



CONTRIBUTI ALLE  
RICERCHE ROMANZE

---

CONTRIBUTIONS À LA  
RECHERCHE DES  
ÉTUDES ROMANES

---

CONTRIBUCIONES A LA  
INVESTIGACIÓN DE LOS  
ESTUDIOS ROMÁNICOS

2

**CONTRIBUTI ALLE RICERCHE ROMANZE**

**CONTRIBUTIONS À LA RECHERCHE DES ÉTUDES  
ROMANES**

**CONTRIBUCIONES A LA INVESTIGACIÓN DE LOS  
ESTUDIOS ROMÁNICOS**

**2**

Szerkesztette / Editorial board:  
Németh Linda  
Petkova Ingrid  
Salamon Eszter



PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM / UNIVERSITY OF PÉCS  
Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar / Faculty of Humanities and Social Sciences  
Romanisztika Intézet / Institute of Romance Languages

Pécs, 2023

Felelős kiadó / Responsible publisher:  
Bene Krisztián  
a PTE Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar dékánja / Dean of Faculty of Humanities  
and Social Sciences

Nyelvi lektorok / Language proofreaders:  
Olasz / Italian: Luigia Guida  
Francia / French: Catherine Tamussin  
Spanyol / Spanish: Antonio Domingo Lilón, Alejandra Farias Loyola

© Szerzők / Authors

Digitális kiadvány / Digital publication:  
ISBN: 978-963-626-192-4

Külső borító / Outside cover:  
Életfa ábrázolás a sopianaei Ókeresztény Mauzóleum sírkamrájának északi falán / Tree of Life  
on the north wall of the tomb chamber of the Old Christian Mausoleum in Sopianae, Pozsárkó  
Csaba, <https://csaba.pozsarko.hu/tortenelem/sopianaei-okereszteny-mauzoleum-ikonografiaja/>

Borítóterv: Frankl Péter

## INDICE / TABLE DES MATIÈRES / ÍNDICE

<b>Prefazione / Avant-propos / Prólogo</b>	7
<b>Letteratura / Littérature / Literatura</b>	
BODROGAI, Dóra: Tradurre la lingua non standard: Andrea Camilleri in ungherese	10
HORVÁTH, Levente: Unamuno y Dante – Alusiones y reminiscencias dantescas en <i>Cómo se hace una novela</i> de Miguel de Unamuno	17
KATONA, Eszter: El teatro español en Hungría: resultados de una investigación reciente	25
KISS, Ádám László: Les Français mis à l’index en Hongrie. Œuvres françaises dans les catalogues de produits de presse fascistes, anti-soviétiques et antidémocratiques, 1945-1946	32
LA NAVE, Lorenzo: Tradizione arcadica nell’idillio di Mihály Csokonai Vitéz	40
LUKÁCSI, Margit: Scrivere per guarire: “menzogna e sortilegio” della scrittura nel romanzo <i>Un’amicizia</i> di Silvia Avallone	47
MARMIROLI, Lorenzo: La prima traduzione ungherese di Pinocchio (1899): un furto d’autore?	54
MATUZ, Bence: Institution et savoir: les expériences poétiques de Paul Nougé	61
MESLIN, Jeanne: Écrire l’espace nord et sud-américain: (Dé)Mythifications chez Jules Supervielle et Nancy Huston	68
ORBÁZI, Melinda: Entre vanité et besoin: se plaire ou s’affamer? – La représentation de « l’homme de lettres » dans l’ <i>Histoire de Gil Blas de Santillane</i>	75
PAVLOVICS, Zsófia: Ponce Pilate dans la littérature française contemporaine	82
RÓNAKY, Eszter: Narrazioni rinarrate. Le <i>Fiabe italiane</i> di Italo Calvino	89
RUMI, Enikő: Árbol de Diana de Alejandra Pizarnik en el florilegio arbóreo de Carmen Berasategui	96
SEDIÁNSZKY, Nóra: La Stravaganza Medici – La scena teatrale dei Medici nella Firenze cinquecentesca	103
SZABÓ-GAJMER, Bernadett: Réflexions scientifiques ou nouvelles interprétations des Lumières?	108
SZÁSZ, Géza: Paysage urbain vs. espace urbain: la représentation des villes hongroises dans les récits de voyage au XIX <sup>e</sup> siècle	115
SZILÁGYI, Ildikó: « Bonne » et « mauvaise » répétition (l’exemple de la poésie symboliste française)	121
TOMBI, Beáta: Perché il latte è sconsigliato a quelli che soffrono mal di testa? – studio e interpretazione del testo scientifico-divulgativo del <i>Regimen Sanitatis Salernitanum</i>	128
TÓTH, Ágnes: Relire Gaston Bachelard: vers une théorie de l’imagination poétique	135
TURAI, Eszter: Visionnaire et innovateur? Victor Segalen, un écrivain dans la littérature française	142

## **Civiltà / Civilisation / Civilización**

ÁDÁM, Anikó: Les fables muséales du trauma	150
DÖMÖS, Mariann: Una panoramica storica sulle tendenze migratorie italiane	158
FARKIS, Tímea: György Festetics: “Materia tentaminis publici...”	165
HAMERLI, Petra: L’ultima seduta del Gran Consiglio	172
HORVÁTH, Zoltán: Indagine sull’opinione degli insegnanti di lingua italiana sull’esame di maturità	178
LAKÓ, Zsigmond: Cittadini - L’esperienza dell’Altro e le questioni postcoloniali nell’Europa del Sud e dell’Est nell’Adua di Igiaba Scego e ne Il cittadino di Roland Vranik	184
MIHÁLYI, Dorottya: Une catégorisation des voyageurs hongrois en Afrique du Nord (1881-1914)	191
PAPP, Beáta: Educazione bilingue – L’importanza della Civiltà italiana all’Esame di Stato	200
PATKÓS, Bence Gergő: “La Cruzada anticomunista” – Hungría en el noticiario de la España franquista durante la Segunda Guerra Mundial	209
PETE, László: Camorra legalizzata?	219
TAMUSSIN, Catherine: La culture au-delà des contingences politiques: les manuels scolaires de français en Hongrie après le traité de Trianon (1920-1945)	225
TILLMANN, Virág: La variabilità e l’interpretazione delle virtù nei dialoghi delle cortigiane di Pietro Aretino	235

## **Linguistica / Linguistique / Lingüística**

ANDREINI, Anna: Studenti liceali ungheresi e lingua italiana: motivazioni generali	244
BERTA, Tibor: El español en la enseñanza reglada no universitaria en Hungría (2003-2018)	255
FARIAS LOYOLA, Alejandra – PETKOVA, Ingrid: Nuevas realidades en la clase de lengua: el lenguaje inclusivo en el aula	268
HUSZTHY, Alma – HUSZTHY, Bálint: Modelli intonazionali nell’italiano degli ungheresi	276
KISS, Sándor: Symétries et dissymétries: le système verbal latin et ses continuations romanes	289
KÓBOR, Márta: L’impact de la traduction automatique sur nos formations linguistiques et professionnelles	295
MARÁDI, Krisztina: Traduire presque la même chose	304
NAGY, Andrea: Aspects linguistiques dans la critique de la traduction littéraire	311
RÓZSAVÁRI, Nóra: El lenguaje inclusivo en la prensa española	318
SALAMON, Eszter: Rischio di estinzione della lingua sarda per l’interruzione definitiva della trasmissione linguistica intergenerazionale	327

SERMANN, Eszter: Traduzione automatica nell'insegnamento delle lingue. Alcune considerazioni metodologiche	337
SÓRÉS, Anna: Les verbes de mouvement en français et dans d'autres langues romanes	344
WALLENDUMS, Tünde: Verso una maggiore consapevolezza interculturale. Argomenti tabù nelle conversazioni con italiani	353
W. SOMOGYI, Judit: Osservazioni di Leon Battista Alberti sulla lingua	361
ZENTAINÉ KOLLÁR, Andrea: La formazione degli insegnanti di italiano in Ungheria	367

## PREFAZIONE / AVANT-PROPOS / PRÓLOGO

Cari Colleghi, Cari Amici,

Il 5 e 6 aprile 2023 l'Università di Pécs ha dato luogo ad un convegno internazionale trilingue (italiano, francese e spagnolo) sulle lingue e culture romanze. A nome di tutti i miei colleghi, studenti Vi diamo il benvenuto alla lettura degli interventi della conferenza organizzata dall'Istituto di Romanistica dell'Università di Pécs. I discorsi plenari hanno riguardato tre lingue romanze e tre aree di specializzazione (storia e civiltà, letteratura e linguistica), come anche le sessioni focalizzate su letteratura, linguistica e civiltà dell'area romanza. Il volume di questa collaborazione degli studiosi della letteratura, della linguistica e della civiltà delle culture romanze dimostra la proficuità dei lavori e ci ha dato la possibilità di stringere nuove amicizie anche su piano professionale.

Dott.ssa Tímea Farkis  
Direttore del Dipartimento di Italianistica

Chers collègues, chers amis,

Les 5 et 6 avril 2023, l'Université de Pécs a accueilli un colloque international trilingue (italien, français et espagnol) sur les langues et cultures romanes. Au nom de tous mes collègues, étudiants, je vous invite à lire les communications qui ont été présentées lors de cette rencontre scientifique, organisée par l'Institut d'Études Romanes de l'Université de Pécs. Les conférences plénières se sont tenues en trois langues romanes et ont couvert trois domaines de spécialisation, tout comme les séances de section. Le volume issu de cette collaboration entre chercheurs en littérature, linguistique et civilisation des cultures romanes démontre la fécondité du travail et nous a donné l'occasion de nouer de nouvelles amitiés sur le plan professionnel.

Dr. Tímea Farkis  
Directrice du Département d'études italiennes

Queridos colegas, queridos amigos,

la Universidad de Pécs acogió los días 5 y 6 de abril de 2023 una conferencia internacional trilingüe (español, francés e italiano) sobre las lenguas y culturas románicas. En nombre de todos mis colegas y estudiantes, les invito a leer los textos de la conferencia organizada por el Instituto de Romanística de la Universidad de Pécs. Los discursos plenarios abarcaron tres lenguas románicas y tres áreas de especialización (historia y civilización, literatura y lingüística), al igual que las sesiones centradas en la literatura, la lingüística y la civilización del área románica. El volumen de esta colaboración de estudiosos de la literatura, la lingüística y la civilización de las culturas románicas demuestra lo fructífero del trabajo y nos dio también la oportunidad de forjar nuevas amistades a nivel profesional.

Dra. Tímea Farkis  
Directora del Departamento de Italianística





# **Letteratura / Littérature / Literatura**

**Dóra Bodrogai**

*Università Cattolica Pázmány Péter, Budapest*

[dora.bodrogai@gmail.com](mailto:dora.bodrogai@gmail.com)

## **Tradurre la lingua non standard: Andrea Camilleri in ungherese**

Translating non-standard language: Andrea Camilleri in Hungarian

Andrea Camilleri has gained significant success in the last decades with his works written in a special language: by creating a language similar to the Sicilian dialect but understandable to other Italian speakers he heavily involved his Sicilian cultural heritage as well and brought it closer not only to an Italian but a worldwide audience. In Camilleri's novels, not only the aforementioned diatopic but also diastratic and diaphasic variations are characteristic, which is another factor the translator has to take into consideration. In this presentation, I would like to examine the translator's choices in Hungarian regarding this multilingualism. Currently, there are seven volumes available, four of them translated by Margit Lukácsi, one by Noémi Kovács and Kornél Zaránd, and the last two by Ádám András Kürthy. The presentation aims to give a detailed analysis of two novels, *Il cane di terracotta* and *La forma dell'acqua*.

Keywords: Andrea Camilleri, Sicilian literature, dialectal literature, translation, translation studies

Andrea Camilleri ha ottenuto un notevole successo negli ultimi decenni con le sue opere scritte in una lingua speciale: creando una lingua simile al dialetto siciliano ma comprensibile agli altri italofoeni, ha coinvolto anche la sua eredità culturale siciliana e l'ha avvicinata ad un pubblico non solo italiano ma mondiale. L'autore ha confermato che questa lingua speciale era usata in casa sua come lingua di comunicazione da genitori e figli, e che la parte dialettale corrispondeva alle emozioni, mentre l'italiano standard era usato per i discorsi ufficiali (Demontis, 2001). Alcuni hanno visto il suo uso di dialetti «come un volgare tentativo di assecondare il suo pubblico» (Russi 2018: 184, cita Cotroneo 1998, Merlo 2000), mentre altri vi hanno attribuito delle funzioni.

Nei libri di Camilleri è presente non soltanto la variazione diatopica, ma anche quella diastratica e diafasica, un altro fattore da prendere in considerazione da parte del traduttore. L'uso speciale del linguaggio in Camilleri è stato analizzato in varie occasioni (Storari 2004, Arcangeli 2004, Sottile 2019, Matt 2020), ma le traduzioni ungheresi non hanno finora destato l'attenzione dei ricercatori. Quest'articolo mira a colmare questa lacuna esaminando aspetti delle traduzioni ungheresi di due romanzi camilleriani, *Il cane di terracotta* e *La forma dell'acqua*.

*La forma dell'acqua* è il primo romanzo di Camilleri con il protagonista Salvo Montalbano, pubblicato nel 1994 dalla piccola casa editrice siciliana Sellerio. Il secondo romanzo Montalbano s'intitola *Il cane di terracotta* (1996, Sellerio) e rimane fino ad oggi il romanzo camilleriano più tradotto: secondo Caprara è stato tradotto in 27 lingue (Caprara 2019). Vale la pena menzionare che *La forma dell'acqua* occupa il secondo posto su questa lista con ben 26 lingue.

La storia di Camilleri in Ungheria cominciò negli anni 2001-2002, nella casa editrice Bastei Budapest (che ha ormai cessato le attività), la quale pubblicò quattro romanzi camilleriani nella traduzione di Margit Lukácsi: *Il cane di terracotta* (Az agyagkutya, 2001), *Il ladro di merendine* (Az uzsonnatolvaj, 2001), *La voce del violino* (A hegedű hangja, 2002), *Il birraio di Preston* (A prestoni serföző, 2002). La serie non venne continuata. La seguente pubblicazione in Ungheria era il romanzo *La forma dell'acqua* (A víz alakja) nel 2004 presso un altro editore

chiamato Mágus Design Stúdió. Il romanzo faceva parte della serie intitolata *Serie Omicidi* ed era stato tradotto da Noémi Kovács e Kornél Zaránd. L'ultimo capitolo nella storia di Camilleri in Ungheria si è aperto nel 2017, con la pubblicazione *Un mese con Montalbano* (Montalbano. Egy hónap a felügyelővel) nella traduzione di Ádám András Kürthy, a cui seguì, nel 2020, *Gli arancini di Montalbano* (Montalbano. Karácsonyi ajándék) sempre nella traduzione di Kürthy. Questi ultimi due volumi sono stati pubblicati da Európa Kiadó, una delle case editrici più grandi dell'Ungheria, il che potrebbe potenzialmente garantire un pubblico più vasto.

Visto che Camilleri in Ungheria ha più di un traduttore, vale la pena fare una comparazione tra le varie traduzioni e vedere come ciascuno di loro ha deciso di affrontare questioni di interesse linguistico. Jana Vizmuller-Zocco (Vizmuller-Zocco 1999) identifica tre contesti del dialetto siciliano camilleriano: (1) il discorso diretto di vari personaggi, per esempio donne del popolo, mafiosi o coniugi siciliani, (2) proverbi e formule magiche e (3) elenchi sinonimici. Come evidenziato più tardi da Russi (Russi 2018), Vizmuller-Zocco prende in considerazione soltanto *Il cane di terracotta* e non fa menzione di altri volumi. Anche Santulli conferma che il siciliano è legato alla mafia e ai caratteri di classe sociale bassa, mentre l'italiano è la lingua della legge, del governo, ed è «distante e distaccato dalla realtà locale e giornaliera» (Santulli 2010 citato in Russi 2018: 202).

In un articolo seguente, Vizmuller-Zocco riprende l'argomento del linguaggio e lo considera tra i sei test d'(im)popolarità di queste opere. Afferma anche che i dialetti hanno funzioni diverse, le quali sarebbero reperibili in tutti i testi letterari che li usano. Queste tre funzioni sarebbero ludica, casuale e definitoria. Nel primo caso la forma linguistica non serve a far procedere trama ed è unicamente asservito al gioco linguistico; nel secondo è un italiano grammaticalmente corretto che Camilleri vuole insaporire con vocaboli siciliani; nel terzo il linguaggio serve a «circoscrive[re] le azioni dei personaggi in una realtà geografica individuabile» (in questo caso la Sicilia) (Vizmuller Zocco 2001: 42), definire un personaggio o per «dividere i concetti dai sentimenti» (Vizmuller Zocco 2001: 42), perché il dialetto è capace di esprimere diverse emozioni e sentimenti che la lingua standard no. In quanto segue, esaminerò l'uso di queste funzioni nei due romanzi menzionati: *Il cane di terracotta* e *La forma dell'acqua*.

*La forma dell'acqua* contiene decisamente meno caratteristiche dialettali rispetto all'altro romanzo con un linguaggio usato molto simile all'italiano neostandard. Camilleri insiste tuttavia sull'uso di certe parole che riconducono alla lingua siciliana e fanno chiara la sua intenzione di introdurre la sua voce narrante personale, diversa da quelle di altri scrittori. Queste parole includono 'magari' (forse) nel senso di 'anche', 'nèscriri' (uscire), 'trasiri' (entrare), 'tanticchia' (un poco) e altre. Russi, nella sua analisi di *Il ladro di merendine*, terzo romanzo nella serie Montalbano, distingue tre gruppi di lessico usato da Camilleri: (1) elementi autentici siciliani, (2) elementi siciliani riconoscibili a parlanti non siciliani e (3) «un lessico siciliano centrale composto da elementi che hanno acquisito uno status fisso nelle opere di Camilleri» (Russi 2018: 191). Tutti i tre gruppi sono presenti anche nei romanzi analizzati in questo articolo, ma la narrazione e le enunciazioni standard sono state tradotte in ungherese standard. Bisogna notare che ci sono dei momenti chiave nei romanzi nei quali l'uso del linguaggio assume un aspetto molto significativo tale che i traduttori avrebbero dovuto prendere in considerazione.

Basta guardare le prime pagine del testo originale di *Il cane di terracotta* per notare quanto è cambiato l'uso del linguaggio di Camilleri. I vocaboli siciliani o sicilianizzanti non sono più sporadici, sono ormai parte essenziale della voce narrante camilleriana. Come confermato da Pagano, «le scelte linguistiche non sono state statiche perché, come l'autore con i suoi romanzi, così il regista con la serie ha deciso di inserire gradualmente, e sempre più frequentemente, dei dialettismi che risultano tipici e identificativi» (Pagano 2021: 193). Luigi Matt si muove nella stessa direzione per quanto riguarda l'uso del dialetto in Camilleri:

Se si guarda all'insieme della produzione narrativa camilleriana, si ha quindi l'impressione di scorgervi una progressiva immersione nel siciliano. Soprattutto seguendo gli sviluppi del ciclo di Montalbano si può dire che dopo un avvio tutto sommato prudente, una volta che i lettori (molti dei quali, da quanto si sa, fedelissimi) hanno preso dimestichezza con quote moderate di dialetto è stato possibile aumentare la dose, fino agli esiti dei libri recenti (Matt 2020: 49).

La traduttrice ungherese del secondo libro, Margit Lukácsi, ha deciso di usare la lingua ungherese standard per la maggior parte della narrazione e un linguaggio più verso il dialettale per i dialoghi.

Non ci sono esempi della funzione ludica della lingua siciliana nei due romanzi esaminati, ma ci sono altri casi in cui il traduttore aveva a che fare con giochi di parole e umorismo linguistico. Molti di questi sono legati alla figura di Catarella, non presente nel primo romanzo ma introdotta nel secondo. Catarella è un personaggio caratterizzato come di scarsa intelligenza, inquadrato soltanto in virtù dei suoi legami familiari; usa un linguaggio definito italiano maccheronico e le sue enunciazioni non sono coerenti. Questi aspetti, a parte il fatto di essere divertenti, causano una certa confusione. Illustrerò questi caratteri con un esempio: Catarella sta parlando con Montalbano di una sua «malattia venerea» che il primo intende come una malattia che va a viene, confondendo l'aggettivo 'venerea' con il verbo 'venire'. Nella soluzione a questo problema semantico, Margit Lukácsi ha deciso di mantenere l'immagine della malattia, sicché 'vérbaj' [malattia di sangue] in ungherese è sinonimo di sifilide, ma l'ha legata a perdite di sangue dal naso che vanno e vengono. La traduttrice ci conduce, in questo modo, alla conclusione che nella mente di Catarella 'vérbaj' è un sanguinamento che arriva a certi intervalli e poi smette.

<p>«Specialista di cosa, Catarè?».          «Di malattia venerea».          Montalbano aveva spalancato la bocca per lo stupore.          «Tu?! Una malattia venerea? E quando te la pigliasti?».          «Io m'arricordo che questa malattia mi venne quando ero ancora nico, non avevo manco sei o sette anni».          «Ma che minchia mi vai contando, Catarè? Sei sicuro che si tratta di una malattia venerea?».          «Sicurissimo, dottori. Va e viene, va e viene. Venerea».          (Il cane, 25–26)</p>	<p>– Milyen specialistát akarsz, Catarè?          – Vérbajban specialistát.          Montalbanónak tátva maradt a szája a megdöbbenéstől.          – Neked? Vérbajod? Mikor szedted össze?          – Ahogy így visszaemlékszek, ez a baj még csimotakoromba gyűtt rám, hat-hét éves se vótam.          – Miféle baromságot hordasz itt össze nekem, Catarè?          Biztos vagy benne, hogy vérbaj?          – Teljesen biztos, felügyelő úr. Az orrom: hun vérzik, hun meg eláll, vérzik meg eláll. Vérbajos.          (Az agyagkutya, 25)</p>
--	---

Per quanto riguarda invece la seconda funzione, quella casuale, quando il siciliano serve a insaporire la trama, ci sono esempi in tutti e due i romanzi. Il seguente riguarda un'attività, 'tambasiàre', che significa andare di stanza in stanza senza un fine, pensando. I traduttori hanno deciso di descrivere quest'attività con il verbo 'keringeni' [orbitare], che fa parte del vocabolario ungherese standard. I traduttori avrebbero potuto optare per un termine meno frequente, forse anche dialettale per descrivere l'azione.

<p>«Ora mi metto a tambasiàre» pensò appena arrivato a casa. Tambasiàre era un verbo che gli piaceva, significava mettersi a girellare di stanza in stanza senza uno scopo preciso, anzi occupandosi di cose futili. E così fece, dispose meglio i libri, mise in ordine la scrivania, raddrizzò un disegno alla parete, pulì i fornelli del gas. Tambasiàva.          (La forma, 151)</p>	<p>Na, nekiálllok keringeni egy kicsit – gondolta magában, ahogy hazaért. Keringeni – nagyon szerette ezt a szót, azt jelentette számára, amikor minden cél nélkül körbe-körbe járkált egyik szobából a másikba, és teljesen haszontalan dolgokkal foglalta el magát: szépen elrendezgette a könyveket, rendet rakott az íróasztalán, megigazított egy képet a falon, kipucolta a tűzhely sütőjét. Egyszóval keringett.          (A víz alakja, 132)</p>
--	--

La mannara è un posto fuori Vigàta che viene usato dall'amico di Montalbano, Gegè, come un luogo di attività di affari, in quanto lui ha «il suo mercato specializzato in carne fresca e ricca varietà di droghe sempre leggere» (Camilleri 1994: 11). La mannara ha maggiore attenzione in *La forma dell'acqua* perché è proprio lì che una parte dell'indagine viene condotta. La parola siciliana vuol dire 'recinto per animali, ovile' (CamillerINDEX), per questo il termine usato da Kovács e Zaránd sembra più preciso nel significato ('legelő' vuol dire pascolo in ungherese). Dall'altro canto però, il termine usato da Lukácsi, 'kocsisor', può indicare una fila di automobili, ma viene usato anche per descrivere il posto dove si trovano e lavorano le prostitute, per questo i due significati si completano più integralmente. Negli esempi seguenti da *La forma dell'acqua* una straniera, una straniera di nome Ingrid accenta la sillaba sbagliata e viene corretta due volte da Montalbano. La differenza le due sta nella posizione della vocale accentata, quindi nella lunghezza della vocale. In ungherese, al contrario, 'e' ed 'è' sono due suoni completamente diversi: 'e' /ɛ/ è una vocale anteriore semiaperta non arrotondata, 'è' /e:/ è una vocale anteriore semichiusa non arrotondata. Giacché in italiano si tratta della lunghezza, in ungherese sarebbe risultato più naturale allungare le consonanti 'g' o 'l' (e.g. 'legelő') invece di usare due vocali notevolmente diverse.

<p>Arrivò alla mannara alle cinque (Il cane, 144)</p> <p>«Avevo curiosità di vedere questa mannàra...». «Mànnara» corresse Montalbano. (La forma, 125)</p> <p>«[...] gli aveva suggerito la storia della mannàra». «Mànnara» corresse pazientemente Montalbano, quell'accento spostato gli dava fastidio. «Mànnara, mannàra» ripeté Ingrid. (La forma, 137)</p>	<p>Öt órákor ért ki a kocsisorra (Az agyagkutya, 169)</p> <p>– Kíváncsi voltam arra a Légelőre... – A Legelőre – ismételte meg helyesen Montalbano. (A víz alakja, 108)</p> <p>[...] és ő a Légelőt javasolta. – Legelőt – helyesbített türelmesen Montalbano, akit idegesített ez a visszatérő hiba. – Legelő, Legelő – ismételte Ingrid. (A víz alakja, 120)</p>
---	--

Delle tre, la funzione del dialetto che risulta essere più presente è quella definitoria, in cui la variante linguistica è usata per caratterizzare una persona o un ambiente. La ragione sembra ovvia: perché i personaggi parlano in un certo modo in base alle loro origini e livello di educazione. Catarella, come visto, parla un italiano maccheronico, mentre Montalbano cambia linguaggio e stile in base alla situazione. Ad esempio, parlando con il suo amico delle elementari, Gegè, egli usa in prima linea il dialetto, una cosa osservabile in tutti e due i romanzi. Questa sua caratteristica viene anche confermata da Vizmuller-Zocco: Montalbano «è capace di destreggiarsi tra coloro che parlano in dialetto solo (come fa, per es., con Adelina, la sua donna di servizio), o in dialetto e italiano (per es., con Tanu 'u grecu), o in una lingua maccheronica (con Catarella), fino a coloro che cercano di esprimersi in un italiano senza indizi di provenienza» (Vizmuller-Zocco 1999).

Nella traduzione di Kovács e Zaránd, questo passaggio da dialetto a italiano standard non è segnato, mentre Lukácsi cerca di imitarlo usando elementi dialettali e diastratici ungheresi come 'gyüszs' al posto di 'jöszs' [vieni], 'vóna' al posto di 'volna' [sarebbe], che rappresenta la pronuncia delle persone di classi sociali più basse. Sembrerebbe una buona soluzione, perché queste distorsioni appaiono quasi esclusivamente in relazione a persone di stato sociale basso nelle traduzioni.

<p>«Scendi Salvù» disse a Montalbano «godiamoci tanticchia di quest'aria buona» [...] «Salvù, io lo so quello che vuoi spiarmi. E mi sono preparato bene, puoi interrogarmi magari a saltare». [...] «Come sta tu soru?» spiò il commissario. «L'ho portata a Barcellona, che c'è una clinica specializzata pi l'occhi. Pare che fanno miracoli. M'hanno detto che almeno l'occhio destro ce la faranno a farglielo recuperare in parte». [...] «Fatti trasferire alla buoncostume e lo vieni a scoprire. A me farebbe piacere, così aiuto un miserabile come a tia che campa di solo stipendio e se ne va in giro con le pezze al culo». (La forma, 46–47)</p> <p>«Pronto, Salvo? Gegè sono. Lasciami parlare e nun m'interruppiri dicendo minchiate. Haiu necessità di vidiriti, l'haiu a dire na cosa». «Va bene, Gegè, stanoti stissa, se vuoi». «Non mi trovo a Vigàta, a Trapani sono». «Allora quannu?» «Oggi che jornu è?» «Jovedi». «Ti va beni sabatu a mezzanotti a u solitu posto?» «Senti, Gegè, sabatu a sira sono a mangiari con una pirsona, però pozzu vèniri lo stesso. Si ritardo tanticchia, aspettami». (Il cane, 126–127)</p>	<p>– Szállj ki! – mondta Montalbánónak. – Élvezzük ezt a jó levegőt. [...] – Salvu, tudom, mit akarsz megtudni tőlem. És én jól felkészültem, kikérdezhetsz „ugratva” is. [...] – Hogy van Marianna? – kérdezte a felügyelő. – Elvittem Barcelonába, egy szemészeti klinikára. Állítólag csodákra képesek. Azt mondják, hogy legalább a jobb szemét részben használni tudja majd. [...] – Gyere át az erkölcsrendészethez, és megtudod. Én örülnék neki. Tudnék segíteni rajtad, nyomorulton, aki csak a béréből él, és akinek kilóg a segge a gatyájából. (A víz alakja, 37–38)</p> <p>– Halló, Salvo? Én vagyok, Gegè. Hagyjá beszélni, és ne szakíts félbe mindenféle marhasággal. Találkoznunk kell, mondanom kell neked valamit. – Rendben, Gegè, akár máma éccaka, ha akarsz. – Nem vagyok Vigátában, Trapaniban vagyok. – Akkor mikor? – Máma mi van? – Csütörtök. – Jó neked szombaton éjfélkor a szokott helyen? – Várjál, Gegè, szombat este vacsorálok valakivel, de attól mg mehetek. Ha kicsikét késnék, várjál. (Az agyagkutya, 147–148)</p>
---	--

Come si è visto, ambedue i romanzi contengono variazioni linguistiche che meritano l'attenzione della critica della traduzione. Lukácsi, nella sua traduzione di *Il cane di terracotta*, ha cercato di rendere la varietà linguistica presente nei romanzi di Camilleri usando parole dialettali quali 'csimota' [bambino], 'éccaka' [notte], 'máma' [oggi], 'gyüssz' [vieni] e 'vóna' [sarebbe], ma ha usato anche suffissi dialettali come '-bül'.

Kovács e Zaránd, invece, nella loro traduzione di *La forma dell'acqua*, non ci hanno neanche provato, ma vale la pena osservare che il romanzo da loro tradotto non contiene molti momenti di interesse linguistico. Trattandosi del primo romanzo Montalbano, Camilleri probabilmente non voleva usare troppi elementi siciliani nel libro, ma abituare il pubblico più lentamente. Se il lavoro di Kovács e Zaránd fosse state parte di un progetto editoriale esplicitamente pensato per introdurre il pubblico ungherese a una pubblicazione progressiva e costante dei romanzi Montalbano di Camilleri, probabilmente questa totale omissione della variazione linguistica sarebbe stata imperdonabile.

Dall'analisi di Russi (Russi 2018) emerge che gli elementi fonologici sono più frequenti di quelli morfologici, morfosintattici o lessicali, il che contraddice affermazioni come «il livello lessicale è il più chiamato in causa da Camilleri» (Santulli 2010: 97 citato in Russi 2018: 211) o sostenere che «l'operazione dialettale promossa sulla lingua da Camilleri [...] investe solo il piano lessicale, lasciando quasi intatto l'impianto grammaticale e sintattico» (Pistelli 2003: 22 citato in Russi 2018: 211).

Cambiamenti simili di fonologia sono stati adottati in ungherese: l'uso di /i/ al posto di /ε/ o /e/ (e.g. 'békében' > 'békiben' [in pace], 'nyelvén' > 'nyelvin' [nella sua lingua]), oppure la

chiusura di /o/ in /u/ (e.g. ‘honnan’ > ‘hunnan’ [da dove]) sono osservabili nella traduzione di Lukácsi. Tuttavia, questi appaiono usati soltanto nei dialoghi e vengono quindi limitati alla rappresentazione di personaggi, non appaiono nella voce narrante.

A questo punto sorgerebbe una domanda: questi cambiamenti hanno un effetto evidente sulla ricezione delle opere? Un modo semplice per avere un’idea dell’opinione di un libro potrebbe essere la consultazione del sito moly.hu, conosciuto come un servizio per dare e ricevere consigli sui libri. I lettori possono valutare i libri, lasciare commenti, avere conversazioni e citare le loro parti preferite. In agosto 2022, il sito aveva più di 320.000 membri, più di 10 milioni di letture, 4 milioni di valutazioni e 14,5 milioni di commenti su più di 500.000 libri elencati (Moly.hu).

In questo sito, tutti i libri di Camilleri hanno la propria pagina, inclusi i due presi in considerazione in questo articolo. *Il cane di terracotta* ha soltanto un commento riguardo alla traduzione. Si legge: «Mi piace lo stile, non si riesce a mettere giù il libro, le situazioni sono belle e realistiche, le battute sono buone – (e funzionano anche in ungherese grazie al traduttore)» (Moly.hu – *Il cane di terracotta*). Ma guardando le pagine degli altri tre libri tradotti da Lukácsi, vi si trovano molti commenti generali. Alcuni, per esempio, esprimono opinioni sui nomi tradotti (i nomi di Gallo, Galluzzo, ecc.), ma ci sono altre che riguardano l’uso delle parole dialettali.

Per esempio, molti commentano l’uso della parola ‘csimota’ [bambino]: «[la lingua usata] è molto antica, non mi ha catturato. In più, il traduttore usa parole interessanti. “Csomita” [sic] era solo la ciliegina sulla torta. Ho indovinato cosa sia, ma l’ho comunque dovuta ricercare. Non viene usato in Ungheria da almeno 20–30 anni (o mai?)»; «Per una lettura estiva leggera e impeccabile, ma vorrei che non continuassero a ripetere la parola *csimota* tutto il tempo...» (Moly.hu – *Il cane di terracotta*). Un’altra persona invece scrive «Non so quale sia il problema degli altri lettori con la parola *csimota*, noi la usiamo ancora oggi» (Moly.hu – *La voce del violino*). Siccome ‘csimota’ è una parola dialettale non molto usata, si capisce perché gran parte dei lettori possa averla trovata difficile da capire.

Un altro commento riflette sugli errori di ortografia e editing: «Purtroppo anche la traduzione sminuisce il valore del libro. Gli errori di ortografia sono abbondanti e a pagina 74 si dice che è stato ritrovato il corpo di Montalbano. Dà fastidio molto che i paragrafi non sono fatti in accordo con le norme. In base alle regole dell’editing le prime righe dei paragrafi dovrebbero essere rientrate, ma purtroppo qui non è stato fatto» (Moly.hu – *La forma dell’acqua*). Vale la pena menzionare che questo lettore ha prima visto i film e solo dopo letto i libri. Il seguente, al contrario, è un commento positivo: «[Montalbano] sceglie le sue parole e il suo modo di parlare sempre in base al suo interlocutore», quindi l’uso del registro è percettibile anche in traduzione.

Concludo con le parole di un lettore che esprime quello che molti tecnici esperti probabilmente pensano leggendo questi romanzi in un’altra lingua: «Anche se la traduzione è buona, Camilleri non è come in italiano» (Moly.hu – *Il ladro di merendine*).

## Bibliografia

- ARCANGELI, M. 2004. Andrea Camilleri tra espressivismo giocoso e sicilianità straniata. Il ciclo Montalbano. In: MARCI, G. (ed.) *Lingua, storia, gioco e moralità in Andrea Camilleri. Atti del seminario Cagliari 9 marzo 2004*. Cagliari: Cooperativa Universitaria Editrice Cagliaritana, 203–232.
- CAMILLERI, A. 2001. *Az agyagkutyá*. Tradotto da Margit Lukácsi. Budapest: Bastei.
- CAMILLERI, A. 1996 (2003). *Il cane di terracotta*. Palermo: Sellerio.
- CAMILLERI, A. 1994 (1999). *La forma dell’acqua*. Palermo: Sellerio.

- CAMILLERI, A. 2004. *A viz alakja*. Tradotto da Noémi Kovács and Kornél Zaránd. Budapest: Mágus Design Stúdió.
- CamillerINDEX: *mànnara* <<https://www.camillerindex.it/lemma/mannara/>> [ultima data di consultazione: 26 giugno 2023]
- CAPRARA, G. 2019. Andrea Camilleri, un treno ancora in corsa: l'opera tradotta e il successo internazionale, *Quaderni Camilleriani*, 9, 23–36.
- COTRONEO, R. 1998. Caro Camilleri, stia attento al suo pubblico, *Panorama*, 9 luglio 1998. <[http://www.vigata.org/rassegna\\_stampa/1998/Archivio/Art08\\_lug1998\\_Pano.htm](http://www.vigata.org/rassegna_stampa/1998/Archivio/Art08_lug1998_Pano.htm)> [ultima data di consultazione: 26 giugno 2023]
- DEMONTIS, S. 2001. *I colori della letteratura. Un'indagine sul caso Camilleri*. Milano: Rizzoli.
- MATT, L. 2020. Lingua e stile della narrativa camilleriana, *Quaderni Camilleriani*, 12, 39–93.
- MERLO, F. 2000. Camilleri, che noia, *Corriere della Sera*, 11 dicembre 2000. <[http://www.vigata.org/rassegna\\_stampa/2000/Archivio/Art85\\_Nem\\_dic2000\\_Cor.htm](http://www.vigata.org/rassegna_stampa/2000/Archivio/Art85_Nem_dic2000_Cor.htm)> [ultima data di consultazione: 26 giugno 2023]
- Moly.hu <<https://moly.hu/rolunk/>> [ultima data di consultazione: 26 giugno 2023]
- Moly.hu – Il cane di terracotta <<https://moly.hu/konyvek/andrea-camilleri-az-agyagkutya>> [ultima data di consultazione: 26 giugno 2023]
- Moly.hu – Il ladro di merendine <<https://moly.hu/konyvek/andrea-camilleri-az-uzsonnatolvaj>> [ultima data di consultazione: 26 giugno 2023]
- Moly.hu – La voce del violino <<https://moly.hu/konyvek/andrea-camilleri-a-hegedu-hangja>> [ultima data di consultazione: 26 giugno 2023]
- Moly.hu – La forma dell'acqua <<https://moly.hu/konyvek/andrea-camilleri-a-viz-alakja>> [ultima data di consultazione: 26 giugno 2023]
- PAGANO, D. 2021. La lingua di Camilleri dai romanzi Sellerio alla fiction RAI: analisi della “Forma dell'acqua” e del “Ladro di merendine”, *Diacritica*, VII, 38, 192–239.
- PISTELLI, M. 2003. “Montalbano sono”. *Sulle tracce del più famoso commissario di polizia italiano*. Firenze: Le Càriti Editore.
- RUSSI, C. 2018. The Functions of Sicilian in Camilleri's “Il ladro di merendine”, *Italica*, 95, 2, 183-214.
- SOTTILE, R. 2019. La lingua ‘inventata’ di Andrea Camilleri: il peso della parola dialettale. *Dialoghi mediterranei*, 40, 1–10.
- STORARI, G.P. 2004. Lingua e creatività. In: MARCI, G. (ed.) *Lingua, storia, gioco e moralità in Andrea Camilleri. Atti del seminario Cagliari 9 marzo 2004*. Cagliari: Cooperativa Universitaria Editrice Cagliaritano, 233–244.
- VIZMULLER-ZOCCO, J. 1999. Il dialetto nei romanzi di Andrea Camilleri, *vigata.org*. <[http://www.vigata.org/dialetto\\_camilleri/dialetto\\_camilleri.shtml](http://www.vigata.org/dialetto_camilleri/dialetto_camilleri.shtml)> [ultima data di consultazione: 26 giugno 2023]
- VIZMULLER-ZOCCO, J. 2001. I test dell'(im)popolarità, *Quaderni d'Italianistica*, XXII, 1, 35-46.



**Levente Horváth**  
*Universidad Eötvös Loránd*  
[levente.horvath0716@gmail.com](mailto:levente.horvath0716@gmail.com)

## **Unamuno y Dante – Alusiones y reminiscencias dantescas en *Cómo se hace una novela* de Miguel de Unamuno**

Unamuno and Dante – Allusions and Reminiscences of Dante in Miguel de Unamuno’s *Cómo se hace una novela*

*Cómo se hace una novela* is a work by Miguel de Unamuno that shows a great deal of complexity and curiosity. One of these peculiarities is that the text abounds in intertextual references, several of them from Dante Alighieri. However, the relationship with Dante does not cease in the evocation, the work literally quotes and analyzes passages of the *Divine Comedy*. In *Cómo se hace una novela*, Unamuno –or rather a narrator very close to the author– seems to “appear” in a similar way to Dante in his *Commedia*. Through autofiction, Unamuno’s text shows parallels with the *Divine Comedy* both in the form of enunciation, as well as in motifs and thematic elements. This paper tries to show and emphasize these concrete allusions found in the text, as well as to reveal some parallels that may not appear explicitly, but only on a symbolic level in the text.

Keywords: Unamuno, *Cómo se hace una novela*, Dante, *Divine Comedy*, autofiction

### Introducción

La obra de Miguel de Unamuno puede ser interpretada de varias formas, desde numerosos métodos literarios. El autor vasco, habiendo sido catedrático de griego de la Universidad de Salamanca, se caracteriza no solamente por sólidos conocimientos de la literatura mundial, sino también por el aprovechamiento y las referencias de éstas en sus obras. Por consiguiente, una manera de acercarse a la literatura de Unamuno puede ser tratar de interpretar estas referencias intertextuales en sus obras (Álvarez Castro 2014: 75).

En uno de los textos más tardíos y “novedosos” de Unamuno, el titulado *Cómo se hace una novela*, se pueden encontrar alusiones a varias figuras y textos de la literatura mundial. *Piel de zapa* de Balzac, *El Quijote* de Cervantes, *Borís Godunov* de Pushkin o *Las mocedades del Cid* y, naturalmente, la *Divina Comedia*, entre otros son textos a los que se hace referencia. Aparte de *Piel de zapa* y las cartas de José Mazzini, una de las obras que más veces aparecen en *Cómo se hace una novela* es la *Comedia* de Dante. El objetivo del presente trabajo es analizar algunas de estas alusiones y reminiscencias directas e indirectas que aparecen en *Cómo se hace una novela*.

### 1. Dos formas de interpretar los paralelismos dantescos de *Cómo se hace una novela*

Antes de adentrarse en las reminiscencias dantescas, es indispensable tomar unas consideraciones preliminares acerca de *Cómo se hace una novela* con el fin de poder entender mejor el porqué de estas alusiones.

Ahora bien, ¿con qué se topa el lector al leer *Cómo se hace una novela*? Si quisiéramos simplificar el asunto –sin que el sentido esencial se perdiera– podríamos decir que aquí se trata de cómo escribir una “buena” novela. Por consiguiente, tenemos un narrador –autoficcional, pues afirma ser Miguel de Unamuno el que escribe esas líneas– que es supuestamente un escritor que comienza a desarrollar sus ideas. Aparte de que estos pensamientos suyos sean

pronunciados como si se tratase de un ensayo, el narrador también explica cómo desarrollaría el argumento de una novela que quería escribir, pero sobre la cual al final decidió contar cómo la escribiría en vez de escribirla en efecto. Se nos cuenta la historia de *Jugo de la Raza* –también muy cercano al autor por su nombre y por los comentarios del “yo narrativo”– quien una vez encuentra un libro y leyéndolo sentirá que –tal y como “le dice” el protagonista en el libro que lee– si lo termina, se morirá. Sin embargo, tampoco puede dejar de leerlo (Unamuno 1989: 136).

De acuerdo con esto, la estructura del texto es bien compleja. En un principio, según ha indicado la crítica, la estructura se separa en dos niveles de manera bastante vigorosa (Azar, 1970: 193-206)<sup>1</sup>. Por consiguiente, tenemos, por un lado, partes en las cuales el narrador se pone a hablar de una forma ensayística, refiriéndose a su situación actual y tratando cuestiones metanarrativas –independientes del argumento de la “intrahistoria” (Azar 1970: 198)– y la “intrahistoria” de *Jugo de la Raza*. Sin embargo, toda esa estructura viene afectada por una naturaleza “autoficcional”, pues el narrador afirma acerca de *Jugo* que es él mismo. Inés Azar propone un esquema para revelar estas correlaciones que se presentan entre los niveles, personajes y narradores de la narración: “Unamuno [1] se refleja en *Jugo* [2] quien se refleja en el personaje [3] de la novela que *Jugo* lee” (Azar 1970: 197, los corchetes son los nuestros).

Ahora bien, después de aclarar cómo se estructura el texto, se requiere observar cómo aparecen las alusiones dantescas en los diferentes niveles de la narración. Por un lado, se tienen citas concretas (o directas) extraídas de la *Comedia*. Por otro lado, teniendo en consideración la técnica textual denominada “autoficción” de *Cómo se hace una novela* (Alberca 2021: 93), y la manera según la cual Dante se asoma en su *Comedia*, se podría establecer un paralelismo entre las dos obras. De esta forma, Dante y su relación con la *Comedia* podría ser considerado el prototipo de un autor implícito muy cercano a su obra. A continuación, se tratará de reflexionar sobre en qué medida o de qué manera puede ser la autoficción unamuniana de *Cómo se hace una novela* influenciada por la obra de Dante Alighieri y, principalmente, por la *Divina Comedia*.

## 2. El destierro de Dante y de Unamuno

Con el objetivo de analizar las citas y alusiones concretas o directas, se requiere tomar en consideración la situación histórica y política de Unamuno a la que se hace referencia en la obra; partes del texto también denominadas “el plano documental” por algunos investigadores (Azar 1970: 191)<sup>2</sup>. En este “plano documental” se establece la primera relación con Dante. Unamuno escribe la obra en destierro en Francia y, de este modo, se identifica con varios autores y figuras literarias que debieron experimentar algo similar, pues, se menciona a José Mazzini, a Víctor Hugo y, por supuesto, a Dante Alighieri.

La proscripción y el destierro son motivos que vuelven reiteradamente en el texto y la sensación que “causan” es cada vez más intensa. Además de Mazzini, Dante es el referente de Unamuno en este aspecto. Se acude al “proscrito gibelino” o al “gran proscrito de Italia” – como se lee en *Cómo se hace una novela* (Unamuno 1989: 144)– cuando interpreta su propia situación a lo largo del texto, tal como al principio, donde se lee lo siguiente:

---

<sup>1</sup> En aras de una mayor exhaustividad, es relevante mencionar que Inés Azar indica más niveles y ofrece un esquema aún más complejo (Azar 1970: 193-206). No obstante, con la meta de entender los conceptos con mayor claridad –y como la presentación de la estructura del texto no es, en un principio, el objeto central de este trabajo– ahora no trataremos con más profundidad la estructura.

<sup>2</sup> El término proviene de Armando Zubizarreta (Azar 1970: 191). El “plano documental” constituye, en parte, lo que más arriba denominamos partes ensayísticas.

Y todos ellos, Moisés, san Pablo, el Dante, Mazzini, Víctor Hugo y tantos más aprendieron en la proscripción de su patria, o buscándola por el desierto; lo que es el destierro de la eternidad. Y fue desde el destierro de su Florencia desde donde pudo ver el Dante como Italia estaba sierva y era hostería del dolor. *Ai serva Italia di dolore ostello*. (Unamuno 1989: 144)

Examinando la idea sobre el “destierro de la eternidad”, merece la pena atender los bien consabidos fundamentos de la preocupación filosófica unamuniana: el sentimiento trágico de la existencia humana, la mortalidad y el afán por vivir, la razón y la fe (Shaw 1978: 81-82). Su filosofía, además de ofrecer estas parejas tesis-antítesis, también trata de dar una respuesta a esta concepción paradójica: la fe debe “ir” junto con la razón, tiene que ser “dinámica”, creadora, pero al mismo tiempo “agónica” (Shaw 1978: 83). Si se consigue, se conseguirá la eternidad<sup>3</sup>.

Por consiguiente, lo que en este fragmento se ofrece es la posibilidad que esconde el destierro, la cual consiste en “poder verlo todo” con más claridad: Dante escribe este pasaje sobre Italia de la *Comedia* en Florencia, en su lugar de destierro, igual que Unamuno que escribe las líneas del *Cómo se hace una novela* en Francia. No obstante, aparte del mero paralelismo derivado de la situación similar de los autores, con la palabra “eternidad” también se introduce un hilo simbólico que desvela que lo que une a Dante y a Unamuno –al menos, en este momento– no es sino la congoja y la agonía que ambos sienten en cuanto a su patria y, sobre todo, las meditaciones y reflexiones, mejor dicho, la acción misma de meditarse de esos asuntos es la que los hace “desterrar” a los dos a la eternidad.

Ahora bien, la cita dantesca proviene del *Purgatorio*, donde –tal y como se argumenta en la *Comedia*– “l’humano spirito si purga / e di salire al ciel diventa degno” (Dante, *Pur.* I. 9). Esto es, se purifican, pero con mucho dolor, los pecadores que, sin embargo, todavía se pueden salvar. Es esto lo que le significará a Unamuno la reflexión agónica sobre su patria y es esto en lo que encuentra el paralelismo con Dante. Ambos sienten el dolor, pero a través de la reflexión, la agonía creadora, ambos se purifican. El *Purgatorio* es el sitio donde, a pesar del sufrimiento, aparece la esperanza que, como se desvelará más tarde, será muy relevante para Unamuno en relación con la *Divina Comedia*.

### 3. Ideas y conceptos “teóricos” paralelos entre las dos obras

Además del parentesco filosófico y/o “existencial” que el narrador de *Cómo se hace una novela* cree descubrir entre él mismo y Dante, parece oportuno observar si las citas que aparecen en el texto tienen algo más que decir, si tienen algún significado “textual” o poético, aparte del mensaje filosófico. La *eternidad* es uno de los motivos centrales de *Cómo se hace una novela* que no sólo surge en el fragmento anteriormente citado y en relación con el “plano documental”, sino también en la otra parte “estructural” que, como se ha indicado ya, trata, efectivamente, de cómo se hace una novela.

A inicios de la obra, cuando el narrador se pone a contarle al lector cómo le ha surgido la idea de escribir una novela, se hace la siguiente pregunta: “¿no son acaso autobiografías todas las novelas que se eternizan y duran eternizando y haciendo durar a sus autores y a sus antagonistas?” (Unamuno 1989: 127). Esta cuestión pone de relieve el modo unamuniano de “hacer literatura”: hacer el texto lo más “vivo” posible a través de la incorporación de su propio autor. Se exige, pues, que el autor alcance una relación íntima con su obra, que se incorpore en el texto (Fernández 1987: 333-334).

---

<sup>3</sup> No es, sin embargo, *Cómo se hace una novela* el único texto suyo en el que, en relación con la eternidad, aparece Dante; véase al respecto Cipolloni 1999: 86-88.

Vale la pena pensar con respecto a esta idea sobre lo que se ha anticipado con lo del prototipo del autor muy cercano a su obra en el caso de Dante. Conviene plantear la pregunta siguiente: ¿quién es el que recorre el camino en la *Divina Comedia*? En el comentario húngaro del *Infierno* se afirma, con respecto a los dos primeros cantos (del *Infierno*) que es allí donde se presentan los tres *protagonistas*: Dante, Virgilio y Beatrice (Mátyus, Nagy 2019: 30). Esto es, Dante aparece como protagonista de su propia obra. No obstante, según se argumenta más tarde, en la *Divina Comedia* se percibe una personalidad dual del “yo” (Mátyus, Nagy 2019: 30). Se trata, por un lado, de un Dante al que le “pasan” los acontecimientos –“el viajero”– y otro, –el “narrador”–, el que “describe” estos acontecimientos (Mátyus, Nagy 2019: 30). Se suele decir que es Dante quien recorre el camino y también es él quien lo escribe después, igual que se dice que es Unamuno quien “habla” y quien “se refleja” en su personaje (Azar 1970; Cipolloni 1999: 83); aunque no se trate de los propios entes biográficos.

De la misma forma, se recalca que, en la *Comedia*, de hecho, encontramos dos historias: 1) el camino de Dante que atraviesa al Infierno, al Purgatorio y al Paraíso, y 2) la historia de la escritura del texto, la “revelación del proceso” en el cual el Dante-narrador “lucha” con las “dificultades de la recordación y la escritura de los acontecimientos que le pasaron” (Mátyus, Nagy 2019: 30, la traducción es la nuestra). De esta manera, aparte del hecho de que Unamuno en *Cómo se hace una novela* “aparezca” de una forma similar a Dante en la *Comedia*, podemos hallar un paralelismo más fuerte que es la reflexión sobre esta posición, este estado o papel común que tienen los dos (tanto Dante como Unamuno) dentro de la narración. En efecto, en la *Comedia* se siente una “tendencia a una autointerpretación constante” por parte del autor (Kelemen 2015: 455, la traducción es la nuestra), aspecto que podría ser igual y perfectamente válido también para *Cómo se hace una novela*, como se observa en el siguiente fragmento:

¿Es que represento una *comedia* para los míos? ¡Pero no!, es que mi vida y mi verdad son mi papel. Cuando se me desterró sin que se hubiera dicho –y sigo ignorándolo– la causa o siquiera el pretexto de mi destierro, pedí a los míos, a mi familia, que ninguno de ellos me acompañara, que me dejase partir solo<sup>4</sup>. (Unamuno 1989: 160)

Por añadidura, el narrador menciona acerca de las cartas de Mazzini que también “ha puesto” a su Concha –o sea, su esposa– en sus sonetos porque, como argumenta, es en ellos “en quienes he de eternizarme” (Unamuno 1989: 127). Concha, la esposa del Unamuno biográfico, Concepción Lizárraga Ecenarro se asoma aquí casi como Beatrice al final de la *Vida Nueva*. Compárese los dos fragmentos que siguen:

E poi piaccia a colui che è sire de la cortesia, che la mia anima se ne possa gire a vedere la gloria de la sua donna, cioè di quella benedetta Beatrice, la quale gloriosamente mira ne la fiaccia di colui *qui est per omnia secula benedictus*. (Dante 1996: 103)

Yo también he puesto a mi Concha, a la madre de mis hijos, que es el símbolo vivo de mi España, de mis ensueños y de mi porvenir, porque en esos hijos en quienes he de *eternizarme*, yo también la he puesto expresamente en uno de mis últimos sonetos y tácitamente en todos. *Y me he puesto en ellos*. (Unamuno 1989: 127, las cursivas son nuestras)

Beatrice, la joven que el Dante biográfico avizora a los 9 años y la que incentiva a Dante a escribir la *Vida Nueva* (Hoffmann, Mátyus 2013: 2-22,), pero también a emprender el viaje “sobrenatural”, igual que Concha quien, junto con sus hijos, sirve para “lograr la eternidad”. Se trata, pues, por una parte, del rol de musa (Hoffmann, Mátyus 2013: 21), sin embargo, tómese en cuenta que, por otra parte, Beatrice será la guía solamente en el *Paraíso*. En el *Infierno* y en el *Purgatorio* es Virgilio quien le guía a Dante. Por consiguiente, será en el

---

<sup>4</sup> La autointerpretación de la propia existencia del narrador se realiza aplicando un término literario, genérico.

*Paraíso* donde se alcance la eternidad, tal vez tras atravesar el *Purgatorio* y el proceso de la purificación; es el lugar hacia el cual el narrador de *Cómo se hace una novela* se dirige.

Del mismo modo, se ha mencionado ya lo mucho que le apetece a Unamuno usar las paradojas, las tesis-antítesis para ilustrar conceptos distintos. Quedándose por las consideraciones metanarrativas, uno de los conceptos que más sobresalen en *Cómo se hace una novela* es la relación de lo real o lo histórico con lo literario, lo poético, lo ficticio (Álvarez Castro 2015).

En un principio, el narrador afirma que “todos los que vivimos principalmente de la lectura y en la lectura, no podemos separar de los personajes poéticos o novelescos a los históricos” (Unamuno 1989: 129). Luego comienza a razonar que una forma de vivir la historia “es contarla, crearla en libros” (Unamuno 1989: 130). En este sentido, lo primordial no es si la persona dada existió o no, es decir, la existencia “biográfica”, sino la existencia “textual”. Lo leído será percibido de una manera determinada, independientemente de que se trate de una ente real o ficticia. Ya esta observación podría ser asociada de muchas formas a la *Comedia* de Dante, pero el propio narrador nos lo revela en un momento:

¡La Divina Tragedia! Y no como el Dante, el creyente medieval, el proscrito gibelino, llamó a la suya: Divina Comedia. La del Dante era comedia, y no tragedia, porque había en ella esperanza. En el canto vigésimo del Paradiso hay un terceto que nos muestra la luz que brilla sobre esa comedia. Es donde dice que el reino de los cielos padece fuerza -según la sentencia evangélica- de cálido amor y de viva esperanza que vence a la divina voluntad:

*Regnum coelorum vienza pate  
da caldo amore, e da viva speranza  
che vince la divina volontate.*

Y esto es más que poesía pura o que erudición culterana.

¡La viva esperanza vence a la divina voluntad! ¡Crear en esto sí que es fe y fe poética! ¡El que espere firmemente, lleno de fe en su esperanza, no morirse, no se morirá...! Y en todo caso los condenados del Dante viven en la historia y así, su condenación no es trágica, no es de divina tragedia, sino cómica. Sobre ellos, y a pesar de su condena, se sonrío Dios... (Unamuno 1989: 144)

En esta cita se confluye casi todo lo que se ha comentado hasta ahora. El narrador empieza a meditar sobre la palabra *comedia*. Aunque es consabido que en el momento del surgimiento de la *Comedia* de Dante la expresión –aparte de que no llevaba “el calificativo *divina*”– no tenía el mismo sentido que en la literatura moderna (Nádasdy 2016: 19), sí que se aludía a una historia que acaba de una manera “buena”, como el propio Dante lo expresa en una de sus epístolas escritas a Cangrande<sup>5</sup>.

El factor decisivo para Unamuno, como se nota en el fragmento citado, es la esperanza, por eso se trata de comedia y no de tragedia. La cita de la *Comedia* tomada por Unamuno –en cursiva dentro de la cita– con la cual ilustra esta idea es prácticamente la respuesta que recibe Dante del águila formada por las almas al preguntar “ché cosa son queste” (Dante, *Par.* XX, 82.), o sea, cómo esta gente pudo subir al paraíso. La respuesta –tomando en consideración lo que argumenta el narrador– puede aludir a que las vías de Dios son impenetrables, a la naturaleza inconcebible de la voluntad divina para los humanos, pero esto, de alguna forma, también le da esperanza a la humanidad. Sin embargo, el narrador, analizando este pasaje, va más allá en la interpretación de la comedia y la extiende también para los “condenados”. Se sonrío Dios sobre ellos porque viven la historia y así se eternizan. La sonrisa de Dios puede hacer alusión al amor de Dios y, por tanto, a la esperanza de que Dios quiera a todos los

---

<sup>5</sup> “La comedia invece inizia dalla narrazione di situazioni difficili, ma la sua materia *finisce bene*, come risulta dalle comedie di Terenzio. È questa la ragione per cui alcuni dettatori presero l’abitudine di adoperare, nelle formule di saluto, la frase: «Ti auguro tragico principio e comica fine»” (Epistola de Dante a Cangrande, XIII, 29). En la epístola de Dante, “la definición” del género de la comedia se basa, sobre todo, en la distinción entre tragedia y comedia, pues parte de algo muy similar a lo que argumenta Unamuno.

humanos. Los condenados, por consiguiente, tampoco se mueren en el “sentido unamuniano”. No se mueren, porque no se les quita la pasión “unamuniana” y, de esta manera, la historia *finisce bene* a lo dantesco, y se convertirá en una comedia.

La palabra “comedia” a partir de este momento aparece reiteradamente en el texto unamuniano y el narrador se lo aplica a su propia obra, a la “intrahistoria”, a la de Jugo de la Raza.

#### 4. Dante, la *Comedia* y la historia de Jugo de la Raza

Se han visto, pues, algunos elementos teóricos que pueden ser en parte influencias dantescas en la obra. ¿Cómo funciona todo esto “en la práctica”? La agonía de Jugo de la Raza, su lucha por sobrevivir mediante y contra la lectura, podría interpretarse simbólicamente como un camino, un viaje (véase al respecto Fernández 1987: 334). No obstante, además de esto, encontramos un momento en su historia que parece a pasajes o motivos de la *Divina Comedia*.

Jugo, después de encontrarse con el libro y quemarlo por miedo de que lo que augura el protagonista ocurra (o sea, que en cuanto termine el libro, él, el lector, también se morirá), emprende un viaje “a la rebusca del olvido de la historia” (Unamuno 1989: 151). El motivo del viaje, la peregrinación del protagonista que tiene un nombre relacionado con el del autor, que también es vasco y que también está en Francia, muestra semejanza con el viaje sobrenatural de Dante. De manera curiosa, el viaje se hubiera dirigido “por esos mundos de Dios” (Unamuno 1989: 149), motivo que parece muy similar a “los mares del otro mundo” (Hoffmann, Mátyus 2020: 21) o a los “países del otro mundo” de Dante (Mátyus, Nagy 2019: 30).

Marco Cipolloni argumenta que Dante, en el poema unamuniano titulado *Divina Commedia*, igual que Unamuno en su obra titulada *Cancionero*, es a la vez “poeta, personaje y peregrino” (Cipolloni 1999: 87). En otro lugar comenta que Jugo –que es el *alter ego* del autor– es “autor-personaje” (Cipolloni 1999: 84), así que parece que el Unamuno en *Cómo se hace una novela*, mediante su héroe, también se asoma “juntando” o uniendo estas tres “funciones”: las del poeta/autor, personaje y peregrino (indicadas por Cipolloni en relación con el *Cancionero*, 1999: 87). Además, Cipolloni pone peculiar énfasis en el motivo de la “peregrinación dantesca”, interpretándola como el intento de Unamuno para escaparse del Infierno y dirigirse hacia el Purgatorio. Según argumenta el investigador, el Infierno es la antítesis de lo eterno, pues es “el puro olvido” (Cipolloni 1999: 88).

Parece, por tanto, que Jugo, cuando emprende este camino, es como si se dirigiese al Infierno (al olvido de la historia), tal como Dante, llegando después a un puente –tal vez, al límite del Infierno y el Purgatorio, o del Purgatorio y el Paraíso– donde empieza a *recordar* (lo contrario de *olvidar*) a las grandes figuras que aparecieron durante la historia allí, cual si estuviéramos en el Canto decimotercero del *Paraíso* de la *Comedia*. Hasta coinciden algunas de las personas enumeradas en los dos textos (Carlomagno, Rolando, etc.)

Por allí, por aquel mismo puente o por cerca de él, debió de haber pasado el *Carlomagno* de la leyenda; por allí se va al Roncesvalles donde resonó la trompa de *Rolando* –que no era un *Orlando* furioso– que hoy calla entre aquellas encañadas de sombra, de silencio y de paz. Y Jugo de la Raza, uniría en su imaginación, en esa nuestra sagrada imaginación que funde siglos y vastedades de tierra, que hace de los *tiempos eternidad* y de los *campos infinitud*, uniría a *Carlos VII* y a *Carlomagno*. Y con ellos al pobre Alfonso XIII y al primer Habsburgo de España, a Carlos I el Emperador, V de Alemania, recordando cuando él, Jugo, visitó Yuste y a falta de otro espejo de aguas, contempló el estanque donde se dice que el emperador, desde un balcón, pescaba tencas. Y entre Carlos VII el Pretendiente y Carlomagno, Alfonso XIII y Carlos I, se le presentaría la pálida sombra enigmática del príncipe don Juan, muerto de tisis en Salamanca antes de haber podido subir al trono, el exfuturo don Juan III, hijo de los Reyes Católicos Fernando e Isabel. Y Jugo de la Raza pensando en todo

esto, camino del puente de Arnegui a San Juan Pie de Puerto se diría: «¿Y cómo va a acabar todo esto?» (Unamuno 1989: 155)

Così per *Carlo Magno* e per *Orlando*  
due ne seguì lo mio attento sguardo,  
com' occhio segue suo falcon volando.  
Poscia trasse *Guiglielmo* e *Rinoardo*  
e 'l duca *Gottifredi* la mia vista  
per quella croce, e *Ruberto Guiscardo*. (Dante, *Par.* XVIII, 43-48, las cursivas son las nuestras)

Ellos están definitivamente en el Paraíso porque han logrado eternizarse y se han salvado del *olvido*. Jugo, el personaje –el *alter ego* del autor implícito– que los observa, no obstante, todavía aparece como un observador exterior que no pertenece –aún– a este grupo, no sabe responder a la pregunta que le surge al final de la cita, pero está luchando para alcanzarlo. Lucha por leer, por sobrevivir la lectura, y, sobre todo, para eternizarse, salvándose del olvido “infernol” y “dantesco” (Cipolloni 1999: 88).

## Conclusión

Concluyendo las observaciones arriba expuestas, es posible argumentar que, en la concepción de Miguel de Unamuno, la influencia filosófica dantesca es también verificable con la ayuda de los ejemplos extraídos de su obra *Cómo se hace una novela*. Conceptos como la eternidad, la proscripción y el destierro aparecen de forma deliberadamente ligada a Dante y a su *Comedia*.

No obstante, parece, asimismo, que contamos con influencias, por decirlo así, metanarrativas que pudieron servirle a Unamuno como ejemplo, como prototipo en cuanto a la relación que se mantiene entre el autor y su obra. La historia de Jugo, y, sobre todo, su viaje muestra similitudes con los pasajes de la *Comedia*. Además, con la autoreflexión y la autointerpretación, que tanto en la *Comedia* como en *Cómo se hace una novela* se percibe, se establece un vínculo aún más dinámico entre los dos autores. A través del “instrumento” de la autoficción, será como si fuera –“el autor, poeta y peregrino” (Cipolloni 1999: 27)– Unamuno, igual que Dante, el que recorre el camino de Jugo, luchando con y por la lectura.

Del mismo modo, y en estas líneas, es posible concluir que los motivos y métodos presentes en la *Divina Comedia* también impulsaron a la obra *Cómo se hace una novela* de Miguel de Unamuno.

## Bibliografía

- ÁLVAREZ CASTRO, L. 2015. *Los espejos del yo – Existencialismo y metaficción en la narrativa de Unamuno*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca. Libro electrónico.
- AZAR, I. 1970. La estructura novelesca de *Como se hace una novela*, *Hispanic Issue*, LXXXV, 2, pp. 184-206.
- CIPOLLONI, M. 1999. Espejos y espejismos de un exiliado. Ínsulas del sueño y libertad del lector en las últimas querellas cervantinas de Unamuno. In: FERNÁNDEZ DE CANO Y MARTÍN, J, R. (ed.): *Actas del VIII Coloquio Internacional de la Asociación de Cervantistas: El Toboso, 23-26 de abril de 1998*. El Toboso: Ayuntamiento de El Toboso. pp. 81-90.
- DANTE, A. 1966-67. *La commedia*. Milano: Mondadori.
- DANTE, A. 1996. *La vita nuova*. Trad. F. BARANYI. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.

- DANTE, A. s.f. Epistola a Cangrande, XIII,  
<<https://www.danteonline.it/italiano/opere2.asp?idcod=000&idope=7&idliv1=13&idliv2=0&idliv3=1&idlang=IT>> [fecha de consulta: 09/08/2023]
- FERNÁNDEZ, A. R. 1987. El género literario y el intérprete-lector en “Y va de cuento” y “Cómo se hace una novela”, *Anales de la literatura española contemporánea*, XXI, 3, pp. 327-336.
- HOFFMANN, B., MÁTYUS, N. 2013. A Pokol II. éneke (értelmezés, parafrázis, kommentár), *Dante Füzetek*, 10, pp. 1-61.
- KELEMEN, J. 2015. Dantét olvasni másképp, *Filológiai közlöny*, LXI, pp. 453-461.
- MÁTYUS, N., NAGY, J. 2019. *Pokol* I. ének. Értelmezés. In: DANTE, A.: *Komédia I., Pokol. Kommentár*. Ed. KELEMEN J. Budapest: Eötvös Kiadó. pp. 30-36.
- NÁDASDY, Á. 2016. Bevezetés. In: DANTE, A.: *Isteni színjáték*. Trad. Ádám NÁDASDY. Budapest: Magvető Kiadó. pp. 19-39.
- SHAW, D. L. 1978. *La generación del 98*. Barcelona: Editorial Vicens-Vives.
- UNAMUNO, M. 1989. Cómo se hace una novela. In: UNAMUNO: *San Manuel Bueno, mártir y Cómo se hace una novela*. Madrid: Alianza Editorial. pp. 83-205.



**Eszter Katona**  
*Universidad de Szeged*  
[katonaeszter@gmail.com](mailto:katonaeszter@gmail.com)

## **El teatro español en Hungría: resultados de una investigación reciente**

Spanish Theatre in Hungary: Results of Recent Research

The reception of Spanish dramatic literature in Hungary has not been comprehensively researched so far: there have been works examining certain periods and authors separately, but there was no chronological continuity between the works of our researchers. Few Hungarian hispanists have worked on theater, but the choice of topic for my research was motivated by the complexity of the genre of drama, since theater reception differs from the reception of prose or poetry, in that in the case of drama we have to examine two aspects of reception: the literary text (translation) and its adaptation for the stage (directing). Following this dichotomy, I conducted my research in two directions: on one hand, I compiled a corpus of Spanish plays translated into Hungarian, and on the other hand, I researched the Hungarian premieres of Spanish plays, the data available on them, and their theater-critical echoes. The research was carried out over a span of three years János Bolyai Research Fellowship, and the presentation will report on its details and results.

Keywords: Theatre, Spain, Hungary, Reception, Translation

Introducción: antecedentes directos de la investigación

Entre España y Hungría existen relaciones históricas milenarias, estudiadas detalladamente por varios historiadores húngaros. Las relaciones literarias son también investigadas, sin embargo, la literatura dramática española y su recepción húngara no han recibido la merecida atención hasta nuestros días. Sin duda tenemos algunos resultados importantes, pero estos se focalizan solamente en un periodo limitado o en un dramaturgo concreto y no había continuidad cronológica entre el trabajo de nuestros investigadores.

Como primeros pasos de las investigaciones sobre el teatro español en Hungría hay que mencionar varios trabajos de Károly Klempa quien escribió extensos ensayos sobre la influencia del drama español en el teatro húngaro romántico (1934), sobre Calderón y Shakespeare (1935), sobre las relaciones filosóficas entre el drama español y el teatro alemán (1936), sobre el género del auto sacramental (1938) y sobre la literatura dramática religiosa del Barroco español (1940). János Barna (1930) buscó las huellas de las puestas en escena en Hungría de las obras de Calderón de la Barca hasta los años treinta del siglo pasado y sobre los resultados editó un cuaderno con el apoyo de la Asociación húngaro-española. Albin Kőrösi (1930) también dedicó varios capítulos al teatro español en su libro sobre la historia de la literatura española. El hispanista y psicólogo Olivér Brachfeld (1932) igualmente, en los años treinta, publicó un ensayo en la revista francés *Bulletin Hispanique* en el que resume sus observaciones sobre la presencia del teatro español en Hungría. Por supuesto, nuestros literatos más conocidos, por ejemplo, Mihály Babits (1934) o Antal Szerb (1941) también mostraban interés por el teatro español del Renacimiento y del Barroco, aunque sus reseñas no son muy extensas ya que forman parte de sus libros sobre la literatura universal. Los resúmenes de Mátyás Horányi (1986a, 1986b) son más profundos ya que fueron publicados en libros especializados en la historia universal del teatro. Los trabajos de Marianna Rákosi (2005a, 2005b) ofrecen un catálogo de las primeras traducciones húngaras de los dramas del Siglo de Oro español, mientras que los artículos de László Scholz (2018) y de Eszter Katona (2019a) –el primero dedicado a Calderón y el segundo examina la acogida de Lope de Vega en Hungría–

también presentan a grandes rasgos la aparición del teatro español del Siglo de Oro en Hungría. Merece mención también la tesis doctoral de Dániel Végh (2012) sobre el tema de las traducciones del español al húngaro del poeta y escritor Dezső Kosztolányi, entre cuyos capítulos hay dos que dedican especial atención a las traducciones tempranas del drama español. Dóra Bakucz, junto a ser una excelente traductora de piezas dramáticas tanto españolas como catalanas, igualmente se dedica a la investigación de las traducciones al húngaro de obras teatrales contemporáneas de ambos idiomas citados (2013, 2018a, 2018b).

El único dramaturgo español de cuya recepción húngara tenemos un panorama completo es Federico García Lorca, resumida en un libro de Zoltán Jánosi (2007), editado por la Universidad de Almería, y en una monografía de Eszter Katona (2016) publicada por la Universidad de Huelva. Además, nacieron algunos artículos con la pretensión de resumir los hitos más importantes de las investigaciones sobre la acogida del teatro español en Hungría (Katona 2017), y para mostrar la presencia del teatro español contemporáneo en nuestro país (Zombory 2018). Últimamente, el dramaturgo más destacado de la posguerra española, Antonio Buero Vallejo y su escasa presencia en las tablas húngaras también han despertado interés, y el fruto de esta investigación se publicó en la revista *Signa* (Katona 2020a).

## 1. Antecedentes indirectos: varias investigaciones inspiradoras

A continuación, quisiera mencionar también cuatro investigaciones que no tratan directamente de la recepción húngara, pero indirectamente inspiraban mi investigación, y algunas de ellas me servían de apoyo metodológico.

El primero fue un proyecto de base de datos ideado por el Instituto Cervantes de Budapest, con el objetivo de hacer un repertorio bibliográfico de las obras literarias traducidas del castellano –y de las otras lenguas oficiales de España– al húngaro. Sobre los inicios de la investigación Iván Aller Ares (2009) escribió una reseña, sin embargo, desde entonces no encontré otra información sobre esta base de datos.

Otro proyecto importante es la construcción de la página web *theatre-translation.net* –desarrollado por la Association CRIS (Centre de Ressource Internationale de la Scène) con el apoyo de la AFAA (Association Française d'Action Artistique), el Ministerio de Cultura y Comunicación de Francia y la región Franco Condado– que, en forma de una base de datos en línea, se dedica a promover la traducción teatral: reúne los datos bibliográficos de las ediciones de los textos dramáticos traducidos a diferentes idiomas desde 1950 hasta la actualidad.

La tercera obra muy inspiradora es la actividad del profesor José Romera Castillo, romanista, semiólogo, crítico literario y teatral, que, como director del Centro de Investigación de Semiótica Literaria, Teatral y Nuevas Tecnologías (SELITEN@T) en la UNED de Madrid, apoya las investigaciones acerca del teatro no sólo como texto literario, sino también como producción escénica y espectacular. En sus investigaciones –cuyo hito más reciente es el libro *Calas en el teatro español del siglo XXI* (Romera Castillo 2020) – analiza y explica la vida escénica española no sólo en su propio contexto, sino en su repercusión en el mundo.

Y, por último, pero no en último lugar, quisiera mencionar la obra científica de Ursula Aszyk, profesora de la Universidad de Varsovia, investigadora internacionalmente reconocida de la recepción del teatro español en Polonia. Su monografía *Fuera de contexto. Obras dramáticas, motivos y mitos españoles en el teatro polaco* (Aszyk 2017) es un libro que animaba también mi búsqueda científica y mostraba un modelo metodológico a seguir.

## 2. Las fases de la investigación

La elección del género dramático como objeto de análisis fue motivada no solo por factores prácticos –ya que entre los hispanistas húngaros pocos se dedican al teatro, como hemos visto anteriormente– sino también por la complejidad que supone el teatro mismo, ya que la recepción del teatro es diferente de la acogida de la prosa o la poesía. En el caso del género dramático tenemos que examinar dos aspectos de la recepción: el texto literario, es decir, la traducción, y su adaptación para la escena, o sea, las direcciones concretas.

Ambos son autónomos y a la vez complementarios. Semejantemente a los dramas, que son textos sin vida hasta su puesta en escena, sus traducciones también son textos inanimados, pero la lectura de un director escénico los sacude de este sueño profundo. Los textos se despiertan en las tablas de un teatro con el juego actoral, el vestuario, la escenografía, la coreografía y la voz. Con una puesta en escena –o sea, con una interpretación artística– nace, a la vez, una nueva obra de arte con significado propio y de la que, a través de los procesos de la recepción, se cristalizan nuevas concretizaciones (Kappanyos 2013: 320).

Siguiendo la dicotomía entre el texto literario y la producción escénica, comencé el trabajo con establecer el *corpus* de las obras teatrales españolas traducidas al húngaro. En esta primera fase de documentación me encontré con varias dificultades. Por un lado, la catalogación del teatro siempre es una tarea difícil, ya que, al igual que un dramaturgo escribe teatro para ser representado, el traductor de textos dramáticos también trabaja, sobre todo, para la escena, y así, a veces ocurre que sus traducciones no llegan a una casa editora y después del estreno, quedan en manuscritos en los anaqueles de los archivos de los teatros o, en casos más afortunados, un ejemplar de las traducciones queda depositado también en las bibliotecas y los centros de documentación especializados en teatro –como en Hungría, el Archivo de Documentación de Teatro de la Biblioteca Nacional Széchenyi [en húngaro: Országos Széchenyi Könyvtár, Színháztörténeti Tár) y el Museo y Centro de Historia de Teatro de Hungría [en húngaro: Országos Színháztörténeti Múzeum és Intézet]).

Otra dificultad es que los archivos de las instituciones arriba mencionadas guardan los datos bibliográficos de los manuscritos con fechas anteriores al comienzo de la digitalización en catálogos de fichas, es decir, no son accesibles en línea. Otro punto problemático es que en el caso de manuscritos más antiguos ocurre muchas veces que ni la ficha del catálogo, ni el mismo manuscrito contienen datos fundamentales: el título original de la obra, la fecha del nacimiento de la traducción y la edición del texto original (edición fuente) usado por el traductor, o incluso falta también el nombre del traductor. Sin embargo, estas fichas a veces ofrecen información sobre la compañía que llevó a la escena dicha obra, el teatro en el que se presentó, y los actores que interpretaban los papeles.

En los nombres de los autores españoles a veces pude notar también que en las fichas que habían escrito a mano (o a máquina de escribir) cometieron errores ortográficos que evidentemente derivaban del desconocimiento del idioma. Otra tendencia interesante de la catalogación de las obras más antiguas – paralela a la moda de la época de “traducir todo” – es que se tradujeron incluso los nombres de los dramaturgos españoles (por ejemplo, Echegaray József, en vez de José Echegaray).

En el caso de las publicaciones editoriales mi tarea fue, por supuesto, más fácil ya que estas generalmente contienen los datos que son necesarios para la catalogación de estas obras en una base de datos. A veces, sin embargo, en estos casos también ocurre que la edición no contiene toda la información necesaria. Por ejemplo, varios de los libros más antiguos no indican el año de la edición o la edición fuente.

La otra dirección de mi investigación fue el rastreo de los estrenos de las obras españolas una vez traducidas al húngaro y la acumulación de los datos concernientes a estas producciones teatrales (fecha y lugar del estreno, director, traductor del texto, actores). Esta tarea es

indispensable porque –como escribe Francisco Lafarga– “un estudio de las traducciones teatrales, como un estudio de teatro original, no puede basarse exclusivamente en los textos, necesita el complemento vivo de la representación, que aporta la mención, más que de matiz, de éxito o fracaso” (1997: 10). Es decir, el escenario puede convertirse en la prueba de fuego para distinguir una buena traducción de otra que no lo sea tanto.

En realidad, esta segunda dirección de mi proyecto tenía también dos sendas: no solo preparé una lista cuantitativa de los estrenos, sino que busqué también la crítica teatral concerniente a cada espectáculo. En esta fase ojeé las publicaciones más relevantes de la prensa teatral húngara, tanto las revistas especializadas en el arte dramático como los diarios nacionales o regionales con columnas dedicadas a la crítica de teatro.

En resumen, junto con dar un repertorio de las traducciones húngaras y los estrenos en nuestro país de las obras teatrales españolas, quise ofrecer también un análisis más complejo y un resumen exhaustivo sobre los aspectos más importantes de la recepción del teatro español en Hungría en los últimos dos siglos.

### 3. Resultados de la investigación

Durante los tres años de la investigación logré realizar y poner en funcionamiento una base de datos bilingüe (*teatrospanol.szte.hu*) que contiene tres secciones (*Traducciones; Estrenos; Bibliografía*) con 1208 elementos<sup>1</sup>.

En el período 2017–2022 publiqué 10 artículos sobre los resultados parciales de la investigación en volúmenes editados y en revistas, incluyendo una revista en español publicada en Hungría, *Acta Hispanica* (Katona 2019a, 2022a), dos revistas húngaras, *Szcenárium* (Katona 2019b) y *Magyar Napló* (Katona 2018a), y la mayoría de los artículos en revistas españolas publicadas en España (*Anuario Calederoniano* (Katona 2021), *Signa* (Katona 2020a), *Theatralia* (Katona 2020b), *Anagnórisis* (Katona 2017, 2018b)).

El último hito de mi proyecto fue la edición de una monografía publicada por la Editorial Verbum de Madrid (Katona 2022b). Semejantemente a la doble cara de la investigación, el objetivo de este libro es también doble: por una parte, quiere ofrecer el repertorio de los dramas españoles traducidos al húngaro y estrenados en Hungría y, por otra, recoger y presentar las críticas sobre los espectáculos teatrales publicadas en la prensa. Visto que la totalidad de esta fuente periodística fue publicada en húngaro, hasta hoy era inaccesible para los lectores que no dominen este idioma. Por eso, con la interpretación y la traducción de numerosos fragmentos de las críticas más importantes, quería ofrecer a los lectores españoles una imagen más compleja sobre la recepción de su propio teatro nacional en Hungría.

Creo que puedo mencionar también en el apartado de los resultados mis traducciones literarias: logré enriquecer el repertorio de las obras españolas traducidas al húngaro con ocho piezas contemporáneas editadas en dos volúmenes. El primer tomo se publicó con el título *Az emlékezet színháza (Teatro de la memoria)* y contiene cinco dramas de cinco autores (AA. VV. 2019). La segunda antología lleva el título *Börtön és száműzetés (Cárcel y exilio)* y presenta tres obras de un dramaturgo actual (Morales Montoro 2021).

---

<sup>1</sup>Fecha de la última visita: 29-04-2023.

#### 4. A modo de conclusión

“Nuestros actores siempre interpretaban las piezas españolas con mucho gusto” – constató Károly Klempa en su ensayo sobre la relación entre nuestro teatro nacional romántico y el drama español (1934: 33), refiriéndose al siglo XIX, cuando las piezas teatrales de los dramaturgos del Siglo de Oro empezaron a difundirse en Hungría. Por supuesto, en aquel entonces, y en los siglos venideros, no solo las preferencias de los actores determinaban la elección de las obras españolas, sino que varios otros factores influían en la traducción y la llegada de la literatura dramática desde las tierras ultrapirenaicas al pequeño país centroeuropeo.

La recepción teatral supone no solo el texto sino la proyección escénica, pero la segunda es inseparable del primero: sin traducciones los textos dramáticos no podrían llegar a las tablas de la otra cultura. ¿Cuándo, por qué, bajo qué circunstancias y cómo se realizan las traducciones? Son preguntas difícilmente contestables. Este proceso depende del contexto literario, social, moral, cultural, geográfico, histórico y político del país receptor: que acoja o rechace la penetración de la literatura dramática de otra nación. Además, el impulso puede salir de razones artísticas, filosóficas o también de la afición personal y subjetiva del traductor. Cabe añadir también que el género dramático es –entre todos los géneros literarios– el que siempre ha tenido mayor dificultad para penetrar en otra cultura. Como constata Patrice Pavis,

[e]l texto traducido forma parte tanto del texto y la cultura fuente, como del texto y la cultura objetivo, suponiendo que la versión contenga simultáneamente las dimensiones semántica, rítmica, auditiva, connotativa y otras, necesariamente adaptadas a la lengua y cultura de destino (1991: 40).

Sin repetir ideas antes expuestas, quisiera terminar este artículo con una estadística. Del repertorio de las traducciones y los estrenos llegué a las siguientes conclusiones: las obras teatrales de 76 dramaturgos de España fueron traducidas al húngaro, de las que las piezas de 43 autores llegaron a nuestras tablas. En cuanto al número de los textos traducidos, averigüé 206 títulos –incluidos también las traducciones de los fragmentos– vertidos al húngaro, y 122 que fueron también montados en la escena húngara. Es decir, la proporción es casi la misma: el 56% de los dramaturgos traducidos y 59% de las piezas vertidas al húngaro llegaron a nuestras tablas.

Con estos números se ve muy bien que para el público húngaro el teatro español no es equivalente simplemente con García Lorca o Calderón de la Barca, aunque, sin lugar a dudas, sus nombres siguen siendo los más conocidos ante nuestros espectadores. De los 43 autores cuyas obras fueron montadas por lo menos una vez en Hungría, la mitad (21 autores) está presente en nuestros repertorios con un solo drama, 5 autores con 2 títulos, 7 autores con 3 piezas, 3 autores con 4 obras, 2 autores (Jordi Galceran y Sergi Belbel) con 5 dramas, un autor (Cervantes) con 6 piezas y hay solo 4 dramaturgos que tienen 10 o más de 10 obras montadas: García Lorca (con 14 títulos), Calderón (con 12 títulos) y finalmente Lope de Vega y Echegaray (con 10 títulos cada uno) ocupan las tres primeras posiciones.

El repertorio de las traducciones es un catálogo bibliográfico sin análisis filológico. En el caso de cada obra traducida sería necesario también un examen más pormenorizado de enfoque traductológico. Cuando una obra tiene más traducciones también sería interesante comparar las primeras traducciones del siglo XIX con las más tardías. Estas direcciones, sin embargo, ya sobrepasan los límites del proyecto realizado, pero pueden marcar los rumbos futuros de mis investigaciones.

## Bibliografia

- AA. VV. 2019. *Az emlékezet színháza*. Trad. por Eszter Katona. Szeged: JATEPress.
- ALLER ARES, I. 2009. A spanyol-magyar műfordítások repertórium – első lépések. In: MENCZEL, G., VÉGH, D. (eds.): *A szőnyeg visszája. A spanyol nyelvű irodalmak és a fordítás*. Budapest: Palimpszeszt, pp. 107-108.
- ASZYK, U. 2017. *Fuera de contexto. Obras dramáticas, motivos y mitos españoles en el teatro polaco*. Varsovia: Museo de la Historia del Movimiento Popular Polaco – Instituto de Estudios Ibéricos e Iberoamericanos, Universidad de Varsovia.
- BABITS, M. 1934. *Az európai irodalom története*. En línea: <http://mek.oszk.hu/06300/06304/06304.htm> [fecha de consulta: 25-01-2023].
- BAKUCZ, D. 2013. Teatre català a Hongria: Aspectes de la traducció dramàtica a propòsit de la versió hongaresa de El mètode Grönholm de Jordi Galceran. In: BARTUAL, C., DÉRI, B., FALUBA, K., SZIJJ, I. (eds.): *Catalanística a Hongria (1971/72-2011/12). Actes del Simposi Internacional de Catalanística*. Budapest: ELTE, pp. 25-36.
- BAKUCZ, D. 2018a. Frontera política, lingüística y cultural en *Ay, Carmela y Jaj, Carmela* de J. S. Sinisterra. In: POLÍC BOBIĆ, M, HUERTAS MORALES, A., MATIC, G., ZOVKO, M. (eds.): *El mundo hispano y/en sus fronteras*. Zagreb: Universitas Studiorum Zagrabiensis, pp. 201-208.
- BAKUCZ, D. 2018b. El llenguatge de textos teatrals des del punt de vista de la traducció. Reflexions sobre l'aspecte cultural i qüestions lingüístiques en les traduccions al castellà i a l'hongarès de El crèdit de Jordi Galceran. In: MASSOT I MUNTANER, J. (ed.): *Homenatge a Kálmán Faluba 2: Estudis de llengua i literatura catalanes*. Barcelona: Publicacions de l' Abadía de Montserrat, pp. 207-219.
- BARNA, J. 1930. *Los dramas de Calderón de la Barca en la escena húngara*. Budapest: Asociación húngaro-española.
- BRACHFELD, O. 1932. Note sur la fortune du théâtre espagnol en Hongrie, *Bulletin Hispanique*, núm. 34, 4, pp. 311-323.
- HORÁNYI, M. 1986a. A spanyol reneszánsz színháza. In: HONT, F., STAUD, G., SZÉKELY, Gy. (eds.): *A színház világtörténete*. Tomo I. Budapest: Gondolat, pp. 166-179.
- HORÁNYI, M. 1986b. "A spanyol aranykor színháza". In: HONT, F., STAUD, G., SZÉKELY, Gy. (eds.): *A színház világtörténete*. Tomo I. Budapest: Gondolat, pp. 253-261.
- JÁNOSI, Z. 2007. *La acogida de Federico García Lorca en Hungría: la vida y poesía de Federico García Lorca reflejada en los espejos de la literatura húngara*. Almería: Editorial Universidad de Almería.
- KAPPANYOS, A. 2013. *Bajuszbögre, lefordíthatlan*. Tesis académica. Budapest.
- KATONA, E. 2016. «Así que pasen 60 años». *Los dramas de Federico García Lorca en los teatros húngaros entre 1955 y 2015*. Huelva: Universidad de Huelva.
- KATONA, E. 2017. La recepción del teatro español en Hungría. Primeros pasos de una investigación en curso, *Anagnórisis. Revista de investigación teatral*, núm. 15, pp. 537-557.
- KATONA, E. 2018a. A Bernarda Alba háza és Nagy László fordítása, *Magyar Napló*, pp. 46-51.
- KATONA, E. 2018b. Vamos a contar mentiras, de Alfonso Paso, en húngaro, al aire libre. *Anagnórisis. Revista de investigación teatral*, núm. 18., pp. 230-237.
- KATONA, E. 2019a. *La corona de Hungría* de Lope de Vega en busca de traductor. La donación (perdida y encontrada) de Stefan Zweig al Teatro Nacional de Budapest, *Acta Hispanica*, 24, pp. 125-136.
- KATONA, E. 2019b. Federico García Lorca hazai recepciója és a Bernarda Alba háza sikere, *Szcenárium*, 2, pp. 73-85.
- KATONA, E. 2020a. Antonio Buero Vallejo en Hungría, *Signa*, 29, pp. 549-581.

- KATONA, E. 2020b. ¿Soporta la comicidad La vida es sueño? Una puesta en escena húngara del drama calderoniano, *Theatralia*, 22, pp. 85-100.
- KATONA, E. 2021. Calderón de la Barca en Hungría desde fines del siglo XVIII hasta la actualidad, *Anuario calderoniano*, 14, pp. 377-398.
- KATONA, E. 2022a. Cien años de silencio. José Echegaray en Hungría, *Acta Hispanica*, 27, pp. 149-166.
- KATONA, E. 2022b. *El teatro español en Hungría. Dos siglos de la recepción húngara de la literatura dramática española*. Madrid: Verbum.
- KLEMPA, K. 1934. *Romantikus drámánk spanyol vonásai*. Keszthely: Surjánszky.
- KLEMPA, K. 1935. *Calderón és Shakespeare*. Keszthely: Surjánszky.
- KLEMPA, K. 1936. *A spanyol és német dráma szellemtörténeti kapcsolatai*. Keszthely: Surjánszky.
- KLEMPA, K. 1938. *Az eucharisztikus drama*. Keszthely: Surjánszky.
- KLEMPA, K. 1940. *A spanyol barokk vallásos színműirodalma*. Keszthely: Surjánszky.
- KÓRÖSI, A. 1930. *A spanyol irodalom története*. Budapest: Szent István Társulat.
- LAFARGA, F. 1997. Prólogo. In: Lafarga, F. (ed.): *El teatro europeo en la España del siglo XVIII*. Lleida: Edicions Universitat Lleida.
- MORALES MONTORO, A. M. 2021. *Börtön és száműzetés*. Trad. por Eszter Katona. Szeged: JATEPress.
- PAVIS, P. 1991. Problemas de traducción para la escena: interculturalismo y teatro posmoderno. In: Scolnicov, H., Holland P. (eds.): *La obra de teatro fuera de contexto*. México: Siglo XXI, pp. 39-62.
- RÁKOSI, M. 2005a. *Las relaciones literarias húngaro-españolas*. Memoria de licenciatura. Szeged: Universidad de Szeged.
- RÁKOSI, M. 2005b. A spanyol dráma megjelenése a magyarországi magyar színpadon. In: Ócsai, É., Urbanik, T. (eds.): *Köszöntésformák. Ilia Mihály Tanár Urat köszöntik tanítványai*. Szeged: Pompeji, pp. 152-163.
- ROMERA CASTILLO, J. 2020. *Calas en el teatro español del siglo XXI*. Granada: Alhulia.
- SCHOLZ, L. 2018. Modelos y funciones de la traducción teatral en el siglo XIX. Calderón en húngaro. In: Braga Riera, J., González Martínez, J., Sanz Jiménez, M. (eds.): *Cervantes, Shakespeare y la Edad de Oro de la escena*. Madrid: Fundación Universitaria Española, pp. 671-690.
- SZERB, A. 1941. *A világirodalom története*. Tomo II. Budapest: Révai.
- VÉGH, D. 2012. *Kosztolányi Dezső spanyol műfordításai a spanyol-magyar műfordításirodalom történetében*. Tesis doctoral. Budapest: ELTE.
- ZOMBORY, G. 2018. El presente en el teatro contemporáneo de España en la realidad húngara. *Las puertas del drama*, 49. En línea: <<http://www.aat.es/elkioscoteatral/las-puertas-del-drama/drama-49/el-presente-del-teatro-contemporaneo-de-espana-en-la-realidad-hungara/>> [fecha de consulta: 25-01-2023]

**Ádám László Kiss**  
*Université de Debrecen*  
[k.adam.laszlo@gmail.com](mailto:k.adam.laszlo@gmail.com)

## **Les Français mis à l'index en Hongrie Œuvres françaises dans les catalogues de produits de presse fascistes, anti-soviétiques et antidémocratiques, 1945-1946<sup>1</sup>**

The French on the index in Hungary French works in the catalogues of fascist,  
anti-Soviet and anti-democratic press products, 1945-1946

In February 1945, the Hungarian Provisional National Government, in agreement with the Soviet occupying authorities, issued a decree on the physical destruction of press products considered as fascist, anti-Soviet and anti-democratic. The lists of works were published in four catalogues in 1945 and 1946. The copies of the works submitted to the competent authorities were destroyed, those of the collection of the National Széchényi Library were transferred to an enclosed storage space. In the present study, we propose to examine the French works found in the catalogues mentioned above, applying the method of distant reading to identify the political-ideological motivations that manifested themselves in the choice of authors and works. This approach attempts to make a modest contribution to the history of 20<sup>th</sup> century French-Hungarian cultural relations.

Keywords: index, censorship, communism, political ideology

### Introduction

Le terme « index » au sens où nous l'utiliserons dans cet article a une origine latine. L'*Index librorum prohibitorum* était le catalogue des ouvrages que l'Église catholique déclarait interdits de lire et de posséder. Au cours des siècles qui ont suivi, le terme a pris un sens plus élargi, l'expression « mettre à l'index » ayant signifié 'condamner', 'exclure', et avant tout, 'censurer'. Au XX<sup>e</sup> siècle, pour les gens ordinaires, l'index signifiait la liste des ouvrages considérés comme interdits par le pouvoir politique qui dirige l'État ; la pratique ecclésiastique est donc devenue laïque. À la fin de la Seconde Guerre mondiale, à partir d'août 1944, l'occupation allemande de la Hongrie a laissé place progressivement à l'Armée rouge soviétique qui a envahi le territoire du pays. En février 1945, même si les combats duraient encore dans la région transdanubienne de la Hongrie, le Gouvernement National Provisoire hongrois, en accord avec les autorités d'occupation soviétique, a promulgué un décret sur la destruction physique des produits de presse considérés comme fascistes, anti-soviétiques et antidémocratiques, dont les listes ont été publiées dans des catalogues. Dans cet article, nous nous proposons d'examiner les œuvres françaises qui se trouvent dans ces catalogues, en appliquant la méthode de la lecture à distance (*distant reading*), pour identifier les motivations politico-idéologiques qui se sont manifestées dans le choix des auteurs et des œuvres.

---

<sup>1</sup> Je voudrais adresser mes remerciements à Péter Báji, bibliothécaire de la Bibliothèque nationale et universitaire de Debrecen, qui a attiré mon attention sur les auteurs français qui figurent dans les catalogues.



### 1. Le décret n° 530/1945. M. E.

Le décret n° 530/1945. M. E. du Gouvernement National Provisoire hongrois, entré en vigueur le 26 février 1945, a été publié dans *Magyar Közlöny*, le Journal officiel hongrois, le 17 mars. Le premier paragraphe définit les ouvrages qui font l'objet du décret.

Tous les produits de presse fascistes, anti-soviétiques et antidémocratiques (livres, périodiques, quotidiens, annonces, tracts, illustrations, etc.) en possession d'imprimeurs de livres, de maisons d'édition, de libraires, de bibliothèques publiques et de prêt, de bibliothèques scolaires et de particuliers doivent être détruits, qu'ils aient été publiés en hongrois ou dans d'autres langues. (1945 *Magyar Közlöny* : 3)

Le décret a défini la destruction des produits dans des broyeurs.

### 2. Les catalogues, 1945-1946

Le premier catalogue, paru en août 1945, n'était qu'un mince carnet de 25 pages dont une version rééditée a été publiée en 1946. Cette deuxième édition est beaucoup plus longue et a 74 pages. Des suppléments, les catalogues numéro deux, trois et quatre, ont paru en 1945 et 1946. Assez étrangement, la publication du deuxième en 1945 a précédé celle de la version rééditée du premier catalogue. Comme défini par le décret n° 530/1945. M. E., les catalogues ont énuméré tous les ouvrages que le pouvoir politique a considéré comme indésirables. Les catalogues, dans leur ordre de publication, figurent dans la bibliographie de cet article.

L'influence des communistes, qui était renforcée par la présence des forces occupantes soviétiques, est devenue de plus en plus forte, ce qui se manifeste dans le choix, parfois arbitraire, des œuvres indexées. Le catalogue contredit même dans son titre l'idée de la démocratie. Le pouvoir politique, au nom de la démocratie, décide ce qu'il faut définir comme antidémocratique, en violant ainsi un des principes fondamentaux de la démocratie, l'accessibilité des sources aux citoyens. Les exemplaires des ouvrages énumérés dans les catalogues, selon l'idée originale, auraient dû être enlevés même des bibliothèques. Les copies des ouvrages remises aux autorités compétentes ont été détruites, celles de la collection de la Bibliothèque Prault. Széchényi ont été transférées dans un entrepôt fermé.

Parmi ces catalogues, ces sont les ouvrages d'auteurs hongrois qui prédominent, cependant de nombreux auteurs étrangers y sont représentés par leurs ouvrages en traduction ou en langue originale, et les auteurs français dont les œuvres font l'objet de notre analyse y figurent.

### 3. La méthode d'analyse : lecture à distance

C'est Franco Moretti, théoricien littéraire italien, qui a créé le terme de la lecture à distance (*distant reading*) en élaborant une nouvelle approche pour l'analyse d'un grand nombre de textes.

Moretti préconise l'application de méthodes quantitatives et statistiques (...) Le but de la lecture à distance est d'explorer et d'analyser les relations, les parallélismes, les schémas répétitifs et les cycles entre des textes en grande quantité, tout ce qu'une lecture approfondie limitée n'est pas capable de révéler. Bien que le texte lui-même soit perdu lors de la modélisation, le procédé d'abstraction éclaire ? de nouveaux types de connaissances, de relations, de processus et de structures. (Péter 2016 : 1324)

Pour mener à bien notre analyse, nous appliquerons la méthode envisagée par Moretti. À part des données qui se trouvent dans les catalogues (nom de l'auteur, titre de l'ouvrage, en

traduction ou en langue originale, données de l'édition si disponibles), celles qui sont indispensables pour l'analyse ont été également rassemblées : le titre et la maison d'édition originaux de l'ouvrage, le genre, un bref extrait du contenu, un aperçu de la carrière de l'auteur. En possession des données mentionnées ci-dessus, nous tentons d'identifier les motivations politiques et idéologiques qui se sont manifestées dans le choix des auteurs et des œuvres.

#### 4. Les œuvres françaises dans les catalogues

Au cours de la lecture des catalogues, 34 œuvres écrites par des auteurs français ont été identifiées.<sup>2</sup> 19 sont des éditions originales, 11 sont en traduction hongroise, et 9 en traduction allemande. 22 œuvres (9 en hongrois, 8 en français, 5 en allemand) figurent dans le premier catalogue et dans sa version rééditée, il y en a 15 (11 en français et 4 en allemand) dans le deuxième, une dans le troisième et une dans le quatrième, ces deux dernières en traduction hongroise. Le nombre total est plus élevé que 34. Cela résulte du fait que certaines œuvres figurent dans les catalogues en langue originale ainsi qu'en traduction et que certaines sont incluses dans plus d'un catalogue.

La définition du terme « fascisme » selon le dictionnaire Larousse est la suivante : « doctrine ou tendance visant à installer un régime autoritaire rappelant le fascisme italien ; ce régime lui-même » (*Larousse* en ligne). Ce terme était interprété d'une façon « souple » par la rhétorique communiste hongroise qui a dénoncé n'importe quoi avec ce terme, en appelant fasciste tout ce qui avait le moindre rapport avec la droite. Le terme « antidémocratique » (opposé, contraire aux principes démocratiques) est pareil, il ne rend pas une définition précise possible. Ce n'est que le troisième critère, « anti-soviétique » (hostile à l'U.R.S.S.), qui est plus ou moins bien définissable : les œuvres qui ont formulé une critique contre ou qui ont condamné l'Union soviétique correspondent à cette catégorie.

Pour un aperçu plus approfondi des œuvres françaises dans ces catalogues, ces trois catégories doivent être davantage précisées, donc d'autres seront introduites dans un souci de distinction plus claire. Il faut tout de même mentionner que certaines œuvres peuvent être classées dans plusieurs catégories, donc la classification qui suit se base sur la caractéristique la plus typique de l'œuvre donnée. Dans ce qui suit, nous ne présenterons que quelques exemples par catégorie, la liste complète des œuvres françaises se trouve dans la bibliographie de cet article.

##### 4.1. Antisémitisme, racisme, franc-maçonnerie

Malgré le fait que le système soi-disant « classique » fasciste, celui de Mussolini n'était pas nécessairement antisémite, la forme de cette idéologie adoptée par Hitler et le Troisième Reich est étroitement liée à l'antisémitisme. Dans les catalogues, des œuvres françaises considérées comme antisémites sont représentées par plusieurs auteurs.

Les frères Tharaud, Jean (1877-1952) et Jérôme (1874-1953), romanciers, même s'ils avaient été élus à l'Académie française et qu'ils avaient obtenu le prix Goncourt, sont devenus infâmes par l'antisémitisme ouvert de la littérature qu'ils produisaient. Dans le premier catalogue figurent trois romans des frères Tharaud : *Quand Israël est roi* (C1r 1946 : 62), et sa traduction allemande *Die Herrschaft Israels* (ibid., 56), dont l'intrigue se déroule sous les 133 jours de la République des conseils de Hongrie en 1919, avec une attention particulière au rôle des juifs dans les événements infâmes de ce système politique éphémère ; *Vienne la rouge*

---

<sup>2</sup> Il convient de remarquer que les données de l'édition dans les catalogues sont incomplètes ou erronées dans de nombreux cas, des erreurs typographiques y figurent également.

(ibid., 62) qui, à part des actes antisémites, se concentre sur le triomphe de la social-démocratie, c'est-à-dire le renforcement de la gauche ; et la traduction hongroise du roman intitulé *L'Ombre de la Croix* (*A kereszt árnyéka* [ibid., 38]), un roman qui se déroule en Hongrie, dans un petit village partiellement habité par des juifs. Le journaliste René Johannet l'a qualifié de « plus terrible roman antisémite que je connaisse ». (Johannet 1919 : 140)

Léon de Poncins (1897-1975), essayiste et journaliste, a consacré ses œuvres au Complot judéo-maçonnique, une théorie conspirationniste qui suppose une alliance entre les Juifs et la franc-maçonnerie. Ses œuvres conçues dans cet esprit figurent dans les catalogues : *Les forces secrètes de la Révolution* (C1r 1946 : 61) et sa traduction hongroise *A forradalom titkos erői : Szabadkőművesség, zsidóság* (C1 1945 : 18 ; C1r 1946 : 32) dans le premier catalogue et la traduction allemande intitulée *Hinter den Kulissen der Revolution : Judentum und Weltumsturz* (C2 1945 : 31) dans le deuxième. Dans ce même catalogue se trouve deux autres ouvrages de référence de Poncins, *Histoire secrète de la révolution espagnole* (ibid., 35) et *La mystérieuse internationale juive* (idem.) qui font écho à ce qui constitue le thème dans *Les forces secrètes de la Révolution*.

Le comte Georges Vacher de Lapouge (1854-1936), anthropologue et théoricien de l'eugénisme, a donné des discours à l'université de Montpellier en 1889 et 1890 sur sa théorie de l'aryanisme. L'édition allemande des ces discours publiés en français sous le titre de *L'Aryen, son rôle social, cours libre de science politique, professé à l'Université de Montpellier (1889-1890)* (*Der Arier und seine Bedeutung für die Gemeinschaft. Freier Kursus in Staatskunde, gehalten an der Universität Montpellier 1889-1890* [ibid., 28]) figure dans le deuxième catalogue.

#### 4.2. Antibolchévisme, anticommunisme

Parmi les ouvrages dans les catalogues, à part ceux qui sont anti-soviétiques, donc ceux qui critiquent l'Union soviétique, se trouvent aussi des œuvres qui peuvent être considérées comme antibolchéviques ou anticommunistes non-liées à l'U.R.S.S.. Le livre d'Armand Lebrun, son récit personnel, intitulé *La Dictature du Proletariat : Les Ravages du Bolchévisme en Hongrie* (C1 1945 : 13 ; C1r 1946 : 61 ; C2 1945 : 35), pareillement au roman des frères Tharaud *Quand Israël est roi*, s'occupe des événements qui se sont déroulés sous la République des conseils de Hongrie. Comme l'auteur l'écrit dans la préface : « (J)e ferai connaître enfin les atrocités perpétrées par ses terroristes, les "enfants de Lénine", dont les crimes finirent par écœurer tous les honnêtes ouvriers. » (Lebrun 1921 : 5) Il n'est pas surprenant donc que l'édition française de cet ouvrage de Lebrun figure également dans le premier et dans le deuxième catalogue. Le pamphlet anticommuniste du magnat de la presse et manufacturier de parfum François Coty (1874-1934) intitulé *Contre le communisme* (C1r 1946 : 61), un manifeste anticommuniste, figure dans le premier catalogue.

#### 4.3. Antisoviétisme

Étant donné que l'édition des catalogues a été réalisée avec l'approbation des autorités d'occupation soviétique, les œuvres considérées comme anti-soviétiques y prolifèrent. Parmi les auteurs de ces œuvres, le nom le plus connu est sans doute celui de André Gide (1869-1951) dont le récit de voyage intitulé *Retour de l'U.R.S.S.* figure dans le premier catalogue en traduction hongroise (*Utazásom a Szovjetunióban* [C1 1945 : 9 ; C1r 1946 : 15], traduit littéralement par : « Mon voyage en U.R.S.S. »). Il convient de noter ici que le traducteur de ce livre, le romancier hongrois Tibor Déry a été jugé et condamné pour sa traduction qui était

considérée comme une agitation politique (voir 1937 *Új Nemzedék* : 4). Le livre de Gide n'est pas le seul dans la catégorie des récits de voyage. Le romancier et journaliste Henri Béraud (1885-1958), condamné d'abord à mort puis à l'emprisonnement pour collaboration durant l'occupation allemande de la France, figure dans le premier catalogue avec son récit *Ce que j'ai vu à Moscou* en édition originale (C1 1945 : 3 ; C1r 1946 : 60) et aussi en traduction (*Mit láttam Moszkvában ?* [idem. ; *ibid.*, 7]). Jean Herbet (1878-1960), l'ambassadeur de France en U.R.S.S. entre 1924 et 1931, a raconté ses expériences dans son livre *Un Diplomate Français parle du péril bolchévique* dont la traduction allemande (*Ein französischer Diplomat über die bolschewistische Gefahr* [C1r 1946 : 48]) fait partie du premier catalogue.

Parmi les ouvrages considérés comme anti-soviétiques se trouvent le livre de Gustave Gautherot (1880-1948), homme politique et professeur d'histoire, intitulé *Le bolchévisme aux colonies de l'impérialisme rouge* (C2 1945 : 35), écrit dans l'esprit de la vision d'un complot communiste international, ainsi que son essai « Le communisme à l'École. En Russie Soviétique. A travers le monde. En France » (C1 1945 : 8 ; C2 1945 : 35) qui a occupé entièrement le numéro 29 de la revue mensuelle antibolchévique *La Vague Rouge ; La tyrannie soviétique et le malheur russe* (C1r 1946 : 61) par Michel d'Herbigny (1880-1957), jésuite, théologien, orientaliste et évêque catholique, clandestin en Russie soviétique pendant plusieurs années, et le livre de Jacques Lyon intitulé *La crise en Russie soviétique* (idem.) qui décrit la défaillance du système politique soviétique.

#### 4.4. Les partisans de la guerre

Les œuvres qui ont exprimé leur soutien à la guerre ou ont tenté de détourner la responsabilité de l'agression militaire du Troisième Reich à l'encontre d'autres nations se sont retrouvées interdites. De tels ouvrages français figurent dans les catalogues, comme le livre d'investigation du journaliste Paul Allard intitulé *La guerre du mensonge* en traduction hongroise (*Hazugsághaború. A francia összeomlás okai, egy francia újságíró szemüvegén át* [C1r 1946 : 5]) qui explique la défaite de la France en 1940 par les mensonges des dirigeants de l'État français.

Le romancier Jean de la Hire (1878-1956) a publié son rapport sur l'évacuation suite à l'offensive allemande. Le livre porte le titre *Le Crime des évacuations ; Les Horreurs que nous avons vues*, sa traduction hongroise (*Földönfutó Franciaország. A francia kiűrités búnei* [*ibid.*, 17]) figure dans le premier catalogue. Dans son pamphlet de 23 pages, publié à Marseille, intitulé *Roosevelt le responsable*, Georges du Breuil décrit la responsabilité, réelle ou supposée, du président des États-Unis dans l'éclatement de la guerre. La traduction hongroise de cette œuvre (*Roosevelt felelőssége* [C1 1945 : 4 ; C1r 1946 : 9]) figure dans le premier catalogue. Henri Pozzi (1879–1946), diplomate et homme politique, est représenté dans le premier catalogue avec deux ouvrages en traduction hongroise, *La Guerre revient...* (*A háború visszatér...* [C1 1945 : 19 ; C1r 1946 : 32]) et *Les Coupables* (*Századunk bűnösei* [idem.; *ibid.*]) qui, en analysant la situation politique dans les Balkans, prévoient une éventuelle et prochaine guerre.

#### 4.5. Fascisme

Les œuvres considérées comme fascistes dans notre interprétation sont celles qui représentent les régimes fascistes ou les systèmes de droite en les glorifiant. Parmi ces œuvres se trouve le livre intitulé *La nouvelle Roumanie* (C2 1945 : 34) d'Odette Arnaud (la seule femme écrivain française dans les catalogues) qui porte sur l'instauration de la dictature du roi Carol II. Le

journaliste Robert Tourly (1888-1966), malgré le fait qu'il était membre du Parti communiste français, a publié une biographie d'Hitler en 1932, en collaboration avec Zino Lvovsky, une œuvre dont l'édition originale française (*Hitler* [ibid., 36]) figure dans le deuxième catalogue. Même si le livre de l'historien-journaliste Jacques Bainville (1879-1936) intitulé *Les Dictateurs* n'aborde les autocrates contemporains (Staline, Mussolini, Hitler) que dans le dernier chapitre, l'édition hongroise de cette œuvre (*Diktátorok* [C3 1946 : 3]) est incluse dans le troisième catalogue. Le long essai du journaliste Charles Maurras (1868-1952), qui porte le titre *Vers l'Espagne de Franco* [C2 1945 : 35], exprime l'admiration de l'auteur pour Francisco Franco et son combat. L'édition originale de cette œuvre figure dans le deuxième catalogue ainsi que la traduction allemande de *La Gerbe des forces* (*Geballte Kraft. Ein französischer Dichter erlebt das neue Deutschland* [ibid., 24]) du romancier Alphonse de Châteaubriant (1877-1951) qui, tout comme les frères Tharaud, a collaboré avec les Allemands et il est mort en exil.

## Conclusion

Il résulte de ce qui précède que la plupart des ouvrages écrits par des auteurs français inclus dans les catalogues correspondent aux critères qui les définissent comme fascistes, antidémocratiques, antisémites ou anti-soviétiques. Cependant, des exagérations évidentes se manifestent, par exemple dans le cas du *Retour de l'U.R.S.S.* de Gide qui était considéré comme pro-soviétique à l'époque de sa publication, alors qu'il devient anti-soviétique après la guerre ; le système politique de droite déplorait l'éloge du communisme, celui de gauche n'acceptait aucune critique. L'inclusion de certaines œuvres semble injustifiée, notamment le livre d'Henri Béraud (1885-1958) intitulé *Émeutes en Espagne* (C1r 1946 : 60), qui figure dans le premier catalogue et décrit la proclamation de la Seconde République espagnole en 1931 (bien avant la prise de pouvoir par Franco) ou la traduction hongroise du roman d'aventure *La madone des sleepings* (*A hálókocsi angyala* [C4 1946 : 6]) de Maurice Dekobra (1885-1973) dans le quatrième catalogue.

Il est évident que les rédacteurs des catalogues n'avaient l'ambition d'être exhaustifs que dans le cas des œuvres hongroises et allemandes, c'est ce qui explique le faible nombre d'œuvres françaises qui y figurent. Ce parcours des œuvres donne tout de même une idée des motivations du pouvoir et des critères selon lesquels elles ont été choisies. Même si les choix sont en partie légitimes, il ne faut jamais oublier que chaque index rédigé est nécessairement arbitraire, son existence servant les intérêts du pouvoir qui l'a créé.

## Bibliographie

### *Les catalogues*

1945. *A fasiszta, szovjetellenes, antidemokratikus sajtótermékek jegyzéke*. Szeged : Hírlapkiadó Kft. Référence en notes de bas de page : C1
1945. *A fasiszta, szovjetellenes, antidemokratikus sajtótermékek II. sz. jegyzéke*. Budapest : A Miniszterelnökség Sajtóosztálya. Idem : C2
1946. *A fasiszta, szovjetellenes, antidemokratikus sajtótermékek I. sz. jegyzéke. Második, javított kiadás*. Budapest : A Miniszterelnökség Sajtóosztálya. Idem : C1r
1946. *A fasiszta, szovjetellenes, antidemokratikus sajtótermékek III. sz. jegyzéke*. Budapest : A Miniszterelnökség Sajtóosztálya. Idem : C3
1946. *A fasiszta, szovjetellenes, antidemokratikus sajtótermékek IV. sz. jegyzéke*. Budapest : A Magyar Miniszterelnökség. Idem : C4

### *Sources primaires*

1937. « Izgatási vád André Gide elkobzott könyvének fordítója ellen » [Accusation d'agitation contre le traducteur du livre confisqué d'André Gide], *Új Nemzedék*, 105, p. 4.
1945. « Az ideiglenes nemzeti kormány 530/1345. M. E. számú rendelete a fasiszta szellemű és szovjetellenes sajtótermékek megsemmisítéséről » [Le décret n° 530/1945. M. E. du Gouvernement National Provisoire sur la destruction des produits de presse à caractère fasciste et antisoviétiques], *Magyar Közlöny*, 9, pp. 3-4.
- « fascisme », *Larousse*, <<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/fascisme/32950>>, [consulté le 17 avril 2023].
- JOHANNET, R. 1919. « La Vie et les progrès des frères Tharaud », *Les Lettres*, 1<sup>er</sup> mai 1919, p. 140.
- PETER, R. 2016. « A Big Data kihívás és lehetőség a bölcsészettudományokban : Digitális szövegek és metaadatok távoli olvasása » [Les Big Data, défi et opportunité dans les sciences humaines : lecture à distance de textes et de métadonnées numérisés], *Magyar Tudomány*, XI, 11, pp. 1323-1330.
- SIPOS, A. M. 2007. « Index librorum prohibitorum a demokratikus Magyarországon (Könyvindexek 1945-1946) » [Index librorum prohibitorum dans la Hongrie démocratique (Index de livres 1945-1946)], *Könyvtári Figyelő*, LIII, 3, pp. 413-435.

### *Littérature secondaire : les œuvres françaises figurant dans les catalogues*

- ALLARD, P. 1940. *Hazugságháború. A francia összeomlás okai, egy francia újságíró szemüvegén át*. Trad. B. BALOGH. Budapest : Stádium.
- ARNAUD, O. 1938. *La nouvelle Roumanie*. Paris : Éditions de la Nouvelle revue critique.
- BAINVILLE, J. 1936. *Diktátorok*. Trad. J. HAVAS. Budapest : Dante.
- BERAUD, H. 1925. *Ce que j'ai vu à Moscou*. Paris : Les Éditions de France.
- BERAUD, H. 1931. *Émeutes en Espagne*. Paris : Les Éditions de France.
- BÉRAUD, H. 1926. *Mit láttam Moszkvában ?*. Trad. A. ORBÓK. Budapest : Pfeifer.
- CÉLINE, L.-F. 1938. *Die Judenverschwörung in Frankreich*. Trad. A. S. PFANNSTIEL. Dresden : Zwinger-Verlag.
- COTY, F. 1927. *Contre le communisme*. Paris : Grasset.
- DE CHATEAUBRIANT, A. 1938. *Geballte Kraft. Ein französischer Dichter erlebt das neue Deutschland*. Trad. G. BRAN-BRETTSCHEIDER, H. WOLF. Karlsruhe : G. Braun.
- DEKOBRA, M. 1926. *A hálókocsi anyala*. Trad. K. SZTROKAY, Budapest : Dick Manó.
- D'HERBIGNY, M. 1923. *La tyrannie soviétique et le malheur russe*. Paris : Éditions Spes.
- Du Breuil, G. 1942. *Roosevelt felelőssége*. s. l. : s. n.
- GAUTHEROT, G. 1930. *Le bolhévisme aux colonies de l'impérialisme rouge*. Paris : Librairie de la Revue Française.
- GAUTHEROT, G. 1929. « Le communisme à l'École. En Russie Soviétique. À travers le monde. En France », *La Vague Rouge*, III, 29.
- GIDE, A. 1937. *Utazásom a Szovjetunióban*. Trad. T. DERY. Budapest : Cserépfalvi.
- HERBETTE, J. 1943. *Ein französischer Diplomat über die bolschewistische Gefahr*. s.t. Berlin : Deutscher Verlag.
- HERVÉ, G. 1934. *Internationale Stimmen der Nationalisten. Eine Stimme aus Frankreich*. Trad. H. K. E. L. KELLER. Zürich : Batschari.
- LA HIRE, J. DE 1942. *Földönfutó Franciaország. A francia kiürítés bűnei*. Budapest: Stádium.
- LAPOUGE, G. V. DE 1939. *Der Arier und seine Bedeutung für die Gemeinschaft*. Trad. F. RUTKE Frankfurt : Moritz Diesterweg.
- LEBRUN, A. 1921. *La dictature du prolétariat. Les ravages du bolchévisme en Hongrie*. Paris : Librairie Félix Alcan.
- LYON, J. 1929. *La crise en Russie soviétique*. Paris : F. Alcan.

- MATHIS, E. 1931. *Die wahre Fratze des Bolchewismus*. Metz : Reinert.
- MAURRAS, C. 1943. *Vers l'Espagne de Franco*. Paris : Éditions du Livre moderne.
- MICHEL, A. G. 1924. *La dictature de la Franc-Maçonnerie sur la France. Documents*. Paris : Éditions Spes.
- PAUMES, E. 1932. *Arpad blessé ou la Hongrie nouvelle*. Paris : Maurice d'Hartoy.
- PONCINS, L. DE 1939. *A forradalom titkos erői: Szabadkőművesség, zsidóság*. Trad. DR. L. ENDRE. Budapest : Stádium.
- PONCINS, L. DE 1929. *Hinter den Kulissen der Revolution: Judentum und Weltumsturz*. Trad. C. VON WITTICH, Berlin : Schlieffen-Verlag.
- PONCINS, L. DE 1938. *Histoire secrète de la révolution espagnole*. Paris : Gabriel Beauchesne et ses fils.
- PONCINS, L. DE 1936. *La mystérieuse internationale juive*. Paris : Gabriel Beauchesne et ses fils.
- PONCINS, L. DE 1929. *Les forces secrètes de la Révolution*. Paris : Bossard.
- POZZI, H. 1935. *A háború visszatér....* Trad. par F. Felkai, DR. F. MARJAY, Budapest : Marjay.
- POZZI, H. 1935. *Századunk bűnösei....* Trad. par DR. F. MARJAY, Budapest : Marjay.
- THRAUD, J. et J. 1921. *A kereszt árnyéka*. Trad. S. ECKHARDT. Budapest : Pallas.
- THARAUD, J. et J. 1927. *Die Herrschaft Israels*. Trad. C. ZELL. Zürich : Almathea.
- THARAUD, J. et J. 1921. *Quand Israel est roi*. Paris : Librairie Plon.
- THARAUD, J. et J. 1934. *Vienne la rouge*. Paris : La Palatine à La Librairie Plon.
- TOURLY, R., Z. LVOVSKY, Z. 1932. *Hitler*. Paris : Éditions du Siècle.
- VALLERY-RADOT, R. 1935. *Herrschaft der Loge*. Einsiedeln: Verlagsanstalt Benziger & Co.

**Lorenzo La Nave**  
*Szegedi Tudományegyetem*  
[lorenzo.lanave@gmail.com](mailto:lorenzo.lanave@gmail.com)

## **Tradizione arcadica nell'idillio di Mihály Csokonai Vitéz**

The Arcadian Idyll in the Works of Mihály Csokonai Vitéz

In the Hungarian-Italian comparative literature, Jenő Koltay-Kastner, József Szauder and Péter Sárközy present a comprehensive set of arguments demonstrating the important role of the Arcadian Academy in the formation and development of Csokonai's poetry. However, little is said about how the Arcadian idyll genre influenced Csokonai's work from his earliest compositions. The aim of my study is to compare the Italian idyll of the Renaissance and Arcadian periods with the pastoral idyll of Mihály Csokonai Vitéz. The main objective of my research is to define the genre of the idyll. Subsequently, I will analyse the period of Italian literature from the Renaissance authors to Metastasio, whose influence on Csokonai and other Hungarian poets is well attested by their translations (József Szauder's philological analyses have already amply demonstrated the direct influence of the Caesarean poet on Hungarian authors). The expected results will reveal the forms and variants of pastoral poetry that found their place in Hungarian literature through Csokonai.

Keywords: Idyll, genre, pastoral poetry, Csokonai, comparative literatures

### 1. Nozioni sul “genere” dell'idillio: forme e stili

L'intento di offrire una definizione generalmente valida e al contempo dettagliata di “genere idillico” potrebbe condurre a sforzi indarni da parte del lettore, nonché da parte di chi scrive se per genere intendiamo la categoria critica in senso classico, aristotelico: «Nel suo insieme la poetica sembra aver tratto origine da due cause, entrambe naturali» (Paduano 1998: 7). In questa frase è racchiusa la visione naturalistica, tipica degli antichi greci, che tende a considerare ogni prodotto dello spirito classificabile secondo regole naturali e rigorose e non in quanto semplice astrazione empirica utile alla rassegna di opere. Imre Vörös, a tal riguardo, nel suo studio *Természet-szemlélet a felvilágosodás kori magyar irodalomban*, citando János Földi, chiarisce che: «[...] nell'odierna critica letteraria internazionale, la poesia bucolica non è più considerata una categoria di genere, in accordo a ciò, anche la nostra rassegna cerca di affrontarla da un punto di vista tematico» (Vörös 1991: 143). Non esiste, pertanto, un metro che più si addica alla poesia pastorale, come testimoniano le diverse forme che assume nella storia della civiltà letteraria europea il tema bucolico-amoroso: Teocrito scrive epigrammi e carmi, Virgilio ecloghe, componimento che, successivamente, verrà soprattutto conosciuto nella sua variante sacra (Vörös 1991: 142); *L'Arcadia* di Sannazzaro è un prosimetro, Tasso scrive madrigali e una favola pastorale, mentre il Metastasio fu scrittore prolifico di melodrammi, ariette, odi e cantate. Lo spazio preminentemente lirico-drammatico occupato dal tema pastorale è certamente riconducibile alla forma dialogica degli idilli teocritei, e poi di quelli virgiliani, in quanto il dialogo si posiziona a metà strada tra il genere lirico e drammatico.

A questa incredibile flessibilità formale segue anche una variazione notevole degli stili che l'idillio adotta di volta in volta nei secoli. Sebbene l'origine della poesia pastorale sia, come ritiene Imre Trencsényi-Waldapfel (Vörös 1991: 140), originariamente di carattere orale e, perciò, religioso-popolare, è altrettanto vero che nella sua veste teocritea l'idillio è spesso di stampo erudito-mitologico (Romagnoli 1925: prefazione XXVI). Tuttavia, già Virgilio apre così la IV Ecloga: «Sicule Muse, di cose un poco più grandi cantiamo! Non a tutti gli alberi piacciono e gli umili tamerischi; se cantiamo le selve, le selve siano del console degne.» (Carena



2013: 16); e la VI: «Prima si onorò di cantare col verso siracusano e di abitare le selve senza arrossire la mia Talia» (Carena 2013: 37). L'autore dichiara l'intento, rispettivamente, di rendere "degne le selve" di più alti ranghi e di "normalizzare" il tema pastorale. Similmente fa Tasso quando scrive il prologo introduttivo dell'*Aminta*, in cui il poeta "non manca di sottolineare come la sua natura "alta" produrrà effetti nobilitanti sui protagonisti della vicenda: ed è una dichiarazione d'intenti da parte dell'autore, che mira a un innalzamento del genere boschereccio" (Corradini, Baldassarri 2013: prologo). L'opinione critica che vedeva nell'idillio un genere adatto allo stile *mediocris* è nella letteratura moderna diffusa in tutta Europa. Lo testimoniano le parole di J.E. Congleton, che nel suo *Theories of Pastoral Poetry in England* afferma che: «forse mai una tale poetica di stile *mediocris* aveva ricevuto tanta attenzione critica» (Vörös 1991: 140).

Naturalmente, coi secoli anche i topoi letterari tipicamente associati agli idilli teocritei variarono: dove in Teocrito la dicotomia città-campagna nasceva da una profonda nostalgia per le terre lasciate alle spalle, prima la Sicilia poi Coe (Romagnoli 1925: prefazione XXIV), nella successiva tradizione bucolica tale dicotomia è corroborata quasi esclusivamente dal disprezzo per la società urbana (Vörös 1991: 140). Questo «quadro» lontano delle terre amate, poiché accessibili solo nella memoria del poeta, diventerà il luogo idealizzato (Vörös 1991: 140), *elképzelt álomvilág*, di cui il lirico sarà il custode e il cantore. La "terra sognata" avrà grande fortuna e lunga vita come topos letterario anche nelle successive tradizioni, contribuendo così alla creazione del mito dell'età dell'oro greca, un *alīter ūbi* distante nel tempo oltre che nello spazio.

### 1.1. L'idillio in prosa

Proprio la dimensione temporale assumerà un carattere di rilievo quando, nel Settecento, l'idillio interesserà anche i prosatori. Su questo complesso tema si sofferma con particolare enfasi Gianpiero Cavaglià nel suo saggio *L'identità perduta: Romanzo e Idillio*, in cui fornisce un'accurata analisi di come il romanzo abbia avuto origine dagli idilli settecenteschi. Nel secolo XVIII gli autori cominciarono a inserire gli idilli in cornici "romanzate", vale a dire in cui la narrazione è più estesa, e i cui intrecci si discostavano da ciò che era allora percepito come verisimile. A questo tipo di racconto, il *romance*, si contrapponeva il *novel*, un tipo di racconto «di natura più familiare» (Cavaglià 1984: 6) che dilettava con casi ed eventi singolari ma non del tutto inconsueti.

Con questa definizione si incrocia poi una prospettiva storica, dalla quale risulta che soprattutto da un certo momento della sua evoluzione in poi (dal Settecento appunto) il *romance* "tende" al *novel*. Quest'ultimo, in quanto non è altro che la traslazione del *romance* in una veste più verisimile. (Cavaglià 1984: 9)

La sintesi di questi due tipologie narrative ad opera di alcuni autori, creò quella letteratura, nonché la sua idea, intenta ad eliminare il medio letterario. Si cercò di ricreare nella scrittura un'imitazione della vita senza *fictio*. Il grande numero di romanzi epistolari di quel periodo conferma questa tendenza, ma nonostante la fortuna del genere, questi romanzi non riuscivano a superare la grande contraddizione in termini di un romanzo che raccontasse la quotidianità senza rinunciare alla pretesa che quella quotidianità fosse naturale (Cavaglià 1984: 26). Goethe riuscirà a far confluire in modo organico queste due tradizioni, e fu il viaggio in Italia a dargli lo spunto risolutivo:

Soltanto il Goethe della maturità saprà sfuggire alle conseguenze paralizzanti dell'idillio, grazie al fatto che, dopo il viaggio in Italia, egli perviene a un concetto del tempo come integrazione di tre

momenti – passato, presente e futuro – [...] Solo su questa base egli poté costruire il suo romanzo neoclassico: i “Lehrjahre”. L’idillio, invece, appiattito in un eterno presente, sottratto al divenire, non può riscattare la morte, giacché esclude la possibilità che i suoi protagonisti si esponano al flusso della storia. Ciò che possiede colui che vive nell’idillio è la capacità di affidarsi al presente; egli non nutre nessuna nostalgia e vorrebbe ripetere il giorno presente. (Cavaglià 1984: 7)

Il problema preponderante dei romanzi sentimentali del Settecento era la dimensione temporale idillica ereditata dal *novel*, che non espressa in poesia, conferiva alla prosa un carattere eminentemente lirico e una trama senza particolari risvolti, in un tempo fermo, in cui l’uomo è «finalmente a casa» (Cavaglià 1984: 29). Si può perciò concludere che l’idillio, almeno per quel che concerne la sua versione in prosa, non sia solo da intendersi nel senso classico di *εἶδος*, immagine salva, in disparte, ma anche come “racconto eternamente al presente”. A questo particolare tempo della narrazione corrisponde un cronotopo idillico (Cavaglià 1984: 29), caratteristico dell’idillio in prosa del XVIII. Nella parentesi idillica la materia del racconto scorre in modo diverso rispetto a quella della totalità dell’opera.

## 2. L’idillio nella prosa di Csokonai: A’ Tsókok

È indubbio che il caso di Mihály Csokonai Vitéz costituisca un caso raro nella letteratura ungherese ed europea, non solo perché, come studiosi eminenti hanno già edotto, Csokonai fu poeta e traduttore di grande levatura e capacità immaginifica, ma anche e soprattutto perché nella lirica di Csokonai si incontrano e si fondono più correnti letterarie e filosofiche. L’idillio è una delle grandi tradizioni europee che Csokonai adotta e integra nella sua esperienza poetica personale. In particolare, è dal dramma pastorale italiano, nonché da quello del Metastasio, che egli trasse una significativa ispirazione per la propria produzione poetica. Metastasio fu l’autore straniero che Csokonai più tradusse. Questa evidenza si riflette nelle numerose immagini poetiche che dal Metastasio Csokonai “trapianta” nelle proprie, come rileva in *Az éj és a csillagok* József Szauder, a cui si deve il più vasto e dettagliato contributo filologico alla scoperta del Csokonai studioso di letteratura italiana. Ad esempio, nell’idillio *A’ Tsókok*, Szauder ritrova invariate due metafore metastasiane provenienti dalla cantata *Amor Timido* (Szauder 1980: 151):

Metastasio	Traduzione di Csokonai
<p><i>Placido zefiretto,</i> se trovi il caro oggetto, dille che sei sospiro; ma non le dir di chi. <i>Limpido ruscelletto,</i> se mai t’incontri in lei, dille che pianto sei; ma non le dir qual ciglio crescer ti fè così...</p>	<p><i>Ah kis Zefír,</i> menj utánna, s mondd meg néki, hogy az én lelke vagy. Folyj nyomain, <i>kis patakocska,</i> tám rád esmér, hogy az én szememből fakadtál.</p>

Simili richiami testuali non si fermano all’opera metastasiana, come ricorda Jenő Koltay-Kastner, che rintraccia nell’idillio di Csokonai un’immagine poetica tassiana: «s ah egek, mélyebbé és halálósabbá tette az én valódi sebemet», che nell’*Aminta* recita «e fece più cupa e più mortale la mia piaga verace» (Koltay-Kastner 1922: 42); tuttavia, secondo Szauder la poetica di Metastasio ebbe il contributo più importante nella creazione di *A’ Tsókok*, portandolo alla conclusione che: «*A’ Tsókok* è infatti una summa delle conquiste stilistiche italiane di Csokonai, soprattutto quelle realizzate dopo Metastasio» (Szauder 1980: 148). Sebbene l’analisi di Szauder si contraddistingua per il grande rigore, è necessario esaminare l’opera andando oltre il piano stilistico e filologico, che di per sé non è sufficiente a denotare la supremazia di un

autore sugli altri, rendendolo *auctoritas*. Ciò su cui è necessario porre nuovamente l'accento è che gli studi di Szauder rappresentano, in primo luogo, un'importante testimonianza filologica sulle possibili letture con cui il giovane Csokonai si diletta e si arricchiva. Pertanto, se è indiscutibile che Csokonai abbia letto e apprezzato Metastasio, come molti altri scrittori italiani, è anche vero che alcuni di questi costituirono per lui mere fonti di belle forme da imitare e, ad un'analisi più attenta, rimasero letture senza particolari effetti sullo sviluppo del suo pensiero e, di conseguenza, della sua opera. Ad esempio, dal Guarini egli riprende la scena del *Pastor Fido* in cui i protagonisti si bendano gli occhi a vicenda (Koltay-Kastner 1922: 45), e, quasi imitando l'innesto di Marino (Pozzi 1996: 205), mutua dallo stesso il tempio di Venere de' *L'Adone* avvolto da una foresta di palme cipriote: che sia abbastanza per affermare che *A' Tsókok* sia un'opera barocca o che la sua trama abbia avuto come primo modello quella complessa del dramma pastorale di Guarini, o che, ancora, l'aria di apertura, *ajánló-tsókok*, anticipi un leggero melodramma metastasiano? Sarà utile ai fini della ricerca distinguere la forma dalla sostanza. A tal proposito il professore Attila Debreczeni, nel suo studio intitolato *Csokonai, az újrakezdés költője* afferma che:

A' Tsókok" non è quindi un vuoto idillio arcadico-rococò, e il suo significato non risiede nella fuga del poeta dalla realtà che avverte come dura, verso il mondo ideale che ha creato, protestando e sperando allo stesso tempo di trovare conforto. Il suo mondo ideale è una visione poetica dell'ideale di felicità sulla terra. Nel poeta si trasforma in ideale ciò che Vörösmarty formula come "paradiso in terra". È vero, però, che mentre il "paradiso in terra" nella poesia di Vörösmarty è imbevuto di una tristezza insopprimibile, nelle opere di Csokonai esso risuona ancora della gioia di trovarlo. (Debreczeni 1997: 19)

Csokonai cominciò a scrivere *A' Tsókok* con l'intento di creare un "poema mitologico" in dodici canti, che vedeva come protagonisti la prima coppia umana, Melítész e Rozália, con le quali vicissitudini avrebbe intessuto la trama di un'epopea amorosa (Debreczeni 1997: 18). L'elemento mitologico greco arriva all'apice nel terzo canto, una parentesi cosmogonica in cui il saggio Filánder, sacerdote del tempio di Venere, spiega le origini dell'universo. Man mano che la trama si dipana l'elemento pastorale arcadico prevale, creando così il primo idillio in prosa della letteratura ungherese. Dire "arcadico", tuttavia, può risultare fuorviante, oltre che poco esaustivo. Di quale Arcadia parliamo? Se si confrontano i personaggi metastasiani con quelli di Csokonai si possono trovare poche somiglianze, se non nessuna.

Luigi Russo in un suo studio sul poeta cesareo tripartisce i suoi drammi in:

Drammi eroici-sentimentali, semplicemente eroici, e semplicemente sentimentali. Nel primo il protagonista combatte tra il suo ufficio di eroe e la sua passione di uomo del secolo decimottavo; nel secondo la trama è imperniata intorno all'eroe che ha superato la debolezza dell'anima settecentesca (l'amore); nel terzo in cui l'intreccio è costituito da un susseguirsi di scene patetiche d'amore. (Russo 1921: 129)

Il personaggio di Melítész difficilmente trova posto tra la schiera dei personaggi del Metastasio: egli non è l'eroe che combatte con le proprie passioni e, anzi, a dire dell'autore non è affatto un eroe (Debreczeni, Orbán, Serbán 2003: 368), non si batte per conquistare la fama, una volta sconfitto il male del proprio secolo, né lo si può inserire tra le schiere di eroi sentimentali, quali Cleonice del *Demetrio* che «esita, vuole, disvuole» (Russo 1921: 157) e crea l'intreccio su un mero capriccio amoroso. L'amore per Melítész non è semplice da conquistare. Egli nel primo canto, colto da una profonda angoscia, tenta il suicidio in un *locus terribilis* (Vörös 1991: 152-153), perché inizialmente non corrisposto da Rozália. Viene dissuaso dal folle proposito e da qui l'opera assume un carattere elegiaco. *A' Tsókok* si posiziona alla bisettrice di più influenze per i temi e la trama proposti. Il nucleo dell'opera è debitore al Tasso per gli incisi didascalici e moraleggianti, che raggiungono il punto apicale nell'invettiva del saggio Filánder

contro “produttività e cupidigia” (in ungherese *szorgalom és bujaság*) della società antropofaga del lusso, topos di stampo rousseauiano, che sarà successivamente caro anche ad alcuni illuministi italiani (Di Ricco 1995).

Classicismo arcadico-rinascimentale e illuminismo francese costituiscono l'essenza dell'opera, ma ad averla ispirato maggiormente la prosa di *A' Tsókok* furono gli *Idyllen* di Gessner. Fino ad allora il tema bucolico-amoroso nella letteratura ungherese aveva trovato spazio quasi esclusivamente in forma di ecloghe (si pensi a Miklós Zrínyi e a Ferenc Faludi). Chiunque scrivesse poesia pastorale non poteva che prendere come riferimento Le Bucoliche. Gli *Idyllen*, invece, fortemente influenzati dagli idilli teocritei, furono accolti come un elemento di rottura col canone allora vigente, perché scritti in prosa, perdipiù liberata dagli stereotipi del lirismo bucolico (Vörös 1991: 162). Winckelmann fu uno dei tanti ammiratori dell'opera di Gessner, e in una lettera indirizzata allo stesso scrisse: «È stata veramente un'impresa ardua scrivere questi canti in prosa poetica; ma Voi, caro amico, avete anche tolto a tutti la speranza di osare una simile azione dopo di Voi [...]» (Ferrari 2021: 160). Bisognerà aspettare l'Ottocento perché si riesca a eguagliare la prosa di Gessner, che combina e fa convivere l'elemento tragico con l'idilliaco, creando a fianco alla cornice tranquilla, un anti-idillio (Cavaglia 1984: 98-99), che è invece assente nell'opera *A' Tsókok*.

## 2.1. Amaryllis e Melitesz Rozáliához

La trama di *Amaryllis*, un'opera che si accosta più all'ecloga che non al dramma pastorale (Vörös 1991: 171) è, invece, imbevuta dell'elemento tragico. Lo chiarisce da subito l'iscrizione di apertura: «Idillio per la morte della consigliera consorte reale, Schraud» (Debreczeni, Orbán, Serbán 2003: 449). Segue una prefazione in cui il poeta indica quale personaggio sia adatto affinché possa piacere un idillio e, scorrendo più avanti, un giudizio negativo sulla situazione dell'idillio stesso nella letteratura ungherese, il quale né Miklós Zrínyi, né Ferenc Faludi hanno saputo creare secondo l'esempio di Gessner. Siamo nel 1803, Csokonai è ormai nella maturità della sua produzione, e oltre alle preziose arance del giardino italiano, sembra aver raccolto anche alcuni frutti svizzeri. Sulle orme di Gessner, Csokonai grecizza i nomi dei protagonisti inserendoli nella cornice dell'alto-Alföld ungherese, creando quel necessario *medium* tra letteratura e realtà, che permise allo scrittore elvetico di non cadere nell'errore del sentimentalismo il cui scopo era di imitare pedissequamente la vita. Non a casa sia Csokonai che Gessner odiavano le imitazioni pedestri. Csokonai scrive nella prefazione alla *Dorottya*: «Preferisco essere un mediocre originale che un traduttore di prim'ordine»; e come ricorda Stefano Ferrari: «I veri traditori dell'antichità, sia per Winckelmann che per Gessner, sono i suoi pedissequi imitatori» (Ferrari 2021: 161).

Il poeta-protagonista, Melitesz, appena tornato dal villaggio in città, scopre proprio quel giorno che a Debrecen si piange la scomparsa di Amaryllis, moglie di Milon e figlia di Thyrsis. Nello spazio urbano si apre la cornice tragica, mentre il vero idillio è in un passato che non sembra possa ripetersi nel futuro. L'elaborazione del lutto forza i protagonisti a proiettarsi in quel felice passato, in cui la moglie di Milon e l'amata di Melitesz erano ancora in vita, così come nel futuro, carico dell'unica certezza che contraddistingue il destino dell'uomo: «Ó, végezés! ó, te erősebb a fűvek seregénél, s keményebb mint a világgal egyhasi kövek!» (Debreczeni, Orbán, Serbán 2003: 451). Il ricordo della dolce Amaryllis non addolcisce il presente in cui vivono i protagonisti, anzi li appesantisce con un'amarezza indissolubile che li paralizza per quasi tutta la durata dell'azione: «Az én húrjaim talán nem is ekhóztatják többé a ti halmaitokat» (Debreczeni, Orbán, Serbán 2003: 452). Invano Thyrsis, speziale di Debrecen, sfoggia il sapere di Asclepio per curare sua figlia, mentre Milon non fa altro che elargire consigli su come l'uomo debba comportarsi in lutto:

Végy részt a magad és a más bánatiban: de jusson eszedbe, hogy felette kell lenned a bajaidnak, felette magának a sírhalomnak! Aki maga vesztvén nevet, bolond az; aki másén tapsol, gonosz az: de aki magát elrontja, az is gonosz, és ha másért rontja magát, gonosz is, bolond is. – Légy érzékeny és erős: olvaszd szét az állatot az Istennel, és úgy válik belőled egy nemes valóság, úgy lesz az EMBER!». (Debreczeni, Orbán, Serbán 2003: 453)

All'ultima richiesta supplichevole di Thyrsis, Melitesz intona un canto funebre, che nello scritto assume la forma di un'aria in ottonari. Si esplicita, questa volta apertamente, la nozione del tempo: «Elment a mennyeiekhez, / idővel ott lelitek» (Debreczeni, Orbán, Serbán 2003: 454). Il futuro, non il passato, né il presente, assume il ruolo di luogo della felicità. *Amaryllis* è un *novel* che accetta la tragicità del *romance*, o un brevissimo *romance* che rifiuta la trama eroica.

La caratterizzazione del personaggio Melitesz cambia nel corso della produzione di Csokonai in armonia con lo sviluppo della sua poetica. Nei due scritti epistolari *Melitesz Rozáliához*, che risalgono a prima del 1795, il protagonista è ben lontano dal personaggio luttuoso di *Amaryllis*. Con ogni probabilità l'ispirazione per queste due brevi lettere all'amata è tratta dal romanzo epistolare francese, sebbene a differenza delle opere di Rousseau e di De Lacloos, in esse manchi l'elemento romanzesco, come anche l'aspirazione didascalica tipica del genere. Gli scritti sono piuttosto vere e proprie lettere d'amore all'amata, nel quale l'autore si profonde, in stile tipicamente arcadico, nelle più iperboliche similitudini amorose. Mancando l'elemento narrativo non c'è un'azione in cui si muovono i personaggi, ma un semplice ricordo, fissato eternamente su carta nel presente, in cui l'autore-personaggio rievoca il momento passato con l'amata e quello del congedo da lei.

## Conclusioni

È evidente che le influenze che hanno contribuito all'opera di Csokonai vanno oltre l'Arcadia. I suoi scritti, pertanto, si inseriscono in un contesto di respiro europeo ampio e articolato. In essi si ritrova uno dei momenti fondamentali della letteratura ungherese, che sta muovendo i primi passi per liberarsi dai vincoli del classicismo scolastico che fino ad allora l'avevano stretta. È necessario ricordare e sottolineare che l'analisi si è concentrata esclusivamente sulle opere in prosa, e che in altra sede si provvederà ad un'analisi di simile metodologia delle sue liriche. In ogni caso, sembra chiaro che ulteriori ricerche dovrebbero concentrarsi principalmente sul rapporto tra idillio e *romance*, a cui ho fatto riferimento in questo articolo. Questo potrà essere sviluppato in dettaglio in successivi studi comparativi. Successivamente, laddove possibile, dal punto di vista del magiarista, bisognerà confrontare le modalità di influenza della letteratura italiana con la letteratura ungherese. Anche nel caso di Csokonai sembra delinearsi l'ulteriore direzione di ricerca: occorre rendere tangibili le influenze emergenti tra i diversi periodi storici, con particolare riferimento ai meccanismi di influenza italiani maggiormente assorbiti dal poeta ungherese.

## Bibliografia

- CARENA, C. 2013. Virgilio Publio Marone: Opere. In: ROSTAGNI, A. LANA, I. (eds.): *Classici latini*. Torino: UTET.
- CORRADINI, M., BALDASSARRI, G. 2015. *Torquato Tasso: Aminta*. Milano: BUR.
- DEBRECZENI, A. 1997. *Csokonai, az újrakezdés költője*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó.

- DEBRECZENI, A., ORBÁN, L., SERBÁN, I. 2003. Csokonai Vitéz Mihály összes művei [II]. In: DOMOKOS, M. (ed.): *Osiris klasszikusok*. Budapest: Osiris Kiadó.
- DI RICCO, A. 1995. *Tra idillio arcadico e idillio filosofico*. Lucca: Maria Pacini Fazi Editore.
- FERRARI, S. 2021. Il “transfer” degli “Idilli” gessneriani nell’opera di Winckelmann e in quella di Watelet. In: DI RICCO, A., GIUNTA, C. (eds.). *Dispacci da un altro mondo*. Bologna: Il Mulino. 155-175.
- KOLTAY-KASTNER, J. 1922. Csokonai lírája és az olasz költők. *Irodalomtörténeti közlemény*, 32, 3, 39-55.
- PADUANO, G. 1998. Aristotele: *Poetica*. Bari: Laterza Editore.
- POZZI, G. 1996. Preliminari a Marino. In: *Alternatim*. Milano: Adelphi. 205-256.
- ROMAGNOLI, E. 1925. *Teocrito: Idilli*. Bologna: Zanichelli.
- RUSSO, L. 1921. *Metastasio*. Bari: Laterza Editore.
- SZAUDER, J. 1980. *Az éj és a csillagok*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- VÖRÖS, I. 1991. *Természet-szemlélet a felvilágosodás kori magyar irodalomban*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

**Margit Lukácsi**  
*Università Cattolica Péter Pázmány di Budapest*  
[lukacsi.margit@btk.ppke.hu](mailto:lukacsi.margit@btk.ppke.hu)

## **Scrivere per guarire: “menzogna e sortilegio” della scrittura nel romanzo *Un’amicizia* di Silvia Avallone**

Writing to heal: “lies and sorcery” of writing in Silvia Avallone’s novel *A Friendship*

*A Friendship* by Silvia Avallone tells the story of a friendship and the personal formations of two girls, Elisa and Beatrice, elaborates a complicated relationship of the protagonist with her own body, and of an existence without horizons. The major themes of this book are self-education, the contrast between the outer and inner worlds, between the intimate dimension and the surface, appearance, and the associated crisis of values, the opportunities of and the eventual failure of that, all told through writing conceived as a remedy for trauma. In my essay I discuss three topics: autobiography - literature and life, nostalgia and trauma; mothers: missing female role models; the photographic narrative.

Keywords: trauma, self-empowerment, autobiographical narration, photography and literature

Negli ultimi tempi nella letteratura italiana contemporanea l’amicizia è diventata un tema molto frequente, soprattutto nel ritratto di amiche. Basta qui pensare alla “tetralogia napoletana” di Elena Ferrante, ai romanzi precedenti di Silvia Avallone (*Acciaio*, soprattutto), oppure a *L’acqua del lago non è mai dolce* di Giulia Caminito: tutti hanno meritato sia il consenso della critica, sia il successo tra il pubblico. L’amicizia femminile è una relazione molto intima e complicata, di solito viene raccontata come un’esperienza di formazione spirituale che abbraccia un arco di tempo lungo, a volte toccando più generazioni, e, benché venga raccontata come un rapporto privilegiato capace di lenire i dolori causati dalla disfunzione dei rapporti familiari, può essere la causa di molte ferite e perdite.

La lettura di testi sul trauma, l’ascolto, la comprensione, è qualcosa di simile alla testimonianza coattiva, l’ascoltatore/lettore fa parte dell’atto di rievocare e assume una responsabilità commemorativa e di compassione. Le narrazioni dei traumi ci parlano non solo all’interno del testo, ma ci invitano a partecipare anche fuori dal testo. Una proposta di approccio per interpretare le narrazioni dei traumi può essere la cosiddetta “lettura personale” (Menyhért 2008). Nel mio intervento vorrei dedicare un’attenzione particolare all’effetto terapeutico del processo dello scrivere e in quello della lettura, come attività di elaborazione che aiutano la reintegrazione spirituale e mentale.

In *Un’amicizia* Silvia Avallone narra la storia delle formazioni personali di due ragazze, Elisa e Beatrice, ambientata in parte in Piemonte, Biella, città natale dell’autrice, e in una cittadina che nel libro viene indicata solo con l’iniziale maiuscola T., situata sulla costiera livornese, e infine a Bologna, dove si svolgono gli eventi del passato prossimo e del presente della storia. Gli eventi traumatizzanti del più o meno passato remoto vengono raccontati in una struttura narrativa ben serrata e calcolata.

### 1. Autobiografismo – letteratura e vita, nostalgia e trauma

*Un’amicizia* è un libro fortemente autobiografico, in cui l’autrice elabora nella scrittura, anche se in maniera indiretta, il proprio vissuto in prima persona. L’esperienza traumatizzante fondamentale è la famiglia disfunzionale, la mancanza di una famiglia come forza coerente e

luogo adatto di educazione e formazione emozionale. Lo stato traumatico viene reso narrabile attraverso il racconto delle perdite: perdita del nucleo familiare di partenza, perdita della casa, perdita o non-funzione di un legame familiare (madre, padre, fratello), precarietà di rapporti d'amicizia. Il titolo volutamente troppo semplice del romanzo però suggerisce un'altro approccio: come se si trattasse semplicemente del racconto di una storia di un'amicizia, mentre in realtà si tratta di relazioni problematiche molto più complesse. Da qui nasce anche il problema della traduzione ungherese del titolo che non poteva essere letterale, siccome nella nostra lingua la combinazione di un articolo indeterminativo e un sostantivo (*Egy barátság*) come titolo di un libro non ha senso, ho dovuto ricorrere alla traduzione un po' fuorviante (*Egy barátság története*), benché non si tratti semplicemente della storia di una certa amicizia, piuttosto della natura di una certa amicizia (la delucidazione me l'ha fornita direttamente l'autrice).

Nel corso della narrazione siamo testimoni anche di un intensivo intrecciarsi della nostalgia e del trauma (Pintér 2014: 128-129), Elisa sente una costante nostalgia della vecchia casa, ambientazione di un periodo vissuto per niente sereno, però non conoscendo altro, vissuto come normale, intimo. Per lei le montagne attorno a Biella sono personaggi vivi, conosciuti di nome che accompagnano le sue giornate. La casa è il luogo della familiarità elementare, ogni trasloco che dovrebbe essere un'opportunità di crescita, conduce invece ad un nuovo stato traumatico ed è percepito come una perdita, un peggioramento progressivo della situazione. Nei momenti difficili vince l'attaccamento, il senso della familiarità, in cui la persona chiave è la madre, anche se è inadatta al suo ruolo. La perdita della casa è vissuta come un lutto, il distacco dalla madre per molto tempo rimane una ferita pulsante e solo col tempo si trasforma in una nostalgia mai accontentabile. «Non riesco ad addormentarmi senza l'odore di lei, il suo respiro, mi veniva da piangere da quanto mi mancava.» (Avallone 2020: 43) Questo smisurato attaccamento alla madre non cambia nemmeno quando Annabella stessa prova a spiegare alla figlia quanti danni causava a lei nel corso degli anni passati: «Non sono stata un granché. [...] Ti ho creato un mucchio di problemi senza accorgermene, ma è colpa mia lo stesso. Non voglio rovinarti anche il liceo. [...] – Non mi basta. Non puoi smettere di essere mia madre.» (Avallone 2020: 132)

Nel romanzo di Avallone l'autoreferenzialità è talmente forte, che le ambientazioni più importanti come Biella, città natale dell'autrice, e Bologna, città dove attualmente vive, poi gli studi, le letture e numerosi altri dettagli della propria biografia, come il giorno del proprio compleanno, vengono "prestati" dall'autrice alla protagonista Elisa. Questo solleva la questione dell'introducibilità della vita personale nella narrazione in prima persona e la forma del diario come strumenti per conferire una maggiore credibilità alla storia e/o per rendere più efficace l'immedesimazione da parte del lettore. Il procedimento narrativo – la messinscena della scrittura di un libro – è in realtà un processo della costruzione di una identità narrativa, nient'altro che l'aspetto soggettivamente vissuto dell'identità di Elisa, la sua "ipse-identità", usando il termine ricouriano. (Ricoeur 2001) Questa forte soggettività, questa esibizione o autorivelazione durante il processo della scrittura funziona alla maniera del cosiddetto "*self writing*" (autoscrittura o scrittura personale), tipica della "letteratura al femminile" che amalgamando in sé diversi generi senza severi criteri come il diario, lettere, appunti in un agenda, comunicazioni sul blog e sui social media si manifesta come un "*life writing*" (scrittura di vita, scrittura dal vivo), il cui obiettivo principale è ottenere uno stato di tranquillità. (Menyhért 2008. XX) Il processo della scrittura messa in scena nella sua pratica suppone di avere un effetto terapeutico, le esperienze traumatiche rimosse e/o relegate nelle dimensioni dell'oblio possono sciogliersi e trovare una soluzione durante il processo della scrittura e nel risultato di essa. Tramite la narrazione, dunque, si può guarire. A questo serve nel libro di Avallone una complicata struttura narrativa.



La narrazione parte nel presente della finzione narrativa, con una data precisissima: Bologna, 2019, 18 dicembre, ore 2 di notte – l’inizio della scrittura, l’inizio di un atto terapeutico immaginario. Infatti, la narratrice in prima persona singolare vive questo momento come un autoconfronto sforzato e necessario per elaborare la storia della sua amicizia con Beatrice, elaborare la sua perdita, trovare risposte a domande che da anni la tormentano e ritrovare il proprio equilibrio. Elisa deve affrontare un lavoro interno, per lei aprire i vecchi quaderni è come «un pugno in pieno stomaco», deve combattere con sé stessa, trovare la forza necessaria per farcela: «Da quando non siamo più amiche ho smesso di tenere traccia della vita. [...] In un impeto di maturità capisco che è arrivato il momento di ricordare, e affrontarti. Non potrei prendere alcuna decisione saggia nei tuoi confronti, altrimenti». (Avallone 2020: 13) Il presente del romanzo abbraccia un arco di tempo molto breve, due settimane appena, tempo della lotta di Elisa per ritrovare l’equilibrio che corrisponde al tempo della scrittura frenetica del romanzo. Tutto il resto, cioè la sua preistoria che è la storia della sua amicizia con Beatrice, la conosciamo in due riprese (2000 e 2003-2006) dai diari, dai blog e da rievocazioni dei ricordi.

La cornice che racconta la nascita del libro, schema assolutamente non nuovo, era utilizzato ampiamente dalla letteratura postmoderna. L’esigenza di scrivere nasce da una perdita e dalla solitudine da essa causata. Già all’inizio del libro viene rivelato il desiderio della protagonista, fino ad allora nascosto o represso, di diventare autore di un libro. Lo studio, i libri, e i luoghi connessi (biblioteca, scuola, aula universitaria) aumentano l’intensiva letterarietà del testo, l’intrecciarsi della letteratura e della vita. Le madri delle ragazze vedono la lettura e lo studio come il pegno dell’ascensione culturale e sociale, i libri sono oggetti sacri, la biblioteca è un luogo privilegiato, un salvagente. In *Un’amicizia* alcuni momenti cruciali della storia si svolgono in biblioteca: la madre di Elisa in un momento critico lascia la figlia piccola in una biblioteca alla tutela delle bibliotecarie, Elisa conosce l’amore della sua vita, Lorenzo, nella biblioteca cittadina, poi passa le sue ore più belle e allo stesso tempo più tormentate nelle sale di lettura di diverse biblioteche. «Perché mia madre mi abbandonava a leggere. E io volevo mamma, invece, avrei dato non so cosa per rimanere analfabeta. La letteratura fu, in fondo, il solo modo che mi capitò per colmare il suo vuoto. Potrà mai esistere una passione senza prima un vuoto?» (Avallone 2020: 50) I continui rimandi letterari intrecciano tutta la narrazione, diventano criteri di valore. I nomi dei protagonisti (Elisa, Beatrice, Lorenzo) sono nomi di forte connotazione letteraria, Elisa vive la prima fase del suo amore con Lorenzo e firmano le reciproche mail come Morante e Moravia. L’allusione al particolare rapporto di coppia tra i due grandi autori del Novecento, è una loro aspirazione, espressa attraverso un gioco delle parti. La lettura delle poesie di Wislawa Szymborska, di Mandelstam, di Sandro Penna, di Vittorio Sereni, di Pascoli, di D’Annunzio accompagna i moti d’animo della protagonista. I versi trovano corrispondenza a ogni minuto della sua esistenza. Nel corso della formazione della sua personalità, per Elisa, vita e letteratura si amalgamano sempre di più, e questo crea un forte contrasto tra lei e Beatrice, la divergenza nelle loro visioni sul mondo, sul contenuto e superficie, sull’apparenza e la profondità diventa pian piano incolmabile. Per Elisa la letteratura è il depositario dei valori assoluti. La sua prima lezione di scrittura la riceve da Beatrice, quando l’amica la convince a scrivere una lettera a Lorenzo. Non una lettera d’amore romantica però, ma piuttosto una lettera che seduce mentendo. Dopo vari tentativi di insuccesso Elisa capirà e assapora il gusto della “menzogna e sortilegio” della scrittura.

Io scrivevo e non ero più Elisa. Mi ammantavo, mi mascheravo, esageravo con gli aggettivi. Ricamavo su bianchiera intima dettagli irripetibili. Spacciandomi per esperta di cose che neppure immaginavo: non le esplicitavo, le lasciavo sospese tra gli spazi bianchi, alludevo. Eppure, liberandomi dalla timida Elisa e fingendomi una che l’aveva già fatto milioni di volte, accedevo a una parte di me, insospettabile, che forse era la verità. (Avallone 2020: 87)

Elisa che alcuni anni dopo scriverà la sua brillante tesi di laurea sul *Menzogna e sortilegio* di Elsa Morante – come, del resto, la stessa Silvia Avallone –, qui per la prima volta deve affrontare l’immancabile questione del valore della verità della scrittura e della letteratura. Questa domanda durante la sua formazione spirituale la accompagnerà sempre, anche quando da ricercatrice universitaria non troverà la voce comune con le studentesse della facoltà di lettere e non riuscirà a convincerle del valore assoluto della letteratura, e nemmeno quando sta aspettando suo figlio all’allenamento di calcio e per riempire il tempo legge *L’amica geniale* di Elena Ferrante. La sua frustrazione nei confronti di Beatrice, oltre al loro conflitto già esistente, nasce anche dal fatto che il messaggio suggerito da Beatrice – la promessa della bellezza assoluta – è molto più accattivante della lettura solitaria.

Quel che è certo è che Beatrice fu la miglior scuola di scrittura che potessi frequentare. Per quanto oggi vada a dire in giro che leggere è una perdita di tempo, che lei ha un impero da mandare avanti e i romanzi sono tutte fesserie. Mente. Come mento io. Niente è più erotico di una menzogna. (Avallone 2020: 87)

## 2. «Il corpo e l’anima» – le madri: modelli femminili mancanti

In *Un’amicizia* le madri sono madri mancanti nel senso che non offrono un modello femminile valido per le figlie, non riescono ad accompagnarle nel processo di identificazione come donne: o sono troppo forti o troppo deboli, comunque i rapporti con i propri figli sono ugualmente problematici. Si tratta di traumi repressi che attraversano generazioni: già il rapporto delle madri con le nonne risulta carico di incomprensioni, gli schemi traumatizzanti si ereditano di generazione in generazione. Annabella, madre di Elisa e Ginevra, madre di Beatrice, appartengono a diverse tipologie di madri “difettose”: però ambedue in realtà soffrono della stessa mancanza: la nostalgia dei sogni non realizzati. La presenza opprimente della figura materna crea alle figlie un senso di noia e, addirittura, vergogna. Non vogliono per niente assomigliare alle madri e difficilmente riescono a perdonarle.

Una delle tipiche manifestazioni della mancanza della madre-modello è che le figlie sono incapaci di stabilire un rapporto normale con il proprio corpo. Tra i tanti temi toccati in questo romanzo uno centrale è l’età dell’adolescenza e della prima gioventù femminile, il processo difficile della coscienza del proprio corpo. Il corpo è un luogo traumatico: non riescono ad accettarlo così com’è, né se si tratta in realtà di un corpo bellissimo e perfetto e visto tale anche dagli altri (nel caso di Beatrice), né quando si tratta di un corpo normale, cioè non particolarmente bello, ma comunque carino (Elisa). O sono forzate di esibire il proprio corpo a dismisura (Beatrice, modella-influencer) o lo disprezzano (Elisa). L’aspetto esteriore assume un’importanza eccessiva, l’analisi del modo di vestirsi, la relazione delle protagoniste con i propri vestiti e il vestiario delle loro madri sono tutti punti nevralgici.

