

La langue/culture française et ses filiations par affinité: introduction à une étude de cas

Juan Moreno Blanco
Universidad del Valle (Colombia)

Ce travail essaie d'appliquer au terrain de la didactique du Français Langue Étrangère (FLE) une approche des modalités de la construction de l'Autre et de concepts de l'herméneutique tels que « sens d'appartenance » et « horizon d'attente ». À propos de l'enseignement du français en contexte culturel colombien, on pose le rapport entre langue, culture et dimension interculturelle en vue de la construction d'une situation didactique prenant en compte l'expérience de l'apprenant de culture colombienne. On suggère, par-là, le besoin de proposer une taxonomie des possibles filiations de la langue/culture française pour mieux établir des didactiques du FLE orientées à des publics spécifiques.

Mots clés : didactique des langues, FLE, interculturel, dispositifs de transferts interculturel, francophilie.

La lengua/cultura francesa y sus filiaciones por afinidad: introducción a un estudio de caso

Este trabajo intenta aplicar en el terreno de la didáctica del FLE una aproximación a las modalidades de la construcción del Otro y conceptos de la hermenéutica como « sentido de pertenencia » y « horizonte de expectativa ». A propósito de la enseñanza del francés en contexto cultural colombiano, se postula la relación entre lengua, cultura y dimensión intercultural para la construcción de una situación didáctica que tome en cuenta de la experiencia del estudiante de cultura colombiana. Se sugiere la necesidad de hacer una taxonomía de las posibles filiaciones de la lengua/cultura francesa para el más conveniente establecimiento de didácticas del FLE orientadas a públicos específicos.

Palabras clave: didáctica de lenguas, FLE, interculturalidad, dispositivos de transferencia intercultural, francofilia.

Juan Moreno Blanco

The French Language-Culture and its filliations by affinity: an Introduction to a Case Study

An attempt is made to make an approximation of the «Other's construction» and hermeneutic concepts such as «sense of belonging» and «expectation horizon» to the field of French as a Foreign Language (FFL). Based on the current state of French language teaching in Colombia, a relationship among language, culture, and intercultural dimension is proposed, in order to value the Colombian student's cultural experience when designing didactic proposals. The need for a taxonomy of possible filliations of the French language/culture is suggested as being useful in the design of FFL courses for specific audiences.

Keywords: *language teaching pedagogy, French as a foreign language, interculturalism, intercultural transfer devices, francophilie*

Un choix linguistique est aussi un choix idéologique.
M. De Carlo

*[...] une civilisation et une culture sont toujours,
au bout de compte, une histoire de passion et de sens.*
Louis Porcher

Au début du XXI^e siècle le développement des communications et la fréquence des interrelations entre des personnes de tous les pays de la planète ont rendu possibles les contacts entre des cultures complètement différentes ou, au moins, séparées par les distances géographiques et historiques. À l'époque qui est la nôtre, on peut alors envisager des rapports entre cultures dont auparavant on aurait pu dire qu'elles n'avaient aucun *lieu* en commun.

S'agissant de l'enseignement du Français Langue/Culture Étrangère (FL/CE) aujourd'hui et des problématiques d'interculturalité qui en dérivent, on peut alors penser que leur *lieu* d'occurrence n'est pas réduit aux circonstances de la migration de populations non francophones vers des pays francophones ou aux circonstances pratiques spécifiques des régions continentales jadis colonisées par des pays francophones, comme c'est le cas d'un ensemble de pays d'Afrique. L'époque qui est la nôtre permet d'envisager d'autres voyages possibles de la langue/culture

française vers des populations (ou des secteurs de population) se situant au-delà de ses filiations «naturelles». C'est le cas de l'enseignement du FL/CE dans les pays de la région continentale que nous avons l'habitude d'appeler Amérique Latine, pays d'une des langues/cultures les plus parlées au monde. Si dans ces pays il a existé, depuis au moins deux siècles, une francophilie ancrée dans des secteurs de la population bien spécifiques, et si l'on peut envisager qu'à l'avenir ce phénomène continue d'exister, cela nous situe devant une réalité qui mérite d'être vue depuis un angle spécifique de la réflexion sur le FL/CE et les circonstances d'interculturalité qui sont son corollaire. Il semble que cette réalité n'ait pas été souvent l'objet de la réflexion autour de l'enseignement du FL/CE.

En effet, dans les études et la bibliographie sur les réalités de l'interculturalité, nous trouvons des angles de vue, comme celui qui suit, qui ciblant des problématiques propres aux filiations «naturelles» de la langue/culture française, ne peuvent pas être projetés dans le contexte de FL/CE dans un pays d'Amérique Latine :

L'interculturel issu d'une problématique d'immigration demeure un interculturel ethnologique (les nourritures qui se frayent petit à petit leur chemin jusqu'à pénétrer le vécu des Français d'origine), sociologique (de coutumes, de bribes de vêtements, de styles comiques) et avec la présence « beur », un interculturel linguistique (grâce à la mode du « verlan »). (Pinto 1995 : 17)

Nous devons donc penser la langue/culture française « sortie » de ses filiations «naturelles» pour la concevoir en train d'évoluer ailleurs, là où elle est susceptible d'aller à la rencontre de l'étranger-complètement-Autre qui serait attiré par quelques uns de ses traits et de ses aspects. Mais ... quel serait cet ailleurs ? Si l'on cédait aux facilités des modes médiatiques, on pourrait répondre que cet ailleurs où la langue/culture française trouverait des filiations par affinité serait l'espace de la mondialisation, mais notre esprit critique nous indique que dans cet espace « grand ouvert » où tout et n'importe quoi circule, tout corpus culturel

et toute valeur risque de perdre son visage dans le tourbillon de la rapidité et les affinités superficielles et éphémères. Puisque nous nous intéressons aux densités et aux visages de la langue/culture française qui ne peuvent être mis en amalgame dans un flux indifférencié, nous nous détournons de cet espace global car il comporte des moules et des schémas de formatage qui risquent de déformer les contenus d'une culture. Du reste, cet espace global comporte une simplification de la « grammaire culturelle » des objets qui en réalité les trahit et leur donne une nature autre. Si une culture va à la rencontre d'autres cultures, elle ne peut pas, chemin faisant, devenir autre chose qu'elle-même ; si une culture « se mondialise » cela ne doit pas se passer au prix de la perte des qualités qui la définissent ; « Une culture se mondialisant ne pourra se réduire aux facilités d'une 'world music' passe-partout ou une 'world literature' approximative. Cette culture-là ne serait qu'un cosmopolitisme généralisé, banalisé, vidé de tout sens, naviguant entre monotonie et exotisme [...] si tout ressemble à tout et rien à rien [...] l'étranger devient ornement du même » (Haniman, 1995 : 24). Alors cet ailleurs ne peut pas être celui de la présence planétaire, générale et indifférenciée, où le nombre excessif de sujets anonymes nous empêcherait d'avoir un sujet ciblé.

Vers un sujet-cible

Plutôt que de continuer de nous efforcer à spatialiser cet ailleurs où la langue/culture française se trouverait des filiations par affinité, on pourrait essayer d'identifier ce qui dans la *nature* des sujets-cibles les rend susceptibles d'être attirés par la culture propre de la francophonie. S'il y a quelque chose qui définit ces sujets par rapport à la langue/culture française, c'est leur altérité. Ils sont visibles par leur différence ; ils sont l'Autre de l'Un et grâce à ce contrepois le tissu de l'intersubjectivité dont parle Porcher, est rendu possible : « Tout sujet dépend d'une intersubjectivité. Il n'y a pas de pour-soi, dit Sartre, sans pour autrui. Cette pluralité des sujets permet ma singularité et, en retour, je contribue, pour ma part, à leur propre existence de

sujets » (Porcher, 2004 : 116). L'ailleurs se trouve chez les sujets Autres. Sans sujets Autres il n'y aurait pas d'ailleurs d'une langue/culture. Mais ces sujets Autres et cet ailleurs ne peuvent pas être quelque chose d'abstrait. C'est là où vient très à propos l'un des actuels paradigmes de la didactique des langues :

