

Bulletin SUF

S
U
F

SDRUŽENÍ
UČITELŮ
FRANCOUZŠTINY

INSTITUT
FRANÇAIS
DE PRAGUE

ročník 23/2013

N° 78





Le sujet de

« NÁPADNÍK »

prochain est :

« La francophonie en classe de FLE »

Faites part de vos expériences en matière d'approches de la F/francophonie en classe de FLE !

**Comment enseigner ou aborder ce sujet en cours de FLE ?
Quels supports, ressources ou activités utilisez-vous ?**

**Vos contributions sont les bienvenues, envoyez-les sur notre
adresse électronique : bulletin.suf@email.cz.**

S
U
F

SDRUŽENÍ
UČITELŮ
FRANCOUZŠTINY

**INSTITUT
FRANÇAIS
DE PRAGUE**

BULLETIN

Vydává Sdružení učitelů francouzštiny za finanční podpory
Ambassade de France en République tchèque.



Liberté • Égalité • Fraternité

RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

Ambassade de France en République tchèque

**♦ INSTITUT ♦
FRANÇAIS
DE PRAGUE**

Bulletin č. 78, ročník 23/2013

I. Zprávy SUF a FIPF

- Výbor SUF 2013	5
- Pozvánka: l'Université d'été 2013 (A. Výšková)	5
- Pozvánka: Sympoziem SUF Poděbrady 2013 (V. Tesařová)	6
- Konverzační soutěž ve francouzštině / Olympiades en français (R. Trtíková)	7
- Présentation en français (O. Kukan, M. Nováková)	8
- Visite de Bruxelles avec nos amis tchèques (S. Fuks)	9

II. Zprávy z IFP

- De l'Eau et des Hommes	10
- Braderie Médiathèque de Prague	10

III. Oznámení, pozvánky, akce

- Speciál: ochutnávka z časopisu „Plav“ (V. Pokorný)	11
- Rozhovor se spisovatelem Bernardem Lesfarguesem (V. Pokorný)	15
- Velikonoční prázdniny v Belgii (H. Dlesková)	17
- Mot d'Or (R. Suchá)	18
- L'amitié franco-allemande à Plzeň (T. Lengaigne)	19
- Formation Alliance française de Pardubice	21
- Le Florilège international des écrivains en herbe de langue française	25
- Výzva: nabídka francouzských stážistů (T. Klínka)	26

IV. Příspěvky a recenze

- Nepřekonatelná bariéra nebo dílčí překážky v získání správné výslovnosti (K. Juříčková)	27
- Le Louvre virtuel et les Routines Cognitives (Suzanne O'Donnell-Fuks)	31
- Les stéréotypes des Français (M. Loose)	34
- L'argot (L. Canal)	37
- Recenze: H. Vanthier, L'enseignement aux enfants en classe de langue (R. Fridrichová)	42

Informace pro zájemce o inzerci

Obálka: barevná inzerce celostránková A4

(možnost úpravy formátu, cena bude vypočtena proporčně)

- 2. str. – 4 000 Kč
- 3. str. – 4 000 Kč
- 4. str. – 5 000 Kč

Uvnitř Bulletinu: ve stupních šedi

1/2 strany (A4) – 1 000 Kč

(cena se dále upravuje dle velikosti inzerce)

Pokud máte o inzerování v Bulletinu SUF zájem,
kontaktujte nás: bulletin.suf@email.cz.

VÝBOR SUF – COMITÉ DE LA SUF

Helena Dlesková
předsedkyně
vhldlesk@seznam.cz

Renáta Dvořáková
evidence členů
dvor.rena@volny.cz

Julie Holasová
hospodářka SUFu
julie.h@seznam.cz

Radka Fridrichová
šéfredaktorka Bulletinu SUF
rfridrichova@seznam.cz

Helena Svobodová
místopředsedkyně
helena.svobodova@centrum.cz

Markéta Šafránková
koordinátorka regionálního kola
konverzační soutěže
marketa.safrankova@branajazyku.cz

Lenka Prokešová
webové stránky suf.cz
l-prokesova@centrum.cz

Jana Táborská
místopředsedkyně, redaktorka Bulletinu SUF
jana.taborska@gymstola.cz

Věra Tesařová
tajemnice
Symposium Poděbrady
connexions@seznam.cz

Renata Trtíková
koordinátorka národního kola
konverzační soutěže,
propagace SUFu,
webové stránky <http://suf.hautetfort.com>
renatatrtikova@seznam.cz

Andrea Výšková
letní stáže
vyskova@porg.cz

Invitation à
l'Université d'été 2013
avec le thème principal :

Cultures francophones et FLE

du 29 juin au 3 juillet 2013 à Telč

(Hôtel Antoň - <http://hotel-anton.cz/>)

destinée aux

professeurs de français de tous les types d'établissement scolaires

prix total : 3990 Kč (l'hébergement et la restauration 2850 Kč + l'inscription 1140 Kč)

Contact en cas de problèmes et pour envoyer la fiche d'inscription : Mme Andrea Vyskova

vyskova@yahoo.fr

fiche d'inscription

nom et prénom :

adresse :

e-mail : tél . :

établissement :

Si possible, je voudrais être logé avec :

mode de paiement : facture / virement bancaire / par la poste

date d'arrivée : le 28 juin soir* / le 29 juin matin

(*la nuit du 28 au 29 juin est payée par le participant)



POZVÁNKA NA SYMPOZIUM SUF



Srdečně zveme členy Sdružení učitelů francouzštiny, ale také nečleny – učitele francouzštiny na všech stupních a typech škol – na Sympozium SUF, které se bude konat již po devatenácté v Poděbradech v hotelu Junior ve dnech 22.–24. listopadu 2013 pod názvem ***Les nouvelles tendances en didactique du FLE.***

Prezentace v pátek 22. 11. od 16 do 17 h a v sobotu 23. 11. od 8 do 9 h v hale hotelu Junior.

Pátek 22. 11.:

- Od 17 do 19 h – Společný program – téma bude upřesněno

Sobota 23. 11.:

- Od 9 do 10.15 h – **Valná hromada SUF**
- 10.30 h – oficiální zahájení Sympozia

Neděle 24. 11.

- od 11 do 13 h – ukončení sympozia a závěrečný oběd

Sympozia se zúčastní také hosté z francouzské ambasády a Francouzského institutu v Praze, dále hosté reprezentující belgickou, rakouskou, maďarskou a slovenskou asociaci učitelů francouzštiny, zástupci mezinárodních organizací učitelů francouzštiny. Váženým hostem bude **Michel Boiron z CAVILAM ve Vichy.**

Dále budou na programu obvyklé **didaktické a jiné semináře a přednášky.**

Podrobný program obdrží účastníci e-mailem, případně při prezentaci.

Účastnický poplatek pro členy SUF je 1 490 Kč, pro nečleny 1 890 Kč v případě příjezdu v pátek a 1 090 Kč pro členy a 1 490 Kč pro nečleny v případě příjezdu v sobotu. Prosíme o uhrazení převodem **na účet SUF 1935150359/0800** a jako variabilní symbol použijte Vaše členské číslo (najdete ho např. na obálce, v níž Vám byl doručen Bulletin). Pokud potřebujete fakturu, obraťte se prosím na paní Julii Holasovou (**Julie.H@seznam.cz**). Upozorňujeme členy SUF, že je nutné mít zaplacený členský příspěvek na rok 2013 a účastnický poplatek ještě před Sympoziem. Akce má akreditaci MŠMT ČR, školy tedy mohou náklady na ni hradit účastníkům z prostředků DVPP.

Příhlášku, v níž uvedete své jméno, adresu školy, kde pracujete, Vaši e-mailovou adresu a informaci, zda přijedete v pátek nebo v sobotu, zasílejte prosím na adresu **connexions@seznam.cz** (Věra Tesařová) do **31. 10. 2013**. Sdělte také Vaše případné požadavky na ubytování, kterým dle možností vyhovíme. Ubytovaní na jednolůžkovém pokoji je možné pouze za příplatek.

Dovolujeme si také požádat všechny, kdo by měli zájem na Sympoziu vystoupit, aby nám svůj záměr dali na vědomí společně s názvem a délkou trvání svého příspěvku na výše uvedenou e-mailovou adresu nejpozději do **6. 10. 2013**.

Dále si dovoluujeme upozornit účastníky, že osvědčení o absolvování akce bude vydáno pouze těm, kdo se zúčastní sobotního a nedělního programu.

VZOR PŘIHLÁŠKY NA SYMPOZIUM SUF

Jméno a příjmení:

E-mailová adresa:

Bydliště:

Škola:

Příjezd: pátek sobota (*prosím vyberte*)

Závazně se přihlašuji k účasti na Sympozium SUF, které se koná ve dnech 22.–24. 11. 2013 v hotelu Junior v Poděbradech.

Datum:

Podpis:

Konverzační soutěž ve francouzštině / Olympiades en français

Po výborných zkušenostech minulých dvou let Francouzský institut potřežil hostit Konverzační soutěž ve francouzštině. Soutěžním dnem se stal 25. duben. V devět hodin se otevřely vstupní prostory Francouzského institutu a soutěžící byli přivítáni organizátory. I tento rok soutěž zaštilo NIDM ve spolupráci s Francouzským institutem a Sdružením učitelů francouzštiny.

Studenti a jejich doprovod se shromáždili v kinosále, kde byla zahájena soutěž koordinátorkou konverzační soutěže, Marcem Brudieux za Francouzský institut a zástupkyní NIDM paní Barborou Šteflovou. Všechny kraje vyslaly své zástupce do všech čtyř kategorií. Soutěžící podstoupili nejdříve poslechovou část a pak následovala část ústní. Pro soutěžící byl zajištěn oběd na ZŠ ve Vodičkově ulici.

Soutěž probíhala velmi rychle a výsledky byly vyhlášeny v 15 hodin



Vyhlášení výsledků

taktéž v kinosále. Všem účastníkům byly předány ceny věnované NIDM a Francouzským institutem. Vítězové kategorie A1, A2 a B1 obdrželi jazykový kurz pořádaný na Francouzském institutu nebo na Alliance française podle místa bydliště. V kategorii B2 pak vítěz týdenní pobyt v Paříži. V rámci pobytu se vítěz setká s účastníky ve věku 18–25 let a celý týden bude zaměřen na téma: „*Les droits de l'Homme au XXI^e siècle: s'engager pour demain*“.

Touto cestou bych chtěla poděkovat všem kolegům v jednotlivých porotách, účastníkům za klidný průběh soutěže a partnerům soutěže.

Další informace o finále, výsledkové listiny a ukázky konverzačních situací najdete na webových stránkách: www.nidm.cz/talentcentrum.

Děkujeme a blahopřejeme! Bravo!

Renáta Trtíková

koordinátorka Konverzační soutěže ve francouzštině

Kategorie A1

1.	Olomoucký	Michaela Macáková	Gymnázium Jakuba Škody	Přerov
2.	Ústecký	Anna Sedláčková	Základní škola s RVJ	Teplice
3.	Praha	Laura Vassileva	Gymnázium	
4.	Středočeský	Lucie Kolačková	Gymnázium Kladno	Kladno
5.	Jihomoravský	Benjamín Juráň	Klasické a španělské gymnázium	Brno

Kategorie A2

1.	Moravskoslezský	Pavel Vítek	Základní škola Ostrava, p.o.	Ostrava
2.	Středočeský	Tereza Pěničková	Gymnázium Nymburk	Nymburk
3.	Praha	Táňa Elezová	Gymnázium Jiřího Gutha-Jarkovského	Praha
4.	Jihočeský	Marta Štindlová	Biskupské gymnázium J. N. Neumanna a CZŠ	České Budějovice
5.	Liberecký	Dominika Novotná	ZŠ U Lesa	Nový Bor

Kategorie B1

1.	Pardubický	Tereza Luňáková	Gymnázium Dašická	Pardubice
2.	Moravskoslezský	Daniela Walová	Gymnázium Karviná	Karviná
3.	Jihomoravský	Klára Němcová	Gymnázium Brno-Řečkovice	Brno
4.	Praha	Anton Richter	Gymnázium Oty Pavla	Praha
5.	Liberecký	Veronika Vanerová	Gymnázium Dr. Randy	Jablonec n. Nisou

Kategorie B2

1.	Moravskoslezský	Bernadeta Pavlíková	Gymnázium Krnov	Krnov
2.	Pardubický	Kateřina Chyblová	Gymnázium Dašická	Pardubice
3.	Praha	Vojtěch Vávra	PORG - gymnázium a základní škola, o.p.s.	Praha
4.	Královhradecký	Jitka Graciová	Gymnázium Vrchlabí	Vrchlabí
5.	Středočeský	Karolína Lipská	Gymnázium Jiřího Ortena	Kutná Hora



V akci



Porota A2





Všechno to začalo už někdy v polovině ledna, kdy nám paní profesorka Tesařová při francouzštině nabídla účast na *Présentation en français*, což je zejména oslava Mezinárodního dne frankofonie, který připadá na 20. března. Zájem byl poměrně velký. Nakonec se nás přihlásilo sedm, včetně mě.

Představení byla skutečně rozmanitá. Diváci měli možnost vidět jak dramatickou tvorbu, tak zpěv francouzských písní nebo recitaci francouzských básní. Nakonec všichni dostali diplom od Sdružení učitelů francouzštiny České republiky jako poděkování za účast. Po malém občerstvení přehlídka skončila.



Za sebe a myslím, že i za celou svou skupinu mohu říci, že se tato aktivita povedla. Měli jsme možnost procvičit si francouzštinu v praxi jak mluvením, tak i posloucháním ostatních představení a moderátorky – paní profesorky Novákové. A rovněž jsem rád, že zrovna naše třída měla tu čest a možnost zúčastnit se letošního ročníku, za což moc děkuji naší francouzštinářce, paní profesorce Tesařové.



Paní profesorka nám dala na výběr z několika tradičních pohádek, ze kterých jsme nakonec zvolili Červenou karkulku, tedy „*Le Petit Chaperon rouge*“. Paní profesorka nám přinesla texty, které jsme si nejprve jenom četli. Postupně jsme se v našich výkonech zdokonalovali, až jsme papíry odložili a mluvili z paměti. To už se však přiblížil Den frankofonie a s ním i poslední přípravy. Přinesli jsme si naše kostýmy, jednou ráno před vyučováním udělali generální zkoušku a pak hurá do Technického muzea, ve kterém se akce konala.

A pokud budeme mít možnost se zúčastnit v příštím roce, rád si tuto zkušenost zopakují.

Ondřej Kukan, 2S,
Gymnázium Nad Štolou

Présentations jsou pořádány Sdružením učitelů francouzštiny České republiky ve spolupráci s naší školou v čele s paní profesorkou Novákovou. Zúčastnilo se celkem osm týmů ze sedmi škol (každá škola jeden tým, jen naše gymnázium reprezentovaly týmy dva). Druhým byli studenti třídy K5B, kteří si připravili scénku „*A l'Agence GETOUVU*“. Některé týmy přijely vskutku zdaleka, například z Kutné Hory či Děčína.



VISITE DE BRUXELLES AVEC NOS AMIS TCHÈQUES

Pendant leur séjour en Belgique, nos amis (et collègues) de la SUF ont séjourné à l'auberge de Jeunesse Jacques Brel, place des Barricades à Bruxelles. J'ai eu le plaisir de leur servir de guide bruxelloise le vendredi 29 mars 2012.



Ce fut une journée bien remplie ! Première rencontre matinale, au pied de l'Atomium, et premier symbole de notre belle ville. Il fait froid mais il ne pleut pas : considérons qu'on a de la chance ! Le car de nos amis tchèques suit ma petit Clio dans les rues de Schaerbeek jusqu'au square Ambiorix où l'on peut admirer quelques très belles demeures Art Nouveau, comme l'Hôtel Van Eetvelde de Victor Horta et la maison Saint-Cyr de Gustave Strauven. Ensuite, c'est la pause-déjeuner, à la friagerie chez Antoine, place Jourdan où, depuis 65 ans, on déguste les meilleures frites de Bruxelles. Après l'enregistrement des voyageurs à l'auberge, le car nous dépose aux Sablons où nous commençons notre pé-

riple pédestre qui durera tout l'après-midi. Notre-Dame du Sablon émerveille chacun et l'histoire des comtes d'Egmont et de Hornes précède celle de Godefroid de Bouillon à la place Royale. En descendant le Mont des Arts, on peut admirer le MIM, autre joyau de l'Art Nouveau, l'Art Déco superbe du Palais des Beaux-arts d'Horta ainsi que le modernisme du mobile de Calder. Qui a dit que Bruxelles n'était pas riche en architecture ? Le Froid nous pousse à nous réfugier aux Galeries Saint-Hubert, royaume des chocolatiers et des libraires. Après une pause vin chaud, ou chocolat, c'est selon, nous partons pour la Grand-Place, la biscuiterie Dandoy et notre mascotte bruxelloise : Manneken-Pis. Je leur raconte les légendes du diable et de l'architecte de l'Hôtel de Ville, celle de notre petit bonhomme qui fait pipi et l'histoire tragique de t'Serclaes, sans oublier de déchiffrer les chapiteaux amusants de la Maison de l'Estrapade ! On est vraiment fatigué quand on regagne l'auberge, en passant devant la cathédrale – toujours à pied et dans le froid.



Christiane Buisseret et Daniel Noul nous y rejoignent pour une belle distribution de cadeaux de l'ABPF avant que l'on ne redescende à pied à la rue des Bouchers, pour un joyeux souper Chez Léon.

Suzanne Fuks

Secrétaire de l'ABPF

Photos : J. Lefèbre

= De l'Eau et des Hommes =

Une manifestation multiforme sur la problématique de l'eau.

A l'occasion de l'année internationale de l'Eau, l'Institut Français de Prague, en partenariat avec Veolia Voda et la ville de Prague 1, organise une manifestation multiforme sur la problématique de l'eau. Elle se déclinera en :

- une exposition photos « L'eau au cœur de la science » ;
- des expériences interactives ;
- des projections de films documentaires.

Cette manifestation abordera les thématiques suivantes :

- l'eau et la santé ;
- l'eau et agriculture ;
- l'impact du changement climatique sur les ressources en eau ;
- la géopolitique de l'eau ;
- l'eau et les risques naturels.

Elle a pour objectif de montrer à un large public que la jouissance de cette ressource vitale est une nécessité et sa quête est une préoccupation universelle.

Lieu : Budova Městské Části Praha 1 – Galerie 1, Štěpánská 47

Date : 29 mai au 20 juin

Tout public.

Accueil des scolaires sur réservation.

Contact : rachid.makhloufi@ifp.cz

BRADERIE DE LA MÉDIATHÈQUE

Événement

Terrasse de l'IFP

Lundi 3 juin 10:00-17:00

Pour célébrer le début de l'été, la médiathèque vide ses stocks et organise une grande braderie de livres, le lundi 3 juin, de 10h à 17h.

C'est le moment de remplir vos bibliothèques, avec des centaines d'ouvrages mis à votre disposition, dans la cour de l'Institut français (ou au foyer du cinéma en cas d'intempérie).

Depuis tout jeune, vous avez toujours rêvé de lire l'œuvre complète de Schopenhauer sans jamais l'avouer

à vos camarades, qui, eux, préféreraient le football ? La frustration subsiste toujours de n'avoir lu que les six premiers volumes d'*A la recherche du temps perdu* ? Le concept obscur de renversement platonicien vous intrigue profondément ? Venez répondre à toutes ces questions, en vous emparant de ces romans, bandes dessinées, ou encore ouvrages de sciences humaines et sociales...

Regionální kultury Francie v měsíčníku Plav

ÚVOD

Francouzská kultura je světově významná, francouzština patří mezi vůbec nejrozšířenější jazyky, v kontrastu s tím nás může překvapit, jak málo se ví o bohatství regionálních kultur Francie. Konkrétně na českém trhu je překladů z regionálních jazyků Francie citelný nedostatek a knih o alsaské, bretonské, katalánské, korsické či okcitánské kultuře se taktéž nedostává. Patrně nejlepší možnost ke splacení tohoto dluhu nabízí literární časopisy, v nichž mohou vycházet ukázky z literárních děl, rozhovory, eseje nebo odborná pojednání.

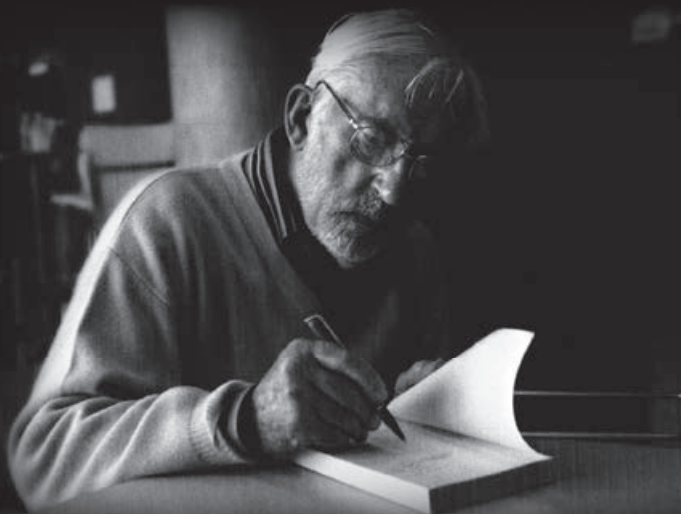
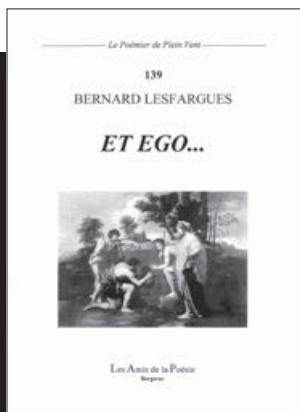
Soustavné úsilí v tomto směru dnes vyvíjí časopis Plav, měsíčník pro světovou literaturu. Jedno celé číslo (1/2012) již vyhradil bretonské literatuře, v červenci 2013 vyjde výběr z literatury

okcitánské a provensálské. Do ostatních čísel jsou soustavně zařazovány alespoň úryvky z děl spisovatelů spjatých s regionálními kulturami; to je mj. případ čísla námořního, v němž nechybí texty bretonské a katalánské.