Beatrice, una volta che era triste, mi ha confessato che per lei i vestiti sono più che una maschera: un nascondiglio dietro cui salvarsi. Un’altra che invece era su di giri, mi ha detto che spalancando l’armadio e abbinando i capi più disparati si sentiva come una strega che produce pozioni e incantesimi potenti.

Per mio padre gli abiti non sono niente, un mezzo di sopravvivenza come un altro.

Per me credo significhino l’ombra delle mani di mia madre, il tessuto del tempo con lei. (Avallone 2020: 150-151)

Per Elisa i vestiti servono solo a mantenere l’invisibilità – porta vestiti fuori moda, scelti a caso, senza alcun criterio, acquistati spesso alle bancarelle dell’usato, talvolta addirittura rubati (la storia dell’amicizia di Elisa e Beatrice comincia appunto con il furto di un paio di jeans, la mamma di Elisa ruba dei capi di vestiti scartati nella fabbrica Liabel dove lavora). Molto spesso

Elisa indossa i vestiti di suo fratello maggiore, oltre che per motivi emozionali e di appartenenza, anche per mimetizzarsi. Annabella è tragicamente incapace di vestirsi e vestire la figlia, lei stessa porta vestiti o trascurati o eccentrici, bizzarri (sembra uomo, manovale di cantiere e non donna), quando vuole sembrare elegante per una certa occasione, risulta falsa, è incapace di armonizzare i colori dei vari capi, causando un continuo senso di vergogna per la figlia e imbarazzo per il padre di Elisa. Nonostante ciò, il trauma dell'incapacità di vestire e vestirsi è un'esperienza che in Elisa si fonda con un forte sentimento di nostalgia: «La gioia dei sabati pomeriggio allo spaccio aziendale, le ore di caccia alle taglie, ai rimasugli di campionato, piegate come mondine in una risaia, immerse in quelli che mamma chiamava “i cestoni da ravanare”. Ho vissuto gran parte della felicità, durante l'infanzia, ravanando in quei cestoni.» (Avallone 2020: 151)

L'altra estremità è rappresentata da Beatrice e sua madre che nella gioventù vinse un importante gara di bellezza, però non riuscì a realizzarsi come modella e vuole compensare le opportunità perdute portando ai casting i propri figli. A tale scopo sacrifica l'infanzia della figlia, la sua libertà di crescere, di affermare una relazione sana con il proprio corpo e compromettendole pure l'anima. Il corpo della figlia è un prodotto di rendita su cui si vive, deve essere tutelato non perché è sacro nella sua autonomia, ma perché produce profitto, garantisce fama e potere. Il corpo di Beatrice è un corpo messo in mostra sui social e sulle grandi pubblicità, il suo corpo “offerto al pubblico” diventerà quello fotografato, immobile e statico, l'altro, il suo vero corpo con i piccoli difetti naturali deve essere cancellato, nascosto, occulto, dimenticato da tutti. Beatrice alla fine è solo un'immagine, un simulacro, il suo corpo fisico viene negato. In realtà si tratta di una specie di mercificazione del corpo della ragazza che avviene tramite l'operato della madre e anche se non si tratta di una “vendita diretta”, non è un'offesa meno grave di una prostituzione.

Un brano che preannuncia il futuro del corpo di Beatrice, narra la scena del tentativo di liberarsi, quando prova a tingersi i capelli, però fallisce e rovina tutto:

Quando posò lo sguardo su di me, Beatrice aveva gli occhi pieni di lacrime. Mi fece cenno di raggiungerla e io, armandomi di coraggio, attraversai il salotto. Sua sorella adesso mi degnò di un'occhiata così esplicita che avrei potuto tradurla in parole: “Che razza di pezzente ci hai tirato in casa, Beatrice?”. [...]

Se ne stava lì, i capelli ridotti a lana di vetro, a rimirare i propri ritratti come fossero quelli di una sconosciuta.

«Volevo il tuo stesso colore» mi sorrise.

E io dentro di me pensai: *Tu* volevi essere come me? Sei matta?

«Allora ho mescolato due tinte e ho fatto un casino.» Ma non sembrava pentita.

«I miei capelli sono brutti» replicai, «i tuoi erano bellissimi.»

«Non erano miei. Io ce li ho ricci, crespi, tremendi, e di un castano che non sa di nulla. È dalla prima media che Enzo me li stira con la piastra e mi cambia il colore in base alle copertine di “Vogue”.

(Avallone 2020: 57-59)

Da parte di Beatrice si tratta qui di una ribellione inconscia, vorrebbe diventare simile alla sua amica punk, Elisa, i cui capelli di colore rosso arancione li vede come segno di libertà, di autonomia a lei negate. Nel romanzo, come il contrasto assoluto della bellezza perfetta, viene mostrata anche l'altra estremità: il deperimento del corpo, nel racconto dell'improvvisa malattia e poi la morte della madre di Beatrice. Questi eventi sconvolgono le sorti di Elisa e Beatrice, e la descrizione del progressivo deperimento di un corpo una volta bellissimo funziona come un forte contrappunto reale e tangibile alla bellezza fino ad allora vista e conosciuta come un assoluto ed unico valore.

### 3. La narrazione fotografica

Al tema del corpo è legato anche il tema del rapporto con la propria immagine fotografata. In *Un'amicizia* la fotografia è una forma della scrittura, della storicizzazione di un istante. Osserviamo però una grande differenza tra i diversi "fotografi" nel libro. Il contesto familiare in cui crescono Elisa e suo fratello non conosce il culto dell'immagine di sé, loro non apprezzano le foto perché non hanno dei ricordi considerati degni di renderli immortali. Possiedono poche fotografie messe male, sfuocate, non scattano delle foto nemmeno in occasione degli eventi più importanti come matrimoni, quindi la fotografia non ha il ruolo come custode della memoria. Nella famiglia di Elisa c'è però una persona che fa delle foto professionali, il padre, Paolo, professore di informatica che coltiva un hobby particolare: fotografa gli uccelli e vorrebbe a ogni costo coinvolgere in questa sua passione anche la figlia, però senza successo. Paolo è il fotografo collezionista-predatore che scatta delle foto statiche per categorizzare gli uccelli, usa l'obbiettivo come il cacciatore usa il fucile. Quando invece comincia a scattare delle foto durante le gite di Elisa e Beatrice, per Beatrice si apre un mondo nuovo: la realtà virtuale, dove si può caricare le proprie foto esponendosi agli occhi altrui. Poi Paolo passa la macchina fotografica a Elisa, e le foto fatte da lei dell'amica non saranno più statiche, Elisa inserisce sempre in un contesto la figura di Beatrice, ne costruisce il carattere, crea un racconto attorno a lei che renderà viva la modella. Elisa usa la macchina fotografica come una macchina da scrivere, il loro blog comune mantiene l'originalità finché ci lavora lei, e quando col tempo diventa il mondo privilegiato di Beatrice, le foto tornano ad essere statiche e senza interesse.

Tutt'altra è la relazione con le fotografie della famiglia di Beatrice. La scena quando Elisa visita la stanza delle foto nella casa di Beatrice è eloquente: tutte le pareti della stanza sono tappezzate di foto, soprattutto di quelle di Beatrice, la più bella. Si tratta di una specie di mausoleo, in cui la madre conserva le foto delle migliori esibizioni dei figli sulle passerelle. Elisa, mentre sta guardando questa bizzarra mostra fotografica, ha la sensazione come se si trovasse in un cimitero:

Superammo le camere spalancate della sorella e del fratello, quella chiusa dei genitori. Bea scostò l'ultima porta ed entrammo in una stanza così fredda e buia che pareva di qualcuno morto da poco dopo una lunga malattia. Camminai a tentoni seguendo la sua sagoma e, quando lei sollevò la tapparella, rimasi senza fiato.

Ovunque alle pareti erano appese fotografie, come in un museo o in una cappella votiva. Ingrandimenti giganteschi, ritratti, collage di Polaroid in cornice, sotto vetro. Dove non c'erano cornici, c'erano scaffali stipati di album numerati, ciascuno battezzato con un nome: Costanza, Beatrice, Ludovico. Beatrice stravincedeva su tutti. [...]

Bea con la treccia e il diadema, teneramente infantile, gli occhi stupefatti e le guance rosse di fard in una réclame d'alta moda. Bea mogano scuro, forse dodicenne, su una passerella in costume da bagno. Sempre, di rigore, coi capelli lisci. Il sorriso che era già l'universalmente noto: paragonabile a quello della Gioconda, inscalfibile, indecifrabile, che ricorre all'infinito sulle pagine del web. Ma le immagini che solo io vidi, piantate coi chiodi nel muro, erano sbiadite, immobili e come morte. Era questo che mi inquietava, forse, la somiglianza di quelle pareti con i loculi nei cimiteri. (Avallone 2020: 60-61)

Scrivono Remo Ceserani (Ceserani 2011: 45) che già nella natura stessa della fotografia c'è qualcosa di perturbante quando essa viene tematizzata nel testo letterario, in quanto la sua immobilità viene collegata alla rigidità della morte e della maschera mortuaria. Molto spesso la fotografia provoca inquietudine e difficoltà di interpretazione in coloro che la guardano e interpretano, e, nel soggetto ritratto anche problemi di identificazione. In *Un'amicizia* è interessante il parallelo che Bea da influencer usa la fotografia come una maschera immortale e perenne, mentre in realtà diventa "l'imbalsamatrice" di se stessa e realizza il proprio memento mori, e non per caso già scrivendo la tesi di maturità si interessa alla moda funeraria degli

etruschi. Elisa invece, fotografando Beatrice, crea dell'amica un personaggio che si concede alle sue fantasie, la messinscena è l'incipit di un romanzo di cui Elisa è l'autrice. Tutte e due le ragazze usano la fotografia come mezzo per raccontare e raccontarsi, ma lo fanno diversamente: il racconto di Elisa è vivo e mobile, perché racconta la realtà come fantasia, mentre il racconto di Bea è statico e morto, perché racconta una fantasia come se fosse realtà. Beatrice non apprezza l'edizione pregiata dell'*Anna Karenina* che riceve da Elisa in regalo per il compleanno, perché non sa che fare con un libro, non conosce la forza salvifica della lettura, chiede in dono un'altra foto ancora. Per lei la letteratura non è la verità, è solo fantasia tramite la quale può scappare temporaneamente dalla realtà. Elisa invece è capace di trasformare l'amica, fotografandola, in *Anna Karenina* o *Madame Bovary* o *Sonja Marmeladova*, componendo le scene fotografiche in cui Bea è protagonista, poichè lei durante le pose intuisce il proprio potere. La forza salvifica della letteratura non agisce senza l'interazione del lettore, quindi non salverà Bea, lei rimane prigioniera nella propria immagine imbalsamata, senza vita per sempre.

## Bibliografia

- AVALLONE, S. 2020. *Un'amicizia*. Milano: Mondadori.
- AVALLONE, S. 2021. *Egy barátság története*. LUKÁCSI, M. (transl.), Budapest: Park Kiadó.
- CESERANI, R. 2011. *L'occhio della Medusa. Fotografia e letteratura*. Torino: Bollati Boringhieri.
- MENYHÉRT, A. 2008. *Elmondani az elmondhatatlant. Trauma és irodalom*. Budapest: Anonymus – Ráció.
- PINTÉR, J. N. 2014. *A nem múlt jelen. Trauma és nosztalgia*. Budapest: L'Harmattan.
- RICOEUR, P. 2001. A narratív azonosság. In: LÁSZLÓ, J., THOMKA, B. (eds.), SEREGI, T. (transl.): *Narratívák 5., Narratív pszichológia*. Budapest: Kijárat, 5-25.

## **La prima traduzione ungherese di Pinocchio (1899): un furto d'autore?**

The First Hungarian Translation of Pinocchio (1899): Plagiarism?

The item intends to focus on Carlo Collodi's Pinocchio's translations in Hungarian language, highlighting the features of the very first translation of 1899, which the critic left unaccounted for.

This study focuses mostly on the first arrival of Pinocchio in Hungarian language, firstly on the magazine «Az én újságom» in 1899, then in volume in 1900, in the form of *Fajankó, a bártfai fabábnak mulatságos históriája*, translated (and re-written) by Viktor Garády-Gauss (also known as Vittorio De Gauss). The official critical studies do not recognize, or simply ignore, this first Pinocchio's translation. Through this item the features of Garády-Gauss re-writing and adaptation of Pinocchio will be shown, pointing out that Pinocchio, even though in a quite changed form, appeared in Hungarian language long before what the critic believes.

Keywords: Pinocchio, Translation, Hungarian literature, Viktor Garády-Gauss, Vittorio De Gauss

### 1. Introduzione

La maggior parte della critica letteraria ungherese considera la traduzione di *Pinocchio* pubblicata nel 1907 da Antal Radó (1862-1944) come la prima trasposizione in lingua magiara del classico italiano per l'infanzia. Nel corso di questo articolo verrà invece dimostrato che è necessario anticipare cronologicamente l'arrivo in Ungheria della marionetta ideata da Carlo Collodi.

Infatti, questo studio intende concentrarsi sull'opera *Fajankó: a bártfai híres fabábnak mulatságos históriája*, traduzione (o, piuttosto, ri-scrittura di *Pinocchio*, come si vedrà in seguito) del docente liceale, traduttore e scrittore ungherese Viktor Garády-Gauss (1857-1932), conosciuto anche con lo pseudonimo letterario Vittorio De Gauss. Tale traduzione fu pubblicata inizialmente a puntate sulla rivista per l'infanzia «Az én Újságom» [Il mio giornale] tra il 2 luglio del 1899 e il 26 novembre 1899, ed edita già nel 1900 in volume singolo dalla casa editrice Singer és Wolfner nella collana *Filléres Könyvtár* [Biblioteca da tre soldi]: «Questa elaborazione [di Garády-Gauss], poco conosciuta, sulle enciclopedie è indicata come opera autonoma, senza accennare al fatto che si tratti di un'elaborazione del testo collodiano. Molto più conosciuto è l'adattamento di Radó.» (Józsa 2009: 152).

L'opera di Gauss, seppur parziale e profondamente rielaborata, costituisce infatti la prima traduzione di *Pinocchio* in ungherese, anche se non vi viene fatto alcun riferimento né a Collodi, né all'originale *Le avventure di Pinocchio*: è quindi forse possibile parlare allo stesso tempo di traduzione e di ri-scrittura e adattamento, non escludendo la possibilità di un vero e proprio furto d'autore.

### 2. L'arrivo di *Le avventure di Pinocchio* in Ungheria e la Scuola di Traduttori di Fiume

Nel 1868 Fiume torna sotto la giurisdizione ungherese in seguito alla firma del Compromesso con Vienna nel 1867; nel 1882 la Scuola Media Superiore della città viene elevata al rango di Regio Liceo-Ginnasio bilingue italo-ungherese, in cui le materie venivano insegnate in italiano, ma nelle classi superiori veniva introdotto lo studio della lingua e della letteratura ungheresi.

Per quanto riguarda l'importanza della formazione in lingua italiana ricevuta dai discendenti di Fiume, non si dimentichi che la lingua franca della marina asburgica era l'italiano.

L'acquisto di una copia di *Le avventure di Pinocchio*, delle *Storie allegre* e del *Minuzzolo* di Carlo Collodi è verificabile consultando gli Annuari del Liceo-Ginnasio bilingue italo-ungherese di Fiume dell'anno 1895 (relativi ai nuovi arrivi per la Biblioteca Giovanile dell'istituzione scolastica per l'a.s. 1894-1895). Nel 1904 *Pinocchio* viene acquistato anche dal Liceo Femminile di Fiume.

Non a caso si citano gli acquisti della Biblioteca del Liceo-Ginnasio della città adriatica, dato che Fiume ha costituito una pietra miliare fondamentale dei rapporti culturali e letterari italo-ungheresi a partire dalla seconda metà dell'800, fino alla Seconda Guerra Mondiale (e, di riflesso, ancora fino alla Rivoluzione ungherese del 1956). Infatti, è nella 'perla dell'Adriatico', parte fino al 1918 della Monarchia Asburgica e della Grande Ungheria, che si è andata spontaneamente creando una 'scuola fiumana dei traduttori ungheresi', ampiamente documentata da critica e studi letterari (ad es. Sárközy 1997, Fried 2001).

Nell'ambito quindi delle relazioni letterarie italo-ungheresi sono quindi i traduttori e gli studiosi nati a Fiume, o lì professionalmente attivi, a costituire quel seme che germoglierà nell'amicizia tra Italia e Ungheria tra le due guerre mondiali, formando il *milieu* artistico, letterario e culturale alla comunanza di interessi in chiave revisionista che avvicina Roma e Budapest tra la seconda metà degli anni 20 e la catastrofe del secondo conflitto mondiale. Per citarne solo alcuni, alcuni degli artefici del ponte culturale e letterario tra Italia e Ungheria nella prima metà del Novecento sono stati: Pietro Zambra, Ernesto e Mario Brelich, Riccardo e Silvino Gigante, Francesco e Gino Sirola, Edoardo Susmel, Ignazio Balla, Silvia e Luigi Rho, Nelli Vucetich, Antonio Vidmar, Francesco Sirola, Paolo Santarcangeli e Lucia Karsai (Sárközy 2004: 7-16), a cui è necessario aggiungere il nome di Viktor Garády-Gauss.

## 2.1. Vita e opere di Viktor Garády-Gauss

Vittorio De Gauss De Hahnberg nasce da una famiglia patrizia di origini fiumane il 27 luglio 1858 (Szinnyei 1894: 1050-1052), secondo altre fonti nel 1857 (Fried 2001: 163), a Nagyvárad (oggi Oradea, in Romania). Il padre è un funzionario asburgico, e dopo il Compromesso del 1867 la famiglia Gauss torna a Fiume, dove Viktor completa gli studi liceali nel 1879, seguiti da quelli universitari in Lettere e Filosofia a Budapest, terminati nel 1883. Neolaureato, Gauss insegna per un anno nel liceo Femminile di Fiume, dal 1883 al 1884. Nel 1884 ritorna nella capitale ungherese, per dedicarsi al giornalismo e dove, a partire dal 1886, trova un lavoro come impiegato del Ministero del Tesoro.

Nel 1903 De Gauss torna a Fiume, per rimanervi fino alla morte, avvenuta il 27 maggio del 1932. In questo secondo periodo fiumano nel 1905 De Gauss viene nominato Direttore della Stazione Biologica Marittima, dopo aver anche contribuito alla fondazione di un Acquario nella città adriatica; accanto al lavoro da biologo marino, nel 1903 De Gauss fonda e dirige a Fiume la «Fiumei szemle» [Gazzetta di Fiume], seguita poi dal «Fiumei Napló» [Diario di Fiume].

Vittorio De Gauss assume lo pseudonimo Garády-Gauss durante il periodo budapestino da giornalista e scrittore, dietro consiglio dell'autore ungherese Jenő Rákosi (Tóth e Marosán 2018: 73), per sottolineare la propria doppia appartenenza culturale tanto all'Italia che all'Ungheria, permettendo quindi di calare questo personaggio nella temperie bilingue caratteristica di Fiume. Osservandone la biografia, è evidente che Garády-Gauss si trova idealmente non solo a metà tra le due lingue e culture, ma anche a metà tra due sue passioni viscerali, quella per il mare e la flora e la fauna marittime, e quella per la letteratura, la scrittura e la traduzione.

Infatti, basta scorrere le opere dell'autore e traduttore fiumano per notarne i più disparati interessi: sia biologo che letterato, sia scrittore originale che traduttore. Sulle scienze naturali scrive, a partire dal 1894, *A Quarnero faunája* [La fauna del Quarnero], oppure *A tenger éjjeli fénylése* [Il brillamento notturno del mare], entrambi pubblicati nel «Természettudományi Közlöny» [Gazzetta delle scienze naturali]. L'interesse per il mondo marino viene ulteriormente confermato nella produzione originale di Garády-Gauss, basti pensare ai romanzi per ragazzi *Mi van a tengerben?* [Che cosa c'è nel mare?] e *Adria gyöngye - Magyar fiú a magyar tengerparton* [Perla dell'Adriatico - Ragazzo ungherese al mare ungherese] (Fried 2004: 119).

Contemporaneamente, a partire dagli anni 90 dell'800 inizia anche un'intensa attività di traduttore dall'italiano in ungherese e viceversa: fra le prime traduzioni, pubblicate nella rivista «Budapest» fra il 1890 e il 1891, si trovano due romanzi di Gerolamo Rovetta, *Mater Dolorosa* e *Montegu*; poi *Eva* di Giovanni Verga; come anche *Forza irresistibile* [Ellenállhatatlan erő] di Cordelia. Fra le altre opere di Verga tradusse anche *Il come, il quando ed il perché* [Hogyan, mikor és miért?] e anche *I ricordi del capitano D'Arce* [D'Arce kapitány emlékei]: il primo fu edito nel 1893 dalla rivista «Magyar Hírlap», mentre il secondo nel 1900 dalla casa editrice Singer e Wolfner. Ugualmente nel «Magyar Hírlap» del 1894 vennero pubblicate due opere di Matilde Serao, *Addio, Amore!* e *Castigo*. Gran parte di queste traduzioni venne poi edita in volumi autonomi in varie annate della collana *Egyetemes Regénytár* [Biblioteca Universale], stampata dalla già menzionata Singer e Wolfner, che darà spazio a Pinocchio nella collana *Filléres Könyvtár* nel 1900. Da evidenziare che dall'ungherese in italiano Garády-Gauss traduce e pubblica nel 1897 l'opera teatrale *Bánk Bán* di József Katona.

### 3. Caratteristiche di *Fajankó: a bártfai híres fabábnak mulatságos históriája*: traduzione, rielaborazione o furto d'autore?

*Torsolo* [o *Testa di Legno*, o *Barbagianni*]: *la divertente storia della famosa marionetta di Bártfa* è il titolo con cui *Le avventure di Pinocchio* fa la propria comparsa in lingua ungherese. Come già evidenziato, nella seconda metà del 1899 l'opera viene edita da «Az én Újságom» [Il mio giornale] (Garády-Gauss, 1899), accompagnandola con illustrazioni di Károly Mühlbeck (1863-1943), per poi trovar posto nel 1900 in un'edizione in unico volume per la casa editrice Singer és Wolfner, con gli stessi disegni del medesimo artista grafico.

Il testo di Garády-Gauss in ungherese è pesantemente modificato rispetto all'originale italiano, innanzitutto nella caratterizzazione geografica: non a caso il traduttore-scrittore cala la vicenda a Bártfa (oggi Bardejov, nell'Alta Slovacchia, al tempo della pubblicazione dell'opera parte della Grande Ungheria), volendo evidentemente svolgere la storia in un contesto culturalmente vicino, in parte noto ai piccoli lettori, geograficamente remoto, ma non così esotico come avrebbe potuto essere l'Italia. D'altro canto, dal 1885 al 1910 è attiva nel paese di Bártfa una fabbrica di giocattoli (Tésczabó 1999: 347-367), elemento di cui Garády-Gauss tiene conto nell'ambientare le vicende lì, dato che è l'unico centro abitato ungherese direttamente nominato nell'opera e che la presenza dell'industria rendeva il luogo sicuramente conosciuto tra i lettori più piccoli.

Inoltre, sono presenti altri riferimenti alla geografia dell'Ungheria del tempo:

vengono menzionate quattro altre città (all'epoca) ungheresi: Kassa (oggi Košice, in Slovacchia), dove Kopasz Bálint e Horváth Ádám hanno lavorato insieme nel passato; Miskolc, nel nome magiarizzato dell'Osteria del Gambero Rosso [Vendégfogadó a Miskolczi Piros Csizmához]; e Budapest, nominata nell'insegna dell'osteria (“Ha Miskolczon akkora nagy csizmát varnak, hát mekkora lehet, a mit Budapesten készítenek?”); e Körmöcbánya (oggi Kremnica, in Slovacchia), da dove provengono le monete d'oro, cioè “körmöczi aranyak”. (Kormányos 2023: 15)



Accanto alle variazioni toponomastiche, anche i nomi propri dei personaggi vengono fortemente magiarizzati, senz'alcun rispetto filologico, quanto piuttosto guardando direttamente al risultato in ungherese: nel passaggio summenzionato Kopasz Bálint (lett. Valentino Calvo) è Geppetto, mentre Horváth Ádám (lett. Adamo Horváth, dove 'Horváth' è un cognome piuttosto diffuso in Ungheria) è Mastro Ciliegia. Per lo più i personaggi presentano nomi descrittivi, che aiutano a capirne la personalità o a descriverne la professione, oltre a fornire al lettore un solido contesto specificatamente ungherese. Anche il protagonista Fajankó è un nome parlante, in cui "il termine ungherese generalmente indica un personaggio infantile, immaturo, discolo, testardo e magari un po' semplicione" (Kormányos 2023: 17), dove 'fa' è in ungherese 'legno', mentre il suffisso '-jankó' è il diminutivo di 'János', cioè 'Giovanni', potendo quindi esser tradotto in italiano come 'Barbagianni' o 'Torsolo', o 'Testa di legno', espressioni un po' arcaiche ma conosciute ancora oggi per indicare, appunto, un ragazzino poco studioso e magari non troppo sveglio, oppure una trasposizione accettabile potrebbe essere anche 'Giovannino Ciocco'. È quindi evidente che, con una scelta del genere, l'autore vuole fare riferimento al fatto che Fajankó/Pinocchio è una marionetta di legno, e che la disciplina nello studio non è tra le sue qualità principali. La versione di Garády-Gauss è comunque povera di traduzioni letterali dei nomi italiani, permettendo alla narrazione di spaziare più agilmente nell'elemento ungherese attraverso l'uso di nomi parlanti.

Oltre a toponimi e a nomi propri (Fábián 2006: 355-367, Fábián 2006: 55-64), la transculturalizzazione operata dall'autore fiumano si manifesta anche sotto l'aspetto della gastronomia o della valuta utilizzata, infatti i personaggi della versione ungherese mangiano piatti tradizionali magiari, come 'véres- és májas hurka' [sanguinaccio e salsiccia di fegato], 'töltött káposzta' [cavolo ripieno], 'cigánypecsenye' [arrosto di maiale alla zingara], mentre per quanto riguarda le monete, Garády-Gauss usa riferimenti incentrati sul denaro della Monarchia (krajcár, fillér, körmöci arany), dove però il costo ungherese del biglietto per entrare nel Paese dei Balocchi è decisamente più alto che nella versione italiana, che prevede una cifra molto più abbordabile per Pinocchio: "Mentre Pinocchio deve pagare quattro soldi per entrare nel Gran Teatro dei Burattini, Fajankó invece deve pagarne venti per la stessa ammissione." (Kormányos 2023: 22). Sarebbe curioso sapere se Garády-Gauss ha impostato un prezzo più alto rispetto alla versione italiana per via di una svista, o di un errore di calcolo nel cambio, o se invece l'idea facesse parte di un più vasto impulso culturale e pedagogico, come a dire che per i bambini ungheresi entrare nel Paese dei Balocchi fosse talmente costoso, che non valeva la pena di tentare, e che invece fosse meglio dedicarsi allo studio.

Il punto di partenza per le seguenti riflessioni è che tanto nell'edizione a puntate sulla rivista per l'infanzia, che in quella in volume unico per la Singer és Wolfner, non è presente alcun riferimento all'originale italiano, né nel nome del protagonista, totalmente magiarizzato, né d'altro canto vi sono riferimenti all'autore Carlo Collodi: l'opera è infatti presentata come "A magyar ifjúságnak elbeszéli Gauss Viktor", cioè "Raccontato ai giovani ungheresi da Viktor Gauss". Si noti che, al contrario, nella traduzione del 1907 di Radó, anche se Pinocchio compare col nome magiarizzato di Tuskó Matyi, nella postfazione del traduttore alla seconda edizione del 1926 viene spiegato che il nome originale della marionetta è Pinocchio (in italiano nel testo), e che è una creazione di Carlo Lorenzini, alias Carlo Collodi (Radó 1926 : 216); inoltre, nella prefazione al volume è anche presente un riferimento diretto a Pinocchio da parte degli editori, così come sul frontespizio del testo campeggia la precisazione "*Collodi «Pinocchio»-ja után a magyar ifjúság számára átdolgozta Radó Antal*", e cioè "*rielaborato per i giovani ungheresi sulla base del «Pinocchio» di Collodi*".

### 3.1. Fortuna di *Fajankó* di Garády-Gauss

La prima traduzione professionale e accreditata di *Pinocchio*, in cui viene appunto evidenziato che si tratta di una traduzione, seppur rielaborata per la gioventù ungherese, è senza dubbio quella di Antal Radó del 1907, uscita col titolo *Tuskó Matyi kalandjai szárazon és vizen* [Le avventure di Mattia Ciocco per terra e per mare]: infatti, anche se il nome della marionetta viene magiarizzato, nella postfazione del traduttore alla seconda edizione dell'opera, uscita nel 1926, viene reso noto ai piccoli lettori che il vero nome di Matyi è Pinocchio, e che l'autore è Carlo Lorenzini (alias Collodi).

D'altro canto, le sette traduzioni in ungherese di Pinocchio (Garády-Gauss 1899, Radó 1907, Czédly 1928, Gáspár e Barna 1940, Rónai 1967, Szénási 1999), con una traduzione molto lontana dall'originale uscita nell'ultimo anno dell'800, un'altra più aderente al libro di Collodi d'inizio Novecento, e ben cinque altre successive, seguono la tendenza individuata dalla studiosa Judit Józsa, la quale fa notare che “il libro di Collodi fu successivamente ritradotto da diversi traduttori moderni, per cui oggi ne abbiamo la versione integrale. La ritraduzione dei capolavori interessa la maggior parte dei classici, di cui di regola abbiamo tre varianti: una ottocentesca, una risalente al primo '900 ed una a noi contemporanea.” (Józsa 2009: 159).

Paradossalmente, sembra proprio la prima rielaborazione di Garády-Gauss a ‘fare scuola’ e a lasciare una traccia nella traduttologia ungherese, almeno fino alle trasposizioni editate nel corso della Seconda Guerra Mondiale. Infatti, per il Pinocchio edito ad Arad nel 1928, il traduttore Károly Czédly (1899-1954), pur non essendo stato un vero professionista della traduzione e dell'italianistica (come Garády-Gauss, e al contrario di Radó), sceglie la soluzione proposta dall'autore e traduttore fiumano: il suo Pinocchio rielaborato riceve il titolo *Fajankó, a fából faragott paprika-Jancsi tanulságos és vidám históriája* [Torsolo/Testa di legno/Barbagianni, l'istruttiva e allegra storia del Casperle intagliato nel legno]. Inoltre, la prefazione degli editori al Pinocchio tradotto da Czédly riporta le seguenti informazioni: Finora in lingua ungherese è stata pubblicata solo una versione rielaborata e ridotta di Fajankó. Adesso il lettore riceve l'edizione integrale. Che ogni esemplare possa raggiungere un albero ungherese di Natale addobbato, perché è lì che, con affetto, appartiene. (Gli editori 1928: 8).<sup>1</sup>

Da quanto si legge quindi nella terza traduzione di Pinocchio del 1928, è possibile dedurre che il traduttore Czédly non conoscesse la traduzione di Radó del 1907, in cui Pinocchio compare come Tuskó Matyi, ma che abbia invece fatto riferimento alla primissima edizione, profondamente modificata, di Garády-Gauss, in cui la marionetta viene presentata, appunto, come Fajankó, nome proprio scelto e riconfermato dal traduttore del 1928. Inoltre, anche gli editori della casa editrice Vasárnap, presso cui esce *Fajankó, a fából faragott paprika-Jancsi tanulságos és vidám históriája*, non sembrano essere a conoscenza della trasposizione di Radó del 1907: nella prefazione al volume scrivono infatti che “finora in lingua ungherese è stata pubblicata solo una versione rielaborata e ridotta di Fajankó. Adesso il lettore riceve l'edizione integrale”, facendo quindi palesemente riferimento all'opera di Garády-Gauss, appunto pesantemente rielaborata, ridotta e adattata, filologicamente molto più lontana dalle *Avventure di Pinocchio* di Collodi rispetto alla trasposizione di Radó (la quale contiene tutti e trentasei i capitoli del Pinocchio originale, venendo infatti riconosciuta dalla critica ufficiale come la prima vera e propria traduzione in ungherese del capolavoro collodiano). Si noti però che l'edizione di Czédly sembra essere introvabile (Józsa, Naccarella 2007: 153) e che, in base ad altre fonti consultate, la traduzione di Radó del 1907, “[...] è diventata una delle storie preferite dai bambini ungheresi, che lo consideravano un libro ungherese a tutti gli effetti, come ricorda nel suo libro di memorie, *Roma 1938*, lo scrittore ungherese György Lénárd [...]”. (Józsa, Naccarella 2007: 153).

---

<sup>1</sup> Le traduzioni dall'ungherese in italiano sono dell'autore del presente articolo.

Sembrerebbe quindi che proprio la primissima traduzione di Garády-Gauss, seppur incompleta e profondamente magiarizzata, abbia goduto di un successo maggiore rispetto a quella più filologicamente corretta di Radó, di pochi anni successiva. È possibile ipotizzare che il traduttore e gli editori ungheresi di Arad del 1928, rimasti nella neonata Grande Romania all'indomani della dissoluzione della Monarchia e del Trattato di Pace di Trianon del 1921, non avessero accesso alle ultime novità editoriali ungheresi (la seconda edizione di Radó è pur sempre del 1926), oppure che la versione di Radó non abbia ricevuto l'attenzione e la distribuzione che meritava nel 1907 e negli anni successivi (appena undici anni dopo la pubblicazione del *Tuskó Matyi*, lo spazio geografico danubiano viene infatti investito da cambiamenti economici, sociali e politici epocali, che per lungo tempo condizionano i rapporti tra Romania e Ungheria).

## Conclusioni

La traduzione di Garády-Gauss dovrebbe essere a ragione inserita nell'elenco delle traduzioni di Pinocchio in ungherese: anche se lacunosa e piuttosto scorretta filologicamente, ha tuttavia funzionato da apripista per l'arrivo di Pinocchio in Ungheria, seppur profondamente magiarizzato e calato in un contesto geografico e semantico ungherese. Inoltre, è necessario riconoscere il fatto che abbia inaugurato una tradizione, fornendo una base alla trasposizione del 1928 di Czédly e iniziando a popolarizzare la marionetta italiana tra i bambini ungheresi. D'altro canto, in conseguenza delle usanze traduttologiche in vigore a cavallo tra Otto- e Novecento, l'autore fiumano ha ommesso di evidenziare che si tratta proprio di una traduzione, e non di un'opera originale (ma Czédly e gli editori di Arad mostrano di essere ben consapevoli dell'esistenza di Pinocchio di Collodi, e che l'opera *Fajankó* di Garády-Gauss altro non è che, appunto, Pinocchio).

Si consideri inoltre che “nella seconda metà dell'Ottocento e a cavallo tra i due secoli, le traduzioni non vengono intese nel senso moderno del termine. Sono per lo più adattamenti, rielaborazioni, spesso anche riduzioni o domesticazioni” (Józsa, Naccarella 2007: 152), in tal senso giustificando il furto d'autore di Garády-Gauss. È quindi necessario calare l'opera di Garády-Gauss nel suo contesto storico, non dimenticando che “in questa epoca, le traduzioni vengono svolte con molta libertà” (Józsa 2009 : 158). In ogni caso, già nel 1900 il *Fajankó* inizia ad essere acquistato dalle scuole in Ungheria (Iskolai értesítők 1900 : 46), e il fatto che all'edizione a puntate uscita sulla rivista per l'infanzia «Az én Újságom» segua quasi immediatamente quella in volume, dimostra un generale apprezzamento e successo per la traduzione e riscrittura di Garády-Gauss.

La traduzione di Garády-Gauss ha quindi il merito di aprire la strada all'arrivo di Pinocchio, presentandone una versione ridotta, semplificata e magiarizzata, giudicata più adatta e più scorrevole per i bambini ungheresi. Infine, si consideri che solo un secolo dopo, nel 1999, con la traduzione di Szénási, la più fedele al *Pinocchio* di Collodi, la marionetta si mostrerà al pubblico dei piccoli ungheresi in veste fedele all'originale.

## Bibliografia

- CZÉDLY, K. 1928. *Fajankó, a fából faragott paprika-Jancsi tanulságos és vidám históriája*. Arad: Vasárnap.
- FÁBIÁN, ZS. 2006. Gli antroponomi nelle sei traduzioni ungheresi di Le avventure Pinocchio di Carlo Collodi. In: *Il nome nel testo*, VIII (= Atti delle Sezioni 3a e 3b del XXII Congresso ICOS Pisa 2005), 355-367.

- FÁBIÁN, ZS. 2006. I toponimi nelle traduzioni ungheresi di Pinocchio. In: KOLLÁR A. (eds.), *Miscellanea di studi in onore di Mária Farkas*. Szeged: Jatepress, 55-64.
- FRIED, I. 2004. Egy kulturális identitás in *Fiume és a magyar kultúra*. KISS GY. e LADÁNYI I. (eds.), Budapest: Kortárs könyvkiadó.
- FRIED, I. 2001. Emlékek városa Fiume. Budapest: Ponte Alapítvány.
- GARÁDY-GAUSS, V. 1899. Fajankó: a bártfai híres fabábnak mulatságos históriája. In: *Az én Újságom*, X/27-X/48, Budapest.
- GARÁDY-GAUSS, V. 1900. Fajankó: a bártfai híres fabábnak mulatságos históriája. Budapest: Singer & Wolfner.
- JÓZSA, J. 2009. Appunti sulla traduzione letteraria fra l'italiano e l'ungherese. *Quaderni Vergeriani*, V/5, 147-166.
- JÓZSA, J. e NACCARELLA I. 2007. Capolavori italiani in Ungheria e ungheresi in Italia. Storia di due testi per la scuola: Pinocchio e I ragazzi della via Pál. In: AA.VV., *La letteratura ungherese comparata con la letteratura italiana*, Pécs, 151-159.
- KORMÁNYOS, D. 2023. Pinocchio per la prima volta in Ungheria? Szeged.
- SÁRKÖZY, P. 1997. *Letteratura ungherese letteratura italiana. Momenti e problemi dei rapporti letterari italo-ungheresi*. Roma: Sovera Multimedia s.r.l.
- SÁRKÖZY, P. 2004. Le traduzioni italiane delle opere letterarie ungheresi in Italia. *Rivista di Studi Ungheresi*, 3, Roma, 7-16.
- SZINNYEI, J.: Magyar írók élete és munkái. <<https://mek.oszk.hu/03600/03630/html/>> [ultima consultazione: 27.7.2023]
- TÉSZABÓ J. 1999. Játékgyár a századfordulón. Az első magyar fa- és machée játékszergyár, Bártfa-Békéscsaba története, 1884-1904-1910. In: *A Békés megyei múzeumok Közleményei*, 20, 347-367.
- TÓTH T. e MAROSÁN M. 2018. Hahnbergi Garády Viktor (1857-1932). In: *A Magyar Biológiai Társaság I. Tudománytörténeti Szimpóziuma*. Magyar Biológiai Társaság, Budapest: Szent István Egyetemi Kiadó Nonprofit Kft., 73.
- RADÓ A. 1926. *Tuskó Matyi kalandjai szárazon és vízen*. Budapest: Lampel R. (Wodianer F. és fiai)
- ZSIROS A. 2009. Pinocchio magyarországi utóélete. *Italianistica Debreceniensis*, 16, 123-145.

## Fonti

- «Iskolai értesítő» 1895. Fiume-Állami gimnázium, Fiume, 59.
- «Iskolai értesítő» 1900. VI. kerületi állami főreáliskola, Budapest, 46.
- «Iskolai értesítő» 1905. Magyar Királyi Állami Felsőbb Leányiskola és Leánygimnázium, Fiume, 46.

**Bence Matuz**  
*Université Catholique Pázmány Péter*  
[matuzbence97@gmail.com](mailto:matuzbence97@gmail.com)

## **Institution et savoir : les expériences poétiques de Paul Nougé**

Institution and knowledge: the poetic experiences of Paul Nougé

This paper intends to analyse the poetic experiments of the Belgian surrealist poet, Paul Nougé (1895–1967). These experimental texts, similar to other literary products of avant-garde movements, are characterised by their critical attitude in front of institutional mediation of literary works, such as auxiliary discourses of publication or elements of critical discourses. Thus they permit to examine how mediation can influence the reception. According to my hypothesis, the critic of Nougé problematizes, mainly from an epistemocritical approach, mediational discourses which englobe literary works and they reception in a way that the thought-provoking potential of literary texts become attenuated. By consequent, this study treats the way Nougé questions mediation and makes the reception of his texts the most immediate possible.

Keywords: discourse, surrealism, Paul Nougé, poetic experience

### Introduction

Le discours littéraire semble au prime abord libre par définition. Les questionnements de l'approche épistémocritique du rapport entre littérature et savoir se réfèrent souvent à ce postulat selon lequel la littérature contribue à la production du savoir précisément en raison de sa liberté critique qui s'exerce sans axiomes figés. L'un des exemples, parmi tant d'autres, est l'analyse de *L'âne* de Victor Hugo par David Charles (Charles 1996). Or, il y a plus de cinquante ans, Foucault a déjà rendu compte des procédés de contrôle discursifs qui n'épargnent même pas la littérature. Et si ce discours littéraire est contrôlé, voire neutralisé par un certain ordre discursif appuyé sur des institutions, comment la pensée libre de la littérature peut s'exercer et garantir la production du savoir ? Ou bien, comment la littérature contribue à l'ébranlement des schématismes intellectuels et émotifs, si elle est constamment mise entre parenthèses par les discours qui l'accompagnent ? Dans cet article, je vais me pencher sur cette problématique en m'appuyant sur l'analyse discursive foucauldienne et sur deux textes expérimentaux du poète surréaliste belge, Paul Nougé : les *Récréations* écrits en 1938 et *L'introduction aux équations et formules poétiques* rédigés en 1928-29. La réflexion que je vais présenter peut éventuellement révéler que dans l'ordre discursif qui accompagne la production littéraire l'acquisition d'un savoir à partir des textes littéraires peut s'avérer problématique et que Nougé réussit pourtant à dépasser, au moins partiellement, cet obstacle.

### La littérature et l'ordre discursif

Dans *L'ordre du discours*, Foucault définit deux procédés de contrôle intérieurs (l'institution du commentaire et celle de l'auteur) et un procédé de contrôle de la mise en jeu et de l'accès (le rituel) qui semblent caractériser le discours sur la littérature (Foucault 2001). Ces procédés sont, selon Foucault, mis en place en raison des craintes civilisationnelles concernant le discours qui, sans les contraintes institutionnelles, provoqueraient un état chaotique (Foucault 2001). La réglementation du discours semble donc nécessaire, et le discours littéraire, même s'il ne se soumet pas aux procédés de contrôle extérieurs, comme l'interdit, la distinction raison-folie et

la volonté de vérité, donne preuve de tous les procédés de contrôle intérieurs et des contrôles de mise en jeu et d'accès. Bien entendu, les procédés en question ne sont pas nettement séparables, il ne s'agit donc ici que des points les plus importants et quelque peu simplifiés qui touchent la littérature.

Ces procédés sont donc le commentaire, le principe organisateur de l'auteur et le rituel qui donne le cadre et l'emplacement institutionnels du texte (comme les contextes d'une bibliothèque, d'une librairie, des inscriptions sur la couverture etc.). Parmi ceux-ci, c'est le commentaire qui paraît le plus flagrant. La critique littéraire quotidienne et le discours académique s'organisent selon le même principe démontré par Foucault, celui de la répétition. Le commentaire constitue, selon la définition foucauldienne, une sorte de redit, qui est contraint à se référer au discours primaire (Foucault 2001) du texte littéraire et à en reformuler les enjeux esthétiques, théoriques ou autres par un langage argumentatif, contribuant ainsi à la production du savoir concernant les textes en question. Selon l'expression de Foucault,

Le moutonnement indéfini des commentaires est travaillé de l'intérieur par le rêve d'une répétition masquée : à son horizon, il n'y a peut-être rien d'autre que ce qui était à son point de départ, la simple récitation. Le commentaire conjure le hasard du discours en lui faisant la part : il permet bien de dire autre chose que le texte même, mais à condition que ce soit ce texte même qui soit dit et en quelque sorte accompli. (Foucault 2001)

Le commentaire consisterait donc dans un travail d'explicitation qui « accomplit » le texte traité et, s'il ne suit pas exactement le texte, c'est pourtant à ce texte-même qu'il confère des aspects, des références, des rapports. En d'autres termes, le commentaire consiste dans une lecture explicitée. Or, en cas de textes littéraires, cette explicitation préalable risque de simplifier considérablement la réception. Si le lecteur retrouve le commentaire avant le texte primaire, ce qui arrive souvent, l'ordre de la lecture et de l'acquisition du savoir se trouvent, en quelque sorte, renversés : la réception risque alors de ne pas procéder tant par la mise en question des schématismes que par la vérification des résultats d'une analyse antérieure. Au lieu d'inciter le lecteur à reconsidérer ses schématismes, le texte devient l'illustration de lui-même ; non pas une provocation à la réflexion mais la constatation de la provocation. Bien entendu, l'immédiateté d'une lecture entièrement libre d'abstractions et d'idées reçues est un concept fort problématique, mais cela n'empêche que le commentaire reste dans un ordre tautologique qui atténue les stimuli affectifs et intellectuels de la lecture. L'attention orientée antérieurement par le commentaire peut donc se restreindre à la répétition de la répétition, autrement dit à la vérification du commentaire lors de la lecture du texte primaire. Celui-ci limite donc, selon l'expression de Foucault, l'événement et le hasard du discours (Foucault 2001).

Il en va de même avec l'auteur en tant que principe organisateur, qui ramène le discours littéraire à son individualité et à son moi auctoriaux. Il aide d'une part à établir le rapport entre le discours et la réalité, quoique par le lien étroit de son individualité ; d'autre part, il constitue une sorte de fausse identité entre les divers textes de son œuvre. Comme Foucault le définit, « L'auteur est ce qui donne à l'inquiétant langage de la fiction, ses unités, ses nœuds de cohérence, son insertion dans le réel (Foucault 2001) ». Nos réflexions partent justement de ce caractère « inquiétant » des textes fictifs : l'inquiétude provient de la crainte provoquée par le discours non réglementé. Or, c'est précisément cette inquiétude que le surréalisme et en particulier Paul Nougé ont valorisé dans l'écriture :

La défiance que nous inspire l'écriture ne laisse pas de se mêler d'une façon curieuse au sentiment des vertus qu'il lui faut bien reconnaître. Il n'est pas douteux qu'elle ne possède une aptitude singulière à nous maintenir dans cette zone fertile en dangers, en périls renouvelés, la seule où nous puissions espérer de vivre.

L'état de guerre sans issue qu'il importe d'entretenir en nous, autour de nous, l'on constate tous les jours de quelle manière elle le peut garantir. (Nougé 1980 : 20)

Le texte de fiction semble donc être le domaine par excellence de l'incertitude, n'ayant, en elle-même, pas d'ancrage nécessaire dans le réel, pas de référence obligatoire. Cet aspect des textes de fiction renvoie aux craintes civilisationnelles concernant le discours en général : la réglementation de celui-ci s'impose comme nécessité. L'auteur, de ce point de vue, s'avère l'instance organisatrice qui neutralise l'imprévisibilité du discours fictif. Or, si l'inquiétude provoquée par celui-ci se voit atténuée, c'est également l'incitation à la mise en question des schématismes qui tend à s'effacer. En effet, le texte, associé à un auteur, ne peut guère produire des perspectives radicalement autres sur le réel car les particularités de l'œuvre se trouvent, dans ce cas-là, attribuées à l'imagination d'un individu, ce qui les renvoie à l'ineffectivité d'une conscience individuelle, séparée. L'œuvre n'apparaît pas comme un discours étranger qu'il faut arranger dans la conscience, mais en tant que quelque chose qui s'avère, en fin de compte, familier : le spectacle d'une imagination individuelle, et non un discours effectif qui constitue de nouveaux modes d'interprétation du réel. Le texte littéraire risque ainsi de perdre son potentiel à susciter la réflexion.

Quant au rituel, il est probablement le plus englobant parmi les procédés mentionnés. Le rituel, selon Foucault, détermine les circonstances dans lesquels le sujet parlant est ou n'est pas capable de prononcer son discours (Nougé 1980 : 20). Dans le cas de la littérature, il convient de remarquer que le rituel de la mise en place des textes ne détermine pas forcément le sujet lui-même qui prononce le discours, mais les circonstances dans lesquels apparaissent les textes. En effet, les conditions éditoriales et le classement des textes déterminent le contexte d'une œuvre donnée, ritualisent son apparition et lui procurent un prestige plus ou moins considérable. Cet encadrement des textes littéraires, quoiqu'il se montre plus général et plus superficiel que les procédés précédents, ne manque pas moins d'atténuer le caractère aléatoire du discours, imposant ainsi en avance un cadre d'interprétation qui neutralise le caractère provocateur des textes. Le rituel met au premier plan la littérarité d'une œuvre, mais cette littérarité ne se présente que sous une forme abstraite : l'insertion des textes dans un milieu littéraire explicite leur littérarité en général avant que le lecteur puisse accéder aux particularités textuelles et esthétiques ; le discours de l'œuvre se trouve ainsi constamment mis entre parenthèses et renvoyé à la notion abstraite de la littérarité au lieu de constituer un discours à proprement parler. Dans de telles conditions, le discours littéraire peut facilement perdre son caractère subversif et provocant, ce qui amortit l'appel à la réflexion. Les mentions génériques « roman » ou « poésie », par exemple, déterminent à l'avance un aspect conventionnel et abstrait de la lecture qui peut ainsi renvoyer le discours au domaine limité de la poétique ou de l'esthétique, même si les enjeux du texte ne s'y limitent pas. Le rituel détermine donc l'accès-même aux textes et, par cette détermination, le rituel renforce, lui aussi, la limitation du discours littéraire.

Les procédés de contrôle du commentaire, de l'auteur et du rituel ont donc ceci de commun qu'ils explicitent un résultat, un savoir que le lecteur serait censé atteindre par le dialogue entre lui-même et le texte donné. Le savoir que la littérature serait capable de produire se trouve ainsi séparé de la démarche dont il devrait résulter, il risque donc d'apparaître comme une formule vide. Cette problématique est en quelque sorte analogue à celle de Hegel, développée dans la préface de la *Phénoménologie de l'esprit*. Selon lui,

à l'époque moderne, l'individu trouve la forme abstraite déjà toute préparée ; l'effort qu'il fait pour la saisir et se l'approprier est plus l'impulsion, sans médiation, de son intérieur et un engendrement dissocié de l'universel, qu'une émergence progressive de celui-ci à partir du concret de la multiple diversité de l'existence. (Hegel 2012 : 80)

Ce que Hegel souligne, dans ce passage, par rapport au savoir, n'est peut-être pas sans importance au cours de la réception des textes littéraires. La littérature fait partie de la « multiple diversité de l'existence » et, tout comme cette dernière, est à interpréter. Or, cette interprétation, étant une activité de l'intellect (ou de l'esprit selon la terminologie hégélienne), se compose de

mouvements qui contribueraient à « l'émergence progressive » du savoir sur le réel. S'il en est ainsi, les « formes abstraites déjà préparées » par le commentaire, par l'auteur et par le rituel forment, malgré les facilités qu'ils peuvent procurer à la réception des textes, un obstacle de l'interprétation. La réception, si elle est précédée et non pas suivie du commentaire et d'autres procédés discursifs, risque donc de se restreindre à une récitation des formules abstraites au lieu de déployer progressivement les couches du texte. Dans le cas de la lecture, ce serait donc la multiple diversité de la littérature qui aurait tendance à s'esquiver à côté des abstractions toutes faites du commentaire et d'autres procédés.

À l'époque de Paul Nougé, l'ordre du discours sur la littérature différait, certes, de celui de nos jours, mais la fonction générale du commentaire, de l'auteur et du rituel ne montre pas de différences considérables. D'où l'importance des expériences poétiques du poète surréaliste belge. Similairement aux autres membres du groupe surréaliste de Bruxelles, Nougé tente à éviter les instances discursives qui désignent la littérarité. Faisant recours à l'anonymat et au détournement d'autres textes, il ne se récupère pas comme auteur aux yeux des lecteurs de son époque. Et comme il évite délibérément la publication, il échappe souvent au commentaire descriptif et au rituel. C'est le cas de son texte de 1938, intitulé *Récréations*.

### Contre l'ordre discursif : les expériences nougéennes

Les *Récréations* consistent dans le détournement du premier chapitre d'un essai scientifique de Henri Poincaré, *La science et l'hypothèse*, nommément du passage qui porte sur le rôle du raisonnement par récurrence dans les démonstrations algébriques. En examinant ce rôle, l'essai de Poincaré touche une question non sans relevance d'un aspect littéraire, celle de la tautologie. Tout comme les mathématiques sont capables d'arriver à des résultats imprévus malgré leur recours à la logique formelle et au raisonnement par récurrence (Poincaré 1917 : 10), la littérature, qui emprunte son matériel à une langue déjà donnée, est apte à produire des formes langagières imprévues. La question posée dans *La science et l'hypothèse* correspond ainsi à la problématique qui consisterait à dépasser les conventions linguistiques dans la production littéraire. Les deux questionnements peuvent donc être ramenés à la question de savoir comment arriver à un résultat nouveau à partir de données constantes.

Les *Récréations* suivent à peu-près la même argumentation inductive que l'essai de Poincaré avec quelques ajouts sous forme de personnification et de métaphore. Dès l'incipit qui est aussi le premier paragraphe, se présentent ces additions nougéennes : « Voici la rigueur aux mains pures (Nougé 1981 : 198) ». La phrase frappe par sa concision d'autant plus qu'elle s'annonce, eu égard à l'adverbe « voici » comme une deixis sans contexte préalablement donné. En plus, cette deixis se réfère à une image statique et ascétique, évoquant la rigueur et la pureté. Ce qui procure pourtant un certain dynamisme à l'incipit, c'est l'anthropomorphisation qui synthétise la corporéité sous la forme des mains et l'idéal de la rigueur et de la pureté, l'image en question devient ainsi abstraite et concrète à la fois. Pourtant, faute de prédicat et de contexte, l'impression suggérée reste le manque provoquant l'imagination à suppléer la lacune. Le paragraphe suivant explicite précisément cette impression : « Et d'abord cette méfiance étrange, cette insatisfaction, ce refus de l'assurance naïve (Nougé 1981 : 198). » A partir de cette explicitation de la gêne que le lecteur peut éprouver, se révèle le sens de l'adverbe « voici » et de l'anthropomorphisation : c'est la rigueur du lecteur qui vient d'être présentée, rigueur aux mains pures et vides, qui ne peuvent pas encore saisir le sens dans l'incipit. Le deuxième paragraphe ne met encore rien dans ces mains, sinon le sentiment du manque, du sens critique qui vient d'être éveillé. C'est dans le troisième paragraphe qui commence par s'appuyer sur la matérialité et la sensualité et constitue la matière à réfléchir sous forme des grains de blé. En outre, ce qui était nommé rigueur, accède à sa pleine anthropomorphisation : « Voici deux



grains de blé dans *ta* main droite (Nougé 1981 : 198) » (souligner par nous). La répétition de « voici » renforce également l'impression que la rigueur et la lecture se correspondent dans la conscience du lecteur qui possède déjà les matières et les repères de sa réflexion future, autrement dit les « grains » et les « doigts ». Dans le quatrième paragraphe s'explique le lien entre cette matière et les doigts humains, et c'est le passage où l'ajout principale de Nougé au texte de Poincaré s'annonce : ce n'est pas la logique formelle qui donne le fondement de ce rapport, mais le désir. « Les doigts de la main ont engendré le nombre, car les ressources du désir sont innombrables, et c'est ainsi que la main commence de saisir ce qu'elle ne peut encore atteindre (Nougé 1981 : 198). » La suite du texte s'organise selon la dialectique de la rigueur et du désir : la première procède à l'abstraction des objets saisis, alors que le second fait correspondre ces objets. Ainsi le texte arrive à la correspondance entre  $x$  objet et  $x$  objet, formule applicable à tous les objets jusqu'à l'infini, selon une logique inductive. Le douzième paragraphe rend compte de la démarche suivie : « La rigueur satisfaite nous laisse l'instrument qu'elle vient d'inventer, elle passe à d'autres exercices. L'on parle ensuite de raisonnement par récurrence (Nougé 1981 : 199). » Dans ce passage, le texte prend de la distance par rapport à ce qui précède, et nomme son résultat. Mais les *Récréations* ne se finit pas ici, le texte comprend son propre dépassement, vu que la rigueur satisfaite passe à d'autres exercices. Ce qui vient d'être énoncé dans le texte de Nougé, c'est la condition de possibilité de tous les textes et tous les énoncés. Le texte se clôt sur la thèse à savoir que « C'est ainsi que dans la tête de l'homme se construit l'univers (Nougé 1981 : 200). ». L'univers, y compris le texte de *Récréations*, le lecteur, et même la tête de l'homme, et surtout le langage : c'est par les récurrences que celui-ci fonctionne, et c'est la récurrence qui permet de le comprendre et de le pratiquer. Et voici l'aspect du texte qui comprend son propre dépassement : l'énonciateur se trouve dans une situation radicalement extérieure à son propre discours, qui serait apte à rendre compte de la formation mentale non pas de la personnalité, non pas des objets quelconques, mais de l'univers. La position de cet énonciateur est déjà là où sont les autres exercices de la rigueur, autrement dit en dehors du texte donné et, comme le suggère l'énonciateur, hors de l'univers, hors de la tête de l'homme. En cela, les *Récréations* s'avèrent un texte hautement poétique qui se propose de circonscrire l'inconcevable.

Pourtant, si l'on ne suit pas de près la logique du texte, il peut facilement apparaître comme un ensemble de lieux communs concernant le raisonnement par récurrence et la cognition. L'effet produit doit beaucoup à l'hypotexte scientifique, car c'est par celui-ci que certaines images poétiques, étrangères en principe au contexte scientifique, peuvent vraiment exercer leur effet de surprise. Sans l'oscillation continue entre essai mathématique et poème en prose, les images comme « la rigueur aux mains pures » ou le saisissement des vols d'oiseaux seraient facilement identifiés comme lieux communs poétiques. Or, s'appuyant sur un texte scientifique du mathématicien, ces images apparaissent là où le lecteur s'y attend le moins, ou en d'autres termes, elles ne sont pas mises en ordre par les procédés de contrôle propres à la littérature : par l'anonymat et l'hypotexte, l'identité de l'auteur reste inconnue ou indécelable ; faute de publication, le rituel qui situerait le texte dans un volume doté d'indices de la littérarité ne peut pas avoir lieu. Il reste le commentaire, mais en absence des indices mentionnés, ce commentaire ne peut pas forcément adapter un code bien défini à son époque. Le commentaire avait ainsi la possibilité de s'exercer plus librement en oscillant à son tour entre recensement scientifique et littéraire.

L'intérêt porté aux mathématiques apparaît également dans une autre expérimentation nougéenne datée de 1928-29, intitulée *Introduction aux équations et formules poétiques*. Celle-ci consiste, tout comme les *Récréations*, à fusionner le discours mathématique et poétique, quoique d'une manière différente. Alors que le texte précédemment analysé fait fusionner les deux discours par le concept du désir, l'*Introduction* se base d'une part sur la matérialité et en particulier sur la sonorité du langage, d'autre part sur l'abstraction algébrique sous forme

d'équation. En effet, cette expérience invitait le lecteur à créer des textes poétiques en lui donnant l'exemple d'une équation :

$$\frac{\text{chat}}{\text{chapeau}} = \frac{\text{seins}}{\text{ceinture}} = \frac{\text{cils}}{\text{silence}} = \frac{\text{sort}}{\text{sorcière}} = \frac{\text{sol}}{\text{soleil}}$$

(Nougé 1981 : 187)

A partir de cette formule basée sur la sonorité et le nombre des syllabes, Nougé construit, à titre d'exemple, des poèmes en tant que solutions à l'équation, tels que « Du chat au chapeau / Des seins à la ceinture / Des cils au silence / Du sort à la sorcière / Comme du sol au soleil / La distance n'est pas grande (Nougé 1981 : 187) ». Il est donc question d'une solution grammaticale à un problème formulé selon des codes mathématiques, ce qui constitue une fusion particulière des deux discours différents : poésie et mathématique deviennent ainsi des moyens de transmettre un savoir-faire, celui de la création poétique. A l'interstice de deux discours, Nougé déjoue les procédés de contrôle de l'auteur, du rituel et, dans une certaine mesure, du commentaire : l'institution de l'auteur peut s'effacer en raison de l'impersonnalité des formules mathématiques ; le rituel propre à la littérature, faute de l'œuvre proprement dite, ne peut pas encadrer l'expérience qui ne s'appuie que sur des règles générales et ne résulte que des exemples ; le commentaire enfin, qui devrait redire et reformuler un texte premier, n'est pas contraint à la reproduction, car la transparence de l'*Introduction* ouvre, en effet, la voie à une création autonome. Bien entendu, même si les exemples donnés par l'expérimentation en question ne définissent à l'avance aucun contenu et ne formulent que des régularités fort générales, le commentaire reste dans son rôle répétitif, mais le rapport entre le texte primaire et le commentaire s'avère particulièrement libre. L'*Introduction* fournit donc un exemple des jeux discursifs nougés qui, similairement aux *Récréations*, est apte à saisir et communiquer non pas un savoir tout prêt, mais le dynamisme qui peut engendrer le savoir (dans ce cas-là, un savoir-faire poétique basé sur la sonorité et la logique formelle).

## Conclusion

Les analyses précédentes conduisent à la conclusion que les *Récréations* et l'*Introduction* paraissent fournir un exemple de la manière dont certains procédés de contrôle discursifs sont possibles à contourner, ce qui peut ajouter non seulement une valeur poétique aux textes, mais également aide ces derniers à remplir la fonction que l'épistémocritique leur attribue, celle de l'exercice du sens critique, constituant enfin un certain savoir. Il importe de souligner que les deux textes analysés ne font pas véritablement une œuvre accomplie, mais se concentrent sur les mouvements qui résultent éventuellement des œuvres : les *Récréations* thématisent le fonctionnement de la cognition et suggèrent un point de vue quasiment impossible, mais qui permettrait de concevoir « l'univers » ; l'*Introduction*, quant à elle, se contente d'esquisser au lecteur un savoir-faire à élaborer individuellement. Dans mes analyses, j'ai tenté de démontrer la condition de ces démarches qui consiste probablement à éviter, autant que faire se peut, certains procédés de contrôle discursifs en se situant à la limite entre des discours fort différents, tels que la poésie et les mathématiques. Dans cette indécision discursive, c'est une réflexion effective et dynamique qui peut avoir lieu.

## Bibliographie

CHARLES, D. 1996. « Le poème du savoir ». In : *Écriture/Savoir : littérature et connaissances à l'époque moderne*, VAILLANT, A.(ed.), Saint-Étienne : Printer.

- FOUCAULT, M. 2001. *L'ordre du discours*, Paris Gallimard, Edition numérique basée sur le texte proposé par l'édition CD-ROM, *Le Foucault Électronique*, pages non numérotées.
- HEGEL, G. W. F., 2012. *Phénoménologie de l'esprit* (1807), trad. Jean-Pierre Lefebvre, Paris : Flammarion.
- NOUGÉ, P. 1981. « Introduction aux équations et formules poétiques » (1928–29). In : NOUGÉ, P. *L'expérience continue*, Lausanne : L'Age d'homme.
- NOUGÉ, P. 1981. (1938) « Récréations ». In : NOUGÉ, P., *L'expérience continue*, Lausanne : L'Age d'homme.
- NOUGÉ, P. 1980. « Réflexions à voix basse ». In : NOUGÉ, P., *Histoire de ne pas rire*, Lausanne : L'Age d'homme.
- POINCARÉ, H. 1917. *Science et hypothèse*, Paris : Flammarion.

**Jeanne Meslin**  
*Université Paris Nanterre*  
[jmeslin@parisnanterre.fr](mailto:jmeslin@parisnanterre.fr)

## **Écrire l'espace nord et sud-américain : (Dé)Mythifications chez Jules Supervielle et Nancy Huston**

Writing North and South American space:  
(De)Mythifications in the works of Jules Supervielle and Nancy Huston

The aim of this article is to compare the literary geography of North and South America in Nancy Huston and Jules Supervielle, in order to show the similarities and differences. Through the mobilisation of an American geographical imagination, each of these two authors develops a novelistic or autobiographical setting that enhances the specificity of this space. The myth of the 'new continent' endures behind these literary aesthetics, even if it can also be rewritten or questioned. In both cases, the aim is to highlight an American elsewhere in the eyes of a mainly European readership.

Keywords: imagology, literary geography, American imaginary

Depuis la « découverte » et la colonisation du continent américain par les puissances européennes occidentales, l'Amérique occupe une place particulière dans l'imaginaire géographique et culturel des Européens. La littérature, qu'elle soit de voyage ou de fiction, occupe dès le XVII<sup>e</sup> siècle un rôle important dans la diffusion d'un imaginaire européen de l'espace américain, de même que dans la création de visions « mythiques » de l'Amérique. Ainsi, depuis la Renaissance, l'imaginaire américain traverse les productions de la littérature française, et continuera de le faire jusqu'au XIX<sup>e</sup> siècle. Pour ne citer que quelques exemples, notons que l'espace américain se trouve mis en fiction dans *Manon Lescaut* de Prévost (1731), *Candide* de Voltaire (1759), *Atala* de Châteaubriand (1801) ou encore dans *La Jaganda* (1881) de Jules Verne. Avec le XX<sup>e</sup> siècle se met en place un nouvel imaginaire qui repose – principalement – sur une démythification de l'Amérique, en témoignent les passages très noirs que l'on trouve dans *L'Or* de Cendrars ou encore dans *Voyage au bout de la nuit* de Céline. Si l'on peut considérer que ce nouvel imaginaire est étroitement lié à un anti-américanisme français qui se met progressivement en place dans un contexte de relation complexe avec les États-Unis, l'Amérique dite latine – si sa représentation est toutefois différente – fait aussi l'objet de descriptions péjoratives, citons par exemple *Ecuador* de Michaux (1929). Précisons en revanche qu'il ne s'agit plus ici d'une démythification dont l'arrière-plan est essentiellement idéologique, contrairement au cas des États-Unis. C'est pourquoi confronter un imaginaire de l'Amérique du Nord et un imaginaire de l'Amérique du Sud dans la littérature en langue française au XX<sup>e</sup> nous a semblé intéressant. Il nous a paru d'autant plus pertinent de choisir le poète franco-uruguayen Jules Supervielle et l'écrivaine franco-canadienne Nancy Huston que tous les deux sont nés et ont grandi sur le continent américain et écrivent en français. Nous tenterons donc de comparer l'écriture de l'espace sud-américain à travers l'Uruguay chez Supervielle – qui écrit pendant la première moitié du XX<sup>e</sup> – et l'écriture de l'espace nord-américain, principalement du Canada, chez Nancy Huston qui, elle, publie à partir des années 1980. Malgré ces distinctions spatiales et temporelles, l'écriture de l'Amérique répond à certains mécanismes comparables. Chez ces deux auteurs se met en place une géographie littéraire particulière. À travers la mobilisation d'un imaginaire géographique américain, chacun élabore un décor romanesque ou autobiographique propre à valoriser la spécificité de cet espace – auquel l'un comme l'autre est associé intimement. Les mythes sous-tendus par le

« nouveau continent » perdurent derrière ces esthétiques littéraires même s'ils peuvent également être réécrits ou questionnés. Pour ces deux auteurs binationaux, qui ont vécu et voyagé entre l'Amérique et l'Europe, il s'agit de mettre en avant un ailleurs américain aux yeux d'un lectorat européen, puisque leurs œuvres ciblent principalement un lectorat français. Nous analyserons donc l'imaginaire littéraire qu'ils mobilisent ou mettent en place dans des œuvres à dimension biographique ou des romans.

## 1. Mythe d'un espace inconcevable pour les esprits européens

Dire l'ailleurs américain, c'est là une tâche auquel les auteurs européens se sont souvent attelés ; or, pour Supervielle et pour N. Huston, cet ailleurs est en fait le leur. Cette origine américaine leur confère *a priori* une certaine légitimité. Daniel-Henri Pageaux, spécialiste de littérature comparée et de l'espace latino-américain montre la spécificité de la description littéraire de l'Amérique – du Nord comme du Sud :

C'est qu'en effet, aussi bien au plan linguistique qu'au plan culturel, dire l'espace (ce qui est prioritairement le travail géographique, mais pas seulement réservé à cette « science ») a toujours été, pour les « peuples », les cultures d'Amérique du Nord comme du Sud, une tâche problématique, en raison de l'hiatus entre les mots et les choses. (Pageaux 2007 : 104)

Ce hiatus qu'évoque Daniel Henri Pageaux c'est le fossé qui existe entre la réalité physique, matérielle, phénoménologique de la nature américaine et les langages européens importés et parlés par les colons. L'écriture littéraire de la géographie américaine passe donc souvent par le topos ou la rhétorique de l'indicible et abonde en termes ou en adjectifs superlatifs, qui cherchent à rendre un espace dont l'immensité vide n'a d'égal que la solitude des quelques êtres qui le peuplent. Ces auteurs insisteront donc sur trois points : l'immensité, le silence, et la solitude qui constituent l'espace américain.

La narratrice de *Cantique des plaines* de Nancy Huston, évoquant l'Ouest canadien dans lequel a vécu son grand-père, insiste sur « son énormité, ses étendues vides et plates, son ouverture absolue au ciel » ou encore explique que « les êtres humains étaient éparpillés à travers des espaces vides et plats à l'infini, ici une maison et puis rien à perte de vue, là une autre maison et puis rien rien » (Huston 1995 : 30). La répétition du mot *rien* insiste sur le vide total, laissant entendre une forme de lassitude désespérée. Le terme d'*infini* est extrêmement présent dans les descriptions et traduit bien l'idée d'une Amérique à peine envisageable pour un esprit qui conçoit l'espace à l'échelle européenne. Supervielle à son tour parle de la pampa comme d'une « campagne infinie » (Supervielle 1928 : 125) et la compare à des lieux déjà connus des Européens, pour tenter de leur faire imaginer ces espaces d'une grandeur démesurée : il évoque des « réserves de désert » ou bien encore compare la pampa à « une mer sans vagues, mer plate à l'infini » (Supervielle 1928 : 127). De cette immensité naît la solitude et le silence des rares personnes qui vivent dans les plaines américaines. Nancy Huston décrit l'Ouest canadien comme « un monde de solitude indicible, un monde de frayeur et de difficulté » où « tous [l]es membres lutt[ent] séparément pour survivre, incapables de communiquer les uns avec les autres, se préoccupant exclusivement d'arracher à la terre une subsistance, leurs gestes et leurs paroles étant réduits au minimum » (Huston 1995 : 30). L'espace américain réduit au mutisme et rend dérisoire l'utilisation de la parole. Chez Supervielle, dans *Le Survivant*, le personnage retrouve son pays après avoir voyagé en Europe et prend le train pour traverser la pampa uruguayenne. Il s'arrête dans un village où règne « un silence absolu » et doit se réaccoutumer au « vide des rues » (Supervielle 1928 : 132). Même les animaux qui peuplent cet espace paraissent « sans race, sans âge, et sans couleur » (*Ibid* : 137). Le triple usage de la préposition privative *sans*, qui présentent ces êtres comme n'appartenant

à aucune réalité, participe de la mythification de ce lieu vécu comme hors du temps et du monde.

Si l'immensité américaine peut être associée au silence et à la solitude, elle prend parfois aussi la forme d'un terrain de jeu. Ainsi, dans son autobiographie, Supervielle évoque son enfance dans une *estancia* au milieu de la pampa sud-américaine et décrit « l'infini au-dessus de nos têtes et tout autour » (Supervielle 1991 : 52). Pour l'enfant qu'il fut en Uruguay, cela crée un merveilleux sentiment de liberté. Grâce aux chevauchées dans la pampa, l'immensité américaine devient synonyme d'un espace qu'on peut s'approprier, d'une liberté de mouvement infinie. D'où l'importance chez les deux auteurs du train et des chevaux dans la description des plaines américaines, les deux moyens de transport qui ont servi à la conquête de l'espace américain et qui participent d'une esthétique littéraire propre à chaque auteur : bonheur de l'enfance pampéenne chez Supervielle, dimension criminelle de la conquête et de l'aménagement du territoire ouest-canadien chez Nancy Huston. Les deux auteurs nous amènent alors à questionner le mythe de l'Amérique comme terre vierge, terre de tous les possibles, terre que les colons et migrants fraîchement arrivés peuvent soi-disant modeler et transformer comme ils le veulent.

## 2. Mythe de la terre vierge : un paradis à inventer ?

Dans l'histoire de la conception européenne et eurocentrée de l'Amérique – ce continent qu'on qualifie faussement de « nouveau » – perdure l'idée d'une terre vierge intrinsèquement liée au paradis perdu biblique. Ce mythe du *monde nouveau* impliquait la vision de l'Amérique comme un paradis où les hommes n'avaient pas encore péché (mythe qui servait parfois à dévaloriser une Europe perçue comme vieillissante, décadente) ; donc il impliquait à la fois l'idée d'un monde neuf en termes d'espace mais aussi de morale. Ce monde était *nouveau* car perçu comme non encore construit, non encore habité. La vision de l'Amérique, comme le rappelle L. Guillaud dans sa préface à l'ouvrage *Les imaginaires du Nouveau Monde*, repose dès l'origine sur un mélange de fantasmes et de réalité, favorisant ainsi la création d'un imaginaire mythique :

Le rêve s'est néanmoins déployé de l'Orient vers l'Occident, avec force et vigueur, ouvrant un espace vierge sur lequel la vieille Europe cristallisait ses propres désirs, son besoin d'altérité et de croyances. L'épopée du Nouveau Monde montre bien les modes d'interaction entre histoire et imaginaire, l'Amérique au départ relevant de la légende ou du fantasme. Or la croyance a une incidence sur le réel car le mythe s'est *matérialisé* progressivement, même s'il s'est dévoyé au fil des siècles. (Guillaud 2022 : 12)

Nancy Huston et Supervielle reprennent à leur compte le mythe de l'espace américain comme celui du *Nouveau Monde*. Qui dit monde *nouveau* sous-entend que ce monde est en pleine éclosion, fort de sa jeunesse, des chances et opportunités nouvelles qu'il semble promettre à l'humanité. C'est pourquoi la description du Canada chez Huston et de l'Uruguay chez Supervielle se mue en une esthétique littéraire inchoative. Au Nord de l'Amérique comme au Sud, il s'agit d'écrire la naissance, de saisir une société dans son commencement et donc de dire un monde nouveau.

Décrire l'espace de l'Amérique en création, c'est donc avant tout l'idée d'une action de l'homme sur l'espace, ce qu'on retrouve chez Nancy Huston. Elle reprend l'image stéréotypée de l'Amérique comme *terre vierge* en développant la métaphore du viol pour décrire la conquête de l'Ouest :

« *Go West Young Man* – ah ce fantasme fabuleux de défoncer les frontières comme des jupons, ce viol indéfiniment prolongé des terres vierges par des muscles et des flingues – Va donc dans

l'Ouest – et, ce disant, nous nous précipitons vers l'avant, poussant et bousculant les indigènes devant nous – dans l'Ouest, vous dit-on – leur plaquant le dos contre les Rocheuses, puis les culbutant pour les écraser sous l'avancée inexorable de nos chenilles [...] ! » (Huston 1995 : 77)

La narratrice moque ici cette vision viriliste et mythique d'une conquête d'un territoire « vierge » au moyen de la force et de la technologie. Ce que cherche à montrer Nancy Huston avec ce roman, dans lequel le personnage *Native American* de Miranda possède une place centrale, c'est de proposer un contre-discours, un autre regard sur la prétendue « création » de l'Amérique par les colons. Il s'agit de démystifier l'idée d'une Amérique vierge et sauvage avant l'arrivée des Européens puisqu'elle était déjà habitée. Le progrès par ailleurs est associé à une forme de violence parasitaire avec la métaphore des chenilles qui désignent les chemins de fer. Pour autant, Nancy Huston ne renonce pas à une certaine dimension du mythe américain, notamment parce que tout son roman, dont le titre est rappelons le *Cantique des plaines* cherche à mimer une écriture biblique, comme s'il s'agissait de créer l'Amérique en l'écrivant – comme Dieu crée le monde dans le Livre de la Genèse – ainsi la prière finale qui clôt le roman véhicule-t-elle encore l'image d'un espace américain qui va engendrer une nouvelle humanité : « Dieu des Prairies par ton infinie grâce Donne-nous la force d'engendrer une noble race » (Huston 1995 : 217). En réalité, Huston reprend ce mythe biblique de l'Amérique de manière parodique puisque la conclusion sous-entend que ce nouveau paradis que voulait créer les colons n'a pas eu lieu, tout le roman venant justement de montrer la violence et les conflits qu'il a engendrés. *Cantique des plaines* par un contre-discours porté entre autres par le personnage de Miranda, insiste sur la démythification de la « création » du Canada : ce ne fut rien d'autre que la vaste destruction de peuples et de cultures autochtones et la progressive appropriation et exploitation d'espaces naturels.

Chez Supervielle, la naissance de l'Uruguay est racontée de façon originale, puisqu'il fait le récit de la conquête du Rio de la Plata comme si c'était le bétail qui en était le héros : « Je pense aux quelques vaches espagnoles, à l'unique taureau, aux rares chevaux qui débarquèrent au XVI<sup>e</sup> siècle dans la province de Buenos Aires, et auxquels les républiques du Rio de la Plata doivent une grande part de leurs richesses. » (Supervielle 2007 : 28). C'est au développement de l'agriculture et de l'élevage dans la pampa sud-américaine que Supervielle fait référence ici. On remarque que contrairement à Nancy Huston, il met l'accent sur le rôle des animaux qu'il a tendance à représenter avec une place centrale dans ses textes sur l'Amérique du Sud. Ce qui traduit aussi une différence géographique réelle entre les espaces de chaque auteur : une partie de l'Amérique du Sud a développé son économie grâce aux grandes plaines fertiles dont elle disposait, contexte différent du Nord-Ouest canadien évoqué par Huston, où le climat ne permet pas ce développement agricole. Chez Supervielle, l'espace américain comme vaste terre vierge devient le synonyme d'un paradis perdu créé et retrouvé dans la littérature. L'enfance à l'*estancia* se situe dans un ailleurs désormais mystérieux pour lui, mais aussi et surtout pour le lectorat. Supervielle construit son image d'auteur sur cette idée d'un petit garçon qui est né et qui a grandi dans un espace américain paradisiaque dont il garde à jamais la trace – et dont ses textes, surtout sa poésie, gardent la trace. Qu'il s'agisse donc de la ruée vers l'or dans l'Ouest nord-américain ou de l'aménagement agricole des vastes plaines du Sud, l'écriture passe par la mise en place d'un mythe du commencement, qui sous-entend que l'Amérique a été un espace de création, d'invention ; un espace que les migrants ont pu construire comme ils l'entendaient. Implicitement, ces deux auteurs cherchent aussi à opposer cette terre en construction à la supposée « vieille Europe », celle de leurs lecteurs. Par ailleurs, on note que la stratégie d'opposition entre Amérique et Europe, qui correspond aussi souvent à une stratégie de valorisation-dévalorisation, reprend historiquement la même forme chez les écrivains. Ainsi Magali Fournaud rappelle que Voltaire lui-même, dans ses contes mobilisait déjà « surtout l'imaginaire biblique du Paradis et de l'Enfer » (Fournaud, F. 2021 : 40). Lorsque l'effet recherché est une valorisation, l'imaginaire de l'espace américain correspondra à celui du

paradis, tandis que si l'effet recherché est la dévalorisation, l'espace américain sera plutôt associé à l'enfer.

### 3. Les hommes et l'espace américain : un monde infernal ?

Pour autant, l'espace américain n'est pas seulement un lieu sur lequel les hommes agissent à leur guise mais également un lieu qui agit sur les hommes. C'est alors l'espace américain – immense, hostile – qui transforme les êtres qui sont venus l'habiter. Ainsi, Nancy Huston et Jules Supervielle réinvestissent chacun l'espace américain d'une vision péjorative, infernale. Chez Supervielle, c'est d'abord le mal-être que génère la pampa vide et monotone : ses personnages ont le mal de la pampa comme on a le mal de mer. Dans *L'Homme de la pampa*, le personnage de Guanamiru en devient désespéré :

L'affection provoquée par une immense oisiveté dans la campagne sans limites, troublait l'esprit de l'estanciero même durant les galopades désordonnées où il se fuyait éperdument. (Supervielle 2006 : 31)

La pampa sud-américaine se mue en un espace de malaise, un espace infernal où le vide extérieur ne fait que renvoyer au vide intérieur. C'est le mal de l'ennui dans un espace désespérément nu. Les grandes galopades ne sont plus symbole de liberté dans un espace infini à s'approprier mais plutôt une fuite désespérée de soi-même. Transformée en lieu d'errance sans fin, telle l'enfer, la pampa devient cet espace paradoxal d'une prison faite d'infini. Il est intéressant à cet égard de noter que dans ce roman, le récit suit un mouvement depuis l'Amérique vers l'Europe : c'est bien parce qu'il cherche à fuir l'immense pampa qu'elle est présentée comme un décor infernal. C'est l'Amérique qui est l'espace à fuir et non plus l'Europe. À l'inverse, le récit autobiographique de l'enfance de Supervielle présente une vision beaucoup plus idyllique des plaines du Rio de la Plata comme nous l'évoquions plus haut.

Par ailleurs, la violence, dans la pampa sud-américaine de Supervielle autant que dans l'Ouest canadien de Nancy Huston, est omniprésente dans l'écriture de l'Amérique. Chez Supervielle, la violence s'exprime dans les rapports qu'entretiennent les hommes et les animaux : les scènes de maltraitance de chiens ou de chevaux, scène de « torture » des autruches où les péons (*peones*, travailleurs de l'*estancia* sud-américaine) se délectent de la détresse de ces animaux en leur arrachant les plumes. Cette violence des *gauchos* ou des *peones* est souvent présentée comme la conséquence du mortel ennui qui les frappent dans la pampa. Chez Nancy Huston, c'est très clairement la violence des hommes organisée en une chaotique société qui fait de l'espace américain une réplique de l'enfer. L'arrivée massive et désorganisée des chercheurs d'or génère en effet un déferlement de vices et d'égoïsme :

Dawson City était le cœur glacé inexploré de l'enfer dantesque : ses habitants étaient condamnés à subir le plaisir fortuit et futile, aussi longtemps qu'ils avaient de l'argent. Le reste du monde pouvait bien peiner dans des bureaux ou des rizières, acheter des tickets d'opéra ou sculpter des masques d'ancêtres : là-haut, loin au-delà du cercle polaire, l'existence humaine était éternellement réduite à une fête déchaînée. (Huston 1995 : 27-28)

L'Amérique du Nord se trouve ainsi présentée en une nouvelle version de l'enfer de Dante, avec cette nuance que le froid nordique en fait un enfer glacial. Le verbe « condamner » ou bien l'expression « éternellement réduit » évoquent l'idée d'une damnation, d'un châtement perpétuel. Paradoxalement, le châtement n'est pas associé à une souffrance mais à un plaisir « fortuit et futile », ce qui renforce la représentation de l'espace américain comme un lieu de la démesure humaine ; lieu de tous les excès, de toutes les transgressions morales, où ne règne pas d'autre loi que celle de l'argent. Nancy Huston cherche à décrire l'envers du décor de cette



période. Les immigrants européens venus en Amérique ne sont plus des aventuriers courageux, mais sont perçus comme des imbéciles avarés, qui finissent tous par dépenser l'argent qu'ils ont réussi à accumuler en vendant l'or. L'Ouest américain, abandonné à la cupidité des hommes, devient une parodie de civilisation :

Les accoutrements de la civilisation – robes parisiennes, whisky pur malt, roulettes, cigares – formaient le décor d'un spectacle sauvage qui se déroulait jour et nuit en plein néant. (Huston 1995 : 28)

Le substantif *accoutrement* possède une valeur péjorative très forte et renvoie à l'idée d'un déguisement ridicule. L'Ouest américain devient alors un imposteur, un lieu qui ne fait que copier en plus grossier la civilisation européenne. D'autant plus que le terme de *civilisation* – qui renvoie clairement ici à des objets européens que les migrants américains tentent de s'approprier – entre en opposition avec celui de *spectacle sauvage* qui désigne le chaos qu'est devenu l'Ouest canadien pendant la ruée vers l'or. Notons par ailleurs que dans *Cantique des plaines*, la réécriture de l'histoire du Canada selon le monde d'un contre-point de vue justifie tout à fait cette représentation infernale de l'Ouest canadien. En revanche, dans le texte autobiographique *Pour un patriotisme de l'ambiguïté*, la réflexion sur la « laideur » de l'espace américain prend une teinte plus personnelle : « Comment se fait-il que, dans le Nouveau Monde en général et dans l'Alberta en particulier, nous soyons si fermés à cet aspect esthétique de la vie ? » (Huston, 1995 : 14). Dans ce passage, en comparant la culture canadienne à la culture italienne, Huston donne à voir l'espace américain comme une éternelle contrefaçon de culture, à laquelle elle est heureuse d'avoir échappé car « ce monde riche et moderne et sans goût, ce cauchemar d'insipidité [...] a effacé son passé – déjà suffisamment mince ! – et vit à la surface de son présent » (Huston, 1995 : 24). Tout se passe comme si la dimension *hors du temps* de l'Amérique, qu'on trouvait déjà chez Supervielle dans la description de la pampa, devenait ici synonyme d'une société engluée dans sa superficialité, sans conscience, incapable de toute profondeur temporelle, à la limite de l'animalité robotique.

Chez les deux auteurs, on voit donc que se dessine un « contre-mythe », qu'on peut aussi lire comme une re-mythification de l'espace américain mais avec le sens opposé : le monde nouveau n'est plus ce paradis vierge de péchés qui offre une nouvelle chance de faire société, mais devient comme enfer où les hommes, rendus à l'état de nature, redeviennent « animaux », ou bien ne font que singer les cultures européennes en les imitant. Tous deux d'origine américaine, Supervielle comme Nancy Huston n'en reprennent pas moins cette vision péjorative d'une Amérique infernale, vision qui possède un fort ancrage en Europe et plus précisément dans certains milieux français au XX<sup>e</sup> siècle.

Malgré les spécificités historiques et géographiques de chaque espace – le Rio de la Plata et l'Ouest canadien – survivent des visions mythiques de l'espace américain que les auteurs reprennent à leur compte, pour les compléter, les transformer ou les démythifier. Ces auteurs jouent des stéréotypes sur l'Amérique – ou les Amériques – présents dans les esprits européens ; ils cherchent un équilibre fragile entre une mise à distance des visions européennes mythiques de l'espace américain et une continuation littéraire de ces mythes, même transformés, pour en faire un sujet littéraire qui satisfasse le lectorat européen.

## Bibliographie

- BERTIN, G., GUILLAUD, L. 2022. *Les Imaginaires du Nouveau Monde*, Paris : Éd. de l'œil du sphinx.
- FOURNAUD, M. 2021. « Sagesse et sauvagerie aux Amériques dans les contes de Voltaire et de Saint-Lambert ». In : GALLO, P. (eds) : *Amériques(s) poétique(s). Entre Ancien et Nouveau*

monde. *L'espace américain comme nouveau territoire de la fiction de Fontenelle à Chateaubriand*. Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal, Révolutions et Romantismes, pp. 37-51.

HUSTON, N. 1993. *Cantique des plaines*, Arles : Actes Sud.

HUSTON, N. 1995. *Pour un patriotisme de l'ambiguïté*, Montréal : Éd. Fides.

PAGEAUX, D.-H. 2007. *Littératures et cultures en dialogue* [textes réunis, annotés et préfacés par Habchi S.], Paris : L'Harmattan.

SUPERVIELLE, J. 1991. *Boire à la source. Confidences.*, Paris : Gallimard.

SUPERVIELLE, J. 2006. *L'Homme de la pampa*, Paris : Gallimard.

SUPERVIELLE, J. 1928. *Le Survivant*, Paris : Gallimard.

SUPERVIELLE, J. 2007. *Uruguay*, Sainte-Marguerite-sur-Mer : Éd. des Équateurs.

## Sources

BUFFET, A. 2018. *Imaginaires de l'Amérique : les écrivains français et les États-Unis dans l'entre-deux guerres*, Nanterre : Presses universitaires de Paris Nanterre.

GALLO, P. (eds.) 2021. *Amérique(s) poétique(s) entre Ancien et Nouveau Monde. L'espace américain comme nouveau territoire de la fiction de Fontenelle à Chateaubriand*, Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise Pascal.

PORRA, V. 2011. *Langue française, langue d'adoption. Une littérature « invitée » entre création, stratégies et contraintes (1946-2000)*, Hildesheim-Zürich-New York : Olms Verlag.

SING, P.V. 2004. « Stratégies de spatialisation et effets d'identification ou de distanciation dans *Cantique des plaines* ». In : *Vision-Division : L'œuvre de Nancy Huston* [en ligne]. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa, <http://books.openedition.org/uop/1527> (consulté le 14 juin 2023).

**Melinda Orbázi**  
Université de Szeged  
[melindor@yahoo.com](mailto:melindor@yahoo.com)

**Entre vanité et besoin : se plaire ou s'affamer ?  
La représentation de « l'homme de lettres » dans  
*l'Histoire de Gil Blas de Santillane***

Between vanity and need: to please or to starve? -  
The representation of "man of letters" in the *History of Gil Blas de Santillane*

The aim of this article is to observe the representation of the figure of "man of letters" (term used to designate poets and writers) in *Gil Blas* through the eyes of the hero. It must be noted that the young man himself is an active participant in a process that leads him to become a man of letters. Before exploring the representation, we will specify the status of the author of the novel as a man of letters according to the thought of that era. Afterwards, the first part of the article will concentrate on presenting the "satirical clichés" of the writing profession. In a second step, we will stick with the character of Fabrice Nuñez. This barber boy reappears throughout the novel, being the most complex character concerning the subject chosen to be analysed. Finally, we will focus on Gil Blas becoming an author to demonstrate this essential development in his life.

Keywords: man of letters, vanity, misery, destiny, satire

## Introduction

Le roman vraisemblablement le plus connu d'Alain-René Lesage nous présente de nombreux sujets à analyser qui sont liés, d'une part, aux questions génériques, d'autre part, aux particularités thématiques. Dans ce travail, nous avons le but d'observer la présentation de l'homme de lettres dans *Gil Blas* à travers les yeux du héros. Il est à noter que le jeune homme lui-même est le participant actif d'un processus à travers lequel il devient homme de lettres. Nous voudrions préciser également ce que nous entendons par homme de lettres : poètes et écrivains. C'est pourquoi, dans un premier temps, nous nous concentrons sur la présentation des « clichés satiriques » (Bahier-Porte 2006 : 181) du métier d'écrivain et dans un second temps, nous insistons sur le personnage de Fabrice Nuñez, le garçon barbier qui réapparaît tout au long du roman, montrant le plus de complexité du point de vue du sujet choisi à analyser. Dans un dernier temps, nous nous focaliserons sur Gil Blas devenant auteur pour démontrer ce développement essentiel du point de vue de sa vie. Avant de nous pencher sur la tâche définie au-dessus, nous trouvons important d'introduire l'écrivain de ce roman en tant qu'homme de lettres d'après la pensée de l'époque. Dans ce qui suit, nous nous appuyons sur l'article « gens de lettres » de l'*Encyclopédie* rédigé par Voltaire.

### 1. Lesage comme « homme de lettres » de son époque

« On ne donne point ce nom à un homme qui avec peu de connaissances ne cultive qu'un seul genre » – écrit Voltaire (1757 : 599). En ce qui concerne Lesage, il correspond à cette exigence étant donné qu'il est l'auteur de douze ouvrages romanesques, de trois recueils de pièces de théâtre et de travaux divers qu'il appelle « mélange » (Lesage 1743). A ce travail s'ajoute le fait

qu'il possède une triple expérience : « le travail de traducteur et d'adaptateur, l'écriture romanesque, les réalisations du dramaturge » (Didier 2022 : 12).

L'auteur de l'article affirme que « ...l'homme de lettres ajoute souvent de l'étude du grec et du latin celle de l'italien, de l'espagnol ». En effet, l'influence de la littérature espagnole et italienne, notamment celle du roman picaresque est incontestable dans l'œuvre de Lesage. Les traductions et les adaptations mentionnées en sont également les preuves.

Une autre caractéristique de l'homme de lettres réside dans sa philosophie : « C'est cet esprit philosophique qui semble constituer le caractère des gens de lettres ». En ce qui concerne cette condition, elle ne semble pas être remplie par Lesage au XVIII<sup>e</sup> siècle. Au contraire, on le critique pour n'avoir aucune originalité dans ses romans. Dans son catalogue des écrivains du *Siècle de Louis XIV*, Voltaire lui-même a écrit une critique accablante sur *Gil Blas* : « Son roman de *Gil Blas* est demeuré, parce qu'il y a du naturel : il est entièrement pris du roman espagnol intitulé la *Vida del escudero don Marcos de Obregon* ». Critique amère, semble-t-il, qui se nourrit d'un incident touchant la vanité de Voltaire. En effet, Lesage a présenté une parodie de *La Henriade* dans une pièce de théâtre écrite pour le Théâtre de la Foire (*Le Temple de Mémoire*) (Assaf 1984 : 29). Toutefois, les recherches récentes ont découvert et réhabilité le style particulier de l'écrivain tout en déclarant que sa poétique est fondée sur la réflexion critique, et la vision du monde comique et ludique, présentée subtilement dans ses ouvrages, atteste la présence d'une philosophie (Didier, Sermain 2004 ; Bahier-Porte 2006). En outre, il ne faut pas oublier que Lesage est un des premiers écrivains qui ait tenté de vivre de sa plume. Or, selon Voltaire, ce sont « l'intérêt & la bassesse » qui sont les causes d'une telle conduite. En tout cas, avec la représentation de la situation de l'homme de lettres dans *Gil Blas*, nous avons la possibilité de connaître la conception de Lesage sur ce métier.

Cette conception se compose de deux éléments, la reprise des clichés et la satire. Christelle Bahier-Porte souligne (2006 : 180 f) que la représentation d'écrivains dans le roman contribue à la promotion de l'homme de lettres. Car, d'une part, il peut être le sujet d'une œuvre littéraire, d'autre part, à travers cette présentation, le lecteur peut saisir une perception collective du métier, une image de l'auteur. Dans ce qui suit, nous allons parcourir les caractéristiques typiques de la satire du « poète » liées à la tradition.

## 2. Reprise des clichés et satire - l'image du « pauvre diable d'auteur », du « bel esprit » et de « l'avare »

Comme nous l'avons déjà indiqué, les clichés et la satire sont présents d'une manière mélangée dans le roman. En effet, ce sont la misère et la vanité qui incarnent les deux caractéristiques typiques de la représentation satirique du poète depuis l'Antiquité. Mais comme ils apparaissent dans un contexte du début du XVIII<sup>e</sup> siècle, ils fonctionnent comme les signes d'une double dépendance de l'écrivain : dépendance économique et dépendance symbolique – car son existence est liée à un mécène (Bahier-Porte 2006 : 187). L'exemple le plus frappant de l'image du poète qui vit dans la misère est le cas de Pedro de Moya. A travers les yeux du jeune héros nous voyons la scène suivante : on organise une soirée chez les comédiens lorsqu'un poète – « un pauvre diable d'auteur » (Lesage 1977 : 173) – entre pour offrir ses services à la compagnie. Le comportement du visiteur semble humble, mais atteste de sa situation de dépendance :

Il fit entrant cinq ou six profondes révérences à la compagnie, [...] il s'avança dans la chambre d'un air tremblant et embarrassé. Il laissa tomber ses gants et son chapeau. Il les ramassa, s'approcha de ma maîtresse, et lui présentant un papier plus respectueusement qu'un plaideur ne présente un placet à son juge : Madame, lui dit-il, agréer de grâce le rôle que je prends la liberté de vous offrir. [...] le comédien [...] l'insulta par de piquantes railleries. Pedro de Moya les sentit. Il n'osa toutefois les

relever, de peur que sa pièce n'en pâtît. [...] Je crois que dans son dépit, il ne manqua d'apostropher en lui-même les comédiens comme ils le méritaient. (Lesage 1977 : 173)

La vanité en tant qu'élément typique et satirique de la représentation de l'écrivain apparaît dans l'épisode du dîner avec six auteurs et dans le personnage de Pedro de la Fuente. Dans le premier cas, le narrateur nous présente avec ironie ces « hommes de lettres » afin de souligner et le comportement et le caractère ridicule de ces personnes.

Mes poètes commencèrent à s'entretenir d'eux-mêmes et à se louer. [...] L'un débite un sonnet, l'autre déclame une scène tragique, et un autre lit la critique d'une comédie. Un quatrième voulant à son tour faire la lecture d'une ode d'Anacréon, traduite en mauvais vers espagnols, est interrompu par un de ses confrères qui lui dit qu'il s'est servi d'un terme impropre [...] De là naît une dispute, dans laquelle tous les beaux esprits prennent parti. [...] ces furieux se lèvent de table et se battent à coup de poing. (Lesage 1977 : 412)

Il convient de réfléchir un peu sur l'expression « beaux esprits ». Nous avons vu que le narrateur utilise ces mots pour désigner des auteurs, donc des hommes de lettres. Or, selon Voltaire, « un homme de lettres n'est pas ce qu'on appelle un bel esprit : le *bel esprit* seul suppose moins de culture, moins d'étude & n'exige nulle philosophie » (Voltaire 1757 : 600). D'ailleurs, cette définition convient parfaitement aux valets des petits-maîtres imitant leurs seigneurs.

Cette ridiculisation de l'auteur et du poète apparaît d'une manière plus nuancée dans le cas de Pedro de la Fuente. Ce poète mène une vie agréable avec le soutien de son protecteur et, lorsque son neveu lui rend visite et demande son aide, il semble arrogant et fier envers le jeune homme :

Un homme vain qui entra librement chez les grands et mangeait tous les jours avec eux, n'était pas bien aise, pendant qu'il serait à la table des maîtres, qu'on vît son neveu à la table des valets. [...] Comment, petit libertin, me dit-il d'un air furieux, tu veux quitter ta profession ! Sors de mon appartement et n'y remets jamais le pied. (Lesage 1977 : 107)

Tout cela peut suggérer que la vanité fonctionne comme un comportement de défense qui a une cause sociale : c'est un rôle nécessaire pour mener une vie agréable. Toutefois, deux chapitres plus tard, nous pouvons lire une description ironique voire caricaturale de cette personne :

...ton oncle Pedro le bel esprit est devenu la victime de Pluton. [...] Cet avare, pendant sa vie, craignait de manquer des choses les plus nécessaires : *Argenti paltebat amore*. Outre les grosses pensions que quelques grands lui faisaient, il ne dépensait pas dix pistoles chaque année pour son entretien. Il était même servi par un valet qu'il ne nourrissait point. Ce fou [...] entassait tout l'or et l'argent qu'il pouvait amasser. Hé ! Pour qui ? pour des héritiers qu'il ne voulait point voir. (Lesage 1977 : 124)

Dans cet extrait, nous lisons à nouveau l'expression « bel esprit » qui rend plus ironique la description de cette personne avare, dans l'esprit moliéresque. En plus, Pedro est caractérisé ainsi par son frère, Thomas de la Fuente, maître d'école utilisant des citations littéraires et composant une pièce de théâtre qui « doit enlever tous les spectateurs » (Lesage 1977 : 125). Il n'est peut-être pas erroné de supposer que dans ce cas-là, il s'agit d'une satire dans la satire : le jugement sur un homme de lettres est exécuté par un homme qui ne voudrait qu'en être un.

### 3. Écrire pour vivre de sa plume ? Le cas de Fabrice

Dans les cas précédents, nous avons vu des exemples satiriques de l'homme de lettres. Ces personnages n'évoluent pas, ils servent d'exemple de la présentation satirique dans le roman picaresque, caractère qui lui est propre. Pourtant, nous trouvons un cas particulier dans l'œuvre,

celui de Fabrice Nuñez qui incarne le destin d'une personne qui choisit ce métier. A travers la présentation d'un tel parcours, nous pouvons nous rendre compte des étapes de l'évolution du personnage de l'homme de lettres. Il est à noter que Fabrice apparaît comme un alter ego pour Gil Blas, et de ce fait, deux trajets de vie semblables, pourtant différents, se développent au cours du roman. Dans ce qui suit, nous nous concentrons sur les rencontres. Il y en a huit entre ces deux personnes. C'est grâce à ces rencontres que nous pouvons observer les changements de la perception de cette profession.

Gil Blas et Fabrice Nuñez se rencontrent pour la première fois dans le 17<sup>e</sup> chapitre du livre I. Pourtant, on sait qu'ils se connaissent déjà. Lors de cette conversation nous pouvons observer la présence des références à la littérature antique, bien que Fabrice travaille en tant que laquais : « Jamais, comme Cicéron, il ne doit se laisser abattre jusqu'à ne se plus souvenir qu'il est homme » (Lesage 1977 : 73) – affirme-t-il. Un autre exemple : « Je ne succombai point encore sous le poids de ce nouveau malheur ; et, plus sage que Ménélas, au lieu de m'armer contre le Pâris qui m'avait soufflé mon Hélène, je lui sus bon gré m'en avoir défait » (Lesage 1977 : 73). En ce qui concerne son avis sur la vie qu'il mène à présent, il en parle d'un ton amusant, il ne se plaint pas : « le métier de laquais est pénible, je l'avoue, pour un imbécile ; mais il n'a que des charmes pour un garçon d'esprit » (Lesage 1977 : 74). Il ne se prend pas alors pour un homme de lettres, mais plutôt pour un bel esprit.

La deuxième rencontre des deux hommes a lieu dans le 13<sup>e</sup> chapitre du livre VII. Cette fois-ci, nous voyons Fabrice en tant qu'écrivain : « je suis devenu auteur. Je me suis jeté dans le bel esprit. J'écris en vers et en prose. Je suis au poil et à la plume » (Lesage 1977 : 363). Il paraît satisfait de son sort : il a des projets littéraires, il est protégé par un mécène influent. En outre, il est considéré comme noble, parce qu'on l'appelle « don Fabrice ». En effet, l'attribution d'une fausse noblesse par ce petit mot marque plus la condition que la qualité (Mancier 2001 : 66). Nous voyons aussi qu'il utilise l'expression « bel esprit » pour désigner le métier d'auteur.

Dans le 9<sup>e</sup> chapitre du livre VIII, nous pouvons remarquer une affirmation plus qu'intéressante de la part de Fabrice à propos des représentants de ce métier : « Ne me parlez plus d'auteurs. Je n'ai garde, [...], de t'en présenter d'autres ; tu viens de voir les plus raisonnables » (Lesage 1977 : 412). Cette phrase nous semble comme une sorte de prédiction de son propre destin.

Quatre chapitres plus bas, nous remarquons un reproche de la part du « poète » envers son ami Gil : « Tu fais projet pour projet pour t'enrichir, et plus tu amasses de bien, plus tu veux en amasser. [...] Enfin, Gil Blas n'est plus le même Gil Blas que j'ai connu » (Lesage 1977 : 425). Nous pouvons lire ici les mots d'un idéaliste étant donné que, malgré la diversification de sa production littéraire – il publie des « œuvres mêlées » –, le jeune homme est « aussi pauvre que Job » (Lesage 1977 : 470). Cet idéalisme n'est pas ébranlé jusqu'à la rencontre suivante.

C'est au 7<sup>e</sup> chapitre du livre XI que l'amertume et la désillusion de Fabrice apparaissent pour la première fois :

Depuis que je t'ai quitté, j'ai toujours fait le métier d'auteur ; j'ai composé des romans, des comédies, toutes sortes d'ouvrages d'esprit. J'ai fait mon chemin ; je suis à l'hôpital. [...] l'honneur qui nous revient de l'heureux succès d'un ouvrage n'est donc qu'une pure chimère, une illusion de l'esprit, qu'un feu de paille dont la fumée se dissipe bientôt dans les airs. (Lesage 1977 : 553 f)

Malgré le fait qu'il soit resté fidèle à cette profession, Fabrice exprime sa déception envers la réalité. Cette situation négative va s'améliorer un peu dans la suite.

Dans le 10<sup>e</sup> chapitre du livre XI, Nuñez se trouve dans une situation plus confortable, il est placé chez les trésoriers des galères et sous la protection d'un mécène. Toutefois, l'ironie de cet épisode nous semble incontestable, car tout le métier d'écrivain est ridiculisé par :

Que je suis heureux d'avoir été sifflé à double carillon ! Si le public plus bienveillant m'eût honoré de ses applaudissements, à quoi cela m'aurait-il mené ? A rien. Je n'aurais tiré de mon travail qu'une somme assez médiocre, au lieu que les sifflets m'ont mis tout d'un coup à mon aise pour le reste de mes jours. (Lesage 1977 : 562)

Quatre chapitres plus tard, Gil Blas renforce cet effet de l'ironie : « je ne puis m'empêcher de te féliciter encore sur le succès de ta dernière tragédie : les huit cents pièces dramatiques du grand Lope ne lui ont pas rapporté le quart de ce que t'a valu ton *Comte de Saldagne* » (Lesage 1977 : 573). Cette ironie ne peut aboutir qu'à l'échec.

Lors de la dernière conversation de Gil Blas et de Fabrice, au 7<sup>e</sup> chapitre du dernier livre, le poète n'est plus poète mais compose des brochures. Le héros s'étonne : « il me semble que ce sont des colifichets qui ne font pas grand honneur à l'esprit » (Lesage 1977 : 592). La réponse de Fabrice est réaliste : « ...je t'avouerai que c'est un enfant de la nécessité. La faim, comme tu sais, fait sortir le loup hors du bois » (Lesage 1977 : 592). La carrière de l'écrivain est donc vouée à la misère. Celle-ci n'apparaît pas comme un simple trait topique mais comme l'aboutissement d'un destin. Ce destin est exprimé dans les derniers mots de Fabrice à son ami : « Il me faut des amusements littéraires. Que te dirais-je enfin ? Je suis né pour vivre et mourir en poète et je veux remplir mon sort » (Lesage 1977 : 593).

#### 4. Écrire pour raconter ? Le cas de Gil

Comme nous l'avons déjà précisé, la carrière de Fabrice se présente en quelque sorte comme un écho, une possibilité virtuelle du sort de Gil Blas. Serait-il influencé par l'exemple de son ami, ou bien son devenir d'homme de lettres se cristallise-t-il par des étapes d'un schéma différent ? Pour répondre à ces questions, avant tout, il convient d'observer la position du narrateur principal (Rousset 1972 : 15). Dans *Gil Blas au lecteur* on peut lire la phrase suivante : « Avant que d'entendre l'histoire de ma vie, écoute, ami lecteur, un conte que je vais te faire » (Lesage 1977 : 21). Nous pouvons remarquer d'une part que le vocabulaire employé met en évidence le caractère oral de l'histoire du protagoniste. D'autre part, comme le note Frédéric Mancier (2001 : 109), la véritable carrière littéraire de Gil Blas commence au moment où il reçoit sa lettre de noblesse. La distance temporelle qui s'établit entre le jeune narrateur et son homologue vieilli suppose donc « l'ironie dramatique » (Démoris 2002 : 349), un phénomène que nous ne pouvons pas négliger lors de l'approche présente.

Nous proposons de résumer brièvement le devenir de Gil Blas en homme de lettres par une triple activité, menée plus ou moins parallèlement au cours du roman : *conter, lire, écrire*.

En effet, les premières aventures du jeune héros se répandent dans la ville grâce au procès-verbal contenant le témoignage dicté de celui-ci. Au début de son voyage, il les raconte plusieurs fois à des amis, tout comme à des inconnus. Tout de même, raconter et se faire raconter les aventures reste un élément essentiel tout au long de l'histoire.

Pour ce qui est de l'expérience liée à la lecture, on sait que Gil Blas dispose déjà d'une certaine connaissance grâce à l'éducation assurée par son oncle. Il a même « la réputation de savant » (Lesage 1977 : 24) dans sa ville natale, une remarque ironique, semble-t-il, de la part du narrateur devenu vieux. C'est une bibliothèque héritée de son ancien maître, le licencié Sedillo, qui marquerait l'étape suivante de cette expérience. Le jeune homme abandonne son legs car il ne le trouve pas utile :

...les livres ne me pouvaient-ils être d'une grande utilité. L'un avait pour titre le Cuisinier parfait ; l'autre traitait de l'indigestion et de la manière de la guérir ; et les autres étaient les quatre parties du bréviaire, que les vers avaient à demi rongées. (Lesage 1977 : 85)

La captivité dans la tour de Ségovie va représenter cependant une phase de prédilection pour la lecture. Le narrateur vieilli note qu'il « aimai[t] surtout les bons ouvrages de morale, parce qu'[il] y trouvai[t] à tout moment des passages qui flattait [s]on aversion pour la Cour, et [s]on goût pour la solitude » (Lesage 1977 : 457). L'utilité morale de la lecture est mise alors en évidence dans ce passage.

Gil Blas – anobli, installé dans le château de Lirias – va devenir enfin propriétaire d'une bibliothèque « qui était composée de philosophes, de poètes, d'historiens et d'un grand nombre de romans de chevalerie. » (Lesage 1977 : 491). Toutefois, le héros précise son attitude distanciée envers ces derniers et assure sa préférence pour les « livres de morale enjouée » (Lesage 1977 : 491).

L'apprentissage de l'écriture est aussi un élément essentiel dans le processus qui doit mener à devenir homme de lettres pour le protagoniste. Les étapes se composent d'abord d'« activités proches du degré zéro de l'écriture » (Bahier-Porte 2006 : 226) et l'expérience est introduite par le service de Gil Blas chez le docteur Sangrado. En effet, il doit tenir le registre des patients – qui finissent par mourir. L'expérience suivante n'est pas plus concluante : chez don Mathias, le jeune héros doit rédiger de fausses lettres amoureuses – au nom des femmes. Les billets vont coûter la vie à son maître. Devenu favori de l'archevêque de Grenade, Gil Blas fait d'abord un travail de copiste, puis de censeur, mais il perd son poste à cause de la vanité du prélat.

La première fois où le héros a la possibilité de mettre vraiment en pratique ses talents d'écrivain intervient lors de sa carrière de secrétaire à la Cour. Il doit revoir « l'histoire abrégée de tous les gentilhommes [du] royaume » (Lesage 1977 : 387) que le roi lit de temps en temps. Avant d'être engagé, Gil Blas doit passer un examen : corriger un mémoire. Une critique ludique envers le style de l'écriture est formulée ainsi : « Je lus le mémoire, qui me parut non seulement farci de termes barbares, mais même trop passionné. C'était pourtant un moine de la ville de Solsonne qui l'avait composé » (Lesage 1977 : 387). Le travail du jeune « styliste » émerveille le duc de Lerme et lui inspire un éloge : « Tu n'écris pas seulement avec toute la netteté et la précision que je désirais, je trouve encore ton style léger et enjoué » (Lesage 1977 : 388). Lesage parlerait-il ici de son propre roman ? Oui, selon toute probabilité. Pourtant, la question du besoin obscurcit la joie de plaire : un autre secrétaire – un copiste – avoue à son collègue qu'il n'est pas payé depuis des mois et, malgré cela, n'ose pas quitter son poste « après les choses secrètes qu'[il] a écrites » (Lesage 1977 : 389).

Pour Gil Blas, écrire est avant tout, imitation, feinte, danger. Ce n'est que dans son château qu'il peut enfin écrire – conter – librement, après avoir retrouvé comme noble la sérénité et la stabilité. Contrairement à Fabrice, qui opte pour une « écriture factice » (Didier 2002 : 189), et finit par se détourner du métier d'écrivain, Gil Blas semble incarner la voie d'un homme de lettres qui a un vrai talent mais n'a pas l'intention de vivre de sa plume : il se contente d'entreprendre ce que ses maîtres lui demandent. En outre, la question se pose : Gil Blas se prend-il pour un homme de lettres ? La phrase que le narrateur âgé adresse au lecteur semble résumer son idée sur sa propre carrière d'écrivain : « A force d'avoir mis des homélies au net, j'avais appris à tourner une phrase. J'étais devenu une espèce d'auteur » (Lesage 1977 : 358).

## Conclusion

Lesage, en tant qu'homme de lettres, nous présente une réflexion sur l'écriture et sur le statut de l'homme de lettres. D'une part, à l'aide de la présentation des personnages d'écrivains et de poètes sous l'angle de la tradition satirique, d'autre part, avec l'image de Fabrice et de de Gil. Bien que la première aille au-delà des clichés, son caractère ironique ne cesse de se confirmer : l'utilisation permanente de l'expression « bel esprit », si l'on s'en tient à la définition de Voltaire, au lieu de celle « d'homme de lettres » nous semble un élément essentiel du jeu subtil



fondé sur la critique. Quant à Gil Blas, son destin d'homme de lettres semble aboutir, certes, à une écriture mémorialiste, fondée sur l'oralité et sur des expériences liées à l'imitation. Pour reprendre les expressions de Frédéric Mancier (2001 : 11, 337), si Fabrice est un « prétendu homme de lettres », Gil Blas le devient « presque ».

## Bibliographie

- ASSAF, F. 1984. *Lesage et le picaresque*. Paris : A.-G. Nizet.
- BAHIER-PORTE, C. 2006. *La Poétique d'Alain-René Lesage*. Paris : Champion.
- DEMORIS, R. 2002. *Le roman à la première personne du Classicisme aux Lumières*. Genève : Droz.
- DIDIER, B. 2002. *Histoire de Gil Blas de Santillane de Lesage*. Saint-Amand : Gallimard
- DIDIER, B., SERMAIN, J-P. 2004. *D'une gaîté ingénieuse, L'Histoire de Gil Blas, roman de Lesage*. Paris : Peeters.
- LESAGE, A-R. 1977. *Histoire de Gil Blas de Santillane*. Paris : Flammarion.
- LESAGE, A-R. 1743. *Mélange amusant de saillies d'esprit et de traits historiques des plus frappants*. Paris : Prault.
- MANCIER, F. 2001. *Le modèle aristocratique français et espagnol dans l'œuvre romanesque de Lesage, L'Histoire de Gil Blas de Santillane : un cas exemplaire*. Paris : Schena Editore, Presses de l'Université de Paris-Sorbonne.
- VOLTAIRE 1757. Article « gens de lettres ». In : *Encyclopédie de Diderot et d'Alembert ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*. L'Édition numérique collaborative et critique, <<http://enccre.academie-sciences.fr/encyclopedie/article/v7-927-1/>>, [ consulté le 21 décembre 2022 ].

## **Ponce Pilate dans la littérature française contemporaine**

Pontius Pilate in contemporary French literature

The aim of my paper is to study the representation of Pontius Pilate in contemporary French literature. I focus on two contemporary French novels: *L'Évangile selon Pilate* (Éric-Emmanuel Schmitt) and *Mémoires de Ponce Pilate* (Anne Bernet). In my analysis, I attempt to highlight the differences between the Bible and these literary works and I make a comparison between the novels as well.

Keywords: contemporary French literature, Bible, Pontius Pilate

### Introduction

Les histoires et les personnages bibliques constituent une source d'inspiration majeure pour de nombreux écrivains jusqu'à nos jours. Dans mon article, je m'intéresserai à la représentation de Ponce Pilate dans deux romans français contemporains. Dans un premier temps, j'analyserai celui d'Éric-Emmanuel Schmitt intitulé *L'Évangile selon Pilate* (2000). Je continuerai par l'étude des *Mémoires de Ponce Pilate* (1998) d'Anne Bernet. Au cours de mes analyses, je montrerai dans quelle mesure ces réécritures littéraires diffèrent des textes bibliques sur le rôle de Pilate et quelle fonction ces auteurs contemporains donnent à ce personnage très complexe.

### 1. Éric-Emmanuel Schmitt : *L'Évangile selon Pilate*

Ponce Pilate est un personnage biblique important : il est connu comme le procureur qui a condamné Jésus à mort. Il apparaît souvent dans des œuvres littéraires, des films et des peintures. La raison de sa décision, son attitude envers Jésus, sa politique de procureur sont intéressantes pour les écrivains et les lecteurs, y compris de nos jours.

Il a attiré l'attention de l'auteur français Éric-Emmanuel Schmitt qui a publié en 2000 un roman intitulé *L'Évangile selon Pilate* composé de trois grands chapitres. Le premier raconte la vie de Jésus qui est le narrateur, le troisième est un journal d'écrivain dans lequel Schmitt parle de l'écriture du roman et c'est dans le deuxième que Ponce Pilate apparaît. Il est à la fois le personnage principal et le narrateur de ce chapitre qui pourrait se définir comme un roman épistolaire : le procureur écrit des lettres à son frère Titus pour lui raconter ce qui se passe en Judée. Tout cela rend possible de connaître ses pensées et ses émotions et de voir les événements du point de vue d'un Romain. Dans la première lettre il raconte pourquoi il n'aime pas Jérusalem et comment la Pâque se déroule dans la ville. En général, il se trouve à Césarée Maritima, le lieu du prétoire, capitale administrative de la Judée. C'est la seule ville qu'il aime sur cette terre étrangère : « [...] une ville moderne, romaine, carrée, qui sent bon le cuir et la caserne. Là, dans ma citadelle, j'arrive parfois à oublier l'inquiétude qui m'étreint depuis mon arrivée en Palestine. » (Schmitt 2000 : 87) Par contre, il doit maintenant partir à Jérusalem car « [...] lors d'événements pouvant éventuellement déboucher sur des tensions avec la population, et surtout à l'occasion de grandes fêtes juives où il se produisait d'importants rassemblements, le préfet se déplaçait à Jérusalem pour assurer le maintien de l'ordre. » (Scopello 2013 : 16) Il commence la deuxième lettre par la nouvelle qui a bouleversé sa vie : la disparition du cadavre

de Jésus. Il revient au passé et raconte l'histoire de Jésus, comment il est devenu connu partout et comment les espions romains se sont rendus compte qu'il était inoffensif. Il parle du procès de Jésus et constate qu'il n'a pas rendu sa justice, celle de Rome mais celle de ses opposants. Il voulait libérer Jésus pour deux raisons : d'une part, il savait qu'il était innocent, d'autre part, sa femme, Claudia Procula voulait sa libération. Jésus l'avait guérie d'une maladie et cette fois, elle voulait sauver Jésus à son tour. Dans d'autres passages du roman, le lecteur apprend que Claudia est devenue chrétienne. La femme de Pilate apparaît rarement dans les textes antiques. Selon Marie-Joseph Ollivier, la foi chrétienne de Claudia n'est pas impossible : « les doctrines d'Israël avaient de nombreux adhérents dans la Rome impériale, surtout parmi les femmes de l'aristocratie. » Elle continue ainsi :

Origène et Nicéphore la considèrent comme ayant appartenu aux prosélytes de la Porte, avant de croire à l'Évangile. [...] Les Grecs toutefois vont plus loin et professent qu'elle appartenait déjà, comme Nicodème et Joseph, à cette catégorie de disciples retenus... (Ollivier 1896 : 596)

Pilate a tenté de sauver Jésus plusieurs fois : d'abord, il l'a fait fouetter, il espérait ainsi éviter sa mort parce que, disait-il, « une bonne giclée de sang suffit à satisfaire la soif d'une foule. » (Schmitt 2000 : 92) Cette méthode n'a pas eu de succès, la foule voulait toujours la mort de Jésus. Cette scène apparaît dans chacun des Évangiles mais c'est celui de Luc qui donne une description détaillée. Pilate constate l'innocence de Jésus trois fois. La première fois il dit : « Je ne trouve en cet homme aucun motif de condamnation ». (Lc 23:4) La deuxième fois il insiste : « [...] je n'ai trouvé en cet homme aucun motif de condamnation pour ce dont vous l'accusez. [...] Vous le voyez; cet homme n'a rien fait qui mérite la mort. Je le relâcherai donc, après l'avoir châtié. » (Lc 23:14-16) La troisième fois, il demande : « Quel mal a donc fait cet homme ? Je n'ai trouvé en lui aucun motif de condamnation à mort; je le relâcherai donc, après l'avoir châtié. » (Lc 23:22)

Pilate pensait trouver une autre solution : pendant les fêtes de la Pâque, il avait la possibilité de libérer un prisonnier. Il a interpellé la population et lui a demandé de choisir entre Jésus et Barabbas en espérant que Jésus serait libéré mais la foule a choisi Barabbas, Jésus a été crucifié.

En apprenant que le cadavre de Jésus n'est pas dans le tombeau, Pilate fit ouvrir une enquête pour retrouver le cadavre parce que sinon un mouvement de foi très fort pourrait mettre fin à l'occupation romaine. Il suppose que quelqu'un a volé le cadavre, il interroge et suspecte plusieurs personnes : les disciples, Yoseph d'Arimatee, Caïphe, Hérode. Quand Jésus lui a dit « Tout homme qui s'intéresse à la vérité écoute mes paroles. Pilate a répondu en lui posant la question « Qu'est-ce que la vérité ? » (Schmitt 2000 : 233) C'est la question qui l'accompagne tout au long de l'enquête. Pilate apparaît comme un personnage cartésien et son enquête utilise des méthodes cartésiennes :

Pilate, malgré sa rudesse, sa rusticité, est un héros philosophique. Il veut sauver la rationalité et ne se sert que de sa raison. Spontanément, il applique les préceptes que Descartes exposera dans le *Discours de la méthode* : face à un problème, tester une hypothèse jusqu'à ce qu'elle s'effondre, vaincue, démentie par le réel. (Schmitt 2000 : 263)

Pilate tente d'examiner la situation de plusieurs points de vue. Il demande à son médecin de lui expliquer la crucifixion d'un point de vue médical et plus tard, il se rend chez Nicodème pour en apprendre davantage sur les textes religieux juifs. Dans un entretien sur le site *La Croix* Schmitt lui-même explique pourquoi il l'a représenté ainsi :

Pilate me ressemble. Comme lui, je m'en lavais les mains de cette histoire de Jésus. Je n'ai ouvert les Évangiles que vers la trentaine, poursuit l'auteur. Pilate a été d'abord extérieur au christianisme. Je l'ai donc doté d'une psychologie contemporaine : cartésienne face à un mystère qui s'épaissit. J'ai

choisi de mettre en valeur la distance entre ce Pilate des Évangiles d'abord indifférent au sort de Jésus puis mourant en exil. (Migliorini 2004)

Il veut retrouver le cadavre de Jésus et il veut savoir la vérité, pas seulement pour empêcher un mouvement religieux mais aussi pour se retrouver lui-même, dans son identité. Au début du roman, il est présenté comme un Romain qui est persuadé de la supériorité de l'Empire romain, méprise la religion et les traditions des Juifs. En cherchant la vérité concernant la résurrection, il apprend de plus en plus sur la religion juive, les enseignements de Jésus et il commence à douter. Pendant une de ses conversations avec Craterios, son ancien professeur de philosophie et ami, il interprète le comportement de celui-ci différemment, il ne voit plus la perfection de la philosophie grecque et romaine mais les péchés et les fautes : il lui reproche de passer pour un sage mais de ne jamais aider personne, de ne jamais sourire, ni apporter le moindre réconfort à quiconque. Pilate veut savoir la vérité, contrairement à son ami qui ne s'y intéresse pas du tout et qui est certain que la vérité est ce qu'il connaissait jusqu'ici. Il lui demande : « Est-il ressuscité, oui ou non ? Est-il seulement un sage ou bien le Fils de Dieu ? » (Schmitt 2000 : 216) Son incertitude est évidente quand il dit à Craterios qui nie la résurrection : « Comment peux-tu savoir à l'avance ce qui est vrai et ce qui n'est pas vrai ? Ce qui est possible et ce qui n'est pas possible ? » (Schmitt 2000 : 217)

Selon Iulia-Diana Rusu :

L'enquête est toujours faite dans une double perspective : historique et spirituelle. La démarche historique, analysée dans la première partie, est consacrée à une exploration « objective » de la figure de Pilate, sa relation avec les Juifs, son expérience avec Yéchoua, son rôle dans le procès de Yéchoua, ce qui confère au texte l'apparence d'un roman policier. Puis, les deux parties qui suivent sont axées sur l'itinéraire intérieur de Pilate (sous l'influence de sa femme, Claudia) respectivement sur la recherche qu'il fait, tout en posant les bases de la religion chrétienne qui appelle sans cesse à la recherche et qui reste toujours enveloppée de mystère. (Rusu 2013 : 92-93)

Pilate est affecté dans une large mesure par une lettre de sa femme Claudia dans laquelle elle lui avoue qu'elle était au pied de la croix : elle et les autres femmes ont enveloppé le corps raide et glacé de Jésus dans le suaire ce qui prouve que Jésus était vraiment mort. Cette lettre a une grande importance car Pilate lui-même dit qu'il peut mettre tout témoignage en doute sauf celui de sa femme. (Schmitt 2000 : 179) Jusqu'ici il cherchait le cadavre disparu de Jésus et sa propre identité mais les dernières lettres soulignent également qu'il devait chercher sa femme partie en Galilée avec les autres pèlerins pour y rencontrer le Jésus ressuscité. Pendant son voyage, Pilate lui-même change et voit de plus en plus clairement. Entre autres, il comprend ce que le royaume dont parlait Jésus signifie :

Il s'agit en fait d'un royaume à la fois très concret et très abstrait : ce monde-ci va être transformé par la parole de Dieu. Il va demeurer en apparence le même, mais infiltré de l'intérieur par l'amour. Chaque individu va se changer lui-même. Pour que le Royaume advienne, il faut que les hommes le désirent. Si la graine tombe sur une mauvaise terre, elle sèche et meurt. Si, au contraire, elle tombe sur la bonne terre, elle croît et porte ses fruits. La parole de Yéchoua n'existera que si elle est reçue. (Schmitt 2000 : 222)

En Galilée, il aurait eu la possibilité de rencontrer le ressuscité mais lui et les pèlerins sont arrivés trop tard, seuls les disciples ont vu Jésus. Bien qu'il comprenne de plus en plus la mission de Jésus, il ne l'a rencontré qu'une fois, il n'a pas vu ses miracles donc il reste incertain quant à sa résurrection et pense qu'il ne sera jamais chrétien. Sa femme lui dit : « Douter et croire sont la même chose, Pilate. Seule l'indifférence est athée. » (Schmitt 2000 : 236)

## 2. Anne Bernet : *Mémoires de Ponce Pilate*

Schmitt n'est pas le seul parmi les écrivains français contemporains à s'intéresser à Pilate, Anne Bernet lui a consacré en 1998 un roman entier intitulé *Mémoires de Ponce Pilate*. Ce roman commence par un prologue dans lequel Pilate décrit comment sa vie a changé après le procès de Jésus. Il dit qu'il est « un homme plein d'incertitude et de doute. » (Bernet 1998 : 11) La mort de Jésus obscurcit sa vie et en même temps obscurcit le bonheur et la joie de sa femme. (ibid., 11)

La narration qui s'achève dans le premier chapitre suit la chronologie de la vie de Pilate. Le roman de Bernet nous parle d'événements qui sont absents chez Schmitt. Le premier chapitre de *Mémoires de Ponce Pilate* évoque l'enfance du personnage, son rapport avec ses parents. On apprend que sa mère est morte quand il est né, qu'il a été élevé par son père qui lui-même a participé aux guerres et a consacré sa vie au service de Rome. L'influence de son père est bien exprimée dans les lignes suivantes : « Je me forgeais une âme dure, virile, qui serait à l'image de mon père et à la dévotion de Rome. » (Bernet 1998 : 20) En ce qui concerne le mariage de Pilate et Claudia, le roman parle des circonstances de celui-ci, leur première rencontre, leurs émotions. En lisant le roman, on apprend que Tibère, l'empereur, a lui-même décidé de marier sa cousine, Claudia, avec Pilate. Le père de Pilate voulait que son fils se marie à une patricienne et Tibère qui était son ami, lui a fait cette promesse. Pilate et Claudia se sont rencontrés plusieurs fois après l'annonce de leur mariage et sont tombés amoureux donc il s'agissait en même temps d'un mariage d'amour.

Selon Marie-Joseph Ollivier, il serait possible de

[...] trouver, près de l'empereur, une Claudia qu'il songe à donner en mariage à l'un de ses familiers, fils et petit-fils d'hommes dévoués à sa maison. Puisqu'il voulut marier Claudius Drusus à la fille de Séjan, il put bien unir Claudia Procula au procureur Pilate. La conclusion serait que les *Proculi* auraient été alliés des *Claudii* et formaient une des nombreuses subdivisions de cette puissante famille à la fois patricienne et plébéienne : ce qui n'a rien d'invraisemblable. (Ollivier 1896 : 596)

Tandis que le roman de Schmitt se concentre sur le procès de Jésus et l'enquête menée par Pilate pour trouver le cadavre, le roman de Bernet nous présente la carrière de Pilate en détail. Il nous fournit une longue description concernant la guerre en Germanie nous apprenant qu'en tant que tribun Pilate a participé à la bataille de Teutoburg dans laquelle il était l'un des deux survivants, sauvé par Flavius qui est devenu son ami. Il n'avait pas de positions importantes avant sa nomination de procureur. Dans ses mémoires, il explique qu'il n'appartenait pas au cercle étroit des conseillers que Tibère appelait ses amis et il n'était pas un homme important comme les administrateurs sur lesquels reposaient les rouages de l'État. Par contre, Tibère l'honorait parfois d'une invitation à souper et lui a confié le soin de l'un des jardins impériaux en souvenir de son père qui était son ami. (Bernet 1998 : 51) Il apparaît comme un procureur fidèle à Rome mais différent de ses prédécesseurs. Pilate ne veut pas faire exécuter des innocents, par contre, il veut arrêter ou tuer les criminels, y compris Josuah bar Abbas et les autres zélotes qui sont responsables de plusieurs crimes. Cela ne signifie pas qu'il n'ait jamais eu des conflits avec des Juifs. Dans le roman de Bernet on trouve la description de deux cas problématiques : l'entrée de Pilate à Jérusalem et la construction d'un aqueduc. Pilate veut faire son entrée solennelle à Jérusalem avec les enseignes légionnaires mais les Juifs n'accepteraient pas cette situation car selon leur religion les aigles pourraient être considérés comme des idoles et ils peuvent adorer seulement leur propre Dieu. En ce qui concerne la construction d'un aqueduc, Pilate avait l'intention de le faire en utilisant les trésors du Temple des Juifs parce qu'il n'avait pas assez d'argent.

Flavius Josèphe rapporte lui aussi les événements mentionnés dans les *Antiquités judaïques* et la *Guerre des Juifs* et selon Baudoin, ce sont

[...] deux épisodes qui manifestent sans doute plus l'ignorance par Pilate du particularisme juif qu'une véritable hostilité: les enseignes figurées sont un hommage vieux-romain à l'empereur, la construction de l'aqueduc desservant Jérusalem est une nécessité et une tâche du ressort du gouverneur; ce n'est qu'*a posteriori* que Pilate se rend compte de l'ampleur de l'offense, ayant introduit des images dans la ville sainte ou épuisé un trésor dans lequel il n'était légitime de puiser que tant qu'il restait assez d'argent pour assurer le service du Temple. (Baudoin 2016 : 94)

Quand on parle de Ponce Pilate, il est impossible de ne pas évoquer le procès de Jésus. Dans *Mémoires de Ponce Pilate*, similairement au roman de Schmitt, Pilate sait dès le début que Jésus est innocent et il veut le sauver. Il connaît la raison de la colère des ennemis de Jésus et la signification du Messie. Quand il rencontre Jésus pour l'interroger, il ne dit pas à haute voix ce qu'il pense : « Cet homme ligoté, roué de coups, était aussi majestueux qu'un roi, infiniment plus, certainement, que le gros Hérode. » (Bernet 1998 : 170) Il se dit : « J'aurais voulu qu'il ne cessât plus jamais de parler De me parler. [...] J'eus envie de tout lui raconter. » (ibid., 170) Le procureur ne veut pas condamner Jésus et il autorise sa crucifixion seulement pour éviter les émeutes et les conflits avec l'empereur. Comme je l'ai déjà montré dans l'analyse de *L'Évangile selon Pilate* de Schmitt, la même représentation se trouve dans les Évangiles. Selon l'Évangile de Jean, comme dans le roman de Bernet, les Juifs ont menacé Pilate en disant « Si tu le relâches, tu n'es pas ami de César : quiconque se fait roi, s'oppose à César. » (Jn 19:12) Marie-Joseph Ollivier offre une explication concernant la signification de l'expression *ami de César* :

Le procureur de Judée était en effet bien différent de ses prédécesseurs, – soumis par César au légat de Syrie, – simples percepteurs d'impôts, pourvus de pouvoirs peu étendus, sans initiative personnelle, – en un mot, véritables subalternes, avec lesquels il n'y avait guère à se gêner. Pilate avait le commandement des forces militaires, le droit de vie et de mort, l'administration des biens du fisc à l'instar des « lieutenants de César », dans la Mauritanie, la Rhétie, le Norique et la Thrace. Il appartenait à la catégorie des procureurs appelés Présidents, *praesides*, par Auguste, qui les avait faits participants des privilèges jadis réservés aux consulaires. Au dire de quelques-uns, il aurait eu droit aux faisceaux : sa place était fixée parmi les *Amis* de César et les *Clarissimes* de l'Empire. (Ollivier 1896 : 599)

L'œuvre parle de la vie privée de Pilate qui est pleine de souffrances, surtout après le procès de Jésus. Pilate et Claudia Procula avaient trois enfants : deux fils, Lucius et Caius et une fille, Pontia. Pontia s'est mariée au tribun de son père, Titus Caecilius Lucanus mais leur mariage n'était pas heureux. Son mari l'a trompée et l'a frappée plusieurs fois. Elle est morte jeune quand son corps était brûlé : un jour que Lucanus était ivre, la lampe qu'il tenait dans sa main lui a échappé et est tombée sur la robe de sa femme. Pontia a souffert de ses blessures pendant deux jours avant sa mort. (Bernet 1998 : 245) Pilate a perdu ses fils aussi : Lucius s'est noyé dans la mer quand ils étaient en train de la traverser pour arriver à Rome. (Bernet 1998 : 226) Caius est mort d'une maladie grave qu'aucun docteur n'a pu guérir.

Pilate n'oublie pas sa rencontre avec Jésus, le procès, sa propre responsabilité dans sa mort, sa vie est bouleversée par cet événement. Il est rongé de remords et dit qu'il ne se pardonnera jamais. La mort de Jésus a changé sa vie, pas seulement à cause de ce sentiment de culpabilité, mais aussi parce que sa personnalité et sa vision du monde ont été transformées : contrairement au personnage de Schmitt qui est dubitatif en ce qui concerne la résurrection de Jésus et dit à sa femme qu'il ne se fera jamais chrétien parce que pour croire, il devrait d'abord croire les témoignages des autres, dans le roman de Bernet, Pilate devient chrétien. Il sait certainement que Jésus est ressuscité et il ne cache pas son christianisme aux autres. Il a rencontré Yohannis, Paulus, Petros et il a été même baptisé par ce dernier. Il a enfin trouvé la réponse à sa propre question « Qu'est-ce que la vérité ? » :

Christos a détruit la mort. Christos a essuyé toute larme de nos yeux, et pourtant, on nous croit plongés dans l'affliction perpétuelle... Tout en apparence est semblable et tout est différent, car

maintenant, tout, nos naissances, nos amitiés, nos amours, nos peines et nos souffrances, et même notre fin, a trouvé son sens. Voilà cette Vérité que je cherchais sans la connaître et, ainsi que Procula me l'avait promis, elle m'a rendu libre. (Bernet 1998 : 271-272)

*L'Évangile selon Pilate* parle seulement des événements de la vie de Pilate qui se déroulent avant la mort de Jésus, pendant le procès et pendant l'enquête menée pour trouver le cadavre. Le récit finit après l'apparition de Jésus ressuscité en Galilée et ne dit pas ce qui se passe après. Par contre, *Mémoires de Ponce Pilate* nous parle des dernières années de la vie de Pilate. Le narrateur-personnage décrit la politique de l'empereur Néron, l'incendie de Rome, la vie des chrétiens, leur persécution : de nombreux chrétiens ont été arrêtés et exécutés. Il a été lui-même interrogé mais n'a pas renié sa foi, il a même aidé le préfet Flavius Sabinus à trouver « la Lumière véritable qui éclaire tout homme » en lui parlant de Jésus. (Bernet 1998 : 321) Il faisait partie de la communauté des chrétiens, il participait à leurs réunions secrètes, sa maison servait de lieu de rencontre. Cependant, il est solitaire car il a perdu la plupart des membres de sa famille à l'exception de son gendre, Lucanus avec qui sa relation a beaucoup changé et a été influencée par sa foi dans le Christ. Lucanus souffre à la fois de la lèpre et de ses remords, il se blâme pour la mort de sa femme et de son fils. Il s'attend à la haine de la part de son beau-père mais celui-ci n'éprouve rien de pareil. Il lui a déjà pardonné, maintenant il lui rend visite souvent et le baptise avant sa mort. (Bernet 1998 : 262)

Dans le dernier chapitre du roman, Pilate repense à sa rencontre avec Jésus et réinterprète son rôle dans la mort du Messie : « Oui, en vérité, je T'ai abandonné. Parce qu'il fallait que je T'abandonne. Parce que Ta force avait besoin de ma faiblesse. Seigneur, si je T'avais sauvé, nous restions perdus... » (Bernet 1998 : 323) Maintenant, il peut se pardonner d'avoir abandonné et condamné Jésus. Ce jour-là il voulait protéger sa propre vie et celle de sa famille, il craignait une émeute et la colère de l'empereur. Si Jésus lui avait demandé « En vérité, Caius Pontius, M'aimes-tu plus que tout ? », il n'aurait pas eu la force de répondre oui mais cette fois, comme il le dit, il serait libre de répondre « Oui. Me voici, Seigneur ! » Il sait que le temps lui est compté mais il n'a pas peur, il finit ses mémoires par « Je sais que mon Rédempteur est vivant. » (Bernet 1998 : 323)

## Conclusion

Comme je viens de le démontrer dans l'analyse de ces deux romans, un personnage biblique peut être représenté de plusieurs façons. Dans le deuxième chapitre de son roman, Schmitt rend compte par les lettres de Pilate des processus psychologiques qui se produisent chez le procureur après la disparition du cadavre de Jésus. L'œuvre se base sur un seul événement qui entraîne un voyage spirituel et physique. Quant à Anne Bernet, elle nous raconte la vie de Pilate sous forme de roman historique. Jésus apparaît au milieu de l'histoire et l'effet qu'il produit en persiste jusqu'au bout. Les mémoires fictives de Pilate permettent au lecteur de connaître cette époque de l'histoire de l'Empire romain, avec la culture, la religion, les traditions des Romains, des Juifs et des Gaulois. Les deux romans analysés mettent au centre tous les deux l'homme qui doute, qui cherche la vérité.

## Bibliographie

BAUDOIN, A-C. 2016. « Le crime du gouverneur : Pilate jugé pour la condamnation de Jésus ». In : GILLI, P. (ed.) : *La Pathologie du pouvoir : vices, crimes et délits des gouvernants. Antiquité, Moyen Âge, époque moderne*, Brill, pp. 91-107. <<https://shs.hal.science/halshs-01298389/document>>, [consulté le 2 avril 2023].

- MIGLIORINI, R. *Le Pilate d'Eric-Emmanuel Schmitt* (entretien). <[https://www.la-croix.com/Culture/Actualite/Le-Pilate-d-Eric-Emmanuel-Schmitt- NG -2004-12-13-503125](https://www.la-croix.com/Culture/Actualite/Le-Pilate-d-Eric-Emmanuel-Schmitt-NG-2004-12-13-503125)>, [consulté le 18 avril 2023].
- BERNET, A. 1998. *Mémoires de Ponce Pilate*. Paris : Plon.
- DE VAUX, R. et al. (eds.) 1998. *La Bible de Jérusalem*. Paris : Éditions du Cerf. OLLIVIER, M-J. 1896. « Ponce Pilate et les Pontii (Suite et fin). » *Revue Biblique*, V, 4, pp. 594-600. <<https://www.jstor.org/stable/44100252>>, [consulté le 2 avril 2023].
- RUSU, I-D. 2013. *Judas dans la littérature francophone du XX<sup>e</sup> siècle (Paul Claudel, Marcel Pagnol, Jean Ferniot, Eric-Emmanuel Schmitt, Armel Job)*. Cluj-Napoca : Universitatea Babeş-Bolyai. <<https://theses.hal.science/tel-01084832v1/document>>, [consulté le 10 mars 2023].
- SCHMITT, É-E. 2000. *L'Évangile selon Pilate*. Paris : Éditions Albin Michel.



**Eszter Rónaky**  
*Università degli Studi di Pécs*  
[ronaky.eszter@pte.hu](mailto:ronaky.eszter@pte.hu)

## **Narrazioni rinarrate. Le *Fiabe italiane* di Italo Calvino**

Narratives Renarrated. The *Italian Folktales* of Italo Calvino

The aim of this contribution is to study the *Italian Folktales* collected and transcribed by Italo Calvino. The collection, published in 1956 by Einaudi, is analysed not only from the point of view of the scientific method used by Calvino (the criteria of selection, the work of cataloguing and transcribing the texts), but ample space will also be given to the study of the linguistic-literary aspect of the writer's work. The folktales in the collection were first selected, then translated into Italian and transcribed by Calvino in a very complex task over a period of two years. The corpus of collected texts draws to the readers a fascinating map of the fairy tales 'told by the people in Italy' and at the same time offers a dense textual network whose elements coincide at numerous points with Calvino's literary universe, starting with his first novel, *The Path to the Nest of Spiders*.

Keywords: Italo Calvino, *Italian Folktales*, folk traditions, *The Path to the Nest of Spiders*

### Introduzione

Il presente contributo si prefigge di studiare le *Fiabe italiane* raccolte e trascritte da Italo Calvino. La raccolta è stata pubblicata nel 1956 da Einaudi e occupa un posto particolare nella vasta produzione letteraria di Calvino. Il volume delle *Fiabe* merita di essere oggetto d'analisi sia per il metodo scientifico adoperato dallo scrittore, sia per il lavoro linguistico-letterario svolto da Calvino durante la trascrizione dei testi. Altrettanto curioso è il confronto tra il *corpus* dei testi delle *Fiabe* e l'universo letterario delle opere di Calvino, a partire dal suo romanzo d'esordio, *Il sentiero dei nidi di ragno*.

### 1. In viaggio con le fiabe

Che nell'opera narrativa e saggistica di Calvino la fantasia e l'immaginazione, caratteristiche intrinseche del genere della fiaba, abbiano un ruolo particolare, è un fatto ben noto. Se vogliamo conoscere la prima tappa del suo viaggio nell'universo del fiabesco, cercando di capire l'origine ed i motivi del suo particolare fascino ed interesse per questo genere, conviene risalire al periodo degli esordi della sua attività letteraria. Nel 1947 esce il suo primo romanzo, *Il sentiero dei nidi di ragno*, nel 1949 viene pubblicata la sua raccolta di racconti intitolata *Ultimo viene il corvo*. Nei primi anni Cinquanta lo scrittore viene coinvolto in un progetto della casa editrice Einaudi. Nell'ambito del progetto venivano pubblicate le più belle fiabe di paesi e popoli stranieri. A Calvino viene proposta l'idea di elaborare la raccolta delle fiabe italiane, una specie di "Grimm italiano", che fino ad allora non esisteva in Italia. (Bisogna ricordare che negli anni Cinquanta c'era un clima favorevole in ambito editoriale per i progetti di questo tipo: nel 1952 Pasolini cura un'antologia di poesia dialettale, nel 1955 esce un'antologia di poesia popolare.) Calvino ha accettato la proposta e nell'arco di due anni ha portato a termine il lavoro estremamente complesso della compilazione della raccolta, così le *Fiabe italiane* sono uscite nel 1956. Il fatto che Calvino abbia accettato il lavoro di compilare la raccolta delle fiabe italiane è facilmente comprensibile alla luce della sua inclinazione al fantastico, al mondo fiabesco, presente nelle sue opere sin dal suo primo romanzo. Ma la sua decisione può apparire

sorprendente se prendiamo in considerazione il fatto che tale lavoro richiese da parte sua una forte preparazione scientifica nel campo del folklore, dell'etnografia e dell'antropologia. Egli invece, come confessa nell'*Introduzione* scritta all'edizione del 1964 delle *Fiabe italiane* s'immergeva "in questo mondo sottomarino disarmato d'ogni fiocina specialistica, sprovvisto d'occhiali dottrinali, neanche munito di quella bombola d'ossigeno che è l'entusiasmo [...] per ogni cosa spontanea e primitiva". La sua moderata curiosità iniziale ben presto si è trasformata in una "smania catalogatoria" e l'oggetto del suo studio, con la sua "natura aracnoidea" lo ha catturato in modo imprevisto (Calvino 1971: XVI, XVII). Tale immersione nel mondo delle fiabe italiane era la prima tappa di un viaggio molto felice e lungo e certamente ha lasciato dei segni decisivi sulla successiva produzione letteraria dell'autore.

## 2. Un viaggio tra oralità e scrittura

Quando Calvino si è tuffato nel lavoro si è trovato di fronte a diverse raccolte di racconti popolari e volumi di fiabe composte da vari autori durante i secoli (p. e. dal veneziano Straparola o dal napoletano Basile). Nella prima fase del lavoro ha studiato i grandi libri di fiaba italiani, approfondito il metodo degli studiosi di folklore e ha indagato gli studi di ricerche locali, dialettali, nonché le riviste e antologie di archivio folkloristico, i manoscritti reperibili nei musei, negli archivi e nelle biblioteche. Alla fine di questa ricerca ha notato che il patrimonio fiabesco era "destinato a fermarsi nelle biblioteche degli specialisti, non a circolare in mezzo al pubblico" (Calvino 1971: XIV). Il Grimm italiano, ovvero una raccolta generale di più regioni, non è nato anche perché nell'epoca del Romanticismo il genere della fiaba in Italia interessava più gli studiosi che gli scrittori o i poeti (tranne alcune eccezioni) e così praticamente è diventato "dominio degli autori di libri per bambini avendo come maestro il Collodi" (Calvino 1971: XV). Calvino, quando selezionava i testi, attinse alle "raccolte regionali a stampa dell'Ottocento" in cui trovò "una cospicua serie di testi dialettali e non, rappresentativi delle regioni italiane" (Bronzini 1994: 151). Quindi Calvino non ha dovuto andare a raccogliere le storie dagli anziani, ma ha potuto lavorare direttamente sui materiali già raccolti da altri. Il problema era che questi materiali per molto tempo erano stati dispersi e furono trascurati. Dopo che Calvino raccolse le fonti ed i materiali necessari per la sua ricerca, cominciò il suo lavoro di traduzione e di trascrizione. Similmente ai fratelli Grimm, anche lui intervenne frequentemente sui testi. Il lavoro di traduzione dal dialetto all'italiano ha necessariamente comportato delle perdite: si è persa la freschezza del materiale originale, del suo sapore dialettale. Dal punto di vista linguistico-stilistico egli ha cercato di omogeneizzare i testi della raccolta, facendo un continuo controllo dei registri in modo che non ci fossero degli inopportuni sbalzi tra espressioni troppo colte/basse. Durante la traduzione e la trascrizione spesso ha dovuto scegliere tra le varianti di fiabe o integrare una variante con l'altra. Dove il racconto era troppo rozzo, il testo dovette essere rielaborato e rinarrato, ma sempre con il massimo rispetto dell'originale. In questo senso il suo lavoro era "ibrido", cioè insieme scientifico e letterario. Il titolo intero della sua raccolta infatti è *Fiabe italiane raccolte dalla tradizione popolare durante gli ultimi cento anni e trascritte in lingua dai vari dialetti da Italo Calvino*. La parte scientifica significa non soltanto l'assiduo lavoro di ricerca dei testi, ma anche l'accurata elaborazione delle duecento *Note* e della lunga *Introduzione*. In questo senso le *Fiabe* di Calvino hanno una "triplice articolazione" e possono essere destinate sia all'infanzia che ai lettori non professionisti, nonché agli studiosi scientifici (Barsotti 2020: 117). L'arco di tempo e il relativo ritardo che separa il lavoro di Calvino da quello dei fratelli Grimm ovviamente ha determinato anche le diverse motivazioni ideologiche calviniane, nate in un contesto storico-politico completamente diverso. I Grimm "volevano contribuire alla costruzione dell'identità nazionale tedesca, mentre Calvino – nel clima della neonata Repubblica – partecipa alla

costruzione della letteratura nazional-popolare già auspicata da Gramsci; ma entrambi approdano ad una «rielaborazione d'autore» (Sabelli 2001: 154). L'altro elemento comune tra le *Fiabe* di Calvino e il *Kinder- und Hausmärchen* dei Grimm è che entrambi “daranno corpo alla totalità di una cultura, operando come realizzazione di un'identità minacciata dalla storia” (Barsotti 2020: 117).

### 3. Un viaggio tra fedeltà e libertà creativa

Per quanto riguarda la metodologia adoperata e i criteri della selezione dei testi, Calvino ha voluto rappresentare tutti i tipi di fiaba e tutte le regioni italiane (Calvino, 1971: XX), volendo stimolare gli intellettuali della sua epoca a fare delle ricerche in questa direzione, per conoscere meglio l'immaginario popolare, la realtà dialettale e la voce del popolo. Il risultato delle sue ricerche era il fatto che in alcune aree c'erano tante fiabe, mentre in altre regioni poche o quasi niente. Non esisteva quindi né un unico volume generale di fiabe, né uno studio approfondito dei vari tipi e motivi delle fiabe delle varie aree dialettali. Partendo da queste lacune, il suo compito prima di tutto era quello di “scegliere le versioni migliori” tra le fiabe delle raccolte precedenti (Barsotti 2020: 116). In questo modo ha potuto disegnare una “mappa regionale” delle fiabe popolari italiane, creando un equilibrio all'interno della complessità eterogenea dei testi, componendone un libro unitario che rappresentasse tutte le zone d'Italia. Tra le regioni ce ne erano due, la Sicilia e la Toscana, che spiccavano per la sovrabbondanza di raccolte folkloristiche. Da queste regioni “vengono le due raccolte più belle che l'Italia possiede” (Calvino 1971: XXIV). Calvino ha studiato anche le fiabe di altre regioni italiane, quelle del Veneto, del Trentino, del Friuli, e le fiabe bolognesi, romanesche, abruzzesi, pugliesi e calabresi. Tra le due raccolte più belle di fiabe quella siciliana, curata da Giuseppe Pitrè, s'intitola *Fiabe, novelle e racconti popolari siciliani* ed è talmente ponderosa che è uscita in quattro volumi nel 1875. La seconda raccolta è il volume *Sessanta novelle popolari montalesi* di Gherardo Nerucci, pubblicato nel 1880. Entrambi gli autori avevano, oltre alle voci registrate degli altri novellieri dei volumi, una loro fonte principale: per Pitrè la fonte era Agatuzza Messia, una vecchia narratrice analfabeta; la fonte di Nerucci invece era una donna di Montale, dal nome Luisa vedova Ginanni. Calvino ha letto e attentamente studiato entrambe le raccolte e ha notato le non poche differenze nel metodo adoperato dai due raccoglitori, affermando che benché i due autori abbiano usato dei metodi molto diversi tra di loro, entrambi sono plausibili dal punto di vista della procedura di trascrizione sulla carta di un discorso orale. Pitrè ha scrupolosamente optato per l'esattezza documentaria, cioè per la massima fedeltà all'originale orale, senza alcun suo intervento personale. Ha creato così un libro sintetico e ben architettato, “ordinato per genere” e redatto secondo i criteri di uno scienziato. Nei trecento testi della raccolta sono presenti tutti i dialetti della Sicilia; le narrazioni sono ben documentate e arricchite dalle varianti folkloristiche. Le fiabe sono segnate “quasi sempre con nome e cognome, età e mestiere” del narratore di cui nelle *Note* vengono registrati addirittura i gesti e le espressioni del viso. Si passa così da un'idea astratta del ‘popolo’ alla presenza massiccia e indicativa di “personalità di narratori e narratrici ben distinte”, ciascuna col suo proprio stile e fascino individuale (Calvino 1971: XXIV-XXV). Avviene appunto attraverso questa singolare voce della novellatrice o novellatore che i contenuti ancestrali e le dimensioni atemporali della fiaba vengano tramandati agli ascoltatori in forma sempre leggermente mutata nel corso del tempo. Tale forma è sempre *in fieri*, in quanto si crea continuamente nel rapporto del narratore con i suoi ascoltatori e con la storia. Nell'intenzione di Pitrè di ascoltare la voce del popolo e di dare un'identità ben precisa ad ogni singolo narratore della sua raccolta Calvino riscopre le idee letterarie di un altro importante autore siciliano, Giovanni Verga, che negli stessi anni stava lavorando sul romanzo *I Malavoglia*, uscito nel 1881 (Calvino 1971: XXV).

Studiando le fiabe siciliane, Calvino nota che nella favolistica mediterranea vi è una forte tendenza realistica che spesso riflette direttamente le situazioni storiche e sociali. Lo scrittore confronta la rappresentazione dei re, dei principi e dei signori nobili delle corti nelle favole siciliane con quella delle fiabe toscane e rileva che mentre in Sicilia i re rappresentano “la gerarchia aristocratica” e l’idea di “uno Stato territoriale” con tutta la sua organizzazione; in Toscana invece, “dove di re non ne hanno mai conosciuti”, lo stesso termine *re* non ha nessun valore istituzionale, ma indica semplicemente “una condizione facoltosa”. (Calvino 1971: XLVI). Questa vicinanza alla realtà, alla vita del popolo e l’influenza delle diverse culture sugli abitanti dell’isola inducono a una forte varietà espressiva (colorita dalla presenza di tanti modi di dire e di proverbi) nella fiaba siciliana. L’altro filone della fiaba siciliana risale all’antichità classica: ci sono numerosi riferimenti e motivi ripresi dall’epos di Omero e dal mito classico, particolarmente dalla storia di Amore e Psiche. La fiaba toscana invece porta gli ascoltatori-lettori in un altro mondo, intessuto sempre di fitti riferimenti letterari, risalenti però ad altri tempi e luoghi. È un “frutto più colto” rispetto alla fiaba mediterranea, in quanto è più aperta al “modello letterario dei cantari e poemi cavallereschi”, alla trama delle novelle del *Decameron* di Boccaccio e delle storie delle *Mille e una notte* (Bronzini 1994: 152-3). Nerucci, nella composizione della sua raccolta ha scelto una strada da seguire molto diversa rispetto a quella di Pitre: egli optava per il “rimaneggiamento colto della fiaba” (Sabelli 2001:151), di conseguenza trattava il suo materiale come uno scrittore e nella trascrizione dei testi ha adoperato un linguaggio tutto suo, assolutamente unitario, privo di note e commenti relativi ai narratori. Se confrontiamo le trascrizioni calviniane con quelle di Pitre e Nerucci (vedi la dettagliata analisi contrastiva di Sabelli: 2001) vediamo che Calvino non ha seguito né l’uno, né l’altro, ma ha sviluppato un metodo tutto suo che aveva due direzioni principali. Da una parte ha voluto mantenere, salvare “il diverso”, cioè tutto quell’insieme specifico che rende singolare ogni fiaba rivestendola di una determinata identità, diversa dalle altre fiabe per via del luogo della narrazione e della personalità del narratore. Dall’altra parte, in una direzione opposta, Calvino ha cercato di eliminare dai testi ogni elemento “diverso”, estraneo al racconto orale, in primo luogo gli interventi dei folkloristi che secondo lui non erano idonei all’identità della fiaba. Da tutto ciò nasce una particolare operazione artistica, una specie di “performance di un poeta orale che cuce assieme materiali preesistenti” (Sabelli 2001: 152) in cui Calvino ha mantenuto gran parte delle caratteristiche del discorso orale.

#### 4. Un viaggio tra le fiabe altrui e proprie

Se analizziamo gli interventi di Calvino sui testi originali delle fiabe da lui trascritte, vediamo che egli, pur rispettando l’originale e la tradizione, trova sempre “un proprio spazio all’interno del quale inserire i propri interventi: taglia un finale, aggiunge un particolare, rielabora o riscrive alcuni versi” (Barsotti 2020: 116). Nel processo di rielaborazione dei testi tende a mantenere i seguenti elementi, tipici delle narrazioni orali: “l’andamento prevalentemente paratattico e ridondante del discorso”; “l’uso di formule mnemoniche e di motivi ricorrenti organizzati in una scansione metrica e ritmica”; “l’interazione dialogica col contesto reale dell’enunciazione”; “blocchi mobili e intercambiabili montati con procedimenti combinatori” e, generalmente, “la preferenza di tutto ciò che è concreto piuttosto che astratto” (cfr. Sabelli 2001: 152). Tali caratteristiche determineranno anche la sua produzione letteraria degli anni successivi alla compilazione delle *Fiabe*. L’elemento della ripetizione, fondamentale per molte sue opere narrative, è indispensabile nella fiaba, dato che si tratta di un genere legato all’oralità. Nella fase della catalogazione in cui Calvino ha diviso i vari tipi di fiabe ha notato che esistevano tante varianti dello stesso tipo di fiaba. La sua passione per il sapere enciclopedico, razionale, scientifico e la sua “febbre comparatistica e classificatoria”, che ce l’aveva sin

dall'infanzia, erano alimentate non soltanto dalla “ricchezza e limpidezza della fiaba”, ma anche dalla sua “proprietà più segreta”, cioè dall’“infinita varietà ed infinita ripetizione” (Calvino 1971: XVII). Da questo fatto nasce il suo presupposto che “la fiaba popolare [...] si modella su strutture fisse che permettono però [...] un consistente numero di combinazioni” (Barsotti 2020: 116). Tale caratteristica ha fortemente affascinato Calvino e ha gettato le basi di molte sue successive strategie compositive. Questa peculiarità infatti riguardava proprio la genesi stessa della fiaba, cioè il bisogno dei narratori di raccontare, di rinarrare materiali già esistenti, come variare i pezzi di un mosaico in un continuo gioco combinatorio. In questo modo “da un numero finito di variabili si possono generare un numero infinito di racconti” (ivi). La molteplicità degli elementi determina sia gli elementi stilistico-linguistici, sia quelli strutturali della fiaba. Infatti, Calvino ha prestato molta attenzione al ritmo e alla scansione metrico-logica dei testi. Ecco perché è importante che la casa editrice Einaudi abbia affidato a uno scrittore (e non a uno studioso etnologico) il compito di trascrivere i testi. Calvino ha più volte sottolineato che per lui l'elemento più accattivante della fiaba non è tanto la bravura da parte del narratore di inventare sempre qualcosa di nuovo e originale, ma la capacità di mettere in atto dei meccanismi narrativi che siano in grado di cogliere e tenere viva l'attenzione degli ascoltatori, adattando efficacemente i materiali tradizionali in ogni situazione, per ogni tipo di pubblico (Sabelli 2001:183). Inoltre, la molteplicità e la ripetizione degli elementi sono utili perché aiutano la memorizzazione del discorso, sia per i narratori che per gli ascoltatori.

Oltre al piacere della narrazione orale e delle strategie retorico-stilistico-creative Calvino si è avvicinato al genere della fiaba anche per conoscerne meglio il suo ricchissimo materiale folkloristico. Appartengono a questo patrimonio culturale-antropologico vari tipi di leggende, credenze e tradizioni, tramandate da secoli. Dalle duecento *Fiabe* di Calvino si possono conoscere le versioni popolari italiane (regionali) di molte fiabe celebri, divenute famose tramite la letteratura per l'infanzia (Cenerentola, Barabablù, Cappuccetto Rosso, Biancaneve e altre). Nelle fiabe vengono rinarrati i più importanti miti antichi (p. e. il mito di Ulisse, di Danae). Per Calvino scrittore è un'avventura stimolante studiare i motivi più frequenti e i personaggi più ricorrenti delle fiabe. Questi personaggi fiabeschi (principi, mostri, eremiti, vedovi, re, vecchiette con la gobba, animali e piante parlanti), di cui ognuno è portatore di un valore o di un simbolo, hanno molte cose da condividere con gli strani personaggi, tutti incompiuti, delle narrative successive di Calvino che “non sono quasi mai interamente umani” e che in questo loro stato di “incompiutezza o di privazione” indicano sempre “una condizione di mancanza [...] a cui bisogna porre rimedio” (Sabelli 2001: 184). Questa è una tipica situazione di molte fiabe: il protagonista parte da una situazione di mancanza che vuole rimediare per cui parte in viaggio, affronta numerose avventure in cui deve sempre combattere il tempo per poter compiere il suo desiderio. Durante il suo viaggio viene sottoposto ad una serie di prove, ostacoli e stregonerie che gli impediscono di ottenere i suoi obiettivi, ma alla fine riesce a combattere le sfide incontrate. Spesso avviene che l'eroe vola via attraverso l'aria. Il fenomeno si ripete di frequente nelle fiabe e viene studiato anche da Propp nella sua *Morfologia della fiaba* in cui l'autore parla del viaggio come “volo in un altro mondo” e ne studia le diverse tipologie (cfr. Calvino 2002: 33). Il fenomeno della leggerezza tra l'altro verrà più tardi studiato da Calvino saggista nelle sue *Lezioni americane*. Per Calvino scrittore l'elemento del volo e della leggerezza non è un semplice aspetto strutturale della fiaba, ma riguarda la funzione esistenziale della letteratura. La ricerca della leggerezza non è altro che una “reazione al peso di vivere” (ivi) e in questo senso è presente in molte sue altre opere (*Il barone rampante, Il visconte dimezzato, Marcovaldo, Cosmicomiche, Se una notte d'inverno*), sin dal suo romanzo d'esordio, *Il sentiero dei nidi di ragno*.