On sait désormais quelle place est faite, dans la didactique des langues, à l'identification des besoins des apprenants. Dans la méthodologie, aujourd'hui la plus avancée, de la centration de l'enseignant sur l'apprenant, les besoins de celui-ci constituent l'un des paramètres qu'il est indispensable de maîtriser. Pour qu'il y ait un enseignement effectivement fonctionnel, c'est-à-dire authentiquement construit en fonction du public auquel il est destiné, une analyse de besoins est désormais considérée comme une condition nécessaire. (Porcher 1982 : 42)

On ne parle donc pas d'un sujet Autre abstrait mais plutôt d'un sujet qui a des besoins, un apprenant situé et, au risque d'un échec total, la didactique ne peut pas se permettre d'ignorer l'être-dans-le-monde de ce sujet Autre, car « les travaux sur les représentations ont mis en exergue le fait que tout élève confronté à un objet d'apprentissage a inévitablement sur cet objet un certain nombre d'idées et de savoirs qui constituent ce qu'on appelle ses représentations et dont le professeur ne peut faire l'économie » (Penloup 2000 : 21). Là où Louis Porcher parle d'« apprenant » ou de « public », et de leurs « besoins », là où Penloup parle des « idées » et des « savoirs » de tout élève, il nous semble reconnaître ce qu'en herméneutique on appelle « situation » et « horizon » du sujet :

Le concept de situation se définit précisément par le fait qu'elle représente un point de vue qui restreint les possibilités de la vision. C'est pourquoi le concept d'horizon est lié à celui de situation. L'horizon est le cercle visuel qui embrasse tout ce qui est visible d'un point précis [...] De façon correspondante, élaborer la situation herméneutique signifie acquérir l'horizon problématique approprié aux questions

qui se posent à nous à propos de la tradition. (Gadamer 1976 : 143)

Il nous semble qu'il y a une grande coïncidence entre le souci méthodologique de la didactique des langues de connaître « les besoins de l'apprenant », ses « idées » et « savoirs » et ce que Gadamer appelle « élaborer la situation herméneutique », car un sujet, en tant qu'expérience inscrite dans une historicité, au lieu d'être conçu comme un individu isolé, doit être conçu comme un organisme de parole et de conscience faisant partie d'une tradition, laquelle peut être objet d'une démarche de compréhension. A partir de là, nous pensons que l'ailleurs où la langue/culture française se fera des filiations par affinité doit être compris et décrit dans des termes pouvant rendre lisible une situation, un horizon, un tissu de besoins ; bref, dans des termes pouvant décrire une attente des sujets historiques et culturels réellement existants dans des coordonnées aisément repérables.

Nous croyons que le travail auprès de l'Autre avec lequel nous voulons tisser des rapports dans le processus d'enseignement-apprentissage de la langue/culture française est voué à l'échec si l'on n'a pas très présent à l'esprit que « La condition *sine qua non* de tout développement humain est la relation affective où le langage sert de support à une *communion* et non à une communication » (Gobard 1976: 23). Il faut donc prendre très au sérieux l'idée que l'interculturel « contrairement à multiculturel (qui peut très bien s'accommoder de la juxtaposition des cultures, de ce que l'on appellerait aujourd'hui le communautarisme), implique échange entre plusieurs cultures, communication, interpénétration, enrichissement mutuel. C'est le préfixe « inter » qui donne son poids au mot » (Porcher 2004 : 117). En reprenant un point de vue partagé par Penloup, nous pensons que c'est la connaissance des représentations de l'apprenant l'élément qui permettra de concevoir des dispositifs didactiques élaborés à son attention :

Opérateur sur le plan de la compréhension d'éléments de la situation d'enseignement-apprentissage, la notion de représentation débouche alors, très concrètement, sur de nombreuses propositions en termes de **dispositifs didactiques**.

L'idée commune à ces dispositifs tient à la nécessité de faire surgir, dans le cadre de la classe, les représentations des apprenants. Ainsi Astolfi [...] préconise-t-il « une sorte d'état des lieux conceptuel de la classe », « une grille d'analyse des idées des apprenants » ou encore une « cartographie des représentations des élèves » qui permettent à l'enseignant de repérer certaines constantes. (Penloup 2000 : 22)

Il faut alors essayer de construire « un profil » de l'horizon du sujet-cible susceptible d'être attiré par la langue/culture française. Il serait souhaitable qu'un jour cette question devienne l'objet de recherches plus approfondies ; entre temps, nous voulons attirer l'attention sur quelques précisions critiques apportées à ce sujet par Louis Porcher :

L'enseignement de la civilisation est passé sous silence, ou, au mieux, à peine effleuré (sous la forme, la plus fréquente, d'une affirmation de l'existence de besoins « culturels », réputés désintéressés, contrairement aux besoins proprement langagiers). Dès lors, quelques questions ne peuvent pas ne pas être posées, avec un certain étonnement :

- a) Est-il impossible, méthodologiquement, d'identifier des besoins en matière d'apprentissage de civilisation ? Est-ce trop difficile, est-ce inutile, ou l'a-t-on oublié ?
- b) Les savoirs culturels préalables de l'apprenant ne constituent-ils pas, en ce domaine, le filtre majeur par lequel passera, même si on ne le veut pas, même si on ne le sait pas, l'enseignement, comme une lecture simplement flottante de Bourdieu suffit à le montrer ?
- c) La notion d'interférence n'a-t-elle aucune existence en ce secteur ? L'apprenant serait-il comme un verre vierge, une table rase, et l'enseignement de la civilisation serait-il immédiatement transparent, quel que soit le contexte ?

- d) S'agissant d'un tel enseignement, que signifie la centration sur l'apprenant et comment la met-on en place ? De quelles informations faut-il disposer sur l'apprenant ? De quelles méthodes de recueil de celles-ci peut-on bénéficier ? (Porcher 1982 : 42-43)

Nous constatons, à nouveau, que le discours de Porcher concernant « les savoirs culturels préalables » et leur importance en tant que « filtre majeur » de l'enseignement-apprentissage se rapproche de ce que Gadamer considère comme « le sens de l'appartenance » « qui guide notre compréhension d'un texte ». Et pour Gadamer ce « sens d'appartenance » qui nous inscrit dans la lignée d'une tradition et d'une communauté d'interprétation est basé sur les « préjugés fondamentaux et constitutifs » :

L'anticipation de sens qui guide notre compréhension d'un texte n'est pas un acte de la subjectivité, mais se détermine sur la base de la communauté qui nous lie à la tradition. (Gadamer 1976 : 133)

[...] le sens de l'appartenance, c'est-à-dire le facteur de la tradition dans l'attitude historico-herméneutique, s'accomplit grâce à la possession commune de préjugés fondamentaux et constitutifs. (Ibid. : 135)

Ainsi, nous pouvons considérer que, comme c'est le cas de la compréhension d'un texte (et pas exclusivement un texte littéraire), « les savoirs culturels préalables »/« les préjugés fondamentaux et constitutifs » sont à tenir en compte dans tout processus d'enseignement-apprentissage de la langue/culture française, car ils déterminent « l'anticipation de sens » qui guide (guidera) la compréhension de l'apprenant, du sujet-cible.

Mais supposons que, comme première étape, nous ayons établi, après une démarche de compréhension, l'horizon du sujet-cible en question. Alors, la seconde étape consisterait à avancer dans la construction des dispositifs didactiques nous permettant l'échange, la communication, l'interpénétration, avec

le sujet Autre. Comment s'y prendre ? De quelle nature serait ce dispositif didactique susceptible d'être « la bonne voie » pour mettre l'horizon de l'Autre en filiation avec la langue/culture française, pour introduire son sujet Autre de langue/culture française, son ailleurs francophone, en « bon mariage » dans son cercle visuel ? Nous croyons avoir trouvé une piste chez Hans-Jürgen Lüsebrink lorsqu'il parle de « dispositifs anthropologiques de la construction de l'Autre ». Il nous semble que dans son discours, ce qu'il appelle « formes d'identité collective » peut être identifié, encore une fois, avec le concept herméneutique d'« horizon » :

Derrière l'historicité des genres et formes littéraires et culturelles particulières, et souvent spécifiques pour une époque donnée (tel le dialogue philosophique pour le XVIII^e et la peinture coloniale pour le XIX^e et les premières décennies du XX^e siècle), se dessine la permanence de dispositifs anthropologiques. Ceux-ci régissent, avec des accentuations diverses, la construction de l'Autre et sa relation avec des formes d'identité collective, dans toutes les sociétés, au moins dans celles de mouvance occidentale. (Lüsebrink 1999 : 80)

