplia variedad de poetas y escritores, en particular, Pasternak (Mukhortikova, 2018).

Existen numerosas sistematizaciones de enfoques de clasificación y análisis de metáfora, desde su distinción en poético y retórico (Horváth, 2003) hasta su estudio desde el punto de vista de dos o tres componentes (Avdeenko, 2013).

Aristóteles ya distingue entre la metáfora retórica, que existe mecánicamente en el lenguaje natural, y la metáfora poética, que nos sorprende por lo inesperado, por la novedad de sus analogías (Aristóteles, 1997). El primero vuelve a adquirir especial importancia en la lingüística cognitiva, mientras que el segundo se encuentra principalmente en los textos literarios.

Potebnya clasifica las metáforas según su estructura y forma. Distingue entre metáforas simples y complejas según las formas lingüísticas y gramaticales de expresarlas, y destaca que muchas veces toman la forma de personificación. Sostiene que obras enteras pueden convertirse en metáforas extendidas, lo que Potebnya demuestra utilizando ejemplos de alegorías, fábulas y parábolas (Potebnya, 2003). Siguen tradiciones de Potebnya desarrollando metodología del formalismo en la investigación de metáfora Tomashevsky (1999) y Freidenberg (1998), clasificando metáforas como nominativos y verbales.

El científico búlgaro Todorov investiga metáfora desde el punto de vista de estructuralismo y destaca como principales los aspectos retóricos y lógicos, dejando la semántica en un segundo plano (Todorov, 1977).

Últimamente metáfora conceptual o cognitiva ha sido de particular interés. Lakoff y Johnson, pioneros de la lingüística cognitiva, proponen una visión de la metáfora distinta a la postulada por la teoría clásica al establecer el denominado *giro cognitivo* (Steen, 2011). Lakoff confirma que 'la mayoría de las metáforas conceptuales son parte del inconsciente cognitivo y se aprenden y utilizan automáticamente sin conciencia' (Lakoff, 2008: 18). Cristina Soriano a su vez profundizando la teoría de Lakoff y Jonson subraya que 'las asociaciones conceptuales subyacentes no parecen activarse en cualquier circunstancia, sino que dependen de varios factores' tales como: el tipo de actividad que se está llevando a cabo, la convencionalidad de la expresión y, quizás lo más importante, contexto (Soriano, 2012: 115).

La finalidad del presente artículo es, basándose en los principales aspectos de la teoría de la metáfora, revelar, analizar y destacar ejemplos concretos que muestran específicos tipos de metáfora, giros metafóricos y su función en la novela del escritor paraguayo Marcos *El invierno de Gunter*.

El autor de esta novela, Marcos, es uno de los principales ideólogos del *Post-boom*. Basado en las teorías de Bajtín, emplea una técnica progresiva de intertextualidad entrelazando el tiempo artístico con el tiempo histórico, al mismo tiempo que mantiene las tradiciones culturales nacionales. Se centra en los temas actuales de la vida social del Paraguay de aquella época: la vida de los jóvenes, relaciones entre ellos y con la sociedad, la lucha de la juventud contra el régimen dictatorial; la necesidad y el derecho de cada país a preservar, apoyar y guardar sus propias raíces culturales e identidad (en nuestro caso, la mitología guaraní).

En esta novela, oculta y disfrazada tras la metáfora, se encuentra una protesta contra la dictadura en general y contra cualquier violación de los derechos humanos. Al mismo tiempo, es un canto lírico a la belleza, el amor y la humanidad.

Publicada en 1987, ese mismo año recibió el Premio *Libro del Año* en Paraguay y fue reconocida por los expertos como una de las obras más importantes de la historia del país.

Su autor, Marcos, es uno de los intelectuales paraguayos más destacados en la lucha por la democracia. Debido a su compromiso, fue perseguido, torturado y obligado a huir, viviendo muchos años en el exilio. Es decir, las emociones y sentimientos que experimentan los protagonistas de la novela fueron vividos personalmente por el autor, quien los conoce de primera mano.

ANÁLISIS DEL PENSAMIENTO METAFÓRICO EN LA NOVELA *EL INVIERNO DE GUNTER*

Esta obra escalofriante, fascinante y de refinado humor es, según Lewis, simultáneamente una novela policíaca, una oda amorosa, una reflexión sobre las raíces míticas y una celebración del lenguaje (Marcos y Lewis, 2013: 13).

Es un vibrante caleidoscopio de técnicas narrativas inéditas en el Paraguay de la época, como el torrente de conciencia, la intertextualidad y la polifonía de tiempos literarios e históricos. Además, es un conmovedor testimonio del idealismo y la lucha de la juventud y los intelectuales contra las dictaduras de los años ochenta del siglo XX, logrado en gran medida gracias al uso abundante de metáforas y otras herramientas del lenguaje literario (Marcos y Lewis, 2013).

En las novelas, al igual que en las obras líricas, las metáforas y expresiones metafóricas se utilizan para generar un impacto emocional en los lectores. En ocasiones, transmiten significados que no pueden expresarse directamente con el lenguaje convencional o que carecen de una nominación específica en la lengua actual. Además, desempeñan un papel clave en la estructuración de la trama, cumplen funciones valorativas y poseen un carácter sugestivo.

Las expresiones metafóricas en las novelas destacan porque suelen cumplir funciones cognitivas o conceptuales, influir en la determinación del género literario y, en algunos casos, tener un carácter mnemotécnico.

El invierno de Gunter es una obra en la que la función principal de la metáfora es la creación de la trama y del propio texto.

El efecto de la creación del texto es resultado de las siguientes particularidades de la información metafórica: la imagen panorámica, la presencia significativa de elementos inconscientes en su estructura y el pluralismo de las reflexiones figurativas (Marcos y Lewis, 2013).