Il protagonista dell'opera, ambientata nel 1943, è Pin, un ragazzino che negli anni della Resistenza si delude profondamente nel mondo degli adulti per cui cerca e trova un luogo nascosto, laddove i ragni fanno il nido, e dove lui si rifugia regolarmente per scappare dalla

realtà. Il romanzo, collegato all'esperienza della guerra di resistenza a cui anche Calvino ha partecipato, fa vedere, attraverso gli occhi di un bambino orfano, "le esperienze traumatiche della guerra" (Lollini 2006: 155). Nella prima edizione del romanzo dominano ancora "il sentimento di solitudine" e "l'esistenzialismo sartriano" (ivi), ma nell'*Introduzione* scritta e aggiunta nel 1964 al romanzo Calvino parla dell'"estraniazione della letteratura" e dei "limiti costituiti dalla scrittura". Andando avanti nelle sue riflessioni Calvino riprende dalla fenomenologia non tanto "un'istanza conoscitiva", quanto "un'etica della scrittura" che sottolinea la dimensione filosofica della scrittura. La scrittura non deve quindi servirsi di una "memoria ricostruttiva", ma deve diventare "luogo del sapere" (cit: 156-7). Nel romanzo abbiamo tanti elementi del 'realismo', anche perché esso effettivamente è nato all'insegna della stagione del neorealismo che voleva rigorosamente tenersi lontano dal naturalismo (Ferretti 1981: 177). Ma nello stesso tempo sono fortemente presenti anche gli elementi dell'invenzione e della fantasia, non per caso Pavese e Vittorini scoprivano il "fiabesco" in Calvino sin dal suo esordio. Il contenuto etico-morale-pedagogico della fiaba per Calvino non è rintracciabile soltanto in questa particolare situazione di crescita individuale, ma si coglie anche nel superamento delle prove a cui Pin, similmente agli eroi delle fiabe, è sottoposto:

Lo stampo delle favole più remote: il bambino abbandonato nel bosco o il cavaliere che deve superare incontri con belve e incantesimi, resta lo schema insostituibile di tutte le storie umane, resta il disegno dei grandi romanzi esemplari in cui una personalità morale si realizza muovendosi in una natura o in una società spietate. (Calvino 1980: 15)

Avviene così che il tema della lotta partigiana del primo romanzo di Calvino ben presto supera i limiti di una semplice interpretazione storica i cui confini vengono allargati e collegati al fiabesco. La Resistenza, se interpretata in questa chiave "[...] acquista una carica simbolica capace di illuminare fiabescamente ogni tempo." Ma conviene vedere, sulla scia di Calvino, che la fantasia non è per niente distante dall'osservazione esatta della realtà: "il lettore deve basarsi su cognizioni esattissime: come Pin che conosce perfettamente i luoghi in cui si muove [...], così noi, se vogliamo muoverci nella storia, dobbiamo acquisire tutti i dati possibili. La fantasia [...] poggia innanzitutto sull'esattezza" (Benussi 2001: 142).

## Conclusione

Calvino ha ripreso dal genere della fiaba non soltanto la forma avventurosa per i suoi romanzi successivi, ma anche la mescolanza tra fantasia e realtà. Il lavoro sulle *Fiabe italiane* gli ha fatto crescere l'idea che le forze che regolano maggiormente la nostra vita sono le avventure, il puro caso, gli eventi imprevisti che determinano in modo incalcolabile il destino umano. Dal punto di vista formale i romanzi di Calvino hanno una struttura narrativa molto simile a quella delle fiabe: ciò che cambia sono i personaggi e gli oggetti del loro desiderio. Nei romanzi successivi a *Il sentiero dei nidi di ragno* sono sempre più fortemente presenti l'ironia, il grottesco e il gioco che sono elementi costituenti del genere della fiaba. Il gioco si manifesta in vari aspetti nei suoi romanzi, ma l'aspetto più dominante è il gioco combinatorio (anche per la convinzione di Calvino che la letteratura non sia assolutamente lontana dalla matematica), quindi la ripetizione e la variabilità delle possibili combinazioni degli elementi. Gli stessi elementi stanno all'origine dei romanzi *Il castello dei destini incrociati* e *Se una notte d'inverno un viaggiatore*. In queste opere, come nelle fiabe, nell'interazione tra il narratore e i lettori/ascoltatori, questi ultimi facilmente si possono trasformare in narratori e possono modificare la struttura e l'andamento della storia narrata. Concludiamo con l'osservazione di Calvino che la fiaba, con tutta la sua carica immaginativa e capacità creativa ci prepara alla vita.

Come si legge nella *Prefazione* della scrittrice Nadia Terranova preparata alla recente edizione mondadoriana delle *Fiabe*:

Ogni avventura dice che possiamo anche essere sbagliati, farci il regalo di apparire a volte un po' vuoti, molto ottusi, incoscienti e confusionari, che non dobbiamo essere perfetti, che il vero lusso è ridere di noi. È utile ricordarlo ai più piccoli, che hanno bisogno anche di questo: che le fiabe si prendano cura delle loro fragilità, delle loro debolezze, mentre noi adulti ne abbiamo altrettanto bisogno. (Calvino 2019)

Le fiabe trasmettono un sapere universale quando narrano della nostra fragilità, dei nostri errori e del fatto che non siamo perfetti. “Le fiabe sono vere”, afferma Calvino, dopo aver finito la composizione della raccolta delle *Fiabe*. Sono vere perché, essendo una sorta di “catalogo” di destini umani che si attuano davanti ai nostri occhi nel loro farsi, “danno una spiegazione generale della vita” (Calvino 1971: XVIII). Ed era una cosa che Calvino intuiva già in partenza, ma il suo viaggio nel mondo delle fiabe ne ha dato una decisa conferma.

## Bibliografia

- BARSOTTI, S. 2020. Calvino interprete della fiaba e rappresentante dello strutturalismo, *Studi sulla formazione/Open Journal of Education*, 23 (1), 111-121.  
<<https://oajournals.fupress.net/index.php/sf/article/view/11116/11433>> [ultima consultazione: 23 marzo 2023]
- BENUSSI, C. 2001. Calvino nella scuola: dal “Sentiero dei nidi di ragno” ai “Nostri antenati”, a “Marcovaldo”, *Ambra*, 2, 139-149.
- BRONZINI, G. B. 1994. *La letteratura popolare italiana dell’Otto- e Novecento. Profilo storico-gerografico*. Firenze: Le Monnier.
- CALVINO, I. 1964. *Il sentiero dei nidi di ragno*. Torino: Einaudi.
- CALVINO, I. 1971. *Fiabe italiane, raccolte e trascritte da Italo Calvino*. Torino: Einaudi.
- CALVINO, I. 1980. Il midollo del leone. In: CALVINO, I.: *Una pietra sopra*. Torino: Einaudi, 3-18.
- CALVINO, I. 2002. *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*. Milano: Mondadori.
- CALVINO, I. 2019. *Le fiabe italiane*, prefazione di Nadia Terranova, Milano: Mondadori.
- FERRETTI, G. C. 1981 (2). *La letteratura del rifiuto e altri scritti sulla crisi e trasformazione dei ruoli intellettuali*. Milano: Mursia.
- LOLLINI, M. 1997. Antropologia ed etica della scrittura in Italo Calvino, *Annali di italianistica*, 15, 283-311.
- SABELLI, S. 2001. Le *Fiabe italiane* di Calvino tra oralità e scrittura, *Linguistica e letteratura*, XXIV, 1-2, 143-193.

**Enikó Rumi**  
*Universidad de Pécs*  
[rumieniko@gmail.com](mailto:rumieniko@gmail.com)

## **Árbol de Diana de Alejandra Pizarnik en el florilegio arbóreo de Carmen Berasategui**

Tree of Diana by Alejandra Pizarnik and the forest of hope of Carmen Berasategui

The basis of the comparison lies in the use of the tree as a symbol, but not exclusively. Both poems, however different their contexts, coincide, on one hand in the exploration of the possibilities offered by the topic of the tree, constructing the symbol of life and death, and on the other hand in the structural organization as a poetic resource. What is remarkable is the parallelism that is discovered, the harmony that can be discovered between the poetic devices, and the solution that both texts offer against the problem of the creation and the problem of the language: a subjective vision of the author in which the text becomes part of the body as an eternal entity created from the death of the ego.

Keywords: Feminine Literature, Twentieth Century and now, Process of Creation through destruction

La base de la comparación de los dos poemas no radica exclusivamente, o más bien, no principalmente arraiga en el uso del árbol como símbolo. Ambos poemas, por diferentes que sean sus contextos, coinciden no sólo en la explotación de las posibilidades que ofrece el tema del árbol, que construye el simbolismo de la vida y la muerte junto con la presencia de la sombra y la luz, sino que también en la organización estructural y el ritmo del flujo de pensamiento de las obras guardan una significativa similitud. Por supuesto, esto por sí solo no tendría necesariamente un interés analítico y comparativo: lo que llama la atención es el paralelismo que se descubre a pesar de la distancia en el tiempo y en los continentes, la armonía que puede descubrirse entre los recursos poéticos, aunque las condiciones de la vida de Pizarnik y su lugar en la corriente literaria sean muy diferentes de las características y el sistema de relaciones de Carmen Berasategui. Se explorarán las diferencias de estas similitudes y las razones de las mismas, utilizando un método de análisis comparativo centrándose en la teoría de literatura femenina.

Durante los últimos cincuenta años, Alejandra Pizarnik ha sido la poeta argentina más leída en América Latina y en el mundo. Aunque su vida fue extremadamente corta –murió a los 36 años– consiguió desarrollar una poderosa carrera y dejó tras de sí una gran variedad de obras de gran importancia. El primer libro de Pizarnik, *La tierra más ajena* (Pizarnik 1955), conquistó a miles de lectores que le fueron fieles hasta su último libro publicado en vida, *Los pequeños cantos* (Pizarnik 1971). La poeta nació en 1936 en Buenos Aires, procediendo de una familia de inmigrantes rusos que originalmente llevaban el apellido Pozharnik. Alejandra fue muy inteligente, aunque su tartamudez la hacía sentir insegura. Tras completar sus estudios de bachillerato en 1954 se matriculó en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, poco después se dedicó al periodismo y más tarde empezó a tomar clases con el pintor Juan Batlle Planas, aunque finalmente lo dejó todo para dedicarse exclusivamente a escribir. Durante sus años universitarios empezó a acudir a terapia con León Ostrov, tratando de superar su ansiedad y mejorar su autoestima. Esta relación tenía gran importancia en cuanto a su poesía, ya que contribuyó a su experiencia artística y al descubrimiento del subconsciente junto a la experiencia subjetiva. A principios de la década de 1960 Pizarnik vivió cuatro años en París, durante este tiempo trabajó para la revista Cuadernos y también ejerció de crítico literario y traductor. Más tarde continuó su formación académica en la Universidad. Durante



este período se relacionó con Julio Cortázar y Octavio Paz, y debo mencionar que ella misma se creyó la inspiradora de la maga, la protagonista femenina de la novela cortazariana, *Rayuela* (Cortázar 1963). Según la memoria del escritor este detalle no es verosímil, sin embargo, la amistad era muy profunda, como lo atestigua el poema tratado, en el que se alude a él y a su esposa de entonces, Aurora Bernárdez. Octavio Paz rindió homenaje a la poesía de Alejandra Pizarnik con un prefacio a este mismo poema, el cuyo análisis por causa del espacio limitado no será incluido en el presente estudio.

La artista – poeta – editora – periodista vitoriana, Carmen Berasategui publicó el año pasado en la casa editorial Olifante su segundo volumen *Cosas asombrosas ocurrirán hoy* (Berasategui 2022). Su trayectoria profesional se entrelaza con la edición y la organización y gestión de eventos culturales. Para dar una breve información de los eventos que organiza, en 2018 fue la coordinadora general del festival Revela-T, el único evento en el mundo dedicado exclusivamente a la fotografía analógica, y en colaboración con Jon Botas, fundó la editorial literaria independiente Trampa ediciones, que publica aproximadamente ocho libros al año, con Carmen Berasategui como responsable de comunicación y prensa. Como artista se centra en la creación multidisciplinar, se inspira especialmente en el collage, el vídeo, la poesía y la creación de fotolibros. Su primer poemario, *Donde planean los pájaros* (Carver 2019), ilustrado con collages y fotografías, fue publicado por la casa editorial Piezas azules. El poemario fue publicado bajo el seudónimo Mara Carver –un detalle que quiero poner de relieve porque puede ser relacionado con la duplicación del yo lírico, fenómeno presente en el otro poema, *Árbol de Diana*. A este asunto no deseo abrir más paréntesis aquí, pero por razones obvias, no he podido eludir la mención.

El tema de uno de los poemas es el vínculo entre la esperanza, la vida y la poesía, por lo que me parece importante mencionar que uno de los lemas del primer poemario de Carmen Berasategui es que “la poesía es ineludible” (Carver 2019), es decir, la poesía es parte de la vida, es inevitable. Asimismo, estas líneas apuntan a las similitudes en el pensamiento de las dos poetisas, ya que, como trataré con más detalle en lo que sigue, para Alejandra Pizarnik son vitales las palabras, lo pronunciado y lo callado, el lenguaje como una entidad que domina al hablante. A este respecto, podría extenderme sobre la disertación del lenguaje como medio de opresión, pero en este trabajo me centraré en la manifestación de los medios y las posibilidades lingüísticas de las artistas y la teoría literaria de la literatura femenina, la representación de la revolución y el cambio en el lenguaje y más allá del lenguaje. Teniendo en cuenta los criterios del análisis comparativo trataré los 38 fragmentos separados por números y subtítulos del texto titulado *Árbol de Diana* (Pizarnik 1962) como texto entero.

Señalo en primer lugar las semejanzas formales que en ambos casos tiene gran importancia: estructuralmente, las dos obras están fragmentadas, y esta estructura visualmente también determina los textos. El aspecto formal se considera relevante respecto al tema del análisis, es por tal razón que en algunos casos se prefiere mantener la estructura tal como aparece en la publicación original. Ambos textos crean un esquema basado en la fragmentación y la disparidad, utilizando nombres, expresiones en latín, evocación de elementos visuales y enumeración para colorear y romper el carácter textual del poema. En vista de ello, podemos concluir que, independientemente de su fecha de publicación, pueden situarse tanto en la tradición latinoamericana de la deconstrucción como en la tradición vanguardista, que también trabaja con la visualidad y la destrucción del texto. Sin embargo, para poder mantener el hilo del curso del pensamiento, establezco una división estructural en ambos textos.

En el poema de Berasategui propongo la partición en base de los marcadores de tiempo en la primera parte, en el uso de verbos en la segunda, y en la presencia de sustantivos en la tercera. Es decir, la reiterada aparición de marcadores –adverbios y sustantivos– de tiempo que comienza con “de pronto” y “ciclo de la vida”, culminará con el contraste del “segmento de universo” con la enumeración del tiempo esperado del ciclo de vida de varios árboles, y cierra

con “siempre permanece”, incluyendo un verbo de cuya inmovilidad se saldrá inmediatamente a un flujo de los verbos: abre; cuele; golpea, y se calmará con “torna y oscurece”. La verdadera unión de la terna “árbol – poema – vida” se elaborará en la siguiente parte en el entorno del “bosque sin nombre” (Berasategui, 2022) y cerrará con los tres elementos que aseguran la vida del bosque, “raíz – luz – agua”, finalizando la secuencia con un cierre no finalizador de “mi propia sombra que no acaba”.

Mientras que en *Árbol de Diana* (Pizarnik 1962) aparte de la separación por números podemos descubrir en la no intencionalidad formal el puritanismo estructural en el nivel del molde, un desorden premeditado, podríamos decir (Martín 2000: 341-348). ¿Es cierta esta observación? Como hemos aludido anteriormente, es la fragmentación que rige en el aspecto formal del poema, sin embargo, en sus distintas fases se puede advertir ciertas tendencias. A partir de la actividad de la primera persona singular en las tres primeras estrofas, se establece un diálogo con la segunda persona singular, en donde también se introducen los fenómenos que acompañarán el poema hasta el final: la subjetividad que origina toda la creación, la duplicación (sombra de su sombra) y el viaje (pequeña viajera), desde la parte señalada con el número 4 encontramos dedicaciones a distintos personajes.

La actividad, poblada con muchos verbos, la que tiene como objetivo la creación del poema, llegará a un punto extremo, a su límite respecto a la construcción textual y su cumbre respecto a este proceso de creación, en la parte número 17. Allí, en vez de versos cortos, encontraremos varias oraciones que además incluyen un enunciado entre paréntesis. Fracción de semejante largura solo se encontrará en las partes 29, 31 y 35, sin embargo, las dedicatorias y subtítulos siguen hasta el fin del texto.

Además de los reglamentos formales, la presencia de la subjetividad, la duplicación, el viaje y el ciclo vital, *El árbol de Diana* también utiliza como dispositivo poético el silencio y la oposición entre el lenguaje y su usuario: el lenguaje, en el sentido barthesiano y derridiano *ejerce violencia*. Pizarnik introduce este poder del lenguaje en el siguiente extracto de la estrofa 17: “Días en que una palabra lejana se apodera de mí. Voy por esos días sonámbula y transparente. La hermosa autómatas se canta, se encanta, se cuenta casos y cosas.” (Pizarnik 1962)

Volveré sobre la presencia de la paronimia de “casos y cosas”, pero, ante todo, quiero estudiar el comportamiento dominante de la palabra, del lenguaje sobre la poeta quien utiliza las palabras, aparentemente para su propia finalidad de comunicar su experiencia subjetiva. Además de apoderarse de las palabras, se demuestra el debilitamiento de la voz poética en las expresiones sonámbula y transparente, por las que se expresa su propia no-presencia. Es interesante que llame distante a la “palabra lejana”: separada en el tiempo o en el espacio, lo que puede verse como una correlación con su no-presencia, pero también como la imposibilidad de las dos entidades.

Antes de detallar la discrepancia de la voz poética y el poema, estudiaré el uso del fenómeno de la ausencia y la presencia, el silencio y la palabra, junto con el papel del bosque, en el caso de Berasategui, quien utilizará el juego árbol-nombre-poema para interiorizar la palabra, para encontrar el nombre que falta y crear el poema.

El primer punto en donde se manifiesta la unión:

Leo sobre la esperanza de vida de un árbol.  
Aquí mi florilegio arbóreo,  
hay especies muy obstinadas (Berasategui 2022)

Comenzando con el acto de leer, introduciendo directamente una personificación del árbol, atribuyéndole la capacidad de esperar –aunque en este caso se trate de los años que puede vivir una planta, me atrevo a optar por esta interpretación– ya tenemos la terna palabra – esperanza

– árbol, puesto que florilegio también significa antología. La temporalidad de la vida se manifiesta en la duración de vida de estos árboles.

Acacia: 40-60 años.  
Adansonia (baobab): más de 1500 años.  
Fagus (hayas): unos 250 años.  
Olea (olivos y acebuches): más de 1700 años.  
Prunus (cerezos, almendros, ...): 40-50 años.  
Quercus (roble, encinas, ...): unos 1000 años.  
Sequoia: más de 3000 años. (Berasategui 2022)

El carácter enajenante de la inserción de esta enumeración se subraya también por la aparición de palabras en latín, lo que puede verse como un enmudecimiento de la voz poética. Al igual que el silencio en el poema de Alejandra Pizarnik, que aparece estructuralmente en el mismo lugar. Es decir, si en el poema de Berasategui, según la estructura que propongo, consideramos la enumeración de árboles la segunda parte, que en el *Árbol de Diana* es el fragmento 17, la que sigue es la tercera.

“como un poema enterado/del silencio de las cosas/hablas para no verme” (Pizarnik 1962)

Es aquí donde Pizarnik claramente se privará de uno de los sentidos, la vista o el oído.

Lo que precede este enmudecimiento es “canta, se encanta, se cuenta casos y cosas” donde aparte de la sonoridad y la secuencialidad de los verbos, la presencia de las *cosas* se introduce con una bella paronimia, evidentemente predomina el lirismo. Luego usará las palabras-objetos también, pero concretamente aquí lo que más peso tiene son los *casos*. Veamos uno de ellos: “nido de hilos rígidos donde me danzo y me lloro en mis numerosos funerales” (Pizarnik 1962).

Numerosos funerales pueden ser por una parte *casos*, pero, por otra parte, la ya mencionada duplicación (sombra de su sombra) también entra en cuestión. El enunciado en paréntesis, “(Ella es su espejo incendiado, su espera en hogueras frías, su elemento místico, su fornicación de nombres creciendo solos en la noche pálida)” lleva consigo el concepto del espejo que establece la presencia del mito de Narciso. Un mito que alude a la muerte, también presente en ambos poemas, como lo veremos a lo largo del análisis. El espejo, que aparece siete veces en el poema, aquí se acompaña por la identificación con este espejo, lo que puede ser interpretado en relación con el cisma que permite a la voz poética una posición externa (Martín 2000: 341-348). Durante todo el texto tanto el pronombre de tercera persona singular femenina, *ella*, como la tercera persona singular del verbo oscila con la de la primera persona singular. El juego entre los sujetos de la enunciación (yo y ella) se explicará con más detalle, pero por ahora sigo el hilo de la narración del poema.

La secuencia que continúa este momento cumbre de los funerales, cuando se produce el oxímoron “hogueras frías” es literalmente la concepción, la procreación del poema “su fornicación de nombres creciendo solos en la noche pálida”. Considero muy importante la yuxtaposición de los elementos de brote de vida con el deceso y la expresión “elemento místico” porque este detalle también refuerza el ambiente de carencia, la privación del conocimiento y el misticismo de la muerte junto con el de la vida. Es decir, aquí tenemos el poema que nace de las palabras de una manera carnal, tiene características humanas, y está “enterado/del silencio de las cosas” y es aquí donde vuelve a aparecer la dicotomía de la vista y el oído: “hablas para no verme” (Pizarnik 1962).

Pero la discrepancia no sólo se manifiesta en las partes anteriormente analizadas: según el análisis de Paola Martín (Martín 2000: 341-348) en esta composición, la subjetividad de la poeta se divide por acción del lenguaje, y el proceso creativo se concibe como un juego entre los sujetos de la enunciación (yo y ella), que, sin embargo, son la misma. En *Árbol de Diana* se presenta una concentración interna del yo lírico, acentuada por un excesivo ascetismo formal, el cual se relaciona con la imposibilidad de la comunicación. “Un tono de máxima se halla

implícito en varios de estos poemas. Una voz autoritaria, impersonal e ineludible propone la mudez o la autodestrucción como únicas posibilidades para la autora” (Martín 2000: 341-348). Respecto a esta teoría el mismo análisis se refiere a Virginia Woolf, quien sugiere en Mrs. Dalloway que la función del arte no es salvarnos sino permitirnos mirar el dolor en redondo. Enteramente comparto esta opinión, y voy a demostrar en lo consiguiente cómo se puede aplicar a los dos poemas que estoy tratando, contrastándola con el contexto y las inspiraciones de las dos poetas.

Las palabras del poema se apoderan del hablante, y el poema en ambos textos entra en el cuerpo. Un autor ya mencionado, un posible inspirador de Pizarnik, Julio Cortázar, protestaba porque las palabras son completamente arbitrarias. Es esta insatisfacción, esta duda sobre el poder expresivo del lenguaje lo que lleva a Cortázar a tomar las riendas de su propio lenguaje, y en *Rayuela* por una parte acontece la creación de una nueva lengua que se basa exclusivamente en la sonoridad sugerente de las palabras, sin tratarse de onomatopeyas existentes, el lenguaje de glíglico, por otra parte, una depuración estilística para evitar el uso demasiado literario del lenguaje que puede imposibilitar la comprensión. Otro método de transgresión lingüística consiste en los capítulos prescindibles. “Las teorías tienen dos ejes: el acto de escribir como trascendencia del yo alienado, y la imposibilidad de llevar a cabo tal proyecto a causa de las limitaciones que conlleva el uso del material básico de todo escritor: el lenguaje” (Navarro 1992: 239).

Una solución distinta se produce en *Árbol de Diana* de Alejandra Pizarnik y en *La esperanza tiene nombre de árbol* de Carmen Berasategui: el dominio del lenguaje por parte de las poetas se establece a través de la interiorización del poema, así que el texto se articulará a sí mismo. Al igual que en *Árbol de Diana*, en cuyo caso tenemos el espejo como herramienta de interiorización del yo lírico duplicado, en el poema de Carmen Berasategui el árbol-poema abre paso y entra en el cuerpo de la poeta, con la finalidad de eliminar el ego en el momento del nacimiento del poema.

En *Árbol de Diana*, la aparición del mito de Narciso a través de la continua presencia del espejo y la duplicación, junto con el desdoblamiento de la voz poética, introducirá el acto en el cual el poema entra en el cuerpo de la poeta, vemos un replegarse sobre sí misma a través del espejo, que, por supuesto, tiene un aspecto narcisista, fatal.

Pero el acto de morir, y, por consiguiente, enterrarse vinculado con la *esperanza* que tiene *nombre de árbol*, también podría significar el acto de hacerse uno con la tierra. La tierra es de la que se crece el árbol, y es la que termina el ciclo vital también. Estudiando el cierre de ambos poemas se puede concluir el resultado de la inserción del poema en el cuerpo, o la unión de este cuerpo con la tierra.

Después del distanciamiento a través de incluir en el poema fragmentos de carácter no lírico o menos lírico, junto con palabras en latín, en el texto de Berasategui se pronuncia lo que es el título y se puede considerarlo como conclusión también: “La esperanza tiene nombre de árbol/el árbol siempre permanece” (Berasategui 2022). Seguido por la secuencia de verbos: cuela, siento, golpea, torna, oscurece, medra. En la siguiente parte, “El árbol siempre permanece, se abre paso/se cuela en lo más profundo/de nuestra carne/mientras siento su raíz en mi vientre” (Berasategui 2022) experimentamos la penetración del árbol, que es el poema, en el cuerpo. Surge la deducción de que, igual que en el caso de Pizarnik, estamos frente a un cambio, un proceso de interiorización muy brusco. Después de la creación del poema y la aparición de la dualidad de la vista y el oído, Pizarnik también indica la posibilidad de unión, pero igualmente la presencia del término definitivo: “cuando vea los ojos/que tengo en los míos tatuados/20/dice que no sabe/del miedo de la muerte del amor/dice que tiene miedo de la muerte del amor/dice que el amor es muerte es miedo/dice que la muerte es miedo es amor/dice que no sabe” (Pizarnik 1962). Aquí la conexión entre los sentidos y la falta de ellos junto con la presencia de la muerte se vuelven explícitos, junto con establecer conexión con amor-muerte-miedo, lo cual al mismo

tiempo termina refutando, pronunciando “dice que no sabe”. Se puede deducir del recorrido a lo largo del texto que, partiendo del silencio, atravesando varios apartados de alienación, otros de permanencia y universalidad llegando al no saber, nos ofrece una perspectiva de totalidad. Como un ciclo de vida entera recorrido a través del poema.

Sin embargo, como lo hemos mencionado anteriormente, en *La esperanza tiene nombre de árbol* asimismo experimentamos la presencia del fin: “mi madurez torna mi piel corteza y/oscurece mi sombra en la tierra” (Berasategui 2022), pero lo que seguirá como preámbulo de la unión con la tierra, es un grito de vida de la naturaleza: “La vida que medra es exultante”. Y la subsiguiente enumeración de partes del cuerpo untadas con fenómenos de la naturaleza reafirmarán la unidad del cuerpo humano con la naturaleza: “pecho barro, /dedos musgos, /corazón cielo, /ráfaga de muslos, /mejillas en rama.” (Berasategui 2022).

Habiendo visto la introducción del árbol en el cuerpo y la analogía de poema – árbol junto con el concepto de eternidad de éste la pregunta que surge es ¿cuál miembro del trío, esperanza - árbol - nombre, será el quid de su eternidad? El problema parece obvio, casi la pregunta clave del poema, no sólo por la representación de los longevos árboles sino también porque el paralelismo de los árboles con el ciclo de la vida sugiere que su persistencia es primordial para la interpretación del poema y para el círculo de la vida.

El deseo de la eternidad está presente en el poema de Pizarnik: aparte de hacer palpable de manera continua la presencia de la muerte (“en la noche/un espejo para/la pequeña muerta/un espejo de cenizas”) los subtítulos de las estrofas 23, 24, 25 también sugieren permanencia: (“un dibujo de Wols); (“exposición Goya); (un dibujo de Klee)” (Pizarnik 1962). Los dibujos y en general las obras de arte pueden ser semejantes, por una parte, a las palabras metidas en forma de enumeración en el otro poema, y, por otra parte, a las cosas de este mismo texto. Veamos el fragmento a través de los fenómenos ya estudiados anteriormente. La parte que cierra la última fracción de la serie: “(Un dibujo de Klee) / cuando el palacio de la noche/encienda su hermosura/pulsaremos los espejos/hasta que nuestros rostros canten como ídolos”. Es este punto donde vuelve a aparecer el espejo, y también es aquí que se devuelve la voz a la cara. La contradicción que se formula entre lo que se presupone ser el rol de los nombres y lo que se les atribuye en las siguientes líneas, sin embargo, no es una incoherencia sino al contrario, una nueva dirección en la indagación de la naturaleza de la lengua: “te alejas de los nombres/que hilan el silencio de las cosas” (Pizarnik 1962). Viendo esta paradoja es inevitable evocar a Helene Cixous quien en *La risa de la Medusa* relaciona la escritura femenina con la ruptura con la mudez.

Escribir, al romper el valor de intercambio que mantiene la palabra en su rail, es siempre dar a la superabundancia, a inútil su parte salvaje. Por eso es bueno escribir. dejar a la lengua intentar, como se intenta una caricia, tardar el tiempo necesario para una frase, un pensamiento para hacerse amar, para resonar. / Al escribir, desde y hacia la mujer, y aceptando el desafío del discurso regido por el falo, la mujer asentara a la mujer en un lugar distinto de aquel reservado para ella en y por lo simbólico, es decir, el silencio. (Cixous 1995)

Y esta revolución de las palabras, cuyo poder sobre sus propios empleadores hemos experimentado al comienzo del estudio, reaparece en el desenlace de *Árbol de Diana* junto con la temporalidad cuya presencia hemos estudiado en el caso del poema de Berasategui.

Es un cerrar los ojos y jurar no abrirlos. En tanto afuera se alimenten de relojes y de flores nacidas de la astucia. Pero con los ojos cerrados y un sufrimiento en verdad demasiado grande pulsamos los espejos hasta que las palabras olvidadas suenan mágicamente. (Pizarnik,1962)

Contemplando los mecanismos de los textos se puede concluir que, aunque ambos terminan con fallecimiento, también llevan a cabo una transformación que, a través de enfrentarse a la ineficacia de la lengua, interioriza el poema por medio del espejo, el mito de Narciso finalmente

llega a un punto de tregua. El concepto de la eternidad, es decir, la continuación después de este término, también se formula en ambas frases finales. En el caso de la sombra, idea inicial y terminal de Berasategui es evidente, pero también lo es en el poema de Pizarnik:

“Este canto arrepentido, vigía detrás de mis poemas:  
Este canto me desmiente, me amordaza.” [1]

Aunque, conociendo la vida angustiosa y muy corta de Pizarnik comparándola con una autora contemporánea suena un poco raro, he de añadir que según mi opinión este fin de texto adivina una eternidad igual a la sombra interminable.

## **Bibliografía**

- BERASTEGUI, C. 2022. *La esperanza tiene nombre de árbol. Cosas asombrosas ocurrirán hoy*. Zaragoza: Olifante Ediciones de Poesía.; <<https://about.me/carmen.berasategui>> [última consulta: 29-03-2023].
- CARVER, M. 2019. *Donde planean los pájaros*. Madrid: Piezas Azules Editorial.
- CIXOUS, H. 1995. *La risa de la medusa*. trad. Ana M.' Moix. Barcelona: Anthropos.
- JUAN-NAVARRO, S. 1992. *Un tal Morelli: Teoría y práctica de la lectura en Rayuela de Julio Cortázar*. Revista Canadiense de Estudios Hispánicos. XVI. 2.
- MARÍN, P. 2000. *Lenguaje y representación en "Árbol de Diana"*. Romance Notes. North Carolina at Chapel Hill: University of North Carolina at Chapel Hill for its Department of Romance Studies, pp. 341-348.
- PIZARNIK, A. 1955. *La tierra más ajena*. Buenos Aires: Botella al Mar.
- PIZARNIK, A. 1962. *Árbol de Diana*. Buenos Aires: Sur.

**Nóra Sediánszky**  
*Università degli Studi di Pécs*  
[sedianszky@gmail.com](mailto:sedianszky@gmail.com)

## **La Stravaganza Medici – La scena teatrale dei Medici nella Firenze cinquecentesca**

La Stravaganza Medici – The Medici scene in Florence in the sixteenth century

An event of great importance took place in Florence, at the crossroads between the Renaissance and the Baroque: the extravagant wedding ceremony of Ferdinando de' Medici and Christine of Lorraine on 2 May 1589. On that occasion was performed *La Pellegrina* by Girolamo Bargagli of Siena, enriched by six musical interludes, with designs by Bernardo Buontalenti, known as the master genius of the Florentine spectacle. This performance was one of the turning points in the transition from the Renaissance art to Baroque aesthetics in the world of music and theatre. Through this particular event, this reading intends to represent in greater details of the Medici court and theatre of the time, the era and climate in which a new genre was born, the melodrama.

Keywords: Firenze, the Medici, theatre, Renaissance, melodrama

### Ringraziamento

Questo contributo si basa in larga misura sulle lezioni e sulle conversazioni con la professoressa Caterina Pagnini dell'Università degli Studi di Firenze; la ringrazio per il suo aiuto e la sua ispirazione.

### Introduzione

Firenze, 1589. È il momento del matrimonio del granduca regnante Ferdinando I de' Medici con Cristina di Lorena, e un grande evento teatrale, celebrando un'occasione eccezionale; una vera e propria *stravaganza medicea* che fu destinata a trionfare sulla scena europea. È uno degli episodi fondamentali della storia del teatro di “antico regime” (*l'ancien régime*). Lo spettacolo diventava sempre più uno strumento per esibire la potenza e la capacità tecnologica del signore e della sua corte. La cultura della corte, di cui sono parte attiva i *cortegiani*, i diversi funzionari con compiti vari e complessi, si basava su un sistema di istituzioni diffuso in molti paesi europei. Non Italia, dove, a causa delle diverse condizioni politiche, sociali ed economiche, i funzionari e burocrati si trovavano ad affrontare compiti diversi. (Farkis 2022: 45-46)

### 1. La funzione dello spettacolo nel Rinascimento

Nel Rinascimento, lo spettacolo conosce una rinascita propria come tutte le altre arti. Nella Firenze medicea il teatro riveste un'importanza particolare: i signori della città raffinati diplomatici, oltre che grandi uomini d'affari e banchieri, riconoscono nel teatro un grande strumento di propaganda per diffondere e sostenere i loro obiettivi politici e la loro gloria, una forma ludica al servizio dell'apoteosi del loro potere. (Sara Mamone 2018: 21) Come il resto delle arti anche il teatro era un'arma della “politica dell'immagine”, una vetrina attraverso la quale i signori della città ostentavano ricchezza, potenza, ingegno, creatività, risvegliando nei

cittadini tutti l'orgoglio di appartenere a quella realtà. La corte diviene il centro unitario di ogni manifestazione pubblica e gli artisti vedono nell'associazione al potere l'unica forma possibile di attività. Quell'episodio teatrale, quel momento nuziale fu l'evento più sfarzoso e spettacolare anche per gli standard fiorentini, e questa era una città che si era abituata a mettere in scena stravaganze. Come la sua rivale Venezia, anche a Firenze lo spettacolo e la grandiosa opulenza erano il segno dell'influenza e della politica. (de Livet s. a.) Firenze, capitale del granducato, anticipò la sintesi tra arte e potere. Questo periodo deve essere considerato, per le invenzioni e i progressi tecnologici, e per la sua risonanza in tutte le corti europee, come l'apice di questa sperimentazione.

Fu questo il momento in cui il teatro cinquecentesco segnò la sua differenza nei confronti del teatro antico e medievale, accordando alla scenografia un ruolo non più accessorio ma essenziale all'interno dell'ambiente teatrale. L'attenzione attribuita ai diversi modi di rappresentare lo spazio era uno dei risultati non irrilevanti del progresso scientifico e culturale del periodo. La creazione di un nuovo spazio prospettico sul palco stabilì un nesso più stretto fra teatro, pittura, architettura e geometria spingendo un numero relativamente alto di artisti a usare la loro sapienza scientifica per realizzare la scenografia di rappresentazioni di genere diverso” – conferma professoressa Beata Tombi nel suo saggio *Fra scienza e teatro: Leonardo da Vinci, scenografo di Ludovico il Moro*. (Tombi 2020: 182)

Questa spettacolarità romana, a Firenze più che altrove, si vale delle competenze di un'organizzazione sociale, fortemente incentrata sulla diffusione dei saperi tecnologici e dell'impiego precoce di ingegneri e architetti civili nella ricaduta della rappresentazione religiosa. Così che, quando la maturazione umanistica recupererà l'idea del teatro antico e la sua drammaturgia, questa troverà immediatamente l'innesto dei saperi tecnologici nel nuovo tessuto spettacolare. Tra le grandi novità c'è lo sviluppo di un sistema che vede risorgere dopo secoli l'idea stessa di teatro: tutti gli esperimenti precedenti si erano svolti in luoghi temporanei. Nel Palazzo degli Uffizi, al Teatro Granducale fu aggiunto un nuovo spazio. Questo era destinato a un fenomeno sempre più popolare: la *commedia dell'arte*.

Nel corso del primo trentennio del Cinquecento il patrimonio mitologico è stato convertito come base di autorizzazione per le prese del potere signorili e l'immenso patrimonio reinventato a scopi politici e autorappresentativi: il teatro assolve alla funzione primaria di esibire le capacità di governo della nuova aristocrazia. La base di questo nuovo modo di rappresentare affonda perciò le sue radici proprio nella lunga sperimentazione tecnologica delle sacre rappresentazioni. (Mamone: 2015: 18)

Lo spettacolo, in uno spazio interno appositamente costruito, è il culmine di festeggiamenti molto complessi e rappresenta forse il periodo più importante dell'intera storia del Teatro di Corte. Questo nuovo tipo di spettacolo, sviluppato nel teatro degli Uffizi, ebbe un tale successo da diventare un vero e proprio modello per il grande teatro barocco, fissando la gerarchia degli spettatori, vecchia di oltre tre secoli, e replicando il "Grande teatro del mondo", quello della società. Al primo piano dell'edificio fu costruito un grande salone, destinato a ospitare i grandi spettacoli della dinastia. Gli ospiti avevano accesso, attraverso l'ingresso sotto il portico, alla scala che portava alla sala. (Ferrone, Mamone, Testaverde s. a.) Il teatro aveva dimensioni considerevoli: misurava circa 54 metri di lunghezza, 20 metri di larghezza e 14 metri di altezza. La circa maggior parte di questa stanza, il palco del principe è posizionato parallelamente alla scena. La sua posizione determinò il fulcro della scena prospettica, evidenziando ulteriormente il suo ruolo di sovrano. Il teatro degli Uffizi poteva ospitare comodamente tutti gli ospiti del granduca. Diventò quindi il modello a cui si ispireranno tutti i teatri delle corti europee. Rimase in uso fino agli anni '40 del secolo successivo, prima di essere sostituito da teatri più recenti.

Nella rappresentazione del 1539 nel secondo cortile di palazzo Medici per le nozze di Cosimo con Eleonora di Toledo compariva nel cielo un'Aurora con alle spalle la macchina del Sole che durante lo spettacolo si muoveva dando l'illusione dello scorrere del tempo. Nasce



così un tipo di commedia rinascimentale con “bellissimi intermedii” che, per la complessità macchinistica, aveva sempre trascurato ritendendola più frutto di fantasia che reale descrizione di un evento, deve invece essere attentamente studiata, alla luce di molte nuove acquisizioni che tendono ad anticipare cronologicamente l'importanza anche tecnologica degli intermezzi nell'economia complessiva della rappresentazione. Dovremo quindi registrare molte delle invenzioni che percorreranno come *topoi* l'intera vicenda del teatro illusionistico: innalzamento del palco e visione della Fucina di Vulcano, rotazione totale della scena su perni e apparizione prima di una folla poi di una piccola battaglia navale; gli Amori di Venere e Marte; l'apertura del cielo e l'apparizione del convito degli dei; la discesa degli dei tra danze e canti e, non ultima, la disposizione “orchestrata” degli strumenti musicali tra Cielo, Terra e Inferi con l'uso del sottopalco.

Cristina era figlia di Carlo III, duca di Lorena, e di sua moglie, la principessa Claude. Era anche la nipote prediletta di Caterina de' Medici (morta appena tre mesi prima del matrimonio) ed era quindi una delle cugine di Ferdinando. Christina era giovane (24 anni all'epoca del matrimonio) e, dato che gli affari dei Medici sono ben documentati, sappiamo che era finanziariamente un buon partito per Ferdinando, portando con sé una dote di 600.000 scudi e molti gioielli. (Saslow 1996: 14-16) La combinazione del suo denaro e dei suoi legami con la Francia rese questo incontro propizio per Firenze, che si alleò con la Francia contro gli Asburgo.

Ferdinando aveva portato con sé da Roma Emilio de' Cavalieri per supervisionare i musicisti e gli altri artisti di corte, incarico che manterrà fino alla sua morte nel 1602. Non solo nominò i vari compositori e strumentisti per gli *Intermedi*, ma scrisse lui stesso alcune musiche, tra cui il finale “Ballo del Granduca”, che divenne una melodia molto popolare. Riunì Malvezzi, Caccini, Marenzio e Peri per scrivere le sezioni degli *Intermedi*, suddivise in sei gruppi: *L'armonia delle sfere*; *La gara di canto tra le Pieridi e le Muse*; *Apollo uccide il mostro a Delfi*; *L'età dell'oro è predetta*; *Arione e il delfino*; e infine *Il dono di Giove ai mortali del ritmo e dell'armonia*. Ognuno di questi gruppi attingeva pesantemente all'immaginario classico e portava riferimenti allegorici all'unione tra Ferdinando e Cristina. La coppia quasi divinizzata avrebbe segnato il ritorno all'età dell'oro degli splendori di Firenze.

Non è stata solo la musica a richiedere un notevole coordinamento e una manodopera esperta, ma anche l'*hardware* teatrale: la messa in scena, la scenografia, la statuaria, i costumi e l'ingegneria hanno richiesto un'attenta gestione, che è stata eseguita e supervisionata da Bernardo Buontalenti. Il Buontalenti era considerato veramente un uomo dai *molte talenti* (*nomen est omen*), un “polimatico” con una straordinaria gamma di abilità, dalla pittura all'edilizia, dalla scultura alle imprese ingegneristiche. Realizzò anche giochi d'acqua su larga scala e fu coinvolto in opere pubbliche, tra cui grandi progetti strutturali e la costruzione di fortezze per la corte. Fin da giovane lavorò a Firenze come apprendista e fu allevato come orfano a corte da Cosimo de' Medici. Durante questo periodo Buontalenti costruì una notevole base di abilità e nel 1589 era già un membro affermato della cerchia ristretta dei fidati. Il paesaggio urbano fu trasformato per mesi in vista del grande ingresso in città di Cristina il 30 aprile. Vennero drappeggiati dipinti e tessuti sui palazzi, erette statue e inscenati una serie di eventi per darle il benvenuto: tra questi, una partita di calcio, l'adescamento di animali, una finta battaglia navale (*naumachia*) che coinvolse diciotto galeoni e per la quale il Buontalenti escogitò un metodo per allagare il cortile di Palazzo Pitti, varie funzioni nelle principali chiese della città e, naturalmente, gli *Intermedi*.

Ferdinando decise di spendere ingenti somme di denaro per i festeggiamenti delle nozze, sia per celebrare il matrimonio, sia per sottolineare la nuova unione tra Francia e Firenze, sia per segnare la fine della politica filo-spagnola di Francesco. I primi giorni di regno furono un successo, in quanto alle nozze partecipò l'ambasciatore spagnolo, con una lettera del re spagnolo che si congratulava per l'unione con Cristina e assicurava la rinuncia della Spagna alle sue pretese su Siena, una richiesta che Ferdinando aveva fatto insieme alla minaccia di non prestare più

denaro se non fossero stati rimborsati i prestiti in corso. Deciso a ribaltare l'indifferenza politica del fratello, Ferdinando fece notevoli investimenti nella città: il governo divenne meno corrotto, le finanze più stabili, mentre il commercio e l'agricoltura fiorirono. A Firenze furono costruiti ospedali, a Pisa fu fondato un collegio per studiosi.

Ai festeggiamenti furono invitati ambasciatori, legati e rappresentanti delle maggiori corti d'Europa, oltre a dignitari civili e capi della Chiesa. I comuni cittadini di Firenze poterono assistere a gran parte di ciò che stava accadendo, anche se alcuni dei più sottili riferimenti classici intessuti negli eventi dovettero sicuramente passare inosservati agli abitanti della città. Gli *Intermedi* ebbero un enorme successo e Ferdinando ne fu così entusiasta da disporre la rappresentazione almeno altre due volte nei giorni successivi. Fortunatamente per Giovanni de' Bardi, i temi e l'allegoria della sua creazione sembravano trovare il giusto equilibrio.

Le prove suggeriscono che la produzione della Pellegrina e dei suoi intermezzi fu uno sforzo unitario con un significato politico per il matrimonio in cui fu rappresentata. Il rapporto tra poesia e spettacolo, tra il verbale e il visivo, non era gerarchico con lo spettacolo in cima, ma un attento equilibrio che celebrava insieme l'alleanza tra Firenze e la Francia. (Newman 1986: 9-10)

L'età dell'oro tornerà - cantano gli dei sulle loro nuvole ai gruppi di mortali che danzano sulla terra nella sezione finale degli *Intermedi*. Ma cosa prometteva in realtà questa promessa? Lo slancio dell'intera produzione drammatica che inizia con Christina, "La Pellegrina", e il suo ingresso in città, e termina con il coro finale degli *Intermedi*, suggerisce un'età d'oro dell'influenza e del potere toscano nella regione; un'età d'oro del buon governo a Firenze e di alleanze più propizie con la Francia che con gli Asburgo in Spagna; un'età d'oro della creatività artistica, che continua l'eredità delle precedenti generazioni dei Medici con il loro mecenatismo artistico e le loro opere pubbliche; un'età d'oro dei valori morali incarnati dalla coppia felice; e l'età d'oro di un futuro stabile e certo fornito dagli eredi di questi governanti quasi divinizzati. Matrimonio e politica si intrecciano, fili inseparabili, proprio come i mortali e gli dei in questo tableau finale, e come Ferdinando e Cristina che si uniscono a loro nella danza finale sul palcoscenico della prima rappresentazione; sia una celebrazione nuziale di dimensioni sontuose, sia una dichiarazione di potere e di intenti politici.

## Conclusione o l'appendice della Pellegrina nel Novecento

Marenzio e Malvezzi scrissero la maggior parte delle musiche, con altri contributi di Cavalieri (il direttore musicale), Peri, Caccini e Bardi (regista). I brani musicali per La Pellegrina e gli *Intermedi* sono stati utilizzati per ricreare una straordinaria produzione nel 1986 dagli artisti inglesi in un modo autentico ed originale. Il titolo di questo spettacolo unico era *La Stravaganza de' Medici*. L'esecuzione musicale fu diretta da Andrew Parrot e vide la partecipazione dei più eminenti musicisti e cantanti d'epoca del mondo, tra cui il celebre soprano Emma Kirkby.

## Bibliografia

DE LIVET, C. M. (s. a.) *La Pellegrina 1589: Musical Wedding Celebration or Cultural Political Statement*.

<[https://www.academia.edu/31690664/La\\_Pellegrina\\_1589\\_Musical\\_Wedding\\_Celebration\\_orCultural\\_Political\\_Statement](https://www.academia.edu/31690664/La_Pellegrina_1589_Musical_Wedding_Celebration_orCultural_Political_Statement)> [ultima consultazione: 22 maggio 2023].

FERRONE, S., MAMONE, S., TESTAVERDE, A.M. (s. a.) *Gli intermedi della Pellegrina, 1589*.

<<https://www.artes-exhibition.digital/florence-1589/>> [ultima consultazione: 22 maggio 2023].

- FARKIS, T. 2022. *Vademecum a 17. századi Európa nagyköveteinek. Történelmi és politikai ceremónia (1685)*. Pécs: Kontraszt Nyomda.
- MAMONE, S. 2015. Drammaturgia di macchine nel teatro granducale fiorentino. Il teatro degli Uffizi da Buontalenti ai Parigi, *Drammaturgia*, XII, 2, 18.
- MAMONE, S. 2018. *Il teatro nella Firenze medicea*. Imola: Cue.Press.
- NEWMAN, K. 1986. The Politics of Spectacle: La Pellegrina and the Intermezzi of 1589, *MLN*, CI, 1, 9-10.
- SASLOW, J. M. 1996. *The Medici Wedding of 1589: Florentine Festival as Theatrum Mundi*. London: Yale University Press.
- TOMBI, B. 2020. Fra scienza e teatro: Leonardo da Vinci scenografo di Ludovico il Moro, *Nuova Corvina*, 32, 182.

**Bernadett Szabó-Gajmer**  
*Szegedi Tudományegyetem*  
[szabbernadette@gmail.com](mailto:szabbernadette@gmail.com)

## **Réflexions scientifiques ou nouvelles interprétations des Lumières ?**

Scientific reflections or new interpretations of the Enlightenment?

In the 18th century, the travelogues were so popular in France. It means the opuses viatics written by Louis Antoine de Bougainville or Charles Pierre Claret de Fleurieu (about the travels executed by Étienne Marchand). These opuses inspired a lot of artists, writers and philosophes in the era of the Enlightenment.

We would like to present the interpretations of the travelogues from the period of the Enlightenment in certain texts of the contemporary literature. We cite notably the writers like Damien Tricoire, Moulay-Baddredine Jaouik or Antoine Lilti. In the first part of the presentation, we analyze one paragraph from the travelogue of Louis Antoine de Bougainville in the context of this contemporary reading. Furthermore, in the focus of our reflection, we would also like to present the possibilities of the reading of the travelogues and the differences among the reading of these 18th century texts and nowadays.

Keywords: travel, travelogue, interpretations, era of the Enlightenment

### Introduction

Le sujet de mon étude est motivé par le fait que je me suis intéressée aux récits de voyage des XVII<sup>e</sup> au XVIII<sup>e</sup> siècles. Il faut mentionner que selon les observations des chercheurs, les sociétés européennes de l'âge moderne tentaient de s'intéresser aux caractéristiques sociales et culturelles des peuples récemment découverts. Parallèlement, les premiers récits de voyages modernes sont nés.

Dans l'introduction, après la présentation des tendances d'alphabétisation du XVII<sup>e</sup> au XVIII<sup>e</sup> siècles, je montrerai quelle est la situation politique en France. Finalement, j'évoquerai les récits de voyage modernes qui concernent l'histoire de la colonisation française des XVI-XVIII<sup>e</sup> siècles.

Dans cette étude, j'ai l'intention de présenter les interprétations des récits de voyage de l'époque des Lumières dans certains textes de la littérature spécialisée des dernières années. Je citerai notamment des auteurs comme Damien Tricoire, Moulay-Baddredine Jaouik ou Antoine Lilti.

Dans la troisième partie de mon étude, j'analyserai quelques paragraphes du récit de voyage de Louis Antoine de Bougainville dans le cadre de cette lecture contemporaine. Ensuite, ma réflexion sera axée principalement sur les possibilités de la lecture du récit de voyage et les différences entre la lecture de ces textes au XVIII<sup>e</sup> siècle et aujourd'hui.

Il faut aussi souligner que la littérature des voyages devient de plus en plus populaire aux XVII<sup>e</sup>-XVIII<sup>e</sup> siècles. Selon Marie-Noëlle Bourget, les voyageurs après le retour au pays natal ont rédigé leurs récits de voyages et cela traduit une attente impatiente chez des lecteurs. (Szász 2016)

On peut constater que ce phénomène est en quelque manière parallèle à la diminution de l'analphabétisme à la fin du XVI<sup>e</sup> siècle. Ainsi, les récits de voyages parmi d'autres genres littéraires étaient à la disposition d'un lectorat plus vaste. Néanmoins, il faut souligner que d'après les recherches c'est une diminution relative parce que seulement 37% des adultes français pouvaient écrire leur nom dans les années 1780 ce qui est le minimum d'alphabétisme.

C'est un développement important, mais cela n'est pas lié à l'érudition écrite ou au désir de lecture. (Furet-Sachs 1974 : 714 FF)

En ce qui concerne la situation politique de la France des Lumières, c'est l'époque de la cassure coloniale et politique. En 1763, année du Traité de Paris qui a mis fin à la Guerre de Sept Ans (1756-1763), la France a perdu presque toutes ses colonies dont la Nouvelle France et l'Inde. Néanmoins, elle pouvait conserver les îles antillaises, notamment la Guadeloupe, la Martinique et Saint-Domingue qui étaient très précieuses en raison de la production de canne à sucre, de cacao ou de café. Ces denrées coloniales ont rendu importants ces territoires antillais. La France aurait sacrifié son empire colonial pour maintenir les îles antillaises.

La France a pris une revanche symbolique au sein de la guerre d'Indépendance des États-Unis à laquelle la marine et les armées de Louis XVI participèrent aux côtés des rebelles contre l'Angleterre dans la deuxième partie des années 1770. (Hajnal 1988)

Après La Guerre de Sept Ans et la Révolution, la France a dû réformer ses intentions coloniales dans les années 1790. Le discours de Talleyrand prononcé en 1797 a attiré l'attention sur les voyageurs de l'époque et sur leurs ouvrages, notamment sur ceux de Louis Antoine de Bougainville et d'Étienne Marchand. (Talleyrand 1797)

Dans le cadre des récits de voyage des XVI<sup>e</sup>-XVIII<sup>e</sup> siècles, nous en trouvons de différents en fonction des lecteurs, mais en ce qui concerne les caractéristiques du genre, je confirme qu'en général le récit de voyage du XVI<sup>e</sup> au XVIII<sup>e</sup> siècle est l'ensemble des éléments vus, lus, entendus et imaginés. (Szász 2016)

Nous pouvons aussi dire que la parution, le développement et la popularité du récit de voyage français sont un peu tardifs par rapport aux autres pays européens, mais ce type de récit est devenu incontournable du point de vue de l'histoire philosophique et politique.

## 2. Lectures contemporaines des récits de voyage

Dans ce chapitre, je présenterai brièvement les idéologies coloniales et politiques au XVIII<sup>e</sup> siècle et les interprétations philosophiques contemporaines.

Dans la deuxième moitié du siècle les idées libérales deviennent plus marquées, notamment autour de l'école physiocratique. Parallèlement, apparaissent les premières critiques concernant la colonisation. Elles s'expriment alors que l'aventure coloniale connaît un essoufflement et l'empire rencontre ses premières grandes difficultés. On peut aussi mentionner que cet empire colonial tient en effet à l'existence d'un système d'exploitation basé sur l'esclavage. La critique du système était d'abord le fait des philosophes notamment de Diderot, Montesquieu ou l'abbé Raynal. Mais aux arguments moraux auxquels les physiocrates ont souscrit, des arguments économiques viennent suppléer le discours anti-esclavagiste qui caractérise cette période de l'histoire (Clément 2009).

### 2.1. Moulay-Badreddine Jaouik

Une étude de Moulay-Badreddine Jaouik pose la question suivante : comment les récits de voyage ont été destinés à préparer l'impérialisme occidental sur l'Orient à travers les œuvres philosophiques du XVIII<sup>e</sup> siècle ? Je pense qu'il cherche la réponse en exposant les impressions des voyageurs de l'époque et il essaie de prouver qu'en général toutes ces opinions sont des hyperboles à travers l'œuvre d'Anquetil-Duperron, et que ces impressions exagérées deviennent le sol de l'impérialisme occidental sur l'Orient. Dans son étude, il pense qu'Anquetil-Duperron aura été le pionnier de l'anticolonialisme.

Dans la première partie de cette étude, il présente le travail d'Abraham Hyacinthe Anquetil-Duperron. Celui-ci fut le premier orientaliste-indologue français. Il était intéressé par le zoroastrisme et l'hindouisme. En 1777, il a publié un ouvrage intitulé *Législation orientale, ouvrage dans lequel, en montrant quels sont en Turquie, en Perse et dans l'Indoustan les principes fondamentaux du gouvernement... Par M. Anquetil-Duperron...*

Son travail était inspiré par certains aspects du *Commentaire sur L'Esprit de Lois de Montesquieu* de Voltaire, paru en 1778. Néanmoins, quant à l'Orient et notamment l'Inde, Anquetil-Duperron profite des compétences supérieures reconnues dans toute l'Europe cultivée. Moulay-Baddredine Jaouik fait montre d'une opposition féroce envers certains auteurs de relations de voyage qui auraient créé de toutes pièces la thèse du despotisme oriental à des fins de conquête impérialiste, spécialement avec la question religieuse, premièrement celle de l'islam, soupçonné d'être la majeure source de ce mal. Anquetil-Duperron compare le comportement des chrétiens avec celui des musulmans, et il dénonce le caractère partial de beaucoup de relations rédigées par certains voyageurs d'Europe.

Dans son ouvrage, il s'attaque par exemple à Montesquieu qui a écrit dans *L'Esprit des Lois* en 1748 une assise théorique à l'absence de propriété chez les Orientaux exposés comme les esclaves des despotes qui auraient tout ce qui se trouve sur leurs territoires. À cela s'ajoute ses notes relatives au despotisme oriental. Anquetil-Duperron a écrit au contraire qu'il existait des lois positives relatives à la propriété obligeant aussi bien le peuple que le souverain.

Anquetil-Duperron utilise les opinions d'autres auteurs comme Alexander Dow qui pensait que le Coran était la cause majeure du despotisme oriental, en cherchant à affirmer qu'il n'en est rien :

On verra plus bas, que les Tartares attachés aux lois de Genghiskan, directement contraires à ce despotisme, ont trouvé dans l'Alkoran un code, qui bien loin de favoriser le gouvernement arbitraire règle à peu près d'une manière fixe tous les points qui intéressent l'homme en société ; que le Mahométisme ne donne pas à chaque homme dans sa famille un pouvoir illimité ; qu'il est faux qu'on ne puisse pas appeler à la justice publique de ce qui se passe dans le Haram. (Anquetil-Duperron 1777 : 192)

Néanmoins si Dow ou Montesquieu avaient proposé ces affirmations, ce n'est pas par mauvaise foi. Anquetil-Duperron, comme Voltaire, pense que c'est uniquement pour avoir attaché beaucoup de crédit à ce qui avait été rapporté, mentionné par les voyageurs de leurs temps.

Il faut souligner qu'aux situations décrites par les voyageurs qui pourraient être estimées comme le résultat d'un despotisme institué, Anquetil-Duperron recommande d'autres explications. Il précise que sans complètement remettre en cause leur bonne foi, il essaie de prouver que leurs conclusions ont été hâtives parce qu'ils n'ont pas pu efficacement prendre en compte la complexité de certaines situations.

Il pense aussi que l'origine des voyageurs et leur appartenance sociale sont les sources principales d'erreur dans leurs analyses. En plus, les rencontres avec d'autres Européens peuvent influencer leurs jugements, leurs présuppositions ; et puis, les voyageurs sont directement à l'origine des maux dont ils se plaignent.

Enfin, après avoir montré plusieurs situations dans lesquelles les voyageurs pourraient formuler un jugement erroné, Anquetil-Duperron affirme qu'il est possible d'examiner leurs affirmations d'un autre point de vue.

D'après Jaouik, je peux multiplier à l'envi les occurrences dans lesquelles Anquetil-Duperron révisé les affirmations de ses prédécesseurs. Il est clair que le despotisme oriental, pure invention occidentale, accréditée par les récits de voyage peu fidèles de certains voyageurs, sinon la plupart, est uniquement destiné à légitimer une hégémonie européenne sur l'Orient. Cette œuvre prend tout son sens en devenant une production des Lumières née de l'impression personnelle d'Anquetil-Duperron qui le conduit à réagir contre la montée des impérialismes

auxquels il a assisté. Défenseur des droits humains, il refuse la tentation impérialiste de certains pays européens, idée à laquelle certains auteurs viennent prêter main forte en créant des manifestes. (Jaouik 2020)

L'ouvrage d'Anquetil-Duperron contient des réflexions sur le récit de voyage et même sur l'art de voyager philosophiquement tel que l'avait fait par exemple Bernard le Bovier de Fontenelle. Ce que l'on lit en terre étrangère est absolument tributaire d'événements complexes et multiples qu'il est important de bien débrouiller.

De même, ces impressions de despotisme peuvent bien se manifester aux yeux de l'étranger qui examine certaines contrées orientales ; toutefois une telle explication doit être menée prudemment en raison des suites lourdes qu'elle pourrait engendrer. Pour conclure, Anquetil-Duperron nous recommande de comparer l'occupation musulmane à celle faite par les chrétiens et il nous donne dès la première page de son œuvre ses propres opinions et conclusions. Selon Jaouik, Anquetil-Duperron aurait été le précurseur de l'anticolonialisme (Jaouik 2020).

## 2.2. Antoine Lilti

Dans son œuvre intitulée *L'Héritage des Lumières*, il étudie comment les philosophes de l'époque pouvaient concilier leur anthropologie universaliste avec leur implantation particulière (l'être européen en Europe occidentale au XVIII<sup>e</sup> siècle) et comment la postérité appréciaient leurs efforts. Selon Lilti, depuis les années 1980 surtout, les scientifiques orientaux veulent montrer les marques infatuées d'eurocentrisme dans les discours politiques et scientifiques occidentaux. Dans ces discours, selon l'auteur, on peut trouver les caractéristiques anticolonialistes et marxistes. Selon les auteurs anticolonialistes, les philosophes des Lumières font fonctionner une idéologie cachée le long de la tolérance, la liberté individuelle, l'institutionnalisme, qui peut neutraliser les ambitions coloniales des puissances européennes.

En utilisant beaucoup de citations de Montesquieu, de Swift, ou d'Herder, les auteurs de l'époque étaient capables d'un relativisme culturel. Il faut souligner que Diderot ou Raynal acceptaient la colonisation française, mais avec des méthodes plus humaines que les Hollandais ou les Anglais. Le mythe du Bon Sauvage nous montre l'idéalisation de l'homme à l'état de nature, mais en réalité au 18<sup>e</sup> siècle, les Tahitiens ou les Persans n'avaient pas de droits universels.

Selon Lilti, il est possible de récuser l'accusation d'eurocentrisme en tentant de *globaliser* l'histoire des Lumières, par exemple en accentuant les parallèles avec l'outre-mer (en citant les caractéristiques en rapport avec les Lumières de l'Ère Meiji, de la renaissance bengalienne ou du mouvement des jeunes turcs) (Lilti 2019).

## 2.3. Damien Tricoire

Finalement, j'analyserai l'étude de Damien Tricoire sur les origines de la mission civilisatrice. Il cite l'étude de Michèle Duchet qui a attiré l'attention sur le fait que plusieurs des plus célèbres philosophes des Lumières ont soutenu par leurs écrits l'expansion coloniale. Il a aussi mentionné que certes, ces écrivains ont bien exprimé de la compassion envers les peuples colonisés, mais, selon Duchet, ils ont simultanément défendu l'idée que ces derniers devaient être civilisés par les Européens. Michèle Duchet tentait de saisir, de façon très documentée et très précise, les liens entre les projets de civilisation et la légitimation de l'expansion coloniale. Dans l'esprit de ces philosophes, la civilisation devait se réaliser dans le cadre de l'expansion coloniale. En fin de compte, il semble bien que de nombreux philosophes des Lumières aient

justifié la colonisation des peuples non-européens. Selon lui, c'est la question la plus cruciale : faut-il considérer la philosophie des Lumières comme étant à l'origine du colonialisme de l'époque contemporaine ?

On peut constater qu'au XX<sup>e</sup> siècle, la plupart des historiens ont pensé que les Lumières étaient un mouvement de combat pour la tolérance, la libération des dogmes religieux, les droits de l'homme et la liberté. On peut dire que les écrits d'Ernst Cassier, de Joseph Fabre, de Paul Hazard et de Peter Gay reflètent une vision apologétique. L'auteur de cette étude pense que c'est aussi le cas de Jonathan Israel, qui affirme que les « Lumières radicales » se sont détruites pour l'égalité entre les hommes de tout sexe, quelles que soient leur appartenance religieuse, leur nation et leur « race ». (Tricoire 2020)

D'après Tricoire, l'histoire des rapports des philosophes au monde non-européen a pendant longtemps suivi ces tendances générales. Ainsi, selon une tradition historiographique initiée notamment par Paul Hazard, les voyages en outre-mer et ces écrits qui informent le public sur les peuples lointains aux religions et sociétés très différentes auraient déclenché un grand mouvement de remise en cause sociale ; c'est le début de « la crise de la conscience européenne ». (Tricoire 2020)

Sous cet aspect, selon l'auteur, cette anthropologie des Lumières était perçue comme un affranchissement des dogmes chrétiens ; le caractère raciste de nombreuses théories était rarement mentionné, voire peut-être même non perçu. On peut constater que les historiens ont cherché dans la philosophie des Lumières, et tout spécialement dans les œuvres de Diderot et dans *L'Histoire des deux Indes* de Raynal, les origines de l'anticolonialisme. (Tricoire 2020) Ainsi, on peut constater que ces dernières décennies, et particulièrement ces dernières années, la manière de parler de l'histoire des Lumières a été remise en cause. Tricoire mentionne aussi que certains philosophes postmodernes vont plus loin, et formulent une critique fondamentale des Lumières, qu'ils considèrent comme un projet impérialiste qui vise à marginaliser les cultures non-européennes par le recours à une nationalité pseudo-universelle et à détruire la diversité culturelle. D'après cette recherche influencée par des approches postcoloniales et postmodernes, on peut constater que le discours des Lumières aurait accepté l'instauration des nouvelles frontières entre la « barbarie » et la « civilisation ». Certains chercheurs pensent que le colonialisme des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles prend racine à l'époque des Lumières.

Ici, je trouve important de mentionner la naissance de la mission civilisatrice du 19<sup>e</sup> siècle. L'idée de la mission civilisatrice était formulée pour la première fois dans le contexte français par Louis-Laurent Fayd'herbe, comte de Maudave, ancien gouverneur de Karikal en Inde, qui après la guerre de Sept Ans, s'est installé à l'Île de France (actuellement l'île Maurice). Maudave suggérait d'opérer des Malgaches par des moyens « doux ». Il s'agissait de bénéficier du respect « naturel » ressenti envers les Français lorsqu'ils seraient confrontés à la supériorité de leur civilisation. (Tricoire 2020)

Selon Tricoire, la « philosophie » du 18<sup>e</sup> siècle a donc bien contribué à façonner le discours colonial et certains *topoi* promis à un long avenir. C'est le « devoir sacré » que représenterait la civilisation des peuples par le biais de leur colonisation, idée phare de Jules Ferry, et qui est bien une invention des Lumières. L'auteur pose la question de savoir s'il est possible d'affirmer que le colonialisme des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles prend racine dans l'idéologie des Lumières. De plus, jusqu'à quel point l'idéal de civilisation hérité des Lumières a-t-il marqué de son empreinte les politiques coloniales de l'époque contemporaine ? Là-dessus, je crois que je n'ai pas la meilleure réponse ; néanmoins, il est intéressant de poser ces questions (Tricoire 2020).



### 3. Discours d'un voyageur : Louis Antoine de Bougainville

Dans ce chapitre, je vais confronter quelques paragraphes des récits de voyages de Bougainville avec le contexte contemporain. Il était mathématicien, officier de marine et écrivain. Il fut le premier Français à faire le tour du monde entre 1766-1769.

Je cite ici ses impressions sur l'île de Batavia. L'île de Batavia était le nom du siège de la Compagnie néerlandaise des Indes orientales de 1619 à 1799. Son nom actuel est Djakarta, capitale de la république d'Indonésie. Bougainville et ses compagnons y étaient arrivés le 28 septembre 1768 et ils étaient enchantés par la beauté de cette colonie.

Nous ne lassions point de nous promener dans les environs de Batavia. Tout Européen, accoutumé même aux plus grandes capitales, serait étonné de la magnificence de ses dehors. Ils sont enrichis de maisons et de jardins superbes, entretenus avec ce goût et cette propreté qui frappe dans tous les pays hollandais. Je ne craindrai pas de dire qu'ils surpassent en beauté et en richesses ceux de nos plus grandes villes de France, et qu'ils approchent de la magnificence des environs de Paris. (...) Cette police est fort sévère et les fautes un peu graves sont punies de supplice rigoureux. La constance des Javans à souffrir des tourments barbares et incroyables (...). (Bougainville 1771 : 313)

On peut voir que l'auteur admire la capitale développée par la Compagnie néerlandaise des Indes orientales. Les maisons européennes sont luxueuses, c'est probablement une colonie riche. Dans ce chapitre, Bougainville constate que le système gouvernemental hollandais est développé et que les habitants européens et non-européens vivent en la paix. Néanmoins il nous présente les révoltes des Javans pour qui la conversion protestante est souvent mal reçue. Bougainville nous présente la cruauté hollandaise avec une grande objectivité mais il n'accepte pas cela implicitement. On peut comprendre d'après ce chapitre que les Hollandais n'ont pas pu annexer toute l'Indonésie. Les guerres locales avec les insulaires restaient un phénomène continu. Je pense que ce chapitre nous révèle que les insulaires n'ont pas encore de droit universel au XVIII<sup>e</sup> siècle et le mythe du Bon sauvage est seulement un phénomène littéraire et artistique dans les sociétés européennes durant les décennies de la Révolution.

Aoutourou est le premier Polynésien à avoir mis le pied en Europe. Il a été ramené par Bougainville en France, lors de la première circumnavigation française, et y reste de mars 1769 à mars 1770. Voici une citation qui montre les dispositions européennes pour « adopter » un insulaire.

Vous voyez que vous ne pouviez pas mieux vous adresser pour procurer à cet homme naturel les secours dont il aura besoin ici et le moyen de retourner commodément et convenablement dans sa patrie, l'île de Tahiti ; (...) Soyez assuré que je ferai pour Poutavéry tout ce que je ferais pour mon propre fils. Cet Indien m'a singulièrement intéressé depuis le moment que j'ai su son histoire, et son honnêteté naturelle m'a fortement attaché à lui ; aussi me regarde-t-il comme son père et ma maison comme la sienne. (Bougainville 1771 : 325)

Cet extrait est lié à M. Poivre, intendant des îles de France et de Bourbon, et s'adresse à M. Bertin, ministre d'État. Aoutourou est de retour à Tahiti. Nous lisons que cet Indien probablement « civilisé » a été introduit (autrement dit Boutavéry) à la société européenne. Il a déjà appris les styles, les coutumes et les mœurs européennes. Il compare leur relation comme celle d'un père avec son fils. Je pense que c'est un point de vue ambigu ; parce que le ou les parents sont les êtres les plus déterminants dans la vie d'un être humain. Nous héritons de leurs caractéristiques physiques et morales, nous apprenons le plus important pour nous de nos parents. En général, les parents aiment leurs enfants, ils créent un espace de sécurité autour d'eux dès leurs premières années. Néanmoins, c'est une relation hiérarchique, et cette citation nous montre bien les doutes et les accusations de l'Orient au XX<sup>e</sup> siècle. Je pense aussi que le

comportement ouvert de cet autochtone est aussi un indicateur marquant pour rapprocher les deux cultures complètement différentes.

## Conclusion

Dans cette étude, j'ai eu l'intention de montrer les tendances d'alphabétisation au XVI<sup>e</sup>-XVIII<sup>e</sup> siècles, la situation politique des colonies de la France et j'ai présenté brièvement l'histoire de la colonisation française de la première vague. Les récits de voyages sont des sources interdisciplinaires périphériques à la frontière de l'histoire, de la littérature, et de la géographie.

J'ai aussi analysé les études contemporaines, notamment les travaux de Damien Tricoire et de Moulay Baddredine Jaouik qui m'ont permis d'examiner les interprétations théoriques coloniales du XIX<sup>e</sup> et du XX<sup>e</sup> siècles sous l'influence de la philosophie des Lumières. J'ai constaté que la philosophie des Lumières influence les théories coloniales des XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles, mais il est important d'être prudent en ce qui concerne cette question : il n'est pas toujours possible d'interpréter ou de juger des tendances philosophiques des Lumières du point de vue contemporain avec la simple connaissance du contexte postcolonial.

Enfin, j'ai examiné deux extraits de Bougainville dans le cadre de ces lectures contemporaines. J'ai constaté qu'un homme blanc européen accepte l'efficacité bénéfique de la colonisation, mais avec des outils plus humains, et il essaie de respecter les attitudes des insulaires pour acquérir « les bagages européens » (les mœurs, la technique, les coutumes etc.) et il essaie aussi de relativiser la différence des cultures en ce qui concerne le degré de développement d'une civilisation.

## Bibliographie

- BOUGAINVILLE, L.-A. 2006. (1<sup>re</sup> éd. 1771) *Voyage autour du monde*. CONSTANT, L. (ed.). Paris : La Découverte.
- FURET, F.-SACHS, W. 1974. « La croissance de l'alphabétisation en France XVIII<sup>e</sup>-XIX<sup>e</sup> siècle ». In : *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*, n°3, pp. 714-737.
- HAJNAL, I. 1936. « Az újkor története ». Budapest : Magyar Szemle Társaság.
- CLEMENT, A. 2009. « “Du bon et du mauvais usage des colonies” : politique coloniale et pensée économique française au XVIII<sup>e</sup> siècle ». *Cahiers d'économie Politique*, n° 56, pp. 101-127.
- JAOUIK, M.-B. 2020. « Anquetil-Duperron ou comment détruire les fantômes. Des récits de voyage destinés à préparer l'impérialisme occidental sur l'Orient ». In : *Les Lumières. l'esclavage et l'idéologie coloniale XVIII<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles*, PELLERIN P. (ed.), Paris : Classiques Garnier.
- LILTI, A. 2020. *L'héritage des Lumières*, Paris : Seuil.
- TALLEYRAND, CH.-M. 1992. (1<sup>re</sup> éd.1797.) *Értekezés annak előnyeiről, hogy új gyarmatokat szerezzünk*. SZÁSZ G. (ed. et trad.), Szeged : Documentum Historica 3., JATE Történész Diákkör.
- TRICOIRE, D. 2020. « Les Lumières, l'idéologie coloniale et Madagascar. Aux origines de la mission civilisatrice ». In : *Les Lumières, l'esclavage et l'idéologie coloniale XVIII<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles textes réunis par Pascale Pellerin*, Paris : Classiques Garnier.

## **Paysage urbain vs. espace urbain : la représentation des villes hongroises dans les récits de voyage au XIX<sup>e</sup> siècle**

Cityscape vs. urban space: the representation of Hungarian cities in travelogues in the 19th century

The perception and representation of landscapes are relatively recent features in the travelogue, but in the 19th century, landscapes, whether desert, cultural or urban, were numerous and contributed seriously to the representation of a foreign country. In the stories of Western travelers from urban civilizations, the city becomes an essential if not dominant element even in the case of little urbanized countries like Hungary. The article studies the representation of Hungarian cities in the story of Marshal Marmont. After a passage devoted to the interpretation of the notions "landscape" (external observation) and "space" (measurement of the interior), we seize the ways of representing the Hungarian city, interviewed and/or traversed, as well as the setting, misleading, of its role. The Marshal Marmont quickly generalizes at the sight of the city; in the majority of cases, there is not really a change of perspective. The only exception is represented by the case of Pest-Buda: the traveler reports the general view of the two cities as well as their respective functions.

Keywords: landscape, urban space, French travelogues, 19th century, Marshal Marmont, Hungary

### Introduction

Lorsque, dans le cadre d'un travail plus vaste, nous étions amenés à étudier la représentation des paysages de Hongrie dans les récits de voyage des années 1830-1840, notre enquête a abouti à un constat au premier regard étonnant : dans les textes étudiés, le nombre des paysages urbains était bien plus élevé que celui des paysages désertiques et se trouvait en parfaite égalité avec celui des paysages ruraux ou culturels (Szász 2005 : 73-81).

Un constat pareil pour un pays à dominante rurale (Kecskeméti 2011 : 52-54) entraîne inévitablement des questions relatives aux modalités de perception des différents paysages et au rôle de la ville dans la littérature des voyages. Une fois qu'on y a répondu, elles en suscitent d'autres : quel aspect de la ville a été retenu par le narrateur ? Celui-ci réussit-il à voir de plus près en ville ou à la campagne ? Est-il capable d'intérioriser l'espace urbain qui l'accueille ? Quel regard porte-t-il sur la ville ?

L'objectif de la présente étude consiste à trouver les réponses adéquates et à déterminer, dans la mesure du possible, la manière dont le paysage et l'espace urbains sont représentés. Cela nous permettra d'apporter de nouveaux éléments à l'étude de la (re)présentation d'un pays dans les récits de voyage. Pour mieux encadrer cette initiative, nous commencerons par quelques précisions terminologiques. Puis, nous passerons en revue les représentations du paysage et de l'espace urbains hongrois dans le récit d'un illustre voyageur français des années 1830, le maréchal Marmont, duc de Raguse (Marmont 1837). S'agissant d'un texte aujourd'hui peu lu bien que provenant d'un auteur connu, nous aurons recours à des citations pour illustrer nos propos. On tentera aussi de caractériser les manières de décrire la ville hongroise propres à l'auteur, les contextes des descriptions et, en relation étroite avec ceux-ci, les fonctions remplies par les villes hongroises dans les récits.

## 1. Paysage, espace, quelle(s) approche(s) ?

Pour éviter toute confusion, nous proposons d'emblée une mise en évidence des deux termes clés utilisés. Ils seront considérés dans leurs sens les plus primitifs, ce qui permettra aussi de marquer le mieux les antagonismes. Ainsi, l'*espace* est un « lieu plus ou moins délimité (où peut se situer quelque chose) », la « distance entre deux ou plusieurs objets » (Rey 2001a : 184), qui implique une observation de et dans l'intérieur, tout en permettant de mesurer celui-ci.

En ce qui concerne le *paysage*, à l'origine « étendue de pays », il se rapportera à une « partie d'un pays, que la nature présente à un observateur, site, vue ». S'il peut revêtir des aspects divers, comme « paysage champêtre », « paysage méditerranéen » ou, par extension, « paysage urbain » (Rey 2001b : 381), il exprime toujours une perception de l'extérieur, et devient objet de contemplation. On remarque donc une opposition tant des points de vue que des actes à exécuter.

## 2. La perception et la représentation des paysages dans les récits de voyage

Malgré ce que l'on pourrait penser au premier abord, le paysage, un des facteurs de l'espace physique du voyage (avec l'itinéraire et le moyen de transport choisis) ne fait pas traditionnellement partie intégrante des récits de voyage. Cette absence peut s'expliquer par les caractères particuliers de la perception ou de la vision de l'espace au XVIII<sup>e</sup> siècle et au début du XIX<sup>e</sup>. Si l'on jette un coup d'œil sur l'histoire des voyages modernes, on remarque aussi que dans les récits, les péripéties du voyage (*le vécu*) l'emportent pendant longtemps sur la description de l'entourage (*le vu*) (Gyömrei 1934 : 96-98). Par conséquent, le récit de voyage, aussi fade qu'il soit (comme les multiples récits des Grands Tours), est centré sur la personnalité de l'auteur. (On doit cependant noter que l'inconfort évident des moyens de transport ainsi que les dangers du voyage ont largement favorisé ce type d'écriture.)

De même, les auteurs des méthodes de voyage du XVIII<sup>e</sup> siècle qui évoquent, de Diderot à Volney, la nécessité de dresser un tableau social à l'issue du voyage, sont peu exigeants au sujet de la description du trajet et de son environnement physique (Szász 2005 : 73). Un étrange parallèle se vérifie dans l'histoire de la peinture : avant le milieu du XVIII<sup>e</sup> siècle, les paysages ne sont pas mis en valeur. Et quand même elle y est, cette mise en valeur est très relative : le paysage (naturel) y remplit le rôle du contrepoint de la civilisation urbaine. Le triomphe lent des beautés de la nature sera enfin l'œuvre de la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle (Gyömrei 1934 : 13-64).

Le lecteur ne devra donc pas s'attendre dans nos textes à des descriptions esthétisantes. Élément nouveau dans le récit de voyage, le paysage n'est pas toujours contemplé en soi et pour soi : il peut évoquer d'autres paysages déjà vus, auxquels parfois des souvenirs plus ou moins douloureux (voyage antérieur, pays natal...) sont également associés. Le paysage apparaît alors comme un instrument de comparaison et d'analogie. Un exemple frappant en est offert par la description du paysage entre Esztergom et Selmecbánya (Schemnitz) chez le maréchal Marmont :

De Gran [Esztergom], en remontant la rivière de ce nom [le Garam], on se rapproche des montagnes, qui forment les contreforts des Karpathes [Carpathes]. Au moment où l'on quitte ces plaines riches mais uniformes, on éprouve une sensation délicieuse. Des eaux vives sortent de chaque mamelon, des arbres séculaires décorent toutes les pentes, et l'on se croit transporté dans les cantons les plus beaux et les plus imposants de la Suisse. (Marmont 1837 : 45)

### 3. La ville dans la littérature des voyages

La ville a joué un rôle privilégié dans le voyage moderne ainsi que dans son écriture. Le récit de voyage avait besoin d'un rythme qui assurerait au lecteur un moyen de suivre l'itinéraire du voyageur et de participer à son aventure (Roudaut 1997 : 597-598). Ce rythme pouvait être dicté au XIX<sup>e</sup> siècle par deux facteurs, le moyen de transport (terrestre ou fluvial) et la succession des haltes. Ainsi un facteur pratique du voyage pouvait être mis à profit dans les récits. Or, il se trouve que les haltes mentionnées dans les récits de voyages en Hongrie sont le plus souvent des villes. Les descriptions les plus détaillées s'occupent des villes et de leurs habitants tandis que la campagne ne se voit attribuer que quelques jugements sommaires. Les villes peuvent être liées à n'importe quel propos : vie politique et économique, mœurs, habitudes et même le passé d'un pays sont évoqués à l'occasion de leur visite. Si l'on considère l'histoire des voyages et du récit de voyage, on se rend compte que ce phénomène est le résultat de processus divers agissant à peu près en même temps.

Premièrement, un changement s'opérant au cours du XVIII<sup>e</sup> siècle a commencé à briser la tradition de ne représenter que les conditions matérielles. Et si la campagne (donc le paysage rural ou culturel) demeure au niveau des descriptions rapidement évoquée, la ville « décolle », et dépasse dans les récits la phase où elle ne serait qu'une agglomération de bâtiments et d'hommes (Iachello 1993 : 557). On consacre de plus en plus d'espace à la description des activités (surtout religieuses ou mondaines) pratiquées en milieu urbain ; cette description devient même un moyen de caractériser les villes. Cette dévalorisation du monde rural et la mise en valeur du paysage urbain sont accompagnées chez les voyageurs d'une perception de plus en plus claire de la hiérarchie entre villes, bourgs et villages. Au XIX<sup>e</sup> siècle l'image de la ville se politise de plus en plus : le voyageur se hasarde de plus en plus dans les rues hors du centre-ville et peut ainsi rendre compte d'une société urbaine plus complexe, moins homogène, dépassant celle des administrations et des arts et spectacles (Iachello 1993 : 569-571).

Sur un plan plus général, au XIX<sup>e</sup> siècle, la ville devient, aux dires de François Claudon, une composante essentielle de la conscience écrite. Mais pas n'importe quelle ville ! On constate un dégoût profond pour la petite ville de province, « eau stagnante », que tout le monde veut quitter. La grande ville, offrant de nouveaux horizons, devient alors le véritable lieu de l'épanouissement des destinées humaines. Le goût romantique met aussi en valeur la ville par l'appréciation exprimée envers ses monuments (Claudon 1986 : 43-56).

François Walter avance, quant à lui, une thèse plus téméraire. Dans son étude consacrée aux voyageurs français en Suisse à l'époque romantique, il affirme que la ville devenait la norme dans les récits de voyage dès les XVI<sup>e</sup>-XVII<sup>e</sup> siècles (Walter 1984 : 12).

### 4. Les villes hongroises

A l'époque étudiée, la ville était déjà le symbole et le lieu privilégié d'un goût nouveau et d'une civilisation en Europe. Cependant les villes hongroises étaient loin, même à cette période de modernisation politique, économique et sociale, de caractériser un pays et une civilisation essentiellement ruraux. Déjà la définition de la « ville hongroise » se révèle pratiquement impossible pour l'époque, puisque, d'après l'opinion des chercheurs hongrois brillamment synthétisée par Miklós Molnár, une grande diversité des statuts politiques et juridiques des villes peut être constatée (centres administratifs et diocésains, chefs-lieux de comitats, villes minières, villes et bourgs commerciaux, bourgades paysannes). C'est le résultat d'un développement très spécifique. Les statistiques démographiques peuvent aussi nous tromper : le nombre d'habitants ne renseigne pas sur le niveau du développement urbain. Les privilèges royaux (qui ne tiennent pas compte des traits modernes) déforment aussi la réalité. Déjà sur les

60 villes royales, toutes n'étaient pas forcément développées. Parmi les 57 localités « développées » du pays, on comptait 22 villes franches royales, 6 villes épiscopales et 29 *oppida* (agglomérations de caractère urbain, mais tournées vers les activités agricoles et ne disposant pas d'autonomie complète). Seulement les villes de Pest et de Buda ont réussi à dépasser (les deux ensemble !) le nombre de cent mille habitants à la veille de la révolution de 1848 (Molnár 1996 : 239-240). Rien à voir alors avec les villes occidentales, très peuplées, centres effervescents de la révolution industrielle et du capitalisme – mais aussi de la lutte sociale, de la criminalité et des épidémies (Leclerc 1979 : 246-249). Vu ces difficultés de définition, on va considérer dans ce qui suit comme *villes* les localités que les voyageurs désignent en tant que telle, indépendamment de la place qu'elles auraient occupée dans une soi-disant « hiérarchie urbaine » hongroise.

## 5. Voir la ville, thématiser la ville en Hongrie

Comme on l'a vu, l'itinéraire et le moyen de transport choisis imposent un certain nombre de lieux de passage. Ceux des voyageurs qui, partant de Vienne, empruntèrent la voie du Danube pour aller vers l'Orient, ont dû nécessairement passer par les villes hongroises de Pozsony (*Presbourg* dans les textes) et de Pest-Buda (respectivement *Pesth* et *Ofen* ou *Bude* dans les récits de voyage). Ces dernières, qui forment depuis 1873 avec *Óbuda* le noyau de la commune de *Budapest*, étaient encore pendant les années 1830-1840 des localités autonomes. Des haltes facultatives ont pu être effectuées à Komárom (*Komorn*) ou à Esztergom (*Gran*). Au sud de Pest, la ville de Mohács était un lieu de repos pour un navire et ses passagers. Les arrêts et les horaires de départ et d'arrivée étaient imposés, à quelques exceptions près, par la navigation à vapeur. Traverser la Hongrie par voie terrestre était déjà non seulement plus lent, mais aussi porteur de nouveaux itinéraires (et de nouvelles haltes).

## 6. Paysage, espace, paysage-espace

La lecture des récits nous permet de saisir d'emblée qu'il existe une certaine inconséquence dans les descriptions des villes. On est loin d'une vraie méthode d'écriture : chacun couche sur le papier ce qu'il voit ou pense. La longueur et la profondeur sont très inégales ; elles semblent refléter l'arbitraire du voyageur. Cela veut aussi dire que l'hypothèse selon laquelle la représentation des villes se réaliserait par la formule paysage-espace, supposant une perspective allant d'une perception depuis l'extérieur (la « vue » de loin) vers un inventaire de l'intérieur (« mesurer la ville ») n'est confirmée que partiellement.

Ainsi Sopron (*Edenbourg* dans le texte), première ville hongroise visitée par le maréchal Marmont en 1831 et considérée par l'auteur comme un exemple de la ville hongroise typique, apparaît comme un objet de description à vocation générale. C'est-à-dire que le voyageur va jusqu'à essayer d'arrêter quelques traits généraux concernant l'aspect et les réalités sociales des villes hongroises. Le résultat en sera un texte assez long, mais qui ne relate d'aucune manière une évolution dans le regard du voyageur qui irait de l'aperçu d'ensemble des contours de la ville vers une perception des menus détails :

Ce chef-lieu de comitat ressemble à la plupart des villes de ce rang en Hongrie : de grands espaces, couverts de maisons éloignées et très-basses, des rues extrêmement larges, des places immenses, voilà l'aspect que présentent à la vue des réunions d'habitations de cinq à six, ou sept mille âmes. (Marmont 1837 : 29)

Les villes qui suivent sur le chemin ont droit à la même approche.

## 7. Pest et Buda, ou la perception des différences

La visite de Pest-Buda s'imposa au maréchal, et il saisit à merveille l'opposition des deux villes, chacune occupant une des rives du Danube. Buda était la ville du pouvoir (et résidence du palatin, une sorte de vice-roi de Hongrie, fonction remplie depuis longtemps par les membres de la dynastie des Habsbourg) et du conservatisme ; Pest se faisait remarquer par son dynamisme. La perception de cette contradiction pousse le maréchal à une sorte de réflexion politique. Il reconnaît le caractère féodal du système hongrois et, s'appuyant sur l'expérience occidentale, va jusqu'à donner une leçon de libéralisme. En ce qui concerne la description des villes jumelles, elle est la plus proche de notre hypothèse de départ. Une vue d'ensemble, un vrai tableau, initie la représentation :

La vue de Bude présente un coup d'œil imposant. Ville ancienne et capitale de la Hongrie, ville pleine de souvenirs, elle impose au voyageur et rappelle le moyen âge. Placée dans un lieu élevé et entouré de murs, elle était autrefois une forteresse.... Bude est la ville des autorités, la ville du gouvernement ; elle est aussi belle que sa situation le comporte et de beaux palais la décorent. C'est dans cette ville que le palatin fait sa résidence ; c'est là que les tribunaux supérieurs rendent la justice ; c'est la ville royale. De l'autre côté du fleuve est la ville de Pest. C'est la ville de l'opposition, la ville des novateurs, la ville du commerce et de l'industrie. Elle prend un développement rapide ; sa population augmente à coup d'œil, de beaux quartiers s'élèvent. (Marmont 1837 : 21-22)

L'importance des villes hongroises s'accroît encore lorsqu'on décide de les quitter. Le 26 avril 1834, le duc de Raguse s'éloigne de Pest, et s'apprête à traverser la Grande Plaine, le paysage désertique par excellence. Le souvenir perpétré par le récit de voyage reflète le jugement sommaire évoqué au début de notre étude :

Elles [les plaines hongroises] sont sans habitants et sans culture, les chemins sont tracés au hasard et selon la caprice des voyageurs. C'est le pays vraiment barbare. [...] Dans cette partie de la Hongrie, nouvelle pour moi, je remarquai le singulier contraste de plaines désertes, et de villages rares, mais immenses, et dont la population dépasse celle de toutes les villes de France du troisième ordre. (Marmont 1837 : 55-56)

On remarque tout de suite une spécificité hongroise : d'après les récits de voyage, il n'y a pas de transition entre grande ville et campagne déserte. Dans ce contexte, la ville rejoint encore mieux son aspect civilisateur ; et l'absence de toute civilisation se fait remarquer par l'absence des villes.

## Conclusion

Si, pour conclure, on souhaite formuler des réponses aux questions posées dans l'introduction, on doit dire d'abord que le récit de voyage en Hongrie du maréchal Marmont confirme la thèse selon laquelle la ville occupe une place privilégiée et dans l'expérience et dans l'écriture du voyage. Et ceci même dans le cas de pays relativement peu urbanisés comme l'était la Hongrie de la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle. La ville est à la fois le paysage bâti et un symbole de civilisation, conforte le voyageur car il lui rappelle un milieu familier.

On aurait bien plus de difficultés au sujet de la dichotomie paysage urbain – espace urbain. On note tout d'abord qu'il n'existe pas toujours une véritable exposition des perspectives, et encore moins la représentation du changement entre le lointain-extérieur et le proche-intérieur. Le regard porté sur la ville par le voyageur-narrateur paraît n'obéir à aucune règle, si ce n'est celle de l'arbitraire. Il appartient à chacun de traiter la ville de sa manière, de saisir l'aspect qui la domine pour lui. Comme il se tient à distance, le maréchal Marmont n'intériorise point

l'espace urbain qui l'accueille, et se contente d'une perception globale généralisante et fonctionnelle. Pourtant, il ne lui échappe pas l'importance des villes de Pest et de Buda, ni leur opposition géographique et symbolique. Quant aux autres villes hongroises, elles paraissent d'un aspect plutôt fade – c'est surtout la diversité qui manque. Elle n'apparaît que dans leurs fonctions, voulues par l'auteur.

De ce fait, la ville hongroise, quoi qu'elle occupe une place importante dans la représentation des paysages, s'approche peu du narrateur et du lecteur. Elle ne fait pas changer de perspective, et le lecteur ne pourra pas prendre la mesure de l'espace urbain hongrois. Les contours sont là, mais ils ne permettent pas de scruter l'intérieur.

## **Bibliographie**

- CLAUDON, F. 1986. *Le Voyage romantique*. Paris : P. Lebaud.
- GYÖMREI, S. 1934. *Az utazási kedv története*. Budapest : Gergely.
- IACHELLO, E. 1993. « La représentation des villes siciliennes dans les récits des voyageurs français, XVIII<sup>e</sup>-XIX<sup>e</sup> siècles », *Revue d'Histoire Moderne et Contemporaine*, 1993/4, pp. 557-577.
- KECSKEMÉTI, CH. 2011. *La Hongrie des Habsbourg, Tome II : de 1790 à 1914*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- LECLERC, G. 1979. *L'observation de l'homme. Une histoire des enquêtes sociales*, Paris : Seuil.
- MARMONT, A. 1837. *Voyage du maréchal duc de Raguse en Hongrie, en Transylvanie, dans la Russie méridionale, en Crimée, et sur les bords de la mer d'Azoff, à Constantinople, dans quelques parties de l'Asie-Mineure, en Syrie, en Palestine et en Egypte, Tome I*. Paris : Ladvocat.
- MOLNÁR, M. 1996. *Histoire de la Hongrie*. Paris : Hatier.
- REY, A. 2001a. *Le Grand Robert de la langue française, Tome III*. Paris : Dictionnaires Le Robert – VUEF.
- REY, A. 2001b. *Le Grand Robert de la langue française, Tome V*. Paris : Dictionnaires Le Robert – VUEF.
- ROUDAUT, J. 1997. « Récit de voyage ». In : *Dictionnaire des genres et notions littéraires*. Paris : Encyclopaedia Universalis – Albin Michel, 1997, pp. 587-598.
- SZÁSZ, G. 2005. *Le récit de voyage en France et les Voyages en Hongrie (XVIII<sup>e</sup>-XIX<sup>e</sup> siècles)*. Szeged : JATEPress.
- WALTER, F. 1984. « Perception des paysages, action sur l'espace : la Suisse au XVIII<sup>e</sup> siècle », *Annales*, 39 (1984), pp. 3-29.



**Ildikó Szilágyi**  
*Université de Debrecen*  
[szilagyiiildiko@arts.unideb.hu](mailto:szilagyiiildiko@arts.unideb.hu)

## **« Bonne » et « mauvaise » répétition (l'exemple de la poésie symboliste française)**

“Good” and “bad” repetition (the example of French symbolist poetry)

I propose to study the ambivalence of repetition in French poetry at the end of the 19th century. Valued as creative, or rejected as mechanical, repetition is a controversial subject. I will try to show that the first poets in prose and free verse often made an excessive use of repetition, wanting to offer formal effects analogous to those that traditional poetry implements. My basic corpus is made up of two volumes of poems which are representative of the writing of new poetic forms at the end of the 19th century, respectively the *Palais nomades* by Gustave Kahn and the *Derniers vers* by Jules Laforgue. First, I will show that the sophisticated arrangement of repeated elements in the prose poems of Kahn most often only produces an ornamental effect. On the other hand, the examination of the free verses of Laforgue will show that the repetitions are essential there not only for rhythmic reasons, but also play a role in the elaboration of meaning.

Keywords: repetition, French poetry, symbolism, prose poem, free verse

### Introduction

Notre sentiment ambivalent concernant la répétition peut être illustré par deux citations très connues : d'un côté, on dit souvent qu'« Il n'y a rien de nouveau sous le soleil » (Ecclésiaste I, 9), de l'autre côté, on admet qu'« on ne se baigne jamais deux fois dans le même fleuve » (Héraclite), donc tout se répète et tout est toujours la première fois. La répétition dans le langage peut être sémantique ou formelle, c'est-à-dire soit on redit « *autrement* (avec d'autres mots) », soit on répète « *à l'identique* (avec les mêmes mots) » (Prak-Derrington 2021 : 50). La répétition à l'identique ou la répétition exacte est à la fois retour du même, mais aussi variation et amplification, avec les mots de Paul Verlaine : « ni tout à fait la même ni tout à fait une autre » (Verlaine 1962 : 63).

À la suite des recherches de Robert Lowth menées sur le verset hébraïque, Roman Jakobson (1963 : 209-248) propose de faire des structures répétitives et parallèles la caractéristique distinctive du langage poétique. Dans son article portant sur les *Parallélismes et déviations en poésie*, Nicolas Ruwet (1975 : 316) reformule le principe d'équivalences de Roman Jakobson : « les textes poétiques se caractérisent par l'établissement, codifié ou non, de rapports d'équivalence entre différents points de la séquence du discours, rapports qui sont définis aux niveaux de représentation superficiels de la séquence ».

Depuis les travaux de Jakobson et de Ruwet, la répétition a fait l'objet de nombreux ouvrages qui en ont présenté les aspects linguistiques et rhétoriques (Frédéric 1985, Molinié 1994), poétiques (Molino-Tamine 1982, Peureux 2009) textuels (Prak-Derrington 2021) et autotextuels (Bardèche 1999).

En ce qui concerne la réception du procédé, nous constatons un changement dans le temps. Selon Madeleine Frédéric (Frédéric 1985 : 5), l'auteure de la première monographie sur la répétition, « les figures de répétition, connues et appréciées par tous les auteurs de l'Antiquité, du Moyen Age et de la Renaissance » rencontrent un « certain mépris », ou tout au moins une « certaine méfiance » au XIX<sup>e</sup> siècle.

Emmanuelle Prak-Derrington, (2021 : 15) va plus loin en disant que la « négativité de la répétition est véritablement inscrite dans la langue française », nous n'avons qu'à citer quelques-uns de ses nombreuses « collocations et synonymes dépréciatifs » (ibid., 21) : « rabâcherie », « radotage », « rengaine », répétition « machinale », « mécanique », « stéréotypée », « superflue », « vaine », etc. Il s'agirait, selon cette conception négative et dévalorisante, encore dominante dans les dictionnaires et dans les manuels scolaires, d'un « défaut de style qui doit être soigneusement évité » (ibid., 22). Pensons aux jugements et aux corrections proposées à nos étudiants : « vous vous répétez », « c'est trop répétitif », « variez votre vocabulaire ». La répétition soulève des questions pour la traductologie aussi, puisque les traducteurs s'efforcent souvent de supprimer dans la langue-cible les répétitions considérées comme superflues qui figurent pourtant dans le texte original.

Dans le domaine artistique en revanche (littérature, mais aussi musique, peinture, sculpture, architecture) la répétition, créative et productive, est considérée comme un procédé positif et valorisé. La poésie constitue le terrain d'investigation principal des chercheurs pour étudier son rôle. L'abandon des répétitions traditionnelles, comme le retour régulier des mètres, des rimes et des strophes, ne signifie pas qu'un texte poétique moderne soit dépourvu de toutes récurrences formelles. Guillaume Peureux (2009 : 512-574) traite de cette problématique dans un chapitre consacré aux « nouveaux claviers » : cette image musicale, empruntée à Mallarmé, suggère que « la poésie, en tant que production rythmique, se devait de trouver des voies nouvelles » (ibid., 513).

Le besoin de garder quelque structure comme une sorte de compensation aboutit à l'apparition de diverses formes de répétition. Outre les récurrences phoniques, les vers libres, versets et poèmes en prose présentent de nombreux cas de répétitions lexicales, morphologiques, syntaxiques et sémantiques. Les diverses équivalences que nous pouvons relever dans ces nouveaux genres poétiques fonctionnent comme « les substituts du mètre et de la rime » (Molino, Tamine 1982 : 226), leur présence incite les lecteurs à reconnaître qu'il s'agit de poésie.

Le recours très fréquent aux répétitions et aux parallélismes est une caractéristique générale des poèmes en prose et des vers libres symbolistes. Dans ce qui suit, nous essaierons de présenter le rôle de la répétition dans ces nouveaux genres poétiques. Notre corpus de base est formé de deux recueils qui sont représentatifs de l'écriture des nouvelles formes poétiques à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, respectivement les *Palais nomades* de Gustave Kahn (1859-1936) et les *Derniers vers* de Jules Laforgue (1860-1887).

## 1. La répétition et le poème en prose symboliste

Le poème en prose se définit en général par les critères de l'unité, de la brièveté et de la gratuité (Bernard 1994 : 14), auxquels s'ajoutent souvent celui de l'intensité (Sandras 1995 : 20), exigeant du poète un travail particulier sur les divers plans de la matière langagière. Il est évident que la recherche systématique des effets de rythme, de sonorité et d'harmonie n'est pas le propre de tous les poèmes en prose. Suzanne Bernard (1994 : 444), auteure de l'ouvrage de référence sur le genre, fait même la distinction entre « les deux pôles du poème en prose », à savoir « l'organisation artistique » et « l'anarchie destructrice ». Ce sont les poèmes en prose de type organisateur qui retiennent notre attention.

Les textes des premiers poètes en prose (comme Aloysius Bertrand, par exemple) se caractérisent par des traits lyriques, voire oratoires, ayant largement recours aux marqueurs de poéticité (« strophes », refrains, allitérations, etc.). Les doublets de Baudelaire reprennent encore largement ce procédé : il s'agit des poèmes en prose qui reprennent explicitement le thème d'un poème régulier des *Fleurs du mal* (« La chevelure » et « Un hémisphère dans une

chevelure », « L'Invitation au voyage », « Le Crépuscule du soir »). Pourtant, il faut reconnaître que dans beaucoup de *Petits poèmes en prose* ce type d'organisation est moins visible, voire il fait défaut. En revanche, la plupart des *Illuminations* de Rimbaud sont dominées par les répétitions, s'opposant à la linéarité du discours prosaïque. On peut citer les nombreuses répétitions lexicales ou morphologiques du recueil (la reprise des affixes ou celle des participes présents, par exemple). L'importance de l'anaphore y est également à souligner (« Enfance III », « Solde » ou « Dévotion »).

Le dernier tiers du XIX<sup>e</sup> siècle est considéré comme l'âge d'or du poème en prose (Sandras 1995 : 67-79), période marquée par « le triomphe du symbolisme » (ibid., 67). C'est par ce genre poétique relativement nouveau que les premiers vers-libristes (Jules Laforgue, Gustave Kahn) font leur entrée dans la presse parisienne.

Les poèmes en prose de Gustave Kahn (insérés dans son premier recueil *Palais nomades*, 1887), suivent le modèle des poètes symbolistes (comme Stuart Merrill, Henri de Régnier, Saint-Pol-Roux ou Albert Mockel, entre autres) qui le « conçoivent généralement comme une prose musicale, rythmée et assonancée » (Bernard 1994 : 403). (Il est à noter que la référence constante à la musique, avec l'application du vocabulaire musical à la poésie, ne manque pas de provoquer des confusions.)

La présence des poèmes en prose (*Thème et variations, Mélopées, Intermède, Voix au parc, Chanson de la brève démence, Lieds, Mémorial, Final*) dans les *Palais nomades*, un recueil de poèmes réguliers, de vers libérés et de vers libres, a certainement pour fonction d'illustrer les étapes de l'évolution poétique de Kahn. La section *Voix au parc* cite en tête un alexandrin de Verlaine : *L'inflexion des voix chères qui se sont tues*. (Il s'agit du dernier vers du sonnet « Mon rêve familial », *Poèmes saturniens*). Le titre de la section (*Voix au parc*) rappelle un autre poème verlainien (« Colloque sentimental », *Fêtes galantes*).

#### VOIX AU PARC

L'inflexion des voix chères qui se sont tues.

PAUL VERLAINE

Fugaces sont les temps d'aimer; pertinaces les sautilllements de petite serve de qui tu ennoblis le regard.

Le long ennui des esclavages, et des luttes sourdes et de la faiblesse. Sa pauvre ironie mauvaise est sans sourire; un peu de pitié pour l'éternelle captive, la vouée aux chutes mal élues.

Après la crise et le calme, dans le silence momentanément, écoute ses voix, les voix de ton autrefois, en toute sérénité. (Kahn 1897 : 91)

Ce court poème en prose a été jugé digne de figurer dans la thèse de Suzanne Bernard qui le cite intégralement (1994 : 404), tout en parlant « du jargon décadent qui rend de telles phrases assez pénibles à supporter (« la vouée aux chutes mal élues », entre autres) ».

Comme on voit déjà sur cet exemple, Kahn a beaucoup travaillé à rendre les séquences de ses poèmes en prose (et de ses vers libres) équilibrées sur elles-mêmes par des échos phoniques. Les phrases sont saturées d'allitérations et d'assonances.

Les répétitions apparaissent non seulement au niveau phonique, mais sur tous les plans (syntaxique, lexical). Le poème *Lieds*, par exemple, est construit sur la reprise de l'impératif des verbes « écouter » et « regarder ».

#### LIEDS

Et puisque tout est semblable, tous les soleils des années, toutes les souffrances des jours, écoute flotter et bruire l'âme de la légende.

Le vieux rêve se meut dans une atmosphère aimante, aux douleurs lointaines les pardons faciles; écoute dans le temps sourire les frères morts.

*Regarde* au jardin de la légende, et les yeux profonds, vite entrevus, et les nerfs éternelles errantes, et la chanson qui s'écoute à toutes routes. *Regarde* aux bariolures de passants, et sous tant de robes, tant de semblables cœurs. (Kahn 1897 : 107.)

Le début de *Thème et variations* (« Dans la haute chambre ») est répété après une longue incise.

Dans la haute chambre, sous les plafonds qu'enfumèrent les lourds lampadaires de cuivre, dans la haute chambre, hermétique du pli droit et métallique des lourds rideaux.

La deuxième phrase du même poème s'ouvre et se clôt par le substantif : « La fumée ».

La fumée dévale, gyre, se tord en ellipses, se strie et s'enfuit; au minuit répercuté de timbres de cuivre, les rêves flottent lourds aux flocons de la fumée. (ibid. 41.)

On peut y voir le signe d'une composition circulaire, fortement structurée et d'une grande densité. La forme « cyclique », l'introduction des « leitmotiv » et l'attention à la clôture contribuent également à l'élaboration des poèmes en prose symbolistes. La recherche des équivalences musicales à la poésie versifiée a abouti à un modèle « esthétisant, aujourd'hui terriblement désuet », produisant, avec les mots de Michel Sandras (1995 : 74) des « exemples les plus caricaturaux ». Toujours selon Sandras (ibid.), « les grands écrivains de poèmes en prose, Huysmans, Laforgue, sans parler de Rimbaud, n'ont que faire du modèle musical ».

Notre analyse à travers l'exemple des poèmes en prose de Kahn rejoint l'opinion de Suzanne Bernard (1995 : 409) : « ce que les Symbolistes appellent poème en prose, c'est [...] une prose rythmiquement organisée et qui use, comme le vers, d'un jeu varié d'accents et d'effets phoniques tels que répétitions, allitérations, assonances ». Chez Kahn, comme chez la plupart des poètes en prose symbolistes, la complexité des textes domine au détriment de leur musicalité. L'arrangement savant des éléments répétés n'y produit en général qu'un effet ornemental, purement rhétorique.

Considérant la répétition comme « une des plus puissantes de toutes les figures » (Molinié 1994 : 102), Georges Molinié pense « qu'une approche unifiante et totalisante des figures, dans l'univers rhétorique, engage essentiellement la problématique de l'ornement » (ibid.), autrement dit « l'ornement est consubstantiel au régime rhétorique du discours » (ibid., 103).

## 2. Les répétitions et le vers libre symboliste (l'exemple des *Derniers vers* de Jules Laforgue)

Les douze pièces du recueil *Derniers vers* de Jules Laforgue (1880-1887) figurent parmi les tout premiers vers libres. Elles sont publiées en revue en 1886, avant d'être réunies en un recueil posthume. (Par commodité, on abrège dans les citations le titre du recueil en DV.) Toute l'organisation du recueil repose sur le mode d'enchaînement répétitif. De façon générale, on peut dire que les vers libres de Laforgue progressent en fonction de l'élément repris du ou des vers précédent(s). La répétition s'y présente sous de multiples formes. Des segments entiers peuvent être repris – à l'identique ou avec de légères variations – d'une strophe à l'autre, voire d'un poème à l'autre, en assurant une sorte de continuité au recueil.

S'intéressant aux « phénomènes de répétition textuelle repérables dans l'œuvre d'un écrivain », Marie-Laure Bardèche (1999 : 11) parle d'autotextualité ou d'« intertextualité restreinte ». On peut observer ce procédé à l'intérieur du recueil *Derniers vers*, mais aussi entre plusieurs recueils différents du poète. En effet, les pièces des *Derniers vers* de Laforgue sont faites (exceptées cinq) de vers empruntés et plus ou moins remaniés de son recueil précédent, *Des Fleurs de bonne volonté*. Les vers repris gardent souvent leur structure régulière, mais tirés

de leur ancien contexte, ils sont intercalés dans des suites en vers libres où ils ne font que mieux ressortir la nouveauté de leur entourage.

La pratique d'auto-citation ou d'auto-répétition de Laforgue ne se limite pas à des reprises lexicales exactes, bien que les exemples n'en manquent pas. On peut citer le retour des onomatopées : « Taïaut » (DV, I, v. 27; II, v. 21), « hallali » (DV, I, v. 27, 32; II, v. 22), « frou-frou » (DV, III, v. 25; DV, VII, v. 107). La formule : « ton ton, ton taine... » qui introduit au début du premier poème (DV, I, v. 10) l'image des cors en mimant leur sonorité, revient une deuxième fois vers la fin (v. 58), à la manière d'une ritournelle. Elle sera reprise aux vers 5 et 7, 37 et 42 de la deuxième pièce, pour réapparaître une dernière fois dans le dernier vers du poème V (v. 68).

Le retour du vœu de « tomber ensemble à genoux » (DV, VII, v. 15, 50, 104; XI, v. 6-7) et celui de la prière « soigne-toi je t'en conjure ! » (DV, VII, v. 20, 102; VIII, v. 46; XII, v. 17) relie également entre elles plusieurs strophes et plusieurs pièces.

Le titre de la pièce initiale revient également tout au long du recueil, mais sous diverses formes. Au vers 33, Laforgue ne fait que reformuler l'intitulé *L'Hiver qui vient* : « C'est l'Hiver bien connu qui s'amène. » Au lieu de « qui vient », on a la construction familière : « qui s'amène ». « Bien connu » peut se référer au titre, ou bien au cycle perpétuel des saisons, peut faire allusion au savoir commun : tout le monde sait, il est donc inutile d'expliquer, comment est l'hiver. Le vers 40 ne garde que cet élément : « c'est la saison bien connue, cette fois », il est devenu superflu de nommer de quelle saison on parle. Dans la suite, on se contente de répéter l'expression réduite : « C'est la saison », qui revient sept fois, sans changement, dans quatre vers (v. 51, 62, 79, 82). A la longue, son information lexicale s'efface. Elle devient comparable à un soupir résigné, quelque chose comme la formule familière : « C'est la vie ». C'est le titre d'origine qui réapparaît au vers 44 du poème VIII : « Voici l'hiver qui vient ». Il se transforme en « l'automne qui vient » dans les poèmes VII (v. 93) et XI (v. 54).

L'insistance de quelques éléments récurrents dans le recueil donne à la répétition une fonction sémantique. Il importe d'insister sur le fait que l'élément répété apporte un surplus, c'est-à-dire que la répétition rend polysémique, ambigu.

Dans le vers : « Oh, tombée de la pluie ! Oh ! tombée de la nuit ! » (DV, I, v. 2), lors de la seconde apparition du mot « tombée », l'accent se déplace du signifié au signifiant : l'allusion sonore au mot « tombe » devient plus perceptible, ainsi la « tombée de la nuit » évoque également l'approche de la mort. Outre la répétition de l'interjection : « Oh », et du substantif : « tombée », on a affaire à un parallélisme syntaxique, qui renforce l'effet de la rime interne (« nuit » – « pluie »).

On ne peut plus s'asseoir, tous les bancs sont mouillés ;  
Crois-moi, c'est bien fini jusqu'à l'année prochaine,  
Tant les *bancs* sont *mouillés*, tant les *bois* sont *rouillés*,  
Et tant les cors ont fait ton ton, ont fait ton taine!... (DV, I, v. 7-10)

Les deux hémistiches du vers 9 du même poème (« Tant les bancs sont mouillés, tant les bois sont rouillés ») ne diffèrent que d'une voyelle et d'une consonne, bien qu'il s'agisse de mots de sens différents : « bancs » – « bois », « mouillés » – « rouillés ». Malgré l'absence des conjonctions consécutives, la différence minime dans la prononciation et la construction parallèle attirent l'attention sur le rapport sémantique : « la rouille » est la conséquence de « la pluie », de l'humidité pénétrante. Cette relation entre les deux adjectifs : « mouillés » – « rouillés » est soulignée par la rime intérieure.

Étant donné que la longueur des vers libres peut varier dans une mesure importante, le point d'accentuation principal se déplace de la position finale à la position initiale. Les anaphores, très nombreuses dans le recueil, acquièrent une force structurante comparable à celle des rimes. Elles peuvent signaler des constructions de parallélisme syntaxique.

C'est la toux dans les dortoirs du lycée qui rentre,  
C'est la tisane sans le foyer. (DV, I, v. 66-67)

Les répétitions de différents types sont tellement fréquentes chez Laforgue qu'elles peuvent devenir irritantes. « O triste antienne, as-tu fini ! » – s'écrie le poète au vers 28 de la pièce initiale du recueil *Derniers vers*, pour constater un peu plus loin : « Je ne puis quitter ce ton : que d'échos !... » (I, v. 61). Il y revient encore dans le sixième poème (*Simple agonie*) : « Mais tu ne peux que te répéter, ô honte ! » (VI, v. 2). Le retour obsédant des éléments identiques est ressenti comme un obstacle. Au niveau de la syntaxe, cela se traduit par des interruptions et des reprises. La répétition assure alors une fonction de relance du discours, contribuant à la progression du texte.

L'examen des vers libres de Jules Laforgue met en évidence que les répétitions y sont primordiales non seulement pour des raisons rythmiques, mais elles jouent un rôle dans l'élaboration des réseaux de signification aussi.

## Conclusion

Valorisée comme créatrice, ou rejetée comme mécanique, la répétition en elle-même n'est ni « bonne », ni « mauvaise ». Sa sphère ne se limite pas aux figures de rhétorique, elle s'étend à de nombreux domaines comme la philosophie ou la psychanalyse, entre beaucoup d'autres.

Nous nous sommes intéressés à « la problématique de la répétition » en tant que procédé de création et nous avons examiné de quelles manières elle fonctionne dans des textes poétiques. Les nouveaux genres poétiques (poème en prose et vers libre) fournissaient un espace d'observation bien particulier pour étudier son fonctionnement. (L'analyse pourrait être élargie à d'autres types de discours que celui de la poésie : discours narratif, texte publicitaire, discours politique.)

La répétition se présente sous de multiples formes selon les périodes littéraires et selon les auteurs. Les poètes examinés (Gustave Kahn et Jules Laforgue) ont été choisis en raison du caractère conscient, revendiqué et systématique que prend chez eux la répétition. Ils s'inscrivent tous les deux dans un mouvement voulant libérer la poésie de la versification classique. L'extraordinaire diversité des figures de répétition qui se rencontrent dans leurs poèmes supplée, avec plus ou moins de succès, à la périodicité du vers. Comme dans la poésie traditionnelle, le mètre et la rime ne font pas les vers, de même dans la poésie moderne les répétitions en elles-mêmes ne sont pas suffisantes pour créer la poéticité.

## Bibliographie

KAHN, G. 1897. *Premiers poèmes*. Paris : Mercure de France.

LAFORGUE, J. 1995. *Œuvres complètes II*. Lausanne : L'Age d'Homme.

VERLAINE, P. 1962. *Œuvres poétiques complètes*. Paris : Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade.

BARDECHE, M.-L. 1999. *Le principe de répétition*. Paris : Littérature et modernité, Harmattan.

BERNARD, S. [1959] 1994. *Le poème en prose de Baudelaire jusqu'à nos jours*. Paris : Nizet.

FREDERIC, M. 1985. *La répétition : étude linguistique et rhétorique*. Beihefte zur Zeitschrift für Romanische Philologie. Tübingen : Max Niemeyer Verlag.

JAKOBSON, R. 1963. *Essais de linguistique générale*. Paris : Éditions de Minuit.

MOLINIE, G. 1994. « Problématique de la répétition », *Langue française*, 101, pp. 102-111.

- MOLINO, J. TAMINE, J. 1982. *Introduction à l'analyse poétique de la poésie I*. Paris : Presses Universitaires de France.
- PEUREUX, G. 2009. *La fabrique du vers*. Paris : Éditions du Seuil.
- PRAK-DERRINGTON, E. 2021. *Magies de la répétition*. Lyon : ENS éditions.
- RUWET, N. 1975. Parallélismes et déviations en poésie. In : KRISTEVA, J. MILNER, J.-C. RUWET, N. (eds.) : *Langue, discours, société. Pour Émile Benveniste*. Paris : Éditions du Seuil, pp. 307-351.
- SANDRAS, M. 1995. *Lire le poème en prose*. Paris : Dunod.

**Beáta Tombi**  
*Università di Pécs*  
[tombi.beata@pte.hu](mailto:tombi.beata@pte.hu)

## **Perché il latte è sconsigliato a quelli che soffrono mal di testa? – studio e interpretazione del testo scientifico-divulgativo del *Regimen Sanitatis Salernitanum***

Why is milk not recommended for those suffering from headaches? - Study and interpretation of the scientific-popular text of the *Regimen Sanitatis Salernitanum*

Those who want to get an answer to this question should definitely turn to the one of the most popular didactic poems of the Middle Ages, entitled *Regimen Sanitatis Salernitanum*. The text is believed to have been produced by the Schola Medica Salernitana, the first medical school, founded in the 9th century. The poem originally consisting of 352 hexameters summarizes the most common problems in everyday medical practice into short, rhyming lines. Besides the importance of a healthy diet and proper hygiene, wound healing and prevention are also discussed. The *Regimen*, originally created with the intention of systematize the centuries of knowledge and experience of many ancient physicians and philosophers, is considered one of the first works of the literature of popular science.

In this present work, through the text-centered study of the *Regimen*, I aim to study in what way literature of popular science was able to incorporate the field of natural philosophy and the world of everyday superstition within a unified horizon.

Keywords: didactic poem, *Regimen Sanitatis Salernitanum*, Middle Ages, literature of popular science

### Introduzione

La risposta alla domanda posta nel titolo si trova in uno dei testi medici più noti e controversi del Medioevo, intitolato *Regimen Sanitatis Salernitanum*. Il poema era molto popolare all'epoca. A riprova della sua fama, il testo era conosciuto anche con altri due titoli, *Flos Medicinae Salerni* e *Lilium Mediciane*. I termini “flos” [fiore] e “lilium” [giglio] indicano chiaramente che il testo conserva la raccolta dei consigli più utili e pratici della medicina della Scuola di Salerno. (Nigro 2004: 3-12) Come suggerisce il titolo, si tratta di una raccolta di regole che organizza e mette al servizio della gente le conoscenze mediche dei secoli passati. E anche se la risposta offerta dal testo può non essere soddisfacente per tutti, gli intraprendenti troveranno sicuramente stimolante sperimentare i rimedi suggeriti. Vale senza dubbio la pena di provare ad assicurarsi che i porri non solo fermino l'epistassi, ma rendano anche fertili le donne sterili, o che le noci e l'aglio proteggano dai veleni mortali. (*Regimen Sanitatis seu Flos Medicinae Salerni* 1957, capo 74, capo 13)<sup>1</sup> Infatti, sebbene il *Regimen* elenchi i rimedi più noti e diffusi del Medioevo, l'uomo moderno rimane spesso perplesso di fronte alla lista infinita di erbe e alle terapie elencate. Tuttavia, oltre alle raccomandazioni di cure, per lo più divertenti e talvolta ridicole, va ricordato che il testo, in modo unico per l'epoca, accanto all'importanza della prevenzione, sottolinea anche un'alimentazione e condizioni di vita sane.

Nel mio intervento, attraverso uno studio tematico e linguistico di alcuni passaggi del *Regimen*, cerco di studiare se il testo medievale appartiene al ramo della letteratura scientifica o a quello divulgativo.

---

<sup>1</sup> In questo saggio utilizzo la traduzione italiana di *Regimen* – Beata Tombi



## 1. La scuola e la patologia umorale

La storia della medicina a Salerno risale al IX secolo. Grazie alla sua posizione geografica ideale, la città era collegata non solo alle zone italiane vicine, ma anche all’Africa e all’Oriente. (cfr. Farkis 1999: 177-184) Per la molteplicità del panorama culturale si poté sviluppare una forma di medicina unica, che armonizzava perfettamente la medicina della tradizione greco-romana con l’arte medica ebraica e araba. (Schultheisz 2006: 118-120) A questo si aggiunse la conoscenza pratica acquisita da secoli di esperienza, maturata grazie al lavoro delle infermiere nelle abbazie di Salerno, da un lato, e dei medici laici, spesso donne, dall’altro. Vale la pena ricordare che la Scuola Salernitana già nel periodo medievale aveva un certo numero di donne che studiavano medicina. E sebbene si sappia molto poco della loro vita e delle loro attività mediche, non sono del tutto sconosciute. Le più note di queste donne medico sono Trotula de Ruggiero, la prima ginecologa, che esercitò nel XIII secolo, e due donne chirurgo del XIV secolo, Abella di Castellomata e Rebecca Guarna. (cfr. Greco 2020)

Non c’è da stupirsi, quindi, che la Scuola medica salernitana, che seguiva un curriculum di studio molto rigoroso, attribuisse grande importanza agli insegnamenti degli antichi medici greci e romani, così come ai pensatori persiani e arabi fra i quali Avicenna e al-Farabi. Questo è uno dei motivi per cui l’orizzonte scientifico del testo del *Regimen* è formato dagli scritti di Galeno, Ippocrate e Ali ibn Rabban. La base teorico-scientifica del testo è la patologia umorale ippocratica, che risale a Galeno e Aristotele. (cfr. Maróthi 1981) Secondo questa teoria, il corpo umano è costituito da quattro componenti principali. Questi fluidi corporei, sangue [sang], flegma [phlegma], bile chiara o gialla [chol] e bile nera [melanchol], secondo la cosmologia di Empedocle, corrispondono ai quattro elementi che costituiscono il mondo: aria, acqua, fuoco e terra. Il carattere informativo del *Regimen* è certamente rafforzato dal fatto che il testo presenta questa teoria difficile e complessa in forma breve e in rima: “Sol di quattro umor soprani/ Son composti i corpi umani:/ L’ipocondrico, il bilioso,/ Il sanguigno, e il flemmatoso;/ Cui si vuol, che corrisponda/ Terra, fuoco, aere, ed onda”. (*Regimen Sanitatis* 1957 capo 85) I fluidi corporei, analogamente agli elementi appena elencati, sono associati a un membro di ciascuna delle due coppie di opposti che conferiscono loro le qualità. Ciò significa che il sangue ha una qualità calda e umida, la bile chiara è calda e secca, il flegma è caratterizzato come umido e freddo, mentre alla bile nera va associata la qualità secca e fredda. (cfr. Lafaille / Heimstra 1990: 60-61) Il rapporto di miscelazione di questi fluidi determina lo stato fisico e mentale delle persone. Non solo. Secondo questa teoria, se il loro rapporto di miscelazione subisce un cambiamento, cioè se l’armonia è disturbata, si verificheranno delle malattie. La salute, quindi, non è altro che il risultato di una miscela armoniosa di questi umori. Mentre la malattia è causata da una cattiva miscela degli umori, provocata da una loro mancanza o eccesso.

Dall’intero testo emerge chiaramente che il compito più importante della medicina sia quello di ristabilire il giusto equilibrio tra questi umori. Ci sono diversi modi per farlo. A parte il vomito, la minzione, la diarrea e il salasso, il modo più efficace di mantenersi in salute è quello di seguire una dieta adatta ai quattro temperamenti personali. Il testo evidenzia, tra le altre cose che il vino fa bene a tutti e quattro i temperamenti, perché favorisce la produzione di tutti i fluidi corporei (“Sogliono gli ottimi liquori/ Generar ottimi umori” (*Regimen Sanitatis* 1957 capo 16), che le cipolle sono dannose per i biliosi ma fanno bene i sanguinosi (“Che [le cipolle] ai biliosi son nocive;/ Ma salubri poi ben bene/ Ai flemmatici le tiene” (ivi, capo 62) ma rivela anche che le persone con troppa bile nera dovrebbero evitare alcuni frutti e carni (“Pesche, mele, pere, e latte,/ Cacio, e carni, o di sal tratte,/ O cervine, o leporine,/ O caprine, ovver bovine,/ Tutti questi cibi erronei/ Son per gli egri malinconici”, ivi, capo 7).

Non sorprende, quindi, che anche la domanda posta nel titolo trovi risposta nella patologia umorale. Dal testo non è chiaro perché le persone che soffrono di mal di testa o di febbre alta non debbano bere latte, in quanto l’autore o gli autori si limitano a dare un consiglio senza una

giustificazione, ma è chiaro che mentre fa bene alle persone magre e deboli, fa particolarmente male alle persone malate: (ivi, capo 34.)

Giova al tisico il caprino  
Latte, e poscia il cammellino.  
Nel nutrir, sopra ogni greggia,  
Quel di vacca è pur nutriente,  
Quel di pecora egualmente  
Per chi ha o mal di testa  
Esca è il latte ognor funesta.

Anche se dal testo manca un riferimento esplicito alla teoria ippocratica, dal brano è chiaro che gli effetti benefici o dannosi del latte sono indiscutibilmente legati ai cambiamenti nell'equilibrio degli umori corporei. In effetti, la medicina moderna ha dimostrato che il latte aumenta la secrezione e la crescita dei batteri. (cfr. Balfour / Lynn 2019: 91-93) Inoltre, è ormai riconosciuto che bere latte può portare a un aumento improvviso della quantità di proteine nel corpo, che possono precipitare più facilmente a causa del calore corporeo, causando gravi danni. (cfr. Haas / Bisop / Salazar / Schicci 1991: 349-355)

Il fatto stesso che la patologia umorale di Ippocrate sia un ipertesto nell'universo testuale del *Regimen* dà l'impressione di un testo scientifico. Se a questo si aggiunge che il testo contiene anche le teorie di diversi filosofi naturali e medici antichi (Galeno e Plinio, per esempio, sono citati per nome, cfr. ivi, capo 62, capo 71), il carattere scientifico del testo pare ulteriormente rafforzato. Tuttavia, lo studio attento del testo dimostra che il carattere scientifico di un testo non è dovuto esclusivamente alle teorie scientifiche che contiene.

## 2. Il *Regimen* divulgativo

### 2.1. Il genere e la dedicatoria

Il carattere divulgativo del *Regimen* è dovuto principalmente al suo genere. Il testo, scritto in un contesto universitario, si allontana dalla pesante letteratura trattatistica medievale e opta per il genere più leggero del poema didascalico. Tuttavia va precisato che il poema didascalico non è affatto un genere nuovo. Era diffuso già nell'antichità. Infatti, anche gli scrittori greci e romani (tra cui Esiodo e Lucrezio) ci si rivolsero volentieri, perché comunicava contenuti scientifici, religiosi o morali in uno stile leggero e accessibile. Anche le rigide regole della metrica greca e latina non impedirono alle opere che scelsero questo genere di avere successo, poiché il poema didascalico era ancora molto popolare nel XVIII secolo. (Gherardini 1841: 197 ff) Ciò è confermato proprio dal fatto che il testo del *Regimen*, composto da strofe leonine invece di sfidare il lettore, dà una spinta alla lettura grazie alle parole nel mezzo di ogni verso che fanno rima con le parole alla fine del verso. Le rime giocose rompono davvero la rigidità della forma e rendono il testo più facile da capire. Bisogna quindi ricordare che la forma artistica regolare è solo la superficie e che il contenuto in rima serve essenzialmente a facilitare la comunicazione e la memorizzazione di contenuti complessi. (Szerdahelyi 1997: 133 ff)

Il testo originale è, per sua natura, una raccolta di passaggi logicamente strutturati. Tuttavia, questa logica fu gravemente danneggiata nel corso dei secoli, poiché il corpus fu costantemente modificato. Il testo originale è composto da 103 capitoli, ciascuno con un titolo diverso. Questo metodo, comune nella letteratura trattatistica medievale e rinascimentale, è particolarmente importante perché grazie ai titoli brevi e sintetici, il testo risulta chiaro e accessibile anche alle persone di scarsa cultura. L'introduzione (I capo) è seguita da una breve presentazione della cura del corpo e dalla teoria dei quattro umori (II – XIX capo). Successivamente, preparando il terreno alla parte centrale, si pone l'accento sulla buona alimentazione e sulla rilevanza

dell'igiene (XX – XVIII). Nel cuore del lavro c'è senza dubbio il ruolo molto importante della frutta e della verdura nell'alimentazione (XXXIX – LXXXII). Qui vengono classificate le piante, insieme alle loro proprietà terapeutiche e agli effetti di prevenzione delle malattie. I circa venti capitoli successivi sembrano essere distinti dal resto del testo in termini di contenuto, in quanto contengono una serie di intuizioni e teorie che sono rilevanti anche dal punto di vista medico. La prima sezione scientificamente considerevole riguarda l'anatomia del corpo umano e la teoria dei quattro umori (LXXXIII – XC), seguita dalla pratica del salasso, che conobbe una grande fioritura nel Medioevo (XCI – CI). Gli ultimi due passaggi dell'opera sono nuovamente dominati dal carattere divulgativo. I capi CII - CIII forniscono un breve riassunto dell'intera opera attraverso una descrizione del significato pratico del salasso. Precisa quando e in quali stagioni i quattro temperamenti personali dovrebbero sottoporsi a interventi, in particolare alla salassoterapia, per ripristinare l'equilibrio dei fluidi corporei.

Oltre al genere e alla struttura dell'opera, la dedica all'inizio del testo è una chiara espressione del carattere divulgativo del lavoro. Infatti, la dedicatoria al Re d'Inghilterra ("Questo scrisse al re anglicano/ L'ateneo salernitano", ivi, capo 1.) non assume contenuti scientifici, ma facili ed elementari che possono essere tranquillamente utilizzati nella vita quotidiana. Va inoltre notato che il sovrano inglese a cui si fa riferimento all'inizio è molto probabilmente il figlio di Guglielmo il Conquistatore, il Principe Roberto II di Normandia, che dopo la morte del fratello sperava di tornare in Inghilterra per essere incoronato Re. (Schultheisz 1997:119) Ma questo non avvenne mai. Tuttavia gli autori erano ben consapevoli che la menzione del nome di un monarca europeo di ritorno dalla Terra Santa avrebbe certamente suscitato una forte simpatia nel popolo italiano, già molto religioso, che sarebbe stato più interessato a leggere il testo. In questo non si sbagliavano, perché tra il XIV e il XVII secolo c'erano più di 100 manoscritti in circolazione, mentre nel 1850 c'erano circa 240 edizioni stampate. (cfr. Lafaille / Heimstra 1990: 57 f)

Il tono diretto del testo, tipico della letteratura divulgativa, è presente fin dalla prima parte. Questo è particolarmente evidente nel rapporto diretto con il lettore. Ciò significa anche che il testo si rivolge direttamente al lettore attraverso il personaggio principale della dedica. Il rapporto diretto e confidenziale tra lettore e autore è indicato anche dall'uso della seconda persona ("vuoi guardarti" (v. 1.); "le [...] cure *da te* scaccia" (v. 3.); "*hai* chiuso il varco" (v. 6.); "*lascia* il desco" (v. 7.) ecc.). Sebbene non sia chiaro dalla poesia se il lettore ugualmente dia del tu all'autore, non c'è dubbio che si fidi di lui e che accetti ciò che dice. Va ricordato, tuttavia, che sebbene l'autore e il lettore non siano più in una relazione gerarchica, ma si trovino sullo stesso piano, il loro rapporto è ancora lontano dalla relazione ideale insegnante-allievo che caratterizzava i dialoghi della letteratura popolare del XVIII secolo.

Il primo capo, che fa parte della dedicatoria, fornisce una sintesi panoramica dell'intera opera. Illustra, in modo molto preciso, i componenti intrinseci e i fattori ambientali che sono ampiamente responsabili della conservazione della salute. In modo insolito per la mentalità dell'epoca, si concentra innanzitutto sull'aspetto interiore, o spirituale. Secondo l'autore, è l'ira generata da problemi e preoccupazioni gravi ad essere più dannosa per la salute: "Le rie cure da te scaccia/ Di frenar l'ira procaccia" (ivi, capo 1, vv. 3 –4.). A questo si aggiungono alcune indicazioni sulla dieta, sull'esercizio fisico e sulla routine quotidiana, nonché alcuni consigli sulla minzione e sulla defecazione, che già all'epoca erano considerati di grande importanza. Ma la parte più sorprendente del capitoletto introduttivo è sicuramente costituita dagli ultimi due distici. In questo passaggio, gli autori, che presumibilmente avevano una formazione medica, sottolineano che i loro consigli, che includevano il buon umore, il riposo adeguato e una buona dieta, potevano essere facilmente seguiti anche senza la presenza di un medico o di uno speziale, data la situazione sanitaria del Medioevo: "Se non hai medici appresso,/ Farai medici a te stesso/ Questi tre: mente ognor lieta,/ Dolce requie, e sobria dieta." (ivi, vv. 12 –06) Questo breve consiglio, conciso ma utile e completo, avvia il lavoro.

## 2.2. Contenuto basato sull'esperienza e il linguaggio semi-scientifico

Da quanto precede si capisce che il *Regimen* è molto più vicino a un testo divulgativo che a un testo scientifico. Tale considerazione è indubbiamente rafforzata dal fatto che è assente il triplice asse osservazione - sperimentazione – esperienza. Questo, a sua volta, fu definito nel XVI e XVII secolo come una condizione di scientificità. Il concetto della scienza del XVI e XVII secolo è molto diverso da quello del Medioevo in quanto si caratterizzava per uno spostamento dalle dottrine della tarda scolastica all'interesse dell'osservazione ed esperienza. (cfr. BALDINI 1980: 469-529) L'assenza dell'associazione della sperimentazione e del concetto della scienza nel Medioevo invece non era necessariamente accompagnata da una mancanza di interesse per l'esperienza. *Regimen*, tra gli altri, è un testo che si basa esclusivamente sulle empiriche, lasciando spazio alla descrizione di rimedi in uso da decenni o secoli.

La conoscenza acquisita attraverso l'esperienza pratica era considerata così importante che persino la nozione scientifica che era un prerequisito per diventare medico, era subordinata alla pratica. Lo dimostra benissimo quel passaggio in cui il formaggio è considerato dai medici come uno dei cibi cattivi, se non addirittura nocivi, mentre chi è senza laurea in medicina ne riconosce i suoi veri e propri effetti, compresi i benefici (ivi, capo 37, il corsivo è mio – Beata Tombi):

Posto il cacio fra i nocenti  
Cibi han *medici inscienti* :  
Pure questi unqua non sanno  
Per qual causa apportano danno.  
Allo stomaco sfinito  
Egli aggiugne util prurito :  
Dopo il pasto se si assuma,  
L' altre dapi egli consuma.  
*Far di questo potrà fede*  
*Chi la fisica possedè.*

Il testo, che definisce i medici come veri e propri ignoranti, trasmette al lettore l'opinione generale dell'epoca. (cfr. Getz 1988) Per l'uomo medievale che comunque non aveva molta fiducia nei medici, il testo rende ancora più chiaro che, invece di seguire i consigli di medici con una formazione puramente teorica, sarebbe meglio seguire i consigli di persone che non avevano necessariamente una formazione medica, ma che avevano acquisito le loro conoscenze con la pratica. Dopo tutto, chi non conobbe la fisica, cioè non aveva competenze formali nelle scienze, possedeva una conoscenza empirica più credibile di chi studiò all'università.

Inoltre, il passo sullo zafferano dimostra anche che i medici stessi davano molto più credito alla conoscenza basata sull'esperienza che a quella acquisita. Lo zafferano, che era una delle erbe più costose e preziose portate in Europa dai commercianti arabi già nel Medioevo, viene descritto nel testo come un'erba incredibilmente potente. Il suo ruolo nella guarigione era noto da secoli e, quando arrivò in Europa, c'erano già molte storie sulle sue eccezionali proprietà curative. Non c'è da stupirsi che sia menzionato nel *Regime*: “Lo zaffran, dicesi, gli egri/ Che conforti e che rallegrì;/ E che il fegato sanando/ La lassezza ponga in bando” (capo 73.). Come si capisce dal testo, i medici salernitani erano certi che il consumo regolare di zafferano avesse un effetto positivo sul benessere: è un'erba eccellente per il miglioramento dell'umore e per la sedazione, ed è anche usata come antidolorifico. Oggi sappiamo che il suo effetto antidepressivo è dovuto a un composto chimico chiamato *crocina*, che riduce l'ansia in modo naturale e aiuta a calmare la mente, mentre il suo alto contenuto di *flavonoidi* e *tannini* può ridurre il dolore. (cfr. Patt 2002) Ma dietro i consigli pratici del poema non c'è alcuna spiegazione scientifica. Infatti, gli autori non appesantiscono il lettore con informazioni che non servono. Nel caso di un testo didattico, tali dati scientifici non sono evidentemente necessari.

Come per i fatti scientifici, nel testo mancano i termini tipici del linguaggio medico. Il testo evita completamente la terminologia scientifica dell'epoca e sostituisce le espressioni complicate con parole di uso quotidiano. Gli unici termini medici presenti nel testo sono "umore" (capo 16, 90 ecc) e termini correlati come "bile" (ivi, capo 90, 103 ecc), "flemma" (ivi, capo 75 ecc) e "sangue" (capo 51, capo 100 ecc). Tuttavia, questi termini non facevano parte esclusivamente del vocabolario scientifico, poiché i quattro temperamenti personali associati alla teoria ippocratica degli umori erano così popolari nel periodo del Medioevo da entrare a far parte del vocabolario quotidiano. (cfr. Rawcliffe 1995)

È importante notare, tuttavia, che non è solo la mancanza di termini scientifici a privare il testo del suo status scientifico. I numerosi aggettivi e avverbi presenti nel testo, per non parlare del radicale cambiamento dell'ordine delle parole, suggeriscono che gli autori non rispettarono le regole della letteratura trattatistica classica. Ad esempio, il testo utilizza cinque indicatori per definire le caratteristiche di un buon vino, considerati particolarmente importanti per stabilire e mantenere il livello ideale di umidità del corpo. Sebbene le parole "maturo, vendemmiato, leggero, leggero e frizzante" (ivi, capo 16) definiscano con sufficiente precisione cosa debba essere un buon vino, in sostanza basterebbe un solo aggettivo per esprimere ciò che si desidera. Lo stesso vale per gli avverbi. Ad esempio, in un brano sulle abitudini alimentari e di consumo, l'avverbio "allegrementemente" rende più espressivo lo svolgimento del pasto: "Mentre pranzi allegrementemente/ Bevi poco ma sovente" (ivi, capo 38). Tuttavia, il modo di mangiare non ha alcuna importanza per il significato del testo. Il punto è fornire al lettore consigli utili e fargli capire che deve bere poco ma spesso quando mangia. Lo stesso vale per la poesia sulla scelta del momento ideale per tagliare la vena. Tra i vantaggi del taglio della vena, tra gli altri, c'è il fatto che l'intervento "scalda i nervi" (ivi, capo 91). Da un punto di vista medico, non serve altro. Nel testo, invece, il verso è rafforzato dall'avverbio "dolcemente": "Scalda i nervi dolcemente" (ibid). Questo avverbio, tuttavia, ha un'importanza puramente poetica e letteraria.

Il carattere divulgativo del testo è rafforzato anche dal fatto che in molti casi ignora le regole dell'ordine delle parole, tipiche dell'italiano, e inverte il loro ordine per enfatizzare il messaggio. Le ultime due righe del brano già citato, che descrivono le abitudini alimentari e di consumo, non sono organizzate secondo le regole grammaticali: "perché il corpo men si guasti/ mai non bere fra due pasti" (ivi, capo 38). L'ordine delle parole è visibilmente sconvolto dalla rima e dal metro. Solo in questo modo lo schema di rime della strofa diventa una rima baciata che unisce nella classica struttura AABB.

## Conclusioni

Lo scopo di questo contributo è stato quello di esaminare, attraverso un'interpretazione centrata sul testo di un'opera medievale intitolata *Regimen Sanitatis Salernitanum*, se il lavoro, scritto dai medici dell'Università di Salerno, sia un lavoro scientifico o divulgativo.

L'analisi testuale chiarisce che *Regimen* non appartiene alla letteratura scientifica, ma a quella divulgativa. Ciò significa, innanzitutto, che il contenuto pesante e complesso caratteristico della medicina medievale fu semplificato e reso comprensibile. Nonostante l'asse portante del testo sia la teoria umorale dei due medici più noti della medicina antica, Ippocrate e Galeno, nel testo mancano non solo i loro nomi ma anche qualsiasi riferimento scientifico alla loro teoria. Le parole ed espressioni tipiche del linguaggio scientifico furono sostituite da parole ed espressioni utilizzate nella vita quotidiana. Lo stile tipico della letteratura scientifica si trasformò in uno stile più informale. Tuttavia, la sostanza del testo non fu toccata. Così, come è tipico della letteratura popolare, per raggiungere il più ampio pubblico possibile, il testo cercò di esprimere il suo messaggio in modo interessante ed emozionante.

## Bibliografia

- BALDINI, U. 1980. L'attività scientifica nel primo Settecento. In: MICHELI, G. (ed.) *Storia d'Italia*. Annali 3. *Scienza e tecnica nella cultura e nella società dal Rinascimento a oggi*. Torino: Einaudi, 469-529.
- BALFOUR-LYNN, I. M. 2019. Milk, mucic and myth. *Archives of Disease in Childhood*. 104, 91-93.
- FARKIS, T. 1999. Federico II visto da Salimbene da Adamo. *Nuova Corvina*. 6, 177-184.
- GETZ, F. M. 1988. *Medicine in the English Middle Ages*. Princeton: Princeton University Press
- GHERARDINI, G. 1841. Elementi di poesia. In: *Della poesia didascalica*. Milano: Co' tipi Paolo Andrea Molina, 197-200.
- GRECO, P. 2020. *Trotula. La prima donna medico d'Europa*. Torino: Asino d'Oro
- HAAS, F.; BISHOP M.C.; SALAZAR-SCHICCHI, J. 1991: Effect of milk ingestion on pulmonary function in healthy and asthmatic subjects. *Asthma*. 28, 349-355.
- LAFAILLE, R.; HEIMSTRA, H. 1990. The regimen of Salerno, a contemporary analysis of a medieval healthy life style program. *Health Promotion International*. 1, 60-61.
- MARÓTHI, M. 1981. Az orvostudomány helye a görög természettudományok sorában. *Antik Tanulmányok*. 28.
- NIGRO, P. 2004. *La scuola medica salernitana: bibliografia cronologico analitica delle edizioni a stampa del Regimen Sanitatis Salernitanum*, Laurellio, G. (introdotto da), Salerno: Rispostes, 3-12.
- PATT W. 2002. *Secrets of Saffron*, Boston: Beacon Press
- RAWCLIFFE, C. 1995. *Medicine & Society in Later Medieval England*. Stroud: Alan Sutton
- SCHULTHEISZ, E. 2006. *Egy orvosi tanköltemény, a salernói „Regimen sanitatis”*. In SCHULTHEISZ, E. (ed.). *Fejezetek az orvosi művelődés történetéből*. Piliscsaba: Magyar Tudománytörténeti Intézet, 118-120.
- SZERDAHELYI, I. 1997. *Műfajelmélet mindenkinek*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 133-135.

## Fonti

- Regimen Sanitatis seu Flos Medicinae Salerni*, MAGENTA, Cav. P. (tradotto da), FERRARIO, E. V. (ed.), Milano: Stedar 1957.

**Ágnes Tóth**  
*Université Catholique Pázmány Péter*  
[toth.agnes.univ@gmail.com](mailto:toth.agnes.univ@gmail.com)

## **Relire Gaston Bachelard : vers une théorie de l'imagination poétique**

Re-reading Gaston Bachelard: towards a theory of poetic imagination

The work of Gaston Bachelard (1884–1962) due to his dual epistemological and poetic orientation represents a source of multidimensional theoretical investigation. However, according to the new interpretations of the Bachelardian philosophy, these two perspectives, scientific abstraction and poetic abstraction, do not constitute two irreconcilable paths. In this lecture, I propose the re-reading of his philosophy by emphasizing these two concepts. Through them, Bachelard apprehends these two fundamental relationships of man to the world. Admittedly, he does not explicitly create a new methodology of well-defined literary criticism but opens up innovative perspectives which have continuously significant influence on emerging theories. This multi-methodological research leads Bachelard to develop a theory of poetic imagination that becomes visual and tactile in its verbalization; as a creative process opens up new perspectives which deserve being valued.

Keywords: Gaston Bachelard, poetic imagination, scientific abstraction, cognitive rhythm.

### Introduction

L'œuvre de Gaston Bachelard (1884–1962) représente, en raison de sa double orientation (épistémologique et poétique), une source d'investigation théorique pluridimensionnelle. Cependant, selon les nouvelles considérations sur la philosophie bachelardienne, ces deux perspectives, abstraction scientifique et abstraction poétique, ne constituent pas deux voies inconciliables. Ainsi Julien Lamy, dans son étude *Entre Science et Poésie – L'œuvre plurielle de Gaston Bachelard*, propose le dépassement d'une approche où la pensée bachelardienne resterait « figée en "deux versants" » (Lamy 2012 : 43). Jean-Jacques Wunenburger à son tour, voit, dans « les deux versants du bachelardisme », l'influence d'un double héritage philosophique (le positivisme français et l'idéalisme allemand) reconstitué dans un « véritable chiasme des sources philosophiques » où Bachelard, « loin de scinder de manière étanche les deux approches, n'a pas échappé à une relecture aussi bien de la rationalité sur un mode post-positiviste que de l'imaginaire en termes quasi positivistes » (Wunenburger 2012 : 7). Selon Wunenburger, Bachelard cherchait incessamment « à comprendre les deux rapports fondamentaux de l'homme au monde, celui régi par l'abstraction scientifique et celui ouvert par la rêverie poétique » (Wunenburger 2009 : 47). À cette ouverture remonte également chez Bachelard – écrit Wunenburger – une sorte de « poly-philosophie » (Wunenburger 2016 : 144) de l'imaginaire qui recouvre des approches différentes telles que « l'apport bachelardien ne se laisse donc pas enfermer dans une doctrine achevée » (Wunenburger 2016 : 145). Parmi les modulations méthodologiques, Wunenburger cite : la psychanalyse freudienne, la psychologie des profondeurs, l'herméneutique symbolique, la phénoménologie, ainsi que le structuralisme et l'anthropologie.

### 1. La méthode bachelardienne

Sans fonder explicitement une nouvelle méthodologie de critique littéraire bien circonscrite, Bachelard ouvre des perspectives novatrices qui exercent continuellement une influence

significative sur les théories naissantes. Des travaux abondants traitent des effets déterminants de cette initiative qui fait de Bachelard le père fondateur ou révolutionnaire de ces nouvelles méthodes : parmi les premiers, citons l'ouvrage de Michel Mansuy, *Gaston Bachelard et les éléments*, publié en 1967 ; l'article *Les Voies ouvertes par Gaston Bachelard à la critique littéraire* de Hélène Tuzet, disciple de Bachelard, paru en 1968 ; et l'ouvrage érudit de Vincent Therrien, intitulé *La révolution de Gaston Bachelard en critique littéraire* paru en 1970. Chacun de ces auteurs relève la multiplicité des méthodes du maître philosophe qui emploie des termes comme « psychanalyse », « phénoménologie », « poétique » dans un nouveau sens qui lui est propre. Ainsi Vincent Therrien, parlant de « la méthode Bachelard », distingue plusieurs méthodes bachelardiennes en les classant selon différentes catégories : méthode classificatrice, thématique, scientifique, psychanalytique, structurale, rythmanalytique, phénoménologique. En soulignant l'effet décisif de l'œuvre de Bachelard sur la critique littéraire dans les années 1950–1960, Therrien met en rapport ses théories avec celles de Georges Poulet (1902–1991), de Jean Starobinski (1920–2019), de Jean Rousset (1910–2002) et de Jean-Pierre Richard (1922–2019). « La méthode Bachelard » – selon Therrien – « c'est le commun dénominateur d'une critique d'immanence et d'une démarche thématique aboutissant à la saisie de l'univers structuré propre à chaque écrivain, qui apparentent ces quatre critiques et les relie à Bachelard, au-delà de leur forte originalité » (Therrien 1970 : 24).

Roland Barthes (1915–1980) parle à son tour d'une « inspiration bachelardienne » dans son essai *Qu'est-ce que la critique?*, daté de 1963 ; il se réfère lui aussi aux critiques Georges Poulet, Jean Starobinski et Jean-Pierre Richard : « partant d'une analyse des substances (et non des œuvres), suivant les déformations dynamiques de l'image chez de très nombreux poètes, G. Bachelard a fondé une véritable école critique » (Barthes 1964 : 252-253). Barthes introduit cette « école critique » sous le nom de « psychanalyse "marginale" » distincte de la « critique psychanalytique d'obéissance freudienne » qui était représentée en France par Charles Mauron (1899–1966).

Quant au classement, Bachelard apparaît dans les synthèses des méthodes littéraires, principalement sous l'étiquette du fondateur de « la critique thématique » (Berger 1990 : 86 ; Rohou 1993 : 107). « Dans la voie ouverte par Gaston Bachelard » – dit Michel Collot – se déploie cette critique, « type d'approche des thèmes et des textes » (Collot 1988 : 79). Dans le *Dictionnaire des genres et notions littéraires*, Antoine Compagnon mentionne Bachelard avec Jean-Pierre Richard, comme théoriciens de la critique thématique française pour lesquels la catégorie fondamentale est l'imaginaire<sup>1</sup>. Jean-Yves Tadié, dans sa synthèse des critiques littéraires, omettant la terminologie « thématique », fait état de Bachelard sous la catégorie de la critique imaginaire dans le même contexte que ses disciples, Jean-Pierre Richard, Gilbert Durand (1921–2012), Hélène Tuzet (1901–1987) et le théoricien canadien Northrop Frye (1912–1991)<sup>2</sup>. Il en est de même pour Élisabeth Ravoux Rallo : en tant qu'auteur d'une philosophie de l'image littéraire, Bachelard est mentionné comme le déclencheur d'une théorie affirmant la primauté de l'imagination (Ravoux Rallo 1993 : 17). Michel Jarrety dans son aperçu des critiques littéraires françaises évoque Bachelard en parallèle avec Jean-Paul Sartre (1905–1980) et Maurice Blanchot (1907–2003) dans un chapitre intitulé *Critique seconde*.

<sup>1</sup> Antoine Compagnon regroupe la critique des thèmes avec celle de la conscience et des profondeurs, les attachant sous les mêmes principes : l'importance de l'imaginaire, l'unité d'une conscience créatrice. Il cite parmi les représentants : Albert Thibaudet (1874–1936), Charles Du Bos (1882–1939), l'« École de Genève » avec Albert Béguin (1901–1957), Marcel Raymond (1897–1981) et Georges Poulet, aussi bien que la nouvelle génération : Jean Rousset et Jean Starobinski (Compagnon 1997 : 421-422).

<sup>2</sup> L'auteur traite des représentants de la critique thématique dans deux chapitres différents sous les titres : « La critique de la conscience » et « La critique de l'imaginaire ». Dans le chapitre « La critique de la conscience », Tadié se réfère à l'ouvrage de Georges Poulet, *La Conscience critique* (1971), d'où le titre du chapitre consacré entièrement à l'« École de Genève » avec les membres : Marcel Raymond, Albert Béguin, Georges Poulet, Jean Rousset et Jean Starobinski (Tadié 1987 : 107-130).



Comme il le souligne : « son intention visée n'est pas critique, mais une philosophie de l'imagination ». Jarrety met l'accent sur une conception dynamique de l'image chez Bachelard : « les images dont il analyse le devenir permettent de saisir la réalité, dès la matière qui les suscite et dont elles révèlent la beauté » (Jarrety 1998 : 53-55).

## 1. L'image poétique

Dans les théories bachelardiennes, l'accent se pose sur les images poétiques et le processus de leur réalisation. Bachelard discute des images selon leur dynamisme, rendant possible une relation réciproque entre le sujet et le monde. Outre la signification archétypale des images selon le sens jungien du terme, Bachelard relève des significations nouvelles liées aux expériences sensibles et intimes ; elles sont à la base de ses réflexions sur l'imagination matérielle et l'expérience sensible de l'homme face au monde. Dans cette perspective, l'image se dégage comme une manière d'être au monde. Les images sont des productions vécues qui captent les effets de la rencontre entre la matière et le sujet, entre le dehors et le dedans, dans un rythme dialectique ; une pensée chère au philosophe. Comme l'exprime Bachelard dans son essai, *La terre et rêverie de la volonté* :

L'image matérielle est un dépassement de l'être immédiat, un approfondissement de l'être superficiel. Et cet approfondissement ouvre une double perspective : vers l'intimité du sujet agissant et dans l'intérieur substantiel de l'objet inerte rencontré par la perception. Alors, dans le travail de la matière, se renverse cette double perspective ; les intimités du sujet et de l'objet s'échangent ; il naît ainsi dans l'âme du travailleur un rythme salutaire d'introversión et d'extraversión (Bachelard 1948a : 32-33).

Selon Bachelard, l'image n'est ni objet ni substitut d'objet. Pour en saisir la spécificité il faut « associer systématiquement, l'acte de la conscience donatrice au produit le plus fugace de la conscience : l'image poétique. Au niveau de l'image poétique, la dualité du sujet et de l'objet est irisée, miroitante, sans cesse active dans ses inversions » (Bachelard 1957 : 3-4).

Ses recherches multi-méthodologiques conduisent Bachelard à développer une théorie de l'image poétique qui devient visuelle et tactile dans sa verbalisation, un processus de création qui ouvre une nouvelle perspective pour valoriser ses pensées. Comme Wunenburger, spécialiste de l'imaginaire, le constate : « Cette manière dialectique de penser l'imaginaire, en le libérant de la tutelle de la perception et de la cognition, en le dotant aussi d'une énergétique infra-iconique, infra-verbale, en lui affectant enfin une orientation herméneutique activant des chaînes de significations emboîtées, résulte en fait d'une approche non systématique, non unifiée par une méthode dogmatique » (Wunenburger 2016 : 144).

## 2. Le processus de création

Dans ses théories relatives au processus de création et à la créativité imaginative, Gaston Bachelard se réfère en premier lieu aux images langagières. Selon l'épistémologue, l'image poétique est un « événement du logos », elle « nous met à l'origine de l'être parlant », elle démontre « la créativité de l'être parlant » (Bachelard 1957 : 7-8). Dans son étude intitulée *Une psychologie du langage littéraire : Jean Paulhan*, Bachelard déclare : « l'être écrivant est l'être le plus original » qui travaille avec la langue, qui découvre « la perspective verbale interne » et qui entend la résonance des mots où « on entend [...] plus qu'on ne voit dans les choses » (Bachelard 1970 : 184).

Bachelard est un défenseur des mots ; pour lui – comme Wunenburger le souligne – la créativité imaginative se produit « avant tout dans le langage, véritable support et même chair de l’imaginaire ». Comme Freud, Bachelard adhère – continue Wunenburger – « à une théorie de la force de l’image relayée par le *logos*, par l’inscription du visuel dans le verbal » (Wunenburger 2012 : 12). Dans *La flamme d’une chandelle*, Bachelard vise : « Le paradoxe de nos enquêtes sur l’imagination littéraire : trouver la réalité par la parole, dessiner avec les mots » (Bachelard 1961 : 5). Dans la conclusion de son essai *L’air et les songes*, nous lisons : « la plume à la main », l’imagination créative trouve aisément le signe et sa signification (Bachelard 1943 : 323). Mais ce signe écrit, et comme dessiné, n’est pas un rappel, un souvenir ou une réalité fixée qui serait la base de nos connaissances, mais plutôt le signe d’une réalisation, le produit d’une relation active entre un sujet et un objet sur « l’axe de l’intentionnalité », propre au concept phénoménologique ; ou plus précisément, sur l’axe de « l’intentionnalité de l’imagination poétique ». Selon Bachelard, le principe de celle-ci est le partage dans un dynamisme, où le lecteur est invité à « vivre l’intentionnalité poétique » (Bachelard 1960 : 4). Bachelard conçoit l’image, moins comme une représentation imagée que, selon sa dynamique, comme une manière de souligner le processus naissant de l’image : méthode que Wunenburger appelle « dé-représentation », représenter la déformation et la transformation perpétuelles de l’image, le pouvoir de métamorphose de l’imagination (Wunenburger 2012 : 11).

### 3. L’approche physique : la matérialité

Pour qu’une rêverie se constitue et se poursuive, « il faut qu’elle trouve sa *matière* » – dit Bachelard –, « il faut qu’un élément matériel lui donne sa propre substance, sa propre règle, sa poétique spécifique » (Bachelard 1942 : 5). Parmi les matières, les quatre éléments, le feu, l’eau, l’air et la terre sont à la base de l’imagination créatrice pour Bachelard ; dans ses essais il analyse la valeur féconde des images matérielles pour la création artistique. Les éléments sont particulièrement dynamiques reflétant la variété et la complexité du monde. Ils sont des « hormones de l’imagination » (Bachelard 1943 : 19). Ces matières archétypales aident le passage du perçu au pensé, parce qu’elles s’activent au contact d’expériences empiriques où les gestes gagnent plus d’importance. Comme l’explique Bachelard dans *La poétique de l’espace* : « J’ai beau parfois toucher des choses, je rêve toujours *élément* » (Bachelard 1957 : 19). Sa théorie des éléments est une sorte de spatialisation imaginaire où – selon Wunenburger – « l’imagination permet au rêveur de "faire corps" avec le monde, de dilater son être à l’échelle du cosmos pour participer à sa totalité vivante » (Wunenburger 2012 : 9). Il s’agit d’une expérience directe des qualités physiques des corps, de la force et de l’énergie par le contact avec la matière et par le travail manuel. Bachelard élabore une théorie de « homo faber », l’homme entre l’action et la vision qui par ses mains connaît la matière dans son intimité (Bachelard 1942 : 145 ; Bachelard 1948b : 1). Le tactile, l’observation visuelle prennent leur importance dans le contact en profondeur entre l’homme et le monde, contact qui passe par le corps.

### 4. L’approche métaphysique : le rythme

Cette dimension corporelle est inévitablement liée à une dimension métaphysique. L’intérêt que Bachelard porte à la matière n’est pas sa représentation physique mais l’opportunité de capter, par l’écriture poétique, les effets de la rencontre entre la matière et le sujet. Le « *Monde comme volonté et représentation* », comme l’exprime Bachelard dans *L’eau et les rêves*, adhérant ainsi

aux pensées de Schopenhauer, est « *ma provocation. Je comprends le monde parce que je le surprends avec mes forces incisives, avec mes forces dirigées* » (Bachelard 1942 : 214).

Toutes ces forces, ces expériences ressenties, transposées par l'art, sont de l'ordre de l'existence, d'une manière d'être-au-monde. L'image dispose d'une présence, d'une force d'intégration de l'homme au monde. Dans *L'air et les songes*, Bachelard dit : « La parole énoncée nous prend trop de force, elle exige trop de présence » (Bachelard 1943 : 326). Participant ainsi au monde, c'est vivre une présence d'une vérité de l'être qui comporte la profondeur cachée de l'être du monde. « Tout l'être du monde s'amasse poétiquement autour du *cogito* du rêveur » (Bachelard 1960 : 140). L'imagination poétique, « le *cogito* du rêveur », permet de découvrir cette profondeur en dévoilant la face invisible du monde au-delà du perçu, tout en la rendant présente. « Chez Bachelard – déclare Wunenburger – l'image est dotée d'un coefficient d'existence qui lui permet phénoménologiquement de se manifester comme une présence, une épiphanie d'être » (Wunenburger 2016 : 136). En conséquence, l'image poétique pour Bachelard est une force de « monstration », de « présentation » (Wunenburger 2012 : 16), où l'irréel est tout aussi présent que le réel<sup>3</sup>. L'imagination fait état d'une « présentification » (Wunenburger 2017 : 108) où s'efface la différence entre le comparé et le comparant ; ils peuvent inverser leurs rôles.

Mais alors si l'on veut bien, comme nous le proposons, matérialiser et dynamiser les images littéraires, il n'y a plus de métaphores au sens traditionnel du terme. Toute métaphore contient en soi une puissance de réversibilité ; les deux pôles d'une métaphore peuvent alternativement jouer le rôle réel ou idéal » (Bachelard 1943 : 73).

Bachelard déploie cette théorie d'interférence, nommée dialectique, dans plusieurs de ses travaux. Il met en place une théorie de polarité par laquelle il crée des schèmes pour caractériser et appréhender le dynamisme de l'image. Les images se mobilisent, elles vivent une sorte de rythme, « une rythmique cognitive » (Wunenburger 2017 : 107) entre le dehors et le dedans, entre le dessous et le dessus, entre le centre et l'horizon, entre l'immensité et la profondeur. D'après Wunenburger :

L'imagination est donc moins une faculté qu'un processus, l'image est moins une représentation qu'un flux rythmique et tensoriel, l'imaginaire est moins une irréalisation du monde que sa surréalisation qui oppose au monde objectif un autre monde. Celui-ci est moins subjectif, car il ne serait alors que son envers, que trans-subjectif, c'est-à-dire à la frontière du dedans et du dehors, du moi et du non-moi, ce que Merleau-Ponty appelle « chair », et Bachelard appelle rêverie cosmique et intime (Wunenburger 2016 : 146).

Par son attachement aux tensions entre les oppositions, Bachelard oppose à l'intimité l'immensité du cosmos ; il développe une « cosmo-analyse » (Bachelard 1960 : 21) tout en gardant la réversibilité des deux orientations. Dans *L'immensité intime* (titre du 8<sup>e</sup> chapitre de son essai *La poétique de l'espace*), Bachelard trouve la possibilité d'une coexistence avec l'extériorité : « L'espace poétique, puisqu'il est exprimé, prend des valeurs d'expansion. Il appartient à la phénoménologie de l'ex » (Bachelard 1957 : 183).

