

Ročník 13/2003

BULLETIN SUF

SDRUŽENÍ UČITELŮ FRANCOUZŠTINY
ASSOCIATION DES PROFESSEURS DE FRANÇAIS





Dotisk v září 2003



Dotisk v září 2003



schválilo
MŠMT ČR

Pro základní školy

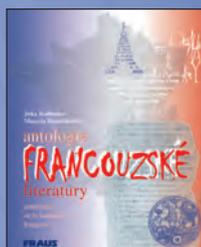


Poznávejte Francii

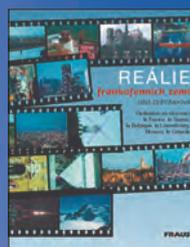


schválilo
MŠMT ČR

Pro střední a jazykové školy



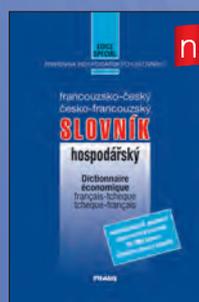
Dějiny francouzské literatury



Prohloubení slovní zásoby



Dílo oceněno českým literárním fondem

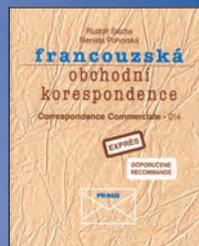


novinka

Nejrozsáhlejší ekonomický slovník



Aktuální slovní zásoba



Obchodujeme a komunikujeme ve francouzštině



Praktické příručky

Doporučujeme ze zahraniční literatury...



Pro 2. stupeň ZŠ



Na září připravujeme český doplňkový materiál.

Výhradní distributor v ČR
Pro střední a jazykové školy



Pro střední a jazykové školy



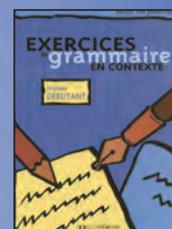
Příprava na zkoušku DELF 1. úrovně



Praktické cvičebnice



Praktické cvičebnice



Praktické cvičebnice



Obchodní francouzština pro začátečníky





SDRUŽENÍ UČITELŮ FRANCOUZŠTINY

BULLETIN

Vydává Sdružení učitelů francouzštiny za finanční podpory
MŠMT ČR a Francouzského institutu v Praze



Bulletin č. 47, ročník 13/2003

I. Oznámení, pozvánky, akce	
- Pozvánka na sympozium 2003	5
- F.I.P.F. - Atlanta 2004	6
- Informace o podzimním soustředění	7
II. Zprávy z institutu	
- Carnet de notes (J. Votava)	8
III. Ohlasy z konferencí	
- IV. střeoevropská regionální konference FIPLV (M. Fenclová)	11
- Didactique des langues, plurilinguisme et formation des enseignants (V. Castellotti)	12
- Engagement de l'enseignant dans l'enseignement/apprentissage de la lecture en langue étrangère (K. Karpíňská)	14
- Enseigner à apprendre du vocabulaire dans le cadre de la présentation des méthodes dites non-conventionnelles en cours de méthodologie (S. Szramek)	17
- XIII ^e Colloque international de la F.I.P.F (J. Kolmanová, J. Táborská)	19
- Conférence internationale sur FOS « Progilingua 2003 » à Plzeň (H. Potměšilová)	20
- 24 heures à Lisbonne	20
IV. Příspěvky členů SUF	
- Lettre pédagogique Cavilam / TV5, septembre 2003, N° 51	21
- En perdant leur majuscule, ils sont passés à la postérité (J. Uvírová)	23
- Francouzština o prázdninách (S. Ježková)	26
- La symbolique de la Tour Eiffel dans quelques publicités tchèques (J. Boyon) ...	28
- Les études françaises : déclin ou reconquête? (J. Uvírová)	29
- Quelques repères de l'éducation nationale en mouvement (J. Uvírová)	31
- « S'engager dans un projet international » neboli pár postřehů k projektu Sokrates – Comenius (M. Čemusová)	32
- Poésie et théâtre en FLE (A. & H. Noubel)	33

Bulletin Sdružení učitelů francouzštiny

Redakce: Helena Jagielska (helena.jagielska@seznam.cz)

Jana Táborská (jana.taborska@gymstola.cz)

Kontaktní adresa: Sdružení učitelů francouzštiny

Bubenská 55

170 00 Praha 7

e-mail: suf@centrum.cz

<http://suf.webpark.cz>

La date limite de la remise des articles pour le numéro prochain du Bulletin est le 15 décembre 2003.

Prière de les envoyer sous forme électronique, en Word,

aux adresses de la rédaction:

helena.jagielska@seznam.cz ou jana.taborska@gymstola.cz

Mezinárodní standardní číslo seriálových publikací: ISSN 1212-1657

Grafická úprava: Petr Charamza

Foto na obálce (M. Dário Pagel, prezident FIPF, na kolokviu v Sèvres): Jana Táborská

Tisk: MTT, Praha 8, Za Poříčskou branou

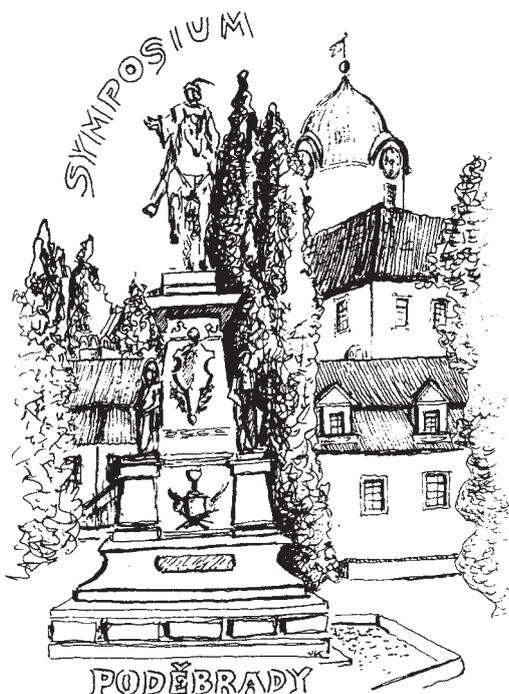
Distribuce: SEND Předplatné, P.O. Box 141, Praha 4

Redakční uzávěrka Bulletinu č. 48: 15. prosince 2003

Bulletin č. 47 byl dán do tisku dne 25. září 2003

POZVÁNKA

X. sympozium SUF – PODĚBRADY 2003



Zveme všechny členy Sdružení učitelů francouzštiny na X. sympozium SUF, které se koná ve dnech 15.–16. listopadu 2003 v Hotelové škole, Komenského 156/III, Poděbrady.

Účastnický poplatek je 250 Kč.

Platbu zasílejte na účet SUF, Česká spořitelna, Praha 1, číslo účtu 1935150359/0800, konstantní symbol 0379, variabilní symbol 200, adresa majitele účtu: SUF, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1.

Potvrzení o zaplacení účastnického poplatku vezměte s sebou na sympozium!!!

Ubytování a stravování hradí SUF. (Případné přenocování z pátku na sobotu si účastníci zajišťují a hradí sami.)

Přihlášku zašlete do 25. 10. 2003, e-mailem na adresu vhdlesk@seznam.cz, eventuálně obyčejnou poštou na adresu Helena Dlesková, Krouzova 3051, 143 00 Praha 4.

Přihlášení účastníci již neobdrží žádnou další pozvánku. Případné odhlášení je nutné oznámit nejpozději 14 dní před sympoziem.

Prezentace účastníků bude v sobotu 15. 11. od 9,30 v hale hotelu.



Přihláška na X. sympozium SUF

Jméno a příjmení:

Bydliště:

Škola:

**Závazně se přihlašuji k účasti na X. sympoziu SUF,
které se koná ve dnech 15. a 16. 11. 2003
v Hotelové škole v Poděbradech.**

Datum: Podpis:



APPEL A COMMUNICATIONS
Congrès mondial des professeurs de français
du 17 au 23 juillet 2004 à Atlanta, USA
XIème congrès de la FIPF / 77^{ème} congrès de l'AATF
Le français: le défi de la diversité

- Ce formulaire doit parvenir au comité de sélection avant le 1 octobre 2003.
- On vous informera avant le 15 décembre 2003 si votre proposition est retenue.
- Si vous intervenez avec d'autres personnes, chaque intervenant doit fournir les renseignements suivants. Remplissez complètement le formulaire.
- Envoyer ce formulaire à AATF / 2004 Atlanta, Mailcode 4510, Southern Illinois University, Carbondale, IL 62901-4510, USA. Vous pouvez également le soumettre par fax à 1-618-453-5733 ou en fichier joint à [programme@2004atlanta.org].
- Veuillez remplir ce formulaire à la machine ou en caractères d'imprimerie et vous assurer de la lisibilité des noms et adresses.
- Consulter la déclinaison thématique au verso.

NOM et prénom(s): _____ Nom d'éventuels co-intervenant(s) _____

(joindre un formulaire pour chaque intervenant)

Affiliation (établissement scolaire ou association, sans abréviations; à paraître dans le programme): _____

Adresse postale: _____ Domicile ou _____ Travail: _____ Sexe: _____ M _____ F

Rue: _____

Ville: _____ Etat/province _____

Code postal: _____ Pays _____

Téléphone : _____ (indicatif du pays) _____ Numéro _____

Numéro de fax: _____ Adresse électronique: _____

Durée de présentation: _____ communication 20 mn _____ atelier 60 mn

Titre de la communication: _____

Thématique : _____ Diversité politique _____ Diversité pédagogique et didactique

_____ Diversité des usages

Domaine : _____ Français langue étrangère _____ Français langue maternelle

_____ Français langue seconde

Niveau d'enseignement: _____ primaire _____ secondaire

_____ supérieur _____ adulte

_____ tout niveau

Mots clés: _____ culture _____ littérature _____ médias et nouvelles technologies

_____ techniques d'enseignement _____ politique linguistique

_____ formation des enseignants _____ français des spécialités

_____ linguistique _____ usage du français Autre: _____

_____ Cochez s'il s'agit d'une session organisée par une commission.

Équipement audio-visuel: Toutes les salles seront équipées de rétroprojecteurs.

_____ Projecteur de diapositives _____ Lecteur de cassettes/CD

_____ Magnétoscope et téléviseur _____ PAL/SECAM _____ NTSC (système américain)

_____ Ordinateur et projection (PC uniquement)

Veuillez commander seul l'équipement dont vous aurez vraiment besoin. Sans réservation, aucun équipement ne sera possible.

Veuillez indiquer ci-dessous le nom (sans abréviations) de votre association nationale.

Titre: _____

Résumé en français (50 mots, à paraître dans le programme)

Description de la communication (250 mots maximum)



- Le dialogue des cultures pour en inculquer le respect
- Le français en tant que vecteur des cultures, notamment francophones et partenaires
- L'exception culturelle
- Le contact des langues et la promotion du plurilinguisme
- La prise en compte des langues nationales et du milieu
- Les alliances entre langues
- La mondialisation et l'altermondialisation
- La présence dans les médias de diffusion (Cinéma, télévision, radio, bande dessinée, Internet, musique et chanson, théâtre et supports écrits du type journaux, livres, revues...)
- La responsabilité des pays francophones en matière de promotion du français, de démocratisation d'accès au français, de partage de cette langue qui appartient au patrimoine mondial

Table ronde 1: Le rôle des associations dans la politique linguistique

Table ronde 2: Langue française, culture et mondialisation dans la perspective d'un progrès individuel et collectif

2. DIVERSITÉ PÉDAGOGIQUE ET DIDACTIQUE

- Les méthodes d'enseignement/apprentissage du français et la contextualisation de ces méthodes
- La formation des maîtres en matière de la gestion de la diversité
- Les lieux d'apprentissage existants et potentiels (à l'école, hors de l'école, lieux publics, privés, associatifs...)
- La différenciation dans les pratiques d'enseignement et d'évaluation du français: la prise en compte de l'âge et du niveau d'apprentissage, des besoins spécifiques, des demandes et de la langue d'origine des apprenants, l'enseignement précoce sous ses diverses formes
- La didactique des cultures francophones
- La didactique de la littérature
- L'utilisation des divers médias de diffusion en classe de français

Table ronde: L'exploitation de la diversité didactique pour enrichir la personnalité des apprenants

Table ronde: Les différents points de vue nationaux dans une perspective internationale

3. DIVERSITÉ DES USAGES

- Les parlers francophones, leurs standards, leurs registres langagiers et leurs légitimités
- Les statuts du français (FLM, FLS, FLE, langue des migrants...)
- Le français de spécialité (économie, diplomatie, informatique, tourisme, droit, affaires...)
- L'impact des langues et cultures environnantes (créolisation, régionalisme, langues des banlieues...)
- La littérature en français (littérature de l'exil, postcoloniale, les genres littéraires et leur devenir, la littérature contemporaine, la littérature en français à travers le monde, la diffusion des littératures francophones...)
- Le français dans les médias de diffusion

Table ronde: Enseigner les œuvres de création artistique (littéraire et autres)? Comment? Pourquoi? Laquelle?

Table ronde: Favoriser la diversité du français ou au contraire veiller à son unité pour assurer la promotion de la langue

INFORMACE PRO ZÁJEMCE O ÚČAST NA XI. KONGRESU MEZINÁRODNÍ FEDERACE UČITELŮ FRANCOUZŠTINY (FIPF)

Eventuální účastníci by se měli se žádostí o proplacení cestovního obrátit přednostně na svého zaměstnavatele.

Výbor SUF se pokusí získat za tímto účelem zvláštní příspěvky od sponzorů, FI a MŠMT. Na základě aktuální finanční situace SUF potom rozhodne o výši případného finančního příspěvku na cestovné účastníkům kongresu, kteří zde přednesou svůj příspěvek.

INFORMACE O PODZIMNÍM SOUSTŘEDĚNÍ

Podzimní soustředění francouzštinářů pořádané Pedagogickým centrem Praha se bude konat 3. - 6. 11. 2003 v učebnách PC Praha, Staropramenná 17, Praha 5, u stanice metra Anděl.

Kontaktní adresa: PC Praha, Učňovská 100/1, 190 00 Praha 9 - Jarov
tel. sekretariát: 266 106 307
ing. Marta Batelková: 266 106 350



Carnet de notes

Les activités du Service de coopération linguistique et éducative de l'Ambassade de France à Prague ont été nombreuses cet été. Voici en bref les opérations réalisées.

(www.accord-langues.com). Voici le rappel des stages effectués.

A) SÉJOURS LINGUISTIQUES ET CULTURELS POUR ÉTUDIANTS

1. Séjour linguistique en famille organisé par le Centre d'Echanges Internationaux/ Club des 4 Vents (www.cei4vents.com) du 29 juin au 12 juillet à Montpellier. Ce séjour a été organisé en faveur des jeunes lauréats du concours national en conversation française (cf. Bulletin SUF N° 45, pp. 12 à 14) : Eliška Šrámková (catégorie A1, ZŠ s rozšířenou výukou jazyků, Liberec V) et Alžběta Müllerová (A2, Gymnázium Omská, Praha 10). Nous avons offert également une place à l'accompagnateur des deux étudiantes mineures : Petra Kotková (Gymnázium Sladkovského náměstí, Praha 3).

2. Session internationale 2003 de la manifestation Allons en France du 21 au 31 août organisée conjointement par le Ministère français des Affaires Étrangères (www.diplomatie.gouv.fr) et l'Union Nationale des Centres Sportifs en Plein Air (www.ucpa.com). La République tchèque a été représentée à cet événement majeur de l'année accompagnant les 9^{èmes} Championnats du monde d'athlétisme, par cinq jeunes lauréats (issus du concours national en conversation française et du concours de la Francophonie) et un professeur accompagnateur : Michaela Kocingerová (B1 ex-aequo, Akademické gymnázium, Praha 1), Marta Emlerová (B1 ex-aequo, První české gymnázium, Karlovy Vary) et Jiří Vejmelka (B2, Gymnázium O. Březiny, Telč), Sona Michlíčková (Francophonie, Gymnázium, Vítkov) et Filip Fischer (Francophonie, Gymnázium Jateční, Ústí nad Labem) et Alena Váchová (accompagnatrice, ZŠ Bezručova, Hradec Králové). Pour plus d'informations sur l'événement consultez la page suivante : www.allonsenfrance.com.

B) BOURSES PÉDAGOGIQUES ET LINGUISTIQUE

POUR PROFESSEURS

Deux établissements d'enseignement de la langue française, reconnus à l'échelle internationale, ont été contactés pour la mise en place des formations continues des enseignants tchèques : le Centre Universitaire d'Études Françaises (CUEF) de l'Université Stendhal Grenoble 3 (www.u-grenoble3.fr/cuef) et Accord Ecole de langue de Paris

1. Formation continue en didactique et pédagogie du FLE et FLS du 7 au 18 juillet au CUEF de Grenoble

Sur 34 candidatures recensées nous avons accordé 8 bourses pour un séjour de formation continue des professeurs de français. Ont bénéficié de ce stage les professeurs suivants : Jana Amadou Titi (Gymnázium Slovanské náměstí, Brno), Miroslava Bártová (Gymnázium UNESCO, Uherské Hradiště), Jaroslava Duronová (Gymnázium Oty Pavla, Praha), Martina Kokštejnová (OA a VOŠ cestovního ruchu, Karlovy Vary), Sona Macurová (Gymnázium, Frýdlant nad Ostravicí), Daniela Sošková (Gymnázium a SPgŠ, Čáslav), Gabriela Šimůnková (Gymnázium, Jablonec nad Nisou) et Jana Štrynclová (Gymnázium a sportovní gymnázium, Jablonec nad Nisou).

2. Formation continue en didactique et pédagogie du FLE et FLS suivi de l'atelier DELF Junior du 7 au 18 juillet au CUEF de Grenoble

Un appel d'offre a été diffusé essentiellement parmi les enseignants des établissements scolaires ayant participé activement dans la préparation et la passation du DELF scolaire (voir Bulletin SUF N° 45, pp. 5 à 7) : Jindřiška Dufková (Gymnázium a sportovní gymnázium, Praha 10), Věra Ghaisová (Gymnázium J. K. Tyla, Hradec Králové), Jan Hanka (Caledonian School, Praha), Katarína Mrázová (Gymnázium s rozšířenou výukou cizích jazyků, Ostrava-Poruba) et Alena Smyslilová (Cyrilometodějské gymnázium, Prostějov).

3. Multimédia et didactique du FLE du 7 au 18 juillet au CUEF de Grenoble

Ce stage a été organisé dans le cadre du projet de coopération en matière du renouveau des pratiques didactiques des enseignants (formation à l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication) : Zdenka Akselrodová (Gymnázium Jana Nerudy, Praha 1), Marcel Musiolek (Gymnázium Matyáše Lercha, Brno) et Blanka Gruntová (Slovanské gymnázium, Olomouc).

4. A été inscrit également dans ce projet le stage pédagogique intitulé Pratiques du multimédia – les nouvelles technologies organisé du 21 juillet au 1^{er} août par Accord Ecole de langues de Paris. A participé à ce stage Simona Brothánková, enseignante à Gymnázium s rozšířenou výukou cizích jazyků à Ostrava-Poruba.

5. Cours intensifs de français du 7 juillet au 1^{er} août



au CUEF de Grenoble destinés à la formation linguistique renforcée des professeurs des disciplines scientifiques, issus des sections bilingues francophones : Jarmila Davidová (Slovanské gymnázium, Olomouc) et Jaromír Kekule (Gymnázium Jana Nerudy, Praha 1).

C) OFFRES D'APPARIEMENT SCOLAIRES

Il nous a été transmis récemment quatre propositions pour un projet de coopération bilatérale entre les établissements scolaires français et tchèques. Ci-dessous les copies du courrier reçu.

1) Lycée général et technologique Marguerite Yourcenar (Le Mans)

Bonjour,

Je suis professeur dans un lycée du Mans en France (300 km au sud-ouest de Paris). Je suis intéressé par l'échange d'idées et de travaux entre mes élèves et les élèves d'autres lycées européens (15-17 ans) sur des sujets de société, d'histoire ou de géographie. Je suis moi-même professeur d'histoire-géographie et éducation civique. Je peux compter pour ce projet sur la collaboration de plusieurs autres professeurs (anglais, allemand, espagnol). Je recherche des professeurs de français de différents pays de l'Union européenne, ayant des groupes d'élèves de l'âge des miens (15-17 ans) intéressés par ce projet.