Vzhledem k tomu, že časopis Plav se zaměřuje na překladovou literaturu, naprostá většina textů je otištěna pouze v české verzi. Rádi bychom tedy využili této možnosti, abychom představili i původní podobu ukázek. Na následujících stránkách Vám z námořního čísla přinášíme poezii Xaviera Gralla a magickou povídku od Joaquina Ruyry; z čísla okcitánského jsme vybrali rozhovor s Bernardem Lesfarguesem, význačnou postavou současné okcitánské kultury, doplněný čtyřmi autorovými básněmi.

Vít Pokorný

UKÁZKY



BERNARD LESFARGUES

Poèmas del temps mesurat

I

*Lo temps vai e ven e vira
e ieu veni e ieu m'en vau
tras las ròsas de la prima.*

*Es plan mòrt lo temps de prima
mai f'estiu. Cresetz que vau
cantar çò que me desvira ?*

*Mas la tarda encara vira,
vai e ven, e lèu lèu vau
m'entraupar dins queia prima*

qu'en invèrn sempre se vira.

II

*Canta que cantaràs, lo temps
d'eminga, demesis, la resta
es rosigada : un an o dos...*

*Te pòdes repausar sul doç
coïssin d'un còs aimat, la fèsta
es per tu clavada. Content*

*Que siàs o pas, te cal, prudent,
apasimar tas malonestas
fèbres. Estima-te uròs*

d'aver lo còr nafrat, malgrat lo temps.

III

*A pena ai ,gut lo temps de viure,
la mòrt s'engulha dins ma clòsca.
Lo temps me manca per morir.*

*Bela vita, ailàs ! Bel morir,
a degun donarai ma clòsca,
dieu e diable me daïssen viure !*

*Per morir ai trop aimat viure
e per viure asirat morir.
Qu'ès aquò que bul dins ma clòsca ?*

Tròp me manca lo temps de viure !

Poèmes du temps mesuré

I

*Le temps va et vient e vire
et moi je viens et je m'en vais
après les roses du printemps.*

*Il est bien mort le printemps,
l'été de même. Croyez-vous que je vais
chanter ce qui me ravage ?*

*Mais le soir encore vire,
va et vient, vite je vais
m'empêtrer dans ce printemps*

qui'en hiver toujours chavire.

II

*Tu as beau chanter, le temps
diminue, s'amenuise, ce qu'il en reste
est grignoté : un an ou deux...*

*Tu peux te reposer sur le doux
cousin d'un corps aimé, la fête
est bien finie pour toi. Que tu sois*

*content ou pas, prudence,
calme tes malhonnêtes
fièvres, estime-toi heureux*

d'avoir, malgré le temps, le cœur blessé.

III

*À peine ai-je eu le temps de vivre,
la mort s'invite dans ma tête.
Le temps me manque pour mourir.*

*Belle vie, hélas ! beau mourir,
je ne donne ma tête à personne,
dieu et diable me laissent vivre !*

*Pour mourir, j'ai trop aimé vivre,
pour vivre, trop haï la mort.
C'est quoi, ce qui bout dans mon crâne ?*

Qu'il me manque, le temps de vivre !



L'araire del cèl

*L'arair de las gruas
laura lo cèl.
Las gruas lauran lo cèl d'aquesta tèrra
onte doman van nàisser
las freulas, las umilas flors
d'una prima tímida.
Las gruas
que fan plòure las benauranças
sus las teuladas
plòure grumilhas de patz
sus los claus e los picadís
plòure l'amor sus las bèstias
e sus la gent.
Las benvolentas gruas
vòlan cap al nòrd línde e lis.
Las gruas vòlan cap al nòrd
e nosaus las espiam
las escotam
las envejам
aqueles cascabejantas dònas
que lauren lo cèl sens laissar ,na quita reja.*

L'araire du ciel

*L'araire des grues
laboure le ciel.
Les grues labourent le ciel de cette terre
où demain vont naître
les frères, les humbles fleurs
d'un timide printemps.
Les grues
qui font pleuvoir le bonheur
sur les toitures,
pleuvoir des larmes de paix
sur les bois et sur les taillis,
pleuvoir l'amour sur les bêtes
et sur les gens,
les bienveillantes grues
volent vers le nord lisse et limpide.
Les grues volent en direction du nord,
et nous, nous les regardons,
les écoutons,
les envions,
ces dames bavardes
qui labourent le ciel sans y laisser de trace.*

Lesfargues, Bernard. *Finie la fête*. Bergerac: Les Amis de la Poésie, 2004, s. 8-13.

Lesfargues, Bernard. *Et ego...* Bergerac: Les Amis de la Poésie, 2012, s. 8-9.

XAVIER GRALL

Marais de Yeun Elez

A Daniel Gélin

*Parmi les chiens bleus
je partirai sans dire rien
dans les marais de Yeun Elez*

*Je laisserai glisser toute chair
dans la terre triste de Botmeur
les larmes liseront pierres*

*Je partirai sans maudire rien
muet, inutile, sans paupières
dans l'inutilité des tourbes*

*Lasses sont les âmes
de trop aimer sans recevoir
fourbues les pluies de féconder rien*

*Peuple errant des maudits
crapauds clabaudant aux étangs
sonnent les glas à Brennilis*

*Passion selon l'Ankou
les poètes aux enfers descendent
fous les vents sur les collines*

*Dans les marais de Yeun Elez
l'archange ne répond pas aux mourants
orient les landes à minuit*

*Plaisirs mauvais qui me crucifient
c'est fini, je m'en vais aux marais
traînant ma plainte et ma légende*



Je te chante mon pays...

*Mais moi je te chante, mon pays
avec tes morts et tes vivants
tes coques de pin et tes cargots de fer
je te chante, moi, Grall Xavier Marie
je te chante pour ta folie
pour tes bagages de rêves
pour tes Chouans, ô ma Celtie.*

*Il faut chaque jour gagner sa légende
il faut chaque jour célébrer la messe de l'univers.*

*Je te chante avec ma bouche dans la bouche de tes vents
je te chante avec mes mains dans la main de tes landes
je te chante, moi, Grall Xavier Marie
pour la liturgie de tes focs et la charité de tes misaines
pour tes marins perdus pour tes grèves de laine
et tes puissantes boules et tes doux paradis.*

*Notre-dame des îles et notre-dame des goémons
notre-dame des navires et notre-dame des houes
notre-dame des marins et notre-dame des forbans
priez pour moi, l'Infidèle, pèlerin de tous les océans
et priez pour moi dans vos pardons au centre de tous vos étés
notre-dame des mimosas et notre-dame des genêts
priez pour moi à Raz, Molène et Douarnenez.*

*

*Ah quand je mourrai
enterrez-moi à Ouessant
avec mes épagneuls
et mes goélands
ah quand je mourrai
mettez-moi en ce jardin de gravier.*

Ainsi soit-il.

Mokřady na Yeun Elez

Z francouzštiny přeložil Mikuláš Bryan

Danielu Gélinovi

*Modré psy opustím
a beze slova zmizím
do mokřadů na Yeun Elez*

*Celé své tělo odevzdám
do smutné země Botmeura
kameny přeleští slzy*

*Odejdu tiše, neproklínám
zbytečný, němý, věčně cizí
tam do marnosti rašeliny*

*Znavené jsou duše
tou věčnou láskou bez odezvy
uštvané deště, že nic nezúrodnily*

*Błudný národ ztracenců
žehravé žáby v jezírkách
nad Brennilisem zvoní hrany*

*Pašije podle Ankoua
básníci do pekel sestoupí
běsníci větry na návrších*

*Tam v mokřadech na Yeun Elez
archanděl neodpovídá umírajícím
nocí zní vrískot vřesovišť*

*Rozkoše zvrhlé, co mě křižují
to končí, já do mokřadů jdu
vleka svůj žalozpěv a svou legendu*



Zpívám ti, kraji můj...

Z francouzštiny přeložil Mikuláš Bryan

*Ále já, já ti zpívám, kraji můj
tvým mrtvým a tvým živoucím
borovým bářkám a železným tankerům
zpívám ti, já, Grall Xavier Marie
pro tvé sny, co se nekonalý
pro bláznovství, pro pošetilost
má Keltie, i pro šuany.*

*Každý den se musí dostat legendám
každý den se musí sloužit mše veškerenstva.*

*Zpívám ti s ústy v ústí tvých větrů
zpívám ti s rukama v prstech tvých vřesovišť
zpívám ti, já, Grall Xavier Marie
k boboslužbě tvých kosatek a milosrdenství spodních líků
pro tvá vlněná pobřeží, pro smrt tvých námořníků
a tvé mohutné vlnobítí a tvůj sladký ráj.*

*Naše paní ostrovů a naše paní chaluh
naše paní korábů a naše paní motyk
naše paní pirátů a paní kapitánů
oroduj za mě, za nevěrce, poutníka všech oceánů
oroduj za mě na všech pardonech voňavých letním senem
naše paní kručinky a paní od mučenek,
oroduj za mě na Razu, Molène i v Duarnenez.*

*

*Ach, až dokonám
na Ouessant chci zpátky
kde jsou mí raccí
a mí křepeláci
ach až dokonám
uložte mne do té kamenné zahrady.*

A tak se stane.

JOAQUIM RUYRA

Les senyorettes del mar

Sis vailets de samarreta blava, esparracats i bruts, estan asseguts en les penyes, deixant penjar les cames nues sobre el mar, que sovint s'estufa i els mulla els peus. Cada un té la seva canya i el seu pilotet de cuca de roca, el menjar més agradós als peixets. Pesquen ja fa hores, i alcen tots una cridòria de triomf cada vegada que un d'ells treu del mar algun serrà bocabadat, que esparrama en l'aire el brillantatge lluent de ses membranes espinoses. El crepuscle del vespre va esmortuint la resplendor de ses fumeres moradenques.

Algunes estrelles comencen a guspirejar en l'aire blau. Un vol de corbs travessa l'espai, anant a perdre's a la muntanya, entremig de les parets negroses i esbadellades d'un antic castell. Alguns dels vailets, tot sotjant sotjant llurs guarniments, que assorolla l'onada, s'han endormiscat. Llurs caps cauen sobre el pit. Llurs dits s'afluixen, i amb prou feines aguanten les canyes, que ajauen llurs cimerols en l'aigua.

-Ja no piquen- rondina un. -iCoi, que és fosc!- exclama un altre escampant la vista pel cel. -Em voleu creure? Fem-hi una dormida fins que surti la lluna- proposa un tercer. Tots s'hi convenen.

S'arrastellen junts, es junyexen passant llurs braços sobre els muscles i els clatells dels companys, i s'adormen tranquilament a la serena, repapats en una roca. La nit es va enfosquint. La lluna grogueja en son orient, mig partida per una faixa de calitxa cendrosa. La mar sembla que canti la non-non, tot baixet, amb veu enrogallada. I de sobte sona una mena de galop aspre i sord... -trap, trap, patrap- i van apareixent les Senyorettes del Mar, muntades unes sobre vermells llagostins, i altres al damunt de crancs grossos, vells, revestits de molsa marina.

Totes riuen mentre van punxant amb una pua de grota les juntures sensibles de llurs estranyes bèsties, que s'enfilen pels rellicosos vessants del roquer. Totes riuen, en tant que van esbargint-se en l'aire pur i espolsant-se la mullena, que els arrosa els cabells i els vestits. Són blanques com carn de

peix; llurs cabells finíssims tenen tons irisats; brillen en llurs capets pintetes d'escata; sos mantells són verds i llargs llargs, rossegadissos; sos ulls són gotetes de llum com les que produeix de vegades en el mar el fregadís dels remes.

Al passar escampen una agradable flaire de marisc. Tan bon punt s'han donat dels sis pescadorettes, descavalquen, se'ls acosten i s'enfilen per llurs cames amunt... amunt... Una s'asseu pensativa en el ressalt que forma el llavi d'un dels xicots adormits; una segona es penja a les pestanyes d'un altre vailet i guaita amb curiositat per l'escletxa de les parpelles, procurant llambregar-li l'ull; aquesta atalaia amb satisfacció el paisatge, gallardament encirada al cim del coronell del més altet de la colla; aquella s'és emparada del més grassó, i amb son alè suau i temperat s'escalfa les manetes; algunes s'arramellen plegades sobre un mateix cap; altres es topen, fent un surt, al cim d'un muscle, al qual es són enfilades per diferents indrets. No fan gens de remor.

Totes, a la fi, van a mormolar paraules misterioses a l'orella dels que dormen. Els parlen de la poesia del mar, del bellugueig encantador de les ones, de llurs variades i finíssimes colors; els parlen dels peixos i dels herbeis on pasturen; dels oratges, de la calma, dels vents, de les delícies d'una llarga navegació, de la sublimitat dels temporals... de quelcom que les nostres paraules no poden dir. I els pescadors somnien, somnien tot allò que els van inspirant les petites fades.

Quan es desperten, ja les Senyorettes del Mar han desaparegut, i no s'ou més que el patripatrop de llurs estranyes cavalcadures, que corren a capbussar-se a l'aigua. Però l'encís ja s'és realitzat. Ja ni temporals ni penalitats de cap mena podran destruir en el cor d'aquells xicots l'afició a la vida marinera. Deu-los el benestar a muntanya, i sempre els veureu tristos i enyoradissos.



Mořské dívky

přeložila Lucie Skrdlová

Na skalách sedí šest otrhaných, umouněných kluků v modrém tričku, bosé nohy jim visí nad mořskou hladinou, která se každou chvíli zvedne a smočí jim chodidla. Každý z nich má svůj prut a svou hromádku červů, nejoblíbenější rybí potravu.

Rybaři už několik hodin a vždy, když některý z nich vytáhne z moře vyvaleného kanice, který lapá po dechu, roztahuje zářivý vějíř svých skřelí, spustí se triumfální pokřik.

Na zář nafialovělého oparu se pomalu snáší večerní soumrak. Na modrém nebi začínají problikávat první hvězdy. Prostorem prolétnou hejno havranů a ztratí se v horách, mezi načernalými, rozpraskanými zdmi starého hradu.

Některí z chlapců při sledování vlnami omývaného rybářského náčiní začínají klimbat. Hlavy jim únavou klesají na hruď. Prsty jim slábnou a jen tak tak drží pruty, jejichž konce se máchají ve vodě.

„Už neberou,“ brblá jeden.

„Ježiš, to se nějak setmělo!“ řekne druhý, rozhlížeje se po obloze.

„Co si takhle zdřímnout, než vyjde měsíc,“ navrhuje třetí.

Všichni souhlasí. Sesednou si do řady, zavěsí se rukama jeden druhému kolem ramen a jen tak, bez přikrývky, usazení na skále v klidu usnou.

Noc je čím dál tím tmavší. Vycházející měsíc se skvěje žlutou barvou a přetíná jej popelavý opar. Moře jako by chruplavým hlasem potichoučku zpívalo ukolébavku.

Najednou se ozve jakýsi drsný, tlumený cval – klapity klapity klap – a vynoří se mořské dívky, jedny na červených krevetách, jiné na obrovských starých krabech porostlých mořskými řasami.

Smějí se a podivně tvory, kteří se škrábou nahoru po kluzké skále,

přítom bodlinami z mořského ježka pobízejí do slabin. Smějí se, užívají si čerstvého vzduchu a z vlasů a šatů si oprašují kapky vody.

Jsou bílé jak rybí maso, jejich jemňoučké vlasy hrají duhovými tóny, na hlavičkách se jim třpytí sponky ze šupin, na sobě mají dlouhatánské zelené pláště až na zem, jejich oči jsou jako kapičky světla, podobné těm, jež se občas oddělují od vesel narážejících na mořskou hladinu. Jak procházejí, šíří kolem sebe příjemnou vůni darů moře.

Jakmile zpozorují šest malých rybářů, sesednou, přiblíží se k nim a začnou jim šplhat po nohou, výš a výš...

Jedna se zamyšleně usadí na vystouplém rtu jednoho ze spících chlapců; další se jinému pověsí na řasy a ve snaze zahlédnout oko zvědavě nakukuje škvírou mezi víčky; jiná se zase odvážně vztyčí na hlavě nejvyššího z rybářů a spokojeně pozoruje krajinu; další se opřela o nejvyššího z nich a zahřívá si ruce o jeho jemný, vlnitý dech; jiné se společně navěsí jednomu na hlavu; další se s úlekem srazí na vrcholku téhož ramene, na které vystoupaly každá z jiné strany. To vše úplně potichoučku...

Nakonec začnou všechny šeptat spáčům do uší cosi tajemného.

Vyprávějí jim o poezii moře, o opojném pohybu vln, o jejich nejjemnějších proměnlivých odstínech; vyprávějí jim o rybách a o loukách, kde se pasou; o vichřicích, o klidu, o větru, o požitcích dlouhé plavby, o nádehe bouřek, zkrátka – o něčem, co naše slova vyjádřit nedovedou. A rybáři sní, sní o všem, co jim malé vily vnukly.

Když se vzbudí, slečny moře mořské dívky už jsou ty tam a je slyšet jen klapot jejich prapodivných ořů, kteří poklusem mizí pod hladinou.

Kouzlo však již začalo působit. Bouře ani žádná těžkost nemohou v srdci těchto chlapců přehlušit oddanost moři. Dejte jim pohodlný život v horách a uvidíte, jak budou smutní a jak se jim bude stýskat.

Ruyra. Joaquim. Jacobé i altres narracions. Barcelona: Edicions 62, s. 47-49.

L'occitan va-t-il l'emporter dans son pays naturel ?

Vít Pokorný : Pour commencer, je voudrais vous demander ce qu'est l'occitan. Tandis que certains experts déclarent que plusieurs dialectes constituent une seule langue occitane, d'autres affirment qu'il s'agit d'un groupe de langues. Comment pourrait-on définir l'occitan, d'après vous ?

Bernard Lesfargues : Pour les occitanistes, l'occitan est une langue comme l'italien ou le roumain. Jusqu'au XV^e siècle, l'occitan fait masse entre le castillan, le basque, l'italien et le franco-provençal. Aujourd'hui, la situation de l'occitan n'est pas si évidente. Depuis le XV^e siècle, on a de plus en plus admis des mots français dans l'occitan et, dans les villes, on a parlé de plus en plus français. Cette tendance s'est accélérée au XVI^e siècle.

Ce qu'on appelle « occitan » est une langue qu'on peut parler à Bordeaux, à Montpellier ou à Nice. Il faut savoir qu'il y a une rupture entre les variétés de l'occitan qui s'est accentuée de siècle en siècle. Au milieu du XIX^e siècle, l'occitan s'est divisé en ce que les gens appellent des « patois ». Ce sont quand même des fragments de l'occitan. L'occitan écrit est à l'heure actuelle presque une langue un peu savante, ce qui fait qu'il n'y pas un occitan, mais des occitans qui sont plus ou moins proches les uns des autres, comme les îles. Cela me fait penser à un livre de Philippe Gardy qui dit : « la poésie occitane, c'est un archipel ».

VP : Est-ce que cela signifie que les dialectes de l'occitan ne sont plus intercompréhensibles ?

BL : Ce qui est un problème important, c'est que les locuteurs de différents dialectes de l'occitan se comprennent. Autour de nous, il y a toujours, Dieu merci, des gens qui parlent occitan naturellement. Ils savent le parler local, mais ils ne savent pas que ce parler local, avec quelques variantes seulement, est parlé dans le Sud de la France et un petit peu même en Espagne et en Italie. Pourtant, passer de l'occitan parlé en Périgord à l'occitan normal, universel, l'intercompréhension est très facile. Ma mère est un bon exemple : elle parlait l'occitan local et, après avoir suivi quelques cours, elle a échangé avec des amis qui parlaient en dialecte gascon ou en dialecte provençal.

VP : Pourquoi les locuteurs du provençal déclarent-ils qu'il s'agit d'une langue à part ? Est-ce qu'il y a un enjeu politique ?

BL : Bien sûr. L'occitan écrit suivant les normes anciennes qui remontent au Moyen Âge est senti comme plus un occitan de gauche, alors que le dialecte provençal est senti comme de droite. Mistral et ses amis et collègues étaient de droite.

Michèle Lesfargues : Et puis, les Provençaux sont conservateurs aussi. Ils refusent la graphie de l'occitan qui permet à tous les dialectes d'avoir la même écriture, mais avec une prononciation un peu différente selon les dialectes. Cette graphie est un facteur d'unité dans toute l'Occitanie où chacun continue à parler sa langue comme il l'entend. Pratiquement tout le monde l'accepte, à part des Provençaux.

VP : Depuis quand peut-on dater la culture occitane ?

BL : L'occitan apparaît pour la première fois avec ce qu'on appelle les Serments de Strasbourg. Le français utilisé dans les Serments de Strasbourg est un français qui ressemble plus à l'ancien occitan qu'à l'ancien français. L'occitan était alors la première langue de l'Europe de l'Ouest qui était non seulement parlée, mais aussi écrite.

La grande époque de l'occitan, c'est la poésie des troubadours, c'est-à-dire essentiellement la poésie du XII^e et XIII^e siècle, mais on l'utilise également au XIV^e et XV^e siècle. Avec les troubadours, l'occitan est devenu très prestigieux. Les troubadours avaient beaucoup d'influence en Castille, où ils étaient en contact avec la poésie arabe, en Galice, qui a une poésie post-troubadouresque extrêmement intéressante, en Aragon, en Catalogne, en Italie, en Sicile, en Grande Bretagne et en Allemagne. Les poètes et la noblesse de ces pays-là maîtrisaient l'occitan. Les trois plus anciens sonnets connus datent du XIII^e et ce sont des sonnets occitans écrits par des Siciliens (Pierre Bec, *Pour un autre soleil*, Paradigme édition, 2000).