C'est encore chez lui que nous trouvons le concept de « transfert » qui nous semble concrétiser plus la nature d'un dispositif servant à faire le pont de connaissance entre l'Un et l'Autre :

Les rapports entre l'identité personnelle, ou celle d'un groupe, voire d'une nation, et l'Autre, sont déterminés, enfin, par des relations dialectiques qui leur donnent leur dynamique propre: des relations que nous pourrions appeler, sur le plan discursif et médiatique de la construction de l'Autre qui nous intéresse ici, des *transferts*. La construction faite d'une culture et de ses représentants est, en effet, fortement traversée et déterminée à la fois par des transferts sur le plan réel – transferts de personnes, d'objets, de modes d'agir – et des transferts sur le plan symbolique et discursif: traduction de textes, au sens très large du terme, d'une culture à une autre; adaptation, réécriture et transposition

Juan Moreno Blanco

de ceux-ci; mais transferts aussi de concepts et de modes de pensée, régis souvent par des volontés de domination politique, culturelle et économique, comme c'était le cas pour l'expansion coloniale. Ce réseau de transferts [...] s'avère en effet constitutif pour toute perception d'une autre culture ... (Lüsebrink 1999 : 89-90)

Néanmoins, au-delà d'une volonté de domination coloniale, ce «réseau de transferts» peut aussi se mettre au service d'une volonté politique de rapprochement», dans une conjoncture marquant des mutations, comme c'est le cas signalé par Lüsebrink de la construction de l'image de la France en Allemagne, à un moment donné :

[...] l'image de la France et des Français en Allemagne, dont les traits positifs remontent au XVIII^e siècle, mais qui fut, pendant un siècle et demi, largement dominée par un discours nationaliste qui mit en scène la France comme l'antithèse même de l'Allemagne, et le caractère français, selon l'imaginaire par exemple de Ernst Moritz Arndt, comme foncièrement opposé au caractère allemand. Une volonté politique de rapprochement, mais surtout l'intensification sans précédent des échanges et des transferts culturels, à tous les niveaux, ont fait basculer cette constellation, et les modes de construction de l'autre qu'elle mit en place, malgré certains «retours du refoulé» qui marquent les situations de mutations et de crise, comme l'unification de l'Allemagne. Sur le plan le plus élémentaire et le plus condensé, celui de la représentation de la France dans la publicité, ce basculement peut se décrire comme une revalorisation de traits sémantiques attachés à la France et aux Français avant l'avènement du discours nationaliste, à savoir, des caractéristiques comme «savoir-vivre», «sensualité», «féminité», «art de la communication» et «élégance»... (Lüsebrink 1999 : 89)

Alors, il s'impose, comme première étape, de commencer à délimiter et percer cet horizon préalable du sujet-cible qui le rendrait susceptible d'accueillir la culture francophone. Ensuite, seconde étape, nous devons essayer d'avancer sur la manière de construire une esquisse du dispositif qui servira de transfert,

sur le plan discursif et médiatique, vers cet horizon dont nous aurons commencé, lors de la première étape, à définir le profil.

Première étape : l'horizon d'attente

Nous pouvons *capitaliser* pour nos propos quelques réflexions venant de la théorie de la réception du texte littéraire, laquelle prend en compte la relation pragmatique qui met face-à-face le texte et le lecteur :

Même la fiction dans son apparence d'autonomie conserve une dimension rhétorique. Par conséquent, quand on définit le discours fictionnel à l'aide de l'opposition entre la situation interne d'énonciation et la situation externe de réception, il ne faut pas perdre de vue que cette opposition opère obligatoirement à l'intérieur d'une situation historique transcendante et que la relation pragmatique de la fiction ne se réalise que dans cette situation historique englobant les deux autres. (Warning 1979 : 331)

C'est cette «situation historique transcendante» qui nous semble l'élément à prendre en compte comme le lieu de fusion entre un apprenant inséré dans une culture et une histoire concrète et la langue que le processus d'enseignement-apprentissage cherche à lui rendre familière. Il s'agit de des-universaliser les conditions pragmatiques de l'enseignement-apprentissage d'une langue/culture étrangère au profit de la lisibilité de son ancrage dans une histoire et une culture Autre spécifique. C'est la démarche préconisée par un autre théoricien de l'esthétique de la réception, Hans-Robert Jauss, et qui cherche à objectiver les conditions pragmatiques qui rendent possible une lecture donnée du texte littéraire. C'est ce qu'il appelle « horizon d'attente »:

La littérature en tant que continuité événementielle cohérente ne se constitue qu'au moment où elle devient l'objet de l'expérience littéraire des contemporains et de la postérité – lecteurs, critiques et auteurs, selon l'horizon d'attente qui leur est propre. Il ne sera donc possible de comprendre et de

Juan Moreno Blanco

décrire l'histoire de la littérature dans ce qu'elle a de spécifique, que s'il est possible aussi de faire accéder à l'objectivité cet horizon d'attente. (Jauss 1978 : 53)

Saisir l'horizon d'attente d'une culture par rapport à une langue/culture étrangère, n'est pas tâche facile. Celle-ci demande une connaissance approfondie des dimensions historiques et des complexités contemporaines mises en jeu lorsque des membres de la culture en question se mettent en rapport de communication/communion avec une culture autre. Nous nous risquons à poser comme grille générale de cet essai d'analyse deux aspects propres aux expériences historiques et culturelles des Colombiens d'aujourd'hui : le premier, la présence d'une pensée française dans l'histoire de la naissance de la République colombienne ; le deuxième, la présence de la France dans les enjeux internationaux d'aujourd'hui.

Au XIX^e siècle, l'élite créole de ce qui alors s'appelait la Nouvelle Grenade a déclaré l'indépendance par rapport à l'Empire Espagnol en 1811 et, après une longue guerre, de manière définitive en 1820. Elles étaient nourries idéologiquement de la pensée de l'Illustration. C'est l'un des membres de cette élite, Antonio Nariño, qui fit la première traduction de la Déclaration des Droits de l'Homme en espagnol. Simón Bolívar s'est beaucoup inspiré de la Constitution Française pour écrire les Constitutions des cinq pays libérés du pouvoir espagnol par son armée. La République naissante a eu comme modèle la République française ; même les «symboles nationaux» de la Colombie (l'image féminine de la République, le blason national) sont tout simplement des copies des symboles nationaux français. Tout un ensemble de signes, symboles et icônes sont restés là, enfouis dans le décor d'une communauté imaginée par les «fondateurs de la patrie». Même si par la suite cette élite et sa descendance va se réclamer héritière de l'hispanité et érigea la religion catholique comme «la religion nationale», le poids de la pensée de l'Illustration Française est restée attachée pour toujours aux origines de la nation. Au XX^e siècle, avec le déclin définitif de l'Empire Espagnol et la longue dictature commencée en 1939,

après la fin de la Guerre Civile Espagnole, l'Espagne cesse d'être une attache de prestige de l'héritage européen des Colombiens.

En même temps, avec la naissance du mouvement littéraire appelé «El Modernismo» en terre américaine, les Latino-américains cessent de considérer la littérature et la culture espagnoles comme leur modèle; la grande figure fondatrice de ce mouvement, le poète nicaraguayen Rubén Darío, disait qu'il écrivait en espagnol ce qu'il avait pensé en français. Cette «marque» culturelle française sera aussi visible dans l'université colombienne, notamment dans les études de Droit et de Sciences Humaines. Etudier le français allait de soi; les notables envoyaient leurs enfants étudier en France. Pendant longtemps, Paris a continué à être considérée comme la capitale du monde. Et puis ... dans le dernier quart du XXe siècle, avec la présence grandissante des Etats-Unis et leur culture qui arrivait sans que l'on ait d'alternative, la francophilie a reculé. Néanmoins, en Colombie, cet héritage européen n'a jamais perdu son prestige; il est *là*, enfoui dans l'imaginaire collectif, comme un substrat qui pourrait être *réanimé*.