Je propose la construction en commun d'un site web à partir d'échanges d'e-mails. Je me charge de la construction du site web.

Pour plus de détails, je vous propose de consulter le site web que j'ai constitué pour ce projet : <http://site.voila.fr/ycigognes/index.html>. Ce projet pourrait évoluer vers la réalisation d'un programme Comenius.

Merci de m'avoir lu et de me répondre si ce projet vous intéresse.

Pierre DELAHAYE

Lycée général et technologique Marguerite Yourcenar
2, Rue du Miroir
BP 27168
72007 LE MANS cedex 1
tél. : 00 33 2 43 84 02 60
fax : 00 33 2 43 86 62 92
E-mail : ce.0721493G@ac-nantes.fr
et delahaye.hist-geo@wanadoo.fr

2) Collège du Stockfeld (Strasbourg)

Monsieur,

Suite à notre conversation téléphonique de vendre-

di dernier, je vous envoie quelques précisions sur le projet de correspondance par messagerie électronique que nous aimerions établir entre élèves français et tchèques lors de la prochaine année scolaire. Il s'agit d'élèves de 4^e, âgés d'environ 14 ans, vivant dans un quartier de Strasbourg assez défavorisé.

Cette correspondance s'inscrit dans le cadre d'un projet plus général de découverte de la diversité de l'Europe et des Européens. Ce projet s'articulera autour de plusieurs modules : institutions européennes – minorités d'Europe centrale et orientale – langue et littérature tchèques – représentation de l'autre et expérience de l'ailleurs chez quelques écrivains européens.

Si les élèves des deux établissements trouvent de l'intérêt à cette correspondance, nous pouvons envisager d'approfondir la connaissance réciproque dans le cadre d'un voyage en République tchèque ou même d'un appariement.

Je vous serais donc très reconnaissante de bien vouloir me proposer les coordonnées de quelques établissements tchèques susceptibles de collaborer à notre projet et ayant des élèves pouvant communiquer en français.

Très cordialement.

Claire Cabanel de Quenaudon
36 A, Rue du Général Leclerc
F 67115 PLOBSHEIM
Tél. : 00 33 3 88 98 73 82
E-mail : claire.cabanel@evc.net

Coordonnées du collège :
Collège du Stockfeld
71, Rue des Jésuites
67100 STRASBOURG
Tél. : 00 33 3 90 40 16 83
Fax : 00 33 3 90 40 16 89

3) Collège Notre-Dame (Poissy)

A la recherche d'un appariement Tchéquie – Poissy

En 2003, l'Union européenne s'est élargie, les traités ont été signés, les peuples ont voté. Mais cela ne suffit pas, il faut maintenant faire l'Europe.

C'est donc notre objectif : nous voulons contribuer de façon concrète à la construction de l'Europe, nous pensons qu'elle n'est pas simplement la mise en application de 100 000 pages de directives européennes. Nous rêvons, comme Victor Hugo en 1849 : « *Un jour viendra où (...) vous toutes, nations du continent, (...) vous vous fondrez étroitement dans une unité supérieure, et vous constituerez la fraternité européenne (...)* ». Pour que ce rêve devienne réalité, nous croyons qu'il n'y a pas de meilleur moyen que de créer des liens entre les jeunes européens qui en sont l'avenir.

Professeurs dans un collège dans l'Ouest de la région parisienne, nous avons, en 2003, découvert la Pologne grâce à un appariement avec un lycée de



Cracovie. Cette expérience a été extraordinairement enrichissante. C'est pourquoi nous souhaitons la renouveler cette année.

Nous sommes donc à la recherche d'un établissement de Prague ou de ses environs qui acceptera de mettre en place un appariement avec nous.

Cet échange concernerait un groupe d'une vingtaine de nos élèves de 4^{ème} et 3^{ème} (de 13, 14 ou 15 ans) qui apprennent 2 langues vivantes, l'anglais et l'allemand ou l'espagnol. Nous souhaitons qu'il permette aux élèves, Tchèques et Français, de se découvrir les uns les autres, de découvrir le mode de vie, les coutumes de chacun des deux pays, et peut-être pour les enfants tchèques apprenant la langue française de mettre leur enseignement en pratique, et ceci grâce à l'accueil dans les familles.

Notre collège est un établissement de l'enseignement privé catholique sous contrat d'association avec l'Etat ; il est situé dans un quartier ancien et historique de Poissy, au milieu d'un parc planté de très vieux arbres, à quelques kilomètres de Versailles et à environ 25 minutes du centre de Paris auquel nous sommes reliés par de nombreux trains et RER ; la visite de Paris est donc très facile.

Si le projet vous intéresse, vous pouvez nous contacter :
Nicole MICHEL et Bertrand HUNAULT
Collège Notre-Dame
14, Avenue Blanche de Castille
78300 POISSY
Téléphone : 01 39 79 63 40
Adresse e-mail : direction.ndpoissy@wanadoo.fr
Fax : 01 30 65 96 31
Vous pouvez aussi consulter notre site Internet :
www.notre-dame-poissy.com

4) Lycée Notre-Dame de Bury (Margency)

Bonjour,

Avec ma collègue d'allemand au lycée – nous sommes une école mariste – nous aimerions trouver une école à Prague avec laquelle nous pourrions faire un échange durant l'année 2003-2004. Nous souhaitons le contact avec une école et donc être logés en famille pour un enrichissement humain réciproque – les élèves concernés seraient avant tout des élèves du lycée étudiant l'allemand et l'anglais évidemment, âgés de 16 à 18 ans. Nous mettons en place en ce moment un projet pédagogique autour de Kafka et des juifs à Prague.

De ce fait nous aimerions rencontrer une école aussi motivée que nous le sommes. Notre école est habituée à recevoir et nos élèves sont toujours partants pour accueillir. Ils sont très ouverts. Il n'y aura donc aucun problème pour l'accueil des jeunes pragois.

Je vous remercie à l'avance pour l'intérêt que vous attacherez à notre demande et dans l'attente de réponses de votre part, je vous prie d'agréer l'expression de mes meilleures salutations.

Geneviève MALIDIN
Lycée Notre-Dame de Bury
1, Avenue Georges-Pompidou
95580 MARGENCY
tél. : 01 34 27 38 00

ou (à domicile) :
1, Rue des Saules-Bridault
95110 SANNOIS
tél. et fax : 01 34 10 01 34
e-mail : <mailto:philippe.malidin@free.fr>

D) SUBVENTIONS AUX ECHANGES SCOLAIRES

Notre politique de promotion de la langue française se traduit par ailleurs par l'aide aux échanges scolaires sous forme de subventions au voyage des écoliers tchèques en France. Soucieux de donner l'égalité des chances à tout établissement scolaire, nous avons décidé que toute demande de subvention à ces échanges devrait désormais reposer sur un projet pédagogique précis. Les principaux axes ont été définis sur la fiche de candidature (disponible sur nos pages Internet). Pour rappeler les grands chiffres de cette année, voici le tableau de synthèse :

Nbre de projets présentés	21
Nbre de projets retenus	10
Nbre de projets refusés	11
Montant total des subventions allouées	105 000 Kč

Jiří VOTAVA

Chargé de mission

Coopération linguistique et éducative



IV. STŘEDOEVROPSKÁ REGIONÁLNÍ KONFERENCE FIPLV (Fédération internationale des professeurs de langues vivantes) za účasti franštinářů

Tato významná událost, pořádaná Středoevropským regionem FIPLV, Kruhem moderních filologů a Pedagogickou fakultou UK, za významné podpory MŠMT ČR, proběhla ve dnech 6. a 7. února 2003 na pražské pedagogické fakultě. Ústředním tématem bylo „Vzdělávání učitelů cizích jazyků na počátku 21. století“. Členové SUF byli o konferenci informováni a pozváni k účasti předem v Bulletinu.

FIPLV jako nevládní organizace oficiálně podporovaná UNESCO, založená roku 1932 v Paříži za účasti Československa, sdružuje národní multilingvní a mezinárodní monolingvní organizace učitelů jazyků. Působí na všech kontinentech. Usiluje o všestranný rozvoj učení jazykům, o mnohojazyčné a mnohokulturní pojetí jazykových vzdělávacích politik, o maximální zpřístupnění učení cizím jazykům všem obyvatelům planety s cílem komunikačního sblížení, porozumění, respektování a duchovního obohacování. Se všemi těmito záměry naše francouzštinářská obec, jak známo, výrazně rezonuje. Jubilejní XX. světový kongres FIPLV se uskutečnil roku 2000 opět v Paříži a poslední proběhl letos v srpnu v Johannesburgu. FIPLV rozvíjí činnost též na regionální úrovni.

Při koncipování této pražské středoevropské konference FIPLV jsme vycházeli z předpokladu, že s 21. stoletím se před námi otevírá období komunikace vyššího řádu, jejíž stěžejní součástí zůstává komunikace jazyková. Komunikace mezi různými jazykovými společenstvími předpokládá znalost a tedy studium různých jazyků, z nichž každý je pro někoho mateřský, pro jiného cizí. Vícejazyčná kompetence je společenským požadavkem budoucí Evropy. Předpokládá to, že občanům všech evropských zemí se dostane odpovídajícího jazykového vzdělávání. Podmínkou úspěchu je vzdělaný, invenční, zaujatý učitel (který si je zároveň vědom vlastní ceny). Jak zajistit takto ambiciózně pojaté vzdělávání učitelů cizích jazyků? Na tuto otázku měli účastníci konference hledat odpovědi.

Mezi tématy, k nimž směřovaly přednášky v plénu i jednání v šesti sekcích, je nutno zmínit zejména následující: - Didaktika cizích jazyků jako součást profesionální přípravy učitelů - Didaktika cizích jazyků jako vědní obor - Současné problémy v přípravě budoucích učitelů a) ve vztahu k dílčím lingvistickým, literárněvědným a sociokulturním disciplínám b) ve vztahu k dílčím otázkám didaktiky cizích jazyků - Celoživotní vzdělávání učitelů cizích jazyků - Specifika přípravy učitelů cizích jazyků pro ZŠ - Problematika méně rozšířených cizích jazyků.

Úvodní přednášku na téma Didaktika cizích jazyků v přechodu studenta do role učitele proslavil prof. Stanislav Jelínek (UK PedF), Véronique Castellotti (Francie) hovořila o vlivu společenských proměn na obsah vzdělávání učitelů v mnohojazyčné a mnohokulturní společnosti, Tere-

za Siek-Piskozub (Polsko) o sociálním konstruktivismu v cizojazyčném vyučování, Radomil Choděra (UK PedF) prezentoval své pojetí didaktiky cizích jazyků jako vědní disciplíny, Władysław Woźniowicz (Polsko) se zabýval diskursivní kompetencí učitele cizího jazyka, Reinhold Freudenstein (Německo) se zamýšlel nad vlastnostmi, které odlišují učitele a dobrého učitele, Josef Hendrich zdůraznil zodpovědnost jako důležité kritérium profesionality učitele a Edward Batley (Velká Británie) uvažoval o roli konverzace v cizojazyčném vyučování a o tom, jaký význam má umění konverzovat v současné společnosti.

Obrovský zájem o účast na konferenci překročil kapacitní možnosti. Nakonec se prezentovalo téměř 250 účastníků a hostů, mezi nimi dva čestní předsedové FIPLV - prof. E. Batley (GB) a doc. J. Hendrich (ČR). Bylo mezi námi 21 kolegů ze Slovenska, 6 z Polska, 3 z Německa, po jednom z Francie, Velké Británie a Švédska. Regionálně byly zastoupeny všechny české a moravské univerzity, na jejichž fakultách jsou připravováni učitelé cizích jazyků, 4 slovenské a 2 polské univerzity. Celkem bylo na konferenci zastoupeno 11 českých a moravských a 9 zahraničních univerzit. Přisvěvky pronesli též pracovníci výzkumných ústavů, pedagogických center a učitelé středních a základních škol a vysokoškolské učitelé odborného jazyka pro nefilology. Cenné je, že snad poprvé (?) se podobného jednání učitelů cizích jazyků zúčastnili též bohemisté zabývající se didaktikou češtiny pro cizince, což významně koresponduje s aktuálním evropským důrazem na pěstování jazyků, jež nejsou prostředkem širší mezinárodní komunikace, a lze v tom spatřovat i jeden z českých národních zájmů.

Konference zřetelně prokázala, že didaktika cizích jazyků je obor, který disponuje intelektuálním a realizačním zázemím, jehož kvantitativní i kvalitativní parametry jsou přinejmenším slibné. Jinak řečeno, učitelé cizích jazyků na všech úrovních si uvědomují aktuálnost poslání své disciplíny a k jejímu rozvoji chtějí a dovedou přispět.

Poněvadž se veškeré části programu ani konkrétní vystoupení záměrně nezaměřovaly na jednotlivé jazyky, ale na problémy, které se tak či onak dotýkají všech, projevila se zde výhoda vzájemné (interlingvální/interdisciplinární) komparace. Ale pro nás jako franštináře je radostné, že náš jazyk byl výrazně personálně zastoupen jak mezi účastníky, tak mezi organizátory. Franštináři přednesli 7 příspěvků, z nich tři byly zahraniční. Redakce Bulletinu doporučila, aby právě tyto zahraniční příspěvky byly otisknuty. Na dalších stránkách proto přinášíme texty Véronique Castellotti (Francie), Katarzyny Karpińské-Szaj (Polsko) a Sonii Szramek-Karcz (Polsko).

Marie Fenclová



DIDACTIQUE DES LANGUES, PLURILINGUISME ET FORMATION DES ENSEIGNANTS

0. Introduction

La fin du 20^e siècle a été marquée par un certain nombre de bouleversements d'ordre géopolitique, social, culturel notamment qui ont entraîné des transformations sociolinguistiques essentielles pour la didactique des langues. Après avoir rappelé brièvement la nature de ces transformations, j'essaierai d'étudier les évolutions qui leur sont consécutives et leurs prolongements en matière de formation des enseignants.

Du point de vue qui nous intéresse, le fait le plus marquant est le déplacement et la relativisation des frontières : frontières entre les pays, entre les langues, entre les disciplines.

- **les frontières entre les pays** : les bouleversements intervenus en Europe centrale et orientale sont suffisamment connus pour ne pas y revenir ; notons seulement que ces déplacements ont aussi des conséquences en termes linguistiques (voir par exemple le cas du serbo-croate, Calvet 1999) ;

- **les frontières entre les langues** : un certain nombre de travaux récents, en sociolinguistique, insistent sur la difficulté à déterminer de manière valide où finit telle langue et où commence telle autre et ont choisi, pour décrire ce phénomène, la notion de continuum. Ceci peut être appliqué aux relations entre langues voisines comme, notamment, certaines langues slaves ;

- **les frontières entre les disciplines** : un nombre croissant de chercheurs en sciences humaines, oeuvrent à la marge de plusieurs disciplines, reconstituant leurs objets au moyen d'emprunts et de métissage, pour mieux les appréhender dans leur complexité. La didactique des langues (DDL), qui s'est longtemps posé la question de son identité par rapport à d'autres disciplines, est au cour de ce débat.

La remise en question, à ces différents niveaux, d'entités sûres, garanties, aux contours aisément identifiables, provoque des effets dans le domaine de l'apprentissage et de l'enseignement des langues et est à l'origine de ce qui marque fortement la DDL en ce début de 21^e siècle, à savoir :

- *La remise en cause de l'universalisme*

Celle-ci a déjà commencé. Mais on est dans l'obligation de constater que la contextualisation des orientations et des outils didactiques ne prend à l'heure actuelle, que des formes timides (voir l'édition de manuels de FLE, exportés au mieux après « adaptation » très légère de manuels conçus en France).

- Liée à cette remise en cause, *une prise en compte accrue des acquis, des besoins et des enjeux spécifiques* pour déboucher sur une diversification des langues, des objectifs et des voies d'accès à ces langues. Les travaux de René Richterich avaient déjà ouvert la voie dans cette direction, qu'a explorée le Conseil de l'Europe. Mais les retombées en sont encore limitées, malgré un certain nombre d'initiatives.

Pour préciser les formes que peuvent prendre ces remises

en cause, il faut examiner les enjeux liés à ces changements et les principales situations concernées. Ce sont, me semble-t-il :

1. Des enjeux et des situations complexes, qui concernent essentiellement trois types d'entités :

- les situations dans lesquelles on a besoin de recourir à une ou plusieurs langues non maternelles. Celles-ci portent les indices des transformations récentes (mondialisation, intégration européenne, etc.), qui ont encore renforcé la saillance d'une dimension linguistique incontournable, marquée à la fois par la suprématie de l'anglais et par les indices d'une pluralité grandissante et de plus en plus sollicitée. Celle-ci se traduit, d'un point de vue quantitatif, par un renforcement de l'apprentissage et de l'usage de plusieurs langues.

- les **publics** destinataires des enseignements de langues
Ceux-ci ont évolué et se sont diversifiés dans leur composition, mais aussi et surtout dans leur parcours langagier. Les « nouveaux apprenants » ont des répertoires complexes et diversifiés et sont insérés dans des réseaux de communications, matériels ou virtuels, qui créent un contexte dominé par la présence continue de la diversité. On ne peut raisonnablement envisager d'enseigner les langues de la même façon à un locuteur ne fréquentant qu'une seule langue et n'ayant que peu de relations à d'autres cultures et à un autre, baignant dans le plurilinguisme depuis son enfance de par ses origines et/ou ses pratiques courantes.

- les **représentations** sociales concernant le rôle des langues, leur utilité et leur appropriation

Ces dernières restent encore largement marquées par des conceptions monolingues de la communication et de l'apprentissage des langues mais on peut entrevoir une évolution dans ce domaine. On peut observer notamment une plus grande valorisation, dans la plupart des pays européens, de la part des langues dans les systèmes éducatifs et d'un embryon de diversification de leurs modes d'apprentissage .

Ces transformations, qui touchent de nombreux pays, produisent des retombées en matière d'orientations concernant les politiques linguistiques et éducatives (Beacco & Byram 2002). D'un point de vue didactique, le Conseil de l'Europe a également pris acte de ces changements, qui ont nécessité de renouveler le cadre dans lequel on apprend, on enseigne et on évalue la pratique des langues (CECR, 2001). Mais ces orientations n'ont encore que peu d'incidences explicites au niveau plus concret des pratiques de classes. Après avoir dégagé les grandes lignes de ces évolutions pour la DDL, j'essaierai de me pencher plus précisément sur la formation des enseignants qui apparaît ici comme un vecteur privilégié, invitant à mener une réflexion plus approfondie autour de ce sujet.

2. Une didactique des langues ou une didactique du plurilinguisme ?

2.1. Les conséquences pour la DDL

Elles sont essentiellement centrées autour de la question de la diversification



- des langues enseignées / apprises

On n'enseigne / apprend pas tout à fait de la même manière 1 première et une 3^e LVE, une langue de grande communication internationale et une langue régionale ou minoritaire, une langue très distante et une langue voisine, etc.

- des objectifs assignés à cet enseignement / apprentissage

On n'enseigne / apprend pas tout à fait de la même manière une langue pour la parler dans le pays lors d'un séjour touristique, pour faire des études dans cette langue, pour communiquer professionnellement, pour lire des documents spécialisés, etc.

Ce qui a des conséquences et des prolongements du point de vue :

- des organisations curriculaires et des programmes

combien faut-il enseigner de langues ? à partir de quel âge ? pendant combien de temps ? de manière intensive ou extensive ? lesquelles enseignera-t-on successivement ? conjointement ? complètement ? partiellement ?

- des modalités d'apprentissage

quelles langues bénéficieront d'une approche générale ou d'un apprentissage ciblé ? de type immersif ou réflexif ? utilisera-t-on certaines langues pour enseigner d'autres matières ? quel type d'intégration avec la langue dite maternelle ? quels transferts entre les différentes langues ?

- du statut et de l'identité de la DDL :

– cela **implique** le développement de recherches interdisciplinaires, ancrées dans les réalités de terrain, pour promouvoir une didactique à géométrie variable, fortement contextualisée, capable de développer des démarches valorisant une articulation forte entre « savoirs d'expérience » et « savoirs savants » et favorisant les transferts dans les deux sens.

– cela **implique** aussi que la didactique des langues se transforme peu à peu en une **didactique du plurilinguisme**, où chaque langue n'a de spécificité qu'en regard des autres et des contextes dans lesquels elle est insérée.