La *metáfora de creación del texto* se entiende, por un lado, de manera literal, como la base generadora del texto, y por otro, de forma alegórica, como la construcción de una capa de subtexto. En este caso, el subtexto se concibe como el trasfondo en el que se desarrollan los acontecimientos.

El autor en su novela no menciona directamente Asunción, la ciudad donde transcurre la trama, sino que la describe de manera metafórica, aludiendo ocasionalmente a algunos de sus elementos emblemáticos, como el Panteón de los Héroes o el Lido Bar, alterando su ortografía (*Ludo Bar*) o modificando su denominación (*Panteón Nacional*). Asimismo, uno de los monumentos más

representativos de la ciudad, la estatua de Juan de Salazar, fundador de Asunción, no es nombrado explícitamente, sino presentado a través de una metáfora: 'A pocos pasos de ella (de *Lido Bar*), un capitán español con su espada de piedra apuntaba aún a la quimera que lo había guiado a fundar esa ciudad en su ruta a El Dorado, hacía más de cuatrocientos años' (Marcos, 2020: 32).

Desde el punto de vista formalista, en este caso, la metáfora no introduce un nuevo significado, sino que *crea* la ilusión de un concepto, rompiendo la lógica del significado para dar paso a una asociación (Tomashevsky, 1999: 55-56). Esta metáfora, en sí misma, no posee un significado fijo; *su comprensión depende del contexto comunicativo, así como de las experiencias sociales y personales tanto del emisor como del receptor* (Mukhortikova, 2018).

Sabemos que la trama se desarrolla durante la Guerra de las Malvinas, en un Paraguay gobernado por la dictadura de Alfredo Stroessner. Sin embargo, el autor también nos transporta al período de la Guerra del Chaco, en los años treinta del siglo XX. Los protagonistas de una época interactúan en otra, y el tiempo narrativo se entrelaza de manera casi milagrosa: de una estructura lineal pasa a ser circular, luego se ralentiza, y así sucesivamente.

Todo ello genera una atmósfera misteriosa en la novela e implica un carácter metafórico e irreal. Este recurso es utilizado por Marcos para ocultar la dura realidad del periodo de Stroessner y así lograr la publicación de su obra.

La función de la *metáfora de creación del texto* en *El invierno de Gunter* se cumple a través de la imagen simbólico-metafórica de La *Tierra Sin Mal*. Este concepto posee tanto las características de un símbolo como las de una metáfora, aunque no son lo mismo. Algunas de sus diferencias han sido analizadas por Avdeenko:

- Desde el principio, la metáfora es 'falsa'; es aquello que imaginamos e interpretamos a nuestra manera. Cuando hablamos de una metáfora, entendemos que es una alegoría, algo conceptualmente imposible, a veces incluso ilógico;
- El símbolo falso no existe; siempre es estable. Cuando tratamos con un símbolo, comprendemos su significado como una realidad;
- A diferencia de la metáfora, los símbolos no son creados por el autor o el lector ni se interpretan; su significado es fijo y se aplica de manera intacta en la trama de la obra. La metáfora, en cambio, puede ser motivada y expandida, es decir, explicada y continuada, permitiendo recrear el mito a partir de fragmentos de aceptación subjetiva y objetiva del mundo, de lo colectivo e individual, de la realidad y la fantasmagoría, un rasgo característico de la literatura de América Latina (Avdeenko, 2013).

La *Tierra sin Mal* forma parte de la mitología paraguaya y representa una alegoría del paraíso idealizado y perdido. Es un lugar donde

> […] las flechas van por sí solas directamente a la caza, en donde el maíz brota sin que se le cuide, un territorio perfecto del que toda alienación está ausente, un territorio que existió antes de la destrucción de la primera humanidad por el diluvio universal, el sitio común de los humanos y los dioses. (Marcos, 2020: 42)

En otras palabras, simboliza el bienestar, la tranquilidad y la felicidad espiritual.

El mito de la *Tierra sin Mal* funciona como una metáfora expandida que une todas las líneas narrativas de la novela, atrayendo hacia sí todas las imágenes metafóricas y concentrando la idea central de la obra.

Sobre este lugar mítico hablaban los *karai* ('Señor, líder') del pueblo guaraní, quienes, por un lado, 'afirmaban sin cesar el carácter profundamente malo del mundo, y por otro, expresaban la certidumbre de que es posible la conquista del mundo bueno… ¡El mundo es malo! ¡La tierra es fea!... ¡Abandonémosla!... para ir a la Tierra sin Males' (Marcos, 2020: 41), es decir, cada ser humano y la sociedad en su conjunto deben aspirar al mejoramiento, a la perfección, a una vida libre de sufrimiento espiritual y pecado.

La *Tierra sin Mal* se percibe como metáfora transversal, es decir, mecanismo que mide la fuerza y el foco de los contenidos, procesos o actitudes, que a su vez se transforma en una realidad artística que resalta la idea principal de la novela: cada persona debe encontrar y encontrará su propia *Tierra sin Mal*. Incluso Soledad, quien la alcanzó al morir.

Existe una polémica sobre validez de comparar el mito y metáfora. Nosotros seguimos confirmaciones de Potebnya quien polemiza con la opinión que la fuente de mito fueron metáforas entendidas incorrectamente ya que el mito en que 'la imagen se transfiere íntegramente (sin descomponerse) en significado y es un acto de cognición' (Potebnya, 2003). Además Cassirer reduce la metáfora a la creación de mitos, basándose en que el mito y el lenguaje están conectados con el pensamiento lógico y son diferentes de él (Cassirer, 1990).

El entrelazamiento de metáforas de distintos estilos y características da lugar a una novela de un nuevo género: la novela-metáfora.