L'autre aspect de la culture française aujourd'hui perçu comme positif, et non seulement en Colombie mais très probablement aussi dans le reste des pays de l'Amérique Latine, est sa politique étrangère concernant la défense du multilatéralisme. Même avant la discussion au sein du Conseil de Sécurité de l'ONU concernant la proposition des Etats-Unis d'intervention en Irak, en 2003, la politique extérieure de la France a gardé une grande cohérence, s'opposant à tout monopole du pouvoir militaire, économique et culturel qui ferait du monde global d'aujourd'hui une totalité gouvernée unilatéralement. Il semblerait que la France soit le pays qui, le premier, a défendu une politique de circulation des *produits* des cultures particulières devant l'exclusivisme et le fondamentalisme de l'énorme *machine* culturelle des Etats-Unis :

[...] depuis les années 1980, les prérogatives de l'Unesco, son poids dans la prise de décision en matière culturelle n'ont cessé de se rétrécir au profit des institutions commerciales ou techniques comme l'organisation mondiale du commerce

Juan Moreno Blanco

(OMC) ou l'Union internationale des télécommunications (UIT). L'Unesco ne semble guère avoir résisté à cette dépossession puisqu'elle a décliné l'offre qui lui était faite par le chef de l'État et le gouvernement français de débattre sur le rapatriement des négociations sur la culture vers son hémicycle. (Mattelart ; Neveu 2003 : 97)

Cette situation fait de la France un pays d'une singularité très attirante puisque la cohérence de sa culture politique vis-à-vis du gouvernement global n'est ni improvisée ni passagère. C'est là un des grands atouts de l'image de la culture française dans le monde.

Seconde étape : esquisse d'un dispositif de *transfert*

Je garde un mauvais souvenir d'une expérience d'enseignement-apprentissage du français langue étrangère vécue à l'Universidad de los Andes, à Bogotá, en 1995. Me trouvant avec des apprenants de niveau intermédiaire, inscrits dans un programme d'études en langues modernes, j'ai eu l'idée de leur soumettre plusieurs articles de presse composant un dossier thématique, sur lequel nous avons parlé au cours des dernières séances et qui serait l'objet de référence de l'examen oral de fin du cours. Je ne me suis pas trompé en choisissant de leur faire lire des documents authentiques; ils avaient le niveau leur permettant d'en faire la lecture et d'en parler. Je considère que je me suis trompé plutôt dans le choix du thème: l'affaire du sang contaminé. Dans mon souvenir, il s'est probablement imposé à moi du fait de son actualité et de la référence à ce sujet dans la presse française du moment.

Après avoir vécu cette expérience, j'ai commencé à devenir conscient du fait que mon choix était aussi motivé par mon désir de donner une image réaliste d'une culture et d'une société. Il est aussi probable qu'à ce moment là, j'aie été motivé par l'idée de proposer aux apprenants des connaissances leur permettant de des-idéaliser la France. Je suis sûr d'une chose: les apprenants, âgés de 20 à 24 ans, ne pouvaient des-idéaliser quelque chose qu'ils n'avaient pas, auparavant, idéalisé. Je me suis aperçu du fait que mon rôle aurait été mieux rempli si, au lieu de proposer

une mauvaise image de la France, j'avais, comme dirait Lüssenbrink, «valorisé des traits sémantiques attachés à la France», c'est-à-dire, construit un dispositif positif de transfert de la langue/culture de l'Autre. Aujourd'hui, j'ai pris conscience qu'avec des étudiants de ce niveau-là on peut, en effet, travailler sur un dossier autour d'un thème. Je partirais du présupposé qui consiste à voir les apprenants colombiens du français langue étrangère comme faisant partie d'une tradition culturelle et historique, pour laquelle, enfouie dans l'identité collective, la France peut être vue comme un pays d'une culture très attirante. Il me semble que, dans le langage de Gadamer, «les préjugés fondamentaux et constitutifs» du Colombien *typique*, son « horizon d'attente », sont très propices pour rentrer en contact avec un dispositif de transfert lui donnant accès à une connaissance de la culture politique française d'aujourd'hui.

Alors, nous arrivons à notre idée centrale: un choix de textes authentiques venant de la presse, ou même de documents et de déclarations officielles françaises, pourraient servir de dispositif de transfert auprès des apprenants comme ceux mentionnés plus haut. Il pourrait s'agir de sujets tels que la politique française de «l'exception culturelle»; les propositions et positions françaises sur des conflits internationaux ; le rôle central joué par la France dans la construction très large de l'Europe. D'ailleurs, le sujet de la politique internationale de la France aujourd'hui peut aussi être la porte d'entrée vers un sujet plus interne de la culture politique française et qui concerne sa modernité spécifique qui fait, ou essaie de faire, contrepoids à la cruauté propre à la civilisation internationale de la consommation. Peu de pays dans le monde se distinguent en ayant le droit à la couverture sociale comme un droit essentiel et fondamental. Il y a d'autres aspects de la culture politique française qui sont d'actualité pour le monde d'aujourd'hui et, surtout, pour celui de demain: la laïcité, le droit et l'obligation à l'éducation, par exemple. Nous croyons que cette culture politique est en soi une immense mine de documents authentiques qui peuvent être la matière première d'un dispositif de transfert pour la construction, auprès d'un public colombien et, pourquoi pas, latino-américain, d'une image très positive de l'Autre de la culture en langue française.

Références

- Gadamer, H. (1976). *Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique*, Paris : Seuil.
- Gobard, H. (1976). *L'aliénation linguistique. Analyse tétraglossique*. Paris : Flammarion.
- Haniman, J. (1995). Passe et impasses du cosmopolite. *L'interculturel : Réflexions pluridisciplinaires. Etudes Littéraires Maghrébines*, 6. Paris : Editions l'Harmattan, 21-25.
- Jauss, J. (1978). L'histoire de la littérature : un défi à la théorie littéraire. En *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard, 23-88.
- Lüsebrink, H. (1999). La construction de l'Autre. Approche culturelle et socio-historique. En *Identité collective et altérité. Diversité des espaces / spécificité des pratiques* (sous la direction de Marie-Antoinette Hyli et Marie-Louise Lefevre), Paris : L'Harmattan, 79-92.
- Matterlart, A. et Neveu, E. (2003). *Introduction aux Études Culturelles*. Paris : Éditions La Découverte.
- Penloup, M. (2000). *La tentation du littéraire. Essai sur le rapport à l'écriture littéraire du scripteur «ordinaire»*. Paris : Didier.
- Pinto, D. (1995). Forces et faiblesses de l'interculturalité, *L'interculturel : Réflexions pluridisciplinaires. Etudes Littéraires Maghrébines*, 6. Paris : Éditions l'Harmattan, 15-19.
- Porcher, L. (1982). L'enseignement de la civilisation en question. *Enseigner des cultures*, Coordonné par François Mariet. *Études de Linguistique Appliquée*, 47, 39-49.
- Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette Education.
- Warning, R. (1979). Pour une pragmatique du discours fictionnel. *Poétique. Revue de théorie et d'analyse littéraire*, 39, septembre, 321-337.

Sobre el autor

Juan Moreno Blanco

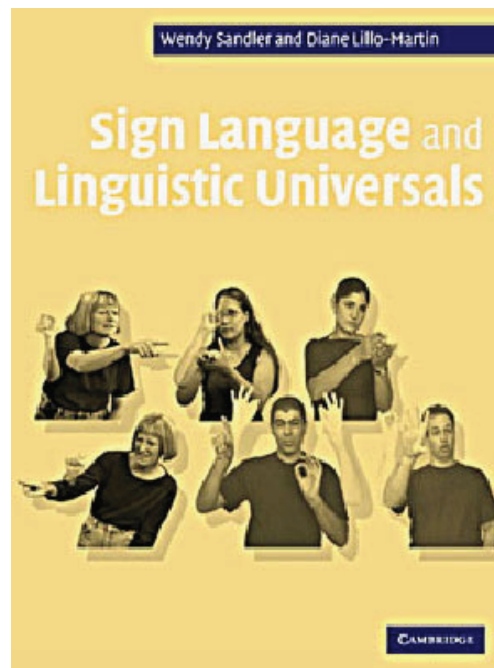
Es profesor titular de la Escuela de Estudios Literarios, Universidad del Valle. Áreas de especialidad: hermenéutica, didáctica de la literatura y del FLE, literatura colombiana, oralidad cultural.

Correo electrónico: jmorenofr@yahoo.fr.