VP : Pour quelle raison ce prestige a-t-il disparu ?

BL : Parce qu'on a accusé l'occitan de fonctionner en relation avec les cathares et les vaudois. À partir de la fin du XIII^e siècle, il est devenu déplaisant pour les Français que l'on continue à parler et surtout à écrire en occitan. À partir de la fin du XIII^e ou du début du XIV^e siècle, on a continué à écrire en occitan, mais obligatoirement des pièces religieuses : là où les troubadours fêtaient leurs dames, les évêques d'Occitanie obligeaient les poètes à adresser leurs louanges à la Vierge Marie.

En 1539, l'ordonnance de Villers-Cotterêts a interdit l'emploi du latin dans les jugements civils. Mais, en fait, cette ordonnance a été prise par les gens comme une interdiction de toute autre langue que le français. Alors, on n'a pas interdit formellement d'écrire en occitan, mais on procédait comme si c'était interdit. L'occitan devenait de plus en plus une langue des paysans, mais ne l'était pas encore tout à fait au XIX^e siècle. Dans un certain nombre de villes en Provence, on a parlé et écrit dans tous les domaines possibles (économique, civique...) occitan jusqu'à la Révolution. Plus tard, depuis les années 1880, l'école obligatoire laïque de Jules Ferry a obligé les enfants à parler français.

Au début du XX^e siècle, la première guerre mondiale a beaucoup marqué l'emploi des langues régionales. Pendant quatre ans, tous les Français qui ont été dans les tranchées étaient obligés de parler français parce qu'ils recevaient les ordres en français et ils ne pouvaient répondre qu'en français. On a le triste exemple du breton, du corse et du limousin : ces trois régions de France ont le plus de morts dans la guerre. Et effectivement, il y a eu quelques Corses et quelques Bretons qui ont été fusillés parce qu'ils n'avaient pas obéi aux ordres. En fait, ils n'avaient pas compris ce qu'on leur demandait de faire parce qu'ils ne connaissaient pas bien le français. On considérait même que les Bretons étaient alliés des Allemands parce que, pour dire « oui », on dit « ja » aussi bien en breton qu'en allemand.

VP : Vous avez déjà mentionné quelques raisons pour lesquelles l'emploi de l'occitan a diminué pendant les siècles derniers. Mais au XX^e siècle, on assiste à une rupture brutale : l'occitan a cessé d'être transmis de génération en génération. Comment peut-on expliquer ce changement ?

BL : Il y a toujours eu un problème de sociabilité. Cela signifie que les parents dont la langue maternelle est l'occitan ne parlent, en général, à leurs enfants qu'en français parce qu'on croit que seulement le français est important. Donc on parle français aux enfants pour leur rendre service, ce qui est une contrevérité absolue parce qu'il ne rendra jamais service à personne d'abandonner sa propre langue.

Mes parents avaient reçu l'occitan de leurs parents. Dans leur jeunesse, on parlait essentiellement occitan. Encore quand j'avais autour de vingt ans, j'ai passé des semaines entières à Église-Neuve-d'Issac et je n'entendais presque pas parler français.

Mais à un certain moment, au niveau de la génération de ma mère, on est passé à parler en français aux enfants. Ma mère, par exemple, ne m'a pas transmis l'occitan. En fait, elle m'en a appris beaucoup, mais c'est moi qui suis allé chercher ce langage que j'ai entendu dans toutes les familles. À la fin de sa vie, ma mère est devenue une militante occitane très décidée, et nous nous écrivions en occitan.

ML : Rares sont les familles où on parle l'occitan aujourd'hui. Il y a au moins une génération qui est perdue. Alors, dans une même famille, tout le monde ne parle pas occitan.

L'occitan a été abandonné dans les villes avant d'être abandonné à la campagne, alors il a été considéré depuis déjà un certain nombre d'années comme une langue des paysans qui ne savent ni lire, ni écrire et qui ne savent même pas parler français. Dans les générations actuelles même les personnes qui parlent encore occitan dans les campagnes ne l'ont pas appris à l'école, donc ils ne savent ni lire ni écrire en occitan.

VP : Cependant, on a vécu une certaine renaissance de la culture occitane il y a à peu près quarante ans. Michèle, pourriez-vous décrire l'atmosphère de ces années-là ?

ML : Dans mes souvenirs, il y a eu des moments très, très forts. Tout de suite après 68, on a vu apparaître des chanteurs occitans qui ont abandonné presque leur métier pour chanter une chanson très engagée. Ils chantaient parfois des chants traditionnels, mais beaucoup d'appels au peuple : « Réveillez-vous ! On vous a caché votre histoire. Votre histoire, à l'école, on ne vous l'a pas apprise ». Il y a eu des chanteurs qui ont eu un succès extraordinaire et qui n'ont pas chanté seulement en Occitanie. Des groupes de théâtre se sont créés, qui donnaient des pièces dans les rues et qui étaient également engagés politiquement par rapport à l'Occitanie.

Pour moi, cela a été une époque extraordinaire de réveil, de prise de conscience, de pédagogie même par rapport au gens. C'est la jeunesse qui a été engagée dans le mouvement, pas des vieux barbus ! Je crois que c'est un peu retombé.

VP : On voit que la pédagogie est une chose cruciale dans le renouveau de la culture occitane. Bernard, vous avez été enseignant pendant à peu près trente ans. Comment vous êtes-vous investi dans l'enseignement pour que l'occitan puisse revivre ?

BL : Une chose importante, c'est l'enseignement de l'occitan. J'ai créé deux heures d'occitan par semaine à Lyon. Les cours étaient ouverts à tout le monde : des gens de tous âges et qui venaient de partout suivaient mes cours. J'avais des lycéens de 15 ans ou 16 ans qui venaient parce qu'ils voulaient passer le baccalauréat en occitan, j'avais de vieilles personnes de plus de quatre-vingts ans qui ne venaient pas pour apprendre l'occitan, mais pour apprendre à lire et écrire en occitan.

Pourtant, ce n'est pas l'occitan qu'il faut enseigner. Ce sont les mathématiques ou l'histoire qu'il faut enseigner en occitan. On peut comparer la situation de l'occitan avec celle du catalan. Si l'enfant né en Catalogne va à l'école enfantine à l'âge de deux ou trois ans, l'école enfantine est en catalan. Si cet enfant arrive à passer son baccalauréat, il passe son baccalauréat en catalan. Si cet enfant entre à l'université, on lui parlera catalan. Il me semble que si on enseignait tout en occitan, la partie serait gagnée.

VP : On sait qu'en Catalogne, le catalan est largement utilisé dans la communication quotidienne. Est-ce que vous pouvez le comparer avec l'emploi actuel de l'occitan en France ?

BL : Je me rappelle qu'en Catalogne, j'ai souvent entendu le catalan dans les rues. Je me souviens d'un homme qui exigeait qu'une jeune fille catalane lui réponde en catalan, pas en espagnol. En France, il est absolument impossible que j'aïlle chez mes voisins et exige qu'on ne parle pas français, mais occitan, notre propre langue.

ML : Ceux qui connaissent un peu l'occitan vont dire deux ou trois phrases au maximum et après reviennent en français. Et même les occitanistes ne parlent pas tous très bien occitan ; entre eux, ils parlent occitan, mais dans les réunions occitanes, il est rare que toute une réunion se tienne en occitan.

VP : C'est un fait largement connu qu'en France, la politique culturelle est très centralisée. Mais quelle est la politique culturelle et linguistique de l'Italie et de l'Espagne, en ce qui concerne la langue occitane ?

ML : En Italie et en Espagne, la politique culturelle est complètement différente. D'ailleurs, aujourd'hui encore, on parle occitan dans une petite partie de l'Espagne, dans le Val d'Aran, et l'occitan est même reconnu langue officielle en Catalogne. La Catalogne du Sud, c'est-à-dire la partie espagnole de Catalogne, a toujours soutenu la Catalogne du Nord, dite française. Et si en Catalogne l'occitan est considéré comme une langue officielle, c'est une preuve du soutien de l'occitan.

BL : Également en Italie, dans le Val d'Aoste, il y a huit ou neuf vallées qui parlent occitan et l'occitan y est reconnu langue officielle.

ML : Mais en France, l'occitan n'a aucune reconnaissance.

VP : Pourtant, le nouveau président de la République aura peut-être un peu de respect pour les langues régionales...

BL : Le président de la France, M. Hollande, a annoncé dans un discours alors qu'il était candidat, une soixantaine de mesures qui seront prises tout de suite. L'une des mesures annoncées est que les langues régionales de France seront reconnues et que la France va signer la Charte européenne des langues régionales.

ML : Mais après, il l'a oublié. Un oubli bien volontaire ! Le discours a été repris par le premier ministre et la seule chose qu'on a oublié, c'est cette mesure-là.

VP : Mais le principal, c'est le rapport des Occitans avec leur propre culture, n'est pas ?

BL : Les Occitans ne se sont pas intéressés à leur culture pendant très longtemps. Quand j'ai adhéré à l'Institut d'Études Occitanes au début de l'année 1945, nous étions moins de dix jeunes adhérents. En 1945, on voulait faire une manifestation en faveur de l'occitan et on a rassemblé vingt personnes. Même aujourd'hui, il n'y a pas assez d'Occitans qui s'intéressent vraiment à leur langue, mais il y en a infiniment plus qu'il y a 30 ou 50 ans. Les manifestations en faveur de la langue occitane rassemblent actuellement entre 15.000 et 20.000 participants.

VP : Est-ce que cela vous donne de l'espérance par rapport au futur de l'occitan ?

BL : Je suis persuadé que l'occitan, malgré les efforts qui ont été faits et malgré les succès qu'il a connus, se porte très mal. Si les parents qui savent parler occitan ne parlent pas occitan à leurs enfants, l'occitan est foutu. C'est toujours une question : l'occitan va-t-il finalement l'emporter dans son pays naturel.

Mais bien que je dise cela, j'ai consacré ma vie, comme beaucoup d'autres, à l'enseignement en occitan, à l'écriture de l'occitan, à la poésie et à la prose en occitan. J'espère que l'occitan va revivre parce que nous sommes nombreux à le vouloir. De toute façon, quand on essaie de prédire l'avenir, on se trompe toujours.

MEDAILONKY AUTORŮ

Bernard Lesfargues

Bernard Lesfargues (okc. Bernat Lesfargas, *1924, Bergerac) se o okc. kulturu zasloužil nejen na poli vědy a kultury, ale také v oblasti vzdělávání. Literatuře se věnuje jako básník, editor, ale také jako renomovaný překladatel z okcitanštiny, katalánštiny a španělštiny.

Jako překladatel pracoval pro přední fr. nakladatelství (Gallimard, Plon), do francouzštiny převedl díla významných španělských, ale také katalánských literátů (Cabré, Llosa, Sales). Právě jeho překlady jako první pomohly představit katalánskou kulturu fr. veřejnosti. B. Lesfargues obdržel cenu Ili Halphérina-Keminskova za překlad, za zásluhy o šíření katalánské kultury mu byly uděleny Kříž sv. Jiří (Creu de Sant Jordi) a cena Pompeu Fabra. Spolupracoval s mnoha časopisy a podílel se na vzniku bezpočtu kolektivních děl. Od poloviny 70. let vedl okc. nakladatelství Fédérop, k vydání připravil přibližně 160 knih (Delpastreová, Manciet, Nelli, Rouquette,...). Je dlouhodobým členem Institutu okcitanštiny studií (Institut d'études occitanes) a majoralem hnutí Félibrige.

Autorovo básnické dílo je psané francouzsky a okcitanštiny. První sbírka vyšla již roku 1952 (*Cap de l'aiga*, 1952), výbor *Cor prendre* (1965) byl odměněn cenou Jaufrého Rudela. Jako dosud poslední vyšel výbor *Et ego...* (2011).

Xavier Grall

Básník, spisovatel, esejista a novinář Xavier Grall (1930–1981) pocházel z Bretaně a s touto zemí spojil svůj život i svou tvorbu. Po studiích žurn-

listiky v Paříži bojoval v alžírské válce, následně působil v týdeníku *La Vie Catholique*. Externě spolupracoval s mnoha dalšími listy, mj. s deníkem *Le Monde*. Roku 1973 opustil Paříž a usadil se na statku v blízkosti bretonského města Pont-Aven. Ve svých textech Xavier Grall snil o své vlasti a o jejím lidu; umělcovo vidění Bretaně je velmi osobní, plně vášně a neopakovatelné. Mezi jeho hlavní díla patří *Le rituel breton* (Bretonský rituál, 1965), *Barde imaginé* (Vymyšlený bard, 1968), *Rires et pleurs de l'Aven* (Smích a pláč Avenu, 1978) a *Solo et autres poèmes* (Solo a jiné básně, 1981). Přestože se Grallova díla tisknou pouze v omezených edicích, mají pro současnou bretonskou kulturu velký význam.

Joaquím Ruyra i Oms

Joaquím Ruyra i Oms se narodil v roce 1858 v katalánské Gironě, kde začal studovat gymnázium, které dokončil v městečku Blanes na Costa Brava. V roce 1874 se přestěhoval do Barcelony, kde v souladu s rodinnou tradicí studoval práva. Studium nedokončil a od 21 let se plně věnoval kariéře spisovatele. Zemřel v Barceloně v květnu 1939 – krátce poté, co hlavní město Katalánska padlo do rukou fašistů. Mezi Ruyrova díla patří například novely a sbírky povídek *Marines i boscatges* (Mořská pobřeží a lesy, 1903), *La parada* (Zastávka, 1919), *Les coses benignes* (Neškodné věci, 1925), *Entre flames* (Mezi plameny, 1928), sbírky básní *El país de pler* (Země potěšení, 1906), *La cobla* (Strofa, 1931) a divadelní hry *Amor a prova de bomba* (Láska zkoušená bombou, 1902) a *El Garret a l'enramada* (Garret na veselici, 1938).

VELIKONOČNÍ PRÁZDNINY V BELGII



Ve středu večer 27. března 2013 nastoupila skupina francouzštinářů, jejich rodinných příslušníků a přátel, celkem 29 osob, do autobusu a vydala se na několikadenní putování po Belgii.

První delší zastávka byla před osmou hodinou ranní v Lucemburku, hlavním městě Velkovévodství lucemburského. Průvodcem po místních pamětihodnostech byl pan Karel Šklíba, jeden z účastníků zájezdu, který si pro nás připravil trasu se zajímavým výkladem.

Potom jsme se přemístili k velkolepému středověkému hradu Bouillon, který byl sídlem Godefroi de Bouillonu, pozdějšího vůdce a hrdiny první křížové výpravy.

Odpoledne jsme dorazili do Namuru, hlavního města Valonska a správního centra provincie Namur. Někteří využili čas k procházce po městě na soutoku Mázy a Sambry a obdivovali citadelu vypínající se na skále nad městem, jiní odpočívali po prvním namáhavém dnu.

V pátek dopoledne jsme se u bruselského Atomia setkali s paní Suzanne Fuks, kterou si mnozí pamatují ze Symposia SUF 2012. Příjemnou procházku po Bruselu oživila pověstmi a příběhy o původu některých zajímavých staveb a soch. K obědu jsme si dali proslavené belgické frites u stánku s údajně nejlepšími hranolky v Bruselu.

Páteční večer jsme strávili společně se Suzanne, s jejím manželem Jamesem a také s Christiane Buisseret, s níž jsme se rovněž několikrát setkali v Poděbradech, a jejím manželem Danielem v jedné z nejstarších bruselských restaurací Chez Leon, kde jsme využili možnosti ochutnat tradiční mušle a další speciality podniku.

V sobotu ráno jsme se vydali do Antverp, největšího vlámského města a druhého největšího přístavu v Evropě. Antverpy leží na pravém břehu řeky Šeldy. Město si během doby své existence vysloužilo dvě přezdívky. Rubensovo město se mu říká proto, že tu žil vlámský malíř Peter Paul

Rubens, jehož dům přeměněný na muzeum jsme navštívili. Pojmenování Jeruzalém západu si město vysloužilo díky židům, kteří zde mají od 16. století velkou komunitu, která se zabývá obchodem s diamanty.

Odpoledne jsme se krátce zastavili v Mechelenu, který nás překvapil krásnými domy, připomínajícími bohatství a slávu tohoto historického města.

Nedělní program byl vskutku nabitý. S našimi průvodci Jacquem Lefebvrem a jeho kmotřencem jsme se prošli po Bruggách. Historické centrum Brugg bylo roku 2000 zapsáno do Seznamu světového dědictví UNESCO. Jeho podoba se za poslední staletí příliš nezměnila, a proto si uchoval svůj středověký ráz a architekturu.

Odpoledne jsme ještě neodolali blízkosti Gentu a alespoň na dvě hodiny jsme se tam zastavili. I přes rychlou chůzi jsme si stihli prohlédnout nádherné domy na březích. Snad to bylo dostatečně motivační pro novou návštěvu a podrobnější prohlídku tohoto města.

Ještě bych se ráda zmínila o ubytování v Namuru a v Bruselu, jež bylo zajištěno v hostelech – auberges de jeunesse. Byli jsme mile překvapeni kvalitou ubytování. Pokoje byly čisté a moderně zařízené, spouštěcí byli ohleduplní, nerušili noční klid, snídaně vydatné a chutné, ceny slušné a zejména v Bruselu byl personál velice vstřícný a milý. S klidným svědomím můžeme doporučit všem, kdo cestu do Belgie plánují.

Ačkolí nám počasí moc neprálo, protože bylo dost chladno, výlet jsme si užili, viděli jsme spoustu krásných a zajímavých věcí a setkali se s našimi kolegy z belgické asociace profesorů francouzštiny.

A máte nápad, kam bychom se mohli vydat příští rok? Uvítáme vaše tipy.

Helena Dlesková



TÝDEN V PAŘÍŽI PRO VÍTEŽE LE MOT D'OR

Západočeská univerzita v Plzni pořádá mezinárodní soutěž v hospodářské francouzštině Le Mot d'Or pravidelně od roku 2000 ve spolupráci s Francouzským institutem v Praze a s Alliance française de Plzeň. V letošním roce se soutěž konala na ZČU v Plzni dne 19. 3. 2013. Vítězkou za ČR se letos stala studentka FF ZČU v Plzni.

Soutěže Le Mot d'Or se mohou zúčastnit studenti středních i vysokých škol z celé ČR ve věku 18–24 let, kteří si chtějí netradiční formou prověřit znalosti odborné francouzštiny.

Vítěz soutěže za Českou republiku vyhrává týdenní pobyt v Paříži v březnu následujícího roku. Během týdenního setkání se laureáti z celého světa zúčastní slavnostní ceremonie pořádané v sídle Organisation Internationale de la Francophonie, zajímavých přednášek, společných seminářů a mají i dostatek času na poznávání krás Paříže a na vzájemné seznámení s účastníky z celého světa. Vítězka za rok 2012, Dagmar Dolejšová, studentka Fakulty filozofické ZČU v Plzni, se během pobytu v Paříži v březnu 2013 osobně setkala s velvyslancem ČR v Paříži a měla možnost si prohlédnout v doprovodu pana velvyslance reprezentační prostory budovy velvyslanectví ČR.

LE MOT D'OR je písemná soutěž trvající 60 minut. Koná se ve všech zúčastněných zemích ve stejný den a ve stejnou hodinu, a to vždy v týdnu frankofonie třetí týden v březnu. Soutěž netradičním způsobem testuje znalost francouzské odborné terminologie a schopnost jazykové invence v mateřském jazyce a ve francouzštině. Skládá se z těchto pěti částí:

1. Navrhnout neologismy v mateřském jazyce pro tři definice nových ekonomických pojmů.
2. Definice odborných termínů vyjádřit výrazem v obchodní francouzštině a ekvivalentem v češtině.
3. Přeložit do češtiny francouzské odborné termíny zvýrazněné v souvislém textu.
4. Odhalit etymologický původ termínů z obchodní francouzštiny výběrem ze tří možností.
5. Popsat na dvaceti řádcích ve francouzštině inovační a realistický projekt podnikatelského záměru.

Během soutěže není povoleno používat slovníky ani žádné jiné pomůcky. Závěrečná část soutěže se nemění, student má možnost promyslet si podnikatelský projekt předem.

Na stránkách hlavního organizátora, francouzské organizace APFA, lze najít zadání a řešení soutěže z minulých let, přehled definic, slovníček odborných pojmů a etymologická cviče-



Fotografie z předání cen pěti nejlepším účastníkům soutěže Le Mot d'Or 2013 – vítězka za ČR Simona Podlesáková (3. zprava)

ní: www.apfa.asso.fr. Materiály, které jsou k dispozici na webu organizace APFA, mohou vyučující využít nejen v rámci přípravy svých studentů na účast v soutěži, ale také jako doplňující materiály pro výuku v kurzech hospodářské francouzštiny.

Diplomy a ceny letošním účastníkům soutěže předali dne 23. 4. 2013 na ZČU v Plzni Marc Brudieux, zástupce Francouzského institutu v Praze a Amandine Salmon, ředitelka Alliance française de Plzeň.

Vítězkou Le Mot d'Or 2013 za Českou republiku se stala Simona Podlesáková, studentka 2. ročníku oboru Cizí jazyky pro komerční praxi z Fakulty filozofické ZČU v Plzni. Simona Podlesáková bude reprezentovat ČR na setkání vítězů Le Mot d'Or v březnu 2014 v Paříži. Letošní vítězce blahopřejeme a věříme, že se v dalších letech do soutěže zapojí více škol z celé ČR.