Diversos investigadores han interpretado la enigmática imagen de la *Tierra sin Mal* de maneras diferentes. El periodista Álvarez describe esta noción como *suelo intacto que no ha sido edificado* (Álvarez, 1995).

Meliá destaca que el guaraní es un pueblo éxodo y lo que busca es la tierra que le sirva de base ecológica. Esa conclusión proviene del entendimiento que para los guaraníes la tierra es fundamental en su vida en la que ellos despliegan su *modo de ser*. Por otro lado, Meliá señala que no debemos olvidar que para los guaraníes la tierra tiene un fundamento religioso. Los *Mbyá* ('pueblo *guaraní* que habita en el Paraguay'), por ejemplo, consideran que la tierra se engendra en la

base del bastón ritual del verdadero Padre Ñamandú (‘Padre del Pueblo’) (Meliá, 2013).

Saro Vera, a su vez, explica que la *Tierra sin Mal* es un lugar privilegiado e indestructible, donde la tierra produce por sí misma sus frutos y donde no existe la muerte (Vera, 1992: 25).

En la novela *El invierno de Gunter*, la interpretación de la *Tierra sin Mal* genera ciertas peculiaridades. Desde el punto de vista del castellano y la mentalidad europea, esa noción tiene un significado directo y se entiende como la *Tierra sin Maldad*. Pero en la novela-metáfora, el autor utiliza esta noción con un significado diferente. Esto se debe a que

> […] todo está en su idioma (guaraní – I. P.), civilización, historia, sabiduría, moral, concepción del mundo, el genio, el alma […] sistema extraordinario de expresión, no es sólo ordenación de signos más o menos convencionales. Es uno de los idiomas más sabios y hermosos, poéticos y filosóficos, a la vez, el más antiguo del mundo que se conoce. (Saro Vera, 1992: 15)

Los guaraníes poseían una delicada imaginación y en su lengua casi no hay palabras que no sea ‘el resultado de un activo reflexivo’ (Saro Vera, 1992: 20). ‘Es un lenguaje a la par rico y sabio. No hay idea, por sutil o abstracta que fuera, que no pueda expresarse en guaraní’ (Saro Vera, 1992: 21).

El fenómeno analizado en la lengua guaraní se dice *Yvy Marãe’y*. Los componentes de esa frase corta son: *yvy* ‘tierra’; *marãe’y* ‘sin manchas, virgen’, que a su lugar proviene de *mara* ‘limpio, virgen’ y *e’y* negación ‘no ser decepcionado’.

En guaraní las frases son como si fueran una sola palabra porque corresponde a una idea, es decir a una idea responde una sola palabra. Es porque, según creen los guaraníes, ‘las ideas son cosas y a una cosa no pueden corresponder dos palabras’ (Saro Vera, 1992: 77). La idea de *Yvy Marãe’y* tiene carácter religioso, mítico, casi místico y no mitológico: la tierra sin manchas, virgen, *Tierra sin Pecados* que, según cosmovisión de los guaraníes, en la forma metafórica se entiende como el *Paraíso Terrestre*. Porque se trata de la tierra que es santa para los guaraníes. Y no hace falta morir para llegar al paraíso, hay que buscarlo durante la vida, se encuentra en algún lugar de la Tierra quizás cerca de nosotros, hay que saber reconocerlo.

Así, observamos el fenómeno que Cassirer mencionó en su tiempo, diciendo que la estructura del mundo lingüístico y mitológico en su mayoría se determina de iguales imágenes espirituales. Son diferentes por su contenido, pero los dos tienen la misma forma conceptual, la que mencionamos como pensamiento mitológico (Cassirer, 2010). Ese tipo de pensamiento especial es la peculiaridad de la sociedad paraguaya que se refleja en su literatura de diferentes géneros.

El uso de las metáforas por los primeros poetas generó la aparición de la mitología, lo que confirma Cassirer, quien está convencido de que la metáfora

es mucho más que una forma de embellecer el lenguaje; es uno de los modos esenciales de representación del mundo (Cassirer, 1990).

El mito guaraní sobre la *Tierra sin Mal* es el "epígrafe" de la novela, refiriéndose a la antigüedad, y representa y refleja la idea principal de la obra: la sociedad actual espera la muerte, ya que esta debe desaparecer porque agita la conciencia de malestar, la presencia del mal y la mentira en la realidad. En él se refleja la aceptación del mundo de los indígenas guaraníes, cuyas huellas aún se conservan en las tradiciones culturales de la sociedad paraguaya actual.

Por otro lado la *Tierra sin Mal*, basándose en la teoría de Lakoff y Jonson se considera como la metáfora imaginativa y creativa, que no remite conceptos cotidianos, sino ofrece nuevo modo de analizar, comprender la existencia de la sociedad, formar un concepto nuevo (en nuestro caso, según la novela, el concepto de la nueva sociedad paraguaya), así que la mayoría de nuestras experiencias sociales se entienden a través de los términos metafóricos y nuestra percepción del mundo es básicamente metafórica (Lakoff y Johnson, 2012: 181-182).

El uso del mito, los elementos mitológicos y del folclore en general, revela un carácter nacional de metáfora que, a su vez, subraya el colorido cultural del Paraguay.

Al analizar todo el contenido de la novela, queda claro que el autor utiliza esa leyenda como una figura, es decir, como una herramienta retórica para preparar a los lectores para entender todas las metamorfosis que sufre el protagonista.

Cuando conocemos a Gunter, su vida es "primitiva", sin los valores humanos comunes, el *Mba´emeguã* ('la tierra con sus males'), aunque era rico y ocupaba un cargo importante, siendo director del Banco Mundial. Soledad, su sobrina, llevaba una vida llena de sufrimientos. Como *karaí*, él la transformó y le mostró el camino hacia la verdad, hacia la realidad, le aterrizó, rechazó ideales efímeros y, al final, Gunter encontró su propia *Tierra sin Mal*, su Paraguay, y se encontró a sí mismo en la vida, en esta Tierra: 'La vida en su patria fue dura, pero feliz' (Marcos y Lewis, 2013: 380).