2.2. Les implications pour la formation des enseignants

Ces choix conduisent à imaginer et à construire des dispositifs de formation partiellement communs aux enseignants des différentes langues et, en même temps, nettement contextualisés, s'articulant autour d'orientations qui valorisent une formation à la pédagogie différenciée et au guidage de l'auto-apprentissage et une formation au plurilinguisme, par le plurilinguisme.

3. Quelques pistes de réflexion pour la formation

Il s'agit de proposer quelques embryons d'orientations et pistes d'activités s'inscrivant dans une perspective d'ensemble plaçant le plurilinguisme non seulement comme objectif mais comme principe même de formation. On s'inspirera ici de modalités déjà mises en oeuvre dans d'autres contextes, avec l'idée de mettre les enseignants en situation de penser et

de gérer le plurilinguisme. Ce dispositif pourrait s'articuler principalement autour de trois « pôles », constituant la charpente d'une formation d'enseignants de langues plurilingues :

- La mise en évidence de leur propre répertoire « verbo-culturel » plurilingue (et de celui des élèves), qui pourrait s'effectuer au moyen de différentes activités, comme par exemple :

- des échanges interactifs à partir de la rédaction de récits de vie ou de la réalisation d'entretiens ; ces tâches pourraient être réalisées, notamment, lors d'un travail de réflexion sur la biographie langagière du Portfolio européen des langues ; cela permettrait dans le même temps de former les enseignants à l'utilisation du portfolio ;
- des tâches individuelles ou collaboratives à partir de textes en europanto¹⁾ afin de travailler sur les questions d'emprunts, de mélanges, d'alternances et, plus généralement, d'aborder la question des contacts de langues.
- l'entraînement à la lecture et l'écoute, aux fins d'explicitation des stratégies de compréhension, de documents en langues voisines de celle qu'on enseigne.

- La mise en évidence des **relations entre les langues**, en expérimentant ses propres perceptions de la distance/ proximité interlinguistique et en sondant le rôle spécifique de certaines langues (l'anglais, mais aussi certaines langues voisines). Cette orientation peut être travaillée par une réflexion collective menée à partir d'activités comme par exemple :

- des tâches individuelles ou collaboratives d'élucidation du sens en langues inconnues (distante puis proche) débouchant sur une analyse des stratégies auxquelles on peut avoir recours dans ce type de situations ;
- une sensibilisation à des langues diverses, sur le modèle des programmes d'éveil aux langues, permettant d'explicitier les compétences visées et de clarifier l'importance des représentations et activités métalinguistiques dans l'approche d'une nouvelle langue.

- La mise en évidence du **caractère pluriel, partiel et déséquilibré de la compétence plurilingue** (Coste, Moore & Zarate 1997). La prise en compte, pour la définition de cette compétence, de l'ensemble des ressources à la disposition des locuteurs oblige à insister sur la configuration du répertoire et sur sa fonctionnalité ; ce qu'on ne sait pas nécessairement dire ou faire dans une langue, on sait peut-être le dire ou le faire dans une autre, plus propice à ce type d'action ou d'expression. Il s'agit de rompre avec la conception qui consiste à penser qu'on n'est compétent dans une langue que si on en maîtrise toutes les dimensions. Cette orientation peut être mise en oeuvre par l'apprentissage d'une nouvelle langue, avec l'objectif de construire une compétence partielle réelle dans cette langue, motivée par un intérêt professionnel par exemple (lecture de textes spécialisés, compréhension orale, communication à des congrès, etc.)

Ces quelques pistes s'inscrivent dans une conception globale de la formation des enseignants, qui considère ceux-ci comme des acteurs à part entière de leur propre formation. Placer le plurilinguisme au coeur de cette formation

¹⁾ L'europanto est une sorte de sabir « inventé » par Diego Marani, traducteur à l'Union européenne, qui fonctionne en mélangeant 6 ou 7 langues européennes. Pour plus de précisions, voir M. Matthey (1999), « L'europanto. A propos d'un soi-disant pidgin européen », Bulletin suisse de linguistique appliquée 69/2, 207-221.

implique, en amont, de les rendre conscients de son importance et du déplacement des repères entraîné par cet objectif. Certains d'entre eux, confrontés au plurilinguisme de leurs propres élèves, le sont déjà ; reste à convaincre les autres d'une telle nécessité, au moyen notamment d'actions incitati-

ves destinées à valoriser l'extension des pratiques plurilingues.

Véronique Castellotti
Université François Rabelais, Tours

Bibliographie

- Beacco, J.-C. & Byram M. (à par.) *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Calvet, L.-J. (1999), *Pour une écologie des langues du monde*, Paris, Plon.
- Candelier M. (dir.) (à par.), *Eulang - l'éveil aux langues à l'école primaire*, Bruxelles, De Boek - Duculot.
- Castellotti V. (dir.) (2001), *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations*, Rouen, Presses universitaires de Rouen, « DYALANG ».
- Castellotti V. (2001a) *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris, CLE International « DLE ».
- Castellotti V. & Moore D. (2002), *Représentations sociales des langues et enseignements*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe (2001), *Un cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris, Didier.
- Coste D., Moore D. & Zarate G. (1997) *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

ENGAGEMENT DE L'ENSEIGNANT DANS L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE LA LECTURE EN LANGUE ÉTRANGÈRE

0. Remarques préliminaires

L'enseignant devrait être autant un spécialiste de la transmission du savoir que du savoir lui-même. En un mot, si on définit le savoir dans les termes de construction dynamique (dans la situation d'apprentissage, il est sûrement question du savoir en construction et pas du savoir construit), il va de soi que l'enseignant devrait surtout former à apprendre. Cette constatation est devenue aujourd'hui une évidence. Or, l'objectif de la formation moderne est de faire mieux apprendre en organisant un enseignement qui respecte les phases et la logique de l'apprentissage et ceci, pour aider les élèves à prendre conscience de ce que suppose apprendre et permettre aux élèves d'en tirer les conséquences pour l'élaboration d'une nouvelle pratique d'apprentissage.

Dans notre communication, nous voulons préciser l'importance de la responsabilité du professeur dans l'apprentissage en éclairant encore les principaux axes de développement du fameux « apprendre à apprendre » à l'exemple de la lecture en langue étrangère. Pour ce faire, nous passerons par un court rappel des démarches actuellement proposées en didactique de la lecture pour relever ensuite les particularités de la compréhension écrite inhérentes à la situation d'apprentissage de langue étrangère. Ceci fait, nous exposerons les prémisses de l'apprentissage réflexif susceptibles d'apporter un soutien à la formation d'un lecteur compétent. Déterminer l'implication de l'enseignant dans la pédagogie de compréhension centrée sur la réflexion sera l'objectif de la dernière partie de notre présentation.

1. Particularités de la lecture en langue étrangère

Les modèles interactifs de lecture ont fourni un cadre de références très approfondi autant sur le plan théorique que pratique. Dans les pratiques pédagogiques, la complexité des activités de lecture envisagée par ce modèle, nécessite

une répartition des objectifs didactiques qu'on peut résumer en plusieurs dominantes. Elles se réfèrent aux compétences du lecteur en fonction de son degré d'expertise linguistique et textuelle, de sa familiarité avec des modèles discursifs préétablis, de ses connaissances du domaine de référence du texte ainsi que de son degré d'acquisition des processus de lecture. Ainsi, est-il question d'opérer à travers les activités proposées à l'activation du schéma formel, du schéma de contenu et/ou du schéma linguistique (ce dernier est souvent réduit à l'automatisation du décodage). Le développement des schémas constitue l'objectif des démarches axées sur la spécificité du texte-discours. Dans l'enseignement stratégique par contre, on propose des démarches axées sur les propriétés de la tâche qui mettent en jeu un arrangement des techniques et des modalités de lecture. Les démarches centrées sur la nature des activités de lecture proposées à l'apprenant valorisent les capacités du lecteur à construire une représentation mentale du texte où, à part ses compétences de planification et d'évaluation de la lecture, entrent en jeu des déterminants psycho-affectifs et sociologiques décidant du caractère individuel de la compréhension. A titre d'exemple citons les recherches de Ch. Dévelotte (1990) qui avait examiné les stratégies des apprenants en FLE utilisées pour comprendre un texte scientifique. Les résultats de ses recherches démontrent l'existence des stratégies – modalités qui influencent en large partie la construction du sens en lecture. Il est question notamment de recourir selon le cas soit à la lecture visuelle (effectuée de façon linéaire ou sélective avec un fort appui sur l'organisation structurale du texte), soit à la lecture auditive (effectuée avec une verbalisation interne accompagnée souvent d'autoexplication des passages difficiles). Soulignons que les deux types de modalités étaient observées dans la lecture visant le même objectif et s'effectuant sur le même texte ce qui semble soutenir l'hy-



pothèse selon laquelle le choix des stratégies de compréhension s'opère aussi selon les styles cognitifs et/ou styles d'apprentissage des lecteurs. Les recherches tenant à établir des profils de lecteurs apprenants, bien qu'elles apportent des informations précieuses, risquent pourtant de classer les élèves de façon trop rigide et de ce fait, trop simpliste.

L'intérêt didactique des démarches proposées est clair : faire face aux difficultés qui apparaissent lors de l'apprentissage de la compréhension écrite en langue étrangère. Parmi les contraintes observées, on indique souvent différentes perturbations de la fluidité du processus de lecture dont les raisons sont associées à un attachement excessif au code (une attitude verbocentriste de l'élève). On démontre aussi l'absence d'automatisation des processus de décodage ce qui provoque une surcharge cognitive à des niveaux supérieurs de construction du sens. Si on considère la lecture en termes de maîtrise stratégique du processus, on reproche à l'apprenant d'utiliser des stratégies ponctuelles en vue de compenser les déficits de compréhension qui se rapportent dans la plupart des cas à l'identification des mots. Il est aussi à noter que les apprentis lecteurs ont du mal à effectuer une double gestion consistant au prélèvement d'indices textuels susceptibles d'apporter le sens et au maintien parallèle des informations contenues en mémoire. Or, les stratégies sont utilisées spontanément dans les tâches portant sur les connaissances bien délimitées et maîtrisées. En revanche, elles le sont beaucoup moins lorsque les tâches s'élargissent et se complexifient.

Les contraintes de lecture esquissées ci-dessus ont été relevées à partir d'une comparaison entre la lecture en langue maternelle et la lecture en langue étrangère. On a pu donc évaluer les activités mises en jeu dans les deux types de situations et ceci à partir des mêmes critères (utilisation compensatoire du contexte, vitesse de la lecture, capacité de rappeler le texte, etc.). On a cherché aussi à examiner les stratégies de lecture dans chacune des langues pour décider de la présence/absence de telle ou telle stratégie ainsi que du transfert ou non d'une stratégie donnée de la langue maternelle à la langue étrangère. Or, les résultats obtenus peuvent parfois surprendre : les processus dont on reconnaît la pertinence dans la lecture en langue maternelle sont souvent absents dans les activités de lecture en langue étrangère.

Pour spécifier les sources de difficultés observées, un examen fait à partir des situations de lecture directement en langue étrangère semble fournir des réponses plus nettes. De façon générale, les particularités de lecture en langue étrangère proviennent du fait qu'il est question de la situation d'apprentissage d'une langue étrangère. Il est donc nécessaire de prendre en compte les caractéristiques de l'apprenti lecteur en tant qu'apprenant en langue étrangère. Il ne s'agit donc pas uniquement d'un apprentissage de lecture dans le sens propre mais de l'apprentissage d'une langue en général. Ceci veut dire que le lecteur étranger peut rencontrer des obstacles différents que ceux qui sont observés dans la lecture des apprentis lecteurs natifs. Le premier corollaire à cet égard vient du fait que la langue cible du lecteur est à l'étape de se former aussi à l'o-

ral. Il est notamment question de la maîtrise du code phonologique qui est souvent peu disponible, d'autant plus que l'utilisation de l'écrit précède souvent la bonne maîtrise de la langue orale¹⁾.

Dans le cadre de la conception des lectures interactives, à part les connaissances et habiletés se rapportant au code et à la structure utilisées pour construire le sens du texte, il est important de mettre en jeu la représentation que le lecteur se construit à propos de la situation de lecture. Cette représentation est définie par des facteurs extratextuels, notamment les objectifs de lecture, le fameux « pourquoi on lit », autrement dit, par tous les facteurs qui déterminent la réalisation de la tâche de lecture. Dans la situation d'enseignement/apprentissage, il faut, certes, prendre en considération ces variables mais aussi (ou, peut-être, surtout) le fait que le lecteur aborde la tâche de lecture avec son attitude générale face à la lecture et ses intérêts dans le déroulement de son apprentissage de la langue cible. La façon dont le lecteur se perçoit comme acteur dans son apprentissage est aussi une variable affective qui influe sur la compréhension. En effet, la multitude des opérations mises en jeu lors de la lecture en langue cible conduit le lecteur à focaliser son attention sur seulement certains aspects de la tâche et à négliger les aspects qui ne paraissent pas immédiatement rentables. Or, l'activité de lecture en langue étrangère risque de se dérouler soit au détriment de la réalisation de l'objectif de compréhension, soit au détriment des objectifs d'apprentissage de la langue cible. Le problème majeur qui semble donc se poser lors de la lecture en langue étrangère est celui du choix à chaque moment de l'acte de lecture des activités prioritaires à l'égard de la réalisation de la tâche globale. En un mot, la lecture en langue étrangère est soumise à des objectifs propres à la tâche et à des objectifs propres à l'apprentissage de la langue cible. Apprendre à surveiller la lecture pour concilier les objectifs propres à la compréhension écrite et les objectifs inhérents au processus d'apprentissage de la langue, semble d'une grande importance dans l'élaboration des démarches de gestion de la compréhension en langue étrangère. Nous espérons qu'un apprentissage réflexif de la lecture sera en mesure de satisfaire ce besoin.

2. Vers un apprentissage réflexif de la compréhension écrite

Le concept de réflexion est souvent mis en valeur dans les pédagogies nouvelles qui se donnent comme but d'organiser des situations d'apprentissage susceptibles de faire émerger des problèmes, d'entraîner une transformation des représentations et de développer les capacités de métacognition. Actuellement, le concept de réflexion est débattu dans le cadre de l'apprentissage communicationnel (correspondant à la régulation interactive de la pédagogie différenciée) où on vise la clarification des conditions de communication et d'interaction avec l'autre en formation de son savoir. Il est notamment question de la préparation à la réflexion critique envisagée dans l'enseignement/apprentissage transformationnel des adultes (cf. Mezirow, 2001). Ceci correspond en même temps à l'idée de réflexion développée par la méthodologie de gestion mentale où la réflexion est conçue comme

¹⁾ Le recours au codage phonologique, s'il n'est pas un passage obligé, constitue un mode de traitement de l'écrit particulièrement efficace, d'une part dans le cas de mots non familiers (c'est-à-dire moins susceptibles de pouvoir être traités à travers les deux autres types de code), d'autre part, lorsque la complexité des traitements syntaxiques fait peser des contraintes sur la mémoire de travail (cf. Gaonac'h, 2000).

recherche dans les acquis mentaux des informations pour comprendre (cf. La Garanderie, 1987). Dans la perspective de gestion mentale, la nécessité de repenser les acquis mentaux qui ont décidé de l'apprentissage s'avère pertinente dans le cas où les habitudes prises lors du passé scolaire freinent le progrès. Disons d'emblée que le concept de réflexion discuté dans l'apprentissage transformationnel et dans la méthodologie de gestion mentale a guidé nos recherches des acquis complémentaires dans les pédagogies centrées sur les moyens d'apprendre (cf. Barth, 1993 ; Schmidt, 1990 ; Giasson, 1995 ; Rémond, 2002).

Dans la perspective envisagée ici, la réflexion est synonyme de contrôle de validité. Il existe trois formes de réflexion :

la réflexion sur le contenu (dans la situation de lecture, il est par exemple question d'enseignement par la progression du schéma formel),

la réflexion sur le processus (c'est par excellence l'apprentissage par la mise en jeu des techniques et des stratégies),

la réflexion sur les prémisses (l'accent est mis sur la prise de conscience de l'intérêt et de la pertinence des raisons d'agir à prendre en compte ; dans la situation d'enseignement/apprentissage de la compréhension écrite, il s'agit d'établir les fonctions de la lecture dans l'apprentissage).

A notre avis, la mobilisation et la mise en oeuvre des connaissances (identifiées aux schémas) ainsi que les activités cognitives impliquées dans la compréhension (stratégies de lecture) ne suffisent pas à la formation du lecteur expert si elles ne s'articulent pas sur des connaissances relatives aux prémisses de tout acte d'apprentissage de la compréhension écrite. Ce point de vue est partiellement développé dans certaines démarches de lecture (voir Beltrami et Quet, 2002) dans lesquelles un enseignement de la compréhension écrite devrait privilégier la mise en évidence de lieux problématiques (chaîne référentielle, argumentation spécifique, enchaînement logique entre les paragraphes, schéma d'action, etc.). La prise de conscience de ces difficultés s'accompagnent d'une prise de recul par rapport à l'activité même de la lecture. Pour l'apprenti lecteur, il s'agit donc d'apprendre à évaluer les déficits de compréhension et d'y faire face (l'arrêt de la lecture quand on ne comprend pas, la relecture, une programmation des attentes de lecture, etc.). Le dispositif d'enseignement a ici pour but de faire construire des savoirs sur le texte et des savoirs sur la lecture, en tant qu'activité cognitive spécifique. On s'appuie aussi sur l'explication par les élèves des moyens variés qui leur ont permis ou non d'accéder à une interprétation plus ou moins satisfaisante du problème de lecture qui leur a été proposé. Dans ce cas, le dispositif d'enseignement a pour but de faire construire une attitude réfléchie, une vigilance globale à l'égard des textes. Il favorise ainsi une ouverture plus grande aux conduites interprétatives.

Dans la pédagogie de gestion de la compréhension, il est aussi nécessaire d'envisager le dispositif de la mise en jeu de la réflexion sur les prémisses d'apprentissage de la lecture. Clarifier les conditions de la compréhension écrite dans la situation d'apprentissage d'une langue étrangère peut être traduit par une vérification des représentations de la tâche appelée parfois « l'espace du problème » (cf. Tardif, 1999 : 114). Dans la logique de résolution des problèmes, il est question de la prise de conscience des objectifs et de la spécificité du texte lu mais aussi des moyens personnels d'accéder à la solution. Ceci nous amène à pre-

ndre en considération différentes attitudes des apprenants envers les fonctions de la lecture dans l'apprentissage (contexte général) et envers l'activité mise en place à un moment donné (contexte particulier).

Dans l'apprentissage centré sur le processus de lecture, il est aussi important d'animer une réflexion se rapportant à la planification, l'évaluation et le contrôle des activités mises en jeu. Il est notamment question d'envisager la lecture des apprenants à partir d'un projet de compréhension qui n'englobe pas seulement le but ou la réalisation d'une tâche donnée mais les modalités individuelles d'exploration et d'appropriation des données textuelles. Il n'est pas sans importance d'envisager l'espace du problème de lecture par le biais des échanges en classe. Agir en interaction à partir de situations-problèmes semble conditionner le transfert des apprentissages. C'est parce que des problèmes sont construits dans le cadre d'une activité partagée qu'on peut imaginer la recherche de solutions et d'interprétations possibles. C'est dans la co-construction du sens (du contenu et de la valeur d'apprentissage de lecture) que se construisent non seulement des réponses – ce qui n'offre qu'un intérêt limité –, mais des modalités de lecture et des représentations du texte, du statut de lecteur, mais surtout du statut d'apprenant. En bref, l'enseignement axé sur la réflexion constitue un équilibre entre les objectifs de contenu, les compétences susceptibles d'acquiescer ce contenu ainsi que le transfert des connaissances et des apprentissages.

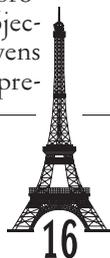
3. L'enseignant face aux acquis de l'apprentissage réflexif : conclusion

Dans l'optique de l'apprentissage réflexif de la compréhension écrite en langue étrangère, il paraît évident que les objectifs de la tâche de lecture semblent déterminer moins sûrement le déroulement de l'acte de compréhension que ne le font les interprétations et les justifications que l'on donne à cet acte même. En effet, la manière dont les apprenants lisent est une question cruciale, mais la manière dont les enseignants conçoivent cette compréhension l'est tout autant. Il est évident que leur conceptualisation de ce processus détermine, au moins en partie, leurs pratiques d'enseignement et d'évaluation.