Fecha de recepción: 31-01-07

Fecha de aceptación: 09-10-07

Hacia una lingüística bimodal



Reseña de Sandler, W. y Lillo-Martin, D. (2006). *Sign Language and linguistic universals*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 0-521-48395-6 (pasta blanda) y 0-521-48248-8 (pasta dura).

Lionel Antonio Tovar
Universidad del Valle (Colombia)

Ya en la segunda mitad del Siglo XIX, el lingüista norteamericano William Dwight Whitney había definido el lenguaje como el medio de expresión del pensamiento humano, que comprende ciertas mediaciones para dicha representación consciente, como gestos, muecas, signos pictóricos o escritos, y signos enunciados o hablados (Whitney 2006). Pero estas propuestas, en la época en que aún reinaba el comparatismo, no tuvieron eco. Con el establecimiento de la lingüística estructuralista moderna, a partir de Saussure (1945), el uso del término técnico «habla» hizo que se pensara siempre en el lenguaje articulado oral, no obstante las advertencias del ginebrino de que el sonido no es el que hace el lenguaje, ya que éste no es más que el instrumento del pensamiento y no existe por sí mismo y que, siendo indiferente la naturaleza del signo, no es el lenguaje hablado lo que es natural al hombre, sino la facultad de constituir una lengua. Más adelante, Hjelmslev (1971), en sus *Prolegómenos*, había constatado que las lenguas son articuladas no solamente por los llamados órganos de la articulación (garganta, boca y nariz), sino por casi toda la musculatura estriada, ya que incluyen gestos faciales y corporales, y que, además de la sustancia fónica, puede haber otras sustancias para expresar una lengua natural. Uno de sus ejemplos es lo que él denomina el «lenguaje de signos de los sordomudos».

Pero los estudios lingüísticos en general ignoraron estos importantes comentarios y no se prestó atención suficiente a la comunicación de los sordos. Aunque ya desde finales del Siglo XVIII el jesuita español Lorenzo Hervás y Panduro había demostrado que las lenguas de señas de los sordos, al igual que las lenguas habladas, tenían una estructura lingüística, y que esa estructura correspondía a esquemas universales, observables en muchas lenguas orales del mundo (Oviedo 2007), fue sólo a partir de la publicación de la obra seminal de Stokoe (1960, 1978), *Sign language structure: An outline of the visual communication systems of the American deaf*, y de las investigaciones más o menos contemporáneas, pero independientes de Tervoort (1973), cuando comenzaron a multiplicarse los estudios sobre las lenguas de señas

del mundo. Éstas son más numerosas de lo que la mayoría de los legos e, incluso, muchos lingüistas podrían suponer. A la fecha se han inventariado más de 100. En Colombia existen por lo menos dos de ellas, la lengua de señas colombiana (LSC) y la lengua de señas de Providencia (PISL), y hay indicios de que otras estarían formándose en algunas comunidades indígenas con amplio número de miembros sordos (Fanny Bolívar de Cardozo, misionera, comunicación personal, diciembre 2005).

Con el avance de los estudios, se fue confirmando la existencia de una modalidad diferente del lenguaje humano, la modalidad viso-gestual, diferente de la modalidad auditivo-vocal, que era la que había sido estudiada tradicionalmente por la lingüística*. Stokoe (1960, 1978) y Stokoe *et al.* (1965) propusieron la creación de una lingüística propia, pero los autores de señas muy pronto se alejaron de este camino, quizás por el prurito de lo que hoy llamaríamos «corrección política»: insistir en las diferencias dadas por el canal o modalidad podría traer como consecuencia el que no se les reconociera a las lenguas de señas su carácter de lenguas naturales. Hoy se está dando vuelta atrás en esta tendencia, aunque todavía muy lentamente y no en todos los ámbitos académicos y, por lo menos desde la discusión del papel de la iconicidad y la metáfora conceptual en la formación de nuevas señas (Brennan 1990, Taub 2001), ha habido un impulso para encontrar lo que es típico de la modalidad viso-gestual sin que ello haga mella en el carácter lingüístico de estas lenguas (Meier *et al.* 2002). El resultado es que difícilmente se encuentran lingüistas que les nieguen a estas lenguas su carácter de lenguas naturales y prácticamente todos los tratados recientes sobre lingüística las mencionan así sea tangencialmente.

Sin embargo, los tratamientos globales de la lingüística normalmente ignoran las lenguas de señas. A duras penas unos cuantos libros de texto incluyen capítulos o secciones sobre las mismas (por ejemplo, Fromkin, Rodman y Hyams 1998, Crain

* El término «modalidad», común en la literatura actual de lingüística de señas se presta, como muchos otros términos en lingüística, a confusiones por las diferencias de metalenguaje. Aquí se refiere al canal de comunicación en que se realizan los enunciados cara a cara.

y Lillo-Martin 1999, Yule 2005). Tampoco se cuenta aún con un libro general sobre lingüística de señas, aunque ha habido intentos aislados, como Boyes Braem (1997). Asimismo, muchos libros dedicados a la lengua de señas más estudiada, la lengua de señas norteamericana (ASL), ya se acercan a ese ideal, desde el clásico de Klima y Bellugi (1979) hasta Valli, Lucas y Mulrooney (2005). Pero hace falta una obra monográfica que integre las dos lingüísticas y que tenga en cuenta, incluso, las que surjan del estudio del lenguaje en otras modalidades, como la modalidad tacto-gestual, utilizada por los sordociegos (Quinto-Pozos 2002).

El libro de Sandler y Lillo-Martin no llena todavía ese vacío de una introducción sistemática a una lingüística bimodal, es decir que dé cuenta de la concreción del lenguaje humano en las modalidades auditivo-vocal y viso-gestual, pero apunta en la dirección correcta. El punto de partida de las autoras es que todas las lenguas naturales, independientemente de la modalidad, deben presentar similitudes desde un punto de vista estrictamente lingüístico, entre otras cosas porque utilizan el mismo sistema cognitivo, como lo demuestran el proceso de adquisición y las restricciones psicolingüísticas para el procesamiento y la construcción cooperativa de los textos. Su objetivo es descubrir universales lingüísticos, examinando lenguas señadas y habladas a través de teorías lingüísticas que tratan de capturar dichos universales. La metodología consiste en seleccionar fenómenos que son importantes para la comprensión de la estructura de las lenguas de señas y su relación con las lenguas orales, centrándose en los que las autoras consideran más explicativos, más fundamentados en la teoría lingüística general y que se presentan en el marco de los modelos de lingüística de señas más completos de que se dispone. En el proceso, acopian evidencia también sobre universales específicos de las lenguas de señas.

Las autoras siguen una división más o menos conservadora, tratando de integrar así las dos lingüísticas. En la Unidad 1, «Introducción», hacen ver cómo los conceptos básicos de la lingüística se pueden ilustrar con las lenguas de señas, a pesar de

la diferencia de modalidad. En la Unidad 2, «Morfología», después de una introducción general de ese nivel de descripción, presentan capítulos sobre la morfología flexiva y derivacional, así como un capítulo sobre las señas llamadas tradicionalmente «clasificadores» (o verbos policomponenciales), señas que tradicionalmente se han considerado sub-léxicas. La unidad termina con un capítulo sobre lexicalización, las retroformaciones y los préstamos léxicos intermodales típicos de las lenguas de señas, como las señas originadas en el deletreo manual y las que van acompañadas de vocalizaciones. En la Unidad 3, «Fonología», discuten el problema de la secuencialidad y la simultaneidad en la fonología de las lenguas de señas, y dedican varios capítulos al tratamiento de los parámetros de formación de las señas, (configuraciones manuales, ubicación y movimiento), aunque no tratan en capítulo aparte la orientación, considerado por la gran mayoría de los lingüistas como uno de los aspectos que más contraste establece entre señas. La unidad termina con un capítulo sobre si se pueden identificar sílabas en las lenguas de señas y cómo se puede establecer su «sonoridad», otro sobre los equivalentes de la prosodia en la modalidad viso-gestual y uno final sobre implicaciones teóricas. La Unidad 4, «Sintaxis», es la más extensa. Presenta la estructura de la cláusula (orden canónico, frases, incisos, subordinación), tiempo, modo, aspecto y concordancia verbal, así como variaciones y extensiones de las estructuras básicas. Dedicamos capítulos particulares a los pronombres, a la tematización y a la interrogación. La última unidad, «Modalidad», trata de la influencia de la modalidad en la estructura de las lenguas del mundo y llega a conclusiones sobre los universales del lenguaje en general y de las lenguas de señas en particular. Aquí se trata también la espinosa cuestión de si se puede considerar que las lenguas de señas son lenguas criollas. Siguen 30 páginas de referencias y un índice temático y de autores.