La « phénoménologie de l'ex » nous conduit à appréhender la représentation comme un passage. Dans cette théorie, deux forces sont à l'œuvre, l'une est celle de l'intériorité, de l'intimité, l'autre celle de l'extériorité, de l'expansion. L'écriture poétique mobilise les deux

---

<sup>3</sup> Il faut noter la différence par rapport à la phénoménologie de l'imagination chez Jean-Paul Sartre chez qui l'imagination est une intention dans l'absence de l'objet, un « étant ». Merleau-Ponty rapproche sa théorie à celle de Bachelard tout en gardant la primauté de la perception : « L'être et l'imaginaire sont pour Sartre des "objets", des "étants" – Pour moi ils sont des "éléments" (au sens de Bachelard), c'est-à-dire non pas des objets, mais des champs, être doux, non-thétiques, être avant l'être, – et d'ailleurs comportant leur auto-inscription leur "corrélât subjectif" fait partie d'eux. » (Merleau-Ponty 1964 : 314).

directions et, dans son statut d'ouverture absolue, elle traduit l'interaction intérieur-extérieur comme création et représentation du monde. Par la création, l'homme regarde le monde, approfondit l'apparence des choses, mais le monde le regarde à son tour : « tout ce que je regarde me regarde », – écrit Bachelard dans *La poétique de la rêverie* – « Le monde veut se voir, le monde vit dans une curiosité active avec des yeux toujours ouverts » (Bachelard 1960 : 159). Pour saisir ce regard, pour le comprendre, il faut dépasser la distinction constitutive entre l'objet et le sujet : « Le monde ne lui fait plus vis-à-vis. Le moi ne s'oppose plus au monde. Dans la rêverie, il n'y a plus de non-moi. Dans la rêverie, le *non* n'a plus de fonction : tout est accueil » (Bachelard 1960 : 144). Ce « non-moi » dans la réflexion bachelardienne devient « le bien du moi » ou davantage encore, « le non-moi mien », signe d'immersion du moi dans le monde et de fusion avec le monde : « C'est ce non-moi mien qui enchante le moi du rêveur et que les poètes savent nous faire partager. Pour mon moi rêveur, c'est ce *non-moi mien* qui me permet de vivre ma confiance d'être au monde » (Bachelard 1960 : 12).

## Conclusion

Dans cette dialectique, mais aussi par elle, Bachelard met en évidence un dynamisme qui est à la base de sa théorie poétique : c'est non seulement la matérialité qui donne « aux images leur valeur ontologique » (Bachelard 1957 : 20), mais aussi leur rythme. Bachelard cherche la portée profonde et ontologique de l'image : dans sa théorie de l'imagination, celle-ci entend décrire les images, mais aussi les saisir d'une manière herméneutique comme une expérience interne-externe : découvrir les liaisons entre les images et les attitudes de l'homme face à l'environnement. Tant dans son existence que dans sa perception poétique, l'homme est présent dans son intégralité : un corps en mouvement tout autant qu'une énergie psychique en évolution. Bachelard remet à l'avant-plan la qualité de la sensibilité, celle qui nous guide dans notre perception du monde. « La manière dont nous aimons une substance, dont nous vantons sa qualité, décèle une réactivité de tout notre être. La qualité imaginée nous révèle nous-mêmes comme sujet qualifiant » (Bachelard 1948b : 8). Prenant ses distances par rapport à des habitudes de pensée trop rationalistes, Bachelard leur ouvre la voie de la compréhension poétique ; il permet ainsi, en une nouvelle conception de la réflexion, une approche esthétique mais aussi plus complète de la compréhension du monde.

## Bibliographie

- BACHELARD, G. 1942. *L'eau et les rêves*. Paris : José Corti. 1997.  
BACHELARD, G. 1943. *L'air et les songes*. Paris : Le Livre de Poche. 2001.  
BACHELARD, G. 1948a. *La terre et les rêveries de la volonté*. Paris : José Corti.  
BACHELARD, G. 1948b. *La terre et les rêveries du repos*. Paris : José Corti. 1982.  
BACHELARD, G. 1957. *La poétique de l'espace*. Paris : PUF. 1961.  
BACHELARD, G. 1960. *La poétique de la rêverie*. Paris : PUF. 1968.  
BACHELARD, G. 1961. *La flamme d'une chandelle*. Paris : PUF.  
BACHELARD, G. 1970. *Le droit de rêver*. Paris : PUF.  
BARTHES, R. 1964. « Qu'est-ce que la critique ? ». In : *Essais critiques*, Paris : Seuil. pp. 252-257.  
BERGEZ, D. et al. 1990. *Introduction aux méthodes critiques pour l'analyse littéraire*. Paris : Bordas.

- COLLOT, M. 1988. « Le thème selon la critique thématique », *Communications*, n°47, pp. 79-91. [https://www.persee.fr/doc/comm\\_0588-8018\\_1988\\_num\\_47\\_1\\_1707](https://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1988_num_47_1_1707) [consulté le 10 mai 2022]
- COMPAGNON, A. 1997. « Littéraire Critique ». *Dictionnaire des genres et notions littéraires*. Paris : Albin Michel, pp. 415-432.
- JARRETY, M. 1998. *La critique littéraire française au XX<sup>e</sup> siècle*, Paris : PUF.
- LAMY, J. 2012. « Entre Science et Poésie – L'œuvre plurielle de Gaston Bachelard ». In : MOLINIER, Q. (ed.) : *La pensée de Gaston Bachelard*. Paris : Implications philosophiques, pp. 40-56.
- MANSUY, M. 1967. *Gaston Bachelard et les éléments*. Paris : José Corti.
- MERLEAU-PONTY, M. 1964. *Le visible et l'invisible*. Paris : Gallimard.
- RAVOUX RALLO, É. 1993. *Méthodes de critique littéraire*. Paris : Armand Colin.
- ROHOU, J. 1993. *Les études littéraires – Méthodes et perspectives*. Paris : Nathan.
- TADIÉ, J-Y. 1987. *La critique littéraire au XX<sup>e</sup> siècle*. Paris : Belfond.
- THERRIEN, V. 1970. *La révolution de Gaston Bachelard en critique littéraire*. Paris : Klincksieck.
- TUZET, H. 1968. « Les Voies ouvertes par Gaston Bachelard à la critique littéraire ». In : POULET, G. ANTOINE, G. (eds.), *Les Chemins actuels de la critique*. Paris : Union générale d'éditions 10/18, pp. 201-213.
- WUNENBURGER, J-J. 2009. « Gaston Bachelard et la topoanalyse poétique ». In : PAQUOT, T. YOUNÈS, C. (eds.) : *Le territoire des philosophes – Lieu et espace dans la pensée au XX<sup>e</sup> siècle*. Paris : La Découverte, pp. 47-62.
- WUNENBURGER, J-J. 2012. « Gaston Bachelard : poétique des images », In : MOLINIER, Q. (ed.) : *La pensée de Gaston Bachelard*. Paris : Implications philosophiques, pp. 7-17. <http://www.implications-philosophiques.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/07/Bachelard.pdf> [consulté le 19/05/2022]
- WUNENBURGER, J-J. 2016. « Présence, disparition et transfiguration de l'image à partir de la poétique de Gaston Bachelard ». In : DUFOURCQ, A. (ed.) : *Est-ce réel ? Phénoménologie de l'imaginaire*. Leiden / Boston : Brill, pp. 134-146.
- WUNENBURGER, J-J. 2017. « Bachelard, une phénoménologie de la spatialité, La poétique de l'espace de Bachelard et ses effets scénographiques », *Nouvelle revue d'esthétique* n°20. Paris : PUF. pp. 99-111. <https://www.cairn.info/revue-nouvelle-revue-d-esthetique-2017-2-page-99.htm> [consulté le 19 mai 2022]

**Eszter Turai**  
*Université de Szeged*  
[turaieszti@gmail.com](mailto:turaieszti@gmail.com)

## **Visionnaire ou innovateur ? Victor Segalen, un écrivain dans la littérature française**

Visionary or innovator? Victor Segalen, an author of French literature

The purpose of this study is to present the life and oeuvre of Victor Segalen. During the course of his life, he travelled from Tahiti to China, he is not only remembered as a sinologist but as an accomplished writer. In this research, we have focused on the author's Polynesian cycle. However, we would like to briefly introduce the Chinese cycle as well as this is the period which he developed his own unique style. He became celebrated not only for his essay on exoticism, but also for the way he described and portrayed foreign and native (Tahitian) cultures. He did not intend to join the traditional movement of colonial literature, which did not approach the foreigner, the Other, only from the point of view of the European. Some of his works we would like to present are: *Les Immémoriaux*, *La marche de feu*, *Équipée*, *Voyage au Pays du Réel*. Alterity plays a major role in the author's works, which he redefines it through his own aesthetic.

Keywords: exotism, 19th century, voyage, otherness

Dans cette contribution, nous présentons l'écrivain français, Victor Segalen et certaines de ses œuvres qui abordent le concept d'exotisme. En outre, nous nous pencherons sur la question de la diversité de l'œuvre de l'auteur, vu qu'il a expérimenté différents genres littéraires. Ses œuvres sont difficiles à catégoriser car il mélange les genres de ce fait rend son œuvre en fin de compte inclassable.

Durant sa vie, le voyage joue un rôle fondamental en raison de sa profession de médecin militaire et de sa participation à des fouilles archéologiques en Chine. Nous aimerions présenter dans cette étude quelques-uns de ses ouvrages inspirés par son séjour polynésien et chinois : *Les Immémoriaux*, *La marche du feu*, *Penser Païens* et *Équipée*, *Voyage au Pays du Réel*. Dans les œuvres de l'écrivain, nous verrons bien que l'altérité joue un rôle déterminant, et qu'il redéfinit ce concept à travers son esthétique.

### 1. L'initiation de Segalen

Victor Segalen est né le 14 janvier 1878 à Brest et mort le 21 mai 1919 à Huelgoat ; il est médecin, ethnologue, sinologue et écrivain (Berne 2000 : 18). C'est avant son voyage à Tahiti qu'il entend parler pour la première fois du peintre Paul Gauguin, considéré comme un homme sauvage et artiste controversé, dont Saint-Pol-Roux a parlé au jeune écrivain (Cachot 1999 : 13). C'est en effet Saint-Pol-Roux qui l'encourage à rendre visite au peintre. Segalen arrive à Tahiti en janvier 1903, mais il ne peut pas se rendre aux îles Marquises (où vivait Gauguin) avant août, vu que l'écrivain a cru mourir d'une fièvre typhoïde en Amérique (Berne 2000 : 59). Il s'inspire des tableaux, des statues et des notes du peintre. Segalen décrit son expérience sur Tahiti dans une lettre à Henry Manceron :

Je t'ai dit avoir été heureux sous les Tropiques. C'est violemment vrai. Pendant deux ans en Polynésie, j'ai mal dormi de joie. J'ai eu des réveils à pleurer d'ivresses du jour qui montait [...] J'ai senti de l'allégresse couler dans mes muscles. (Berne 2000 : 40)

Après avoir guéri de la maladie mentionnée, il arrive sur l'île, où il ressent la joie de vivre. Cela explique que l'allégresse et « les réveils à pleurer » sont des termes souvent utilisés dans ses correspondances et ses notes en rapport avec cette période (Berne 2000 : 59). L'écrivain décrit ses expériences d'une manière sensuelle et énergique pendant son cycle polynésien<sup>1</sup>. Les œuvres du cycle sont les suivantes : *La marche du feu*, *Les Immémoriaux*<sup>2</sup>, *Penser Païens* etc. L'« éblouissement éperdu de la lumière » et le *parfum* de l'île amènent l'écrivain à présenter Tahiti d'une manière qui donne un rôle important aux sensations, aux sens (Berne 2000 : 59). C'est en tout cas le sens de *l'odorat* qui est prédominant dans ses textes, comme on le voit également dans le cas des tableaux de Gauguin. Gauguin a aussi décrit ses expériences en rapport avec l'île dans une sorte d'autobiographie où il a expliqué ses peintures. Son ouvrage est intitulé *Noa Noa*, ce qui signifie en tahitien : *ce qu'exhale Tahiti, odorant*. L'exotisme défini par Segalen se base, comme nous l'avons déjà mentionné, sur l'influence de la vision du monde du peintre, mais aussi sur ses observations sur les Mao'hi et les paysages de Tahiti.

## 2. Analyse de quelques œuvres de Segalen

### 2.1. L'esthétique du Divers : Un essai sur l'exotisme, *Les Immémoriaux*

Pour introduire son essai, nous aimerions brièvement présenter son esthétique, vu qu'elle contribue à comprendre sa manière de voir et présenter l'*Autre*. Depuis les Grandes découvertes, il y avait de plus en plus de représentations littéraires, scientifiques et philosophiques de peuples et de lieux *exotiques* (Andreas 1996 : 4). L'exotisme ségalénien se concentre autour du concept de *Divers* ou, autrement dit, de *Différent*. Selon l'écrivain, l'exotisme est para-sensoriel, il peut donc être conçu par tous les cinq sens mais, parmi les sens, il mentionne plus spécifiquement le monde sonore et *olfactif* (Segalen 1978 : 41). Si l'on veut sentir l'exotisme ou le Divers, on peut s'appuyer sur son odorat ; c'est de cette manière que l'exotisme est le plus intensément perceptible :

Ayant fortement senti l'Exotisme, tous les Exotismes, de l'Espace (races, sexes), du Temps (amour du Passé)... et cela, d'une façon d'abord tout ingénue, je me suis demandé quel était l'élément commun de ces belles sensations et j'ai cru voir, que j'étais apte à *flairer* en tout le Divers. Ce sera mon point de départ. (Segalen 1978 : 52)

Comme l'atteste cette citation, pour Segalen, *l'odorat* et *l'exotisme* sont liés aux « belles sensations ». Selon Laurence Cachot, il est probable que Segalen ait souhaité devenir un équivalent littéraire de Gauguin (Cachot 1999 : 16). Nous partageons cette hypothèse puisque l'écrivain a créé des œuvres incomparables et uniques, tout comme le peintre. Semblablement au peintre, Segalen déplore que les colons, ainsi que les touristes nuisent à cette culture et à son environnement, que les autochtones aient laissé réduire et déconstruire « la différence et la diversité entre leurs civilisations » (Cachot 1999 : 16). Comme le peintre, Segalen est captivé par la beauté tahitienne, comme en témoigne son œuvre intitulée *Les Immémoriaux*. La particularité de l'œuvre est que le narrateur est un indigène appelé Térii, le dernier apprenti Mao'hi d'un grand-prêtre. D'après Andreas Michel, cette œuvre constitue la seule critique directement politique de Segalen sur les conséquences de l'influence occidentale (Andreas 1996 : 3). L'écrivain-voyageur commence à écrire cet ouvrage en 1904 et le publie en septembre 1907 sous le nom de plume de Max-Anély. Le style du livre présentant la vie coloniale est descriptif. C'est la raison pour laquelle il peut être conçu comme un ouvrage appartenant à un nouveau genre qui aspire à créer un certain *réalisme exotique* (Schlick 1996 :

---

<sup>1</sup> Les œuvres du cycle sont les suivants : *La marche du feu*, *Les Immémoriaux*, *Penser Païens* etc.

<sup>2</sup> *La marche du feu* et *Les Immémoriaux* sont inspirés par Paul Gauguin.

129). Le rôle du narrateur de cette œuvre tient une place toute particulière au sein de la littérature exotique.

Dans son œuvre, l'écrivain-voyageur se rend compte du fait que les autochtones ont été contraints d'accepter non seulement les doctrines chrétiennes, mais qu'ils ont été forcés d'avoir aussi un nom chrétien et de suivre les coutumes européennes (Schlick 1996 : 130). Le roman est donc narré par Térii, qui est le récitant, et on voit en effet les scènes à travers ses yeux, ses sentiments et ses pensées. Comme nous y avons déjà fait allusion, cette perspective rend ce livre singulier par rapport à la littérature coloniale du temps de Segalen : il s'agit d'observer les Européens à travers les yeux d'une personne ayant une autre culture, et de présenter également depuis cette perspective la vie des indigènes.

Après avoir adopté donc le point de vue d'un indigène, le narrateur incite ses lecteurs à voir autrement qu'auparavant. Il peut être considéré alors comme un guide qui nous raconte d'une manière naturelle ce qui se passe aux îles et décrit les Européens selon le regard des Mao'hi. Le narrateur attire notre attention sur la beauté du corps tahitien, en particulier du corps féminin :

Elles avaient tout le corps enroulé de tapa ; et cela qui doublait leur embonpoint, les rendait plus désirables. (Segalen 2001 : 99)

Dans cette citation, Segalen glorifie les corps des femmes Mao'his, ce qui est insolite vu que le corps humain est conçu comme quelque chose de privé au temps de Segalen. La corpulence des femmes tahitiennes signifie la sécurité et l'opulence chez les Mao'hi (Cachot 1999 : 19). Les femmes charnues représentent la fertilité et cet embonpoint gracieux asservit l'homme (Cachot 1999 : 19). D'après Segalen, les femmes européennes ne vivent pas et sont prisonnières de leurs vêtements « qui étrangle[nt] les hanches » (Cachot 1999 : 19). L'écrivain a l'intention d'offrir une image adéquate des indigènes de Tahiti dans ses œuvres. La représentation réelle se trouve dans l'œuvre suivante qui est une nouvelle abondant en images poétiques.

## 2.2. *La Marche du feu*

Le second ouvrage que nous présentons est *La Marche du feu*. Il est écrit en 1908 et d'après Gilles Manceron, historien français spécialiste du colonialisme français, il n'est pas prouvé que l'écrivain ait connu la peinture de Gauguin intitulée *La Danse du feu*, mais nous voudrions souligner que l'art du peintre a influencé les œuvres de l'auteur et sa relation avec la Polynésie, et nous y supposons une influence implicite (Manceron 1978 : 29). Nous avons déjà mentionné que l'écrivain avait une mauvaise opinion du colonialisme. Gilles Manceron considère que l'auteur « trouvait difficilement sa place parmi une littérature assez facile d'écrivains qui se complaisaient à évoquer les couleurs chatoyantes de l'empire colonial » (Manceron 1978 : 29). Le jeune écrivain-voyageur a souhaité donner une image réelle de la colonisation française, avec l'état de santé des Mao'hi, l'abus politique et ecclésiastique, et enfin le risque d'être colonisé.

Il s'agit dans l'ouvrage d'un vieux Mao'hi des temps actuels qui a connu le Maître-du-Jour, autrement dit Gauguin, et en son honneur, le vieux prêtre décide de refaire un ancien prodige : *marcher sur les pierres brûlantes*. Le titre fait référence à une cérémonie traditionnelle à Tahiti qui est appelée le *umu-ti*, c'est-à-dire, *marcher sur le feu*. Cette cérémonie était organisée pour éviter les disettes : le prêtre marche sur les pierres et s'il ne se brûle pas les pieds, cela signifie que les dieux seront bienveillants avec les indigènes.

Le genre du texte est une nouvelle, mais qui est non-conventionnelle : elle est marquée par des points de suspension et des répétitions dans les dialogues. Le texte contient encore d'autres



personnages Mao'hi, mais il arrive qu'on ne sache pas exactement qui parle avec le vieux Mao'hi : le style indirect libre apparaît alors dans le texte et crée une ambiance ambiguë.

Comme dans *Les Immémoriaux*, c'est l'indigène qui tient le rôle du narrateur. Le vieux prêtre représente le dernier pilier de la culture tahitienne, il est prêt à tout faire pour prouver la grandeur de son peuple, de ses dieux. Enfin, il s'avance tout seul sur les pierres brûlantes, sans être suivi par personne, mais nous ne savons pas s'il a été capable d'aller jusqu'au bout. Cependant, il termine l'épreuve en affirmant que les mots ont été « tués », ce qui fait référence à la disparition de la culture de la tradition orale tahitienne.

### 2.3. *Penser Païens*

Le livre suivant que nous voudrions présenter est intitulé *Penser Païens*. Il se base sur un dialogue philosophique qui nous révèle deux sources d'inspiration : l'influence de Diderot (*Le rêve de D'Alembert*) et la structure des catéchumènes<sup>3</sup>. Le dialogue se déroule entre un homme Mao'hi et un Européen qui confrontent leurs opinions (Segalen 1995 : 385). D'après l'Européen, qui est nommé Bon-Parleur, les Mao'his auraient eu besoin d'un grand artiste qui aurait pu capter la diversité et le caractère unique de la culture polynésienne. Le Bon-Parleur accuse le Mao'hi, le Païen, de ne pas avoir défendu sa propre culture :

C'est nous, Européens curieux et ingénieux, qui avons recueilli ces dires au moment même où ils allaient mourir, et qui les avons depuis retournés, commentés, expliqués parfois, non sans peine. Car ils sont peu nombreux et mal transmis : vous, vous les laissiez perdre, vous les aviez presque perdus. Vous avez trahi votre lignée et maintenant vous vous reniez avec désinvolture. (Segalen 1995 : 384)

Mais son interlocuteur, le Païen défend sa culture et fait remarquer à l'Européen que c'est à cause des colons qu'ils ont perdu leur langue et, à terme, leur culture. Les autochtones étaient contraints d'accepter les nouvelles coutumes, la nouvelle foi et d'oublier leur passé :

Il [Cook] nous échut, en 1797, tout un arrivage de missionnaires méthodistes – trente – avec femmes et enfants. [...] Nous avons d'ailleurs tout perdu à l'affaire : nos rites, nos croyances, nos loisirs, nos jeux et nos joies, nos vertus même, pour user d'un mot qui vous est familier, mais que je n'entends point exactement. (Segalen 1995 : 386)

La figure d'*Autrui* est incarnée par un Mao'hi qui argumente logiquement dans le dialogue. Le même Européen attire l'attention de l'indigène sur la manière dont il aurait pu conserver sa culture. Mais la réponse ferme du Mao'hi montre bien qu'il voit clairement que l'ancienne Polynésie a disparu et qu'une nouvelle ère a déjà commencé pour son peuple.

### 2.4. *Équipée, Voyage au Pays du Réel*

La représentation de l'*autrui* et de l'*altérité* sont l'essence de ses ouvrages. Dans la dernière œuvre présentée dans cette étude, l'écrivain invite les lecteurs à un voyage « au pays du réel ». Mais il commence le livre d'une humeur morne :

J'ai toujours tenu pour suspects ou illusoire des récits de ce genre : récits d'aventures, feuilles de route, racontars – joufflus de mots sincères – d'actes qu'on affirmait avoir commis dans des lieux bien précis, au long de jours catalogués. (Segalen 1983 : 11)

---

<sup>3</sup> L'auteur est allé à une école catholique et c'est probablement aussi à cause de son éducation qu'il a utilisé la forme de question-réponse.

D'après cette citation, nous constatons que l'écrivain n'a pas apprécié les livres de voyage et, en général, les récits de voyage. Segalen trouve que le récit de voyage traditionnel est corrompu car il met au centre un *sujet* de connaissance non-critique (un Européen) comme centre narratif de l'expérience (Michel 1996 : 7). Le regard européen a en effet dominé pendant longtemps les récits qui sont ainsi marqués par la supériorité de la culture occidentale (Michel 1996 : 4).

Segalen ressent une certaine méfiance envers les voyageurs qui décrivent et partagent leurs expériences. Grâce à son travail, il voyage constamment et il se définit comme *exote*, terme auquel nous avons déjà fait allusion dans l'analyse de son essai fragmenté sur l'exotisme. Andreas Michel constate que l'*exote* – nous entendons par là un personnage qui apprécie l'expérience d'une différence culturelle radicale – est quelqu'un qui est capable de saisir toutes les différences d'une culture tout en respectant son peuple, ses règles et son pays. (Michel 1996 : 5). Cette œuvre est basée sur l'itinéraire de l'expédition en Chine, mais si on la lit profondément, on y découvre l'affrontement de deux tendances fondamentales dans lesquelles l'« aisthesis » est perçu autrement qu'en Occident (Michel 1996 : 7-8). Quant à l'« aisthesis », ce mot vient du grec et signifie la perception sensorielle au sens le plus général du terme (Michel 1996 : 8). On peut éprouver l'« aisthesis » comme une rencontre sensorielle avec le monde physique (en tant qu'expérience), et en même temps aussi comme une construction poétique. Comme l'indique le sous-titre de l'ouvrage, Segalen, le poète entreprend un voyage au « pays du réel » afin de découvrir si le pouvoir de l'imagination peut se maintenir face à la réalité brute (Segalen 1983 : 53) ou si, au contraire, la connaissance fournie par l'imagination doit être écartée. L'écrivain est sûr que l'attraction (des pays lointains) et le choc (l'altérité) exercent une influence sur le voyageur. Pour Segalen, l'expérience de l'exotisme vient alors du contact *sensoriel* avec l'Autre, et elle est liée avant tout à l'olfaction et au toucher. La citation suivante confirme notre hypothèse d'une manière spirituelle :

N'interrogeons plus les mots ou bien ils crèveront de rire d'avoir été gonflés de tant de sens encombrants. [...] Mais j'imaginai tout autre la domination divine de la montagne ; jeter un pont d'air brillant de glace et planer en respirant si puissamment que chaque haleinée soulève et porte... Je n'en suis pas encore là... J'ai peut-être confondu des verbes différents : ascension, assomption. (Segalen 1983 : 29-30)

Il y a ici jeu de mots que Segalen utilise : assomption-ascension qu'emploie aussi l'écrivain (Michel 1996 : 16). Andreas Michel explique dans son article que le choix des deux mots relève du niveau de la spiritualité. La montagne, en tant que signe, est le symbole du contact entre Dieu et les hommes, mais Segalen va au-delà du symbole dans cette citation, car l'association de ces deux mots fait allusion à la culture chrétienne, plus spécifiquement, à l'ascension du Christ et à l'assomption de la Sainte Vierge (Michel 1996 : 16). Notre dernière citation saisit la fugacité du concept de *divers*, tout en renvoyant à la joie qu'on y trouve en explorant l'*Autrui* :

Car déjà, de cette opposition constante entre les deux mondes s'est tirée une autre leçon. Un autre gain ; une acquisition impérissable : un acquêt de plaisir du Divers que nulle table des valeurs dites humaines ne pourrait amoindrir. (Segalen 1983 : 130)

## Conclusion

En guise de conclusion, nous voudrions souligner que les œuvres de Victor Segalen n'étaient pas en vogue à son époque. Parmi les raisons de cette défaveur figure sans doute le fait que l'écrivain ne partageait pas l'opinion commune sur la colonisation. Il nous semble que Segalen est un écrivain visionnaire car il a créé des œuvres qui seront en vogue après la Grande Guerre et il a travaillé des concepts comme l'*Autre*, la *diversité*, l'*exotisme*, qui seront encore

longtemps méconnus et mal compris. En ce qui concerne Segalen comme écrivain innovateur, nous avons présenté quelques-unes de ses œuvres qui ont des genres mélangés : elles semblent faciles à comprendre mais contiennent des images poétiques abstraites, difficiles à déchiffrer. Le peintre, Paul Gauguin a exercé une influence indéniable sur Segalen, vu que l'écrivain s'inspire des sujets des tableaux du peintre. Ce qui les relie encore, c'est la passion de défendre les Mao'hi et de rétablir la gloire d'antan de Tahiti qui sont les objectifs communs des deux artistes. Il existe tout de même aussi des différences entre leurs conceptions. Une de ces différences concerne la représentation de l'Autre qui, chez Gauguin, est montrée à travers l'idylle, le paradis perdu et l'érotisme exotique. Il nous semble que si Segalen s'inspire de cette forme de représentation, son objectif réside ailleurs : il consiste à redonner voix aux Mao'hi en racontant leurs histoires du point de vue des autochtones. Pour l'écrivain, le motif de la recherche continue est bien important : il est toujours en quête, à la recherche de quelque chose de nouveau, d'une nouvelle culture, d'un nouveau style et de nouveaux genres littéraires.

## Bibliographie

- BERNE, M. 2000. *Victor Segalen, Voyageur et visionnaire*. Paris : Bibliothèque nationale de France.
- CACHOT, L. 1999. *La femme et son image dans l'œuvre de Victor Segalen*. Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté.
- MANCERON, G. 1978. *Segalen et l'exotisme*. In : *Essai sur l'exotisme, Une esthétique du divers*, Paris : Fata Morgana.
- MICHEL, A. 1996. « The subject of Exoticism: Victor Segalen's *Équipée* ». *Surfaces*. Volume 6. <<https://www.erudit.org/en/journals/surfaces/1996-v6-surfaces04892/1064837ar.pdf>>, [consulté le 11 octobre 2023].
- SCHLICK, Y. 1996. « Re-Writing the Exotic: Mille, Segalen and the Emergence of literature colonial ». *Dalhousie French Studies*, Vol. 35. pp.123-134.
- SEGALEN, V. 1978. *Essai sur l'exotisme, Une esthétique du Divers*, Paris : Fata Morgana.
- SEGALEN, V. 1983. *Équipée, Voyage au pays du Réel*. Paris : Gallimard.
- SEGALEN, V. 1995. *Œuvres complètes*, Paris : Éditions Robert Laffont.
- SEGALEN, V. 2001. *Les Immémoriaux*. Paris : Le livre de Poche.
- SEGALEN, V. 2001. « Préface », « Notes et Dossier ». In : DOLLE, M. et DOUMET C. (eds.), *Les Immémoriaux*, Paris : Le livre de Poche.



# **Civiltà / Civilisation / Civilización**

**Anikó Ádám**

*Université catholique Pázmány Péter*

[adam.aniko@btk.ppke.hu](mailto:adam.aniko@btk.ppke.hu)

## **Les fables muséales du trauma**

Museums' fables of trauma

The study aims to demonstrate, starting with the examples of museums, that the staging and the museum narratives, as well as the ensuing fables, do not necessarily guarantee the continuity of memory before and after a trauma. Instead, they take the objects, monuments and their place from the temporal dimension and do not fix them in space. The reason is that the fable is not motionless, but moving, it ensures the legibility of unspeakable suffering and enables the emergence of new possible fables.

Keywords: trauma, suffering, memory, fable, staging, war museums

### Introduction

Depuis la fin de la guerre, un nombre significatif de musées et de mémoriaux consacrés aux guerres mondiales, à la Déportation et à la Résistance a été créé en Europe. Avec un décalage, dans les pays de l'Europe centrale et orientale, suite à la chute du mur de Berlin, on assiste à la mise en place des musées de la terreur. D'une certaine façon, ces musées et ces monuments commémoratifs assurent à la postérité la possibilité d'appropriation des événements traumatiques, ainsi que la recréation du sens cohérent de l'histoire et de la continuité brisée par les traumatismes des chocs historiques vécus collectivement et individuellement.

Cependant, cette recréation, apparemment objective et documentaire, passe par les étapes de l'idéalisation, de l'esthétisation et de la fabulation de la souffrance<sup>1</sup>, de la terreur et de la mort ce qui mène aux deux moments charnières du trauma, à celui du manque et à celui de la perte. Comme nous explique Georges Didi-Huberman : « L'objet "histoire" n'est lisible qu'indirectement, à travers des symptômes, des spectres, des images ou des récits parcellaires. Chaque image est porteuse d'une mémoire, et aussi d'un destin. » (Didi-Huberman 1990)

Un moment traumatique (parmi tant d'autres) dans l'histoire de la France est la période d'après la Révolution où le trauma de la destruction du passé et la suppression de ses valeurs causent un choc et déclenchent un changement de paradigme à tous les niveaux : social, politique, culturel, esthétique, etc. En particulier, c'est la nature des pouvoirs futurs qui change malgré le fait que cent ans doivent s'écouler pour que la société française puisse connaître la vraie et durable troisième République suite à des régimes autoritaires tout au long du XIX<sup>e</sup> siècle. (Ozouf 2001)

Une des traces bien visibles du pouvoir de tous les âges est l'architecture monumentale ayant servi une religion ou une idéologie politique dominantes. Selon leur visée, ces monuments gardent, témoignent et perpétuent l'esprit de telle ou telle époque historique et culturelle. Mais d'une manière paradoxale, les sociétés postérieures y trouvent toujours leurs propres identités, elles s'y projettent rétrospectivement et y trouvent ce qu'elles cherchent : identités, excuses, prétextes, résilience. La fixation de cette mémoire nostalgique et l'immuabilité de ses fables restent alors une illusion. Une illusion tout de même dont l'homme a besoin pour sortir des

---

<sup>1</sup> Pour les cadres conceptuels de la présente étude, que nous voulons plutôt souples, nous signalons que nous utilisons les termes *trauma* et *souffrance* comme synonymes : le trauma au sens de cassure, de rupture (physique et temporelle sous l'effet d'un choc venant de l'extérieur), la souffrance au sens d'un affect éprouvé sous l'effet d'une douleur physique ou morale. A noter que Paul Ricoeur (1992) distingue douleur (appartenant au corps) et souffrance (appartenant à la psyché).

répétitions et pour survivre. (Ádám 2016) Si le récit permet de se reconstruire après le trauma, de favoriser les processus de subjectivation post-traumatiques, de l'intégrer dans le milieu du sens et potentiellement de le résoudre, nous soulignons la capacité de la fable (à l'opposé de l'ineffable) à faire résonner le trauma, c'est-à-dire à le maintenir actif au sein du texte littéraire, de la représentation picturale ou de la mise en scène muséale.

## 1. Les fables de la souffrance

Selon Paul Ricœur (1992), l'expérience humaine la plus commune et la plus universelle est la souffrance qui relève du rapport de l'individu et du langage, du rapport à soi, du rapport à autrui, du rapport au questionnement du sens de la souffrance. La souffrance se caractérise par la diminution de la puissance d'agir, l'individu souffrant est privé de l'action, de la parole, du récit, de l'estime de soi.

La souffrance semble être distendue entre la stupeur muette et l'interrogation la plus véhémement : pourquoi moi ? Ricœur fait référence à Eschyle terminant son *Agamemnon* par ce conseil : *pathei mathos* [par le souffrir, apprendre]. Conseil indispensable pour l'individu mais encore plus pertinent dans le cas des musées mémoriaux qui ont, à part le devoir de mémoire, le devoir d'enseigner. Mais enseigner et apprendre quoi ? Lors de la souffrance, la transitivité, l'intentionnalité visant quelque chose, la dimension représentative est suspendue et le monde extérieur comme horizon de représentation est effacé – explique le philosophe.

Lors de la souffrance, la fonction du récit, à savoir, la capacité de l'individu de pouvoir se raconter est atteinte, il n'est plus possible de raconter sur soi des histoires intelligibles et acceptables. Puisque nous interrogeons en premier lieu les traumas et les souffrances collectifs, dans la perspective de l'Histoire des historiographes, c'est l'Histoire elle-même, en tant que série d'événements et de récits qui s'avère inintelligible et inacceptable. Le moment traumatique n'est jamais présent, aspect qui suppose le passé et l'avenir, mais est l'instant arraché de la dialectique du triple présent (Ricœur 1983 : 22), l'instant est arraché du temps.

L'ineffable souffrance est doublement touchée par la nature arbitraire de la langue. Jacques Lacan ([1973] 2014) considère la langue elle-même comme impuissante à dire la cohérence et la continuité issue du trauma originel de la naissance. C'est le langage qui rend possible d'attribuer un sens et une signification aux choses réelles, fictives et virtuelles pour qu'elles puissent devenir signe. Et finalement, derrière toute attribution de sens, il y a toujours une histoire, une narration, voire, l'acte même d'attribuer un sens est une histoire à narrer. Paradoxalement, la mémoire est liée à la langue, au récit, mais c'est la langue qui est bloquée, qui empêche le trauma de pouvoir devenir souvenir par le travail de la mémoire.

Un autre aspect du trauma et de la souffrance insensés, comme nous lisons chez Ricœur, est la perte de l'estime de soi qui déclenche inévitablement la culpabilisation. Le sujet de la souffrance s'élève à l'échelle du sacrifice comme méritoire ce qui mène à un moralisme et au dolorisme chez celui qui devrait se rendre compte du trauma vécu. Ce piège s'ouvre facilement aussi devant les musées puisque ce n'est pas une stratégie qu'on puisse enseigner. Personne ne mérite la souffrance, mais la souffrance pourtant est là et à partir de la plainte qui en émane fait appel à l'autrui, à un tiers pour demander de l'aide. C'est cette perspective qui donne un sens, surtout moral, à la souffrance, c'est qu'on peut continuer à exister *en dépit de* – comme nous enseigne toujours Paul Ricœur.

Du point de vue de la muséification du trauma, d'autres réflexions de Ricœur nous paraissent très instructives également. Dans son fameux texte sur le scandale du mal (Ricœur 1988), il distingue deux types de mal : celui qui apparaît dans les mythes, grands récits fondateurs expliquant comment toutes choses ont commencé, quelle est la source de toutes choses au-delà du bien et du mal. Les mythes cherchent les causes en arrière et pensent nécessairement en

termes d'origine. Les musées exposant les traumas, comme nous allons le voir, suivent en général dans leur présentation la logique mythique, ils enseignent que le mal est à remémorer, à pousser vers le passé, arraché du présent transposant ainsi l'expérience traumatisante nécessairement singulière dans une dimension universelle.

Le deuxième type de mal apparaît dans la Bible, dans la pensée hébraïque où le mal et la souffrance préexistent à toutes choses. La pensée mythique sur l'origine est déstructurée sous la forme de la rétribution selon laquelle, à la source du mal, il y a le péché originel. Un conflit apparaît dès l'origine entre l'*agir divin* et l'*agir humain*, ce qui mène le monde humain vers l'Apocalypse vers laquelle le mal est projeté, d'où le caractère inexplicable de la souffrance. C'est ce caractère qui nous pousse à vivre *malgré...*, *en dépit de...* – comme dit Ricœur. C'est la sagesse personnelle qu'on peut apprendre de sa propre souffrance, mais cette sagesse personnelle ne peut pas être enseignée aux autres sans le danger de la falsification et de la mystification. « Nous ne pouvons rien enseigner aux autres sur leur souffrance. Mais nous pouvons confronter leur souffrance à la nôtre propre [...] » (Ricœur 1988 : 110), et c'est toujours à l'aide de la force de l'imagination qui s'incorpore dans une fable.

## 2. Les fables de la Mémoire

Grâce à la fable qui, d'une manière indirecte sait dissimuler et à la fois mettre en lumière certains aspects de l'expérience traumatique, une fois l'autrui instauré entre le sujet traumatisé et le trauma lui-même, la mémoire peut accomplir son devoir. Mais comment la nature de cette mémoire est-elle en œuvre ? Pourquoi la mémoire, même individuelle, ne peut-elle pas fonctionner hors d'un milieu social ? Pourquoi est-il inévitable pour la survie de pouvoir oublier ou de se souvenir avec des failles ?

Le fonctionnement de la mémoire au niveau de l'individu est nécessairement régi par des normes sociales, par des intentions politiques, par l'ensemble des pratiques culturelles ; le milieu social proche et lointain détermine l'auto-interprétation de l'individu liée à son passé.

Sans entrer dans les détails, force est de noter qu'en France les premiers musées (par exemple le Louvre, rebaptisé par Vivant Denon en 1802 Musée Napoléon, ainsi que le Musée des Monuments français en 1795) apparaissent justement au tournant des XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles, autour de la Révolution, et au moment de l'établissement de nouveaux régimes politiques, certes autoritaires, mais avec une forte contrainte de légitimation. La terreur révolutionnaire, un événement incompréhensible et tragique pour la raison singulière des citoyens, éveille le sens de l'histoire au niveau de l'existence individuelle. A partir de ce moment, poésie et politique restent inséparables dans les écrits des auteurs et intellectuels romantiques ce qui n'est pas sans conséquence sur la mutation des genres littéraires (effervescence des écrits sur soi, ébranlement des cadres génériques). Après la dictature et les sacrifices à l'autel de la liberté et de l'égalité, de nombreux ouvrages posent à peu près les mêmes questions et cherchent les causes de la survenue de la tragédie : Mallet du Pan, *Considérations sur la nature de la Révolution de France* (1790), François René de Chateaubriand, *Essais sur les révolutions* (1797), Mme de Staël, *Considérations sur la Révolution française* (posthume 1818). Comprendre le présent à travers le retour vers le passé pour y retrouver un système donnant sens au cours des événements historiques, est bien une démarche caractérisant la modernité, et suivie par les Lumières. Mais surgit encore chez les écrivains ce caractère personnel de voir les choses. Ils vivent la catastrophe de leur pays comme leur propre tragédie individuelle. D'où l'importance de protéger les vestiges du passé et de légitimer leur muséification. C'est une sorte de lutte contre l'inévitable disparition.

À ces moments traumatiques de rupture, quand la continuité des institutions est suspendue, les acteurs politiques, idéologiques et sociaux se trouvent dans une situation anémique, ils ne



savent plus ce qu'ils doivent suivre parce que les anciennes valeurs sont perdues, et les nouvelles ne sont pas encore appliquées selon des routines. Symboliquement, pendant ces périodes historiques (révolutions, guerres, terreurs) le temps et l'espace se condensent, les troubles confus et les contradictions des pratiques sociales se dessinent comme des couches tectoniques.

L'apparition de la culture de la mémoire en Europe, à partir du début des années 1980, est liée surtout à la période d'après la Seconde Guerre mondiale et à la Shoah. La nature des traumatismes et des souffrances de ces années de guerre supprime effectivement le pourquoi de ces supplices qui pourraient alimenter une sorte d'héroïsme, et génèrent le phénomène de victimisation, appellent au témoignage, à la fabulation auxquels les musées de guerre, entre autres, donnent lieu. Les rites et les concepts de cette mémoire contemporaine (autant individuelle que collective) diffèrent considérablement des stratégies de symbolisation du XIX<sup>e</sup> siècle et de la Grande Guerre. Le symbole universalisant le soldat inconnu est l'écho du culte du héros du siècle précédent. Après 1945, on ne célèbre plus des héros, on parle des victimes de guerre.

Maurice Halbwachs introduit en 1925 le concept de la mémoire collective et démontre que la mémoire est en rapport direct avec des groupes sociaux, elle est à la fois une problématique de l'ensemble de la société et est liée en même temps à de plus petites communautés où la mémoire peut encore fonctionner à des niveaux singulier et personnel. Au fur et à mesure qu'on s'éloigne du moment subi, on observe des stratégies mémorielles à une échelle de plus en plus large, on parle d'une culture ou d'une politique de mémoire sociale. Une forte tension est sensible dans les mises en scène muséales de la souffrance entre modalités personnelles et sociales.

Pierre Nora et ses collaborateurs conceptualisent dans les années 80 et 90, en publiant le fameux recueil d'études collectif intitulé *Les lieux de mémoire* (Nora 1984, 1986, 1997), ce qui a déjà été sensible au XIX<sup>e</sup> siècle suite aux événements révolutionnaires : il ne s'agit plus du passé lié à une série d'événements extérieurs, mais à des phénomènes touchant de près chaque membre de la communauté. Mais paradoxalement ces expériences personnelles sont expliquées, interprétées et relatées d'une manière indirecte, à travers des institutions culturelles et politiques. En ce sens, la mémoire collective s'intègre aux systèmes de symboles et aux imaginaires socioculturels, à un contexte et à un milieu ultérieur. Les souvenirs collectifs reçoivent des étiquettes et des formes diverses : patrimoine, héritage culturels, célébration, commémorations, transformations muséales, lieux de mémoire. Il est nécessaire à l'homme de trouver des lieux pour se construire un sens parce que, du point de vue anthropologique, l'homme est incapable de construire le sens tout seul. Le symbolique n'est pas une affaire privée, et au cours de ce procédé d'attribution du sens, les musées de guerre, lieux de mémoire quelque peu artificiels, ont un rôle indubitable. (cf. Lavabre 2016 : 1)

Car la notion elle-même se réfère, non à l'expérience vécue, mais à l'enseignement de l'histoire, au musée, à la commémoration, au monument, aux discours et aux mises en récit. Les souvenirs d'un événement (traumatique ou non) ne sont pas objectifs, mais sont évocation, travail de l'imagination, sélection, etc., régis par le contexte du moment présent de la remémoration. Lors de l'évocation d'une expérience, on se souvient de la narration qu'on en a faite plutôt que de l'expérience elle-même. A cet égard, les *lieux de mémoire* renvoient également au travail intellectuel de l'historien qui restitue, dans la durée, la généalogie de ces symboles. Les « souvenirs » de l'expérience vécue importent moins que l'enseignement de l'histoire, les monuments, les commémorations et les usages politiques du passé.

### 3. Les fables du musée

La création des musées *a priori* est fondée par des fables idéologiques, des récits de mythologies nouvelles qui tentent de légitimer guerre, violence et appropriation. Autant de moments traumatiques issus de l'absence et de la perte. Les musées nationaux deviennent alors les institutions de la mémoire et des traumas collectifs, leur rôle serait la banalisation grâce aux rites et aux fables répétés tout en essayant ainsi de transformer, d'aseptiser les mauvais souvenirs traumatisants, en les arrachant vers un avenir potentiel.

Depuis les derniers siècles, le pouvoir public intervient dans la culture de la mémoire de plus en plus largement et construit des modèles de musée et de mémoriel, modèles qui reposent sur trois piliers (Benoit 2008). Le premier pilier est celui du patrimoine culturel, ici se déroule l'archivage, le recensement des monuments historiques, les palais nationalisés, ainsi que les musées. Ce pilier est complété par un deuxième qui garantit les fêtes nationales, les célébrations et les commémorations pour établir la dimension essentielle de la répétition régulière. C'est cette répétition qui insère les rites politiques dans le temps. Le troisième pilier est celui de la pédagogie et de l'école pour influencer les jeunes afin qu'ils deviennent des citoyens convenables.

Maurice Halbwachs, avant sa mort tragique, résume en ces lourds termes le fonctionnement de la mémoire collective :

[...] si la mémoire collective est essentiellement la reconstitution du passé, s'il adapte les choses anciennes aux croyances et aux besoins spirituels du présent, la connaissance de ce qui était originellement devient secondaire, voire complètement inutile, puisque la réalité du passé a été effacée, il devient un modèle immuable auquel il faut convenir. (Halbwachs [1941] 1971 : 7)

En ce sens, les musées de l'armée appartiennent à notre présent. (Gorgus 2008) Ce type de musée a été réalisé grâce aux projets d'envergure nationale et se nomme ou bien « historique » ou bien « mémorial ». Ces musées de guerre mettent en évidence des questions essentielles à savoir : Comment présenter la mort et la souffrance ? Ces musées trouvent-ils un nouveau langage convenable ? Sont-ils capables d'esquisser une nouvelle fable muséographique ? La mise en scène esthétique et didactique est-elle la clé de l'ouverture du passé muséifié vers la société contemporaine ?

Au début du XXI<sup>e</sup> siècle, on recense près de cent-soixante musées historiques qui traitent, en partie ou dans sa totalité, de la Seconde Guerre Mondiale, de l'activité militaire ou de la Résistance et de la déportation (Le Centre européen du résistant déporté 2021). Les fondations les plus récentes s'appellent de préférence *mémorial* ou *centre* puisque le concept du musée fait référence à l'immobilité et les concepteurs de ces nouvelles institutions veulent souligner, dans une perspective d'avenir, le mouvement, l'évolution et l'interprétation changeante. Aussi, le nom « musée historique » ne convient-il pas à la plupart de ces centres où les expositions présentent des objets évoquant les souvenirs des témoins. Ces musées deviennent alors les lieux par excellence de la mémoire collective. Les spécialistes de l'histoire n'y participent que rarement aux scénarios des présentations et des mises en scènes. (Meyer 2008)

En guise d'illustration, nous nous proposons d'évoquer l'architecture et les discours scénographiques sur des événements de guerre de trois institutions françaises qui ont l'ambition de perpétuer les souvenirs de la souffrance d'une communauté.

Le Centre national Jean-Moulin de Bordeaux a été fondé en 1967. Sur son site web nous pouvons lire à propos de sa mission :

Témoignage historique, le Centre Jean Moulin, en accord avec l'esprit de celui qu'il honore, est aussi tourné vers l'avenir, apportant sa contribution à l'enseignement et à la recherche. Des documents d'époque y sont exposés (affiches, correspondances clandestines, armement...) ainsi que des objets qui permettent à tous de se souvenir de cette période récente de notre Histoire et d'apprécier le

combat de chacun pour la liberté. Le Centre propose également des expositions thématiques, réalise des études et des animations spéciales. (Le Centre européen du résistant déporté 2005)

On y voit bien que ce n'est pas un spécialiste muséologue ou historien qui a monté les présentations ; les objets n'y apparaissent pas selon un ordre chronologique historique et aucune explication, aucune légende ne les accompagne. La fable muséale est racontée par des objets (Joly 1997 : 173–216, 183–187) qui appartiennent à une association ou à un témoin et à son passé personnel. L'exposition de ces objets garantirait que les expériences subies dans le passé soient transmissibles aux générations futures. Mais sans les fables des témoins singuliers, ces reliques perdent leur capacité mémorielle, leur pouvoir symbolique et évocateur. Ce musée, contrairement à certains centres présentant la Résistance, n'est pas un lieu de mémoire authentique, puisque Bordeaux n'est pas la ville symbolique du résistant et homme politique Jean Moulin, et ne s'associe pas du tout historiquement à la Résistance.

Un autre musée de guerre, le Mémorial de Caen, se trouve en Normandie où les Alliés ont débarqué en juin 1944. Nous pourrions l'appeler « Musée du Débarquement » étant donné qu'il a été créé par une volonté politique le 6 juin 1988 et que la moitié de ses expositions parle du Débarquement. Curieusement, dans le nom complet du Mémorial, les concepteurs ont soigneusement évité le mot *guerre* et l'ont remplacé par le mot *paix* : « Cité de l'Histoire pour la Paix en Normandie » (<https://www.memorial-caen.fr>), en projetant ainsi l'histoire vers l'avenir, dans une dimension sylleptique, anachronique et atemporelle. La guerre y devient l'origine de la paix ; il y a la paix parce qu'il y avait la guerre ; on y suit une logique qui rappelle les réflexions de Paul Ricœur selon lesquelles dans la pensée hébraïque le mal et la souffrance préexistent à toutes choses. Mais au moyen de l'architecture spectaculaire, (Denis Maréchal 2004 : 150) d'une mise en scène très novatrice (avec un cinéma circulaire de 360°) et d'une technique scénique moderne, l'histoire, concept aseptisé et abstrait, peut être vécue au niveau des expériences sensibles personnelles, similairement à l'architecture des cathédrales gothiques où l'aménagement vertical de l'espace rend possible la perception de l'imperceptible, la présence divine.

Ce mémorial se distingue des autres lieux de mémoire de guerre abondamment fondés au moment de son inauguration (Maréchal 2004 : 146). Si le public y voit des objets, c'est pour justifier les réflexions sur les événements, mises en scène par les spécialistes historiens dans des parcours à suivre selon une dramaturgie soigneusement élaborée (Perissère 1998 : 184). Les thématiques présentées (*Le monde du 11 septembre*, *La guerre froide*) s'enrichissent au fur et à mesure, et les événements tragiques de 1944, replacés dans leur contexte historique, transmettent le message de la paix à travers la souffrance singulière des victimes civiles et militaires, indépendamment de leur appartenance au camp des alliés ou à celui des ennemis. La dimension de la paix s'intègre alors d'une manière naturelle dans les fables de guerre, et enseigne la sagesse de continuer à vivre avec la promesse de la paix en dépit des souffrances.

Notre troisième exemple, le Centre de la Mémoire du village martyr d'Oradour-sur-Glane (<https://www.oradour.org>) qui a été inauguré, grâce toujours à une intention politique, le 16 juillet 1999. Le musée présente le massacre des habitants d'Oradour le 10 juin 1944, exécuté par la division Waffen SS Das Reich.

La particularité de ce projet c'est qu'il est lié à un lieu de mémoire, au village incendié après le massacre qui se visite toujours dans cet état de ruines et qui est classé dans la catégorie des monuments historiques. Son architecture, d'après la présentation sur le site, est « un bâtiment où forme architecturale et mise en scène des espaces intérieurs évoquent de manière symbolique le massacre et ses conséquences. Le choix a été fait d'une "non-architecture" : le bâtiment, situé entre les ruines et la vallée de la Glane, adossé à un talus, s'efface au profit du village martyr. » (<https://www.oradour.org>) Le texte revendique le caractère symbolique, quelque peu irréel du musée avec la notion de non-architecture, l'espace architectural physique disparaît pour que la mémoire puisse se mettre en marche, pour que le présent n'efface pas le passé. Mais il est bien

dit dans la présentation qu'il s'agit d'une vraie scénographie qui arrache le village martyrisé de la réalité historique et le transforme en décor de scène aidant les spectateurs à revivre le massacre mais sans que leur vie soit en danger. Le village devient vite un lieu de culte et la création du Centre s'intègre dans l'histoire terrible d'Oradour. En 1953, un procès est entamé suite à une loi votée *ad hoc* en septembre 1948, qui a introduit la responsabilité collective pour tous ceux qui ont participé à des crimes de guerre. Le procès se termine par une amnistie, alors la communauté des victimes survivantes fait le deuil, isolée, tout en habitant le nouveau village d'à côté. Ainsi le Centre doit-il affronter, à l'échelle locale et nationale aussi, les sensibilités blessées par ce massacre et cette amnistie. Le public a la possibilité de suivre et le « chemin de la mémoire » pour connaître l'événement tragique lui-même, et les résultats des recherches des spécialistes. Dans ce musée de guerre, la méthode mémorielle contemporaine et la commémoration du massacre de tout un village se retrouvent en synthèse. La souffrance singulière de la communauté des victimes devient exemplaire pour tous les souffrants, un exemple qui peut rester authentique dans un contexte plus large, voire, dans les temps présents. Pour que le message soit élevé à un niveau universel, le Centre a été inauguré non pas le 10 juin, date historique de l'extermination d'Oradour, mais le 16 juin, jour où les Juifs en 1942 ont été déportés au Vélodrome d'Hiver de Paris. Selon l'historien Philippe Buton, le 16 juin 1995 s'éclate la « révolution de la mémoire » (Buton 2004 : 225) déclenchée par le discours de Jacques Chirac.

Tzvetan Todorov nous aide à formuler une conclusion concernant la tension entre souffrance singulière et trauma collectif : « [il] est impossible d'affirmer à la fois que le passé doit nous servir de leçon et qu'il est absolument incomparable avec le présent : ce qui est singulier ne nous enseigne rien du tout pour l'avenir. » (Todorov 1998 : 37) Les messages universels naissent à partir des moralités qu'un ou plusieurs événements historiques singuliers peuvent nous transmettre.

C'est la force des traumatismes mis en œuvre dans les musées : ils deviennent des objets et des mises en scène esthétiques, figés dans le temps, arrachés de leur espace naturel par l'effet esthétisant du travail des historiens, des muséologues et du regard des visiteurs. Ils font partie du réseau de l'industrie touristique, parfois idéologique, qui transforme la dimension traumatique en allégorie, en miroir où l'homme moderne se contemple. Même si les lieux de guerre et de terreur muséifiés ont une réalité historique et une valeur documentaire, ils sont illusoire, moyens de défense efficaces, ils aident à suspendre le cours du temps, et à combler le vide causé par l'absence et la perte.

## Bibliographie

- ÁDÁM A. 2016. « La mise en forme de la mémoire; la fortune de la cathédrale gothique ». In : Stéphane, Kalla, S. (eds.) : *Espace-temps & mémoire de l'œuvre d'art : Esthétique & herméneutique, frontières de l'image & du sens*. Paris : L'Harmattan.
- BENOÎT, I. 2008. « Le musée, un modèle inusable en Europe ? Réflexion autour du modèle national et de ses musées ». In : MURAUSKAYA, H., ROLLAND, A.-S. (eds) : *Les musées de la nation : créations, transpositions, renouvellements : Europe, XIX<sup>e</sup>-XXI<sup>e</sup> siècles*. Paris : L'Harmattan.
- BUTON, Ph. 2004. *La joie douloureuse. La libération de la France*. Bruxelles : Éditions Complexe.
- FELMAN, S. 1990. « A l'âge du témoignage : Shoah de Claude Lanzmann ». In : *Au sujet de Shoah, le film de Claude Lanzmann*. Paris : Belin.

- GORGUS, N. 2008. « La disparition des musées d'objets et l'apparition des musées de société ». In : MURASKAYA, H., ROLLAND, A.-S. (eds) : *Les musées de la nation : créations, transpositions, renouvelés : Europe, XIX<sup>e</sup>-XXI<sup>e</sup> siècles*. Paris : L'Harmattan.
- HALBWACHS, M. [1925] 1994. *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris : Albin Michel.
- HALBWACHS, M. [1941] 1971. *La topographie légendaire des Évangiles en terre sainte*. Paris : PUF.
- DIDI-HUBERMAN, G. 1990. « Devant l'image : devant le temps ». In : *Devant l'image : questions posées aux fins d'une histoire de l'art*. Paris : Éd. de Minuit, <<http://www.idixa.net/Pixa/pagixa-0608270033.html>>, [consulté le 25 décembre].
- HUGO, V. [1831] 2001. *Notre Dame de Paris*. This page copyright © 2001 Blackmask Online, <<http://www.blackmask.com>>, [consulté le 20 décembre 2021].
- JOLY, M.-H. 1997. « Les musées de la Résistance ». In : BOURSIER, J.-Y. (eds.) : *Résistants et Résistance*. Paris : Éditions L'Harmattan.
- LACAN, J. [1973] 2014. *Les Quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*. Paris : Seuil.
- LAVABRE, M.-C. 2016. *La « mémoire collective » entre sociologie de la mémoire et sociologie des souvenirs ?* <<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01337854/document>>, [consulté le 20 novembre 2021].
- MARÉCHAL, D. 2004. « Le Mémorial de Caen entre mémoire et histoire ». In : BONNIOL, J.-L., CRIVELLO, M. (eds.) : *Façonner le passé. Représentations et culture de l'histoire XVI<sup>e</sup>-XXI<sup>e</sup> siècle*, Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.
- MEYER, H. 2008. « Une approche de l'évolution des musées d'histoire ». MURASKAYA, H., ROLLAND, A.-S. (eds.) : *Les musées de la nation : créations, transpositions, renouvelés : Europe, XIX<sup>e</sup>-XXI<sup>e</sup> siècles*. Paris : L'Harmattan.
- MURASKAYA, H., ROLLAND, A.-S. (eds.) 2008. *Les musées de la nation : créations, transpositions, renouvelés : Europe, XIX<sup>e</sup>-XXI<sup>e</sup> siècles*. Paris : L'Harmattan.
- NORA, P. (eds.) 1984, 1986, 1997. *Les Lieux de mémoire* I, II, III. Paris : Gallimard.
- OZOUF, M. 2001. *Les Aveux du roman. Le XXI<sup>e</sup> siècle entre Ancien Régime et Révolution*. Paris : Fayard.
- PERISSÈRE, M. 1998. « Le Mémorial de Caen : un musée pour la paix ». In : JOLY, M.-H., COMPÈRE-MOREL, Th. (eds.) : *Des Musées d'Histoire pour l'avenir*. Paris : Éditions Noësis, Historial de la Grande Guerre – Péronne.
- PRUGNAUD, J. 2004. « La cathédrale : un lieu en représentation au tournant du XIX<sup>e</sup> siècle ». In : AURAIX-JONCHÈRE, P., MONTANDON, A. : *Poétique des lieux*. Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal.
- RICŒUR, P. 1983. *Temps et récit*, t. 1. Paris : Seuil.
- RICŒUR, P. 1988. « Le scandale du mal ». In : *Esprit*, juillet-août.
- RICŒUR, P. 1992. *La souffrance n'est pas la douleur*, Communication faite au colloque organisée par l'Association Française de Psychiatrie à Brest les 25 et 26 janvier 1992. In : *Psychiatrie française*, numéro spécial, juin 1992 ; et dans la revue *Autrement*, « Souffrances », n° 142, février 1994.
- TODOROV, Tz. 1998. *Les abus de la mémoire*. Paris : Arléa.
- « Le Centre européen du résistant déporté, Voir... Écouter... Savoir... Pour rester vigilant ». In : *Les chemins de la Mémoire*, n°156, décembre 2005. <<https://www.bordeaux.fr/p63906/centre-jean-moulin>>, [consulté le 20 décembre 2021]. <<https://www.memorial-caen.fr/>>, [consulté le 20 décembre 2021]. <<https://www.oradour.org/>>, [consulté le 20 décembre 2021].

**Mariann Dömös**  
*Università di Pécs*  
[domos.mariann@gmail.com](mailto:domos.mariann@gmail.com)

## **Una panoramica storica sulle tendenze migratorie italiane**

A historical overview of Italian migration trends

Migration is a phenomenon closely linked to the history of humanity; there have always been people who have changed residence within or even across national borders for various reasons. Due to its history and geopolitical location, Italy has always actively participated in the migration processes. However, the direction of this migration varied from era to era. In my paper, I will review the migratory processes that occurred during the 19th and 20th centuries, the phenomenon and causes of emigration, and internal migration, and I will reflect on the immigration trends of nowadays.

Keywords: migration, Italy, emigration, immigration, integration

### Introduzione

Quando si parla delle questioni più urgenti che riguardano l'Italia, migrazione, migranti o flussi migratori sono tutti termini che vengono citati. La migrazione non è solo una questione socio-economica, ma anche un tema importante e attuale nella vita quotidiana, un fenomeno complesso e antico quanto la storia dell'uomo. L'Italia è sempre stata una nazione soggetta a migrazioni a causa delle sue caratteristiche geografiche (lunghe coste) e geopolitica (vicinanza all'Africa). Nel caso dell'Italia, assistiamo a un complesso processo di migrazione attraverso i periodi storici. Dalla seconda metà dell'Ottocento, l'Italia era chiaramente un paese di emigrazione, che nel Novecento si è trasformato e diventato uno dei principali paesi europei di destinazione. Nel frattempo, il Paese si è caratterizzato anche per una forte migrazione interna, che ha visto spostamenti dal sud al nord. Nel mio studio presento le principali caratteristiche delle tendenze migratorie del periodo successivo all'unità d'Italia e rifletto sulle tendenze attuali, sui problemi correlati e sui fenomeni migratori emergenti; infatti il fenomeno dell'immigrazione in Italia viene discusso e ci saranno anche alcuni cenni che evidenzieranno le cause dei principali problemi legati al fenomeno migratorio.

#### 1. L'Italia come paese di partenza

L'Italia è uno degli stati nati relativamente tardi. Il processo di unificazione si è concluso nel 1870, quando Roma è entrata a far parte del paese. L'esistenza tardiva di uno stato-nazione, la frammentazione di lunga data e lo sviluppo storico divergente sono la fonte di problemi la cui 'soluzione' è stata per lungo tempo la sola emigrazione. Infatti, dal 1861 al 1985, quasi 30 milioni di italiani hanno cercato fortuna oltre i confini nazionali, per intenderci è come se l'intera popolazione italiana del primo Novecento fosse partita. Di questi 30 milioni, 19 milioni non sono mai tornati in patria (Ursetta 2022: 19). Osservando le tendenze migratorie italiane, possiamo notare che l'Italia è stato chiaramente un paese di emigrazione dalla seconda metà del XIX secolo all'inizio del XX secolo. L'emigrazione può essere suddivisa in diverse fasi.

Nel primo periodo, tra la fine dell'800 e l'inizio del 900, (cioè tra il 1876 e il 1900) circa 5,3 milioni di persone hanno lasciato l'Italia. Parliamo di una quota enorme della popolazione, in pratica oltre il 15% della popolazione dell'epoca. Poi nella seconda fase, nei primi del 900

(1900-1918) hanno lasciato il paese circa 9 milioni, pari a un quarto della popolazione totale. Questo flusso migratorio viene infatti ricordato con il nome di *Grande Emigrazione* (Bevilacqua et al. 2001-2002: 48-49). Inizialmente emigrarono veneti, friulani e piemontesi, ma a partire dal Novecento, la tendenza si invertì e furono soprattutto i meridionali a lasciare la loro terra, infatti partirono soprattutto dalla Calabria, dalla Puglia, dalla Campania e dalla Sicilia. L'emigrazione ebbe diversi fattori socio-economici, ma le cause principali furono la povertà e la disoccupazione, che già allora affliggevano le aree meno sviluppate, come l'Italia meridionale. Inoltre, la disparità di sviluppo tra Nord e Sud, lo sviluppo industriale delle aree settentrionali e l'arretratezza delle zone prevalentemente agricole del Sud, aggravavano la situazione. Mentre, dall'altro lato, l'economia estensiva e un gran numero di terre coltivabili in Argentina, Brasile e Stati Uniti hanno rappresentato fattori di attrazione. L'emigrazione, come già accennato, si dirigeva principalmente oltreoceano, dove era necessario un viaggio in barca di circa un mese, molto faticoso e con molte difficoltà e condizioni igienico-sanitarie precarie. Una importante rotta migratoria è stata quella verso gli Stati Uniti, dove sono nate le cosiddette 'Little Italy', i quartieri di italiani insediatisi nelle varie città americane. Chi raggiungeva la 'Terra Promessa' doveva affrontare una miriade di sfide, dai problemi linguistici alla difficoltà di trovare alloggio e lavoro. Per facilitare le cose, i nuovi arrivati venivano inizialmente aiutati dai 'padroni' e dai 'prominenti'. Se ciò avvenisse come assistenza altruistica o più a scopo di lucro è questione di opinioni discordanti tra i ricercatori (Lupo 2015). La maggior parte dei nuovi immigrati non era qualificata e svolgeva quindi lavori umili, soprattutto lavori poco retribuiti nelle aree industriali, costruendo strade o ferrovie, lavorando nelle miniere, ma molti aprirono piccoli ristoranti o negozi che offrivano i sapori e gli ingredienti così essenziali per la comunità (Dömös 2016).

Non solo l'emigrazione oltreoceano e la ricerca di lavoro, ma anche l'adattamento a una nuova patria comportarono molte difficoltà. Il forte senso di appartenenza alla comunità, la segregazione volontaria de facto degli immigrati italiani e l'emergere della criminalità organizzata provocarono un forte risentimento nella società ospitante. Gli emigranti dovettero affrontare gravi discriminazioni ed episodi di razzismo; uno degli esempi più noti fu il caso di Sacco e Vanzetti (Pretelli 2011: 74).

La Prima guerra mondiale e le difficoltà economiche portarono a una ripresa dell'emigrazione italiana. Negli anni '20, la migrazione verso l'America diminuì a causa di politiche restrittive sull'immigrazione (Emergency Quota Act, Immigration Act), ma non si fermò. Nel periodo tra le due guerre mondiali si registrò un'altra grande ondata di immigrazione, prevalentemente i contadini dalle zone meridionali d'Italia. All'inizio lo stesso Mussolini la sostenne e la ritenne necessaria e vide nell'emigrazione una soluzione ai problemi economici, ma poi rese più difficile lasciare il paese. Il risultato fu che non solo il numero di emigranti ma anche le rimesse diminuirono e la situazione degli italiani, già in difficoltà economica, non fece che peggiorare. (Ursetta 2022: 22-23)

La difficile situazione dell'Italia dopo la seconda guerra mondiale provocò nuovamente un'emigrazione di massa, ma la destinazione principale non furono più gli Stati Uniti, bensì l'Europa settentrionale e occidentale (*Migrazione Europea*). Tra il 1946 e il 1976, circa 7,5 milioni di italiani hanno lasciato il loro Paese.

Gli esperti di emigrazione italiana stimano che attualmente il numero dei discendenti emigranti italiani si aggira tra i 60 e i 70 milioni nel mondo, di cui la comunità più numerosa vive in Argentina (circa 24 milioni), in Brasile (20,5 milioni di persone) e negli Stati Uniti (16 milioni di persone).<sup>1</sup>

L'emigrazione non si è fermata nella seconda metà del XX secolo. La *nuova ondata di emigrazione* è stata innescata dalla crisi economica italiana del 2007. I contratti precari, e il

---

<sup>1</sup> Documenti del Museo Nazionale dell'Emigrazione al Vittoriano di Roma, 2016.

lavoro nero e quello sottopagato hanno spinto soprattutto i giovani italiani a cercare altrove il proprio sostentamento. Secondo i dati Istat, nell'ultimo decennio (2011-2020) sono 980 mila gli italiani che hanno lasciato il Paese, di cui circa 250 mila con titolo di studio uguale o superiore alla laurea (Istat 2020: web). Una grande differenza tra l'emigrazione di ieri e quella odierna è che mentre la prima sosteneva l'economia italiana attraverso le rimesse, la seconda indebolisce non solo l'economia del Paese ma anche la sua dimensione socio-culturale attraverso l'emigrazione di giovani con buone qualifiche (Ursetta 2022: 26).

## 2. L'Italia come paese di destinazione

Dalla seconda metà del XX secolo, le tendenze migratorie sono cambiate e l'Italia è diventata un Paese di transito e accoglienza. L'analisi dei dati statistici mostra un aumento dell'immigrazione a partire dagli anni '70, con un numero di arrivi pari a mezzo milione negli anni '80 e un milione negli anni '90 (Colombo, Sciortino 2002, Istat 2020: web). Come si può notare, è difficile individuare un unico momento in cui questa tendenza è diventata dominante e sempre più problematica. La cosa certa è che dopo il 2011 il numero di arrivi nel paese è aumentato in modo significativo (Openpolis: web) al punto di diventare sempre più critico poiché la Libia ha cessato di essere uno stato indipendente a seguito della propria crisi politico-nazionale. Questo è importante per l'Italia, perché la Libia è sempre stata finora una barriera per bloccare gli arrivi. Il complesso fenomeno dell'immigrazione non può essere trattato approfonditamente in questo capitolo, cosa che richiederebbe uno studio più ampio e per tanto qui si evidenzieranno brevemente solo le caratteristiche principali.

*Il numero di immigrati* è diventato critico a partire dagli anni 2010. Ci sono stati anni con numeri record di arrivi, come nel 2016, durante la cosiddetta crisi migratoria (UNHCR: web). Questa tendenza può essere spiegata dal fatto che tra il 2014 e il 2017 sono arrivati via mare più immigrati che nei due decenni precedenti (Tanács-Mandák 2018: 5). Nel 2005 gli immigrati erano il 4,1%, nel 2010 il 7%, nel 2022 l'8,5% della popolazione italiana (Tuttitalia: web). Oltre a questi dati, dobbiamo parlare di un numero significativo di immigrati irregolari: attualmente, 500-800 mila persone vivono nel Paese senza documenti, ma alcuni esperti stimano che questo numero sia ancora più alto (Tanács-Mandák 2018: 5).

I migranti arrivano da tre direzioni principali, e le *rotte migratorie* più comuni (e critiche) verso l'Italia sono quelle del Mediterraneo meridionale e sud-orientale. Non si può non citare la rotta terrestre verso i Balcani e la cosiddetta '*rotta aerea*' ossia coloro che arrivano per via aerea (Limes 2015: web).

Se esaminiamo *la distribuzione delle comunità* di immigrati sul territorio italiano, possiamo trovare un altro dato importante sulle tendenze migratorie italiane. Negli ultimi dieci anni si è manifestata dal punto di vista numerico la presenza dominante di alcune comunità di immigrati. Tra le nazionalità, i rumeni – con più di 1 milione di persone – sono la comunità immigrata più significativa. Quasi il 50% delle comunità di immigrati proviene ancora da paesi di origine europea. Al contrario, la percentuale di immigrati provenienti dai continenti africano e asiatico è di circa il 20% ciascuno (IDOS 2022).

Oltre alle caratteristiche principali dell'immigrazione, è necessario esaminare molto brevemente anche il modo in cui il *decisore politico italiano* ha affrontato il crescente numero di nuovi arrivi e i problemi che essi pongono. Fondamentalmente, la politica e la legislazione italiana hanno risposto al fenomeno dell'immigrazione con un certo ritardo rispetto al livello europeo (legge Foschi). Dall'analisi delle leggi italiane sull'immigrazione, possiamo notare che la politica sull'immigrazione ha considerato la questione principalmente come un problema di gestione delle frontiere e che i suoi sforzi principali sono stati quelli di trattenere gli arrivi irregolari e tenerli fuori dai confini del Paese. Inoltre, ha ritenuto importante, di tanto in tanto,



regolarizzare la situazione giuridica di coloro che già si trovavano in Italia, attraverso delle sanatorie. Nel complesso, ciò che emerge dall'analisi fenomenologica è una politica dell'immigrazione a volte permissiva, a volte restrittiva e che, piuttosto che una regolamentazione lungimirante e a lungo termine incentrata sull'integrazione, appare piuttosto come una misura emergenziale e non programmatica (Dömös 2019).

L'Italia si è trovata ad affrontare un numero crescente di *problemi* (ad esempio Rosarno, naufragio di Lampedusa oppure gli scandali degli sfratti a Roma nel 2017) a causa dell'aumento del numero di immigrati, da un lato, e della loro gestione inadeguata, dall'altro. Questi processi hanno quindi interagito e, oltre ad inasprire i problemi esistenti, ne hanno generati di nuovi. Questo non ha lasciato intatta la società italiana e la percezione sociale ha subito grandi cambiamenti nell'ultimo decennio. Il sentimento dell'anti-immigrazione è emerso in una fascia sempre più ampia di una popolazione precedentemente più inclusiva, spesso accompagnata da razzismo, xenofobia ed esclusione, come elementi ancora più estremi (Tanács-Mandák 2018). I media e il loro effetto '*framing*', che a partire dagli anni 2000 hanno messo in evidenza i crimini commessi dagli immigrati, hanno giocato un ruolo importante in questo senso. Questi processi, ovvero l'aumento del numero di arrivi, le politiche migratorie inadeguate e la percezione sociale, hanno interagito e si sono alimentati a vicenda in una sorta di spirale che continua ad allargarsi e ad approfondirsi.

Allo stesso tempo, è importante sottolineare che non ci sono state nella società solo reazioni negative all'aumento dell'immigrazione. L'Italia ha tradizionalmente una forte *società civile*, che fa leva su elementi di cultura politica come la partecipazione, l'altruismo, l'importanza dei movimenti sociali, o l'importanza del localismo e del coinvolgimento negli affari pubblici e nella politica. La società civile non ha tardato a riconoscere i problemi legati all'aumento dell'immigrazione e a sviluppare strategie per affrontarli, soprattutto a livello locale. Una delle fonti fondamentali dei problemi è stata la totale mancanza o l'inadeguatezza dell'integrazione. Pertanto, queste organizzazioni forniscono servizi essenziali come la formazione linguistica e culturale, l'assistenza per i documenti, l'alloggio e la ricerca di lavoro, soprattutto per promuovere l'inclusione (Dömös 2019).

### 3. Migrazione interna

In Italia, oltre all'emigrazione, la migrazione interna, soprattutto da sud a nord, è stata presente per tutto il XX secolo con un notevole incremento dopo la seconda guerra mondiale. Il periodo principale di tale fenomeno si ha tra gli anni '50 e la metà degli anni '60 ma comunque, anche se in forma ed intensità diversa, possiamo dire che tale processo è tuttora attuale.

Nel caso dell'Italia il più importante motivo della migrazione interna era il diverso sviluppo del nord e del sud. Tra i fattori che hanno contribuito alla migrazione interna vi era l'arretratezza agricola; il ritardo e la lentezza della riforma agraria; vi erano lavoratori precari che lasciavano le campagne per cercare una vita migliore nella città affrontando viaggi della speranza nei così detti *treni del sole*. Invece il Nord era la nuova '*Terra promessa*' poiché negli anni '50 c'era un periodo di grande espansione economica definito come *miracolo o 'boom' economico* italiano, soprattutto nel triangolo industriale cioè Genova, Milano e Torino (Gallo 2012: 144). Allo stesso tempo, lo sviluppo ha esacerbato alcuni problemi, come la cosiddetta '*questione meridionale*' e il dualismo economico e sociale tra Nord e Sud (Panichella 2014).

Altri importanti fattori scatenanti della migrazione interna sono stati l'urbanizzazione del Nord, lo sviluppo delle reti migratorie e l'abolizione delle leggi fasciste che fino ad allora avevano reso difficile il trasferimento. Tuttavia le condizioni di vita per i meridionali anche al nord erano molto difficili, e ad esempio neanche il sistema sanitario e quello scolastico erano preparati all'aumento delle persone. C'erano problemi anche con l'integrazione dei meridionali,

spesso costretti a dover affrontare episodi di razzismo. In molti luoghi, in quel periodo, si potevano leggere i cartelli ‘*Vietato l'ingresso ai meridionali*’ o ‘*Vietato l'ingresso ai cani e ai meridionali*’ e i meridionali venivano chiamati ‘*immigrati*’ (Panichella 2014: 29).

La nuova prospettiva di convivenza Nord-Sud - ora non solo in un unico Paese, ma anche in unità territoriali più piccole - ha causato attriti, ma ha anche inevitabilmente plasmato e modellato l'immagine di questi insediamenti. Inizialmente, le città non erano in grado di tenere il passo con l'improvviso aumento della popolazione, per cui alcuni dei nuovi arrivati vivevano in appartamenti senza bagno o acqua calda. Era inoltre molto comune che più famiglie condividessero una singola abitazione, il che portò al degrado di alcuni quartieri e all'ulteriore emarginazione di queste popolazioni. La povertà e l'emarginazione hanno anche aumentato il tasso di criminalità e la prostituzione. Gli esperti in materia hanno sottolineato la duplice natura del processo: se da un lato vi erano gli aspetti negativi della migrazione interna sopra descritti, dall'altro va ricordato che negli anni successivi le condizioni di vita della maggior parte degli abitanti del Sud erano migliorate, ad esempio con la costruzione di nuovi quartieri, con la possibilità di trasferirsi in alloggi più confortevoli e, nel tempo, con il miglioramento delle condizioni di vita e del tenore di vita. Allo stesso tempo, non solo la mentalità e lo stile di vita del Nord, ma anche le tradizioni del Sud hanno influenzato le città. Buoni esempi sono la crescente statistica dei matrimoni e l'aumento del tasso di fecondità, il risultato della presenza di una popolazione meridionale più tradizionale (Dömös 2019). Un'altra importante conseguenza della migrazione interna è risiede nel rafforzamento di un'identità nazionale unitaria, una delle maggiori sfide affrontate dal Paese fin dal Risorgimento, e ha creato opportunità per l'integrazione di storie e culture diverse (Gallo 2012: 144). Anche la Chiesa cattolica è stata determinante nel promuovere la coesistenza Nord-Sud e l'integrazione dei meridionali, creando una sorta di propria rete migratoria interna.

Nella seconda parte degli anni '60 si esaurisce l'euforia del miracolo economico quindi si riduce l'ondata migratoria dal Sud al Nord e tanti ritornano nella regione di origine. Dagli anni '70 agli anni '90 possiamo parlare dei cosiddetti ‘*anni del consolidamento*’, dovuti a una confluenza di cause economiche. Allo stesso tempo, si sono verificati cambiamenti al Sud, soprattutto grazie agli investimenti e agli sviluppi della *Cassa del Mezzogiorno*. L'effetto combinato di questi sviluppi fu che i giovani del sud erano meno movibili e meno attratti dal nord, poiché il divario tra Nord e Sud non era più così profondo come nel passato. La migrazione interna fu rallentata anche dal fatto che era in atto la seconda grande ondata di emigrazione.

A partire dalla seconda metà degli anni Novanta, la migrazione interna ha conosciuto un nuovo boom. Tuttavia, questo periodo è stato diverso per molti aspetti da quello precedente: la direzione della migrazione si è spostata verso il Nord-est e le regioni della Terza Italia (Veneto, Emilia-Romagna, Toscana, Marche) e il settore pubblico e terziario, piuttosto che l'industria, hanno attratto i nuovi migranti interni. Le donne furono maggiormente coinvolte nella migrazione e meno sottomesse ma più attive nel prendere decisioni. In questo periodo un particolare tipo di migrazione, legata all'università, è diventata significativa, con un numero sempre maggiore di giovani del Sud che emigrano per studiare (Panichella 2014).

Conclusione – variabilità permanente, complessità delle tendenze, parallelismi e fenomeni vecchi e nuovi

Lo studio ha cercato di presentare brevemente le tendenze migratorie in Italia, che hanno portato a diversi risultati importanti. Il fenomeno migratorio in sé è un processo complesso e in continua evoluzione. Nel caso dell'Italia, sono state osservate tre tendenze migratorie principali: emigrazione, migrazione interna e immigrazione. L'analisi del fenomeno migratorio ha anche

mostrato che, sebbene si possa parlare di tendenze migratorie specifiche di un particolare periodo, uno sguardo più attento rivela che le stesse sono intrecciate e non possono essere nettamente separate. Lo studio ha mostrato che, sebbene l'emigrazione sia stata più dominante all'inizio del secolo e all'inizio del XX secolo, abbiamo assistito ad un'emigrazione significativa anche nella seconda metà del XX secolo. Un'osservazione simile è stata fatta quando abbiamo analizzato la migrazione interna, sebbene gli anni Cinquanta e Sessanta siano stati uno dei periodi più dominanti, ma in realtà si è trattato di un processo sempre presente, ma con intensità e caratteristiche diverse. Tuttavia, quando si parla di migrazioni e dell'Italia di oggi, la questione che viene maggiormente alla ribalta è l'ondata migratoria degli ultimi anni e la miriade di sfide che ha generato con sé. È inoltre importante sottolineare che la migrazione interna è oggi ancora presente nel panorama sociale italiano anche a causa di alcuni fattori come le diverse crisi economiche e la crisi pandemica, fattori questi che hanno portato anche un numero crescente di emigranti italiani a lasciare il "bel paese" per aree più sviluppate dell'Europa. Entrambe le tendenze sono principalmente legate ai giovani italiani laureati che lasciano il loro luogo di residenza. La *fuga di cervelli*, cioè il mancato trattenimento di questi giovani, è una grave perdita non solo per l'economia ma anche per la scienza, l'innovazione tecnologica e la società. Questo è particolarmente vero quando si guarda allo spopolamento degli insediamenti nel Sud, oppure all'invecchiamento della società nel Paese nel suo complesso.

Lo studio ha anche evidenziato che esistono molte analogie tra le diverse ondate migratorie, e che l'analisi dell'emigrazione e della migrazione interna rivela una serie di dinamiche e problemi che possono essere messi in parallelo con l'immigrazione di oggi verso l'Italia. Basti pensare alle pericolose condizioni di attraversamento del mare nel caso dell'emigrazione oppure agli emigranti ed emigranti dal sud al nord costretti a lavorare in contesti difficili, sottopagati e vittime di un forte razzismo. Queste considerazioni possono essere riproposte riguardo all'attuale contesto del fenomeno migratorio. Come per tutte e tre le tendenze, è emerso il legame tra migrazione e criminalità. Nell'analisi della migrazione interna, si potrebbero scoprire ulteriori analogie con l'immigrazione odierna, come l'aumento del tasso di fecondità, i problemi abitativi, la segregazione o l'emarginazione. In questo contesto sono sorti i primi partiti anti-immigrazione (Marp – Movimenti per l'autonomia regionale piemontese), con slogan che sono in linea con quelli di partiti simili di oggi. Tuttavia, non c'è solo una somiglianza, ma anche un'importante differenza. L'integrazione è un elemento essenziale della migrazione e le sfide dell'integrazione sono state evidenziate anche nelle tendenze. Allo stesso tempo, quando parliamo di integrazione e delle sue difficoltà nel caso degli italiani durante la migrazione interna, dobbiamo aggiungere che la coesione etnica e la comunanza linguistica e religiosa hanno facilitato e aiutato molto questo processo. Allo stesso modo, per coloro che sono emigrati oltreoceano, l'essere inseriti in una cultura, che si è costruita grazie al '*melting pot*', ad agevolare il processo dell'integrazione. La cultura americana era molto inclusiva, quindi era più facile integrarsi con successo (anche se non mancavano le insidie). Al contrario, nel caso dell'immigrazione, è proprio l'assenza di questi fattori a essere la fonte di una miriade di problemi. In altre parole, queste differenze sono sempre un fattore di complicazione nell'immigrazione e, sebbene la 'mescolanza' nell'immigrazione possa creare ponti, è molto più difficile a causa dei diversi background linguistici e culturali. Le tendenze migratorie hanno anche evidenziato che, a causa della loro complessità, non è sufficiente costruire muri reali o metaforici, ma che è necessaria una politica migratoria lungimirante e a lungo termine che risponda alla complessità dei flussi. Uno strumento importante è l'integrazione, per la quale si possono trovare anche buone pratiche. Come durante la migrazione interna, le cosiddette Agenzie di socializzazione hanno aiutato molto l'integrazione, ad esempio hanno ridotto la distanza con la scolarizzazione. Ma allo stesso modo agiscono le ONG che lavorano con gli immigrati, il cui ruolo di primo piano è stato menzionato, anche se brevemente.

*Il saggio fa parte della ricerca eseguita con l'apoggio del 'Magyar Állami Eötvös Ösztöndíj'.*

## **Bibliografia**

- BEVILACQUA, P. ET AL. 2001. *Storia dell'emigrazione italiana*. Roma: Donzelli.
- COLOMBO, A., SCIORTINO, G. 2004. *Gli immigrati in Italia*. Bologna: il Mulino.
- DEMAIO, G. ET AL. 2022. *Osservatorio romano sulle migrazioni*. Roma: IDOS.
- DÖMÖS, M. 2016. Migrációs tendenciák Olaszországban, *Belvedere Meridionale*, XXVIII, numero speciale, 72-90.
- DÖMÖS, M. 2019. *Az olaszországi bevándorlás alulnézetből. Civil szervezetek és a migráció*. Tesi di dottorato.
- GALLO, S. 2012. *Senza attraversare le frontiere. Le migrazioni interne dall'Unità a oggi*. Urbino: Laterza
- LUPU, S. 2015. *La Questione. Come liberare la storia del Mezzogiorno dagli stereotipi*. Roma: Donzelli.
- PANICHELLA, N. 2014. *Meridionali al Nord. Migrazioni interne e società italiana dal dopoguerra ad oggi*. Bologna: il Mulino.
- PRETELLI, M. 2011. *L'emigrazione italiana negli Stati Uniti*. Bologna: il Mulino.
- URSETTA, U. 2022. *Quando i clandestini eravamo noi. Storia dell'emigrazione italiana*. Cosenza: Luigi Pellegrini Editore.
- TANÁCS-MANDÁK, F. 2018. A bevándorlás és az olasz közvélemény. Trendek az elmúlt tíz évben. *KKI Elemzések*, <[https://kki.hu/assets/upload/14\\_KKI-elemzes\\_ITA\\_Tanacs-Mandak\\_20180410.pdf](https://kki.hu/assets/upload/14_KKI-elemzes_ITA_Tanacs-Mandak_20180410.pdf)> [ultimo accesso: 28 maggio 2023].

## **Fonti**

- CANALI, L. 2009. Da dove vengono i migranti. *Limes*. <<https://www.limesonline.com/da-dove-vengono-i-migranti-3/73922>> [ultimo accesso: 28 maggio 2023].
- ISTAT 2020. Iscrizioni e cancellazioni anagrafiche della popolazione residente. <<https://www.istat.it/it/archivio/265909>> [ultimo accesso: 03 giugno 2023].
- ISTAT 2021. Popolazione residente e dinamica demografica. <[https://www.grusol.it/informazioni/22-12-22\\_1.PDF](https://www.grusol.it/informazioni/22-12-22_1.PDF)> [ultimo accesso: 03 giugno 2023].
- OPENPOLIS 2023. Gli arrivi di migranti in Italia dal 1997 al 2020. <<https://www.openpolis.it/numeri/gli-arrivi-di-migranti-in-italia-dal-1997-al-2020/>> [ultimo accesso: 13 giugno 2023].
- UNHCR Mediterranean Situation – Italy. <<https://data2.unhcr.org/en/situations/mediterranean/location/5205>> [ultimo accesso: 13 giugno 2023].
- TUTTITALIA <<https://www.tuttitalia.it/statistiche/cittadini-stranieri-2022/>> [ultimo accesso: 9 giugno 2023].

**Tímea Farkis**  
*Università degli Studi di Pécs*  
[farkis.timea@pte.hu](mailto:farkis.timea@pte.hu)

## **György Festetics: “*Materia tentaminis publici...*”**

Count György Festetics ”*Materia tentaminis publici*”

The purpose of my study is to present the pedagogical program of the Theresianum founded by Mária Terézia, which is closely related to the innovation of the scholar monk Michael Denis. One of the most important results of this educational concept was the 1773 exam written by Count György Festetics "Materia tentaminis publici quod ex anni hujus scholastici praelectionibus". The exam is a public exam, the three documents of which are intended for György Festetics to give an account before the examination board on the specific properties of bodies, 2. the physical description of the Earth, and 3. his knowledge of the history of literature. In my study, I show how the knowledge of library science (biblioconomia) founded by Michael Denis relates to the concept of the education of Hungarian nobility, and how they promoted the knowledge of Italian culture in Hungary.

Keywords: György Festetics, tentamen, Michael Denis, biblioteconomia

### Introduzione

Il presente articolo si inserisce nel discorso di un secolo nel campo dell'italianistica ungherese i cui studiosi si sono dedicati alla ricerca dei rapporti culturali, diplomatici italo-ungheresi e alla ricerca della ricostruzione della storia dell'insegnamento della lingua italiana in Ungheria. (Tombi 2022, Kollár 2018)

Se si vogliono marcare le tappe più importanti della storia dell'insegnamento della lingua italiana in Ungheria bisogna sottolineare l'attività scientifica degli italianisti ungheresi nel ricostruire le origini della concezione dell'insegnamento della lingua e della cultura italiana in Ungheria. (Farkis 2022: 16)

In Ungheria l'anno 2024 sarà dedicato alla commemorazione del centesimo anniversario dell'introduzione della lingua italiana nel sistema scolastico ad opera del conte Cuno Klebelsberg, e all'attività scientifica degli italianisti ungheresi di quel periodo storico. L'approvazione della legge 1924 (§ XI) segna una tappa di grande rilievo nella storia della presenza della lingua e della cultura italiana in Ungheria, ufficialmente riconosciuta come già da secoli, parte della cultura ungherese. Grazie alla convinzione del conte Klebelsberg, secondo il quale, la lingua e la letteratura italiana devono essere insegnate nelle scuole medie superiori, vennero fondati in Ungheria dipartimenti di italianistica, rendendo possibile così che le ricerche scientifiche fossero tramandate di generazione in generazione fino ad oggi, dalla linguistica alla letteratura, dalla storia alla civiltà italiana, alla storia dell'arte. (Salamon 2002: 280-284, Ordasi 2018: 327-340). La data dell'approvazione della legge del 1924 segna non soltanto la prima tappa dell'insegnamento della lingua e della letteratura italiana in Ungheria, ma anche la fine di un periodo pieno di cambiamenti, di preparazione che coincise con l'inizio della Ratio Educationis (1777) e della fondazione del Theresianum (1743) nel cui programma scolastico Maria Teresa dichiarò esplicitamente che l'istruzione pubblica dovesse essere *Politicum*.

## 1. La riforma scolastica di Maria Teresa d'Austria

Per quanto riguarda la riforma scolastica (1774) di Maria Teresa sul territorio dell'Impero Asburgico va sottolineata la sua modernità in quanto pose la scuola al centro di un progetto di riforme politiche, sociali ed economiche fondate su un modello etico-antropologico di valori e comportamenti civili, cui la religione è tutt'altro che estranea. Valori e modelli di comportamento su cui si sarebbero ridefiniti i rapporti tra pubblica autorità e società civile, incardinati su una nuova idea di cittadinanza, ridefinita entro i principi della responsabilità sociale e del diritto personale. Al fine di raggiungere tali obiettivi, la scuola, di per sé, era insufficiente. Occorreva promuovere un nuovo modello scolastico, fondato su rigorosi principi istituzionali e didattici, in grado di trasmettere, assieme all'alfabeto, una disciplina dell'intelletto e dei sentimenti. (Piseri 2017: 100)

Con il programma del "Regolamento generale per le scuole normali e da popolo" del 6 dicembre 1774 venne stabilita per la prima volta l'obbligatorietà dell'istruzione tra i 6 e i 12 anni, venne sciolta la Compagnia di Gesù e fu organizzata una rete di scuole (Németh 2003), istituendo i tre tipi di scuola di base: 1. scuola del trivio nei piccoli centri, nelle piccole città, con sede di parrocchia, 2. scuola principale nelle grandi città, in ogni distretto, 3. scuole normali nelle provincie dove venivano istruiti anche gli insegnanti. Anche in Ungheria con la direzione di József Ürményi vennero elaborati i primi documenti riguardanti la riforma scolastica e nel 1777 nacque il primo decreto sull'educazione pubblica, la "Ratio Educationis" (Németh 2003: 194). La prima parte della "Ratio Educationis" preparata da Ürményi si occupava del sistema strutturale, economico delle scuole elementari, medie e superiori. L'istruzione divenne veramente pubblica, centralizzata e statale. I distretti vennero diretti dai centri fondati a Pressburgo, Besztercebánya, Kassa, Ungvár, Nagyvárad, Buda, Győr, Pécs e Zágráb. Dopo le scuole medie (scuola grammaticale di 3 anni e/o liceo di 5 anni) gli scolari potevano continuare i loro studi alle accademie o alle università. Le 5 accademie (Nagyszombat, Győr, Nagyvárad, Kassa, Zágráb) avevano due corsi di due anni: studi umanistici e studi in giurisprudenza.

L'università venne spostata da Nagyszombat a Buda nel 1777. (Csóka J. s.d.) Per quanto riguarda il materiale d'insegnamento, dal punto di vista dell'insegnamento della letteratura e della lingua italiana in Ungheria possiamo affermare che nelle scuole elementari e in quelle medie l'italiano non si trovava fra le materie, il Curriculum non dava tempo e spazio alla lingua italiana in Ungheria. Naturalmente nell'Impero Asburgico, sul territorio italiano, a Rovereto per esempio, nel programma scolastico era obbligatorio l'insegnamento della lingua italiana.

A Rovereto, capoluogo di Circolo, ai sensi della *Schulordnung*, sarebbe dovuta sorgere una scuola principale (Hauptschule), vi fu organizzata invece, per il fatto che la città era capoluogo di un Circolo abitato da cittadini in prevalenza di madrelingua italiana, una scuola caponormale (Normalhauptschule) sotto la direzione di Giovanni Marchetti, presso la medesima dovevano essere istruiti tutti gli aspiranti-docenti delle scuole di base in lingua italiana del Circolo. (...) Presso queste scuole funzionavano anche delle «classi tedesche» affidate ai docenti bilingui, esse non costituivano peraltro né una struttura scolastica autonoma («una scuola tedesca»), né una sezione della scuola normale. (Osti 2000: 35)

### 1.1. Il Theresianum e Michael Denis

Il Theresianum era composto da tre Sezioni, facoltà/corsi/livelli: liceo (3 classi di studi grammaticali + 2 classi di studi umanistici), sezione di filosofia di 2 anni - preparazione agli studi universitari, poi 3 anni (più tardi 4 anni) di studi superiori. L'istituto era fondato con lo scopo di formare dei giovani nobili, ma anche borghesi alla carriera di funzionari pubblici di alto livello al servizio dell'impero. Per quanto riguarda il programma scolastico, da un lato

venivano insegnate le materie necessarie ai futuri burocrati, di tipo giuridico ed economico, dall'altro, trattandosi di un collegio gestito dai Gesuiti, si dava molta importanza al catechismo, affinché la classe dirigente dei territori asburgici fosse saldamente Cattolica. Mentre i professori di religione appartenevano alla Compagnia di Gesù, i professori delle materie profane potevano essere anche dei laici, come il giurista Karl Anton von Martini ed il bibliotecario Michael Denis, József Ürményi (autore della Ratio Educationis). Il 4 novembre del 1772 Denis fu nominato direttore della Biblioteca del Theresianum, dopo Pio Niccolò Garelli (1670–1739) e dal 1723 divenne bibliotecario. Venne organizzata la Sala di lettura, venne preparato il catalogo. La catalogazione durò ben 4 anni. La biblioteca venne aperta agli studenti 7 ore alla settimana. Si dava grande importanza all'insegnamento delle scienze naturali (botanica, fisica, matematica) e venne organizzata anche una biblioteca dedicata agli studi delle scienze naturali ed un orto botanico. Durante tutto il secolo del Settecento si moltiplicarono le ricerche scientifiche anche nella medicina, nell'industria, quindi anche la pedagogia degli insegnanti del Theresianum dovette svilupparsi, cambiare metodo. Quando nel 1773 il papa Clemente VI sciolse l'Ordine dei Gesuiti, sotto il controllo dell'Imperatrice Maria Teresa vennero introdotte delle riforme, grazie alle quali si poteva finalmente studiare anche la biblioteconomia. Naturalmente questa materia, questa nuova disciplina venne insegnata da Michael Denis. Gli studi duravano due anni. Il programma, cioè la tematica di questa disciplina venne pubblicata dai suoi studenti nel 1775 con il seguente titolo: *"Grundriss der Bibliographie oder Bücherkunde, nach welchem an der k. k. theres. Ritterschule, auf Anleitung des Aufsehers der k. garellischen Bibliothek und Lehrers der Bibliographie und Literargeschichte Mich. Denis, die Herren, Christian Graf Aichholt, Ferdinand Freyherr Ulm von Erbach, Franz Graf von Nieulant, Franz Freyherr von Püchler, Joseph von Püchler, Otto Freyherr von Kulmer den ... des Monats August 1775. öffentlich geprüft werden. Wien: gedruckt bey ... Trattnern, k.k. Hofbuchdr. und Buchhändlern."* (Walleshausen 2008) In questa sede, non entrando nei dettagli del programma pedagogico di Denis, vorrei soltanto richiamare l'attenzione sulla seconda e terza parte del documento, in quanto rappresenta perfettamente la presenza della letteratura, della cultura e anche della lingua italiana. Nella seconda parte del programma della biblioteconomia di Denis si studiava l'importanza di San Paolo, di Origene, della biblioteca di Alessandria, di Costantinopoli, dei papi e dei loro bibliotecari. Si dava più spazio ai discorsi riguardanti l'attività culturale di Federico II, del Papa Nicola V, della famiglia Medici, di Alfonso d'Aragona, di Leone X. In questa parte del programma pedagogico veniva menzionata anche la Corvina di Mattia Corvino. I giovani studenti del Theresianum dovevano conoscere i nomi dei più importanti tipografi. Oltre alle tipografie famose tedesche, dovevano imparare anche le tipografie del territorio italiano di Roma, di Venezia. Non bastava conoscere le biblioteche europee più importanti, ma dovevano conoscere anche i bibliotecari, il sistema secondo il quale i libri, le rarità venivano catalogati. Così i figli dell'aristocrazia dell'Impero Asburgico avevano la possibilità di conoscere, anche se prima, solo dai discorsi, dalle lezioni di Denis, la Laurenziana di Firenze, l'Ambrosiana di Milano, la Marciana di Venezia, la biblioteca di Modena, quella di Bologna, di Torino, di Padova. Il professore Denis trasmetteva così a ogni suo allievo la passione per le scienze e per i libri. Le più grandi biblioteche aristocratiche divennero le collezioni private di grande importanza. (Walleshausen 2008)

## 2. György Festetics György (1755-1819) al Theresianum ed il suo Tentamen

Secondo le ricerche più recenti (Walleshausen 2008, Kurucz 2006) György Festetics e Michael Denis erano legati da un rapporto molto stretto: maestro-allievo. György Festetics studiò al Theresianum dal 1768 al 1775 e frequentò le lezioni di Denis, studiò anche la biblioteconomia quando il programma di Denis era ancora nella fase di preparazione. György Festetics divenne

allievo del Theresianum proprio nel periodo delle riforme pedagogiche ed era uno studente molto diligente, motivato. Ne sono testimonianze le sue quattro attestazioni e tre tentamen stampati e pubblicati. Il suo ultimo tentamen è molto importante dal punto di vista della presenza della cultura e della letteratura italiana. Tra i tentamen pubblicati, il più interessante è quello che si trova non soltanto nell'Archivio Statale Ungherese, ma anche nella Biblioteca del Castello (Festetics: Materia tentaminis publici quod ex anni hujus scholastici praelectionibus in Collegio Regio). La struttura del tentamen scritto in latino ed in tedesco (tesine di laurea) del 1773 è la seguente. 1. Fisica (gli argomenti, le domande furono preparati da Pál Makó. 2. Geografia (docente di questa materia fu Lajos Mitterpacher) 3. Storia della Letteratura (docente Michael). La prima parte descrive le qualità fisiche della materia: magnetismo, elettricità, stato d'aggregazione, gravitazione, del fuoco, del calore, del refrigerare etc., la seconda parte tratta la disciplina della geografia.



Fig. 1. Tentamen Publicum ex Logica, Metaphysica, Architectura Civili et Militari ... subibit Illustrissimus Dominus Comes Georgius Festetics de Tolna. Viennae 1772.

La terza parte scritta in latino, di questo libretto, della tesina, contiene delle domande che riguardano la letteratura, storia della civiltà antica, classica medievale del periodo rinascimentale ed è fondata sui corsi di biblioteconomia di Denis. Ci sono 118 domande fra le quali troviamo molte che corrispondono perfettamente alla materia preparata da Denis.



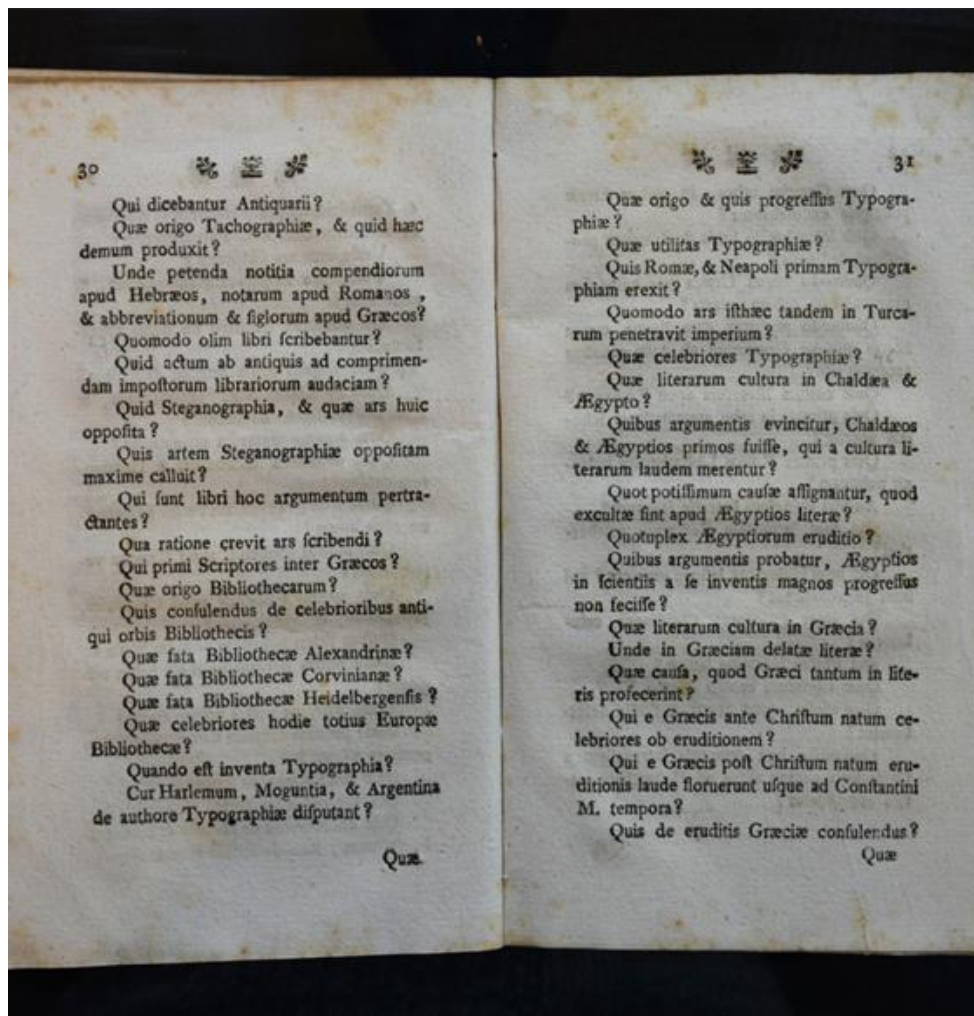


Fig. 2. Le domande della terza parte del Tentamen Publicum ex Logica, Metaphysica, Architectura Civili et Militari ... subibit Illustrissimus Dominus Comes Georgius Festetics de Tolna. Viennae 1772.

Le domande della terza, alle quali gli allievi dovevano rispondere, probabilmente durante un esame orale, toccavano per esempio i generi letterari, l'origine della scrittura, gli scribi dell'Antichità, i copisti medievali, le biblioteche antiche (Heidelberg, Corvinus, Laurenziana, Marciana, Vaticana etc.) la figura del bibliotecario, l'invenzione della stampa, le tipografie ed i tipografi più importanti, i letterati dell'Impero Romano, le università, gli istituti, le accademie più importanti degli studi umanistici del Quattrocento, del Cinquecento, del Sei- e del Settecento, la figura del mecenate, chi erano i personaggi più illustri della retorica, della poetica, della musica, della filosofia, della giurisprudenza, della teologia, come si può e come si deve studiare dai libri (Walleshausen 2008, Kurucz 2006: 1347). Il tentamen di György Festetics è la testimonianza del fatto che i corsi di Denis ancora in fase di preparazione divennero domande d'esame. Se esaminiamo la struttura della Biblioteca Helikon della famiglia Festetics a Keszthely (I. Philologia. II. Historia Literaria et Aesthetica Hungarica. III. Theologia. IV. Jurisprudentia. V. Actadiaetalia et comitalia. VI. Medicina. VII. Philosophia. VIII. Paedagogia. IX. Militaria. X. Scientiae Naturales. XI. Oeconomia et Technologia. XII. Scientiae Mathematicae. XIII. Historia et Geographia Hungarica. XV. Encyclopedia. XVI. Genealogia et Heraldica. XVII. Aesthetica. XVIII. Mappae Geographicae. XIX. Musica. XX. Miscellanea. XXI. Literatura Germanica. XXII. Literatura Britanica. XXIII. Literatura Romana. XXV. Bibliographia. XXVI. Periodica.), è evidente la continuità degli studi eseguiti del giovane Festetics al Theresianum.

La nascita di questa grandiosa collezione risale ancora ai tempi di Kristóf Festetics (1696-1768), quando durante la costruzione del castello, venne eretta una «casa dei libri» nella quale trovarono posto, prima di tutto libri e documenti di argomento prevalentemente economico, storico e giuridico. Suo figlio, Paolo (1722-1782), che fin dalla prima infanzia passò la maggior parte della sua vita presso la corte di Maria Teresa, a Vienna, arricchì notevolmente la biblioteca della famiglia, trasferendo nel Palazzo di Keszthely i libri comprati all'estero. Nel 1765 la biblioteca divenne parte del fedecommesso, come volle Kristóf Festetics nel suo testamento, e di conseguenza la cura della biblioteca fu obbligatoria per tutti i discendenti della famiglia Festetics. (Farkis 2001: 182)

## Conclusione

È stato prima sottolineato dagli studiosi della famiglia Festetics (Kurucz 2006: 1349) quanto erano estremamente importanti gli anni di studio al Theresianum per la formazione culturale del futuro conte Festetics. Però si è parlato poco dell'importanza della cultura, della letteratura e della lingua italiana nella educazione dei membri della famiglia. L'insegnante di giurisprudenza di György, Karl Anton Martini contribuì in modo rilevante alla sua formazione intellettuale. L'influenza del professore Denis è resa nota dal tentamen di cui si è parlato in questo articolo. Quindi gli anni passati al Theresianum per il György Festetics, ma per tutti i figli delle famiglie aristocratiche ungheresi e non solo, diedero la possibilità di avere contatto diretto con le idee più moderne dell'Illuminismo, con le discipline moderne, come la biblioteconomia e di conseguenza approfondire lo studio delle lingue e della letteratura italiana. Dal 1782 il padrone del patrimonio Festetics fu György Festetics che terminati gli studi a Vienna, presso il Theresianum, andò in Italia, come ufficiale dell'Impero Austriaco. Qui, a Lodi, ebbe la possibilità di praticare la lingua italiana, grazie alla quale arrivarono poi altri volumi, esempi della tipografia italiana a Keszthely. Quando per motivi politici si ritirò definitivamente in campagna, a Keszthely, si dedicò alla cultura e al mecenatismo. Grazie agli studi con il professor Denis, compiuti a Vienna, decise la ricostruzione della biblioteca e la arricchì di continuo anche con i libri stampati in Italia. La sua collezione di volumi, di libri scritti in italiano è impressionante (Farkis 2001) ed è testimonianza anche di quella pedagogia moderna, praticata al Theresianum nella quale lo studio della letteratura e della lingua italiana era inevitabile, fondamentale. Passarono 152 anni dall'attività pedagogica e scientifica di Michael Denis e Karl Anton Martini al Theresianum all'approvazione della legge 1924 (§ XI) sullo status della lingua italiana nelle scuole medie superiori in Ungheria, ci vollero 152 anni dalla presenza della concezione all'introduzione di essa come legge, nell'istruzione pubblica (Horváth 2022).

## Bibliografia

- CSÓKA, J. L. (senza data). A Ratio Educationis korszaka. In: DOMANOVSKY, S., BALANYI, GY., SZENTPÉTERY, I., MÁLYUSZ, E., VARJÚ, E. (eds.) *Magyar művelődéstörténet. IV.* Budapest, (senza data) <<https://mek.oszk.hu/09100/09175/html/69.html>> [ultima consultazione: 25 giugno 2023].
- FARKIS, T. 2001. Elicóna, *Nuova Corvina*, 9 (2001), 181-191. <[https://epa.oszk.hu/02500/02582/00009/pdf/EPA02582\\_nuova\\_corvina\\_2001\\_09\\_181-191.pdf](https://epa.oszk.hu/02500/02582/00009/pdf/EPA02582_nuova_corvina_2001_09_181-191.pdf)> [ultima consultazione: 27 giugno 2023].
- FARKIS, T. 2022. La concezione dell'insegnamento della lingua e della cultura italiana nell'educazione delle famiglie aristocratiche ungheresi dei secoli XVII-XVIII. In: *Studi e*

- ricerche d'italiano sul Danubio e oltre in Europa Centrale e Centro-Orientale*. Quaderno degli abstract. Szeged: SZTE BTK Olasz Nyelvi és Irodalmi Tanszék.
- FESTETICS, GY. 1772. *Tentamen Publicum ex Logica, Metaphysica, Architectura Civili et Militari ... subibit Illustrissimus Dominus Comes Georgius Festetics de Tolna*. Viennae 1772. MOL Festetics Lt. P 235 108. cs. No. 169 fol. 357., No. 173 fol. 366., No. 175 fol. 368. 22. <<https://arts.u-szeged.hu/download.php?docID=129425>> [ultima consultazione: 23 giugno 2023].
- HORVÁTH, Z. 2022. Az olasz nyelvtanítás elindítására tett lépések az 1920-as években Magyarországon, *Történelemtanítás – Online történelemdidaktikai folyóirat*. <<https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2022/04/horvath-zoltan-az-olasz-nyelvtanitas-elinditasara-tett-lepesek-az-1920-as-evekben-magyarorszagon-13-01-09/>> [ultima consultazione: 23 giugno 2023].
- KOLLÁR, A. 2018. Dimensioni e valori linguistici nella scuola ungherese dal dopoguerra ad oggi: Analisi di alcuni libri di testo. In: MARCATO, G. (ed.) *Dialetto e società*. Padova: Cleup Editore. 283-289.
- KURUCZ, GY. 2006. Kényszer és szolgálat: Portrévázlat Festetics Györgyről, *Századok*, 140., 6., 1346-1347. <[https://adt.arcanum.com/hu/view/Szazadok\\_2006/?query=tentamen+publicum%2C+thesianum&pg=1394&layout=s](https://adt.arcanum.com/hu/view/Szazadok_2006/?query=tentamen+publicum%2C+thesianum&pg=1394&layout=s)> [ultima consultazione: 23 giugno 2023].
- NÉMETH, A. 2003. Osztrák tanügyi reformok és a pedagógia egyetemi tudománnyá válásának kezdetei, *Magyar Pedagógia* 103., 2., 189-210. <[http://hir.edia.hu/mped/document/Nemeth\\_MP1032.pdf](http://hir.edia.hu/mped/document/Nemeth_MP1032.pdf)> [ultima consultazione: 25 giugno 2023].
- ORDASI, ZS. 2018. Rapporti via aerea. Aeroporti in Italia e in Ungheria tra le due guerre mondiali. In: RUSPANTI, R., TURGONYI, Z. (eds.) *Tra una guerra e l'altra: Incroci fra Italia e Ungheria: storia, letteratura, cultura, mondo delle idee (1921-1945)*. Budapest, Magyarország, Roma, Olaszország: MTA Bölcsészettudományi Kutatóközpont, Centro Interuniversitario di Studi Ungheresi e sull'Europa Centrale e Orientale (CISUECO), 327-340.
- OSTI, G. 2000 Il trapasso dall'organizzazione scolastica asburgica a quella italiana. In: *L'affermazione di una società civile e colta nella Rovereto del Settecento*. Memorie, serie II, vol. III (a cura di Mario Allegri) <<https://media.agiati.org/page/attachments/memorie-mem-05-tomo-1-art02-osti.pdf>> [ultima consultazione: 24 giugno 2023].
- PISERI, M. 2017. Dalla virtù al buon comportamento. Le prime esperienze di istruzione pubblica e laica nell'età delle riforme teresiano-giuseppine: con qualche esempio della Brescia Veneziana, *Quaderni di Intercultura*, IX/2017, 97-110. <<https://cab.unime.it/journals/index.php/qdi/article/download/1748/1396>> [ultima consultazione: 24 giugno 2023].
- SALAMON, E. 2002. Az olaszországi nyelvpolitika 2001-ben, különös tekintettel a friuli és a szárd kisebbség helyzetére. In: GADÁNYI, K., PUSZTAY, J. (eds.) *Közép-Európa: egység és sokszínűség: A Nyelvek Európai Éve 2001 zárókonferenciájának előadásai*. Szombathely, Magyarország: Berzsényi Dániel Tanárképző Főiskola (BDTF). 280-284.
- TOMBI, B. 2022. *Divulgazione scientifica nel Settecento – tipologia, generi, linguaggio*. Budapest: Fakultáns.
- WALLENHAUSEN, GY. 2002. Mitterpacher és a Tereziánium. Mezőgazdasági kultúránk bécsi emlékhelye. Szt. István Egyetem, 4. (9). 2002. júl. 9. 14-15.
- WALLENHAUSEN, GY. 2008. Denis professzor és tanítványa, Festetics György. *Könyvtári Figyelő*. 54., 1. <<https://epa.oszk.hu/00100/00143/00066/106.htm>> [ultima consultazione: 26 giugno 2023]

**Petra Hamerli**  
*Università di Pécs*  
[hamerli.petra@pte.hu](mailto:hamerli.petra@pte.hu)

## **L'ultima seduta del Gran Consiglio**

The Last Session of the Grand Council

The last session of the Fascist Grand Council on 24–25 July 1943 resulted the failure of Benito Mussolini and the Fascist regime in Italy. Since official protocol was not prepared during the session, and the only sources are the subjective – and contradictory – memoirs of the participants, the reconstruction of the events of this meeting is still difficult. What is revealed so far is that three motions were presented by prominent Fascist politicians such as Dino Grandi, Carlo Scorza and Roberto Farinacci, and the majority of the Grand Council's members voted in favour of Grandi's suggestion. My paper aims at reconstructing the last session of the Grand Council based on the memoirs of the participants, comparing them to each other and to other related documents, making an attempt to clarify the controversial informations.

Keywords: Fascism, Grand Council, Dino Grandi, Benito Mussolini, 1943

### Introduzione

L'ultima seduta del Gran Consiglio del 24–25 luglio 1943 vide il crollo di Benito Mussolini e del regime fascista in Italia. La ricostruzione degli eventi della seduta è difficile a causa del fatto che non fu preparato un protocollo ufficiale di essa e le uniche fonti sono le memorie soggettive e spesso contraddittorie dei partecipanti dell'incontro. Quel che è stato rivelato finora è che ci furono tre ordini del giorno presentati da politici fascisti eminenti come Dino Grandi, Carlo Scorza e Roberto Farinacci e la maggioranza dei membri del Gran Consiglio votò a favore di quello di Grandi. Il mio saggio ha lo scopo di ricostruire l'ultima seduta del Gran Consiglio basato sulle memorie dei partecipanti, mettendoli a confronto, comparandoli con altri tipi di documenti; cercando di mettere in chiaro le testimonianze contraddittorie.

### 1. La convocazione del Gran Consiglio

L'Italia, che intervenne nella seconda guerra mondiale a fianco della Germania nazista nel 1940, si trovava in una situazione gravissima nella primavera del 1943. Le forze armate italiane soffrirono la difesa dagli alleati sia nella Grecia che nell'Africa, e provocarono l'insoddisfazione generale della società italiana: la gente, che prima nutriva piena fiducia nel duce Benito Mussolini, gradualmente cominciò a dubitare nelle sue capacità di risoluzione dei problemi del paese. Considerate le circostanze, i fascisti più prominenti chiamati "i gerarchi" cercarono di convincere Mussolini a rompere l'alleanza con la Germania di Adolf Hitler, ma il duce non ne ebbe il coraggio. Nei primi anni della guerra il re Vittorio Emanuele III (1900–1946) appoggiò tutti i passi di Mussolini, ma nel febbraio 1943 nominò come comandante supremo delle forze armate il generale Vittorio Ambrosio, il quale già nel 1942 volle ritirare le truppe italiane dall'Unione Sovietica e dai Balcani. Con questa decisione il re probabilmente ebbe l'intenzione di esprimere la sua volontà di concludere l'alleanza tedesca (Ormos 2019).

Il 9 luglio 1943 gli alleati sbarcarono in Sicilia, bombardarono l'isola, poi dieci giorni dopo, il 19 luglio cominciò il bombardamento di Roma. In questa grave situazione, un gruppo dei gerarchi guidato da Dino Grandi e Giuseppe Bottai cercò una soluzione che avrebbe reso

possibile concludere le operazioni militari. Secondo lo storico italiano Giordano Bruno Guerri, Grandi ebbe l'intenzione concreta di promuovere Mussolini, però Bottai probabilmente volle soltanto trovare l'uscita dalla guerra tramite l'abolizione della dittatura, non prendendo in considerazione le conseguenze di questa scelta (Guerri 2019).

Mentre Grandi e Bottai stavano discutendo i dettagli del loro progetto, anche il re stava pensando alla soluzione migliore con l'aiuto del generale Ambrosio e il consigliere del re Pietro d'Acquarone. Una volta venuto a conoscenza del progetto dei gerarchi, d'Acquarone tentò un accordo con Dino Grandi che, come membro dell'Ordine Supremo della Santissima Annunziata (l'onoreficenza più alta della Casa di Savoia), ebbe la possibilità di incontrare ogni settimana il re e di discutere in merito alla situazione bellica durante i loro colloqui (Nello 2003). D'Acquarone volle che Grandi si mettesse in contatto con il maresciallo Pietro Badoglio, il candidato del re al posto del primo ministro di Mussolini, però Grandi – non avendo la fiducia né di d'Acquarone né di Badoglio – rispose che non avrebbe voluto prendere parte nella loro congiura (Gentile 2018).

Come tentativo ultimo, Mussolini incontrò Hitler a Feltre, e cercò di convincere l'alleato tedesco a permettere al governo italiano di concludere la guerra, o almeno di dare un appoggio militare significativo all'Italia per cambiare la situazione bellica; l'incontro, però, finì con esito negativo (Santarelli 1967). Di conseguenza Mussolini diede la sua approvazione alla convocazione del Gran Consiglio del Fascismo, come richiesto dai gerarchi dopo lo sbarco in Sicilia (Guerri 2019). Come è ben noto, la seduta del Gran Consiglio fu indetta per il 24 luglio alle ore 17.

## 2. La seduta

Il Gran Consiglio del Fascismo fu «l'organo supremo costituzionale che coordina e integra tutte le attività del Regime», che venne convocato dal duce «quando lo credette necessario» con lo scopo di determinare l'orientamento politico dell'Italia e di prendere la decisione riguardo tutte le questioni politiche, diplomatiche, sociali ed economiche della nazione italiana (Il primo e secondo libro del fascista, 1941). Per capire il significato della convocazione della seduta del 24 luglio, dobbiamo ricordare che nei primi anni del fascismo il Gran Consiglio teneva sedute più o meno regolarmente, però prima di quella del 1943 l'organo fu convocato solo nel 1939, dopo l'invasione nazista della Polonia.

Come è stato menzionato prima, la ricostruzione degli eventi della seduta è veramente difficile, soprattutto perché – in seguito alla mancata approvazione di Mussolini – non fu preparato un protocollo ufficiale, così oggi abbiamo come fonti solamente le testimonianze soggettive dei partecipanti e un "protocollo" scritto postumo, il giorno seguente da Luigi Federzoni.

I protagonisti dell'ultima seduta del Gran Consiglio senza dubbio furono Dino Grandi e Benito Mussolini, ma quella notte ebbe un particolare significato anche per gli altri ventisei partecipanti. Ad esempio, potremmo citare Giuseppe Bottai, che aiutò Grandi a concepire il suo ordine del giorno, o Galeazzo Ciano, il genero di Mussolini, che dovette decidere se avrebbe votato contro il suocero o meno, o Roberto Farinacci e Carlo Scorza, che prepararono i loro propri ordini del giorno. Loro tutti avevano o una memoria, o un diario che riassumeva gli eventi dell'ultima seduta del Gran Consiglio.

Comparando le memorie e i diari dei partecipanti uno a uno e confrontandole con il «protocollo» di Luigi Federzoni, si può ricostruire cosa accadde:

Quando Dino Grandi apprese la notizia della convocazione del Gran Consiglio subito preparò il suo ordine del giorno che suggeriva il ristabilimento dei diritti e degli istituti di stato

costituzionali e la restituzione del potere al re d'Italia. In pratica questo significò la fine della dittatura e la trasformazione del regime (De Felice 1990). Come Grandi scrisse,

Il mio era un disegno un po' folle, ma il solo cui potersi pensare come supremo tentativo per svegliare tutti, Re, duce, Gran Consiglio, da un letargo mortale nel quale sembrava agonizzare la nazione. (Grandi 1985: 632)

Questo suo pensiero fa capire che probabilmente Grandi sapeva bene che la sua mozione avrebbe potuto porre fine al regime fascista e cambiare tutto il sistema politico dell'Italia.

Grandi fece vedere il testo – originariamente molto più lungo di quello a noi conosciuto – dell'ordine del giorno a Giuseppe Bottai che consigliò qualche modifica, così che la mozione finale fosse pronta (Bottai 1989). Fu Bottai che volle coinvolgere nelle discussioni anche Galeazzo Ciano, ma, dalle sue memorie sappiamo che Grandi lo oppose, dal momento che Ciano ebbe collegamenti familiari con Mussolini la cui carriera fu messa in pericolo dall'ordine del giorno. Ciano però fu completamente d'accordo con i punti della mozione, così – sempre secondo Grandi – chiese: «Perché non mi volete? Se mio padre fosse vivo sarebbe con voi.» (Grandi 1985: 633) Purtroppo il diario di Ciano si interrompe nel febbraio 1943, perciò non ci sono fonti che riportano il suo punto di vista.

Prima della seduta Grandi discusse del suo progetto e del contenuto del suo ordine del giorno con Mussolini. Con tale gesto, secondo lo storico Paolo Nello, egli volle dare al duce la possibilità di dare le sue dimissioni volontariamente e con dignità (Nello 2003).

Dopo questi precedenti, la seduta del Gran Consiglio prese luogo nel Palazzo Venezia alle ore 17 del pomeriggio del 24 luglio 1943. Più partecipanti scrissero nelle loro memorie che tutti erano tesi e si poteva percepire che i membri del Gran Consiglio, nonostante appartenessero allo stesso partito, non ebbero la fiducia fra di loro, e la tensione fu alzata anche dal fatto che i gruppi della Milizia si riunirono accanto alla sala e ciò rappresentò un evento senza precedenti (Bottai 1989, Grandi 1985, Scorza 1968).

Il convegno stesso cominciò con il lungo discorso di Mussolini sulla situazione bellica che, secondo il «protocollo» di Federzoni, determinò le cause dello sbarco in Sicilia; tale evento fu il fallimento più grave dell'Italia in quella guerra, in seguito alla quale vennero accusati soprattutto gli ufficiali militari di non essere stati capaci di coordinare le Forze Armate. Dopo il suo discorso, Mussolini diede inizio al dibattito durante il quale il generale Emilio De Bono trovò l'occasione per difendere gli ufficiali militari, sottolineando il fatto che gli alleati tedeschi non sempre diedero un aiuto per l'esecuzione delle operazioni. Cesare De Vecchi condivise questo punto di vista, mentre Roberto Farinacci – che era del parere che l'Italia avrebbe dovuto mantenere l'alleanza con i nazisti – disse qualche parola in difesa della Germania. In collegamento con questo si può menzionare che Farinacci presentò, in occasione della seduta, il proprio ordine del giorno, in cui consigliò che le Forze Armate Italiane fossero dirette dai comandanti tedeschi per unire le forze dei due paesi. (Ultima seduta)

Gli interventi furono seguiti dall'ordine del giorno già menzionato di Dino Grandi, seguito da un suo discorso in cui, secondo la sua memoria intitolata *25 luglio. Quarant'anni dopo*, Grandi, da un lato criticò la dittatura, dall'altro criticò l'intervento italiano nella guerra a fianco della Germania. Grandi sottolineò che la maggioranza della società italiana non fu d'accordo con l'intervento che provocò un'insoddisfazione generale non soltanto nei confronti della situazione stessa, ma anche nei confronti del regime fascista (Grandi 1983). Quest'ultimo, secondo il discorso di Grandi, non fu lo stesso dei primi anni:

Il fascismo del secondo decennale nulla ha a che fare col fascismo del primo decennale, così come nulla ha a che fare il Mussolini del secondo decennale col Mussolini che eleggemmo nostro il capo nel 1919, nel 1920, nel 1921 e che, quale capo del governo e primo ministro del Re, portò l'Italia ad essere il paese ammirato e invidiato da tutti. È di questo Mussolini di cui noi abbiamo ancora oggi nostalgia, è questo Mussolini che ancora oggi noi vorremmo, se fosse possibile. Non il Mussolini

dalle uniformi, dalla greca di maresciallo dell'impero, dalle manifestazioni e dalle adunate coreografiche in cui non crede nessuno. Non è questo il Mussolini che abbiamo obbedito e seguito. (...) La dittatura ha ucciso la rivoluzione, ha ucciso il fascismo... (Grandi 1983: 294)

Queste dure parole dimostrano che Grandi probabilmente volle ritornare alle origini del fascismo, ricreando un regime più democratico e costituzionale. Si deve sottolineare però che i due discorsi di Grandi che includono questi pensieri mancano del «protocollo» del 1943 di Federzoni e vennero pubblicati soltanto nel 1967 – sempre da Federzoni – basandosi su una lettera del 1956 di Grandi; quindi, è probabile che i discorsi vennero scritti postumi, e che probabilmente Grandi non disse proprio queste parole (Gentile 2018). Ma le memorie e i diari degli altri protagonisti della seduta sono altrettanto contraddittorie.

Secondo la memoria di Alfredo De Marsico, «la seduta fu un ondeggiare austero, ma intenso, di sentimenti profondi: una delle creste più alte fu il discorso di Grandi» (De Marsico 1983: 88). Simile è il parere di Bottai che scrisse che «il discorso di Grandi è passato com'un vento di tempesta» (Bottai 1989: 415), mentre Mussolini nel suo libro intitolato *Storia di un anno* disse che il discorso di Grandi fu «il discorso di un uomo che sfogava, finalmente, un rancore lungamente covato» (Mussolini 1944: 349).

Rispondendo al discorso di Grandi, Galeazzo Ciano sottolineò la responsabilità dei tedeschi nella situazione bellica, dicendo che i nazisti non coinvolsero gli italiani nel prendere le decisioni sulle operazioni significative come l'attacco della Francia, o dell'Unione Sovietica, perciò il governo italiano seppe queste decisioni a fatto accaduto. (Ultima seduta)

Le parole di Ciano furono seguite dall'ordine del giorno di Roberto Farinacci che – secondo lo storico Roberto Festorazzi – incluse qualche idea molto simile a quelle di Grandi, visto che principi quali il ristabilimento della costituzione e dei diritti del re vennero inclusi anche nel suo testo. Una differenza importante invece fu che Farinacci suggerì di affidare ai tedeschi di comandare non soltanto le Forze Armate della Germania, ma anche quelle dell'Italia (Festorazzi 2004), che significava il servizio totale per gli interessi dei nazisti.

Nella sua risposta Mussolini spiegò che non era d'accordo con le critiche di Grandi, Ciano e gli altri erano contro il Partito Nazionale Fascista, soprattutto perché lui e il segretario del partito Carlo Scorza avevano progettato qualche riforma per la modernizzazione del regime (Federzoni 2019), cui fa riferimento anche la memoria di Scorza (Scorza 1968) che, però, non concretizza le riforme progettate.

Dopo una pausa di un mezz'ora il dibattito continuò e i membri del Gran Consiglio ebbero la possibilità di spiegare il loro punto di vista sulla situazione bellica. I presenti ebbero l'occasione di esprimere il loro parere anche sull'ordine del giorno di Grandi, spiegando se erano d'accordo o meno. Così ci si può porre la domanda del perché Benito Mussolini non fece nessuna contromossa: in questo periodo storico si parla del fascismo come di un regime dittatoriale e Mussolini, in tali condizioni e in qualità di duce, avrebbe potuto arrestare i partecipanti, o semplicemente annullare la seduta, però non lo fece. Le spiegazioni sono incerte e contraddittorie. Nel suo libro già citato Mussolini scrisse che a causa dei suoi problemi di salute lui stesso aveva già pensato alle dimissioni (Mussolini 1944), mentre secondo Grandi Mussolini fu certo che il re Vittorio Emanuele III lo «salvasse» (Grandi 1983). Scorza, come più tardi scrisse, non capì la motivazione di Mussolini (Scorza 1968).

È sicuro però che gli eventi continuarono con la lettura dell'ordine del giorno di Carlo Scorza, scritto in nome del partito. La mozione chiamò tutti gli italiani a resistere agli alleati ad ogni costo e promise la riforma del regime. Grandi e Bottai protestarono e cercarono di sottolineare che, per salvare l'Italia dalla catastrofe, fosse necessaria non una riforma che non era concretizzata, ma una trasformazione completa. (Ultima seduta)

Alla fine non rimase altro che votare gli ordini del giorno. Mussolini, seguendo l'ordine della seduta, prima chiamò i presenti di votare sull'ordine del giorno di Grandi, che ricevette 19 voti su 27 (con Mussolini, i partecipanti della seduta furono 28), un membro si astenne, Mussolini

non votò, e il resto votò contro la mozione di Grandi (Ultima seduta). Così la restituzione della costituzione e la fine del regime fu deciso. Le memorie dei partecipanti più o meno interpretano la reazione di Mussolini allo stesso modo: «Signori, con questo ordine del giorno voi avete aperto la crisi del Regime. La seduta è tolta» – Mussolini disse (Grandi 1985: 636, Scorza 1968: 149).

Secondo le testimonianze delle memorie, i protagonisti si sentirono tristi per questa fine. Grandi scrisse:

Così ho visto e udito per l'ultima volta Mussolini. Mi assale una grande tristezza. Penso con nostalgia al Mussolini di 20 anni fa quando egli era il nostro alfiere, nostro capo e dalle colonne del Popolo d'Italia invitava a scrivere sulle nostre bandiere come motto ed emblema delle nostre battaglie due sante parole: Libertà e Patria. (Grandi 1985: 636)

Scorza, che accompagnò Mussolini fuori dalla sala dove si svolse la seduta, ricordò così:

È tutto. Così, senza sussulti, senza scene violente, nè drammatiche, nè volgari; senza esaltazioni di atteggiamenti e nemmeno intemperanze di parole; ma anche senza luce, senza nessun polpito d'ala – quasi malinconici – camente e di sappiatio – finiva il Regime. (Scorza 1968: 150)

Le impressioni di Alfredo De Marsico furono simili e lui aggiunse anche che i membri del partito se ne andarono via come se non si fossero mai conosciuti:

Ci separammo salutandoci appena; nessuno, credo, disse all'altro: arrivederci. Non si muore che in solitudine anche se in una folla o al contatto di mille mani. (...) Sulla uniformità dei messaggi di sventura che da tempo quotidianamente ci raggiungevano, la luce di una speranza si era accesa: rientrai in casa sereno. Per me, per gli altri diciotto, la serenità non sarebbe tornato troppo presto, forse mai: che importava? Nell'epilogo di un'epoca, il destino mi aveva voluto non spettatore ma attore, e io benedivo il destino che mi concedeva, in questa notte. (De Marsico 1983: 100)

Queste citazioni testimoniano che durante l'ultima seduta del Gran Consiglio non crollò solamente il regime fascista, ma si dissolse anche la comunità dei fascisti. Tra i partecipanti ci furono alcuni che riuscirono a cominciare una vita nuova, ci furono alcuni che cercarono di fare rinascere il regime e finirono la loro vita uccisi dai partigiani, e altri invece furono fucilati come «traditori» dai fascisti che quella notte votarono contro la mozione di Grandi.

## Conclusione

In conclusione è importante riassumere in qualche riga il destino dei protagonisti dell'ultima seduta del Gran Consiglio. Dino Grandi fuggì in Portogallo, poi, qualche anno dopo, emigrò in Brasile con la sua famiglia e non ebbe mai più rapporti con la politica. In Portogallo scrisse le sue memorie, che furono pubblicate in più volumi nel 1980 con l'aiuto dello storico Renzo De Felice. La fuga di Giuseppe Bottai fu resa possibile dalla Santa Sede. Neppure lui partecipò più alla vita politica, visse una vita civile e morì con il morbo di Parkinson. Anche i suoi diari furono pubblicati nel 1980. Il destino più tragico senza dubbio fu quello di Galeazzo Ciano che fu fucilato da suo suocero insieme ad altri quattro condannati nel Processo di Verona del 1944. I suoi diari furono salvati dalla moglie Edda Mussolini-Ciano che li portò in Svizzera e li pubblicò qualche anno dopo con l'aiuto di case editrici americane. Benito Mussolini, che nell'autunno del 1943 diventò il capo dello stato satellite dei nazisti chiamato la Repubblica di Salò, fu ucciso dai partigiani nel 1945, dopo la seconda guerra mondiale. L'insieme delle sue memorie venne pubblicato nella collezione *Opera Omnia* di Mussolini (*Opera Omnia*).



## Bibliografia e fonti

- BOTTAI, G. 1989. *Diario 1935–1944*. A cura di Giordano Bruno Guerri. Milano: Rizzoli.
- DE FELICE, R. 1990. *Mussolini l'alleato. Vol. I. L'Italia in guerra. Tomo secondo: Crisi e agonia del regime*. Torino: Einaudi.
- DE MARSICO, A. 1983. *25 luglio 1943, memorie per la storia*. Bari: Laterza.
- FESTORAZZI, R. 2004. *Farinacci: l'antiduce*. Roma: Il Minotauro.
- GENTILE, E. 2018. *25 luglio 1943*. Bari: Laterza.
- GRANDI, D. 1983. *25 luglio. Quarant'anni dopo*. A cura di Renzo De Felice. Bologna: Il Mulino.
- GRANDI, D. 1985. *Il mio paese. Ricordi autobiografici*. A cura di Renzo De Felice. Bologna: Il Mulino.
- GUERRI, G. B. 2019. *Giuseppe Bottai*. Milano: Mondadori.
- Il primo e secondo libro del fascista*. PNF, 1941.
- MUSSOLINI, B. 1944. Storia di un anno. Il tempo del bastone e della carota. In: *Opera Omnia di Benito Mussolini. Vol. 34*. A cura di Edoardo e Duilio Susmel. Firenze: Le Fenice. 301-474.
- NELLO, P. 2003. *Dino Grandi*. Bologna: Il Mulino.
- Opera Omnia di Benito Mussolini*. A cura di Edoardo e Duilio Susmel. Firenze: Le Fenice.
- ORMOS, M. 2019. *Mussolini*. Budapest: Kossuth.
- SANTARELLI, E. 1967. *Storia del movimento e del regime fascista*. Roma: Editori Riuniti.
- SCORZA, C. 1968. *La notte del Gran Consiglio*. Milano: Palazzi.
- L'ultima seduta del Gran Consiglio del fascismo nelle carte Federzoni acquistate dall'Archivio Centrale dello Stato*. Roma: Ministero per i beni e le attività culturali e per il turismo.

**Zoltán Horváth**

*Dipartimento di Italianistica dell'Università degli Studi di Szeged  
Scuola di Dottorato in Scienze dell'Educazione "Educazione e Società"  
dell'Università degli Studi di Pécs  
Liceo Vajda János di Keszthely  
[horvathzoltan198010@gmail.com](mailto:horvathzoltan198010@gmail.com)*

## **Indagine sull'opinione degli insegnanti di lingua italiana sull'esame di maturità**

Survey on the opinion of Italian language teachers on the Matura exam

One of the most discussed topics in public education today is the situation of foreign language teaching and learning in Hungary. Over the past five years alone, various studies, research and surveys have dealt with this issue. The effectiveness of language learning can best be examined by analysing the number and level of language examinations taken. The aim of the paper is to introduce the system of foreign language Matura examination, within the framework of which we also find the possibility of obtaining the B2 language certificate. Our aim is also to present the framework of a future survey for Italian language teachers in Hungary. The survey tries to find answers to the following questions: Why is the participation by students in the language Matura examination at the higher level so low? What is the opinion of Italian language teachers on the Matura examination? All in all, how do Italian language teachers view the situation of the Italian-language Matura examination in Hungary today?

Keywords: matura examination, language certificate, evaluation

### Introduzione

L'insegnamento della lingua italiana nelle scuole ungheresi celebrerà il suo centesimo anniversario nel 2024. L'anno dell'introduzione dell'italiano (1924) indica solamente l'inserimento ufficiale dell'italiano nel curriculum delle scuole superiori ma la sua presenza in Ungheria risale a secoli prima (Farkis 2021). L'anno 1924 è importantissimo non solo per l'insegnamento della lingua italiana ma anche per la riforma del sistema della scuola secondaria e della formazione degli insegnanti nelle scuole superiori in Ungheria. Nell'arco di questi ultimi cento anni, nonostante i cambiamenti politici, le riforme scolastiche, l'affermazione della lingua inglese come lingua franca e la rivoluzione della glottodidattica, il successo della lingua italiana è stato innegabile. Lo scopo di questo articolo è quello di presentare la situazione attuale della diffusione della lingua italiana in Ungheria, di indicare le criticità che deve affrontare il mondo degli italianisti e di illustrare una possibile via da seguire per capire i motivi delle difficoltà incontrate e per trovare le risposte giuste ed appropriate.

### 1. La situazione della lingua italiana in Ungheria

La lingua italiana viene insegnata in Ungheria in ogni grado della scuola d'obbligo. La maggior parte degli allievi si trova nelle scuole superiori, ma l'italiano è presente anche in alcune scuole elementari, nei dipartimenti di lingua straniera di diverse università e esistono anche cinque dipartimenti d'italianistica presso le facoltà di lettere delle grandi università scientifiche in tutto il Paese. (Orrù 2023) Non possiamo dimenticare l'attività dell'Istituto Italiano di Cultura a Budapest, in rappresentanza della cultura italiana nel Paese e i numerosi enti privati commerciali e culturali che operano nel settore.

In questo articolo il nostro interesse si concentrerà sulla situazione nelle scuole superiori, dove i dati ci confermano il successo e lo sviluppo continuo della lingua italiana. Sempre più scuole decidono di proporre ai loro studenti l'italiano come seconda lingua straniera. Dopo alcuni anni di diminuzione, dal 2015 si nota che sempre più studenti scelgono l'italiano come seconda lingua straniera dopo l'inglese. Nell'anno scolastico 2021/2022 più di 15.000 alunni hanno studiato la lingua italiana e sono stati quasi esclusivamente studenti dei licei, dove la norma ungherese prevede lo studio di due lingue straniere. Tutto sommato la statistica del numero degli studenti non è affatto deludente, attualmente l'italiano è la quarta lingua straniera più studiata in Ungheria.

Altri elementi indicativi dell'efficacia dell'insegnamento della lingua italiana sono il numero dei candidati agli esami di lingua ai livelli B1, B2 e C1, il numero dei candidati agli esami di maturità (livelli medio e avanzato), e i risultati ottenuti agli esami suddetti. Conoscendo l'importanza delle certificazioni di lingua straniera nella società ungherese (Einhorn 2015) ci sembra ovvio che l'analisi degli esami d'italiano possa essere uno degli indicatori fondamentali per la presentazione della situazione dello studio della lingua italiana in Ungheria.

Anno	Inglese	Tedesco	Italiano	Francese	Spagnolo
2011/2012	200.722	116.258	15.025	20.282	10.207
2012/2013	198.178	115.744	14.121	19.587	9.983
2013/2014	194.848	116.552	13.363	18.795	9.972
2014/2015	190.709	116.727	12.566	17.514	9.568
2015/2016	188.343	113.863	11.704	16.845	9.920
2016/2017	192.296	114.082	11.537	16.458	10.477
2017/2018	193.708	115.902	12.320	16.858	11.064
2018/2019	193.656	115.306	13.033	16.348	11.999
2019/2020	194.209	115.992	13.745	16.916	12.560
2020/2021	202.467	117.665	14.769	16.775	13.260
2021/2022	204.401	118.991	15.812	17.121	14.312

Fig. 1: Numero di studenti nelle scuole secondarie per anno e lingue (Fonte: ksh.hu)

Anno	Italiano
2017	766
2018	704
2019	760
2020	785
2021	747
2022	812

Fig. 2: Numero di studenti che danno l'esame di maturità (livello medio e avanzato) (Fonte: oktatás.hu)

Anno	Italiano
2017	248
2018	272
2019	332
2020	218

2021	287
2022	215

Fig.3: Numero di studenti che danno l'esame di lingua (età 14-19) (Fonte: oktatás.hu)

Dopo un'analisi veloce delle tre tabelle si capisce subito che tra il numero dei discenti della lingua italiana nelle scuole secondarie e il numero dei candidati agli esami di lingua e a quelli di maturità c'è un divario notevole. È un fenomeno che a prima vista sembra imbarazzante per gli italianisti ungheresi e porta con sé diversi aspetti e domande a cui rispondere.

Prima di tutto bisogna conoscere il contesto scolastico e giuridico in cui la lingua e l'insegnamento dell'italiano si trovano. Nel 2012 è stato introdotto il nuovo Curriculum Nazionale, poi cambiato con il recentissimo Curriculum Nazionale del 2020 (5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet). Quest'ultimo ha stabilito l'attuale piano formativo e ha previsto il numero delle lezioni settimanali per le lingue straniere nelle scuole ungheresi. Si è parlato molto delle riforme del 2020 che hanno creato una situazione poco favorevole alle lingue straniere che vengono insegnate come seconda lingua straniera (soprattutto italiano, francese, tedesco e spagnolo). Le critiche principali riguardano le poche ore settimanali di lezione e le regole a favore della lingua inglese che non aiutano gli studenti ad arrivare ad un alto livello di conoscenza delle altre lingue al termine del percorso scolastico.

Subito dopo l'introduzione della nuova riforma i docenti di lingua straniera hanno espresso perplessità nei confronti delle nuove regole.

Dobbiamo aggiungere e riconoscere, però, che la norma poco favorevole nei confronti delle lingue che non siano l'inglese non coinvolge solo l'italiano, ma anche le altre lingue neolatine. Per avere un quadro più articolato e completo è giusto dare un'occhiata anche ai numeri che riguardano lo spagnolo e il francese.

Anno	Spagnolo	Francese	Italiano
2017	663	1084	766
2018	663	1030	704
2019	689	1151	760
2020	686	1036	785
2021	849	1079	747
2022	727	1075	812

Fig. 4.: Numero di studenti che danno l'esame di maturità (livello medio ed avanzato) (Fonte: oktatás.hu)

Anno	Spagnolo	Francese	Italiano
2017	348	415	248
2018	311	393	272
2019	426	504	332
2020	332	322	218
2021	389	323	287
2022	286	243	215

Fig. 5.: Numero di studenti che danno l'esame di lingua (età 14-19) (Fonte: oktatás.hu)

Dalle tabelle si vede subito che per quanto riguarda lo spagnolo il numero dei candidati agli esami di lingua e a quelli di maturità sta aumentando di anno in anno e, naturalmente, ciò va di pari passo con l'aumento dell'interesse verso la lingua spagnola. Il francese perde discenti e il numero dei candidati ai due tipi di esami segue questa tendenza. A proposito dell'aumento

continuo degli studenti d'italiano sicuramente dobbiamo essere fiduciosi, ma la bassa partecipazione agli esami ci induce a cercare le cause e ad individuare le risposte adeguate.

La domanda più importante è questa: perché al momento della scelta della lingua straniera da studiare gli alunni sono motivati, interessati alla lingua italiana ma alla fine del percorso scolastico mostrano deboli risultati nella partecipazione agli esami e nel possesso delle certificazioni di lingua?

## 2. Le basi scientifiche di un'indagine sull'opinione degli italiani

Recentemente sono uscite diverse pubblicazioni che riportavano l'opinione degli insegnanti ungheresi sulla situazione dell'italiano e che si occupavano della didattica e della motivazione degli studenti nella scelta della lingua italiana (Farkis 2022, Zentainé Kollár 2017). Una delle ultime analisi, pubblicata nel 2023, mette a disposizione i risultati del questionario somministrato ai docenti d'italiano. La ricerca ci dà delle informazioni utili e prima di tutto ci fa conoscere l'opinione degli insegnanti sulla situazione attuale dell'italiano in Ungheria. Gli esiti del questionario non danno risposte, però, al problema del basso numero dei partecipanti all'esame e non ci forniscono i dati riguardanti l'attività svolta nelle lezioni d'italiano da parte dei docenti. (Orrù 2023)

La letteratura della glottodidattica e della valutazione conosce il concetto del washback (backwash), ovvero l'impatto dei test (degli esami) sull'apprendimento e sull'insegnamento delle lingue straniere. Gli studiosi, dagli anni 80 in poi, stanno svolgendo diverse ricerche per sapere come e quanto un esame sia capace di influenzare e modificare il processo dell'apprendimento e dell'insegnamento. Basandosi sui risultati degli studiosi anglosassoni, l'ungherese Vigh Tibor, docente dell'Università di Szeged, ha creato la tabella sintetica dell'impatto dell'esame (Vigh 2012) e ha esaminato il concetto specificamente nell'ambito dell'esame di maturità ungherese. Il suo lavoro è limitato alle lingue inglese e tedesca, ma può dare una spinta agli italianisti per conoscere le prassi didattiche dei docenti d'italiano in Ungheria e per scoprire il rapporto tra l'esame di maturità attuale e il lavoro che gli insegnanti stanno svolgendo nelle scuole.

Vigh, in diversi suoi lavori (Vigh 2005, 2007,) ci ricorda le ricerche effettuate a livello internazionale: l'attività della valutazione esercita il suo impatto subito sul contenuto del materiale usato durante la lezione ma l'impatto sulla metodologia, sul processo dell'insegnamento non è immediato, è sicuramente presente ma lo possiamo percepire solo a lungo termine (Vigh 2012: 64).

Dobbiamo riconoscere che nel 2005 il nuovo esame di maturità è stato accolto con piacere dai docenti ungheresi in quanto il vecchio sistema era considerato superato sotto molti aspetti. Il concetto dell'approccio comunicativo era già diffuso tra i docenti di lingua, i testi che si usavano per l'insegnamento erano moderni, le attività e le tecniche in classe non coincidevano più con i compiti e con le competenze richiesti dall'esame. Tutto sommato il nuovo esame di maturità significava un cambiamento pedagogico prima di tutto nella valutazione ma anche in modo indiretto nella didattica. (Einhorn 2007)

Sarebbe necessario effettuare apposita indagine per esaminare l'opinione e l'attitudine dei docenti nei confronti dell'esame e bisognerebbe capire quale influenza la valutazione esercita sul contenuto e sulla didattica usata in classe.

Dato che il nuovo esame di maturità si basa sull'uso dell'approccio comunicativo e della coerenza con il Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue (QCER), possiamo essere sicuri che la filosofia dell'esame risponde al cento per cento alla più moderna visione della valutazione delle lingue.

Non sappiamo se l'attuale esame ungherese relativamente alla lingua italiana risponda pienamente alla svolta pedagogica verso un approccio comunicativo sia stato introdotto dalla riforma del sistema dell'esame nel 2005 (Einhorn 2007). Anche per questo motivo è doveroso realizzare un'indagine tra i docenti d'italiano in questo settore.

### 3. Il contenuto possibile di un'indagine

Per conoscere in modo dettagliato l'opinione dei docenti sull'esame di maturità, l'indagine dovrebbe esaminare le aree seguenti: (1) l'opinione dei docenti sull'importanza dell'esame di maturità, (2) l'analisi alle conseguenze dei risultati dell'esame di maturità, (3) la preparazione alle lezioni d'italiano, (4) la pratica dell'insegnamento dell'italiano e l'impatto dell'esame di maturità su essa, (5) l'opinione dei docenti sulla valutazione comunicativa in generale, (6) domande generali sulle influenze sul processo dell'insegnamento ed infine (7) sull'uso dei compiti di valutazione nel processo di insegnamento. (Vigh 2012)

Le aree elencate sono senza dubbio importanti, ma per il nostro tema il punto (4), cioè l'area che si concentra sulla pratica degli insegnanti e sul rapporto e l'impatto dell'esame di maturità su essa, ci sembra che debba essere il primo campo che dobbiamo approfondire.

Le domande e gli indicatori da inserire nel questionario non possono prescindere dagli obiettivi e dalla filosofia che stanno dietro al sistema in vigore e da tutte le caratteristiche dell'esame di maturità; domande ed indicatori, inoltre, devono essere formulati in modo che i docenti possano riflettere sulle proprie pratiche e abbiano la possibilità di dare una doppia risposta: in primis una risposta che implichi la riflessione sulla propria pratica in classe e in secondo luogo un'altra risposta che rispecchi l'opinione personale sull'impatto dell'esame di maturità sulla didattica.

Le domande e gli indicatori devono toccare:

- la personalizzazione alla lezione di lingua straniera;
- l'uso della lingua target alla lezione;
- l'uso e la variabilità delle tecniche didattiche usate durante la lezione di lingua straniera;
- l'accento sul rapporto tra la vita reale e il contenuto della lezione di lingua;
- l'uso delle attività d'ascolto;
- l'uso dei testi scritti come input durante il processo d'insegnamento;
- le tecniche usate per l'insegnamento della grammatica;
- la presenza dei materiali autentici;
- la presenza della valutazione formativa;
- l'uso delle schede analitiche per la valutazione dei prodotti linguistici degli studenti.

In questa sede abbiamo dedicato tempo e spazio per presentare l'aspetto principale del questionario, cioè una riflessione da parte dei docenti sulla pratica e sulla relazione tra l'esame di maturità e la didattica quotidiana. Lo strumento d'indagine finale da somministrare ai docenti d'italiano, invece, dovrà dare la stessa importanza anche agli altri aspetti che abbiamo elencato nella prima parte del capitolo.

La situazione dell'insegnamento della lingua italiana in Ungheria nel corso dei vent'anni che sono passati dall'introduzione del nuovo sistema dell'esame della maturità delle lingue straniere richiede e merita una ricerca focalizzata sulla metodologia. Il focus nodale della ricerca dovrà vertere sull'opinione e sulla riflessione dei docenti d'italiano.

## Conclusione

I dati delle diverse indagini statistiche e le ricerche svolte negli ultimi anni ci confermano che l'italiano ha una posizione importante nell'attuale sistema scolastico ungherese. I risultati, i dati che caratterizzano la chiusura del percorso formativo delle scuole superiori, invece, non ci lasciano soddisfatti. Pochi studenti scelgono l'italiano come materia all'esame di maturità, solo una bassa percentuale degli alunni ottiene la certificazione di conoscenza di lingua straniera al termine della scuola superiore.

In questo articolo abbiamo cercato di analizzare, con dei dati rilevanti, il problema che affligge il mondo dell'italiano nella scuola superiore e di illustrare e presentare le caratteristiche principali di una ulteriore indagine in modo da trovare le risposte e le soluzioni alle domande ed ai dubbi che causano preoccupazione ai docenti d'italiano e agli italianisti ungheresi.

## Bibliografia

- EINHORN, Á. 2007. Az idegen nyelvi érettségi vizsga reformja. In: Vágó, I. (eds.): *Fókuszban a nyelvtanulás*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 73-105.
- EINHORN, Á. 2015. *A pedagógiai modernizáció és az idegennyelv-tanítás*. Miskolc: Miskolci Egyetemi Kiadó.
- KENDEH-KIRCHKNOPFNÉ FARKIS, T. 2021. *Az olasz nyelv és irodalom oktatásának koncepciója a XVII-XVIII. századi magyar főúri családok nevelésében*. Kőszeg: Felsőbbfokú Tanulmányok Intézete.
- KENDEH-KIRCHKNOPFNÉ FARKIS, T. 2022. Az interkulturáliskompetencia fejlesztése az olasz nyelv és irodalom középiskolai oktatásában, *Magyar Református Nevelés: Református Pedagógiai Szaklap*, (3), 6-14.
- ORRÙ, P. 2023. Un'indagine sull'insegnamento dell'italiano in Ungheria, *Italiano LinguaDue*, Anno 15-1/2023, 161-178.
- VÍGH, T. 2005. A kommunikatív tesztelés elméleti alapjai. *Magyar Pedagógia*, 105. évf., 4. sz., 381-407.
- VÍGH, T. 2007. A vizsgák tanítási-tanulási folyamatra gyakorolt hatásának elméleti és empirikus kutatása. *Magyar Pedagógia*, 107. évf., 2. sz. 141-161.
- VÍGH, T. 2012. A kétszintű idegen nyelvi érettségi tanítás-tanulási folyamatra gyakorolt hatása. Egy tanári kérdőíves felmérés eredményei. *Iskolakultúra*, 12., 7-8. sz., 62-79.
- ZENTAINÉ KOLLÁR, A. 2017. "Presente e futuro della lingua e dell'insegnamento dell'italiano in Ungheria: Nuove condizioni, nuove sfide", In: Pirvu E. (eds.): *Presente e futuro della lingua e letteratura italiana: Problemi, metodi, ricerche. Atti del VII Convegno internazionale di italianistica dell'Università di Craiova, 18-19 settembre 2015*, Firenze: Franco Cesati Editore, 403-408.

1924. évi XI. törvénycikk a középiskoláról

<<https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=92400011.TV&searchUrl=/ezer-ev-torvenyei%3Fpagemum%3D39>> [ultima consultazione: 30 giugno 2023]

1924. évi XXVII. törvénycikk a középiskolai tanárok képzéséről és képesítéséről

<<https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=92400027.TV&searchUrl=/ezer-ev-torvenyei%3Fpagemum%3D39>> [ultima consultazione: 30 giugno 2023]

5/2020 (I. 31.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról

<<https://njt.hu/jogszabaly/2020-5-20-22>> [ultima consultazione: 30 giugno 2023]

**Zsigmond Lakó**  
*Università di Debrecen*  
[lako.zsigmond@arts.unideb.hu](mailto:lako.zsigmond@arts.unideb.hu)

## **Cittadini**

### **L'esperienza dell'Altro e le questioni postcoloniali nell'Europa del Sud e dell'Est nell'*Adua* di Igiaba Scego e ne *Il cittadino* di Roland Vranik**

Citizens

The experience of the Other in Igiaba Scego's *Adua* and in Roland Vranik's *The citizen*

The paper focuses on two works of different genres, a novel by Igiaba Scego, *Adua*, and a film by Roland Vranik, *The citizen*, comparing through the lens of postcolonial studies in particular the situation of the black and/or migrant woman and of the black and/or migrant man in the context of the Italian and the Hungarian society, focusing on the black body in a prevalently white European context, furthermore on the question of citizenship, on the places of memory connected to migration in the host countries and on the relationship of the countries to the integration of the Other. One of the points that the two works have in common is the figure of the migrant who, in both cases, arrives from Africa, from a very heterogeneous continent, which, for Europeans, seen through the lens of the Mediterranean appears as a homogeneous geographical area.

Keywords: migration, postcolonialism, Igiaba Scego, Az állampolgár, Roland Vranik

#### Introduzione

Il titolo del presente studio, a prima vista, potrebbe sembrare insolito se si tiene in considerazione il passato coloniale dell'Italia (sebbene il fenomeno del colonialismo italiano sia piuttosto marginale rispetto a quello dei grandi imperi coloniali) e del caso dell'Ungheria il quale, ovviamente, non può nemmeno essere accostato a una situazione come quella vissuta in certe aree mediterranee. La ricerca si focalizza su due opere di genere diverso, il romanzo *Adua* di Igiaba Scego e il film di Roland Vranik, *Il cittadino*, analizzando, attraverso i mezzi degli studi postcoloniali, in particolare la situazione della donna nera e/o migrante e dell'uomo nero e/o migrante nella società italiana e in quella ungherese, soffermandosi in particolare sul corpo di un nero in un contesto prevalentemente bianco, sulla questione della cittadinanza, sui luoghi della memoria connessi alla migrazione nei paesi di accoglienza e sul rapporto dei due paesi alle prese con l'integrazione. Per la precisione, uno dei punti che le due opere presentano in comune è la figura del migrante quale, in entrambi i casi, soggetto arrivato dall'Africa, un continente piuttosto eterogeneo che per gli europei appare come un'area geografica omogenea, vista attraverso le lenti del Mediterraneo nelle rappresentazioni artistiche realizzate dalla propria prospettiva. Un'esperienza comune dei nostri protagonisti è, appunto, quella di attraversare questo spazio denominato Mar Mediterraneo. Una delle questioni più importanti delle opere connesse alla migrazione è il rapporto degli immigrati con il loro paese/cultura, ma anche continente di provenienza. Nel film di Roland Vranik il protagonista, Wilson (Guinea Bissau), vuole aiutare a ogni costo Shirin (Iran) e anche se la fuga rappresenta un'esperienza comune della prima generazione di migranti, dobbiamo prendere in considerazione le diverse radici culturali. Dal punto di vista della migrazione, la protagonista dell'*Adua* di Scego, in qualità di immigrata di seconda generazione, cela un rapporto molto diverso con gli immigrati di cui si parla in uno dei luoghi più importanti quale la Stazione Termini di Roma, adottando un approccio molto meno patetico. Gli Altri rappresentati ne *Il cittadino* sono visti, dalla



prospettiva decisamente europea, come se il popolo africano fosse condensato ancora di più dallo spazio del Mediterraneo. L’Adua di Scego sebbene sia empatica, ha un approccio molto più razionale, dettagliato e diversificato verso gli immigranti. La regione del Mediterraneo non è un bacino omogeneo come piace credere allo sguardo dell’europeo bianco, anzi, sarebbe opportuno ridefinire l’area, come ribadiscono Iain Chambers e Marta Cariello in *La questione mediterranea*:

Assemblato materialmente attraverso processi storici e pratiche analitiche, il Mediterraneo è stato collocato nella cultura europea contemporanea in una combinazione di giudizi e geografie. Oggi è sospeso tra le presunte radici antiche in rovina e gli odierni svaghi di vacanze. Il recente arrivo di immigrati ‘illegali’, accompagnati dalle ombre delle migliaia di corpi che giacciono in fondo al mare, ha drammaticamente bucato questa immagine, spezzando la sua storia. La complessità della formazione storica e culturale del Mediterraneo torna in tutta la sua forza. L’arrivo non autorizzato del migrante ha riaperto quell’archivio, stracciato la geografia che una volta lo aveva confinato in luoghi precisi – altrove, dall’altra parte, non in Europa – ed esposto il Mediterraneo e l’Europa moderna a una serie di sguardi e voci inaspettati. (Chambers, Cariello 2019: 2)

Nelle opere prese in considerazione possiamo constatare come i due protagonisti considerino destinazione finale della migrazione il paese dove sono arrivati e dove vivono. Wilson è un immigrato di prima generazione che fugge dalla guerra e vive da anni in Ungheria, ha un lavoro e parla la lingua abbastanza bene: vuole diventare cittadino ungherese, ma anche se riesce a declamare il Szózat (poesia patriottica), lo bocciano sempre in Storia ungherese e Conoscenza costituzionale all’esame di cittadinanza. Al contrario in Adua, la seconda generazione si trova già oltre le difficoltà burocratiche e linguistiche. Sebbene nella penisola italiana siano già presenti la terza e la quarta generazione di italiani di origine straniera, le situazioni italiane e ungheresi hanno alcuni punti in comune, si intrecciano e per certi aspetti sono anche più vicine una all’altra rispetto, per esempio, a quella tra la Gran Bretagna o la Francia e l’Italia. Ciò ci dà la possibilità di fare un confronto tra i due paesi attraverso gli strumenti forniti dagli studi postcoloniali, supportando così le analisi artistiche e sociali.

La critica postcoloniale italiana è in una situazione particolare, come scrivono Cristina Lombardi-Diop e Caterina Romeo nell’introduzione del loro *L’Italia postcoloniale* (Lombardi-Diop, Romeo 2014: 12) pubblicato nel 2014, in contrasto con il mondo anglosassone: il contesto postcoloniale italiano non parte dal canone letterario italiano, ma dalla critica dei grandi poteri colonizzatori. Riguardo alla trasformazione contemporanea della società italiana, le ricerche e i dibattiti si sono concentrati sul rapporto tra l’Italia e il Mediterraneo e su un Mediterraneo italiano immaginario. Questo discorso riflette la posizione dell’Italia nel nuovo scenario europeo e globale, nonché la posizione del paese in relazione al Mar Mediterraneo, il quale può essere considerato quale area geopolitica cruciale dal punto di vista del colonialismo e della migrazione attuale. (Lombardi-Diop, Romeo 2014: 17-18) Uno degli obiettivi critici del postcolonialismo italiano è quello di ricollocare la memoria coloniale al centro dei dibattiti culturali italiani trovando i luoghi della memoria nei relativi prodotti culturali. Secondo Cristina Lombardi-Diop e Caterina Romeo – nel periodo della decolonizzazione non arrivarono in Italia immigrati in grande numero dalle ex-colonie italiane –, e il postcolonialismo indiretto sottolinea il fatto che l’Italia sia demograficamente e culturalmente omogenea. Inoltre l’Italia non ha dovuto affrontare una resistenza coloniale o lunghe guerre come i britannici e i francesi, e ciò ostacola la creazione di una coscienza postcoloniale all’interno del paese. (Lombardi-Diop, Romeo 2014: 10) Di conseguenza, la base più importante del paragone tra i due paesi riguardo le opere artistiche in connessione con la migrazione è proprio la omogeneità delle società. In Ungheria non ci sono ancora molti prodotti culturali che elaborano questa questione oltre *Il cittadino*, ma anche molte opere del canone letterario ungherese potrebbero essere ricercate con i mezzi della critica postcoloniale, così come Armando Gnisci fa riferimento a Gyula Illyés e Attila József, come vedremo più tardi.