Pour envisager un apprentissage réflexif dans la classe de langue, il est nécessaire de programmer et d'ordonner ses interventions pédagogiques. Il est question dans la formation de l'autre d'établir les étapes d'éveil à la réflexion, ce qui peut se faire grâce à la création de l'espace du problème en lecture. Afin de mettre en jeu une telle pédagogie, l'enseignant devrait aussi présenter une attitude d'ouverture vis-à-vis de l'autre et ... vis-à-vis de soi en tant que lecteur. Ceci l'oblige à revoir ses propres acquis en termes de transformation potentielle.

Selon J. Tardif, l'enseignant moderne assume le rôle d'un penseur, d'un preneur de décisions, d'un motivateur, d'un modèle, d'un médiateur et d'un entraîneur (Tardif, 1992 : 303). Il nous semble qu'il faudrait encore ajouter à cet ensemble de traits, la capacité de réflexion sur les prémisses de l'acte d'apprentissage.

Katarzyna Karpińska – Szaj
Institut de Philologie Romane
Université de Poznań Pologne



Références bibliographiques

- Barth, B. – M. 1993. Le savoir en construction. Former à une pédagogie de la compréhension. Paris : Retz.
- Beltrami, D. et F. Quet. 2002. « Lecture : l'espace d'un problème ». *Le français aujourd'hui* 137 : 57–71.
- Dévelotte, C. 1990. « Lire : un contrat de confiance ». *Le français dans le monde* 235 : 50–54.
- Gaonac'h, D. 2000. « La lecture en langue étrangère : un tour d'horizon d'une problématique de psychologie cognitive ». *AILE* 13 : 5–14.
- Giasson, J. 1995. La lecture. De la théorie à la pratique. Montréal-Paris : Ed. Gaetan Morin.
- La Granderie de, A. 1987. Comprendre et imaginer. Les gestes mentaux et leurs mise en oeuvre. Paris: Bayard Editions.
- Mezirow, J. 2001. Penser son expérience. Développer l'autoformation. Lyon : Chronique Sociale.
- Rémond, M. 2002. Les composantes métacognitives de la compréhension de l'écrit. Lille: Editions du Septentrion.
- Schmidt, R. 1990. « The role of consciousness in second language learning ». *Applied Linguistics* 11 (2) : 129–158.
- Tardif, J. 1999. Le transfert des apprentissages. Montréal : Les Editions Logiques.
- Tardif, J. 1992. Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive. Montréal : Les Editions Logiques.

ENSEIGNER À APPRENDRE DU VOCABULAIRE DANS LE CADRE DE LA PRÉSENTATION DES MÉTHODES DITES NON-CONVENTIONNELLES EN COURS DE MÉTHODOLOGIE

L'opinion de Robert Galisson (Galison 1981 :41) expliquant que « c'est gageure de vouloir enseigner les vocabulaires, [et qu'] il faut enseigner à les apprendre » est partagée par bien des auteurs et semble être le reflet de la situation de l'apprentissage du lexique à l'école aujourd'hui.

Le nombre toujours trop réduit d'heures de langue étrangère ne permet pas à l'enseignant de bien travailler le lexique. Le travail individuel de l'élève à la maison s'impose.

L'enquête au mois de septembre 2002 auprès des élèves du lycée n°1 à Myslowice a révélé que pour apprendre une liste de mots nouveaux, les élèves utilisent la répétition mécanique : 57 des 79 lycéens sondés répètent sans discontinuer le mot pour lui-même. Seuls 22 lycéens créent des associations. Peu d'élèves reconnaissent l'utilité d'exercer la prononciation d'un mot : seulement 5 filles (et aucun garçon) prononcent un mot nouveau à haute voix. Seuls 3 filles et un garçon avouent avoir suivi une formation aux techniques d'apprentissage du vocabulaire. Les autres n'en ont jamais entendu parler, personne ne leur a jamais expliqué ou suggéré comment faciliter la rétention de mots en L2.

Qui pourra y remédier ? Les enseignants. Mais la même enquête menée auprès des étudiants au Collège de Formation de Professeurs de Français à Sosnowiec (en Pologne) a donné des résultats approximatifs de ceux des lycéens.

Il faudrait donc commencer à former les étudiants, les futurs enseignants de langues, aux techniques facilitant l'apprentissage du vocabulaire. Dans l'avenir ils pourraient, à leur tour, les présenter aux élèves. Nous voudrions vérifier comment les cours de méthodologie, surtout dans la présentation des méthodes dites non-conventionnelles (méthode communautaire, méthode par le silence, approche naturelle, méthode par le mouvement, méthode suggestopédique) prévue dans le programme, pourraient aider les étudiants à connaître les techniques d'apprentissage du vocabulai-

re. Ces 5 méthodes (Komorowska, 1992 :7-20) proposent différentes techniques d'apprentissage du vocabulaire, mais on est en droit de se demander qui a eu la chance les « vivre » en classe ? Qui de nous a appris avec l'une d'elles ? Nous nous limiterons à une brève mise en relief de certains problèmes accompagnés de solutions applicables dans l'apprentissage du lexique. Ce sera une sorte d'essai pour rapprocher la théorie de la pratique.

Présentation des méthodes

Pendant la présentation de la **méthode communautaire** aux étudiants, nous soulignerons justement son aspect communautaire. Les élèves forment une communauté avec toutes les interactions, l'affectivité et les tensions dans son intérieur. Le manuel suivi par l'enseignant n'est pas aussi intéressant que les phrases que les élèves ont à se dire. L'enseignant traduit ces phrases dites en L1, les fait répéter en langue cible et il les écrit ensuite au tableau avec la traduction en langue maternelle. Ainsi toutes les phrases sont écrites au tableau avec leur traduction en L1 pour que l'apprenant se sente en sécurité, comme le prône Curran (Germain 1993 : 222). Dans le premier stade au moins de l'apprentissage de L2, la langue maternelle constitue en fait la seule voie d'accès au système cognitif et aux capacités d'apprentissage de l'élève. Ainsi les besoins langagiers des élèves constituent le pivot des cours. Le livre sert alors de base, de point de repères. Comme la méthode (ainsi que les autres comprises dans cet article) vise à ce que les apprenants apprennent à apprendre, ils doivent être conscients des techniques du professeur facilitant la rétention du vocabulaire et ils doivent connaître également la portée de l'attitude affective dans l'apprentissage.

Par contre dans la présentation aux étudiants de la **méthode par le silence**, nous soulignerons le silence qui facilite la concentration et la rétention, même si en cours de langue, dans la situation de communication, il n'est pas de mise. Dans la salle de classe on a affaire à une activité apparente des élèves, qui est très souvent trompeusement calculée au bruit qu'ils font. La méthode par le

silence accorde une très grande importance à l'analyse intérieure des informations présentées, au silence, à la concentration dont le rôle est sous-estimé par les élèves. Ils apprennent avec la télé et la radio qui marche en fond. La méthode nous rappelle que pour retenir un mot nouveau il faut s'attarder un peu sur lui, vouloir le retenir, dans le silence chercher des liens logiques entre ce mot et d'autres déjà connus. « Rencontrer et comprendre un mot est rarement suffisant » (Morgan&Rinvoluceri 1986 :4).

Il faut aussi sensibiliser les étudiants à la progression cyclique qui consolide les traces mémorielles et rend possible le passage d'un mot appris de la mémoire à court terme vers la mémoire à long terme.

Comme l'immersion linguistique conseillée par l'**ap-proche naturelle** est impossible avec 2 heures de langue par semaine, l'enseignant incite les élèves à ne pas se décourager trop vite devant le nombre élevé de mots inconnus qui encombrant la compréhension. L'élève qui veut apprendre, conscient de l'intérêt de ce bain linguistique, s'exerce en compréhension globale lui-même, il augmente le nombre d'heures passé avec la langue : la télé, la radio, des chansons, des livres.

La méthode de présentation des mots que propose l'approche naturelle (à l'aide d'images, de posters, de cartes) n'est pas du tout exploitée par les étudiants. Les cahiers devraient être pleins de dessins, de mots difficiles mis en gras, soulignés, écrits horizontalement, en diagonale etc...

Le vocabulaire dans l'approche naturelle n'est pas présenté en ensembles organisés. L'élève doit être amené à savoir que le fait d'apprendre le lexique d'après les listes thématiques ne conditionne pas sa meilleure rétention (Bogaards 1994 :184). Il faut lui dire que l'on apprend mieux des mots dont on a besoin dans l'immédiat lorsqu'ils apparaissent dans un contexte bien déterminé.

Les étudiants n'ont jamais entendu parler de la **méthode par le mouvement**, même s'ils apprennent une langue étrangère depuis des années. Ils ignorent la possibilité d'activer la mémoire par les gestes. Pour activer le travail des deux hémisphères, il suffit de leur montrer quelques exercices physiques (Dryden & Vos 2000 :374) avec les mots mis dans les structures qu'ils vont modifier selon leurs propres besoins en s'exerçant à la maison.

Les étudiants sous-estiment la puissance dévastatrice du stress qui agit comme un filtre affectif. Au lieu d'être stressant, l'apprentissage du lexique devrait devenir un jeu, une activité amusante, effectuée avec plaisir.

Avant d'utiliser la **méthode suggestopédique**, des stages particuliers de formation sont nécessaires. Les étudiants en cours de méthodologie n'ont à leur disposition, pour la comprendre, que la littérature. Dans l'analyse de cette méthode, nous soulignerons l'apprentissage par imprégnation, c'est-à-dire sans qu'il y ait concentration de l'attention. Les étudiants aperçoivent dans leur environnement énormément de choses sans s'en rendre compte. L'affichage des phrases à apprendre, des mots nouveaux ou difficiles facilitent l'apprentissage. Pourquoi ne collent-ils pas le mot « la serrure » sur la serrure de leur porte d'entrée et une liste de mots (toujours dans leurs contextes) sur la porte des toilettes ! Ce type d'apprentissage, appelé fortuit, accidentel ou indirect est oublié par les élèves habitués à l'appren-

tissage intentionnel (direct). Pour aider les apprenants à maîtriser un grand nombre de mots de vocabulaire (par cela on comprend se servir de la langue) il faut leur apprendre à combiner les approches directes et indirectes de la même façon que leur montrer le potentiel de leur capacité mentale et le pouvoir de l'attitude positive si importantes dans la méthode suggestopédique.

A titre de conclusion

Les méthodes dites « non-conventionnelles » comprises dans cette présentation et dont nous avons voulu souligner les éléments utiles à l'apprentissage du vocabulaire, ne sont pas révolutionnaires : elles datent des années 60-70. Elles sont enseignées en cours de méthodologie aux étudiants qui semblent ignorer l'apport de ces méthodes à la pratique de l'enseignement des langues. Comme l'enquête nous l'a montré, la théorie, aussi belle soit-elle, ne se traduit pas par sa mise en pratique. Les étudiants l'apprennent, la passent à l'examen et l'oublient aussitôt. Ils n'y trouvent pas de conseils utiles pour apprendre les mots d'une L2. Le rapprochement de la théorie apprise à la pratique nous semble d'une importance cruciale. Surtout que toutes les méthodes alternatives ont intégré à la méthodologie des langues les acquis de la psychologie d'apprentissage pour rendre l'effort de l'élève moins pénible et plus effectif à la fois. Peut-on rester aveugles aux diverses techniques qu'elles nous offrent ? Ces méthodes visent effectivement à enseigner à l'apprenant comment apprivoiser une L2, à le rendre responsable de son propre apprentissage, indépendant et autonome. Nous, les enseignants, en présentant ces techniques aux étudiants pouvons seulement espérer qu'ils suivront notre exemple et muniront leurs élèves de tout un éventail de techniques facilitant l'apprentissage du lexique. La conscience des processus impliqués dans l'apprentissage du lexique garantit leur contrôle qui à son tour est la condition du succès (Gazaniga 1997 :231).

Sonia Szramek-Karcz
(Université de Silésie)

Bibliographie:

- Bogaards, P. (1994) *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues*, Paris : Hatier/Didier
 Dryden G. & Vos J. (2000) *Rewolucja w uczeniu*, Warszawa : Moderski i S-ka
 Galisson, R. (1981) *Approches communicatives et acquisition des vocabulaires*, Bulletin CILIA 34, 13-49
 Gazzaniga, M.S. (1997) *O tajemnicach ludzkiego umysłu*, Warszawa : Księżka i Wiedza
 Germain, C. (1993) *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris : Clé International
 Komorowska, H. (1992) *Tak zwane metody niekonwencjonalne*, Neofilolog 4, 7-20
 Morgan&Rinvoluceri (1986) *Vocabulary*, Oxford : OUP



XIII^E COLLOQUE INTERNATIONAL DE LA FEDERATION INTERNATIONALE DES PROFESSEURS DE FRANÇAIS



Ve dnech 25. - 27. června 2003 proběhlo 13. mezinárodní kolokvium F. I. P. F., Mezinárodní federace učitelů francouzštiny.

Organizátorem tohoto setkání bylo C. I. E. P. (Centre international d'études pédagogiques) v Sèvres u Paříže. Garantem kolokvia byla F. I. P. F.

v čele s prezidentem panem Dário Pajelem z Brazílie, který byl i čestným hostem květnové valné hromady SUF v Praze. Tématem byly literární texty a jejich praktické využití ve výuce francouzštiny. Na kolokviu prezentovali své zkušenosti učitelé francouzštiny z 55 zemí se statutem francouzského jazyka jako mateřštiny (Français langue maternelle - FLM), jako druhého jazyka (Français langue seconde - FLS - např. země Magrebu) a jako jazyka cizího (Français langue étrangère - FLE).

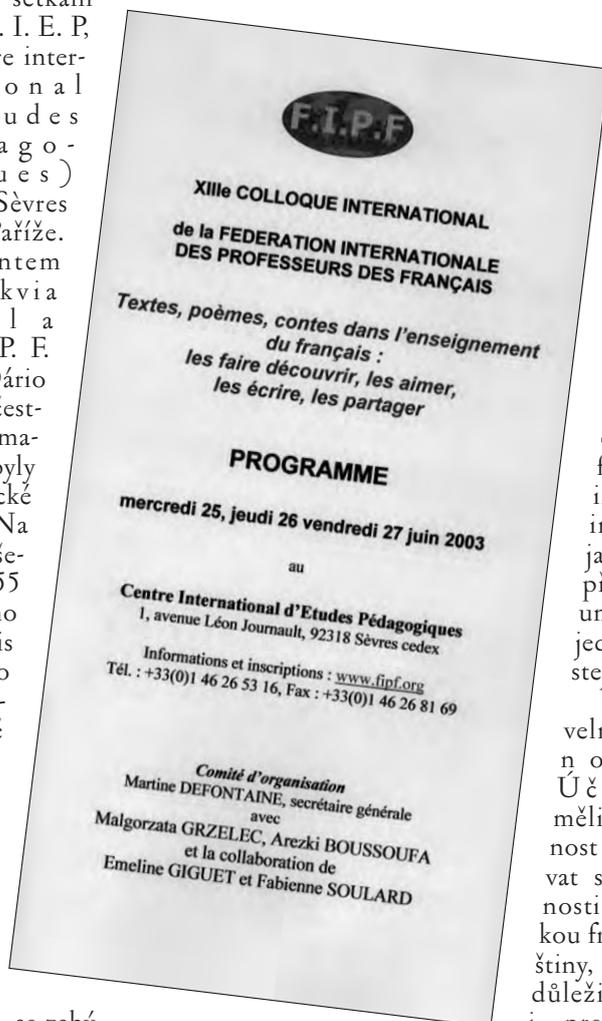
První den byl věnován oficiálnímu zahájení, seznámení s programem a prezentací jednotlivých významných osobností, přednášejících a organizátorů.

Druhý den, již ryze pracovní, se zabýval literárním textem ve výuce francouzštiny z obecného hlediska, využitím médií ve výuce, zkušenostmi konkrétních vyučujících z celého světa. Úvodní část dne byla věnována přednášce, dále se pracovalo v jednotlivých atelierách. Odpoledním tématem bylo využití poezie i písňových textů. Po celý

den byli přítomni zástupci několika nakladatelských domů, kteří prezentovali nejnovější materiály pro výuku francouzšti-

ny. Na závěr každého dne se sešli všichni účastníci k celkovému shrnutí práce v jednotlivých sekcích.

Tématem třetího dne bylo využití a interpretace pohá-



dek v různých zemích s výukou francouzštiny, využití tvořivé invence žáků, eventuálně her, internetu atd. ve výuce cizího jazyka. Závěrečné shrnutí dne za přítomnosti všech účastníků umožnilo seznámit se opět s prací jednotlivých sekcí a zhodnotit ji, stejně tak jako celý průběh kolokvia.

Účast na kolokviu pro nás byla velmi přínosná. Účastníci měli možnost vyměňovat si zkušenosti s výukou francouzštiny, neméně důležitá byla i prezentace české organizace SUF na mezinárodním fóru.

Mgr. Jana Kolmanová
Mgr. Jana Tábořská





ZÁPADOČESKÁ
UNIVERZITA
V PLZNI

CONFÉRENCE INTERNATIONALE SUR FOS « PROFILINGUA 2003 » À PLZEŇ

Fakulta humanitních studií
Katedra románských jazyků
Riegrova 11, 306 14 Plzeň

Perpetuant le cycle des conférences internationales sur la langue de spécialité déjà organisé à Plzeň par la Chaire de linguistique appliquée (1988, 1993, 2001), « Profilingua 2003 » s'est déroulée cette fois sous la baguette des 4 nouvelles chaires. En effet, la Chaire de linguistique appliquée a été divisée à partir du 1^{er} janvier 2003 en 4 chaires indépendantes : la Chaire des langues romanes, celle d'anglais, d'allemand et des langues slaves.

On peut constater que cette nouvelle évolution n'a pas changé la tenue de cette conférence internationale. Nous avons été très heureux d'avoir accueilli des collègues venus non seulement de République tchèque mais aussi d'Allemagne, d'Autriche, d'Espagne, de France, de Pologne, de Slovaquie, de Suisse et d'Ukraine.

Il est difficile de faire la synthèse des communications des 131 participants à cette conférence qui les a réunis dans la capitale de la Bohême de l'Ouest. Essayons pourtant de présenter un petit bilan de la session française.

22 participants se sont inscrits pour la session française dont 13 ont désiré présenter leurs communications. L'approche professionnelle et avertie de la problématique a été garantie, entre autre, par la présence parmi nous de Mme Parpette, spécialiste du FOS de l'Université Lumière de Lyon (sa mission a été prise en charge, comme celle de la précédente édition en 2001, par l'Institut français de Prague) ainsi que de Mme Claire Lecoindre, vice-recteur de l'Université de Lille ou de M. Jean-Luc Taradel, directeur de l'Alliance française de Plzeň. La présentation des interventions s'est déroulée dans une atmosphère agitée de discussions. Le débat était tellement riche qu'il a régulièrement débordé le temps initialement prévu par le programme.

Il est difficile de réduire la diversité des thèmes abor-

dés à « Profilingua 2003 » ce début de juillet à Plzeň. Ce que nous trouvons symptomatique et digne d'attention, c'est la conclusion de Mme Parpette :

« Les projets de langue sur objectif spécifique font émerger de nécessaires synergies. D'une part, la réflexion autour de la construction de ces programmes favorise la relation entre *enseignement* et *recherche* en didactique des langues. D'autre part, ces projets créent, au sein des universités, des liens entre les langues et les autres disciplines dans la mesure où l'enseignement de langue se met au service de ces disciplines. Enfin, ils créent des relations de partenariat international entre les universités. L'enseignement des langues en général a, par nature, vocation à permettre des contacts au-delà des frontières. Cela semble d'autant plus vrai pour les programmes de langue de spécialité conçus dans la perspective qui nous intéresse ici. »

Par ailleurs, il est important d'ajouter que l'instauration de nouveaux cours de français de spécialité dans le cadre de nouveaux programmes de langue de spécialité renforce considérablement la position de la langue française dans nos universités. Cette dynamique, à l'approche de l'entrée de la République tchèque dans l'Union Européenne, doit être plus que jamais soutenue, afin d'assurer la position du français confronté à l'influence toujours plus pressante de l'anglais (mais également de l'allemand dans notre région frontalière).

Pour terminer, j'aimerais remercier tous les participants, qu'ils soient intervenants ou pas, de l'attention qu'ils ont portée à notre conférence internationale « Profilingua 2003 ». Nous espérons que ce court séjour dans notre région a été agréable à tous les collègues et qu'ils auront envie de revenir à notre conférence internationale sur FOS prévue pour l'année 2005.