Así, se revela otro aspecto de la *Tierra sin Mal*: es una metáfora conceptual o cognitiva en la que el concepto de la Tierra se repiensa como la felicidad en todas sus manifestaciones (tranquilidad, bienestar, amor, etc.), lo que le permite atraer y agrupar a su lado otras líneas metafóricas de la novela.

Cada personaje de la novela, incluso los secundarios, está metaforizado y se percibe como una metáfora cognitiva y un símbolo de las relaciones humanas en la sociedad. Por ejemplo:

Larraín: sinvergüenza, traidor de los valores morales. A continuación se especifica:

> Esa ramplona barriga inflada, ese espeso cuero sombrío, ese rechoncho cuello de puerco, la vileza cerril de aquel hocico, el untuoso ritual de aquel bufón, ese belfo infecto y vesánico

> cuyas viciosas comisuras ampolladas aterrorizaban leporinas, ese fétido morro pervertido y acerbo como carroñoso sepulcro arrinconado o pestilente albañal sofocado de flotantes ratas destripadas y heces sanguinolentas en aquel atroz rictus inhumano donde hedían y babeaban la estupidez, la lealtad, la brutalidad, la lascivia y la codicia. (Marcos y Lewis, 2013: 294)

Evaristo Sarría-Quiroga: honestidad, dignidad. Citamos:

> Los ojos de Sarría-Quiroga son ahora los ojos del lector, sus oídos son los oídos del lector, el olor que él huele es lo que huele el lector, como en las situaciones límite de Hemingway, en que el humo es más humo, el peligro es más vertical, y el beso una ciruela jugosa. (Marcos y Lewis, 2013: 196)

Verónica: alegría y deseo de vivir experimentando. 'Los ojos de Verónica, más negros que nunca, echaban chispas' (Marcos y Lewis, 2013: 76), 'Gritaba dichosa en medio de las mansas olas, [...] se hundía y emergía ágil y ruidosa chapoteando como un torbellino' (Marcos, y Lewis, 2013: 78).

Monseñor Cáceres: seguridad y fuerza del pueblo paraguayo.

> Cáceres se levantó y dio unos pasos hacia el ventanal de la bahía. Alto, moreno, cano, manos grandes, cerca de los ochenta, como los campesinos al final de su vida, esa misma vialidad sin tiempo, un seco labrador de hombros cuadrados y un enorme rubí en los dedos curtidos. (Marcos y Lewis, 2013: 26)

Elisa Linch: intelectualidad, belleza y romanticismo. Así escribe el autor:

> estaba buscando un poema […] paciencia, no lo encuentro – ¿Qué poema? – El viaje definitivo de Juan Ramón Jiménez. – Pero hombre –rió Elisa–, digo monseñor, ese me lo sé de memoria […] así que a usted le angustia que se queden los pájaros cantando – dijo Elisa. (Marcos y Lewis, 2013: 30)
>
> En esa claridad de aguamarina ingrávida, en el trasluz jovial de la mañana, mariposas y lámparas conmemoran aladas el rocío y el sol, la vida, el aire […] Como un mediodía musical y ligero salta entonces al viento, enamorada. ¡Sus manos, vastos ríos de luz y olor a verde! ¡Y sus labios, racimos de palabras! (Marcos y Lewis, 2013: 32)

Tío de Soledad Atilio: aunque aparece en un episodio muy corto, se asocia con la sabiduría del pueblo de *doble piel*: 'Vos sos pura filósofa. Estudiá computación, la ciencia del futuro. Aprovechá que si no, vas a crepar de hambre. Las hembras locas parecen más hijos cada día, y a la tierra no le da más el cuero. Estudiá algo práctico, con la divisa ajena' (Marcos y Lewis, 2013: 32). Se trata de la raza guaraní, de los paraguayos: 'Castellanos y vascos no encontraron

las minas de Pizarro. Fundaron, más al sur, esa raza bifronte, doble piel, doble alma, doble lengua […]' (Marcos y Lewis, 2013: 32).

Soledad: poesía de la vida, amor y lucha por su Patria, libertad espiritual.

> Me iré de ti, patria mía, tal vez por mucho tiempo. Te debo una explicación: no me voy, me arrancan de tus huevos. Pero me llevaré tus pájaros, tus árboles, tus ríos, tu parábola exacta, todas tus esperanzas compartidas. Me iré con tus penurias y tus labios. En alta voz, mi patria, te nombraré de nuevo. Me echaré en los hombros tus láminas bermejas para que me reconozcan y te reconozcan en mí. Me iré, pero contigo. Manera de quedarse. (Marcos y Lewis, 2013: 306)

Todos ellos encontraron su *Tierra sin Mal*, su paraíso terrestre.

Como afirma el autor, uno de los rasgos distintivos del post-boom y de toda la literatura latinoamericana, sin importar los acontecimientos, incluso los más terribles, que nos sucedan a nosotros, a nuestros queridos, al pueblo y al país, el optimismo es el que gobierna el mundo. E incluso la muerte, en sus peores manifestaciones, puede convertirse y considerarse como el inicio de algo nuevo, aunque aún desconocido, pero feliz, que llegará en un futuro próximo.