El libro tiene la virtud de presentar y contrastar diferentes tendencias en lingüística de señas. Aunque las autoras aseguran que no aspiran a ser exhaustivas, ya que hay una gran diversidad de propuestas y no todas llenan los requisitos arriba anotados que ellas se autoimpusieron en su metodología, la verdad es que

presentan todas las propuestas que han hecho carrera en la lingüística de señas en las últimas décadas, aunque no siempre, claro está, con el mismo grado de detalle. La mayor parte de sus ejemplos proviene de la ASL, por ser la lengua de señas que se ha estudiado durante más tiempo y con mayor intensidad, pero muchos otros provienen de la lengua de señas israelí (ISL), la lengua de señas de los Países Bajos (SLN) y la lengua de señas brasileña (LSB), con números más reducidos aún de unas cuantas otras lenguas de señas. Las autoras justifican esta restricción aduciendo que, debido a la influencia de la modalidad, el trabajo en una lengua de señas revela a menudo propiedades comunes a otras lenguas de señas y que, como el campo de la lingüística de señas no es muy antiguo, aún no se ha llegado a un grado de descripción que permita describir muchas diferencias en gran detalle.

Este último punto merece un comentario. Si bien la lingüística de señas es un campo relativamente reciente y con un número de adeptos muy inferior al de la lingüística tradicional de las lenguas en la modalidad auditivo-vocal, casi 50 años de trabajos deberían haber sido suficientes para lograr un desarrollo similar al logrado, por ejemplo, por el estructuralismo norteamericano en la primera mitad del Siglo XX en aproximadamente el mismo tiempo. En realidad, bien podría ser que las lenguas de señas sí presentaran, después de todo, muchas similitudes, debido a su carácter de lenguas relativamente jóvenes, ya que el contacto directo y duradero de grupos numerosos de sordos de una misma localidad y de un mismo país es un hecho histórico relativamente reciente. En el caso de la lengua de señas francesa (LSF), por ejemplo, considerada la más antigua de las lenguas de señas estandarizadas, sabemos que este proceso se dio a partir del trabajo educativo institucional del abate Charles-Michel de l'Épée, desde finales del Siglo XVIII y, sobre todo, en el XIX, con el advenimiento de nuevas generaciones que se educaban en ella (Lane 1989, Lane y Philip 2006). El desarrollo de las lenguas de señas se vio coartado desde finales del Siglo XIX hasta casi finales del Siglo XX por más de un siglo de educación oralista,

que no permitió su uso libre en la escuela y las limitó con ello a las funciones de la comunicación interpersonal básica. Aunque las autoras no toman partido por lo que ellas denominan «cuestiones metateóricas» como el innatismo, se podría postular que, de ser cierta la hipótesis de la Gramática Universal, las lenguas de señas estarían más cerca de la misma que los idiomas hablados más antiguos. Cabría incluso examinar más detenidamente, como se ha postulado tantas veces desde Meier (1984), en su respuesta a la hipótesis del bioprograma de Bickerton (1984), si las lenguas de señas son lenguas que se recriollizan en cada generación, debido a que son muy pocos los sordos que las adquieren de manera natural en el hogar (sólo un 10% de los sordos como máximo estaría en esa situación, según el cálculo más extendido en la literatura), y la mayoría de las veces los modelos que tienen los niños sordos no son usuarios nativos, en el sentido en que se maneja el concepto en el caso de las lenguas habladas. La educación oralista ha traído como consecuencia, en efecto, que la mayoría de los sordos se integren en comunidades usuarias de las lenguas de señas sólo hacia los últimos años de la adolescencia y en la edad adulta, lo que significa que estas lenguas no tienen realmente un número sustancial de usuarios nativos en el sentido estricto de la palabra, debido al intenso contacto interlingüístico con las lenguas mayoritarias orales del entorno.

Sobre este tema, las autoras concluyen que las lenguas de señas no pueden equipararse a las lenguas criollas, porque su morfología, tal como ellas la presentan, es en extremo compleja. Esto ya había sido expuesto antes por Lupton y Salmons (1996), lo que parecía haber saldado la cuestión. Los argumentos me llevan a señalar lo que considero la debilidad del libro.

En efecto, las autoras se centran mucho en lo que yo denomino la tendencia «gramaticalizante» de las lenguas de señas. Ya Stokoe mismo (1990) se había quejado de los estudios lingüísticos de señas que buscan una «gramática perfecta» en detrimento de aspectos del uso real de las lenguas de señas. Así, por ejemplo, en su tratamiento de la morfología, las autoras suscriben lo que Liddell (2000) llama la «teoría del plano

horizontal», según la cual muchos aspectos de la lengua, sobre todo los que tienen que ver con la referencia y con ciertos tipos de verbos, se explican a partir de locus colocados en un plano horizontal. Esta propuesta deriva del trabajo de Supalla (1978), al cual se le dio quizás mucho crédito por ser él un lingüista sordo. De acuerdo con este tipo de análisis, un señante menciona primero un referente y luego señala hacia el locus en el plano horizontal del espacio frente a sí, aunque algunas propuestas ya admiten la inevitable utilización de locus en todas las direcciones. Los locus así determinados, en principio infinitos, son considerados parte de la gramática de la lengua de señas en cuestión, lo que hace que la morfología se torne en extremo compleja.

Esta tendencia descriptiva tiene la ventaja de reafirmar el carácter de lenguas naturales de las lenguas señadas, al hacer ver que su funcionamiento es muy parecido al de las lenguas orales. Por ello, se ha difundido, no obstante las revolucionarias propuestas de Mandel (1977) y de DeMatteo (1997), quienes postulaban una gramática particular de las señas que incluyera los aspectos visuales que les son propios, o las de Macken *et al.* (1993, 1995), que probaron que se trata de sistemas comunicativos heterogéneos de gran potencia expresiva. Liddell y Metzger (1998), Liddell (2000, 2003a) y Oviedo (2004) han propuesto, por su parte, que muchas señas tienen un componente gestual, y la dirección a la que apuntan los articuladores (dedos, manos, cuerpo, cabeza, mirada) se explica mejor con la teoría de los espacios mentales (Fauconnier 1994; Fauconnier y Turner 1996), que sirve también para entender muchos aspectos del funcionamiento de la oralidad. Así, se da cuenta de un universal más con las lenguas orales, la coexistencia en un mismo enunciado, por lo menos en las señas y en la oralidad primaria, de lo gestual y lo lingüístico, hecho sugerido, como he señalado, desde Whitney y Hjelmslev, y reafirmado más recientemente en títulos como McNeill (1992, 2000), Iverson y Goldin-Meadow (1998) o Messing y Campbell (1999).

Sin embargo, esto no desdice de la obra, ya que de todas maneras la lingüística de señas –al igual que la lingüística de las lenguas orales– sigue en un constante fermento. Así, Okrent

(2002) cuestiona a Liddell, haciendo ver que aún hay que explicar algunas regularidades en la aparente gestualidad de ciertos tipos de verbos en varias lenguas de señas, que podrían deberse a restricciones internas, y el mismo Liddell (2003b) ya duda de su posición según la cual los clasificadores serían señas subespecificadas léxicamente, al notar que hay algunas restricciones que se explicarían sólo si ya los señantes tienen dichas restricciones como parte de su lexicón.

Es, además, la primera vez que se presentan, de manera organizada y sistemática, las principales conclusiones dispersas en la literatura. Aun si no se está de acuerdo con la tendencia gramaticalizante de las autoras, que ignora la interacción de la secuencia o simultaneidad lingüística y la gestualidad en un mismo enunciado en señas, hay que reconocer que la mayoría de los lingüistas de señas continúan suscribiéndola, como se ve en multitud de libros, artículos y memorias de eventos.