Hana Potměšilová

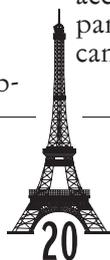
24 HEURES À LISBONNE

Des collines de l'Alfama au couvent des hiéronymites, quand l'esprit du fado perce dans les voix d'Amalia et de Bevinde, le long du Tage, et au-dessus, Lisbonne lance des ponts entre le passé et le présent, attendant et guettant du haut de la tour de Belém, le retour, d'Asie, d'Afrique, d'Amérique Latines et de l'Europe toute entière, des enfants de Vasco de Gama qui depuis cinq siècles, déjà, ont fait de leur ville le centre du monde...

Les 25 et 26 octobre, à partir de 17.00 (heure de Paris), Frédéric Mitterrand, en compagnie de nomb-

reux lisboètes, vous invite à découvrir la capitale du Portugal où germent, entre nostalgie et oubli, les œillets d'un éternel Avril.

Pays où l'amour assit sur le trône une reine morte et une religieuse déchaîna des passions épistolaires, ville qu'un terrible tremblement de terre n'a pas su rayer de la carte, sombre Toussaint 1755, Lisbonne vous accueille pour « 24 heures » de programmes portées par la poésie de la plume de Fernando Pessoa et de la caméra de Manuel de Oliveira.



LETTRE PÉDAGOGIQUE CAVILAM / TV5, SEPTEMBRE 2003, N° 51

Devenez explorateur du site Internet de TV5

L'été a été très chaud en France. On dit même que c'est l'été le plus chaud depuis plus de 50 ans et même depuis 1873 à Paris, date à laquelle on a commencé à mesurer les températures dans la capitale. Les 12 477 000 élèves français rejoignent l'école ce début du mois de septembre. 691 romans sont publiés cette année entre fin août et fin septembre. Les journalistes ont rejoint leur rédaction et nous informent à nouveau au quotidien sur les conflits mondiaux. Un mot est sur tous les titres de journaux et sur toutes les lèvres : la rentrée. C'est la rentrée dans l'hémisphère nord ; salutations donc à nos collègues du sud qui ont travaillé tout le long de notre été.

Pour cette lettre de « rentrée », nous vous proposons un parcours de découverte du site Internet de

TV5 : <http://www.tv5.org>. Depuis fin 2002, le site s'enrichit chaque jour pour être de plus en plus proche des usagers de TV5. Il informe bien sûr d'abord sur les programmes en cours et à venir. Il offre des outils extrêmement utiles à l'enseignant avec des fiches pédagogiques sur de nombreuses émissions, un dictionnaire et un répertoire de sites francophones « Noosphère ». Il propose aussi des univers thématiques sur les « cultures du monde », la « musique » ou « l'info »...

Le parcours que nous vous invitons à suivre est destiné aux élèves. Il leur permettra de se repérer dans un univers en français et d'y chercher des informations précises.

Bonne route !

Parcours numéro 1 : les programmes et le site

Allez sur le site <http://www.tv5.org> et recherchez les informations suivantes.

1. Quels sont les horaires de diffusion de *TV5 infos* dans la matinée ?

2. A quelle heure est diffusé le journal de TV5 (*TV5, le journal*) en soirée ?

3. Quel est le programme qui passe ce soir vers 22h30 ?

4. Que contient « le guide de la multidiffusion » ?

5. Citez deux émissions diffusées sur TV5 dont le nom commence par un « C »

6. Complétez les informations suivantes pour les émissions.

Soluble dans l'air

Chaîne d'origine :

Horaire de diffusion de l'émission :

Type d'émission :

Thème(s) abordé(s) :

Animateur :

Thalassa

Chaîne d'origine :

Horaire de diffusion de l'émission :

Type d'émission :

Thème(s) abordé(s) :

Animateur :

7. Quel type de documents trouvez-vous dans la Noosphère ?

8. Quels sont les 6 synonymes que fournit le dictionnaire du site de TV5 pour le mot « professeur » ?

- a) b) c)
- e) f) g)

Parcours numéro 2 : l'information

- 1. A partir du site de TV5, vous pouvez visionner ARTE Infos (OUI / NON)
- le 20 heures de TF1 (OUI / NON)
- le journal de 13 heures de France 2 (OUI / NON)
- le 12/14 de France 3 (OUI / NON)
- le journal de la Radio Télévision Belge (RTBF) (OUI / NON)
- le journal télévisé Afrique (OUI / NON)

2. Sur le site de TV5, l'information est présentée à l'aide de :

- la presse écrite francophone (OUI / NON)
- journaux en ligne (OUI / NON)
- communiqués de presse des partis politiques (OUI / NON)
- dépêches AFP (OUI / NON)
- dessins de presse (OUI / NON)
- photos (OUI / NON)
- interviews de personnalités (OUI / NON)
- articles rédigés par les journalistes de TV5 (OUI / NON)

3. Quel est le titre de l'émission qui traite de l'actualité africaine ?



4. Quel est le thème du dossier d'actualité présenté actuellement sur le site ?

Citez deux informations apportées par cette infographie :

Il est constitué
d'articles de presse de photos
(OUI/NON) (OUI/NON)

de dessins de presse de liens Internet
(OUI/NON) (OUI/NON)

5. Citez un titre de l'infographie de la semaine

6. Quel est le titre de la rubrique du site qui vous permet de lire les dépêches AFP ?

7. Dans la rubrique « insolite », quelle est la nouvelle qui vous amuse le plus ?

Parcours numéro 3 : cinéma et musique

1. Dans la rubrique « Cinéma », trouvez-vous...

Des biographies d'actrices et acteurs français
(OUI/NON)

Des biographies de réalisateurs français (OUI/NON)

Des informations sur les professions du 7^e art
(OUI/NON)

Des extraits de films cultes (OUI/NON)

Les bandes-annonces des films à l'affiche en France
(OUI/NON)

Des courts-métrages (OUI/NON)

3. A quelle heure et quel jour est diffusée l'émission *Paroles de clips* dans le pays où vous vivez ?

4. Quel/le est l'invité/e de l'émission « Acoustic » cette semaine ?

5. Qui sont les artistes en vedette dans la rubrique « Musique » cette semaine ?

2. dans la rubrique « Musique », trouvez-vous...

les paroles des chansons (OUI/NON)

une brève biographie du chanteur / de la chanteuse
(OUI/NON)

des reportages sur les chanteurs à succès (OUI/NON)

des clips vidéo (OUI/NON)

l'enregistrement sonore de la chanson (OUI/NON)

des interviews des artistes (OUI/NON)

6. Que trouve-t-on dans la rubrique « Musique », « Juke-Box » ?

7. Cherchez dans la rubrique « Musique » qui chante la chanson « J'ai pas vingt ans ».

Parcours numéro quatre : vos impressions sur le site APPRECIATION GENERALE

Cordiales salutations.

Facilité de navigation (peu satisfaisant / moyen / bien / excellent)

Michel Boiron et Evelyne Pâquier
CAVILAM, Vichy

Richesse de l'information (peu satisfaisant / moyen / bien / excellent)

Pour tous renseignements sur TV5 : <mailto:enseignant@europe.tv5.org>

Possibilité de faire des recherches (peu satisfaisant / moyen / bien / excellent)

Pour tous renseignements sur le CAVILAM :
<mailto:mboiron@cavilam.com> ou
<mailto:epaquier@cavilam.com>

Utilité pour sensibiliser ou motiver à l'apprentissage du français
(peu satisfaisant / moyen / bien / excellent)

Retrouvez les idées et les programmes du CAVILAM sur le site :

<http://www.leplaisirdapprendre.com>

Facilité d'exploitation par l'élève (peu satisfaisant / moyen / bien / excellent)

RAPPEL : Chaque semaine, TV5 diffuse l'émission « Paroles de clips »

avec trois clips sous-titrés en français et une fiche pédagogique du CAVILAM disponible sur le site de TV5...

Si vous avez une suggestion d'amélioration ou une remarque, n'hésitez pas à contacter TV5 à l'adresse suivante :

<mailto:enseignant@europe.tv5.org>



EN PERDANT LEUR MAJUSCULE, ILS SONT PASSÉS À LA POSTÉRITÉ

Le lexique comporte à ses frontières une zone floue, constituée de mots candidats à l'intégration.¹⁾ Citons par exemple les noms propres et les mots étrangers. Les noms propres ont un *réfèrent* qui est unique : *Paris, la Seine, Balzac*.

Nous allons nous intéresser aux noms propres de personnes et aux conditions de leur entrée dans le lexique.

Le passage d'un nom propre à la catégorie de noms communs est assez fréquent²⁾; des noms de personnages emblématiques, fictifs ou réels, illustrant de façon exemplaire une qualité, peuvent devenir un nom commun pour désigner *une classe d'individus* : *un tartuffe* (hypocrite), *un barpagon* (avare), *un don quichotte* (homme généreux et chimérique), *un judas* (traître), *une mégère* (femme violente et furieuse), *un machiavel* (homme d'État sans scrupules, manipulateur), *un mécène* (protecteur des arts), *un figaro* (coiffeur), *un corbusier* (architecte)³⁾. L'emploi d'un article indéfini devant un nom propre qualifie une qualité particulière, communément attachée à ce personnage : Notre chef est *un Néron* (un homme tyrannique, cruel, déséquilibré). Sa femme, c'est *un Napoléon* en jupons.

Nombreux sont les héros de la mythologie gréco-romaine qui se sont installés dans le langage courant sous forme de noms communs. Ainsi, on désigne sous le nom *d'adonis* un jeune homme d'une grande beauté. Pareillement, un *apollon* désigne un homme d'une beauté parfaite. Un homme qui se contemple pour s'émerveiller de sa propre beauté, qui est amoureux de sa personne, est couramment désigné comme un *narcisse*. La beauté féminine est incarnée dans le nom de *nymphé*. Le diminutif *nymphette* désigne une très jeune fille au physique attrayant, aux manières aguicheuses et à l'air (faussement) candide. *Monter en amazone* est une manière de monter à cheval en plaçant les deux jambes du même côté de la selle. Un *dédale*⁴⁾ est un lieu où l'on risque de s'égarer à cause de la complicité du trajet. On parle d'un *dédale* de ruelles dans une ville ; au sens figuré, un *dédale* évoque un ensemble de choses embrouillées – *le dédale administratif européen* par

exemple. Une *égérie* est le nom que l'on donne à l'inspiratrice ou conseillère d'un artiste ou d'un homme politique. Un *phénix* est une personne supérieure par ses dons, quelqu'un qui est unique dans son genre.

On appelle *antonomase* la figure qui consiste à faire passer un nom propre dans la catégorie des noms communs et vice versa – un nom propre remplacé par une caractérisation, universellement admise, de son possesseur (*le divin marquis* pour le marquis de Sade, *le Secrétaire florentin* pour Machiavel, *le Père de la tragédie française* pour Corneille). S'il accède vraiment au statut du nom commun, alors le nom propre **perd sa majuscule**.

La problématique a été largement étudiée par Dumarsais et par Pierre Fontanier. C'est ainsi que Dumarsais définit l'antonomase :

« L'antonomase est une espèce de synecdoque, par laquelle on met un nom commun pour un nom propre, ou bien un nom propre pour un nom commun. Dans le premier cas, on veut faire entendre que la personne ou la chose dont on parle excelle sur toutes celles qui peuvent être comprises sous le nom commun ; dans le second cas, on fait entendre que celui dont on parle ressemble à ceux dont le nom propre est célèbre par quelque vice ou par quelque vertu. »

Fontanier a intitulé

le dernier article de son chapitre sur la synecdoque « *Synecdoque d'individu, ou antonomase* ». L'antonomase personnalise l'objet qu'elle désigne, elle enrichit une notion par le mécanisme de l'assimilation. Certains auteurs parlent de nom propre *métaphorique*, par opposition aux noms propres *métonymiques* tels que *un Cézanne* (un tableau de Cézanne).

Il y a des personnages (réels ou fictifs), qui ont été, à un moment de l'histoire, associés à quelque chose d'important – une invention technique, une préparation culinaire exquise, la culture d'une fleur nouvelle, qui se sont fait remarquer par leur comportement etc.

Barrême - le barème : François Barrême, mathématicien lyonnais, a inventé la comptabilité en partie double. En 1670, il a publié un ouvrage intitulé *Les Comptes faits du grand commerce, rempli de nombreux tableaux numé-*

¹⁾ Cvoir Lehmann-Martin-Berthet, Introduction à la lexicologie, DUNOD, Paris 1998.

²⁾ Cf. Holeš, J., Kadlec, J., *Métaphore et métonymie lexicalisées: deux sources d'appellatifs en français*, Holeš, J., Uvírová, J., École doctorale Olomouc: Créativité – défis et enjeux, AUPO, Philologica 79, pp. 73-80.

³⁾ Cet exemple, moins lexicalisé que les précédents, peut surprendre. On le trouve chez Boris Vian, *L'Arrache-cœur*, Vrille, Paris, 1953. Cf. „Je ne suis pas un Rotschild, voyons!“ Komárek: moravský „D ejár“ (Mf Dnes, 4. 8. 2003, mais aussi „To je ale D ejár!“ „To je Hujer!“ en tchèque.

⁴⁾ Daidalos – Dédale, architecte et inventeur grec; il conçut pour le roi Minos le Labyrinthe afin qu'il pût y enfermer le Minotaure.



riques donnant le résultat de calculs d'intérêt, de taux de change, etc. L'ouvrage a connu un grand succès permettant ainsi au nom de son auteur de passer à la postérité – perdant toutefois un « r » au passage et subissant une modification d'accent.

Béchamel – la béchamel : Louis de Béchamel, ancien maître d'hôtel de Louis XIV, est à l'origine de cette sauce blanche faite de beurre, de farine et de lait.

Braille – le braille : Louis Braille (1809-1852), professeur à l'Institut des aveugles, lui-même non-voyant, a créé cet alphabet en relief.

Chauvin – un chauvin : Nicolas Chauvin, soldat de Napoléon, aurait été connu dans toute l'armée pour son patriotisme enthousiaste, naïf et démonstratif et son attachement aveugle pour l'Empereur. De ce fait, il fut pris comme modèle par des caricaturistes et devint le personnage vedette de deux vaudevilles dans les années 1830 dont *La cocarde tricolore*. Le « chauvinisme » était né...

MacAdam – le macadam : le macadam, revêtement de chaussée constitué de pierres concassées agglomérées au moyen d'un liant. La technique, introduite en France en 1789, doit son nom à l'ingénieur écossais John London MacAdam (1756-1836). *Macadamiser une route*. Le mot « bitume », donné couramment comme synonyme, est beaucoup plus ancien.

Poubelle – la poubelle : Eugène Poubelle, préfet de la Seine, a imposé l'usage des boîtes à ordures et leur ramassage quotidien par ordonnance du 15 janvier 1884.

Silhouette – la silhouette : en 1759, Étienne de Silhouette, nommé contrôleur général (ministre) des Finances par Louis XV, a fait une courte apparition. Nommé en mars, ce noble basque a eu vite fait de se rendre impopulaire à la Cour pour le régime d'austérité et les mesures de restriction draconiennes qu'il voulait mettre en place. Il est tombé en novembre de la même année. La locution ironique « à la silhouette » devint synonyme d'un passage rapide (ministre-éclair), puis de dessin hâtivement exécuté dont les contours se profilent sur un fond (à l'instar des fresques inachevées qui ornaient les murs de sa demeure parisienne qu'il fut forcé d'abandonner ?).

Stras – le strass : Georges-Frédéric Stras, joaillier parisien, a inventé ce faux diamant au XVIII^e siècle.

Massicot (Massicot) – le massicot : Guillaume Massicot (1797-1870) a inventé cette machine à couper le papier.

Parfois, c'est l'étymologie populaire qui opère. Le jeu de colin-maillard est un divertissement toujours pratiqué. L'étymologie populaire fait remonter le nom de ce jeu au chevalier liégeois **Colin** qui, malgré ses yeux crevés au combat, a continué à se battre en faisant tourner son « maillet » à l'aveuglette autour de sa tête. Ses camarades l'auraient surnommé « maillard ».

Un cas intéressant est celui du nom commun « *gobelín* » en tchèque. Le teinturier Jean **Gobelins**, d'origine flamande, s'est installé dans la rue Mouffetard à Paris en 1443. Henri IV fit venir des Flandres, en 1601, deux cents tapissiers placés sous la direction de Marc de

Coomans et François Delaplanche ; ils s'installèrent dans le faubourg Saint-Marcel, dans une maison que leur cédèrent les Gobelins. En 1662, Colbert acheta la fabrique pour créer la célèbre manufacture. En français, on parle de *tapisserie de haute lisse des Gobelins*. **Les Gobelins** est aussi une station de métro (ligne 7, entre *Censier Daubenton* et *Place d'Italie*).

Les unités de mesure portent le nom de leurs inventeurs : *ampère, newton, volt, watt, pascal* – unité de mesure de contrainte et de pression, symbole *Pa* (Blaise Pascal, mathématicien, physicien, philosophe et écrivain, inventeur, à 19 ans, d'une machine à calculer, défenseur des jansénistes).

La noblesse anglaise a laissé, elle aussi, quelques traces dans le vocabulaire.

Raglan – le raglan : le lord Raglan a commandé l'armée anglaise en Crimée. Le pardessus à pèlerine fut à la mode à ce moment-là (milieu du XIX^e siècle).

Sandwich – le sandwich : c'est le cuisinier de John Montagu, comte de Sandwich, qui imagina cette restauration – présentation d'une tranche de viande entre deux morceaux de pain ; ceci pour permettre à son maître de manger sans quitter la table de jeu autour de laquelle il passait des nuits entières.

Parfois, les noms propres de personne entrent dans le lexique par leurs dérivés. C'est, par exemple, le cas de **Guillotin – la guillotine** (le docteur Guillotin a seulement préconisé l'usage de cette machine devant l'Assemblée nationale pour abrégier les souffrances des condamnés. Le sinistre appareil a été mis au point par le docteur Louis – on devrait donc parler de la « *louisine* »). **Mansart – la mansarde** : François Mansart (1598 – 1666), architecte français qui domina l'architecture sous Louis XIII et qui créa un style national lié à la doctrine classique. **Nicot – la nicotine** : Jean Nicot (1530 – 1600), ambassadeur de France à Lisbonne au Portugal, envoya la plante de tabac⁵⁾ à Catherine de Médicis en 1560. Il lui attribuait des vertus curatives ! Pour contrebalancer les « mérites » de Nicot dans le domaine de la santé publique, il convient de rappeler que cet homme a travaillé toute sa vie à un grand dictionnaire français qui ne parut qu'après sa mort – *Le Thresor de la langue françoise tant ancienne que moderne*. Son mérite est d'y avoir rassemblé plus de mots que ses devanciers et d'en avoir donné des définitions plus précises. **Le guillemet**, double petit crochet qu'on utilise pour mettre en valeur un mot, un titre ou un groupe de mots en citation, porte le nom de **Guillaume**, imprimeur qui l'aurait inventé. **Montgolfier – la montgolfière** : les frères Joseph et Étienne de Montgolfiers, industriels français, ont inventé l'aérostat en 1782. **Pasteur** (1822 – 1895, créateur de la microbiologie ; il a mis au point une technique de vaccination contre la rage et les méthodes aseptiques) – *pasteurisation, pasteuriser, pasteurisateur* ; **Dalton** (1766 – 1844, physicien et chimiste anglais) a étudié la maladie appelée, depuis, *daltonisme* ; être *daltonien* – être atteint de cette maladie.

Le bégonia doit son nom en souvenir de *Michel de*

⁵⁾ Le tabac – *herba nicotiana* – herbe de Nicot – nicotiane – nicotine. Les dérivés: *nicotineux, nicotinique, (dé)nicotiner, nicorette* etc. Cf. aussi Morphée, fils du Sommeil (Hypnos) et de la Nuit (Nyx), le dieu des songes, qui a donné son nom à la *morphine*.