Ne *Il cittadino* di Roland Vranik, Wilson, un cinquantenne, decide di prendere lezioni private da una professoressa, Mari (Ági Máhr). In seguito a varie lezioni private i due cominciano a innamorarsi e ciò mette in pericolo il matrimonio della donna, madre di famiglia. Nel frattempo Shirin, un'immigrata illegale iraniana inaspettatamente incinta, diventa coinquilina di Wilson. Così il protagonista si ritrova in un triangolo strano, da una parte c'è Mari e dall'altra c'è, invece, una clandestina che ha bisogno del suo aiuto: l'uomo dovrebbe, infatti, sposarla per salvarla. Come scrive Sándor Papp nella sua critica su Revizoronline, il film di Vranik rappresenta un'opera importante al fine di esaminare la questione dell'identità, divenuta di nuovo importante oggi, cercando risposte a domande del tipo: Dov'è la patria? In un paese, in noi stessi, o in una camera dove è possibile trovare un po' di sicurezza? E chi è ungherese? L'immigrato nero capace di rispondere alle domande all'esame di cittadinanza o coloro ai quali non hanno mai posto certe questioni? (Papp 2019)

La *Adua* di Igiaba Scego si rivolge a noi tramite due voci narratrici ed elabora tre momenti storici: Adua ci parla dell'oggi, suo padre Zoppe, invece, racconta la Somalia dei tempi coloniali e anche dell'Italia fascista. Zoppe, da interprete, è tormentato dal dilemma incuneato tra la sopravvivenza, aiutando gli italiani, e i suoi obblighi morali verso il proprio popolo. A Roma viene picchiato brutalmente dai fascisti e vede la sanguinosa reinvasione dell'Etiopia. Adua nasce in Somalia ma si trasferisce in Italia all'età di 17 anni. Le opere degli scrittori immigrati contribuiscono alla creazione di un profilo dell'"italiano nero", e di conseguenza avvicinano l'Altro all'integrazione nella società anche mostrandoci il mondo in maniera diversa e "colorata" dagli immigrati. Numerosi scrittori neri e bianchi, ricercatori del postcolonialismo si occupano della mappatura della storia coloniale dell'Italia, di postcolonialismo diretto e indiretto, e della questione del Sud.

## 1. Nero-bianco, donna-uomo

Rosetta Giuliani Caponetto afferma nel suo *Blaxploitation all'italiana. La Venere nera nel cinema italiano degli anni Settanta* che il successo dell'avventura colonizzatrice europea è spesso caratterizzata dal fatto che i membri della società patriarcale riescono a possedere la donna desiderata. L'aborigena è primitiva, attraente, ma pericolosa al tempo stesso. Il potere colonizzatore ha creato la figura della Venere nera, una diversa manifestazione dell'Altro. L'erotizzazione dell'aborigena sottolineava il pericolo che dovevano affrontare coloro i quali cadevano nella trappola del desiderio sessuale, ma al contempo la femminilità nera simboleggiava la bellezza della sottomissione, una caratteristica che le donne europee avevano perso, tempo prima. (Caponetto 2014: 180) Il prototipo del personaggio dell'epoca coloniale non è altro che un'immagine seducente, contribuisce al *Bildung* maschile e poi cade nell'oblio quando la sua funzione simbolica si esaurisce. (O'Healy 2014: 196) Però quando questo modello parte dalle colonie dirigendosi verso l'Europa, allo sguardo europeo diventa tutta un'altra cosa, come suggerisce Iain Chambers e Marta Cariello in *La questione mediterranea*:

La narrazione dell'Europa contemporanea, dunque, nell'autoreferenzialità dello sguardo egemonico, implica dinamiche d'inclusione ed esclusione dall'Occidente, ancora auto-definendosi evoluto e retto. È per questo che quando tale narrazione incorpora, inevitabilmente, il contatto con i migranti, con i loro corpi (vivi o morti), il modo in cui lo fa diventa particolarmente significativo, in una dinamica in cui la figura del migrante si sovrappone, con gerarchie variabili a seconda del momento storico, a quella del rifugiato o richiedente asilo, come elemento di conferma o disturbo del confine. (Chambers, Cariello 2019: 30)

La giovane Adua voleva diventare una star del cinema come Marilyn Monroe, inseguendo un'immagine romantica dell'Italia, creata dai film che aveva visto nei cinema costruiti dai

fascisti. Tuttavia in Italia riesce ad avere soltanto un'esperienza cinematografica, un film erotico umiliante. Anche ne *Il cittadino* Wilson racconta gli orrori subiti dal corpo delle donne nei luoghi di origine. Dopo aver recitato il Szózat, l'esaminatore gli fa notare come il brano, con il passo: "Nel grande mondo al di fuori di qui / Non c'è posto per voi / Benedica la mano della fortuna o del battere / Qui si deve vivere e morire! (trad. Korossy, L.)", evidenzia la necessità di dover rimanere nella propria terra qualunque cosa accada. A tale affermazione Wilson si difende testimoniando la condizione piuttosto cruenta di un luogo in cui i soldati si divertono a estrarre un feto dal corpo di una donna in gravidanza, solo per il sadico gusto di scommettere se sia maschio o femmina. Quando si raggiunge un simile degrado non è possibile restare.

Wilson, da uomo nero deve affrontare diverse sfide in Ungheria. Secondo Áine O'Healy i film che rappresentano il rapporto intimo tra donne italiane bianche e uomini neri hanno una struttura tutta diversa rispetto ai casi in cui la trama si concentra sui rapporti uomo bianco e donna nera. Una tale situazione non veniva ben vista dal colonialismo italiano, e nemmeno il corpo maschile nero aveva un ruolo iconico in questo periodo. Al contrario, la figura maschile come predatore sessuale pericoloso era importato dal discorso britannico e americano. (O'Healy 2014: 199) Naturalmente quando Wilson seduce Mari, la famiglia "tradita" di quest'ultima, immediatamente canalizza l'odio in stereotipi razziali volti a ritenere l'uomo come "nero pericoloso". In Italia i lavori di scrittori immigranti ci mostrano come la maggior parte degli italiani considera la pelle nera incongrua con la nazionalità italiana. Nel caso della seconda e terza generazione di italiani di origine straniera, la nazionalità è una questione delicata dal punto di vista critico, poiché l'integrazione sembra impossibile dal momento che diventare italiano è sempre collegato a caratteristiche fisiche, biologiche e genetiche e ciò non è sostituibile dal parlare l'italiano come madrelingua o dal vivere in 'modo italiano'. (Lombardi-Diop, Romeo 2014: 14)

Come scrive Sándor Zsigmond Papp, *Il cittadino* ci incanta già quando Wilson comincia a recitare il Szózat con il suo accento e in *Broken Ungherese*, provando a superare l'esame di cittadinanza. Immediatamente diventa importante, ricco di significato, quello che viviamo ogni giorno come routine, senza domande: la propria identità. (Papp 2019) Nel caso di Adua, il padre è interprete e Adua già parla l'italiano come madrelingua, così l'ostacolo non esiste in questo caso, sebbene la situazione italiana in generale si debba confrontare in modo differente. Secondo Barbara Spackman possiamo incontrare il fenomeno del *mimcry* nel romanzo *Divorzio all'islamica a viale Marconi* che si svolge in un *call-center* nel multicultural Little Cairo a Roma. Christian, in seguito ad un'azione di polizia assume le sembianze di Issa, un tunisino musulmano, creando intrecci che determinano reazioni postcoloniali in Italia. (Spackman 2014: 110) Emerge la questione dell'uso della lingua degli immigrati dentro la complicata questione linguistica dell'Italia. Christian deve parlare un *Broken Italian* imitando non soltanto la lingua degli immigrati della prima generazione, ma anche costretto a prendere in considerazione il fatto che il personaggio Issa ha vissuto in Sicilia. Issa comincia a interiorizzare il personaggio e, usando il dialetto siciliano, guarda il mondo dalla prospettiva di un italiano del sud. (Spackman 2014: 111)

## 2. Luoghi della memoria

Come evidenzia Viktória Rác nella sua critica *Ha Magyarországra jössz (Se vieni in Ungheria)*, in realtà nel film non c'è un protagonista o antagonista nel senso classico. Tutti sono un po' egoisti, i personaggi ogni tanto prendono decisioni sbagliate, ma sono capaci di amare e rivolgersi agli altri con empatia. Se c'è un antagonista nel film allora questo è rappresentato dalla burocrazia e dal sistema molto caotico che fa capo all'Ufficio Immigrazione. (Rác 2019) A Wilson vengono fatte alcune domande riguardo alla Gazzetta Ufficiale Ungherese, la

Biblioteca Corviniana e l'umanismo ungherese, tutti quesiti a cui la maggior parte degli ungheresi non potrebbero rispondere. Nel caso di Adua uno dei posti simbolici è *L'obelisco della Minerva con l'elefante berniniano*, il quale mette in risalto l'Oriente attraverso un emblematico maestro italiano dell'epoca barocca. Adua condivide con l'elefante i suoi pensieri intimi perché potrebbe capirla meglio rispetto a questo eccezionale punto di intreccio tra le due culture. Un altro posto importante nell'opera è Piazza dei Cinquecento, quale punto d'incontro tra le culture, dove Adua incontra il suo giovane marito, recentemente arrivato dalla Somalia dopo essere sbarcato a Lampedusa. Adua lo chiama Titanic, per la nave con cui è arrivato, e inoltre il nome si riferisce anche al loro rapporto che oscilla tra il materno e l'ostile, dovuto anche all'eventuale abbandono da parte dell'uomo – desideroso di continuare il proprio viaggio verso nord. Ne *Il cittadino* il marito di Mari pone la questione del perché Wilson doveva fuggire proprio in Ungheria, a Mátyásföld. Mátyásföld è il 16esimo quartiere di Budapest che riceve il suo nome dal re umanista, Mattia Corvino. Mattia Corvino sposò Beatrice d'Aragona, figlia di Ferdinando I, Re di Napoli, e si circondava di italiani (stranieri) alla sua corte. In realtà la figura dell'uomo nero sembra piuttosto aliena in uno dei quartieri ricchi periferici di Budapest, anche la famiglia di Mari accoglie lo straniero in modo riservato, ma lo accetta e si mostra abbastanza tollerante finché Wilson non interferisce con i rapporti interni della famiglia, proprio come i suoi colleghi, che addirittura lo eleggono lavoratore dell'anno. Wilson ha anche un amico ungherese, il macellaio che alla fine si lascia persuadere addirittura di sposare Shirin (anche se purtroppo sarà già troppo tardi per lei). Un ricordo che Wilson e Shirin hanno in comune è quello del campo per immigranti a Bicske dove il cibo era sempre pessimo. Una scena abbastanza significativa si presenta dopo il parto di Shirin: Wilson getta nel Danubio la placenta della donna dal Ponte Rákóczi, simbolo di un paese che non vuole integrare il neonato, lasciandolo fuggire via con il fiume.

Mari cerca di insegnare a Wilson i riferimenti culturali più importanti per diventare ungherese, per esempio, lo introduce alla musica di Bartók. Per Wilson il nome di Béla Bartók prima significava soltanto una via a Budapest, ma come dice nel film, successivamente sentendo questo nome gli verrà in mente la musica, così la geografia, lo spazio si riempie di contenuto. Mari e Wilson visitano anche la Basilica di Santo Stefano per vedere il Santo Destro, attraverso il quale la donna, affermando di non sapere se davvero si tratti della mano del sovrano ungherese perché sprovvista dell'anello, relativizza un punto di riferimento culturale ungherese molto importante. Inoltre Stefano I fu il primo ad accettare il cristianesimo per integrare gli ungheresi in Europa. Nel suo sesto avvertimento al figlio Imre (Emmerico) invitò all'apertura verso gli stranieri. Come anche gli ungheresi erano stati migranti nel tempo, per re Stefano erano importanti il 'multiculturalismo' e l'integrazione, come ribadisce Armando Gnisci:

I Magiari si fermano, si centrano e si convertono al cristianesimo romano. In questi tre eventi decisivi e quasi simultanei – fermarsi, centrarsi e convertirsi – essi *scelgono* di diventare europei e di scambiare la loro origine nomade e la loro civiltà ancestrale (costumi e “forme di vita” – *Lebensformen*, secondo la definizione dello storico Arno Borst, religione e potere) con una *nuova origine*, stanziale e “continentale”, *vincolata*. Nel fare questo vengono a trovarsi e a sentirsi circondati, turchi-ugro-finnici e nomadi come erano, da popoli slavi, germanici e turchi ormai residenti introno da secoli. Sembrano un'isola, una strana enclave senza “Casa madre”, in mezzo ad *altri* che sembrano, invece avere caratteristiche, civiltà e lingue comuni o in comunicazione. Ma trasformano immediatamente questo isolamento – proprio sulla base della loro decisione di *scambio rinascende* della propria identità (come dice Illyés nella poesia “il popolo di Árpád”) – in una centralità tutta propria [...]. (Gnisci 1994: 80)

Nel film è simbolico anche il momento in cui Wilson alla fine riesce a superare l'esame di cittadinanza proprio con il tema della conquista della patria ungherese. Per salvare Shirin è disposto anche a sposarla e per questo vuole ottenere i documenti, ma l'Ufficio glieli nega: prima devono essere firmati dal Presidente della Repubblica, ma quest'ultimo si rifiuta. Wilson

decide di andare a Palazzo Sándor per parlare con il Capo dello Stato, ma non gli viene permesso di entrare. Shirin Farzadi viene rimpatriata, ma alla fine si scopre che era stata Mari a denunciarla a causa della propria gelosia. Wilson non riesce radicarsi nel paese e parte per l’Austria. Il film si concentra su Re Santo Stefano come motivo centrale per collocare l’Ungheria nella mappa migratoria, ma la storia ungherese è piena di fatti che potrebbero essere elaborati dal punto di vista postcoloniale, luoghi della memoria, oppressione e mimicry, e il desiderio incluso in questi elementi, come afferma Armando Gnisci citando il sommo poeta ungherese, Attila József: *Mia madre era cumana e transilvana / mio padre era per metà (o tutto?) rumeno. / Dalle labbra materne mi era il cibo / dolce, dal padre mi era bello il vero. / Mi nuovo: son riuniti in un abbraccio.* (Gnisci 1994: 92)

## Conclusione

Come ribadisce Sándor Zsigmond Papp, il film di Roland Vranik dopo i primi minuti già sorpassa il climax e comincia la sua lenta discesa nella semplicità delle favole didattiche. Tuttavia questo non è un male in quanto, malgrado la presenza di luoghi comuni, in Ungheria non si è ancora giunti alla situazione rappresentata ne *Il cittadino*. Conseguentemente il film di Vranik si rivela pioneristico e coraggioso, da un lato perché lavora con attori amatoriali, più precisamente con immigrati che vivono in Ungheria. (Papp 2019)

Come Alessandro Triulzi afferma nel suo *Volte nascoste, storie rimosse. Voci a contrasto dell’Italia postcoloniale*, l’obiettivo della nuova letteratura postcoloniale risiede ovviamente non soltanto nella mappatura della convivenza coloniale, ma anche nel verificare l’influenza che essa ha sulla società e la vita culturale di oggi. Gli scrittori e le scrittrici immigrati che ‘vivono’ e scrivono in italiano favoriscono un processo di decolonizzazione dell’Italia e di definizione di una nuova italianità. Le opere di Gabriella Ghermandi, Cristina Ali Farah, Igiaba Scego, Ingy Mubiayi ci permettono di capire cos’era e che cosa è diventata l’Italia e fanno parte integrale della letteratura italiana contemporanea. (Triulzi 2014: 144) Scego dialoga con il tempo del colonialismo italiano e rifiuta la negazione dell’italianità nera parlandoci della storia del corpo nero dai tempi coloniali fino ad oggi. Per l’integrazione abbiamo bisogno della letteratura migrante.

## Bibliografia

- CAPONETTO, R. G. 2014. *Blaxploitation all’italiana. La Venere nera nel cinema italiano degli anni Settanta*. In: LOMBARDI - DIOP, C., ROMEO, C. (eds.): *L’Italia postcoloniale*. Firenze: Le Monnier Università, 178-191.
- CHAMBERS, I., CARIELLO, M. 2019. *La questione mediterranea*. Milano: Mondadori.
- GNISCI, A. 1994. *Noi altri europei - Saggi di letteratura comparata su identità e luoghi d’Europa*. Roma: Bulzoni.
- LOMBARDI - DIOP, C., ROMEO, C. 2014. *Introduzione. Il postcoloniale italiano. Costruzione di un paradigma*. In: LOMBARDI - DIOP, C., ROMEO, C. (eds.): *L’Italia postcoloniale*. Firenze: Le Monnier Università, 1-40.
- O’HEALY, Á. 2014. *Intimità interrazziali nel cinema postcoloniale italiano*. In: LOMBARDI - DIOP, C., ROMEO, C. (eds.): *L’Italia postcoloniale*. Firenze: Le Monnier Università, 192-206.
- PAPP S. ZS. *A MAGYAR KÖZLÖNY HAZÁJA - Az állampolgár* <<https://revizoronline.com/hu/cikk/6491/az-allampolgar/>> [ultima consultazione: 19 agosto 2019)

- RÁCZ V. *Ha Magyarországra jössz - Vranik Roland: Az állampolgár*  
<<https://www.filmtett.ro/cikk/4389/vranik-roland-az-allampolgar>> [ultima consultazione:  
19 agosto 2019]
- SCEGO, I. 2015. *Adua*, Firenze: Giunti Editore.
- SPACKMAN, B. 2014. *'Italiani d.o.c.'? Posing e passing nell'Italia postcoloniale*. In:  
LOMBARDI - DIOP, C., ROMEO, C. (eds.): *L'Italia postcoloniale*. Firenze: Le Monnier  
Università, 107-120.
- TRIULZI, A. 2014. *Volti nascosti, storie rimosse. Voci a contrasto dell'Italia postcoloniale*. In:  
LOMBARDI - DIOP, C., ROMEO, C. (eds.): *L'Italia postcoloniale*. Firenze: Le Monnier  
Università, 135-147.

**Dorottya Mihályi**  
*Université de Szeged*  
[mihalyidori@gmail.com](mailto:mihalyidori@gmail.com)

## **Une catégorisation des voyageurs hongrois en Afrique du Nord (1881-1914)<sup>1</sup>**

A categorisation of Hungarian travellers in North-Africa (1881-1914)

At the end of the 19<sup>th</sup> century, North-Africa was not among the most popular destinations for Hungarian travellers. When they moved in this period of the early development of modern tourism, they did it by staying in one of the Hungarian spa towns or going to one of the mountain resorts of the country. More adventure some travellers were seeking for other directions like Western Europe, Russia, Japan and America. Nevertheless, the number of travelogues that present the Maghreb is surprisingly high, so that they can be arranged in different groups. In addition, they also prove to be a certain interest for the region. We distinguish three main groups of travellers: for necessity, for governmental request and for pleasure. We can also distinguish subgroups such as tourist-explorers, hunters, artists, journalists, soldiers, diplomats and scientists. This study aims to briefly present the main characteristics of these categories not without mentioning some examples for each group.

Keywords: travel, North Africa, exotism, stereotypes, silence

### Introduction

Les voyages en Hongrie étaient rares à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, mais le nombre des voyageurs qui cherchaient à se divertir loin de chez eux montrait une croissance certaine. L'aristocratie commençait à bouger, les stations balnéaires (Balatonfüred, Borszék, Herkulesfürdő, Pöstyén, Abbázia, Cirkvenica) et de montagne (dans les Hauts-Tatras) se développaient. La construction des voies ferrées rendait les déplacements plus rapides et plus confortables. Comme ailleurs dans le monde occidental, les changements techniques influençaient la mode de vie, et ceux qui pouvaient se le permettre, partaient en vacances. Néanmoins, les changements survenaient plus tard qu'en Occident (Fónagy 2020 ; Kósa 1999 : 52 et 83 ; Frisnyák 2001).

Le tourisme naissant n'a touché qu'un cercle très restreint de riches aristocrates indépendants des travaux agricoles (Fónagy 2020). En même temps, certains membres de l'élite intellectuelle (professeurs et scientifiques) ont commencé à lever leur voix pour la nécessité de voyager. Les œuvres relatant les avantages des voyages sont de plus en plus nombreux et différents auteurs-voyageurs donnent des conseils comment voyager utilement. Ils soulignaient plusieurs avantages et pour l'individu et pour la société. Les porte-paroles des voyages constataient également avec regret qu'en Hongrie, le nombre des voyageurs était médiocre et cela en raison des prix exorbitants, de la mauvaise qualité des moyens de transport et de la place périphérique du pays. Ils constataient que « la fièvre pour les voyages » n'a pas encore atteint le pays et cela avait des conséquences négatives car la vision du monde des jeunes restait limitée ce qui ralentissait la modernisation (Voir Gárdonyi 1927, Erney 1902).

---

<sup>1</sup> Supported by the ÚNKP-22-4 New National Excellence Program of the Ministry for Culture and Innovation from the source of the National Research, Development and Innovation Fund.

Malgré toutes les constatations sur le désintérêt des Hongrois pour les voyages, l'apparition dans la presse des textes issus du voyage montre une tendance opposée. Des récits de voyages et des témoignages sur les voyages effectués par les Hongrois et les Français parurent non seulement dans les feuilles de vulgarisation des connaissances (ou magazines familiaux), mais aussi dans les quotidiens. De plus, nous constatons que les feuilles régionales montraient autant d'intérêt pour les pays lointains et les voyages que la presse budapestoise.

Les voyageurs hongrois visitent avant tout les pays de l'Asie, dans l'espérance de retrouver les traces de l'origine hongroise. La Russie est devenue ainsi une destination privilégiée des voyageurs. L'exotisme attirait les Hongrois, mais leur conception d'Orient était différente de celle des Français ou des Anglais. Sous l'expression *Orient*, ils entendaient avant tout certaines parties de l'Asie, comme la Russie, la Chine et le Japon. D'une façon frappante, ces deux derniers jouissaient d'une grande popularité, malgré la distance géographique. Nous pouvons par exemple mentionner Ferenc Hopp, l'un de nos voyageurs, qui a consacré la plupart de sa vie à la collection des œuvres d'art et des objets de la région qui sont aujourd'hui conservés au Musée des arts asiatiques créé dans son ancienne villa.

L'Amérique attirait pour deux raisons : elle accueillait ceux qui voulaient recommencer leur vie et comme formation politique elle offrait la possibilité d'étudier un État relativement neuf et démocratique. En ce qui concerne l'Afrique, nous constatons un intérêt indéniable mais avant tout pour l'Afrique de l'Est. Les scientifiques y trouvaient des terres non-explorées dans la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, et nombreux étaient les voyageurs qui voulaient suivre leurs traces à la fin du siècle. L'Égypte que les voyageurs considéraient comme terre fabuleuse, celle des mythes, voire de l'Orient lui-même, est devenue l'endroit par excellence pour y trouver refuge et inspiration (V. Balázs 1993, Krizsán 1994, Dornbach 2006, Ormos 2016).

Les recherches effectuées sur la presse hongroise et les récits de voyage montrent que l'Afrique du Nord n'était pas tout à fait négligée par les voyageurs. À la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et au tout début du XX<sup>e</sup> siècle, de nombreux voyages y ont été effectués par des personnages de profession et de vocation très différents. Nous proposons dans la suite une catégorisation de ces voyageurs, tout en remarquant que les catégories peuvent être élargies avec l'avancement des recherches et que certains voyageurs peuvent appartenir à plusieurs catégories à la fois. Lors de la catégorisation développée ci-dessous, nous nous appuyons uniquement sur les textes viatiques des voyageurs hongrois écrits sur l'Algérie et la Tunisie coloniales entre 1881 et 1914.

## 1. La catégorisation des voyageurs

Vu la composition des voyageurs, nous pouvons proposer plusieurs catégorisations. Nous pouvons tout d'abord ranger les voyageurs selon leur âge, leur avancement dans la vie professionnelle et l'expérience qu'ils ont acquise. Nous distinguons ainsi « voyageurs expérimentés » et « jeunes voyageurs ». Dans la première catégorie nous trouvons ceux qui ont effectué le voyage après des longues années de travail, disposant de beaucoup d'expérience et de connaissance sur le monde. À l'époque de leur voyage, ils avaient déjà une belle carrière et étaient dans la plupart des cas connus. Dans la deuxième catégorie figurent les « jeunes » qui partaient pour fonder leur vie scientifique, acquérir de l'expérience, ou dans l'objectif de trouver un sens à leur vie. La catégorisation peut se faire également selon la profession des voyageurs car cela influence leurs méthodes d'observation. Nous pouvons également distinguer des catégories génériques. Les *femmes*, plus rares d'ailleurs, voyageaient le plus souvent pour accompagner leur mari et décrivaient leurs souvenirs de façon plus émotionnelle.

Le classement à la base duquel nous étudions les récits de voyage regroupe les voyageurs dans des catégories selon l'objectif de leur voyage et leur manière de voir. Nous distinguons



ainsi trois catégories principales : 1) les voyageurs pour le plaisir ; 2) les voyageurs par nécessité ; et 3) les voyageurs qui accomplissent une mission étatique.

Nous instaurons aussi sept sous-catégories. Parmi les voyageurs pour le plaisir, nous différencions 1) les touristes, 2) les explorateurs-touristes, et 3) les chasseurs et les sportifs. Nous regroupons ensuite 4) les soldats, 5) les diplomates et les personnages illustres, 6) les savants (explorateurs et scientifiques), 7) les écrivains, les artistes et les journalistes parmi les voyageurs par nécessité. Les voyages sur demande étatique peuvent concerner plusieurs catégories, comme les soldats, les diplomates, les savants et même les artistes. La différence essentielle entre les deux groupes réside dans l'objectif du voyage. Les voyages par nécessité impliquent une volonté ou une contrainte de la part du voyageur qui entreprend le voyage pour en profiter lui-même : résoudre un problème de sa vie, avancée hiérarchique, accomplir un travail qui serait plus tard récompensé de l'argent ou par la reconnaissance professionnelle ou autre. Si l'État confie au voyageur une mission, le voyageur doit respecter les exigences de son commanditaire et documenter son voyage par le moyen de rapports scientifiques.

Nous ajoutons, entre parenthèses, une quatrième catégorie, à part, qui concerne les voyageurs mais ne concerne pas leurs textes : ce sont les voyageurs qui n'ont pas rédigé de récit de voyage mais dont le voyage maghrébin était suivi par la presse.

## 2.1. Les voyageurs pour le plaisir

### 2.1.1. Les touristes et les explorateurs-touristes

L'écrasante majorité des Hongrois est partie au Maghreb en tant que touriste. Les voyages touristiques du XIX<sup>e</sup> siècle combinaient les caractéristiques des voyages organisés que nous connaissons aujourd'hui (itinéraire proposé, chèque de voyage, chambres d'hôtel réservées) et des voyages philosophiques des siècles précédents qui consistaient à bien étudier son entourage et noter ses observations pour transmettre les connaissances acquises à un large public. Après l'instauration de la ligne directe entre Fiume, Tunis et Alger dans les années 1890 (Pelles 2016 : 188-208) puis un service de paquebot touristique au début des années 1900<sup>2</sup>, la traversée s'est simplifiée et s'est accélérée, car les voyageurs ne devaient plus faire de(s) correspondance(s). Les touristes hongrois, comme tous les voyageurs européens, visitaient plusieurs villes et villages du pays, y passant en général une journée, parfois deux. Les visites ne pouvaient être que superficielles ; les récits de voyage hongrois en font aussi preuve.

En ce qui concerne nos voyageurs, nous trouvons sept personnes qui ont entrepris le voyage en tant que touriste. Quatre parmi eux (Károly Nendtvich, János Szabó, Ferenc Hopp et Jenő Erney) ont publié leurs récits dans la presse, tandis que les trois autres (Rezső Tóth, János Zsigmond et l'archiduc Joseph-Auguste) ont publié leurs souvenirs sous forme de livre. Ces personnes sont de statut similaire (scientifiques, professeurs et un personnage illustre, tous appartiennent aux riches) mais elles reproduisent les choses vues de manières tout à fait différentes.

*Károly Nendtvich* (1811-1892) est né à Pécs. Il était médecin, chimiste et professeur de l'Université polytechnique de Budapest. Personnage actif dans les milieux scientifiques, il fut membre de l'Académie hongroise des sciences (Magyar Tudományos Akadémia) et membre fondateur de la Société hongroise des sciences naturelles (Magyar Természettudományi Társulat). Son nom apparaissait régulièrement dans les journaux (Inzelt 2021, Arcanum online ; Nendtvich 1892a ; Nendtvich 1892b ; Nendtvich 1892c).

---

<sup>2</sup> Nous n'en avons trouvé aucune source. Jenő Erney mentionne qu'en 1902 des paquebots au service des touristes circulaient entre le Hongrie et l'Afrique du Nord. Les voyageurs faisant leur parcours avant 1900 devaient organiser la traversée autrement. Voir Erney 1902.

*József Szabó* (1822-1894) était ingénieur des mines, géologue, avocat, professeur de l'université. Il participait également à la vie scientifique en tant que membre de l'Académie hongroise des sciences, de l'Association royale hongroise des sciences naturelles (Királyi Magyar Természettudományi Társulat), l'Association hongroise de la Géographie (Magyar Földrajzi Társaság) et l'Institut impérial de géologie de Vienne. Il a été admis à l'Académie nationale, agricole, manufacturière et commerciale de Paris en tant que membre extérieur. Il publiait régulièrement dans la presse et son nom fut souvent mentionné dans les colonnes des différents organes (Koch 1895, b.f. 1894 ; Szontagh 1883 ; Szabó 1887).

*Ferenc Hopp* (1833-1919) était un riche collectionneur d'art et un voyageur par excellence. Il a enrichi les collections d'art hongroises par des objets apportés des pays du monde entier avec une prédilection pour l'Asie (et le Japon). Sa villa, où il gardait sa collection que des amateurs curieux pouvaient visiter, a été plus tard aménagée en musée. Il est devenu ainsi l'un des fondateurs du Musée des arts asiatiques (Somogyi 1995 ; Gáspár 1918 ; Kanda 1958 ; Lőcsei 2018 ; Hopp 1898).

Un quatrième touriste, *Jenő Erney* a publié un récit de voyage minutieux et richement illustré par des photos. Cependant, les sources disponibles aujourd'hui ne permettent pas l'identification exacte de la personne.

*Rezső Tóth* (1875-1916) a rédigé un livre tout court sur son voyage « méditerranéen ». Il était historien de la littérature et professeur dans un lycée où il enseignait le hongrois et le latin. Il a rédigé plusieurs études didactiques sur les bienfaits de la lecture chez les jeunes, et il a encouragé le développement des bibliothèques scolaires. Conscient des bienfaits des voyages, il a organisé plusieurs voyages d'études pour ses élèves dont les plus populaires furent les voyages en Italie. Il a rédigé plusieurs textes viatiques (Gráberné Bősze 2015 ; m.gy. 1904 ; Tóth 1904).

*János Zsigmond* (1865-1936) était un clerc piariste et professeur de lycée à Veszprém et membre des associations culturelles de sa ville. Il a publié plusieurs récits de voyage notamment sur ses parcours en Grèce, en Angleterre, dans les Alpes, en Scandinavie, en Russie, aux Pays-Bas (Veszprém Megyei Életrajzi Lexikon ; Zsigmond 1904).

Si nous partons du constat que l'Afrique du Nord était inconnue pour le public de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, les lecteurs peuvent être surpris combien les textes sont schématiques et manquent d'informations. La plupart des voyageurs se contente de la description du paysage, avant tout de la végétation exotique et néglige les habitants du pays. Ils reproduisent les mêmes stéréotypes que les voyageurs français (Cf. Salinas 1989 et Zytnicki 2016) mais, chose étonnante, les rendent encore plus superficielles.

La description des habitants illustre bien la nature superficielle du regard du touriste. Nos voyageurs distinguent quatre groupes ethniques : « les Arabes », « les Berbères ou Kabyles », « les Juifs » et « les Noirs ». Ils se contentent à la description de leurs vêtements et relatent moins leurs activités. Ils trouvent, comme les Français, que les Arabes de la ville sont « dégradés » et paresseux à cause de l'influence européenne, tandis que les campagnards sont travailleurs, modestes et amicaux. Nous remarquons cependant que l'usage des adjectifs négatifs est plus fréquent que dans les récits français. Ils associent quasi exclusivement la saleté, l'oisiveté, la pauvreté, les habits déchirés et les habitats en désordre aux autochtones. Non seulement les personnes, mais aussi leurs quartiers sont caractérisés d'une façon négative et décourageant le lecteur d'y aller. Le chaos, les odeurs désagréables, les bruits dominent les descriptions, même si nous trouvons des exemples du contraire.

### 2.1.2. Les chasseurs

La chasse en Afrique fut populaire dans les milieux de l'élite hongroise, et l'expérience faite sur le continent avait un prestige incontestable. Pourtant, le nombre des récits de chasse en Afrique du Nord n'est pas très élevé.

L'*archiduc Joseph-Auguste* (1872-1962) fut un soutien fervent de la cause magyare grâce à son éducation. Membre de la dynastie impériale et royale, il fut connu et aimé. Il participait à des événements publics, parcourait régulièrement les villes et même les villages du pays. Il se passionnait pour la chasse, sujet auquel il a consacré un livre (*In den Wildnissen Afrikas. Jagdschilderungen aus dem Sudan*) et plusieurs articles. Son récit de voyage en Afrique du Nord est particulier car, malgré le statut de personnage illustre de l'auteur, le texte raconte les aventures d'un homme moyen (József Ágost 2002). Si nous savons aujourd'hui qu'il partait pour la chasse, dans son récit de voyage, il ne parle pas de ses souvenirs sportifs. Sa description ressemble plus à un récit d'écrivain-voyageur. L'*archiduc Joseph-Auguste* est un voyageur difficile à classer car il fait partie et des touristes et des chasseurs et des personnages illustres.

## 2.2. Voyageurs par nécessité

### 2.2.1. Voyageurs scientifiques

Plusieurs parmi nos voyageurs faisaient carrière dans le monde des sciences et ont parcouru l'Afrique du Nord dans l'objectif de contribuer à la recherche scientifique hongroise, avec des observations et des échantillons collectionnés sur place. Les chercheurs partaient le plus souvent dans le cadre d'une bourse offerte par une société scientifique qui leur permettait d'étudier une région choisie à l'avance. Ainsi fit *Margit Balogh* (1881-1965), plus tard connue sous le nom de Margit Papp Károlyné Balogh. Étudiante en géographie, elle a entrepris un voyage en Algérie pour y étudier les minéraux dans le cadre d'une bourse de la Société hongroise de la Géographie.

Nous pouvons aussi mentionner le voyage de *János Szabó* qui a participé au congrès de l'Association française pour l'avancement des sciences. Après le congrès, il a parcouru les endroits touristiques du pays dans le cadre d'un voyage organisé. Il a consacré du temps à l'étude de la culture d'alpha, peu connu en Hongrie.

*Károly Nendtvich*, même s'il déclare qu'il était parti en tant que touriste, ne pouvait pas se débarrasser de son regard scientifique. Il mentionne d'avoir collectionné différentes feuilles et plantes qu'il a ramenées en Hongrie.

À cette catégorie appartiennent les voyageurs qui passant un séjour plus long dans un seul endroit précis, le décrivent dans le détail, en faisant référence à tous les segments de la vie ainsi qu'à la flore et la faune. Nous y mentionnons ainsi les récits de *Sándor Alvinczy* (1852-1925), professeur de langues, et d'*Imre Sebők* (1878-1917), professeur de la géographie et prêtre. Tous les deux relatent le monde du Sahara.

### 2.2.2. Écrivains et artistes

*Zsigmond Justh* est l'exemple le plus éminent de l'écrivain voyageur hongrois en Afrique du Nord. Souffrant de tuberculose, il était forcé de voyager sans cesse dans les pays de climat doux. Outre la France, il a visité l'Afrique du Nord et l'Inde. Il était une figure emblématique de la vie littéraire française et hongroise. Il a régulièrement publié ses œuvres, entre elles ses récits de voyage, dans des organes de presse différents (Dede 2005). Écrivain, il tentait de reproduire les sensations qu'un environnement lui donnait. Sa description est avant tout

littéraire : une multitude d'images sensuelles qu'il reproduisait à l'aide d'adjectifs variés et de descriptions détaillées. Son texte ne présente pas la suite des événements mais il s'agit de fragments composés d'états d'âme et d'impressions. Justh a passé une durée plus longue en Afrique du Nord et cherchait à communiquer avec les autochtones. Dans ces textes, il cite des dialogues et raconte des visites chez des familles. Il s'immergeait dans la vie artistique locale, et a vu des scènes de vie inaccessibles pour les touristes.

*Helén Tornainé Kövér* peut être catégorisée en tant qu'artiste, même si le voyage ne se déroulait pas à sa propre initiative. Elle y a participé pour accompagner son mari, le peintre orientaliste Gyula Tornai. Elle décrit le calvaire de son mari pour retrouver l'Orient fabuleux et original qui lui paraissait impossible à cause de la présence européenne trop forte. Tornainé Kövér met l'accent sur les conditions du voyage qui rendent impossible de se sentir à l'aise et décrit le séjour d'une femme qui, laissé seul par son mari, devait se débrouiller. Elle reçoit la permission de visiter un harem et l'intérieur d'une maison arabe, ce qui rend sa description singulière. Écrivaine expérimentée, elle met aussi l'accent sur les sensations et les impressions.

### 2.3. Voyages sur demande étatique

Nous observons à partir des années 1880 une tentative d'entrer en contact avec l'Afrique Nord afin d'y étudier les possibilités du commerce. Plusieurs personnes furent envoyées dans la région moins influencée par les puissances européennes pour y trouver de nouveaux marchés pour les produits hongrois. Ainsi Sámul Holek et Zoltán Kohányi qui rédigeaient tous les deux un rapport sur le commerce des territoires visités (Holek 1901 et Kohányi 1910). Le précurseur de cette tentative fut *János Jankó* qui partait en Afrique du Nord à plusieurs reprises dans les années 1880. Il avait fait des études de géographie et il effectuait des recherches ethnographiques parcourant la Hongrie et la Russie (en 1896 et en 1898). Il était membre de l'Institut de la Géographie de Budapest et de la section ethnographique du Musée national hongrois. Il a participé à des missions scientifiques et au développement du Musée ethnographique de Budapest (Magyar Néprajzi Múzeum). Ses publications ont paru régulièrement dans plus que trente organes de presse (!). Il était un voyageur par excellence des pays lointains, il a visité entre autres la Russie, Helsinki, l'Égypte, Tripoli, la Tunisie et l'Algérie. Pendant sa courte vie (il n'a vécu que 34 ans !), il a contribué au développement de la science ethnographique alors en formation (Szinyei 1897 ; Balassa 1968 ; Lipták 1968 ; Székely 1970 ; Jankó 1888a ; Jankó 1888b).

### 2.4. Voyages suivis par la presse

La presse hongroise accorde une attention étonnamment grande aux voyages effectués en Afrique du Nord. Nous y trouvons ainsi mentionné le parcours de la reine Élisabeth, la fameuse Sissy qui, sous prétexte de sa maladie, y a passé quelques mois pour échapper à l'environnement désagréable de la cour viennoise. (Voir entre autres : *Budapesti Hírlap*, 6 janvier 1895 ; *Budapesti Hírlap*, 7 janvier 1895 ; *Budapesti Hírlap*, 21 janvier 1895 ; *Fővárosi Lapok*, 28 décembre 1894). Y figure également le voyage de l'héritier du trône François Ferdinand, mais aussi des parcours des personnages moins illustres (voir entre autres : *Vasárnapi Újság*, 28 février 1897 ; *Ország-Világ*, 7 mars 1897). Sándor Gerevits a éveillé l'attention de la presse par le fait qu'il a parcouru la Tunisie à vélo en traversant l'Italie, la France, l'Espagne, le Maroc, et l'Algérie en hiver 1892 (*Vollersi-Bokelberg* 1892 ; *Pesti Hírlap*, 16. septembre 1892 et 4 novembre 1893 ; *Pesti Napló*, 16 septembre 1892 et 31, décembre 1892 ; *Herkules*, 15 novembre 1893 ; *Vadász és Versenylap*, 18 septembre 1892 ; *Ország-Világ*, 24 septembre

1892). La presse hongroise nous apprend que la poétesse Flóra Majthényi a vécu en Alger pendant un certain temps mais, à l'état actuel des recherches, nous n'avons pas pu retrouver de textes relatant ses expériences au continent nord-africain.

## Conclusion

La présente étude attire l'attention sur le grand nombre des voyageurs hongrois sur les difficultés de leur classement. Les Hongrois partant en Afrique du Nord avaient en principe deux objectifs : élargir leurs connaissances (scientifiques) sur le monde et trouver de l'inspiration. Cependant, la nécessité justifiait également des voyages. Le style du récit dépend avant tout de l'identité de l'auteur et moins de la catégorie à laquelle il appartient. Les catégories sont imperméables et extensibles.

Malgré toutes les difficultés, nous pouvons observer des régularités. Ainsi, les scientifiques font recours à une présentation plus aride et objective, tandis que les artistes cherchent à exercer une influence sur les émotions des lecteurs. Le choix des adjectifs et les détails soulignés dans les descriptions marquent aussi les différences entre les récits. Le fait si le voyageur a entrepris le voyage de sa propre volonté, pour le plaisir ou sur demande influence l'objet de son attention et la richesse des sujets évoqués.

L'analyse des textes nous montre que non seulement le nombre des récits de voyage est plus élevé que nous l'avons prévu mais aussi les causes des voyages sont plus variées. À la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, nous rencontrons autant de textes et autant de motivations individuelles que nous trouvons justifié la nécessité d'établir des catégories de voyageurs. Le résultat nous convainc également sur l'intérêt de la continuation des recherches et de l'approfondissement de l'étude des voyageurs hongrois en Afrique du Nord.

## Bibliographie

### *Sources primaires*

- , 1892. « Kerékpáron Budapestről Tunisba », *Pesti Hírlap*, XIV, 256, 16. septembre.
- , 1892. « Kerékpáron Budapestről Tunisba », *Pesti Napló*, XLIII, 256, 16 septembre.
- , 1892. « Kerékpáron Budapestről Tunisba », *Ország-Világ*, XIII, 39, 24 septembre.
- , 1892. « Vasparipán Budapestről Tunisba », *Vadász és Versenylap*, XXXVI, 53, 18 septembre.
- , 1892. « Budapestről Afrikába és vissza kerékpáron », *Pesti Napló*, XLIII, 370 31 décembre.
- , 1893. « Gerdenits Sándor », *Herkules*, X, 22, 15 novembre
- , 1893. « Kerékpár-sport », *Pesti Hírlap*, XV, 305, 4 novembre.
- , 1894. « Erzsébet királyasszony Algirban », *Fővárosi Lapok*, XXXI, 358, 28 décembre.
- , 1895. « A hózivatar », *Budapesti Hírlap*, XV, 7, 7 janvier.
- , 1895. « A kirélyné utazása », *Budapesti Hírlap*, XV, 21, 21 janvier.
- , 1895. « Erzsébet királyné Algirban Budapesti Hírlap », *Budapesti Hírlap*, XV, 6, 6 janvier.
- , 1897. « Ferencz Ferdinánd főherceg Algirban », *Vasárnapi Újság*, XLIV, 9, 28 février.
- , 1897. « Ferencz Ferdinánd főherceg Algirban », *Ország-Világ*, XVII, 10, 7 mars.
- ERNEY, J. 1902a. « Magyar hajón Afrikába », *Ország-Világ*, XXIII, 44.
- ERNEY, J. 1902b. « Magyar hajón Afrikába », *Ország-Világ*, XXIII, 45.
- ERNEY, J. 1902c. « Magyar hajón Afrikába », *Ország-Világ*, XXIII, 46
- ERNEY, J. 1902d. « Magyar hajón Afrikába », *Ország-Világ*, XXIII, 48.
- ERNEY, J. 1902e. « Magyar hajón Afrikába », *Ország-Világ*, XXIII, 49.
- ERNEY, J. 1902f. « Magyar hajón Afrikába », *Ország-Világ*, XXIII, 51.

- HOLEK, S. 1901. « Magyarország és Északafrika », *Közgazdasági Szemle*, XXV, 26, 833-842.
- HOPP, F. 1898. « Téli utazás a földközi-tenger körül fekvő országokban. (Felolvasatott az 1897. évi. decz. 9-diki ülésen) », *Földrajzi Közlemények*, XXVI, pp. 11-25.
- JANKÓ, J. 1888a. « Érdekeink Észak-Afrikában », *Nemzetgazdasági Szemle*, XII, pp. 107-126.
- JANKÓ, J. 1888b. « Kereskedelmünk Észak-Afrikában », *Nemzetgazdasági Szemle*, XII, pp. 520-541.
- JÓZSEF ÁGOST. 2002. *Útiemlékeim Afrikából*. Nagykanizsa : Zalaerdő Rt.
- KOHÁNYI, Zoltán. 1910. « Nemzeti tengerhajózási politkánk feladatai », *Közgazdasági Szemle*, XXXIV, 44, pp. 741-774.
- NENDTVICH, K. 1892a. « Három hónap Afrikában. (1889.) Első közlemény », *Budapesti szemle*, LXIX, 181, pp. 42-65.
- NENDTVICH, K. 1892b. « Három hónap Afrikában. (1889.) Második közlemény. » *Budapesti szemle*, LXIX, 182, pp. 182-206.
- NENDTVICH, K. 1892c. « Három hónap Afrikában. (1889.) Harmadik közlemény. » *Budapesti szemle*, LXIX, 183, pp. 344-364.
- SZABÓ, J. 1887. « Algériáról, különös tekintettel annak alfa-iparára », *Földrajzi Közlemények*, XV, pp. 222-236.
- TORNAINÉ-KÖVÉR, H. 1899. « Afrikai utirajzok », *Magyarország*, 17 mai.
- TORNAINÉ-KÖVÉR, H. 1899. « Afrikai utirajzok », *Magyarország*, 18 mai.
- TORNAINÉ-KÖVÉR, H. 1899. « Afrikai utirajzok », *Magyarország*, 19 mai.
- TORNAINÉ-KÖVÉR, H. 1899. « Afrikai utirajzok », *Magyarország*, 20 mai.
- TORNAINÉ-KÖVÉR, H. 1899. « Afrikai utirajzok », *Magyarország*, 21 mai.
- TORNAINÉ-KÖVÉR, H. 1899. « Afrikai utirajzok », *Magyarország*, 24 mai.
- TORNAINÉ-KÖVÉR, H. 1899. « Afrikai utirajzok », *Magyarország*, 28 mai.
- TORNAINÉ-KÖVÉR, H. 1899. « Afrikai utirajzok », *Magyarország*, 30 mai.
- TORNAINÉ-KÖVÉR, H. 1899. « Afrikai utirajzok », *Magyarország*, 31 mai.
- TÓTH, R. 1904. *Északafrikai kikötők (Tunisztól Tangerig)*. Budapest : Lampel Róbert (Wodianer F. és Fiai).
- VOLLERSI-BOKELBERG, E. 1892. « Magyar veloczipédezők », *Herkules*, IX, 18.
- ZSIGMOND, J. 1904. *Afrika partjairól*. Veszprém : Egyházmegyei Könyvnyomda.

#### *Ouvrages critiques*

- , « Nendtvich Károly ». In : *Arcanum*. <<https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-magyar-eletrajzi-lexikon-7428D/n-ny-76F7D/nendtvich-karoly-770D5/>>, [consulté le 3 septembre 2022].
- , « Zsigmond János ». In : *Veszprém Megyei Életrajzi Lexikon*. <<https://www.ekmk.hu/lexikon/talalatok3.php?beture=ZSIGMOND%20J%C3%A1nos>>, [consulté le 2 septembre 2022].
- b.f. 1894. « Dr. Szabó József (1822-1894) », *Vasárnapi Újság*, XVI, 15.
- BALASSA, I. 1968. « Jankó János, az etnográfus. Születésének századik évfordulójára », *Ethnographia*, LXXIX, 3.
- BALÁZS, D. 1993. *Magyar utazók lexikona*. Budapest : Panoráma.
- DEDE, F. 2005. *Justh Zsigmond, az irodalmi dendi*. Thèse de doctorat. Budapest : Eötvös Loránd Tudományegyetem. <<https://doktori.btk.elte.hu/hist/dede/disszert.pdf>>, [consulté le 3 septembre 2022].
- DORNBACH, M. 2006. *Amerikától Óceániáig : XIX. századi magyar utazók*. Budapest : Park Kiadó.
- DR. KOCH, A. 1895. « Szabó József (1822-1894) », *Földtani Közlemények*, vol. XXV. n°9-10. , szeptember-október, pp. 273-302.

- <[https://epa.oszk.hu/01600/01635/00495/pdf/EPA01635\\_foldtani\\_kozlony\\_1895\\_09-10\\_273-302.pdf](https://epa.oszk.hu/01600/01635/00495/pdf/EPA01635_foldtani_kozlony_1895_09-10_273-302.pdf)>, [consulté le 2 septembre 2022].
- FÓNAGY, Z. 2020. « "Házától ritkán, s csak kiváló esetben ment ki" – Utazás a régi Magyarországon », *Litera*, <<https://litera.hu/irodalom/publicisztika/fonagy-zoltan-hazatol-ritkan-s-csak-kivalo-esetben-ment-ki-utazas-a-regi-magyarorszagon.html>>, [consulté le 3 septembre 2022].
- FRISNYÁK, ZS. 2001. *A magyarországi közlekedés krónikája: 1750-2000*. Budapest : História MTA Történettudományi Intézet.
- GÁRDONYI, G. 1927. *Amiket az útleíró elhallgat: elbeszélések*, Budapest : Dante.
- GÁSPÁR, F. 1913. « Hopp Ferenc (Születésének nyolcvanadik évfordulóján) », *Új Idők*, XIX, 21.
- GRÁBERNÉ BŐSZE, K. 2015. Tóth Rezső Dr. (1875-1916). Az ifjúsági irodalomhoz és az ifjúsági könyvtárakhoz kapcsolódó munkássága. *Könyv és Nevelés*, XVII. kötet, 1., pp. 33-43. <[https://epa.oszk.hu/03300/03300/00023/pdf/EPA03300\\_konyv\\_es\\_neveles\\_2015\\_1\\_033-043.pdf](https://epa.oszk.hu/03300/03300/00023/pdf/EPA03300_konyv_es_neveles_2015_1_033-043.pdf)>, [consulté le 2 septembre 2022].
- INZELT, GY. 2021. « A hazai kémia két korszaka a 19. században. Nendtvich Károly és Ilosvay Lajos ». In : *Magyar Tudományos Akadémia honlapja*, <<https://mta.hu/vii-osztaly-megemlekezesek-evfordulok/a-hazai-kemia-ke-korszaka-a-19-szazadban-nendtvich-karoly-es-ilosvay-lajos-111309>>, [consulté le 3 septembre 2022].
- KANDA, H. T. 1958. « Hopp Ferenc (1833-1919) », *Népszabadság*, XVI, 101.
- KÓSA, L. 1999. *Fürdőélet a Monarchiában*. Budapest : Holnap Kiadó.
- KOVÁCS, M. 1970. *A könyv és könyvtár a magyar társadalom életében (1849-1945)*. Budapest : Gondolat.
- KRIZSÁN, L. 1994. *Magyar utazók Afrikában*. Budapest : Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.
- LIPTÁK, P. 1968. « Megemlékezés Jankó Jánosról », *Anthropologiai Közlemények*, XII, 1-2.
- LŐCSEI G. 2018. « Átjárható világ. 185 éve született Hopp Ferenc », *Élet és Tudomány*, LXXIII, 18. m.gy. 1904. « Könyvismertetés. Tóth Rezső : Északafrikai kikötők (Magyar könyvtár) ». In : *Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny*, vol. XXXVII., n°31.
- ORMOS, M. 2016. *A Föld felfedezése és meghódítása*. Budapest : Kossuth Kiadó.
- PELLES M. 2016. « Az Adria Magyar Királyi Tengerhajózási Rt. szerepe Fiume hajó- és áruforgalmában (1874-1914) », *Közgazdasági szemle*, LXIII, pp. 188-208.
- SALINAS, M. 1989. *Voyages et voyageurs en Algérie. 1830-1930*. Toulouse : Éditions Privat.
- SZÉKELY, A. 1970. « A geográfus Jankó János », *Földrajzi Közlemények*, XVIII (XCIV), 4, pp. 276-280.
- SZINNYEI, J. 1897. « Jankó János », In : SZINNYEI, J. *Magyar írók élete és munkái*, 5, pp. 366-371.
- SZONTAGH, T. 1883. « Dr. Szabó József », *Vasárnapi Újság*, XXX, 30.
- ZYTNIICKI, C. 2016. *L'Algérie, terre de tourisme : histoire d'un loisir colonial*. Paris : Vendémiaire.

**Beáta Papp**  
*Scuola di Dottorato in Scienze dell'Educazione "Educazione e Società"*  
*dell'Università degli Studi di Pécs*  
[papp.beata33@gmail.com](mailto:papp.beata33@gmail.com)

## **Educazione bilingue – L'importanza della Civiltà italiana all'Esame di Stato**

Bilingual education – The importance of Italian civilization at the State Exam

The aim of this study is to examine through statistical analysis the results achieved at the maturity exam of Italian civilization and to be able to draw the conclusion relevant to the cultural knowledge of the pupils attending a bilingual Italian-Hungarian high school. As far as bilingual teaching is concerned, so far no essay has been published dealing with the subject of the results of the State Examination of Italian Civilization. Italian civilization as a discipline lays the foundations of the notions on Italian culture, customs, traditions and customs with which intercultural education is realized.

Keywords: bilingual education, maturity, Italian civilization, cultural competences, intercultural education

### Introduzione

Kapusi (2021: 26) osserva che la maggior parte degli studi di ricerca esamina l'insegnamento delle materie della lingua di destinazione attraverso la lente della pedagogia linguistica, tuttavia, a nostra disposizione esistono pochi studi attinenti alle singole discipline. Ciò è particolarmente vero per le discipline in lingua italiana, poiché in Ungheria solo quattro scuole secondarie offrono l'educazione bilingue italo-ungherese. Con il nostro saggio, intendiamo ampliare la piccola quantità dei trattati che si concentrano sull'italiano tra le ricerche finalizzate all'educazione bilingue. La cultura italiana faceva sempre parte integrante della politica culturale ungherese (Farkis 2022: 6). Dall'approccio sociolinguistico, la lingua è l'interprete della cultura di una certa società, e la sua integrazione sociale in quanto tale è indiscutibile. Nel processo di apprendimento di una lingua, non è sufficiente padroneggiare la grammatica e la terminologia della lingua, siccome la lingua non può essere separata dalla cultura della propria società. Secondo Wilhelm Von Humboldt, il linguista tedesco epocale della linguistica moderna, lo studio della lingua in realtà non è altro che lo studio della cultura (Bárdos 2005: 278).

Noam Chomsky usa per la prima volta la parola competenza nella sua grammatica generativa, in seguito poi il termine viene tramandato in psicologia e pedagogia, e infine appare nelle scienze sociali. Nella svolta sociolinguistica degli anni settanta e ottanta, nasce la competenza comunicativa – che è essenziale nella società basata sulla conoscenza (Baráth 2019: 113) –, di cui fa parte la competenza culturale (Bárdos 2002: 14). La definizione di competenza culturale differisce tra approcci internazionali e nazionali. Dal punto di vista della nostra ricerca è rilevante la determinazione di Árpád Baráth (2019: 113), secondo la quale la competenza culturale significa capacità di comunicare con persone di altre culture. Allo stesso tempo, non si dovrebbe chiudere un occhio sulla competenza della consapevolezza e dell'espressione culturale, che, secondo uno studio pubblicato dall'Autorità Educativa (2020: 22), si concentra sulla diversità delle opere d'arte (letteratura, arti visive, musica, ecc.), nonché sulla loro comprensione e sul rispetto delle differenze che ne derivano. Ne consegue che la costruzione della consapevolezza culturale e lo sviluppo della competenza culturale nella



pubblica istruzione, in particolare nell'educazione bilingue, possono essere attuati con maggior successo nel quadro della materia della Civiltà della lingua di destinazione. Nella politica educativa ungherese si pone un notevole accento sull'educazione interculturale (Lakatosné, Dorner 2007: 42) in relazione all'insegnamento delle lingue e delle culture straniere, ma dobbiamo chiarire che l'educazione interculturale non è identica all'educazione multiculturale. Sebbene gli studi della pedagogia internazionale utilizzino interculturalità e multiculturalità come concetti sinonimi (Czachesz 1997: 499-500), possiamo parlare di termini che si basano l'uno sull'altro e interagiscono tra loro (Tusa 2003: 47). Il primo può essere definito in termini di interazione interculturale, mentre il secondo può essere definito sulla base della reciproca coesistenza e comprensione tra culture diverse che vivono nella stessa società (Majzik 1995: 82). Multiculturalismo significa quindi la coesistenza di culture diverse, non comporta l'interazione di culture tra loro (Zolnay, Vámos 2015: 90). Il terreno fertile più ovvio per l'attuazione dell'educazione interculturale è l'educazione bilingue.

## 1. Educazione bilingue

Può essere considerato come uno dei più grandi sviluppi educativi nella storia dell'istruzione ungherese (Vámos 2009a: 134), quando, a seguito del cambiamento del sistema del 1989, i nuovi venti della politica educativa hanno iniziato ad oscillare nella direzione dell'insegnamento delle lingue straniere. Sulla base della decisione del Ministero della Cultura e della Pubblica Istruzione, con cinque anni di formazione, l'istruzione bilingue in inglese, francese, tedesco, italiano, russo e spagnolo è stata avviata in 14 istituzioni (Vámos 2016: 93). Gli obiettivi e il programma educativo degli istituti bilingui sono stabiliti nel decreto n. 4/2013 (I. 11.) emanato dal Ministero delle Risorse Nazionali (di seguito EMMI), entrato in vigore nell'anno scolastico 2014/2015 e che, sebbene con lievi modifiche, oggi (2023) è in vigore ancora. Secondo esso, i docenti degli istituti devono porre grande enfasi sull'erudizione dei propri alunni nella lingua di destinazione, in modo che possano continuare i loro studi superiori anche nella lingua di destinazione. Le scuole si impegnano inoltre a sviluppare la competenza culturale dei loro alunni, garantendo così che gli studenti abbiano empatia e conoscenza per la società e per la cultura del paese in questione. Oltre alle lezioni di lingua di arrivo, questi obiettivi devono essere raggiunti da una disciplina separata, dalla cosiddetta Civiltà della lingua di destinazione (di seguito Civiltà italiana).

## 2. Civiltà italiana

In una dichiarazione pubblicata sul sito web dell'EMMI (Novità-attualità) del 12 febbraio 2003, si legge che:

Con l'introduzione del certificato di maturità a due livelli, sarà possibile per gli studenti che si diplomano nelle scuole secondarie bilingui sostenere un esame di maturità di livello intermedio o avanzato basato su requisiti centrali in materia di Civiltà della lingua di destinazione. I requisiti generali per l'esame sono stabiliti dal regolamento (CE) n. 100/1997 del Parlamento europeo e del Consiglio relativo al rilascio del regolamento d'esame per l'esame di maturità (VI.13). Il decreto governativo sarà pubblicato nel prossimo emendamento. I requisiti dettagliati per ciascuna lingua saranno elaborati dagli esperti entro la fine di febbraio 2003. Successivamente, appariranno la prossima volta che sarà modificato il regolamento OM n. 40/2002 (V.24) relativo alle modalità dell'esame di maturità.

Il primo settembre il Ministero ha pubblicato i requisiti dettagliati per l'esame di Civiltà italiana (Esame di Stato). In 12 pagine, ha concretizzato gli argomenti d'esame ed i loro sottopunti a

livello intermedio e avanzato (Geografia d'Italia; Economia dell'Italia; Condizioni politiche; Relazioni sociali; Vita quotidiana, Stile di vita; Tradizioni, costumi, festività; Comunicazione di massa, media; Protezione dell'ambiente; Sport; Storia, letteratura, arte d'Italia), seguiti da descrizione, struttura, e guida alla valutazione degli esami. Il fatto che al livello intermedio sia possibile sostenere solo un esame orale depone a favore della materia della Civiltà. Nel mese di ottobre, l'EMMI ha pubblicato il curriculum quadro (ancora immaturo rispetto a quello attuale) per l'insegnamento della Civiltà italiana, in cui ha formulato in 16 pagine il numero di lezioni, principi, obiettivi e compiti, i requisiti di sviluppo, i contenuti da insegnare per i gradi 11-12, le condizioni per ulteriori progressi, le forme di lavoro, le attività degli studenti, il rapporto della materia della Civiltà della lingua di destinazione con gli argomenti di altre materie, i prerequisiti, le condizioni e infine la valutazione. Come possiamo leggere nell'introduzione del curriculum quadro (Curriculum quadro), le «istituzioni bilingui sono soggette al requisito, che è un principio formulato nel curriculum generale delle lingue straniere per l'insegnamento delle lingue nel suo complesso, oltre a sviluppare le competenze linguistiche, gli studenti devono anche essere introdotti alla cultura dei paesi in questione.» Sebbene non sia specificamente nominato, questo requisito si riferisce certamente alla competenza della consapevolezza e dell'espressione culturale. Il curriculum quadro stabilisce due obiettivi principali durante il lavoro in classe: l'acquisizione di conoscenze della civiltà e lo sviluppo delle competenze linguistiche, cioè l'insegnamento integrato della lingua e della cultura. Studiando il curriculum quadro o i requisiti dell'esame di maturità, possiamo vedere che la Civiltà della lingua di destinazione combina effettivamente il contenuto di altre materie. A causa della sua natura interdisciplinare, si può dire che sia unica, in quanto include il curriculum di tutte le materie che in qualche forma impartiscono conoscenze culturali (Toldi 2015: 155).

Nella comunicazione del 2006 di EMMI (Annunci di maturità), troviamo per la prima volta i dati su quanti studenti della Civiltà italiana hanno superato l'esame. Secondo la comunicazione in questione, 37 studenti hanno sostenuto degli esami di livello intermedio e uno studente ha sostenuto l'esame di livello avanzato. L'anno seguente, solo uno studente ha sostenuto l'esame a livello avanzato (Annunci di maturità 2007). Nel 2008, di nuovo solo uno studente ha sostenuto l'esame della Civiltà italiana a livello avanzato (Annunci di maturità 2008). Possiamo vedere che dopo l'introduzione della Civiltà in seguito a un inizio "forte", c'è stato un grande calo nelle statistiche. Alla luce di ciò, vale quindi la pena di esplorare il periodo recente in che misura la popolarità della materia della Civiltà sia aumentata per quanto riguarda gli alunni che partecipano all'istruzione bilingue italo-ungherese.

### 3. Limitazioni nell'educazione bilingue

#### 3. 1. Il pedagogo

Andrea Bencéné Fekete nella sua ricerca (2010: 50) ha scoperto che la chiave per l'educazione multiculturale è il pedagogo stesso. Gli istituti bilingui si trovano in una posizione fortunata, in quanto devono assumere almeno un insegnante la cui lingua materna è la lingua di arrivo (Regolamento n. 4/2013 relativo alla pubblicazione della direttiva sull'istruzione scolastica bilingue. (I. 11.) Regolamento EMMI), quindi il docente di scambio non è altro che l'incarnazione della cultura stessa. La nostra precedente ricerca (Papp 2022: 255) conferma che i docenti madrelingua sono indispensabili nella trasmissione dei contenuti culturali.

### 3. 2. Dilemma del libro didattico

Non possiamo non menzionare invece che il libro didattico necessario alla Civiltà italiana per raggiungere gli obiettivi educativi stabiliti nel curriculum quadro non è fornito nella pubblica istruzione ungherese. Questo fatto rende completamente difficile raggiungere gli obiettivi pedagogici della disciplina. Con la preparazione e l'acquisizione del materiale didattico gli insegnanti hanno un compito aggiuntivo. Una delle maggiori sfide dell'educazione bilingue è la mancanza del libro didattico per l'insegnamento-e l'apprendimento veicolare. Il problema è menzionato in diverse pubblicazioni ungheresi (Vámos 2009b: 25; Pelles 2000: 172, 2002: 408, Józsa 2001: 34, Papp 2022: 254). In relazione all'istruzione bilingue, secondo i piani originali, entro il 1987, i libri necessari per l'insegnamento di 5 materie in lingua straniera sarebbero dovuti essere forniti sia da contesti nazionali che stranieri. Nella sua strategia di sviluppo del 1999, il Ministero della Pubblica Istruzione si è posto l'obiettivo di sostenere lo sviluppo dell'educazione bilingue, in particolare fornendo gli aggiornati libri didattici bilingui ancora mancanti (Kapitánffy 2001: 72). La mancanza dei libri di testo adatti influisce notevolmente sul processo educativo. L'argomento è stato trattato in gran dettaglio da Ágnes Vámos (2009b: 23-24), la quale ha valutato l'offerta di libri-e sussidi didattici delle scuole che partecipano all'istruzione bilingue in Ungheria con lo scopo di dimostrare con dati scientifici la necessità di miglioramenti volti ad eliminare la carenza dei libri di testo. La studiosa ha trovato una correlazione tra sussidi didattici e l'uso del linguaggio. La mancanza dei libri provoca delle soluzioni forzate, tra cui il passaggio alla lingua ungherese. Quindi la mancanza dei libri di testo porta al cambiamento del linguaggio. Per alcune materie, i docenti stessi devono produrre il materiale appropriato da più fonti. I libri stranieri non sono adatti agli studenti ungheresi né curricularmente né linguisticamente. Gli insegnanti possono compensare questo utilizzando libri di testo ungheresi, ma secondo Vámos (2009b: 24), ciò può portare a uno slittamento dei requisiti della materia ed a disuguaglianze nel linguaggio settoriale. Si può affermare che la mancanza dei libri didattici nell'istruzione bilingue persiste praticamente dal 1987. La domanda sorge spontanea, quale potrebbe essere la soluzione? Libri di testo tradotti specularmente, la cui lingua è ingombrante, spesso professionalmente imperfetta, il loro lessico non segue i cambiamenti nel campo della scienza e che non sono adatti a trasmettere il linguaggio tecnico (Pelles 2006: 149), oppure libri di testo del paese di destinazione, la cui terminologia è attuale, ma la cui lingua è difficile per lo studente ungherese, le loro tematiche non sono in linea con i requisiti del sistema educativo ungherese. I capitoli di civiltà nei libri di lingua discutono tangenzialmente sulla cultura del paese di destinazione, però la loro elaborazione non è obbligatoria, quindi spetta all'insegnante incorporarla nella lezione. La Civiltà italiana sta guadagnando sempre più popolarità tra i maturandi, perché può sostituire una materia all'Esame di Stato che è considerata più difficile nella lingua di arrivo. È noto che un certificato di maturità bilingue può essere rilasciato solo se lo studente ha superato le prove di due discipline in lingua straniera. In connessione con il libro didattico sulla Civiltà della lingua di arrivo, raccomandiamo ai nostri colleghi docenti di preparare un materiale in formato pdf, che sia in linea con i curricula normativi (Curriculum Nazionale, curriculum quadro) e coi requisiti di maturità. Gli studenti potrebbero pure stamparlo. In quanto il "libro didattico" così preparato non contenesse dei compiti, servirebbe comunque a trasferire conoscenze di civiltà, contribuendo in questo modo a raggiungere gli obiettivi pedagogici della disciplina. Malgrado possiamo già trovare molti (ma non sufficienti) contenuti relativi al paese nei libri di lingua, a nostro avviso però, si può fare affidamento su più libri stranieri che possono fornire una stampella nella creazione del proprio libro didattico o addirittura essere utilizzati in classe da soli. *L'Italia è cultura*, collana di testo per stranieri, edita da Edilingua spazia dalla storia alla geografia, dalla letteratura alla storia dell'arte per giungere fino alla musica, al cinema e al teatro, attraverso l'uso di un linguaggio semplice (con un glossario in appendice e con attività

didattiche all'interno della sezione Esercizi) e di ricco materiale fotografico. Di carattere simile è la collana di libri di testo *Benvenuti in Italia* di Guerra Edizioni, che contiene anche compiti (per ulteriori elenchi vedi Suggerimenti). Da parte delle scuole, possiamo vedere sforzi per promuovere l'acquisizione di contenuti disciplinari. La scuola bilingue nella contea di Baranya per esempio offre dei link utili alla conoscenza del paese sul suo sito web.

#### 4. Maturità della Civiltà italiana

##### 4. 1. Gruppo esaminato

Al fine di avere un quadro completo dei risultati raggiunti all'esame della Civiltà italiana a livello intermedio, abbiamo esaminato il rendimento degli studenti del Liceo Kodály Zoltán di Pécs, del Liceo Szent László di Kőbánya e del Liceo Bilingue Xántus János di Budapest, nonché del Liceo Csokonai Vitéz Mihály di Debrecen. Abbiamo ritenuto opportuno esaminare un intervallo più lungo, pertanto la nostra scelta copre un periodo di dieci anni, nello specifico i risultati delle prove degli anni scolastici maggio-giugno 2011/2012-2020/2021, quindi la nostra ricerca è costituita dai risultati di un totale di 621 esami.

##### 4. 2. Metodo di ricerca

I dati ci sono stati forniti dall'Autorità Educativa. I risultati degli anni scolastici maggio-giugno 2011/2012-2020/2021 riguardante la Civiltà italiana sono stati suddivisi per scuola e anno scolastico. Sulla base di essi, abbiamo calcolato una media percentuale di classe, abbiamo mappato il numero degli studenti che hanno superato la prova orale.

#### 5. Domande di ricerca

1. La formazione bilingue porta ad un arricchimento culturale individuale?
2. Le diverse competenze culturali riescono a realizzarsi?

#### 6. Discussione

La seguente tabella presenta i risultati della prova orale della Civiltà italiana suddivisi per scuola e anno scolastico. Abbiamo notato il numero dei maturandi, la media percentuale della classe e il numero totale dei maturandi delle scuole. Sulla base dei dati, abbiamo scoperto delle differenze tra le istituzioni. Si può vedere che negli ultimi dieci anni, gli studenti del Liceo Szent László di Kőbánya hanno preferito scegliere la Civiltà come materia di maturità con 263 persone al vertice. Le seguono gli alunni del Liceo Csokonai Vitéz Mihály di Debrecen con 224 studenti. Sebbene il presente studio non intenda analizzare i risultati della maturità di lingua italiana (che sarà oggetto di ulteriore saggio dell'autrice), dobbiamo tuttavia sottolineare il fatto che, sulla base dei dati (forniti dall'Autorità Educativa sul periodo in esame) legati ai risultati della maturità di lingua italiana di livello avanzato, si può affermare che le sezioni italiane di queste due scuole vantavano un'abbondanza di studenti (N=616). C'è un ampio divario tra le scuole di sopra e il Liceo Bilingue Xántus János e il Liceo Kodály Zoltán. Sulla base dei risultati delle prove di italiano avanzato (Autorità Educativa), si può dire che negli anni scolastici in questione, quest'ultimo si è combinato con classi molto più piccole (N=273) per avviare il certificato di maturità bilingue. Queste cifre, ovviamente, influenzano la percentuale degli

studenti che scelgono la Civiltà italiana nelle diverse scuole. È anche importante notare che un piccolo numero di persone possa aumentare o addirittura diminuire la media percentuale di classe, distorcendo così la proporzione dei risultati misurati in percentuale. Nonostante tutte queste differenze numeriche, la ragion d'essere della Civiltà della lingua di arrivo può essere stabilita.

Anno scolastico	Liceo Kodály Zoltán		Liceo Szent László		Liceo Xántus János		Liceo Csokonai Vitéz Mihály	
	2011/2012	82,8%	5 st.	86,363%	11 st.	63,2%	15 st.	68,521%
2012/2013	96%	3 st.	86,888%	18 st.	64,428%	14 st.	73,703%	27 st.
2013/2014	64,153%	13 st.	85,5%	16 st.	-	-	90,666%	18 st.
2014/2015	68,666%	9 st.	78,8%	20 st.	94%	1 st.	83,724%	29 st.
2015/2016	72,333%	6 st.	72,25%	40 st.	59,6%	10 st.	79,4%	20 st.
2016/2017	65,428%	7 st.	86,4%	30 st.	60,6%	10 st.	64,952%	21 st.
2017/2018	88%	1 st.	69,703%	27 st.	-	-	82,941%	17 st.
2018/2019	72,666%	3 st.	66,294%	34 st.	66,727%	11 st.	62,347%	23 st.
2019/2020	70,4%	10 st.	72,54%	37 st.	77,833%	12 st.	79,083%	24 st.
2020/2021	67%	4 st.	70%	30 st.	-	-	90,272%	22 st.
<b>Unità per scuola</b>	61 studenti		263 studenti		73 studenti		224 studenti	
<b>Unità totale</b>	621 studenti							

Tabella 1: Risultati della prova orale

Diamo un'occhiata ai risultati di ciascuna scuola. È sorprendente che gli studenti del Liceo Kodály Zoltán di Pécs abbiano avuto meno preferenze per la Civiltà italiana, da 1 a 13 persone l'hanno scelta come materia alla maturità. La media delle classi è commutata tra il 64% e il 96%. Possiamo individuare un netto contrasto nel caso del Liceo Szent László di Kőbánya. Si può vedere chiaramente che un numero molto elevato di studenti della scuola (11-40 persone) ha superato la maturità della Civiltà italiana. La media delle classi variava dal 66% all'86,8%. Nel caso del Liceo Xántus János, sempre a Budapest, possiamo notare che ci sono stati degli anni scolastici in cui nessuno si è diplomato in Civiltà. Le classi di sezione italiana, come nel caso del liceo di Pécs, sono caratterizzate da un piccolo numero di studenti. La media delle classi è scesa tra il 59,6% e il 77,8%. Un numero relativamente elevato di studenti (17-29 persone) del Liceo Csokonai Vitéz Mihály di Debrecen ha ottenuto un risultato 62%-90,6%.

L'esperienza dimostra che nelle lezioni di lingua non c'è tempo per la conoscenza culturale oltre al contenuto linguistico. Si pone la questione: una lezione alla settimana nell'istruzione secondaria nei gradi 9-10 e due lezioni settimanali nei gradi 11-12 saranno sufficienti per acquisire le conoscenze culturali richieste dal regolamento EMMI n. 4/2013. (I. 11.) e per la formazione e lo sviluppo delle competenze descritte nell'Introduzione? Alla luce dei dati sulla maturità, che dopo cinque anni di formazione bilingue potrebbero essere anche stati migliori, si può presumere che tali obiettivi saranno stati un tantino raggiunti.

## Conclusione

Lo studio sui dati della maturità ha svelato l'importanza della Civiltà italiana non solo dal punto di vista di materia facoltativa per l'Esame di Stato, ma anche come disciplina che offre un'opportunità per una comprensione più profonda della cultura, delle tradizioni e dei costumi

del paese della lingua di destinazione; per l'acquisizione di competenze culturali e per l'attuazione dell'educazione inter-e multiculturale.

## Suggerimenti

Marcello Silvestrini, Graziella Novembri, Anna Maria Ceccanibbi, Rosella Paradisi – *Benvenuti in Italia* vol. 1., Guerra Edizioni, Perugia, 2005

L'opera in 2 volumi, è destinata a studenti stranieri. Conduce l'alunno ai contenuti come la geografia, storia e civiltà italiana. Ogni materiale è arricchito, al termine di ogni unità, da esercitazioni graduate secondo livelli di complessità, nella sezione denominata *Quaderno dello studente*.

Maria Angela Cernigliaro – *L'Italia è cultura*, Edizioni Edilingua

È una serie di 5 fascicoli monografici sulla cultura italiana. I fascicoli affrontano le seguenti tematiche: Storia, Letteratura, Arte, Geografia, Musica, Cinema e Teatro. Ogni monografia, attraverso un linguaggio semplice, esaustivo e corredato di tanto materiale fotografico, offre allo studente la possibilità di conoscere l'Italia tramite la cultura e la civiltà italiana. Inoltre, l'alunno può verificare l'apprendimento di quanto studiato in ogni fascicolo attraverso varie attività, esercitazioni e giochi linguistici.

Marco Mezzadri, Linuccio Pederzani – *Civiltà Punto It*, Guerra Edizioni, 2007

Propone 22 percorsi graduati dal livello A1 al B2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue. Inoltre ci sono 7 Cacce al tesoro che in maniera giocosa permettono di (auto)valutare l'apprendimento. Tra gli argomenti trattati nei percorsi del libro troviamo la geografia, mangiare e bere, vivere in Italia, muoversi e comunicare, scuola e tempo libero, i mass media, in vacanza in Italia, le feste, lo sport, la musica, la moda, il cinema, l'arte in Italia, il lavoro ed i problemi sociali, la storia e le istituzioni.

Paolo Ernesto Balboni, Maria Voltolina – *Geografia d'Italia per stranieri*, Guerra Edizioni, 2005

Il volume presenta l'Italia nel contesto geografico europeo. Tratta le regioni italiane, con schede sulle città, le vie di comunicazione, gli aspetti geografici, ci sono anche delle pagine dedicate al modo di vivere, alla cucina, alla storia, all'economia delle singole regioni, un imponente apparato di foto e altre illustrazioni. Ci sono una serie di schede conclusive in cui si trattano temi come l'industria, l'agricoltura, il turismo, il sistema finanziario, quello culturale ecc. Troviamo alcune schede sulla provenienza geografica dei letterati, dei musicisti, dei registi, dei pittori e degli scienziati italiani.

Marco De Biasio, Piero Garofalo – *Mosaico Italia*, Edizioni Edilingua

È un volume di studio e approfondimento della realtà italiana destinato ad un pubblico di studenti stranieri di livello intermedio-avanzato. L'opera è strutturata in sei percorsi che sviluppano diversi temi legati alla cultura italiana e alla vita quotidiana: immersione storico-geografico e politico-amministrativo, la cucina, l'informazione e i media, il cinema, lo sport e

il tempo libero, tematiche e problematiche attuali. L'apparato didattico comprende una serie ricca e variata di esercitazioni. Il libro contiene cd audio che permette di ascoltare 24 brani.

Giampietro Paci – *Guardare il mondo volume 1-3.*, Zanichelli Editore, 2005

I volumi trattano tematiche geografiche con l'aiuto delle ricche illustrazioni. Comprendono anche una serie di esercitazioni.

## Bibliografia

- A két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelvének kiadásáról szóló 4/2013. (I. 11.) EMMI rendelet
- BARÁTH, Á. 2019. Kulturális kompetencia és szociális munka. *Esély*, 2, 110-128.
- BÁRDOS, J. 2002. Kulturális kompetencia az idegen nyelvek tanításában. *Modern Nyelvoktatás*, VIII, 1, 5-18.
- BENCÉNÉ, F. A. 2010. A multikulturális szemlélet megjelenése a középiskolai nevelő-oktató munkában. In: KARLOVITZ, J. T. (ed.): *Az iskola betegítő tényező, vagy a korlátlan lehetőségek tárháza?* Budapest: Neveléstudományi Egyesület, 43-50.
- CZACHESZ, E. 1997. Multikulturális nevelés. In: BÁTHORY, Z. FALUS, I. (eds.): *Pedagógiai Lexikon. II. kötet*. Budapest: Keraban Könyvkiadó. 499-500.
- FARKIS, T. 2022. Az interkulturális kompetencia fejlesztése az olasz nyelv és irodalom középiskolai oktatásában. *Magyar Református Nevelés: Református Pedagógiai Szaklap*. 3, 6-14.
- JÓZSA, J. 2001. Adalék a magyarországi olaszoktatás történetéhez. *Acta Paedagogica*, I, 1, 31-35.
- KAPITÁNYFY, J. 2001. Az idegen nyelvek oktatásának fejlesztése a közoktatásban. Az oktatási Minisztérium fejlesztési stratégiája. *Iskolakultúra*, XI, 8, 71-75.
- KAPUSI, J. 2021. A kétszintű földrajz érettségi vizsgálata a célnyelvűség szemszögéből-eredmények, kihívások, tapasztalatok. *Modern Geográfia*, XVI, 4, 25-47.
- LAKATOSNÉ, T. E., DORNER, H. 2007. Pedagógusok interkulturális kompetenciája nemzetközi partnerségben. *Új Pedagógiai Szemle*, LVII, 10, 42-50.
- MAJZIK, L. 1995. Cseppben a tenger. Fejlődés, kultúra és nevelés. *Új Pedagógiai Szemle*, XLV, 4, 79-92.
- PAPP, B. 2022. Magyar-olasz két tanítási nyelvű oktatás: fókuszban a Pécsi Kodály Zoltán Gimnázium. In: KATTEIN, P. R. MRÁZIK, J. POGÁTSNIK, M. (eds.): *Tanuló társadalom-oktatáskutatás járvány idején*. Budapest-Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó, 250-258.
- PELLES, T. 2000. Olasz célnyelvű iskolák közép- kelet Európában. In: TASSONI, L. FÓRIS, Á. (eds.): *Olasz nyelvi tanulmányok. Az alkalmazott nyelvészet témaköréből*. Pécs: Iskolakultúra, 162-178.
- PELLES, T. 2002. Szaknyelvoktatás a pécsi Kodály Zoltán Gimnázium magyar-olasz két tanítási nyelvű tagozatán. In: FÓRIS, Á. KÁRPÁTI, E. SZÜCS, T. (eds.): *A XI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásainak válogatott gyűjteménye*. Pécs: Lingua Franca Csoport, 406-411.
- PELLES, T. 2006. *A magyar-olasz két tanítási nyelvű oktatás- különös tekintettel a nyelvpolitikai vonatkozásokra, az idegen nyelvű tantárgyoktatásra és az ennek kapcsán fellépő terminológiai problémákra*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskola.
- TOLDI, A. 2015. „Egy előítélet, mely valóban él” : beszéljünk a sztereotípiákról! : az előítéletek leküzdése audiovizuális eszközök segítségével a két tanítási nyelvű gimnáziumok

- kultúraismereti tanóráinak példáján. In: KATONA, T. (ed.): *Acta germanica iuvenum*. Szeged: Institut für Germanistik Universität Szeged, 141-204.
- TUSA, C. 2003. A multikulturális nevelés létjogosultsága és szükségessége az Európai Unióban. *Új Pedagógia Szemle*, LIII, 11, 47-57.
- ZOLNAY, L. F., VÁMOS Á. 2015. ¿Cómo integrar los conocimientos de interculturalidad en la enseñanza de civilización en la educación bilingüe? In: SACRISTÁN, G. M. (ed.): *III. Jornadas de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. Budapest: Instituto Cervantes de Budapest, 89-96.
- VÁMOS, Á. 2009a. Szaknyelvoktatás a kétnyelvű középiskolákban. In: SILYE, M. (ed.): *Porta Lingua-2009. Szaktudás idegen nyelven*. Debrecen: Szaknyelvoktatók és –Kutatók Országos Egyesülete, 133-139.
- VÁMOS, Á. 2009b. A két tanítási nyelvű iskolák tankönyv- és taneszközellátottsága és ennek hatása a tannyelvpedagógiára. *Magyar Pedagógia*, CIX, 1, 5-27.
- VÁMOS, Á. 2016. *Kétnyelvű oktatás Magyarországon; tannyelvpolitika, tannyelvpedagógia*. Akadémiai nagydoktori thesis. Budapest: ELTE.

## Fonti

- Annunci di maturità <<http://www.nefmi.gov.hu/erettsegi-kozlemlenyek-090803-45>> [ultima consultazione: 30 maggio 2023].
- Annunci di maturità 2007 <<http://www.nefmi.gov.hu/miniszterium/korabbi-erettsegi-kozlemlenyek/erettsegi-kozlemlenyek/2007-majus-21-delelott>> [ultima consultazione: 30 maggio 2023].
- Annunci di maturità 2008 <<http://www.nefmi.gov.hu/miniszterium/korabbi-erettsegi-kozlemlenyek/erettsegi-kozlemlenyek/2008-majus-20-delelott>> [ultima consultazione: 30 maggio 2023].
- Curriculum Quadro <[http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/kerettanterv\\_civiliz\\_kettan.doc](http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/kerettanterv_civiliz_kettan.doc)> [ultima consultazione: 30 maggio 2023].
- Esame di Stato <<http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatas/erettsegi-vizsga/erettsegi-vizsga>> [ultima consultazione: 30 maggio 2023].
- Novità-attualità <<http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatas/hirek-aktualitasok/celnyelvi-civilizacio>> [ultima consultazione: 30 maggio 2023].
- Oktatási Hivatal 2020. Kulturális kompetenciák lehetőségei és nemzetiségi ismeretek elsajátítása nonformális és informális tanulási módszerekkel.  
<<https://www.csodaszarvasprogram.hu/getfiles/c12a5637203c7dec74a2c2f9ccdc33dd.pdf>> [ultima consultazione: 30 maggio 2023].



**Bence Gergő Patkós**  
*Universidad de Szeged*  
[bence.patkos@gmail.com](mailto:bence.patkos@gmail.com)

## **“La Cruzada anticomunista” – Hungría en el noticiario de la España franquista durante la Segunda Guerra Mundial**

Hungary in the Francoist propaganda during the World War II

The Second World War was one of the most important events in the 20th century universal history, in which Hungary actively participated on the side of the Axis powers. Although Spain was not a belligerent, its policy was to commit itself to the same forces. The Spanish newsreel, *Noticiarios y Documentales* (NO-DO), which was created during the conflict, was one of the most important propaganda tools of the Franco regime, providing detailed coverage of military and diplomatic events of the war and of the events in the hinterland. Hungary also regularly featured in the news. The aim of my paper is to analyze footage from the *NO-DO*'s digital archive and present this issue from the perspective of propaganda, showing how Spain portrayed Hungary, a country that was involved in the events, but not as the main participant. I will also examine what propagandistic tools *NO-DO* used in its newsreel.

Keywords: Propaganda, Newsreel, Noticiarios y Documentales, World War II, Hungary, Francoist Spain

### 1. Fondo histórico y diplomático

La Segunda Guerra Mundial (1939–1945) fue uno de los acontecimientos más importantes de la historia universal del siglo XX. España acababa de salir de una guerra civil fratricida que dejó el país en ruinas, por consiguiente, oficialmente se quedó fuera de la contienda y tomó una posición neutral, aunque ciertas tropas españolas intervinieron en la guerra (por ejemplo, el famoso contingente de voluntarios, la División Azul). El país ibérico intentó mantener una política de varias caras durante el conflicto: liderado por la ideología anticomunista del régimen de Francisco Franco y la simpatía con las potencias del Eje, era pronazi en la guerra contra la Unión Soviética, pero era neutral en la guerra de los Aliados occidentales y del Tercer Reich para evitar que se convirtiera en enemigo de las potencias democráticas occidentales en caso de su victoria (Lénárt 2021: 242-243).

Desde el verano de 1941 Hungría participó activamente en la guerra, era aliado de las potencias del Eje, además, luchó en el frente occidental que, como lo veremos en lo siguiente, trajo consigo la representación cordial de Hungría en los noticiarios, que, desde el aspecto franquista, tomó parte en «la cruzada antibolchevique».

En cuanto a las relaciones diplomáticas de los dos países podemos constatar que no eran tan intensivas. Sin embargo, después de la ocupación nazi de Hungría en la primavera de 1944 hubo tensión diplomática entre los dos países por la acogida de los nuevos embajadores húngaros delegados a la capital española. Pese a este conflicto diplomático, la parte española intentó evitar el enfrentamiento más rígido, porque durante este período en Budapest el diplomático joven, Ángel Sanz Briz desarrolló su actividad hasta el final de 1944 para salvar a los judíos húngaros expidiéndoles documentos españoles (Anderle 2005: 108-112).

## 2. La propaganda franquista y el NO-DO

La propaganda es la herramienta de la difusión institucional de ciertas ideas o de una ideología, utilizando diversos instrumentos comunicativos. Su objetivo general es expandir los mensajes que una institución o un Estado quiere comunicar hacia las masas o sus súbditos, mediante lo cual intenta justificarse a sí mismo. Por consiguiente, la propaganda trata de influir y convencer a la sociedad de sus hechos, y con el fin de lograr este intento y adoctrinar, utiliza canales diferentes, por ejemplo, los informes y comunicados del gobierno mismo, la Iglesia, los órganos científicos, el sistema educativo, el arte, la prensa, organizaciones sociales, etc. La persuasión del público se lleva a cabo con el empleo de maneras diferentes que ayudan al emisor en el convencimiento de las masas, así, profesando los éxitos y ocultando los fracasos o imputándolos a los enemigos exteriores e interiores del poder. Los principales métodos del convencimiento de la sociedad son un mensaje simple y fácil de entender, la exageración, la transfusión (es decir, las principales intersecciones donde el mensaje puede ser transmitido al público, por ejemplo, referencias a eventos históricos, costumbres nacionales, etc.) y, en cuanto a los instrumentos audiovisuales como el noticiario, la música de los mensajes, dado que la imagen y el audio juntos impactan a los espectadores (Lénárt 2018: 137-140 ; Virányi 2019: 4-5; Zeidler 2012: 7-8).

El noticiario fue uno de los instrumentos principales y más eficaces de la propaganda en el siglo XX. El desarrollo del cine hizo posible que más y más gente accediera barata y fácilmente a las películas, ya que no se necesitaba saber leer y escribir para interpretar lo visto en la pantalla. Debido a este rasgo característico del cine, el poder se dio cuenta de que podía sacar beneficio de ello: podía presentar e interpretar el mundo tal y como le era oportuno. Con el objetivo de persuadir e influir el pensamiento de masas amplias de la sociedad, el régimen de Francisco Franco también fundó su propio noticiario, el *NO-DO* (Noticiarios y Documentales), que pronto se convirtió en uno de los canales más destacados de la propaganda franquista estatal. La institución se creó ya en los años de la Guerra Civil Española, pero como organismo autónomo se formó en el otoño de 1942 y su primer noticiario fue proyectado a comienzos de enero de 1943. Como los cines tuvieron que presentar obligatoriamente los noticiarios antes de proyectar las películas, el público podía ver los hechos del Caudillo, se enteraba de los acontecimientos nacionales e internacionales más relevantes, y conocieron las noticias más importantes del mundo de deporte, las curiosidades del desarrollo científico y las novedades de la prensa amarilla y sensacionalista también (Tranche, Sánchez-Biosca 2006; Caparrós Lera 1999: 67-68; Lénárt 2018: 137-140).

## 3. Los reportajes sobre Hungría – análisis

El NO-DO, que comenzó su funcionamiento en el enero de 1943, tuvo en total treinta y una noticias que trataban el tema de Hungría desde su inicio hasta el mayo de 1945, fin de la Segunda Guerra Mundial en Europa. Podemos agrupar estos noticiarios desde el aspecto temático en cuatro grupos principales, que son los reportajes bélicos que presentan los sucesos y operaciones militares en los frentes de la guerra, reportajes de la retaguardia que muestran la vida detrás de las líneas de frentes en el país, los reportajes políticos que dan a conocer los acontecimientos diplomáticos y de la política interior, y los reportajes de la vida cotidiana que generalmente tocan temas corrientes como el deporte, fiestas o eventos culturales, etc.

### 3.1. Los reportajes bélicos

Los reportajes bélicos generalmente nos muestran los acontecimientos y operaciones militares principales de los frentes. Dado que el ejército húngaro, siendo aliado de las potencias del Eje, luchó en el frente oriental, en la campaña militar contra la Unión Soviética, la participación húngara encajaba muy bien en el marco ideológico del franquismo, cuyo elemento clave fue el anticomunismo. Debido a este hecho la actividad militar húngara siempre aparecía en el contexto de la cruzada anticomunista.

Reportajes bélicos		
Noticiero	Título	Resumen
NOT 12 (22 de marzo de 1943)	La Cruzada anticomunista	Despedida de los soldados húngaros. Escenas alegres de la despedida. Música con elementos de la marcha de Rákóczi de Franz Liszt
NOT 15 (12 de abril de 1943)	Lucha contra el comunismo	Mención: "Las formaciones de la aviación del Reich con otras fuerzas áreas húngaras y eslovacas..."
NOT 99 B (20 de noviembre de 1944)	Reportajes de guerra	Mención: "Tropas húngaras del grupo Honvéd combaten al lado de las alemanas y siguen oponiendo una tenaz resistencia a los ataques rusos"
NOT 105 A (1 de enero de 1945)	Guerra: Batalla de carros blindados ante Budapest (sin sonido)	Las imágenes de la batalla de tanques de Debrecen Unidades blindadas en el campo y en ambiente urbano disparando
NOT 107 A (15 de enero de 1945)	Reportajes de guerra: Las tropas alemanas combaten en Hungría	Imágenes del campo, de las aldeas húngaras Operaciones militares alemanas y soviéticas Artillería alemana contra los tanques soviéticos
NOT 110 B (5 de febrero de 1945)	En los campos de batalla: Las tropas alemanas combaten en el Este	Contraataque alemán con infantería y artillería Combate día y noche, imágenes de la destrucción Lugar no identificado (campo húngaro)
NOT 117 B (26 de marzo de 1945)	En los campos de batalla: La lucha en Hungría vista desde las líneas alemanas	Imágenes invernales, el Danubio congelado Retirada de las unidades alemanas Artillería antiaérea contra los aviones soviéticos Tristeza de las destrucciones

Fig. 1. Los datos principales de los reportajes bélicos

El primer noticiero que trataba la participación bélica húngara fue presentado el 22 de marzo de 1943. Lo que vemos es la despedida emocionante de los soldados húngaros de su patria y de sus familias, pues pronto lucharán en el frente oriental. Las imágenes las acompañan los tautos de la marcha militar de Rákóczi de Franz Liszt que confiere al reportaje un ambiente alegre y entusiasta. Lo curioso de la noticia es que, en este momento, hace dos meses que ya había ocurrido una de las derrotas más graves del ejército húngaro en la curva del río Don, y, aun así, ni siquiera mencionaron que el Ejército Rojo pudo romper el frente (NOT 12). En los noticieros de 1943 y 1944 sólo mencionaron la participación de «los grupos *honvéd*», que fueron presentados como aliados de los alemanes que estaban combatiendo contra los bolcheviques,

sin ofrecer informaciones de los detalles y derrotas que iban sufriendo las potencias del Eje y sus países satélites (NOT 12, NOT 15 y NOT 99 B). Obviamente la propaganda no podía reconocer que la Unión Soviética comunista triunfaba sobre los cruzados antibolcheviques.

Desde 1945 aumentó el número de los reportajes que detallaban la participación magiar en la Segunda Guerra Mundial, que se debe al hecho de que el frente avanzaba hacia el Oeste, y desde finales de 1944 ya hubo batallas en el territorio de Hungría también, no obstante, en estos informes audiovisuales los protagonistas verdaderos son los soldados del Tercer Reich, el país sólo desempeña el papel del escenario y campo de operaciones. En los noticiarios podemos ver batallas de unidades blindadas, los disparos continuos de la infantería y artillería (NOT 107 A). Aunque no mencionaron lugares concretos en los reportajes, podemos suponer con certeza que perpetuaron los momentos de la batalla de tanques en la cercanía de Debrecen también (NOT 105 A). El último reportaje rodado en territorio húngaro fue presentado el 26 de marzo de 1945 en el que hablaron de que las unidades nazis atravesaron el Danubio, pero evitaron el uso de la palabra retirada (NOT 117 B), y en este momento tampoco hablaron de las derrotas alemanas, ni mencionaron que la Unión Soviética ocupó el territorio de Hungría.

En los noticiarios que trataban tema bélico, los editores intentaron abstenerse del uso de la palabra *derrota* o *retirada*. Sin embargo, siempre exaltaban la lucha heroica de las tropas del Eje y sus aliados (NOT 110 B), entre ellos la de los húngaros, cuyo fin era ocultar o, por lo menos, no decir explícitamente el prevalecimiento del Ejército Rojo de la Unión Soviética en Europa del Este. En las imágenes también aparece la destrucción y devastación del país, podemos ver las ruinas que dejó el frente que atravesó Hungría (NOT 117 B). No obstante, lo más sorprendente para el espectador contemporáneo de los noticiarios puede ser el hecho que en ninguno de los NO-DOs ni siquiera mencionaron o mostraron imágenes sobre el asedio soviético de Budapest el cual duró meses, y además fue una de las batallas más sangrientas de la guerra y dejó la capital húngara arruinada. Esta derrota simbólica no podía encajarse en los marcos de la propaganda franquista.

### 3.2. Los reportajes de la retaguardia

Los reportajes de la retaguardia trataron temas políticos y militares que estaban relacionados con el proceso de la Segunda Guerra Mundial, pero no se desarrollaron en los campos de operaciones. Fueron pocos los noticiarios que se dedicaban al estudio de este tipo de sucesos y generalmente se ocupaban de dar informes sobre la preparación para la guerra y el desarrollo del ejército.

Ya en el primer noticiario del NO-DO encontramos una noticia que se interesaba por la participación húngara. En esto presentaron el reclutamiento anual en Hungría: en la pantalla podemos ver la despedida de los soldados de sus familias y su juramento. Este reportaje es la versión corta de un noticiario húngaro, y en comparación con la española, la variante original es más solemne, mientras que la española intenta subrayar el carácter festivo del acontecimiento y el ambiente entusiasta de la marcha a la guerra (NOT 1). En cuanto a la preparación para la guerra conocemos que en Hungría montaron e inauguraron la torre más alta de paracaidismo de Europa en la presencia del ministro de guerra húngaro, Lajos Csatai que aparece en las imágenes también (NOT 49), además, un noticiario nos relata que hay jóvenes y adolescentes húngaros voluntarios como auxiliares en el SS (NOT 114 B).

Bajo el título de Industria presentaron la inauguración de una línea férrea en Transilvania, región que fue devuelta a Hungría con el segundo arbitraje de Viena en 1940. Presentaron los datos de la construcción, y por primera vez apareció el protagonista de los noticiarios españoles que trataban tema húngaro, el regente del país, Miklós Horthy (NOT 16).

<b>Reportajes de la retaguardia</b>		
<b>Noticiario</b>	<b>Título</b>	<b>Resumen</b>
NOT 1 (4 de enero de 1943)	Reclutamiento anual en Hungría	Imágenes de Transilvania Despedida de los soldados jóvenes de su familia y su aldea (música triste) Juramento (música alegre y a la vez militar, marchas) Carácter festivo del evento
NOT 16 (19 de abril de 1943)	Industria	Horthy inaugura una línea férrea en Transilvania Importancia de la recuperación de los territorios perdidos Datos de la construcción Música solemne
NOT 49 A (6 de diciembre de 1943)	Entrenamiento de paracaidistas húngaros	Entrenamiento de paracaidistas húngaros Soldados jóvenes practicando y haciendo ejercicios La torre más alta de paracaidismo en Europa Presencia del ministro de guerra húngaro
NOT 114 B (5 de marzo de 1945)	Actualidad mundial	Voluntarios húngaros jóvenes y adolescentes en el SS

Fig. 2. Los datos principales de los reportajes de la retaguardia

### 3.3. Los reportajes políticos

Los reportajes políticos trataban de los sucesos de la regencia de Horthy, de la política interior y exterior y de la diplomacia. El protagonista de los noticiarios es incuestionable, fue el regente Miklós Horthy. Horthy apareció varias veces en las imágenes del NO-DO actuando en terrenos diversos de la política, además, ¡salió más veces en la pantalla en el período de la guerra europea que el monarca inglés! Podemos ver al regente revisando su guardia personal, un encuentro con Hitler, u otorgando condecoraciones. ¿A qué se debe este interés especial por su figura? Aparte de ser los aliados o simpatizantes de las potencias del Eje, consideramos que esta atención extraordinaria puede ser atribuida a la similitud del sistema político español y húngaro. Tanto Horthy, como Franco tuvieron procedencia militar y ambos políticos tuvieron una visión anticomunista y su actividad se caracterizaba por una política derechista. España y Hungría fueron países cuya forma de estado fue la monarquía, pero en ambos lugares faltaba el rey. Por estas semejanzas pensamos que el interés particular se debe a que la Hungría de aquel entonces podía ser un país de referencia para Franco y España (NOT 16, NOT 57, NOT 61 B, NOT 7 1 B, NOT 76 A, NOT 84 A).

<b>Reportajes políticos</b>		
<b>Noticario</b>	<b>Título</b>	<b>Resumen</b>
NOT 57 A (31 de enero de 1944)	Actualidad mundial	Horthy revisando su guardia personal
NOT 71 B (8 de mayo de 1944)	Reportajes de guerra	Entrevista de Horthy y Hitler Ambiente de cordialidad y amistad Tropas alemanas entran en Budapest para luchar contra el bolchevismo Ciudadanos y niños se amistan con los soldados
NOT 76 A (12 de junio de 1944)	Actualidad mundial	Horthy otorga la condecoración de Orden Militar de María Teresa a Kornél Oszlányi
NOT 84 A (7 de agosto de 1944)	Actualidad mundial	Cumpleaños de Horthy Demostración de la tecnología militar húngara
NOT 89 B (11 de septiembre de 1944)	Actualidad mundial	Sztójay visitando a Hitler en un ambiente cordial
NOT 94 B (16 de octubre de 1944)	Actualidad mundial	Entrevista de los generales húngaro y alemán Encuentro de Gusztáv Jány y Heinz Guderian Situación del frente
NOT 109 A (29 de enero de 1945)	Actualidad mundial	Encuentro de Szálasi y Hitler en el cuartel del Führer Encuentro para tratar de los problemas que afectan a Alemania y Hungría

Fig. 3. Los datos principales de los reportajes políticos.

Uno de los pilares de los reportajes de la política fue la cuestión de la alianza alemana, y el noticario propagandístico ejemplar es el NOT 71 B, donde presentaron el encuentro cordial y amistoso de Adolf Hitler y Miklós Horthy en 1944 en Klessheim. En el noticario presentaron el acontecimiento como si hubiera sido una cita general para apoyar la cooperación de los dos Estados, cuyo elemento clave es la entrada de las tropas alemanas en Budapest para seguir luchando contra el bolchevismo. En las imágenes vemos las caras felices de los habitantes de la capital húngara, entre ellos niños también, que saludaron amistosamente a los soldados nazis, justificando desde el aspecto propagandístico que no es una ocupación, sino un paso adelante en la cooperación de los dos países.

El NO-DO ocultó una información muy importante ante su público. Ni siquiera mencionaron que esta entrada en Budapest trajo consigo la destitución del gobierno de Miklós Kállay y no fue un acto de colaboración, sino la ocupación nazi pura de Hungría.

En los noticiarios posteriores a la ocupación alemana aparecieron Döme Sztójay, el jefe de gobierno visitando al *Führer*, Gusztáv Jány, uno de los comandantes del ejército húngaro y Ferenc Szálasi, político de la extrema derecha, el líder de la nación después de la toma del poder de los cruz-flechados nacionalistas el 15-16 de octubre de 1944, que también tuvo una entrevista con Hitler para tratar de los problemas de Alemania y Hungría. Sin embargo, el regente Horthy, ese político tan gustado y destacado por el NO-DO, se desapareció de las imágenes del noticario sin explicaciones, sin mencionar que fue capturado e internado en Alemania.

### 3.4. Los reportajes sobre la vida cotidiana

<b>Reportajes de la vida cotidiana</b>		
<b>Noticiario</b>	<b>Título</b>	<b>Resumen</b>
NOT 3 (18 de enero de 1943)	Hungría	Clausura del Congreso de la Cámara Internacional del Film Discurso de Jenő Szinyei Merse
NOT 5 (1 de febrero de 1943)	Deportes	Campeonatos de gimnasia entre Alemania y Hungría Vida tranquila aparente en la retaguardia
NOT 7 (15 de febrero de 1943)	Hungría	Boda en Hungría (Érsekcsanád) Escenas felices de la boda
NOT 11 (15 de marzo de 1943)	Arte	Exposición de arte contemporáneo húngaro en Alemania
NOT 14 (5 de abril de 1943)	Suiza	Partido de hockey sobre hielo entre Suiza y Hungría
NOT 18 (3 de mayo de 1943)	Deportes	Partido de hockey sobre hielo entre Alemania y Hungría en Berlín
NOT 43 B (25 de octubre de 1943)	Sin título (Sin sonido)	Fiesta de San Esteban de Hungría en Budapest Procesiones con la participación de la Iglesia húngara Marcha de soldados
NOT 48 A (29 de noviembre de 1943)	Hungría	Obras preparativas de la construcción de metro de Budapest Ciencias, técnicas modernas: análisis de la calidad de tierra
NOT 54 A (10 de enero de 1944)	Deportes	Competición de regatas de remo en Croacia entre Hungría y Croacia
NOT 61 B (28 de febrero de 1944)	Deportes	Partido de fútbol: Hungría-Suecia Horthy estuvo presente
NOT 70 A (1 de mayo de 1944)	Budapest	Niños austriacos cantantes en Hungría Turismo
NOT 72 A (15 de mayo de 1944)	Deportes	Boxeo
NOT 73 B (22 de mayo de 1944)	Reflejos del mundo (Sin sonido)	Avión en miniatura
NOT 78 A (26 de junio de 1944)	Sin título (Sin sonido)	Cocodrilo domesticado en Hungría

Fig. 4. Los datos principales de los reportajes sobre la vida cotidiana

La mayoría de los NO-DOs trataron el tema de la vida cotidiana, que indudablemente puede servir fines propagandísticos. La vida diaria de la gente ofrece gran variedad de noticias, y por eso es capaz de ocultar los defectos del país y del régimen, o en tiempo de guerra, las derrotas y pérdidas humanas y materiales. Es capaz de presentar que la sociedad no sufre por la crisis provocada por los daños, y sigue viviendo en paz y felicidad pese a la contienda en los frentes. En estas noticias podemos ver escenas rurales y cotidianas, el desarrollo del país, y sobre todo deporte.

A menudo encontramos noticiarios tomados del noticiario húngaro, cuyas noticias fueron proyectadas en el otoño de 1943, pero en España la proyectaron solo en la primavera de 1944, mientras que en el caso de otros noticiarios no encontramos tanta tardanza. Ese fenómeno a lo mejor se debe a que las potencias del Eje y sus países satélites sufrieron derrotas más y más graves, y como hemos mencionado antes, la propaganda franquista intentó evitar hablar de las

pérdidas de los Estados con los cuales simpatizaba, y mostrando que todo iba bien en sus retaguardias, quizás pudieran sugerir que no había nada por qué preocuparse.

#### 4. Conclusiones

En total encontramos treinta y una noticias que trataron el tema húngaro o que se desarrollaron en el territorio de Hungría. Pese a que Hungría no fue el país beligerante más importante, y se consideraba como un país pequeño, este número alto de las noticias que se dedicaban a las novedades del país se puede considerar bastante significativo. Este interés especial por parte de la propaganda franquista se debe al hecho de que Hungría participó en el lado de las potencias del Eje en el frente oriental, donde realizó campañas y operaciones militares contra la Unión Soviética. Este hecho encajaba perfectamente en los marcos ideológicos de la España de Francisco Franco. Aparte de los reportajes bélicos, la figura del regente Miklós Horthy fue el protagonista de los noticiarios de Hungría gracias a la similitud de los dos países. Sin embargo, con el avance del Ejército Rojo hacia Hungría y la expulsión de los nazis del territorio del país, el tema húngaro desapareció de los reportajes del NO-DO como tema bélico de la Segunda Guerra Mundial, y ni siquiera mencionaron que el país se quedó bajo control e influencia de la Unión Soviética.

#### Bibliografía

- ANDERLE, Á. 1992. *Spanyolország története*. Budapest: Móra Ferenc Könyvkiadó.
- ANDERLE, Á. 2005. *A magyar-spanyol kapcsolatok ezer éve*. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó – Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- CAPARRÓS LERA, J. M. 1999. *Historia crítica del cine español*. Barcelona: Editorial Ariel.
- LÉNÁRT, A. 2018. *A spanyol film a Franco-diktatúrában. Ideológia, propaganda és filmpolitika*. Szeged: JATEPress.
- LÉNÁRT, A. 2021. A semlegesség árnyalatai. Spanyolország a második világháborúban. In: VIRÁNYI, P. (ed.): *Európa 1944-1945*. s. I. MTA II. Világháború Története Albizottság. 240-256.
- TRANCHE, RAFAEL R.; SÁNCHEZ-BIOSCA, V. 2006. *NO-DO. El tiempo y la memoria*. Madrid: Cátedra / Filmoteca Española.
- VIRÁNYI, P. 2019. A propaganda természete. *Jel-Kép*, 2019/3. pp. 2-16.
- ZEIDLER, M. 2012. Kultusz és propaganda. In: BALLABÁS, D. (ed.): *Kultusz és propaganda*. Eger: Líceum Kiadó. pp. 7–17.

#### Fuentes audiovisuales

- NO-DO, 1, “Hungría. Reclutamiento anual en Hungría”, 4/01/1943. <<https://www.rtve.es/filmoteca/no-do/not-1-introduccion-primer-noticiario-espanol/1465256/>> [fecha de consulta: 10 de mayo de 2023]
- NO-DO, 5, “Campeonatos de gimnasia entre Alemania y Hungría en Budapest”, 18/01/1943. <<https://www.rtve.es/filmoteca/no-do/not-5/1465229/>> [fecha de consulta: 10 de mayo de 2023]
- NO-DO, 7, “Hungría. Escenas vistosas y pintorescas de una boda aldeana” 5/02/1943. <<https://www.rtve.es/filmoteca/no-do/not-7/1466995/>> [fecha de consulta: 10 de mayo de 2023]



- NO-DO*, 11, “Arte. Exposición de pintura contemporánea húngara en la Galería Nacional de Berlín”, 15/03/1943. <<https://www.rtve.es/filmoteca/no-do/not-11/1487699/>> [fecha de consulta: 10 de mayo de 2023]
- NO-DO*, 12, “La Cruzada anticomunista. Soldados húngaros salen de su patria hacia el frente del Este”, 22/03/1943. <<https://www.rtve.es/filmoteca/no-do/not-12/1487697/>> [fecha de consulta: 10 de mayo de 2023]
- NO-DO*, 14, “Suiza. Hockey sobre hielo. En Zúrich, el equipo suizo vence al húngaro por 4-2, después de un reñido encuentro” 05/04/1943. <<https://www.rtve.es/filmoteca/no-do/not-14/1487700/>> [fecha de consulta: 10 de mayo de 2023]
- NO-DO*, 16, “Industria. El regente Horthy inaugura una nueva línea férrea en Hungría” 19/04/1943. <<https://www.rtve.es/filmoteca/no-do/not-16/1487659/>> [fecha de consulta: 10 de mayo de 2023]
- NO-DO*, 18, “Partido de Hockey sobre hielo Alemania Hungría en Berlín” 03/05/1943. <<https://www.rtve.es/filmoteca/no-do/not-18/1487664/>> [fecha de consulta: 10 de mayo de 2023]
- NO-DO*, 43 B, “Hungría. El día de San Esteban en Budapest” 25/10/1943. <<https://www.rtve.es/filmoteca/no-do/not-43/1465294/>> [fecha de consulta: 10 de mayo de 2023]
- NO-DO*, 48 A, “Hungría. Construcción de un nuevo ferrocarril subterráneo en Budapest” 29/11/1943. <<https://www.rtve.es/filmoteca/no-do/not-48/1467150/>> [fecha de consulta: 10 de mayo de 2023]
- NO-DO*, 49 A, “Encuentro internacional de boxeo entre las selecciones de Hungría y España en el Frontón Recoletos, de Madrid” 06/12/1943. <<https://www.rtve.es/filmoteca/no-do/not-49/1467136/>> [fecha de consulta: 10 de mayo de 2023]
- NO-DO*, 49 A, “Hungría. Entrenamiento de paracaidistas” <<https://www.rtve.es/filmoteca/no-do/not-49/1467136/>> [fecha de consulta: 10 de mayo de 2023]
- NO-DO*, 54 A, “Regatas de remo Hungría-Croacia en el río Save” 10/01/1944. <<https://www.rtve.es/filmoteca/no-do/not-54/1468303/>> [fecha de consulta: 10 de mayo de 2023]
- NO-DO*, 57 A, “Actualidad mundial. En Budapest, el almirante Horthy revista a su guardia personal.” 31/01/1944. <<https://www.rtve.es/filmoteca/no-do/not-57/1467090/>> [fecha de consulta: 10 de mayo de 2023]
- NO-DO*, 61 B, “Partido de fútbol Suecia 7 – Hungría 2, en Budapest” 28/02/1944. <<https://www.rtve.es/filmoteca/no-do/not-61/1468407/>> [fecha de consulta: 10 de mayo de 2023]
- NO-DO*, 70 A, “Budapest. Los niños antores de Viena visitan la ciudad” 01/05/1944. <<https://www.rtve.es/filmoteca/no-do/not-70/1465264/>> [fecha de consulta: 10 de mayo de 2023]
- NO-DO*, 71 B, “Reportajes de guerra. La histórica entrevista entre el regente Horthy y el canciller Hitler. Las tropas alemanas entran en Hungría” 08/05/1944. <<https://www.rtve.es/filmoteca/no-do/not-71/1465241/>> [fecha de consulta: 10 de mayo de 2023]
- NO-DO*, 72 A, “Deportes. Combate de boxeo Alemania-Hungría.” 15/05/1944. <<https://www.rtve.es/filmoteca/no-do/not-72/1466871/>> [fecha de consulta: 10 de mayo de 2023]
- NO-DO*, 73 B, “Avión húngaro en miniatura. Sin audio.” 22/05/1944. <<https://www.rtve.es/filmoteca/no-do/not-73/1468161/>> [fecha de consulta: 10 de mayo de 2023]
- NO-DO*, 76 A, “Budapest. El regente de Hungría Miklós Horthy condecora a un general húngaro. Orden de la Emperatriz Maria Teresa al general Cornell Oslani (?)” 12/07/1944.

- <<https://www.rtve.es/filmoteca/no-do/not-76/1468185/>> [fecha de consulta: 10 de mayo de 2023]
- NO-DO*, 78 A, “Variedades. Los osos en el parque en Estocolmo y un cocodrilo con aficiones urbanas en Budapest. Sin audio.” 26/07/1944. <<https://www.rtve.es/filmoteca/no-do/not-78/1465388/>> [fecha de consulta: 10 de mayo de 2023]
- NO-DO*, 84 A, “Budapest. El almirante Horthy en un campo militar de maniobras el día de su cumpleaños” 07/08/1944. <<https://www.rtve.es/filmoteca/no-do/not-84/1468701/>> [fecha de consulta: 10 de mayo de 2023]
- NO-DO*, 89 B, “Representantes del Japón y de Hungría visitan a Hitler en su cuartel general” 11/09/1944. <<https://www.rtve.es/filmoteca/no-do/not-89/1468704/>> [fecha de consulta: 10 de mayo de 2023]
- NO-DO*, 99 B, “Aspectos de la lucha en el frente germano-ruso” 20/11/1944. <<https://www.rtve.es/filmoteca/no-do/not-99/1487690/>> [fecha de consulta: 10 de mayo de 2023]
- NO-DO*, 105 A, – “Guerra. Batalla de carros blindados ante Budapest. Contraataques alemanes” 01/01/1945. <<https://www.rtve.es/filmoteca/no-do/not-105/1487189/>> [fecha de consulta: 10 de mayo de 2023]
- NO-DO*, 107 A, “Las tropas alemanas combaten en Hungría” 15/01/1945. <<https://www.rtve.es/filmoteca/no-do/not-107/1467116/>> [fecha de consulta: 10 de mayo de 2023]
- NO-DO*, 109 A, “El representante húngaro Szalassy se avista con Hitler” 29/01/1945. <<https://www.rtve.es/filmoteca/no-do/not-109/1467117/>> [fecha de consulta: 10 de mayo de 2023]
- NO-DO*, 110 B, “Las tropas alemanas combaten en el Este contra la ofensiva soviética” 05/02/1945. <<https://www.rtve.es/filmoteca/no-do/not-110/1467123/>> [fecha de consulta: 10 de mayo de 2023]
- NO-DO*, 114 B, “Actualidad mundial. Voluntarios húngaros se adiestran en Alemania.” <<https://www.rtve.es/filmoteca/no-do/not-114/1465445/>> [fecha de consulta: 10 de mayo de 2023]
- NO-DO*, 117 B, “La lucha en Hungría vista desde las líneas alemanas.” 26/03/1945. <<https://www.rtve.es/filmoteca/no-do/not-117/1467143/>> [fecha de consulta: 10 de mayo de 2023]

**László Pete**  
*Università di Debrecen*  
[pete.laszlo@arts.unideb.hu](mailto:pete.laszlo@arts.unideb.hu)

## **Camorra legalizzata?**

Camorra legalized?

At the news of Giuseppe Garibaldi's victories in Sicily and his rapid advance, riots began in Naples in the late summer of 1860 and there was a danger that – as with any change of power – the mobs and the impoverished people would start looting. Liborio Romano, the prefect who also played the role of police commander and sympathized with liberal ideas, then made an offer to the Camorristas: if they manage to maintain public order, he will cover their past with a veil and invite them to join the ranks of the newly established police. The events bear witness to the fact that by this time the Camorra had already established a real parallel power in the city of Naples. Garibaldi's entry into Naples in September took place without any incident, and the Camorristas patrolling as members of the City Guard in uniform, with a huge stick on their shoulders and a cockade of the national color on their cap, remained masters of the situation for weeks. The inclusion of the Camorristas in the state law enforcement structure meant the official recognition of the criminal organization, which greatly increased its prestige among the people.

Keywords: camorra, Naples, 1860, Liborio Romano, Giuseppe Garibaldi

Lo straniero e anche l'italiano che or fa poco tempo sbarcava a Napoli, spesso era meravigliato, mentre toccava terra, vedendo un uomo robusto accostarsi al suo barcaiolo, e ricevere da lui, segretamente, un soldo o due. Se il viaggiatore prendeva vaghezza di chiedere chi fosse quell'esattore meglio vestito degli altri plebei, spesso coperto di anelli e di gioielli, che si faceva innanzi come padrone, e, divideva, senza proferir verbo, il prezzo del passaggio coll'umile barcaiolo, udiva risponderci: è il camorrista. (Monnier 1994: 29)

Questa è una scena descritta intorno al 1860 dallo scrittore italo-svizzero Marco Monnier (1829–1885), legato all'Italia per esser nato a Napoli e avervi trascorso la giovinezza come figlio di un albergatore residente nella capitale borbonica. L'inchiesta di Monnier, condotta durante il processo unitario, è una fonte storica attendibile sulla camorra perché basata sulle testimonianze dirette dei maggiori esperti, ministri e dirigenti delle forze di polizia sia del regime borbonico che del nuovo governo italiano.

Lo straniero giungendo alla locanda, preceduto da un facchino che aveva portato i bagagli di lui, scuopriva ordinariamente un secondo esattore, del pari misterioso e taciturno, che dal facchino riceveva alcuni soldi. E se i facchini erano due, entrambi deponevano una moneta di rame nelle mani dell'imperioso incognito. E se lo straniero, dopo aver osservato questa seconda contribuzione, si ostinava a chiedere qual fosse il nuovo percettore, gli veniva risposto del pari: è il camorrista.

Il viaggiatore lasciava la locanda e saliva in una carrozza di piazza. Appena aveva toccato il montatoio, un terzo individuo sorgeva dinanzi al cocchiere, e questi con deferenza, gli poneva un soldo in mano. Anche questo è il camorrista? chiedeva il viaggiatore, sempre più meravigliato di vedere continuamente alle sue calcagna individui, che non gli rendevano alcun servizio e tuttavia ricevevano ovunque parte del denaro che dovea sborsare. E il cocchiere rispondeva melanconicamente: è il camorrista. [...]

[Il viaggiatore] ad ogni passo, ne' quartieri poveri, alle stazioni delle strade ferrate, alle porte della città, sui mercati, nelle taverne incontrava il bravo implacabile, che l'occhio fiero, la testa alta, con pantaloni larghi, si intrometteva negli affari e ne' piaceri dei poveri, in specie ne' piaceri viziosi e negli affari equivoci, e a vicenda agente di cambio, mezzano, intermediario, ispettore di polizia secondo i casi, faceva presso a poco l'ufficio di quelle grandi potenze, che si mischiano negli affari che non le riguardano.

Allora egli chiedeva ciò che fossero i camorristi; e gli veniva replicato essere i membri di una setta chiamata camorra: ma se desiderava conoscere qual fosse codesta setta, non otteneva che notizie confuse, contraddittorie, idee generali o ragguagli complicati, e tornava in patria colla sconcertante opinione, che i Napoletani stessi non sapessero ciò che avveniva a Napoli.

Ciò che sia la camorra, ciò che ella fosse almeno non è molto tempo, io dirò in due parole: era una associazione di uomini del popolo, corrotti e violenti, che ponevano a contributo coll'intimidazione i viziosi e i vigliacchi. (Monnier 1994: 29–30)

Nel periodo borbonico il termine “camorrista” indicava “tutti quegli individui turbolenti, dotati di consenso nei quartieri popolari, usi a sfruttare la violenza per procurarsi guadagni illeciti” (Benigno 2015: 45). La camorra, come associazione di delinquenti specializzati anzitutto nelle estorsioni su ampia scala, si diffuse nella città di Napoli presumibilmente nel secondo quarto dell'Ottocento, ma a causa della quasi assoluta carenza di fonti attendibili non è facile rintracciare la storia dei primi decenni.

Nei decenni della restaurazione borbonica, dopo il congresso di Vienna, la camorra, che si dava il nome di onorata società o di Bella Società Riformata o di Società dell'Umiltà, si strutturava in tre livelli da percorrere: picciotto d'onore, picciotto di sgarro e camorrista, mentre il giovane aspirante era chiamato tamurro. Venne eletto un capo per ognuno dei dodici quartieri di Napoli, e questi caposocietà elessero un capintesta generale della camorra napoletana, che per molto tempo corrispondeva al caposocietà della Vicaria, dove dominava la famiglia Cappuccio. Ciascun caposocietà nominava un contarulo o contauiuolo, addetto agli affari finanziari per la gestione del barattolo, dove erano versati gli introiti delle estorsioni. In ogni quartiere venne istituito un tribunale camorrista, che si chiamava Mamma, mentre l'organo giudiziario supremo dell'intera città era la Gran Mamma, presieduta dal capintesta con il titolo di Mammasantissima. Le regole della camorra vennero raccolte in una sorta di statuto chiamato frieno che era composto da ventisei articoli. Nella vita della società aveva un ruolo centrale il duello chiamato zumpata, che si svolgeva con l'uso del coltello (Barbagallo 2011: 7–11).

In base alle fonti storiche attualmente disponibili sembra che la camorra si rafforzasse in particolare nelle carceri e nell'esercito, dove erano spesso arruolati i criminali già detenuti. Nel primo Ottocento le prigioni erano collocate nel normanno Castel Capuano, dove il dominio dei camorristi sui detenuti, dall'ingresso all'eventuale uscita, era quasi totale. La prima richiesta riguardava una somma di denaro necessaria, si diceva, ad assicurare l'olio per la lampada della Madonna del Carmine. Seguivano poi le estorsioni su tutte le attività svolte dal detenuto: gli veniva tolta una decima su tutto quanto entrasse in suo possesso, come osserva Monnier.

Così molti detenuti vendevano a vil prezzo ad un camorrista non solo le vesti che ricevevano due volte all'anno, ma anche metà della minestra e del pane quotidiano. Il camorrista rivendeva quelle vesti e quel vitto ai fornitori delle prigioni, che vi trovavano il loro tornaconto, e che rinviavano e gli uni e gli altri ai detenuti, senza il menomo scrupolo, circolo vizioso dove due sorta di speculatori si arricchivano a spese di alcuni sventurati, poco vestiti, peggio nutriti, strappati, affreddoliti, affamati. (Monnier 1994: 48)

Le estorsioni si estendevano dappertutto e i camorristi traevano beneficio dai mercati (dalle farine e cereali alla frutta, al pesce, alla carne), dal lotto clandestino, dalle case da gioco, dalla prostituzione, dal nolo delle carrozze e dei carri da trasporto, dallo scarico delle barche, dall'attività di facchinaggio e dal contrabbando alle barriere daziarie.

L'associazione delinquenziale napoletana iniziò quindi la sua attività estorsiva esercitando una forma di sfruttamento delle categorie sociali più disperate. “La setta si arricchiva soprattutto co' poveri, perché li teneva nelle sue mani, prima co' vizi, poi co' loro bisogni. *Facimmo caccià l'oro dai piducchi*, mi diceva cinicamente un camorrista.” (Monnier 1994: 125) La camorra si considerava una élite criminale e si autorappresentava come una sorta di “aristocrazia della plebe”. (Barbagallo 2011: 11)

Oltre ad attività estorsiva, quest'associazione a delinquere svolgeva altre funzioni di grande rilievo esercitando, in diretta concorrenza con lo Stato, una forma di amministrazione privata e illegale della fiscalità, della sicurezza e della giustizia nei quartieri della capitale. Autorevoli esponenti della classe dirigente apprezzavano ogni tanto questo ruolo svolto dalla camorra, come si evince dall'affermazione dell'onorevole Giuseppe Lazzaro, deputato al Parlamento per la Sinistra liberale, direttore del quotidiano "Roma", nonché alto dignitario massonico: "Nel suo quartiere il camorrista esercita di fatto l'ufficio dei giudici di pace; le sue sentenze sono inappellabili e spesso giustissime, non mai disobbedite. Spesso con questo mezzo si evitano dispendiosi litigi." (Monnier 1994: 91) La camorra costituiva quindi una specie di potere parallelo a fronte di una debole struttura statale.

Prima del 1848 la camorra non si era mai occupata di politica. Nel decennio seguito alla fallita rivoluzione liberale del 15 maggio 1848 la polizia borbonica, per tutelare l'ordine pubblico, non mancava di servirsi dell'organizzazione camorristica, che esercitava un'intensa e diffusa autorità nella "città plebea". Il regime poliziesco di Ferdinando II di Borbone faceva inoltre spesso ricorso ai camorristi incarcerati per avere informazioni sui comportamenti dei detenuti politici. (Barbagallo 2011: 12–14. Cfr. Fiore 2019)

Nell'estate del 1860 il Regno delle Due Sicilie, esteso su tutta l'Italia meridionale, crollò come un castello di carte. Alla notizia delle vittorie consecutive di Giuseppe Garibaldi ottenute in Sicilia ed a seguito delle pressioni franco-piemontesi, il 25 giugno 1860 il giovane re Francesco II di Borbone – con notevole ritardo – si decise a proclamare un Atto sovrano per ripristinare lo Statuto del 1848. Il re inoltre nominò un governo di moderati e liberali, tra cui il prefetto di polizia Liborio Romano, e poi concesse una larga amnistia liberando prevalentemente detenuti politici, ma anche criminali e camorristi. Francesco II cercava inutilmente di salvare il salvabile, ma di fatto i cambiamenti erano giunti troppo tardi. La confusione e la voglia di vendetta per gli abusi di cui la polizia borbonica si rendeva spesso protagonista provocarono infatti la rapida disgregazione degli apparati del regime, vale a dire momenti di sbandamento tra i tutori dell'ordine, e in quel clima i disordini divennero quasi inevitabili. Dal 26 al 28 giugno scoppiarono tre giorni di tumulti e di violenze: assalti ai commissariati, tentativi di linciaggio di poliziotti e gendarmi, distruzioni di archivi provocati da delinquenti e da popolani, tra i quali erano protagonisti i capicamorra, in prima linea il capintesta Salvatore De Crescenzo e sua cugina Marianna, detta la Sangiovanina. (Barbagallo 2011: 16–17. Cfr. Di Fiore 2021) In questa situazione critica e delicata l'impegno difficilissimo di tutelare l'ordine pubblico toccava al prefetto di polizia Liborio Romano.

La violenza popolare del 27 giugno, rimasta necessariamente impunita, perché né tumulti si sperdono le prove dei reati; le miti intenzioni dimostrate dal governo; il tolto stato d'assedio; e le tradizionali abitudini di una generazione di uomini, che la civiltà non ha per anco spenta nella popolosa Napoli, erano incitamento ed invito a rinnovare il saccheggio, e le tragiche scene del 1799 e del 1848. Agognavano mettere a sacco ed a ruba la città, ed in tale intendimento avevano già tolti a pigione in diversi quartieri di essa i magazzini in cui si proponevano riporre le vagheggiate depredazioni. La polizia, per mezzo della vigile ed onesta cittadinanza, conobbe cotesti nefandi propositi; tutti ne erano grandemente preoccupati, ma non era facile ripararvi. Imperocché le antiche guardie di polizia, ed i gendarmi, fatti segno della pubblica esecrazione, erano fuggiti per salvare la vita. Sulla truppa regolare non potevasi fare assegnamento; ché se pur taluni di essi non allettavano l'idea del saccheggio, erano avversi al novello reggimento, e cercavano per lo meno ogni occasione per iscreditarlo, e dirlo causa di tutti i disordini: né alcun'altra forza pubblica era efficace.

D'altra parte la reazione, comunque sgominata, serpeggiava latente, e faceva temere che si collegasse col partito sanfedista, a fin di seppellire nel saccheggio e nel sangue le libere istituzioni.

Anch'essi i *camorristi*, dubbiosi ed incerti, aspettavano il momento di profittare di qualsivoglia perturbazione avvenisse.

Or come salvare la città in mezzo a tanti elementi di disordine e d'imminenti pericoli? (Romano 1870: 50)

Prefetto di polizia e poi ministro dell'Interno era Liborio Romano, avvocato e professore di diritto commerciale, originario della Terra d'Otranto. Liberale e massone, già carbonaro, partecipe dei moti del 1820–1821 e del 1848, egli venne confinato, imprigionato e costretto ad andare in esilio in Francia. Dopo aver richiesto la grazia al re, nel 1854 poté tornare a Napoli. Nel governo costituito da Francesco II nel giugno del 1860 era considerato il ministro più liberale e godeva di stima politica tra i rappresentanti diplomatici del Regno di Sardegna. Per la tutela dell'ordine politico e della sicurezza pubblica Liborio Romano ideò una strategia basata da un lato sulla polizia e dall'altro sulla costituenda Guardia nazionale. Il prefetto riuscì a trovare una soluzione efficace, ma molto discutibile in un periodo estremamente delicato in cui il regime borbonico veniva sostituito dalla dittatura garibaldina.

Pensai prevenire le tristi opere de' *camorristi*, offrendo a' più influenti loro capi un mezzo di riabilitarsi; e così parvemi toglierli al partito del disordine, o almeno paralizzarne le tristi tendenze in quel momento in cui mancavami ogni forza, non che a reprimerle, a contenerle. Laonde, fatto venire in mia casa il più rinomato fra essi, sotto le apparenze di commettergli il disbrigo d'una mia privata faccenda, lo accolsi alla buona, e gli dissi che era venuto per esso e pe' suoi amici il momento di riabilitarsi dalla falsa posizione cui aveali sospinti, non già la loro buona indole popolana, ma l'imprevidenza del governo, la quale avea chiuse tutte le vie all'operosità priva di capitali. Che era mia intenzione tirare un velo sul loro passato, e chiamare i migliori fra essi a far parte della novella forza di polizia, la quale non sarebbe stata più composta di tristi sgherri, e di vili spie, ma di gente onesta, che, bene retribuita de' suoi importanti servizii, avrebbe in breve ottenuto la stima de' proprii concittadini. (Romano 1870: 50)

“Il più rinomato” fra i camorristi menzionato da Romano era il potente capintesta Salvatore De Crescenzo, detto Tore 'e Criscenzio, omicida ed estorsore.

Quell'uomo, da prima dubbioso ed incerto, si mostrò tosto commosso dalle mie parole, smise ogni diffidenza, volea baciarmi la mano; promise anche più di quello che io chiedeva, soggiunse che tra un'ora sarebbe tornato da me alla prefettura. E prima che l'ora fosse trascorsa, venne con un suo compagno, mi assicurarono d'aver date le debite prevenzioni ai loro amici, e che io potea disporre della loro vita. E mantennero le loro promesse, per modo da convincermi, che se gli uomini pur troppo non sono interamente buoni, neppur sono interamente perversi, se tali non si costringono ad essere.

Improvvisai allora, ed armai, senza por tempo in mezzo, una specie di guardia di pubblica sicurezza, come meglio mi riuscì raggranellarla fra la gente più fedele e devota ai nuovi principii ed all'ordine; frammischiai fra questi l'elemento *camorrista* in proporzione che, anche volendolo, non potea nuocere; disposi che si organizzasse in compagnie; posi a capo di essi coloro che ispiravano maggior fiducia; ed ordinai che, divisi in pattuglie, scorressero immantinente tutti i quartieri della città.

Questo provvedimento istantaneo, ed istantaneamente attivato, sconcertò i disegni de' tristi, colpiti assai più dall'attitudine, che dall'imponenza della forza; e così l'ordine, la città, e le stesse libere istituzioni furono salvi dal grave pericolo che li minacciava.

Si condanni ora il mezzo da me adoperato; mi si accusi di aver introdotto nella forza di polizia pochi uomini rotti ad ogni maniera di vizii e di arbitrii. Io dirò a cotesti puritani, i quali misurano con la stregua dei tempi normali i momenti di supremo pericolo, che il mio compito era quello di salvare l'ordine, e lo salvai col plauso di tutto il paese. (Romano 1870: 50)

Combattere la malavita con i malviventi, oppure con le parole di Alexandre Dumas “ordine per via del disordine” (Benigno 2015: 46): don Liborio Romano poteva ritenere che gli abusi che i camorristi avrebbero commesso sarebbero stati certamente minori di quelli che avrebbe potuto compiere una folla incontrollata. Cercava di integrare nelle nuove strutture, vale a dire nella nuova polizia e nella costituenda Guardia nazionale, “gente del popolo utile in una situazione di emergenza, uomini d'azione sperimentati nell'esercizio delle armi e pratici nell'uso della violenza, scelti senza troppo guardare alla loro fedina penale”. (Benigno 2015: 46) Tuttavia quella di Romano era una scelta assai discussa, ma anche da Monnier considerata necessitata da forza maggiore.

L'antica polizia era scomparsa; la Guardia Nazionale non esisteva ancora, la città era in balia di sé medesima, e la canaglia sanfedista in aspettativa di un nuovo 15 maggio si preparava al saccheggio; aveva già preso in affitto delle botteghe (garantisco questo fatto) per deporvi il bottino. Trattavasi di salvar Napoli, e Don Liborio Romano non sapeva più a qual santo raccomandarsi. Un generale borbonico lo consigliò ad imitare l'antico governo e (riproduco testualmente la frase) "a far ciò che esso faceva in caso di pericolo". Don Liborio chiese alcune spiegazioni e seguì il consiglio del generale. Si gettò in braccio ai camorristi. (Monnier 1994: 133)

I camorristi quindi, invece di guidare i tumulti e i saccheggi, com'era accaduto altre volte, si trasformarono in tutori dell'ordine pubblico. Armati di grossi bastoni a spalla e con coccarda tricolore sul berretto, gli uomini della camorra vennero arruolati nella Guardia cittadina, organizzati in compagnie e pattuglie, pronti a controllare tutti i quartieri della città. Il 7 luglio divennero commissari e ispettori di polizia alcuni capicamorra che nei giorni precedenti avevano guidato i disordini: insieme a De Crescenzo anche Nicola Jossa, Ferdinando Mele e Nicola Capuano. (Barbagallo 2011: 19, Di Fiore 2021: 60) Ai vertici delle guardie di pubblica sicurezza erano ormai quattro i capi della camorra, i quali controfirmarono i fogli del decreto che il 19 luglio inquadrò nella nuova polizia i dodici capisquadra e le varie centinaia di agenti, già entrati nella Guardia provvisoria qualche settimana prima. I nomi dei capisquadra corrispondevano al top dell'organizzazione camorrista, come pure tra gli agenti c'era un alto numero di camorristi del grado intermedio dei picciotti di sgarro. (Marmo 2011: 76)

Il 1 settembre 1860 il governo liberale si dimise e, mentre Garibaldi si avvicinava, il re non riuscì a formare un altro governo. Per evitare una battaglia sanguinosa nella capitale, il 6 settembre Francesco II abbandonò la città e partì per Gaeta e il giorno seguente Garibaldi entrò a Napoli, circondato dai patrioti e dai camorristi. Grazie a questi ultimi, quando Garibaldi fece il suo ingresso a Napoli, in città non vi furono incidenti.

Legalità e illegalità coincidevano: l'insolita polizia tenne in mano la città di Napoli per almeno otto mesi. Nell'autunno del 1860 e nei primi mesi del 1861, fra la dittatura garibaldina e le prime luogotenenze piemontesi, i camorristi continuarono con efficacia a mantenere l'ordine, tenendo d'occhio soprattutto i fedeli al re Borbone ed i nostalgici del precedente governo non costituzionale, ma ancor meglio svilupparono i loro tradizionali affari nell'esazione dei dazi e nel contrabbando di terra e di mare. Subito gli uomini della camorra sfruttarono infatti l'occasione di trovarsi inseriti nella Guardia cittadina per effettuare estorsioni e contrabbando. Ad ogni porta della città gli uomini di Salvatore De Crescenzo e di Pasquale Merolla facevano passare i carichi di merce senza pagare il dazio. "È roba d' 'o zi' Peppe" (è merce destinata a Garibaldi), gridò il camorrista-guardia cittadina. Poco più avanti il vetturale gli pagò la tangente. (Barbagallo 2011: 18–19, Coletti 1995: 26–27) In quei mesi i camorristi si erano arricchiti con il contrabbando che era aumentato a dismisura, con guadagni rilevanti per la camorra ed entrate risibili per le imposte e i dazi governativi. Quando, nel novembre del 1860, vennero arrestati quasi cento camorristi, con un'operazione portata a termine in gran parte dai carabinieri e dalle guardie nazionali, la dogana riuscì a guadagnare subito 800 ducati, mentre il giorno prima gli introiti erano stati di appena 25 soldi. (Paliotti 1993: 102–103)

Fu forse questo il periodo di maggiore potenza della camorra a Napoli: non più combattuta, ma accettata e legittimata come potere autonomo. Lungo tutto il periodo della sua esistenza la camorra "non aveva mai avuto una consacrazione così clamorosa della sua capacità di violenza regolatrice", e mai la politica l'aveva usata così scopertamente, il che restava una macchia indelebile per l'inizio del nuovo potere nazionale nell'antica capitale. (Scarpino 1995: 22–27) Le cose cambiarono nel marzo del 1861 con la nomina di Silvio Spaventa al ministero degli Interni del governo luogotenenziale: oltre alla mano dura con gli ex borbonici, venne fatta repressione severa nei confronti dei camorristi e dei loro protettori. Il ministro ne fece arrestare un centinaio e annullò il reclutamento in polizia dei delinquenti. L'epurazione continuò tra i funzionari del ministero degli Interni della luogotenenza, dove 42 impiegati vennero messi in

congedo; inoltre la stessa sorte subirono 58 impiegati della Prefettura e ben 250 funzionari di polizia. (Di Fiore 2021: 63)

L'esito "dell'abbraccio fatale tra potere costituito e delinquenza organizzata" (Di Fiore 2021: 58, Cfr. Commissione 1994: 32) non sarebbe potuto essere più disastroso. Diventati guardie cittadine: gli uomini della camorra ricevettero una legittimazione che seppero subito come far fruttare. I camorristi, dopo l'esperienza con Liborio Romano, si sentivano al sicuro, e l'epurazione di Silvio Spaventa non fu risolutiva. Questo periodo infatti offriva agli uomini di camorra – grazie al fatto che potevano venire a patti vantaggiosi con il potere legale – la possibilità d'inserimento e d'influenza, nonché l'ingresso in ambiti, negli affari politici e municipali, cui in precedenza non avrebbero osato avvicinarsi. Oltre che nella guardia cittadina e nella polizia, i camorristi si insinuarono anche nella marina e nell'esercito e in più cominciarono a guardare agli affari che si potevano fare all'ombra della pubblica amministrazione. Nel contempo il potere della camorra nei confronti del popolino era aumentato perché sancito dalla pubblica autorità.

La cooptazione dei camorristi in una struttura pubblica, caratterizzata da funzioni di controllo sociale, equivaleva quindi ad un'approvazione ufficiale dell'organizzazione criminale, con relativo aumento del suo prestigio.

## Bibliografia

- BARBAGALLO, F. 2011. *Storia della camorra*. Bari-Roma: Laterza.
- BENIGNO, F. 2015. *La mala setta. Alle origini di mafia e camorra 1859–1878*. Torino: Einaudi.
- COLETTI, A. 1995. *Mafie: storia della criminalità organizzata nel Mezzogiorno*. Torino: SEI.
- Commissione 1994. Commissione parlamentare antimafia: *Camorra e politica. Relazione approvata dalla Commissione il 21 dicembre 1993*. Roma-Bari: Laterza.
- DI FIORE, G. 2021. *La camorra e le sue storie. La criminalità organizzata a Napoli dalle origini alle paranze dei bimbi*. Milano: UTET.
- FIGLIO, A. 2019. *Camorra e polizia nella Napoli borbonica (1840–1860)*. Napoli: FedOAPress.
- MARINO, M. 2011. *Il coltello e il mercato. La camorra prima e dopo l'unità d'Italia*. Napoli-Roma: l'ancora del mediterraneo gli alberi.
- MONNIER, M. 1994. *La camorra. Notizie storiche raccolte e documentate*. Lecce: Argo. (Prima edizione: 1862, Firenze: Barbera.)
- PALIOTTI, V. 1993. *Storia della camorra. I riti, le vicende, i protagonisti di una setta che da quattro secoli impone tangenti ai napoletani. Gesta, delitti e amori di capintesta, guappi, mammasantissima e giovanotti onorati dal Cinquecento a oggi*. Roma: Newton Compton Editori.
- ROMANO, L. 1870. *Memorie politiche*. Napoli: Giannini.
- SCARPINO, S. 1995. *Storia della camorra*. Milano: Fenice 2000.



**Catherine Tamussin**  
*Université de Pécs*  
[catherine.tamussin@pte.hu](mailto:catherine.tamussin@pte.hu)

## **La culture au-delà des contingences politiques : les manuels scolaires de français en Hongrie après le traité de Trianon (1920-1945)**

Culture beyond politics in Hungarian textbooks of French after the peace treaty of Trianon (1920)

After the peace treaty of Trianon, in the wake of the traditional Germanic influence, the *Kulturkunde* concept penetrated Hungarian educational circles. Based on a psychological approach to culture, it aimed at studying the *spirit* of a nation in teaching foreign literature. The Hungarian teachers welcomed this new approach but expressed reserves about possible nationalistic drifts. The analysis of the main French textbooks of the interwar period shows that their authors applied *Kulturkunde* by associating it with the universal values conveyed by French culture, in accordance with the francophile tradition of the Hungarian intellectual elite. The image of French culture remained thus positive despite the diplomatic crisis between France and Hungary, following the peace treaty of Trianon that drastically reduced defeated Hungary. The attitude of the Hungarian teachers, some of whom had to suffer personally from the political situation between the two countries, shows that individual choices based on critical thinking combined with the qualities of the heart can transcend political contingencies and methodological drifts.

Keywords: Hungary, Trianon, “*esprit français*”, textbooks of French, French culture teaching.

« Les manuels scolaires de langue sont très sensibles aux fluctuations des relations géopolitiques. (...) Ils sont de véritables objets d’histoire, témoignant (...) de l’état des relations entre des parties du monde » (Zarate 1993 : 25). À l’issue de la première guerre mondiale, la situation géopolitique de la Hongrie vis-à-vis de la France présente de fortes similitudes avec celle de l’Allemagne. Vaincue, la Hongrie vit aussi les conséquences d’un traité de paix accablant, le tracé des nouvelles frontières laissant 2 750 000 Hongrois, soit plus d’un quart de la population magyare dans les zones annexées par les pays voisins. Cette situation a-t-elle eu un impact sur l’image de la culture française dans les manuels scolaires en Hongrie, étant donné le rôle notable que la France a joué dans le démantèlement de l’Autriche-Hongrie lors des négociations ? La question est d’autant plus pertinente que parmi les trois principaux auteurs de manuels, Gyula Theisz (1855-1939), Géza Birkás (1879-1951) et Géza Bárczi (1894-1975), deux sont originaires de territoires perdus : Gyula Theisz, enseignant de français et d’allemand, est originaire de Haute-Hongrie devenue slovaque, tandis que Géza Bárczi, enseignant de français au lycée pilote de l’université de Budapest, est né à Zombor en Voïvodine, région qui, du sud de la Hongrie est passée au nord de la Serbie après le traité de Trianon. De plus, pour des raisons historiques et géographiques évidentes, les idées pédagogiques de source germanique ont continué à exercer une grande influence dans la Hongrie de l’entre-deux-guerres. Ainsi, dans les instructions officielles de 1924, un nouvel objectif spécifiquement culturel rattaché à la conception allemande *Kulturkunde* introduit une approche psychologique de la culture. L’analyse de textes, littéraires pour la plupart, mais pas seulement, doit permettre de dégager les caractéristiques de « l’esprit » d’un peuple, de sa mentalité et de sa sensibilité. Née dans le contexte francophobe d’une Allemagne qui se sent humiliée par le traité de Versailles puis par l’occupation de la Ruhr, cette approche, basée sur une analyse comparative entre culture nationale et étrangère, où la culture d’origine conditionne la perception, a très vite été instrumentalisée à des fins nationalistes et racistes pour éduquer aux valeurs de la germanité. Comment sera-t-elle interprétée en Hongrie ? La traditionnelle francophilie d’une grande partie

des élites intellectuelles hongroises contribuera-t-elle à maintenir une image positive de la culture française indépendamment de la crise politique entre les deux pays ?

## 1. Analyse des manuels : la culture française au-delà des contingences politiques

### 1.1. *Kulturkunde* : une nouvelle approche de l'enseignement de la culture étrangère venue d'Allemagne

Les instructions officielles de 1924 s'inscrivent dans le cadre d'une vaste réforme de l'enseignement secondaire qui, pour la première fois dans l'histoire de l'enseignement des langues en Hongrie, introduit des cours de français, d'anglais et d'italien à côté des cours d'allemand, langue obligatoire dans le pays depuis la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle. Elles ont permis un essor remarquable du français, comme deuxième langue étrangère la plus enseignée en Hongrie après l'allemand. Lorsqu'il était lecteur à Berlin de 1918 à 1922, János Koszó, professeur d'allemand à l'université de Budapest, a directement pris connaissance du mouvement pédagogique *Kulturkunde*, dont il se fait l'instigateur dans les instructions officielles de 1924, en tant que membre de la commission de rédaction : « Les élèves se pénètrent de l'esprit du peuple allemand, de sa mentalité et de sa sensibilité, bref de ce que nous entendons par connaissance de la culture ou *Kulturkunde* » (IO 1924 : 133). La nouveauté consiste dans l'approche psychologique de la culture étrangère : à travers l'analyse de textes, pour la plupart littéraires mais pas seulement, il s'agit de dégager les principaux traits de caractère d'un peuple, ce qui peut amener à des généralisations ou des stéréotypes sur la 'germanité' ou la 'francité'. Effectivement, cette tendance était très présente dans les manuels allemands de français (Reinfried 2001 : 134-135) qui assignaient des traits de caractère en majorité négatifs aux Français : rationalisme, clarté, sociabilité, mais aussi sens de l'épargne, vanité, apitoiement sur soi et superficialité.

Concernant le français, l'approche nouvelle transparaît dans les instructions officielles hongroises à travers l'évocation de l'« esprit français » ainsi que dans la démarche comparative préconisée : il s'agit de « montrer l'influence que certains écrivains et poètes français ont exercé sur leurs homologues hongrois ». Par ailleurs, il est intéressant de constater que cette nouvelle tendance est intégrée à la fonction traditionnellement formatrice de l'apprentissage de la littérature française, en liaison avec l'universalisme des valeurs véhiculées par la culture française :

L'importance de la littérature française est désormais entrée dans la conscience collective. Par l'étude des chefs-d'œuvre de la littérature française des XVII<sup>e</sup>, XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles, les élèves entreront en contact avec la richesse de la vie intellectuelle d'une grande nation et pourront mieux comprendre le rôle déterminant que l'esprit français a joué dans le développement spirituel de l'humanité. (IO 1924 : 206)

Ainsi, même s'il est fait mention explicite de l'« esprit français », ce n'est pas l'acception psychologique de *Kulturkunde* qui semble avoir été privilégiée derrière cette formulation. L'« esprit français » est plutôt interprété ici comme synonyme de « vie intellectuelle » ou « pensée française » transmise par la littérature à travers des idées de portée universelle, ce qui constitue un modèle de civilisation à imiter.

### 1.2. Mise en valeur des points de contact entre culture française et hongroise

Dans les trois manuels les plus couramment utilisés en Hongrie durant l'entre-deux-guerres, l'approche comparative *Kulturkunde* se manifeste, en premier lieu, dans l'évocation de contacts

positifs entre les deux cultures, notamment au niveau de l'histoire littéraire, en concordance avec les instructions officielles. Ainsi, par exemple, Géza Birkás dans la notice biographique consacrée à Voltaire indique : « Il fut très populaire en Hongrie. Georges Bessenyei fut son disciple et l'imita aussi bien dans ses tragédies que dans ses ouvrages philosophiques et ses romans » (Birkás 1927 : 156). L'influence de Voltaire sur l'écrivain hongrois György Bessenyei s'est faite indirectement par la voie de la cour de Vienne. Bessenyei était garde-noble hongrois de la reine et a été ébloui par l'atmosphère française de la cour de Marie-Thérèse. Captivé par la lucidité du rationalisme français, notamment par l'esprit tranchant de Voltaire, il analyse à son tour les problèmes de l'existence humaine. D'ailleurs, les historiens hongrois considèrent comme le début des Lumières dans le pays la parution de son œuvre inspirée de Voltaire, *La tragédie d'Agis*.

Dans les trois manuels, l'évocation d'une figure mythique représentative de l'identité nationale hongroise passe par la plume d'un poète français, rendant le contact entre les deux cultures encore plus vivant. On apprend ainsi, qu'au nom de la délégation française, François Coppée a déclamé les strophes de son poème *À Petőfi*, écrit à l'occasion de l'érection de la statue de Sándor Petőfi (1823-1849) à Budapest en 1885. Sans emphase, dans un style simple et imagé, il y dialogue avec le poète hongrois qu'il appelle « mon frère », il évoque le « poète de l'amour et de la liberté », le « soldat-poète », engagé dans la lutte pour l'indépendance de la patrie en 1848 et mort au combat « sans tombeau » dans des circonstances mystérieuses qui renforcent l'immortalité du personnage. Ainsi, François Coppée, poète mineur dans le paysage littéraire français, est choisi par nos trois auteurs de manuels justement parce qu'il a joué à son époque un rôle important dans les relations amicales entre la France et la Hongrie, étant venu personnellement à Budapest déclamer le poème qu'il avait spécialement écrit pour une occasion d'une grande portée symbolique pour la nation hongroise. Il semble donc que le message principal adressé aux jeunes générations qui apprennent le français est bien celui d'une amitié franco-hongroise que l'on souhaite faire durer envers et contre toutes les circonstances, même après Trianon, dans l'entre-deux-guerres, où les relations politiques étaient plus que tendues entre les deux pays.

### 1.3. Accent mis sur les valeurs universelles véhiculées par la culture française

Dans les niveaux supérieurs, les manuels se présentent essentiellement sous forme de recueils d'extraits de la littérature française des XVII<sup>e</sup>, XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles. Progressivement, au fil des éditions, on passe d'un classement par genres littéraires selon l'approche esthétique traditionnelle à une présentation thématique dans le sillage de *Kulturkunde*, en introduisant aussi des textes non littéraires. Cependant, la présentation thématique et le choix même des extraits sont orientés vers la dimension humaine et universelle de la littérature française. Pour le XVII<sup>e</sup> siècle, dans le manuel de Géza Bárczi, sous la rubrique intitulée « types et caractères », les auteurs et textes choisis font référence à l'idéal héroïque (Corneille), l'idéal de l'honnête homme (Molière) mais aussi aux travers réels des hommes par des Fables de La Fontaine, par *Le bavard* de La Bruyère ou *L'avare* de Molière. À cet égard, Gyula Lux, le méthodologue des langues le plus réputé de l'entre-deux-guerres en Hongrie, décèle clairement dans un article de *Magyar Pedagógia* la contradiction majeure de la nouvelle approche *Kulturkunde* : « dans leurs œuvres, les auteurs classiques que ce soit Goethe, Schiller, Corneille, Molière, Racine, La Fontaine etc ne montrent pas l'Allemand ou le Français mais l'homme en tant que tel (...) et l'homme tel qu'ils le rêvent » (Lux 1929 : 244). Ainsi, Molière ne parle pas de l'avarice des Français mais de celle des hommes, de l'homme pris dans sa dimension universelle.

Dans la rubrique pensée politique, les choix sont aussi significatifs : Montesquieu, *Contre l'esclavage des nègres* (Bárczi, Birkás), *De la séparation des pouvoirs* (Theisz) ; Voltaire,

*Contre la guerre* (Theisz) ; Fénelon, *Danger de la tyrannie et du luxe* (Bárczi). Géza Bárczi inclut aussi des extraits de la *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen* et présente un extrait du *Journal asiatique* d'Ernest Renan retraçant comment l'idée de race a été mise au second plan par des éléments d'un caractère supérieur universel :

Quelques pays modernes, tels que la France ont même réussi à éliminer complètement l'idée de race et à fonder, au moins officiellement, leur système social sur l'égalité des hommes envisagés comme des unités abstraites quelle que soit leur origine. (Bárczi 1942 : 6)

Enfin, ce choix de textes pour les niveaux supérieurs reste identique dans toutes les éditions des trois manuels de 1922 à 1945, ce qui révèle une intention manifeste de transmettre aux jeunes générations un message humaniste et universel durant une période où les idéologies fascistes et nazies montent et s'affirment en Europe.

#### 1.4. Le manuel de Gyula Theisz : un discours pacifiste et humaniste

Dans le manuel de Gyula Theisz, cette intention est bien visible : après les paroles de *La Marseillaise*, on peut y lire ce texte du journaliste Edmond About qui relativise le sentiment national à travers cette histoire singulière :

Si vous rencontrez un Français en difficulté dans un village perdu de la Prusse orientale, vous le secourez (...). Il appartient comme vous à la grande association du peuple français. Si vous rencontrez chez les terribles nègres Gallas d'Afrique un Prussien de Koenigsberg (...) [même si] ses concitoyens sont peut-être occupés à sabrer les vôtres sur le Rhin, n'est ce pas un concitoyen d'Europe ? Vous vous entraidez. Si vous rencontrez ensuite, sur une île déserte, infectée de serpents un Gallas (...), alors, vous comprenez que vous êtes l'associé naturel de tous les hommes vivants, sans distinction de couleur, de langage ou de patrie. (Theisz 1927 : 125)

Le parcours intellectuel et personnel de cet essayiste fait singulièrement écho à celui de Gyula Theisz. Edmond About était lorrain de naissance, alsacien de résidence, Gyula Theisz était lui aussi originaire d'un territoire perdu, la Haute-Hongrie, annexée à la Slovaquie en 1920. Dans *Alsace 1871-1872*, sorte de journal écrit pour son fils, Edmond About évoque l'idée d'une confédération de petits États neutres qui auraient fait tampon entre la France et l'Allemagne et dont l'Alsace aurait pu être le cœur, une nouvelle Suisse, une « ligne pacifique » qui aurait permis d'assurer la paix future et la sécurité des deux pays. Dans l'épilogue, il relate son arrestation par les autorités prussiennes pour ses écrits jugés infamants ainsi que la visite du docteur dans sa cellule qui vient lui annoncer la mort de son fils unique âgé de 30 ans à la guerre. Or, Gyula Theisz avait lui aussi perdu son fils unique Jenő, âgé de 31 ans, à la guerre en 1916. Par le choix de cet auteur aux écrits pacifistes, il est évident que Gyula Theisz a souhaité transmettre aux jeunes qui utiliseront son manuel de français, un message de paix et de réconciliation en mettant l'accent sur ce qui unit les hommes.

#### 1.5. Géza Bárczi : un discours nuancé sur la différence culturelle

Enfin, c'est le manuel de Géza Bárczi qui mène le plus loin l'analyse comparative entre les deux cultures. Comme exemple significatif, prenons la lettre d'un jeune hongrois en voyage à Paris qui raconte à son ami resté à Budapest ce qu'il retient de ses soirées passées à la Comédie Française qui « par son répertoire comme par son niveau élevé rappelle notre Théâtre National ». Cette double valorisation est suivie par un sentiment de surprise :

Quelle différence dans l'interprétation des pièces classiques ! Les pièces de Molière que nos acteurs approfondissent comme une étude psychologique, y deviennent des farces burlesques. (...) On joue les tragédies de Corneille ou de Racine d'une façon déclamatoire qui nous semble d'abord ridicule, mais on s'y habitue bien vite et on comprend plus aisément la beauté vraiment française de ces œuvres. (Bárczi 1940 : 66)

L'étonnement est lié à une prise de conscience de la différence conduisant le narrateur à une véritable distanciation par rapport à sa propre culture : après examen des éléments divergents, il en arrive à considérer le point de vue de l'autre, à l'accepter et même à l'apprécier en tant que tel. À la fin de la lettre, la comparaison n'aboutit nullement à une valorisation ou affirmation de la culture nationale mais à l'expression d'un regret profond lié au constat de l'asymétrie qui caractérise les rapports culturels franco-hongrois. En effet, l'intérêt pour la culture française est plus fort chez les Hongrois que ne l'est celui de la culture hongroise pour les Français : « Le public aussi est admirable. Comme ces vieux habitués de la Comédie (...) connaissent leurs auteurs ! (...) Il est vrai qu'ils ne mettent de loin pas autant d'application à connaître les arts et les littératures étrangères et ils sont hélas si mal renseignés sur notre pauvre pays ! » (Bárczi 1940 : 67). En filigrane, transparaît l'idée d'une culture française quelque peu centrée sur elle-même mais surtout le souhait d'une meilleure connaissance réciproque. On touche là à un point de contact ou plutôt de non-contact qui a pu être vécu de manière douloureuse du côté hongrois. On en trouve l'écho dans les souvenirs d'Aurélien Sauvageot, lecteur à Budapest de 1923 à 1931. Il rencontre l'écrivain Frigyes Karinthy qui lui exprime sa peine de voir l'insuccès des récentes traductions françaises de la littérature hongroise : « Elle est terrible, terrible cette indifférence ! ». (Sauvageot 1988 : 68)

## 2. Pourquoi l'image de la culture française est-elle restée positive dans l'enseignement ?

### 2.1. Absence d'amalgame entre politique et culture

Plusieurs facteurs peuvent expliquer pourquoi l'image de la culture française est restée positive dans les manuels. En premier lieu, l'absence d'amalgame entre culture et politique est une attitude déjà présente même en pleine guerre dans les milieux enseignants hongrois, comme en témoignent ces propos de Ferenc Kemény<sup>1</sup> qui, en 1916, dans les pages de *Magyar Pedagógia* appelle ses collègues à ne pas rejeter les langues de l'ennemi :

Où en sommes-nous concernant le français et l'anglais ? Nous venons d'expliquer que la valeur absolue intrinsèque de ces langues est indépendante de la guerre, du gouvernement, de la politique. De ce point de vue, il n'y a donc aucun changement à faire (Kemény 1916 : 237).

Or, cette attitude ne change pas après le traité de Trianon. En 1925, le très conservateur, Gyula Kornis, professeur de philosophie à l'université de Budapest, futur secrétaire d'Etat à l'Instruction publique, décrit les devoirs des enseignants dans son discours d'ouverture de la séance plénière de la Société Hongroise des Enseignants. Il ne ménage pas ses mots pour qualifier cette « paix silencieuse, bercée par la rhétorique polie du droit international, qui favorise l'armement des pays de la Petite Entente et réfute l'oppression des minorités ». Cependant, malgré l'indignation, la fierté nationale blessée, le ton n'est pas revanchard, et il conclut en exhortant les enseignants à ne pas éduquer à la haine.

---

<sup>1</sup> Enseignant de français et d'allemand, il fera partie de la commission de rédaction des instructions officielles.

## 2.2. Réception de *Kulturkunde* en Hongrie : ouverture, critiques et réserves

Dans ses écrits, Gyula Lux, professeur d'allemand, méthodologue hongrois le plus important de l'entre-deux-guerres, se montre vivement intéressé par cette nouvelle approche dont il souligne les points qui lui semblent novateurs et positifs au niveau pédagogique. Au fil de l'analyse, cependant, avec beaucoup de lucidité, il émet de fortes réserves et appelle les enseignants à s'interroger comme lui sur les ambiguïtés, les écueils et les dérives possibles tant au niveau théorique que pratique. Ainsi, il apprécie la démarche pédagogique comparative qui consiste « à développer [chez les élèves] la capacité à s'interroger sur la culture étrangère et ses manifestations : Qu'est-ce que c'est ? En quoi cela diffère-t-il de moi, de ce qui est mien ? Quelle en est la valeur ? Que puis-je apprendre de cela ? Que puis-je éviter ?<sup>2</sup> » (Lux 1929 : 240). De plus, il considère, à l'instar des fondateurs du mouvement *Kulturkunde* en Allemagne, qu'une telle démarche permet une prise de conscience identitaire car « c'est en comparant les caractéristiques de la culture étrangère à celles de sa propre culture que l'élève peut mieux comprendre le fond et la forme d'esprit de son propre peuple et trouver ainsi une motivation au développement de sa propre culture tout en gardant toujours à l'esprit l'homme dans son universalité » (Lux 1932 : 46). Cependant, il met en garde contre l'écueil consistant à accentuer les différences, car il y voit le risque « de se glorifier soi-même et de dénigrer l'autre », d'où son insistance par ailleurs sur le caractère universel de l'homme : « il est tout à fait juste d'attirer l'attention des élèves sur les caractéristiques différentes des nôtres mais n'oublions pas les traits communs qui unissent les peuples. Sinon, cette approche ne conduira-t-elle pas vers un chauvinisme outrancier et dénué de raison ? » (Lux 1929 : 242). À cet égard, il se demande si les traits nationaux esquissés dans les manuels ne risquent pas d'être « trop généraux ou au contraire trop particuliers ». En somme, Gyula Lux reste ouvert à l'approche *Kulturkunde* mais dans la pratique, il recommande d'éviter tout excès qui stigmatiserait les comportements d'un peuple car, conclut-il, « ce n'est pas en se lançant à la figure les fautes de l'un ou de l'autre que le monde sera meilleur ».