Romana Suchá
Středisko mezinárodních aktivit
Fakulta ekonomická ZČU v Plzni
sucharom@sma.zcu.cz

L'Amitié franco-allemande à Plzeň

FRANCOUZSKO-NĚMECKÝ STUDENTSKÝ VEČER		
Úterý 7. května od 18:00		
Alliance française - nám. Republiky 12		
Koordinační centrum česko-německých výměn mládeže Tandem a Alliance française v Plzni společně pořádají francouzsko- německý studentský večer plný zábavy, dobrého jídla a pití.		
 Alliance Française de Plzeň	 ÉLYSÉE-VERTRAG TRAITÉ DE L'ÉLYSÉE 50	 Tandem
Informace a zápis : http://www.facebook.com/alliancefrancaise.plzen http://www.facebook.com/ccentretandem		

En cette fin d'après-midi pilsenoise, mi-ensoleillée mi-pluvieuse, du mardi 7 Mai dernier se tenait dans les locaux de l'Alliance Française de la place de la République, un dîner franco-allemand destiné aux jeunes.

En effet, l'Alliance Française et le Centre Tandem (Koordinační centrum česko-německých) ont voulu, à travers l'organisation de cette soirée spéciale, célébrer le cinquantenaire de la signature du Traité de l'Elysée.

Qu'est-ce que le Traité de l'Elysée ?

Il fut signé le 22 Janvier 1963, au Palais de l'Elysée (lieu de résidence à Paris du Président de la République française) par Charles de Gaulle (Président de la France de 1958 à 1969) et Konrad Adenauer (Chancelier de la République Fédérale Allemande de 1949 à 1963). La question est : pourquoi un tel traité ? Il en faut pour cela regarder l'histoire passée dramatique des deux pays. Depuis 1792, de très nombreux conflits ont émaillé leurs relations dont les deux derniers furent mondiaux et d'une violence extrême. A chaque fois, les deux pays ressortirent meurtris par leur confrontation. Il fallait en ce sens que cela cesse et ce non seulement dans l'intérêt unique de la France et de l'Allemagne mais également de l'Europe. Il est vrai que les deux pays constituent le poumon de son économie et de son dynamisme et à chaque fois les conflits qui les ont opposés provoquèrent un déclin terrible du Vieux Continent tout entier.

La réconciliation est passée par la construction européenne. En effet, en 1951, puis en 1957, la CECA (Communauté Européenne du Charbon et de l'Acier) puis la CEE (Communauté Économique Européenne) sont instituées : premier pas pour envisager un nouvel avenir commun pour l'Europe occidentale.

Pour tourner définitivement (ou en tout cas officiellement), la page, deux hommes ont souhaité acté ce rapprochement. Deux

hommes lettrés, qui ont connus les deux guerres, qui ont su dépasser les antagonismes initiaux pour envisager un nouveau futur : Charles de Gaulle et Konrad Adenauer. Ces deux hommes, qui parlaient très bien chacun le français et l'allemand, s'appréciaient beaucoup : Adenauer fut ainsi le seul chef d'État au monde à être reçu par le Général de Gaulle dans sa résidence personnelle de la Boisserie (à Colombey-les-deux-Eglises, en Haute-Marne).



En ce sens, les deux hommes se rencontrèrent souvent, organisèrent une « Messe pour la paix » en 1962 dans la cathédrale de Reims et finalement une année après signèrent le Traité d'amitié à Paris.

De Gaulle était enthousiaste : « Il n'y a pas un homme dans le monde qui ne mesure l'importance capitale de cet acte, non seulement parce qu'il tourne la page après une si longue et si sanglante histoire de luttes et de combats, mais aussi parce qu'il ouvre toutes grandes les portes d'un avenir nouveau pour la France, pour l'Allemagne, pour l'Europe et, par conséquent, pour le monde entier. » Tout comme le Chancelier Adenauer qui lui répondit : « Je n'ai rien à rajouter : chacune de vos paroles correspond à nos espoirs ».

Quelles conséquences ?

« La réconciliation du peuple allemand et du peuple français, mettant fin à une rivalité séculaire, constitue un événement historique qui transforme profondément les relations entre les deux peuples » annonçait le Traité.

Beaucoup d'historiens et d'observateurs l'ont analysé comme la signature d'un « acte de mariage » si bien que depuis lors, on parle du couple franco-allemand entre les gouvernants des deux pays.

L'apogée de ce couple fut sans conteste la période 1982-1995 : le Président français était le socialiste François Mitterrand et Helmut Kohl, de l'Union des chrétiens-démocrates (CDU) siégeait à la Chancellerie.

OZNÁMENÍ, POZVÁNKY, AKCE

Malgré leurs divergences d'analyses et de programmes, l'un étant de gauche, l'autre de droite, les deux hommes ont perpétué à un fort niveau les relations amicales franco-allemandes. Beaucoup de décisions, notamment en matière internationale, furent prises en commun. La crise des euromissiles de 1982-1983 a montré l'exemple de cette coopération dans le soutien inflexible et sans contrepartie du chef de l'État français à la politique ferme du Chancelier Kohl.



Cependant l'image forte qui symbolise ce couple fut sans conteste la poignée de main entre les deux gouvernants à l'occasion de la commémoration de la Première guerre mondiale, à Verdun.

Notre soirée du mardi 7 Mai

En conséquence de cette année anniversaire pour ce fameux Traité de l'Élysée dont vous savez tout maintenant, l'Alliance Française de Plzeň et le Centre Tandem ont donc décidé de marquer le coup en organisant une soirée spéciale, à destination des étudiants.

A 18h, tout le monde était convié dans la salle des Fresques pour le début de la célébration. Après une courte présentation de l'événement, place au menu !

Nous avons choisi de proposer un menu comportant exclusivement des spécialités des deux pays (et beaucoup communes aux deux pays en raison de leur histoire proche) :



Entrée
Bretzel
Kouglouf salé (Babovka)

Plat principal
Flammekueche



Dessert
Strudel

Vin
Sylvaner
Riesling

Par la suite et après une séquence vidéo extraite du programme « Karambolage » de la chaîne franco-allemande Arte, des jeux et activités furent proposés. Un quiz, de la pétanque ou encore un grand jeu firent le bonheur des participants.

L'événement s'est donc déroulé dans le souvenir ému du passé parfois traumatisant de la France et de l'Allemagne tout en essayant de voir les passerelles culturelles et l'avenir commun européen auquel sont attachés les deux grandes nations. Car comme le disait si bien l'écrivain Romain Rolland : « La France et l'Allemagne sont les deux ailes de l'Occident. Qui brise l'une empêche l'autre de voler. »



Thibaut Lengaigne
Alliance française de Plzeň

Formation continue pour les professeurs de FLE à l'Alliance française de Pardubice

Akreditace MŠMT č.j.: MSMT 41 829/2012-201

Les samedis de 10h30 à 13h45 à l'Alliance Française de Pardubice

Prix professeur 450 Kč, prix étudiant 230 Kč

AFP: <http://www.francouzstina-pardubice.cz/>,
+420 466 501 457, afp@afpardubice.com

23 FEVRIER – Le théâtre, le mime et
les sketches dans la classe de FLE

23 MARS - Créer des supports didactiques à l'aide
des technologies de l'information

20 AVRIL – La France et ses régions

25 MAI – Enseigner le français en jouant

21 SEPTEMBRE – Le tableau blanc interactif
(TBI) en classe de FLE

12 OCTOBRE – Enseigner la phonétique en s'amusant

23 NOVEMBRE – Le français en chantant



INSTITUT
FRANÇAIS
PRAGUE



Intitulé de la formation :	L'utilisation du TBI en classe de FLE
Présentation :	Cette formation permettra à tous les professeurs qui souhaiteraient intégrer l'utilisation du TBI (Tableau Blanc Interactif) à leur enseignement de le faire sans bloquer sur les aspects techniques. A la fin de la formation, les participants auront un aperçu de tous les outils de base nécessaires à la création de séquences pédagogiques sur un TBI de marque Sm artboard.
Lieu et date :	Alliance Française de Pardubice Le samedi 21 septembre 2013
Horaires :	10:30 – 13:45
Formateurs :	Boucif BENTERARI
Objectifs pédagogiques :	<ol style="list-style-type: none"> 1. Présentation des outils du logiciel et entraînement. 2. Proposition de pistes pédagogiques pour une utilisation optimale du TBI 3. Manipulation du logiciel : création de contenus pédagogiques 4. Création de séquences pédagogiques à partir de manuels ou d'un canevas (travail en atelier) 5. Mise en commun : Présentation du travail des enseignants et retours des autres professeurs présents.
Programme :	<ul style="list-style-type: none"> - Manipulation du logiciel : découverte des différents outils - Intégration des éléments multimédias : insérer un lien, effectuer une capture d'image, enregistrer et lire du son ou de la vidéo - Personnaliser la barre d'outils : outils pour préparer le cours, outils à utiliser en classe
Durée :	3 heures (+ 15 minutes de pause)
Effectif :	Maximum 15 professeurs de français
Matériaux fournis :	Fiches pédagogiques développées en relation avec les activités de la formation.
Inscriptions :	<p>Dans la limite des places disponibles, jusqu'au 5 septembre 2013 Envoyez votre candidature à afp@afpardubice.com et en copie : ivka.simunkova@seznam.cz (mettez dans l'objet « formation TBI ») en précisant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - nom, prénom - date, lieu de naissance - adresse électronique - téléphone personnel - nom et adresse de l'établissement d'enseignement <p>Droits d'inscriptions – 450 Kč / personne, 230 Kč / prix étudiant à payer par virement bancaire (coordonnées ci-dessous).</p>

Boucif Benterari
1997–2013 : Professeur de français à l'Institut français de Prague (16 ans d'expérience)
2005–2013 : Coordinateur pédagogique à l'Institut français de Prague (8 ans d'expérience)
Depuis 2000 : Formateurs de formateurs (13 ans d'expérience)
Formation à destination des professeurs de français en Zakladni skola en lien avec le MSMT (Ministère de l'éducation tchèque) et le NIDV (centre de formation continue)

Thèmes d'interventions sur les pratiques de classe :
Utilisation de la chanson en classe de FLE / utilisation d'Internet et des outils multimédias en classe de FLE ...
FOS : Français juridique, prendre la parole dans une réunion, négocier en français, correspondances administratives...



Intitulé de la formation	Enseigner la phonétique en s'amusant
Présentation :	Le but de la formation est de présenter l'importance de la phonétique pendant l'apprentissage du français surtout de « déramatiser » l'enseignement d'un aspect linguistique malheureusement parfois trop négligé par les professeurs. L'objectif est de fournir aux enseignants des idées et des méthodes applicables en classe et qui donneront à l'apprentissage de la phonétique un côté ludique et agréable.
Lieu et date:	Alliance Française de Pardubice Le samedi 12 octobre 2013
Horaires :	10:30 – 13:45
Formateurs :	Diana Bangoura et Guillaume Courtois
Objectifs pédagogiques :	Mettre en avant l'importance de la phonétique dans l'enseignement du français. Fournir aux enseignants des bases théoriques et méthodologiques. Proposer une gamme variée d'activités ludiques et inventives à appliquer en classe. Utiliser la phonétique dans un cadre interactif
Programme :	La phonétique en classe Phonétique et CECR Échauffements et exercices Les sons et l'appareil phonatoire Activités sur la prosodie Activités sur les nasales
Durée :	3 heures (+ 15 minutes de pause)
Effectif :	Maximum 15 professeurs de français
Matériaux fournis :	Fiches pédagogiques développées en relation avec les activités de la formation.
Inscriptions :	Dans la limite des places disponibles, jusqu'au 1^{er} octobre 2013 Envoyez votre candidature à guillaume.courtois@gmx.fr et en copie : ivka.simunkova@seznam.cz (mettez dans l'objet « Enseigner la phonétique en s'amusant ») en précisant : <ul style="list-style-type: none"> - nom, prénom - date, lieu de naissance - adresse électronique - téléphone personnel - nom et adresse de l'établissement d'enseignement Droits d'inscriptions – 450 Kč / personne, 230 Kč / prix étudiant à payer par virement bancaire (coordonnées ci-dessous).

Diana Bangoura
Univerzita Sorbonne,
Paříž (France), FLE
(francouzština jako cizí jazyk)
Světové fórum o francouzském
jazyce, Québec (Kanada)
Fotografie ve výuce
francouzštiny,
Almaty (Kazachstán)
Video ve výuce francouzštiny,
Dnipropetrovsk (Ukrajina)
Hodnotitel písemné a ústní části
zkoušky DELF/DALF

Guillaume Courtois
Univerzita Blaise Pascal,
Clermont-Ferrand (France), FLE

Hodnotitel písemné a ústní části
zkoušky DELF, DALF (A1, A2,
B1, B2)
Francouzština písní – Pardubice



Intitulé de la formation :	Enseigner le français en chantant
Présentation :	La formation est ciblée sur l'utilisation de la chanson francophone actuelle en classe de FLE. Les formateurs présenteront plusieurs types d'exercices qui peuvent être mis en place dans les différentes étapes de l'apprentissage. Ils vous ouvriront une vaste palette d'activités originales et ludiques.
Lieu et date :	Alliance Française de Pardubice Le samedi 23 novembre 2013
Horaires :	10:30 – 13:45
Formateurs :	Renáta Plecháčková et Přemysl Machatý
Objectifs pédagogiques :	Montrer en quoi la chanson française est une étape incontournable dans l'apprentissage de la langue. Proposer différentes exploitations pédagogiques originales. Comment choisir une chanson adaptée aux besoins pédagogiques Activités possibles autour d'une chanson Établir une fiche type
Programme :	Introduction du sujet de la chanson en classe de FLE. Comment exploiter une chanson de manière complète et variée. Chanson et grammaire. Chanson et lexique. Chanson et civilisation. Exemples précis de chansons utilisées à différentes étapes de l'apprentissage – anticipation, découverte, systématisation, réemploi. Clip vidéo – l'image qui parle. La chanson en tant que point de départ d'activités langagières. Chanson en mouvement : les chaises musicales Sitographie
Durée :	3 heures (+ 15 minutes de pause)
Effectif :	Maximum 15 professeurs de français
Matériaux fournis :	Fiches pédagogiques développées en relation avec les activités de la formation. Sources internet
Inscriptions :	Dans la limite des places disponibles, jusqu'au 8 novembre 2013 Envoyez votre candidature à renataplechackova@seznam.cz et en copie : ivka.simunkova@seznam.cz (mettez dans l'objet « formation chanson ») en précisant : <ul style="list-style-type: none"> - nom, prénom - date, lieu de naissance - adresse électronique - téléphone personnel - nom et adresse de l'établissement d'enseignement Droits d'inscriptions – 450 Kč / personne, 230 Kč / prix étudiant à payer par virement bancaire (coordonnées ci-dessous).

Mgr. Renáta Plecháčková
Učitelství francouzského jazyka pro SŠ
Metodologická stáž francouzské vlády pro učitele ZŠ, Besançon (France)
Divadlo ve výuce francouzštiny – stáž Comenius, Paříž (France)
Jak učit mluvený projev na základě autentických materiálů – stáž Comenius, Paříž (France)
Francouzština písní – vedení metodického semináře pro učitele francouzštiny, Pardubice
Diplom DALF C1
Hodnotitel písemné a ústní části zkoušky DELF (A1, A2, B1, B2)

Mgr. Přemysl Machatý
Učitelství francouzského jazyka pro SŠ
Francouzština písní – vedení metodického semináře pro učitele francouzštiny, Pardubice
Metodologická stáž pro učitele francouzštiny – Besançon (France)
Metodologická stáž pro učitele francouzštiny – Liège (Belgie)
Hodnotitel písemné a ústní části zkoušky DELF (A1, A2, B1, B2)

LE FLORILEGE INTERNATIONAL

DES ECRIVAINS EN HERBE DE LANGUE FRANCAISE

GUIDE D'ACCOMPAGNEMENT PEDAGOGIQUE 2012-2013



Nous relançons l'appel au projet « Florilège ». Celui-ci se propose **d'inciter les jeunes à la création de textes littéraires et de les publier**. Conçu par l'Académie de Montpellier, le « Florilège » a été mis en réalisation par les autres académies de France, et au monde entier, grâce à une convention de partenariat avec la Fédération Internationale des Professeurs de Français.

Le seul élément obligatoire est la langue du texte – **le français**. **Le genre de textes n'est pas déterminé** de manière rigoureuse, **il n'y a pas de limite de longueur**, quoiqu'il semble préférable d'inciter les élèves à la création de formes brèves (poèmes, nouvelles, contes). Les enseignants sont libres de proposer à leurs élèves une thématique, s'ils jugent que cela va les encourager et leur faciliter la tâche.

La sélection se fait d'abord au niveau de la commission - CECO. Par la suite, une commission de sélection internationale sera chargée, pour la FIPF, de sélectionner les meilleurs textes.

Envoyez les créations de vos élèves de 8 à 18 ans (écoles primaires, collèges, lycées) par voie numérique (Word, Open Office) à :

e.kalinowska@uw.edu.pl « Florilège » pour la Commission de l'Europe Centrale et Orientale

QUEL CONTEXTE ? Intérêts

Extension internationale francophone d'une action académique innovante reconnue : le *Florilège littéraire* (numérique et livresque) des écrivains en herbe de l'Académie de Montpellier. Développement de l'éducation artistique et culturelle visant à permettre l'éveil des talents particuliers et conduire les élèves qui le souhaitent vers des pratiques artistiques d'excellence. Promotion de la lecture et de l'écriture chez tous les jeunes. Prévention de l'illettrisme.

POURQUOI ? Objectifs

Développer chez tous les élèves partageant la langue française le goût de la culture, de l'écriture et de la lecture ; publier des jeunes auteurs de tous horizons francophones et organiser des réseaux et rencontres littéraires valorisant les meilleurs textes de ceux qui seront peut-être de futures grandes plumes.

QUELS CONTENUS ? Textes

Des textes littéraires de genres divers, brefs ou longs: poèmes, récits, théâtre, essais... Pas d'exercices purement scolaires (exposés, commentaires, dissertations etc.) écrits par les jeunes soit dans le cadre d'un projet pédagogique (séquence d'enseignement, atelier d'écriture, concours...), soit à l'initiative des élèves et étudiants ; productions dont le professeur a reconnu la valeur littéraire et ont été validées par le comité de lecture de l'édition du *Florilège*.

POUR QUI ? Bénéficiaires

Tous les établissements scolaires francophones et les classes d'enseignement du français: le projet est national et international; les élèves de collèges et lycées, les étudiants, les enseignants impliqués dans la promotion de la création d'expression française : Français langue maternelle, FLE ou FLS.

AVEC QUI ? Acteurs et partenaires

Les acteurs de l'Education Nationale dans l'Académie de Montpellier (contactés par la DAAC) et dans les autres académies de France (métropolitaine ou non) en relation avec le Ministère de l'Education Nationale et dans les pays étrangers francophones ou non, sous l'impulsion de la DAREIC de Montpellier et de la FIPF (Fédération Internationale des Professeurs de Français) ; les partenaires institutionnels, collectivités territoriales, structures culturelles, écrivains et soutiens nationaux et internationaux. Le parrain du *Florilège 2012* est l'écrivain Jean Rouaud, prix Goncourt.

QUELLE DEMARCHE ? Envois et calendrier

Les établissements envoient à la FIPF et à la DAAC de Montpellier les textes littéraires écrits par leurs élèves. Ces créations sont transmises en fichier Open Office ou Word. Les enseignants joindront à ces créations les autorisations de publication signées par l'élève voire sa famille s'il est mineur. Les meilleurs textes sont choisis par un comité de lecture et publiés rapidement toute l'année sur la page numérique du site de la DAAC (<http://www.acmontpellier.fr/eac/espace-lecture-ecriture>) puis, après une seconde sélection effectuée avant décembre, dans des ouvrages édités par un lycée professionnel et diffusés sur les territoires français et international. Tous les contributeurs reçoivent des exemplaires du livre, publié au printemps à l'occasion de la Comédie du Livre à Montpellier, partenaire de l'opération. Un prix Florilège est remis à cette occasion aux meilleurs textes choisis par un jury nombreux.

QUELS

RESULTATS ?

Chiffres

(septembre 2012)

Publication numérique

– 1400 textes, 900 auteurs, 200 enseignants, 180 établissements scolaires

– 9 académies en France

– 5 continents, 18 pays : France, Russie, Suède, Danemark, Hongrie, Roumanie, République tchèque, Espagne, Allemagne, Saint Domingue, Canada, Maroc, Côte d'Ivoire, République Centrafricaine, Botswana, Afrique du Sud, Ile Maurice, Hong Kong, Australie.

Publication papier : 3 livres et 2200 ouvrages: tome I en 2010 et tome II en 2011 (600 exemplaires), tome III en 2012 (1000).

TEMOIGNAGES...

... D'ÉCRIVAINS EN HERBE

« J'écris pour ne pas crier, pour ne pas implorer. Le papier s'abreuve de mes joies et de mes peines. »

« Je pense que l'écriture est vitale tout comme respirer. Ecrire est un salut. J'écris donc je suis.»

« Les mots sont pour moi des amis chers. Ils sont très précieux. »

« Ecrire c'est défier le temps, un instant. »

...DE VANESSA EVERSON, PRÉSIDENTE DU JURY DU CONCOURS MONDIAL DE POESIE ORGANISE PAR LE RECTORAT DE MONTPELLIER POUR LE CONGRES DE LA FIPF A DURBAN, AFRIQUE DU SUD, EN JUILLET 2012

Le Florilège international « ancre l'apprentissage de la langue dans la joie de l'acte créateur ».