Bégon, intendant de Saint-Domingue au XVIII^e siècle. Karl von Linné a baptisé *le camélia* d'après le père *Camelli*⁶⁾ qui l'avait rapporté d'Extrême-Orient à la fin du XVII^e siècle. Quant à l'orthographe avec un seul « l », on la doit à Dumas fils. Le jardinier de l'abbé *Clément* a mis au point cet hybride en 1902 en Algérie. *Andréas Dabl*, l'élève de Linné, a donné le nom au *dahlia*, originaire de Mexico. On pourrait continuer ainsi : *Garden – le gardénia*, *Magnol – le magnolia*, *Bougainville – la bougainvillée/le bougainvillier*⁷⁾ etc. N'oublions pas la *reine-claude*, prune ronde et verte, qui porte le nom de Claude, épouse de François I^{er}.

Pour terminer, rappelons encore le vaste champs de tous les « -ismes » - *Sade – sadisme*, *Poujade – poujadis-*

me, de Gaulle – gaullisme ainsi que d'autres dérivés – *chiraquien, chiraquie, lepéniste, rocardiser* (une gauche *rocardisée*), *baussmanisation* (d'une ville) dont beaucoup relèvent du domaine des créations ludiques (s'il sont d'origine littéraire, on parle souvent de « mots d'auteur ») et comme tels n'aspirent certainement pas à la postérité : *jacklangisme, mitterrandesque, baladurette* (prime pour l'achat d'une auto), *juppette* (femme – ministre, membre du gouvernement Juppé), *raffarinades* (propos du Premier ministre) *napoléonite*⁸⁾, *lelou-chissime, gagariner*⁹⁾, *edgarpoétique*¹⁰⁾ etc. Certains risquent fort de demeurer des hapax, éphémères, employés une seule fois¹¹⁾.

Jitka Uvírová

⁶⁾ Cf. J. Rejzek, *Český etymologický slovník*, LEDA 2001, p. 259, qui parle de J. J. Kámel (Camellius).

⁷⁾ Plante grimpante, ornementale, originaire d'Amérique du Sud, acclimatée dans les régions méditerranéennes. Louis-Antoine de Bougainville (1729-1811), navigateur français qui fit de 1766-1769 un voyage autour du monde. Il découvrit aussi une île en Mélanésie; celle-ci porte son nom.

⁸⁾ Chez Michaux, *Connaissance par les gouffres*, Gallimard 1961; ce qui fait que Napoléon est Napoléon.

⁹⁾ Chez H. Bazin, *Le Matrimoine*, Seuil 1968 – gagariner autour d'une mappemonde lumineuse.

¹⁰⁾ Edgar (Allan) Poe + poétique ; un joli mot-valise (croisement, amalgame) qu'on trouve chez Audiberti, Bryan, *L'Ouvre-boîte*, Gallimard 1952. Ici, la postérité se joue ailleurs, bien sûr...

¹¹⁾ Cf. Uvírová, J., *Il reste d'un homme ce que donne à songer son nom...?* AUPO, *Philologica* 76, pp. 155–157.

Bibliographie:

- AMON, E., MOMATI, I. : Vocabulaire du commentaire de texte, Larousse, Paris 1992.
 BENTOLILA, A. (dir.) : Vocabulaire, Guides Nathan/VUEF 2001.
 DAUZAT, A., DUBOIS, J., MITTERAND, H. : Nouveau dictionnaire étymologique et historique, Larousse, Paris 1971.
 DU MARSAIS : *Traité des tropes* (1730) ; rééd. par F. Douay, Critiques, Flammarion 1988.
 FONTANIER, P. : *Les figures du discours*, rééd. de G. Genette, Flammarion 1968.
 GALEY, B. C. : *Étymo-jolie, Origines surprenantes des mots de tous les jours*, Librairie Jules Tallandier 1991.
 LE GUERN, M. : *Sémantique de la métaphore et de la métonymie*, Librairie Larousse 1973.
 LEHMANN, A., MARTIN-BERTHET, F. : *Introduction à la lexicologie*, Dunod, Paris 1998.
 MATHIEU-ROSAY, J. : *Dictionnaire étymologique*, Marabout, Allier, Belgique 1985.
 MOLINIÉ, G. : *La stylistique*, Presses universitaires de France 1993.
 MOUNIN, G. : *Dictionnaire de la linguistique*, Presses Universitaires de France 1974.
 REJZEK, J. : *Český etymologický slovník*, LEDA 2001.



FRANCOUZŠTINA O PRÁZDNINÁCH

I. Úvod

V letních měsících, v souvislosti s obdobím prázdnin a hlavních dovolených, se mění frekvence určité části slovní zásoby běžně používané francouzštiny. Také se částečně mění frekvence určitých syntaktických struktur a vzorců. Častěji se užívají i kratší – a tedy i hovorovější – varianty slov jinak nepříznačových. Tuto tendenci můžeme zaznamenat především v časopisech určených pro trávení volného času a zábavu určených jak mladším, tak starším čtenářům.

II. Tematické okruhy

Protože letní měsíce jsou spojeny především s dovolenými a prázdninami, objevují se informace o tom, kde a jak je možné trávit volné dny. V katalogích cestovních kanceláří nacházíme z hlediska jazyka celou řadu zajímavých obrátů – zajímavých jak z pohledu slovo- tvorby, tak o významu.

A. Vyhledávání a doporučování místa

Při vyhledávání typu a náplně dovolených a prázdnin se začíná vyhledáváním vhodného místa. Zájemci o pobyty si mohou vybírat z nabídky různých letovisek (převážně na mořském pobřeží), které nejprve charakterizuje ubytování, nejčastěji obraty jako: *village piétonnier de style breton, maison à l'italienne, résidence typiquement bretonne, des villas de style méditerranéen, maison de style provençal, catalan, appartement prêt-à-vivre, bastide*. Ovšem pro nefrancouzského zákazníka mají tyto údaje minimální konotační a referenční hodnotu: v čem se liší provensálský, katalánský a bretaňský dům? A jaký je rozdíl mezi „villa“ a „maison“? Také slovo „bastide“ má podle slovníku dva možné významy: jednak na jihozápadě znamená opevněné město, na jihovýchodě pak *castel* (Cordial - Synapse). Podobně je tomu u charakteristik týkajících se ubytovacích možností v zámořských departmánech Francie: *bâtiments de style créole*. V materiálech našich cestovních agentur a kanceláří nabízejících zájezdy do kontinentální i zámořské Francie se objevují překlady jako např. *současný kreolský styl*. Ostatní typy ubytování jsou snadno představitelné: *résidence hôtelière, appartements en résidence hôtelière, hôtel*.

B. Ubytování a služby

Typ ubytování také určuje úklid, služby a práci s tím spojenou. Pokud si úklid obstarává sám klient, musí se informovat, má-li k dispozici např. *service pressing* (žehlení, žehlírnu), jak bude platit, je-li *service inclus ou à la carte* (v ceně nebo na objednávku), je-li ubytovací prostor vybaven vším potřebným, je-li v něm tedy i *kit d'entretien* (souprava úklidových a čistících prostředků). U ubytování nacházíme i další charakteristiky jako „*lit d'appoint*“ (přistýlka), *2 lits superposés* (palandy), *la banquette-lit gigogne* (rozkládací pohovka, Martinik).

Pokud jde o stravovací služby, je třeba zjistit, je-li ve vybraném typu ubytování tato služba zahrnuta: tedy je-li uváděn např. *kitchenette, le coin-cuisine* (kuchyňský kout), *bar-piscine* (bar zabudovaný přímo v bazénu), *saladerie de*

midi (odkazy na zámořské departmány), *bar avec restauration légère*. Jinou variantou je stravování v příslušném zařízení, které může nabízet *petit déjeuner, déjeuner, dîner „buffet“*, tedy v češtině „formou švédských stolů“.

Poskytovatelé služeb také informují o platbách a zvyhodněných tarifech, „*tarifs préférentiels*“.

C. Trávení volného času

Pro rodiny s dětmi se nabízejí různé zábavní parky (*parcs d'attractions*). Pro kontinentální Francii je typické především pojetí parků jako prostředku poznání (*parcs d'attractions éducatifs*), s poznávacím cílem, jako jsou tzv. *parcs ludactiques* (vysvětlované francouzsky jako „*parcs pour apprendre*“). Nejznámějším je Parc Astérix. Autoři koncepce pokračují v napodobování jazykových vzorů podle autorů Asterixe, a tak se setkáme i s názvem restaurace *Fastfoodus antique* apod. Existuje však celá řada dalších parků, v nichž je hlavní náplní poznání přírody. Jejich koncepce dala vznik novým slovům jako je např. *vivariums* (vytvořené podle *aquariums*), v němž je možné pozorovat život exotického hmyzu jako v Micropolis v Saint-Léons u Millau (Aveyron). Mezi zmiňované parky patří dále El Dorado City v Châteauneuf-les-Martigues u Marseille, Parc de Bagatelle v Merlimot v departmánu Pas-de-Calais, Vulcania v Saint-Ours-les-Roches u Clermont-Ferrand.

Existuje také celá řada oblíbených *parcs aquatiques* nebo *centres aqualudiques*.

Známa jsou *spectacles son et lumière*, kdy je formou pásma využívajícího mluvený text a hry osvětlení představována historie daného místa např. hradu či zámku (např. zámku Vizille u Grenoble).

Mezi aktivitami nabízenými pro trávení volného času nacházíme celou řadu sportů tradičních (tzv. *tranquilles*) jako je mj. *le golf, la gymnastique* (a hovorová varianta *gym*) i novějších (tzv. *extrêmes*), např.: *hydrospeed* (vodní skútry), *paint ball* (střílení barevnými kuličkami, které se při dotyku rozbíjí a zasaženou plochu označí barvou, nejčastěji červenou jako krev), *raid catamaran* (jízda na katamaranu, tj. dvoutrupové lodi), *kartings* (jízda na motokárách), *le saut en parachute, découverte du parapente, croisière à la carte* (okružní jízda podle přání, na objednávku), *piste de luge artificielle, jeux d'adresse* (hry zručnosti), *canyonning, rafting* (původně plavba na voru), *planche à voile, dériveur* (plavba ploutvovým plavidlem).

U běžných sportů nacházíme rozšíření nabídky: nejen *randonnée* (s běžně uváděnou hovorovou variantou *rando*), nýbrž *randonnéé en canoë, randonnées pédestres*. Pro lepší orientaci jsou zájemcům předávány mapky, kterým se podle okolností říká *les randocroquis*. V posledních letech se velmi rozšířila nabídka poznávání vinařských oblastí zpracováním tzv. *sentiers viticoles* s navrženými přestávkami *escales gastronomiques a escapades pédestres*. Navíc podle období k nabídce přistupují odkazy na vinařské svátky během víkendů (*fêtes viticoles les week-ends*) a svátky spojené s vinobráním v říjnu (*fêtes des vendanges les week-ends d'octobre*).

To vše je nabízeno jako lepší a „chytřejší“ varianta pouhého nudného opalování se na pláži („*bronzer idiot*“).

Služby nabízené rodičům, aby se nemuseli starat o děti a mohli se věnovat svým zábavám: *gardiennage*,



babby sitters, théâtre de verdure (učí se hrát divadelní představení v přírodě), *école de cirque* (učí se některým akrobatickým a žongléřským kouskům), *animations orchestrées* (naplánované organizované aktivity), *faire du poney* (jízda na poníkovi), *faire du roller blade, voiturettes* (jízda v autíčkách), *faire des châteaux de sable* (stavět, dělat bábovičky, ale i opravdové zámky a hrady), *baignades encadrées* (koupání s dozorem).

Pro dospívající, tedy francouzsky spisovně *les adolescents*, v letních měsících v časopisech však *les ados*, se nabízejí různé kurzy jako je kurs ježdění po schodech na kolečkových bruslích (*comment descendre et monter les escaliers, patiner en arrière, la glisse sur le macadame, ballades en rollers*).

D. Pikniky

V poslední době je prý na ústupu typicky francouzský piknik s *panier-repas* (*le pique-nique franchouillard avec saucisson, chips et oeufs*). Nahradily ho *lunch-box* s jiným obsahem: *sandwich aux sardines, une petite salade, une boisson et un dessert quatre étoiles*. Jak uvádí zaměstnanec společnosti Croiments, která se specializuje na rady jak příjemně žít, odpovídá tento přístup tendenci zvané francouzsky „*tendance finger-food*“ (jí se prsty bez použití příborů). V této souvislosti se používá zkratka „*bobo*“ která vznikla z „*bourgeois-bohème*“.

III. Jazyková charakteristika slovní zásoby katalogů cestovních kanceláří

Z příkladů uvedených výše jsou zřejmé některé charakteristické rysy slovní zásoby „prázdninové“ francouzštiny.

A. Derivační postupy

Užívají se zdobnější přípony (-ette), nejčastější slovesná odvozovací přípona (-er): *voiturette, roulotter*. Dále se nová slova tvoří skládáním, u něhož je patrná pravopisná nejednotnost: *bar-piscine, coin-piscine, porte-bébé* (dětská sedačka na kolo), *siège enfant* (dětská sedačka do auta).

B. Neologismy

– významem

např. *le théâtre de verdure, les voiturettes* (ježdění v autíčkách jako zábava pro děti), *le dériveur, une banane* (ledvinka)

– tvarem

např. *gardiennage, topo-guide* (turistická mapa s vyznačenými vrstevnicemi), *croisière à la carte*. V tomto posledním případě se využívá již existující a velmi rozšířené spojení jako *manger à la carte, service à la carte, enseignement à la carte*, podobně se využívá typ *prêt-à-porter* jako v případě nabízeného *appartement prêt-à-vivre*.

C. Převzetí cizího slova beze změny

Výjimečně se přejímají i jiná než anglická slova. Např. z japonštiny *jacuzzi*, arabštiny a turečtiny *hammam* (bains chauds), ze španělštiny *les férias*, z dalších jiných jazyků pak *piscine à geyser* (geyser pochází z islandštiny). Z angličtiny jich však pochází nejvíce: *paint ball, karting, hydro-speed, service pressing, un teasing, style sixties, les bikers* (cyclistes), *toboggan*.

D. Úprava cizího slova podle zásad francouzštiny

Jedná se především o slovesa odvozená od anglických substantiv: *scratch – scratcher, smash – smasher, swing – swinger*. Nejčastěji se používají ve tvaru 2. osoby množného čísla jako rozkaz. Z italštiny se používá *farniente* jako neměnné adjektivum: *séances farniente*.

E. Užívání zkratk

Např. *les VTT (vélo tout terrain), les VTC (vélo tout chemin), le QG (quartier général), le CB (carte bancaire), ULM (ultra léger moteur), GRS (sentiers de grande randonnée), NGV (navire à grande vitesse)*.

F. Zkracování slov

vélo (vélo pliable) – *vélocipède* (skládací kolo), *centre de thalasso* (de thalassothérapie), *restos* (restaurants), balnéotherapie dalo *balnéo*, *informations - infos*. Podobně vzniká mnoho dalších zkrácených slov. Většinou se vypuští poslední část slova.

G. Hybridní spojení domácího a cizího slova

V takovýchto spojeních může být domácím slovem jak substantivum, tak sloveso. Druhým prvkem bývá nejčastěji slovo anglické: *faire du roller blade, ballades en rollers, tendance finger-food, douche au jet*.

IV. Závěr

Rozeborem několika časopisů, katalogu cestovní kanceláře a internetových adres se ukazuje výrazné časové vymezení frekvence slovní zásoby spojené s prázdninami a dovolenými.

Vybrané příklady ukazují na určité oblíbené aktivity Francouzů a také na typické pojetí trávení volného času.

Slovní zásoba, její obměňování a rozšiřování odpovídá současným tendencím francouzštiny: příklon k určitým příponám, přejímání slov z cizích jazyků a jejich postupné začleňování do běžné slovní zásoby přibližováním písemné podoby zásadám francouzštiny.

Použitá literatura

1. Katalog CK Pierre et vacances, 1997
2. Femme actuelle, no 985, juillet 2003
3. <http://www.parcasterix.fr>
4. <http://www.bagatelle.fr>
5. <http://www.vulcania.fr>
6. <http://www.micropolis-cite-des-insectes.tm.fr>
7. Shopping – Femme actuelle, no 2, Automne 2003, trimestriel
8. Cordial Pro 6 – Synapse Développement, Toulouse, 1996
9. katalog Campanatour, v.o.s.: Francie 2003

Slavomíra Ježková



LA SYMBOLIQUE DE LA TOUR EIFFEL DANS QUELQUES PUBLICITÉS TCHÈQUES

Dans le cadre d'un mémoire de fin d'étude dirigé par Mgr. Jarmila Sulovská, Mademoiselle Jana Donaufová mena une enquête auprès de huit écoles de Bohême du nord pour déterminer de quelle façon les élèves se représentent la France. Que ces élèves apprennent ou pas le français, une des réponses les plus citées fut bien sûr la Tour Eiffel si chère à la SUF.

Que ce monument apparaisse en si bonne position dans les représentations collectives ne surprend guère. Il suffit de garder à l'esprit que l'honorable demoiselle, qui fut construite vers 1889 par Gustave Eiffel pour célébrer le centenaire d'une révolution que reprenait à son compte la III^{ème} République, reste le monument le plus fréquenté en France avec 6 051 603 visiteurs en 1998 (1).

Le sujet de ce court article sera de vérifier à quel point cette représentation des élèves est ou n'est pas corroborée par la publicité de la presse écrite : la Tour Eiffel est-elle le symbole de la France dans les images publicitaires à notre disposition ?

Afin de mener notre objectif à son terme, et ce en collaboration avec les étudiants d'un séminaire sur l'usage de l'image en didactologie du FLE, nous avons constitué un corpus minimal à partir d'images publicitaires glanées dans des magazines tout le long de notre semestre d'étude (sur la vingtaine de publicités choisies pour leur capacité à évoquer un objet de la civilisation française, 4 représentent la Tour Eiffel).

Puis, partant du principe énoncé par Ferdinand de Saussure qu'un signifiant n'a de valeur qu'inséré dans un système cohérent opposant les signifiants entre eux, nous avons cherché à dégager les réseaux de significations dans lesquels la Tour Eiffel endosse une valeur sémantique spécifique. On s'apercevra dès lors qu'au-delà de sa reconnaissance immédiate, l'image de la Tour Eiffel est capable de produire des sens variés et pas forcément celui qu'on attend.



La Tour s'impose alors comme le symbole d'une destination touristique par excellence tout aussi exotique que les îles des Antilles mais tout autant indifférenciée du point de vue des nationalités.

Le texte de présentation qui accompagne la publicité confirme cette première analyse. En effet s'il évoque bien les Antilles, les îles Canari ou l'Afrique, il ne fait mention ni de Paris ni de la France mais seulement de l'Europe.

Cette appréciation de la publicité, qui associe le monument parisien à l'Europe dans son ensemble, est confirmée par un sondage réalisé en 1996 auprès d'habitants de pays différents (France, Espagne, Royaume-uni, E.U., Allemagne et Japon). Les personnes interrogées désignent la Tour Eiffel comme premier monument symbolique de l'Europe (2).

TROISIÈME SYMBOLE

La Tour Eiffel peut encore symboliser la langue française.

Deux publicités en font cet usage. L'une pour un dossier de presse consacré à l'enseignement des langues étrangères, l'autre en faveur d'une compagnie nationale de télécommunication.

Pour la première, la vénérable demoiselle est mise en relation avec la Tour de Pise et avec une lettre en anglais corrigée par un professeur. Le journal se propose d'aider le lecteur à s'orienter parmi un dédale de langues toutes plus étrangères les unes que les autres...

La seconde publicité met en avant les affres de la communication à l'étranger. Un sosie du mime Marceau est en proie aux pires difficultés pour exprimer ses sentiments à une jeune fille. Le jeune homme, grîmé et lèvres irrémédiablement scellées, tient une rose qu'il n'ose pas offrir. En arrière plan s'élève du haut de ses 324 mètres (antenne comprise) la Tour Eiffel. Elle s'impose entre les deux amoureux potentiels comme une barrière linguistique infranchissable.

CONCLUSION

Il serait prétentieux de tirer une quelconque conclusion définitive de cette petite étude. L'étroitesse de notre corpus ne le permet pas. On peut pourtant s'amuser à constater le désaccord entre les élèves et les publicités que nous avons étudié. Pour ces dernières la Tour Eiffel ne symbolise pas la France. Elle est soit juste le symbole de la langue qu'on y parle soit celui d'un ensemble plus vaste (l'Europe) ou d'un ensemble plus restreint (Paris). L'effet de surprise que pourra susciter cette constatation peut sans doute se résorber lors de l'observation d'un dernier chiffre : sur les 70 millions de touristes qui se rendirent en France en 1998, au moins 63 millions d'entre eux ne visitèrent pas la Tour de Monsieur Eiffel (3).