János Koszó, l'instigateur de l'approche *Kulturkunde* dans les instructions officielles de 1924 est, dans un premier temps, très enthousiaste pour cette nouvelle méthode qui, en favorisant la connaissance de la culture étrangère, contribuera à « développer le sens de la solidarité chez les jeunes générations et à surmonter les antagonismes entre les peuples » (Koszó 1931 : 6). Toutefois, dans un deuxième temps, il ne perd pas son sens critique à la lecture du romaniste Eduard Wesschler qui, dans *Esprit und Geist*, définit l'essence de l'esprit français et de l'esprit allemand : « Selon moi, du point de vue scientifique, Eduard Wesschler a un peu dépassé la mesure » (Koszó 1931 : 8). En effet, il y définit le caractère national comme « le produit des traits distinctifs d'un peuple hérités par le sang avec le travail commun, l'éducation et l'habitude », marquant ainsi le passage de *Kulturkunde* vers *Wesenskunde* ou « Science de l'être profond<sup>3</sup> », interprétation essentialiste basée sur l'héritage biologique, qui détourne la pensée hégélienne<sup>4</sup> tout en s'inspirant de sa phraséologie (Dallstein 2007 : 119).

---

<sup>2</sup> Les passages des textes hongrois cités dans cette étude sont traduits par l'auteure (CT).

<sup>3</sup> Nous reprenons ici la traduction de Susanne Dalstein-Paff, dans sa thèse de doctorat sur Wesschler.

<sup>4</sup> En 1809, dans son célèbre discours du Gymnase, Hegel parle de la fonction philosophique de l'apprentissage des langues : « La langue étrangère est à la fois le point de départ et le fil conducteur qui nous amène à nous-mêmes, elle nous permet, par l'amitié avec elle, de nous retrouver nous-mêmes, et qui plus est, de retrouver l'essence véritable de notre esprit ». Ce retour à soi-même à travers l'expérience de l'altérité n'a pas ici un sens nationaliste ou biologique, mais philosophique, dialectique et évolutif (cité par Dalstein 2007 : 123).

### 2.3. Tradition francophile de l'élite intellectuelle hongroise

En Hongrie, l'allemand était enseigné comme première langue obligatoire depuis la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle, si bien que l'élite intellectuelle hongroise était massivement germanophone. Pour contrebalancer cette influence ressentie comme prédominante, est créé en 1895 le Collège Eötvös, internat rattaché à l'université de Budapest et fonctionnant sur le modèle de l'École normale supérieure française (Tamussin 2015 : 143-144). Non seulement son orientation francophile a perduré dans l'entre-deux-guerres mais son rôle a été essentiel dans la formation d'une élite francophone et francophile parmi les enseignants du secondaire et du supérieur. Accueillant chaque année un lecteur normalien qui enseignait aux futurs professeurs de français, le Collège constitua une véritable « école de pensée » à la française. L'esprit de cette formation intellectuelle et morale à travers l'enseignement de la littérature française transparaît clairement dans le compte rendu pédagogique du normalien Maurice Taillandier qui fut lecteur au Collège en 1912/13 :

Je penserai que mes efforts n'ont pas été perdus si quelques-uns d'entre eux [les étudiants] ont compris que les seules idées vraiment profitables sont celles qui cultivent et élèvent l'esprit, ouvrent l'entendement, affinent la sensibilité, multiplient les compétences de la raison et du cœur.

La tradition francophile du Collège Eötvös, c'est de fait un réseau invisible d'anciens élèves devenus enseignants – de français mais pas seulement ! –, écrivains, savants. Ainsi, Géza Bárczi, mais aussi János Koszó étaient d'anciens élèves du Collège, de même que Sándor Eckhardt (1890-1969), professeur à l'université de Budapest, formateur de plusieurs générations de professeurs de français. Son livre *Le génie français* écrit en pleine seconde guerre mondiale à partir des cours donnés de 1923 à 1937 est révélateur de l'esprit dans lequel pouvaient être formés les enseignants de français. L'alliage des « compétences de la raison et du cœur » y transparaît parfaitement à travers un regard critique et bienveillant envers la France. Ainsi, Sándor Eckhardt exprime d'abord ses sentiments en tant que Hongrois. « Le Hongrois qui s'est vu arracher des millions de ses congénères par les traités de paix (...) reste assez confus » (Eckhardt 1942 : 90) car les plaintes hongroises quant aux violations des droits des minorités magyares adressées à « l'œuvre de pacification idéale » restent sans effet. La subtile ironie dans sa manière de qualifier la Société des Nations est révélatrice d'une colère bien maîtrisée. Précisons qu'il était hongrois d'ascendance allemande, né à Arad, en Transylvanie, territoire entièrement annexé par la Roumanie en 1920. Il délimite ensuite son champ d'intervention en tant que chercheur, décide d'en exclure la politique. Enfin, il dégage sa position intellectuelle, à la fois distanciée et humaine, faisant la part entre théorie et pratique et accordant aux Français le droit à l'erreur :

Mais il y a loin du rêve à la réalisation, des généralités aux détails. Et les erreurs des auteurs des traités de paix relèvent de facteurs politiques très compliqués que nous ne pouvons guère discuter ici. Pour l'analyste de la conscience nationale, il importe seulement d'établir que l'idée de mission idéaliste animait sincèrement l'opinion publique française pendant les années tragiques de la guerre. (Eckhardt 1942 : 90)

### 2.4. « C'est dans sa langue que vit la nation »

Ces mots célèbres du comte István Széchenyi (1791-1860), aristocrate réformateur, montrent que la conscience nationale hongroise s'est construite à partir de la langue. Dans le territoire de la Hongrie historique, le critère de la magyarité n'a jamais été l'appartenance ethnique, ce qui explique que de grandes figures représentatives de la nation ne sont pas hongroises « de souche » : le poète Petőfi était de mère slovaque et d'ascendance serbe par son père. Cet aspect

fondamental dans la formation de l'identité hongroise ne porte pas non plus les pédagogues hongrois, notamment des enseignants polyglottes originaires de territoires multiculturels, comme Géza Bárczi, Sándor Eckhardt, Gyula Theisz, Gyula Lux (né à Dobsina - Dobschau en Haute-Hongrie) à s'intéresser à l'orientation raciste de *Kulturkunde*. Par ailleurs, dans la littérature et l'historiographie hongroises, la magyarité est associée au sentiment d'un destin tragique dû à la lutte incessante contre des adversaires plus puissants. Être Hongrois, c'est lutter avec courage pour sa propre survie quand on est dominé ou vaincu. Dans le manuel de Géza Bárczi, ce sentiment d'adversité transparait bien dans l'expression « notre pauvre pays ».

## 2.5. Le facteur humain : des choix individuels qui transcendent les contingences politiques

Tous les facteurs précités ont pu entrer en jeu pour expliquer que l'image de la culture française soit restée positive dans les manuels. Il n'en reste pas moins qu'il s'agit avant tout d'un choix conscient des enseignants qui, pour certains, avaient même eu à souffrir personnellement de la situation politique entre la France et la Hongrie. Ceci est d'autant plus important que tous, Gyula Theisz, Géza Bárczi, Sándor Eckhardt, Géza Birkás ont eu des rôles clés en tant qu'enseignants-formateurs. Géza Birkás, professeur de littérature française à l'université de Pécs au sud de la Hongrie, est un notable de province, représentatif du courant francophile au sein des intellectuels conservateurs catholiques. En historien de la littérature, il met en valeur dans ses manuels les influences littéraires françaises en Hongrie. Gyula Theisz, le plus âgé, est aussi le plus proche de la méthode directe ayant été protagoniste à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle du mouvement réformiste en Hongrie. Avant 1914, il enseigne au lycée pilote de l'université de Budapest. En 1916, il perd son fils à la guerre. Malgré cela, il continue de se consacrer à la culture française, alors qu'il est déjà en retraite. Ses manuels connaîtront maintes adaptations et éditions de 1885 à 1934. La culture française y apparaît dans des textes qui servent un idéal d'humanisme et de pacifisme. Géza Bárczi, jeune étudiant boursier arrivé à Paris en 1914 pour suivre des études à la Sorbonne, est arrêté lorsque la guerre éclate et interné au camp de Noirmoutier comme ennemi de guerre, avec d'autres compatriotes. À la fin de sa vie, dans un écrit qui lui sera posthume, il parle de Noirmoutier en ces termes : « Les paysans étaient généralement bienveillants, les gens issus de la classe moyenne étaient haineux, mais même cela n'était pas vrai pour chaque cas individuel ». (Bárczi 1976 : 89) « Cette phrase me semble refléter tout à fait qui était Bárczi. Il savait toujours faire la distinction entre le général et le particulier, avec une grande justesse d'expression et un souci de vérité », commente Klára Korompay dans un entretien qu'elle nous a accordé en 2014 pour évoquer celui qui a été son professeur de linguistique hongroise à l'université de Budapest dans les années 1960. Dans le manuel de français de Géza Bárczi, on trouve cette même attitude nuancée dans l'analyse comparative des deux cultures, en particulier dans les observations sur le jeu des acteurs à la Comédie française.

István Szathmári, dans son livre sur Géza Bárczi, évoque en ces termes l'homme de science qu'il était, linguiste très célèbre en Hongrie, membre de l'Académie des Sciences, auteur de nombreux livres de référence sur l'histoire de la langue hongroise, sur l'ancien français et d'un dictionnaire étymologique de la langue hongroise.

Ce qui caractérise les grands savants (...) ce n'est pas seulement la grandeur de leur création (...) ils sont proches des gens, optimistes, ils croient en l'homme et même dans les circonstances les plus difficiles de la vie, ils savent rester humains. (Szathmári 1995 : 7-8)

Au regard d'une expérience qui a failli lui coûter la vie en France (après deux ans et demi d'internement, Géza Bárczi est transféré en Suisse par la Croix-Rouge), une telle attitude reflète une grande sagesse et montre comment :



La Hongrie est restée fidèle aux pures et éternelles relations de l'esprit, même dans les moments où, dans le domaine politique, elle ne pouvait recevoir de la France que des blessures. (...) Les relations intellectuelles qui s'établirent entre la culture française et les gens de lettres hongrois furent toujours plus profondes que les rapports politiques. (...) Malheureusement, la France, justement, ne le sut pas. (Sötér 1944 : 56)

## Conclusion

L'étude de l'image de la culture française dans les manuels de la Hongrie de l'entre-deux-guerres met en évidence l'importance du facteur humain par rapport aux modèles théoriques et aux circonstances politiques. Les pédagogues hongrois sont ouverts mais réservés par rapport à la conception allemande *Kulturkunde*. Ils l'inscrivent dans la tradition francophile de l'élite intellectuelle hongroise en associant la description de l'esprit français aux valeurs universelles véhiculées par la culture française. Par ailleurs, l'attitude distanciée et humaine des enseignants hongrois qui, pour certains, avaient même eu à souffrir personnellement de la situation politique entre la France et la Hongrie, montre que des choix individuels peuvent transcender les contingences politiques et les dérives méthodologiques. Cette attitude qui consiste, malgré un contexte politique conflictuel, à ne pas faire d'amalgame entre culture et politique, en gardant un esprit critique empreint de bienveillance, est tout à fait exemplaire et révèle une foi inébranlable dans la force morale de la culture placée au-dessus de la politique, et plus généralement une foi dans l'homme, capable d'allier les « compétences de la raison et du cœur ». Un exemple à méditer.

## Bibliographie

### *Sources primaires*

- BÁRCZI, G. 1927, 1928, 1940, 1941, 1942, 1945. *Livre de langue française pour les 6e, 7e, 8e classes des lycées*. Budapest : Királyi Magyar Egyetemi Nyomda.
- BIRKÁS, G. 1926, 1930, 1941, 1942. *Livre de langue française pour les 6e, 7e, 8e classes des lycées*. Budapest : Szent István Társulat.
- THEISZ, Gy. 1927, 1928, 1934. *Ecole de langue française pour les 6e, 7e, 8e classes des lycées*. Budapest: Lampel.
- Programmes et instructions officielles. Ministère hongrois de l'Instruction publique et des Cultes (IO). 1924, 1927.
- Archives du Collège József Eötvös, Dossier 52/101, Tanári jelentések (Comptes rendus des professeurs). Maurice Taillandier, Compte rendu de l'année 1912/13.
- Entretien avec Klára Korompay, professeur de linguistique hongroise à l'université ELTE de Budapest, ancienne étudiante de Géza Bárczi (mars 2014).

### *Sources secondaires*

- BÁRCZI, G. 1976. Vallomás. Emlékek egy könyv olvasása közben. *Irodalomtörténet*, n°1., pp. 88-100.
- DALSTEIN-PAFF, S. 2007. *Eduard Wechsler (1869-1949), Romanist: Im Dienste der deutschen Nation. Eduard Wechsler, romaniste : Au service de la nation allemande*. Thèse de doctorat en co-tutelle, Université Paul Verlaine Metz/Universität Kassel, BOCK, H-M. et GRUNEWALD M. (eds).
- ECKHARDT, S. 1942. *Le génie français*. Paris : Librairie de Médicis « collection Civilisation ». Edition en langue hongroise 1937.

- KEMÉNY, F. 1916. « A háború és a nyelvek [La guerre et les langues] ». *Magyar Pedagógia*, pp. 227-246.
- KORNIS, Gy. 1925. « Társaságunk feladatai és a pedagógiai pacifizmus [Devoirs de notre Société et pacifisme en pédagogie] ». Discours d'ouverture de la séance plénière de la Société Hongroise de Pédagogie. *Magyar Pedagógia*, pp. 6-11.
- KOSZÓ, J. (1931). « Művelődésismeret/*Kulturkunde*, mint a modern-nyelvi oktatás alapja [La connaissance de la culture/*Kulturkunde* comme base de l'enseignement des langues modernes] ». *Magyar Pedagógia*, n°1-2, pp. 1-10.
- LUX, Gy. 1929. A modern nyelvi olvasmány és a *Kulturkunde* kérdése [Les textes de lectures en langues modernes et la question de *Kulturkunde*]. *Magyar Pedagógia*, n°9-10, pp. 237-247.
- LUX, Gy. 1932. *Modern nyelvoktatás* [Enseignement des langues modernes]. Budapest : Egyetemi Nyomda.
- REINFRIED, M. 1999. « Von der Realien- zur Kulturkunde. Frankreichkundliche Paradigmen als dialogische Konstrukte im deutschen Französischunterricht ». In: KEMPER, H., PROTZ S. & Zöllner D. (eds). *Schule – Bildung – Wissenschaft. Dia-Logik in der Vielfalt*. Rudolstadt/Jena : Hain, pp. 199-234.
- REINFRIED, M. 2001. « Französischunterricht im Dritten Reich: Rahmenbedingungen, Inhalte, Unterrichtsmethoden ». In: DITHMAR R. & SCHMITZ W. (eds.). *Schule und Unterricht im Dritten Reich*. Ludwigsfelde: Ludwigsfelder Verlaghaus, pp. 125-152.
- SAUVAGEOT, A. 1988 [2013]. *Souvenirs de ma vie hongroise*. Budapest : Corvina.
- SÖTÉR, I. 1944. *L'esprit français en Hongrie*. Budapest : Officina.
- SZATHMÁRI, I. 1995. *Bárczi Géza*. Budapest : Akadémiai Kiadó.
- TAMUSSIN, C. 2015. « L'enseignement du français en Hongrie après le traité de Trianon (1920) : un essor défiant les contingences politiques ? ». *Documents de la SIHFLES*, n° 54, pp. 131- 153.
- ZARATE, G. 1993 [2004]. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : CREDIF.

**Virág Tillmann**  
*Università degli Studi di Pécs*  
[tillmannv.2001@gmail.com](mailto:tillmannv.2001@gmail.com)

## **La variabilità e l'interpretazione delle virtù nei dialoghi delle cortigiane di Pietro Aretino**

The variability and interpretation of the virtues in courtesan dialogues of Pietro Aretino

My research is about the literary work by the name of *Ragionamenti* by Pietro Aretino, and more specifically about the well-known dialogue titled *Dialogo nel quale la Nanna insegna a la Pippa, Giornata I*. The main goal of my research is to prove that the advices in the field of maiden training (courtesan training) written in the form of dialogue could function as a borderline tutorial for becoming a successful courtesan. On the same principle, I am also searching for the answer on how and in what context do virtues emerge in this teaching-oriented discussion. The dialogue correlates on multiple occasions with the ideas of virtue mentioned in Aristotle's *Nicomachean Ethics* and also with the motives of the platonic dialogistic teaching form, which is supported by numerous parts from the text.

Keywords: courtesan dialogue, courtesan training, virtue, Aristotle, Plato

### Introduzione

L'obiettivo della presente ricerca è l'analisi tematica riguardante l'esibizione possibile delle virtù cardinali e le loro sottocategorie rinascimentali in uno dei dialoghi puttaneschi de *I Ragionamenti* (1534-1536) di Pietro Aretino, intitolato *Dialogo nel quale la Nanna insegna a la Pippa, Giornata I*. Le cause della scelta del tema non sono altro che la trascuranza contemporanea delle ricerche su questo dialogo, inoltre la ricezione ambigua in Ungheria, che forse deriva dalla frivoltà del contenuto. Dato che la valutazione prevalentemente negativa, più ricercatori ed italianisti ungheresi si sono occupati sia di Aretino che del nostro dialogo. Jenő Koltay-Kastner ha scritto più libri sull'Aretino nei quali ha menzionato anche il primo dialogo fra Nanna e Pippa, che analizzeremo in questa relazione. Anche gli altri ricercatori ungheresi si sono interessati sia all'intero volume de *I Ragionamenti* che al primo dialogo da vari punti di vista. Tímea Farkis ha ricercato anche l'apparizione del volume nelle biblioteche di quelle famiglie nobili ungheresi, che raccolsero volumi cinque-secenteschi. In base alla ricerca di Tímea Farkis i Teleki erano una delle famiglie nobili che possedevano tutte le parti de *I Ragionamenti* nella loro biblioteca denominata Teleki-Bólyai. (Farkis 2021: 38-39) Questo e gli altri risultati della ricerca sono stati pubblicati nel suo libro intitolato *Az olasz nyelv és irodalom oktatásának koncepciója a XVII-XVIII. századi magyar főúri családok nevelésében*. Da un altro punto di vista, Éva Vigh si è dedicata all'osservazione sia dei vari rapporti di Aretino con le cortigiane che del dialogo dal punto di vista della storia sociale. (Vigh 2008: 105) Queste sue ricerche sono state descritte nel suo libro intitolato *Híres hölgyek az itáliai reneszánsz és barokk korban*. Imre Madarász ha osservato il dialogo dal lato della storia della letteratura e della storia sociale. I suoi pensieri sul dialogo sono stati esibiti nella prima traduzione intera ungherese de *I Ragionamenti*, uscito nel 2002 col titolo *Beszélgetések, avagy a Hat Nap* il cui traduttore era Gyula Simon. (Simon 2002: 8-12) Nella nostra relazione attraverso tre capitoli ci dedicheremo allo studio di alcuni avvicinamenti i quali possono porre in collegamento il tema centrale della ricerca che riguarda la variabilità e l'interpretazione delle virtù nel dialogo puttanesco più famoso di Aretino. Quindi gli altri obiettivi della ricerca saranno la definizione

del genere letterario di questa opera, il riassunto dello sfondo storico della fioritura del mestiere delle *cortigiane* che renderanno completa la nostra ricerca.

## 1. Lo sfondo storico della società *cortigiana* del Cinquecento

Per avere un'immagine completa della causa delle ipotesi di questa ricerca, approfondiamo lo sfondo storico, inoltre mettiamo in rilievo in che modo diventa importante l'esibizione delle *cortigiane* nel dialogo, inoltre come s'incrocia il loro ruolo con la questione principale della ricerca.

Durante il Cinquecento il destino delle donne non cambia tanto rispetto al secolo precedente, in quanto di solito anche le donne rinascimentali possono soltanto diventare mogli o suore (Vigh 2008: 8). Però in questa epoca sta per diffondersi un'altra possibilità per loro con cui divengono capaci di dirigere le proprie fortune. Nell'Italia rinascimentale, con particolare riferimento alla città di Venezia (che allora è indipendente dallo Stato della Chiesa), fiorisce il culto delle *cortigiane*.

Come Jenő Koltay-Kastner afferma, questo gruppo delle donne si sviluppa una società chiusa che si distingue in due gruppi. (Koltay-Kastner 1959: 18) Al primo gruppo appartengono le cosiddette *cortigiane di lume*, che dal senso moderno-morale sono le prostitute comuni, che sono valutate negativamente dalla società. Loro si trovano evidentemente nel fondo alla scala sociale, mentre *le cortigiane oneste* appartengono a capo di quella. I membri del gruppo di queste ultime donne accanto ai loro servizi afferenti alla carnalità, cercano di diventare donne dotte ed intelligenti, che nelle varie situazioni seguendo le regole e le convenzioni della società (preferibilmente nella cerchia dei loro clienti), hanno fortuna di far godere la loro compagnia dai signori generosi e benestanti.

Per quanto riguarda la rilevanza del dialogo osservato, possiamo notare come la protagonista, una ricca e vecchia *cortigiana onesta* sta per insegnare e poi insegna anche a sua figlia Pippa in che modo può diventare la celeberrima figura di questo mestiere. Come abbiamo già evidenziato sopra, questo stile di vita, fra tutti i destini femminili (mogli, suora), offre la migliore indipendenza da ogni punto di vista nel Cinquecento in quanto pronostica libertà e prosperità a quelli che conoscono ed usano bene i trucchi dell'arte puttanesca. Questo è il motivo per cui Nanna ha intenzione di far divenire Pippa una *cortigiana onesta*.

## 2. Caricatura o manuale per la perfetta *cortigiana*?

Tímea Farkis condividendo e completando l'opinione di Éva Vigh, afferma, che accanto alla descrizione della precettistica morale della società, anche la questione della ricerca dell'ideale, del perfetto e dell'esemplare diventa un tema fondamentale di quasi tutte le opere cinquecentesche. (Farkis 2022: 52, Vigh 2003: 122) Il grande critico letterario, Luigi Russo evidenzia che nel periodo del Cinquecento la scelta e la trasmissione della forma dialogizzante, che trae origine dalla filosofia platonica, non influenza soltanto le conversazioni dei cortigiani ma anche quelle delle *cortigiane*. (Russo 1961: 547) Come abbiamo già detto, questo nostro dialogo tratta un processo dell'iniziazione di Pippa che nel futuro deve diventare una *cortigiana onesta*. Per quanto riguarda il mestiere dei partecipanti (che di solito sono una vecchietta ed una giovinetta, come Nanna e Pippa) del dialogo, non è sorprendente che i temi delle loro conversazioni siano basati sull'amore sacro, ma tanto più profano. Secondo queste peculiarità, possiamo dire che è un *dialogo puttanesco*.

Secondo Giulio Ferroni questo dialogo deve essere letto come un testo pieno di intenzioni pedagogiche in cui Nanna ricopre un ruolo narrante onnipotente. (Ferroni 1977: 152-187)

Riflettendo sull'osservazione di Ferroni possiamo porre questo ruolo in collegamento con le idee platoniche. In merito a questo proposito, ora ci focalizziamo meglio su quella questione di come s'incrociano ed appaiono insieme questi ruoli con le idee platoniche riguardanti l'educazione morale nel dialogo? Osservando la struttura e il genere del testo, si notano due caratteristiche dei dialoghi platonici quali il ruolo e l'identità dei suoi interlocutori. Quello di un maestro vecchio pieno di sapienza ed esperienza, che insegna e quello di un apprendista giovane, che impara le conoscenze nuove. Nel caso del dialogo, Nanna è la protagonista che ricopre il ruolo del maestro, mentre Pippa si rivela come un apprendista. Tutto questo si vede nell'esempio seguente:

NANNA. E per tornare a me, dico che tu mi attenda senza trasognare, e fà conto che io sia il maestro e tu il fanciullo che impara a compitare. (Romano 1991: 4)

In base all'esempio citato possiamo definire il testo come un manuale scritto in stile dialogico.

Come abbiamo già stabilito, la *cortigiana onesta*, che in ogni livello diventa una delle donne più libere rispetto alle altre, deve comportarsi in base ai vari criteri riguardanti le convenzioni sociali della sua epoca che si estendono in ogni parte della vita umana. Se diamo un'occhiata al testo, si vede, che nella conversazione tra Nanna e Pippa c'è una marea di descrizioni che riguardano i vari comportamenti desiderabili di molte situazioni le cui spiegazioni si legano strettamente al processo dell'iniziazione di Pippa alla pratica del suo mestiere futuro. Ma nel testo si trova una caratteristica assolutamente aretiniana, che rende un po' differente il testo dalle descrizioni simili dei suoi contemporanei. Questo non è altro, che il tono satirico. Giorgio Patrizi osservando l'intero dialogo, fa bei paragoni con un motivo dantesco riguardante il processo dell'iniziazione, che viene interpretato come se fosse elemento intertestuale de *La Divina Commedia*. Patrizi dice che il viaggio di Pippa sia quello "dantesco rovesciato". (Casalegno 1989: 441) Siccome Pippa si ritrova simbolicamente in una selva oscura la quale nel suo caso non è altro che l'ignoranza. Nonostante lei abbia maturato tante conoscenze da Nanna, alla fine della storia non trova la via giusta, al contrario di Dante che nel Paradiso trova la sua felicità. Questo è il motivo per cui supponiamo che l'opinione di Patrizi si avvicini a quella definizione, che dà un senso caricaturale al contenuto del dialogo. Condividendo l'opinione di Patrizi, Nuccio Ordine ed Imre Madarász sottolineano giustamente che possono interpretare il dialogo come se fosse una parodia satirica della trattatistica sul comportamento. E hanno davvero ragione. (Ordine 1996: 673-715, Simon 2002: 10-11) Ma da un altro punto di riferimento, possiamo interpretare il testo come un manuale ben preparato per le *cortigiane oneste* future.

Importante da menzionare anche che le spiegazioni di Nanna vengono raccontate in modo realistico, che riguardano i luoghi, i personaggi, cioè i clienti futuri di Pippa, inoltre i vari tipi di circostanze i quali sono quei componenti, che dipendendo dalle situazioni possibili, desiderano un comportamento adatto dalla *cortigiana onesta*. Tutto questo è verificabile perché i dati bibliografici di Aretino affermano che coltivava relazioni con le *cortigiane oneste* della sua epoca come Isabella d'Este, Veronica Gambara e Vittoria Colonna. Queste informazioni da quali vengono fuori le caratteristiche fondamentali del mestiere di queste donne, mostrano una marea di somiglianze coi pensieri menzionati nel dialogo. Cioè le descrizioni delle norme, delle attese dell'epoca nei confronti della *cortigiana onesta* vanno prevalentemente d'accordo con la maggior parte della realtà. (Vigh, 2008: 54-198)

### 3. La variabilità e l'esibizione delle *virtù* cardinali e rinascimentali

#### 3.1. Somiglianze possibili nel dialogo con la dottrina della *virtù* di Aristotele

In questo capitolo osserviamo come c'entrano le *virtù* nel dialogo e come si legano le intenzioni di Nanna ad un'idea aristoteliana? Nel suo libro intitolato *Etica Nicomachea*, Aristotele dice che tutti gli uomini (preferibilmente che fanno qualunque mestiere) siano capaci di raggiungere la massima felicità, anche se questi loro fini risultano diversità. (Szabó 1987: 15-33) Nel nostro caso, anche Pippa, la futura *cortigiana onesta* può ottenere questo stato divino, che è uguale con la fama e la sicurezza finanziaria. Però, in generale per poter riuscire questa tentazione, Pippa deve imparare e comportarsi a seconda delle *virtù cardinali* (fede, speranza, carità, prudenza, giustizia, forza, temperanza) le quali, come Aristotele pensa siano approfondibili da qualsiasi essere vivente. Ma dobbiamo mettere in rilievo, che vivere una vita virtuosa è una bella sfida per la gente, in quanto questo stile di vita richiede un comportamento onesto ed impegnato dal punto di vista morale. Però nel caso della *cortigiana onesta* tutto questo non è una decisione sincera. L'approfondimento e la pratica delle virtù appare soltanto come uno strumento per poter raggiungere la massima felicità, che per Pippa significa la fama e la prosperità. Questi sogni in cui può sentire le intenzioni false e viziose (preferibilmente l'avarizia, uno dei vizi cardinali) nel suo caso non possono essere raggiungibili tramite i fatti veri e propri virtuosi. Così Pippa diventa soltanto socialmente virtuosa, ma a livello morale no, che in generale dovrebbe essere l'importanza del concetto aristotelico. (Peraltro, questo è il motivo per cui sarebbe giusta la definizione di Nanna e Pippa la parola *cortigiana (dis)onesta*. Citiamo un'esempio dal dialogo, quando Nanna fa conoscere la rilevanza del comportamento virtuoso, anche nelle situazioni scomode, da Pippa. In questo esempio si tratta di una scena quando nei vari luoghi anche religiosi della città, gli uomini stanno per offendere la *cortigiana*:

NANNA. Quando tu sarai dove ti dico, fatti onore: che a te facendolo, a me lo fai. Accaderà che andrai al Popolo, a la Consolazione a San Pietro, a Santo Ianni e per l'altre chiese principali e di solenni: onde tutti i galanti signori, cortigiani, gentiluomini, saranno in ischiera in quel luogo che gli sarà più comodo a veder le belle, dando la sua a tutte quelle che passano o pigliano de l'acqua benedetta con la punta del dito, non senza qualche pizzicotto che cuoca. Usa, in passare oltra, gentilezza: non rispondendo con aroganza puttanissima; ma o taci, o di con reverenzia o bella o brutta: «Eccomivi servitrice», che, ciò dicendo ti vendicarai con la modestia. Onde, al ritornare indietro, ti faranno largo e te si inchineranno fino in terra: ma volendo tu dargli risposte brusche, gli spetezzamenti ti accompagneranno per tutta la chiesa, e non ne saria altro.

PIPPA. Io ne son certa. (Romano 1991: 25)

#### 3.2. *Dissimulazione, sprezzatura e prudenza*, cioè la *virtù conserta*

Malgrado le piccole differenze riguardanti il genere e il contenuto dei due testi, dobbiamo soffermarci sulle descrizioni di questione e del ruolo di due *virtù* che non sono altre, che le cosiddette *dissimulazione* e *sprezzatura*. (Vigh 1999: 111) Sono due nuove categorie rinascimentali delle *virtù cardinali*, le quali mantengono l'equilibrio fra i vizi e le *virtù*, raggiungendo così una perfezione totale, *l'aurea mediocrità* con cui la *cortigiana (dis)onesta* come Pippa può creare condizionamenti adatti a non lasciar perdere la propria fortuna. Ma cosa vuol dire questo?

La *dissimulazione* serve per nascondere tutti i pensieri e le emozioni subiettivi dell'individuo. L'altra *virtù*, cioè la *sprezzatura* completa questa funzione coprente della *dissimulazione* in modo leggero, in quanto la sua pratica sincrona con l'altra favorisce di nascondere la vista dello sforzo dei fatti della *cortigiana (dis)onesta*. Accanto all'esibizione obbligatoria di queste *virtù rinascimentali*, va apparsa sempre anche una di quelle cardinali, la

*prudenza*. Questa trinità, che da allora definiamo come *la virtù conserta* nei sottocapitoli seguenti, è la pratica simultanea di queste *virtù*. Questa ha un significato secondario il quale diviene un concetto simile a quello del venticinquesimo capitolo de *Il Principe* di Machiavelli. Da Machiavelli quello principale della *virtù* significa anche *l'attitudine* con cui un uomo di stato diventa capace di completare fortunatamente i suoi fatti. (Firpo 1961: 92-95) Questa idea è osservabile anche nel nostro dialogo in cui la *virtù conserta* appare nelle sembianze dell'attitudine, dato che col suo uso anche la figlia di Nanna essendo capace di adattare alle diverse circostanze, può influenzare positivamente la propria fortuna nella sua mestiere, che significa il raggiunto totale della *massima felicità* per lei. Questo è il motivo per cui all'inizio del dialogo Nanna condivide il pensiero seguente con Pippa:

NANNA. (...) non basta lo esser buona robba, aver begli occhi, le trecce bionde: arte o sorte ne cava la macchia, le altre cose son bubbole. (Romano 1991: 5)

### 3.3. L'apparizione complessa e le varie funzioni delle *virtù* nel dialogo

L'apprendimento, la conoscenza, inoltre la pratica ben applicata delle *virtù* favorisce il bonificamento della fortuna di Pippa. Bisogna ripetere di nuovo che le *cortigiane (dis)oneste* fanno finta di essere virtuose, i fatti loro venano quasi ogni volta le intenzioni viziose. Inoltre, dobbiamo mettere in rilievo che la *virtù conserta*, il cui significato abbiamo già definito, è quella che va sempre praticata e viene completata con una o qualche pratica delle altre *virtù cardinali* e quelle *rinascimentali*. Vediamo allora qualche esempio dal dialogo. Però, prima di citarne alcuni, bisogna menzionare che tutti gli esempi si svolgono nelle situazioni sociali con i quali abbiamo possibilità di verificare la variabilità e l'esibizione complessa delle *virtù* nelle situazioni possibili in cui Pippa potrà trovarsi, se diventa una *cortigiana onesta*.

Il primo esempio si focalizza sui momenti dell'incontro con i clienti futuri, quando Pippa giocando valentemente con le *virtù*, deve sedurre ed incantare loro in modo migliore per poter rendere proficua la sua impresa. Per poter prepararsi ad una seduzione prospera, Pippa deve essere capace di cogliere l'occasione adatta, praticando *la virtù conserta* perché il primo piano di una seduzione fortunata è l'incantesimo dei servi di un signore onorevole in quanto lui sarà quello che rende noto l'esibizione di una *cortigiana perfetta*. Questo è notevole nel primo esempio:

PIPPA. Le fanti ancora sono de la buccia dei servidori?

NANNA. E peggio. Or tu te ne andrai a casa de l'uomo da bene che io ti do per essempro, e io con teco; e subito arrivata a lui, ti verrà incontra o in capo la scala o fino a l'uscio: fermati tutta in sula persona, che potria sgangararsi per la via; e rassettate le membra sul dosso e guardati un tratto sottomano i compagni che ragionevolmente gli staranno poco di lungi, affige umilmente i tuoi occhi nei suoi, e sciorinata che tu hai una profumata riverenzia, sguaina il saluto con quella maniera che sogliono far le spose e le impagliate (disse la Perugina), quando i parenti del marito o i compari gli toccano la mano. (Romano 1991: 6)

Collegando un pò l'esempio precedente vediamo due proposte dedicate a Pippa, che riguardano il condizionamento del fisso fonte di sostentamento. Come sappiamo, le *cortigiane oneste* non solo brave interlocutrici ed amanti, che sanno come si può affascinare e sedurre gli uomini, ma sono anche furbe donne d'affari, le quali sono in gamba se devono fare ducati. Diamo un'occhiata al primo esempio. Nel caso del momento dell'incontro amoroso col signore viene fuori la seduzione vera e propria, Nanna propone a Pippa di cercare furbescamente gioielli preziosi sul corpo del suo cliente e provare a raggiungerli da lui, in quanto questi accessori sono ben vendibili. In questa situazione possiamo vedere che appare *l'avarizia* come un vizio, che viene esibita nelle sembianze della *virtù conserta* e della *fortezza*:

NANNA. Se pur pure egli ti va ponendo la leva fra le cosce per volgerti a suo modo, atasta si egli ha catenine al braccio o anelli in dito; e secondo che il moscone ti si raggira intorno per la tentazione che gli dà l'odore de l'arosto, prova s'egli se gli lascia tórre: se lo fa, lascialo fare, esvalisciàtelo de le gioie, lo truffarai per lettera; quando no, digli a la libera: «Dunque vostra Signoria va dirieto a così fatte ribaldarie?». Ciò detto, ti recarà a buon modo, e montandoti a dosso, fà il tuo debito, figlia: fallo, Pippa, perché le carezze con le quali si fanno compire i giostranti son la rovina loro, il dargliene dolce gli ammazza; e poi una puttana che fa ben quel fatto è come un merciaro che vende care le sue robbe: e non si ponno simigliare se non a una bottega di merciarie le ciance, i giuochi e le feste che escano da una puttana scaltrita. (Romano 1991: 8)

Nella sua seconda proposta Nanna fa ricordare sua figlia l'importanza dei bei rapporti con gli uomini artisti in quanto anche loro possono colmare Pippa degli oggetti cari e preziosi. Nelle righe seguenti possiamo leggere quali sono questi:

NANNA Ci resta mo' le virtù, de le quali naturalmente le puttane son nimiche come di chi non gli porge a man piene. Pippa, niuno è atto a negarti uno tormentino; e perciò a uno chiedi il liuto, a l'altro l'arpicordo, a colui la viola, a costui i fiuti, a questo gli organetti e a quello la lira: che tanto è avanzato. E facendo venire i maestri per imparare le musiche, tiengli in berta, e fagli sonare a stracci, pagandogli di speranze e di promesse, e di qualche pasto a cavallo a cavallo. Doppo gli tormenti, entra ne le pitture e ne le sculture; e carpisce quadri, tondi, ritratti, teste, ignudi e ciò che tu puoi: perché non si vendano manco che i vestimenti. Doppo gli tormenti, entra ne le pitture e ne le sculture; e carpisce quadri, tondi, ritratti, teste, ignudi e ciò che tu puoi: perché non si vendano manco che i vestimenti. (Romano 1991: 30)

Leggendo dietro le righe, anche a questa volta possiamo osservare l'apparizione dell'*avarizia* che attraverso la pratica della *virtù conserta* Pippa può nascondere, facendo finta di essere interessata a vari tipi di arte.

Potremmo citare tanti alcuni esempi simili riguardanti sia i vizi che le virtù, ma una frase di Nanna riassume ed esprime globalmente la sostanza del mestiere di una *cortigiana onesta* talenta e di successo in cui tutte le idee già menzionate appaiono nello stesso tempo. Quindi questa frase potrebbe essere anche il motto del dialogo intero.

PIPPA. Voi mi ammonite ne la onestade, e poi mi ammastrate ne le disonestà a la sbracata.

NANNA. Io non esco dei gangari punto, e vo' che tu sia tanto puttana in letto quanto donna da bene altrove. (Romano 1991: 9)

## Conclusione

L'obiettivo della nostra ricerca ora quella di esserci occupati di uno dei dialoghi de *I Ragionamenti* (1534-1536) di Pietro Aretino il cui titolo era *Dialogo nel quale la Nanna insegna a la Pippa, Giornata I* nel quale Nanna, la vecchia, ricca, e celeberrima *cortigiana onesta* introduce sua figlia, Pippa all'arte puttanesca.

Avendo collegato alla questione principale della ricerca riguardante la possibilità dell'apparizione variabile delle *virtù*, abbiamo visto che la loro esibizione era verificabile in quanto le protagonisti del dialogo Nanna e Pippa erano due *cortigiane oneste* (e non quelle di *lume*) il cui mestiere è stato composto sia dalla carnalità ma che il comportamento corrispondente ai criteri della società. Però era qualche parte del testo per cui abbiamo preferito di definire il loro come *cortigiane (dis)oneste*. *(Dis)oneste*, in quanto la descrizione del loro mestiere è stato descritto in modo caricaturistico da Aretino e avendosi legato alle idee sulle *virtù* di Aristotele, cioè, la sua teoria della felicità, era un elemento fondamentale nel testo. Prendendo il filone del suo ragionamento, questo concetto proclama che ogni persone che faccia un mestiere e viva secondo delle virtù, diventa capace di ottenere la massima felicità. L'idea



aristoteliana si esibisce in modo satirico nel dialogo perché leggendo dietro le righe, possiamo notare che la felicità significa la ricchezza e la fama per Pippa, però quei suoi desideri non legano strettamente al modo di pensiero virtuoso, ma quello vizioso. Questo è il motivo per cui i desideri futuri di Nanna contro Pippa rendono le sue descrizioni satiriche del mestiere "cortigianale" soltanto apparentemente virtuose nel dialogo.

Per quanto riguarda lo svolgimento del nostro tema principale, dopo aver gettato le basi della categorizzazioni delle *virtù* (*cardinali* e *rinascimentali*) ci siamo dedicati a cercare nel dialogo tra Nanna e Pippa le varie raffigurazioni dei ruoli delle *virtù* attraverso alcuni esempi riguardanti la descrizione dei criteri del mestiere delle *cortigiane oneste* e ci siamo resi conto del fatto che tre *virtù*, una *cardinale* fra cui la prudenza, e due delle sue sottocategorie *rinascimentali*, la dissimulazione e la sprezzatura le quali abbiamo confeso e definito come un'unità che non era altra, che la *virtù conserta*. Abbiamo visto che accanto a questa *virtù* complessa si sono esibite le altre virtù. Dato che la loro pratica era una bella impresa in quanto ogni volta era venuta esibita come un fatto sincero, ma con il gioco del far finta è diventato la soppressione dei fini viziosi.

## Bibliografia

- CASALEGNO, G. 1989. *Rassegna aretiniana (1972-1989)*, *Le lettere italiane*, XLI, 3, 441.
- FARKIS, T. 2021. *Az olasz nyelv és irodalom oktatásának koncepciója a XVII-XVIII. századi magyar főúri családok nevelésében*. Kőszeg: Felsőbbfokú Tanulmányok Intézete.
- FARKIS, T. 2022. *Vademecum a 17. századi Európa nagyköveteinek. Történelmi és politikai ceremónia (1685)*. Pécs: Kontraszt Nyomda.
- FERRONI, G. 1977. *Le voci dell'istrione. P.A. e la dissoluzione del teatro*. Napoli: Liguori.
- FIRPO, L. 1961. *Niccolò Machiavelli. Il Principe*. Torino: Einaudi.
- KÉRI, K. 1996. *Érdekességek a nők történetéből*. Pécs: IQDEPO.
- KOLTAY-KASTNER, J. 1959. *Pietro Aretino válogatott írásai*. Budapest: Gondolat.  
<<https://mek.oszk.hu/02000/02035/html/>> [ultima consultazione: 23 maggio 2023]
- ORDINE DIAMANTE, N. 1995. *"Le Sei giornate": struttura del dialogo e parodia della trattatistica sul comportamento*. *Atti del convegno "Pietro Aretino nel Cinquecentario della nascita"*, X, 2, 673-716.
- ROMANO, A. 1991. *Pietro Aretino. "Sei giornate"*. Milano: Grande Universale Mursia.  
<<https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-102466/dialogo-nel-quale-la-nanna-insegna-a-la-pippa>> [ultima consultazione: 23 maggio 2023]
- RUSSO, L. 1961. *Novellistica e dialoghistica nella Firenze del '500: II, Belfagor*, XVI, 5, 547.
- SIMON, Gy. 2002. *Pietro Aretino. Beszélgetések, avagy a Hat nap*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- SZABÓ, M. 1987. *Arisztotelész. Nikomakhoszi etika*. Budapest: Európa Könyvkiadó.
- VÍGH, É. 1999. *Éthos és Kratos között. Udvar és udvari ember a XVI-XVII. századi Itáliában*. Budapest: Osiris.
- VÍGH, É. 2008. *Híres hölgyek az itáliai reneszánsz és barokk korban*. Budapest: Balassi Kiadó.



# **Linguistica / Linguistique / Lingüística**

**Anna Andreini**  
*Università per Stranieri di Siena*  
[a.andreini1@studenti.unistrasi.it](mailto:a.andreini1@studenti.unistrasi.it)

## **Studenti liceali ungheresi e lingua italiana: motivazioni generali**

Hungarian high school students and the Italian language: general motivations

The talk will be concerned with showing this study, in collaboration with the University for Foreigners of Siena and the Ministry of Foreign Affairs, which was created with the aim of laying the foundations for an initial survey on the diffusion of Italian in Hungary.

One of the two general objectives of this research, conducted with quantitative research, is to go to broadly identify the profile of the Hungarian learner who decides to choose Italian as L2, disseminating for each facility a questionnaire on the motivations in choosing Italian as a foreign language.

The research is currently ongoing, but in this article, we will show data from a now-closed questionnaire on the motivations of high school students (responses received: 359) focusing mainly on the general motivations for which students choose to study Italian.

Keywords: Italian language, gymnasium student, motivation, Italian L2 teaching

### Introduzione

Questo articolo andrà ad approfondire nello specifico le motivazioni generali per cui gli studenti liceali ungheresi hanno scelto di studiare la lingua e cultura italiana. Per quanto riguarda la situazione attuale dell'insegnamento della lingua italiana in Ungheria il saggio di Farkis (Farkis 2023) rappresenta dettagliatamente come il Curriculum Nazionale 2020 regola il numero delle lezioni a disposizione degli insegnanti d'italiano in Ungheria, il che influisce fundamentalmente sulla motivazione degli studenti dopo il primo anno di studio.

Questo argomento fa parte di una ricerca più ampia di dottorato, attualmente in corso<sup>1</sup>, sulla diffusione della lingua e cultura italiana in Ungheria; dunque, ci sembra opportuno prima di entrare nel dettaglio sulle motivazioni, presentare a grandi linee la storia dell'insegnamento della lingua italiana in Ungheria (Farkis 2021, Farkis 2022) senza la quale sarebbe difficile presentare i tratti della ricerca per capire meglio gli obiettivi che ci si è preposti di raggiungere.

La data fondamentale della storia dell'insegnamento della lingua italiana in Ungheria, citata molto spesso dagli studiosi, è legata al nome di Cuno Klebelsberg. Il 16 marzo del 1927, Cuno Klebelsberg tenne una conferenza a Roma, il cui testo fu pubblicato sulle pagine della Rivista Corvina. (FARKIS 2020: 117)

Partiamo dal presentare i due grandi obiettivi di questa ricerca: con il primo si vuole andare a monitorare il sistema di italiano L2 in Ungheria attraverso una mappatura di tutte le strutture per la diffusione della lingua italiana, andando nello specifico a identificare la tipologia di struttura, un referente o contatto per ognuna di esse, il numero di studenti e altre informazioni. Invece, con il secondo obiettivo si vuole andare ad indagare sulla preparazione specifica di insegnanti ungheresi in ambito linguistico e glottodidattico di italiano L2, sul metodo o approccio che applicano nelle istituzioni scolastiche in cui si insegna italiano ed infine sulle eventuali problematiche legate a questi due temi.

---

<sup>1</sup> Si faccia riferimento all'anno della stesura del seguente articolo.

## 1. Caratteristiche e obiettivi generali della ricerca

Questi due obiettivi hanno caratteristiche diverse, a partire dai metodi e tecniche di ricerca con cui vengono perseguiti: ci sembra opportuno quindi prima di presentare dei dati concreti riguardanti uno dei due obiettivi, capire quali metodologie di ricerca sono state adottate e perché.

Per il primo tipo di indagine, si è scelto di utilizzare un'indagine di tipo quantitativo: innanzitutto, perché può essere condotta su larga scala e raggiungere molti soggetti, di fatti l'obiettivo, come già accennato, è quello di realizzare una mappatura di tutte le strutture su suolo ungherese: innanzitutto, verrà utilizzato, insieme alla collaborazione dell'Ufficio Statistico del Ministero degli Affari Esteri Italiani, un protocollo di rilevazione da applicare a tutte esse.

Di fatti, il MAECI ha già raccolto dei dati sulla situazione dell'italiano in Ungheria nell'a. S. 2019/20 attraverso due documenti: un documento Excel, in cui è stata applicata una ricerca di tipo quantitativo per indagare sul numero di studenti per struttura, numeri di corsi, numeri di iscrizioni e altri dati e un documento Word, che vedeva l'applicazione di un tipo di ricerca più qualitativo, in cui si chiedeva, ad esempio, di descrivere la situazione generale dell'insegnamento in Ungheria o ancora eventuali criticità legate a questo tema.

Inoltre, il MAECI ha raccolto i dati attraverso le istituzioni in Ungheria che hanno un legame diretto con essi, tra cui l'Istituto Italiano di Cultura di Budapest, le Università o l'Ambasciata italiana che trasmette i dati relativi alle scuole pubbliche: altro obiettivo della ricerca sarà quindi andare ad integrare i dati già presenti con quelli relativi a tutti gli altri contesti di apprendimento di italiano L2 in Ungheria (come, ad esempio le scuole private, centri linguistici, collegi o anche corsi di italiano impartiti dalle aziende). Gli ultimi dati raccolti dal Ministero degli Esteri Italiano per quanto riguarda le scuole locali e le Università risalgono all'anno scolastico 2019/20, in questa ricerca si raccoglieranno i dati relativi all'ultimo anno scolastico ovvero 2021/22 per ogni struttura presa in considerazione.

Infine, le tabelle Excel, condivise direttamente dal MAECI alla ricercatrice, sono state integrate con i dati relativi ad un documento realizzato dal MAECI stesso nel 2017/18 sulle sezioni e scuole nel mondo, nel quale si è configurata una nuova "mappa mentale" con cui affrontare la sfida della promozione della lingua italiana nei sistemi scolastici stranieri: non solo attraverso scuole che rilascino un diploma di studio italiano (dunque o gestite direttamente dallo Stato italiano o da esso riconosciute come paritarie), ma anche e soprattutto attraverso esperienze diversificate, sotto forma di sezioni di italiano o scuole bilingui.

Per concludere questo primo obiettivo, ingloba in esso un ulteriore sotto obiettivo: un'indagine sulle motivazioni per cui gli studenti ungheresi (di qualunque istituzione) scelgono di apprendere la lingua e cultura italiana. Per questo obiettivo si è scelto un altro strumento tipico dell'indagine quantitativa: il questionario. Una decisione che è stata presa per poter estendere lo strumento di indagine ad un ampio raggio di persone, visto che si prendono in considerazione tutte le strutture per la diffusione della lingua e cultura italiana in Ungheria, e inoltre, perché su questo argomento abbiamo una certa bibliografia alla spalla su cui poter fare un confronto e in questo caso avere dei dati specifici permetterà di fare un paragone.

Alcuni dei risultati di questo obiettivo saranno oggetto del seguente articolo.

Continuando, per il secondo obiettivo si è deciso di scegliere un tipo di indagine qualitativa, innanzitutto perché discende dal paradigma interpretativo, in cui la relazione fra teoria e ricerca è aperta, interattiva, in cui si respinge volutamente la formulazione di teorie prima di cominciare il lavoro sul campo, per evitare un condizionamento che potrebbe sviare la capacità di comprendere il punto di vista del soggetto studiato.

Inoltre, la ricercatrice si collocherà il più possibile internamente all'oggetto d'analisi, nella prospettiva di vedere la realtà sociale con gli occhi dei soggetti studiati e per questo non rimarrà

mai neutrale e indifferente, ma tenderà a sviluppare con i soggetti una relazione di empatia: condizione necessaria ai fini di approfondire le domande della ricerca in cui l'incontro fra studioso e studiato è preconditione per la comprensione. L'oggetto dell'analisi non è più rappresentato dalla variabile, ma dall'individuo nella sua interezza, essendo un'indagine per questo punto di tipo case-based e non variable-based, in cui obiettivo dell'analisi è quello di comprendere le persone e di interpretare il punto di vista dell'attore sociale (cf. Corbetta 2014).

Un ulteriore motivo per cui si è scelto di adottare la ricerca qualitativa è che il disegno della ricerca è destrutturato, aperto, modellato nel corso della rilevazione e idoneo a captare l'imprevisto: la ricerca qualitativa è totalmente libera da vincoli. Questa per la ricerca è una preconditione necessaria, soprattutto visto che questo secondo obiettivo è quello di esplorare un'area poco conosciuta e di cui la comprensione scientifica appare inadeguata; la ricerca, dunque, cercherà di ottenere una comprensione e spiegazione del fenomeno a partire dai dati piuttosto che da una conoscenza a priori o una teoria.

Di fatti, tutti i metodi qualitativi condividono lo scopo di fare un'astrazione e un'analisi, non solo una descrizione, e un progetto di ricerca di questo tipo solitamente non serve a testare una teoria esistente: è più probabile che una teoria o una nuova spiegazione del fenomeno studiato vengano create a partire dai dati (cf. Richards, Morse 2009).

La ricercatrice sceglierà i casi da approfondire, non per la loro tipicità o comunque diffusione nella popolazione, ma per l'interesse che gli sembrano esprimere, che peraltro può modificarsi nel corso della ricerca stessa: di fatti, la disomogeneità delle informazioni è un fatto costitutivo della ricerca qualitativa e il ricercatore deve assumere informazioni diverse a seconda dei casi (cf. Corbetta 2014).

Continuando a delineare le tecniche proprie dell'analisi qualitativa, il metodo che si sceglie di adottare è di tipo etnografico e le fonti da cui si trarranno i dati probabili, e relative tecniche, si differenzieranno in base momenti di cui si compone questo obiettivo, i quali possono vedere una tale suddivisione: indagare sulla preparazione specifica di insegnanti ungheresi in ambito linguistico e glottodidattico di italiano L2, sul metodo o approccio che applicano nelle istituzioni scolastiche in cui si insegna italiano e in un successivo momento, indagare sulle eventuali problematiche legate a questi due temi.

Ribadiamo ancora il concetto: si sceglie un progetto di ricerca qualitativo perché per rispondere a tali quesiti non andremo a testare una teoria esistente, ma la teoria o la conseguente spiegazione dei fenomeni studiati verranno creati a partire dai dati.

Come accennato prima il metodo che si sceglie di adottare è principalmente di tipo etnografico, innanzitutto perché più facilmente applicabile quando il ricercatore non appartiene al gruppo oggetto di studio ed inoltre, è possibile applicarlo quando la ricerca, come in questo caso, sarà condotta nel contesto naturale, sul campo, così da poter osservare direttamente il modo in cui vivono i membri di un determinato gruppo culturale. La ricercatrice di fatti sarà un'osservatrice attenta della cultura del gruppo, la studierà e la imparerà, capendo quali sono le caratteristiche che rendono un membro di un determinato gruppo un buon partecipante (cf. Richards, Morse 2009). Da quest'ultimo punto di fatti verranno scelti i cosiddetti testimoni privilegiati o informatori chiave (d'ora in poi li chiameremo con la prima dicitura), che serviranno per indagare su quel punto della ricerca riguardante il sistema formativo di italiano L2 ed eventuali problematiche. Di fatti, i ricercatori qualitativi devono poter selezionare deliberatamente i partecipanti per le loro ricerche e non usare un campionamento casuale; nel nostro caso verranno utilizzati principalmente due tipi di campionamento (cf. Richards, Morse 2009): il campionamento intenzionale, in cui il ricercatore sceglie i soggetti in base alle loro caratteristiche e il campionamento a palla di neve, in cui i soggetti coinvolti nella ricerca raccomandano altre persone da coinvolgere nella ricerca;

Per indagare sulla preparazione specifica di insegnanti ungheresi in ambito linguistico e glottodidattico di italiano L2, sul metodo o approccio che applicano nelle istituzioni scolastiche

in cui si insegna italiano verranno utilizzate delle interviste semi strutturate: in questo modo sarà possibile indagare un numero di temi relativamente più numerosi, per un tempo più ampio, dato che la durata media dell'intervista è di circa un'ora e permette di avere un maggior grado di dettaglio di analisi.

## 2. Le motivazioni generali per cui si studia la lingua italiana secondo gli studenti liceali ungheresi

Dopo questa breve presentazione sulle caratteristiche delle varie indagini di ricerca, necessarie per capire come è stata strutturata questa ricerca, possiamo ora a presentare alcuni dati riguardanti le motivazioni generali per cui gli studenti liceali scelgono di studiare la lingua e cultura italiana.

Nel momento della stesura dell'articolo il questionario è attualmente aperto e si continuano a raccogliere dati, ma la quantità di risposte ricevute è valida per trarre delle prime somme (nel momento della stesura di questo articolo, in data 7 giugno 2023, il numero di informanti è il seguente: 359).

Ci concentreremo in questo articolo sulla domanda riguardante le motivazioni generali, che nel questionario era rispettivamente la settima su dieci domande, e in cui si chiedeva di *Indicare le motivazioni generali per cui hai scelto di studiare la lingua italiana in questa scuola/Università/istituzione (puoi sceglierne anche più di una!)*; si tratta di una domanda a scelta multipla a cui, grazie alla dicitura *Altro...*, gli studenti potevano anche aggiungere opzioni qualora la precedenti non li avessero soddisfatti.

Scegliamo di concentrarci solo su questa domanda perché ci offre già molti spunti interessanti senza sviare troppo l'articolo dal suo obiettivo.

Innanzitutto, come si vede in una delle ricerche sulla diffusione dell'italiano nel mondo (ci stiamo riferendo alla ricerca *Italiano 2000*, condotta da Tullio De Mauro), si è visto che l'attrattiva della lingua italiana dipende principalmente da tre fattori: la tradizione intellettuale, le manifestazioni della attuale vita sociale italiana e la dimensione economico-produttiva (De Mauro 2000: 52).

Le scelte date agli studenti sulla domanda riguardanti la motivazione generale rispecchiano proprio le motivazioni ricavate in *Italiano 2000*, con l'aggiunta della motivazione di studio, visto che si tratta di un questionario rivolto a studenti liceali.

Dunque, le scelte date agli studenti sono le seguenti:

1. Interesse generale per l'Italia
2. Studiare l'italiano all'università
3. Per lavoro: lavorare per un'azienda con contatti in Italia; lavorare per un'azienda italiana; lavorare in Italia.
4. Altro...

Per quanto riguarda i numeri e le percentuali, gli studenti hanno avuto la possibilità di scegliere quante più risposte sembravano coincidere con la loro situazione; dunque, il raggruppamento è avvenuto nella seguente maniera: si sono analizzate le risposte ricevute nelle tre motivazioni generali e le restanti non coincidenti con le tre, sono state raggruppate in categorie ove possibile.

### 2.1. Risultati del questionario

Vediamo ora le percentuali ottenute dalle tre motivazioni generali convertite in un grafico così da rendere più fruibili le informazioni; dopo di che seguiranno le osservazioni finali.

Nel grafico 1 si può notare come l'interesse generale per l'Italia predomina con un 72,3% rispetto alle altre due motivazioni disponibili.

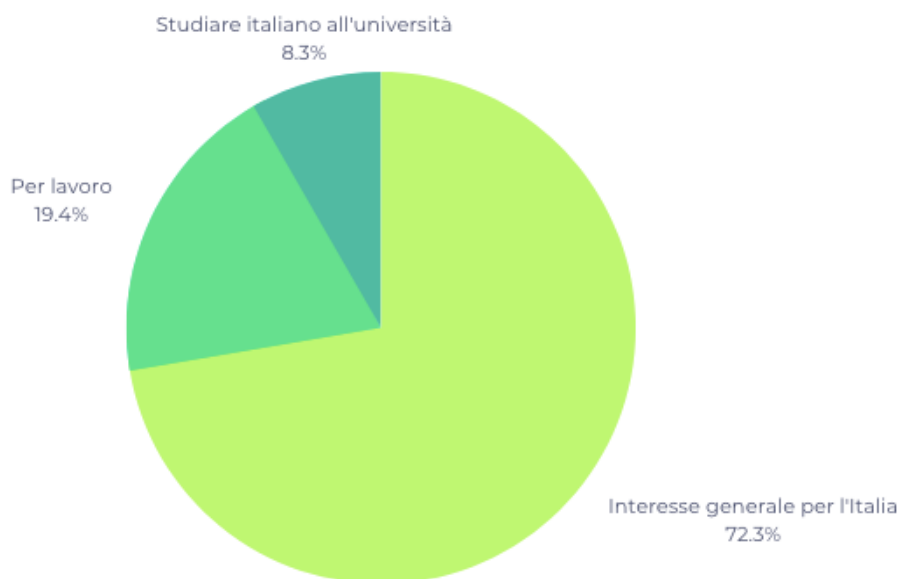


Grafico 1. Le tre motivazioni per cui si sceglie di studiare l'italiano

Vista la possibilità di poter aggiungere, grazie alla voce *Altro...*, ulteriori motivazioni generali, si è vista una frequenza di risposte che ci hanno permesso di creare delle categorizzazioni: mi piace la lingua italiana, opzione migliore tra quelle offerte al liceo, lingua obbligatoria, per studio, per vivere in Italia, l'insegnante, assenza dello spagnolo, parenti italiani e ulteriori motivazioni personali.

Nell'immagine che segue (Figura 1) si può vedere la situazione iniziale del questionario; come potete vedere il questionario è stato somministrato in lingua ungherese: nei licei ungheresi la lingua italiana nelle prime classi può essere appreso da un livello base, se non si è mai studiato prima.

Dunque, somministrandolo in ungherese lo si voleva rendere fruibile a tutti gli studenti, anche i principianti.



Jelöld be, hogy általánosságban miért választottad az olasz nyelvet ebben a gimnáziumban / ezen az egyetemen / oktatási intézményben! (Többet is megjelölhetsz!)

353 risposte



Fig. 1. Risposte ricevute nel questionario

Il passo successivo della ricerca è stato dunque quello di sbrogliare le singole risposte che ci sono state consegnate dai vari informanti e che riportiamo di seguito, per fare vedere come è stato possibile realizzare le categorizzazioni di cui si accennava precedentemente.

## 2.2. Categorizzazioni ottenute dal questionario - con risposte singole

### *Mi piace la lingua italiana*

Mi piace molto la lingua

Mi piace la lingua.

Mi piace il suono dell'italiano e ci piace l'Italia

Vorrei imparare più lingue possibili e questa è stata quella che mi è piaciuta di più a scuola

Ho sempre trovato la lingua bellissima.

Mi piace il suono della lingua, mi piace imparare le lingue

Mi piace la lingua italiana

Trovo che la lingua sia bella

Mi piace molto l'italiano

Perché l'italiano è un'ottima lingua parlata

Perché trovo la lingua interessante e non mi piacevano le altre lingue che potevo imparare

Mi piace questa lingua, morbida, melodiosa. Penso che sia una bella lingua

Lingua piacevole

Ho trovato la lingua buona e chiacchierare in questa lingua è impressionante

Mi piace molto la lingua italiana

Mi piace imparare le lingue e l'italiano è una lingua molto bella

Mi piace la lingua italiana, suona bene ed è per questo che mi piace impararla

Mi piaceva molto la lingua e sapevo che l'insegnante di italiano dell'istituto era molto bravo.

Era una lingua attraente

Era la più attraente

L'italiano è stata la lingua che mi è piaciuta di più tra le lingue opzionali

Ho trovato interessante la lingua e la mentalità felice e ottimista degli italiani. Inoltre, imparare una lingua così speciale è probabilmente un'opportunità unica nella vita.

L'italiano era obbligatorio per la nostra classe, ma l'avrei scelto di default perché è simpatico e non noioso.

Conoscevo già l'altra lingua scelta a scuola, ma trovavo comunque l'italiano una lingua simpatica

Perché mi piace l'italiano, lo trovo molto bello e ho pensato che fosse una lingua che mi sarebbe piaciuto imparare.

Perché mi piace molto questa lingua!

Perché era la lingua che mi piaceva di più, ma non ho mai pensato di imparare l'italiano fino a quando non ho iniziato.

Mi piaceva la lingua

Perché mi piace imparare le lingue e l'italiano mi è sembrato il migliore. Ho fatto la scelta giusta :)

Tra le scelte della scuola, questa sembrava essere la lingua più bella e più facile da imparare.

### *Opzione migliore rispetto alle altre lingue offerte dal liceo*

L'ho trovata più facile delle altre lingue facoltative (francese e tedesco).

È la lingua più lontana dalle altre (come l'inglese, il francese, il tedesco)

Lo vedo come qualcosa da imparare al posto del francese e del tedesco  
Perché sembrava il più facile  
Non volevo studiare il tedesco  
Perché è facile e non voglio imparare un'altra lingua difficile oltre all'inglese.  
Ho trovato questo corso il più attraente degli altri  
Mi sembrava l'opzione migliore di tutte  
Mi sembrava l'opzione migliore  
Tra tutte le opzioni, l'italiano è stata la scelta meno negativa.  
Perché nessuna delle altre lingue che potevo scegliere mi interessava, e i miei amici hanno scelto l'italiano come seconda lingua.

### *Lingua obbligatoria*

Era la seconda lingua obbligatoria  
Era obbligatorio imparare una seconda lingua  
Perché non avevo altra scelta.  
Lingua obbligatoria  
Era obbligatorio

### *Per studio*

Voglio studiare in Italia per un semestre con l'aiuto di un Erasmus.  
Vorrei studiare e vivere in Italia  
Andrò in Italia per studiare per sei mesi

### *Per vivere in Italia*

Vorrei studiare e vivere in Italia  
Mi piacerebbe vivere qui  
Vorrei vivere lì  
Mi piacerebbe vivere lì per un po' di tempo

### *Insegnante bravo*

Ho sentito parlare molto bene del nostro insegnante di italiano  
Mi è piaciuto molto il corso di italiano a scuola, ma all'inizio non necessariamente per la lingua  
Mi piaceva molto la lingua e sapevo che l'insegnante di italiano dell'istituto era molto bravo.  
Perché sapevo che l'insegnante di italiano era bravo  
Perché sono rimasta molto colpita dall'approccio del docente nella prova orale

### *Assenza dello spagnolo*

Al liceo non c'era lo spagnolo, così ho scelto l'italiano e me ne sono innamorata in poco tempo.  
Il corso di spagnolo non è iniziato per mancanza di insegnanti e questo è stato il più vicino.  
Inizialmente volevo imparare lo spagnolo, ma non ce l'avevo.  
Non c'era lo spagnolo  
Perché non c'era lo spagnolo  
È vicina allo spagnolo  
Volevo studiare lo spagnolo, ma non c'era nella mia scuola, così ho scelto l'italiano perché sono simili

Perché non ho preso lo spagnolo

*Famiglia di origine italiana o simili*

Legame con la famiglia italiana.

Ho parenti che vivono in Italia

Ho un cugino italiano

Mia madre parla italiano e quando ero piccolo mi piaceva molto quando parlava italiano al telefono.

Per via di mio padre, che parla italiano a un livello avanzato

Una parte della mia famiglia è italiana e vive in Italia

*Motivazioni personali*

Ho avuto l'opportunità di farlo alle superiori in un corso di lingua

Il cibo italiano è delizioso

Viaggiamo spesso lì

Era la lingua che mi si addiceva di più a scuola

Tra tutte le lingue disponibili, quella che mi interessa di più è l'italiano.

È quello che hanno scelto i miei amici

Volevo studiare una lingua e a scuola l'italiano è una materia bilingue, quindi l'ho scelta.

Sono un musicista e mi sembra opportuno imparare l'italiano.

I miei genitori sono originari della Transilvania e ho parenti rumeni, quindi conosco un po' di rumeno. Il rumeno è simile all'italiano, quindi è stato più facile quando ho iniziato a impararlo. Perché i miei genitori mi hanno detto che volevo imparare una lingua e l'italiano era la scelta più ovvia per la mia situazione familiare.

Vediamo adesso rispettivamente, nel grafico 2, la percentuale appartenente ad ognuna delle categorie, per vedere anche in che ordine si classificano.

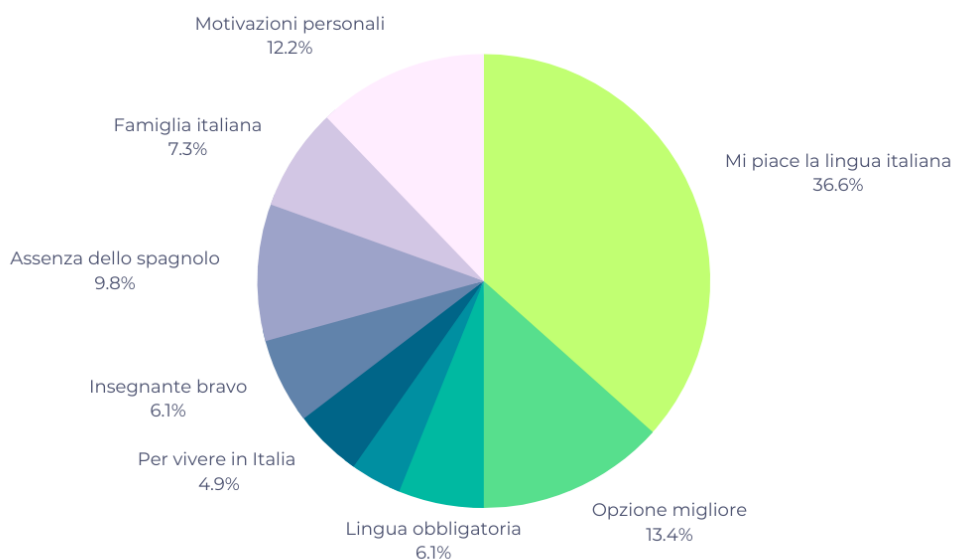


Grafico 2. Percentuali relative ad ogni categorizzazione - motivazioni generali

Dunque, come possiamo vedere, predomina la scelta dell'italiano per la sua caratteristica melodiosa, ma seguita subito in percentuali approssimativamente vicine per essere stata l'opzione migliore tra le altre, per motivazioni ancora più personali e, infine per la famiglia italiana. Possiamo aggiungere ancora la storia e la lunga tradizione dell'insegnamento della lingua italiana in Ungheria:

Klebelsberg nel 1927 era convinto, dopo l'approvazione della legge riguardante l'introduzione dello studio della lingua italiana, «profetizzando» praticamente le decisioni del Consiglio Europeo che studiando, imparando le lingue moderne (l'italiano, francese e l'inglese) gli studenti avrebbero avuto delle possibilità, delle visioni più ampie nella loro carriera personale, ma anche internazionale. (Farkis 2020: 118)

## Conclusione

Per concludere si vogliono riportare alcune testimonianze rilevate nell'ultima ricerca sull'italiano nel mondo del 2020, in cui si stabilisce attraverso le interviste semi strutturate che hanno condotto che l'italiano viene appreso per “esigenza di cultura personale”; un'esigenza che viene rilevata fin dall'indagine Baldelli-Vignuzzi (Baldelli 1987).

Ciò ritrova espressione nelle parole di alcuni informanti dell'ultima ricerca sulla diffusione dell'italiano nel mondo del 2020, come ad esempio “italiano come bella lingua” (Inf. 10); “in alcuni casi i bambini studiano italiano senza che i genitori abbiano nessun legame affettivo con l'Italia, ma solo perché l'italiano rimanda a una idea del ‘lusso’, del ‘bello’” (Inf. 39); “percezione di ‘piacevolezza’ della lingua quando viene scelta come materia scolastica” (Inf. 86); “lingua di tendenza” (Inf. 126) (Coccia 2020: 338).

Tutto ciò si può attribuire anche alla nostra ricerca, confermando, ancora una volta, la predominanza della motivazione culturale su tutte le altre.

Concludiamo dicendo che nonostante la carenza o talvolta assenza di azioni di politica linguistica nei confronti dell'italiano, pare non abbia influenzato ancora quella fetta di giovani ungheresi che si avvicinano alla lingua italiana mossa da passione, curiosità o personale interesse.

## Bibliografia

- BALDELLI, I. (ed.) 1987. *La lingua italiana nel mondo. Indagine sulle motivazioni allo studio dell'italiano*, Roma, 1987.
- COCCIA, B. (ed.) 2020. *Italiano2020: lingua nel mondo globale. Le rose che non colsi*. Roma: APES.
- DE MAURO, T. (ed.) 2000. *Italiano 2000: i pubblici e le motivazioni dell'italiano diffuso fra stranieri*. Roma: Bulzoni.
- FARKIS, T. 2020. *L'analisi del manuale di lingua italiana di Aladár Fest dal punto di vista storico*. Nuova Corvina - rivista di italianistica, 116-126.
- FARKIS, T. 2021. *Az olasz nyelv és irodalom oktatásának koncepciója a XVII-XVIII. századi magyar főúri családok nevelésében*. Kőszeg, Magyarország: Felsőbbfokú Tanulmányok Intézete, 178. ISBN: 9786155742347
- FARKIS, T. 2022. *La concezione dell'insegnamento della lingua e della cultura italiana nell'educazione delle famiglie aristocratiche ungheresi dei secoli XVII-XVIII*. In: Dávid, K., Marmioli, L., Sermann, E., Zentainé Kollár A. (eds.) *Studi e ricerche d'italiano sul Danubio*

*e oltre: L'italianistica in Europa centrale e centro-orientale.* Szeged, Magyarország: Szegedi Tudományegyetem BTK Olasz Tanszék, 90-96.

FARKIS, T. 2023. *La Competenza Interculturale Nell'insegnamento Della Lingua Italiana Nelle Scuole Medie Superiori.* In: Dobos, Á. (ed.) *Aktuális kihívások a szak/nyelvoktatásban: A módszertani megújulás lehetőségei: Tanulmánykötet.* Budapest, Magyarország: Budapesti Corvinus Egyetem, 154-160

**Tibor Berta**  
*Universidad de Szeged*  
[tberta@hist.u-szeged.hu](mailto:tberta@hist.u-szeged.hu)

## **El español en la enseñanza reglada no universitaria en Hungría (2003-2018)**

Spanish in formal primary and secondary education in Hungary (2003-2018)

This study aims to examine the volume of Spanish as a foreign language in the Hungarian educational system taking into account both its evolution in recent decades and its situation in the 2018/2019 academic year. The work presented here, which uses the data offered by the official statistics referring to the Hungarian educational space, is part of the international project Spanish in Europe, which investigates the social reality of this language on the continent, including, among other aspects, the educational dynamics. Our analysis focuses on the non-university formal education sector –with attention to both primary and secondary education– examining the weight and volume of Spanish in comparison with other foreign languages present in the Hungarian educational system. In addition to the national data, we also observe the spread of Spanish within the Hungarian geography, according to the administrative division of the country, trying to discover the reasons and circumstances that determine it.

Keywords: Teaching of Spanish, Spanish in Hungary, Educational System

### Introducción

El objetivo de este estudio es presentar y analizar la situación y el desarrollo del español en el escenario de la enseñanza de lenguas extranjeras en el sistema educativo húngaro a base de datos ofrecidos por las estadísticas oficiales referentes al número de matrículas. Aunque este tema ya ha sido tratado en trabajos especializados –como Jámber (2001; 2004), Cselik (2013), Baditzné Pálvölgyi (2015), Blas (2017) y los estudios de Sagarra (2007) y Valdivielso y Macías (2021) publicados en los anuarios del Instituto Cervantes– desde perspectivas diferentes, este estudio difiere de los estudios previos en varios aspectos. Por una parte, tiene una delimitación temporal que abarca un período relativamente amplio, constituido por 16 años escolares entre 2003 y 2018, lo que hace posible extraer conclusiones de carácter histórico y, por otra, también atiende la distribución geográfica de las matrículas a nivel nacional, con lo que ofrece un panorama anteriormente no disponible para los análisis de orientación similar. Cabe resaltar, además, que los datos aquí presentados son resultados de una investigación integrada en el proyecto *El español en Europa – Demolingüística de los hablantes de una lengua*, coordinado por Heidelberg Center for Ibero-American Studies de la Universidad de Heidelberg y la Universidad de Zúrich en colaboración con el Instituto Cervantes, dedicado a describir cuantitativa y cualitativamente la geografía lingüística y cultural del español en Europa con especial atención a dinámicas migratorias, demográficas y educativas<sup>1</sup>. Dentro de este, las investigaciones referentes al espacio educativo húngaro se llevan a cabo dentro de las pesquisas del equipo dedicado a la región centroeuropea –con Austria, Eslovaquia, Polonia y la República

---

<sup>1</sup> Para más detalles véase la página del proyecto en <https://europa-hcias.de/es/>. La investigación aplica el marco teórico formulado por MORENO FERNÁNDEZ y OTERO ROTH (2006), según el cual el conjunto de los individuos que tienen dominio de una lengua –en este caso el español– está formado por distintos grupos e incluye el de los aprendices de la lengua extranjera, que adquieren la lengua durante el proceso de aprendizaje en el aula.

Checa<sup>2</sup>, que ya está dando sus primeros frutos –véanse Berta (2022) sobre Hungría y Medveczká–Štrbáková (2022) sobre Eslovaquia<sup>3</sup>–.

A diferencia de la postura tomada en Berta (2022), que incluía todos los niveles educativos, aquí nos concentraremos en la enseñanza reglada no universitaria –excluyendo la fase preescolar–, dado que es en las etapas que corresponden a esta donde la enseñanza de idiomas extranjeros está más regularizada, y donde se muestran más claramente las tendencias generales de la evolución del interés por las diferentes lenguas. Diferenciaremos dos etapas educativas, las cuales corresponden a la categorización oficialmente aplicada en el sistema escolar húngaro: la etapa de la enseñanza primaria –en la que los alumnos entran habitualmente a la edad de seis años–, que generalmente dura ocho cursos, y la etapa secundaria –en la que los alumnos entran a la edad de catorce años–, que dura, en general, cuatro. En la etapa secundaria, además, distinguiremos dos itinerarios: la escuela secundaria general, el cual se propone preparar al alumnado para seguir sus estudios en la enseñanza superior, y la escuela de formación profesional –de diferentes modalidades–, que se dedica a formar especialistas profesionales que no necesariamente continúan sus estudios en la universidad. Cabe añadir, sin embargo, que este modelo predominante coexiste con otros modelos de enseñanza, que difieren esencialmente en la duración de la enseñanza primaria y de la enseñanza secundaria (general). Debido a esta variabilidad estructural arriba descrita, en el nivel 2 del sistema internacional estándar ISCED 2011 (International Standard Classification of Education) hay alumnos categorizados como de primaria y también alumnos categorizados como de secundaria general en el sistema húngaro. En este trabajo las etiquetas primaria y secundaria se usan de acuerdo con la terminología y categorización del sistema educativo húngaro, dado que las estadísticas oficiales siguen estas<sup>4</sup>.

Dentro de esta estructura, la enseñanza de idiomas extranjeros está regulada de la siguiente manera. A partir del cuarto curso de la escuela primaria los alumnos deben estudiar la primera lengua extranjera –aunque la enseñanza de esta también puede comenzar antes– y hasta el octavo curso tienen que alcanzar el nivel de competencia A2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). En la enseñanza secundaria profesional también se estudia obligatoriamente –por lo menos– una lengua extranjera. En la enseñanza secundaria general los alumnos deben estudiar dos idiomas extranjeros, la enseñanza obligatoria de una segunda lengua extranjera comienza en el curso noveno; durante los estudios de secundaria los alumnos deben alcanzar al menos el nivel de competencia B1 en la primera y el nivel A2 en la segunda lengua estudiada<sup>5</sup>.

En cuanto a las fuentes de datos cabe decir que los datos generales han sido extraídos de los anuarios que edita el Ministerio encargado de la educación (Ministerio de Capacidades Humanas 2020), mientras que para analizar los datos detallados utilizamos los datos proporcionados directamente por el Departamento de Registro de Educación Pública de la Oficina de Educación nacional. También conviene adelantar que en los análisis tenemos en cuenta todas las lenguas estudiadas, pero para la comparación destacamos las siete más

---

<sup>2</sup> El equipo de investigación centroeuropeo, dirigido por Andrzej Zieliński (Universidad Jaguelónica), está formado Cecylia Tatoj (Universidad de Silesia, Katowice), Tibor Berta (Universidad de Szeged), Jana Pešková (Universidad de Bohemia del Sur), Mária Medveczká y Radana Štrbáková (Universidad Comenius de Bratislava) y cuenta con la colaboración de Héctor Álvarez Mella (Universidad Heidelberg).

<sup>3</sup> Dentro de la región centroeuropea podemos contar con el trabajo pionero de Tatoj (2013) sobre la política lingüística y la enseñanza del español en Polonia.

<sup>4</sup> En este aspecto, por tanto, actuamos de forma distinta a la metodología aplicada en el proyecto demolingüístico europeo, donde usamos consecuentemente el sistema ISCED 2011.

<sup>5</sup> Cabe añadir que los estudios de enseñanza secundaria acaban con un examen de bachillerato, que puede ser de nivel general (o medio) y de nivel superior dependiendo de la elección del alumno. En estos exámenes de lengua extranjera el nivel general está calibrado para el nivel de competencia B1, el nivel superior para el B2 del MCER.



estudiadas –el inglés, el alemán, el francés, el italiano, el español, el ruso y el latín–, mientras que el resto de las lenguas se encuentra en la categoría de otras lenguas.

### 1. La situación en el año escolar 2003/04

En el año escolar 2003/04 registramos un total de 1 377 717 matrículas en lenguas extranjeras en la enseñanza reglada no universitaria, que se distribuyen de la manera siguiente entre la etapa primaria y la etapa secundaria: 624 457 pertenecen a la primaria y 753 260 a la secundaria, que constituyen el 45% y el 55% de las matrículas (véase el Diagrama 1). La mayor proporción de las matrículas hechas en la secundaria se debe probablemente al hecho de que, aunque en el modelo predominante la primera etapa dura ocho años y la segunda solo cuatro, en aquella se estudia una lengua, mientras que en esta una parte considerable –aproximadamente la mitad– de los alumnos estudia dos.

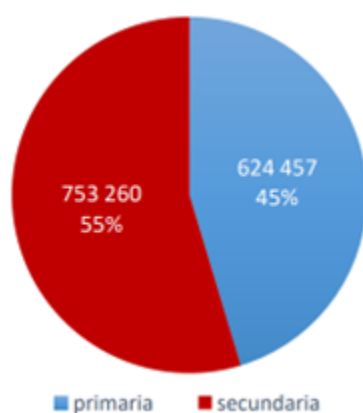


Diagrama 1. Matriculas en lenguas (2003/04)  
(elaboración propia, fuente: Oficina de Educación)

En cuanto a la proporción de los alumnos matriculados en español en las dos etapas, salta a la vista que la gran mayoría –el 94%– de los que estudian esta lengua son alumnos de la escuela secundaria (véase el Diagrama 2). Con ello, el español forma un grupo con el francés, el italiano y el latín en cuyo caso al menos el 89% de los aprendientes estudian en la segunda etapa (descontando las otras lenguas, sólo el ruso cuenta con algo más de un tercio –el 35%– de sus aprendices en la primaria). El inglés y el alemán, que numéricamente más matrículas tienen, se apartan del resto de las lenguas en que en su caso la diferencia es mucho menor entre las dos etapas: el 48% y el 46% de los alumnos, respectivamente, aprende dichas lenguas en la primaria, mientras que el 52% y el 54%, respectivamente, en la secundaria. Estos datos indican que el español –con el francés, el italiano, el ruso y el latín– se sitúa entre aquellas lenguas que los alumnos escogen después del inglés o el alemán en la segunda etapa, cuando entra la obligatoriedad de una segunda lengua extranjera.

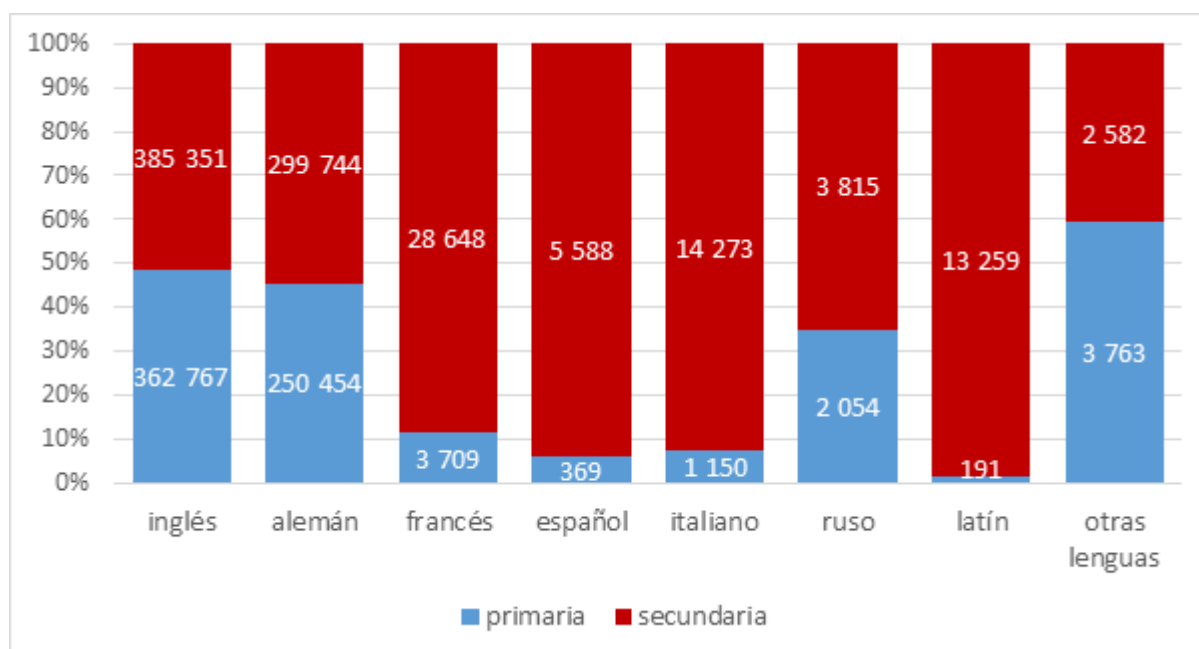


Diagrama 2. Proporción de matrículas según etapas y lenguas (2003/04)  
(elaboración propia, fuente: Oficina de Educación)

De hecho, en la enseñanza primaria observamos el predominio completo del inglés y del alemán, que en el curso 2003/04 juntos abarcan el 98% de la totalidad de las 624 457 matrículas en lenguas extranjeras –con 362 767 (un 58%) y con 250 454 matrículas (un 40%), respectivamente–, dejando una presencia solo testimonial –aproximadamente un 2%– para todas las demás (véase el Cuadro 1a).

Inglés	Alemán	Otros	Total
362 767	250 454	11 236	624 457
58%	40%	2%	100%

Cuadro 1a. Matrículas en lenguas en la enseñanza primaria (2003/04)  
(elaboración propia, fuente: Oficina de Educación)

El resto de las lenguas juntas alcanzan tan solo 11 236 matrículas, de las cuales el español se lleva apenas el 3% –con 369 matrículas– siendo la lengua menos estudiada en este bloque, superada diez veces por las matrículas del francés –3 709, 33%–, cinco veces por las del ruso –2 054, 18%– y tres veces por las del italiano –1 150, 10%–, quedando el 36% restante para las lenguas mucho menos estudiadas y el latín (véase el Cuadro 1b).

Francés	Español	Italiano	Ruso	Latín	Otros	Total
3 709	369	1 150	2 054	191	3 763	11 236
33%	3%	10%	18%	2%	34%	100%

Cuadro 1b. Matrículas en lenguas en la enseñanza primaria sin inglés y alemán (2003/04)  
(elaboración propia, fuente: Oficina de Educación)

Por lo que se refiere a la enseñanza secundaria, en esta etapa también predominan el inglés y el alemán, que juntos alcanzan el 91% de la totalidad de las 753 260 matrículas en lenguas extranjeras –con 385 351 (un 51%) y 299 744 matrículas (un 40%), respectivamente–, por lo

que las 68 165 matrículas en el resto de las lenguas constituye el 9% del total. Las matrículas en lenguas se distribuyen equilibradamente entre los dos itinerarios de la enseñanza secundaria –con 379 234 matrículas en la modalidad general y con 374 026 matriculados en la profesional– (véase el Cuadro 2).

	Inglés		Alemán		Otros		Total	
<b>Secundaria</b>	<b>385 351</b>	<b>51%</b>	<b>299 744</b>	<b>40%</b>	<b>68 165</b>	<b>9%</b>	<b>753 260</b>	<b>100%</b>
General	189 902	49%	134 627	45%	54 705	80%	379 234	50%
Profesional	195 449	51%	165 117	55%	13 460	20%	374 026	50%

Cuadro 2. Distribución de matrículas entre secundaria general y profesional (2003/04)  
(elaboración propia, fuente: Oficina de Educación)

Examinando el caso de las lenguas concretas, se puede constatar que en el caso del inglés y del alemán las matrículas se distribuyen de manera más o menos equilibrada entre los dos itinerarios, con un predominio ligero de las hechas en el itinerario profesional. En el resto de las lenguas, en cambio, el 80% de las matrículas pertenece al itinerario general, que se lleva el 75% de las matrículas en francés y el 83% en italiano; en el caso del español –de modo similar al del latín– observamos que el 91% de los que estudian español en la enseñanza secundaria son alumnos de la escuela secundaria general. Solo el ruso y las demás lenguas menos estudiadas muestran una presencia inferior al 70% en este itinerario (véase el Diagrama 3).

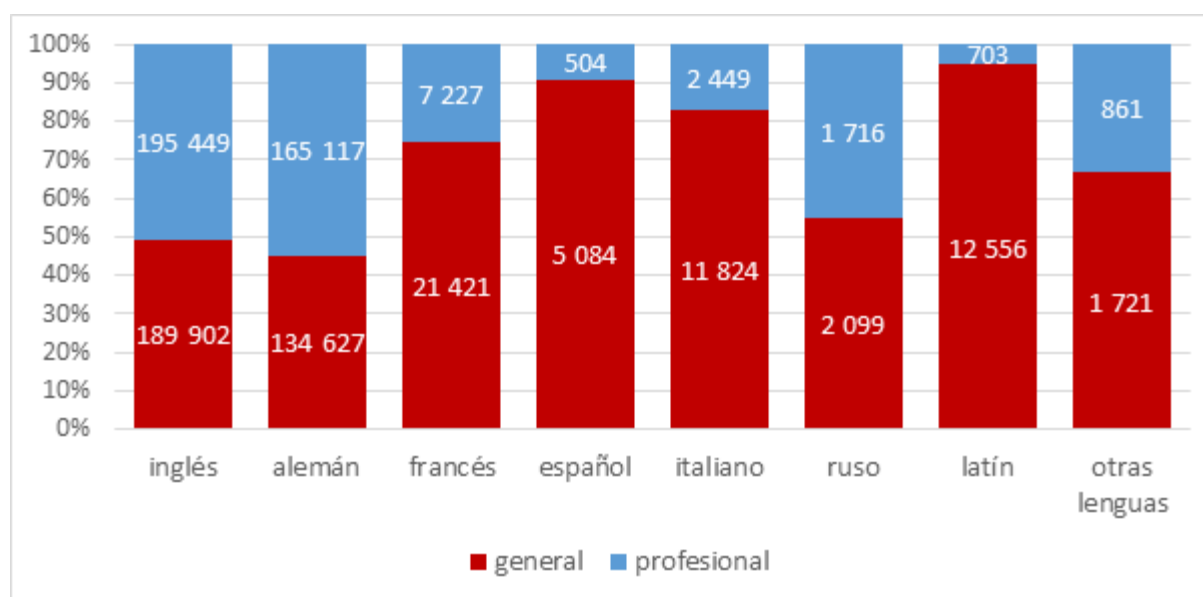


Diagrama 3. Proporción de las matrículas en lenguas según itinerario (2003/04)  
(elaboración propia, fuente: Oficina de Educación)

Al comparar las proporciones de las matrículas en las lenguas concretas según los dos itinerarios podemos observar las siguientes diferencias, que se reflejan en el Cuadro 3. En el itinerario de la secundaria general el inglés y el alemán se llevan el 50% y el 36% de las matrículas –con 189 902 y 134 627 alumnos, respectivamente–, mientras que las demás lenguas cuentan con el 14% de los alumnos –54 705 matrículas–. En el itinerario de la secundaria profesional el predominio del inglés y del alemán es aún más notable: estas lenguas cubren el 52% y el 44% de las matrículas –con 195 449 y 165 117 alumnos matriculados, respectivamente–; en esta modalidad el resto de las lenguas apenas alcanzan el 4% –con 13 460 matrículas–.

	<b>Inglés</b>		<b>Alemán</b>		<b>Otros</b>		<b>Total</b>	
General	189 902	50%	134 627	36%	54 705	14%	379 234	100%
Profesional	195 449	52%	165 117	44%	13 460	4%	374 026	100%

Cuadro 3. Proporción de lenguas en los dos itinerarios de secundaria (2003/04)  
(elaboración propia, fuente: Oficina de Educación)

En cuanto a la proporción de las lenguas concretas dentro del grupo formado por las lenguas distintas al inglés y al alemán, observamos que en ambos itinerarios predomina el francés –con el 39% de las matrículas en la secundaria general y con el 54% en la formación profesional– y el español, con el 9% y el 4% de las matrículas, precedido también por el italiano, el latín y, en la formación profesional, incluso por el ruso que es una de las lenguas menos estudiadas dentro de este bloque en el año escolar 2003/04 (cfr. los Cuadros 4a y 4b).

<b>Francés</b>	<b>Español</b>	<b>Italiano</b>	<b>Ruso</b>	<b>Latín</b>	<b>Otros</b>	<b>Total</b>
21 421	5 084	11 824	2 099	12 556	1 721	11 236
39%	9%	22%	4%	23%	3%	100%

Cuadro 4a. Matrículas en lenguas en la enseñanza secundaria general sin inglés y alemán (2003/04)  
(elaboración propia, fuente: Oficina de Educación)

<b>Francés</b>	<b>Español</b>	<b>Italiano</b>	<b>Ruso</b>	<b>Latín</b>	<b>Otros</b>	<b>Total</b>
7 227	504	2 449	1 716	703	861	13 460
54%	4%	18%	13%	5%	6%	100%

Cuadro 4b. Matrículas en lenguas en la enseñanza secundaria de formación profesional sin inglés y alemán (2003/04)  
(elaboración propia, fuente: Oficina de Educación)

De los datos presentados se desprende que en el año escolar el español estaba presente tanto en la etapa primaria como en la etapa secundaria del sistema educativo húngaro, pero su volumen sólo era considerable en esta última y, muy especialmente, en el itinerario de secundaria general. En este itinerario estaba precedido, además del inglés y del alemán, por lenguas predominantes en el espacio educativo húngaro, también por el francés, el italiano y el latín.

## 2. La situación en el año escolar 2018/19

En el año escolar 2018/19 registramos un total de 1 180 027 matrículas en lenguas extranjeras que se distribuyen de la manera siguiente entre la etapa primaria y la etapa secundaria: 565 481 pertenecen a la primaria y 614 546 a la secundaria; la proporción de las matrículas entre las dos etapas es más equilibrada que al inicio del período, dado que en la primaria tenemos el 48% y en la segunda el 52% de ellas (véase el Diagrama 4). Eso se debe a que, aunque en ambas etapas se redujo el número de matrículas, la tendencia descendente es más moderada en aquella y más pronunciada en esta (del 9,5% y del 18,4%, respectivamente). Los datos indican un descenso del 15% en cuanto al número total de matrículas en lenguas respecto del inicio del período (*vid. supra*).

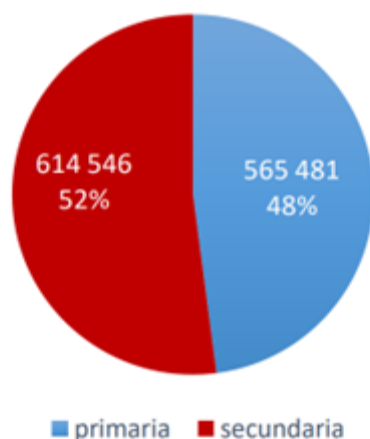


Diagrama 4. Matriculas en lenguas (2018/19)  
(elaboración propia, fuente: Oficina de Educación)

Por lo que se refiere a la proporción de los alumnos matriculados en cada una de las lenguas en las dos etapas educativas podemos observar que el número de matriculas en la primaria sólo supera el de las que se hacen en la secundaria en el caso del inglés y las lenguas sin determinar; en todos los demás casos tenemos más alumnos matriculados de la lengua dada en la etapa secundaria. La diferencia proporcional entre el alumno matriculado en la primaria y en la secundaria es más moderada en el caso de alemán –con una distribución del 40% y del 60%, respectivamente–, para las demás lenguas, sin embargo, el predominio de las matriculas en secundaria es absoluta –del 89% como mínimo–. Según los datos, en el año escolar 2018/19, el 92% de los aprendientes del español en la enseñanza reglada no universitaria eran alumnos de la etapa de la secundaria, lo cual muestra un ascenso ligero proporcional de las matriculas en la primaria –que, respecto al año escolar 2003/04, sube del 6% al 8% del total de los alumnos matriculados en español–, las cuales, sin embargo, siguen siendo minoritarias (véase el Diagrama 5).

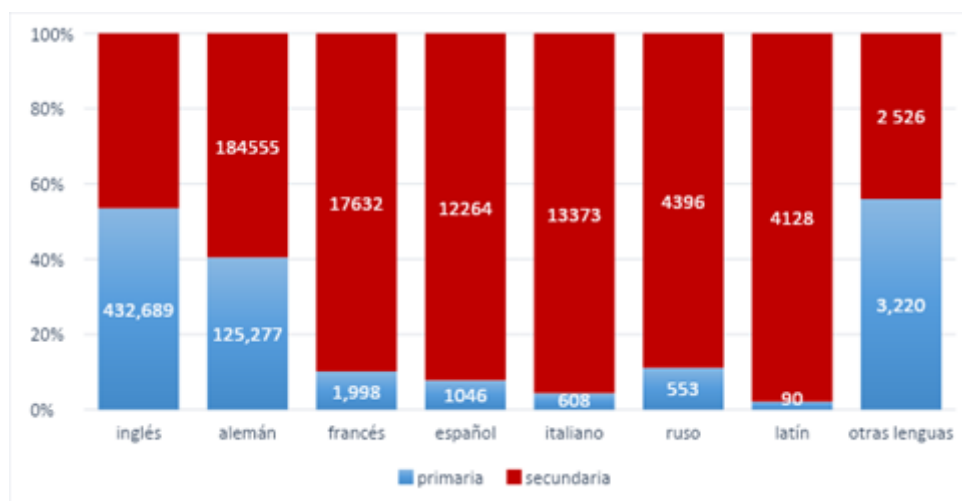


Diagrama 5. Proporción de matriculas según etapas y lenguas (2018/19)  
(elaboración propia, fuente: Oficina de Educación)

En la etapa primaria siguen predominando el inglés y el alemán, que cuentan con 432 689 y 125 277 matriculas, respectivamente; todas las demás lenguas en conjunto sólo alcanzan 7 515 alumnos matriculados. Con ello, el inglés y el alemán se llevan el 77% y el 22% de las 565 481, mientras que a los otros idiomas apenas corresponde el 1% del total.

Inglés	Alemán	Otros	Total
432 689	125 277	7 515	565 481
77%	42%	1%	100%

Cuadro 5a. Matrículas en lenguas en la enseñanza primaria (2018/19)  
(elaboración propia, fuente: Oficina de Educación)

Las 7 515 matrículas hechas en este grupo de lenguas proporcionalmente son 33% menos de las del inicio del período. Entre estas lenguas los números absolutos indican el liderazgo del francés con 1 998 matrículas, que ya es seguido por el español en la segunda posición con 1 046, por el italiano con 608 y por el ruso con 553; las 90 matrículas del latín muestran una presencia mínima, mientras que el resto de idiomas cuentan con 3 220. Tales cifras corresponden a un 27% para el francés, un 14% para el español, seguido por un 8% del italiano y un 7% del ruso; las lenguas restantes con el latín tienen en total el 44% de las matrículas.

Francés	Español	Italiano	Ruso	Latín	Otros	Total
1 998	1 046	608	553	90	3 220	7 515
27%	14%	8%	7%	1%	43%	100%

Cuadro 5b. Matrículas en lenguas en la enseñanza primaria sin inglés y alemán (2018/19)  
(elaboración propia, fuente: Oficina de Educación)

Los datos relativos presentados muestran que durante el período examinado, que es caracterizado por una tendencia descendente general en cuanto al número de matrículas –explicable por factores demográficos generales– el español ha avanzado proporcionalmente entre estas lenguas gracias a que es el único idioma en cuyo caso el número absoluto de matrículas ha crecido.

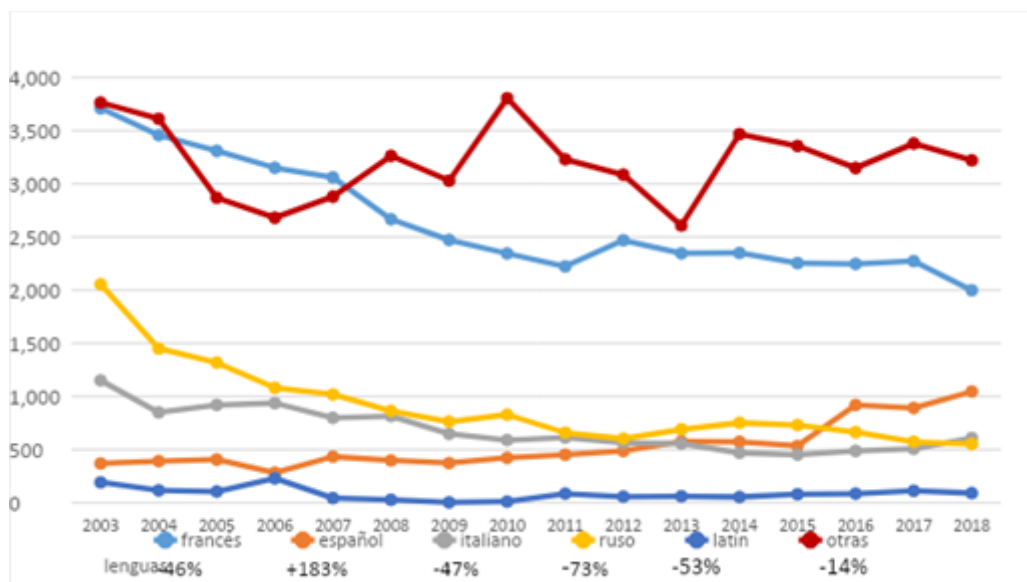


Diagrama 6. Evolución de las matrículas en lenguas sin inglés y alemán en primaria  
(Elaboración propia, fuente: Oficina de Educación)

Según se observa en el Diagrama 6, el español muestra un aumento del 183%, mientras que todos los demás idiomas han perdido matrículas respecto al año escolar 2003/04, lo cual explica

que, pese al número muy moderado de los alumnos que lo estudian en la primaria, el español haya podido reforzar su posición en esta etapa educativa.

En la etapa secundaria siguen predominando el inglés y el alemán, que juntos cuentan con el 91% de las 614 546 matrículas del año escolar 2018/19, con lo que las demás lenguas alcanzan el 9% restante, de modo idéntico al inicio del período examinado. Sin embargo, cabe hacer constar que, en comparación con el año escolar 2003/04, el inglés ha reforzado su primacía en detrimento del alemán, dado que el primero es estudiado por el 61% y el segundo por el 30% de los alumnos. Teniendo en cuenta la distribución de las matrículas entre los dos itinerarios de la enseñanza secundaria, también salta a la vista que en 2018/19 estas no se distribuyen equilibradamente entre ellos, dado que las 360 515 matrículas en la modalidad general constituyen el 59% y las 254 031 el 41% de la totalidad de las matrículas (véase el Cuadro 6). También se observa una reestructuración de la distribución puesto que ha cambiado la proporción de las matrículas en lenguas a favor del itinerario general, que en todos los casos es superior a la de las del itinerario profesional. Este último cambio es especialmente radical en el caso del alemán, que en el año escolar 2003/04 aún era estudiada mayoritariamente por alumnos del itinerario profesional, pero también se ve que el 95% de los aprendices de las lenguas menos estudiadas de la secundaria pertenece al itinerario general.

	<b>Inglés</b>		<b>Alemán</b>		<b>Otros</b>		<b>Total</b>	
<b>Secundaria</b>	<b>375 672</b>	<b>61%</b>	<b>184 555</b>	<b>30%</b>	54 319	<b>9%</b>	<b>614 546</b>	<b>100%</b>
General	193 656	52%	115 306	62%	51 553	95%	360 515	59%
Profesional	182 016	48%	69 249	38%	2 766	5%	254 031	41%

Cuadro 6. Distribución de matrículas entre secundaria general y profesional (2018/19)  
(elaboración propia, fuente: Oficina de Educación)

En cuanto al grupo formado por las lenguas distintas al inglés y al alemán observamos que el número de matrículas ha bajado respecto al principio del período, pero mientras que en el caso del itinerario general las 51 533 matrículas constituyen un descenso moderado –del 6%–, las 2 766 del profesional representan una caída radical –del 79%– respecto a las cifras del 2003/04. Dentro de esta categoría, en ambos itinerarios sigue predominando el francés –con el 32% de las matrículas en la secundaria general y con el 46% en la formación profesional–; el español, con el 23% de las matrículas es una de las tres lenguas más estudiadas en el itinerario general, precedido por poco por el italiano, que alcanza el 25% de las matrículas; en el itinerario profesional el español, con el 10% de las matrículas sigue inmediatamente el italiano y el ruso. (cfr. los Cuadros 7a y 7b). Los datos muestran que, proporcionalmente, durante los 16 años que abarca el período examinado, el español ha mejorado considerablemente su posición dentro de las lenguas distintas al inglés y al alemán.

<b>Francés</b>	<b>Español</b>	<b>Italiano</b>	<b>Ruso</b>	<b>Latín</b>	<b>Otros</b>	<b>Total</b>
16 349	11 999	13 033	4 052	4 079	2 041	51 553
32%	23%	25%	8%	8%	4%	100%

Cuadro 7a. Matrículas en lenguas en la enseñanza secundaria general sin inglés y alemán (2018/19)  
(elaboración propia, fuente: Oficina de Educación)

Francés	Español	Italiano	Ruso	Latín	Otros	Total
1 283	265	340	344	49	485	2 766
46%	10%	12%	12%	2%	18%	100%

Cuadro 7b. Matrículas en lenguas en la enseñanza secundaria de formación profesional sin inglés y alemán (2018/19)

(elaboración propia, fuente: Oficina de Educación)

Tales hechos se explican con los datos históricos que se observan en los Diagramas 7a y 7b, que muestran la evolución del número de matrículas en cada año escolar. En el itinerario general, donde el conjunto del bloque de lenguas distintas al inglés y al alemán sólo ha pasado por un decrecimiento menor, en contraste con el decrecimiento considerable del francés y del latín –de un -24% y de un -68%–, respectivamente, los datos absolutos referentes al español muestran un crecimiento del 136%, que es el mayor registrado, con lo cual esta lengua se acerca al italiano, también ascendente.

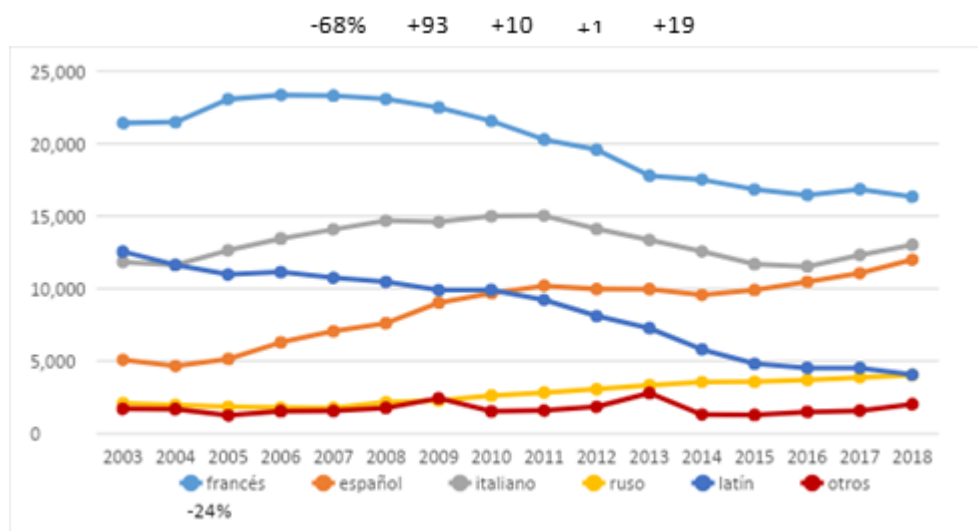


Diagrama 7a. Evolución de las matrículas en lenguas sin inglés y alemán en secundaria general (elaboración propia, fuente: Oficina de Educación)

En el itinerario profesional, donde el mismo conjunto de lenguas ha perdido casi el 80% de las matrículas, se observa un decrecimiento considerable que afecta a todas las lenguas del grupo. Entre las lenguas especificadas, los datos absolutos referentes al español, sin embargo, indican un descenso mucho menor que los demás idiomas, y con ello, en términos relativos, el español llega a mejorar su posición proporcional dentro del grupo.



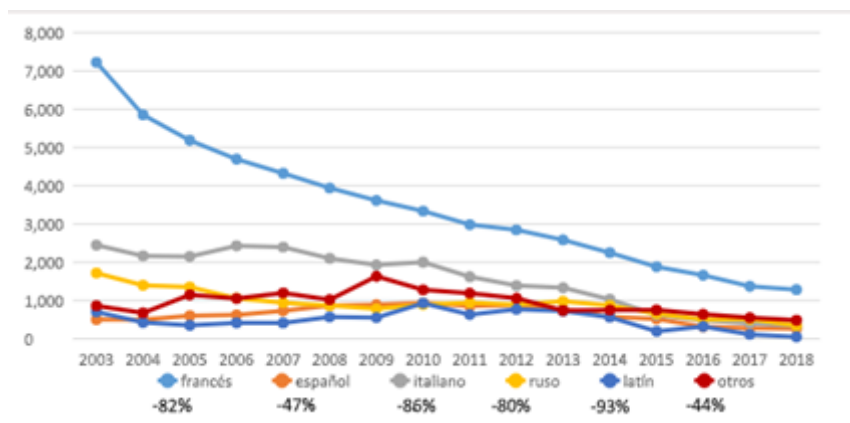
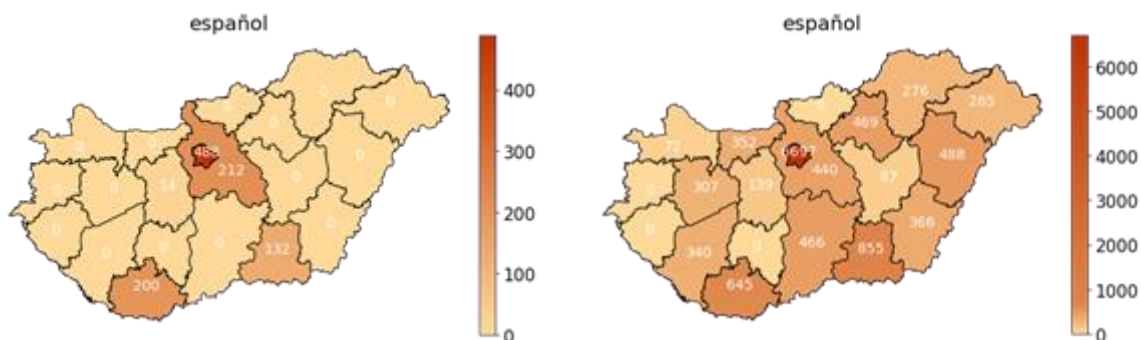


Diagrama 7b. Evolución de las matrículas en lenguas sin inglés y alemán en secundaria profesional (elaboración propia, fuente: Oficina de Educación)

Por lo que se refiere a la distribución geográfica de las matrículas en español en las dos etapas de la enseñanza no universitaria aquí tratadas, basándonos en los datos de Berta (2022), que se reproducen en los Mapas 1a y 1b, podemos hacer constar lo siguiente. El 67% de los 1 046 alumnos que estudian español en la etapa primaria en el año escolar 2018/19 se concentra en la región de Hungría Central –que comprende la provincia de Pest con la capital Budapest–, mientras que casi la totalidad de los restantes 33% se reparte entre las provincias de Baranya y Csongrád<sup>6</sup>, situadas en el sur, con las capitales Pécs y Szeged, que cuentan con centros universitarios dedicados a enseñar e investigar filología hispánica.



Mapa 1a. Distribución de las matrículas en español en la primaria (2018/19)

Mapa 1b. Distribución de las matrículas en español en la secundaria (2018/19)

En la etapa secundaria también se observa una mayor concentración de los aprendientes de español en la región de Hungría Central, que reúne el 58% de los 12 264 alumnos que estudian español a este nivel educativo. El 42% restante, sin embargo, no se distribuye de forma homogénea en el espacio educativo húngaro, dado que en las provincias situadas al este del Danubio se registra el 27% y en las occidentales sólo el 15% de los aprendices de español de la secundaria. De acuerdo con Berta (2022), en las provincias más occidentales, donde el alemán se prefiere como primera lengua estudiada en la etapa de la primaria –con datos cercanos o incluso superiores a los del inglés–, la presencia del español es casi nula.

<sup>6</sup> La provincia actual Csongrád-Csanád.

## Conclusiones

Como acabamos de ver, durante los 16 años escolares analizados en este estudio, la enseñanza del español muestra un progreso dinámico en ambas etapas de la educación reglada no universitaria. Su distribución entre las etapas educativas indica, sin embargo, que la gran mayoría de los alumnos que lo estudian son de la enseñanza secundaria, dado que en la primaria –pese a que el número de sus aprendices a este nivel se haya triplicado– su presencia sigue siendo testimonial aún en el año escolar 2018/19. Es aún mayor la diferencia entre los dos itinerarios de la enseñanza secundaria, dado que casi la totalidad del alumnado que estudia esta lengua a este nivel pertenece a la enseñanza secundaria general. Resulta interesante la distribución geográfica de sus aprendices tanto en la etapa primaria como en la secundaria: parece que en aquella los alumnos se acumulan en las regiones donde existen centros universitarios que se dedican a formar investigadores de filología hispánica y profesores de español, mientras que en esta, aunque su volumen es mucho más considerable, tiene presencia escasa o nula en las zonas donde el alemán es la lengua preferida como primer idioma extranjero. Todos estos datos indican que el español se estudia típicamente como segunda lengua extranjera, que, por tanto, tiene mayor presencia en aquella modalidad educativa donde los alumnos aprenden dos idiomas extranjeros. Dentro de esta categoría, en el período analizado, muestra un desarrollo dinámico tanto en términos absolutos como en términos relativos.

## Bibliografía

- BADITZNÉ PÁLVÖLGYI, K. 2014. La formación de profesores de ELE en Hungría: hitos y retos. Comunicación presentada en *FIAPE. V Congreso internacional: ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza*. Cuenca, 25-28/06-2014.
- BERTA, T. 2022. El español en el sistema educativo húngaro a principios del tercer milenio. *Acta Hispanica*, 27, pp. 79-101.
- BLAS NIEVES, A. 2017. Enseñar español en Hungría. In: MÉNDEZ SANTOS, M. C., GALINDO MERINO, M. (coord.), *Atlas de ELE: Geolingüística del español en el mundo I. Europa oriental*. en Clave-ELE.
- CSELIK, Á. 2013. La enseñanza bilingüe húngaro-española en Hungría en 2013, *Acta Hispanica*, 18, pp. 35-40.
- JÁMBOR, E. 2004. El español como lengua extranjera en Hungría. En: SAZ, S. M. (ed.): *El español, puente de comunicación. Actas del XXXIX Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores Español*. Madrid/Segovia: Asociación Europea de Profesores de Español (AEPE)/Universidad SEK de Segovia, pp. 79-86.
- JÁMBOR, E. 2001. La situación actual de la enseñanza de la lengua española en Hungría, *Medicina et Linguistica*, 8, pp. 187-193.
- MINISTERIO DE CAPACIDADES HUMANAS 2020. *Köznevelési statisztikai évkönyv 2018/2019. / Statistical Yearbook of Public Education 2018/2019*. Budapest: Ministerio de Capacidades Humanas.
- MEDVECZKÁ, M., ŠTRBÁKOVÁ R. 2022. La enseñanza del español en Eslovaquia desde una perspectiva demolingüística, *Romanistica Comeniana* 2022/1, pp. 95-112.
- MORENO FERNÁNDEZ, F., OTERO ROTH, J. 2006. *Demografía de la lengua española*. Eprints de la Universidad Complutense.
- SAGARRA ÁNGEL, J. M. de. 2007. El español en Hungría. In: INSTITUTO CERVANTES (ed.), *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, Madrid:

- Instituto Cervantes/Barcelona: Plaza & Janés, Círculo de Lectores, pp. 267-270.  
<[https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_06-07/pdf/paises\\_56.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_56.pdf)> [14-07-2022].
- TATOJ, C. 2013. La política educativa en Polonia en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras y su influencia en la situación y perspectivas del español en escuelas polacas, *Studia Ibersytyczne*, 12, pp. 187-201.
- VALDIVIELSO ODRIÓZOLA, J., MACÍAS AMIGO, L. Á. (2021). El español en Hungría. In: PASTOR VILLALBA, C. (dir.): *El español en el mundo. 2021. Anuario del Instituto Cervantes*. Instituto Cervantes/Bala Perdida Editorial: Madrid/Alcalá de Henares, pp. 419-428.

**Alejandra Farias Loyola - Ingrid Petkova**

*Universidad de Pécs*

[afarias.loyola@gmail.com](mailto:afarias.loyola@gmail.com)

[petkova.ingrid@pte.hu](mailto:petkova.ingrid@pte.hu)

## **Nuevas realidades en la clase de lengua: el lenguaje inclusivo en el aula**

New realities in the language class: inclusive language in the classroom

Inclusive language seeks to represent diverse minorities and promote gender equality. This article presents different definitions of inclusive language, how to introduce it to the classroom and finally some recommendations and possible difficulties on this task.

Keywords: inclusive language, education, gender equality, diversity

### Introducción

El profesor de lengua tiene que enfrentarse a cambios que han transformado profundamente la enseñanza de idiomas. Entre estos cambios podemos mencionar varios fenómenos. Uno de los más importantes es el trabajo y la enseñanza en línea, que fue impulsado -como es bien sabido- por la pandemia y la cuarentena; y estrechamente relacionado con esta situación, también adquirió más importancia el aprendizaje autónomo, que después empezó a tener un papel más significativo en las clases presenciales también. El aprendizaje autónomo asimismo tuvo como consecuencia el cambio de los papeles tradicionales del docente y del alumno, de modo que se espera que los alumnos hoy en día lleven a cabo más actividades independientemente, y también que estén más involucrados en su propia educación.

Otro cambio interesante es la presencia cada vez más visible del feminismo y la aparición de nuevas identidades sexuales y de género en el aula. A medida que la comunidad LGBTQ+ se establece más fuertemente en nuestros países y se ve más representada en la legislación y en el ámbito social, el profesor de español se ha visto enfrentado -entre otros- al problema del binarismo en los pronombres del español y a cómo referirse a aquellos estudiantes que no se sientan alineados con ellos. De ahí que, el uso del lenguaje inclusivo ha empezado a formar parte de la clase de lengua y surge la cuestión si usarlo en el aula o no, y en caso afirmativo cómo hacerlo.

### 1. ¿Qué es el lenguaje inclusivo (LI)?

En la vida real los estudiantes cada vez más frecuentemente se encuentran y se encontrarán con el fenómeno del LI y el lenguaje no sexista, o al menos con algunos debates acalorados sobre el tema. Por eso es necesario ofrecerles una visión objetiva.

Antes que nada, como el LI se usa en la mayoría de los casos como sinónimo del lenguaje no sexista, es importante ver en qué consiste el sexismo y qué tipos tiene.

Según la RAE (2020: 490) “se entiende por sexismo cualquier discriminación efectuada sobre personas por razones de sexo (...) o por motivos de género.” Se reconocen los siguientes tipos de sexismo:

- laboral y económico
- político (derecho de voto, cargos políticos y administrativos, brecha salarial)

- social (abuso, violación, discriminación, venganza)
- familiar (equidad en los roles)
- publicitarios (la mujer como un objeto sexual)
- lingüístico

También tenemos que hacer distinción entre el sexismo lingüístico y el sexismo del discurso. El primero se refiere al uso de los enunciados sexistas, por ejemplo cuando un hombre dice a su compañera: “Con este cuerpo, pronto ascenderás”. Mientras que el segundo proviene del sistema de la lengua, un ejemplo puede ser el uso del genérico masculino (aunque es una cuestión muy debatida entre los defensores y los detractores del LI) (RAE 2020: 491).

Dado que el LI es un fenómeno aún en desarrollo, existen varias definiciones sobre él. A continuación enumeramos algunas sin pretender ser exhaustivos.

El LI puede entenderse, al menos, de dos formas: una más bien pragmática, para lograr eficiencia, respeto, y armonía entre los empleados de una empresa y obtener así más beneficios para todos (Seiter, 2018); y otra más radical en español que propone “intervenir” en el lenguaje para lograr el cambio en un nivel más amplio (Bolívar 364).

El LI tiene por objetivo representar y visibilizar no solo a las mujeres (aspecto que más se conoce), sino también quiere incluir los miembros de la comunidad LGBTQ+, las comunidades de color, personas con discapacidad, es un fenómeno lingüístico que tiene sus aspectos lingüísticos, políticos, sociales, culturales (Parra/Serafini 2021: 2).

Lo que comúnmente se ha dado en llamar ‘lenguaje inclusivo’ es un conjunto de estrategias que tienen por objeto evitar el uso genérico del masculino gramatical, mecanismo firmemente asentado en la lengua y que no supone discriminación sexista alguna. (RAE) (<https://twitter.com/RAEinforma/status/1554719287348236288>)

Por lenguaje inclusivo en cuanto al género se entiende la manera de expresarse oralmente y por escrito sin discriminar a un sexo, género social o identidad de género en particular y sin perpetuar estereotipos de género. Dado que el lenguaje es uno de los factores clave que determinan las actitudes culturales y sociales, emplear un LI en cuanto al género es una forma sumamente importante de promover la igualdad de género y combatir los prejuicios de género. (ONU) (<https://www.un.org/es/gender-inclusive-language/>)

En resumen como podemos ver el término LI abarca muchas ideas e ideologías, dependiendo de la actitud y del carácter de la persona o de la organización que lo define.

Nosotras, de manera tentativa, separaríamos los dos conceptos del LI y del lenguaje no sexista, de modo que el primero abarcaría la representación y visibilización de las minorías (étnicas, culturales, miembros de la comunidad LGBTQ+, personas con discapacidad, etc.); mientras que el lenguaje no sexista tendría como principal objetivo promover la igualdad de género.

A pesar de la propuesta teórica antes mencionada, a continuación nos referiremos al LI como término abarcador, como lo hace la mayoría de las y los autores que escriben del tema.

## 2. El debate acerca del lenguaje inclusivo

Es bien sabido que el LI genera mucho debate y suscita emociones intensas, a veces violentas, sea en los medios de comunicación, en la vida cotidiana o en los centros educativos, entre expertos del tema o incluso entre la gente común y corriente.

Lo que se puede constatar que los medios de comunicación muchas veces exponen el tema de manera simplificada y en vez de mitigar las tensiones las aumentan, presentando el debate como una lucha entre dos partidos, entre los cuales uno es representado por *literat@s*, *expert@s* quienes siguen el modelo impuesto por la RAE y representan la posición normativa, mientras que al otro lado están las feministas, los y las activistas que simbolizan a “los no expertos” aunque igualmente haya entre ellas lingüistas y especialistas. Además, los medios se inclinan a resaltar de los debates frases como “el masculino genérico es el ladrillo simbólico del

patriarcado” (Alario, Bengoechea, Lledó y Vargas, 2006) o “el LI es una aberración” (Vargas Llosa), así, en vez de intentar acercar las posturas, profundizan las diferencias y suscitan las emociones negativas (Parra-Serafini 2022: 3).

Aunque el debate tiene distintos aspectos, el tema que aparece con más frecuencia es el uso de genérico masculino como género no marcado y considerado excluyente en cuanto a las mujeres y a las personas no binarias. Cuando la mayoría de los puestos laborales se encontraban ocupados por hombres este asunto no suponía problema, pero como acorde a los tiempos cada vez aparecen más mujeres en posiciones importantes y en general en el mundo laboral, su uso ya se ve cada vez más problemático. Por otra parte, están las comunidades LGBTIQ+, que están luchando por sus derechos, sobre todo desde la segunda mitad del siglo XX, y que últimamente empezaron a centrarse en su visibilización, entre otras causas, por lo que para sus miembros la inclusividad es también importante (Parra-Serafini 2022: 3).

Parra y Serafini (2021: 7) básicamente distinguen dos posturas: la normativa y la sociolingüística. En la primera, refiriéndose a Toche (2019) se considera que el LI es algo artificial, incluso peligroso, porque no soluciona los problemas de equidad de género sino que distrae la atención de la verdadera lucha social. “La perspectiva normativa insiste en que la inequidad entre los sexos tiene que ver con estructuras sociales y no lingüísticas”. Al mismo tiempo, varias personas están en contra del uso de LI, porque ven el tema de género como una moda pasajera, que se puede ofrecer a quienes les interesa, pero les parece exagerado que tengan que usarlo personas que no se sienten involucradas (Kalinowski 9). También se deben mencionar las opiniones que no niegan la desigualdad de la mujer en la sociedad y la manifestación de este fenómeno en el lenguaje, pero aún así rechazan las propuestas del LI por ser agramaticales, por afear la lengua, por ser innecesarias y por ser algo artificial, que no forma parte del desarrollo natural del lenguaje (Gutierrez Conde 2022: 3).

En cuanto a la posición sociolingüística, Parra y Serafini (2022: 7) opinan que las realidades sociales y las identidades se construyen a través del lenguaje “incluyendo las relaciones de poder entre grupos”. Dicho de otro modo, la lengua influye en nuestra manera de pensar y percibir la realidad, de ahí que las palabras que usamos para nombrar a alguien influyan tanto en su autopercepción, así como en la manera como nosotros lo o la vemos.

Que la manera como hablamos configura nuestro modo de ver el mundo es un hecho comprobado (incluso) por lingüistas -mujeres y hombres- sobre los que nunca recayó la menor sospecha de feminismo (Martín Barranco 2022: 45).

Por eso cuando, por ejemplo, Javier Marías habla contra los eufemismos “por qué no llamamos gordo al gordo, y cojo al cojo” (2012: 34) al parecer no se fija en el poder que tienen las palabras y hasta qué punto pueden herir la sensibilidad de los individuos que no entran en el marco de la normatividad. Javier Marías odia a los que “ (...) maltratan el castellano, dedicados todos a afearlo, a hacerlo más impreciso, a deformarlo, a empobrecerlo, a descafeinarlo, a privarlo de vocablos, a jibarizarlo, a empequeñecerlo, a desustanciarlo y a convertirlo en un magma confuso o en una ciénaga en la que los hablantes chapotean sin ningún sentido para acabar ahogándose invariablemente”, pero no se preocupa tanto por los hablantes, por sus preocupaciones, por su sensibilidad. Por lo tanto los intentos del LI como la -x o la -e, tienen “un valor simbólico y político en la construcción de las relaciones de poder entre los diferentes colectivos” (Parra y Serafini 2021: 7, refiriéndose a Bourdieu 2001) y no olvidemos que para algunas personas “no tener referente lingüístico no es una cuestión de subordinación de posiciones, sino de no poder posicionarse, en absoluto, frente al otro” (Parra y Serafini 2021: 7, refiriéndose a Knisely 2021).

La mera posibilidad de la existencia de un género “-e” en la lengua desestabiliza y desnaturaliza el binarismo estructural de la lengua y del discurso hegemónico sobre las identidades genéricas. De

allí que la batalla discursiva por el lenguaje inclusivo sea tan importante para el discurso conservador. Y para nosotres. (Kalinowski 2020: 90).

Kalinowski (2020: 27) cree que el LI suscita tanta indignación y preocupación por parte de ciertos sectores conservadores porque amenaza un orden político y social constituido, patriarcal y lo compara con el lunfardo, al que atacaban mucho porque amenazaba “un orden constituido en pleno ejercicio de poder” (con la diferencia que el primero proviene de las clases cultas, mientras que el segundo de las populares).

En conclusión, como docentes, si notamos que hay interés por parte del alumnado, podemos compartir algunos detalles de este debate acalorado: leer algunos artículos más cortos, escuchar entrevistas o ver algunos videos en las redes sociales, pero se aconseja tomar una postura hasta cierto punto imparcial para poder moderar las opiniones de l@s estudiantes y así no ofender a nadie.

### 3. El lenguaje inclusivo en clase

Supuestamente el tema del LI tarde o temprano va a aparecer en la clase de ELE (español como lengua extranjera), como pasó también con una de las autoras de este artículo que da clases en un instituto en Hungría. Un día le hicieron preguntas como “Si yo no me siento ni chica, ni chico ¿cómo puedo referirme a mí?”, dado que en la lengua húngara no existen géneros gramaticales y en los primeros meses cuando las y los estudiantes aprendieron a hablar de sí mism@s, se enfrentaron con el hecho de que en el español tienen que usar las terminaciones -o y -a, dependiendo del género y del sexo. Al enterarse de las opciones que ofrece el LI: el uso de -e, por ejemplo, l@s alumn@s quedaron muy content@s.

En cuanto al uso del LI en clase, ya se han realizado varias investigaciones, de las que resaltaremos aquí dos.

Parra y Serafini (2021: 2), refiriéndose al estudio de Castillo y Mayo (2019: 381) sobre las actitudes de los docentes chilenos en escuelas primarias, dicen que algunos castigan a sus alumnos y alumnas por usar el LI, mientras que otr@s tienen interés en introducirlo en sus clases. Pero estas posturas opuestas no se ven sólo en la educación: pues mientras que en agosto de 2022 diputados de derecha en Chile presentaron un proyecto de ley para prohibir el uso del LI en establecimientos educacionales, reformando el Artículo 19, N°11 de la actual constitución; en octubre del mismo año el Servicio de Registro Civil e Identificación del mismo país entrega la primera cédula de identidad no binaria con el marcador ‘X’ en vez del común ‘F’ (femenino) o ‘M’ (masculino).

Por otra parte, se puede mencionar el estudio de Morales-Vidal y Cassany (2020) en el que realizaron un análisis crítico del texto de cinco manuales de ELE y llegaron a la conclusión que había representación equitativa de mujeres y hombres, sin embargo predominaba visiblemente la heteronormatividad, y las diversas orientaciones de género y sexuales quedaban casi invisibles (Parra-Serafini 2021: 2). Por lo visto, queda mucho por hacer con el fin de visibilizar a las y los representantes de estos grupos minoritarios.

Si desde pequeñ@s nos educan en la heteronormatividad, y que las niñas deben jugar con muñecas y los niños con cochecitos, o a que debemos sentirnos incluidas en el genérico masculino, o que veamos como algo normal que los libros de los escritores hombres estén en la sección de Literatura, mientras que las obras de las escritoras mujeres en la de Literatura femenina, entonces todo esto nos va a parecer natural. (Véase la observación de Martín Barranco (2022: 11) quien dice que no es de extrañar que la mayoría de las mujeres se sientan representadas en el masculino genérico porque es lo que han aprendido desde la niñez)

Así que, en caso de que notemos que hay interés y apertura por parte del alumnado, es aconsejable introducir el tema, traer ejemplos, leer artículos, reportajes y opiniones, con el fin

de presentar las distintas posturas y generar un debate productivo respecto al LI, al sexismo y/o la heteronormatividad, siempre respetando el punto de vista del otro y si es necesario cuestionando incluso el *status quo*.

Parra y Serafini proponen como una actividad que durante las primeras clases de presentaciones, los alumnos y el docente expresen con qué pronombres prefieren ser llamados, lo que sería una buena oportunidad, sobre todo para estudiantes en cuya lengua materna no tienen género como el húngaro, se familiaricen con el concepto y decidan con qué pronombre se sienten más representados. Además pueden investigar el uso del LI en los libros de textos, en la universidad, en la familia o con amigos, y también en otras lenguas para analizar, comparar y compartir los diferentes usos. Una posible dificultad con esta idea, es que si el alumno decide usar el LI, luego este no sea aceptado en exámenes, tareas o demás, por lo que también sería bueno, -según Parra y Serafini-, dejar en claro desde el inicio qué usos serán aceptados y cuáles no.

Gutierrez Conde (2022: 83) resume de esta manera cómo tratar las identidades diversas en el aula:

En este sentido, las y los educadores críticos/as y responsables tenemos dos retos. Primero, necesitamos hacer un esfuerzo constante por reconocer nuestra propia posición de poder dentro del aula (junto con las maneras en las que puede ser distribuido). Segundo, debemos aspirar a comprender a los estudiantes como sujetos diversos con múltiples auto identificaciones. De esta manera, podemos enfocarnos en facilitarles los procesos de aprendizaje de lengua a los estudiantes, haciéndolo más significativo para ellos.

Al mismo tiempo Guiliano (2016) argumenta que el otro siempre es un sujeto singular, imposible de describir y definir de acuerdo a ‘nuestros’ propios conceptos o al poder que ‘nosotros’ poseemos. De ahí que: “Comprender al otro no es sólo un acto cognitivo; es una acción política y moral” (Benhabib, 1999: 69).

Según Gutierrez Conde (2022: 7-8) el objetivo no es que los y las estudiantes usen los morfemas del LI: como la -@, -x o -e sino que conozcan este fenómeno, sin generar mayores confusiones o errores gramaticales respecto a los pronombres binarios ya enseñados. De todos modos, la autora nos aconseja que en las clases de ELE tratemos el tema en niveles más altos (C1 o C2) porque “es el momento en el que los aprendientes tienen dominadas gran parte de las estructuras de la lengua y esto les permite llevar a cabo una adecuada reflexión metalingüística”.

Para esto Gutierrez Conde (2022) hace una propuesta didáctica para los alumnos de nivel C1 dividida en cuatro bloques: el primero con el objetivo de sensibilizar al alumno acerca del masculino genérico, por qué este podría ser un problema para ciertos grupos y cómo el LI se ve como una alternativa viable. En la segunda parte se trabajarían las destrezas orales, presentando diferentes propuestas a través de materiales reales. En el tercer bloque se discute qué problemas podrían generar estas soluciones en el sistema gramatical del español y finalmente se propone un debate donde el alumno trabaja la argumentación con el fin de reflexionar sobre los problemas y las soluciones entregadas en los dos bloques anteriores.

Al mismo tiempo Escobar Gómez (79-80) nos llama la atención a que debido al carácter personal de las clases de lengua, la vida personal y la manera de pensar, junto con las identidades personales de los y las estudiantes, se revelan tarde o temprano en sus intervenciones, de modo que las identidades no normativas pueden notarse (y l@s estudiantes deben tener la libertad de expresarse según su identidad), por lo que las docentes deben prestar atención a que los alumnos con identidades no normativas no sufran ningún tipo de discriminación en el aula.

Por otra parte, es evidente que los docentes también transmiten ciertas ideologías a través de los contenidos y temas impartidos en la clase (Escobar Gómez 80). Estas de cualquier carácter



que sean no se deben imponer sino dejar al alumnado la elección libre en caso de que quieran identificarse con estas, o al contrario, rechazarlas y discutir las, pero siempre de una manera cortés y cooperativa.

Para dar un ejemplo negativo, lo que debemos evitar: Escobar Gómez (80) refiriéndose a David (2012) menciona una actividad de una clase de inglés cuyo objetivo fue que las y los estudiantes hicieran un debate y desarrollaran sus capacidades de expresión oral. El profesor repartió situaciones polémicas, como robos, drogadicción y homosexualidad, lo que hizo sentir algunos participantes “como si su orientación sexual estuviera siendo asumida como una enfermedad o un crimen”.

A su vez, Alonso Torío (2016: 22) recomienda las siguientes actividades a los y las docentes con el fin de sensibilizar al alumnado respecto a los temas antes mencionados:

- Dar ejemplos que eviten situaciones estereotipadas.
- Utilizar terminología neutra.
- Evitar ambigüedades (*¿tienes hermano o hermana?*)
- Intentar aclarar que género no siempre coincide con el sexo: *Marcos es una fiera para los negocios.*
- Intentar evitar palabras como *marimacho, nenaza, zorro/zorra.*
- Hacer actividades como discutir los tópicos sexistas a través de chistes, proverbios, etc.
- Hacer actividades con diccionarios para comentar el uso peyorativo de algunos sustantivos.

Afortunadamente en varios países el alumnado y el profesorado es cada vez más diverso, y se sienten cómodos compartiendo públicamente su identidad y mostrando al mundo su diversidad. No olvidemos que la lengua es una herramienta viva que está a nuestra disposición en momentos de profundos cambios sociales y culturales, como el que estamos viviendo ahora.

En los grupos donde no haya interés por el uso del LI, igual podemos hablarles a nuestras estudiantes sobre las diferentes formas del sexismo (enumeradas más arriba y que afectan a todas las chicas y mujeres en mayor o menor medida), con el fin de que tengan las herramientas adecuadas para reaccionar de manera acertada si se enfrentan con una situación parecida.

## Conclusión

Este artículo aborda diversos cambios que han transformado la enseñanza de idiomas, como el trabajo y la enseñanza en línea y el aprendizaje autónomo, mencionando ampliamente el desafío del lenguaje inclusivo y no sexista y la representación de las distintas identidades sexuales y de género en el aula.

El lenguaje inclusivo y el debate que lo rodea aún generan controversia en nuestra sociedad actual, con argumentos a favor y en contra. Algunos argumentan que es una herramienta para promover la igualdad de género y la visibilidad de las minorías, mientras que otros lo ven como algo innecesario y agramatical.

En este artículo se destaca la importancia de abordar el tema de manera imparcial y moderada en el ámbito educativo, y se hace énfasis en recomendaciones y dificultades para llevar esto a cabo.

## Bibliografía

- 7 estrategias de aprendizaje autónomo para aplicar en el aula - Educrea. 2020. Educrea. <<https://educra.cl/7-estrategias-de-aprendizaje-autonomo-para-aplicar-en-el-aula/>> [fecha de consulta: 20/07/2023]
- ALARIO, C., BENGOCHEA, M., LEDÓ, E., VARGAS, A. 2006. Nombra. En femenino y en masculino. *Mujeres en Red. Periódico Feminista*. <<https://www.mujiresenred.net/spip.php?article862>> [fecha de consulta: 20/07/2023]
- ALONSO TORÍO, E. 2016. El género y el sexismo en la clase de ELE <[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/pdf/manchester\\_2015-2016/04\\_alonso.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manchester_2015-2016/04_alonso.pdf)> [fecha de consulta: 20/07/2023]
- BENHABIB, S. 1992. *Situating the Self: Gender, Community and Postmodernism in Contemporary Ethics*. New York: Routledge.
- BOLÍVAR, A. (n.d.). *Una introducción al análisis crítico del “lenguaje inclusivo.”* Una Introducción Al Análisis Crítico Del “lenguaje Inclusivo.” <<https://doi.org/10.29344/0717621x.40.2071>> [fecha de consulta: 20/07/2023]
- ESCOBAR GÓMEZ, M. *Identidades sexuales y de género dentro de la enseñanza - aprendizaje de inglés en Colombia: narrativas de experiencias de aula L2 de estudiantes gays y lesbianas en una universidad privada*. <[https://die.udistrital.edu.co/publicaciones/capitulos\\_de\\_libro/identidades\\_sexuales\\_y\\_de\\_genero\\_dentro\\_de\\_la\\_ensenanza\\_aprendizaje](https://die.udistrital.edu.co/publicaciones/capitulos_de_libro/identidades_sexuales_y_de_genero_dentro_de_la_ensenanza_aprendizaje)> [fecha de consulta: 20/07/2023]
- GIULIANO, F. 2016. La educación entre la mismidad y la alteridad: un breve relato, dos reflexiones cuidadosas y tres gestos mínimos para repensar nuestras relaciones pedagógicas. *Voces y Silencios*. 7 (2). pp.7-18.
- MARTÍN BARRANCO, M. 2022. *Punto en boca (Esto no es un manual de lenguaje inclusivo)*. Madrid: Catarata.
- MARIAS, J. 2012. *Lección pasada de moda. Letras de lengua*. Barcelona: Gutenberg.
- GUTIERREZ CONDE, N. 2022. *Sexismo lingüístico y lenguaje inclusivo en el aula de español lengua extranjera*. Dialnet. <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8722140>> [fecha de consulta: 24/09/2023]
- Estudiantes más autónomos: 10 iniciativas para conseguirlo. 2017. EDUCACIÓN 3.0. <<https://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/educacion-emocional/estudiantes-mas-autonomos/>> [fecha de consulta: 24/09/2023]
- KALINOWSKI, S., GASPARRI, J., PÉREZ, S.I., MORAGAS, 2020. *Apuntes sobre lenguaje no sexista e inclusivo*, UNR Editora, Editorial de la Universidad Nacional de Rosario. Argentina: Rosario.
- Manual pedagógico sobre el uso del lenguaje inclusivo y no sexista*. (n.d.). Manual Pedagógico Sobre El Uso Del Lenguaje Inclusivo Y No Sexista. | Secretaría De Derechos Humanos. <<https://www.gub.uy/secretaria-derechos-humanos/comunicacion/publicaciones/manual-pedagogico-sobre-uso-del-lenguaje-inclusivo-sexista/manual>> [fecha de consulta: 20/07/2023]
- Mario Vargas Llosa lo dijo sin rodeos: “El lenguaje inclusivo es una aberración” <<https://www.elclubdeloslibrospereidos.org/2020/01/mario-vargas-llosa-el-lenguaje.html>> [fecha de consulta: 20/07/2023]
- MORETTI, J. 2018. La RAE y el rechazo al lenguaje inclusivo. *Aprender a Escribir*, core.ac.uk. <<https://core.ac.uk/download/pdf/296411028.pdf>> [fecha de consulta: 24/09/2023]
- NÚÑEZ CORTÉS, J.A., NÚÑEZ ROMÁN, F., GÓMEZ CAMACHO, A. 2021. Actitud y uso del lenguaje no sexista en la formación inicial docente. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 25(1), pp.45–65. <<https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i1.13807>> [fecha de consulta: 24/09/2023]

- ORTA, A. 2018. Autonomía de aprendizaje: ficción o realidad. Formación En Un Clic. <<https://clic.es/formacion/autonomia-de-aprendizaje-v-ficcion-o-realidad-2/>> [fecha de consulta: 24/09/2023]
- PARRA, M.L., SERAFINI, E.J. 2021. “Bienvenidxs todes”: el lenguaje inclusivo desde una perspectiva crítica para las clases de español. *Journal of Spanish Language Teaching*, 8(2), 143–160. < <https://doi.org/10.1080/23247797.2021.2012739> > [fecha de consulta: 24/09/2023]
- SÁNCHEZ GARCÍA, V. 2014. *Identidades de Género y Sexuales en el Lenguaje. Lenguaje Políticamente Correcto: Dos Caras de la Moneda*. <[https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.4088/ev.4088.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4088/ev.4088.pdf)> [fecha de consulta: 24/09/2023]

## **Modelli intonazionali nell'italiano degli ungheresi**

Intonational patterns in Hungarian accented Italian

Intonation is a key factor in the perception of foreign accents, still it is a rather underanalysed phenomenon in L2 phonetics, and it often remains unconsidered during L2 teaching as well. In the present case study we analyse the intonational patterns of 15 Hungarian future teachers of Italian who speak Italian fluently, results are compared to 5 native Italian speakers' pronunciation. Beyond an important contribution to theoretical linguistics, the aim of the research is to consider foreign accent intonational elements in future Italian teachers' classroom communication, which – being the only live oral input students have in the language class – has a huge significance. In addition to the comparative examination of intonational patterns, our intention is to formulate methodological suggestions for improving the intonational patterns of Hungarian teachers of Italian.

Keywords: phonetics-phonology, interlanguage, foreign accent, intonation, Ungheriano, pronunciation teaching

### Introduzione

L'italiano come lingua straniera (LS) è molto popolare in Ungheria, sia al livello di scuola media che al livello universitario (cfr. Andreini 2023). Gli ungheresi tendono a pronunciare l'italiano con un accento straniero molto caratteristico e uniforme, che nasce per l'interferenza della madrelingua (L1) ungherese (cfr. Onesti 2016). Quest'*interlingua* – cioè l'intersezione fonetico-fonologica dell'ungherese L1 e dell'italiano LS (cfr. Selinker 1972) – prende il nome *ungheriano* nella letteratura (Huszthy 2022).

L'ungheriano è composto di vari fenomeni fonetici e fonologici che i parlanti ungheresi trasferiscono spontaneamente da L1 a LS, così il loro accento è sempre ben riconoscibile, indipendentemente dai fattori dell'apprendimento. I fenomeni fonologici sono stati ultimamente analizzati dettagliatamente (cfr. Huszthy 2016, 2022), però la fonetica intonazionale finora è rimasta fuori considerazione. Il contributo presente cerca di colmare questa lacuna.

L'intonazione, ovvero la melodia di frasi, è un elemento chiave nella percezione dell'accento straniero, tuttavia risulta un fenomeno poco analizzato nella fonetica di LS, ed è spesso trascurato anche durante l'insegnamento di LS, rimanendo al margine del lavoro didattico. Con questa ricerca, analizzando le componenti intonazionali nella comunicazione di quindici futuri insegnanti di italiano di madrelingua ungherese e di cinque parlanti nativi di italiano, vogliamo dare un contributo alla linguistica teorica, e entrando nel quadro della linguistica applicata, offriamo spunti per lo studio dell'interlingua e la didattica di LS. Intendiamo considerare gli elementi intonazionali dell'accento straniero nella comunicazione in classe dell'insegnante d'italiano, che – essendo l'unico input vivo nella classe di lingua – risulta di primaria importanza. Lo scopo della ricerca è, tra l'altro, di rendere gli apprendenti d'italiano consapevoli di questo elemento soprasegmentale nel contesto specifico, dove l'apprendente è il futuro insegnante di LS.

La letteratura sulla fonologia sincronica dell'italiano afferma che i modelli intonazionali italiani sono molto eterogenei in base alla frammentazione dialettale del territorio italofono (Bertinetto, Loporcaro 2005: 144; Krämer 2009: 249). Tuttavia si trovano alcuni lavori che

descrivono le caratteristiche generali intonazionali dell'italiano parlato, che useremo come punto di partenza (Nespor, Vogel 1986; Rossi 1998; D'Imperio 2002; Canepari 2012). Nel caso dell'ungherese parlato si osserva una variazione più limitata e i modelli sono ben descritti nella letteratura (Fónagy, Magdics 1967; Kálmán, Kornai 1985; Kenesei, Vogel 1989; Varga 2002; Olaszy 2002; Gósy 2004; ecc.).

In questo articolo, quindi, il nostro intento è di presentare alcuni modelli intonazionali dell'ungheriano, confrontando la pronuncia di parlanti ungheresi e di italiani nativi, usando frasi italiane tipiche dell'insegnamento di LS. Nel quadro della linguistica applicata, vogliamo anche delineare un possibile intervento fonodidattico mirato allo sviluppo della competenza fonologica dei futuri insegnanti di italiano e, più precisamente, al miglioramento degli elementi prosodici presenti nella comunicazione dell'insegnante d'italiano di madrelingua ungherese.

## 1. L'indagine

Il corpus di questa indagine si è creato in base a registrazioni dirette a viva voce, fatte con 15 informatori ungheresi e 5 informatori italiani. È stata elaborata una lista di 15 frasi campione, potenzialmente usate nella comunicazione dell'insegnante nella classe d'italiano LS, tra cui figuravano 3 frasi dichiarative, 4 interrogative totali, 4 interrogative parziali e 4 frasi volitive, come mostrato nella Figura 1.

Num.	Tipo	Frase campione
1	dichiarativo	<i>Il campanello non ha ancora suonato.</i>
2		<i>Lavorerete in coppie.</i>
3		<i>Non c'è bisogno di parlarne ora.</i>
4	interrogativo totale	<i>Siete pronti per cominciare?</i>
5		<i>Ci sono parole sconosciute?</i>
6		<i>Hai finito il compito?</i>
7		<i>Puoi dire un sinonimo?</i>
8	interrogativo parziale	<i>A chi tocca leggere?</i>
9		<i>Quali tempi verbali italiani conoscete?</i>
10		<i>Che significato hanno queste parole?</i>
11		<i>Perché proprio la Sicilia?</i>
12	volitivo	<i>Aprite il libro a pagina 24!</i>
13		<i>Ascolta il dialogo!</i>
14		<i>Lavorate individualmente!</i>
15		<i>Confrontate le vostre soluzioni!</i>

Fig. 1. Le frasi campione dell'indagine

Si è formato un gruppo di informatori composto da futuri insegnanti di italiano di madrelingua ungherese e un gruppo di controllo di parlanti nativi di italiano. I nostri informatori ungheresi, precisamente formati da quindici persone, 12 femmine e 3 maschi che frequentano la laurea magistrale a ciclo unico in didattica dell'italiano LS all'Università Eötvös Loránd. L'età media degli informatori ungheresi è 24; un po' più della metà è di Budapest, mentre il 44% proviene da altre città in Ungheria. Tutti vivono attualmente a Budapest e nessuno di loro parla in un modo diatopicamente marcato. Tutti gli informatori ungheresi parlano inglese, inoltre il 18% parla anche altre lingue straniere e ha generalmente una buona padronanza dell'italiano: il 12% degli informatori ha dichiarato di conoscere l'italiano al livello C2, il 50% al livello C1, e il 38% al livello B2, mentre il 44% ha trascorso almeno un semestre in Italia con borsa di studio. Gli informatori italiani, in cinque: due maschi di 18 e 26 anni e tre femmine attorno ai 40 anni

lavorano come lettrici madrelingua al Dipartimento di Lingua e Letteratura Italiana dell'Università Eötvös Loránd.

Le registrazioni sono state eseguite in un'aula universitaria relativamente silenziosa, con un registratore Zoom H4N pro, adatto a raccogliere dati acustici. Durante le riprese è stato chiesto agli informatori di leggere le frasi – messe in ordine casuale – tre volte: prima ripetendo subito ogni frase e dopo, tutte le frasi ancora una volta, di seguito. I dati acustici sono stati analizzati in Praat (Boersma, Weenink 1992–2023), disegnando la curva intonazionale.

Visto che abbiamo ottenuto una vasta quantità di dati (20x15x3=900 letture in totale), e in questo articolo abbiamo uno spazio limitato, presenteremo qui soltanto i risultati riguardanti le *domande totali* (cioè a cui si può rispondere con *sì* o *no*; v. Fig. 1/4–7), mentre l'analisi del resto dei dati spetterà ad altre pubblicazioni.

L'attenzione è stata rivolta a questa tipologia di frasi, da una parte perché dalle registrazioni risultava, che, mentre l'andamento intonativo degli informatori italiani mostrava unitarietà, quello degli ungheresi era caratterizzato da una forte eterogeneità, e questo risultato si è rivelato interessante; dall'altra perché le eventuali inesattezze riguardanti l'aspetto intonativo delle domande totali (e delle frasi interrogative in generale) possono creare pesanti difficoltà di comunicazione, poiché l'atto linguistico che l'intonazione è chiamato ad esprimere non può essere riconosciuto (Costamagna 2018: 118). L'intervento fonodidattico, era, quindi, giustificato (v. Cap. 3).

D'altro canto, secondo la letteratura intonazionale, le domande totali presentano uno schema intonativo abbastanza uniforme sia in italiano che in ungherese, indipendentemente dalla varietà dialettale. Così eravamo incuriositi come questo schema tipico si sarebbe trasformato nell'interlingua degli ungheresi. La melodia delle domande totali in italiano è generalmente caratterizzata da innalzamenti melodici sulle sillabe toniche della frase intonazionale (cfr. Canepari 2012; Onesti 2016). Mentre in ungherese la melodia rimane monotona fino alla fine della frase e si ha un innalzamento sulla penultima vocale, indipendentemente dall'accento tonico (cfr. Olaszy 2002; Gósy 2004). Nell'ungheriano, invece, si è scoperto uno schema misto, caratteristico per l'interlingua, come si vedrà nei prossimi capitoli.

## 2. I risultati

Per l'elaborazione dei dati abbiamo scelto un metodo consueto nella fonologia intonazionale: abbiamo segmentato le frasi campione in sillabe, aggiungendo un'assegnazione binaria ad ogni vocale, dove [H] (*high tone*) segnala un innalzamento melodico ben identificabile e [L] (*low tone*) segnala le vocali non marcate, cioè relativamente basse. In base ad [H/L] siamo riusciti ad attestare degli schemi intonazionali, tipici per ogni frase e per ogni parlante.

Nei seguenti sottocapitoli mostriamo i risultati per le quattro domande totali, calcolando la media dei due gruppi di informatori. Prima, in ciascun sottocapitolo, faremo vedere due spettrogrammi, preparati con Praat, che illustrano la tipica pronuncia italiana e quella ungherese (prendendo in considerazione la pronuncia di diverse informatrici femmine), poi aggreghiamo i risultati di [H/L] contati nelle attestazioni su un grafico a linee.

### 2.1. *Siete pronti per cominciare?*

Nella Figura 2 si vede la tipica pronuncia italiana della frase di sopra. Come indicato dalle elevazioni della curva intonazionale, la melodia si innalza solo sulle due vocali toniche (*prÓnti* e *cominciÁre*), così lo schema italiano affermato per questa frase è [LLHLL LLHL].

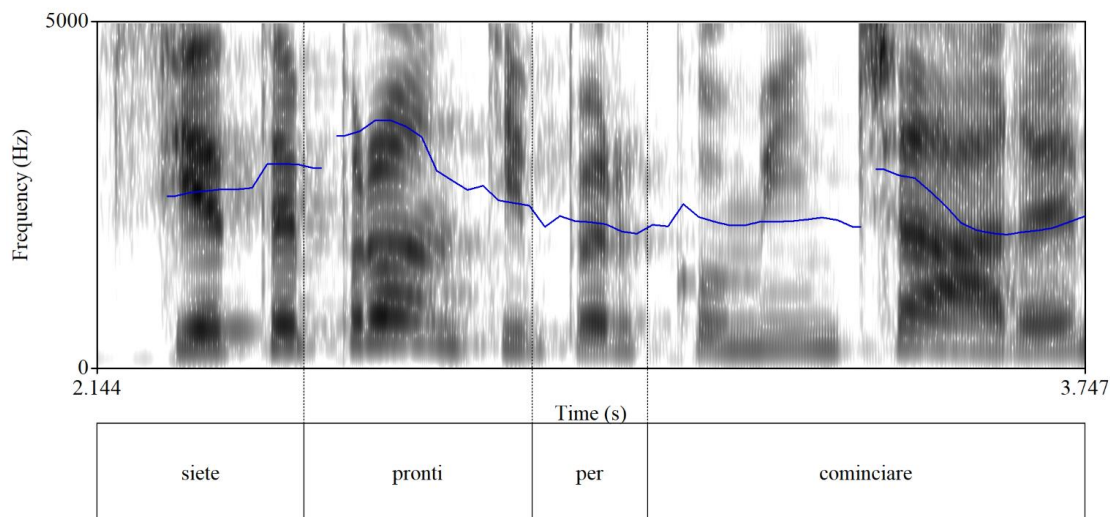


Fig. 2. Attestazione italiana della frase campione (Fig. 1/4)

Le soluzioni dei parlanti ungheresi sono molto più eterogenee (come afferma anche Onesti (2016) in un saggio simile, senza offrire però conclusioni fonologiche). Anche la differenza fra il tono più alto e quello più basso (la *gamma tonale*) era minore rispetto alle pronunce italiane (che è conforme con la letteratura, dato che l'ungherese è una lingua con un'intonazione assai monotona e con un'estensione di timbro ristretta; cfr. Gósy 2004), così l'assegnazione di [H/L] risultava più problematica nel caso degli ungheresi. Però anche in base a differenze minori, misurate con il valore Hertz di F0, si poteva affermare quale vocale è bassa (cioè dal punto di vista intonativo, non marcata) e quale è alta (cioè marcata). Un'attestazione tipica ungherese si vede nella Figura 3, che inizia con tono alto sulle prime due vocali, poi scende e rimane bassa fino alla fine, quando si innalza di nuovo; con uno schema intonativo [HHLLL LLHH].

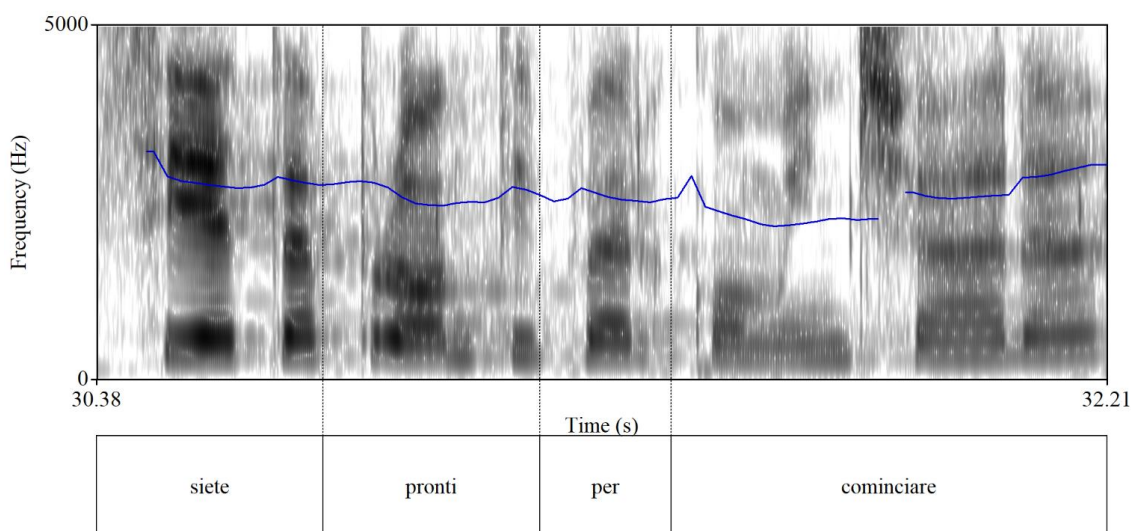


Fig. 3. Attestazione ungherese della frase campione (Fig. 1/4)

Sul diagramma nella Figura 4 aggregiamo i risultati dei due gruppi. Le linee mostrano le proporzioni percentuali di [H] per ogni sillaba della frase campione in questione. Così si scopre

anche che i modelli intonazionali degli italiani erano abbastanza omogenei: tutti gli informatori italiani hanno usato un tono alto sulle due vocali toniche (100% [H]), mentre le altre vocali sono rimaste maggiormente non marcate. Gli ungheresi invece applicavano modelli intonazionali molto più variegati, però la distribuzione dei toni alti mostra uno schema intonativo simile a quello visto sullo spettrogramma nella Figura 3.

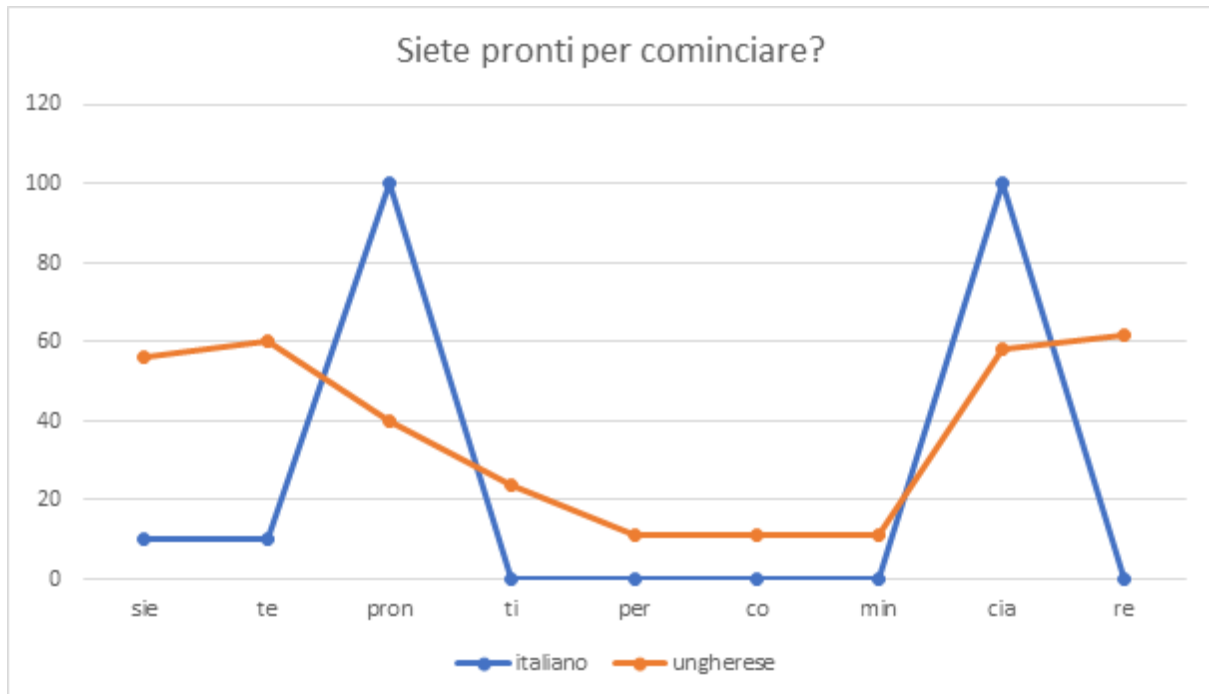


Fig. 4. Percentuali di H nei due gruppi (frase Fig. 1/4)

## 2.2. Hai finito il compito?

Come mostra la Figura 5, nella tipica realizzazione italiana della frase di sopra si notano tre innalzamenti melodici: sulle due vocali toniche (*finìto* e *cÓmpito*) e sull'ultima vocale atona (*compitO*). Il motivo è che in frasi intonazionali di domande totali che finiscono per parole proparossitone, il tono spesso si innalza anche sull'ultima vocale (cfr. Nespor & Vogel 1986). Il fenomeno è stato osservato nel caso di tutti gli informatori italiani di questa indagine, lo schema intonazionale della frase è [LLHLL HLH].



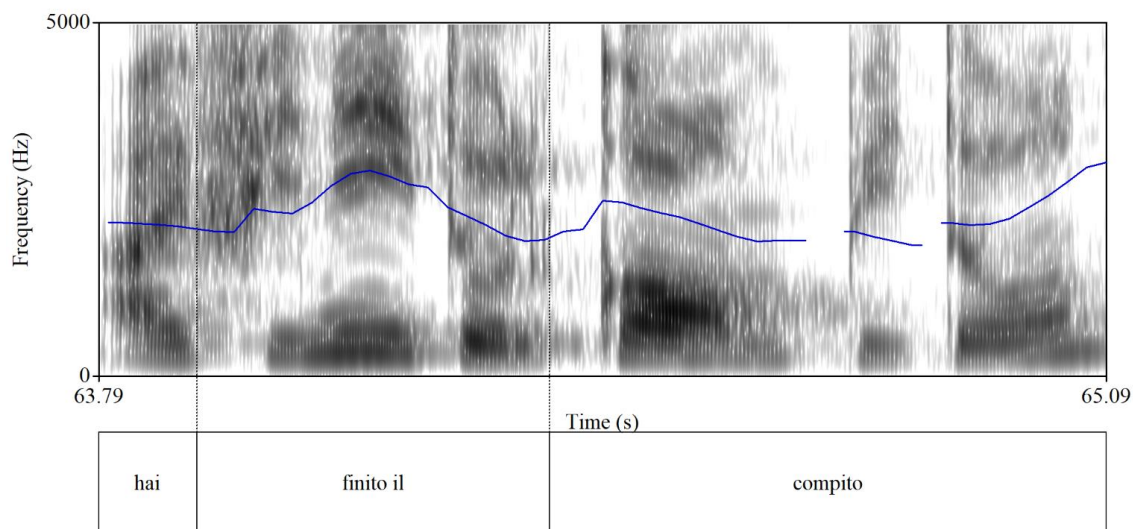


Fig. 5. Attestazione italiana della frase campione (Fig. 1/5)

Le realizzazioni ungheresi della stessa frase sono sempre molto più complesse, però anche così si delinea uno schema tipico dell'ungheriano: [LLHLL LLH]. Nella Figura 6 però mostriamo un'altra soluzione, che segue il tipico modello intonativo ungherese delle domande totali, con un innalzamento sulla penultima vocale della frase: così invece del tipico schema italiano [HLH] dell'ultima parola *compito*, si ha uno schema opposto: [LHL].