...DE CHRISTIAN PHILIP, RECTEUR DE L'ACADEMIE DE MONTPELLIER

« Le Florilège invente une chaîne du livre originale dont les maillons indispensables, situés dans l'univers scolaire, traversent murs, fenêtres et continents pour s'agréger aux préoccupations et aux productions de la littérature-monde. »

...DE JEAN ROUAUD, PRIX GONCOURT, PARRAIN DU FLORILEGE 2012

« L'écriture à vingt ans, c'est une clé en tête de la portée. Pour ce qui est du tempo ou de la forme on a déjà les premières indications. D'emblée un genre s'impose plutôt qu'un autre : poésie, récit, fiction, théâtre, formes courtes. Et ce sont là des signes lourds qui vont conditionner tout l'itinéraire d'une vie, qui vont lui donner le rythme même de sa respiration. Ecrire, c'est ne pas pouvoir faire autrement. »

EXTRAITS DE TEXTES PUBLIES DANS LE FLORILEGE INTERNATIONAL

<p><i>Une nuit dans la forêt de Paimpont</i> Collège, France</p> <p>Il se dit des légendes, beaucoup de choses, sans doute fausses... ou peut-être pas... Christian de Nevillette venait d'avoir dix-huit ans. D'un tempérament assez timide et manquant parfois de témérité, il aimait néanmoins s'amuser en bonne compagnie. Pour ses études il avait quitté le confortable foyer de ses parents et résidait chez son oncle. Celui-ci habitait une demeure assez cossue, un peu à l'écart, tout près de la forêt de Paimpont, en Ille-et-Vilaine [...]</p>	<p><i>L'autre monde</i> Lycée, Maroc</p> <p>Chapitre 1^{er} - Une nouvelle vie Le soleil se couchait, laissant derrière lui un ciel nuancé de couleurs chatoyantes et de tons sombres. Kevin ne pensait à rien, il se concentrait sur cette vue imprenable qui s'étendait en face de lui. Il sentit une présence, qui le fit sursauter. Il pivota et vit sa mère. Celle-ci se tourna vers lui en fouettant l'air de sa longue chevelure blonde et soyeuse qui s'assortissait parfaitement à ses yeux bleus.[...]</p>
<p><i>Belle Castille</i> Université, Espagne</p> <p>Un jour, j'ai perdu mon âme, Castille, J'ai perdu mon âme pour toi, Et je ne l'ai jamais retrouvée. C'était samedi quand j'ai trouvé Tes yeux verts, tes aulnes, tes pins, Qui me regardaient. C'était midi quand j'ai trouvé Tes cheveux longs et blonds [...]</p>	<p><i>Hommage à Philippe Jaccottet</i> Lycée, France</p> <p>On ne vit pas longtemps comme les oiseaux dans l'évidence du ciel. Nous n'en avons pas la faculté, cette chance, ce bonheur. On ne surplombe pas les montagnes comme s'en parent les oiseaux qui se nourrissent de lumière, car nous avons le devoir de faire face [...]</p>

VÝZVA

IUFM v Angers hledá základní a střední školy s výukou francouzštiny, na kterých by mohli její stážisti (2. ročník Mgr. studia) absolvovat stáž jako lektori francouzského jazyka. Stáž v délce jednoho týdne se uskuteční začátkem listopadu 2013. Na každé škole mohou působit 1–2 stážisté.

Stážisté budou mít zajištěno ubytování v Praze a i další náklady (cesta, strava) si budou hradit sami. Zapojení mimopražských škol je možné, ale je potřeba stážistům zajistit ubytování, které si však sami uhradí.

Pro další informace se obračejte na Mgr. T. Klinku, tomas.klinka@pedf.cuni.cz

Nepřekonatelná bariéra nebo dílčí překážky v získání správné výslovnosti

Dosažení správné výslovnosti je pro učícího se velmi důležité, neboť právě prostřednictvím výslovnosti jsou prvotně reprezentovány jeho jazykové znalosti při komunikaci s rodilými mluvčími. Při učení se správné výslovnosti však student naráží na velké množství překážek, jak subjektivního tak objektivního charakteru.

V roce 2010 byl zahájen výzkum výslovnosti studentů KFJL Pedagogické fakulty UK zaměřený na nejfrekventovanější chyby projevující se jak na segmentální tak i suprasegmentální rovině. Nahrávky budou podrobeny poslechové analýze, následně dojde ke klasifikaci chyb, k jejich typizaci a hierarchizaci.

Analýza je zaměřena především na chyby vyplývající z problému neschopnosti vnímat jednotlivé hlásky s ohledem na fonologické síto mateřského jazyka, na fonetický charakter češtiny, malé rozdíly mezi fonickým a grafickým kódem, a z toho plynoucí častá závislost českých mluvčích na grafickém kódu. Výzkum přihlíží k současným výzkumům v oblasti psycholingvistiky a novým poznatkům z teorie učení.

Na tyto otázky by měl odpovědět psychologicko-pedagogický výzkum učebních strategií, strategií přímých, bezprostředně ovlivňujících správné osvojování si výslovnosti. Pedagogický výzkum se opírá o Inventář učebních strategií SILL (Oxford 1985)¹⁾, který byl již předložen skupině studentů zkoumaného ročníku i referenční skupině 1. ročníku. Tato část výzkumu by jednak měla ukázat, zda je ve výuce francouzštiny na středních školách kladen důraz na přesnou výslovnost, zda samotní studenti věnují korektní výslovnosti dostatečnou pozornost a samozřejmě potvrdit či vyvrátit hypotézu závislosti výslovnosti na grafickém kódu.

Předvýzkum strategií, který byl proveden na laboratorním vzorku 20 studentů 2. ročníku KFJL v roce 2011 a jejichž nahrávky již byly podrobeny částečné poslechové analýze, potvrdil některé hypotézy, jako například nejčastější používání kognitivních strategií, dále pak využití kompenzačních strategií a nejmenší využití strategií paměťových, které jsou však pro náležité osvojení si výslovnosti nejspodstatnější.

V rámci paměťových strategií s percepcí a produkcí zvuků, a tudíž s učním výslovnosti, nejvíce souvisí používání *auditivních a vizuálních reprezentací*. Tato skupina zahrnuje strategie k zapamatování a vybavení informací na základě vizuálních a zvukových představ, jedná se o používání vizuální představitivosti, sémantického mapování a fonetické reprezentace.

Většina studentů potvrdila na základě svých odpovědí, že mají vizuální paměť, a tudíž proces zapamatování si výrazů probíhá pomocí *vizuálních představ* nebo používají kombinaci vizuálních a auditivních představ. Dále studenti upevňují své znalosti zapojením slov do kontextu a vytvářejí si zvukové či zrakové asociace (zapojením slov do vymyšlené věty či příběhu, použití rýmu). Výslovnost nových jazykových výrazů si zapamatovávají spojením výslovnosti již známého slova se slovem novým (např. slova odvozená – fleur – fleurir) Z paměťových strategií jsou procentuálně nejvíce využity strategie strukturovaného opakování.

Výzkum na vzorku studentů do jisté míry potvrdil, že většina studentů má vizuální paměť, k zapamatování slov, či výpovědí používá *vizuální reprezentace*. Tento výsledek může částečně (jedná se pouze o vzorek) potvrdit hypotézu, dle které propojení grafického

kódu a jeho často nesprávná transpozice do kódu fonického by mohl být příčinou chyb na úrovni segmentu a dále pak i na rovině prozodické.

Za jednu z objektivních překážek či bariér můžeme považovat samotnou výuku výslovnosti cizího jazyka, v našem případě francouzštiny- FLE.

Učení se správné výslovnosti cizího jazyka v procesu výuky je samozřejmě odvislé od používaných učebních metod, které samy o sobě mohou figurovat jako **lingvodidaktická bariéra**. V současné době jsou jazyky učeny komunikativní metodou. Hlavním cílem této metody je komunikativní dovednost, používání jazyka jako prostředku komunikace je centrem vyučování. Pokud jde o výslovnost, má být dosaženo prahové úrovně, tvůrci a podporovatelé této metody nikdy nediskutovali o roli výslovnosti ve výuce jazyků, ani nerozvíjeli strategie výslovnosti v rámci této metody. Cílem není dosáhnout výslovnosti rodilého mluvčího, ale osvojit si takovou výslovnost, která nebrání porozumění a komunikaci. Všeobecně orientované metody poskytují jen málo prostoru výuce výslovnosti, princip komunikativnosti není na výslovnost aplikován, suprasegmentální rovina je opomíjena a cvičení jsou ve většině metod, až na výjimky, zaměřená na klasickou výslovnost jednotlivých fonémů.

V učebnicích je segmentální rovině věnováno daleko více prostoru, než úrovni suprasegmentální. Je to pozůstatek vývoje fonetiky jako disciplíny, součásti lingvistiky, v níž studium hlásek jako distinktivních strukturovaných grafických jednotek dominovalo aspektům suprasegmentálním, neboť je z hlediska popisného, logického i funkčního, suprasegmentální rovina složitější pro lingvistickou analýzu. Přesto jsou jevy prozodické považovány za primární. Složitost teoreticky analyzovat suprasegmentální rovinu však nemůže ovlivnit výuku výslovnosti. Je nutné si uvědomit, že chyby v obou rovinách mohou negativně ovlivnit komunikaci a schopnost porozumění.

Proto je pro správné zvládnutí výslovnosti důležité poslouchat delší autentické texty, zpočátku bez vizuální opory. Komunikativní přístup však vkládá žákovi hned od počátku do ruky knihu, a tudíž grafickou podobu zvuků. Navíc, jak již bylo konstatováno výše, fonetická cvičení učebnic se soustředují spíše na segmenty, než na prozodickou rovinu, učebnice většinou nevysvětlují artikulaci, ani nepředkládají grafická znázornění, chybí adekvátní a efektivní propojení fonického a grafického kódu. Český mluvčí je zvyklý na lexikální slova s přízvukem na první slabice. Čeština je na rozdíl od francouzštiny fonetická, a pokud se student opírá o vizuální oporu, tak neuvědoměle využívá kognitivní postupy vyplývající ze struktury mateřského jazyka.

Aby bylo možné označit zásadní rozdíly obou jazyků, srovnáme z hlediska segmentálního i suprasegmentálního oba lingvistické systémy.

Bariérou pro učícího se na rovině segmentální může být způsob percepcí a artikulace některých vokálů

Tato **bariéra** bývá způsobena tzv. fonologickou hluchotou – **fonologickým sítem**. Termín pochází z fonologie, definovali jej

¹⁾ Oxford, R. (1985): *A New Taxonomy of Second Language Learning Strategies*, Washington, D.C.ERIC Clearing House on Languages and Linguistics.

E. Polivanov a N. Trubeckoj²⁾. Jde o funkční hluchotu, o nesprávnou interpretaci auditivního signálu na základě vnímání zvuků mateřského jazyka. Při učení se cizímu jazyku, ignorujeme nedistinktivní varianty, a tak cizí jazyk prochází přes funkční filtr mateřského jazyka, k percepci neznámého zvuku dochází, ale při produkci si vybíráme špatnou variantu pod vlivem rodného jazyka.³⁾ K tomuto problému se vyslovuje i například francouzský psycholinguista C. Hagège, dle něj funguje fonologické síto, a tudíž omezené vnímání zvuků u všech národností, které ovládají jen jeden jazyk, a proto učící se často vyslovují cizí jazyk skrz hláskový systém rodného jazyka, dochází tak k výslovnostním interferencím a vzniku tzv. „interlangue“.

Na rozdíl od C. Hagège konstatuje francouzská fonetička E. Lhote, že každý jazyk vytváří tzv. „zvukovou krajinu“⁴⁾, která integruje do jedné mentální reprezentace všechny charakteristiky jazyka, záleží samozřejmě na jazykových znalostech a schopnostech mluvčího, ale není možné tvrdit, že zvuková krajina mateřského jazyka brání objevení zvukové krajiny jazyka cizího.

Je zřejmé, že se samohláskové systémy českého a francouzského jazyka zásadně liší, a to nejen počtem samohláskových fonémů (čeština: 5 samohlásek ve dvou kvantitách, krátké a dlouhé, francouzština: 16 samohlásek, z toho 12 ústních a 4 nosové), ale především způsobem jejich artikulace, velikostí apertury, zaokrouhleností úst a nosovostí. Sedm francouzských samohlásek, z nichž mají tři aperturu malou /i, y, u/, jedna aperturu velkou /a/, do této skupiny počítáme také tři nazály, nemůže být nikdy neutralizováno (nedochází ke změně tónu), ani v nepřízvučné slabice. Na rozdíl od nich je výslovnost některých francouzských samohláskových fonémů ovlivněna jejich pozicí ve slově a charakterem slabiky, v níž se nacházejí. Jde o francouzské samohlásky mající „střední aperturu“ (A, E, EU), tyto mohou být neutralizované v nepřízvučných slabikách, na rozdíl od českých vokálů, u kterých k neutralizaci nikdy nedochází. Dalším důležitým hlediskem francouzského vokálního inventáře je distinktivní rys zaokrouhlenosti (větší počet francouzských orálních vokálů je zaokrouhlený 7 z 11), se zaokrouhleností souvisí samozřejmě rys zavřenosti/otevřenosti. Čeština vyslovuje vokály spíše neutrálně a zaokrouhlenost je přímo úměrná poloze artikulačního místa samohlásky – přední/zadní. Labialita českých vokálů nemá funkční charakter.

Francouzské vokály odlišuje další distinktivní rys – nazalizace, české samohlásky jsou všechny orální. Stejně jako například nazalizace či labializace ve francouzštině, má v českém jazyce funkční charakter kvantita hlásek na úrovni lexikální i morfologické (paní – páni, dál – dál). Ve francouzštině je kvantita relevantní jen u malého počtu slov (maître – mettre, malle – mâle) a tak se dá říci, že má funkci fonotaktickou a minimální funkční zatížení.

Při výuce výslovnosti u českých mluvčích je proto potřeba se především zaměřit na odlišné distinktivní rysy francouzského jazyka v opozicích zaokrouhlený/nezaokrouhlený, otevřený/zavřený, ústní/nosový.

Suprasegmentální rovina je pro získání korektní výslovnosti zásadní. Zde je pro českého mluvčího **bariérou odlišná segmentace francouzského jazyka**.

Je zřejmé, že vnímání cizího jazyka jeho suprasegmentální a potažmo i segmentální roviny je založeno na určitém typu segmentace mateřského jazyka. Segmentace představuje soubor procesů členění, který umožňuje posluchači, aby zachytil hranice mezi slovy, mezi výrazy, mezi částmi vět. Jedinec, který nemá dobrou zvukovou (hláskovou) znalost cizího jazyka, i když dobře rozumí

četbě, nevnímá s lehkostí promluvu, neboť nedokáže rychle identifikovat počáteční a koncové části slov a výrazů. Stává se tedy, že nestihá vnímat mluvený projev. Každý jazyk má svou specifickou segmentaci. Mateřský jazyk určuje svou segmentací percepci cizího jazyka. Kognitivní procesy jsou touto dominantní segmentací ovlivněny.

Již při srovnání slabického systému obou jazyků češtiny a francouzštiny je nutno konstatovat, že při tvoření samotné slabiky existují na rozdíl. Jádrem slabiky ve francouzštině může být pouze vokál, v češtině mohou ve funkci slabičného jádra vystupovat rovněž sonory (l, r). V češtině odpovídá hranice slabiky, která je otevřená nebo zavřená, hranici slova. Uprostřed slova mezi slabikami již hranice tak jednoznačná není, je závislá především na souhláskových skupinách a jejich členění.

Ve francouzštině je situace slabiky odlišná, slabiky vytvářejí tzv. „mots pboniques“ či „groupes rythmiques“ (nejednotná terminologie, záleží na autorovi) a slabiky tak neodpovídají hranici grafických slov. Tento jev mimo jiné způsobuje chyby u českých mluvčích, kteří většinou vycházejí z fonetické podoby češtiny a výše uvedených charakteristik české slabiky. V podstatě od počátku učení se jazyku se český mluvčí opírá o vizuální oporu, což způsobuje fixaci na grafickou formu, a tak i často chyby v souvislé produkci jednotlivých rytmických skupin. Zde je možné uvést chyby vyplývající z problému ortoepie. V rámci rytmických skupin dochází kvokálnímu a konsonantickému řetězení a vázání. Slova se v rámci syntagmatu vyslovují vázaně, na základě daných pravidel. Český mluvčí není zvyklý spojovat slova přes jejich hranice, slova nepatřičně odděluje, narušuje tak intonační křivku, rytmus a v důsledku i přízvuk celé rytmické skupiny.

Češi i Francouzi dělají někdy ve vázání shodné chyby, jejichž původ je však odlišný. Francouzi tak činí na základě syntagmatického uspořádání výpovědi (syntagmatický plurál).⁵⁾ Češi se opět opírají o vizuální obraz slov a zároveň jsou ovlivněni spíše morfologií (s- znak množného čísla: quatre-z-enfants). V rámci vázání dochází k ovlivňování hlásek, k jejich koartikulaci, v rychlé řeči k redukci a především k asimilaci, a to buď regresivní či progresivní, vždy hláska silnější asimiluje slabší. Pro češtinu je typická tzv. asimilace znělosti především na konci slov, ve francouzštině k tomuto jevu nedochází, neznělé [e] způsobuje výraznou a důslednou výslovnost posledních slabik, které jsou navíc zdůrazněné finálním přízvukem. Vedle psychofyzických aspektů ovlivňují výslovnost i aspekty psycholinguistické, mezi něž patří např. vokální harmonie.

Ve francouzštině samozřejmě existují hranice mezi slabikami uvnitř slov (jointures internes) a rovněž hranice vnější (jointures externes), vymezující sémantické skupiny, obě dvě hranice jsou důležité z hlediska mnohoznačnosti. Základní jednotkou francouzské promluvy je „groupe rythmique“ – rytmická skupina prezentující syntagma zakončené přízvukem. Navíc francouzské slabiky mají vyrovnaný rytmus a délku (un// cho/co/lat// chaud// et// une// bière// bien// fraiche//, rytmus delších slabik tvořených často více fonémy je shodný s tzv. slabikami jednoduchými-krátkými - /cho – slabika otevřená – tvořená dvěma fonémy/ - /bière – slabika zavřená – tvořená pěti fonémy/.

Co se týče primárního přízvuku, je v obou jazycích pevný. V češtině se nachází na první slabice slova či rytmického celku, bývá označován jako dynamický, nevyznačuje se prodloužením této slabiky. Ve francouzštině je přízvuk umístěn na poslední vyslovené slabice rytmické skupiny, způsobuje její prodloužení. Přízvuk má především funkci demarkační. Opět narážíme na problém, který často znemožňuje českým mluvčím správnou percepci. Jejich sluch je

²⁾ Troubetzkoy, N. (1939): *Principes de phonologie*, Kliencksieck, 1967.

³⁾ Arambasim.

⁴⁾ Lhote, E (1995): *Enseigner l'oral en interaction, Percevoir écouter, comprendre*, Paris, Hachette.

⁵⁾ Benveniste, C.-B. (2010): *Approches de la langue parlée en français*, OPHRYS, Paris.

zaměřen na rozeznávání jednotlivých slov a umístění lexikálního přízvuku, tok francouzské rytmické skupiny s přízvukem na jejím konci, neodpovídá zažitému českému mluvčího. Tento jev je součástí problematiky „fonologického síta“. Ve francouzštině je rozšířen také přízvuk sekundární, který vymezuje prozodickou organizaci promluvy. Role tohoto přízvuku je velmi široká, je navázána nejen na syntaktickou strukturu a sémantický význam, ale má zároveň emfatickou emocionální funkci.

S problematikou přízvuku souvisí rytmus řeči. Promluva je rytmická již na úrovni jednotlivých slabik až po rytmické skupiny. Podle tradičního chápání patří francouzština mezi jazyky s izosylabickým rytmem na rozdíl od jazyků izochronních (angličtina). Tuto teorii však vyvrací např. F. Wioland⁶⁾, který tvrdí, že delší rytmické skupiny tvořené větším počtem slabik mají tendenci se rychlejším promluvovým tempem časově vyrovnávat s kratšími rytmickými skupinami.

Součástí suprasegmentální roviny tvoří intonace, ta moduluje melodickou strukturu výpovědi, odráží její syntakticko-sémantickou stavbu. Zásadní je především její lingvistická role, neboť intonace posiluje syntaktickou koherenci. V procesu percepce vypovídá o emočním stavu mluvčího. Intonace má fonologickou rozlišující funkci, a tím pomáhá eliminovat mnohoznačnost. Existují dva základní typy intonemů (stoupavý a klesavý). A také dvě základní teorie v chápání intonace, dle první syntax determinuje intonační jednotky a dle druhé samotná struktura přízvuků syntaktické vztahy zastupuje.

Základní intonační křivky se v obou jazycích neliší. Stoupající intonaci mají především zjišťovací otázky a neukončená výpověď, deklarativní, imperativní věty a otázky doplňovací znázorňuje křivka klesající. Ve francouzské spontánní promluvě však dochází ke kombinaci vzestupně klesající křivky ve slabikách přízvučných, záleží na logicko-syntaktické struktuře (téma-réma). Na hranicích konkrétních intonačních jednotek nacházíme pauzy, které mají podobnou funkci jako přízvuky, nejenom gramaticko-syntaktickou, ale také fonostylistickou.

Oba srovnávané intonační systémy vykazují jistou odlišnost, dalo by se říci u některých jevů skoro protikladnost (umístění přízvuku), a proto je nutné při učení se francouzštině nefixovat se příliš na vizuální opory. Český mluvčí navyklý na fonetickou výslovnost vychází z grafické podoby jazyka a přenáší chyby vzniklé na základě vizuálních reprezentací do mluveného projevu.

Studenti zkoumaného vzorku začali až na výjimky studovat francouzský jazyk v tercii osmiletého gymnázia nebo v 1. ročníku čtyřletého gymnázia, tzn. ve věkovém rozmezí 14–16 let, tudíž v období postpubertálním. Dle některých psycholinguistů v období, v němž již není možné správné výslovnosti v cizím jazyce dosáhnout.