Este libro no es, entonces, todavía un libro de lingüística bimodal, que pretende dar cuenta tanto de las lenguas auditivo-vocales como de las viso-gestuales, haciendo énfasis en las características de la comunicación cara a cara en ambas modalidades, incluyendo la gestualidad, la pantomima y los emblemas, pero es quizás el mejor acercamiento de que disponemos. Tal como aparece, puede ser de utilidad a los lingüistas de señas, para tener un panorama del estado del arte; a los lingüistas en general, para enriquecer su visión del lenguaje humano y para encontrar ejemplos del funcionamiento del mismo en la modalidad viso-gestual; y a los estudiantes que se inician en los estudios del lenguaje, para que tengan un panorama más completo del mismo en estas primeras décadas del Siglo XXI, cuando estudiar lingüística ignorando la modalidad viso-gestual es ya inadmisibile. Es por ello de esperar que esta obra y otras similares que vayan apareciendo se constituyan en referencia obligada para las discusiones de diversas cuestiones sobre el lenguaje humano en general y para la formación básica en lingüística, incluso desde los cursos introductorios.

Referencias bibliográficas

- Bickerton, D. (1984) The language bioprogram hypothesis. *Behavioral and Brain Sciences*, 7(2), 173-188.
- Boyes Braem, P. (1997). *Eine Einführung in die Gebärdensprache und ihre Erforschung*. Hamburg: Signum Verlag.
- Brennan, M. (1990). *Word formation in British Sign Language*. Stockholm: University of Stockholm.
- Crain, S. y Lillo-Martin, D. (1999). *An introduction to linguistic theory and language acquisition*. (Blackwell Textbooks in Linguistics). Oxford: Blackwell Publishing Limited.
- DeMatteo, A. (1977). Visual imagery and visual analogues in American Sign Language. En Friedman, L. A. (ed.), 109-136.
- Fauconnier, G. (1994). *Mental spaces: Aspects of meaning construction in natural language*. Cambridge, etc.: Cambridge University Press.
- Fauconnier, G. y Turner, M. (1996). Blending as a central process of grammar. En Goldberg, A. (ed.) *Conceptual structure, discourse and language*. Stanford, CA: CSLI Publications, 113-130.
- Friedman, L. A. (ed.) (1977). *On the other hand: New perspectives on American Sign Language*. New York: Academic Press.
- Fromkin, V., Rodman, R. y Hyams, N. (1998). *An introduction to language*. 6th ed. New York: Heinle.
- Hjelmslev, L. (1971) [1943]. *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*. (Versión española de José Luis Díaz de Liaño – Traducciones Diorki. Biblioteca Románica Hispánica). Madrid: Editorial Gredos, S.A.
- Iverson, J. y S. Goldin-Meadow (eds.) (1998). *The nature and functions of gesture in children's communication*. San Francisco: Jossey-Bans Pub.
- Klima, E. y Bellugi, U. (1979). *The signs of language*. Cambridge, Mass. / London: Harvard University Press.
- Lane, H. (1989) [1984]. *When the mind hears: A history of the Deaf*. (1st Vintage Books ed.) New York: Vintage Books.
- Lane, H. (ed.) y Philip, F. (trad.) (2006). *The Deaf experience: Classics in language and education*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Liddell, S. K. (2000). Blended spaces and deixis in sign language discourse. En McNeill, D. (ed.) *Language and gesture*. Cambridge, etc.: Cambridge University Press, 331-357.
- Liddell, S. K. (2003a). *Grammar, gesture and meaning in American Sign Language*. Cambridge, etc.: Cambridge University Press.
- Liddell, S. K. (2003b). Sources of meaning in ASL classifier predicates. En Emmorey, K. (ed.) *Perspectives on classifier constructions in sign*

- languages*. Mahwah, NJ y London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 199-220.
- Liddell, S. K. y M. Metzger. (1998). Gesture in sign language discourse. *Journal of Pragmatics*, 30, 657-692.
- Lupton, L. y Salmons, J. (1996). A re-analysis of the creole status of American Sign Language. *Sign Language Studies*, 90 (Spring), 80-94.
- Macken, E., Perry, J. y Haas, C. (1993). Richly grounding symbols in ASL. *Sign Language Studies*, 81, 375-394.
- Macken, E., Perry, J. y Haas, C. (1995). American Sign Language & Heterogeneous communication systems. *Sign Language Studies*, 89, 363-413.
- Mandel, M. (1977). Iconic devices in ASL. En Friedman, L. A. (ed.), 57-108.
- McNeill, D. (1992). *Hand and mind: What gestures reveal about thought*. Chicago y London: The University of Chicago Press.
- McNeill, D. (2000). (ed.) *Language and gesture*. Cambridge, etc.: Cambridge University Press.
- Meier, R.P. (1984). Sign as creole. Reply to Bickerton (1984). *Behavioral and Brain Sciences*, 7(2), 201-202.
- Meier, R. P., Cormier, K. y Quinto-Pozos, D. (eds.) (2002). *Modality and structure in signed and spoken languages*. («With the assistance of Adrienne Cheek, Heather Knapp, and Christian Rathmann».) Cambridge, etc., Cambridge University Press.
- Messing, L. y R. Campbell (eds.). (1999). *Gesture, speech and sign*. Oxford: Oxford University Press.
- Okrent, A. (2002). A modality-free notion of gesture and how it can help us with the morpheme vs. gesture question in sign language linguistics. (Or at least give us some criteria to work with). En Meier et al. (eds.), 175-198.
- Oviedo, A. (2004). *A study on classifiers in Venezuelan Sign Language*. Hamburg: Signum Verlag.
- Oviedo, A. (2007). Sobre Lorenzo Hervás y Panduro. Disponible en [Cultura Sorda <www.cultura-sorda.eu/resources/Lorenzo_Hervas_y_Panduro.pdf>](http://www.cultura-sorda.eu/resources/Lorenzo_Hervas_y_Panduro.pdf), consultado el 5 de agosto de 2007.
- Quinto-Pozos, D. (2002). Deictic points in the visual-gestural and tactile-gestural modalities». En Meier et al. (eds.), 442-467.
- Saussure, F. de. (1945) [1916]. *Curso de lingüística general*. (Publicado por Charles Bally y Albert Sechehaye, con la colaboración de Albert Riedlinger. Traducción, prólogo y notas de Amado Alonso). Buenos Aires: Editorial Losada S.A.
- Stokoe, W. (1960). Sign language structure: An outline of the visual communication systems of the American Deaf. *Studies in Linguistics* (George L. Trager, ed.), Occasional Papers, 8.

Lionel Tovar

- Stokoe, W. (1978). *Sign language structure: An outline of the visual communication systems of the American Deaf: The first linguistic analysis of American Sign Language*. («Newly Revised»). Silver Springs, MD: Linstok Press, Incorporated.
- Stokoe, W. (1990). An historical perspective on sign language research: A personal view. En Lucas, C. (ed.) *Sign language research: Theoretical issues*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 1-8.
- Stokoe, W. C., Casterline, D. C. y Croneberg, C. G. (1976) [1965]. *A dictionary of American Sign Language on linguistic principles*. New edition. [s.l.]: Linstok Press.
- Supalla, T. (1978). Morphology of verbs of motion and location in American Sign Language. En Caccamise, F. (ed.) *Proceedings of the Second National Symposium on Sign Language Research and Teaching*. Silver Spring, MD: National Association of the Deaf, 27-45.
- Taub, S. (2001). *Language from the body: Iconicity and metaphor in American Sign Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tervoort, B. T. (1973). Could there be a human sign language? *Semiotica*, 9, 347-382.
- Valli, C., Lucas, C. y Mulrooney, K. J. 2005. *Linguistics of American Sign Language: An Introduction*. 4th. ed. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
- Whitney, W. D. (2006) [1875]. *The life and growth of language: An outline of linguistic science*. Whitefish, MT: Kessinger Publishing, LLC.
- Yule, G. (2005). *The study of language*. 3rd ed. («Thoroughly revised and updated»). Cambridge: Cambridge University Press.

Sobre el autor

Lionel Antonio Tovar

Es M.A. en Lingüística (University of Kansas) y Doctor en Lingüística (Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela). Tiene el cargo de Profesor Titular de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle. Sus áreas de docencia y de investigación incluyen la enseñanza y la adquisición de segundas lenguas, los aspectos lingüísticos y sociolingüísticos del bilingüismo y la planificación lingüística de lenguas minoritarias. En los últimos años, su trabajo se ha orientado en estas áreas hacia la comunidad de sordos colombiana.