PREMIER SYMBOLE

La Tour Eiffel d'abord est le **symbole de Paris** comme il ressort d'une publicité pour une vodka qui vante *les villes absolues d'Europe*.

Dans cet exemple la tour apparaît sur une carte postale aux côtés d'autres cartes illustrant différentes capitales européennes (Stockholm, Prague, Berlin...). C'est donc incontestablement la ville de Paris qui est ici dénotée. Il est à remarquer que cette publicité met en scène un étalage de bouquiniste qu'on identifie aussi comme français au vu des affiches étalées sur les présentoirs. On y reconnaît notamment la *Jane Avril* de Toulouse Lautrec.

Dans ce cas, le bouquiniste des quais de la Seine émerge comme un concurrent de la Tour Eiffel dans sa capacité à symboliser Paris.

DEUXIÈME SYMBOLE

La vieille dame de fer passe aussi pour le **symbole de l'Europe**.

Dans une publicité pour une chaîne hôtelière on oppose la Tour Eiffel aux pyramides d'Égypte et aux îles des mers tropicales. Ici elle est intégrée à un groupe de destinations difficilement identifiables précisément (on distingue pour l'essentiel des palmiers plongeant dans des mers opalines.) Ce sont donc de vastes zones géographiques qui sont dénotées et pas des lieux particuliers comme le sont Paris ou même la France.

- (1) Site web du ministère de la culture et de la communication, <http://www.culture.fr/culture/actualites/politique/democratisation/frequentation98.htm>.
- (2) Site web officiel de la Tour Eiffel, http://www.tour-eiffel.fr/teiffel/fr/documentation/chiffres/page/tour_monde.html.
- (3) Site web Géotourisme, http://www.chez.com/geotourisme/le_tourisme_dans_le_monde1.htm#Les%2015, ces sites ont été consultés le 5 septembre 2003

Jérôme Boyon
KFI-PF-TU Liberec



LES ÉTUDES FRANÇAISES : DÉCLIN OU RECONQUÊTE ?

Le ministère des Affaires étrangères, en collaboration avec l'Agence Universitaire de la Francophonie, la Délégation générale à la langue française et aux langues de France et l'École Normale Supérieure de la rue d'Ulm, ont organisé, les 24 et 25 juin 2003, un *Séminaire international sur les études françaises*.

Cette rencontre, relayée au plus haut niveau par les autorités françaises, a accueilli des représentants des départements universitaires venus de plus de trente pays de quatre continents. La partie française a été représentée par des universitaires, écrivains, poètes, critiques, (dont plusieurs membres de l'Académie française), journalistes et diplomates : Bernard Cerquiglini, Julia Kristeva, Tzvetan Todorov, Erik Orsenna, Carlo Ossola, Michel Serres, Jean-Pierre Salgas, Henri Meschonnic, Michel Contat et d'autres. Ce rassemblement représentatif avait pour but de développer une réflexion critique commune sur l'état des lieux et les perspectives de renforcement des études françaises (les études françaises hier, aujourd'hui, demain), instiller de nouvelles formes de coopération, repenser le positionnement des départements d'études françaises au sein des universités, dynamiser l'enseignement de la langue française.

La séance inaugurale a eu lieu au Quai d'Orsay, à l'hôtel du ministre des Affaires étrangères. Monsieur Dominique de Villepin a rendu hommage à l'engagement des professeurs de français étrangers qui oeuvrent à la diffusion de la langue et de la culture françaises. Il a rappelé que la politique en faveur du français est une constante de l'action gouvernementale. *Il faut réaffirmer la place du français sur la scène internationale. Le statut de langue officielle du français dans les organisations internationales doit être pleinement respecté. Les ministères des Affaires étrangères et de la Culture et de la Communication renforceront leur action conjointe pour que le prochain élargissement de l'Union européenne constitue un facteur de diffusion et non d'effacement du français en Europe.* La France continuera à mener une politique volontariste dans ce sens.

M. Luc Ferry, ministre de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la recherche, a analysé la situation du fran-

çais en France. *Le déclin de la maîtrise du français et la remontée de l'illettrisme sont préoccupants.*¹⁾ Il faut renverser cette tendance. Il est nécessaire de valoriser l'enseignement de la culture française à l'étranger. M. Ferry s'est dit favorable à la mobilité entre les universités européennes, il a plaidé pour la mobilité entre chercheurs et pour l'harmonisation des diplômes. La synthèse entre les éléments de tradition et les éléments de modernité est souhaitable et possible.



Luc Ferry : philosophe, écrivain, ministre

Madame Hélène Carrère d'Encausse, secrétaire perpétuel de l'Académie française, a rappelé que nous étions dans un pays où la norme académique pèse considérablement ; pourtant, cette honorable institution se modernise et devient plus ouverte à l'évolution de la langue.

Les travaux du séminaire se sont déroulés au sein de l'E.N.S. autour de trois séances thématiques :

Études françaises et humanités

Études françaises et coopérations universitaires A la conquête de nouveaux publics.

Tzvetan Todorov et Xavier North ont essayé de définir le problème : *On a le sentiment de certaines difficultés dans le domaine des études françaises. Jusqu'ici, ce sens était très lié au rôle que jouait la France dans le monde. Cette situation ayant changé, le moment d'interrogation critique réservé à la « légitimité » des études françaises est venu.* Les départements d'études françaises ont le sentiment d'avoir perdu le statut « privilégié » dont ils ont longtemps bénéficié à l'étranger. Ils évoluent parfois dans un contexte difficile – ce qui exige de leur part plus de concertation et une analyse plus pragmatique de la place qu'occupe la langue française aujourd'hui dans le monde (Michèle Gendreau-Massaloux). Quelle est la place de la lecture à l'âge numérique ? Quelle est la place de la littérature dans nos cursus ? (Il est triste de constater qu'un bachelier français prend Saint John-Perse pour un écrivain américain...).

Le français est-il menacé par l'anglais ? La mondialisation possède un aspect nettement anglo-américain – même si on a beau battre le pavillon de la

¹⁾ Cf. Luc Ferry, *Lettres à tous ceux qui aiment l'école*, ODILE JACOB, Paris 2003, SCÉRÉN/CNDP, Paris 2003; livre-programme expédié à 800 000 professeurs et fonctionnaires. Le ministre y explique les réformes en cours. Première partie – L'état de l'école: un diagnostic – présente l'évolution du système éducatif en France au cours du dernier demi-siècle. M. Ferry rappelle le scandale de l'illettrisme, problèmes de la violence à l'école et nombreuses sorties du système éducatif sans diplôme et sans qualification; il tente de cerner les racines du mal – une poussée individualiste, mirages du „jeunisme“ etc. La deuxième partie présente dix réformes prioritaires pour l'action du ministère et cherche des réponses et solutions: retour de l'autorité en classe, comment combattre l'illettrisme, revaloriser la voie professionnelle, mettre en place des cours de culture générale, améliorer la formation des enseignants, favoriser la mobilité des étudiants, offrir plus d'autonomie aux universités, augmenter la lisibilité internationale des diplômes français en remplaçant les DEUG, licences, maîtrises, DESS et DEA par les licences, masters et doctorats (un système désigné par les sigles LMD ou 3-5-8), accomplir la décentralisation etc.

²⁾ Rappelons sa conférence à l'Institut Français à Prague en avril 2001: *Le français et la francophonie*.

diversité. Il est devenu banal de crier que l'anglais supprime le français. Les problèmes actuels du français sont identiques ou quasi-identiques à ceux de l'anglais britannique, de l'allemand, de l'italien, de l'espagnol... : nos lexiques s'américanisent. Si les langues *internationales* ont toujours été l'apanage des élites cultivées, l'anglo-américain s'impose maintenant par sa fonction de langue de *communication élémentaire*. S'il y a une langue qui est en danger, c'est plutôt l'anglais qui risque fort de devenir un « *désespéranto* », langue véhiculaire malmenée, mal parlée et mal écrite. De toute façon, c'est l'usage qui est souverain. Rappelons *ordinateur* qui a remplacé *computer*, *logiciel* *software*, *baladeur* *walkman*, le joli *courriel* québécois se substitue à *e-mail* etc. Henri Meschonnic, professeur à Paris VIII, poète et critique : *Ce ne sont pas les langues qui sont maternelles, ce sont des œuvres qui sont maternelles. Ce n'est pas l'anglais qui est une menace pour le français.*

Il faut tenir en compte la diversité culturelle et linguistique, la francophonie extra-hexagonale. N'oublions pas que nous avons le français « en partage ». Nous assistons à une éclosion d'une variété des français ; il convient de parler des français, pas du français dans leurs usages réels. (*créolisation, congolisation* de certains mots français). La francophonie africaine, ainsi que celle de l'Asie et de nouveaux pays non-traditionnels, pèse considérablement. Même si la pluralité des « coeurs de la francophonie » se tient à Paris, il existe beaucoup d'autres coeurs dans le réseau francophone. *Ouvrons-nous à la variété ! Il faut oser faire avancer cette langue ; il faut produire des mots, il faut accepter des mots français produits ailleurs qu'en France* (Canada, Belgique, Suisse romande, pays africains).

Erik Orsenna¹⁾ (comme Luc Ferry) a rappelé que la bataille francophone est aussi une bataille à l'intérieur de la France. Il serait imprudent et dangereux de sous-estimer l'enseignement du français langue étrangère en France.

Beaucoup de participants étrangers ont critiqué les pratiques linguistiques des entreprises françaises à vocation internationale qui se présentent elles-mêmes souvent uniquement en anglais.²⁾

On a souligné l'importance et utilité des associations d'enseignants³⁾ ; on a abordé la question de *nouvelles filières* « *pragmatiques* ».

Michel Serres (normalien, écrivain, Stanford, Etats-Unis) a présenté, entre autres, sa vision des outils informatiques : *Votre tête est désormais devant vous* (l'ordinateur)... *La tête n'a plus cette écrasante obligation de se souvenir... Nous sommes condamnés à devenir intelligents.*

Pour conclure : On entend des discours extrêmement divergeants sur la réalité du français dans le monde. Le français représente la langue d'une communauté vivante qui rassemble plus de 50 États et porte des valeurs de modernité. A ce titre, il constitue, surtout dans les domaines de l'enseignement supérieur et de la recherche,

la clef d'un réseau immense. Il serait vain de nier que, par suite de phénomènes multiples, les effectifs des départements universitaires de français sont presque partout en baisse. C'est aux départements eux-mêmes et à leurs associations de bouger, de réagir devant cette situation. Nos approches pédagogiques doivent être revues afin de prendre en compte des besoins spécifiques ; il est souhaitable de s'ouvrir vers d'autres disciplines ; les *formations professionnalisantes* (de base ou complémentaires) doivent être développées ; il faut refondre nos cursus dans un sens plus ouvert aux évolutions de la société ou du marché du travail. Le renouvellement de la formation en didactique s'impose. On constate un vif *désir de l'action*. Paradoxalement, les départements universitaires de français sont à la fois menacés et très vivants.

Il faut jouer la carte des *réseaux*, se regrouper dans des associations (*maillage*), au niveau des enseignants, au niveau des chercheurs (les exemples de SUF et de Gallica en République tchèque ont été retenus !), au niveau des départements universitaires. Il faut profiter du réseau des membres des agences universitaires de la francophonie etc. A chaque type de maillage, il existe un type de moyens.

Langue de culture, le français est à la fois le véhicule et le dépositaire d'un patrimoine ancien, largement *partagé*.

Il faut propager et encourager l'emploi du français dans *l'échange scientifique*. L'émergence de nouvelles disciplines, telles que la linguistique informatique, doit être mise en exergue. On va veiller sur le développement en France de corpus numérisés, d'outils et de logiciels permettant de traiter convenablement le français. On mettra en place une politique cohérente de *traduction*. La formation au français et en français de nombreux fonctionnaires, interprètes et traducteurs appelés à rejoindre les institutions européennes devrait être au coeur des actions concernant le prochain élargissement de l'Union européenne.

Il faut lutter activement contre le défaitisme et la décadence. Je vois le côté ensoleillé de la rue, dixit Bernard Cerquiglini. La vitalité de la langue française est complète. La néologie est foisonnante. Il faut jouer le jeu de la modernité. Quant à nous, enseignants de français des pays étrangers, *médiateurs, passeurs* de la francophonie, voilà comment Xavier North nous voit : *Vous avez le double privilège de nous connaître sans être nous-mêmes... Votre position, c'est une « proximité distante »*. Langue, culture et littérature sont des *cercles sécants*, c'est le *jeu d'intersections* qui est important. Il faut construire la *Grande Europe*, pas *l'Europe des grands*. Il faut donc maintenir *la diversité culturelle et linguistique*. La coexistence de diverses langues et cultures dans le grand dialogue mondial actuel devrait constituer une condition naturelle de la mondialisation.

Jitka Uvírová, FFUP Olomouc

¹⁾ Conseiller d'État, président du Centre international de la mer, écrivain, membre de l'Académie française depuis 1998. Orsenna a écrit huit romans; *La vie comme à Lausanne* a reçu le Prix Roger Nimier en 1978, *L'Exposition coloniale* le Prix Goncourt en 1988. En 2001, il a publié chez Stock *La grammaire est une chanson douce*, un voyage passionnant au pays des mots.

²⁾ La question des langues pratiquées par les Français sur leurs lieux et dans leurs situations de travail commence à être étudiée. La D.G.L.F.L.F. a lancé plusieurs études dont l'objectif est de mieux apprécier les pratiques linguistiques des entreprises à vocation internationale.

³⁾ Contribution de J. Uvírová: *Être francophone et francophile en République tchèque; Une tradition retrouvée.*



Annexe : QUELQUES REPÈRES : L'ÉDUCATION NATIONALE EN MOUVEMENT

« Je gagnerai, dans l'éducation, parce que les familles me remercieront de donner un avenir à leurs enfants », estime Luc Ferry, ministre de l'Éducation nationale. Son ministère a entamé une réforme du système éducatif en France. Pour expliquer les réformes en cours¹⁾, le ministre a lancé son livre-programme « Lettre à tous ceux qui aiment l'école ». Pourtant, les enseignants français ont défilé dans les rues, ont organisé les grèves perlées en mai-juin-juillet 2003, ils ont chahuté le livre du ministre, ils en ont construit des barricades, ils l'ont même brûlé, faisant ainsi son auteur parler « d'autodafé » et rappeler que depuis les années 1930, on n'avait plus profané de livre... Ne pouvant pas rentrer dans les détails, laissons de côté les causes de cette colère des enseignants en France et disons quelques mots sur la « réforme Ferry » et sur son père spirituel.

Philosophe à succès (il a étudié la philosophie allemande), prônant l'éthique de responsabilité, écrivain médiatisé (avec son ami Alain Renaut, il a écrit « *La Pensée 1968* » - Gallimard, avec un autre philosophe, André Comte-Sponville²⁾, il a publié « *La Sagesse des modernes* », Robert Laffont), orateur exquis, Luc Ferry n'a pas l'habitude d'être un mal-aimé. Comme écrivain et philosophe, il était admiré (*charmeur, séducteur intellectuel, bûcheur de textes*), on célébrait son atypisme ; en tant que ministre, il est souvent contesté, pris pour le maillon faible (le ministre à problèmes) du gouvernement Raffarin. La presse ne le ménage guère – il suffit de lire quelques titres d'articles : *Les profs crient leurs gros maux à leur ministre* (Libération 6-05-03), *Ferry, fauteur de grèves* (ibid.) ; on pourrait continuer ainsi : *Ferry, le bonimenteur du cours préparatoire*, *Ferry exaspère une école en colère*, *Luc Ferry est hors sujet*, *Les désarrois de l'élève Ferry*, *Ferry a ravivé la crise d'identité d'une profession qui se sent méprisée...* Pareil pour les slogans dans les défilés : *Le FERRY coule...*

Le ministre de l'Éducation veut ne plus mettre l'élève, mais la *transmission du savoir* au cœur de l'école. Le plan de prévention contre l'illettrisme et la violence réclame que chaque académie identifie des écoles situées dans des zones urbaines ou rurales difficiles présentant « des retards scolaires importants ». L'aide aux élèves se ferait à travers l'affectation d'assistants d'éducation et la mobilisation de maîtres supplémentaires dans les situations les plus difficiles. On réinventerait ce qu'on appelle les « *groupes de besoin* » - à certaines heures de la journée, les élèves en difficulté seraient pris à part pour suivre un enseignement renforcé. 2000 CP (cours préparatoires) seraient concernés par des mesures de « lutte contre l'illettrisme » - sous la forme du renforcement ou du dédoublement (à présent, la plupart des CP de France comptent au moins 20 élèves).

Luc Ferry engage aussi la plus grande réforme de l'enseignement supérieur en France depuis la loi Savary de

1984. La nouvelle révision législative prévoit de renforcer l'autonomie des universités et de poursuivre l'harmonisation européenne des diplômes, en créant le système LMD (licence-master-doctorat) ou 3-5-8, en référence au nombre d'années après le bac de chaque niveau. L'enseignement est dispensé à un rythme semestriel. Ce processus, commencé par Claude Allègre en 1998, repris par Jack Lang et maintenant par Luc Ferry, devrait concerner la moitié des établissements en 2004. Grâce à l'instauration d'un système de crédits que nous connaissons déjà en République tchèque (1 semestre valant 30 crédits, 1 année 60 crédits, une licence 180), les étudiants pourront construire des parcours plus personnalisés. Les crédits obtenus seront « recyclés » dans d'autres universités et d'autres formations, en France ou dans le reste de l'Europe. Des parcours variés comprenant une « ossature » - tronc commun représentant 80% du programme - et des « différenciations » - options en libre choix - seront fixés par l'université en fonction de débouchés. Le souci premier, c'est une *insertion professionnelle* à la fin du parcours. Les voies les plus recherchées restent celles qui mènent aux concours avec l'argument de la sécurité de l'emploi. Le système a été expérimenté à l'Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis dès septembre 2002 ; les étudiants semblent plutôt satisfaits. Outre les parcours classiques, la faculté de langues propose par exemple des parcours « culture et documentation » ou « économie et concours administratifs ».

Quant à la gestion financière des universités, le projet prévoit l'instauration d'un « budget global » ; les universités devraient disposer plus librement des fonds versés par le ministère. Au lieu d'être obligatoirement affectés à telle ou telle dépense, les crédits seront utilisés en fonction des priorités des établissements. En contrepartie de cette liberté, le ministère souhaite renforcer les moyens de contrôle des universités. Luc Ferry souhaite aussi rapprocher les universités des collectivités locales (décentralisation oblige) – ces dernières pourraient être associées à la signature de certains volets des contrats pluriannuels passés entre l'université et l'État. C'est surtout ce point qui est contesté. Le statut des enseignants-chercheurs sera modifié, leurs activités en dehors des heures d'enseignement (recherche, suivi pédagogique, responsabilités administratives etc.) devraient être prises en compte – ce qui n'est pas le cas pour l'instant.

Le ministère veut surtout réaffirmer sa confiance aux enseignants, qui doutent parfois de leur propre mission, les conforter dans leur autorité, car la revalorisation de la fonction enseignante passe par la conscience retrouvée du rôle social éminent de l'enseignant. Celui-ci devrait être une référence pour les élèves – pas seulement en France.

Jitka Uvírová, FFUP Olomouc

¹⁾ Le sous-titre du livre de Luc Ferry.

²⁾ André Comte-Sponville a publié, aux PUF, un *Traité du désespoir et de la béatitude*, en 2 volumes – *Le mythe d'Icare*, *Vivre*, ainsi que deux recueils d'articles: *Une éducation philosophique* et *Valeur et vérité (études cyniques)*. Lire aussi: *Petit Traité des grandes vertus*, Puf/Perspectives critiques 1995.

« S'ENGAGER DANS UN PROJET INTERNATIONAL » NEBOLI PÁR POSTŘEHŮ K PROJEKTU SOKRATES – COMENIUS

Rozhodně nemíním polemizovat s článkem paní Lilian Meunier z minulého bulletinu. Naopak, myslím, že podala celkem objektivní přehled cílů, možného přínosu i eventuelních překážek na cestě k realizaci evropských vzdělávacích projektů. Vzhledem k tomu, že naše škola právě jeden z těchto projektů v uplynulém školním roce zakončila, napadlo mě, že bych mohla k jejímu textu přičínit pár poznámek, aby si případní zájemci o tento druh projektů mohli učinit konkrétní představu o tom, co je čeká.