Mezi laickou i odbornou veřejností je poměrně silně rozšířeno tvrzení, že pouze malé dítě může získat výslovnost bez přízvuku. Je známo, že se dítě rodí s vrozenou potřebou zvládnout lidskou řeč, nikoliv však konkrétní jazyk. Co se týče zvukové stránky jazyka, má dítě předpoklady k artikulaci neomezeného počtu zvuků. V procesu osvojování si mateřského jazyka postupně zvládne omezený repertoár hlásek. Většina zvuků je posléze potlačena právě vlivem mateřského jazyka. Argument týkající se maximální věkové hranice pro získání správné výslovnosti je dokládán tzv. „Konrádovým syndromem“⁷⁾, který tvrdí, že žáci v postpubertálním věku nemohou dosáhnout

nikdy výslovnosti roditelých mluvčích, jedná se o hypotézu tzv. „kritického věku“.

Zastáncem této hypotézy je například již citovaný francouzský psycholinguista C. Hagège⁸⁾, dle kterého si autentickou výslovnost nelze osvojit v každém věku. Hagège předpokládá, že artikulační návyky získané v dětství v prvním jazyce vlastně patří do oblasti sociálních gest a ta se s narůstajícím věkem stávají stále více zakořeněná a neměnitelná, neboť neodmyslitelně patří k dané kultuře. Osvojování výslovnostních gest v cizím jazyce je stále těžší poté, co dítě překročí 6. rok života. Mladší dítě není omezeno exotičností slyšeného zvuku, bez předpokladů napodobuje jeho produkci. Není pro něj zásadní, že artikulační pohyby jsou odlišné od dominantní kultury, jejíž je součástí. Dítě je nadáno citlivostí rozlišit velké množství zvuků v lidském jazyce, učí se tělem a myslí intuitivním způsobem. Tuto vrozenou otevřenost vůči jiné melodičnosti a odlišným zvukům začne ztrácet postupně i vlivem prostředí. Jednotlivé zvukové opozice není schopno později rozlišit. Na rozdíl od dětí se dospělí a dospívající učí jazyk odlišným způsobem, pomocí různých kognitivních teorií a používáním specifických učebních strategií.

Pro učení se výslovnosti je zásadní zlomové období puberty, neboť právě v tomto věku dochází k lateralizaci mozkových hemisfér. Neurobiologové daný proces popisují jako selektivní stabilizaci synapsí, při které nedochází k nekroze nervových zón, ale k uložení nevyužívaných funkčních kapacit. Během poměrně dlouhé doby zůstávají děti schopné (při správném vzdělávání) dosáhnout ve výslovnosti úrovně srovnatelné s roditelými mluvčími. Jde o časovou periodu mezi sedmi měsíci a deseti roky, během níž je možné vývoj správné výslovnosti ovlivnit. Kritickým prahem se jeví dle mnohých psycholinguistů jedenáctý rok. Existují dvě verze hypotézy „kritického věku“ – radikální⁹⁾, dle které se dospělý jedinec nikdy kvůli biologickému omezení nemůže naučit mluvit bez akcentu. Druhá umírněná teorie¹⁰⁾, předpokládá, že si někteří dospělí uchovali z dětství mozkové konfigurace umožňující správnou výslovnost.

Teorii „kritického věku“ však vyvracejí výzkumy vědců kognitivistů¹¹⁾, dle nichž je teorie „atrofovaného mozku dospělého člověka scestná, neboť poslední výzkumy ukázaly flexibilitu a plasticitu mozku během celého života. Na základě pozorování bylo dokázáno, že se mozek podobá síti s dynamickými a proměnlivými spoji mezi různými funkcemi. Když dojde k porušení jedné zóny, síť se reorganizuje.“

Z výzkumů tudíž vyplývá, že faktory biologické, sice představují jistou bariéru, ale neměly by být naprosto limitující pro získání správné výslovnosti.

Je prokázáno, že diskriminace zvuků je u starších žáků snížena, ale je vykompenzována schopností lingvisticky vyhodnotit zvukový signál, na základě artikulačně percepčních jevů jazyka mateřského, na rozdíl od malých dětí, které dokážou vyhodnotit signál pouze auditivně bez referencí na jazykové znalosti. Zbývá tedy prozkoumat, zda jsou lingvistické reference postačující. Co se týče zvládnutí fonologického systému cizího jazyka, ukázalo se, že starší žáci jsou způsobilí dělat v počátcích větší pokroky než malé děti, neboť zapojují kognitivní schopnosti, aby si vytvořili vztahy mezi zvuky.

Na základě mnoha výzkumů došli vědci k závěru, že k dobré výslovnosti vede počáteční fonetická průprava ještě před studiem jazyka jako celku, zaměřená pouze na poslech a výslovnost a podpora

⁶⁾ Wioland, F. (2005): *La vie sociale des sons*, l'Harmattan.

⁷⁾ Lauret, B. (2007): *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*, Paris, Hachette.

⁸⁾ Hagège, C. (2005): *L'enfant aux deux langues*, Paris, Ed Odile Jacob.

⁹⁾ Penfield W. (1953), Scovel, T. (1969).

¹⁰⁾ Lenneberg, E. (1964).

¹¹⁾ Neufeld, G. (1979) a (1980), *Vers une théorie de la capacité d'apprentissage linguistique*, Encrages, n° spécial de linguistique appliquée, Université de Paris VIII.

zájmu o výslovnost. Žák by neměl být ihned vystaven psané formě jazyka – francouzštiny. Nefonetičnost francouzského jazyka a také nemožnost rozeznat v psaném projevu rytmické skupiny, typické pro mluvený projev, způsobuje hned na počátku velké výslovnostní problémy. Výslovnost musí být oddělena od psané formy jazyka, neboť propojení s psanou formou dává vzniknout tzv. interjazyku (interlangue), který je považován učícím se za cizí jazyk.

Na základě všech výše uvedených skutečností je možno konstatovat, že naučit se správné výslovnosti cizího jazyka, znamená vzdát se, co možná nejvíce, výslovnosti jazyka mateřského. S tímto konstatováním souvisí termín „propustnost ega“¹²⁾ – otevřenost vůči novému jazyku a jeho znění. Ego malých dětí je pružné, dítě s radostí a lehkostí přijímá novou výslovnost, nový rozměr vlastního ega. V době puberty a postpuberty se ego stává méně pružným, s větším uvědoměním si sebe sama přichází u každého jedince i kritický pohled ve vztahu k cizímu jazyku, mluvcům i kultuře, kterou reprezentuje. V pubertě dochází k vytvoření „psychologické bariéry“. Adolescenti se koncentrují především na své ego a na svůj vnější vzhled, touha učit se klesá, chuť po verbální manipulaci je výrazně snížena. Spontaneita je omezená zaměřením adolescenta na vlastní sociální obraz, nejdůležitější je pro něj názor ostatních. V té době také vzniká silná obava z chyby, ze selhání.

Přijetí nové výslovnosti, a potažmo překonání psychologické bariéry předpokládá jakousi adhezi s hudebností cizího jazyka, spojenou s obdivem a láskou k jeho kultuře. Motivace je zásadním předpokladem, k získání správné výslovnosti.

Co se týče dospívajících jedinců a dospělých může jejich vyzrálé ego, osobní motivace, nebo chování zapříčinit nesprávný rozvoj fyziologických schopností.¹³⁾ Je zřejmé, že při realizaci zvuků, člověk zapojí několik orgánů, jejichž pohyby tvoří část kulturních gest, charakteristických pro každou lingvistickou komunitu. Naučit se správně vyslovovat tedy znamená osvojit si gesta jiného jazyka. Není jisté, zda jsou si dospělí mluvčí schopni vždy tato gesta osvojit, obávají se totiž vnějších projevů artikulace, pohybu vnějších orgánů (rty, zuby, jazyk). Vystavují se „možnému sankcionování“ kvůli neadekvátnosti gest, nepatřících do souboru přijímaných v dané kultuře cizího jazyka, domnívají se, že jsou směšní i v kultuře vlastního jazyka, neboť realizovaná gesta jsou natolik odlišná, že jim samým připadají přehnaná. J. Schumann však prohlašuje, že nepříznivé **sociokulturní proměnné - bariéry** nebrání úspěšnému učení se jazyku. Pokud sociokulturní proměnné působí proti afektivním proměnným, mají afektivní faktory většinou zásadní důležitost.

V souvislosti s citovanou skutečností můžeme zdůraznit význam motivace a jmenovat několik jejích různých typů, vztahujících se k učení se cizímu jazyku. Rozlišení motivace na integrativní a instrumentální pochází od kanadských psychologů Roberta Gardnera a Wallace Lamberta. O integrativní motivaci se mluví tehdy, chce-li se jedinec naučit cizí jazyk proto, že jej zajímá kultura země daného jazyka, příslušníci této kultury a jazyk sám. Případně se jedinec chce stát příslušníkem této kultury, chce se sociálně začlenit. O instrumentální motivaci se jedná tehdy, učí-li se jedinec cizí jazyk z důvodu jeho využitelnosti, např. vzaměstnání. Gardner a Lambert předpokládali, že integrativní motivace má větší vliv na úspěšné

osvojování si cizího jazyka, tato hypotéza ale nebyla nijak potvrzena. Instrumentální motivace je v učebním procesu také velmi prospěšná. Novější teorie nepovažují rozlišení integrativní a instrumentální motivace za podstatné, neboť oba typy motivace mohou pozitivně ovlivňovat učební proces a žádný z těchto typů motivace není obecně druhému nadřazen. Mimoto může být jedinec motivován současně instrumentálně i integrativně.¹⁴⁾

Úspěch v učení se výslovnosti závisí, jak již bylo poznamenáno, na motivaci, na vrozených či nabytých schopnostech, na podmínkách učení a zároveň na podobnosti nebo rozdílnosti mateřského a cizího jazyka. Mateřský jazyk je prvním parametrem, který ovlivňuje úspěšnost ve výslovnosti jazyka cizího. Transfer z mateřského jazyka hraje svou roli, ale rozsáhlost negativního transferu- interference se liší případ od případu a je závislý na fonetických strukturách. Některé aspekty výslovnosti „interjazyka“ jsou ovlivněny výslovností jazyka mateřského. Při srovnávání výslovnosti jazyků, její výuce a učení, je nutno brát v úvahu velké množství parametrů, nejpodstatnější z nich byly výše citovány (rytmus, intonace, slabická struktura, slabická dynamika...). Rovněž podstatné pro osvojení si správné výslovnosti je postavení cizího jazyka ve vztahu k mateřské kultuře.

Závěrem je možno konstatovat, že **bariéry** zamezující získat správnou výslovnost nejsou jen **biologického původu** (věk, lateralizace kortexu), **psychologického charakteru** (puberta-propustnost ega) či **socio-kulturní**, ale souvisí rovněž, jak bylo doloženo, se způsobem výuky **lingvodidaktické**. Jejich překonání, a tím získání správné korektní výslovnosti, závisí na motivaci učícího se, na jeho vztahu k cílovému jazyku, a také na správně zvolených **učebních strategiích**.

Literatura

1. Lauret, B. (2007). *Enseigner la prononciation du français: questions et outils*, Paris, Hachette.
2. Benveniste, C.-B. (2010). *Approches de la langue parlée en français*, OPHRYS, Paris.
3. Hagège, C. (2005). *L'enfant aux deux langues*, Paris, Ed Odile Jacob.
4. Lhote, E. (1995). *Enseigner l'oral en interaction, Percevoir, écouter, comprendre*, Paris, Hachette.
5. Wioland, F. (2005). *La vie sociale des sons*, l'Harmattan.

Kateřina Juřičková
Gymnázium Litoměřická
KFJL Pedf. UK

¹²⁾ Lauret, B. (2007): *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*, Paris, Hachette.

¹³⁾ Schumann, J. (1975): *Affective factors and the problem of age in second language acquisition*, Language Learning.

¹⁴⁾ Lauret, B. (2007): *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*, Paris, Hachette.

Le Louvre virtuel et les Routines Cognitives : des outils de réflexion pour la Compréhension Active d'Œuvres d'Art en classe de FLE

Compte-rendu de l'atelier présenté sur ce thème au symposium de la SUF, à Poděbrady, au mois de novembre 2012.

Introduction

- Cet atelier a permis aux participants de juger comment l'utilisation de ces outils de réflexion peut créer et entretenir une culture de la pensée.
- Il a aussi permis aux participants de comprendre comment l'utilisation de ces outils favorise l'approche actionnelle dans l'enseignement du FLE.
- Et aussi de comprendre le potentiel de ces outils pour parler des œuvres d'art.

Les œuvres d'art utilisées pour ce travail ont été sélectionnées sur le site du musée du Louvre virtuel (<http://www.louvre.fr/>). Celui-ci peut être abordé de différentes manières :

1. Certaines salles font l'objet d'un véritable parcours virtuel qui permet de se « promener » dans le musée : <http://www.louvre.fr/visites-en-ligne>
2. D'autres salles font l'objet de parcours de visite à travers une sélection d'œuvres choisies autour d'un thème ou d'une époque : <http://www.louvre.fr/parcours>
3. Certaines questions importantes sont abordées à travers de brèves vidéos téléchargeables : <http://www.louvre.fr/media-en-ligne>
4. Enfin, les œuvres d'art peuvent aussi être retrouvées grâce à un moteur de recherche : <http://www.louvre.fr/moteur-de-recherche-oeuvres>

Pour ce compte-rendu, les images des œuvres d'art utilisées, qui sont la propriété intellectuelle du Musée du Louvre, ne seront pas reproduites ici mais les liens Internet seront donnés pour les retrouver.

Project Zero : de quoi s'agit-il ?

Project Zero (en anglais), *Projet Zero* (en français), est un groupe de recherche associé à la faculté de pédagogie de l'Université de Harvard, aux États-Unis. Leur site Internet vous permettra de vous faire une idée de la multiplicité de leurs travaux mais il faut que vous maîtrisiez suffisamment l'anglais : <http://www.pz.harvard.edu/>. L'école dans laquelle j'ai enseigné de nombreuses années (*International School of Brussels*) a été associée à *Project Zero* à de nombreuses reprises : des chercheurs de PZ sont venus animer des ateliers dans notre école pour développer des approches pédagogiques nouvelles et des enseignants ont été envoyés à Harvard pour y poursuivre une formation continuée au sein même de ce groupe

de recherche. Une des lignes de recherche que nous avons étudiée et appliquée plus spécifiquement s'intitule **Visible Thinking**.

Visible Thinking : de quoi s'agit-il ? À nouveau, on peut lire sur leur site Internet – en anglais – les lignes directrices de leur recherche ainsi que les très nombreuses approches pédagogiques possibles : <http://www.visiblethinkingpz.org/>. La notion de **pensée visible** a pour objectif de cultiver les compétences des apprenants **pour penser** et leurs dispositions **en vue de penser** tout en leur permettant d'approfondir la compréhension des contenus des matières étudiées. Cette approche est à la fois rigoureuse et flexible et se base sur l'utilisation répétée d'une série d'**outils de réflexion**, ou **outils cognitifs** appelés **Thinking routines** en anglais. Tous ceux-ci sont téléchargeables sur le site susmentionné et peuvent être utilisés gratuitement à condition de mentionner leur source. J'ai moi-même traduit un certain nombre de ces « routines » en français et je les ai utilisées avec succès dans mes cours de FLE. Je vais vous en présenter quelques exemples. Il faut souligner que toutes les approches pédagogiques de *Project Zero* sont axées sur la perspective actionnelle et sur le travail collaboratif.

Les trois « routines » utilisées :

- A. Qu'est-ce qui vous fait dire cela ?
- B. Regarder – Réfléchir – Se demander
- C. Le cercle des points de vue

Les trois œuvres à analyser :

- A. Antiquités égyptiennes : les loisirs, *boite de jeu au nom d'Imenmès*, salle 10, aile Sully : http://www.louvre.fr/oeuvre-notices/boite-de-jeu-au-nom-dimenmes?sous_dept=1
- B. Murillo, *le jeune mendiant*, salle 26 aile Denon : <http://www.louvre.fr/oeuvre-notices/le-jeune-mendiant>
- C. Georges de La Tour, *le tricheur à l'as de carreau*, aile Sully, 2^{ème} étage : http://www.louvre.fr/oeuvre-notices/le-tricheur-las-de-carreau?sous_dept=1

A. Première routine :

Que voyez-vous ? Qu'est-ce qui vous fait dire cela ?

On projette l'image de la boîte de jeu égyptienne, sans dire de quoi il s'agit aux participants ! On demande aux élèves de se mettre en petits groupes de quatre ou cinq participants.

Pour cet exercice, je pense à un groupe d'apprenants du français de niveau A2.2 du CECR. Le thème générateur pour cette unité de cours serait : *observer et décrire*. Quels pourraient être les objectifs de cette unité ? Qu'est-ce que je souhaite que les élèves comprennent mieux en accomplissant cette tâche ? Je propose trois objectifs de compréhension :

- Les élèves comprendront que la description précise de ce qu'ils voient leur permet de mieux communiquer oralement.
- Les élèves comprendront l'importance de la formulation correcte pour exprimer une opinion simple.
- Ultimeurement, et sur un plan plus conceptuel, les élèves comprendront comment ce type d'outils peut créer et entretenir une culture de la pensée.

Voici comment se présente la « routine » de pensée et comment l'utiliser : on pose aux participants les deux questions suivantes :

1. Que voyez-vous ? Que pouvez-vous observer ?

2. Qu'est-ce qui vous fait de dire cela ?

- Nous vous demandons de vous mettre par petits groupes de quelques participants et de regarder cette image. L'un de vous prend le rôle du questionneur et prend quelques brèves notes de ce qu'on lui dit. Il pose à chacun les deux questions ci-dessus et, à tour de rôle, chacun dit ce qu'il observe, ce qu'il voit dans l'image.
- Attention, même si cette image vous est familière, ne dites pas aux autres ce que c'est, n'en donnez pas le titre, si vous le connaissez ; soyez très « innocents » dans vos observations et contentez-vous de votre observation actuelle de l'image. **Restez objectifs**. L'observation de l'un ne disqualifie pas celle de l'autre.
- Cette procédure encourage le raisonnement basé sur l'évidence, le partage des observations et des interprétations. Elle permet aussi aux participants de comprendre les alternatives proposées et de voir les perspectives multiples. Nous prenons quelques minutes pour le travail de groupe, ensuite nous mettons en commun nos découvertes.

Où et quand peut-on utiliser cet outil ?

Cette routine peut être utilisée pour regarder un objet, une œuvre d'art, une photo mais aussi pour explorer le sens d'un poème, faire une observation scientifique ou analyser un concept plus abstrait, comme la démocratie, par exemple. Cette procédure peut aussi être utile pour mettre à jour la connaissance que les étudiants ont de certains concepts ou idées, particulièrement quand on introduit un sujet nouveau. En FLE, je l'ai régulièrement utilisée pour analyser une œuvre d'art, une photo ou un texte poétique. Elle s'adapte à tous les niveaux d'apprentissage.

B. Deuxième routine :

Regarder – Réfléchir – Se demander

On projette l'image du Jeune mendiant de Murillo, sans dire de quoi il s'agit aux participants ! On demande aux élèves de se mettre en petits groupes de quatre ou cinq participants.

Pour cet exercice, je pense à un groupe d'apprenants du français de niveau B1.1 du CECR. Le thème générateur pour

cette unité de cours serait : *la narration d'une histoire*. Quels pourraient être les objectifs de cette unité ? Qu'est-ce que je souhaite que les élèves comprennent mieux en accomplissant cette tâche ? Je propose trois objectifs de compréhension :

- Comment exprimer son opinion et ses sentiments.
- Comment la réflexion permet de se poser les bonnes questions.
- Comment cet outil permet de découvrir les multiples sens du récit, évidents et sous-jacents.

Voici comment se présente la « routine » de pensée et comment l'utiliser : vous vous mettez par petits groupes et, à tour de rôle, vous passez par les trois étapes de la procédure en partageant vos remarques à voix haute, pour y réfléchir ensemble. Chacun s'exprime en brainstorming (remue-méninges !) et un des membres du groupe prend de brèves notes pour le partage ultérieur. Temps pour les trois étapes : dix minutes. Vous pouvez vous exprimer tant à propos du fond que de la forme de ce tableau.

Après ce temps de réflexion en groupes, nous partageons, tous ensemble, ce que nous avons discuté.

- Regarder** : que voyez-vous dans ce tableau? Citez un ou deux exemples précis. *Ex : dans ce tableau j'observe que...*
- Réfléchir** : que se passe-t-il dans cette œuvre? Qu'est-ce qui est représenté, particulièrement pour les éléments que vous avez plus précisément observés? *Ex : je pense que cela veut dire que...*
- Se demander** : à quoi votre interprétation vous fait-elle penser? Soutenez votre interprétation par des éléments raisonnés. *Ex : je me demande si... parce que ...*

Où et quand peut-on utiliser cet outil ?

Il peut être utilisé dans différentes matières: langue étrangère, littérature, histoire ou philo, pour aider les apprenants à relier leurs découvertes à des savoirs préalables, pour stimuler la curiosité et pour établir les bases d'une recherche individuelle. Cet outil est intéressant pour observer un tableau ou d'autres objets intéressants. Il encourage à faire une observation rigoureuse et une interprétation réfléchie et fondée sur des raisons précises.

En FLE, il peut être utilisé avec des tableaux, des photos ou des publicités. Cet outil convient mieux à des apprenants de niveau moyen à avancé.

D. Troisième routine :

Le cercle des points de vue

On projette l'image du tricheur de Georges de la Tour, sans dire de quoi il s'agit aux participants ! On demande aux élèves de se mettre en petits groupes de quatre ou cinq participants.

Pour cet exercice, je pense à un groupe d'apprenants du français de niveau B2.1. du CECR Le thème générateur pour cette unité de cours serait : *la perspective ou le point de vue*. Qu'est-ce que je souhaite que les élèves comprennent mieux en accomplissant cette tâche ? Je propose trois objectifs de compréhension :

- Les apprenants comprendront que le langage forme les pensées et les sentiments des personnages.
- Les apprenants comprendront comment développer des hypothèses et comment les défendre.

- c) Les apprenants comprendront comment décrire un fait de société et développer une argumentation ; ce type d'outils donne la possibilité de « voir » avec les yeux d'autrui.