A Francisco Gunter, le conocemos a través de los recuerdos de su esposa y otros personajes. Sus padres 'le habían enseñado a su primogénito, la dignidad del Kaiser' (Marcos y Lewis, 2013: 38). ¿Por qué de Kaiser? Es un préstamo del alemán y significa *emperador*, que a su vez proviene del latín *César*. Existen varias explicaciones sobre la etimología de esta unidad lexical, pero en la mayoría de los casos los investigadores destacan los significados de *fuerte, valiente, dominante, cruel*, etc. Así, usando una metáfora conceptual, más concretamente, un tipo especial de metáfora sociomorfa, el autor nos hace suponer que la conducta de Gunter muestra su superioridad indiscutible entre otros, está encima de todos, tiene poder sin límites (Cárcamo Morales, 2018). Ante los ojos de los lectores aparece un paraguayo de origen alemán con los rasgos de carácter y la conducta tradicional, según estereotipos, de los representantes de la raza germánica.

La esposa de Francisco nos da la imagen de su marido, recordándolo en los primeros capítulos de la novela:

> Gunter tenía entonces treinta y siete […]. Un tipo flaco y alto le había estado lanzando miradas de ternura militante mientras prusianamente masticaba unos tallitos de apio con queso de segunda […]. La ponía nerviosa. Pensó que aquel teutón, que se creía un soltero codiciado entre los funcionarios de Washington, sería aburridísimo en la cama […]. No podía imaginarse a sí misma con esa corpulencia encima suyo tratando de introducirle en la boca una lengua de apio. (Marcos y Lewis, 2013: 32)

Gunter también masticaba cebolla, la cruda gama de la artillería culinaria germana. Y tragaba galones diarios de cerveza (Marcos y Lewis, 2013: 35).

El uso en la forma metafórica de los *culturologemas* alemanes subraya los rasgos del carácter del protagonista: *mirada*, *militante*; *prusianamente masticaba*; *teutón*, etc. Esto confirma el estereotipo en la imagen de los germanos: apasionados a los combates, cerveza, comida pesada, es decir, la gente dura, propensa al dominio con poca caricia en su conducta.

Es notable que, para resaltar el matiz de la arrogancia brutal germánica en el carácter de Gunter, el autor utiliza una metáfora aguda (*diáfora*), como *artillería culinaria*, que en este caso cumple funciones estilísticas dentro del contexto mencionado. De hecho, este tipo de metáforas no son raras para describir los caracteres y la conducta de los personajes. En algunos casos, la cadena de metáforas agudas se transforma en una metáfora extensa, con matices simbólicos y alegóricos. Por ejemplo, al describir al presidente de Argentina Sarmiento Domingo, famoso por su larga historia de desdén hacia Paraguay, quien en su obra *Civilización y barbarie*: *vida de Juan Facundo Quiroga* muestra a EE.UU. e Inglaterra como modelos para fomentar la prosperidad en su país y quien, por fin, fue exiliado en Paraguay, un país que abunda en naranjos, se dice: '[…] y así llegó Sarmiento, el primer mono proyanqui argentino, que murió exiliado en un naranjo sin antes gritar que era Inglaterra la madre del borrego y la barbarie el tigre' (Marcos, 2020: 38). En esa descripción, el autor hace alusión al Paraguay con connotaciones positivas y amorosas. Es que, según la mitología guaraní, para los indígenas nativos, el tigre o *jaguar celeste* es un animal sagrado, símbolo de justicia y prosperidad.

El autor no menciona directamente al Paraguay, sino que usa algunas alegorías, comparaciones y metáforas para describir su tierra con amor y dignidad:

> Castellanos y vascos no encontraron las minas de Pizarro. Fundaron, más al sur, esa raza bifronte, doble piel, doble alma, doble lengua (alusión al bilingüismo paraguayo que llevó al aparecerse la 'tercera lengua' del país, *el jopará*), con la que su marido […] no se identificaría […], por más de haber nacido en la Mesopotamia del Nuevo Mundo. (Marcos, 2020: 12)

A su vez, la metáfora asociativa-psicológica *esa corpulencia*, 'el que tiene gran masa corporal', 'abundante en algo', 'tiene la gran medida de naturaleza de algo', junto con la transmisión metonímica *lengua de apio*, refuerza la actitud despectiva hacia el personaje.

La descripción de Gunter se hace con el uso de las metáforas en su función pragmática (Austin, 1982: 52), es decir, nos permite analizar al personaje desde el punto de vista social, y no solo como una herramienta comunicativa o figura retórica.

Volviendo al episodio en el que el protagonista experimenta metamorfosis espirituales, mencionamos que Gunter inicialmente siente macabras ganas de reírse durante la ceremonia de entierro de Francisco Javier Gunter (tocayo del protagonista principal), es decir, demuestra los rasgos negativos de su carácter.

De repente, ve con sorpresa a un viejo obispo, 'duro y enigmático como un atardecer de grillos y luciérnagas entre montes del Guairá' (Juan Manuel Marcos utiliza una metáfora propia para describir a la persona luciente, con alma limpia, carácter firme y duradero) (Marcos, 2020: 32). Algo cambia dentro de Gunter inmediatamente. Toda su vida pasó en un segundo ante sus ojos, sucedió el renacimiento espiritual.

En su discurso de luto, recordando a Francisco Javier y su encuentro en Guasú, menciona que esa persona le impresionó por su posición cívica y humana. Dice:

> Esta mañana he renunciado a ella para reintegrarme al Paraguay para ver en qué puedo ser útil por allá. A mí nunca me ha interesado la política y no puedo entender a los políticos, que pasan toda una vida de espantosos sacrificios con tal de llegar a presidente y que durante unos pocos años les toquen el himno adónde van. Me parece que para uno es más motivo de satisfacción sentirse un ciudadano anónimo entre cuatrocientos millones de latinoamericanos, que ser presidente de cualquiera de nuestras republiquetas. (Marcos, 2013: 369)

Así, resulta que Gunter se encontró con su *Tierra sin Mal*, su paraíso espiritual, descubrió para sí mismo su país, sus raíces, la felicidad de amar y ser amado por la gente y por su patria. Rompió el círculo vicioso de la alienación humana. Ese lugar es Paraguay, su tierra-madre. Eso le costó la muerte de su sobrina. Llegó el momento de servir a su país, pagando por sus pecados y por su propia salud. 'La vida en su patria fue dura, pero feliz. Eliza plantó un lapacho turquesa al pie de su tumba y se quedó a esperar a que le florezcan alas' (Marcos, 2013: 380).