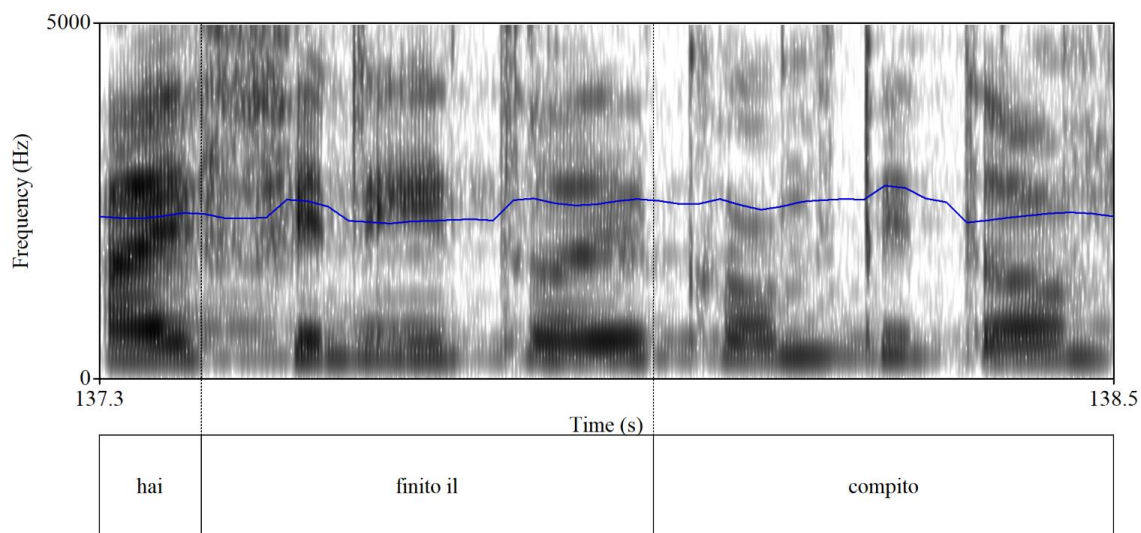


Fig. 6. Attestazione ungherese della frase campione (Fig. 1/5)

Sul diagramma nella Figura 7 mostriamo di nuovo le proporzioni percentuali dei toni [H] nei risultati complessivi dei due gruppi, il che conferma i due schemi intonazionali affermati sopra.

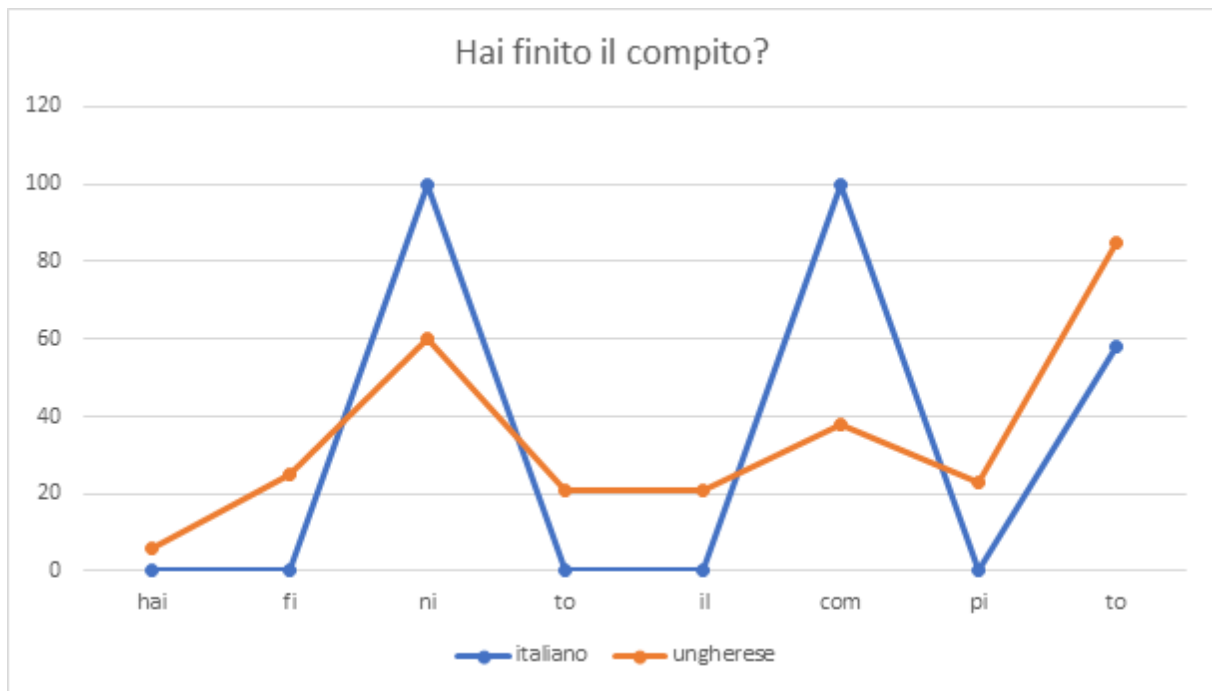


Fig. 7. Percentuali di H nei due gruppi (frase Fig. 1/5)

### 2.3. Ci sono parole sconosciute?

La frase campione (Fig. 1/6) finisce di nuovo in una parola parossitona, come quella presentata in Cap. 2.1, e nelle relazizzazioni italiane la melodia – conformemente alla letteratura – si innalza solo sulle vocali toniche (*sÓno* e *sconosciÙte*). La pronuncia media degli informatori italiani è schematizzata così: [LHL LLL LLHL]. Eppure, nella Figura 8 mostriamo un'altra soluzione, che appariva ogni tanto tra gli informatori: quando dopo una prima elevazione il tono rimane in alto fino all'ultima vocale tonica. Nel caso della realizzazione presente si ha un secondo innalzamento sulla parola *parÒle*, a causa di un accento secondario, e lo schema è [LHL LHH HHHL], dove la penultima elevazione melodica è la più estrema fra tutte (sull'accento primario della frase intonazionale), però anche alle vocali precedenti – relativamente alte – sono stati assegnati toni [H].

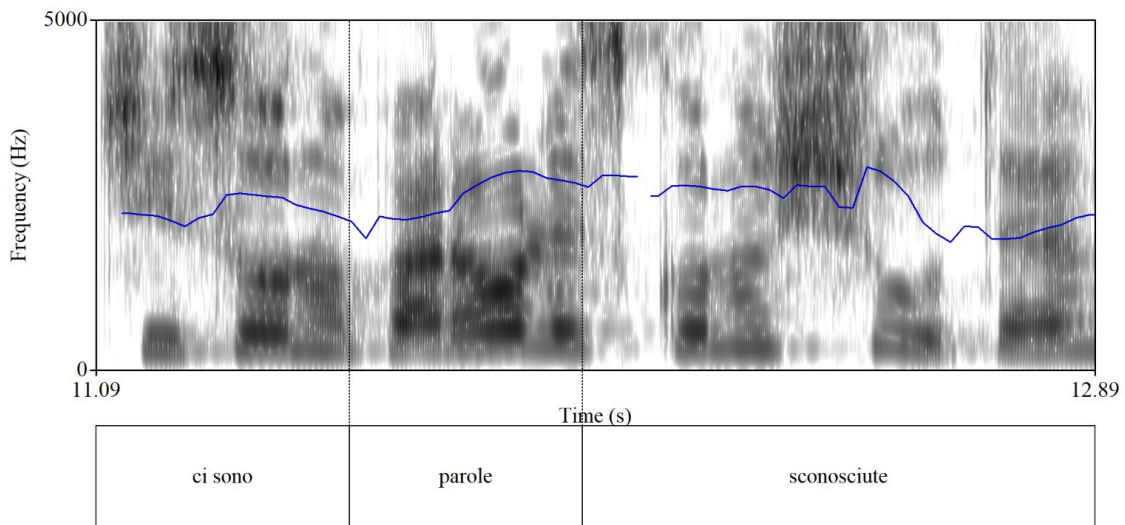


Fig. 8. Attestazione italiana della frase campione (Fig. 1/6)

La media ungherese della stessa frase è [LHH LLL LLHH]. Nella Figura 9 però mostriamo una realizzazione estremamente monotona, dove la melodia si innalza solo sull'ultima vocale: [LLL LLL LLH].

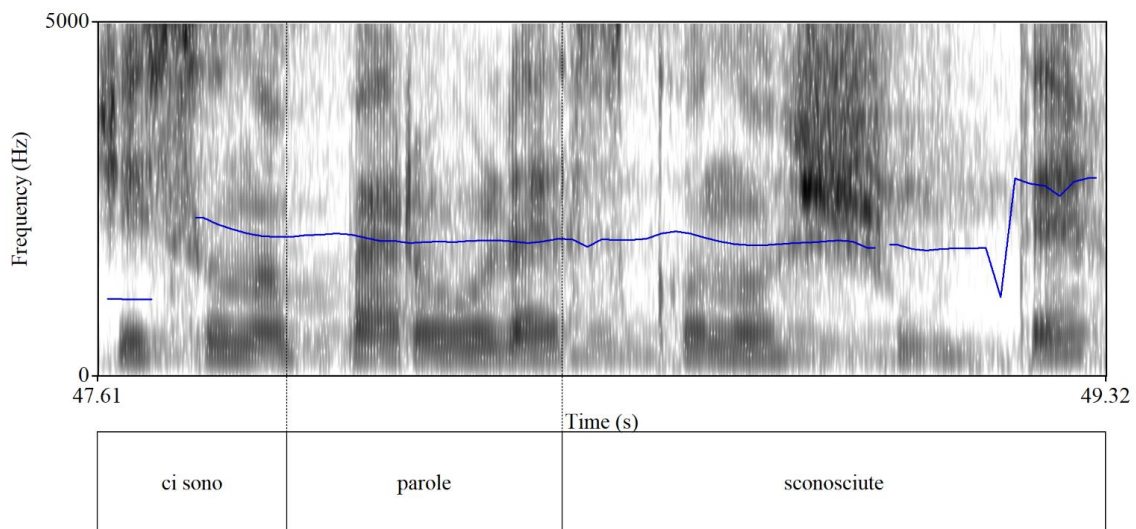


Fig. 9. Attestazione ungherese della frase campione (Fig. 1/6)

I risultati complessivi dei due gruppi sono sintetizzati sul diagramma nella Figura 10. La differenza maggiore è che gli ungheresi generalmente non abbassano il tono sull'ultima vocale, contrariamente agli italiani.

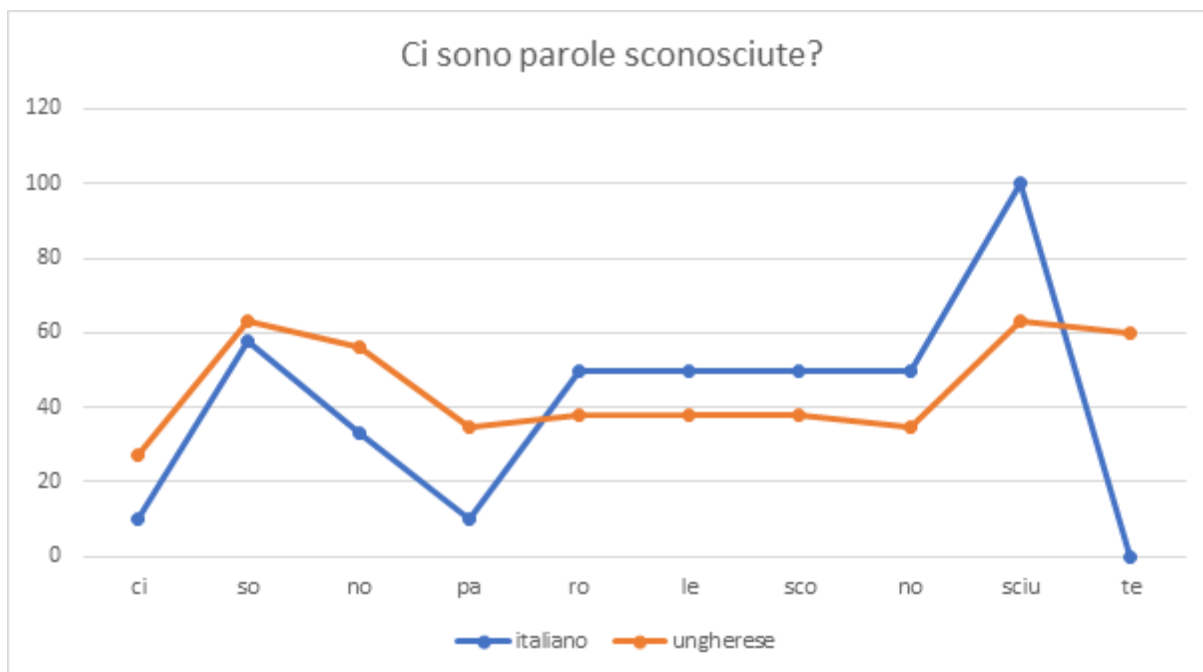


Fig. 10. Percentuali di H nei due gruppi (frase Fig. 1/6)

#### 2.4. Puoi dire un sinonimo?

La frase campione (Fig. 1/7) finisce in parola proparossitona, come quella vista nel Cap. 2.2. In questo caso invece i due gruppi producevano risultati molto simili. La media italiana è [LHLL LHLH], con un innalzamento sulle vocali toniche, più un altro sull'ultima vocale atona, come mostrato nella Figura 11.

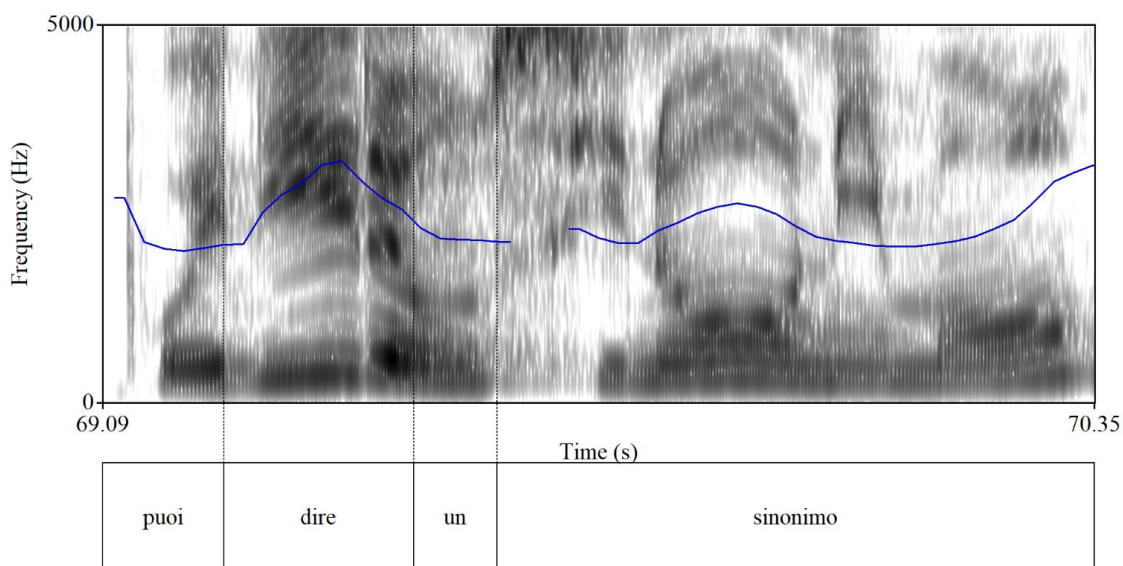


Fig. 11. Attestazione italiana della frase campione (Fig. 1/7)

La media ungherese risulta molto simile a quella italiana, con la differenza che generalmente non si notava un innalzamento melodico sulla penultima vocale, proprio su quella che porta l'accento primario della frase intonazionale; lo schema medio è [LHLL LLLH]. Nella Figura 12 invece mostriamo un'altra realizzazione, fortemente influenzata dalla madrelingua, con un'unica elevazione sulla penultima sillaba: [LLLL LLHL], che coincide esattamente con il tipico modello intonazionale ungherese delle domande totali (cfr. Gósy 2004).

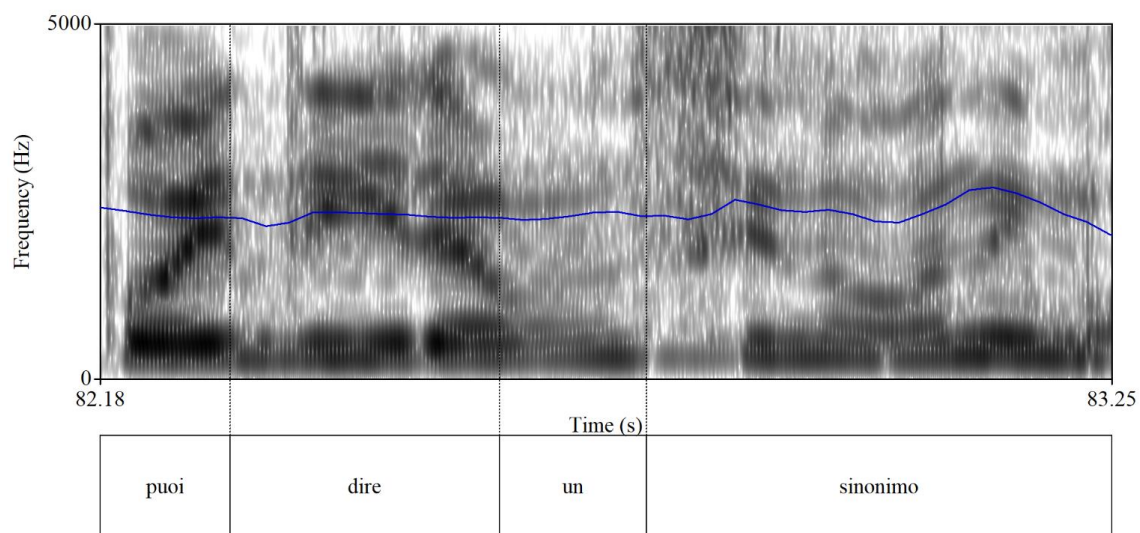


Fig. 12. Attestazione ungherese della frase campione (Fig. 1/7)

Infine, sul diagramma nella Figura 13 si vede bene che i risultati ungheresi sono simili a quelli italiani, ma con una distribuzione meno omogenea dei toni alti.

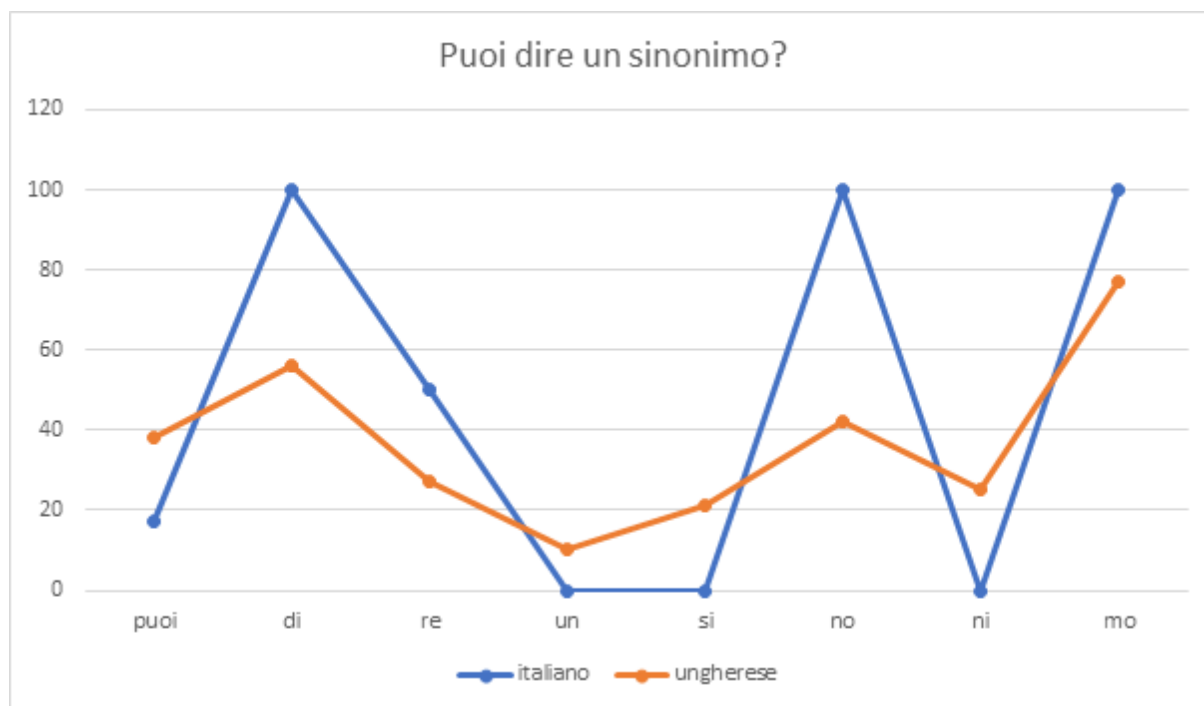


Fig. 13. Percentuali di H nei due gruppi (frase Fig. 1/7)

### 3. Intervento fonodidattico

Quando, durante i tirocini formativi, si osservano lezioni tenute dai futuri insegnanti di italiano, si scopre spesso che la gestione della classe nella lingua target, piuttosto che la conoscenza linguistica nel senso stretto, può causare gravi problemi. Si nota che l'intonazione scorretta, ovvero non «all'italiana», può diminuire in modo significativo l'autostima dei tirocinanti, consapevoli del fatto che in classe l'unico input linguistico vivo è costituito proprio dalla loro comunicazione nella lingua bersaglio.

Considerando questo problema, abbiamo pensato di formulare suggerimenti metodologici per migliorare i modelli intonazionali degli insegnanti d'italiano di madrelingua ungherese, ma, prima di tutto, di rendere gli apprendenti d'italiano consapevoli di questo elemento soprasegmentale nel contesto specifico dove l'apprendente è il futuro insegnante di questa LS. È stata creata, infatti, una serie di esercizi affinché i candidati avessero la possibilità di apprendere e saper riprodurre l'intonazione italiana nelle domande totali, oggetto scelto delle esaminazioni fonologiche precedentemente presentate.

I partecipanti, prima, hanno sperimentato che il tono della voce si usa per trasmettere determinati significati, a volte degli stati d'animo; hanno potuto, insomma, provare «il potere dell'intonazione». Hanno dovuto rispondere con un *si* a delle domande totali, come ad esempio *Ti consideri una persona felice?*, *Dici spesso bugie?*, *Ti piacerebbe rinascere?* ecc., prima con un tono neutrale, e dopo cambiando il tono della voce trasmettendo significati o stati d'animo vari: *sono incerto*; *sono contento che tu me lo chieda*; *come ti permetti di chiedermi questo*. Il resto del gruppo doveva identificare cosa *si* significava nei singoli casi. L'attività ludica serviva parallelamente a sciogliere eventuali sensazioni di imbarazzo, cioè a rompere il ghiaccio, e ad avvicinare i partecipanti allo scopo didattico: aumentare la consapevolezza dell'apprendente sul potere dell'intonazione ed incoraggiarlo a variare la propria intonazione.

Durante la seconda attività, sempre nella fase di introduzione, i candidati hanno di nuovo avuto la possibilità di provare a usufruire di questo elemento prosodico: hanno dovuto pronunciare le due frasi «*Il treno parte alle otto*» e «*Ho fame*» in modo che queste risultassero un'affermazione (.), una domanda (?), oppure un'esclamazione (!). Gli altri hanno dovuto indovinare di quale tipo di frase si trattava.

Nel quadro della terza attività, i candidati hanno avuto il primo impatto con il tema fonologico nel senso stretto: dedicando un'attenzione speciale ai modelli intonativi delle frasi interrogative, sono stati aiutati ad identificare l'intonazione discendente e ascendente nelle domande totali italiane, affinché riuscissero a riconoscere importanti differenze tra l'intonazione degli ungheresi e l'intonazione italiana.

Dopo aver ascoltato le registrazioni degli informatori italiani ed esaminato le curve melodiche nelle loro domande totali, con l'aiuto di spettrogrammi e grafici hanno provato a ripetere le domande totali con l'intonazione corretta, aderendo alla tecnica dell'*imitazione*. Il lavoro è continuato con il consolidamento, cioè con la ripetizione di frasi brevi in un dialogo contestualizzato, principalmente per sviluppare la memoria fonologica. Ascoltando il dialogo letto da un parlante nativo, i partecipanti, in base alla pronuncia autentica, hanno dovuto prima sottolineare gli accenti tonici nella frase, poi riprodurre in modo strutturato il profilo intonazionale.

La serie degli esercizi è stata conclusa con la riproduzione libera dell'elemento fonologico in questione: i partecipanti hanno drammatizzato un dialogo precedentemente creato da loro che, grazie alle indicazioni dell'insegnante, conteneva molte domande totali e che in questo modo focalizzava l'attenzione sulle curve intonazionali delle frasi interrogative totali.

Durante lo svolgimento degli esercizi, si notava che i partecipanti pian piano riuscivano a variare più consapevolmente il tono della voce, anche se gli risultava molto difficile riprodurre le curve melodiche italiane nelle domande totali. Alla fine hanno ricevuto feedback molto

positivi sugli esercizi di riscaldamento e di drammatizzazione, mentre il confronto esplicito tra l'intonazione ungherese e quella italiana non ha proprio incontrato il favore del pubblico, molto probabilmente per motivi di autostima.

## Conclusione

Questo contributo è il primo passo verso un'analisi approfondita dell'intonazione che si evidenzia nell'interlingua degli ungheresi che parlano in italiano, cioè nell'ungheriano, e servirà come punto di partenza per altre pubblicazioni.

Come si è scoperto, i parlanti italiani usano degli schemi intonazionali abbastanza uniformi nel caso delle domande totali, indipendentemente dalla loro appartenenza dialettale. Gli ungheresi, dall'altro lato, applicano dei modelli notevolmente eterogenei, che si trovano nella via di mezzo fra l'intonazione tipica della madrelingua e quella della lingua target. Le curve intonazionali viste nel Capitolo 2 sono tuttavia tipiche del fenomeno dell'interlingua, in cui si mischiano elementi fonetico-fonologici di L1 ed LS (cfr. Selinker 1972).

Altre risultanze generali dell'indagine sono che praticamente tutti gli informatori ungheresi sono più o meno determinati dalla fonologia prosodica della madrelingua, anche se gli apprendenti con un lungo soggiorno in Italia hanno un'intonazione migliore. I modelli intonazionali di LS comunque possono essere acquisiti e anche insegnati (v. Cap. 3).

I nostri prossimi compiti in questa ricerca saranno prima di tutto l'analisi delle altre frasi campione del corpus (v. Fig. 1), e poi la misurazione dettagliata della frequenza fondamentale (F0) in Hertz, con cui possiamo completare l'assegnazione fonologica [H/L] da un punto di vista acustico più preciso.

## Bibliografia

- ANDREINI, A. 2023. L'insegnamento dell'italiano L2 in Ungheria, dalla Caduta del muro di Berlino ad oggi. [Manoscritto scaricato da:]  
<[https://www.researchgate.net/publication/369931787\\_L'insegnamento\\_dell'italiano\\_L2\\_in\\_Ungheria\\_dalla\\_Caduta\\_del\\_muro\\_di\\_Berlino\\_ad\\_oggi](https://www.researchgate.net/publication/369931787_L'insegnamento_dell'italiano_L2_in_Ungheria_dalla_Caduta_del_muro_di_Berlino_ad_oggi)> [ultima consultazione: 15 giugno 2023].
- BERTINETTO, P. M., LOPORCARO, M. 2005. The sound pattern of Standard Italian, as compared with the varieties spoken in Florence, Milan and Rome. *Journal of the International Phonetic Association*, XXXV, 2, 131-151.
- BOERSMA, P., WEENINK, D. 1992–2023. Praat: Doing phonetics by computer. [Computer program.]
- CANEPARI, L. 2012. *La buona pronuncia italiana del terzo millennio*. Roma: Aracne.
- COSTAMAGNA, L. 2018. *Insegnare e imparare la pronuncia: Un approccio globale-integrato*. Perugia: Guerra Edizioni.
- D'IMPERIO, M. 2002. Italian intonation: an overview and some questions, *Probus*, XIV, 37-69.
- FÓNAGY, I., MAGDICS, K. 1967. *A magyar beszéd dallama*. Budapest: Akadémiai.
- GÓSY, M. 2004. *Fonetika, a beszéd tudománya*. Budapest: Osiris.
- HUSZTHY, B. 2016. *Intrighi macabri: Alla scoperta dell'accento ungherese nel parlare l'italiano*. *Verbum Analecta Neolatina*, XVII, 149–194.
- HUSZTHY, B. 2022. Ungheriano: A magyar akcentus olaszul beszélve. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, XXII, 1, 40-63.
- KÁLMÁN, L., KORNAI, A. 1985. Hogyan intonál a magyar? *Nyelvtudományi Közlemények*, LXXXVII, 293-311.

- KENESEI, I., VOGEL, I. 1989. Prosodic phonology in Hungarian, *Acta Linguistica Academica*, XXXIX, 149-193.
- KRÄMER, M. 2009. *The Phonology of Italian*. Oxford: OUP.
- NESPOR, M., VOGEL, I. 1986. *Prosodic Phonology*. Dordrecht: Foris.
- OLASZY, G. 2002. A magyar kérdés dallamformáinak fonetikai vizsgálata, *Beszédkutató*, X, 83-99.
- ONESTI, C. 2016. *Italiano di ungheresi: Una ricerca corpus-based*. Alessandria: Edizioni dell'Orso.
- ROSSI, M. 1998. Intonation in Italian. In: HIRST, D., DI CRISTO, A. (eds.) *Intonation Systems*. Cambridge: CUP, 219-238.
- SELINKER, L. 1972. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, X, 209-231.
- VARGA, L. 2002. *Intonation and Stress: Evidence from Hungarian*. Houndmills: Macmillan.



**Sándor Kiss**  
*Université de Debrecen*  
[kiss.sandor@arts.unideb.hu](mailto:kiss.sandor@arts.unideb.hu)

## **Symétries et dissymétries : le système verbal latin et ses continuations romanes**

Symmetries and asymmetries: Latin verbal system and its continuations in Romance

During the transition between Latin and the Romance languages, the morpho-syntactic system of the verb underwent some important changes. The modifications involve the internal structure of categories and their expression. In the temporal system, the perfective aspect obtains more formal autonomy, through new periphrases (*habet factum* > *a fait, ha hecho*); in the domain of verbal voices, the synthetic passive disappears, but will be partially replaced by new pronominal forms (*se fait, se hace*). The two fundamental senses of the subjunctive mood – necessity and possibility – will be distinguished more clearly. All these modifications will eliminate formal and functional asymmetries; however, other shifts will produce new asymmetries in the system.

Keywords: verbal system, Late Latin, linguistic change

### Introduction

Les changements morpho-syntaxiques qui font l'objet du présent article servent ici d'illustration pour l'une des propriétés fondamentales de la transformation des systèmes linguistiques : c'est la recherche de la symétrie. En effet, les symétries formelles et fonctionnelles facilitent les opérations d'encodage et de décodage et s'avèrent ainsi avantageuses pour la communication. En fait, cependant, il s'agit d'un processus cyclique : c'est que, pour différentes raisons, les échanges linguistiques génèrent inévitablement des dissymétries nouvelles, que les locuteurs chercheront à corriger de nouveau, dans la mesure du possible. Une telle oscillation n'est d'ailleurs pas étrangère à d'autres activités humaines.

### 1. Les catégories du verbe en latin et en roman

Le domaine morpho-syntaxique que nous avons choisi pour notre investigation est le système verbal, plus précisément, les modifications des catégories du verbe en latin tardif. Les limites de cette période « tardive » du latin sont nécessairement floues : elles s'étendent du début d'une transformation linguistique rapide à la naissance des langues romanes (IV<sup>e</sup>–VIII<sup>e</sup> siècles approximativement, cf. Herman 2003). Par catégorie, nous entendons les cadres grammaticaux à l'intérieur desquels le locuteur doit effectuer un choix pour trouver la forme verbale qui correspondra à ses besoins communicatifs. En ce qui concerne le verbe latin, les catégories dont nous devons tenir compte sont la personne, le nombre, le temps, le mode et la voix (comme nous le verrons plus tard, l'« aspect » fonctionne à l'intérieur de la catégorie du temps). Nous faisons abstraction ici des formes nominales du verbe, qui se chargent dans la phrase de fonctions nominales et adjectivales ; elles se caractérisent d'ailleurs par l'absence de certaines catégories (par exemple, l'infinitif ne possède pas de distinctions de mode).

Au cours de la transition latino-romane, le système morpho-syntaxique du verbe a subi des changements moins profonds que celui du nom. En fait, toutes les catégories du verbe latin se retrouvent dans les langues romanes, leur contenu sémantique et leur expression formelle ont pu cependant subir des modifications. Dans ce qui suit, nous faisons abstraction des catégories

de la personne et du nombre, pour lesquelles les modifications ont été minimales, et nous examinerons tour à tour la restructuration du temps (y compris celle de l'aspect), du mode et de la voix. Au centre de notre préoccupation se trouveront chaque fois les facteurs de dissymétrie qui caractérisent la catégorie en question, les tendances qui visent à les supprimer, ainsi que certains phénomènes nouveaux qui sont responsables de recréer un arrangement relativement dissymétrique.

## 2. Le temps

La morphologie du verbe latin garde, de ses origines indo-européennes, un trait de symétrie évident : c'est l'opposition de deux radicaux, appelés respectivement radical de l'« infectum » et celui du « perfectum », qui servent de support pour un nombre égal de formes temporelles (trois temps de l'« infectum » à l'indicatif, deux au subjonctif, et même nombre de formes du « perfectum » dans les deux modes). Ces termes, qui se trouvent déjà dans les traités de grammaire de l'Antiquité, dénotent deux traits opposés du contenu sémantique du verbe, que nous pourrions rendre par les termes français 'non-accompli' et 'accompli'. Étant donné que les subdivisions de ces deux ensembles de formes expriment, en principe, le présent, le passé et le futur (présent et passé seulement au subjonctif), on dirait que dans le système de la conjugaison latine, le contenu proprement temporel apparaît comme subordonné à une distinction de nature aspectuelle, puisque 'non-accompli' et 'accompli' ne dénotent pas le temps par rapport au présent du locuteur, mais plutôt un jugement plus ou moins subjectif concernant les phases d'une réalité que le verbe a placée dans le temps (cf. Kieffer 2000). La situation est cependant plus complexe, du fait que dans la pratique de la communication, les valeurs aspectuelles et les valeurs proprement temporelles ne se séparent pas toujours nettement : ce que l'on appelle un « présent du parfait » (« praesens perfectum ») dénote, suivant le contexte et la situation, un 'accompli au présent' ou un 'événement', qui peut faire partie d'une narration. Ainsi, l'opposition entre *facit* et *fēcit* fonctionne à peu près de la même façon que leurs équivalents français, *il fait* et *il a fait* : *il fait son devoir* est un 'non-accompli au présent', tandis que *il a fait son devoir* met l'accent tantôt sur le caractère 'accompli au présent' (= *le devoir est fait*), tantôt sur l'« événement », qui peut appartenir à un récit. Or, les significations de ce type ne causent pas généralement d'ambiguïtés véritables ; cependant, les locuteurs peuvent ressentir le besoin d'insister sur la valeur d'« accompli », et pour cela, ils ont à leur disposition, depuis le latin archaïque, une périphrase construite à l'aide du participe passé, marquant précisément l'accompli, et de l'un des verbes *habeo* ('je possède', 'j'ai', pour les expressions transitives) et *sum* ('je suis', pour les expressions intransitives). Ainsi, *habeo murum factum* (où *murum factum* est un syntagme nominal à l'accusatif, correspondant au nominatif *murus factus*), qui signifie à l'origine 'je possède un mur fait', passe au sens 'j'ai fait un mur' ; en ce qui concerne l'« accompli » intransitif, le « parfait » des verbes de forme passive était bâti d'emblée sous une forme périphrastique, donc le correspondant passif de *murum fecit* 'il a fait un mur' était *murus factus est* 'un mur est fait' / 'un mur a été fait'. Ce 'parfait' passif servait de modèle aux intransitifs de forme active, et des formes comme *uentus sum* 'je suis venu' faisaient rapidement parallèle au type *habeo factum*.

On entrevoit ici la naissance d'un ensemble de formes périphrastiques en roman : peu à peu, les locuteurs grammaticalisent les constructions qui renferment *habeo / sum* avec le participe passé et qui fournissent un moyen pour l'expression distincte de l'« accompli » : les continuations romanes de *habeo factum* et de *uentus sum* ne se confondent pas avec celles de *fēcī* et de *uēnī* (formes du « parfait » que je cite maintenant à la 1<sup>re</sup> personne du singulier), dénotant désormais le seul passé narratif. Effectivement, les langues romanes médiévales semblent maintenir assez bien la distinction entre l'« accompli » et le « narratif » (type « aoriste » si l'on veut) – citons la *Vie*

de *Saint Alexis*, vers 2 : *Tut est muez, perdut ad sa colur* ‘Tout est changé, tout a perdu sa couleur’ (sens ‘accompli’) ; vers 21 : *Puis converserent ansemble longement* ‘Puis ils vécurent ensemble longuement’ (phrase faisant partie du récit proprement dit) ; de même dans le *Cantar de mio Cid*, vers 1748 : *grant prez vos he ganado* ‘j’ai obtenu pour vous une chose très précieuse’ à comparer au vers 1263 : *Mandólos venir a la cort* ‘Il les fit venir à la cour’. On peut suivre les manifestations de la grammaticalisation de ces nouveaux « temps composés » : la fixation de l’ordre des constituants (*a perdu* pour *perdut ad*), la réglementation de l’accord du participe passé avec le complément d’objet (dans le passage cité, les manuscrits présentent également *perdue*, donc un accord avec le complément d’objet postposé), enfin, dans certaines langues, comme l’espagnol, le recul de l’auxiliaire des intransitifs en faveur de celui des transitifs (dans le texte espagnol médiéval cité, on trouve encore, au vers 1792, *son entrados* ‘ils sont entrés’, mais au vers 2247, l’auxiliaire ‘avoir’ avec ce verbe intransitif, conformément à l’usage moderne : *an entrado*, même sens).

On dirait, d’après ce qui précède, que la dissymétrie qui avait existé en latin à cause du conflit entre sens ‘accompli’ et sens ‘narratif’ a été corrigée dans les langues romanes médiévales. Pourtant, le nouveau temps composé, c’est-à-dire le type *il a fait / il est venu* a commencé très vite à se charger d’une valeur narrative, et entrainé, de ce fait, en concurrence avec le type *il fit / il vint*, appelé passé simple en français. Le recul de ce temps simple se constate dans toutes les langues romanes, un nouveau facteur de dissymétrie s’est donc développé ; il est très visible en français, où le passé simple ne fait plus partie du système temporel du code oral.

### 3. Le mode

Le système des modes verbaux repose en latin sur l’opposition de l’indicatif et du subjonctif. Naturellement, l’expression de la notion de modalité dépasse, dans cette langue aussi, le strict cadre de la conjugaison, et s’étend sur le lexique ; des adverbes, comme *fortasse* ‘peut-être’, des auxiliaires modaux rattachés à l’infinitif, comme *uolo* ‘je veux’ font partie de ce même cadre notionnel. L’indicatif et le subjonctif s’opposent fondamentalement comme le mode de la ‘réalité’ et celui de la ‘non-réalité’ ; plus précisément, ce que ces modes distinguent, ce sont les contenus sémantiques considérés comme ‘réels’ et ceux qui sont considérés comme ‘non-réels’. Or, le domaine de la ‘non-réalité’ se divise assez nettement en deux contenus sémantiques typiques : celui de la ‘nécessité’ et celui de la ‘possibilité’ ; ce dernier s’identifie aux nombreuses variétés de l’« hypothèse ». Cependant, si ces deux domaines de la ‘non-réalité’ correspondent, dans le lexique latin, à des expressions plus ou moins distinctes, ce n’est pas le cas pour la conjugaison. En effet, le sémantisme du subjonctif cumule ces deux valeurs : par conséquent, l’interprétation précise des formes du subjonctif dépend, dans une large mesure, du contexte et de la situation. Ainsi, une forme du présent du subjonctif, comme *cantet*, qui s’oppose à *cantat*, présent de l’indicatif signifiant ‘il chante’, peut exprimer un désir : ‘qu’il chante’ (en fait, elle complète sur ce point l’impératif, qui n’a pas de forme vraiment usuelle à la 3<sup>e</sup> personne), et elle figure dans les subordinées à sens jussif : *uolo, ut cantet* ‘je veux qu’il chante’ ; mais elle a un sens hypothétique lorsqu’elle est accompagnée de la conjonction *si* : *si cantem, audias* ‘si je chantais, tu l’entendrais’ (*audias* est également une forme du subjonctif présent, s’opposant à l’indicatif *audis*).

Cette surcharge du subjonctif – qui représente un trait gravement dissymétrique du système modal du verbe latin – a été allégée au cours de la transition latino-romane (cf. Väänänen 1981). Peu à peu, l’expression de la ‘possibilité’ s’est séparée de celle de la ‘nécessité’ ; le processus de la transformation a été complexe, et son aboutissement constitue un nouveau système des phrases hypothétiques, qui n’est pas homogène dans le domaine roman. De toutes manières, l’ancien présent du subjonctif continue à exprimer la ‘nécessité’, comme le montrent les

continuations de *sit* (subjonctif du verbe ‘être’) : fr. *soit*, it. *sia*, esp. *sea*. Dans le domaine de la ‘possibilité’, l’événement majeur est la naissance d’un mode verbal nouveau, le conditionnel. Il s’agit, cette fois encore, d’un procédé périphrastique, dont la grammaticalisation a été lente, et qui désignait, par ailleurs, au début, une ‘nécessité dans le passé’. La périphrase en question se compose du verbe *habeo*, utilisé au passé, et de l’infinitif ; la signification de cette combinaison était, à l’origine, « ‘j’avais à’ + infinitif », comme il ressort de la citation suivante, prise dans l’*Itinerarium Egeriae*, récit de voyage du IV<sup>e</sup> siècle : 2,1 *Ipsam ergo uallem nos trauersare habebamus* ‘Nous avons donc à traverser cette vallée’. Par la suite, le sens de la périphrase s’est enrichi du trait ‘possibilité’, et le nouveau mode verbal qui émerge dans les textes romans médiévaux a déjà une signification hypothétique : *Séquence de sainte Eulalie* 16 *Melz sostendreiet les empedemenz* | *Qu’elle perdesse sa uirginitet* ‘Elle soutiendrait les tortures plutôt que de perdre sa virginité’. Comme le montre cette illustration, la combinaison en question s’est transformée en une forme verbale simple : avec des exemples de la 3<sup>e</sup> personne du singulier, *cantare habebat* donne *chanterait* en français, *cantaría* en espagnol (l’auxiliaire latin se trouve ici à l’imparfait), *cantare habuit* fournit *canterebbe* en italien (avec l’auxiliaire latin au « praesens perfectum »). C’est ainsi que grâce à l’apparition du conditionnel (et à la suite d’autres réarrangements à l’intérieur du subjonctif), la distinction entre l’expression de la ‘nécessité’ et celle de la ‘possibilité’ devient plus claire. Toutefois, la signification ‘possibilité’ se confondra en roman, dans une certaine mesure, avec l’expression de la « postériorité par rapport au passé » : *je savais qu’il chanterait* contient un « futur du passé », mais l’interprétation « conditionnelle » peut être favorisée par le contexte ou la situation.

Le problème du conditionnel nous ramène, pour un instant, au système temporel du verbe. En effet, le type *cantare habebat* / *habuit* fait partie, dans la latinité tardive, d’un microparadigme à deux membres : c’est que l’auxiliaire qui figure dans la périphrase peut apparaître aussi au présent. La combinaison *cantare habet* signifie ‘il a à chanter’ – or, nous avons là l’origine du futur simple de la plupart des langues romanes (ainsi, fr. *chantera*, esp. *cantará*, it. *canterà*). Le futur latin était un temps simple, qui, sans doute pour plusieurs raisons, a dû être éliminé du système (l’une de ces raisons consistait dans des menaces de collision d’origine phonétique, par exemple entre *cantabit* ‘il chantera’ et *cantauit* ‘il chanta’ à partir du moment où *b* et *w* intervocaliques tendaient à se confondre). Le déséquilibre causé par la disparition du futur du type *cantabit* a été corrigé finalement par la périphrase qui devait se grammaticaliser et se transformer en temps simple, parallèlement à ce qui est arrivé à la périphrase qui devait fournir le conditionnel. Rappelons sur ce point que les nombreuses nuances que peut comporter la perspective de l’avenir entament sans cesse l’unité de l’expression du futur – il n’est donc aucunement surprenant de constater que des constructions du type *je vais chanter* viennent concurrencer *je chanterai*, hérité directement du latin postclassique.

#### 4. La voix

La catégorie de la voix sert à déterminer le statut sémantique du sujet par rapport au verbe. En latin, un moyen morphologique, l’existence d’une conjugaison dite « active » et d’une conjugaison dite « passive » distingue des sujets qui fonctionnent comme des ‘agents’ (*homo cantat* ‘un homme chante’) et d’autres sujets que nous pouvons qualifier, selon l’une des terminologies habituelles, de ‘patients’ (*carmen cantatur* ‘un poème est chanté’). Cette opposition offre une image symétrique, cette symétrie apparaît cependant comme limitée, à cause de deux propriétés du système (cf. Ernout – Thomas 1953).

L’une de ces propriétés est de nature morpho-syntaxique : l’opposition morphologique en question est limitée aux temps de l’« infectum ». En effet, les formes passives du « perfectum »

se réalisent par un procédé analytique : converti au « praesens perfectum », la phrase *carmen cantatur* apparaîtra comme *carmen cantatum est*. La forme analytique *cantatus / cantata / cantatum est* se compose du participe passé (dont nous mentionnons ici les trois genres : masculin, féminin et neutre) et du verbe ‘être’. Son ambiguïté sémantique est pareille à celle de son correspondant actif, *cantavit* ‘il a chanté’ : elle dénote l’‘accompli au présent’ (ce sens est explicite grâce à la présence de *est*), mais elle fonctionne aussi dans les récits. Or, au cours de la transition latino-romane, le passif synthétique disparaît sans laisser de trace, et du point de vue morpho-syntaxique, le passif deviendra unitaire. Cependant, ce changement suppose une modification pour l’interprétation des formes passives analytiques qui caractérisent les langues romanes : *une chanson est chantée* est généralement un ‘non-accompli’, *le devoir est fait* est un ‘accompli’ ou un ‘non-accompli’ suivant les contextes.

L’autre facteur, sémantique cette fois-ci, qui trouble le fonctionnement symétrique des voix est de nature plus cachée. Il s’agit du fonctionnement du passif et en quelque sorte de sa raison d’être même. En effet, attribuer au sujet le rôle de ‘patient’ représente un choix qui donne au locuteur une certaine liberté quant au remplissage de la place de l’‘agent’ : celui-ci peut être explicite grâce à un complément (accompagné d’une préposition quand il s’agit d’un agent ‘humain’) : *carmen cantatur a puero* ‘un poème est chanté par un garçon’ ; il peut ne pas être exprimé, par exemple quand il s’agit d’un agent ‘collectif’ : *carmen cantatur* ‘on chante un poème’ ; mais très souvent, il ne peut pas être exprimé, du fait de son caractère vague et indéfinissable : *tempora mutantur* ‘les temps changent’ – si l’on tentait pour cette dernière phrase une transformation active, le résultat ne serait pas satisfaisant, faute de trouver un sujet ‘actif’ (un remplissage de X dans *X mutat tempora*). Étant donné cette situation, les locuteurs pouvaient être amenés à insister sur l’impossibilité d’un ‘agent’ externe, même virtuel, par exemple dans le cas des verbes désignant un ‘mouvement’ ou un ‘changement’. Deux solutions s’offraient. D’une part, les verbes actifs transitifs employés sans complément d’objet acquièrent facilement un emploi intransitif : *flectit* ‘il fléchit’ peut être transitif, mais devient intransitif lorsque l’expression de l’objet est inutile ; cet intransitif est synonyme du passif *flectitur*, étant entendu que l’‘agent est nécessairement absent ; nous y avons déjà les emplois de *fléchir* français : *il fléchit les genoux ~ ses genoux fléchissent*. Une autre solution, sans doute plus répandue, consiste dans l’emploi d’un verbe pronominal, en guise de non-actif sans agent. En effet, une expression comme *se mouet* ‘il se meut (lui-même)’, qui renferme un pronom réfléchi complément d’objet, glisse facilement à un sens où le sujet ne désigne pas vraiment un ‘agent’ (‘il bouge involontairement’, ou avec des sujets d’un autre type : *terra se mouet* ‘la terre tremble’). On peut saisir ici l’origine du verbe pronominal intransitivant, où le pronom du type *se* n’a plus un sens réfléchi, comme dans *il se rase*, mais continue un emploi développé déjà en latin pour donner une base formelle distincte aux non-actifs sans agent virtuel. Il est presque inutile d’ajouter que les langues romanes connaîtront ainsi un verbe pronominal surchargé – économique sans doute, mais constituant un nouveau facteur de dissymétrie.

## Conclusion

Les modifications que le système verbal latin a subies à l’époque de la naissance des langues romanes illustrent d’une manière exemplaire une des tendances fondamentales qui président à la transformation des langues : c’est la recherche de l’équilibre structural. Au cours d’innombrables actes de parole, les locuteurs tendent à favoriser les expressions qui, par un ensemble de liens associatifs, s’intègrent le mieux dans le système et sont ainsi plus faciles à mémoriser et à utiliser dans la communication. Ajoutons cependant que ces arrangements que nous pouvons considérer comme utiles et efficaces peuvent être contrecarrés à tout moment par les manifestations de l’expressivité, c’est-à-dire par diverses innovations d’origine subjective.

Le changement linguistique dépend ainsi de tendances variées et en partie contradictoires, dont la somme aboutit cependant à la préservation de la forme linguistique, garantie de toute aspiration humaine.

### **Bibliographie**

ERNOUT, A., THOMAS, F. 1953. *Syntaxe latine*. Paris : Klincksieck.

HERMAN, J. 2003. *Vulgáris latin. Az újlatin nyelvek kialakulásának útja* [= Le latin vulgaire. Chemin de la formation des langues romanes]. Budapest : Tinta.

KIEFER, F. 2000. *Jelentélmélet* [= Théorie de la signification]. Budapest : Corvina

VÄÄNÄNEN, V. 1981. *Introduction au latin vulgaire*. Paris : Klincksieck.

**Márta Kóbor**  
*Université de Pécs*  
[kobor.marta@pte.hu](mailto:kobor.marta@pte.hu)

## **La traduction automatique dans nos formations : sensibilisation aux limites**

Neural machine translation: how to raise learners' awareness of its limits

Since the advent of neural machine translation (NMT), language learners of all levels (from beginners to advanced students) have been relying more and more on free online machine translation tools such as Google Translate or DeepL. As NMT prioritizes fluency over accuracy, errors in target texts are difficult to identify even for professional translators. Our recent surveys conducted in Hungarian secondary schools and universities seem to confirm learners' excessive trust in machine translation, along with a tendency to ignore the fact that the raw MT output requires post-editing. In order to make students aware of the limitations of machine translated texts, the article showcases techniques to improve an important aspect of learners' *MT literacy* (Bowker and Buitrago Civo 2019): the ability to assess the quality of machine translation by using the output of more than one engine for the same text.

Keywords: neural machine translation, NMT, quality, errors, confidence

### Introduction

Depuis l'avènement de la traduction automatique neuronale (NMT), les apprenants de langues de tous niveaux (les débutants comme les avancés, y compris les étudiants en traduction) utilisent de plus en plus les outils de traduction automatique gratuits en ligne tels que Google Translate ou DeepL. Or, comme la NMT privilégie la fluidité souvent au détriment de la précision, les erreurs des textes cibles sont difficiles à identifier même pour les professionnels de la traduction. Nos enquêtes menées auprès de jeunes Hongrois semblent confirmer une confiance excessive dans la traduction automatique, ainsi qu'une tendance à ignorer que la sortie « brute » de la machine nécessite encore une post-édition. Afin de sensibiliser les apprenants de langues aux limites de la NMT, l'article présente une technique visant à améliorer un aspect important de leur « culture de la TA » (Bowker et Buitrago Civo 2019) : la capacité à évaluer la qualité de la traduction automatique en utilisant plus d'un moteur pour le même texte à traduire.

### 1. La traduction automatique « neuronale » : état des lieux

La traduction automatique neuronale (NMT), basée sur l'intelligence artificielle, remplace depuis 2016 les systèmes de traduction précédents, basés sur des règles grammaticales (*rule-based* ou RBMT) et sur des modèles statistiques issus de l'analyse de corpus multilingues de traductions antérieures (*statistical* ou SMT) (Yang 2018). Actuellement, jusqu'à la généralisation de l'usage des chatbots du type ChatGPT pour les activités de traduction, on considère la technologie neuronale comme « le sommet » de la technologie accessible au grand public.

Contrairement aux technologies précédentes RBMT et SMT, les systèmes NMT basés sur des réseaux neuronaux et des processus d'apprentissage dit « profond » (*deep learning*), traduisent des textes en tenant compte du contexte immédiat de chaque composant, et travaillent essentiellement au niveau des phrases. On entend souvent que les systèmes NMT de nos jours sont capables de produire des traductions dont la qualité frôle, en tout cas pour certains types

de textes et combinaisons linguistiques (p. ex. entre langues romanes et/ou germaniques) celle de la traduction humaine. Pour se faire une idée du niveau de prestation de la NMT entre langues proches en 2023, j’invite le lecteur à parcourir la traduction italienne (en vert) ou espagnole (en rouge) de l’Introduction de cet article (Fig. 1.). Il s’agit des traductions réalisées en avril 2023 par la version gratuite, accessible en ligne du moteur de traduction DeepL, qui – comme Google Translate – représente la dernière génération des systèmes de traduction dits « neuronaux ».

IT (DeepL)	ES (DeepL)
Dall'avvento della traduzione automatica neurale (NMT), gli studenti di lingue di tutti i livelli (principianti e avanzati, compresi gli studenti di traduzione) utilizzano sempre più spesso strumenti di traduzione automatica online gratuiti come Google Translate o DeepL. Poiché la NMT pone l'accento sulla scorrevolezza, spesso a scapito dell'accuratezza, gli errori nei testi di arrivo sono difficili da identificare anche per i professionisti della traduzione. Il nostro sondaggio tra gli studenti ungheresi sembra confermare un'eccessiva dipendenza dalla traduzione automatica, nonché la tendenza a ignorare il fatto che il testo di arrivo grezzo necessita di un post-editing. Al fine di sensibilizzare gli studenti sui limiti della traduzione automatica, l'articolo presenta tecniche per migliorare un aspetto importante della loro "alfabetizzazione alla traduzione automatica" (Bowker e Buitrago Civo, 2019): la loro capacità di valutare la qualità della traduzione automatica utilizzando più di un motore per lo stesso testo da tradurre.	Desde la llegada de la traducción automática neural (NMT), los estudiantes de idiomas de todos los niveles (principiantes y avanzados, incluidos los estudiantes de traducción) utilizan cada vez más herramientas gratuitas de traducción automática en línea como Google Translate o DeepL. Como la NMT hace hincapié en la fluidez, a menudo a expensas de la precisión, los errores en los textos de destino son difíciles de identificar incluso para los profesionales de la traducción. Nuestra encuesta entre los estudiantes húngaros parece confirmar un exceso de confianza en la traducción automática, así como una tendencia a ignorar el hecho de que el texto meta en bruto necesita una postedición. Para concienciar a los estudiantes de las limitaciones de la TA, el artículo presenta técnicas para mejorar un aspecto importante de su "alfabetización en TA" (Bowker y Buitrago Civo, 2019): su capacidad para evaluar la calidad de la traducción automática utilizando más de un motor para el mismo texto a traducir.
Tradotto con <a href="http://www.DeepL.com/Translator">www.DeepL.com/Translator</a> (versione gratuita)	Traducción realizada con la versión gratuita del traductor <a href="http://www.DeepL.com/Translator">www.DeepL.com/Translator</a>

Fig. 1. Tableau des traductions automatiques italienne et espagnol de l’Introduction de l’article (réalisées le 5 avril 2023)

Si l’on peut admettre que ces traductions permettent aux lecteurs de comprendre sans difficulté qu’il s’agira dans cet article de :

- l’utilisation massive de la NMT à tous les niveaux et dans tous les domaines de l’apprentissage,
- la qualité de la NMT dont les erreurs sont souvent difficiles à identifier même pour les utilisateurs professionnels,
- des études que nous avons menées à propos de l’identification de ces erreurs,
- des façons dont on peut sensibiliser les utilisateurs aux limites de la traduction automatique,

il faut dire aussi qu’elles demandent certaines précisions et « retouches » (p. ex. au niveau de la terminologie) afin qu’elles puissent être considérées comme des traductions vraiment « professionnelles ». Nous allons voir par la suite qu’au niveau du développement actuel, la NMT nécessite encore une post-édition, surtout pour des combinaisons linguistiques incluant des langues dites « rares » comme le hongrois.

## 2. Les limites de la traduction automatique neuronale

Malgré le développement spectaculaire de la TA ces dernières années, les professionnels de la traduction savent très bien, et des recherches (Yamada 2019 ; Teixeira 2020) le confirment également, que la fluidité séduisante des traductions neuronales est souvent trompeuse : les



manques de précision (rajouts, répétitions, omissions etc.) de la NMT nuisent souvent au sens – comme on peut le voir dans la traduction hongroise de la dernière phrase de l’Introduction, marquée en bleu dans le tableau de la Figure 2. Le texte hongrois coule bien et est fluide, mais ne signifie pas la même chose que la dernière proposition du texte original :

FR	HU (/DeepL)
Comme la NMT privilégie la fluidité, souvent au détriment de la précision, les erreurs des textes cibles sont difficiles à identifier même pour les professionnels de la traduction. Notre étude menée auprès d'étudiants hongrois semble confirmer une confiance excessive dans la traduction automatique, ainsi qu'une tendance à ignorer que le texte cible brut nécessite une post-édition. Afin de sensibiliser les étudiants aux limites de la NMT, l'article présente des techniques visant à améliorer un aspect important de leur "culture de la TA" (Bowker et Buitrago Civo, 2019) : leur capacité d'évaluer la qualité de la traduction automatique en utilisant plus d'un moteur pour le meme texte à traduire.	Mivel az NMT a gördülékenységre helyezi a hangsúlyt, gyakran a pontosság rovására, a célszövegekben lévő hibákat még a fordítási szakemberek számára is nehéz azonosítani. A magyar hallgatók körében végzett felmérésünk megerősíteni látszik a gépi fordításra való túlzott hagyatkozást, valamint azt a tendenciát, hogy figyelmen kívül hagyják azt a tényt, hogy a nyers célszöveget utólagos szerkesztésre van szükség. Annak érdekében, hogy a hallgatókban tudatosítsuk az MT korlátait, a cikk olyan technikákat mutat be, amelyekkel fejleszthető az "MT-műveltség" (Bowker és Buitrago Civo, 2019) egyik fontos aspektusa: a képességük, hogy egynél több motor segítségével értékeljék a gépi fordítás minőségét ugyanazon fordítandó szöveg esetében.

Fig. 2. Tableau présentant un texte français et sa traduction automatique (par DeepL) en hongrois

Comme les différentes couleurs de fond du texte traduit nous l’indiquent, les traductions automatiques abondent aussi en d’autres types d’erreurs – plus ou moins – difficilement identifiables à la première lecture : des problèmes terminologiques (marqués en jaune) qui constituent toujours la pierre d’achoppement de la NMT (Lesznyák 2019), de nombreux problèmes stylistiques (Szlávik 2022) et tournures maladroites (en violet) comme *fordításra való túlzott hagyatkozás, a hibákat még a szakemberek számára is nehéz azonosítani*, ainsi que des fautes de grammaire, d’accord et de typographie plus évidentes (voir en gris).

Il faut donc souligner qu’en 2023, la NMT est une technologie qui est encore loin d’être parfaite et à 100 % fiable – et qui ne devrait pas être considérée, dans pratiquement tous les contextes, comme si elle l’était. Il est donc important que ses utilisateurs aient un esprit suffisamment informé et critique, et admettent avec Bowker & Buitrago Civo (2019) qu’ils ont besoin d’une « culture » de l’utilisation de la traduction automatique (en anglais, les auteurs utilisent le terme *MT literacy*). Les éléments les plus importants de cette « culture » permettent de comprendre

- comment fonctionnent les moteurs de traduction automatique,
- comment et pour quels types de textes on peut les utiliser,
- comment les utilisateurs peuvent et doivent traiter les sorties des moteurs.

Rudy Loock, spécialiste de la traduction automatique à l’Université de Lille plaide aussi en faveur d’une approche méthodique et raisonnée de l’utilisation et de l’enseignement de la traduction automatique (Loock 2019), tandis que O’Brien & Ehrensberger-Dow (2020) proposent d’adopter une approche suffisamment (donc ni peu, ni trop) sceptique vis-à-vis des traductions de la machine (ils utilisent le terme anglais *healthy scepticism*) – et ce indépendamment du niveau d’apprentissage et des langues en jeu. Dans ce qui suit, nous allons examiner si, sur le plan de la pratique réelle, l’utilisation de la NMT correspond aux critères établis par les spécialistes du domaine.

### 3. Des enquêtes sur l'utilisation de la NMT : panorama international

Selon de nombreuses études et enquêtes réalisées ces dernières années à l'échelle internationale (ELIS 2022, 2023), la NMT est très largement utilisée par des traducteurs professionnels, et de plus en plus par des spécialistes d'autres domaines : de l'administration publique aux affaires, des ingénieurs aux médecins, surtout pour leur travail ou leurs loisirs (Kasperé et al. 2021; Seresi et al. 2022). Il n'est point surprenant que la traduction automatique fasse partie de la formation des futurs traducteurs dans le monde entier (EMT 2022 ; Robin & Eszenyi 2022), d'autant plus qu'elle est, selon beaucoup d'enquêtes, très populaire parmi les étudiants non seulement de traduction (O'Neill 2019) et de langues (Tsai 2019 ; Looock & Léchaugette 2021) mais aussi de toutes disciplines (Dorst et al. 2022 ; Bin Dahmash 2020), et même parmi les jeunes apprenants débutants de langues étrangères (Liubinien et al. 2022). La traduction automatique est particulièrement appréciée par les apprenants et les locuteurs de langues romanes, avec des taux d'utilisation qui dépassent 80 % parmi les francisants (O'Neill 2019 ; Looock et Léchaugette 2021) et atteignent 100 % parmi les jeunes lusophones du Brésil (Resende & Way 2021).

En cherchant la réponse à la question de savoir si l'utilisation de la NMT par ces groupes d'utilisateurs correspond aux critères présentés au point 2 (une approche suffisamment critique et une « culture » de la NMT), nous pouvons identifier dans les études susmentionnées des tendances systématiques. Afin de pouvoir décrire les différences parmi les habitudes d'usage de la NMT par les groupes examinés, il convient de placer ceux-ci le long d'un continuum allant de jeunes apprenants de L2 débutants à des étudiants de niveaux de plus en plus avancés en passant par les professionnels non traducteurs et les apprentis traducteurs jusqu'aux professionnels de la traduction.

Les enquêtes révèlent des tendances nettes par exemple au niveau du choix des moteurs. On y constate une diversification systématique : alors que les professionnels utilisent des systèmes de traduction parfois très spécifiques pour leurs clients ainsi que des systèmes intégrés à leurs outils d'aide à la traduction (plug-ins de Trados, memoQ etc.), les jeunes et les débutants utilisent presque exclusivement Google Translate, et seuls les apprenants plus avancés et informés connaissent d'autres moteurs (p. ex. DeepL).

On peut observer dans les travaux cités d'autres différences au niveau de l'utilisation de la traduction automatique : les jeunes débutants et même les étudiants en langues étrangères utilisent souvent Google Translate simplement pour chercher des mots qu'ils ne connaissent pas. Or, la NMT, basée sur l'analyse du contexte d'un mot toujours dans une phrase entière n'est pas du tout prévue pour ce type d'utilisation.

On peut voir aussi dans ces études une corrélation indirecte entre le niveau d'apprentissage/éducation des utilisateurs et leur confiance en ces moteurs : si au-delà d'un certain niveau on ose apporter des modifications et corrections aux traductions automatiques, les jeunes apprenants et les utilisateurs peu avertis ont tendance à croire « tout » dans ces outils dont ils acceptent les sorties telles quelles, sans aucun sens critique.

### 4. Nos enquêtes sur l'utilisation de la NMT dans l'enseignement des langues et de la traduction

Afin de connaître la situation de la traduction automatique en Hongrie, nous avons mené et menons encore une série d'études et d'enquêtes avec des collègues de l'Université de Pécs (PTE) et de l'Université Eötvös Loránd de Budapest (ELTE). Celles-ci rejoignent et complètent d'autres études en cours dans le pays, notamment celles des enseignants de l'Université de Szeged (Lesznyák et al. 2023, Sermann 2023) et de ELTE (Robin et al. 2023).

Dans ce qui suit, je me baserai sur les éléments de nos deux études transversales. La première porte sur les habitudes d'usage de la TA des lycéens et étudiants hongrois et dont je ne peux présenter que quelques résultats préliminaires (4.1). Je vais présenter plus en détail (4.2) notre deuxième étude transversale, réalisée en février 2023 avec des étudiants en deuxième année de traduction de PTE et de ELTE sur une technique de sensibilisation aux erreurs qui, selon notre hypothèse, pourrait être utilisée en dehors des formations de traducteurs. Une troisième étude, longitudinale, que nous avons menée de février à mai 2023 parmi les étudiants d'une formation professionnelle de la traduction aux universités PTE et ELTE, sera présentée dans un article séparé (Kóbor & Szilávik à paraître).

#### 4.1. Étude transversale sur les habitudes d'usage de la NMT : résultats préliminaires

Les premiers résultats de l'étude transversale sur les habitudes de jeunes Hongrois quant à l'usage de la TA (Kóbor 2023) semblent confirmer les mêmes tendances que nous avons vues dans les recherches et études antérieures : DeepL et les autres moteurs de traduction n'étant connus qu'à des niveaux plus avancés, les lycéens hongrois utilisaient presque exclusivement Google Translate au printemps de 2023, principalement pour « se dépanner » quand ils rencontraient un mot étranger inconnu. Même parmi les étudiants universitaires en langues étrangères on constate souvent l'utilisation de la NMT comme un dictionnaire, ce qui est complètement contraire à l'usage professionnel de ce type d'outil. On retrouve aussi parmi les jeunes Hongrois la corrélation négative entre le niveau d'apprentissage et la confiance en ces moteurs, ainsi qu'une corrélation positive au niveau des interventions : si les plus avancés sont plus enclins à apporter des modifications aux sorties de la machine, les moins avancés sont prêts à accepter et copier-coller les résultats sans réserve.

#### 4.2. Étude transversale sur les effets de « sorties parallèles »

Pour être capable de corriger les sorties brutes de la machine, il faut d'abord identifier les erreurs et pour cette raison, il est important d'apprendre aux utilisateurs à adopter un œil vigilant. Pour tester une méthode susceptible de développer cet esprit critique, en février 2023, nous avons organisé une enquête parmi les étudiants en 2ème année de formation de traducteurs aux universités PTE et ELTE. Les participants devaient identifier les fautes dans la traduction hongroise par DeepL (MT1) et Google Translate (MT2) d'un article de presse de 250 mots, paru dans la version en ligne du magazine Politico en anglais, en janvier 2023 (voir Fig. 4).

Dans un premier temps, aux membres du Groupe 1 (PTE), il était demandé d'identifier et de marquer les erreurs dans une traduction automatique du texte réalisée par DeepL (MT1). Ensuite, au bout de 10 minutes consacrées entièrement à l'étude de MT1, les membres du Groupe 1 ont reçu, pour 10 minutes supplémentaires, une deuxième traduction du même texte, réalisée cette fois-ci par Google Translate (MT2). Les étudiants de ce groupe avaient ainsi la possibilité d'identifier les erreurs de MT2 en ayant sous les yeux deux traductions automatiques du même article. Entre-temps, les membres du groupe de référence, le Groupe 2 (ELTE) n'avaient accès qu'à une seule traduction : celle de Google Translate.

Source text	MT1	MT2
<p><b>EU vows more cash for frontier policing as border fence debate revives</b></p> <p>The EU that once largely dismissed border walls as a crude Trumpian solution is vowing to channel "substantial" funds into border guards and frontier surveillance equipment, as countries ramp up calls for help paying for their border fences.</p> <p>For several hours at an EU Council summit on Thursday, the only show in town was Volodymyr Zelenskyy. Then the Ukrainian leader left, and a well-worn clash over migration instantly returned. There were stark signs that the bloc's stance is hardening.</p> <p>Well into the early hours of Friday morning, EU leaders made proposal after proposal, all seeking to stem the rise in people arriving to the Continent outside legal channels. Some wanted Brussels to help pay for border fences. Others stressed a focus on returning rejected asylum seekers.</p> <p>German Chancellor Olaf Scholz at one point tried to calm passions, according to one official familiar with the discussion. Did the EU want to turn itself into a fortress? Walls, simply put, do not work, he said, pointing to the U.S.-Mexico border, where a fractious debate over a wall hasn't abated crossings.</p>	<p><b>Az EU több pénzt ígér a határrendészetre, miközben újraéled a határkerítésről szóló vita</b></p> <p>Az EU, amely egykor nagyrészt elutasította a határfalakat, mint durva Trump-féle megoldást, ígéretet tett arra, hogy "jelentős" pénzeszközöket irányít a határőrök és a határőrizeti berendezések finanszírozására, miközben az országok egyre gyakrabban kérnek segítséget a határkerítések kifizetéséhez.</p> <p>A csütörtöki uniós tanácsi csúcstalálkozón több órán át csak Volodimir Zelenskij volt a főszereplő. Aztán az ukrán vezető távozott, és a migrációval kapcsolatos jól ismert összecsapás azonnal visszatért. Éles jelei voltak annak, hogy a blokk álláspontja keményedik.</p> <p>Péntek kora reggelig az uniós vezetők javaslatról javaslatra tettek javaslatokat, amelyek mindegyike a legális csatornákon kívül a kontinensre érkező emberek számának növekedését igyekezett megfékezni. Egyesek azt akarták, hogy Brüsszel segítsen a határkerítések finanszírozásában. Mások az elutasított menedékkérők visszaküldésére helyezték a hangsúlyt.</p> <p>A megbeszélést ismerő egyik tisztviselő szerint Olaf Scholz, német kancellár egy ponton megpróbálta csillapítani a kedélyeket. Az EU erődde akarta változtatni magát? A falak, egyszerűen szólva, nem működnek - mondta, és az amerikai-mexikói határra mutatott, ahol a falról folytatott heves vita nem csökkentette az átkeléseket.</p>	<p><b>Az EU több készpénzt ígér a határrendészet számára, ahogy a határkerítésről szóló vita élénkül</b></p> <p>Az EU, amely egykor nagyrészt elutasította a határfalakat, mint durva Trump-féle megoldást, azt ígéri, hogy „jelentős” pénzeszközöket fordít a határőrökre és a határőrizeti berendezésekre, miközben az országok egyre több segélykérést kérnek határkerítéseikért.</p> <p>Az EU Tanácsának csütörtöki csúcstalálkozásán több órán át az egyetlen előadás a városban Volodimir Zelenskij volt. Aztán az ukrán vezető távozott, és azonnal visszatért a jól megkopott összecsapás a migráció miatt. Éles jelek mutatkoztak annak, hogy a blokk álláspontja megkeményedik.</p> <p>Péntek hajnalban az EU vezetői javaslatról javaslatra tettek javaslatot, és mindegyik arra törekedett, hogy megállítsák a legális csatornákon kívül a kontinensre érkezők számának növekedését. Néhányan azt akarták, hogy Brüsszel segítsen kifizetni a határkerítéseket. Mások hangsúlyozták, hogy az elutasított menedékkérők visszatérésére összpontosítsanak.</p> <p>Olaf Scholz német kancellár egy ponton megpróbálta csillapítani a szenvedélyeket – állítja egy tisztviselő, aki jól ismeri a vitát. Az EU erődde akarta változtatni magát? Egyszerűen fogalmazva, a falak nem működnek – mondta, és az Egyesült Államok-Mexikó határra mutatott, ahol a fal körüli heves vita nem csökkentette az átkelők számát.</p>

Source: <https://www.politico.eu/article/euco-eu-crosses-into-the-border-fence-game-migration/>

Fig. 4. : Tableau présentant le texte cible (en anglais) et ses deux traductions hongroises automatiques, utilisés dans l'étude sur l'identification des erreurs de la NMT par des étudiants

Pour cette expérience, nous sommes partis d'une hypothèse selon laquelle en juxtaposant plusieurs traductions automatiques du même texte, les différences entre les propositions des moteurs attirent et orientent l'attention du lecteur « humain » sur les passages problématiques et lui permettent d'identifier les erreurs qui, faute d'un autre texte de référence, passeraient facilement inaperçues. Les résultats de l'enquête ont confirmé nos attentes : les membres du Groupe 1 travaillant avec deux sorties ont trouvé 42 % des 37 erreurs (fautes d'équivalence et/ou erreurs terminologiques, linguistiques et stylistiques) que nous avons précédemment identifiées dans la sortie de Google Translate (soit 15,41 erreurs identifiées en moyenne par étudiant), tandis que les membres du groupe de contrôle (Groupe 2) n'en ont identifié que 33 % (soit en moyenne 12,12 erreurs).

La coprésence des deux traductions automatiques a également rendu les étudiants plus critiques à l'égard des solutions de DeepL : en ayant la sortie de Google Translate sous les yeux, les membres du Groupe 1 ont détecté en moyenne 3,24 erreurs supplémentaires (par rapport aux erreurs identifiées pendant les 10 premières minutes) dans la prestation de DeepL. Apparemment, la vue parallèle de deux traductions automatiques a « ouvert les yeux » et augmenté la sensibilité des étudiants aux erreurs dans les deux traductions examinées, et dans pratiquement toutes les catégories (mais surtout dans celles des erreurs grammaticales et typographiques).

Dans l'étude transversale 2, la tâche était complétée d'une enquête sur les habitudes d'usage de la NMT des répondants, avec quelques questions sur la tâche effectuée. Si à la question de savoir s'ils se sentaient capables d'identifier les erreurs de la NMT, 89 % des participants ont répondu par la positive, en présence d'une seule traduction, ils n'en ont identifié que 33 %. Si le score de 42 % du Groupe 1 reste encore (très) loin du niveau optimal pour une utilisation vraiment efficace et professionnelle de la NMT, il prouve l'effet positif de l'utilisation parallèle de plusieurs sorties sur la capacité des utilisateurs d'en trouver les points faibles – et aussi les points positifs, pour avoir une idée juste et objective de la prestation.

En guise de conclusion, nous allons montrer comment cette méthode de « sorties parallèles » pourrait être utilisée dans d'autres contextes pour augmenter la sensibilité (i.e. le « sain

scepticisme ») des utilisateurs vis-à-vis des erreurs de la TA et les aider à en juger la qualité d'une manière objective.

## Conclusion

Nous avons vu aux points 1-3 que la technologie NMT, encore loin d'être parfaite, est largement utilisée partout dans le monde par les professionnels de tous domaines et les apprenants de langues de pratiquement tous les niveaux, y compris les jeunes débutants. Les enseignants de langues et de formations professionnelles doivent donc s'adapter à cette situation et au lieu de tabouiser le sujet, ils devraient développer l'esprit critique et « la culture de la TA » de leurs apprenants. Pour ce faire, ils peuvent (selon le niveau d'apprentissage et les possibilités d'accès)

- leur montrer plusieurs outils (pour mettre en perspective les sorties de Google Translate)
- faire comprendre les objectifs de la NMT (il ne s'agit pas de dictionnaires bilingues mais d'outils prévus pour la traduction de phrases contextualisées)
- et sensibiliser les apprenants (de et aux différents niveaux) aux limites de cette technologie (dont les résultats ne peuvent pas être considérés comme ceux d'une calculatrice [(Loock & Léchaugette, 2021] mais doivent souvent être corrigés).

Sous le point 4.2, nous avons présenté une méthode de sensibilisation, testée auprès de 20 étudiants hongrois dans des formations de traducteurs. Cette méthode est facilement adaptable à d'autres contextes et publics dont celui de cet article : les universitaires susceptibles d'utiliser la NMT pour la traduction de leurs travaux scientifiques. En restant à l'exemple de cet article, je propose aux lecteurs (hungarophones) d'observer deux traductions hongroises de l'Introduction de cet article, réalisées par DeepL et Google Translate en avril 2023 :

	DEEPL	GOOGLE TRANSLATE
Notre étude menée auprès d'étudiants hongrois semble confirmer une confiance excessive dans la traduction automatique, ainsi qu'une tendance à ignorer que le texte cible brut nécessite une post-édition. Afin de sensibiliser les étudiants aux limites de la NMT, l'article présente des techniques visant à améliorer un aspect important de leur "culture de la TA" (Bowker et Buitrago Civo, 2019) : leur capacité d'évaluer la qualité de la traduction automatique en utilisant plus d'un moteur pour le même texte à traduire.	A magyar hallgatók körében végzett felmérésünk megerősíteni látszik a gépi fordításra való túlzott hagyatkozást, valamint azt a tendenciát, hogy figyelmen kívül hagyják azt a tényt, hogy a nyers célszöveg utólagos szerkesztésre van szükség. Annak érdekében, hogy a hallgatókban tudatosítsuk az MT korlátait, a cikk olyan technikákat mutat be, amelyekkel fejleszthető az "MT-műveltség" (Bowker és Buitrago Civo, 2019) egyik fontos aspektusa: a képességük, hogy egynél több motor segítségével értékeljék a gépi fordítás minőségét ugyanazon fordítandó szöveg esetében.	A magyar hallgatók körében végzett vizsgálatunk megerősíteni látszik a gépi fordítás iránti túlzott önbizalmat, valamint azt a tendenciát, hogy figyelmen kívül hagyjuk, hogy a nyers célszöveg utólagos szerkesztést igényel. Annak érdekében, hogy a tanulók tudatosítsák az NMT korlátait, a cikk olyan technikákat mutat be, amelyek célja „MT-kultúránk” egy fontos aspektusának javítása (Bowker és Buitrago Civo, 2019): a fordítási minőség értékelésére való képességük. Automatikus több mint egy használatával motor ugyanazt a szöveget lefordítani.

Fig. 5. : Tableau présentant deux traductions automatiques hongroises d'un extrait d'article

La comparaison des deux sorties nous permet, ici aussi, d'identifier des différences remarquables : des solutions qui semblent plus réussies (en vert), mais aussi des points problématiques (marqués en orange, voire en rouge). Nous pouvons ainsi voir « en direct » comment la lecture parallèle facilite l'identification des erreurs – qui est une condition préalable à la correction appropriée de la traduction automatique. L'exemple de la dernière phrase nous aide à comprendre aussi pourquoi les traducteurs professionnels préfèrent souvent rejeter la traduction automatique des phrases dont la réorganisation syntaxique demanderait plus d'efforts que leur retraduction de zéro.

Cette méthode peut être utilisée dans le contexte de notre pratique enseignante aussi, en choisissant des textes adaptés aux niveaux de nos apprenants : à partir des phrases toutes simples (p. ex. pour décrire leur chambre ou la météo du jour) pour les niveaux A2-B1 jusqu'aux articles de presse (voir Fig. 4) pour les étudiants du niveau C1 de nos départements de langues étrangères. L'objectif est de les sensibiliser aux limites de la TA par la mise en parallèle de plusieurs sorties, ce qui met en évidence les erreurs. Au lieu donc d'interdire l'utilisation de la traduction automatique dans nos formations, nous proposons d'en encourager une utilisation prudente, consciente et surtout suffisamment critique – en un mot et dans un sens strictement « humain » : intelligente.

## Bibliographie

- BIN DAHMASH, N. 2020. « 'I Can't Live Without Google Translate': A Close Look at the Use of Google Translate App by Second Language Learners in Saudi Arabia », *Arab World English Journal (AWEJ)*, 11(3).
- BOWKER, L., BUITRAGO CIRO, J. 2019. *Machine Translation and global research: Towards improved machine translation literacy in the scholarly community*. Emerald Publishing
- DORST, A. G., VALDEZ, S. ET BOUMAN, H. 2022. « Machine translation in the multilingual classroom: How, when and why do humanities students at a Dutch university use machine translation? », *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 8(1), pp. 49–66.
- ELIS 2022, 2023. <<https://elis-survey.org>>, [consulté le 10 septembre 2023].
- HUNNECT KFT. 2021. A gépi fordítás helyzete a magyar szakfordítók körében. <<https://hunnect.com/hu/gepi-forditas-helyzete-magyar-szakforditok-koreben/>>, [consulté le 10 septembre 2023].
- KASPERÉ, R. ET AL. 2021. « Towards sustainable use of machine translation: Usability and perceived quality from the end-user perspective », *Sustainability*. 2021(13), pp. 13–30.
- KÓBOR, M. 2023. « Gépi fordítás (nem csak) a fordítóképzésekben », *Modern Nyelvoktatás*, 29 : 1-2, pp. 7–23.
- LESZNYÁK, A. 2019. « Hungarian translators' perceptions of Neural Machine Translation in the European Commission ». In: *Proceedings of Machine Translation Summit XVII: Translator, Project and User Tracks*, Dublin: European Association for Machine Translation, pp. 16–22.
- LESZNYÁK, M., BAKTI, M., SERMANN, E. 2022. « Humán fordítás és utószerkesztés hallgatói szemmel ». In: NAVRACSICS, J., BÁTYI, SZ. (eds.) *Nyelvek, nyelvváltozatok, következmények II.: Fordítástudomány, terminológia, retorika, kognitív nyelvészet, kontrasztív nyelvészet, interkulturális kommunikáció, névtan*, Budapest : Akadémiai Kiadó, pp. 86–102.
- LIUBINIENĖ, V., LISAITĖ, D., MOTIEJŪNIENĖ, J. 2022. « A Snapshot of Children's Attitudes toward Machine Translation », *MDPI*, 13(7) 317, pp. 1–14.
- LOOCK, R. ET LECHAUGUETTE, S. 2021. « Machine translation literacy and undergraduate students in applied languages: report on an exploratory study », *Revista Tradumàtica. Tecnologies de la Traducció*, 19, pp. 204–225.
- ROBIN, E., ESZENYI, R. 2022. « BME TFK Őszi Konferencia Translating Europa Workshop », *Fordítástudomány*, 24(2), pp. 184–191.
- RESENDE, N., WAY, A. 2021. « Can Google Translate rewire your L2 English processing? », *Digital*, 1(1), pp. 66–85.
- SERESI, M., KOPONEN, M., PAREJA, A., BOWKER, L., DELORME BENITES, A., ŞAHIN, M. ET AL. 2022. *LITHME WG7's Survey on Machine Translation Use Habits and Practices*, Figshare. Dataset
- SZLAVIK, SZ. 2023. « Az utószerkesztési kompetencia (PE) fejlesztésének lehetőségei », *Modern Nyelvoktatás*, 2023/1–2., pp.35–48.

- TEIXEIRA, C. 2020. « Revising computer-mediated translations ». In : MOSSOP, B., HING, J., TEIXEIRA, C. (eds.) : *Revising and Editing for Translators*. London : Routledge, pp. 207–224.
- YAMADA, M. 2019. « The impact of Google Neural Machine Translation on post-editing by student translators », *The Journal of Specialised Translation*, 31. pp. 87–106.
- YANG, Z. GY. 2018. « A gépi fordítás és a neurális gépi fordítás », *Modern Nyelvoktatás*, 24 (2–3), pp. 129–139.
- LOOCK, R. 2020. « No more rage against the machine: How the corpus-based identification of machine-translationese can lead to student empowerment » *The Journal of Specialised Translation*, 34, pp. 150–170.
- O'BRIEN, S., EHRENSBERGER-DOW, M. 2020. « MT Literacy: A cognitive view. Translation », *Cognition & Behavior*, 3(2), pp. 145–164.

**Krisztina Marádi**  
*Université de Debrecen*  
[maradi.krisztina@arts.unideb.hu](mailto:maradi.krisztina@arts.unideb.hu)

## **Traduire presque la même chose**

To translate almost the same or the translation of the realias

The translation of realias constitutes a big challenge of the literary and technical translation. In my article I would like to analyse the French translation of Sándor Tar's novels. In his novels and short stories, the Hungarian writer presents the workers' life marked by the hopelessness, the lack of any future, the extreme poverty where their only consolation is the alcohol. Racism, hate, violence appear in his novels with an extraordinary intensity and an incomparable style. The reality described, the symbolic objects, his very personal style constitute a big difficulty for the translator. The novels are full of realias which constitutes the situation defined by Umberto Eco (2003) as to say almost the same.

Keywords: translation, realias, intercultural transfer

La traduction des realia ou culturèmes est un sujet souvent évoqué à propos des difficultés auxquelles les traducteurs sont confrontés pendant leur travail. Ils font partie des lexèmes sans équivalent dans la langue cible, ils sont liés à la culture de source, ainsi leur examen soulève des questions interdisciplinaires, et leur traduction doit être considérée comme une sorte de transfert interculturel et non seulement interlinguistique. Faute d'équivalent dans la langue cible de ces éléments culturellement chargés dans la langue source, le traducteur, dans le cadre de son activité traduisante, ne peut pas se contenter d'une simple traduction – si cela existe –, mais il doit identifier leur champ sémantique, attachements associatifs et émotionnels, leur style et associations connotatives également, pour pouvoir ensuite prendre une décision, évidemment subjective pour la traduction. « Dans la pratique, la traduction sera bien sûr toujours partielle. Comme tout acte de communication, elle comportera un certain degré d'entropie, autrement dit une certaine déperdition d'information. Le métier de traducteur consiste à choisir le moindre mal ; il doit distinguer ce qui est essentiel de ce qui est accessoire. Ses choix de traduction seront orientés par un choix fondamental concernant la finalité de la traduction, concernant le public-cible, le niveau de culture et de familiarité qu'on lui suppose avec l'auteur traduit et avec sa langue-culture originale. » (Ladmiral 1994 : 8)

Les culturèmes ont toujours un contenu supplémentaire, c'est-à-dire qu'ils véhiculent des associations connotatives évoquées dans l'esprit des membres de la communauté utilisant le signe linguistique en question évidemment non compréhensible pour les lecteurs de la langue cible. « La question fondamentale souvent posée en traductologie est de savoir si, en traduisant, il faut amener le lecteur à comprendre l'univers culturel de l'auteur ou bien s'il faut transformer le texte original en l'adaptant à l'univers culturel du lecteur. » (Oseki-Dépré 1999 : 77) Autrement dit, il la question est posée : la traduction littéraire doit-elle ou non conserver une certaine couleur locale, un brin d'étrangeté ? En réponse, le choix du traducteur ne revêt pas la même portée selon qu'il effectue la traduction sur un fond de connaissance partagée entre les deux cultures, ou sur un fond relativement éloigné. Ce critère de savoir partagé avec le lecteur dépend des langues cible et source.

Dans une œuvre littéraire, les realia jouent un rôle fondamental et indispensable en termes sociolinguistiques, par exemple dans la caractérisation sociale des personnages, le fait que quelqu'un mange en Hongrie du foie gras suffit tout seul à identifier sa couche sociale, avec plus d'efficacité et de force qu'une longue description détaillée sur sa situation financière. Les textes littéraires sont le produit de tout un héritage et d'un tissu culturel dont ils portent la



marque. « La traduction, qu'elle soit à tendance littérale ou à tendance créatrice, met en évidence les phénomènes linguistiques ou culturels ainsi que l'état des sociétés aux différents moments de son évolution qui peuvent faire obstacle ou, au contraire, favoriser l'entrée dans la langue culture d'arrivée des éléments exogènes, nouveaux. » (Oseki-Dépré 1999 : 127)

L'objet du présent article est la présentation de cette problématique à travers des exemples concrets, choisis dans les romans d'un écrivain contemporain, Sándor Tar (1941-2005). L'auteur est originaire d'une petite ville, à l'est de la Hongrie, Hajdúsámson, il est né dans une famille très pauvre, il travaillait à Debrecen, dans une usine d'instruments médicaux comme technicien mécanique. Après le changement de régime politique, avec la privatisation de l'usine, il a perdu son travail et a passé ses dernières années dans la pauvreté – malgré ses succès littéraires –, et souvent en psychiatrie à cause de son alcoolisme. Dans ses romans et courts récits, il évoque la vie des prolétaires, des ouvriers, des marginaux de la société qu'il connaît par expérience et en compagnie desquels il se sentait à l'aise. Ses personnages vivent dans un monde sans avenir, dans une misère insupportable matériellement et intellectuellement aussi, et souvent leur unique consolation est l'alcool. Il s'agit d'une part d'un milieu très spécifique où les ouvriers ont leur propre façon de parler, d'appréhender le monde, et d'autre part il y a des éléments appartenant déjà à un passé proche, mais faisant référence à un autre régime politique, à des circonstances de vie particulières et à des personnages dont les expressions, le mode de vie sont devenus pour aujourd'hui inconnus et incompréhensibles même pour les Hongrois des jeunes générations.

Traduire ce monde pour le montrer à des personnes qui n'en avaient que des notions vagues et embellies - du fait que le régime communiste améliorait l'image transmise à l'extérieur – représente une difficulté majeure, surtout parce que ces textes sont imprégnés de *realia*. Il faut évidemment interpréter le texte de départ, faire une identification sociopragmatique et après reformuler l'information pertinente extraite. Or, cette interprétation sociopragmatique suppose une connaissance profonde de la culture source pour éviter les mauvaises traductions dont malheureusement les œuvres choisies sont pleines et qui sont imputables, à notre avis, surtout à la méconnaissance d'une réalité, hermétiquement fermée pour l'extérieur et imprégnée de références socio-culturelles.

Les œuvres analysées : *A mi utcánk* (Magvető, 1995) / *Notre rue* (Actes Sud, 2001, traduit par Patricia Moncorgé) / *A te országod* (Századvég, 1993) / *Choucas* (Actes Sud, 1998, traduit par Patricia Moncorgé).

### Précision terminologique

Avant d'entamer la présentation des exemples concrets choisis, il nous paraît pertinent de consacrer quelques lignes à la définition des *realia*, une tâche relativement difficile, étant donné le grand nombre d'œuvres et d'articles, écrits dans ce domaine de la traductologie. Tellingner (2003) en cite plusieurs dans son article consacré à la traduction des *realia*, celle de Markstein, par exemple, selon laquelle les *realia* sont des formations ethniques, nationales, supports de l'identité de la culture nationale ou ethnique, qui peuvent être attribuées à un pays, à une région ou même à un continent ; selon Vlahov et Florin elles caractérisent une nation et reflètent la vie et la vision du monde de cette nation. Sipko y ajoute les noms de personnes, de personnages littéraires, la désignation de leurs professions, des monnaies, des unités de mesure, des plats et des boissons, les expressions de sentiments aussi. Les traductologues ne sont pas d'accord sur la question de savoir si les connotations font partie ou non des *realia*, si les *realia* linguistiques et extralinguistiques doivent être distingués ou non. Comme nous pouvons le constater, la question de la définition n'est pas facile à décider et le présent article ne prétend

guère trancher ce débat, nous utiliserons le terme de *realia* ou son synonyme, *culturème*, dans le sens le plus large.

Nous n'avons pas non plus l'intention de donner une vue globale de toutes les *realia* ou de leur classification, seulement d'illustrer la difficulté de leur traduction à travers quelques exemples.

## 1. Gastronomie

Parmi les *culturèmes* souvent évoqués, se trouve le nom des plats et des boissons. L'exemple choisi a une fonction d'identification du statut social des personnages. Dans ces milieux pauvres, on mange souvent des soupes, avec des patates et des pâtes, épaissies de roux, comme par exemple le *lebbencsleves*, plat typique dans ces œuvres. Le *lebbencs*, c'est une sorte de pâte, faite à la main, avec laquelle on prépare une soupe au paprika et aux oignons, très typique dans la région d'origine de l'écrivain, c'est en quelque sorte la soupe des pauvres. On ne sait pas si le traducteur a mal compris le nom de la soupe, ou s'il a préféré adapter le texte original aux connaissances du public visé, en tout cas nous voyons dans la traduction *soupe aux lentilles*, un plat tout à fait improbable dans ce milieu et jamais mangé. *Lebbencs / lencse* semblent pareils, mais représentent deux réalités très éloignées l'une de l'autre.

La mauvaise traduction se retrouve à un autre moment de l'histoire, quand un homme arrive dans le village avec son chien chasseur de rats et qu'il demande pour ses services de chasse de rats dans les maisons non pas de l'argent, mais un paiement en nature.

Texte original : *egy kiló szalonna, két marék lebbencs és két deci pálinka*

Traduction : *un kilo de lard, deux poignées de lentilles et deux décilitres de palinka*

Dans un autre épisode de l'histoire, le personnage mange à la gare, avant de prendre son train, il commande du *pörkölt galuskával*, cette fois-ci sans aucune traduction ou au moins une note de bas de page, ce qui est d'autant plus surprenant que cette fois-ci, le nom du plat n'a aucune fonction identitaire, évidemment on ne mange pas de saumon à la gare, en plus *pörkölt* se traduit souvent par *ragoût de viande au paprika* et *galuska* par *gnocchi*. Comme le constate Tellingier « La traduction réussie ou non réussie des *realia* est le reflet du travail du traducteur. Leur reconnaissance, leur compréhension et leur traduction réussie exige non seulement la connaissance parfaite de la langue cible et de la culture cible, mais aussi des connaissances universelles (mondiales). » (Tellingier 2003 : 58) Comme nous l'avons déjà établi, il s'agit dans la plupart des cas d'une décision subjective, mais le manque d'une quelconque décision – comme c'est le cas ici – est une solution tout à fait inacceptable.

## 2. Lieux typiques

Comme le dit Tellingier (2003) dans son article déjà cité, les *realia* localisent l'histoire d'une œuvre dans l'espace et dans le temps et portent ainsi l'identité de la culture nationale. L'exemple suivant désigne un lieu très spécifique de la réalité socialiste, une sorte de marché où on pouvait acheter tout, surtout des objets d'occasion ou importés plus ou moins illégalement des autres pays socialistes, le fameux *zsibogó* qui, pendant les années '80, était appelé également *KGST piac* (*marché du CAEM – Conseil d'Assistance Economique Mutuelle – organisation d'entraide économique des pays communistes*). La traduction proposée *foire* est trop simpliste, il n'exprime pas cette connotation sociopragmatique dont le terme est imprégnée. Ce type de marché d'occasion existe depuis la seconde moitié du 19<sup>e</sup> siècle à

Debrecen, où se joue cet épisode de l'histoire, il avait souvent changé de place, mais il était toujours le lieu de rencontre des pauvres, des voleurs, des pickpockets, des receleurs et autres marginaux. Le mot *zsibogó* vient du terme *zsibvásár* et correspond plus ou moins au concept de *marché aux puces*. La traduction choisie par le traducteur représente une perte sémantique importante dans la langue cible.

Un autre lieu pour ainsi dire emblématique de la vie des petits villages, le lieu où se passe tout, où se rencontrent les habitants, où s'échangent les derniers potins est le *kocsma*, un endroit délabré, à propreté douteuse. Les traductions proposées dans les romans analysés ne sont pas trop cohérentes comme le montrent les exemples suivants :

*kocsma – café*

*Misi presszó – chez Michi, le bar de Michi, café*

*presszó – café*

et ne sont pas trop réussies non plus, pour plusieurs raisons. D'abord le mot *café* est un lieu, fréquenté plutôt par la classe moyenne de la société et non par des brigands et des vauriens, comme le dit le texte lui-même :

Texte original : *Betyárok, zsványok búvóhelye volt, rablók, betörők jártak erre, (...) a helyére épült Misi presszó is egy erkölcsi fertő.*

Traduction : *Un repaire de brigands, de hors-la-loi, tout comme maintenant (...), le café construit au même endroit est aussi un cloaque.*

D'autre part, la traduction ne distingue pas *kocsma* et *presszó*, alors que ces deux termes ne sont pas synonymes, le premier désigne vraiment un endroit au bas de l'échelle, fréquenté par les marginaux de la société, alors que *presszó* est un établissement plus ou moins fréquentable, où on sert non seulement des boissons de qualité médiocre, mais aussi des plats simples. Au cours de son activité, le traducteur doit tout le temps, pour ainsi dire rafraîchir ces propres connaissances socio-culturelles, car « à chaque culture correspondent des valeurs culturelles qui s'enracinent dans une géographie et une histoire qui leur sont propres. (...) Le traducteur doit être non seulement bilingue mais biculturel. Il est appelé à renouveler constamment son bagage culturel et ses connaissances sur les contextes culturels dans lesquels il exerce son métier. » (Riachi 2009 : 37) En plus, dans la plupart des cas, le texte source donne des repères très clairs pour l'identification des connotations, attachées aux mots, comme le montre cet exemple.

Il s'agit dans cet épisode aussi, du chien chasseur de rats qui entre dans l'établissement mentionné avec son maître qui déclare :

Texte original :

- *Ez kérem szépen egy patkányölő kutya.*

- *Nem baj, mondja Esztike, ez meg presszó, nem kocsma, tessék kivinni az állatot.*

Traduction :

- *C'est un chasseur de rats, madame.*

- *Ça ne fait rien, dit Esztike, ici c'est un café, pas un bistrot, faites sortir cet animal.*

### 3. Événement historique

Un autre exemple intéressant à analyser est lié à l'histoire, il s'agit notamment de l'expression *Antall-bérenc*. Cette fois-ci, le traducteur a choisi la solution de la note en bas de page. La méthode qui consiste à ajouter à la traduction des notes en bas de page est souvent décriée car ces notes interrompent le processus de lecture et l'unité sémantique constituant la partie

organique du texte, sera mise hors du texte. Malgré ce caractère souvent critiqué, les notes en bas de page sont quelquefois inévitables.

Le texte original dont il s'agit est prononcé par un ancien ouvrier d'usine.

*A Csapágyból jöttem el, Antall-bérenc vagyok, szokta mondani Hesz Jancsi, ha jókedve van.*

Traduction : *J'ai quitté les Roulements, je me suis fait débaucher par Antall\*, raconte Jancsi Hesz quand il est de bonne humeur.*

Note du traducteur : *\*Chef du premier gouvernement hongrois après le changement de régime : c'est alors qu'a eu lieu la première vague de licenciements dans les usines.*

Plusieurs problèmes peuvent être évoqués à propos de la traduction : d'abord que ce n'est évidemment pas le chef du gouvernement qui avait licencié les ouvriers, mais il s'agissait de la restructuration, privatisation ou tout simplement fermeture des anciennes usines socialistes à cause de leur obsolescence. D'un autre côté, certaines usines, comme celle mentionnée dans le texte – l'une des plus grandes à Debrecen - était détruites, les machines et le matériel volé au nom de la privatisation, dans la situation chaotique et juridiquement non réglementée après le changement de régime politique. Et c'est justement à ce fait que le personnage fait allusion d'une manière ironique, en se présentant comme quelqu'un qui participait – plus ou moins volontairement - à la destruction de l'usine. Mais ni la traduction, ni la note ne contiennent la connotation négative du mot *bérenc*, homme de main de quelqu'un, ni la nuance ironique de sa phrase.

#### 4. Noms et termes d'adresse utilisés pour s'adresser à quelqu'un

Une autre difficulté existe à propos de la traduction de ces œuvres : celle des noms et des termes utilisés comme appellatifs pour s'adresser à quelqu'un. Là encore, nous pouvons constater une situation très confuse.

D'abord, en ce qui concerne le nom des femmes mariées, où le statut d'épouse est indiqué par la particule *-né* qui s'ajoute soit au nom complet du mari, soit à son nom de famille, mais jamais à son prénom, la traduction habituelle dans ce cas-là est *Mme* suivie par le nom de famille du mari.

Le traducteur ne connaissant pas bien ces règles, a quelquefois complètement confondu les rôles : *Sarkadiné Piroška* devient ainsi soit *Mme Sarkadi* (correct) ou *Mme Piroška* (incorrect). Il arrive aussi qu'il omette complètement l'allusion à son statut de femme mariée et *Sarkadiné Piroška* devient tout simplement *Piroška Sarkadi* ou il choisit l'explicitation et *Doroginé Mancika* sera traduit par *Mancika, épouse de Dorogi*. La différence de traitement du même type de realia engendre ainsi une compréhension moins fine pour les lecteurs étrangers.

Le traducteur n'a pas réussi non plus à rendre les termes de *néni / bácsi*, utilisés par les enfants à l'égard des adultes et par les personnes plus jeunes à l'égard des personnes plus âgées.

Si *néni / bácsi* est ajouté au nom du personnage : *Piroška néni* ou *Sarkadi néni*, le traducteur est complètement perdu, et il traduit par *m'dame Piroška* (il n'est pas trop clair ce qu'il voulait exprimer par la différence entre *Mme* et *m'dame* n'est pas très clair) ou tout simplement par *Piroška* – alors qu'il est complètement exclu, surtout dans ce milieu-là, de tutoyer une personne plus âgée. En ce qui concerne les hommes - *Sipos bácsi* ou *Vida bácsi* – il a choisi la traduction de *mon bon Sipos* ou *le vieux Vida*, solution dépourvue de la nuance de respect contenue dans le mot *bácsi*.

Quand *néni / bácsi* est utilisé sans nom, avec le possessif- *néném / bátyám* - le traducteur choisit *ma brave dame / mon brave monsieur* – mais dans ce milieu pauvre, constitué

par d'anciens ouvriers, paysans ou vauriens, personne n'est dame ou monsieur – sinon par ironie, sans parler de l'ajout sémantique de l'adjectif *brave*, tout à fait incongru dans ce contexte.

La situation se complique avec les termes archaïques *kelmed*, *kegyelmed* / *nagyságos asszony*, *kiskegyed*. Il faut préciser que le personnage qui utilise ces termes est une personne qu'on considère dans le village comme un homme cultivé et instruit. Il travaille en ville, à l'hôpital comme brancardier, mais il appartient à l'ethnie tsigane dont les membres sont en général considérés d'un niveau social inférieur. Donc le fait que ce soit justement lui qui utilise des termes archaïques, appartenant au registre littéraire, donne une nuance ironique à l'œuvre. Or cette ironie disparaît complètement avec la traduction. Le terme *nagyságos* exprime en principe l'origine noble, aristocratique de la personne à qui on s'adresse, tandis que *kelmed*, *kegyelmed*, *kend* et sa variante pour les femmes *kiskegyed* sont des termes exprimant le respect qu'on utilise à l'égard d'une personne de rang supérieur, pas forcément par son origine sociale, comme par exemple les enfants à l'égard de leurs parents.

Donc traduire *nagyságos* par *gracieuse* ou *kelmed* par *mon ami*, ou simplement *monsieur* prive la situation de son caractère ironique et connotatif, surtout parce que l'autre personnage exprime son incompréhension et qu'alors sa réplique perd de sa pertinence avec cette solution de traduction.

Texte original :

*Mikor hozták így haza kegyelmedet, úgyszólván taxival?  
Mármint engem, kérdezte Béres értetlenül, mert Ocsenást nem lehetett mindig megérteni,  
másképpen beszélt, biztosan a kórház miatt.*

Traduction :

*Monsieur n'a pas dû souvent être ramené ainsi à la maison, si j'ose dire en taxi ?  
Qui ça, moi ? a demandé Béres sans bien comprendre, parce qu'il n'est pas toujours  
facile de suivre Ocsenás, il a une façon différente de parler, sûrement à cause de  
l'hôpital.*

*Mon ami* suppose une relation beaucoup plus intime que le terme archaïque *kelmed*.

Texte original : *Miért nem borotválkozik kelmed ?*

Traduction : *Pourquoi vous ne vous rasez pas, mon ami ?*

Texte original : *Pásztoriné nagyságos asszony*

Traduction : *Sa Gracieuse Mme Pásztori*

Il est à observer en plus que le terme *Sa Gracieuse Majesté* est un titre honorifique utilisé pour le souverain du Royaume-Uni, donc son utilisation paraît plus que bizarre dans la bouche du personnage provenant des couches les plus défavorisées de la société.

Un dernier exemple pour la mauvaise traduction des appellatifs : un soir arrivent des tsiganes à la ville, avec leur parler et leur prononciation qui utilisent le patois de la région, ainsi *testvér* sera prononcé comme *dezsívír*. Malheureusement, le traducteur n'a pas considéré pas important de faire apparaître cette déformation dans sa traduction. Elle a cependant un caractère identitaire dans le roman.

Texte original : *Az egyikük azt mondta, Palkonyáról jöttek, bejások, mindnek üveg volt a kezében, na ilyál, dezsívír, hajtogatták, és mentek tovább.*

Traduction : *L'un d'eux a dit qu'ils arrivaient de Palkonya, qu'ils étaient béats, ils avaient tous une bouteille à la main, allez, bois, mon frère, les bouteilles se vidaient, ils ont continué leur route.*

## Conclusion

La traduction est une activité fortement imprégnée de la culture. Les traducteurs sont considérés souvent comme des passeurs aussi de transfert culturel. Ils peuvent ainsi contribuer à l'enlèvement des barrières non seulement linguistiques mais civilisationnelles aussi. Le choix – comme nous l'avons déjà indiqué dans la plupart des cas subjectif entre les deux tendances : la démarche ciblisme et la démarche sourcier, où la première stratégie privilégie la langue cible, et la deuxième la langue source - dépend de plusieurs facteurs. La démarche ciblisme, centrée sur le confort des lecteurs potentiels et la lisibilité du texte, résultat de la traduction, se contente d'adapter les *realia* rencontrées à des mots plus ou moins semblables dans la langue cible. Elle nous paraît inacceptable dans le cas de textes qui sont extrêmement imprégnés de références socio-culturelles. Si ces caractéristiques se perdent ou disparaissent au cours de la traduction, le résultat serait un texte qui communiquerait peut-être le déroulement de l'histoire mais serait complètement dépourvu de l'ambiance, du contexte, enfin de la réalité présente dans le texte original. Nous dirions – même si cela paraît exagéré – qu'il vaut mieux ne pas traduire ces romans que le faire à moitié, avec des solutions d'à-peu-près.

## Bibliographie

- ECO, U. 2003. *Dire presque la même chose*. Paris : Grasset.
- LADMIRAL, J-R. 1994. *Traduire : théorèmes pour la traduction*. Paris : Gallimard.
- OSEKI-DÉPRÉ, I. 1999. *Théories et pratiques de la traduction littéraire*. Paris : Armand Collin.
- RIACHI, G. 2009. De l'insécurité culturelle : traduction et acculturation. *Revue des Lettres et de Traduction*, n°13-2008. pp. 33-51.
- TELLINGER, D. 2003. A reáliák fordítása a fordító kulturális kompetenciája szemszögéből. *Fordítástudomány*, 5, 2. pp. 58-70.

## Textes analysés

- TAR, S. 1993. *A te országod*. Budapest : Századvég.
- TAR, S. 1998. *Choucas*, traduit par Patricia Moncorgé. Arles : Actes Sud.
- TAR, S. 1995. *A mi utcánk*. Budapest : Magvető.
- TAR, S. 2001. *Notre rue*, traduit par Patricia Moncorgé. Arles : Actes Sud.

**Andrea Nagy**  
*Université de Debrecen*  
[nagy.andrea@arts.unideb.hu](mailto:nagy.andrea@arts.unideb.hu)

## **Aspects linguistiques dans la critique de la traduction littéraire**

Linguistic Aspects of Literary Translation Criticism

The study aims to present a possible way of applying the interdisciplinary text approach in literary translation criticism. Instead of traditional literary criticism, often based on subjective impressions, the study proposes a complex comparative text analysis approach, in which text linguistics, especially semiotic textology, ensures the objective character of the equivalence analysis of the source and target language texts. The comparative text analysis aims to demonstrate through the comparison of a non-prototypical French literary text and its Hungarian translation that text linguistics can provide theoretical and methodological viewpoints which contribute to the practice of literary translation criticism according to scientific criteria.

Keywords: literary translation criticism, equivalence, text linguistics, semiotic textology

### Introduction

L'organisation textuelle de l'œuvre littéraire, l'agencement de ses éléments linguistiques, la structure et le liage de ses phrases, ou encore ses caractéristiques sémantiques et pragmatiques sont des phénomènes textuels qui, tant par leur ampleur que par leur complexité, représentent un champ de recherche infiniment riche à la fois pour la linguistique textuelle et pour la critique de la traduction littéraire. Étant donné que l'objet de la recherche dans les deux disciplines correspond, selon les termes de János S. Petőfi (2004 : 29, notre traduction), au « signe complexe pouvant être considéré comme un élément de l'usage de la langue compris dans son sens le plus large », c'est-à-dire au texte, la coopération entre la linguistique textuelle et la traductologie s'avère essentielle pour pouvoir examiner l'équivalence d'un texte littéraire et de sa traduction dans toute sa complexité et évaluer la qualité de la traduction selon des critères objectifs.

Dans cet esprit, le but de notre article est d'illustrer, par l'analyse comparative d'un texte littéraire dans sa langue source et dans sa langue cible, les avantages d'une approche textuelle dans la critique de la traduction littéraire. Dans la présente étude de cas, nous nous proposons de comparer un extrait de la pièce de théâtre française *L'Opérette imaginaire* de Valère Novarina (2012) avec sa traduction hongroise (*Képzletbeli operett*, ouvrage traduit par Zsófia Rideg) afin de montrer comment on peut rendre compte, à l'aide de l'approche textuelle et du cadre conceptuel de la textologie sémiotique, de l'équivalence même d'un texte à caractère atypique, intentionnellement déformé par l'auteur, et de sa traduction.

### 1. Notions et points de vue d'analyse de la textologie sémiotique

Comme nous nous appuyons sur le cadre conceptuel de la textologie sémiotique pour examiner les relations d'équivalence entre le texte français et sa traduction hongroise, il convient tout d'abord de présenter brièvement certains concepts et points de vue d'analyse pertinents pour la présente étude (János S. Petőfi a présenté la textologie sémiotique, son cadre théorique multidisciplinaire et son système conceptuel dans plusieurs ouvrages, l'image la plus complète se trouvant dans ses travaux de 1996, 2004). La textologie sémiotique considère le texte comme

un complexe de signes multimédia mais à dominante verbale, dans lequel « [l]a nature des descriptions de structure et de sens attribués au *vehiculum* [à la forme physique du texte] varie en fonction du créateur ou du récepteur, de la situation de communication, de la théorie (ou du système implicite de connaissances et d'hypothèses) utilisée lors de cette attribution » (Petőfi 1996 : 10, notre traduction). De ce fait, la textologie sémiotique opère avec un modèle de signe complexe à plusieurs composantes : « elle décompose le signe, tant le signifiant que le signifié, afin de pouvoir nommer l'objet de chaque domaine de la description textuelle par les sous-composantes » (Dobi 2021 : 39, notre traduction). Dans les cadres de la textologie sémiotique, l'interprétation d'un texte en tant que signe complexe, suppose donc la prise en considération de toutes ses composantes sémiotiques (depuis sa manifestation physique jusqu'au fragment du monde représenté), des images mentales de celles-ci, ainsi que des relations que les composantes entretiennent entre elles.

Cependant, comme cet immense appareil offre de nombreuses pistes d'analyse, il est nécessaire de choisir les composantes et les aspects à examiner correspondant à l'objectif de l'analyse donnée. Dans le cas présent, pour l'analyse comparative d'un texte non prototypique et de sa traduction, nous considérons comme critère pertinent l'équivalence des plans des rapports textuels des œuvres en langue source et en langue cible. Il s'agit donc d'examiner, d'une part, l'équivalence des rapports intratextuels (à savoir *connexion grammaticale* et *cohésion sémantique*), d'autre part, celle des plans des rapports extratextuels, c'est-à-dire l'équivalence des rapports des faits que les textes en langues source et cible sont supposés représenter. Ces derniers rapports, appelés *constringence* par Petőfi (cf. Petőfi 2009), ont un rôle primordial, en particulier dans le cas d'un texte non prototypique, « déviant », car au sens de la textologie sémiotique, c'est avant tout la constringence qui garantit la textualité, la cohérence d'un texte, même dans le cas où sa texture, c'est-à-dire les phénomènes de connexion et de cohésion sont incomplets ou endommagés. Cependant, comme les plans des rapports intra- et extratextuels sont en interdépendance, et qu'ils ne peuvent pas toujours être clairement séparés, la détérioration d'un plan peut en affecter un autre (ou d'autres) plan(s).

## 2. Analyse comparative des textes

C'est également le cas dans la pièce *L'Opérette imaginaire* de Novarina, où l'atteinte au plan des rapports grammaticaux et sémantiques du texte affecte le plan des rapports extratextuels, c'est-à-dire la capacité du spectateur à interpréter l'ensemble des faits (supposés) exprimés dans le texte comme étant une partie consistante de la réalité ou d'une réalité supposée.

« Le théâtre de la parole de Valère Novarina est un théâtre logocentrique basé sur la tradition dramatique et théâtrale de Genet et de Jarry » – écrit Sepsi (2009 : 7, notre traduction) dans la préface du deuxième recueil d'essais en hongrois, intitulé *A cselekvő szó színháza* (*Le théâtre de la parole en action*) de Valère Novarina. Dans ses œuvres, Novarina démonte l'être humain qui existe dans le langage et par le langage pour le remonter autrement : en mettant tout à l'envers, en dispersant, en renversant tout. Selon l'auteur, « le théâtre n'a jusqu'ici pas assez défiguré notre visage, ôté notre tête, subverti nos concepts, déstabilisé en profondeur la syntaxe humaine, renversé la musique » (Novarina 2007 : 69). Suivant cette conception de la représentation théâtrale, dans *L'Opérette imaginaire*, il y a des marionnettes vivantes qui bougent sur la scène, qui tournent en rond, et, pareils à des figures de jeux de cartes, apparaissent dans différentes constellations. L'intrigue qui ne mène nulle part réside dans les mots mêmes.

Il est donc intéressant d'examiner du point de vue de la traduction quels plans textuels ont été délibérément détériorés par l'auteur et dans quelle mesure, quel effet cela a sur le sens global du texte, et comment Zsófia Rideg, la traductrice, recrée en hongrois le caractère « détérioré »



du texte. Pour notre analyse, nous avons choisi l'extrait caractéristique suivant de l'acte I, scène 3 de la pièce.

Acte I<sup>er</sup>, scène 3 : Maison vide.

*La Femme Pantagonique*

Allume la lumière dans la tête d'autrui. Nous sommes le combien aujourd'hui 22 ?

*Le Valet de carreau*

Le 28 vite-six deux.

*La Femme Pantagonique*

Où en est le conflit entre Anthroïdes et Humanidiens ?

*Le Valet de carreau*

Oui.

*La Femme Pantagonique*

Et quelle heure est-y ?

*La Machine au nom trompeur, Le Valet de carreau, La Femme Pantagonique*

Vingt heures 22, 33, 24, 83, 4, 2, 1.

*La Machine au nom trompeur*

[K01]\* Les forces valentétunoïdes de l'U.N.F.L.S.C.I.O. et les transfuges du F.L.P.P.K.R.S. se sont occasionné d'importants dégâts mutuels sous les yeux des observateurs – alors même que [K02] les forces anthroïdes et les forces nonanoïdes récupéraient à leur profit le restant des forces umanoïdiennes. [K03] Pour les livrer, toute honte bue, aux troupes bobloïdes.

*Le Valet de carreau*

Quelle heure est-y ?

*La Femme Pantagonique*

Quelle heure est-y l'heure qu'il est ?

*Le Valet de carreau*

Précisément huit heures quatre et quatre. Olaf, cesse d'aboyer !

*La Femme Pantagonique*

Que donne le conflit entre les Unanoïdes et les Anthroponidiens ?

*Le Valet de carreau*

Il ne donne rien.

*La Femme Pantagonique*

Si. Pilaf, cesse d'aboyer ! veux-tu !

\* [K01] est à comprendre comme unité macro-compositionnelle de premier degré, et le chiffre comme le numéro d'ordre de la proposition textuelle donnée.

I. felvonás, 3. jelenet. Üres ház.

*Pánagónia nő*

Kapcsold be a fényt a másik fejében. Hanyadika van ma 22-dikén?

*Káro Bubi*

Hamar 30-dika és öt másik.

*Pánagónia nő*

Hol tart az összetűzés az Antropoidák és Humanidek között?

*Káro Bubi*

Tényleg.

*Pánagónia nő*

És hány óra van itt?

*A Kép-Gép. Káro Bubi. Pánagónia nő*

Húsz óra 25, 16, 47, 33, 7, 5, 1.

*A Kép-Gép*

[K01] Az I.B.L.S.N.O.P.Q. aberrogén erői és a K.L.O.Z.Á.J.E.M. dezertőrei kölcsönösen jelentős károkat okoztak egymásnak a megfigyelők szeme láttára – miközben [K02] az antropoid és nonaoid haderők bekebelezték az umanoïd haderők maradványait. [K03] Hogy átadják őket, szégyenszem lesütve, a bablaïd csapatoknak.

*Káro Bubi*

Hány óra van itt?

*Pánagónia nő*

Hány óra az amennyi az ittlévő idő?

*Káro Bubi*

Pontosan hét óra kettő és kettő. Blöki, ne ugass!

*Pánagónia nő*

Hogy áll az Unanoïdák és Antropoidok közötti konfliktus?

*Káro Bubi*

Ül.

*Pánagónia nő*

De tényleg. Bodri, ne ugass! Hallod!

À première vue, la manifestation physique du texte, la suite dialogale semble bien formée et appropriée au genre théâtral. Le spectateur – également en raison du décor – considère probablement la scène comme faisant partie d'un scénario quotidien où un couple assis devant la télévision le soir, est en train de discuter. Pourtant, le spectateur se sent embarrassé, car les dialogues ne lui paraissent pas tout à fait cohérents. Les tours de paroles, unités de base de la conversation, ne satisfont ici ni à la condition de contenu propositionnel, ni à la condition thématique des contributions conversationnelles. En effet, tantôt c'est une réponse affirmative qui suit une interrogation partielle, tantôt c'est une question ayant le même sens qui succède à la question posée. Le texte ne présente donc pas une continuité thématique normale. Cependant,

comme ces phénomènes peuvent être saisis au niveau de la structure du texte, ils ne posent pas de problème du point de vue de la traduction : en conservant la structure originale, le caractère déviant du dialogue est évidemment aussi réalisé dans la traduction hongroise.

Quant à la texture grammaticale, il est à observer que dans le texte français, ce sont principalement les formes verbales au présent de l'indicatif qui assurent un certain degré de liage grammatical entre les tours de paroles : *sommes, est, est, est, est, est, donne, donne*. Dans la traduction hongroise, la seule différence est que, en raison des particularités de la langue hongroise, la forme de la 3<sup>e</sup> personne du présent du verbe *être* au singulier est moins fréquente. Le liage grammatical est néanmoins réalisé, comme dans le texte français, par les formes verbales au présent : *van, tart, van, van, áll, ül*.

En ce qui concerne, par contre, le plan des rapports sémantiques, on constate que ces deux dernières formes verbales hongroises (*áll – ül*) vont ici à l'encontre de la cohésion, contrairement au couple de phrases affirmative-négative françaises *Que donne... ? – Il ne donne rien*. En effet, le sens contextuel du verbe hongrois *áll* dans la question du type 'hogy áll valami?' (*Que donne ... ?*) n'est pas en relation sémantique avec le sens du verbe *ül* (*être assis*) : dans le contexte donné, ces verbes ne sont pas des antonymes. Cette rupture dans la cohésion entre les phrases du tour de parole en question affecte également l'interprétation de la configuration d'états de choses supposés être exprimés dans le texte ; force est donc de constater que sur ce point, le texte hongrois est moins contraignant que le français. L'équivalence des deux textes n'est cependant pas affectée, puisque la traductrice, tout comme l'auteur de la pièce, recourt consciemment à la détérioration des liens cohésifs du texte pour réduire sa capacité à véhiculer du sens.

En effet, le caractère déviant du texte se réalise principalement par l'affaiblissement du plan des rapports sémantiques. Ainsi, on trouve dans le texte toute une série de lexèmes qui n'existent pas dans la langue française, comme *Anthropoïdes, Humanidiens, valentétunoïdes, Unanoïdes, Anthropoponidiens*, etc. Le sens de ces lexèmes, créés par l'auteur, peut pourtant être aisément déduit du contexte : ils doivent référer à des 'peuples imaginaires'. Ils ne présentent pas non plus un problème majeur du point de vue de la traduction, vu que la langue hongroise, comme le français, utilise également des racines et des suffixes grecs et latins, principalement dans les textes scientifiques : *Anthropoïdes – Antropoidák, Humanidiens – Humanidek, Unanoïdes – Unanoidák*, etc. La traductrice fait une seule exception : elle écarte le mot *valentétunoïdes*, et crée à la place l'adjectif *aberrogén*, dont la racine suggère un contenu sémantique négatif : 'provoquant quelque déviance, perversité'. Avec la création de ce mot qui n'existe pas dans la langue hongroise, mais dont le sens suggéré est plus identifiable et plus négatif que celui du mot français, le travail de la traductrice peut être qualifié d'adaptation : elle apporte ses propres idées créatives au processus original de formation des mots, devenant ainsi une quasi-coauteure de la pièce.

En ce qui concerne les rapports sémantiques, le vrai problème réside dans l'interprétation et la traduction d'unités plus larges, difficulté qui n'est due qu'en partie à leur structure non standard, comme dans le cas de la phrase *Quelle heure est-y l'heure qu'il est ?* Certes, cette phrase n'est pas conforme aux règles de la syntaxe française, néanmoins, dans la situation de communication quotidienne représentée dans la pièce, elle peut être interprétée comme un cas d'imprécision linguistique résultant de la spontanéité du langage parlé, ou peut-être comme une caractérisation indirecte des personnages à travers leur usage de la langue. Étant donné que dans l'ordre des mots des phrases hongroises, un nombre considérable de variations sont acceptables, la traductrice n'a pas eu recours à des variations structurelles syntaxiques, mais à des solutions lexicales qui recréent parfaitement l'usage familier, « relâché » ou moins exigeant de la langue. Parmi ces procédés lexicaux, citons le choix de la forme populaire, sans accent du mot standard *hányadik* dans la question *Hányadika van ma 22-én?* (*Nous sommes le combien aujourd'hui 22 ?*), ou l'insertion du mot *amennyi* dans la question *ÉS hány óra az amennyi az ittlévő idő?*

(*Quelle heure est-y l'heure qu'il est ?*), qui évoque la question *mennyi az annyi?*, une tournure familière et plaisante du langage oral hongrois.

Les déviations les plus manifestes s'observent principalement dans la continuité du sens des phrases. Les unités propositionnelles du texte français ne réalisent un certain rapport sémantique que par la forme extérieure des expressions temporelles : *nous sommes le combien, le 28, quelle heure, vingt heures, l'heure qu'il est*, etc. En effet, la configuration d'états de choses que l'on peut attribuer à cette série d'expressions relatives au temps ne dessine pas une chronologie normale, il est impossible de leur attribuer un sens référentiel. Ces phrases sont vides de sens, comme le suggère d'ailleurs le titre de l'acte aussi : *Maison vide*. Par conséquent, la traduction ne peut s'avérer adéquate en termes de structure et de contenu que si les mots relatifs au temps sont tenus pour sémantiquement vides. C'est exactement ainsi que procède Zsófia Rideg, qui, en raison du vide référentiel des expressions temporelles, met l'accent sur la sonorité du texte théâtral, et ne tient pas à conserver les chiffres originaux, comme dans le cas du français *quatre et quatre*, dont ce n'est que l'allitération qui est conservée dans la traduction hongroise : *kettő és kettő*.

La partie la plus importante de la scène en question est le texte prononcé par *La Machine au nom trompeur*. Ce texte, qui mérite une attention particulière du point de vue de la traduction, présente les caractéristiques lexicales et textuelles du genre journalistique *brève*, et malgré ses quelques déviations sur le plan des rapports sémantiques, il constitue l'unité la plus cohérente de la scène. La cohésion sémantique du texte français est garantie, d'une part, par les mots appartenant au champ sémantique de la 'guerre' : *forces, transfuges, observateurs, troupes*. Leurs équivalents hongrois adéquats sont également des éléments de textes de la presse : *erő, dezertőrei, megfigyelők, csapatok*. D'autre part, le lien sémantique est assuré par les expressions et tournures stéréotypées qui sont les éléments constitutifs typiques de la structure textuelle d'une brève journalistique présentant un conflit de guerre, tant en français qu'en hongrois : *se sont occasionné d'importants dégâts mutuels – jelentős károkat okoztak egymásnak ; sous les yeux des observateurs – a megfigyelők szeme láttára*. En outre, la relation logique entre les états de choses référés est explicitée par des connecteurs logiques aussi : [K01] *alors même que* ([K02] *pour* [K03]). La traductrice, tenant compte du rôle des connecteurs dans l'organisation textuelle et de leur fonction dans la constringence des faits supposés être représentés dans le texte, a maintenu ces éléments relateurs à leur place originale, et a ainsi créé une traduction équivalente : [K01] *miközben* ([K02] *hogy* [K03]).

L'analyse sémiotique textuelle montre bien que la caractéristique essentielle du texte atypique de Novarina est sa fragmentation sémantique : les chaînes sémantiques interprétables sont courtes et changent rapidement, les personnages prononcent des mots dépourvus de sens, ou des phrases et des suites de phrases qui, même s'il est possible de leur attribuer un sens, appartiennent à des sphères sémantiques ne pouvant être apparentées qu'avec une certaine difficulté. Zsófia Rideg sait parfaitement recréer cette fragmentation sémantique en hongrois, et grâce à cela et à ses solutions linguistiques créatives, elle a produit un texte hongrois à tous égards équivalent à l'original français.

## Conclusion

L'analyse textuelle de cette étude avait pour but d'illustrer le fait que l'approche de la linguistique textuelle peut être appliquée à la critique de la traduction. En effet, les traducteurs et les traductologues constatent couramment que « la plupart des critiques de la traduction ont tendance à être subjectives, plaçant avant les considérations professionnelles la question de savoir s'il faut aimer ou ne pas aimer » (Lőrincz 2008 : 65, notre traduction). La question est, bien entendu, de savoir quels outils, méthodes et cadres théoriques sont à la disposition du

critique de la traduction pour l'aider à évaluer une traduction littéraire selon des critères qui ne sont pas subjectifs ou choisis de manière aléatoire. Existe-t-il des méthodes permettant de déterminer si le texte produit dans la langue cible est une variante équivalente du texte original à tous égards, et si ce n'est pas le cas, quel type de problème est à l'origine de cette situation et à quel niveau du texte ? Selon nous, la critique de la traduction littéraire doit aborder les textes à comparer avec la même attitude de réception analytique que celle adoptée par le traducteur littéraire à l'égard du texte de la langue source. L'affirmation de Julianna Lőrincz (2008 : 43, notre traduction) concernant le traducteur littéraire selon laquelle « la réception analytique signifie également la décomposition du texte de la langue source dans le but de recréer la structure grammaticale, les niveaux sémantique et pragmatique du texte original avec les outils de la langue cible » peut être considérée comme valable pour la critique de la traduction littéraire également.

Le cadre théorique de la textologie sémiotique peut fournir une méthode d'analyse textuelle cohérente et une procédure d'explicitation du sens du texte, qui peuvent être appliquées à tous les textes, à leurs niveaux grammatical, sémantique et pragmatique, ainsi qu'à toutes leurs composantes, comme l'a montré notre exemple d'analyse ci-dessus, même pour un texte non-prototypique. Dans le cas des œuvres littéraires, il convient de tenir la forme déviante du texte pour une intention consciente de l'auteur et pour porteuse d'un sens textuel supplémentaire. Par conséquent, le principal critère d'évaluation de la traduction est la recréation et l'équivalence du caractère « détérioré » du texte en langue cible. En raison du caractère atypique du texte, nous avons cherché à savoir quels sont les niveaux de l'organisation du sens textuel et les liens intra- ou extratextuels qui sont consciemment affaiblis par l'auteur dans l'œuvre originale. L'analyse sémiotique textuelle a révélé que les détériorations dans le texte français et dans sa traduction hongroise se situent au même niveau et sont de même nature, ce qui a objectivement confirmé notre impression première et subjective relative à l'équivalence de la traduction par rapport à l'œuvre originale.

Notre analyse textuelle qui avait pour objet les problèmes de la critique de la traduction vise à démontrer que la textologie sémiotique peut fournir des perspectives théoriques et méthodologiques permettant une compréhension plus nuancée du fonctionnement du texte. Ces perspectives contribuent non seulement à une analyse plus profonde du processus textuel de la traduction, mais aussi à la pratique de la critique de la traduction littéraire selon des critères scientifiques.

## Bibliographie

- DOBI, E. 2021. *A szemiotikai textológia hozadéka a szövegek jelentésreprezentációjában [La contribution de la textologie sémiotique à la représentation du sens des textes]*. Budapest : Akadémiai Kiadó.
- LŐRINCZ, J. 2008. *Kultúrák párbeszéde [Dialogue des cultures]*. Pandora Könyvek 10. Eger : Lícium Kiadó.
- NOVARINA, V. 2007. « Le langage se souvient. Entretien avec Isabelle Babin ». *L'Annuaire théâtral : revue québécoise d'études théâtrales* (42), pp. 69-78. <<https://www.erudit.org/fr/revues/annuaire/2007-n42-annuaire3688/041690ar/>>, [consulté le 16 février 2023].
- PETŐFI, S. J. 1996. « Az explicitég biztosításának feltételei és lehetőségei természetes nyelvi szövegek interpretációjában [Les conditions et les possibilités d'assurer le caractère explicite de l'interprétation des textes en langue naturelle] ». *Linguistica, Series C, Relationes* 8, Budapest : MTA Nyelvtudományi Intézete [Institut de Recherches en Linguistique de l'Académie des Sciences de Hongrie].

- PETŐFI, S. J. 2004. *A szöveg mint komplex jel. Bevezetés a szemiotikai textológiai szövegszemléletbe [Le texte comme signe complexe. Introduction à l'approche textuelle en textologie sémiotique]*. Budapest : Akadémiai Kiadó.
- PETŐFI, S. J. 2009. «Konstringencia. A szövegben feltehetően kifejezésre jutó tényállás-konfiguráció (tényállás-együttes) szerves egysége mint a szöveg-összefüggőség hordozója [Constringence. La consistance de la configuration d'états de choses (de l'ensemble d'états de choses) supposée être exprimée dans le texte, comme porteuse de la cohérence textuelle] ». In : DOBI, E. (éd.) : *Egy poliglott szövegnyelvészeti-szövegtani kutatóprogram II. [Un programme de recherches polyglottes en linguistique textuelle/textologie II.] (=Officina Textologica 15.)*. Debrecen : Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszék, pp. 55-67.
- SEPSI, E. 2009. « A cselekvő szó (ige) színháza [Le théâtre de la parole (du verbe) en action] ». In : SEPSI, E. (ed.) : *Novarina V. : A cselekvő szó színháza*. Budapest : Ráció Kiadó, pp. 7-11.

### Source

- NOVARINA, V. 2012. *L'Opérette imaginaire*. Nouvelle édition. Paris : Gallimard.
- NOVARINA, V. 2008-2009. *L'Opérette imaginaire. Képzletbeli operett*. Traduit en hongrois par Zsófia RIDEG. Debrecen : Csokonai Színház [Théâtre Csokonai].

## **El lenguaje inclusivo en la prensa española**

Inclusive language in the Spanish press

To avoid linguistic discrimination, the inclusive language movement was launched to promote the conscious choice of words, not using, for example, the masculine plural form for the description of people in general. Several other phenomena complement the picture. For example, the number of words that use the morpheme -e as a general way of referring to all sexes is growing. As part of inclusive language, also more and more nouns form their feminine to make women visible. These latter forms are welcome and applied, although in several cases the masculine form appears with a feminine article. Regarding the morpheme -e according to the RAE it contradicts the rules of normative grammars. What is the position of newspapers in this debate? How is inclusive language used in the press? This paper will present the results of a research that has analyzed articles from newspapers.

Keywords: inclusive language, press, feminine forms, orthonyms, differentiated, morpheme –e

### Introducción

En los últimos años, el lenguaje inclusivo ha sido objeto de un intenso debate en diversos ámbitos de la sociedad, incluyendo los medios de comunicación. La prensa española no ha sido ajena a esta discusión, y cada vez más se están implementando cambios para adoptar un lenguaje más inclusivo y respetuoso con la diversidad. En este artículo, exploraremos el uso del lenguaje inclusivo en la prensa española, particularmente el de las formas femeninas, destacando ejemplos concretos de su aplicación.

El lenguaje inclusivo se basa en la idea de utilizar un vocabulario y una estructura gramatical que no excluya ni discrimine a ninguna persona por razón de género u otras características. En realidad, en las definiciones que se dan, predomina la idea de género: por lenguaje inclusivo “se entiende la manera de expresarse oralmente y por escrito sin discriminar a un sexo, género social o identidad de género en particular y sin perpetuar estereotipos de género.” (un.org); “El concepto alude al modo de expresión que evita las definiciones de género o sexo, abarcando a mujeres, varones, personas transgénero e individuos no binarios por igual” (definicion.de).

Partiendo de este punto de mira en nuestro artículo nos centraremos en el uso de palabras cuya intención es visibilizar e incluir a la mujer, que en la mayoría de los casos son vocablos que denominan profesiones.

### 1. Masculino y femenino en el español: una breve consideración histórica

En el latín clásico, los géneros gramaticales eran masculino, femenino y neutro, y las palabras se clasificaban en estos géneros según ciertas reglas gramaticales. Sin embargo, a medida que el latín evolucionó hacia el español, se produjeron varios cambios en este sistema. Se perdió el género neutro del latín y las palabras que originalmente eran neutras se asignaron al género masculino o femenino en español. La reorganización del sistema se efectuó, sobre todo, a base de la terminación: la forma masculina se derivó del acusativo de la segunda y de la cuarta declinación, dando lugar al morfema de género masculino –o en el español: FILIUM > hijo; FRUCTUM > fruto. Las formas femeninas por su parte se derivaron de la primera y de la quinta

declinación, resultando el morfema de género femenino –a en el español: MENSAM > mesa; RES PUBLICA > república. Los neutros, siguiendo esta reorganización, se sumaron sobre todo al grupo de sustantivos masculinos, ya que en el español normalmente llegaron a tener una terminación en –o: VINUM (n) > vino (m); PORTUM (n) > puerto (m). Sin embargo, los neutros de la segunda declinación que en plural terminaban en –A llegaron a ser femeninos debido al hecho de que por su terminación fueron identificados como tales por los hablantes: FOLIA (n) > hoja (f).

Los sustantivos de la tercera declinación dieron la terminación –e o la terminación en consonante en el español y pueden ser tanto masculinos como femeninos: PONTEM (m) > puente (m); NIVEM (f) > nieve (f). Los neutros de esta declinación pueden tener distintos resultados: MARE (n) > mar (m); MEL (n) > miel (f), incluso puede darse el caso de que un sustantivo originalmente masculino llegue a convertirse en femenino: FONTEM (m) > fuente (f).

En resumidas cuentas, los morfemas de género masculino y femenino por excelencia son –o y –a respectivamente, mientras los sustantivos que terminan en –e o consonante pueden ser o masculinos o femeninos.

## 2. Epícenos, ortónimos, comunes y diferenciados

Para poder analizar los ejemplos y llegar a las conclusiones, es necesario tener en cuenta la caracterización de los sustantivos en cuanto al género.

“El epícenno no es un género ni un sexo. Es una clase formada por nombres (con género) de seres sexuados masculinos o femeninos que no diferencian lingüísticamente el sexo de su referente ni en su significado léxico ni a través de sus morfemas” (Gutiérrez Ordóñez 2019: 666). Se trata de un término genérico que neutraliza los rasgos de sexo (Gutiérrez Ordóñez 2019: 666). Los epícenos pueden designar animales, vegetales o seres humanos y pueden ser masculinos o femeninos: *el coyote/la rana, el pino/la avena, el personaje/la víctima*, etc. Los epícenos no cambian de género en su concordancia: *Las víctimas varones fueron llevadas al hospital. El gorila hembra es muy amistoso*.

Los ortónimos deben su existencia al hecho de que algunas profesiones y cargos fueron exclusivos para los miembros de un solo sexo. Ortónimos masculinos son, por ejemplo: *cura, caballero, tenor*, etc. Femeninos son: *amazona, hada*, etc. La gran diferencia entre epícenos y ortónimos consiste en que en los ortónimos no se neutralizan los rasgos de sexo, sino que son relevantes.

En el caso de los sustantivos comunes en cuanto al género, se trata de una clase de sustantivos que disponen de una única forma para masculino y femenino y son los artículos (y adjetivos) que determinan su género: *el/la testigo, el/la turista, el/la cónyuge, el/la mártir*, etc.

La diferenciación se lleva a cabo a través de operaciones morfológicas, derivación (*alcalde, desa; héroe, ína; poeta, tisa; actor, triz*; etc.) o flexión (*alumno, na; maestro, tra; elefante, ta*; etc.)

## 3. Denominación de profesiones

Como afirma Gutiérrez Ordóñez,

Muchas profesiones eran ejercidas sólo por varones y algunas sólo por mujeres. Los cambios experimentados en la sociedad durante los últimos tiempos han abierto a la mujer el camino hacia su formación y, como consecuencia, a trabajos, profesiones, actividades, roles... antaño vetados por barreras ideológicas, laborales, sociales, políticas... Esta evolución ha provocado cambios que han afectado al contenido y a la morfología de las voces referidas a dichas profesiones. El proceso

seguido se puede resumir en los estadios de la siguiente cadena: Ortónimo > común > diferenciado (morfológicamente) (Gutiérrez Ordóñez 2019: 677)

Como el sistema del español permite la formación de femeninos, el proceso se puede ilustrar en este gráfico:

Fase 1	Ortónimo	<i>el diputado</i>	∅
Fase 2	Común	<i>el diputado</i>	<i>la diputado</i>
Fase 3	Diferenciado	<i>el diputado</i>	<i>la diputada</i>

Fig. 1. Los cambios y el sistema (Gutiérrez Ordóñez 2019: 677)

Podemos ver cómo refleja la lengua los cambios en la sociedad. El cargo *diputado* fue reservado para varones durante mucho tiempo. Al aparecer las mujeres en esta profesión, el ortónimo empezó a utilizarse como sustantivo común en cuanto al género, admitiendo el artículo definido femenino. La fase tres, que da la mayoría de los resultados actuales, ya nos presenta el vocablo con su variante modificada morfológicamente.

En efecto, el DRAE se ha ampliado en los últimos años para incluir una serie de formas femeninas como por ejemplo: *adoquinador, ra; alcalde, desa; apotecario, ria; camellero, ra; capitán, na; chamán, na; don, ña; individuo, dua; patán, na; verdulero, ra*; etc. Incluso, el servicio de consultas de la RAE ha respondido que los siguientes femeninos también están bien formados: *carabinera, madera ('policia'), verduga, obispa, arzobispa, párroca, caballera, desarrolladora gráfica, asesora jurídica, tenora, comodora*, etc. Hacer visible a la mujer es un proceso muy intenso, podemos ver que se manifiesta también en casos en los que no debería ser necesario, pensamos concretamente en los sustantivos terminados en -e y en consonantes ya que hemos visto que estos sustantivos pueden ser tanto femeninos como masculinos.

#### 4. Lenguaje periodístico e inclusión de mujeres

A continuación veamos algunos ejemplos que aparecen en la prensa. Durante la investigación, se han procesado cientos de artículos periodísticos, pero aquí sólo se expone una parte de ellos por falta de espacio. De las formas habituales de tipo *abogado, da; arquitecto, ta*, etc., solo mencionamos un par de ejemplos, nos centraremos sobre todo en aquellas que muestran cierta vacilación.

Tal ha sido la repercusión que ha tenido el enfrentamiento entre *ambas políticas* que no le ha quedado otra a la ministra de Igualdad que tomar medidas. (<https://www.cope.es>)

Ningún *hipérgamo/hipérgama* está libre de sospecha ante la sociedad. Se define hipergamia como el acto de buscar pareja de mejor nivel social y económico que *uno/a mismo/a*. (<https://www.elmundo.es>)

Una dición dedicada a las «*genias y genios*» de la historia en la que a uno de los participantes se le preguntó... (<https://www.abc.es>)

*Una médico* del Vall D'hebron cree que hay que valorar la situación de ahora pero "no tiene nada que ver con la vivida en marzo" (<https://www.abc.es>)

*Una médico* intensivista del hospital Puerta de Hierro narra la larga batalla por la vida de dos de sus pacientes de la UCI. (<https://www.abc.es>)



*Una médico* embarazada sufre una agresión en el centro de salud de Mora por parte del padre de una paciente (<https://www.abc.es>)

«Si no me habla en castellano tendrá que ir al hospital»: denuncian a *una médica* en Alicante por no saber valenciano. (<https://www.abc.es>)

Martín Villa, ante *la juez* Servini: «No fui un ministro que rehuyese responsabilidades» (<https://www.abc.es>)

*La juez* procesa a Álvarez Cascos por apropiación indebida de fondos del partido (<https://www.abc.es>)

Trump se decanta por *la juez* conservadora Barrett para el Supremo. El presidente de Estados Unidos, Donald Trump, se ha decantado por *la jueza* conservadora Amy Coney Barrett para ocupar en la Corte Suprema el asiento que pertenecía a Ruth Bader Ginsburg (<https://www.abc.es>)

*Una juez* obliga a un niño de 6 años a ir visitar a su padre, preso por maltratar a su madre. *La jueza* dio la razón al padre en julio en la demanda que interpuso para establecer un régimen de visitas. (<https://www.abc.es>)

Portavoz nacional de *Juezas y Jueces* para la Democracia (<https://www.abc.es>)

*La nueva líder* de la izquierda italiana sucumbe al glamur (<https://www.abc.es>) Con esas cuentas públicas, *la líder* regional quiere «reforzar la educación, la sanidad y los planes de vivienda». (<https://www.abc.es>)

La convivencia política con *la lideresa* madrileña es una de las muchas incógnitas del mandato que inicia el todavía presidente de la Xunta de Galicia (<https://www.elpais.com>)

Este año han sido galardonados con los premios Princesa de Asturias los sanitarios españoles por su trabajo ante la Covid-19 (Concordia), los compositores Ennio Morricone y John Williams (Artes); *la poeta* canadiense Anne Carson (Letras) y los ... (<https://www.abc.es>)

El acto fue presentado por el coordinador de ABC Cultural, Javier Díaz-Guardiola, junto a *la poeta* Ana María Caballero (<https://www.abc.es>)

Por lo demás, la lentitud y la actitud con que está procediendo *la fiscal* de la Corte, Fatou Bensouda, sugieren que no habrá gran avance. (<https://www.abc.es>)

*La concejal* de Accesibilidad, María Teresa Puig, visitó ayer el barrio de Palomarejos (<https://www.abc.es>)

Monasterio apela a la «presunción de inocencia» tras la detención de *una concejala* de Vox en Parla en una operación antidroga (<https://www.abc.es>)

Durante los próximos 11 días publicaremos las aventuras de *la detective* 'sentimental' Cora Bruno (<https://www.abc.es>)

«*Detectives victorianas*», las pioneras del género. Agatha Christie inventó dos perfiles de mujer detective que han pasado a la historia: la solterona arquetípica y detective aficionada Miss Amelia Butterworth, prototipo de Miss Marple y *la primera detective* profesional que conocemos, ... Violet Strange. (<https://www.abc.es>)

¿Es *una detective* que se infiltra en un manicomio? ¿O *una paciente* que se cree *una detective*? (<https://www.abc.es>)

La expresión “*portavozas*” utilizada el pasado martes por la portavoz de Unidos Podemos en el Congreso de los Diputados, Irene Montero, durante una rueda de prensa no fue, en ningún caso, un lapsus. (<https://www.abc.es>)

Más de ochenta años antes de que los *miembros* y *miembras* llegaran a nuestras vidas, por desgracia para quedarse, irrumpía en el Lyceum Club Femenino de Madrid el I Salón de *Dibujantas*. Entonces no fue una estupidez: aquel femenino plural era toda una declaración de intenciones. (<https://www.abc.es>)

Mujeres, modernas, cultas... y *dibujantas*. *Una dibujante* extraordinaria, con gran fuerza y calidad. (<https://www.abc.es>)

Una vez acabada la sesión *la clienta* y su madre se estuvieron informando de otros servicios y horarios en el centro. (<https://www.abc.es>)

«La única forma de subsanarlo es con la absolución de mi *clienta*», ha argumentado. (<https://www.abc.es>)

La respuesta viral de un bar cerrado por vacaciones a *una clienta*: «Nos gusta disfrutar de la familia, no solo darte de cenar a ti» (<https://www.abc.es>)

Toñi Sánchez, autora de ‘Mi cocina Carmen Rosa’, es una de *las clientes* habituales de Antonio y Ramón. (<https://www.abc.es>)

...interrumpió la consulta telefónica de *una paciente* para exigirle que cambiara de lengua». *La paciente*, para conocer el resultado de un diagnóstico de salud... (<https://www.abc.es>)

... infecciones respiratorias -cuyo origen, posteriormente, se vinculó a la enfermedad pulmonar ... que padecía *la paciente* (<https://www.abc.es>)

## 5. El tercer género y la paradoja de la -e

El llamado “tercer género” se utiliza para referirse a una categoría o identidad de género que no es exclusivamente binario, es decir, no se limita únicamente a la dicotomía masculino/femenino. Para referirse a esta identidad en los últimos tiempos han surgido propuestas como el uso del pronombre *elle* y formas como *ellxs*, *ell@s*. En cuanto a los sustantivos: *alumnes*, *alumnxs*, *alumn@s*. No vamos a repetir aquí la posición de la RAE en cuanto a estas formas, solo resaltamos que durante la investigación no se han encontrado ejemplos para este uso por parte de la prensa, estas formas solo aparecen cuando citan a políticos que las hayan utilizado o cuando tratan fenómenos del lenguaje inclusivo, pero en ninguno de los casos se refieren a profesiones.

«*Hijo, hija, hije*», «*niño, niña, niñe*»: así fue el discurso de la ministra de Igualdad, Irene Montero... Su ministerio nos cuesta 451 millones de «*euros, euras, eures*». (<https://www.elindependiente.com>)

Tomando en cuenta los cambios lingüísticos, podemos observar dos tendencias contradictorias. Una que ve la inclusividad en el uso del morfema –e, y para designar el tercer género claramente opta por esta terminación (ya que las otras dos versiones son impronunciables). Es una solución lógica, porque como hemos visto históricamente se trata de una terminación “inclusiva” que denota tanto seres masculinos como femeninos, por lo tanto podría incluir seres no binarios también. Otra, que intenta distanciarse del uso de este morfema, porque lo considera masculino (y no inclusivo): *jefe, fa*.

A base de esta problemática pueden surgir varias preguntas que no pretendemos responder, sólo las planteamos para futuras consideraciones. Si la terminación –e es inclusiva, como proponen los partidarios del lenguaje inclusivo, ¿por qué hace falta crear una forma femenina de los sustantivos que terminan así? Se trata de los casos *alcalde, desa; jefe, fa*; etc. ¿Quizá no sea tan inclusiva después de todo? Cuando decimos *alumne, hije, niñe*, etc., ¿incluimos a todos o sólo nos referimos a personas no binarias? Si sólo nos referimos a personas no binarias, ¿es inclusivo el lenguaje inclusivo?

## Conclusiones

Si queremos resumir el uso documentado en los artículos de prensa, podemos ver que en el caso de los sustantivos que denominan profesiones, la desinencia masculina –o se sustituye por el morfema femenino –a para visibilizar a las mujeres que se han incorporado al mundo laboral, por ejemplo: *político, ca*. Este uso es normal y natural, y sigue las recomendaciones de la RAE. Sin embargo, hemos encontrado una excepción que se refiere a la persona que ejerce la medicina. A pesar de que el Diccionario panhispánico de dudas resalta que el femenino es *médica* y que no debe emplearse el masculino para referirse a una mujer, en la gran mayoría de los artículos se documenta el empleo *la médico*. La explicación nos viene por dos caminos. Como nos revela la Fig.1, este vocablo parece estar en la fase 2, el ortónimo *el médico* ha pasado a ser un sustantivo común en cuanto al género *la médico*, pero todavía no ha llegado a la diferenciación cuando toma definitivamente la forma femenina con –a. Se trata de un proceso lento, pero que a largo plazo dará el diferenciado *la médica*. A esta explicación se le suma la actitud de los hablantes. El diario Redacción Médica hizo un cuestionario en Facebook relacionado con el tema: *Médico o médica: ¿cómo prefieren ellas que las llamen?* (<https://www.redaccionmedica.com>) Resulta que un 64,68 por ciento de las participantes en la encuesta prefiere la primera opción y un 35,32 elige que las designen como médicas.

En lo que respecta a la opinión de los hablantes, según la Nueva Gramática de la RAE pasa lo mismo con el sustantivo *poeta*, a las mujeres poetisas no les suele gustar que les llamen *poetisa*, y rechazan esta variante quizá porque “lleva a veces asociada la connotación de ‘poeta menor’” (RAE 2010: 99). Por lo tanto, en la conciencia lingüística de los hablantes, en estos casos la solución correcta y deseada es la del sustantivo común.

Otra cuestión es el uso de *miembra*. Aunque en teoría la norma prescribe que los masculinos acabados en –o hacen el femenino en –a, según la RAE este término es incorrecto y el uso adecuado es *miembro* (aunque en muchos lugares de Latinoamérica sí se emplea la palabra acabada en –a.). La feminización de la palabra costará bastante tiempo ya que “el sustantivo miembro, entendido como “Individuo que forma parte de un conjunto, comunidad o cuerpo moral” se comportó durante siglos como un epiceno de persona” (RAE 2020: 43). A pesar de eso la RAE no descarta que el vocablo siga el proceso que facilita la lengua como sistema y la forma femenina, que de momento genera rechazo, termine por generalizarse (RAE 2020: 43).

Los sustantivos que terminan en –e y en consonante, en los artículos se comportan como sustantivos comunes en cuanto al género y a veces como diferenciados: *la juez, za; la líder, resa; la concejal, la*, etc. Las dos variantes pueden aparecer incluso dentro del mismo artículo. Vale la pena mencionar que el grupo especial de sustantivos en –nte no debería tener forma femenina ya que proceden de participios latinos, sin embargo algunos de ellos toman el morfema femenino como hemos visto en el caso de *cliente, -ta*.

Como conclusión final podemos decir que la actitud de la prensa es atenerse a las normativas vigentes, fiables y convincentes de las autoridades, las formas que aparecen son aprobadas por la RAE, quitando la de *dibujanta*, pero el lenguaje utilizado da margen para el cambio y refleja las tendencias y usos actuales.

## Bibliografía

- GUTIÉRREZ ORDOÑEZ, S. 2019. Género, sexo y formación de femeninos. *Moenia* 25, pp.655-685.  
<file:///C:/Users/user/Desktop/G%C3%A9nero,%20sexo%20y%20formaci%C3%B3n%20de%20femeninos.%20Moenia.pdf> [fecha de consulta: 31.05.2023.]

- NACIONES UNIDAS *Lenguaje inclusivo en cuanto al género*. En línea <<https://www.un.org/es/gender-inclusive-language/>> [fecha de consulta: 31.05.2023.]
- Médico o médica: ¿cómo prefieren ellas que las llamen? *Redacción Médica* <<https://www.redaccionmedica.com/secciones/sanidad-hoy/medico-o-medica-como-prefieren-ellas-que-las-llamen--3772>> [fecha de consulta: 11.06.2023.]
- RAE 2016. *Estatutos y reglamento de la Real Academia Española*. En línea <[https://www.rae.es/sites/default/files/Estatutos\\_y\\_reglamento\\_nuevo.pdf](https://www.rae.es/sites/default/files/Estatutos_y_reglamento_nuevo.pdf)> [fecha de consulta: 02.06.2023.]
- RAE 2020. *Informe de la Real Academia Española sobre el lenguaje inclusivo y cuestiones conexas*. En línea <[https://www.rae.es/sites/default/files/Informe\\_lenguaje\\_inclusivo.pdf](https://www.rae.es/sites/default/files/Informe_lenguaje_inclusivo.pdf)> [fecha de consulta: 13.06.2023.]
- RAE 2010. *Nueva gramática de la lengua española*. Buenos Aires, Espasa Libros, S.L.

## Fuentes

- La inesperada decisión que ha tomado Irene Montero tras su bronca con Teresa Rodríguez. In: *COPE* 2020, <[https://www.cope.es/actualidad/espana/noticias/inesperada-decision-que-tomado-irene-montero-tras-bronca-con-teresa-rodriguez-20201101\\_975292](https://www.cope.es/actualidad/espana/noticias/inesperada-decision-que-tomado-irene-montero-tras-bronca-con-teresa-rodriguez-20201101_975292)> [fecha de consulta: 01.11.2020.]
- LANDALUCE, E. 2021. El mal de Lilith. In: *Diario El Mundo* <<https://www.elmundo.es/opinion/columnistas/2021/07/27/60ffe19afc6c8368198b4608.html>> [fecha de consulta: 28.07.2021.]
- El enfado de Arturo Valls por el inexplicable error de un concursante de «¡Ahora caigo!» In: *Diario ABC* 2020, <[https://www.abc.es/play/television/noticias/abci-enfado-arturo-valls-inexplicable-error-concursante-ahora-caigo-202010221627\\_noticia.html](https://www.abc.es/play/television/noticias/abci-enfado-arturo-valls-inexplicable-error-concursante-ahora-caigo-202010221627_noticia.html)> [fecha de consulta: 22.10.2020.]
- Una médico del Vall D'hebron cree que hay que valorar la situación de ahora pero "no tiene nada que ver con la vivida en marzo" In: *Diario ABC* 2020, <[https://www.abc.es/espana/abci-medico-vall-dhebron-creo-valorar-situacion-ahora-pero-no-tiene-nada-vivida-marzo-202007241748\\_video.html#vca=mod-lo-mas-p5&vmc=leido&vso=espana&vli=portadilla.espana&vtm\\_loMas=si](https://www.abc.es/espana/abci-medico-vall-dhebron-creo-valorar-situacion-ahora-pero-no-tiene-nada-vivida-marzo-202007241748_video.html#vca=mod-lo-mas-p5&vmc=leido&vso=espana&vli=portadilla.espana&vtm_loMas=si)> [fecha de consulta: 26.07.2020.]
- Una médico embarazada sufre una agresión en el centro de salud de Mora por parte del padre de una paciente. In: *Diario ABC* 2023, <<https://www.abc.es/espana/castilla-la-mancha/toledo/pueblos/medico-embarazada-sufre-agresion-centro-salud-mora-20230227102949-nt.html>> [fecha de consulta: 01.03.2023.]
- D. V. 2023. «Si no me habla en castellano tendrá que ir al hospital»: denuncian a una médica en Alicante por no saber valenciano. In: *Diario ABC* <<https://www.abc.es/espana/comunidad-valenciana/habla-castellano-hospital-atiendan-piden-garantizar-ley-20230228083253-nt.html>> [fecha de consulta: 01.03.2023.]
- VEGA, I. 2023. Martín Villa, ante la juez Servini: «No fui un ministro que rehuyese responsabilidades» In: *Diario ABC* <[https://www.abc.es/espana/abci-martin-villa-ante-juez-servini-no-ministro-rehuyese-responsabilidades-202009032235\\_noticia.html](https://www.abc.es/espana/abci-martin-villa-ante-juez-servini-no-ministro-rehuyese-responsabilidades-202009032235_noticia.html)> [fecha de consulta: 04.09.2020.]
- VEGA, I. 2021. La juez procesa a Álvarez Cascos por apropiación indebida de fondos del partido In: *Diario ABC* <[https://www.abc.es/espana/abci-juez-procesa-alvarez-cascos-apropiacion-indebida-fondos-partido-202105311300\\_noticia.html](https://www.abc.es/espana/abci-juez-procesa-alvarez-cascos-apropiacion-indebida-fondos-partido-202105311300_noticia.html)> [fecha de consulta: 08.06.2021.]
- ALANDETE, D. 2020. Trump se decanta por la juez conservadora Barrett para el Supremo In: *Diario ABC* <<https://www.abc.es/internacional/abci-trump-quiere-nominar-jueza-coney>>

- barrett-corte-suprema-sustitucion-ginsburg-202009252352\_noticia.html> [fecha de consulta: 26.09.2020.]
- S.S. 2020. Una juez obliga a un niño de 6 años a ir visitar a su padre, preso por maltratar a su madre In: *Diario ABC* <[https://www.abc.es/sociedad/abci-juez-obliga-nino-6-anos-visitar-padre-presos-maltratar-madre-202009261238\\_noticia.html](https://www.abc.es/sociedad/abci-juez-obliga-nino-6-anos-visitar-padre-presos-maltratar-madre-202009261238_noticia.html)> [fecha de consulta: 26.09.2020.]
- GÓMEZ FUENTES, A. 2023. La nueva líder de la izquierda italiana sucumbe al glamur: ficha una 'personal shopper' a 300 euros la hora y su primera entrevista es en 'Vogue' In: *Diario ABC* <<https://www.abc.es/internacional/nueva-lider-izquierda-italiana-sucumbe-glamur-ficha-20230430015346-nt.html>> [fecha de consulta: 30.04.2023.]
- Ayuso celebra la desaparición de Podemos de la Asamblea: «Habían llegado demasiado lejos» In: *Diario ABC* 2023, <<https://www.abc.es/espana/madrid/ayuso-celebra-desaparicion-podemos-asamblea-llegado-lejos-20230529103248-nt.html>> [fecha de consulta: 29.05.2023.]
- Feijóo al frente del Partido Popular. In: *El País* 2022, <<https://elpais.com/opinion/2022-04-03/fejoo-al-frente-del-partido-popular.html>> [fecha de consulta: 03.04.2022.]
- Así será la entrega de los premios Princesa de Asturias: cambio de ubicación y reducción de aforo. 2020. In: *Diario ABC* 2020, <[https://www.abc.es/cultura/abci-sera-entrega-premios-princesa-asturias-2020-cambio-ubicacion-y-reduccion-aforo-202009091207\\_noticia.html](https://www.abc.es/cultura/abci-sera-entrega-premios-princesa-asturias-2020-cambio-ubicacion-y-reduccion-aforo-202009091207_noticia.html)> [fecha de consulta: 09.09.2020.]
- GARCÍA CALERO, J. 2023. Feria del Libro: la comunidad BYN de arte digital se renueva In: *Diario ABC* <<https://www.abc.es/cultura/libros/feria-libro-comunidad-byn-arte-digital-renueva-20230610180721-nt.html>> [fecha de consulta: 13.06.2023.]
- BLASCO, E. J. 2020. La causa contra Maduro en La Haya avanza, pero la fiscal imprime lentitud. In: *Diario ABC* <[https://www.abc.es/internacional/abci-causa-contra-maduro-haya-avanza-pero-fiscal-imprime-lentitud-202011101236\\_noticia.html](https://www.abc.es/internacional/abci-causa-contra-maduro-haya-avanza-pero-fiscal-imprime-lentitud-202011101236_noticia.html)> [fecha de consulta: 11.11.2020.]
- Mejora la accesibilidad del barrio de Palomarejos. In: *Diario ABC* 2013, <<https://www.abc.es/toledo/20130713/abcp-mejora-accesibilidad-barrio-palomarejos-20130713.html>> [fecha de consulta: 13.06.2023.]
- Monasterio apela a la «presunción de inocencia» tras la detención de una concejala de Vox en Parla en una operación antidroga. In: *Diario ABC* 2023, <<https://www.abc.es/espana/madrid/monasterio-apela-presuncion-inocencia-tras-detencion-concejala-20230515112608-nt.html>> [fecha de consulta: 15.05.2023.]
- GARCÍA CALERO, J. 2022. Desde este domingo, 'Corín', un relato de Jorge Fernández Díaz. In: *Diario ABC* <<https://www.abc.es/cultura/domingo-corin-relato-jorge-fernandez-diaz-20220723194214-nt.html>> [fecha de consulta: 01.03.2023.]
- CUENCA, L.A. 2018. «Detectives victorianas», las pioneras del género. In: *Diario ABC* <[https://www.abc.es/cultura/cultural/abci-detectives-victorianas-pioneras-genero-201803080207\\_noticia.html](https://www.abc.es/cultura/cultural/abci-detectives-victorianas-pioneras-genero-201803080207_noticia.html)> [fecha de consulta: 01.03.2023.]
- CABANELAS, L.M. 2022. 'Los renglones torcidos de Dios', un viaje sin retorno al corazón de la locura. In: *Diario ABC* <[https://www.abc.es/play/cine/abci-viaje-sin-retorno-corazon-locura-202210030057\\_noticia.html](https://www.abc.es/play/cine/abci-viaje-sin-retorno-corazon-locura-202210030057_noticia.html)> [fecha de consulta: 01.03.2023.]
- ROMERO, A. 2018. El «portavozas» de Montero desata una guerra con la RAE. In: *Diario ABC* <[https://www.abc.es/espana/abci-portavozas-montero-desata-guerra-201802090301\\_noticia.html#vca=mod-sugeridos-p2&vmc=relacionados&vso=la-portavozas-de-montero-desata-una-guerra-con-la-rae&vli=noticia.video.cultura](https://www.abc.es/espana/abci-portavozas-montero-desata-guerra-201802090301_noticia.html#vca=mod-sugeridos-p2&vmc=relacionados&vso=la-portavozas-de-montero-desata-una-guerra-con-la-rae&vli=noticia.video.cultura)> [fecha de consulta: 08.10.2020.]