Voici comment se présente la « routine » de pensée et comment utiliser ce protocole pour explorer les perspectives diverses :

- Le professeur doit choisir un thème et un support pour l'étudier : dans cet exercice, c'est le thème du jeu et le support un tableau du 17^{ème} siècle.
- Penser au thème : *Je pense au thème du jeu et je me place du point de vue de ... (je choisis un personnage que je désigne et décris assez précisément)*
- Je « joue » le personnage : je décris le thème du tableau en interprétant le rôle du personnage que j'ai choisi, en me mettant dans sa peau.
- Je pose UNE question : *à partir du point de vue de ..., je pose la question suivante...*

On demande aux élèves de se mettre par petits groupes. Chacun fait les trois étapes du protocole et les partage avec les autres de son groupe, **en disant les phrases suivantes. Attention : il faut vraiment s'en tenir à ce qui est demandé, ni plus, ni moins.**

Quelques prolongements possibles à votre travail :

Si vous faites ces exercices avec vos élèves, j'ai quelques questions à soumettre à votre réflexion :

- a) Quelles sont les perspectives différentes les plus inattendues que vous avez remarquées ?
- b) Quel est l'outil que vous avez préféré et pourquoi ?
- c) Voyez-vous d'autres œuvres qui pourraient être étudiées avec ces mêmes schémas ?
- d) Quels seraient les objectifs de compréhension qui pourraient s'appliquer à vos classes ?
- e) Quelles sont les autres tâches qui pourraient prolonger ces exercices en classe (tâches écrites ou orales) ?

Voici un exemple du processus :

- *Je pense au thème du jeu et je me place du point de vue de ... (je choisis un personnage que je désigne) ... la femme debout, au turban jaune.*
- *Je suis une servante (et je me mets dans la peau de ce personnage que j'imagine).*
- *Dans le rôle de ce personnage, je pose la question suivante : combien de temps va encore durer cette partie de cartes ?*

Après cette partie du travail en groupes, nous partageons tous ensemble nos expériences: en quoi ma perception du thème du jeu a-t-elle changé après cet exercice ? Quelles sont les nouvelles questions que je me pose sur ce thème ?

Où et quand peut-on utiliser cet outil ?

Cet outil offre la possibilité de travailler en groupe en adoptant des points de vue différents, par exemple pour une analyse d'une image, d'un film ou d'une pièce de théâtre.

Il permet l'expression des points de vue différents sans que ce soit conflictuel car l'exigence de la procédure privilégie l'écoute qui fait surgir la diversité.

Il prépare les apprenants à aborder l'argumentation.

Conclusion :

Il y a beaucoup d'autres protocoles/routines élaboré(e)s par les chercheurs du projet « Visible Thinking » dont je vous rappelle le lien Internet : <http://www.visiblethinkingpz.org/>

Ils sont téléchargeables et libres d'utilisation ; la seule exigence est de citer (©) votre source dans les documents écrits. Sauf pour ceux que j'ai traduits, ils sont tous en anglais mais simples à comprendre et riches de potentiel. Je peux vous envoyer ceux que j'ai traduits par courriel si vous m'en faites la demande : [fuchs.suzanne@gmail.com](mailto:fuks.suzanne@gmail.com)

© Harvard Project Zero (notre document est adapté de la recherche faite par le groupe Project Zero de la Faculté de Pédagogie à l'université de Harvard)



Source : Wikipédia

Suzanne O'Donnell-Fuks

LES STÉRÉOTYPES FRANÇAIS

La culture dans laquelle on grandit, nous enseigne les moyens de comprendre notre environnement, comment percevoir le monde, comment savoir trier et organiser les informations. Même si dans notre vie quotidienne, nous nous en apercevons très rarement, il est quasiment impossible de percevoir les choses, les gens, les événements sans être influencé par un stéréotype. Nous comparons chaque nouvelle information avec des situations vécues ou par des histoires racontées. Nous les rangeons par rapport à la manière à laquelle nous sommes habitués de les percevoir, c'est-à-dire en bons, mauvais, justes, injustes, beaux, laids, noirs, blancs etc., autrement dit, le système des stéréotypes joue un rôle important dans notre perception.

Le stéréotype peut être défini comme un moyen de perception, qui n'est pas un produit d'expériences directes de l'individu, il est pris en charge et maintenu par la tradition. Les stéréotypes font partie de notre réflexion et permettent généralement de nous orienter rapidement et efficacement dans le monde. A partir du moment où on s'identifie à un stéréotype, il devient pour nous naturel ; nous cessons d'analyser son sens dans le détail.

L'étude des stéréotypes fait partie d'un des objectifs fondamentaux de l'éducation interculturelle. Les stéréotypes sont si répandus, qu'ils deviennent une partie importante de la culture spécifique. La compréhension de l'origine et du fonctionnement des stéréotypes est importante dans le sens où elle permet de rendre compte à quel point les stéréotypes orientent notre perception du monde.

Il est significatif que ces stéréotypes existent justement souvent entre les sujets voisins, qu'il s'agisse des nations ou de pays, de différents groupes ethniques au sein d'un pays ou de groupes raciaux ou religieux à travers les continents. Autrement, il est démontré que ces « stéréotypes » ne sont pas en général d'origine rationnelle, mais ont souvent des origines historiques et ne sont pas justifiées à l'heure actuelle ; cependant ils disposent également d'une grande inertie et dans la forme du stéréotype sont transmis d'une génération à l'autre.

D'après les connaissances acquises jusqu'à présent, la vie de l'homme semble être affectée par de nombreux facteurs et circonstances. Cela dépend par exemple dans quelle partie du monde nous sommes nés, à quelles catégories sociale, éducative ou ethnique appartiennent nos parents. Outre ces facteurs généraux, la famille et son environnement influencent l'individu, en particulier dans les premières années de sa vie.

L'être humain traverse différentes étapes pendant lesquelles il s'identifie dans plusieurs rôles et situations diverses, soit sur la base de l'action consciente de l'environnement sur l'individu, soit sur la base de ses propres observations et évaluations de la situation.

La naissance des stéréotypes se déroule d'après le même schéma. Elle peut prendre la forme d'un effort conscient, lorsque les parents et l'environnement transmettent aux enfants leurs attentes stéréotypées par les récompenses ou punitions suite aux diverses manières de conduite et de comportement.

Nous entrons dans les rôles stéréotypés notamment par l'action des autres influences ; chez les enfants, ce sont des jouets, le collectif scolaire. En grandissant il s'agit des livres, des groupes dans lesquels l'individu se trouve, les institutions, les organisations auxquelles il appartient, les médias etc., Ainsi, cela donne lieu à des inégalités sociales, qui sont basées sur des stéréotypes individuels.

Quant aux spécificités de la France, la mixité de la population française se manifeste anthropologiquement et culturellement en particulier dans la différence entre le nord et le sud, de plus par les dialectes régionaux de minorités ethniques. Les territoires frontaliers sont habités par les minorités des Alsaciens, des Bretons celtes, Catalans, Corses, Flamands, Basques. La langue officielle est le français. Le français a été utilisé dans de nombreuses cours royales de l'Europe et a été la langue des savants, diplomates ainsi que des poètes. En outre, on rencontre la langue allemande, arabe, italienne, espagnole. Les Français sont très fiers de leur langue et la plupart ont la difficulté de s'adapter au fait, que son importance en tant que langue internationale est en déclin. Les Français apprécient chez les touristes la connaissance de la langue française ou au moins l'effort de l'utiliser et réagissent favorablement avec tolérance. En d'autres termes et d'après le manuel *Les Français, mentalités et comportements* de Nelly Mauchamp, la France « est située à la charnière des pays du nord et des pays du sud, son climat est tempéré, ses paysages sont très variés, puisqu'il y a à la fois la campagne, la mer, la haute montagne et « la montagne à vaches ». Son niveau de vie, ses richesses touristiques et culturelles, sa gastronomie, en font un pays où il fait bon d'y vivre ».

Bien que des siècles d'efforts de centralisation ont cimenté les Français en une seule nation avec un fort sentiment d'identité nationale, cette nation a été formée par une variété de différents groupes ethniques. Et c'est grâce à cette diversité historique que proviennent les richesses culturelles et linguistiques de la France d'aujourd'hui.

La culture française est diverse, elle est influencée par une multitude de différences et par les récentes vagues d'immigration. Depuis des siècles, la France a joué un rôle important en tant que centre culturel de l'Europe, en tête avec Paris. De nombreux styles architecturaux y ont vu le jour, la plupart des styles artistiques des temps modernes sont nés dans le milieu artistique parisien. La France a longtemps été considérée comme un centre d'art européen. Le pays se vante d'un large éventail de musique populaire traditionnelle, mais aussi de la musique des immigrants provenant de l'Afrique, de l'Amérique-latine ainsi que de l'Asie.

La cuisine française est caractérisée par sa grande diversité. Elle est connue pour son style cultivé et élégant.

La littérature française est née à partir de la littérature écrite en latin. Au cours de l'histoire, elle a connu un développement assez exubérant et a déterminé depuis de nombreux siècles la tendance mondiale.

Le monde considère la France comme le pays le plus homogène à travers le monde entier, il nous surprend par sa diversité. La différence et la rivalité dans les départements français

sont importantes ; même Charles de Gaulle a déclaré « *Comment voulez-vous gouverner un pays où il existe 258 variétés de fromage ?* »

Néanmoins, cela n'empêche pas l'existence d'une multitude de stéréotypes sur les Français, qui appartiennent à une nation, qui comporte plus de stéréotypes que les autres pays.

Il existe pour le pays français de nombreux stéréotypes. Les gens ont l'impression de connaître la France. Mais, en réalité, domine une profonde ignorance de la société française contemporaine ; en ce qui concerne la culture, la politique, voire même les problèmes et les réussites que rencontre l'état français.

D'ailleurs, qu'est-ce qu'on imagine, quand nous venons à parler de la France ? Tout d'abord, l'image la plus large de la France est sans aucun doute l'image touristique d'un pays typique et pittoresque, où abondent vins et fromages avec de charmants provinciaux et des Parisiens distingués, assis du matin au soir au café du coin autour de croissants et de café au lait.

Il s'agit d'une France publicitaire, portrait d'un pays provenant d'un catalogue d'agences de voyage. Ce qu'il y a de plus intéressant et de plus fascinant dans cette « douce France » pour les non-Français, c'est le « savoir vivre » français, l'art de vivre, de profiter de la vie. Les étrangers ont une image d'un pays accueillant et ouvert, dans lequel le temps s'est arrêté, où aucune dangereuse banlieue ou d'usine sale n'existe. Cette idée souligne à la fois l'industrie du tourisme, mais aussi l'industrie de la publicité, qui créent une image incomparable de vins français et de la beauté des femmes françaises.

D'après un autre stéréotype, la France est un pays de gauchistes assermentés, constamment insatisfaits et grévistes ou nationalistes, fiers qui comptent sur l'état avec une énorme bureaucratie.

Un autre stéréotype montre la France comme un pays frustré et complexé par une certaine infériorité, après avoir perdu le statut de superpuissance, qui compense le fait, qu'elle veut au moins dominer l'Union Européenne. En effet, les Français donnent l'image d'un pays qui souhaite diriger les autres. Cette image comprend également le protectionnisme de la langue française, la réticence ou l'incapacité de parler des langues étrangères et le sentiment de supériorité envers les étrangers, en particulier les anglo-saxons.

Arrogants et hautains sont des mots qui reviennent souvent, lorsque les étrangers viennent à parler de la France, d'ailleurs ils vont jusqu'à dire qu'ils adorent la France sans les Français ! Mais, cela s'explique par le fait que la France bat plusieurs records qui font tourner la tête des étrangers. La France est considérée comme étant le pays le plus visité au monde, elle contient de magnifiques décors, le patrimoine artistique est reconnu. Les Français sont considérés comme les meilleurs en ce qui concerne la cuisine, les vins, la mode, les parfums etc., De plus, Paris est jugé comme la capitale de l'amour. L'amour est liée à la France : French kiss, French lover, French manucure. Les Français sont manifestement les champions du romantisme et de l'amour par excellence !

De plus, un autre stéréotype révèle que les Français sentent mauvais et se lavent peu voire rarement. Cette rumeur date du XVI^{ème} siècle, période pendant laquelle les Parisiens se débarrassaient de leurs ordures en les jetant par les fenêtres. D'autant plus que le château de Versailles était considéré comme étant l'endroit le moins entretenu du royaume. En effet, l'hygiène y était désastreuse, les aristocrates abusaient de parfums afin de dissimuler les odeurs écoeurantes. Par ailleurs, la réputation du roi Louis XIV concernant son hygiène

corporelle (on dit qu'il ne s'est quasiment jamais lavé) en dit long. Il aérail en ouvrant les fenêtres dans le but de ne pas gêner ses courtisans. L'histoire a sans doute un impact sur la vie actuelle.

Les stéréotypes français concernent donc plusieurs domaines principaux. Le plus typique est sans doute la gastronomie. Qui ne connaît pas la cuisine renommée, les vins, les traditions culinaires ? La France a toujours eu d'excellentes conditions climatiques pour l'agriculture. Elle est située dans une zone climatique tempérée, la proximité de l'océan Atlantique apporte l'abondance des précipitations. Sa partie sud appartient au climat méditerranéen permettant la culture de plantes subtropicales. Un réseau dense de rivières et de mers apporte le développement de la pêche. Cela a permis de tout cultiver, en commençant par les pommes de terres jusqu'au vin et fruits subtropicaux. Cela montre la diversité de la cuisine, qui avec la richesse de la cour royale a permis des fêtes somptueuses ainsi qu'une préparation de mets très raffinés. Les responsables de ces fêtes ont commencé à donner l'exemple à toute l'Europe. Le service « à la française » a connu à cette époque, sa période la plus célèbre. Sa principale caractéristique a été l'effort mis en oeuvre pour impressionner les invités par la quantité et l'arrangement des plats, qui étaient tous présentés simultanément sur la table. La symétrie et l'harmonie ont déterminé la décoration des tables et la structure des repas. Et c'est à partir de cette période que se sont créés des légendes et des mythes sur la cuisine française et le vin français, qui ont provoqué des stéréotypes sur les Français en tant que fins gastronomes. La gastronomie semble faire partie du patrimoine culturel français.

Pour que la gastronomie française devienne l'exemple pour les autres pays, elle a été obligée de passer par une longue évolution. Elle a dû absorber de nombreuses influences étrangères, atteindre une large gamme de goûts différents, développer et codifier l'ordre des plats. Elle a dû également apprendre à traiter les nouvelles cultures provenant surtout du continent américain. Il est difficile d'imaginer sans elles les spécialités régionales d'aujourd'hui, telles que le cassoulet, la tartiflette ou plusieurs des recettes provençales (comme par exemple la bouillabaisse).

Le stéréotype de la France, comme paradis de la gastronomie s'est développé plus tard, les chefs cuisiniers ont définitivement consolidé leur réputation dans l'Europe entière.

Une des autres choses qui appartient à la France par nature, est la mode. Elle représente un autre exemple d'un stéréotype qui s'est développé grâce à l'histoire de la France qui était un des plus riches états de l'Europe. Ce qui concernait la nourriture était également valable pour la mode.

La cour de Louis XIV représentait le modèle à atteindre et dictait la mode à l'Europe, même pendant les générations suivantes. La France représente donc le modèle à suivre pour toute l'Europe. Elle est principalement associée à l'élégance et le goût raffiné. Rare sont ceux qui ne se souviennent pas des boutiques de modes célèbres ou des immenses défilés de mode assistés par les célébrités. Ce spectacle fait partie des événements les plus importants et spectaculaires.

Déjà au XVIII^{ème} siècle, la France a obtenu la réputation d'être la dirigeante de la mode féminine dans le monde entier. Une des plus grandes personnalités fut sans aucun doute Marie-Antoinette, qui avec son courage a surpassé son époque. Dans les siècles qui ont suivi, la France s'est renforcée et est devenue inébranlablement autoritaire. Au XIX^{ème} siècle,

l'épouse de Napoléon a imposé la mode, toutefois les grandes personnalités ainsi que les clients, qui ont dicté la mode sont devenus peu à peu des courtisanes, actrices, chanteuses et de riches bourgeoises. Cela a permis également d'ouvrir le premier magasin où les gens allaient acheter des marchandises à des prix abordables. La mode n'était plus le privilège de la noblesse. Au milieu du XIX^{ème} siècle apparaît en France un tout nouveau concept, celui de « prêt-à-porter », les vêtements sont fabriqués en vrac à un prix avantageux. Au fil du temps et les larges masses ont commencé à s'intéresser à la mode, le magazine Vogue en est une des contributions. Une caractéristique intéressante du XX^{ème} siècle fut le type de la femme indépendante avec un style « garçonne ». Plusieurs années après cela, tous les tabous sont tombés et grâce au grand couturier Courrèges, les tailleurs et mini-jupes sont entrés dans l'histoire de la mode.

La France, pays de grands couturiers et Paris, capitale mondiale de la mode. Ville, où grâce à Christian Dior dans toute sa gloire et beauté a créé la haute couture. Ville, où Coco Chanel a montré sa tenue parfaite. La France est toujours une grande puissance en ce qui concerne la mode.

Un autre domaine des stéréotypes comprend les traits de

caractère, le comportement des Français entre eux et à l'égard des étrangers. Le comportement est justement le reflet des conditions dans lesquelles nous vivons. Les stéréotypes sont reflétés à la fois dans la bonne cuisine et dans le vin. On peut s'arrêter, boire une tasse de bon café. On a le temps pour tous les goûts, se livrer à des vices, parler politique. Bien que par nature, les Français soient plutôt optimistes, ils peuvent facilement devenir râleurs et ne jouissent plus de ce qu'ils vivent. Comme le dévoile l'acteur et humoriste Gad Elmaleh dans son spectacle « Papa est en haut » : « *Si le Français n'est pas content, il fait un son pour manifester son mécontentement, un son qui n'existe que dans la langue française « Rhoooh »* »

Pour résumé, la France présente ainsi les stéréotypes tels que : le code vestimentaire français (pull à rayures, foulard rouge et béret), l'alimentation et boissons typiques (baguettes, croissants, escargots, grenouilles, fromages, foie gras, vin etc.), l'élégance française, la façon particulière qu'ont les Français quand ils s'embrassent (le fameux French kiss), les parfums renommés, les Français souvent en grève etc., (cf. photo ci dessous « image d'un Français typique »)



Bibliographie

- CLARKE, Stephen. *Français, je vous haime*. Paris: NiL éditions, 2009. ISBN 978-2-266-20627-3
- LOOSE, Marianne. *Kulturní stereotypy Francouzů*. Plzeň, 2012. bakalářská práce (Bc.). ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI. Fakulta pedagogická.
- MAUCHAMP, Nelly. *Les Français, Mentalités et comportements*. Baume-les-Dames: Françoise Lepage, 1998. ISBN 978-2090331981
- ORMEN, Catherine. *Brève histoire de la mode*. Hazan, 2011. ISBN 978-2754105149
- *Cliché ! Version française*. [on-line]. 20. 09. 2010. [cit. 2012.01.05]. URL: < <http://www.youtube.com/watch?v=OCIAyHEFTrQ> >
- *French Language – Fromage français* [on-line]. 5. 10. 2010. [cit. 2012.02.10]. URL: < <http://french.about.com/b/2010/10/05/fromage-francais.htm> >
- *Gad Elmaleh – Francouzi*. [on-line]. 17. 4. 2012. [cit. 2012.04.15]. URL: < <http://www.videacesky.cz/skece/gad-elmaleh-francouzi> >
- *Interculturel. Implicites culturels : Gestes, étiquette, croyances*. [on-line] 2002-2012. [cit. 2012.03.23]. URL: < <http://lepointdufle.net/interculturel.htm> >
- *Les femmes et les stéréotypes de genre dans le monde du travail*. [on-line]. 2006. [cit. 2012.01.14]. URL: < <http://www.asblcefa.be/cefa/images/pdf/stereotypes.pdf> >
- *Les pays les plus visités dans le monde – Actualités voyages – Statistiques*. [on-line]. 24. 02. 2011. [cit. 2012.02.10]. URL: < <http://www.levoyageur.net/article-les-pays-les-plus-visites-dans-le-monde-191.html> >

Marianne Loose

L'argot¹⁾

L'argot est un sujet qui peut poser des problèmes aux enseignants de français pour deux raisons. D'une part, il est considéré par certains, les « puristes » de la langue française, comme étant un langage incorrect, « une langue pauvre »²⁾ et par d'autres, les argotiers et les producteurs d'argot, comme une langue à part entière. Ainsi, ces *argotophobes*, pour ne pas dire *argotophobiques* (à rapprocher de *maniaques*), selon la terminologie de Jean-Pierre Goudaillier³⁾, et ces *argotolâtres* (qui ont aussi leurs propres puristes et passéistes), aussi peu objectifs les uns que les autres, s'affrontent sur un terrain où « [...] les deux positions, aussi antagonistes puissent-elles être quant à leur point de départ, aboutissent toutes les deux à déconsidérer autrui, celui qui ne parle pas comme soi-même, du seul fait de ses pratiques langagières »⁴⁾. Cet antagonisme séculaire semble semer la confusion, notamment dans la distinction du français populaire, familier, vulgaire,... et dénaturer considérablement la complexité de l'interpénétration de l'argot et du français. Bien entendu, nous ne nous aventurerons pas dans ce genre de considérations qui révèlent, de façon relativement distincte, la fascination qu'exerce l'argot sur les Français et participent du couple attirance/répulsion qui peut expliquer en partie les hésitations et le scepticisme qu'éprouvent parfois les enseignants quant à la nécessité d'élaborer un cours sur le sujet. Quoi qu'il en soit, un enseignement de l'argot ne dépend pas du choix de l'enseignant mais répond le plus souvent à des attentes et des besoins, ceux des apprenants. Nous nous efforcerons donc de suivre ce point de vue afin de nous éclairer sur ce qu'est l'argot en France et dans la langue française, en se gardant bien de s'échouer sur l'écueil du « pour ou contre ». D'autre part, l'élaboration même d'un cours d'argot peut poser un certain nombre de questionnements : Qu'est-ce que l'argot ? Quelle méthodologie employer ? Quelles sont les règles ? À l'orée du XX^e siècle, Jules Lermina et Henri Levêque avaient une vision relativement opaque de l'argot. Selon eux, « il n'est pas de langue plus difficile à apprendre et à parler que l'argot. Au près de lui, le sanscrit, l'araméen, le copte, voire le cunéiforme de M. Oppert sont des jeux d'enfants. » « L'argot [...] est insaisissable, indomptable, imparfait ; sans règle, sans loi... »⁵⁾. Aujourd'hui, à la lumière des nombreuses recherches qui ont été faites sur le sujet durant plus d'un siècle, notamment en linguistique, le point de vue sur l'argot s'est considérablement éclairci et de nombreuses règles ont pu être mises à jour. Nous pouvons donc élaborer des méthodes d'apprentissage de l'argot en s'appuyant sur ces dernières. L'argot est né au Moyen Âge et s'est frayé un chemin dans la langue française en passant par divers groupes, diverses formes, pour arriver de nos jours avec une vitalité toujours croissante. Par l'intermédiaire de la communication orale et des médias, ce parler s'est répandu dans toutes les strates de la société française. Si nous pouvons évoquer un argot contemporain commun, compris de tous les Français, nous sommes bien obligés de constater que ce langage a pris des formes différentes au gré des diversités sociales, régionales, générationnelles, professionnelles, pour arriver finalement à une variété argotologique qui a provoqué, entre autres, des changements morpho-

logiques, morphosyntaxiques et des glissements sémantiques aussi variés que possible. Ces parlars ont des procédés d'élaboration particuliers qu'il faut connaître pour pouvoir décrypter ou décoder les mots. Chaque langage argotique correspond à un groupe particulier qui a besoin de créer des néologismes pour éviter d'être compris par une personne non-initiée, pour contourner des tabous de la langue française, pour pouvoir se reconnaître entre individus d'un même groupe,... Hormis le fait de communiquer, ces parlars ont donc des fonctions qui permettent de nombreux usages pratiques et sont par conséquent indissociables de l'apprentissage de l'argot. Il est même capital de les connaître car elles sont à la base de la création de l'argot, réserve de nouveautés lexicales pour le français qui y puise régulièrement des mots afin d'enrichir son vocabulaire, et insufflerons les nouveaux mots de demain.