Fecha de recepción: 01-08-07

Fecha de aceptación: 06-11-07

Instrucciones para autores

Lenguaje es una publicación de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle. La revista está indexada en la base bibliográfica nacional Publindex de Colciencias (categoría C), desde el 1º de enero de 2006 hasta el 31 de diciembre de 2007, y en tres bases bibliográficas internacionales: *CSA Linguistics and Language Behavior Abstracts (LLBA)*, en *MLA International Bibliography* y *Ulrich's Periodicals Directory*.

Lenguaje publica trabajos sobre cualquiera de las disciplinas que se ocupan del lenguaje, ya sea bajo la forma de artículos (informes finales o avances de investigación, ensayos, trabajos de sistematización sobre un área, revisiones de una problemática particular, análisis de experiencias pedagógicas sistematizadas) o bajo la forma de reseñas bibliográficas. Las opiniones expresadas por los autores no reflejan necesariamente el punto de vista del Comité Editorial.

Políticas editoriales de la revista

1. Selección: El Comité Editorial revisa y selecciona los artículos que se publican, previa evaluación anónima de los mismos por pares internos y externos a la Universidad del Valle (Comité Científico). **Los artículos deben ser inéditos y no haber sido enviados simultáneamente a otra publicación.** La recepción de artículos no implica la obligación de publicarlos.
2. Tipos de artículos e idiomas: *Lenguaje* recibe artículos en el área de las Ciencias del Lenguaje que, preferiblemente, sean producto de investigaciones. Se aceptan artículos escritos en español, en inglés y en francés.
3. Extensión de los artículos: La extensión máxima de los artículos es de 25 páginas, en papel tamaño carta (incluyendo las referencias bibliográficas y los anexos, si los hay); el artículo debe estar escrito en tipo de letra *Times New Roman* 12 y con un interlineado de 1.5. No se debe usar espacios dobles ni interlineados especiales entre párrafos.
4. Resumen y palabras clave: Los artículos deben contener un resumen en español, en inglés y en francés (de máximo 100 palabras en cada idioma); además, se deben incluir las palabras clave del artículo en los tres idiomas.
5. Información sobre autor(es): Debe incluirse un resumen (de máximo 80 palabras) con los datos básicos del autor: nombre completo, institución, cargo, categoría profesional, áreas de docencia e investigación y dirección electrónica.
6. Edición: Evitar al máximo los adornos de impresión (subrayado, negritas, cursiva, tamaño de fuentes diferentes, etc.). No usar tabuladores ni sangrías, ni mayúsculas fijas. Numerar las secciones (subtítulos) con el sistema decimal hasta un máximo de tres niveles (por ejemplo, 1.1.1 es aceptable, pero no 1.1.1.1); si se requiere niveles adicionales, se recomienda utilizar viñetas.
7. Gráficos, fotografías o dibujos: Si el artículo contiene dibujos, fotos, gráficos o diagramas, presentarlos de manera separada (preferiblemente en archivos adjuntos) numerados y con su respectivo título, indicando exactamente el lugar donde deben aparecer en el texto. Por ejemplo: "[Aquí Gráfico 1: Taxonomía de funciones dependientes del texto]".
8. Notas al pie de página: Deben estar numeradas en el texto y no deben ser demasiado largas; se usan para agregar comentarios, digresiones o discusiones adicionales.

9. Sistema de referenciación: Las referencias parentéticas, dentro del texto, deben adoptar el sistema "autor, año" (Krashen 1982). Si se trata de una cita textual, agregar también el número de la página (Krashen 1982:50). Si un mismo autor aparece con dos títulos diferentes el mismo año, es necesario distinguirlos con las letras a y b, tanto en la referencia parentética como en la lista final (Pottier 1989a, 1989b). Las referencias bibliográficas completas aparecen al final del artículo en orden alfabético, según el siguiente estilo:

Libro:

Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: Clé internacional.

Capítulo de libro:

Ferreiro, E. (1991). La adquisición de la alfabetización: psicogénesis. En Goodman, Y. (comp.). *Los niños construyen su lectoescritura: un enfoque piagetiano*. Buenos Aires: Aique, 21-35.

Artículos de revista:

Oviedo, T. (2003). Abra la boca... (significación-comunicación). *Lenguaje*, 31, 7-23.

Castañeda, M. (2000). La travesía en la construcción de una propuesta educativa bilingüe para los sordos. *El Bilingüismo de los Sordos*, 1(4), 89-101.

Documento de página web:

Panitz, T. (1996). A Definition of Collaborative vs. Cooperative Learning. Disponible en <<http://www.city.londonmet.ac.uk/deliberations/collab.learning/panitz2.html>>, consultado el 24 de junio de 2005.

Trabajos no publicados (manuscritos, tesis, monografías, informes de investigación):
Liddell, S. (1977). An investigation into the syntactic structure of American Sign Language. Tesis doctoral sin publicar, University of California, San Diego.

10. Citas textuales: Las citas textuales de máximo tres líneas deben incorporarse en el texto entre comillas. Las de más de tres líneas deben incluirse en párrafo aparte, con una indentación de 1 cm. a la izquierda y a la derecha.
11. Copias para autores: Los colaboradores cuyos textos sean publicados en *Lenguaje* recibirán dos ejemplares del número de la revista donde figura su artículo. Si se trata de dos o tres autores, cada uno recibirá dos ejemplares.
12. Artículos no publicados: Los artículos no seleccionados no serán devueltos a los autores.

Anuncio importante: A partir del año 2007, la revista *Lenguaje* cambió de periodicidad. Se publica un volumen anual con dos números. Así, el Volumen 35 (2007) está compuesto del Número 1, publicado en junio, y del Número 2 (número actual), publicado en diciembre. La revista recibe permanentemente las contribuciones de los autores.

Cupón de suscripción
Revista Lenguaje

Información del suscriptor

Nombre _____ Apellido _____

Institución _____ Fecha de envío _____

Dirección _____ Ciudad _____

Departamento, país _____

Teléfonos _____ Fax _____

A.A. _____ Correo electrónico _____

Valor de la suscripción anual

En Colombia: \$ 20.000,00, más \$ 5.000,00 para gastos de envío nacional.

En el exterior: US \$ 50,00; incluye gastos de envío internacional.

Adquisición de números anteriores

No.	Año	Colombia	Exterior
Vol. 35, No. 2	2007	\$15.000	US \$30,00
Vol. 35, No. 1	2007	\$15.000	US \$30,00
Número 34	2006	\$12.000	US \$25,00
Número 33	2005	\$12.000	US \$25,00
Número 32	2004	\$12.000	US \$25,00
Número 31	2003	\$12.000	US \$25,00
Nos. anteriores	1972-2002	\$ 8.000	US \$25,00

Forma de pago

- Consignación nacional: C.C. No. 2484-00189-2 del Banco de Bogotá, a nombre de Consorcio Univalle Facultad de Humanidades (para consignar, solicitar el formato Fiducomercio). No olvide anexar la fotocopia del recibo a este cupón o enviar copia del recibo al fax N° (2)3330494.
- Cheque en dólares a nombre de la Universidad del Valle; enviar el cheque por correo certificado.
- Transferencia bancaria (pago en dólares). Banco intermediario: Bank of America (ABA/routing 066007681); Banco beneficiario: Banco de Bogotá (1901148988); Beneficiario: Universidad del Valle (C.C. No. 484-21073-7), Carrera 5 #10-39, Santiago de Cali, Colombia. Tel. 8830550.
- Transferencia bancaria (pago en euros). Banco intermediario: City Bank (ABA 021000089, Swift CITIUS33, New York, E.U.A.); Beneficiario: Banco de Bogotá, Universidad del Valle (C.C. No. 484-21073-7), Carrera 5 #10-39, Santiago de Cali, Colombia. Tel. 8830550.

Dirección de correspondencia

Revista Lenguaje, Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle, Edificio 315, Ciudad Universitaria, Sede Meléndez, Santiago de Cali.
Tel. (2)339 8497 o (2)3212100 Ext. 2888 Fax. (2)3330494
Correo electrónico: revistalenguaje@univalle.edu.co