Sin duda alguna, ese acontecimiento es mostrado a través de una amplia metáfora contextual. Gunter subraya que tanto el general Francisco como su sobrina Soledad han pagado un alto precio para que muchos de los presentes aprendan algunas cosas.

La resurrección de Soledad Montoya, 'destrozada' por las autoridades locales a causa de sus poemas imbuidos de amor por el país, el drama de lo que estaba sucediendo y el llamado a la libertad y la democracia enterrada por la mañana, aparece frente a las altas autoridades de la ciudad, quienes recién la mataron, en el personaje del hipocentauro con doble cabeza de hombre y jaguar, como símbolo de justicia y venganza. Frente a ellos, ella se detiene de golpe ante el podio. Soledad aparece como *Cacique-hechicera-profeta* ('persona con poder e influencia') de los *ka'aiguá-gualachí* ('pueblo guaraní'): 'Se arranca la máscara de cera dejando caer un revuelo de plumas, de escamas, como un Cristo-Eva silvestre. Casi albina de puro blanca. Alba la tez. Albos los ojos. Melena nazarena la del Cristo-Tigre' (Marcos, 2020: 370).

En esta pequeña descripción, con el entrelazamiento de varias metáforas, el autor refleja la idea principal de la novela, descubre la filosofía guaraní, del Paraguay, de la vida: Soledad como Cristo-Eva simboliza la pureza del alma;

Soledad como Cristo-tigre es una alusión que muestra la fusión de dos religiones, cristiana y pagana, dos culturas, dos formas de aceptar el mundo en el que el Dios, solo Él, quien nos protege, ayuda, apoya y se preocupa por nosotros, tiene el derecho de juzgar. En este caso, no es Soledad quien juzga, sino el Tigre-Dios, quien llega para administrar justicia. Soledad-Tigre, *Cacique-hechicera-profeta* de los *ka'aiguá-gualachí*, en comparación con aquellos que la torturaron hasta la muerte, no los mata ni hace nada malo. Vino para advertir y prevenir sobre el terror, las torturas y el maltrato. Para recordar que todas nuestras acciones y pensamientos están bajo el poder de Dios.

Un interés especial provoca el apellido del protagonista. Como se mencionó más arriba, los padres de Gunter 'le habían enseñado a su primogénito, la dignidad del Kaiser' (Marcos, 2020: 125). Siendo hijo de padres alemanes, es lógico que su apellido sea alemán (*Günther*), que proviene del nombre germánico *Gundahar* y se interpreta como 'guerrero de ejército' (*gund* 'guerra' y *hari* 'ejército, guerrero') o 'el que lucha por su pueblo' (por insinuar algunos autores que la primera voz *gundi* se interpretaría como 'pueblo'). Así observamos alusiones entre el apellido del protagonista y su forma de educación.

Además, Juan Manuel Marcos utiliza y desarrolla, basado en Rosch (1973: 328-350), un modelo relativamente nuevo de la cognición de la metáfora, que supone la existencia de prototipos, es decir, un conjunto de objetos considerados como equivalentes (Mukhortikova, 2018).

Se nota la referencia del protagonista de la novela con un personaje literario negativo: el Rey Gunter de la saga germánica *Cantar de los Nibelungos* en la que Gunter quien, después de traicionar a su amigo y quitar el tesoro de su hermana, no se siente culpable porque en su mente la moral del rey y la moral universal no coinciden.

También podríamos implicar la reflexión de la imagen de la persona real, San Gunter de Turingia quien tras su peregrinación se recluyó al monasterio hasta su muerte aproximadamente en la mitad del siglo XI. Así, pide la comparación de un ser humano real con el protagonista de la novela, la vida del quien se cambió radicalmente: sobreestimando los valores, se volvió hacia la gente, a su pueblo, a los ideales de la bondad humana.

La atención especial merece el análisis del título de la novela *El invierno de Gunter*. En la novela el lexema *invierno* aparece trece veces y solamente en cuatro de ellos con su significado directo 'estación del año' o como la parte adjetiva del grupo nominal: 'El viento de invierno les azota la cara' (Marcos, 2020: 116); '[…] donde hacía mucho frío en invierno' (Marcos, 2020: 204); '[…] conversaremos como los niños que el invierno desvela y adivinan sus huellas […]' (Marcos, 2020: 356); 'al final de aquel invierno de 1893 […]' (Marcos, 2020: 373).

En otros casos dicha lexema refleja desplazamiento metafórico o es parte de la expresión metafórica u otros tipos. Por ejemplo: 'el invierno ha cruzado por

sus ojos' (personificación) (Marcos, 2020: 40); '[…] no ha elegido ni ese invierno ni nada: ni casa, ni esa ciudad, ni el viento' (metonimia) (Marcos, 2020: 42).

El sentido metafórico del lexema *invierno* se activa gracias a las demás características, referentes, por ejemplo, al color: *blanco* se asocia al periodo de la vida, final de la vida; o al comportamiento: *relaciones frías*, etc. Aunque en la mayoría de los casos *el invierno* se asocia al frio, a los semas adicional 'congelado' y 'el que congela'.

En este caso, la metáfora no aísla las características y cualidades abstractas del objeto, sino que revela la imagen semántica de su esencia, cumpliendo la función de caracterizar al atributo. Así, se crea *el mundo invisible* de Gunter: un modelo de su conducta, sus cualidades morales, su estado de conciencia y emociones.