« En général, les établissements ne sont pas préparés à la « nouveauté » des projets européens... »

Souvent la faible pratique de l'interdisciplinarité, du travail en groupe se révèle être un obstacle. L'approche interdisciplinaire en ce domaine peut être mise en place en recensant quelque thème des programmes et en les intégrant aux activités pédagogiques des enseignants non linguistes ... »

Vzhledem k tomu, že spousta pedagogů skutečně odmítá opustit zajaté koleje a vymyslet něco nového, znamená to v praxi být zadobře s vyučujícími neязыkových předmětů. Koordinátor projektu na škole, pokud není zároveň ředitelem školy, má ve skutečnosti velmi málo prostředků, jak přimět méně pružné kolegy ke spolupráci. Pokud kolegové nevládnou cizími jazyky a netouží se v tomto směru přivzdělat, pak ztrácí na účinnosti i největší lákadlo projektu – možnost setkávání se s učiteli partnerských škol doma i v zahraničí za důstojných finančních podmínek. Často tedy nezbyvá nic jiného než vsadit na vlastní výmluvnost a kouzlo osobnosti. Na druhou stranu, pokud koordinátor najde spřízněné duše ochotné trochu experimentovat, pak je možno dojít k nečekaně pozitivním výsledkům. Mně se ke spolupráci podařilo přesvědčit učitele estetických předmětů, což mi záviděla i hlavní francouzská koordinátorka z Marseille, pro kterou bylo nepřekonatelnou překážkou uspořádat ve své škole výstavu žákovských prací, kterou jsme instalovali dvakrát do roka.

« Par ailleurs, la mise en oeuvre de projets européens ne doit pas être l'occasion d'un surcroît de travail pour les élèves et les enseignants, mais doit s'intégrer aux activités courantes d'enseignement... »

Zde je, myslím, přání otcem myšlenky. Volného času projekt spolkně dost, zejména pak v obdobích, kdy je třeba projekt prodlužovat a tudíž zabývat se administrativou. Dalším úskalím bývá vyúčtování projektu. Ideální je hned v počátcích se dohodnout s vedením školy, že vyúčtováním se bude zabývat síla k tomu povoláná, tedy nejspíš ekonom/ka. Jakmile tato činnost spadne na vaše bedra, budete otráveni a přetížení.

« Un projet européen n'est pas, au sein de l'établissement, que l'affaire d'un enseignant. Le projet doit

être intégré dans la vie de l'établissement et doit pouvoir susciter l'intérêt, faute d'adhésion, de toute la communauté éducative : plus il sera connu, plus il pourra être reconnu et se pérenniser. »

Pro koordinátora projektu to znamená dělat projektu nepřetržitou propagaci ve škole a v rámci svých možností i mimo ni a bránit projekt před marginalizací. V tomto by mu mělo pomoci vedení školy, například poskytnutím místa v budově, případně nástěnky, na které je možno o průběhu projektu informovat. Další možnosti jsou články v místním a regionálním tisku. Především je ale nutno o projektu neustále mluvit, zdůrazňovat jeho důležitost, trpělivě vysvětlovat jeho výhody pro žáky, učitele i školu samotnou. Spousta učitelů i dětí bývá projektu příznivě nakloněna, ale zdráhají se zapojit do neověřených a nevyzkoušených praktik. Jiní pak, zapojí-li se, čekají na přesné instrukce, jak postupovat, což může být pro organizátora projektu občas vysilující.

« Pour faire vivre et développer un partenariat au delà du cercle des acteurs impliqués, le projet doit aussi sortir de l'établissement. De beaux projets restent méconnus, faute d'avoir fait l'objet d'une présentation sous forme d'affichage dans l'établissement, d'expositions à la mairie, à la bibliothèque municipale, à l'Institut français par exemple, d'un reportage dans la presse locale ou revue d'associations. »

Články v místním tisku nebo nástěnky jsou jistě dobrým prostředkem propagace, lepší je vytvořit projektové internetové stránky na školním serveru. Spolupráce s orgány místní samosprávy, knihovnou, atd... závisí na postavení školy v regionu i na celkovém zájmu zastupitelstev o projekty mezinárodní spolupráce. Je dobré si ochotu ke spolupráci ověřit předem, aby se člověk nedomáhal zbytečného zklamání.

Na závěr dodávám, že naše škola se v letech 2000 – 2003 zúčastnila projektu Sokrates-Comenius zvaného « Baroko v Evropě », na kterém spolupracovala se sedmi evropskými školami (2 z Francie, 2 ze SRN, 2 z Itálie, 1 z Polska). Projekt škole i mně přinesl mnoho dobrého. Jsem vděčná, že jsem tuto zkušenost mohla podstoupit a podstoupila bych ji znovu a ráda. Zároveň s odstupem času vidím, že jsem v počátcích projektu vyplývala mnoho energie zbytečně jen proto, že jsem včas nebyla varována před jeho úskalími. Doufám, že budoucím zájemcům o tyto projekty pomůže v první orientaci diskuze, která se už tu a tam začíná objevovat.

Markéta Čemusová,
Gymnázium F. Palackého, Neratovice



POÉSIE ET THÉÂTRE EN FLE

Lors du séminaire SUF de novembre 2002, nous avons abordé le thème du théâtre scolaire en français langue étrangère (FLE). Il nous a semblé bon d'y revenir en ce début d'année scolaire.

Dans le cadre d'ateliers d'art dramatique se déroulant lors de festivals internationaux (Arad, Brno, Canteleu, Kosice) ou de classe verte (Bohdalov), une place importante revient à la poésie sous la forme de chansons, comptines, fables, fatrasies, sonnets et autres textes à caractère poétique de plus ou moins grande difficulté et modernité. Un choix s'impose naturellement en fonction du niveau linguistique des « acteurs en herbe » qui nous sont confiés. Même réaction pour l'enseignant qui, dans sa classe, expérimente une pratique théâtrale.

Plusieurs avantages apparaissent rapidement :

1) **La concision.** Elle permet une compréhension et une acquisition rapides du contenu. Sa brièveté donne la possibilité de faire appel à divers exemples. Ainsi, après une comptine, on peut envisager l'étude d'une fable (Plaute, La Fontaine) ou d'un court poème (Tardieu, Prévert). De jeunes cerveaux mémorisent facilement une ou deux strophes de vers.

Exemple de comptine :

*Le bourdon dit à la clochette
Fais-toi don' vilaine sonnette
Le sonnette lui répond
Dong dong, ding dong.*

Faire trouver les trois « personnages » (narrateur, bourdon, sonnette), faire travailler les sonorités et envisager de jouer avec des instruments.

2) **La musicalité.** Elle apparaît déjà dans le texte que nous venons de citer. Après lecture à haute voix, les notions de cadence, rythme et rimes, mises en évidence par le formateur, seront vite comprises voire acquises dans le texte qui suit.

Exemple de poème : Bruit de la mer

*Si tu trouves sur la plage
Un très joli coquillage
Compose le numéro
Océan zéro, zéro,
Et l'oreille à l'appareil*

*La mer te racontera
Dans sa langue des merveilles
Que Papa te traduira.*

Claude Roy : Poèmes « Farandoles et Fariboles ».

Faire remarquer la correspondance entre le monde mécanique actuel (le téléphone) et le monde naturel (le coquillage) ainsi que la richesse des rimes.

3) **L'aspect ludique.** Une sélection de chansons ou de poèmes amusants, comiques ou humoristiques, est souhaitable pour « accrocher » l'intérêt de l'apprenant.

Exemple de poème : Sous la pluie.

*Il tombe de l'eau, ploc ! ploc ! plac !
Il tombe de l'eau plein mon sac.*

*Il pleut, ça mouille,
Et pas du vin !
Quel temps divin
Pour la grenouille !*

*Il tombe de l'eau, ploc ! ploc ! plac !
Il tombe de l'eau plein mon sac.*

*Après la pluie
Viendra le vent.
En arrivant
Il vous essuie.*

*Il tombe de l'eau, ploc ! ploc ! plac !
Il tombe de l'eau plein mon sac.*

Jean Richepin (1849-1926) :
« La Chanson des Gueux ».

Faire lire à deux personnes ou mieux à deux groupes de personnes, l'un la première partie du vers, l'autre les onomatopées. Ce dernier exercice implique de la part du groupe un effort de concentration sur rythme et cadence.

4) **Le travail sur la voix.** La lecture pour soi (découverte du texte), puis à voix haute, engendre un double effort : de compréhension (premier temps), de prononciation (deuxième temps). Les difficultés lexicales étant résolues, il convient de se consacrer à l'articulation, à la diction et à l'intonation du poème. Tout un travail de respiration, d'assouplissement des muscles et organes phonatoires s'impose à des degrés divers pour chaque apprenant.

Exemple de comptine :

*L'araignée de l'antiquaire
Est mauvaise locataire.
Dans un angle du buffet
Elle tricote sans arrêt.
Elle sait fuir le balai
Et déloge sans délai.
Dormir sur le lampadaire
Cela elle sait bien le faire
Mais pour payer l'antiquaire
Cela est une autre affaire.*

Faire remarquer et travailler le son « r » et insister sur l'articulation de termes qui riment comme « antiquaire / locataire », « balai / délai ».

Textes pour enfants .
Comptines :

*Un, deux, trois,
Je vais dans le bois,
Quatre, cinq, six,
Cueillir des cerises,
Sept, huit, neuf,
Dans un panier neuf,
Dix, onze, douze,
Elles sont belles et rouges.*

*Une souris verte
Qui dansait dans l'herbe
Je l'attrape par la queue
Je la montre à ces Messieurs
Ces Messieurs me disent
Trempez la dans l'huile
Trempez la dans l'eau
Ça fera un escargot
Tout chaud !*

J'ai trempé mon doigt dans la confiture

*J'ai trempé mon doigt dans la confiture
Turlure.*

*Ça sentait les abeilles
Ça sentait les groseilles
Ça sentait le soleil.*

*J'ai trempé mon doigt dans la confiture
Puis je l'ai sucé.*

*Comme on suce les joues de bonne grandmaman
Qui n'a plus mal aux dents
Et qui parle de fées...*

*Puis je l'ai sucé
Sucé*

*Mais tellement sucé
Que je l'ai avalé !*



Coccinelle

Coccinelle
 Demoiselle
 Bête à Bon Dieu
 Coccinelle
 Demoiselle
 Vole jusqu'aux cieux
 Petit point blanc
 Elle attend
 Petit point rouge
 Elle bouge
 Petit point noir
 Coccinelle au revoir.

René de Obaldia, « Innocentines », Grasset.

Une publication intéressante trouvée dans le n° 282 du « Français dans le Monde » : « Les Comptines coquines », éd. Didier Jeunesse, coffret et album, 20 euros ; « Comptines à tirer : Trois petites chats », Le Fouxé, éd. Didier Jeunesse, 10 euros.

Poèmes :

La girafe

La girafe et la girouette,
 Vent du sud et vent de l'est,
 Tendent leur cou vers l'alouette,
 Vent du nord et vent de l'ouest.

Toutes deux vivent près du ciel,
 Vent du sud et vent de l'est,
 A la hauteur des hirondelles,
 Vent du nord et vent de l'ouest.

Et l'hirondelle pirouette,
 Vent du sud et vent de l'est,
 En été sur les girouettes,
 Vent du nord et vent de l'ouest.

L'hirondelle fait des paraphe,
 Vent du sud et vent de l'est,
 Tout l'hiver autour des girafes
 Vent du nord et vent de l'ouest.

Robert Desnos, « Chantefables et Chantefleurs »

L'escargot matelot

Un escargot fumant sa pipe
 Portait sa maison sur son dos.

C'était un garçon sympathique,
 Un brave et joyeux escargot.

Il avait été matelot
 Et navigué sur un cargo.

Il en avait assez de l'eau
 Cet ancien marin escargot.

Son ami le petit Léon
 Lui apportait du tabac blond.

Et l'escargot fumant sa pipe
 Evoquait la mer, les tropiques,

Et le tour du monde en cargo
 Qu'il avait fait en escargot,

En escargot fumant la pipe
 Pour n'être pas mélancolique.

Claude Roy : « Farandoles et Fariboles ».

Choix d'auteurs pour adolescents :

- Fables de Plaute, Esope, La Fontaine
- Chansons de Piaf, Ferrat, Trénet, Brassens, Brel, Dès, Sylvestre, Le Forestier
- Poèmes de Ronsard, du Bellay, Rimbaud, Verlaine, Hugo, Fort, Prévert, Tardieu, Vian, Queneau

Exemples :

1) Un classique parmi les fables de La Fontaine : « Le Corbeau et le Renard ».

Après lecture de la fable et explication des termes inconnus (ramage, phoenix, hôtes, vivre aux dépens), faire trouver les personnages de l'histoire : la narrateur, le Corbeau, le Renard. Demander comment représenter les animaux, prendre des volontaires pour les jouer. Le Corbeau peut être représenté par 3 élèves : 1 pour le corps et 2 pour les ailes. Les faire évoluer, puis jouer leur rôle.

2) Hareng saur

Il était un grand mur blanc - nu, nu, nu,
 Contre le mur une échelle - haute, haute, haute,
 Et, par terre, un hareng saur - sec, sec, sec.

Il vient, tenant dans ses mains - sales, sales, sales,
 Un marteau lourd, un grand clou - pointu, pointu,
 Et, par terre, un peloton de ficelle - gros, gros, gros.

Alors il monte à l'échelle - haute, haute, haute,
 Et plante un clou pointu - toc, toc, toc,
 Tout en haut du grand mur blanc - nu, nu, nu.

Il laisse aller le marteau - qui tombe, qui tombe,
 Attache au clou la ficelle - longue, longue, longue,
 Et, au bout, le hareng saur - sec, sec, sec.

Il redescend de l'échelle - haute, haute, haute,
 L'emporte avec le marteau - lourd, lourd, lourd ;
 Et puis, il s'en va ailleurs - loin, loin, loin.

Et, depuis, le hareng saur - sec, sec, sec,
 Au bout de cette ficelle - longue, longue, longue,
 Très lentement se balance - toujours, toujours, toujours.

J'ai composé cette histoire - simple, simple, simple,
 Pour mettre en fureur les gens - graves, graves,
 graves,

Et amuser les enfants - petits, petits, petits.
 Charles Cros, « Le coffret de santal », 1873.

Faire apprécier l'humour et la désinvolture poétique de ce poème de Charles Cros qui peut se lire et se jouer à deux personnes ou à deux groupes de personnes.

3) Travail par thème : Envisager par exemple de travailler sur le thème de la mer (chanson de Trénet, poème de Claude Roy cité plus haut, poème de Charpentreau ci-dessous)

La mer

La mer s'est retiré,
 Qui la ramènera ?

La mer est démontée,
 Qui la remontera ?

La mer est emportée,
 Qui la raporterà ?

La mer est déchainée,
 Qui la rattachera ?

Un enfant qui joue sur la plage
 avec un collier de coquillages.

Jacques Charpentreau,
 « Poèmes pour les amis », 1963.

Alexandra NOUBEL, enseignante (Académie Janacek, Brno), présidente de FESTIVADLO, le théâtre en français
 Henri NOUBEL, enseignant, animateur de troupes de théâtre en français.

N.B. : La 8ème édition du Festival international de théâtre francophone de lycée (13 à 19 ans), « FESTIVADLO 2004 BRNO », se déroulera les 26, 27 et 28 mars 2004. Si vous dirigez une troupe, manifestez-vous auprès de Alexandra et Henri NOUBEL : tél./fax : 549 252 855, e-mail : mailto:a.noubelova@iol.cz

Pour les collègues intéressés/intéressées à une formation/initiation à l'art dramatique en milieu scolaire, sachez que les Services culturels de l'Institut français de Prague envisagent un stage de deux jours à Brno, fin novembre/début décembre 2003. Renseignements et inscriptions auprès de Franck Hivert.





■ Francouzština pro samouky

M. Pravda, M. Pravdová
Doporučená cena: 299,- Kč, formát A5, brož.,
560 str., 2. vydání – dotisk.
2 audiokazety: 295,- Kč.
ISBN 80-85927-74-8



■ Le français pour vous (Francouzština pro začátečníky)

M. Pravdová
Doporučená cena:
učebnice: 275,- Kč, formát B5, brož., 376 str.,
2. vydání – dotisk.
ISBN 80-85927-10-1
Žákovský sešit: 75,- Kč, formát B5, brož.,
110 str., 1. vydání – dotisk.
ISBN 80-85927-91-8
3 audiokazety: 330,- Kč.

■ ON Y VA! 1, 2, 3 (Francouzština pro střední školy)

J. Taišlová
Doporučená cena:

1. díl:
učebnice: 159,- Kč, formát A5, brož., 240 str.,
2. přepracované vydání.
ISBN 80-85927-57-8
Audiokazeta: 150,- Kč



Pracovní sešit 1A, 1B: každý 149,- Kč, formát
A4, brož.,
1A – 112 str., 2. přepracované vydání – dotisk,
ISBN 80-85927-58-6,
1B – 120 str., 2. přepracované vydání.
ISBN 80-85927-59-4
Audiokazeta k sešitům 1A, 1B: 150,- Kč

2. díl:
učebnice: 159,- Kč, formát A5, brož., 280 str.,
2. přepracované vydání – dotisk.
ISBN 80-85927-60-8
Audiokazeta: 150,- Kč

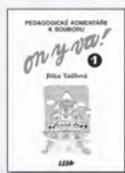


Pracovní sešit 2A, 2B: každý 149,- Kč, formát
A4, brož.,
2A – 118 str., 2. přepracované vydání.
ISBN 80-85927-61-6,
2B – 104 str., 2. přepracované vydání,
ISBN 80-85927-62-4
Audiokazeta k sešitům 2A, 2B: 150,- Kč

3. díl:
učebnice: 159,- Kč, formát A5, brož., 300 str.,
1. vydání.
ISBN 80-85927-43-8



Pracovní sešit 3A, 3B: každý 149,- Kč, formát
A4, brož.,
3A – 88 str., 1. vydání.
ISBN 80-85927-44-6,
3B – 96 str., 1. vydání.
ISBN 80-85927-45-4
Sada dvou audiokazet: 300,- Kč



■ Pedagogické komentáře k ON Y VA! (díl 1 a 2)

J. Taišlová
Doporučená cena: 160 Kč,- za každý díl,
formát A5, brož.
1. díl: 112 str., 1. vydání, ISBN 80-85927-64-0
2. díl: 120 str., 1. vydání, ISBN 80-85927-72-1



■ ON Y VA! Mini-encyclopédie des cultures

J. Taišlová
Doporučená cena: 79,- Kč, formát A5, brož.,
80 str., cca 300 hesel, 30 černobílých foto,
1. vydání
ISBN 80-85927-78-0



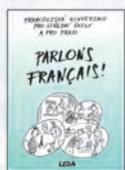
■ ON Y VA! Aimez-vous lire? (Textes littéraires)

J. Taišlová
Doporučená cena: 160,- Kč, formát A4, brož.,
130 str., 60 černobílých foto a reprodukcí,
1. vydání.
ISBN 80-85927-83-7



■ ON Y VA! Aimez-vous lire? (Textes littéraires) Doplňkové informace k učebnici a řešení vybraných aktivit

J. Taišlová
Metodické pokyny a návrhy řešení některých
obtížnějších či komplexnějších aktivit.
Doporučená cena: 35,- Kč, formát B5, brož.,
19 stran, 1. vydání.
ISBN 80-85927-89-6



■ Parlons français! (Francouzská konver- zace pro střední školy a pro praxi)

O. Velišková, E. Špinková
Doporučená cena: 229,- Kč, formát A5, brož.,
428 str., 1. vydání.
Audiokazeta: 190,- Kč
ISBN 80-85927-40-3



■ Česko-francouzská konverzace

J. Janešová, L. Prokopová
Doporučená cena: 150,- Kč, formát A6, brož.,
384 str., 1. vydání.
Audiokazeta: 170,- Kč
ISBN 80-85927-46-2



■ Praktický kurs francouzské výslovnosti

J. Janešová
Doporučená cena: 169,- Kč, formát A5, brož.,
232 str., 1. vydání.
3 audiokazety: 460,- Kč
ISBN 80-85927-05-5



■ Francouzština pro pokročilé

A. Tionová a kol.
Doporučená cena: 360,- Kč, formát A5, brož.,
528 str., 1. vydání.
ISBN 80-85927-80-2