- PULIDO, N. 2019. Mujeres, modernas, cultas... y dibujantas. In: *Diario ABC* <[https://www.abc.es/cultura/arte/abci-mujeres-modernas-cultas-y-dibujantas-201905300049\\_noticia.html](https://www.abc.es/cultura/arte/abci-mujeres-modernas-cultas-y-dibujantas-201905300049_noticia.html)> [fecha de consulta: 20.10.2020.]
- Absuelto en Valladolid el masajista acusado de tocar a una clienta glúteos y senos. In: *Diario ABC* 2023, <<https://www.abc.es/espana/castilla-leon/absuelto-valladolid-masajista-acusado-tocar-clienta-gluteos-20230228120614-nt.html>> [fecha de consulta: 01.03.2023.]
- Burés, E. 2023. La Fiscalía mantiene la petición de seis años de cárcel para Borràs y rebaja a dos la del informático que la inculpó. In: *Diario ABC* <<https://www.abc.es/espana/cataluna/fiscalia-mantiene-peticion-seis-anos-carcel-borras-20230301105657-nt.html>> [fecha de consulta: 01.03.2023.]
- D.M. 2023. La respuesta viral de un bar cerrado por vacaciones a una clienta: «Nos gusta disfrutar de la familia, no solo darte de cenar a ti» In: *Diario ABC* <<https://www.abc.es/espana/comunidad-valenciana/respuesta-viral-cerrado-vacaciones-clienta-gusta-disfrutar-20230103094329-nt.html>> [fecha de consulta: 01.03.2023.]
- SÁNCHEZ PALOMO, M. 2023. Los hermanos García nos preparan los avíos del puchero. In: *Gurmé Málaga* <[https://www.abc.es/gurme/malaga/sevi-hermanos-garcia-preparan-avios-puchero-202302081043\\_noticia.html](https://www.abc.es/gurme/malaga/sevi-hermanos-garcia-preparan-avios-puchero-202302081043_noticia.html)> [fecha de consulta: 01.03.2023.]
- CAPARRÓS, A. 2023. «O me habla en castellano o tendrá que salir fuera»: las denuncias a médicos por atender a los pacientes en español se triplican en un año In: *Diario ABC* <<https://www.abc.es/espana/comunidad-valenciana/habla-castellano-salir-denuncias-medicos-expresarse-espanol-20230215150836-nt.html>> [fecha de consulta: 01.03.2023.]
- Extraen del bronquio de una mujer en Vigo un tornillo dental que llevaba 8 meses alojado. In: *Diario ABC* 2023, <<https://www.abc.es/espana/galicia/extraen-bronquio-mujer-vigo-tornillo-dental-llevaba-20230207154515-nt.html>> [fecha de consulta: 01.03.2023.]
- "Hijo, hija, hije", "niño, niña, niñe": así fue el discurso de Irene Montero. In: *El Independiente* 2021, <<https://www.elindependiente.com/espana/2021/04/17/hijo-hija-hije-nino-nina-nine-asi-fue-el-discurso-de-irene-montero/>> [fecha de consulta: 02.06.2023.]
- J, P. P., & Gardey, A. (2021). Lenguaje inclusivo - Qué es, definición y concepto. *Definición.de.* <<https://definicion.de/lenguaje-inclusivo/>> [fecha de consulta: 13.06.2023.]

**Eszter Salamon**  
*Università degli Studi di Pécs*  
[salamon.eszter2@pte.hu](mailto:salamon.eszter2@pte.hu)

**Rischio di estinzione della lingua sarda  
per l'interruzione definitiva della trasmissione linguistica  
intergenerazionale**

The Life-threatening State of the Sardinian Language:  
A Definitive Break in Intergenerational Language Transmission

Once the intergenerational transmission of a minority language is broken, and young people only use it mixed with the state standard language, even within their family, it is very unlikely that they will pass it on to their children as their mother tongue. With this paper, I aim to contribute to the sociolinguistics of the Sardinian language by analysing the changes in teenagers' language use in their families over the last 20 years. By comparing data from different sociolinguistic studies on the language choices of teenage speakers in the regional capital, I would like to draw attention to the more and more obvious life-threatening condition of the Sardinian language and perhaps try to contribute, even slightly, to a possible solution.

Keywords: sociolinguistics, language shift, language transmission, intergenerational transmission, language revitalization, language maintenance

Se in una situazione di forte stigmatizzazione la trasmissione intergenerazionale di una lingua minoritaria si interrompe, e i giovani la utilizzano quasi esclusivamente insieme alla lingua ufficiale dello Stato anche all'interno della famiglia, è poco probabile che la trasmettano ai propri figli come lingua madre.

Dopo il riconoscimento del sardo come lingua autonoma da parte dello Stato nel 1999 e i dinamici interventi di standardizzazione linguistica che ne sono seguiti, è sorprendente che oggi si debba parlare di una potenziale o meglio probabile estinzione del sardo.

Per avere un'idea delle tendenze attuali della sua trasmissione intergenerazionale, prendiamo in esame due indagini sociolinguistiche condotte negli ultimi 10 anni sugli usi linguistici di bambini e di adolescenti cagliaritari. Sebbene nessuna delle due sia stata rappresentativa, i loro risultati sono rivelatori.

La prima indagine è stata condotta nel 2012 da Andrea Pajti con 122 studenti liceali di Cagliari, utilizzando il metodo del questionario. L'età degli intervistati era quindi compresa tra i 13 e i 20 anni. L'altra indagine, anch'essa basata su un questionario, è stata condotta da Igor Deiana nel 2015 sugli usi linguistici di 139 ragazzi cagliaritari (Deiana 2016: 88).

Nell'analisi di entrambe le inchieste ho messo in evidenza alcuni aspetti di scelte linguistiche all'interno della famiglia, perché questo è il dominio primario della lingua minoritaria che è determinante per la sua sopravvivenza. Ho analizzato in dettaglio la comunicazione dei principali attori della trasmissione linguistica in questo contesto, in particolare le interazioni tra bambini/adolescenti e le generazioni dei genitori e nonni. Queste relazioni sono la fonte dell'apprendimento della lingua e quindi della trasmissione intergenerazionale, a differenza, per esempio, della comunicazione con i fratelli o i coniugi sempre in contesto familiare.

L'uso e la trasmissione della lingua all'interno della famiglia è di particolare importanza per

un idioma il cui utilizzo non è tuttora garantito nella maggior parte dei contesti formali.

Inizialmente i dati delle inchieste erano classificati anche per genere, ma dal momento che per lo studio degli usi linguistici è importante la scelta linguistica dell'intera popolazione, si è preferito analizzarli aggregati.

Il quadro non è molto positivo almeno sulla base dei dati di Andrea Pajti del 2012. (I dati originariamente suddivisi per generi e per diverse situazioni di discorso all'interno della famiglia sono stati aggregati e vengono presentati con valori percentuali.)

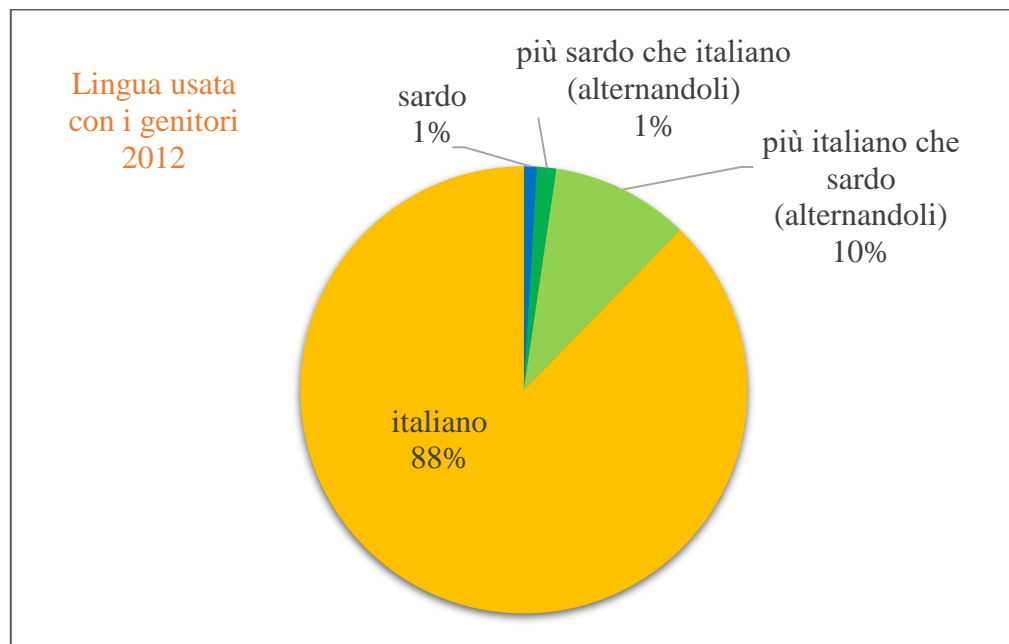


Fig. 1: Lingua usata con i genitori 2012

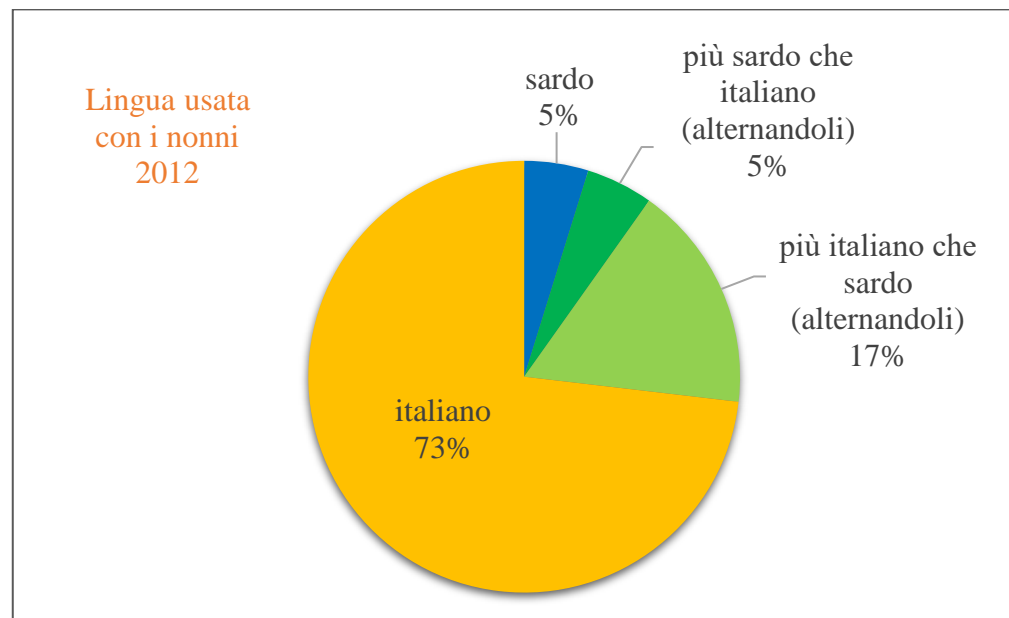


Fig. 2: Lingua usata con i nonni 2012

Nella comunicazione con i genitori la lingua sarda è presente soltanto nel 12% delle interazioni. Si tratta di conversazioni condotte prevalentemente in italiano, ma con elementi in



sardo. Per quanto riguarda i nonni, gli stessi adolescenti parlano con loro in sardo per il 27%, una percentuale decisamente più alta, ma non sufficiente per garantire una trasmissione sicura della lingua ai propri figli nel futuro.

Il quadro generale diventa più articolato se vengono analizzati i dati dell'indagine più recente:

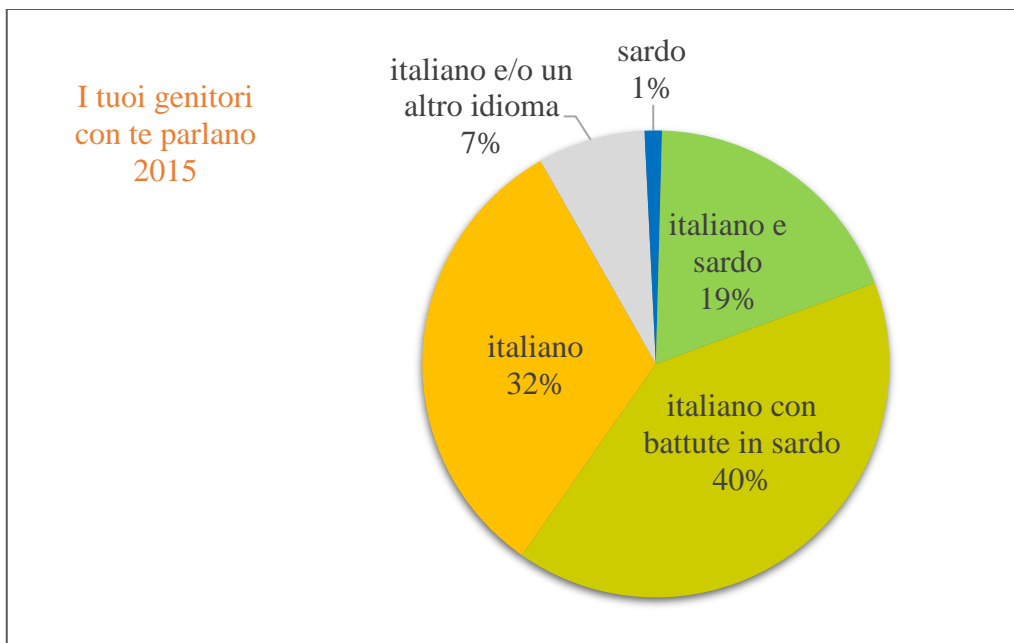


Fig. 3: I tuoi genitori con te parlano 2015

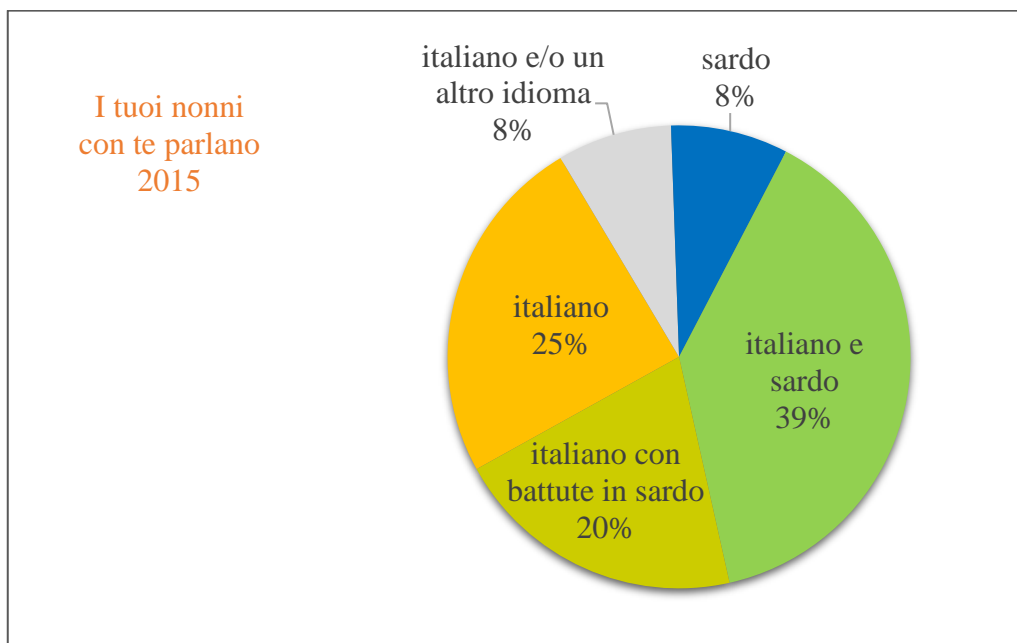


Fig. 4: I tuoi nonni con te parlano 2015

Con la lettura incrociata dei dati delle due inchieste si ottiene un quadro generale delle proporzioni approssimative delle lingue utilizzate dagli adolescenti cagliaritari con i loro genitori e nonni in questi brevi 3 anni. Per motivi di comparabilità, ho "ripulito" i dati di

entrambe le indagini: dai dati di Andrea Pajti, ho aggregato gli enunciati misti di italiano e sardo indipendentemente dalla proporzione dei due idiomi. All'interno degli enunciati misti ho distinto, o meglio ho lasciato intatta un'unica categoria in cui in un'interazione svolta in italiano talvolta viene inserito un enunciato o una frase in sardo, anche solo per una singola interiezione: questa categoria è "italiano con battute in sardo". La legenda del diagramma è stata modificata solo per facilitare la corrispondenza tra le diverse categorie.

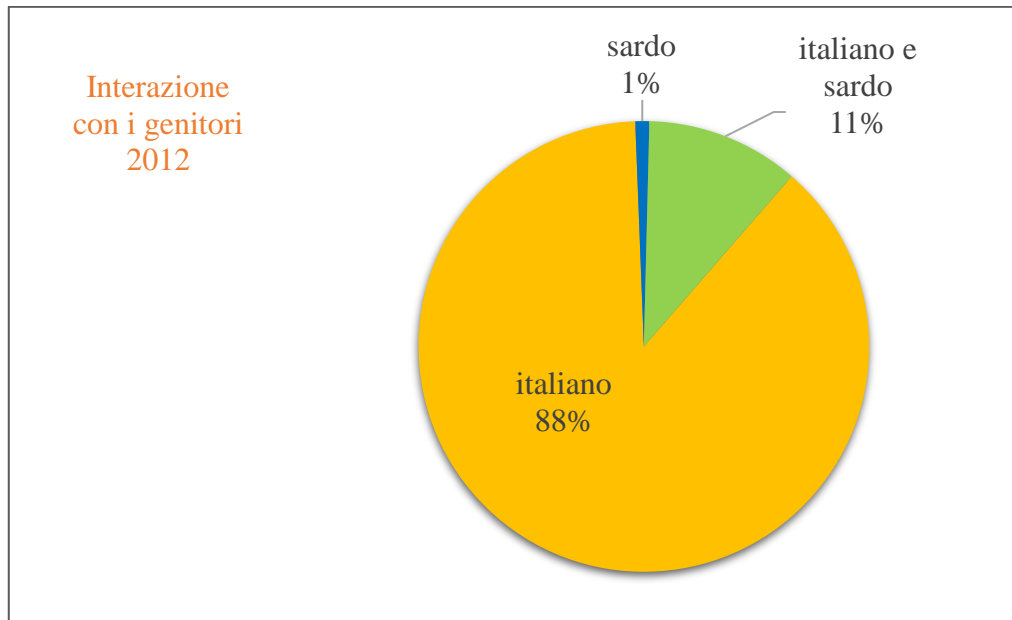


Fig. 5: Interazione con i genitori 2012

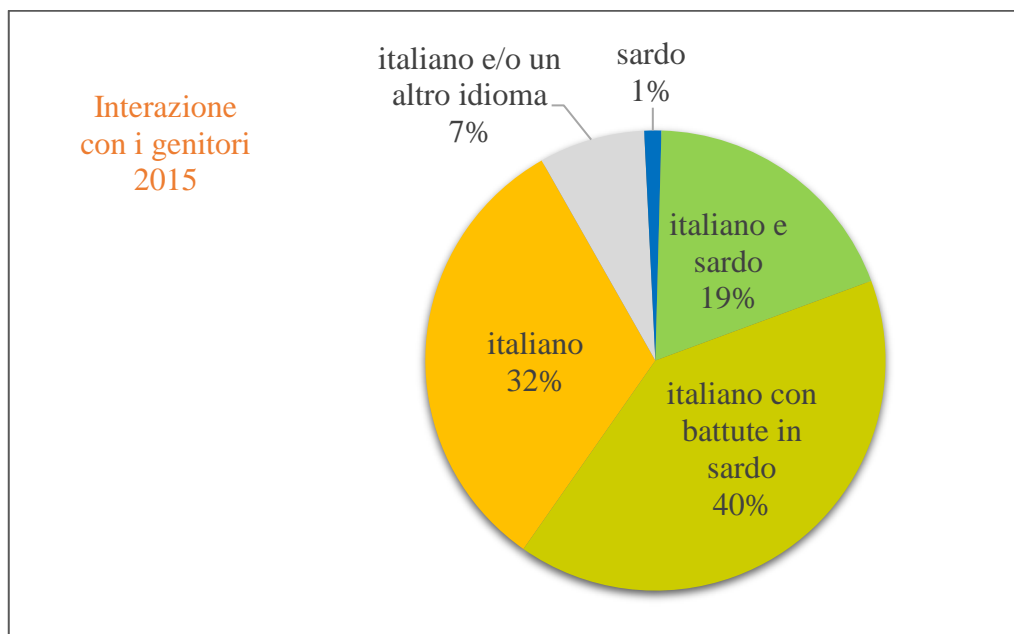


Fig. 6: Interazione con i genitori 2015

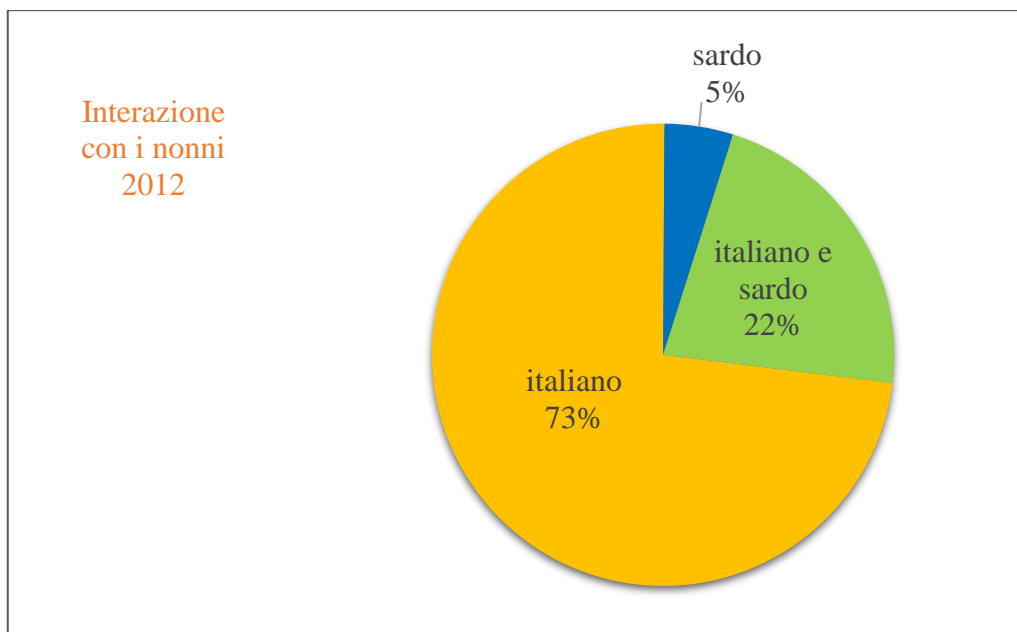


Fig. 7: Interazione con i nonni 2012

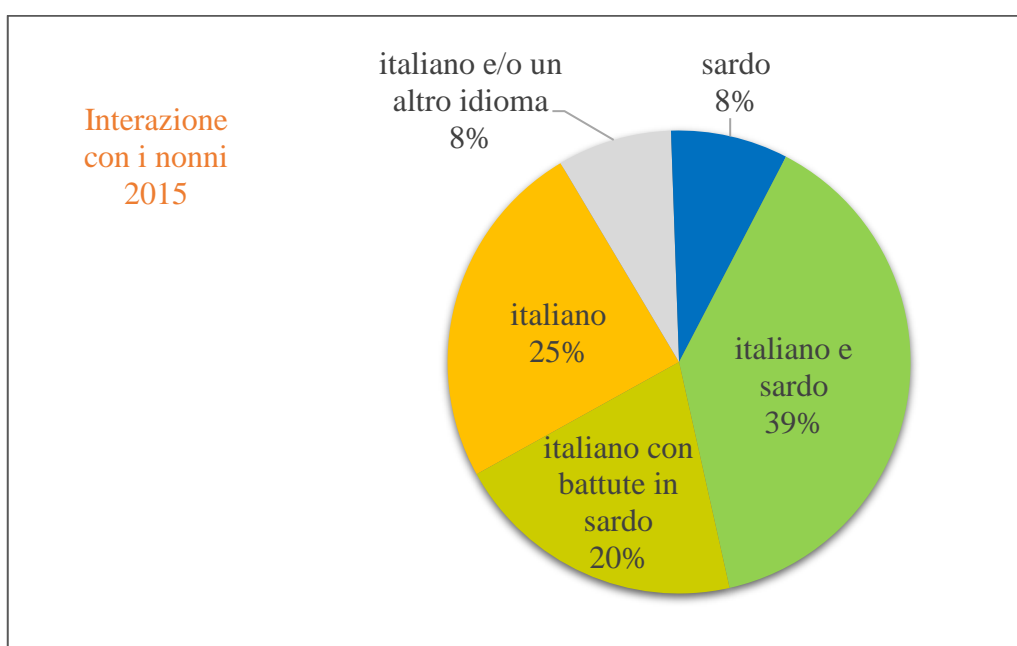


Fig. 8: Interazione con i nonni 2015

Le differenze riscontrate negli usi linguistici all'interno della famiglia non sono ovviamente dovute ai 3 anni trascorsi tra le due indagini (tanto più che il ruolo dell'italiano non è certo diminuito), invece sono dovute alle diverse categorie dei due questionari, oltre che al carattere non rappresentativo delle inchieste. Sebbene entrambi i questionari abbiano esaminato le lingue utilizzate con i genitori e i nonni, la classificazione in gradi di varie combinazioni di lingue era diversa come indicato sopra, quindi le diverse categorie possono essere confrontate solo con grande cautela.

Tra le due inchieste si osserva una grande differenza nell'uso esclusivo dell'italiano, ma un'analisi più attenta suggerisce che gli intervistati dell'inchiesta precedente in assenza della categoria "italiano con battute in sardo" abbiano classificato l'utilizzo minimo del sardo di

appena qualche parola come parte della comunicazione italiana. Va inoltre aggiunto che gli adolescenti intervistati non sono necessariamente parlanti tanto consapevoli da poter classificare esattamente gli elementi linguistici in ogni momento delle loro conversazioni.

Anche la formulazione delle domande mostra una differenza significativa: la prima indagine chiedeva della lingua adoperata con i genitori e i nonni, la successiva chiedeva dell'utilizzo di lingua da parte dei genitori e dei nonni nelle interazioni con gli adolescenti. La prima si concentrava quindi sugli usi linguistici di tutti i partecipanti alle interazioni, la seconda invece sugli usi linguistici solo delle generazioni più anziane.

Dopo tutte queste osservazioni passiamo in rassegna le lingue utilizzate con i genitori. Come risulta evidente da entrambi i diagrammi, l'uso esclusivo del sardo è estremamente basso, e la presenza di più frasi sarde nella comunicazione è inferiore al 20%. Se gli adolescenti di 10 anni fa usavano la lingua della propria comunità linguistica solo nel 20% delle conversazioni con i genitori, è quasi impossibile che la trasmettano ai propri figli come lingua madre. Anche se vediamo sforzi molto rispettabili in tal senso (cfr. Maxia 2010: 7), una precedente interruzione della trasmissione intergenerazionale ha potenzialmente causato un danno irrimediabile.

La comunicazione con i nonni è forse un po' più incoraggiante: in questo caso, il sardo compare nel 5-8% dei casi, e la sua presenza oltre una singola frase può essere tra il 22% e il 39%. L'insieme di questi dati suggerisce una presenza del sardo nelle conversazioni con i nonni tra il 27% e il 47%.

Tali dati sono anche comprovati da quelli forniti dall'ISTAT nel 2015. Le seguenti cifre si riferiscono invece a tutta la Sardegna, a tutte le interazioni in famiglia e agli usi linguistici in famiglia di ogni parlante di età superiore ai 6 anni, non solo a quelli tra i giovani e le generazioni dei genitori e nonni:

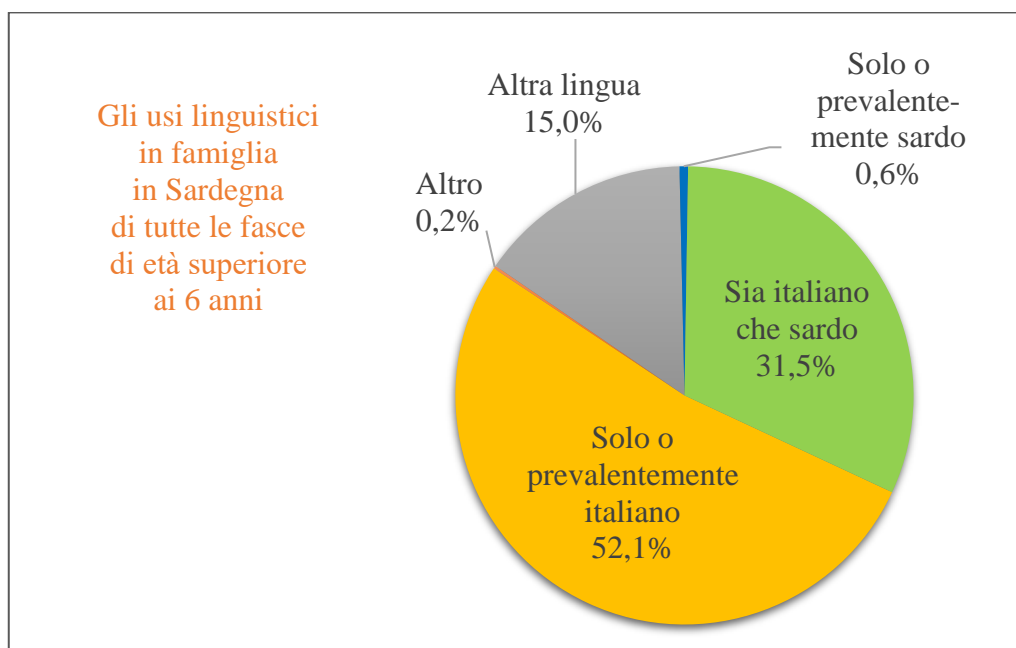


Fig. 9: Gli usi linguistici in famiglia in Sardegna di tutte le fasce di età superiore ai 6 anni

Nell'interpretazione dei dati bisogna tener presente che, come notato anche da Lupinu (Oppo 2007: 98), per le modalità di raccolta dei dati la realtà potrebbe essere diversa: se alcuni o molti intervistati linguisticamente consapevoli hanno deliberatamente classificato il sardo come "Altra lingua" e non come dialetto, la percentuale di persone che utilizzano il sardo può essere

molto più alta. Dato che l'indagine era nazionale, le risposte erano “Solo o prevalentemente italiano”, “Solo o prevalentemente dialetto”, “Sia italiano che dialetto” e “Altra lingua”.

Gli usi linguistici a Cagliari sono per molti aspetti un'area specifica a causa del carattere metropolitano della città e della diversità di parlanti sardi nativi e non nativi, quindi per la valutazione dei dati è importante tenere presente che l'uso del sardo in famiglia è più diffuso nella zona interna dell'isola e nelle campagne.

Per comprendere il fenomeno di tale declino nella trasmissione intergenerazionale del sardo, occorre tornare alla grande e completa indagine sociolinguistica sulle lingue sarde condotta nel 2007 (Oppo 2007) che fornisce un'analisi per età delle lingue parlate con i figli.

In questo caso le tre serie di dati rilevate in tempi diversi tracciano una dinamica molto interessante: i soggetti delle due indagini di cui sopra sono proprio quegli adolescenti con cui i genitori rappresentati qui di seguito nella fascia di età tra i 25 e i 44 anni (nel 2007) parlavano la lingua locale solo per il 7,5%, e solo un quarto delle loro interazioni presentava qualche percentuale di sardo. Quindi i dati rilevati nel 2012 e nel 2015 appena visti rappresentano la generazione più colpita dalla deprivazione linguistica, i cui genitori figurano appunto nella tabella:

	25-44 anni	45-64 anni	65 anni e oltre
Italiano	74,2	70,0	56,9
Lingua locale	7,5	10,3	28,3
Entrambe	18,3	19,6	14,8
Totale	100,0	100,0	100,0
N	295	764	580

Fig. 10: Lingua parlata prevalentemente con i figli di entrambi i sessi per grandi classi di età

È proprio questa fascia d'età dei genitori divisi nell'atteggiamento verso l'uso del sardo, che Oppo descrive come ambigua nei confronti della propria lingua: “fra coloro che chiedono che si faccia qualcosa per salvare la “lingua dell'identità” vi sono il 70% delle madri che hanno cresciuto i propri figli nella lingua italiana. Scarsa autoriflessività, si è detto” (Oppo 2007: 6).

Questo atteggiamento non è certo casuale: questa fascia d'età è cresciuta in un'epoca di forte stigmatizzazione della lingua sarda e di tutte le lingue locali.

Per quanto riguarda la situazione presente la valutazione dei linguisti non è omogenea: si trovano sia opinioni positive che negative sulla sopravvivenza del sardo. Come Oppo sostiene che “il sardo e le altre parlate locali sopravvivono proprio per questo loro continuo inserirsi nella lingua dominante, per connotare un rapporto, per dare maggiore espressività ad un discorso, per stabilire un sentimento dei *noi*” (Oppo 2007: 18-19).

E altrove:

(...) sono tutti fatti che documentano una situazione di coesistenza di italiano e dialetto che portano molti a pronosticare, in tempi non lontani, «una lenta e non conflittuale confluenza del dialetto nell'italiano regionale/colloquiale, il quale potrebbe via via assorbire come proprie varianti interne anche numerose e significative forme residuali degli attuali dialetti» (Grassi, Sobrero, Telmon 1997: 185 citato da Oppo 2007: 97)

A soli due anni dall'importante indagine sociolinguistica del 2007, l'indagine di Maxia nel Nord Sardegna ha dato risultati molto più negativi sulla conoscenza e l'uso del sardo da parte dei bambini: mentre l'indagine di Oppo ha rilevato che il 46% dei bambini tra i 9 e gli 11 anni era in grado di parlare il sardo, i dati di Maxia hanno mostrato che poco più del 24% parlava il sardo, compresi quelli che parlavano entrambe le lingue. Maxia aggiunge: “come sanno bene

gli studiosi, le lingue che si trovano sotto la soglia del 30% di parlanti si trovano, di fatto, in una fase di preagonia”. (Maxia 2010: 4) Inoltre: “È vero, purtroppo, (...) che nella maggior parte della Sardegna l’ultima generazione di età inferiore ai vent’anni parla quasi esclusivamente l’italiano”. (Maxia 2010: 5)

Quest’ultima affermazione è in linea con i risultati dell’indagine condotta in tutta l’isola nel 2007, sebbene la sezione relativa ai bambini non sia stata rappresentativa neanche lì. Secondo Oppo, “i nostri giovani bilingui” nell’89% hanno già acquisito l’italiano per primo e sono più legati ad esso che ai dialetti locali (Oppo 2007: 39, 47).

Questi ragazzi di cui sopra sono ormai cresciuti: avranno tra i 22 e i 30 anni, cioè hanno raggiunto l’età per diventare genitori. La trasmissione della lingua ora dipende da loro.

Purtroppo è del tutto chiaro che si è verificato una deriva linguistica e che il sardo è ormai presente solo nel parlato informale sotto forma di qualche battuta inserita nel discorso in italiano. Questa potrebbe essere l’ultima generazione che parli ancora in qualche modo la lingua sarda.

Possiamo illuderci, dicendo che i dati si riferiscono solo ad alcune scuole e licei di Cagliari e in paesi più piccoli la lingua è ancora viva, ma in una ricerca sociolinguistica eseguita nella Sardegna centrale a Scano Montiferro nel 2001, cioè più di vent’anni fa, Giovanni Antioco Cappai richiamava l’attenzione alla falsa impressione dei parlanti di una lingua viva nel mentre della fase di agonia della stessa lingua. I parlanti in questi casi vedono e sentono una lingua viva parlata dalla consistente massa di adulti che invece hanno già interrotto la trasmissione intergenerazionale della lingua ai propri figli per la convinzione di non compromettere il loro futuro. Secondo Cappai, la lingua sarda “sarà parlata ancora per decenni dopo l’interruzione della trasmissione generazionale, poiché tutti gli adulti continueranno a parlarla (...). Questo fatto, che la lingua (...) ‘si senta dappertutto’ dà l’idea falsa della ‘buona salute’ della stessa” (Cappai 2001: 50). Egli parla addirittura di “una vera e propria catastrofe culturale” (Cappai 2001: 12).

Si avverte che il problema è grave sia per la menzione del suicidio linguistico (Maxia 2010: 6), sia per la disponibilità a sostenere numerosi settori e la generosità senza precedenti della LR n. 22 del 03/07/2018, che ci auguriamo non sia arrivata troppo tardi. L’attività è notevole, ma sorgono due questioni fondamentali:

- Riuscirà tutto ciò a raggiungere questi bambini e i loro genitori e a cambiare le loro abitudini linguistiche, in particolare le loro scelte linguistiche in casa?
- Anche se si dovesse ottenere un rapido cambiamento di atteggiamento, queste famiglie hanno le adatte risorse linguistiche per riprendere l’uso quotidiano del sardo?

In una situazione così estrema l’attenzione dovrebbe essere rivolta a ciò che ostacola la trasmissione linguistica: ai timori spesso giustificati dei genitori per cui l’italiano diventa la lingua preferita anche in famiglia. Anche se è sempre facile dare consigli a margine, sarebbe opportuno dare una risposta significativa ai dubbi legittimi dei genitori e alle ragioni della conseguente perdita linguistica nel contesto di una campagna estesa.

Poiché negli ultimi decenni il sardo è stato una lingua minoritaria fortemente stigmatizzata nelle scuole e nella vita pubblica italiana, la risposta dei genitori di interrompere la trasmissione intergenerazionale sembra quasi logica. I dubbi specifici dei genitori emergono chiaramente dall’indagine di Oppo del 2007:

- Il sardo non è adatto all’uso scolastico e forse mette in difficoltà i bambini;
- Non è utile per il futuro dei bambini;
- L’insegnamento di questa lingua sottrae tempo ed energie all’apprendimento di un’altra lingua o di altre materie (Oppo 2007: 53, 59-60).

In parole povere: ‘Perché il bambino dovrebbe imparare una lingua che non è elaborata ed è inutile per il suo futuro (sia a scuola, sia nella ricerca di lavoro), e che in più era fortemente stigmatizzata poco tempo fa, se invece potrebbe imparare un’altra lingua considerata più utile?’

Per tutti questi motivi, sarebbe importantissimo sensibilizzare in modo specifico i genitori di oggi. Se i fatti noti ai linguisti fossero ampiamente conosciuti anche nella comunità di lingua minoritaria, la maggior parte delle argomentazioni di cui sopra diventerebbe irrilevante. Se ai genitori di oggi fossero chiari i vantaggi del plurilinguismo elencati di seguito, forse anche loro sarebbero più stimolati a trasmettere la lingua sarda ai propri figli. Come sappiamo da decenni il multilinguismo

- è benefico per l’individuo perché comporta capacità cognitive migliori, facilita l’apprendimento di cose nuove, promuove l’approccio multidirezionale ai problemi e la loro soluzione, rende la mente più flessibile, aumenta la creatività, rende la comunicazione più sicura e porta a maggiore autostima;
- apporta benefici alla comunità, rafforzando la coesione sociale e il dialogo interculturale, offrendo maggiori opportunità nel mercato del lavoro;
- non può più essere uno stigma.

Inoltre

- la lingua imparata a casa non sottrae tempo ad altro, perché non è un’attività di apprendimento istituzionale ed extra-scolastica;
- i bambini hanno il diritto di imparare le nozioni basilari nella loro madrelingua;
- trasmettendo il sardo ai propri figli, i genitori compierebbero un atto molto importante per la sopravvivenza della propria lingua e comunità.

Per quanto riguarda la seconda domanda, ovvero se esiste una risorsa a cui la comunità potrebbe ricorrere, si dovrebbe cercare di mettere in contatto nel modo più efficace possibile la generazione dei più giovani e dei genitori con quella dei nonni. Proprio a causa dell’interruzione della trasmissione intergenerazionale della lingua, i nonni potrebbero essere una fonte per la generazione più giovane da cui hanno ancora la possibilità di imparare il sardo.

Quest’idea a prima vista molto strana è presente anche nell’opera di Fishman: il suo modello GIDS suddiviso in 8 fasi descrive lo stato di una lingua in fase di perdita linguistica e le attività di salvataggio che possono essere assegnate a ciascun grado. Il sardo può già trovarsi nella 7<sup>a</sup> fase di questa scala, dove la maggior parte degli utenti della lingua è socialmente inserita ed etnolinguisticamente attiva, ma ha già superato l’età feconda.

“La fase 7 rappresenta una lingua-in-cultura in attesa dei propri ‘anziani’ di riconnettersi con le generazioni più giovani” (Fishman 1991: 93) afferma Fishman.

In uno stadio così avanzato di perdita linguistica, la cosa più importante non è più organizzare eventi, premi, serate di lettura o addirittura riunioni di famiglia, ma riportare la lingua nelle famiglie in età fertile. (Fishman 1991: 91)

Lo stesso evince dai dati di Oppo, che mostrano come i nonni svolgano oggi un ruolo più importante rispetto al passato nell’apprendimento della lingua sarda da parte dei bambini:

Un ruolo particolare sembrano assumere le nonne per gli intervistati più giovani – 15-24 anni – che nel 64% dei casi, contro la media del 45-47% delle altre classi di età, citano queste parenti, accanto ai genitori, come specialmente importanti nella trasmissione delle lingue locali. (Oppo 2007: 33)

Questo legame più stretto da instaurare tra nonni e bambini può essere facilitato oggi anche a grandi distanze grazie alla rete internet.

## Bibliografia

- CAPPAL, G. A. 2002. *Un condannato a morte che gode di ottima salute. Lo stato della lingua sarda nella comunità di Scano Montiferro*. Cagliari: Condaghes.
- DEIANA, I. 2016. Atteggiamenti e usi linguistici in Ogliastra e a Cagliari. *Bollettino di Studi Sardi*, IX, 9, Cagliari: CUEC/CSFS, 83-99.
- DEIANA, I. 2019. Atteggiamenti e usi linguistici di ragazze e ragazzi in Ogliastra e a Cagliari. *Rhesis. International Journal of Linguistics, Philology and Literature. Linguistics and Philology 10.1*, 113-136.
- FISHMAN, J. A. 1991. *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon (England) & Philadelphia: Multilingual Matters
- FOGWE CHIBAKA, E. 2018. Advantages of Bilingualism and Multilingualism: Multidimensional Research Findings. In: Beban Sammy Chumbow (ed.): *Multilingualism and Bilingualism*. 18-31. <<https://www.intechopen.com/chapters/59744>> [ultima consultazione: 30 maggio 2023]
- GRASSI, C., SOBRERO, A. A., TELMON, T. 1997. *Fondamenti di dialettologia italiana*. Roma-Bari: Laterza
- MAXIA, M. 2010. La situazione sociolinguistica nella Sardegna settentrionale. In: Corongiu, G., Romagnino, C. (eds.) *Sa diversidade de sas limbas in Europa, Itàlia e Sardigna: atos de sa Cunfèrentzia regionale de sa limba sarda, Macumere, 28-30 Santandria 2008*. Bilartzi: Regione autònoma de Sardigna, 58-79.
- OPPO, A. (ed.) 2007. *Le lingue dei sardi. Una ricerca sociolinguistica*. Cagliari: Regione Autonoma della Sardegna
- PAJTI, A. 2021. Identità linguistica e culturale di alcuni adolescenti sardi. Primi risultati di un'indagine sociolinguistica. In: Dávid, K., Zentainé Kollár, A. (eds.): *Műhelytanulmányok III. Fiatal kutatók TDK dolgozatai*. Szeged: JATE Press 165-203. <<http://arts.u-szeged.hu/download.php?docID=125192>> [ultima consultazione: 30 maggio 2023]



**Eszter Sermann**  
*Università di Szeged*  
[eszter.sermann.lingo@gmail.com](mailto:eszter.sermann.lingo@gmail.com)

## **Traduzione automatica nell'insegnamento delle lingue. Alcune considerazioni metodologiche**

Machine translation in language teaching. Some methodological considerations

The translator profession has profoundly changed over the last 10-20 years, and machine translation (MT) and post-editing (PE) of machine translated text has become an everyday reality for many translators. This paper discusses the current context of machine translation, including the evolution of MT systems and their increased availability, leading to an over-reliance on MT output by users. Machine translation literacy refers to specific skills related to users' ability to understand how MT systems work, when they can be used, and when/how to modify MT outputs (Bowker & Buitrago 2019). The paper also highlights the controversy surrounding the use of translation in language teaching and suggests that new parameters, including machine translation, can help to restore the legitimacy of translation as a valid method in language teaching. Furthermore, some methodological considerations on how (not) to integrate MT in language teaching and learning are suggested.

Keywords: machine translation, machine translation literacy, post-editing, language teaching

### Introduzione

Negli ultimi 10-20 anni la professione del traduttore ha subito un cambiamento radicale, principalmente a causa dell'avanzamento della tecnologia. La traduzione automatica (MT) e il post-editing (PE) sono diventati una realtà quotidiana per molti professionisti del settore. Nel contesto attuale della traduzione automatica l'evoluzione di questi sistemi ha portato alla loro maggiore accessibilità, e di conseguenza, a un uso eccessivo e poco responsabile dei risultati prodotti dai traduttori automatici. Nel presente contributo verrà esaminato l'impatto di questa tecnologia sull'apprendimento delle lingue e si discuterà delle possibili linee guida per l'uso corretto e efficace della traduzione automatica nel contesto educativo.

### 1. La nascita e l'evoluzione della traduzione automatica

Nell'arco degli ultimi decenni i sistemi di traduzione automatica si sono trasformati completamente. Inizialmente concepita come una possibile sostituta della traduzione umana, la traduzione automatica nacque contemporaneamente all'avvento dell'informatica. Tuttavia, gli studiosi ben presto si resero conto che l'ostacolo principale risiede nell'impossibilità di rimpiazzare decenni di conoscenza, esperienza, creatività e altre qualità umane con una macchina capace soltanto di ripetere ciò che le viene insegnato (Yang Zijian 2018).

La storia della traduzione automatica ha origini nel XVII° secolo, quando René Descartes cercò di elaborare un linguaggio universale che permettesse a tutte le persone del mondo di comprendersi reciprocamente. Questo principio coincide con l'idea di *interlingua*, successivamente utilizzata nell'approccio statistico alla traduzione automatica. In seguito alla seconda guerra mondiale il governo degli Stati Uniti cominciò a sostenere i ricercatori nello sviluppo di una soluzione per la traduzione automatica tra l'inglese e il russo. Questo portò alla creazione del primo sistema di traduzione automatica da parte dell'IBM. Negli anni '80 il paradigma predominante nella traduzione automatica era quello basato su regole che si

appoggiava su informazioni linguistiche relative alle lingue di partenza e di arrivo, recuperate da dizionari e grammatiche che contenevano le principali regole semantiche, morfologiche e sintattiche.

Negli anni '90, si usava soprattutto il sistema basato sull'approccio statistico. In quel periodo le prestazioni dei computer migliorarono notevolmente, consentendo la memorizzazione di una maggiore quantità di dati. Furono disponibili grandi quantità di corpora paralleli, che sfruttavano traduzioni precedentemente prodotte da traduttori umani. Il sistema funzionava costruendo un dizionario attraverso l'analisi del corpus parallelo e formulava osservazioni basate su metodi statistici per effettuare le traduzioni. Tuttavia, tale sistema era incapace di gestire strutture linguistiche più complesse, e di conseguenza, la qualità delle traduzioni risultava scarsa (Prószéky 2021).

Il 2014 è considerato un punto di svolta con l'avvento della traduzione automatica neurale. Questo sistema si basa sulle reti neurali artificiali, la cui caratteristica principale è la capacità di apprendere dai propri errori e migliorare nel tempo. Con questo approccio, una macchina può tradurre praticamente da qualsiasi lingua a qualsiasi altra, a condizione che disponga di un adeguato materiale di apprendimento. L'essenza di tale metodo risiede nel fatto che il compito di tradurre viene svolto da due unità separabili: la prima parte trasforma il testo da tradurre in una rappresentazione basata sull'incorporazione delle parole, mentre la seconda parte genera la forma superficiale delle parole nella lingua di destinazione partendo da questo stato intermedio (Prószéky 2021, Szlávik 2022). La traduzione automatica neurale presenta un notevole miglioramento in termini di qualità rispetto ai sistemi precedenti, grazie alla capacità delle reti neurali artificiali di apprendere dai propri errori e produrre traduzioni più precise e fluide.

## 2. Post-editing nell'industria della traduzione, ricerche intorno alla traduzione automatica

Con l'avvento della traduzione automatica neurale, la professione del traduttore ha subito un cambiamento profondo negli ultimi 10-20 anni, con l'utilizzo sempre più diffuso della traduzione automatica e del post-editing nella pratica quotidiana. Di conseguenza, la ricerca su questo argomento si è moltiplicata, con numerosi studi empirici che si focalizzano su una o più delle seguenti tematiche:

- (a) la produttività del post-editing che di solito viene concettualizzata come il tempo necessario per produrre la versione finale del testo di arrivo;
- (b) la qualità del testo dopo il post-editing, spesso confrontata con la qualità delle traduzioni umane;
- (c) gli errori specifici dei testi post-editati;
- (d) le attitudini dei traduttori nei confronti della traduzione automatica e del post-editing.

La produttività è un aspetto fondamentale della traduzione automatica e del post-editing, poiché il loro sviluppo e la loro implementazione non sarebbero economici se non si potesse risparmiare soldi e/o sforzo con il loro utilizzo. Di conseguenza, le ricerche intorno alla produttività hanno attirato una notevole attenzione e sono stati pubblicati diversi studi sui tre aspetti del post-editing, originariamente definiti da Krings (2001): sforzo temporale, cognitivo e tecnico.

L'aspetto temporale del post-editing viene solitamente studiato tramite *keylogging* o registrazione dello schermo, e le misure sono le parole tradotte all'ora o la quantità totale di tempo necessaria per tradurre un testo specifico. In generale, i risultati degli studi sul tempo necessario per il post-editing sono contrastanti, ma nella maggior parte dei casi tendono a rafforzare la sua efficienza temporale (ad esempio Plitt e Masselot 2010, Carl et al. 2015, Daems et al. 2017), mentre alcuni studi non sono riusciti a trovare differenze nella velocità del post-editing e della traduzione umana (Garcia 2010, Carl et al. 2011).

Un'altra questione che riguarda la traduzione automatica è la qualità dei testi post-editati. Siccome è diffusa la convinzione che sia più facile produrre buoni testi da zero che modificare e correggere testi di scarsa qualità, si suppone che la traduzione umana sia generalmente di qualità superiore rispetto ai testi post-editati. I risultati delle recenti ricerche non rafforzano quest'ipotesi, poiché la maggior parte degli studi non ha riscontrato alcuna differenza tra post-editing e traduzione umana (García 2010, Daems et al. 2017, Screen 2016). Tuttavia, un difetto di questi studi è la dimensione ridotta del campione, che in genere fa sì che le differenze siano piccole o invisibili, in altre parole statisticamente non significative.

La qualità delle traduzioni e dei testi post-editati è spesso espressa in termini di numero di errori, tuttavia, non è solo il numero di errori ad interessare i ricercatori, ma anche la loro natura. In altre parole, c'è un crescente interesse da parte dei ricercatori nel rivelare le caratteristiche dei testi post-editati e nel mostrare i tipi di errore che sono più comuni nel post-editing rispetto alla traduzione umana. Finora, alcuni studi hanno indicato che esistono tali differenze tra testi tradotti e post-editati: i testi tradotti sono caratterizzati da un uso più accurato della terminologia rispetto ai testi post-editati (Čulo, Nitzke 2016); il post-editing può portare a traduzioni più letterali rispetto alla traduzione umana (Carl, Schaeffer 2017); le frasi nei testi post-editati mostrano meno variazioni sintattiche rispetto a quelli prodotti con traduzione umana (Bangalore et al. 2015).

Il Centro di Ricerca sulle Competenze del Traduttore e del Post-editor dell'Università di Szeged realizza un progetto di ricerca globale che mira a studiare il ruolo che i diversi elementi della competenza traduttiva (conoscenza del campo specialistico, conoscenze sul processo della traduzione, competenze nella lingua di partenza e in quella d'arrivo, attitudini verso la traduzione e il post-editing, il tipo di testo, esperienze di lavoro nel campo della traduzione, traduzione o post-editing) svolgono nella traduzione umana e nel post-editing della traduzione automatica (Lesznyák et al. 2022).

### 3. Sul contesto attuale della traduzione automatica

Attualmente la traduzione automatica esiste in un contesto completamente diverso da quello in cui è originariamente emersa. Nella realtà odierna la traduzione automatica viene utilizzata non solo dai traduttori, ma anche da altri professionisti come ricercatori, ingegneri, medici, e praticamente da chiunque, sia a livello personale che professionale. Spesso la traduzione automatica viene utilizzata da individui con una competenza linguistica limitata che si affidano eccessivamente ai risultati visualizzati sullo schermo (Kóbor 2023). L'enfasi è spesso posta sulla fluidità linguistica piuttosto che sulla fedeltà del contenuto, il che può portare a omissioni e errori di traduzione. Risulta difficile riconoscere tali errori, anche per un utente esperto. Per utilizzare tali sistemi in modo consapevole, è necessario sviluppare un occhio critico e un sano livello di diffidenza. Gli errori tipici della traduzione automatica sono simili a quelli umani, come incongruenze nella terminologia, omissioni, aggiunte, errori di traduzione e problemi di coerenza (Yamada 2019).

Il concetto di *machine translation literacy* è un termine che indica competenze specifiche relative alla capacità dell'utente di comprendere il funzionamento dei sistemi di traduzione, di sapere quando è opportuno utilizzarli e di valutare se e come modificare i risultati (Bowker, Buitrago 2019). La *MT literacy* include anche aspetti come non importare dati sensibili e riservati, valutare i rischi associati all'utilizzo della traduzione automatica, sperimentare con diversi motori di traduzione e adattare il testo di partenza in modo che sia adeguato per il motore di traduzione (ad esempio semplificando il testo, omettendo pronomi o mantenendo la lunghezza delle frasi entro certi limiti ideali).

Esistono diversi traduttori automatici disponibili, il più noto dei quali è *Google Translate*, che a partire dal 2016 utilizza sistemi neurali. Altri esempi includono *DeepL*, *eTranslation* (il motore di traduzione automatica della Commissione Europea), *Baidu* (traduttore cinese), *Microsoft Bing* e *Reverso*.

#### 4. Controversie intorno all'uso della traduzione automatica nell'insegnamento delle lingue

La posizione della traduzione automatica è sempre stata controversa nell'insegnamento e nell'apprendimento delle lingue, tuttavia, nella realtà attuale si può osservare un crescente interesse per i modi in cui gli strumenti di traduzione automatica possono essere implementati per facilitare l'apprendimento degli studenti.

L'impatto dell'implementazione della traduzione automatica varia a seconda delle competenze linguistiche. In alcuni studi la traduzione automatica si è dimostrata efficace nel promuovere le abilità di scrittura degli studenti, ma gli strumenti di traduzione automatica non aiutano a migliorare in modo soddisfacente le abilità di scrittura se gli studenti fanno eccessivo affidamento su di essi (García, Peña 2011).

L'utilità della traduzione stessa nella pratica dell'insegnamento delle lingue straniere è stata a lungo messa in discussione. Le obiezioni contro l'uso della traduzione sembrano delle reazioni evocate dalle evidenti carenze del metodo grammaticale-traduttivo, la forma dominante di insegnamento delle lingue fino al XX° secolo (Vermees 2010), tuttavia, attualmente si sono presentati alcuni tentativi per ripristinare la legittimità della traduzione come metodo valido alla luce delle nuove tecnologie (Niño 2008).

Un'altro argomento ampiamente studiato è l'attitudine positiva o negativa degli studenti e degli insegnanti nei confronti della tecnologia e degli strumenti di traduzione automatica. Cementina (2019) ha scoperto che l'atteggiamento degli utenti nei confronti delle tecnologie didattiche gioca un ruolo significativo nell'implementazione della tecnologia. La riluttanza degli insegnanti ad esplorare le tecnologie digitali influenza in modo negativo la loro mentalità e le loro pratiche didattiche, ostacolando l'integrazione della tecnologia nell'insegnamento delle lingue. Tuttavia un'attitudine positiva dell'insegnante verso l'uso della tecnologia comporta una forte intenzione di introdurla in classe (Sun, Mei 2020). Lo stesso vale per gli studenti: quelli che riconoscono i vantaggi di un maggiore uso della tecnologia mostrano un livello più alto di motivazione all'apprendimento, facilitando così l'apprendimento autodiretto basato sulla tecnologia (Pan 2020).

Nella letteratura sulla traduzione automatica possiamo trovare alcune descrizioni di attività in classe volte a promuovere un uso responsabile, un sano livello di diffidenza nei confronti della traduzione automatica. Lee (2020) ha studiato il ruolo della traduzione automatica come strumento dell'apprendimento della lingua assistito dal computer (CALL) nella scrittura dell'inglese L2. L'autore ha confrontato due versioni delle composizioni redatte dagli studenti: gli studenti hanno scritto una composizione in L1, poi l'hanno tradotta in inglese L2 senza l'aiuto della traduzione automatica, poi hanno corretto la loro traduzione usando l'*output* della traduzione automatica per il confronto. L'analisi testuale dei risultati delle composizioni e delle traduzioni degli studenti ha rivelato che la traduzione automatica aveva contribuito a diminuire gli errori lessicali e grammaticali, a ridurre gli errori lessico-grammaticali e a migliorare le revisioni degli studenti. Inoltre, la traduzione automatica ha influenzato in modo positivo le strategie di scrittura degli studenti e li ha aiutati a pensare alla scrittura come a un processo. Questo studio ha mostrato che la traduzione automatica può essere un utile ausilio per l'apprendimento delle lingue, ma per trarne beneficio gli insegnanti devono essere consapevoli dei suoi limiti e fornire agli studenti una guida adeguata.

## 5. Attività in aula per sviluppare l'abilità di scrittura

In questa parte del contributo verrà descritta un'attività didattica svolta basandosi sull'articolo di Lee (2020). L'attività è stata progettata per un corso di pratica linguistica per futuri insegnanti e studenti del corso magistrale in letteratura e linguistica italiana durante il semestre primaverile dell'anno accademico 2022/2023. L'obiettivo principale dell'attività era di stimolare un dibattito e una conversazione sull'uso della traduzione automatica in classe, nonché promuovere un utilizzo più responsabile e consapevole degli strumenti di traduzione automatica.

I partecipanti all'attività erano cinque studenti, a ciascuno dei quali è stata assegnata una storia a fumetti contenente immagini di una storia d'amore. Il compito loro assegnato consisteva nel redigere una storia in ungherese (L1) di 12-15 frasi, poi, come secondo passo dell'attività, i partecipanti dovevano tradurre le proprie composizioni in italiano (testo 1) senza l'ausilio della traduzione automatica. Successivamente hanno prodotto una traduzione automatica in italiano (testo 2) utilizzando il traduttore automatico *DeepL*. Nell'ultimo passaggio hanno confrontato i due testi e hanno formulato la versione finale con l'aiuto di una studentessa Erasmus di madrelingua italiana.

Nell'*output* della traduzione automatica abbiamo riscontrato i seguenti problemi ricorrenti nella combinazione linguistica ungherese-italiano:

- 1) incongruenze nel genere grammaticale (nel caso del nome *Robi*, uno dei protagonisti) si alternavano le forme femminili e quelle maschili);
- 2) problemi nell'uso dei pronomi nei casi in cui non era evidente a chi si riferissero i pronomi nel testo di partenza (*vett neki és magának egy két főre szóló utazást Mexikóba*);
- 3) problemi sintattici (soprattutto con l'ordine delle parole);
- 4) mancanza di esplicitazione (alcune parti a volte sono rimaste troppo implicite, quindi incomprensibili);
- 5) incongruenze nell'uso dei tempi passati (passato prossimo/passato remoto/imperfetto).

È importante sottolineare che *DeepL* ha avuto alcuni effetti positivi sulle scelte stilistiche degli studenti, poiché in certi casi gli studenti preferivano le versioni di *DeepL* alle proprie scelte precedenti (*di autunno/autunnale, tutti e due/entrambi*).

Sono stati individuati alcuni esempi del fenomeno noto come *bridging* (ponte), un metodo di traduzione automatica che utilizza una lingua intermedia per trasferire la traduzione dalla lingua di partenza a quella di arrivo. La lingua intermedia (nota anche come *lingua pivot*) è spesso l'inglese poiché molte lingue dispongono di dati di addestramento in questa lingua. Tra i partecipanti, una delle studentesse ha scelto il titolo *Élmény a négyzetén* per la sua composizione in lingua ungherese. A prima vista, la versione fornita da *DeepL* sembrava sorprendente: *Esperienza in piazza*. Tuttavia, considerando l'effetto del *bridging* dall'inglese nella traduzione automatica tra l'ungherese e l'italiano, diventa evidente che ciò poteva essere il risultato del doppio significato della parola *square* in inglese (1) *quadrato*, 2) *piazza*).

L'attività si è dimostrata vantaggiosa per gli studenti nel migliorare la loro abilità di scrittura, in particolare quella traduttiva, nonché nel riconoscere e correggere gli errori sia propri che tipici della traduzione automatica nella combinazione di lingue ungherese-italiano.

## Conclusione

L'integrazione della traduzione automatica nell'aula richiede un approccio cauto e ben ponderato. È evidente che Google Translate, spesso considerato il primo strumento di

consultazione per la ricerca delle parole, funge da dizionario di base per molti studenti, specialmente quelli più giovani. Tuttavia, vietare completamente l'uso della traduzione automatica non sembra essere la soluzione ideale. Gli insegnanti, invece, dovrebbero promuovere la *machine translation literacy*, introducendo gli studenti a dizionari affidabili e ad altre risorse linguistiche, e illustrando loro quando Google Translate potrebbe non essere il nostro miglior amico. L'obiettivo dovrebbe essere quello di sviluppare negli studenti una mente critica e un sano livello di scetticismo nei confronti della traduzione automatica. Allo stesso tempo, non possiamo che chiederci quali altre possibilità il futuro ci riserverà con l'avanzamento delle tecnologie basate sull'intelligenza artificiale, come ChatGPT e altri strumenti simili.

## Bibliografia

- BANGALORE, S., BEHRENS, B., CARL, M., GHANKOT, M., HEILMANN, A., NITZKE, J., SCHAEFFER, M., STURM, A. 2015. The role of syntactic variation in translation and post-editing. *Translation Spaces*, 4, 119–143.
- BOWKER, L. BUITRAGO CIRO, J. 2019. *Machine Translation and Global Research: Towards Improved Machine Translation Literacy in the Scholarly Community*. Bingley: Emerald Publishing.
- CARL, M., DRAGSTED, B. ELMING, J., HARDT, D., JAKOBSEN, A. 2011. The Process of Post-Editing: A pilot study. In: SHARP, B., ZOCK, M., CARL, M., ARNT LYKKE JAKOBSEN, A. (eds.) *Proceedings of the 8th International NLPCS Workshop. Special Theme: Human-Machine Interaction in Translation*. Copenhagen: Samfundslitteratur, 131–142.
- CARL, M., GUTERMUTH, S., HANSEN-SCHIRRA, S. 2015. Post-editing Machine Translation: Efficiency, strategies and revision processes in professional translation settings. In: FERREIRA, A. SCHWIETER, J. (eds.) *Psycholinguistic and Cognitive Inquiries into Translation and Interpreting*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 145–174.
- CARL, M., SCHAEFFER, M. 2017. Why Translation Is Difficult: A Corpus-based Study of Non-literality in Post-editing and From-scratch Translation. *Hermes*, 56, 43–57.
- CEMENTINA, S. 2019. Language teachers' digital mindsets: Links between everyday use and professional use of technology. *TESL Can. J.* 36, 31–54.
- ČULO, O., NITZKE, J. 2016. Patterns of terminological variation in post-editing and of cognate use in machine translation in contrast to human translation. In: *Proceedings of the 19th Annual Conference of the European Association for Machine Translation*, 106–114.
- DAEMS, J., VANDEPITTE, S., HARTSUIKER, R., MACKEN, L. 2017. Translation methods and experience: A comparative analysis of human translation and post-editing with students and professional translators, *Meta: Journal des traducteurs/Meta: Translators' Journal*, LXII, 2, 245–270.
- GARCÍA, I. 2010. Is machine translation ready yet? *Target*, XXII, 1, 7–21.
- GARCÍA, I., PEÑA, M. I. 2011. Machine translation-assisted language learning: Writing for beginners. *Computer Assisted Language Learning*, XXIV, 5, 1-17.
- KÓBOR M. 2023. Gépi fordítás (nem csak) a fordítóképzésekben. Módszertani adalék a tudatos MT-használat oktatásához. *Modern Nyelvoktatás*, XXIX, 1-2.  
<<https://ojs.elte.hu/modernnyelvok/article/view/5939/4847>> [ultima consultazione: 26 giugno 2023]
- KRINGS, H. P. 2001. *Repairing Texts: Empirical Investigations of Machine Translation Post-editing Processes*. Kent, Ohio: The Kent State University Press
- LEE, S.M. 2020. The impact of using machine translation on EFL students' writing. *Computer Assisted Language Learning*, 33, 157–175.

- LESZNYÁK M., BAKTI M., SERMANN E. 2022 Humán fordítás és utószerkesztés hallgatói szemmel. In: Navracsics J., Bátyi Sz. (eds.) *Nyelvek, nyelvváltozatok, következmények II.: Fordítástudomány, terminológia, retorika, kognitív nyelvészet, kontrasztív nyelvészet, interkulturális kommunikáció, névtan*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 86-102. <[https://mersz.hu/hivatkozas/m1020nynyk\\_86/#m1020nynyk\\_86](https://mersz.hu/hivatkozas/m1020nynyk_86/#m1020nynyk_86)> [ultima consultazione: 22 giugno 2023]
- NIÑO, A. 2008. Evaluating the use of machine translation post-editing in the foreign language class. *Computer Assisted Language Learning*, XXI, 1, 29–49.
- PAN, X. 2020. Technology acceptance, technological self-efficacy, and attitude toward technology-based self-directed learning: Learning motivation as a mediator. *Front. Psychol*, 11. <<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.564294/full>> [ultima consultazione: 22 giugno 2023]
- PLITT, M., MASSELOT, F. 2010. A Productivity Test of Statistical Machine Translation Post-Editing in a Typical Localisation Context, *The Prague Bulletin of Mathematical Linguistics*, XCIII, 7–16.
- PRÓSZÉKY, G. 2021. A gépi fordítás hetvenéves története. In: DODÉ, R., LUDÁNYI, ZS. (eds.) *A korpusznyelvészettől a neurális hálókig: Köszöntő kötet Várad Tamás 70. születésnapjára*. Budapest: Nyelvtudományi Kutatóközpont, 141-156.
- SCREEN, B. 2016. What does translation memory do to translation? The effect of translation memory output on specific aspects of the translation process. *Translation and Interpreting*, VIII, 1, 1–18.
- SUN, P. P., MEI, B. 2020. Modeling preservice Chinese-as-a-second/foreign-language teachers' adoption of educational technology: A technology acceptance perspective. *Computer Assisted Language Learning*, 35, 816–839.
- SZLÁVIK SZ. 2022. A gépi fordításhoz kötődő alapvető terminusok, definíciók és a közöttük lévő ellentmondások. *Fordítástudomány* XXIV, 1, 87-103.
- VERMES A. 2010. Translation in foreign language teaching: a brief overview of pros and cons. *Eger Journal of English Studies*, X, 83-93.
- YAMADA, M. 2019. The impact of Google Neural Machine Translation on Post-editing by student translators. *The Journal of Specialised Translation*, XXXI, 87-106.
- YANG, Z. GY. 2018. A gépi fordítás és a neurális fordítás, *Modern Nyelvoktatás*, XXIV, 2-3, 129-139.

## Fonti

- Baidu <<https://fanyi.baidu.com/>>  
 DeepL <<https://www.deepl.com/translator>>  
 eTranslation <[https://commission.europa.eu/resources-partners/etranslation\\_en](https://commission.europa.eu/resources-partners/etranslation_en)>  
 Google Translate <<https://translate.google.com/>>  
 Microsoft Bing <<https://www.bing.com/translator>>  
 Reverso <<https://www.reverso.net/text-translation>>

## **Les verbes de mouvement en français et dans d'autres langues romanes**

Motion verbs in French and other Romance languages

According to Talmy's semantic typology of Motion events (1985, 1991), Romance languages (RL) are « Verb-framed », *i.e.* path is encoded in the verb, as Fr. *sortir, monter*, Sp. *salir, subir*. Section 1, based on a parallel corpus of 7 languages, shows a more diversified typology of constructions in RL: i) motion verbs, ii) prefixed verbs (*trans-/dé-/superposer*), iii) particle verbs (it. *buttare giù, andare via*). Section 2, based on a French corpus, studies a construction (*il lui saute dessus*) frequent also in Italian which resembles to a « satellite-framed » one but is not prototypical.

This study allows recognizing a specific position to French in Talmy's typology and offers new reflections on distinction between prepositions and adverbs.

Keywords: motion verb, semantic typology, particle, word classes

### Introduction

Dans cette étude, nous cherchons la place du français dans la typologie sémantique de Talmy (section 1) dans laquelle les langues romanes semblent appartenir toutes à l'un des types préétablis. Les recherches détaillées, fondées sur des corpus parallèles, montrent pourtant une plus grande hétérogénéité au sein de la famille (section 2). En français, on trouve une construction (section 3) qui ressemble aux « verbi sintagmatici » de l'italien mais qui s'écartent de la construction « satellitaire » étudiée dans la section 2.

### 1. La typologie de Talmy

#### 1.1. Le cadre théorique

L'arrière-plan de la présente recherche est la typologie sémantique de Talmy (1985, 1991) sur la lexicalisation des composants sémantiques d'un événement de mouvement ou de déplacement.

Un événement de mouvement se compose des éléments suivants :

FIGURE [MOUVEMENT TRAJECTOIRE/MANIERE] FOND

Une figure se déplace suivant une trajectoire d'une certaine manière pour atteindre le fond.

Le composant « mouvement » peut inclure la manière du mouvement et/ou de la trajectoire.

Pour exprimer la trajectoire, les langues utilisent différentes stratégies dont deux sont considérées comme dominantes. La première consiste à exprimer la trajectoire dans le sens du verbe et la manière peut être exprimée dans une construction à part :

<i>Le chat</i>	<i>sort</i>	<i>du jardin</i>	<i>en courant.</i>
figure	mvt+traj	fond	manière

C'est ce qu'on appelle « cadre verbal ».



La deuxième solution est représentée entre autres en anglais et en hongrois :

<i>The cat</i>	<i>runs</i>	<i>out</i>	<i>of the house</i>
figure	mvt+manière	traj	fond

<i>A macska</i>	<i>kirohan</i>	<i>a házból.</i>
figure	traj+mvt+man	fond

C'est le cadre « satellitaire » où la trajectoire est exprimée par un élément grammatical à part. D'après les exemples, le satellite peut être un élément préfixé au verbe ou un élément autonome. On propose de définir le satellite comme un élément indépendant du verbe ; le verbe agit vis-à-vis du satellite comme une tête (Imbert et al. 2011).

## 1.2. Développement de la typologie

Les recherches initiales ont établi une typologie binaire des langues, à savoir *langues à cadre verbal* et *langues à cadre satellitaire*. Plus tard, on a peaufiné la typologie pour pouvoir décrire des langues qui représentent des solutions intermédiaires ou plus complexes. Toutefois, si une typologie des constructions est possible, une typologie des langues a moins d'intérêt. En effet, les langues ont tendance à utiliser plusieurs stratégies dont une qui est dominante.

Les trois stratégies illustrées par les exemples ci-dessus sont alors les suivantes :

Verbes de trajectoire : fr. *sortir, entrer, monter, descendre*, etc.

Verbes préfixés : fr. *trans-/dé-/superposer*, ho. *ki-/le-/fel-/be-/átmegy*

Verbes à particules : ang. *to go out/up/down/away*

## 2. Les langues romanes dans la typologie de Talmy

### 2.1. Les constructions

A partir des débuts des recherches, fondées initialement sur l'espagnol, les langues romanes ont été considérées comme des langues à cadre verbal, vu le grand nombre de verbes de trajectoire, par exemple :

esp.	<i>entrar, salir, subir, bajar, irse</i>
fr.	<i>entrer, sortir, monter, descendre</i>
it.	<i>entrare, uscire, salire, scendere, partire</i>

Les verbes préverbés du latin n'ont pourtant pas totalement disparu :

fr.	<i>trans-/dé-/superposer</i>
esp.	<i>transponer, depositar, superponer, sobreponer</i>
it.	<i>trasporre, depositare, deporre, sovrapporre</i>

Toutefois, dans la littérature (voir dans Sórés, Filonov 2018)<sup>1</sup> on trouve de longues listes de verbes et de constructions que nous appelons « verbes à particules »<sup>2</sup> :

- it. *andare dentro/fuori/giù* ‘entrer/sortir/descendre’  
 esp. *irse abajo* ‘descendre’, *salir adelante* ‘aller en avant’, *volver atrás* ‘retourner’  
 cat. *anar amunt* ‘monter’, *anar avall* ‘descendre’

Notons que ces listes ne tiennent pas compte des différents contextes possibles ni des registres, il s’agit simplement de la morphologie.

## 2.2. A propos du corpus

Les langues romanes connaissent donc différentes constructions. Nous avons proposé (Sórés, Filonov 2018) d’étudier un corpus pour établir une statistique et voir les préférences des langues. Nous avons construit un corpus parallèle en dépouillant trois chapitres d’un roman de jeunesse écrit en anglais (Rowling : *Harry Potter* vol. I.), traduit dans 67 langues dont le latin et 7 langues romanes : français, italien, espagnol, portugais, catalan, occitan/gascon, roumain. Compte tenu des libertés des traducteurs, on ne peut pas s’attendre à des correspondances exactes, mais – surtout à partir du chapitre 11 où on joue au « quidditch » nous avons pu dégager certaines tendances. A partir des verbes à particules de l’anglais, on a eu des ensembles de données qui illustrent les constructions ci-dessus (l’exemple en occitan faisant exception) :

- ang. a bright blue fire could be carried around in a jam jar  
 lat. ignem (in vase bacarum conditarum) circumferri poterat  
 fr. un feu vif qu’elle pouvait transporter dans un bocal  
 occ. ~~un huec blu qui’s podèvan har seguir en un pot de confiture~~  
 it. un fuoco che si poteva trasportare tenendolo in un barattolo  
 esp. ~~un brillante fuego azul, que podían llevar con ellos~~  
 po. um fogo que podia ser transportado dentro de um frasco de compota  
 (rou. in jurul unui foc albăstrati, care putea fi afară in vase speciale)

## 2.3. Les données du corpus

Le corpus contient des exemples illustrant les trois constructions attendues.

### I. Verbes préfixés

Les langues romanes ont gardé de nombreux verbes préfixés du latin dont le plus fréquent est le préfixe *re-* avec le sens de la répétition et du retour :

- lat. Currens in tabulatum superius rediit  
 fr. (il) remonta l’escalier quatre à quatre  
 it. Risali di corsa le scale  
 ang. She scrambled back [along the row]  
 fr. Elle repartit à quatre pattes le long de la rangée  
 it. Rifece il percorso inverso

<sup>1</sup> L’étude présentée dans cette section est basée sur la thèse de Dmitri Filonov commencée sous ma direction mais malheureusement abandonnée. Les données sont le fruit d’un travail commun de plusieurs années.

<sup>2</sup> En anglais, l’association d’un verbe et d’un tel élément est appelée « particle verb » mais dans la description des langues romanes il n’y a pas de terme généralisé. Parler de « verbe à particule » est notre choix.

## II. Verbes de trajectoire

On s'attendait à un grand nombre de verbes de trajectoire qui sont censés le mieux représenter la place des langues romanes dans la typologie de Talmy. Les exemples suivants nous permettent en même temps de nous placer en diachronie. En effet, un verbe de mouvement au sens général comme lat. *eo, ire*, pouvait être précédé de plusieurs préfixes (*ab-ire* 's'en aller' ; *ad-ire* 's'approcher de' ; *ex-ire* 'sortir'), mais les langues modernes ont plutôt évolué vers les verbes de trajectoire :

lat.	Harrius a castello abiit
fr.	Peu avant sept heures, il quitta le château
occ.	Qu'eran batleu set oras deu ser. Harry que deishè lo casteth
cat.	Quan van ser les set el Harry va sortir del castell
es.	Cerca de las siete, Harry salio del castillo.
po.	Como as sete horas se aproximavam, Harry saiu do castelo
it.	Mancava poco alle sette e faceva già scuro quando Harry lascio' il castello
rou.	Cum se apropia de ora șapte, Harry părăsi castelul.

## III. Verbes à particule

Le corpus contient également des exemples de satellites de type particule. Cette construction est très fréquente en italien (dans le standard et dans plusieurs dialectes) et il existe une importante littérature sur le sujet. Dans d'autres langues on en trouve également, parfois comme pléonasme, dans le langage familier : *on monte en haut*. Voici quelques exemples de notre corpus :

ang.	Hey Potter, come down !
it.	Ehi, Potter, scendi giù !
rou.	Potter, vino jos !
ang.	Get out ! Out !
lat.	Exi foras ! Foras !
(fr.	Sortez ! Sortez immédiatement ! ailleurs : Dehors !)
occ.	Dehòra ! Dehòra !
esp.	Fuera ! Fuera de aquí !
it.	Esci fuori ! Fuori !
po.	Fora daqui !
rou.	Afară !
angl.	Harry pulled the door open – they ran inside
lat.	intus ruerunt
fr.	Il entrouvrit la porte, regarda à l'intérieur
it.	precipitarono dentro
rou.	repezira înăuntru

Ce dernier exemple montre que la notion de « satellite » pose un problème dans la description grammaticale, en particulier en ce qui concerne leur appartenance ou non à une certaine catégorie lexicale (classe de mots). Plus loin, nous reviendrons sur la question de la catégorie des satellites.

Avant de passer aux statistiques et sans entrer dans les détails, on peut observer les rapports sémantiques exprimés par des satellites (hors préfixes) trouvés dans le corpus ainsi que leur fréquence :

mouvement vertical vers le haut	<i>up</i>	5
mouvement vertical vers le bas	<i>down</i>	5
mouvement éloignement général	<i>away</i>	9
mouvement éloignement type ex-	<i>out</i>	6
mouvement vers l'intérieur	<i>into</i>	8
retour	<i>back</i>	11

Dans le corpus traduit, les occurrences les plus fréquentes des satellites à particules sont les suivantes :

it.	<i>giù</i> 2,	<i>fuori</i> 5,	<i>dentro</i> ,	<i>indietro</i>
rou.	<i>jos</i> 2,	<i>afără</i> 2,	<i>înăuntru</i> 4,	<i>înapoi</i>
po.		<i>fora</i> ,	<i>dentro</i> 3	
fr.				<i>à l'intérieur</i> 2

#### 2.4. Distribution des structures (statistique)

Le tableau suivant peut être évalué selon les deux axes. D'une part, selon les constructions (première colonne), d'autre part en regardant les propriétés des langues individuelles. Les trois constructions se retrouvent dans toutes les langues, les verbes de trajectoire (entre parenthèses dans la dernière ligne) et les deux types de constructions satellitaires ensemble. D'autre part, si l'on regarde la proportion des deux, on voit que c'est l'italien qui utilise le moins de verbes de trajectoire et le plus grand nombre de satellites, les langues ibériques utilisent le plus souvent des verbes de trajectoire.

	Fr	Occ	Cat	Esp	Po	Rou	It
Verbe de trajectoire	13	14	13	12	12	11	9
Satellite préfixé	9	4	4	5	8	2	14
Satellite à particule	2*	1	1	1	6	10	12
Construction satellitaire vs (verbal)	11 (13)	5 (14)	5 (13)	6 (12)	14 (12)	12 (11)	26 (9)

Fig. 1. Statistique des constructions

Ces résultats montrent évidemment des tendances. Pour avoir une statistique plus représentative on devrait multiplier les exemples et cela permettrait d'évoquer les différences de registres entre autres.

En guise de conclusion provisoire nous pouvons affirmer que les langues romanes modernes ne peuvent pas être considérées dans leur ensemble comme des langues à cadre verbal dans la typologie de Talmy, l'image est beaucoup plus variée.

Dans ce qui suit, nous chercherons la place du français parmi les autres langues.

### 3. La place du français dans la typologie de Talmy

#### 3.1. En diachronie

Le fait que le français moderne, au moins d'après le corpus Harry Potter, ne dispose pas de particules pour le sens *vers le bas*, *vers l'extérieur*, *éloignement* etc. ne signifie pas qu'il n'y en ait jamais eu en français. Sans entrer dans les détails sur l'évolution, rappelons que le latin était très riche en verbes préfixés (*ab-ire* 's'en aller'); *ad-ire* 's'approcher de'; *ex-ire* 'sortir'. Plus tard, on trouve des verbes préfixés soudés par univerbation (voir Kopecka 2004), qui peuvent devenir des verbes de trajectoire et en ancien et moyen français (entre autres) on trouve des éléments qui peuvent être considérés comme des satellites de type particule. D'après le Dictionnaire du moyen français<sup>3</sup>, les particules suivantes avaient été en usage entre 1330 et 1500 : *apres*, *avant*, *deriere*, *sus*, *jus*, *fors* et *dedans*. Chacun de ces éléments est utilisé soit comme préposition, soit comme adverbe. Par exemple : *Il le buta jus* ; *jeter/getter jus* ; *mettez jus (déposez) vos armes* ; *ruer jus*, *sauter jus* ; *lever sus*, *monter sus*, *gesir sus*. Au 16<sup>ème</sup> siècle ils ne sont presque plus utilisés (Foulet 1946).

#### 3.2. Constructions satellitaires ?

Rappelons les trois constructions permettant d'exprimer la direction ou l'orientation d'un mouvement : les verbes de trajectoire, les verbes avec un préfixe de direction et les verbes accompagnés d'un élément autonome exprimant la direction ; les deux dernières sont appelées constructions « satellitaires ». Une construction satellitaire à particule prototypique se compose d'un verbe de mouvement et d'une particule de lieu/direction. Ce sont les verbes italiens<sup>4</sup> comme *andare giù*, *fuori*, *via*, *dentro* qui peuvent être considérés comme prototypiques.

En français moderne on ne trouve pas de constructions satellitaires à particule avec des verbes de mouvement tels que *aller* ou *venir*. Pourtant, il y a des constructions qui ressemblent à celles de l'italien : « *Gli corro dietro/ Je lui cours après* » (Porquier 2001a, b). Cette construction s'écarte du prototype

- par le fait que le verbe n'est pas de sens général mais exprime souvent la manière du mouvement (ou la manière de l'action)
- le verbe est précédé d'un pronom clitique représentant le groupe nominal complément de la préposition.

Pour pouvoir étudier les propriétés, on a besoin de données. Le corpus parallèle exploité n'en offrant pas assez, j'ai préparé un autre corpus en dépouillant un roman moderne (Marc Lévy : *Une autre idée du bonheur*, Robert Laffont, Paris 2014. Roman, 402 pages) à la recherche de ces constructions. Leur nombre n'est pas très élevé par rapport au volume du livre, il y en a 15. Les données peuvent être regroupés selon trois types.

1) Les exemples contiennent quelques expressions figées que nous écartons de la présente étude :

*S'ils avaient voulu [me mettre le grappin dessus], ce serait fait depuis longtemps* (p. 203)

*Une belle opportunité pour que l'on [nous mette le grappin dessus]* (p. 284)

*...vous commencez à [me courir sérieusement sur le haricot]* (p. 249)

<sup>3</sup> <http://www.atilf.fr/dmf>

<sup>4</sup> Selon Iacobini & Masini 2006 il y en a une vingtaine dont *accanto*, *addosso*, *avanti*, *contro*, *dietro*, *fuori*, etc.

2) Parfois, il y a une différence entre le sens concret et le sens abstrait

*... il savait que pour surprendre une proie, il ne faut pas lui courir après mais la précéder (p. 150)*

*Elle régla l'addition, et s'en alla, le pas décidé, vers la voiture. Milly lui courut après (p. 222)*

*S'il était jusque-là le seul à lui courir après, le FBI se mêlerait bientôt à la partie (p. 271)*

Dans le troisième exemple, le sens de la construction semble plutôt correspondre à celui du verbe *poursuivre* qu'au sens de la même forme des deux premiers exemples dont le sens est concret, *courir après/derrière quelqu'un*.

3) Constructions proches du satellitaire

La plupart des exemples se construisent avec les verbes *courir*, *tomber* ou *tirer*, combinés avec *dessus* et *après*.

*Tu te demandes même de temps à autre si j'aurais vraiment le cran de te tirer dessus. (p. 93)*

*... Et puis nous nous sommes allongés devant les roues.*

*Qu'est-ce qu'ils ont fait ?*

*Que voulais-tu qu'ils fassent, ils n'allaient quand même pas nous rouler dessus. (p. 229)*

*Un mystérieux informateur avait fait courir le bruit que les fédéraux s'apprêtaient à leur tomber dessus dans la maison où devait se tenir la rencontre. (p. 272)*

Ce dernier type semble le plus proche d'une construction satellitaire. Une analyse grammaticale s'impose pour pouvoir établir les propriétés qui confirmeraient ou non cette hypothèse.

### 3.3. Analyse des données

A propos de ces constructions, les grammairiens s'interrogent sur deux points : d'une part sur l'appartenance catégorielle de l'élément à droite du verbe, d'autre part sur la manière dont on analyse le pronom clitique qui précède le verbe (Lehmann 2006). Vu le cadre théorique de la présente étude, nous proposons plutôt de les examiner par rapport à une construction satellitaire prototypique.

Première observation : le sens des verbes utilisés (*tirer*, *sauter*) et l'absence des verbes de mouvement de sens général *aller* et *venir* montre qu'il ne s'agit pas exactement de la même construction, dans la mesure où ces verbes sont des verbes de mouvement exprimant la manière.

La deuxième question est de savoir si l'élément à droite du verbe est une préposition ou un adverbe. Si c'est une préposition, il doit être suivi d'un complément, comme dans

*Et vous [êtes] dans de beaux draps pour avoir tiré sur un officier fédéral. (p. 236)*

Comme le verbe *tirer* est suivi ici d'un groupe prépositionnel (prép+GN), la préposition maintient son rôle syntaxique qui consiste à régir un groupe nominal. Or, le rôle de satellite peut être attribué à la préposition seulement s'il régit un pronom (*lui tirer dessus*). *Sur* est donc clairement une préposition.

Les exemples nous invitent à réfléchir sur le rapport entre *sur* et *dessus*. Borillo (2001) les appelle « prépositions orphelines ». La proposition de Leeman (2006) semble plus pertinente. L'auteure dit que quatre prépositions connaissent deux allomorphes selon qu'elles sont suivies ou non d'un complément, à savoir *sur / dessus*, *sous / dessous*, *dans / dedans*, *hors / dehors*.

Si nous acceptons l'idée de l'allomorphie, l'étude du conditionnement syntaxique et sémantique s'impose. Premièrement, il faut préciser la présence ou l'absence de complément : comme le montrent les exemples, l'allomorphie est conditionnée syntaxiquement, notamment selon la nature nominale ou pronominale du complément.

sur + GN ou PRO                    *il saute sur lui/ sur son adversaire*

PRO + dessus                    *il lui saute dessus/ ?*

*Sur* est utilisé s'il est suivi d'un pronom disjoint ou d'un GN, mais *dessus* peut seulement être utilisé avec un pronom, en plus avec un pronom clitique qui nécessairement précède le verbe.

Le corpus ne permet pas de s'interroger sur un éventuel conditionnement sémantique. En fait, si l'on dit *j'ai voté contre*, le complément sous-entendu mais non explicité a un référent non-animé, par exemple *la proposition* (Leeman 2006) alors que si le référent est humain, la préposition ne peut pas rester « orpheline » : *J'ai voté contre Jean*.

Vu le sens des exemples du corpus Lévy, on se demande si la construction est utilisable en cas de complément à référent non-animé, sur des exemples construits :

*Là il y a une table basse, le chat a sauté sur la table*  
*le chat a sauté dessus*  
*?le chat lui a sauté dessus*

Il semblerait que le clitique *lui* ne peut représenter dans cette construction qu'un GN à référent +animé.

Selon le résultat de la présente analyse, la construction VERBE+SATELLITE du français qui ressemble à celle que l'on appelle en italien « verbi sintagmatici » ou en anglais « phrasal verbs » n'a pas beaucoup de points communs avec les autres. Les verbes de mouvement de sens général (*aller, venir*) n'entrent pas dans cette construction et l'élément qui devrait être le satellite est difficile à classer puisqu'il s'agit de deux allomorphes conditionnés syntaxiquement et sémantiquement.

## Conclusions

La première étude a démontré que la famille des langues romanes ne peut être caractérisée comme « à cadre verbal » ou « à cadre satellitaire ». Toutes les langues romanes connaissent des verbes de trajectoire et des verbes préfixés, et dans certaines il y a des verbes à particule. Les langues ibériques sont plutôt « à cadre verbal », l'italien tend plutôt vers le cadre satellitaire.

Complétée par l'étude d'un autre corpus, l'étude du français montre la présence de verbes de trajectoire et de verbes préfixés, mais il n'y a pas de construction satellitaire à particule prototypique. En effet, la structure qui y ressemble (*il lui saute dessus*) présente des propriétés spécifiques.

L'appartenance catégorielle des « satellites » reste discutable dans le cadre des « classes de mots », il est préférable de raisonner en « catégorie fonctionnelle » ce qui permet d'identifier différents éléments linguistiques exprimant la trajectoire d'un mouvement.

## Bibliographie

- BORILLO, A. 2001. « Il y a prépositions et prépositions », *Travaux de linguistique*, 2001/1-2 (n°42-43), pp. 141-155. DOI : 10.3917/tl.042.141. <<https://www.cairn.info/revue-travaux-de-linguistique-2001-1-page-141.htm>>, [consulté le 23 février 2023].
- FOULET, L. 1946. « L'effacement des adverbes de lieu ». *Romania*, 69 (273 (1)), pp. 1-79.
- IACOBINI, C., MASINI, F. 2006. « The emergence of verb-particle constructions in Italian: locative and actional meanings ». *Morphology*, 16, pp. 155-188.
- IMBERT C., GRINEVALD C., SŐRÉS, A. 2011. « Pour une catégorie de ‘satellite de Trajectoire’ dans une approche fonctionnelle-typologique », *Cahiers de Faits de Langues*, 3, pp. 99-116.
- KOPECKA, A. 2004. *Étude typologique de l'expression de l'espace : localisation et déplacement en français et en polonais*. Thèse de doctorat. Université Lumière Lyon2.
- LEEMAN, D. 2006. « La préposition française : caractérisation syntaxique de la catégorie ». *Modèles linguistiques*, 27(53), pp. 7-18. <<https://doi.org/10.4000/ml.513>>, [consulté le 18 février 2023].
- PORQUIER, R. 2001 a. « Il m'a sauté dessus, je lui cours après : un cas de postposition en français. ». In: *Journal of French Language Studies*, Vol.1., pp. 123-134.
- PORQUIER, R. 2001 b. « "Gli corro dietro"/ "Je lui cours après ». / A propos d'une construction verbale spécifique en italien et en français ». In: *Il verbo italiano : studi diacronici, sincronici, contrastivi, didattici* : atti del 35. Congresso internazionale di studi, Parigi, 20-22 settembre 2001, pp. 491-499.
- SŐRÉS, A. 2014. « On the borders of neglected word classes: from preverbs to “satellites” via adverbs and particles », In: SIMONE, R., MASINI, F. : *Word Classes. Nature, typology and representations*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia, pp. 181-200.
- SŐRÉS, A., FILONOV, D., 2018. « L'évolution des verbes de mouvement du latin aux langues romanes : cadre satellitaire vs cadre verbal », *Atti del XXVIII. CILFR*, pp. 431-442.
- TALMY, L. 1985. « Lexicalization pattern: semantic structure in lexical forms ». In: SHOPEN, T. (ed.), *Language typology and syntactic description*, vol. 3. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 57-77.
- 1991. « Path to realization: A typology of event conflation. In: Proceedings of the Seventeenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society, pp. 480-510.
- 2000. *Toward a cognitive semantics*, Cambridge, MIT Press, vol. I-II.



## **Verso una maggiore consapevolezza interculturale Argomenti tabù nelle conversazioni con italiani**

Towards intercultural awareness – Taboo subjects in conversations with Italians

The short essay of pragmatic and intercultural nature – based on articles, analysis of Italian textbooks for foreigners, handbooks of good manners and social media platforms etc. – attempts to identify and to give an overview about red and evergreen topics (about topics and questions to propose or to avoid) in small talk situations and during everyday conversations with Italians.

The conscious choice of topic (and of the appropriate register for it) belongs to the contextual competence of foreign speakers (and not only), but it requires a wealth of knowledge and experience that can be hardly acquired in frontal lessons. These skills are matured through participative observation and experience (with inevitable successes and stumbles), but reports – like the article below – can contribute to reflection and awareness of foreigners' language attitude.

Keywords: politeness, conversation topics, taboos

### Introduzione

Dalla seconda metà del Novecento si parla di competenza comunicativa, ovvero dell'abilità di usare – non solo la conoscenza del sistema linguistico – ma anche le conoscenze psicolinguistiche e socioculturali di una determinata lingua. (Zorzi 1996).

La promessa dello sviluppo di queste competenze figura negli slogan delle scuole di lingua (p.e. *Corsi di italiano comunicativo*), nelle descrizioni dei corsi p.e. *I corsi intensivi di italiano comunicativo sviluppano prevalentemente le abilità orali*, ma anche nel titolo p.e. *1, 2, 3, ... italiano! Corso comunicativo di lingua italiana per stranieri* o sulla copertina di molti testi d'italiano per stranieri. Il *Nuovissimo progetto italiano* p.e. promette il “*giusto equilibrio tra contenuti comunicativi e grammaticali*”, mentre il *Nuovo Espresso* sottolinea che “*lo studente viene messo in grado di comunicare subito con facilità e sicurezza*”.

Infatti, uno degli obiettivi maggiormente enfatizzati dagli studenti – al momento dell'iscrizione ad un corso di lingua – è proprio quello di voler imparare a *parlare l'italiano*.

Tuttavia, pur avendo delle eccellenti competenze comunicative ogni tanto si commettono degli errori e si lasciano scappare delle gaffe conversazionali, tanto più quando il parlante straniero non è consapevole delle norme pragmatiche, culturali e/o comportamentali della lingua target (o del proprio gruppo di appartenenza).

“*La capacità del parlante di usare una lingua nel modo ritenuto più appropriato all'evento comunicativo in atto*” (Ciliberti 2012) significa anche sapere cosa dire e cosa non dire. Infatti, accanto agli argomenti conversazionali sempreverdi ci sono anche quelli che – per non violare la norma (linguistica o sociale che sia) – dovrebbero essere evitati.

## 1. Lo *small talk*

È ben noto che l'obiettivo dello *small talk*, delle frasi *cliché* e della comunicazione fatica in generale non è lo scambio di informazioni, bensì l'aiuto del susseguirsi delle battute o la fuga dal silenzio che in molte culture – così anche in italiano – può essere scomodo o addirittura fuorviante.

Novella Benedetti, coach, docente di lingue ed esperta dello *small talk* sottolinea come lo *small talk* italiano rispetto a quello del mondo anglofono è meno strategico e meno codificato: “è più uno *Small Talk* inconsapevole [...] che [...] pervade anche tutte le relazioni che creiamo ogni singolo giorno. [...] Noi italiani in genere [...] finiamo per fare *Small Talk* inconsapevole spessissimo nell'arco di una giornata.” (Benedetti 2020)

Le regole dello *small talk* italiano coincidono con quelle del parlare in modo civile. L'esperta ne ricorda quattro pilastri fondamentali: 1. *Evitare di monopolizzare la parola.* 2. *Non interrompere l'interlocutore.* 3. *Evitare di parlare di noi stessi tutto il tempo.* 4. *Mostrare interesse (facendo delle domande) verso la persona che ci sta parlando.* La regola n.2 sembra particolarmente difficile (per gli italiani, ma solo), perché in molti casi l'interruzione delle parole dell'interlocutore – almeno da parte di un italiano – è uno dei modi della dimostrazione dell'entusiasmo e dell'interesse verso le parole dell'altra persona. Tuttavia, la strategia da seguire in uno *small talk* (anche italiano) è sempre quella delle tre AAA (*Answer-Add-Ask*), cioè “*rispondere-aggiungere-chiedere*”. (Benedetti 2020)

## 2. I libri di testo d'italiano LS e L2

La competenza della scelta dell'argomento (e del registro ad esso appropriato) si sviluppa e matura principalmente tramite il vissuto (con successi e gaffe inevitabili) nel corso della socializzazione e difficilmente viene acquisita (tanto meno insegnata) in lezioni frontali. Nemmeno i libri di testo dell'italiano per stranieri dedicano molto spazio all'argomento, ma lo studente consapevole può dedurre dai dialoghi modelli alcuni argomenti tranquillamente trattabili. Si hanno invece, pochissime informazioni esplicite per quanto riguarda i temi tabù. Oltretutto, il pericolo delle interferenze (tra la cultura italiana e quella di partenza) rende ancora più complicata la situazione....

Tuttavia, qualche informazione sporadica si trova nei testi di italiano economico-aziendale o commerciale. Nella sesta unità de *L'italiano in azienda* per esempio – nella sezione della *Cultura degli affari* – ci sono due esercizi che sembrano voler promuovere la riflessione sull'argomento. Nel primo sono elencati 19 argomenti e lo studente deve indicare se li ritiene stereotipati, graditi o da evitare, mentre il secondo esercizio – pur esplicitando che “*il calcio è sempre un buon argomento di conversazione con un italiano*” – avverte che “*ci sono alcune cose da sapere per non rischiare di fare errori*” e propone ulteriori ricerche sull'argomento. (Pelizza, Mezzadri 2002)

Anche un altro testo di italiano L2 – degli stessi autori de *L'italiano in azienda* – dedica spazio, seppur poco, agli argomenti “giusti” delle conversazioni. Nel secondo capitolo (detto percorso) di *Un vero affare!* (Pelizza, Mezzadri 2015) oltre all'elenco degli argomenti graditi e quelli da mettere da parte in una conversazione viene spiegata anche l'importanza dei complimenti (“*gli apprezzamenti sono sempre graditi*”), delle domande e anche del saper ascoltare.

In un certo senso possono essere d'aiuto anche le liste dei temi da svolgere (in scritto o in forma dialogale) negli esami di lingua come anche gli inventari delle funzioni linguistiche – strutturati per livelli A1, A2, B1 e B2 del QCER – del *Profilo della lingua italiana* dell'Università per stranieri di Perugia. *Il Profilo*, infatti, raggruppa i mezzi linguistici

(dell'italiano) da usare nelle varie interazioni: a partire dalla richiesta di informazioni, attraverso la condivisione di opinioni e di emozioni alle risposte adeguate (frasi fatte) in occasione di determinati rituali sociali (brindisi, condoglianze).

Tuttavia, il dubbio – di che cosa poter parlare e cosa dire in una determinata situazione – non è un problema solo dello studente di lingua, ma a volte anche dei parlanti di madrelingua. Ne sono testimoni le numerose pubblicazioni di carattere divulgativo (articoli su quotidiani e su piattaforme dei social media, ma anche volumi interi) come i galatei e le guide delle buone maniere. Questi ultimi – anche perché scritti in un linguaggio abbastanza semplice e comprensibile – pur essendo rivolti principalmente ai parlanti di madrelingua possono essere utili anche per noi stranieri. Tra le indicazioni su come comportarsi con stile e come agire con misura nelle varie situazioni (quotidiane, sociali o aziendali) i galatei contengono anche riferimenti sui temi da trattare o da evitare durante le conversazioni. Argomento che solitamente manca (almeno in forma esplicita) dai libri di testo d'italiano L2 o LS.

Ma le differenze – per quanto riguarda gli argomenti trattabili e quelli tabù – tra le diverse culture sono veramente tali da dover parlarne? Potremmo pensare che gli argomenti adatti e quelli proibitivi delle conversazioni – per motivi storico-culturali – siano uguali lungo e largo in Europa. Ma non è così. Ci sono delle differenze notevoli e il mancato rispetto di queste differenze può produrre momenti spiacevoli, imbarazzo e in casi estremi può portare addirittura alla rottura della conversazione.

### 3. Italia e Ungheria nel cultural compass di Geert Hofstede

Prima di vedere gli argomenti rossi e verdi proposti dai galatei italiani vale la pena ricordare le ricerche dall'antropologo olandese Geert Hofstede. Le dimensioni da egli individuate descrivono le somiglianze e le differenze tra le varie culture. Il famoso *cultural compass* di Hofstede è disponibile solo a pagamento, ma dietro la voce “*compare countries*” del sito [www.hofstede-insights.com](http://www.hofstede-insights.com) vi è anche una possibilità gratuita per paragonare (almeno in maniera generale) la cultura di quattro paesi scelti, tra cui anche l'Italia e l'Ungheria. Ad ognuna delle sei dimensioni è correlato un punteggio che va da 0 a 100. È da ricordare però che i dati (valori numerici) per l'Ungheria sono solo stimati.

Nella maggior parte delle categorie l'Italia e l'Ungheria sono molto vicine (più vicine della Spagna e della Francia) l'una all'altra, sembra che vadano di pari passo.



Fig.1: Valori degli indici delle 6 dimensioni di Hofstede. Grafico generato dal *Country comparison tool* del sito [www.hofstede-insights.com](http://www.hofstede-insights.com)

L'indice di distanza dal potere suggerisce che per gli ungheresi è importante essere indipendenti e che il controllo – in ambito lavorativo – è poco gradito. Per quanto riguarda l'Italia, nell'Italia settentrionale si tende a preferire l'uguaglianza del potere, cioè il lavoro di squadra e lo stile di gestione aperta, rispetto all'Italia meridionale (che presenta cifre più elevate in questa categoria).

La dimensione dell'orientamento all'individualismo o al collettivismo rivela la forza dei legami tra le persone all'interno della comunità e il piacere delle sfide. Sia l'Italia che l'Ungheria risultano essere delle società individualiste, incentrate sull'io, anche se nel Sud d'Italia sono considerati importanti anche i gruppi di appartenenza.

Il punteggio elevato nella dimensione mascolinità indica che – sia l'Ungheria che l'Italia – sono società maschili, fortemente orientate al successo. In ambedue le società le persone "vivono per lavorare" e considerano positiva la competizione.

L'indice di evitamento dell'incertezza indica quanto bene le persone possono affrontare l'ansia e le situazioni ambigue. I dati di Hofstede confermano che così per gli italiani come anche per gli ungheresi sono importanti le convenzioni sociali, la sicurezza, la pianificazione e le regole (anche se poi non sempre funzionano). Anche il lavoro sodo è un valore.

Dal punto di vista dell'orientamento a lungo termine, ambedue i paesi risultano essere pragmatici, le persone, infatti, credono che la verità dipenda molto dalla situazione, dal contesto e dal tempo. Si nota anche la capacità di adattare le tradizioni alle mutate condizioni.

Il basso punteggio nella dimensione indulgenza/moderazione indica pessimismo e comportamenti controllati. Infatti, sia l'Ungheria che l'Italia sono culture di restrizione in cui le persone hanno la percezione che le loro azioni siano limitate dalle norme sociali e ritengono che abbandonarsi ai propri desideri sia in qualche modo sbagliato. ([www.hofstede.com](http://www.hofstede.com))

I risultati e le valutazioni citati di Hofstede – pur essendo basati su ricerche scientifiche – possono essere considerati solo come dati orientativi, tuttavia, costituiscono un buon punto di partenza per ulteriori osservazioni sui valori e sui comportamenti sociali. Vista la vicinanza culturale (valori fondamentali comuni) dei due paesi, è giusto chiedersi se sarà simile anche la lista degli argomenti conversazionali e dei tabù. Sembra di sì.

#### 4. Le proposte dei galatei

Dai galatei italiani si delineano cinque argomenti assolutamente da evitare nel corso di una conversazione: *la politica, la religione, lo stato di salute, il calcio e il sesso* (Battistini 2021, Santini 2022). Per gli ungheresi l'unica voce sorprendente di questa lista è il calcio che – secondo l'Accademia Italiana Galateo – in Italia (almeno a tavola) è decisamente sconsigliato perché rende “*subito l'atmosfera simile a quella di un bar dello sport*”.

Gli altri suggerimenti dei galatei sulle tematiche da lasciare nel cassetto coincidono con quelle che – in base alla cosiddetta buona educazione – si cerca di evitare anche in Ungheria. In ordine alfabetico: *argomenti disgustosi, aspetto fisico e modo di vestire, cibo, disturbi, intolleranze e allergie, esperienze sessuali, età, gossip, gravidanze e figli, idee rigide, morte e lutti, malattie, noi stessi/stesse (vanità), orientamento sessuale, rapporti con la famiglia, soldi e finanza (compreso il guadagno), vita sentimentale*.

I galatei ricordano anche le pause, cioè i silenzi, che – specie se sono insolite o troppo lunghe – possono creare disturbi e confusione e sottolineano anche l'importanza di non essere invadenti e di saper ascoltare con attenzione l'interlocutore e di mostrare interesse per i temi trattati, riservandoci – per quanto è possibile – le proprie opinioni contrastanti e i giudizi offensivi. (Rossi, 2021)

## 5. L'indagine condotta al Dipartimento di Italianistica dell'Università di Pécs

Spinta dalla curiosità di conoscere i pensieri degli studenti ungheresi sull'argomento ho fatto una micro-ricerca (che ovviamente non è rappresentativa) al Dipartimento di Italianistica dell'Università di Pécs per valutare se serve o meno portare l'argomento dei tabù conversazionali italiani alla lezione di lingua straniera in classi di madrelingua ungherese.

A questo punto ringrazio tutti gli studenti – poco meno di una trentina di studenti dei diversi corsi del dipartimento, tra cui i minoristi, gli studenti BA, MA e del master – e anche i colleghi docenti che hanno compilato il questionario.

Il questionario (anonimo) era in lingua ungherese per poter essere compilato anche dagli studenti principianti.

La prima domanda conteneva una lista di 30 possibili argomenti conversazionali e bisognava indicare quali erano da considerare assolutamente tabù, quali potevano essere trattati con prudenza e quali erano sicuramente adatti anche per una primissima conversazione (con parlanti sconosciuti o solo poco conosciuti).

La seconda e la terza domanda erano invece domande aperte, bisognava indicare tre ulteriori argomenti da evitare (perché possono essere imbarazzanti e scortesi) e rispettivamente da proporre (perché facilitano la continuazione del dialogo) quando si parla con persone di madrelingua italiana.

Il questionario è stato compilato da 27 persone tra cui 18 studenti tra i 18 e i 26 anni di età, mentre 9 persone (comprese le quattro docenti d'italiano) avevano più di 26 anni (le studentesse corrispondenti e alcuni altri studenti).

22 persone studiano l'italiano da almeno 5 anni, due persone da 4-5 anni, altre due da 1-3 anni, e vi era una sola persona che studia l'italiano solo da qualche mese.

### 5.1. I risultati del questionario

I risultati, per molti aspetti coincidono (come del resto si aspettava) con le proposte dei galatei italiani.

Gli argomenti considerati dagli ungheresi temi assolutamente da evitare non differiscono da quelli sopra citati, sono cioè *la politica, la religione* (che però, tuttavia, pur essendo un argomento delicato sembra più permesso della politica), *la paga e le condizioni economiche delle persone, i casi di morte ed i problemi di carattere privato*.

Risultano invece assolutamente proponibili: *le macchine, la moda, i cibi e le bevande* (tra cui anche il *caffè*), *le allergie (comprese anche le intolleranze alimentari), i film, lo sport in generale e pure il calcio* (sebbene in misura minore), *il gossip, le vacanze, lo studio delle lingue, e il Festival di Sanremo*. Come si vede, in questa categoria ci sono già delle voci di cui varrebbe la pena di parlarne anche durante la lezione di lingua proprio perché secondo i galatei italiani sono argomenti proponibili solo con molta cautela (p.e. *le allergie, il calcio e il gossip*), per gli ungheresi invece sembrano argomenti neutri e tranquillamente trattabili.

Infine, la lista degli argomenti che – secondo gli ungheresi – sono proponibili solo con una certa riserva: *i rapporti con la famiglia, l'età, l'infanzia, la vita sentimentale, l'aspetto e il modo di vestire delle persone*, come anche *i propri successi e insuccessi, le malattie e la morte in generale, lo stato di salute delle persone* (comprese *le questioni di gravidanza e della famiglia*), *l'origine e le differenze tra nord e sud, i giochi di carte e quelli d'azzardo*.

Ma torniamo alle tematiche da evitare nelle conversazioni con gli italiani. Tra gli argomenti rossi (specificamente indicati dagli ungheresi) spicca quello *dell'identità sessuale* (e del sesso) che – avendolo considerato un tabù indipendente da lingue e culture – non avevo messo nell'elenco della prima domanda.

Seguono *le stereotipie*: più di un terzo delle persone le ha segnalate come un argomento da evitare. Due persone hanno indicato anche la figura del *mammone* e il fenomeno del *mammismo*.

Il terzo argomento da evitare è il tema della *migrazione*, seguito dalle *problematiche legate all'uso della lingua*. Diverse persone hanno specificato che l'argomento della lingua può essere scomodo, per il fatto che “*gli italiani gesticolano, parlano velocemente e ad alta voce*”. Qualcuno ha ricordato anche la *discriminazione linguistica* senza specificarne ulteriori dettagli.

Due persone hanno specificato anche l'argomento delle *dipendenze*, altre due quello della (mancata o scarsa) *scolarizzazione* e sempre due persone, *la corruzione* come argomenti da evitare. Due persone ancora hanno scritto che si può parlare di tutti i temi, ma ci vuole sempre cautela e attenzione.

L'elenco degli argomenti (da evitare) che si delinea in base alle risposte fornite alle due domande aperte è lungo. Sono stati ricordati (sebbene da una sola persona) anche gli argomenti come *gli errori commessi in passato, le paure, la pizza con ananas, le abitudini di igiene personale, la ristrutturazione della casa, l'attuale situazione di guerra, il riscaldamento globale*. Questa divergenza dei temi – considerati almeno sensibili – conferma l'importanza di fare un approfondimento dell'argomento anche nelle lezioni di lingua.

Per quanto riguarda i temi sempreverdi, al primo posto c'è l'argomento del *tempo* (atmosferico), seguito da quello dei *viaggi*, delle *tradizioni locali* e delle *città* (e dei loro *monumenti*) *da vedere*.

Più della metà delle persone ha ricordato *i diversi hobby e le attività del tempo libero*. Cinque persone hanno specificato *i cibi e le specialità gastronomiche*, altre quattro, invece, le *opere d'arte* (*poesie e pitture*) e tre anche *il teatro* come argomenti senza rischi.

Sempre tre persone hanno ricordato come temi da proporre: *il lavoro, gli studi e i successi professionali*. Tuttavia, solo a due persone è venuto in mente l'argomento dei *libri/della lettura* in quanto terreno sicuro per le conversazioni.

A prima vista può essere sorprendente il tema dei *trasporti* (lo hanno ricordato due persone) ma chi ha sperimentato i mezzi pubblici nelle città italiane capirà che si tratta di un argomento a proposito del quale è facile iniziare un dialogo in Italia. Altri argomenti interessanti – nominati tuttavia sempre da una sola persona – sono: *la moda, le idee per la casa, i dialetti, gli animali domestici, i social media, l'economia, la scienza, la protezione dell'ambiente, vita privata e carriera, vita all'estero, le differenze culturali tra i due paesi, i bei ricordi legati all'Italia o alla zona di provenienza dell'interlocutore*.

Come si vede, le risposte non sono quasi mai omogenee, lo stesso argomento – come p.e. quello della casa – da alcuni viene segnalato come tema da evitare, da altri invece, come argomento da proporre. Le incertezze sono state confermate anche nelle conversazioni (in seguito alla compilazione del questionario) con gli studenti. Tuttavia, una persona ha specificato anche per iscritto (nel questionario) che secondo la sua convinzione i temi tabù e quelli adatti alle conversazioni sono uguali per gli italiani e per gli ungheresi.

Considerando la maggioranza semplice delle risposte al questionario, i risultati coincidono con le proposte dei galatei, tuttavia, le contraddizioni confermano i dubbi (dello studente straniero, ma non solo) sugli argomenti proponibili o meno alle conversazioni. Credo che sia importante riflettere sulle norme linguistiche e comportamentali della lingua target, sia in forma laboratoriale che esplicita. La consultazione dei vari galatei – genere informativo, divertente, a volte sarcastico e (non per ultimo) di facile lettura, per cui anche motivante per lo studente di L2 – offre un buon punto di partenza.

## Conclusione

È giusto supporre che – avendo molti valori in comune, dimostrati anche dalle ricerche di Hofstede – gli argomenti rossi e verdi delle conversazioni siano simili in Italia e in Ungheria, tuttavia ci sono anche delle differenze.

La micro-indagine svolta con l'aiuto degli studenti e dei docenti di italianistica dell'Università di Pécs (e le conversazioni ad essa successive) hanno confermato non solo i dubbi, ma anche l'importanza del racconto e del confronto personale, nonché della consapevolezza nella scelta degli argomenti conversazionali.

Un futuro *Galateo dello straniero*, in quanto una guida pratica di lingua e di comportamento potrebbe facilitare la reciproca comprensione e l'inserimento degli stranieri in un ambiente – lavorativo o di studio – italiano.

## Bibliografia

- ACCADEMIA ITALIANA GALATEO. (s.d.) Gli argomenti vietati a tavola. <<https://www.accademiaitalianagalateo.it/tavola/argomenti-vietati-a-tavola/>> [ultima consultazione 30 giugno 2023]
- BATTISTINI, M. 2021. Galateo della conversazione: le regole per parlare con tutti senza perdere lo stile. <<https://www.donnamoderna.com/life-style/galateo-conversazione-regole-per-parlare-con-tutti-senza-perdere-stile#:~:text=Quando%20si%20conversa%20i%20gesti,la%20nuca%20o%20in%20tasca>> [ultima consultazione 30 giugno 2023]
- BENEDETTI, N. 2020. La strategia da sapere per lo Small Talk. <<https://www.novellabenedetti.it/blog/archivio-blog/la-strategia-da-sapere-per-lo-small-talk.html>> [ultima consultazione 30 giugno 2023]
- CILIBERTI, A. 2012. Italiano LinguaDue, n. 2. 2012. A. Ciliberti, La nozione di 'competenza' nella pedagogia linguistica: dalla 'competenza linguistica' alla 'competenza comunicativa interculturale'. <<file:///C:/Users/CFY/Downloads/aadmin-2808-10560-1-CE.pdf>> [ultima consultazione 30 giugno 2023]
- HOFSTED E INSIGHTS: Country comparison tool. Descrizioni delle sei dimensioni. <[www.hofstede-insights.com](http://www.hofstede-insights.com)> [ultima consultazione 30 giugno 2023]
- PROFILO DELLA LINGUA ITALIANA. 2010. La Nuova Italia. <[https://www.unistrapg.it/profilo\\_lingua\\_italiana/site/funzioni\\_lista.html](https://www.unistrapg.it/profilo_lingua_italiana/site/funzioni_lista.html)> [ultima consultazione 30 giugno 2023]
- ROSSI, A. 2021. Galateo delle parole: 5 regole di bon ton comunicativo che dovremmo seguire ogni giorno <<https://www.donnamoderna.com/life-style/5-regole-bon-ton-comunicativo>> [ultima consultazione 30 giugno 2023]
- SANTINI, N. 2022. Gli argomenti di conversazione vietati a tavola. <<https://www.costozero.it/gli-argomenti-di-conversazione-vietati-a-tavola/>> [ultima consultazione 30 giugno 2023]
- ZORZI, D. 1996. Dalla competenza comunicativa alla competenza comunicativa interculturale <<https://www.itals.it/alias/dalla-competenza-comunicativa-alla-competenza-comunicativa-interculturale>> [ultima consultazione 30 giugno 2023]

## Fonti

copertina di un libro di testo d'italiano per stranieri: <<https://www.amazon.it/italiano-comunicativo-lingua-italiana-stranieri/dp/8820336618>> [ultima consultazione 30 giugno 2023]

grafico generato dal *Country comparison tool* del sito <[www.hofstede-insights.com](http://www.hofstede-insights.com) su Italia, Spagna, Francia e Ungheria: <[https://www.hofstede-insights.com/country-comparison-tool?countries=france%2Chungary\\*%2Citaly%2Cspain](https://www.hofstede-insights.com/country-comparison-tool?countries=france%2Chungary*%2Citaly%2Cspain)> [ultima consultazione 30 giugno 2023]

MARIN, T. 2019. *Nuovissimo Progetto italiano*. Roma: Edilingua

PELIZZA, G., MEZZADRI, M. 2002. *L'italiano in azienda*. Perugia: Edizioni Guerra

PELIZZA, G., MEZZADRI, M. 2015. *Un vero affare! Corso di italiano per gli affari*. Torino: Loescher Editore

pubblicità apparsa sul sito dell'Università degli Studi di Padova: <<https://cla.unipd.it/corsi-italiano-comunicativo/>> [ultima consultazione 30 giugno 2023]

ZIGLIO, L. – RIZZO, G. 2014. *Nuovo Espresso*. Firenze: Alma edizioni

### *Altre opere consultate*

MOSCONI, A. C. 2008. *Grande galateo completo*. Milano: Mariotti Publishing

MOTTERLE, E. 2021. *Bon ton pop*. Milano: Harper Collins Italia

RONCHI DELLA ROCCA, B. 2016. *Si fa non si fa. Le regole del galateo 2.0*. Milano: Vallardi Editore

SOTIS, L. 2006. *Il nuovo bon ton*. Milano: RCS Libri



**Judit W. Somogyi**  
*Pázmány Péter Katolikus Egyetem*  
[somogyi.judit@btk.ppke.hu](mailto:somogyi.judit@btk.ppke.hu)

## **Osservazioni di Leon Battista Alberti sulla lingua**

Leon Battista Alberti's Observations on language

Fans of Renaissance culture know that Leon Battista Alberti, one of the greatest Italian intellectuals of the fifteenth century, also dealt with linguistic issues. The number of writings that can be discussed is not many - among them, the work marked with the title *Grammatichetta* stands out, in which the structure and most important rules of the vernacular are presented in order to reevaluate this idiom. A dedication letter (*Proemio*) to the third Book of *Famiglia* proves to be more practical due to its observations and reflections on the use of language. The treatise *De componendis cyfris* (ca. 1466-67), compiled for cryptographic purposes, deserves attention because of its language analysis parts. Based on the mentioned works, the presentation aims to outline a more detailed picture of Alberti's linguistic ideas, some of which are special and modern.

Keywords: vernacular, linguistic norm, language use, linguistic analysis

### Introduzione

Leon Battista Alberti (Genova, 1404 - Roma, 1472) affronta questioni linguistiche in alcuni suoi scritti, esplorando campi ancora sconosciuti dei romanzi in volgare, in un periodo importante per la sorte del volgare italiano. L'umanista, fattosi una cultura di base studiando in città settentrionali (a Venezia, a Padova, a Bologna), dal 1432 trascorre la maggior parte della sua vita a Roma al servizio della corte papale (Grayson 1998: 420). Negli anni 1434-1442 soggiorna a Firenze dove la Curia si è trasferita per il Concilio delle chiese romane e greche.

Questo periodo gli si rivelerà determinante: l'incontro con il mondo artistico fiorentino lo conduce a dedicarsi a vari argomenti di teoria dell'arte, allo stendere i suoi primi trattati. Nella primavera del 1435 viene coinvolto in un dibattito sulla lingua dell'antica Roma apertosi tra i segretari della corte pontificia. Le opinioni espresse nel corso dello scambio di idee esercitano su di lui forti impatti tali da spingerlo verso iniziative concrete. In un primo momento stila quindi una lettera dedicatoria (il *Proemio*) destinata a Francesco d'Altobianco Alberti, suo parente, per i tre libri di *La famiglia*, in cui argomenta l'uso del volgare. Nel 1436 compone un trattato d'arte dal titolo *Della Pittura*, la cui prima versione elabora in volgare, andando in senso contrario alle consuetudini linguistiche dell'epoca (Bertolini 2000: 281-310). Nel 1441 torna di nuovo alla difesa dell'uso del volgare nel proemio del *Teogenio*, dialogo scritto in volgare, ribadendo l'utilità di tale lingua. Nell'autunno dello stesso anno organizza un concorso di poesia in volgare sul tema dell'amicizia (il *Certame Coronario*) e si presume che questo sia l'anno in cui egli iniziò a stendere anche il trattato grammaticale sul volgare toscano (la *Grammatichetta* o la *Grammatichetta vaticana*) che avrebbe completato dopo il suo ritorno a Roma.

Pur manifestandosi in forme e maniere diverse, queste iniziative di Alberti illustrano in modo evidente il suo appoggio al volgare. Le osservazioni e spiegazioni incluse nel *Proemio* e soprattutto nella *Grammatichetta* lasciano svelare le sue idee sia sulla lingua sia sull'uso di essa. Tornato a Roma, pur rivolgendosi verso altri campi disciplinari e altre attività, la sua attenzione alla lingua permane viva – e ne rende testimonianza l'analisi che si legge nella prima parte di un altro suo trattato in latino, dal titolo *De Cifris*, scritto nel 1467 in argomento crittografico. Sprofondandosi nella lettura dei tre scritti menzionati, cioè il *Proemio*, la *Grammatichetta* e il *De Cifris*, in essi è possibile cogliere gli elementi cardinali del pensiero

linguistico di Alberti, nonché riconoscere le varie fasi del suo percorso intellettuale nel campo di questioni inerenti alla lingua.

## 1. Il dibattito linguistico

Per capire l'ingegno albertiano credo sia utile ricordare, anche se in maniera succinta, i punti essenziali del citato dibattito linguistico. Le principali posizioni sono rappresentate da Leonardo Bruni (1370-1444) e Flavio Biondo (1392-1463); tutti e due espongono le proprie idee prendendo in considerazione la lingua da angolazioni estetiche e letterarie. Biondo ribadisce pure la propria intenzione di occuparsi soltanto “della corteccia” ma non “del midollo dell'arte”, in altre parole mette in evidenza di non voler trattare di argomenti strutturali:

sed memineris velim verborum non characterum, locutionis non compositionis, corticis non medullae artis disputationem a me institutam esse 'ma vorrei che tu ricordassi che è stata posta da me la questione delle parole non dei caratteri, del linguaggio non della composizione, della corteccia non del midollo dell'arte' (Blondus 2008: 19)

Leonardo Bruni propugna la coesistenza nell'antica Roma di due lingue, come nell'Italia quattrocentesca: l'una è il latino, lingua degli eruditi, dotata di grammatica, l'altra è il volgare, lingua del popolo semplice, priva di grammatica. Flavio Biondo respinge tale tesi: a suo parere nell'antica Roma esisteva una sola lingua di cui si usavano due varietà: il latino colto dei letterati e degli oratori, e il latino usato dal popolo. Inoltre Biondo afferma che le due versioni, sebbene discordanti, realizzavano un'unica lingua dato che adoperavano le stesse parole.

Alberti condivide pienamente le tesi sostenute da Biondo. In seguito prende in esame alcune tra le questioni emerse nella disputa che lo conducono poi a dedicarsi ai componenti della lingua poco studiati prima di lui.

## 2. Opere di Alberti sulla lingua

### 2.1. Il *Proemio*

Alberti nel *Proemio* (Alberti 1960: 153-156) tratta dei valori del volgare e ne argomenta l'uso per la sua utilità. Questi temi spuntano già in qualche opera dantesca, tuttavia Alberti riesce a svilupparli con alcuni elementi nuovi. Dante, per esempio, nel capitolo XXV della *Vita Nuova* afferma che non si notano differenze tra le rime in volgare e le poesie in lingua latina: “ché dire per rima in volgare tanto è quanto dire per versi in latino, secondo alcuna proporzione” (Dante 1993: 697). Nello stesso capitolo aggiunge che i rimatori, che scrivono in volgare, possono usare ornamenti: “onde, se alcuna figura o colore rettorico è conceduto a li poete, conceduto è a li rimatori” (Dante 1993: 697), evidenziando pure che ci sono elementi decorativi anche nel volgare. Nel primo libro del *Convivio* (I,5) inoltre il poeta fiorentino dichiara, fra l'altro, che il volgare segue i cambiamenti della vita quotidiana: “lo volgare seguita uso, e lo latino arte” (Dante 1993: 889).

Alberti è convinto che il volgare non sia soltanto decoroso, ma esso è utile nell'uso quotidiano, siccome egli può esprimere tutto ciò che vuole in volgare – a differenza del latino, non più in grado di funzionare come mezzo di comunicazione quotidiana poiché parlato soltanto da poche persone, ormai non segue i cambiamenti della vita:

A me par assai di presso dire quel ch'io voglio, e in modo ch'io sono pur inteso [...] chi fusse più di me dotto [...] costui in questa oggi commune troverebbe non meno ornamenti che in quella, quale essi tanto prepongono. (Alberti 1960: 155)

Si è persuaso inoltre che sulla bellezza di una lingua prevale la sua utilità:

Più tosto forse e' prudenti mi loderanno s'io, scrivendo in modo che ciascuno m'intenda, prima cerco giovare a molti che piacere a pochi, ché sai quanto siano pochissimi a questi di e' litterati. (Alberti 1960: 155)

In questo modo si spiega anche la precedenza data ai destinatari, cioè agli artisti *illitterati* (nel senso che non conoscevano il latino) con la versione volgare del trattato *Della pittura*. Un'idea simile si dimostrerà nella sua scelta consapevole nella *Grammatichetta*, vale a dire per la priorità data agli esempi presi dalla lingua parlata contemporanea su quelli che derivano da opere letterarie.

## 2.2. La *Grammatichetta*

Nel *Proemio* Alberti ancora non affronta questioni strutturali della lingua. Il contributo più importante, sebbene al momento ancora latente, del dibattito Biondo-Bruni presto lo orienterà verso nuove prospettive. Dal momento che nessuno metteva in discussione la regolarità grammaticale del latino colto, egli intuisce il fatto che di tale proprietà doveva essere dotato pure il latino popolare giacché – accettando la tesi di Biondo Flavio – si trattava di due versioni della stessa lingua. Gli si delinea quindi una nuova direzione che lo porterà dalla “corteccia” al “midollo” della lingua, cioè alla compilazione della prima grammatica del toscano (e delle lingue neolatine).

Oggi si suppone che l'intento dell'Alberti nello scrivere la *Grammatichetta* fosse stato quello di dimostrare l'indipendenza della lingua toscana. Allo stesso tempo, deve essere ricordato che l'umanista nasce e trascorre la sua gioventù al Nord, vi compie pure gli studi perciò la sua lingua materna non è il toscano e passa a Firenze un periodo più lungo solo in età ormai adulta. Nonostante ciò, egli considera il toscano essere “suo” – infatti nel *Proemio* lo definisce più volte “lingua nostra”. Nella *Grammatichetta* quindi descrive il toscano non come un madrelingua bensì come un estraneo – in altre parole, come un osservatore esterno (Bertolini 2011: 57-58). Nel contempo però egli risulta anche osservatore interno di tale varietà volgare, dato che durante il suo soggiorno fiorentino questa è la lingua d'uso. In più, per poter avere una adeguata visione sull'unità strutturale della lingua, da parte sua è necessario anche un certo grado di distanziamento, un allontanamento consapevole dalla lingua.

L'opera presenta ai suoi lettori una serie di osservazioni innovative, di cui qui posso ricordare soltanto alcune. Ad esempio, Alberti rivela una relazione tra le proprietà distribuzionali e i cambiamenti del significato nel caso della parola *che*, alludendo quindi alla sua polifunzionalità:

Che si prepone e pospone. Che, preposto al verbo, significa quanto presso a e Latini *Quid* e *Quantum* e *Quale*; come: Che dice? Che leggi? Che uomo ti paio? Che ti costa? Che, posposto al verbo, significa quanto presso a e Latini *Ut* e *Quod* come dicendo: I'voglio che tu mi legga. Scio che tu me amerai. (Alberti 1973: 185)

Alberti nota un'altra possibilità di cambiamento funzionale nel toscano menzionando avverbi e infiniti i quali, se sono muniti dell'articolo, possono essere usati come sostantivi: “Usa la lingua toscana, questi avverbi, in luogo di nomi, giuntovi l'articolo, e dice: *el bene, del bene* ecc.; qualcosa ella ancora fa degli infiniti, e dicono: *el leggere, del leggere*.” (Alberti 1973: 191).

Alla fine dell'opera, la breve sezione che inizia con il passo *I vizi del favellare*, contiene osservazioni relative all'origine di alcune parole, spiegazioni etimologiche, notificazioni

sull'uso della lingua. Vengono elencate forme linguistiche scorrette con diversi esempi, ad esempio:

E vizi del favellare in ogni lingua sono o quando s'introducono alle cose nuovi nomi, o quando gli usitati si adoperano male. Adoperandosi male, discordando persone e tempi, come chi dicesse: *tu ieri andaremo alla mercati*. (Alberti 1973: 192)

Non tutti i cambiamenti sono però condannati da Alberti; a suo parere alcuni *vizi* possono anche giovare alla lingua:

Molto studia la lingua toscana d'essere breve ed espedita, e per questo scorre non raro in qualche nuova figura, qual sente di vizio. Ma questi vizi in alcune dizioni e prolazioni rendono la lingua più atta, come chi, diminuendo, dice *spirto pro spirito* [...]. (Alberti 1973: 192)

### 2.3. Il *De Cifris*

La prima apparizione a stampa del trattato crittografico dal titolo *De Cifris* si dovette a Cosimo Bartoli (1503-1572) che lo tradusse anche in italiano (Bartoli 1568: 200-216). Per volontà dell'Alberti stesso, come è indicato dal passo finale dell'opera, l'opera rimane a lungo sconosciuta al pubblico:

Io vorrei che questa mia operetta si conservassi appresso de gli amici miei, acciò non andasse in potere dello ignorante vulgo, ne si pubblicassi questa invention degna veramente di un Re, atto o inclinato a maneggiare cose grandi, sia felice. (Bartoli 1568: 216)

L'opera è stata elaborata su richiesta del segretario pontificio Leonardo Dati. Egli invita Alberti a trovare una tecnica di decrittazione con cui egli possa leggere testi (intercettati) criptati, in mancanza della chiave e senza aver bisogno dell'intervento di altre persone. Alberti prende in esame la questione in modo alquanto complesso: si mette a scrutare numerosi crittogrammi, non solo per escogitare la maestria desiderata da Dati, bensì anche per poter dare dei consigli sulla codifica; infine svilupperà e descriverà un nuovo procedimento, chiamato procedimento polialfabetico. Il trattato è preziosissimo principalmente nel campo della crittografia ma esso è degno di nota anche per la sua resa linguistica. Bisogna però notificare che - poiché la lingua di comunicazione alla corte pontificia era il latino - l'indagine di Alberti si limita su questa lingua. Tuttavia la lingua toscana viene menzionata due volte nel testo, in entrambi i casi messa a confronto con il latino (con gli esempi latini).

Lo scopo di Alberti di inventare un metodo universale per la decrittazione, vale a dire per "esplicar & interpretar le cifre d'altri" (Bartoli 1568: 201) non fu raggiunto perché tale meta non è realizzabile. Infatti, non è possibile definire un procedimento atto a leggere qualsiasi cifra, oppure costruire una unica chiave adatta a decodificare qualsiasi testo cifrato, poiché nei metodi monoalfabetici e omofonici usati nell'Italia del Quattrocento, il valore dei criptosimboli, in altre parole, il rapporto tra un sostituito e il suo sostituto potrebbe variare su scala larghissima. Tuttavia, la prima parte del trattato contiene parecchie osservazioni relative alla lingua.

Alberti sostiene che l'uso dei crittosimboli dipende dalla scrittura convenzionale, bisogna quindi prestare attenzione alle lettere da cui si costruiscono le sillabe e poi le parole. Prende quindi in esame prima la struttura della sillaba; passa poi allo studio delle vocali e consonanti, menzionando le loro caratteristiche di distribuzione e di frequenza. Afferma, tra l'altro, che il tasso di occorrenza delle lettere dipende dalla tipologia dei testi: secondo lui ci sono più vocali nelle poesie che nei testi di prosa. Nelle poesie il numero delle vocali è inferiore al numero delle consonanti soltanto di un ottavo (1/8), cioè ad esempio, se il numero delle consonanti arriva a quattrocento, allora di vocali ce ne saranno trecentocinquanta. Nei testi degli oratori si nota

invece un rapporto diverso, perché il numero delle consonanti supera quello delle vocali di un terzo (1/3), vale a dire accanto a quattrocento consonanti ci saranno trecento vocali:

appresso de Poeti, le vocali sono inferiori quanto al numero, alle consonanti, non piu che per lo ottavo; Et appresso gli Oratori le consonanti non avanzano le vocali di piu, che di quella proportione che si chiama delterzo piu. Imperoche se si annoveranno & racorranno insieme tutte le vocali d'una facciata intera, che fanno per modo di dire 300. il numero di tutte dette consonanti di detta facciata ascenderà a 400. (Bartoli 1568: 202)

Poi indaga le possibilità di combinazione delle vocali e delle consonanti, passando in rassegna le sequenze vocaliche, quelle consonantiche e miste. Infine parla della loro posizione nelle parole.

Tra i consigli della sezione sulla codifica è senza dubbio innovativa quella che propone la distinzione grafica delle due occorrenze della lettera U: “& determinerò in altro modo la V, consonante, che io non farò la V, vocale” (Bartoli 1568: 208).

In più, sono da menzionare alcune delle sue proposte di omettere una o più lettere dalle parole, come ad esempio invece delle consonanti geminate, scrivere una singola; tralasciare la U seguente la Q; scrivere solo le consonanti di una parola:

gioverà ancor molto non tener conto della Ortografia, conciosia che io scriverò Arrogans con una R, sola: & oltra di questo non addoppierò mai lettera alcuna: Non aggiugnerò al Q, lo V; non mi servirò mai in alcun luogo della H; [...] Et gioverà similmente, & massimo nei principij dello scrivere, & altrove ancora, scrivere alcune cose, come parole, senza mettervi alcuna vocale (Bartoli 1568: 208).

Questa tecnica di riduzione avrebbe effettivamente copiato il sistema dell'abbreviazione tironiana usata nel latino, ma i testi criptati – mettendoli a confronto con la scrittura alfabetica in cui le omissioni sono in genere segnalate – non lasciano spazio all'indicazione delle omissioni, per ragioni di sicurezza. In questo modo, l'obiettivo principale - rendere cioè difficile o impossibile la decifrazione - sarebbe stato probabilmente raggiunto, ma allo stesso tempo, sarebbe aumentato notevolmente il rischio di un'errata interpretazione del criptogramma durante la decodifica, tenendo conto sia degli eventuali errori di codifica, sia delle altre procedure riduttive in uso nella prassi crittografica (quali l'uso della *scriptio continua*, l'omissione dei segni di punteggiatura e delle maiuscole nell'articolazione delle unità testuali). Un'altra parte delle proposte albertiane avrebbe portato all'allargamento numerico degli elementi dei criptosistemi dell'epoca. Nei sistemi monoalfabetici per l'inclusione di omofoni ed elementi disturbanti (come le nullità) aumenta in modo significativo il numero dei simboli; così pure le proposte di sostituire le parole con altre parole possono risultare controproducenti, in quanto comportano anch'esse espansione dei sistemi:

Et potrai ancora oltra di questo rivoltare & convertire la intera parola, in qualche altra parola, talmente che come per esempio. Se tu convertissi lo Adverbio, PRO, che significassi o esprimessi, AD; o se, IN, esprimessi SVB, & simili. Et i Nomi similmente si potriano rivoltare in altri nomi, come se si facessi, che, LIBER, significassi, CLASSIS; ò AGER, significassi, LEGIONES, & simili: & si rivolterebbono ancora i Nomi ne Pronomi come se, EGO, significassi, PONTIFEX; & TV, significassi, CONSVL, o qual altra cosa tu volessi: Et i verbi ancora si potrieno convertire in Nomi, fatto che i Tempi de verbi, diventassino de Nomi, come per esempio che ,PATER, significassi, LEGO; PATRIS, significassi LEGEBAM; PATRI, LEGI; PATRE, LEGAM; & altri simili a questi, che farieno troppo lunghi a raccontarsi. (Bartoli 1568: 210)

## Conclusione

Abbiamo visto in che modo nei tre scritti presentati sopra Alberti esprime le sue posizioni sulla lingua seguendo diversi punti di vista. Nella maggior parte delle sue osservazioni egli dà la priorità al volgare prestando attenzione alle caratteristiche della lingua e all'uso di essa. La sua curiosità per la lingua nasce in seguito al dibattito Biondo-Bruni e si approfondisce grado per grado.

L'esito diretto della disputa appare nel *Proemio* in cui Alberti addita alle qualità e ai valori del volgare e ne evidenzia l'utilità nell'uso di tutti i giorni. La compilazione della *Grammatichetta* dimostra che Alberti è riuscito a riconoscere e a portare avanti una questione ancora latente nel dibattito. Di conseguenza egli redige la prima descrizione del toscano (e delle lingue neolatine), in cui, oltre alle caratteristiche strutturali e alle principali regole di funzionamento, tratta anche dei cambiamenti della lingua, per lo più riconducibili all'uso. Le sue osservazioni linguistiche che si possono leggere nel *De Cifris* sono limitate a un livello specifico della lingua: esse rivelano le caratteristiche di combinazione e distribuzione dei suoni, la loro frequenza di occorrenza, nonché le proprietà strutturali della sillaba. L'analisi, inoltre, illustra perfettamente come l'esame della lingua - sebbene riguardi soltanto uno dei suoi livelli - possa essere un punto di partenza e/o uno strumento per la ricerca anche in altri campi scientifici.

Ciascuno dei tre scritti è degno di attenzione, però una loro analisi congiunta ci offre innegabilmente un'immagine più articolata del pensiero di Leon Battista Alberti sulla lingua.

## Bibliografia

- BERTOLINI, L. 2000. Sulla precedenza della redazione volgare del *De pictura* di Leon Battista Alberti. In: SANTAGATA, M., STUSSI, A. (eds.): *Studi per Umberto Carpi: Un saluto da allievi e colleghi pisani*. Pisa: E. T. S., 281-310.
- BERTOLINI, L. 2011. Fuori e dentro la Grammatichetta albertiana. In: MANNI, P., MARASCHIO, N. (eds.): *Da riva a riva: studi di lingua e letteratura italiana per Ornella Castellani Pollidori*. Firenze: Franco Cesati Editore, 55-70.
- DELLE DONNE, F. 2012. Latinità e barbarie nel *De Verbis* di Biondo: alle origini del sogno di una nuova Roma. In: DE FRAJA, V., SANSONE, S. (eds.): *Contributi. IV Settimana di Studi Medievali*. Roma: Istituto storico italiano per il medio evo, 59-76.
- GRAYSON, C. 1998. Leon Battista Alberti: vita e opere. In: CLAUT, P. (ed.): *Studi su Leon Battista Alberti*. Firenze: Olschki, 419-433.
- MARCELLINO, G. 2013. Flavio Biondo lettore di Leonardo Bruni. Rileggendo il Proemio del *De Verbis Romanae Locutionis, Albertiana*, XVI, 214-229.

## Fonti

- ALBERTI, L. B. 1960. *Opere volgari vol. 1*, ed. GRAYSON, C. Bari: Laterza.
- ALBERTI, L. B. 1973. *Opere volgari vol. 3*, ed. GRAYSON, C. Bari: Laterza & Figli.
- BARTOLI, C. 1568. *Opuscoli morali di Leon Battista Alberti*, Venezia: Francesco Franceschi Sanese. <<https://repository.ou.edu/uuid/8ae06e23-6a81-5060-885d-c6687ca1f65#page/212/mode/2up>> [ultima consultazione: 10 giugno 2023]
- BLONDUS, F. 2008. *De verbis Romanae locutionis*, ed. DELLE DONNE, F. Roma: Istituto Storico per il Medioevo (Edizione nazionale delle opere di Biondo Flavio, 1).
- DANTE, A. 1993. *Tutte le opere*. Roma: Grandi Tascabili Economici Newton.

**Andrea Zentainé Kollár**  
*Università di Szeged*  
[kollar69@yahoo.com](mailto:kollar69@yahoo.com)

## **La formazione degli insegnanti di italiano in Ungheria**

Italian teacher training in Hungary

According to European Union statistics, Hungary is one of the most deficient countries in terms of active knowledge of foreign languages.

In recent decades, various reforms have been implemented in Hungary in the field of language education and also in the teaching of foreign languages. In parallel, teacher training at universities is also constantly in transition: the latest reform concerning teacher training took place recently, in the academic year 2022/2023.

In my presentation, I will outline the methodological principles that characterize the new university programs and analyze the new content that has been incorporated into the curricula.

Keywords: teacher training, Italian language in Hungary, teachers of Italian

### Introduzione

A partire dall'anno accademico 2022/2023, in Ungheria è stato introdotto un nuovo modello di formazione degli insegnanti, che si prefigge come scopo, tra i tanti, quello di collegare più strettamente la formazione universitaria al metodo di insegnamento delle conoscenze acquisite durante gli anni di studio, consentendo così ai futuri insegnanti di acquisire un'ampia gamma di conoscenze nel campo della metodologia, oltre a poter contare su un sapere solido nelle varie discipline. In linea con questo principio, il piano di formazione ha incrementato il numero di materie inerenti alle metodologie didattiche e, a partire dal quarto semestre, i futuri insegnanti avranno la possibilità di svolgere un tirocinio nelle scuole pubbliche, facendo così esperienza diretta di insegnamento. L'obiettivo principale della riforma è quello di attrezzare i giovani laureati dal punto di vista pedagogico e metodologico durante la loro formazione universitaria, affinché possano integrarsi più efficacemente nel mondo della scuola.

In Ungheria, negli ultimi due decenni si è assistito ad una serie di importanti trasformazioni nel campo dell'istruzione universitaria, all'interno della quale la formazione degli insegnanti ha una tradizione secolare. In essa, tuttavia, l'equilibrio tra le conoscenze disciplinari e quelle metodologiche è sempre stato al centro di dibattiti più o meno accesi su quale dovesse, e ora debba, essere la giusta proporzione tra le due componenti summenzionate.

### 1. Il passato della formazione degli insegnanti in Ungheria

Gli inizi della formazione degli insegnanti in Ungheria sono legati alle attività dell'ordine monastico dei Gesuiti. Nel 1561, l'arcivescovo Miklós Oláh di Esztergom chiese aiuto alla compagine ungherese dell'ordine perché si occupasse dell'educazione della nobiltà ungherese. I gesuiti elaborarono un regolamento scolastico per garantire l'uniformità dell'insegnamento, creando nel 1632 un'istituzione speciale, il *collegium repetentium*, sulla base della quale istruire i futuri maestri (Németh 2007). Nel 1773, quando Maria Teresa promulgò la bolla papale sullo scioglimento dell'ordine, i gesuiti avevano già un certo numero di scuole e collegi in Ungheria, motivo per cui, negli anni di transizione, l'imperatrice dovette farsi carico non solo delle scuole, ma anche di trasformare il sistema di formazione degli insegnanti. La legge che porta il nome

di *Ratio Educationis* del 1777, grazie alla quale si conferì allo Stato il compito di istruire le classi abbienti, e secondo la quale si organizzò il sistema scolastico, dalle elementari all'università, prevedeva anche il rinnovamento del metodo formativo degli insegnanti. Il nuovo sistema proseguiva la tradizione gesuita prescrivendo due anni di formazione per i futuri docenti, che concludevano i loro studi con un esame finale, seguito da un tirocinio obbligatorio presso un liceo statale (Kékes Szabó 1989). Naturalmente, le istituzioni ecclesiastiche continuarono ad operare parallelamente ai real ginnasi, sebbene *de facto* questi ultimi fossero gestiti da insegnanti non laici, e le scuole gesuite, invece, fossero amministrate dagli scolopi.

Uno degli eventi più importanti nella storia della pedagogia in Ungheria fu la fondazione della prima cattedra di pedagogia, avvenuta all'Università di Pest nel 1814 (Németh 2012). La pedagogia venne inserita tra i corsi universitari mentre al contempo venne fondato nel 1872 l'istituto indipendente per la formazione degli insegnanti secondari, insieme a un Ginnasio in cui i laureandi, futuri insegnanti, avrebbero dovuto svolgere il loro periodo di tirocinio. Queste istituzioni, in contrasto con il punto di vista neo-umanistico, orientato al sapere in sé, più che alla trasmissione dello stesso, enfatizzavano un approccio filantropico, orientato al metodo, che dava priorità alla pratica. Tuttavia, nonostante l'importanza della metodologia e del tirocinio scolastico nella formazione degli insegnanti fosse già riconosciuta in quel periodo, la trasmissione del sapere scientifico e la ricerca rimasero l'approccio dominante (Pukánszky 2014).

I dibattiti sulla formazione dei futuri insegnanti furono estremamente accesi, tanto che, sebbene le università e gli istituti di formazione degli insegnanti collaborassero tra di loro dalla seconda metà del XIX secolo fino agli anni Venti del secolo successivo, scoppiarono rivalità tra le diverse istituzioni.

Non di rado le università cercarono di far chiudere le scuole di formazione per insegnanti, sostenendo che queste ultime sarebbero dovute essere integrate nel sistema universitario. Dal canto loro, le scuole di formazione accusavano le università, soprattutto le facoltà di scienze umanistiche, di non impartire conoscenze sistematiche e strutturate nello spirito della libertà accademica. Accusavano, inoltre, i professori universitari di insegnare senza uscire dai confini delle loro ristrette discipline, costringendo i futuri docenti a recuperare autonomamente le conoscenze disciplinari da condividere poi con gli studenti delle scuole secondarie. L'autonomia degli istituti di formazione fu ripetutamente minacciata ma, alla fine, non furono assorbiti dall'università di Pest e la pratica didattica rimase in vigore (Kékes Szabó 1989). Il problema principale della formazione degli insegnanti era, già allora, quello di stabilire un equilibrio tra contenuti accademici e conoscenze metodologiche e di organizzare in conformità a questa nuova stabilità la pratica didattica. Questo dilemma accompagnò lo sviluppo della formazione degli insegnanti per tutto il XX secolo.

Negli anni Venti, il sistema educativo ungherese subì un'altra profonda riforma. Kunó Klebelsberg, l'allora ministro della Cultura, vedeva nello sviluppo dell'istruzione la ripresa del Paese dopo il trauma subito a causa del trattato di pace del Trianon. Tra le fasi più importanti di questo processo ci fu la riorganizzazione del sistema scolastico secondario, che prevedeva l'attribuzione di un ruolo di primo piano alle scienze naturali e alle discipline umanistiche classiche, nonché l'introduzione nell'istruzione pubblica ungherese dell'insegnamento delle lingue moderne: inglese, francese e italiano (Horváth 2022). Il nuovo sistema scolastico secondario fu sancito dalla Legge XI del 1924 ma, nello stesso anno, furono adottate anche le nuove disposizioni sulla formazione degli insegnanti, stabilite dalla Legge XII<sup>1</sup>.

Prima dell'approvazione della legge, si riaccese il dibattito sul quadro istituzionale e sui contenuti della formazione degli insegnanti. Ernő Fináczky, professore di pedagogia all'Università di Budapest, sosteneva con convinzione che la formazione degli insegnanti

---

<sup>1</sup> Sugli inizi dell'insegnamento della lingua italiana in Ungheria cfr. Farkis 2022.



dovesse essere gestita all'interno della Facoltà di Lettere e Filosofia, ma richiamava anche l'attenzione sul fatto che il futuro insegnante

(...) non porta con sé l'intero bagaglio scientifico della scuola secondaria rilevante per la sua professione, e ciò che ha elaborato da questo materiale durante gli studi universitari, non l'ha appreso ed elaborato in modo tale da poterlo mettere in relazione più stretta con il proprio lavoro nella scuola secondaria. [L'insegnante neolaureato] ha conosciuto solo alcune aree della scienza, e anche in queste era più un ricercatore che un insegnante. Non si è curato di assimilare il materiale della propria scienza in una struttura organica e per gradi successivi. Le lacune nelle sue conoscenze scientifiche, che vanno a discapito della sua carriera di insegnante, permangono. Non gli è stata data una visione d'insieme di tutte le parti della sua scienza, e quindi non ha un punto di vista unificato a cui attingere quando deve orientarsi nel materiale scientifico ad uso didattico (Fináczy 1922 in: Simon 1959: 363).

I centri di formazione degli insegnanti riuscirono a mantenere la loro autonomia, operando a fianco delle università mentre, allo stesso tempo, nelle università iniziò un processo di sviluppo delle materie in linea con le esigenze della professione di insegnante (Pukánszky 2014).

Il cambio di regime nel 1945 condusse a profondi cambiamenti anche nel settore dell'istruzione. La riforma più importante fu la trasformazione dell'istruzione pubblica: lo Stato sostituì la precedente suddivisione in classi 4+8 e 6+6 con una scuola primaria di otto anni, seguita da una scuola secondaria di quattro anni. Nella seconda fase dell'istruzione primaria, per l'insegnamento delle materie erano necessari insegnanti qualificati, dato che prima del 1945 gli insegnanti specializzati lavoravano esclusivamente nei ginnasi. La formazione degli insegnanti di scuola primaria era affidata ai cosiddetti istituti di formazione per insegnanti, ma poi, soprattutto a causa dell'esplosione demografica dell'era Ratkó, divenne necessario incrementare il numero degli insegnanti: oltre agli istituti di formazione per insegnanti di Budapest, Szeged, Pécs e Debrecen, furono fondati altri istituti superiori a Eger, Szombathely e Nyíregyháza (Kardos 2011). È interessante notare che negli anni Cinquanta la dirigenza del Partito Comunista tentò di unire gli istituti superiori e le università, ma dopo la rivoluzione antisovietica del 1956, di carattere prettamente intellettuale, il processo di unificazione fu interrotto perché il partito dirigente non voleva rafforzare ulteriormente le università, punto nevralgico da cui partì il movimento sovversivo. Le ragioni del fallimento dell'unificazione dei due sistemi erano di carattere autenticamente politico.

## 2. Il presente della formazione degli insegnanti

Il 1989 portò con sé una nuova trasformazione politica. Inizialmente la formazione degli insegnanti era finalizzata solo a riqualificare il prima possibile gli insegnanti di lingua russa, il cui insegnamento obbligatorio fu abolito. Fu reintrodotta la formazione a materia unica, che, tuttavia, non si rivelò una buona soluzione per quelle scuole che potevano essere più flessibili nell'assegnazione di più discipline ad un solo docente. La formazione degli insegnanti continuò a essere polarizzata su due posizioni: gli istituti magistrali formavano insegnanti per il cosiddetto livello primario superiore, cioè dalla quinta all'ottava classe, mentre nelle scuole secondarie si poteva insegnare solo con una laurea universitaria. Questa suddivisione è ancora in vigore, con l'unica differenza che oggi le università formano insegnanti anche per la scuola primaria. Questo, d'altro canto, ha condotto ad una scarsa attenzione verso i piani didattici, che non sono diversificati a seconda della classe di destinazione in cui il docente vorrebbe insegnare. Non c'è dunque differenza tra la formazione di un insegnante di scuole primarie e quella di uno delle scuole secondarie.

Nel periodo successivo al 1945, la didattica continuò ad essere una materia relativamente poco importante nel curriculum universitario. Anche i cambiamenti politici del 1989 lasciarono questa tendenza intatta. La didattica faceva parte degli studi universitari, ma in uno spazio molto limitato: un unico corso di due ore. Naturalmente, la pedagogia e la psicologia occupavano una parte molto rilevante nel curriculum, ma alle metodologie di insegnamento della materia d'interesse erano dedicate solo 50-60 ore di corso durante l'ultimo anno accademico.

In questo sistema le materie disciplinari erano sovrarappresentate e i futuri insegnanti dovevano acquisire la maggior parte delle loro conoscenze didattiche durante il tirocinio da svolgere nell'ultimo anno.

Il grande cambiamento successivo fu l'introduzione del cosiddetto sistema di Bologna, verso il quale l'Ungheria ha iniziato la transizione nel 2003. Il primo corso di laurea in accordo con le sue disposizioni è stato inaugurato nel 2006. Il sistema di Bologna si basava su una laurea triennale e un master, in cui gli studenti del corso sceglievano una disciplina principale ed una secondaria. Questo portò inevitabilmente ad un'acquisizione parziale, incompleta della seconda disciplina, a cui veniva dedicato meno tempo. Dopo aver conseguito il diploma di laurea, gli studenti proseguivano gli studi iscrivendosi ad una magistrale, o specialistica, per usare la terminologia allora vigente, a cui andava affiancato un tirocinio finale per l'acquisizione del titolo. Tuttavia, la formazione degli insegnanti in più fasi non risultava efficace e all'altezza delle aspettative, poiché a risentirne fu proprio la preparazione alla professione di insegnante. Comune era anche la scelta di non continuare gli studi dopo il corso BA o di non intraprendere la carriera di insegnante. A partire dal 2013, la formazione da insegnante fu reintrodotta come corso unito agli altri curricula formativi, vale a dire che gli studenti che iniziavano l'università potevano prepararsi alla carriera di insegnante fin dal primo anno di studi. La durata di questo corso fu fissata a 12 semestri, ma apparve subito chiaro che sei anni di studio erano eccessivi per i giovani; quindi dall'anno accademico 2022/23 la durata è stata ridotta a 10 semestri.

La formazione degli insegnanti è cambiata non solo nella struttura ma anche nei contenuti. Per decenni, lo status della didattica era incerto, trovandosi all'incrocio problematico che costringeva gli insegnanti a sbilanciarsi tra i contenuti delle discipline e la formazione pedagogico-psicologica.

Nel sistema di Bologna, per la formazione di personale docenti, la distribuzione dei crediti era la seguente: gli studenti dovevano ottenere 50 crediti in materie pedagogico-psicologiche, 30 crediti da ottenere durante il tirocinio presso una scuola e 7 crediti nell'ambito della didattica. Il numero di crediti da acquisire per conseguire il titolo e diventare abilitati all'insegnamento ammontava a 100, di cui 50 crediti acquisibili tramite tirocinio, e 50 tramite esami in materie pedagogico-psicologiche e inerenti alla didattica della materia scelta. I corsi di didattica o glottodidattica avevano un valore di 8 crediti per materia. In questo nuovo programma nella specialistica furono inseriti quattro corsi di didattica, un enorme passo avanti se si pensa alla struttura dei corsi degli anni Novanta.

Una novità del modello, introdotta nel 2022/23, è che, oltre alle materie didattiche, già dal quarto semestre è possibile iniziare il tirocinio scolastico, che consente agli studenti di entrare in contatto non solo con il mondo della scuola ma anche con la didattica. Nel quarto semestre gli studenti frequentano le lezioni della propria disciplina scolastica, a cui si affianca un seminario. Con l'aiuto dell'insegnante tutor, gli studenti elaborano una serie di criteri di analisi e osservano la lezione secondo questi criteri prestabiliti. Successivamente il tutor e gli studenti analizzano insieme la lezione e sviluppano i propri metodi di insegnamento sulla base delle esperienze acquisite direttamente presso le scuole. In questo nuovo modello lo studente ha finalmente l'opportunità di costruire le sue strategie e i suoi metodi di insegnamento passo dopo passo, accanto alle sue conoscenze teoriche, e di osservare direttamente le caratteristiche della professione di insegnante gradualmente, prima di iniziare ancora la pratica didattica.

L'insegnamento efficace di una materia è impossibile senza una conoscenza pedagogica della stessa, il che significa combinare e integrare i contenuti scientifici della materia e le informazioni di carattere pedagogico e didattico. Il modo migliore per integrare le conoscenze in queste due aree è quello di inserire la pedagogia afferente alla disciplina di studio, la didattica, collocandola tra la pedagogia e la formazione disciplinare.

Il corso di didattica deve comprendere (Kimmel 2017):

- raggiungimento degli obiettivi inerenti alla disciplina;
- acquisizione dei temi e i concetti principali della materia e la loro organizzazione curricolare;
- conoscenza dei temi principali della materia e del programma della stessa;
- rappresentazioni adatte all'insegnamento dei concetti chiave della materia;
- conoscenza delle rappresentazioni, delle metafore, delle analogie rilevanti per la materia;
- aver presente le conoscenze pregresse necessarie all'acquisizione degli obiettivi formativi, le concezioni errate tipiche di chi si avvicina per la prima volta alla disciplina, le rappresentazioni, le metafore;
- conoscenza dei libri di testo e dei materiali didattici;
- conoscenza delle strategie e dei metodi didattici appropriati per l'insegnamento della materia;
- conoscenza di strumenti e procedure per la valutazione delle conoscenze degli studenti.

La gamma di contenuti rilevanti da insegnare nell'ambito della pedagogia delle materie è quindi molto ampia. Inoltre, le pedagogie/didattiche disciplinari devono affrontare nuove sfide in termini di trasmissione agli studenti di nuove conoscenze aggiornate e di moderni modelli di comportamento pedagogico. Ai cambiamenti nell'istruzione pubblica dovrebbero seguire un rinnovamento delle pedagogie disciplinari in diverse aree. Gli studenti dovrebbero essere formati alla motivazione, all'interesse per la materia, all'insegnamento contestuale, alla flessibilità del curriculum e alla pratica di un trattamento differenziato in base alle caratteristiche individuali degli alunni. Questo lavoro dovrebbe essere svolto prima dell'inizio del tirocinio, poiché i candidati iniziano a insegnare essenzialmente sulla base delle loro esperienze scolastiche nella materia e quindi – di solito – in modo conservativo. Per i candidati, i corsi di pedagogia afferenti alla disciplina di studio, che modellano comportamenti didattici auspicabili e moderni, dovrebbero avere lo scopo di contrastare le influenze non desiderate dell'apprendimento nella scuola primaria e secondaria. Nulla può cambiare il punto di vista dei candidati sull'apprendimento, sull'insegnamento, sul ruolo dell'allievo e dell'insegnante in modo più efficace della loro stessa esperienza. È compito della formazione dei docenti fornire questa esperienza, se è possibile iniziando già dalle osservazioni in classe nelle prime fasi della formazione, in modo che il futuro insegnante dal primo fino all'ultimo anno accademico in cui svolgerà il suo tirocinio possa sviluppare un proprio sistema consapevole ed equilibrato.

## Conclusione

Il continuo rinnovamento della formazione degli insegnanti in Ungheria ha subito un'accelerazione soprattutto negli anni 2000. L'obiettivo principale delle riforme è stato quello di trasformare la preparazione degli insegnanti, il cui elemento più importante è stato quello di enfatizzare l'importanza della didattica delle materie. Oltre all'aumento del numero di crediti in didattica, l'elemento più importante è l'introduzione di un tirocinio di insegnamento a partire dal secondo anno di formazione, che consente agli studenti di sviluppare un rapporto diretto con le scuole fin dalle prime fasi degli studi universitari.

Osszere és analizere le lezioni, lavorare a stretto contatto con un tutor può essere un passo importante per costruire un atteggiamento, delle competenze e delle capacità didattiche più consapevoli per poter sentirsi preparati al tirocinio finale. Questo nuovo sistema fa sperare che, nell'annoso dibattito che vede al suo centro il già menzionato equilibrio tra contenuti disciplinari e conoscenze didattiche, si trovi un compromesso che non emargini le conoscenze disciplinari ma che, allo stesso tempo, dia maggior prestigio e peso anche a quelle didattiche.

## Bibliografia

- FARKIS, T. 2021. *Az olasz nyelv és irodalom tanításának koncepciója a XVII-XVIII. századi magyar főúri családok nevelésében*. Kőszeg,: FTI
- FARKIS, T. 2022. La concezione dell'insegnamento della lingua e della cultura italiana nell'educazione delle famiglie aristocratiche ungheresi dei secoli XVII-XVIII. In: DÁVID, K. Marmiroli, L. Sermann, E.; Zentainé Kollár, A. (eds.): *Studi e ricerche d'italiano sul Danubio e oltre: L'italianistica in Europa centrale e centro-orientale*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem BTK Olasz Tanszék, 90-96.
- HORVÁTH, Z. 2022. Az olasz nyelvtanítás elindítására tett lépések az 1920-as években Magyarországon In: *Történelemtanítás: Online Történelemdidaktikai Folyóirat* <<https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2022/04/horvath-zoltan-az-olasz-nyelvtanitas-elinditasara-tett-lepesek-az-1920-as-evekben-magyarorszagon-13-01-09/>> [ultima consultazione: 30 maggio 2023].
- KARDOS, J. 2011. Gondolatok az egységes tanárképzés történetéből In: *Pedagógusképzés* 9 (38), 31-37.
- KÉKES SZABÓ, M. 1989. A hazai tanárképzés kialakulása és fejlődésének jellemzői a dualizmus korában (Részlet A tanárképzés rendszere a kolozsvári egyetemen c. írásból) In: *Acta Universitatis Szegediensis de Attila József Nominatae Sectio Paedagogica et Psychologica* 31., 57-81.
- KIMMEL, M. 2017. A tantárgy-pedagógiák helye és szerepe a pedagógusképzésben In: *Pedagógusképzés* 16 (44), 4-22.
- NÉMETH, A. 2007. A modern középiskolai tanári és tanítói szakmai tudástartalmak kibontakozásának történeti folyamatai In: *Pedagógusképzés* 1-2, 5-26.
- NÉMETH, A. 2012. *Magyar pedagógusképzés és pedagógus szakmai tudásformák I. 1775-1945*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó
- PUKÁNSZKY B. 2014. A tanárképzés történeti hagyományai Magyarországon In: DEÁK, M. EROSTYÁK, J. FISCHER F. GERNER, Zs. KAPOSÍ J. *A tanárképzés jövőjéről*. Budapest: OFI-PTE, 103-129.
- PUKÁNSZKY, B. 2015. *A magyar iskolatörténet és tanárképzés paradigmái*. Komárom, Selye János Egyetem
- SIMON, Gy. 1959. (ed.): *Neveléspolitikai dokumentumok az ellenforradalmi rendszer időszakából (1919-1931)*. Budapest: Tankönyvkiadó