Así, *El invierno de Gunter* es una compleja metáfora imaginativa con ciertos matices de metáfora indicativa que sirve para crear o describir el mundo interior del personaje. De otro modo, según el comentario de Lewis, la frase de Eliza Lynch sobre su marido: 'Prefería mirar hacia delante, en medio de ese infierno tropical para colmo en invierno' nos muestra un complicado juego de simultaneidades en el tiempo y en el espacio (Marcos, 2013: 71).

En la novela se observa un juego que atraviesa toda la obra sobre los ejes *sur/norte* (espacio) y *verano/invierno* (tiempo).

> Eliza está en Corrientes (sur) en diciembre (verano austral), pero está pensando en España (norte) en el mismo mes (invierno boreal). Nos hace pensar en el concepto de Bakhtin del cronotopo, la acción en una obra literaria de un tiempo y un espacio particulares, pero en este caso es un cronotopo flexible y complejo que enfatiza la esencial unidad del hombre y del mundo. (Marcos, 2013: 71)

De hecho, la novela abunda en cronotopos del mismo tipo, lo que permite darnos cuenta y valorar las actividades del tiempo de la trama a través de las acciones pasadas en lugares determinados. 'Va a ser largo invierno' (Marcos, 2013: 50), dice Gunter después de entender que la vida en Paraguay es complicada y que el problema que pensaba resolver en un segundo exige un largo tiempo.

Así, la metáfora del título tiene carácter cognitivo y cumple una función modeladora que, por un lado, permite al autor hacer algunas predicciones sobre el desarrollo de los eventos, y por otro lado, crea la imagen del protagonista, predeterminando la manera, carácter y estilo de su pensamiento, así como su aceptación de su entorno personal y mundo interior.

Para resumir, nos hemos concentrado en una parte breve del problema del uso y función de las metáforas en la novela de Marcos *El invierno de Gunter*. El formato del artículo no permite abarcar todos los aspectos del tema, lo que nos provoca continuar la investigación. Por ejemplo, las formas de uso de metáforas para crear efectos de carnavalismo y humor, la función y el uso metafórico de las escenas eróticas, las referencias bíblicas, entre otros. Un interés

especial se centra en el uso y la función simbólico-metafórica de uno de los principales personajes de la mitología paraguaya: el jaguar o tigre celeste, tema a que dedicaremos nuestras investigaciones posteriores.

CONCLUSIONES

En la novela, la metáfora representa la realidad de la vida. Gunter y su vida se presentan como un símbolo metafórico del universo entero. La imagen de cada uno de los personajes se construye mediante metáforas de distintas categorías, principalmente las propias del autor. En la novela, las metáforas sobre el amor se expresan en términos de palabras irracionales y emociones intensas que van más allá de la razón, reflejando la aprobación en el amor hacia la familia, no hacia Dios, sino hacia las personas. La obra subraya que el tormento racional, el seguimiento inverosímil de ideas ajenas, la soledad desprendida de las personas y la ausencia de amor en la literatura latinoamericana son los pecados más terribles contra el ser humano. Y *El invierno de Gunter* de Marcos es una impactante confirmación de ello.

Según la teoría de Richards, al analizar las metáforas, como las empleadas en *El invierno de Gunter*, aprendemos a comprender el pensamiento humano (Richards, 1965: 92), tanto de los paraguayos durante la dictadura de Stroessner como de la actualidad.

En esta obra, la estructura narrativa está impregnada de lirismo, donde los sentimientos y emociones de los personajes son los que predominan. Las citas poéticas de los autores favoritos del autor se entrelazan con sus propios poemas, hasta que se vuelven completamente indistinguibles. La palabra se convierte en vida, la prosa en poesía, el hombre en jaguar, y la muerte en amor. Cada palabra, cada episodio y cada capítulo de la novela son metafóricos.

En la obra, conceptos como *mujer*, *patria*, *libertad*, *poesía*, *revolución*, *flor*, *jaguar*, *misterio*, *amor*, *sexo*, y *muerte* se presentan como símbolos universales de la existencia. Este complejo sistema figurativo de la novela está lleno de contrastes: colores, desde el blanco mortal hasta los ojos esmeraldas; sonidos, desde la poesía y la música hasta los gritos de amor, dolor y horror; frío y calor; sol y nieve.

Los contrastes en *El invierno de Gunter* se yuxtaponen hasta el punto de una hostilidad irreconciliable y, al mismo tiempo, tensa, convirtiéndose el uno en el otro. La identificación de los personajes modernos con los héroes de las leyendas de la antigüedad transforma la historia seca y antigua en un destino humano moderno. La repetición milagrosa de los nombres de héroes y personajes históricos convierte la historia antigua y árida en una realidad viva, llena de lo bueno y lo malo, lo dulce y lo amargo, con sonrisas y lágrimas. El amor por cultivar geranios, jugar al ajedrez, la rebelión y la increíble fe en la poesía se repiten en la vida de los héroes como si fuera una herencia.

En la magia de *El invierno de Gunter* todo es posible y, por tanto, lógico: no solo una decisión drástica de cambiar el destino, empezar una nueva vida desde cero, liberarse de las cadenas o, por el contrario, esconder algo para siempre, vengarse cruelmente, incluso matar, sino también la resurrección de entre los muertos no parece sorprendente. Porque el invierno (que se asocia con la dictadura de Stroessner en Paraguay) no durará para siempre, el hombre no vive en cautiverio, el amor vence a la muerte y el maestro crea una palabra que encarna la esperanza de la belleza de la existencia.

Nos hemos concentrado en una parte breve del problema del uso de la metáfora en la novela de Marcos *El invierno de Gunter*. El formato del artículo no permite abarcar todos los aspectos del tema, lo que nos lleva a continuar la investigación.

RREFERENCIAS

Álvarez, M. R. (1995) *El Yvymarae´ÿ, la Tierra sin Mal*. Disponible en https://www.musicaparaguaya.org.py/latierrasinmal.htm [Consultado el 3 de septiembre 2024].

Avdeenko I. A. (2013) Simvol y metáfora. En *Filologicheskie nauki: voprosi teoriyi i praktiki*. [Simbolo y Metafora. *Ciencias Filológicas: preguntas de la teoría y práctica*.] Tambov: Gramota. Disponible en : https://www.gramota.net/articles/issn_1997-2911_2013_3-2_02.pdf [Consultado el 11 de noviembre de 2024].

Aristóteles. (1997) *Poétika és más költészettani írások*. (Trad. Ritoók Zsig-mond.) B. Gábor (ed.). Budapest: PannonKlett.

Cárcamo Morales, B. (2019). Teoría de la metáfora conceptual y teoría de la metáfora deliberada: ¿propuestas complementarias? *Estudios de Lingüística Aplicada, 0*(68): 165-198. Disponible en doi: https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.2018.68.719 [Consultado el 3 de septiembre 2024].

Cassirer E. (1990) *Sila metafory* [La fuerza de la metáfora]. Disponible en http://www.philology.ru/linguistics1/kassirer-90.htm [Consultado el 15 de julio 2024].

Cassirer, E. (2010) *Versuch über den Menschen.* Leipzig: Philosophische Bibliothek.

Giménez Caballero, E. (1958) *Revelación del Paraguay*. Madrid: Espasa.

Guasch, A. (1956*) El idioma guaraní: gramática, vocabulario doble, lectura*. Asunción: Imprenta nacional.

Horváth, K. (2003) A szó mint metafora. A retorika, jelelmélet és nyelvel-mélet összefüggéséről. *Világosság,* 11(12): 143-149.

Freidenberg, O. M. (1998) *Mif y literatura drevnosti* [*Mito y literatura en la antigüedad*]. Moscú: Vostochnaya literatura. Disponible en https://yanko.lib.ru/books/sacra/freydenberg=mif_i_lit_drevn.pdf [Consultado el 15 de julio 2024].

Lakoff, G., Jonson, M. (1995) *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.

Lakoff, G. (2008) The neural theory of metaphor. En R. Gibbs (ed.), *The Cambridge handbook of metaphor and thought* (pp. 17-38). Nueva York: Cambridge University Press.

Marcos, J. M. (2020) *El invierno de Gunter*. Kyiv: Stanitsa.

Marcos, J. M., Lewis, T. K. (2013) *El invierno de Gunter*. Edición crítica. Asunción: Servilibro.

Melià, B. (2013) *La tercera lengua del Paraguay y otros ensayos*. Asunción: Servilibro.

Mukhortikova, T. (2018) La metáfora en el siglo XX: dos maneras de interpretar el concepto. *Lingüística y Literatura*, 74: 130-143.

Potebnya, A. A. (1990) *Teoreticheskaya poetika.* Moscú: Vishaya shkola.

Rosch, E. (1973) Natural categories. *Cognitive Psychology*, 4: 328-350.

Shelestyuk, E. V. (2001) Metáfora: dvuhkomponentnaya ili trehkomponentnaya struktura? En *Aktualniye problema lingvistiki: Uralskiye lingvisticheskiye chteniya* (pp.125-126). Ekaterinburgo: Ed. UrGPU.

Soriano, C. (2012) La metáfora conceptual. En I. Ibarretxe-Antuñano y J. Valenzuela Manzanares (coords.) *Lingüística cognitiva* (pp. 97-121). Barcelona: Anthropos.

Steen, G. (2011) The contemporary theory of metaphor. *Review of Cognitive Linguistics*, 9(1): 26-64.

Todorov, T. ([1967]1977) Trópusok és figurák. (Trad.: Vajda András). Budapest: *Helikon*.

Tomashevski, B. V. (1999) *Teoriya literatury. Poetika*. Moscú: Aspekt-press.

Vera, S. (1992) *El paraguayo, un hombre fuera de su mundo*. Asunción: Lector.

THE *LAND WITHOUT EVIL* AND METAFORICAL THINKING IN *GUNTER'S WINTER* BY JUAN MANUEL MARCOS

Abstract. The author of the article examines various techniques regarding the use and functioning of metaphor in the novel *Gunter's Winter* by Juan Manuel Marcos. The article highlights the role and nature of metaphor in constructing the novel's plot, emphasizing that the effect of the text's creation results from specific characteristics of metaphorical information: a panoramic perspective, the notable presence of unconscious elements in its structure, and the pluralism of figurative reflections.

The relevance of the novel's central metaphor, represented by the idea of the *Tierra sin Mal* ('Land Without Evil'), is analysed. Additionally, the use of Guaraní myths and legends and their metaphorical nature in the development of the plot is observed. The unique use of metaphor by Juan Manuel Marcos to create the protagonists' imagery is underscored. At the same time, conceptual metaphor serves as a tool to intertwine the different narrative threads. One of the notable techniques is the identification of historical figures with real people, creating a metaphorical allusion to the eternal flow of time and its recurrence in any society. Thus, *Gunter's Winter*, which was, on the one hand, at the origins of the new Latin American literary movement known as the post-boom, can, on the other hand, be classified as a metaphor-novel.

Keywords: *Gunter's Winter*, metaphor, *Post-boom*, legends, myths, Paraguay

Igor Protsenko (Phd) trabaja actualmente en la Universidad Autónoma de San Sebastián, Paraguay. Sus intereses académicos incluyen la semántica histórica, lingüística comparativa y tipológica, sociolingüística.

https://orcid.org/0000-0002-6195-636X

Correo electrónico: protsenk2002@gmail.com