Pour élaborer un parler qui lui est propre, un groupe social a recours à différents moyens. Le plus important est lexical : on associe d'ailleurs généralement l'argot uniquement à un vocabulaire particulier. Cependant, il peut y avoir également une modification de la syntaxe, même si elle est d'une bien moindre importance. Car si l'argot est toujours connu pour son vocabulaire, cela ne signifie pas qu'il suit toujours les règles syntaxiques, grammaticales, phonétiques, pragmatiques... de la langue standard. La formation des phrases, la prononciation, l'intonation, la gestuelle... sont très différentes de la norme officielle et participent donc à la distinction du groupe. Les procédés décrits ici concernent l'argot français actuel. Mais nous développerons d'abord les procédés (syntaxiques, sémantiques, formel) relatifs à un « argot commun » afin d'établir les bases de construction de l'argot moderne.

I. Les procédés syntaxiques de l'argot :

À part quelques exceptions, les procédés syntaxiques de l'argot sont ceux du français. Ces dernières sont essentiellement des constructions intransitives de verbes transitifs :

- *assurer* : être à la hauteur ; « il assure dans son boulot » : il est excellent dans son métier/domaine.
- *craindre* : ne pas être à la hauteur ; être nul/dangereux/méchant ; « il craint » : il est nul ; *Ça craint* : la situation est redoutable/dangereuse/nulle (« ça assure pas »). *C'est craignos* : ça craint. Avec le suffixe en -os, Le verbe se transforme en adjectif.

Nous pouvons constater aussi un changement de classe lexicale des mots. En général, il s'agit de l'utilisation d'un adjectif à la place d'un adverbe :

- *il assure grave* pour « il est vraiment très bon ».

Hormis ces rares cas de reconstructions syntaxiques, qui sont parfois dû au changement morphologique d'un mot, la syntaxe de l'argot est la même que celle du français. Les apprenants n'auront donc pas de diffi-

1) Le terme « argot » est choisi parmi beaucoup d'autres (jargon voire *jargot*, français non-conventionnel, parlures argotiques, langue verte,...) pour plus de clarté, même si celui-ci demeure plus ou moins obscur pour l'ensemble des linguistes qui n'ont jamais réussi à se mettre d'accord sur une appellation définitive.

2) Tanguy Kenec'hdu, *Avatars du français. De Rivarol aux néo-linguistes (1784-1984)*, Téqui, Paris, 1984, p.111.

3) Jean-Pierre Goudaillier, *Argotolâtrie et argotophobie*, in Denise François-Geider, Jean-Pierre Goudaillier, *Parlures argotiques*, Langue française n° 90, Larousse, Paris, 1991, p.10.

4) *Ibid.*, p.12.

5) Jules Lermina & Henri Levêque, *Dictionnaire thématique français-argot*, Cam Lefèvre, Paris, 1900, p.l.

culté particulière dans l'apprentissage de l'argot au niveau de la syntaxe. Nous pouvons même nous demander si son côté ludique ne pourrait pas aider les apprenants dans l'apprentissage de la syntaxe française.

II. Les procédés lexicaux sémantiques et formels de l'argot :

Les procédés d'élaboration lexicale sont de deux types : soit sémantiques (modification et jeu sur les sens des mots), soit formels (création ou modification de mots). Lorsque l'élaboration lexicale est formelle, on assiste souvent à une déconstruction du langage courant : l'argot déforme, mélange, déstructure, décolore... les mots. Cette déconstruction laisse souvent transparaître la volonté du groupe social de se démarquer de la société. Cependant, même s'ils sont utilisés pour des raisons de cryptage ou de reconnaissance sociale (entre autres), ces procédés se retrouvent pour la plupart dans les règles d'élaboration de la langue française.

1. Les procédés lexicaux sémantiques de l'argot :

a. Métaphore :

Dès le IV^e siècle av. J.C., Aristote évoquait, dans sa *Poétique*, la métaphore comme un procédé majeur de la langue. Elle permet de traduire une pensée plus riche et plus complexe que celle qu'elle exprime un vocabulaire descriptif concret. La métaphore est extrêmement courante dans la langue française écrite (littérature, poésie,...) et orale. Dans le domaine de l'argot, elle est très largement représentée.

De *blé* à *pognon* en passant par *galette*, *oseille*, *grisbis* (pain gris et bis, peut-être en raison d'une double cuisson comme dans *biscuit*), *fric* (de *fricot*) et bien d'autres, nous remarquons que beaucoup des termes argotiques désignant l'argent ont une seule matrice sémantique : la nourriture. *Mettre du beurre dans les épinards*, *piquer du blé*, sont des métaphores qui utilisent l'adéquation argent = nourriture. Aussi, le fait qu'elles ne soient pas toutes argotiques permet de relativiser un peu l'argot. Les métaphores liées à l'argent sont classées en grande partie dans un champ lexical précis, ce qui nous permet de mieux structurer le réseau sémantique de l'apprenant. Aussi, nous pouvons y ajouter quelques règles :

- *pain* ou *beefsteak* dans le sens d'« argent », ne s'emploient pas sans le verbe *gagner* : On dit : *gagner son pain* ou *son beefsteak*.
On ne dit pas : *payer* avec son *pain* ou avec son *beefsteak*.
On peut dire : *j'ai payé* avec mon *blé*, mon *pognon*, mon *oseille*, mon *fric*.

La métaphore générique qui égale l'argent à la nourriture n'est pas uniquement argotique (denier → denrée et sel → salaire) ou même française (*bread* en anglais ; *grano* en italien). Le lexique argotique, pas plus que le lexique courant, ne peut être assimilé à une pure nomenclature d'objet-mots ou de mots-objets existant « en soi »⁶. Le mot *panier*, par exemple, dans le sens de *fesses*, *cul*,..., ne s'emploie pas sans le verbe *mettre* et le mot *main* : *mettre la main au panier*. On ne dit jamais : « je suis tombé sur le panier ».

b. Métonymie et synecdoque :

La différence entre les deux figures n'est pas toujours facile à établir. Néanmoins, nous pouvons observer que la métonymie a un côté invraisemblable alors que la synecdoque est plus réaliste :

- Les *képis* ont des *calibres* (les *policiers* ont des *armes à feu*). = métonymies
- Le dealleur de *poudre* avait une *lame* dans sa *fouille* (le vendeur de *cocaïne* avait un *couteau* dans sa poche). = synecdoques

c. Polysémie et synonymie :

Le verbe « dénoncer », par exemple, a des synonymes argotiques comme *balancer*, *donner*, *vendre*. Ces derniers deviennent donc des verbes polysémiques.

2. Les procédés lexicaux formels de l'argot :

a. La composition lexicale :

Les compositions lexicales argotiques sont aussi très représentées. Nous pouvons le retrouver sous forme de composition unifiée (*bleubite*, nouvelle recrue dans l'armée), à trait d'union (*un crève-la-dalle*, un miséreux) ou même détaché (*face de pigeon*, tête de dupe). Les mots d'argot n'ont pas toujours d'orthographe définie, nous pouvons donc trouver des compositions lexicales variées : *bleubite* ou *bleu-bite*, *un crève la dalle* ou *un crève-la-dalle*.

b. Dérivations suffixales ou re-suffixations :

La dérivation ou re-suffixation de mots existants au moyen de suffixes argotiques plus ou moins vulgaires (-ard, -asse, -ave, -o, -os, -ax, -ouille, -iche, -oque, -ouze, -oche,...) sont très courants :

- *Connard* et *connasse* dérivés de « con »
- *Pourave* dérivé de « pourri »
- *Prolo* dérivé de « prolétaire »
- *Matos* dérivé de « matériel »
- *Furax* dérivé de « furieux »
- *Merdouille* dérivé de « merde »
- *Fortiche* dérivé de « fort »
- *Médoque* dérivé de « médicament »
- *Partouze* dérivé de « partie »
- *Cinoche* dérivé de « cinéma »

Certains de ces suffixes sont attestés dans l'ancien français (-asse, paillasse ; -oche, filoché,...) mais ils sont très utilisés dans la production de l'argot actuel.

À l'inverse, nous trouvons aussi des mots d'argot dérivés ou re-suffixés à l'aide de suffixes de la langue courante :

- *Flingot*, *flingue*, *flingueur/euse* (-eur, -euse)
- *Flic*, *flitage* (-age)
- *Les craignos*, *les craigneux* (-eux, -euse) ; *racailleux* : qui fait *racaille*

Il est important de noter que l'invention verbale argotique à partir de mots d'argot est considérablement riche. Aussi, comme nous pouvons le constater, ces verbes sont essentiellement du premier groupe :

- *Le flingue*, *flinguer*
- *Le flic*, *fliquer*
- *La lourde* (la porte), *lourder* (mettre à la porte)
- *Le taf* (le travail), *taffer* (travailler)
- *La bouffe* (la nourriture), *bouffer* (manger)
- *Une torgnole* (une gifle), *torgnoler* (gifler)

Il faut aussi constater que ces inventions verbales ne suivent pas toujours le même champ sémantique de manière évidente :

- *Le kif* : de l'arabe *kayf*, mélange de tabac et de cannabis ou de haschisch ; puis passion, plaisir (*c'est son kif*, c'est son plaisir/sa passion) ; *c'est le kif*, c'est le bonheur ; *kiffer* (aimer)
- *Une pige* (une année), *piger* (comprendre)
- *Une bite* (le sexe masculin), *biter* (comprendre)
- *Une tronche* (une tête), *troncher* (posséder sexuellement)

Tous ces suffixes apportent des changements sémantiques et des variations de niveau de langue :

Changements sémantiques :

- *le racailleux* tend à ressembler à *la racaille* mais n'y arrive pas toujours, il est parfois considéré par les rappeurs comme un *je veux être* (personne qui veut « être » mais qui n'est pas).

Variations de niveau de langue :

- *-ard*, *-arde* et *-asse* sont des suffixes péjoratifs (quoique pas toujours : *fétard*, *thésard*,...) qui peuvent permettre d'apuyer la vulgarité d'une grossièreté (con → *connard*/*connasse*) ou de rendre vulgaire un adjectif : politicien, *politocard* ; blonde, *blondasse* ; *pétasse* venant du verbe argotique *se la péter* (se croire au-dessus des autres).

⁶ Jean-Paul Colin, Agnès Carnel, *Argot, dicos, tombeau ?*, in Denise François-Geider, Jean-Pierre Goudaillier, *Parlures argotiques*, Langue française n° 90, Larousse, Paris, 1991, p.33.

Les dérivations ou re-suffixations de mots existants (de l'argot ou non) au moyen de suffixes argotiques est un des principaux procédés d'élaboration de ce langage. L'enseignant doit donc les analyser afin de pouvoir familiariser les apprenants avec leurs variations sémantiques et leurs différents niveaux de langue. Dans le cas des dérivations préfixales, l'argot emploie des préfixes de la langue courantes comme *super-*, *hyper-*, *giga-*, *méga-*, *archi-*,... évoquant l'ampleur (« il est hyper-con », « c'est la méga-galère », « une giga-bonne-nouvelle », « je suis archi-bourré »). Parfois, ces préfixes peuvent se cumuler pour exagérer un « c'est très bien » : *c'est archi-méga-super bien*.

c. L'apocope :

L'apocope est une troncation d'une ou plusieurs syllabes finales d'un mot. Elle est aussi une figure de style qui peut être employée pour brouiller le message et parfois dans un but esthétique⁷⁾. Elle est très couramment usitée dans la langue française : *télé* pour « télévision » ou « téléviseur » ; *météo* pour « météorologie » ; *pub* pour « publicité » ; *ciné* pour « cinéma » (lui-même apocope de *cinématographe*). Il est donc normal de la retrouver dans les procédés d'élaboration de l'argot. Elle permet une souplesse de la langue dans des situations de communication :

- *Cata* pour « catastrophe »
- *Accro* pour « accroché » (dépendant à la drogue ; puis « fou de », amoureux)
- *P'tit déj'* pour « petit déjeuner »
- *Bon app'* pour « bon appétit »
- *Champ'* pour « champagne »
- *Mob* pour « mobylette »
- *Occase* pour « occasion »
- *Bénéf* pour « bénéfice »

d. L'aphérèse :

L'aphérèse est une troncation d'une ou de plusieurs syllabes initiales d'un mot. L'aphérèse a été très rare en français jusqu'à présent : *Car* pour « autocar » ; *Bus* pour « autobus » ; *Pitaine* pour « capitaine » (argot militaire) ; *Stratif* pour « droit administratif » (argot étudiant) ; *Binet* pour « cabinet » (argot de Polytechnique) : « salle de réunion » et aujourd'hui « club » ; *Net* pour « Internet ».

Elle est particulièrement présente en français contemporain des cités.

- *Blème* pour « problème »
- *Zik* pour « musique »
- *Touze* pour « partouze »
- *Ricain* pour « Américain » (Michel Sardou, *Les Ricains*, Barclay, 1967).

Il est difficile de savoir si *zik* est une aphérèse du mot « musique » ou une apocope de son verlan *zikmu*. Nous verrons que le verlan use des deux troncations (apocope et aphérèse) sur des mots déjà verlanisés. L'apprentissage de ces troncations est important pour la compréhension de nombreux mots d'argot, et notamment du verlan. Elles sont aussi la base de constructions argotiques.

e. Redoublement d'une syllabe :

Le redoublement d'une syllabe est aussi courant dans la langue française (bébé, grigri, couscous, gaga,...) et il est souvent issu d'une onomatopée. Dans le français argotique, il est généralement réalisé après une troncation. Celui-ci peut se faire après une apocope :

- *Le tutu* de « *tulles* », nom du tissu utilisé pour leur confection
- *Coco* pour « communiste »
- *Cracra* pour « *crade* » (sale)
- *Docucu* pour « documentaire médiocre »⁸⁾
Et peut se faire aussi après une aphérèse⁹⁾ :
- *Zonzon* pour « prison »

f. Siglaison :

La siglaison est la dénomination d'une réalité par un sigle, et éventuellement création de dérivés à partir de ce sigle :

- *TDC* pour « tombé du camion » (volé)
- *OD* pour « overdose »
- *TTCC* pour « tasse de thé cul coincé »¹⁰⁾

Elle est souvent utilisée dans les chansons de rap et dans la composition des noms de groupes ou d'artistes :

- *DJ«X»* ou *MC«Y»* pour « Disque jockey » et « Maître de cérémonie » mais avec une phonétique américaine malgré leur traduction en français.

De manière générale, ces siglaisons sont relativement rares à l'oral (parlé).

g. Emprunts à d'autres langues :

Les emprunts aux langues étrangères sont habituels dans la langue française. Ceux de la langue anglaise se répandent aujourd'hui dans de nombreux domaines, notamment dans certains métiers comme ceux des affaires (*management*, *marketing*) où il faut constamment *booster* le *business* avec, s'il le faut, le concours d'un *coach*. Les dictionnaires récents anglais recensent plus de 360 occurrences d'emprunts à la langue anglaise dans le français courant contemporain¹¹⁾. Suffisamment pour que l'argot puisse puiser dans ce lexique afin de l'intégrer sous sa forme originale ou de façon cryptée, sans avoir besoin d'aller en chercher d'autres. Ainsi, nous retrouvons des *bad boys* plus ou moins *borderline* qui peuvent faire du *biz* (apocope de *business*), et des *stars* plus ou moins *bling-bling* qui font des *flops* (terme *slang*, « argot » anglais). Cependant, si les emprunts à l'anglais abondent dans la langue française, ce n'est pas toujours le cas dans l'argot. Ce dernier aura tendance, pour des raisons identitaires, à puiser des mots dans les langues des locuteurs des cités et quartiers populaires où les Anglais, en effet, sont infinitésimalement représentés.

Actuellement, les emprunts à des langues étrangères concernent essentiellement l'arabe (parlers maghrébins ou d'origine berbère) :

- *Mesquin* pour « pauvre type » [miskin] (arabe)
- *Sbitan* pour « diable » [ʃetan ou ʃitan] (arabe)
- *Choune* pour « sexe féminin » [ʃun] (berbère)
- *Maboul* pour « fou » [mabul] (arabe)

Mais aussi le tzigane :

- *Schmitt* pour « policier »
- *Chourav* pour « voler »
- *Choucard* pour « bien »
- *Gadji* pour « fille, femme » ; *Gadjo* pour « homme »
- *Bouillav* pour « posséder sexuellement » ou « tromper quelqu'un »
- *Marav* pour « bagare » ; *se marav* pour « se battre » (avec quelqu'un)

⁷⁾ En ce qui concerne les apocopes, aphérèses, siglaisons et autres troncations, nous pouvons nous reporter sur le récent travail de Radka Fridrichová, *La troncation en tant que procédé d'abréviation et sa perception dans le français contemporain*, Olomouc 2012. (cf. Bibliographie).

⁸⁾ Christine de Montvalon, *Les mots du cinéma*, Belin, Paris, 1987, p.153.

⁹⁾ Jean-Pierre Goudaillier, *Procédés de création lexicale en français contemporain des cités*, in Jean Rousseau, *L'invention verbale en français contemporain*, Les Cahiers du CIEP, Didier, Paris, 2003, p.58.

¹⁰⁾ Jean-Paul Colin, *Argot et poésie: essais sur la déviance lexicale*, Presses Universitaires de Franche-Comté, Coll. Annales Littéraires, Paris, 2007, p.77.

¹¹⁾ Michael Mould, *The Routledge Dictionary of Cultural References in Modern French*, Routledge (Taylor and Francis), London & New York, 2011, p.336-362.

Les emprunts des mots d'origine noire africaine sont quasi-inexistants, *go* (« fille, femme » en wolof) semble être l'occurrence la plus répandue.

S'il est vrai que les raisons socioculturelles des emprunts semblent déterminer une partie du lexique, les locuteurs de toutes cultures et de tout âge utilisent aussi un grand nombre de mots d'argot ancien : *biffeton* (billet), *baston* (bagarre), *condé* (policier), *tune* (argent), *bastos* (balle d'arme à feu), *mastoc* (costaud), *caisse* (voiture), *serrer* (attraper quelqu'un ; *se faire serrer*, se faire attraper par la police), *taf*, *daronne*, *daron*,... Nous savons également que beaucoup d'emprunts aux langues étrangères sont entrés dans le langage commun après être passé par l'argot (notamment avec l'argot des Poilus : *kif-kif*, *kasba*, *toubib*,...). L'argot a donc une position d'altérité indéniable qui ouvre une porte sur une interculturelité linguistique. Tous ces procédés existent dans la langue française. La plupart sont très usités par les Français et doivent être par conséquent appris par les apprenants étrangers. La notion d'emprunt peut rassurer des apprenants et les rapprocher du français plus progressivement et de manière plus ludique.

h. Les procédés d'élaboration du verlan :

Sans être connues sous le nom de verlan, les formes de métathèses en français les plus anciennes remontent au Moyen Âge et ont commencé à être utilisées par le peuple à partir du XVI^e siècle¹² mais l'usage du verlan s'est particulièrement développé à partir de la Seconde Guerre mondiale¹³ et plus particulièrement dans l'argot parisien des années cinquante. Il a pris un nouvel essor et de nouvelles formes dans les années 1970 avec le langage contemporain des cités. Cette forme d'argot français consiste à inverser des syllabes d'un mot, parfois accompagnée d'« élision », un type d'apocope, afin d'éviter certaines impossibilités phonologiques¹⁴. Le verlan étant une langue essentiellement orale, l'élaboration d'un mot en verlan est essentiellement phonétique. Néanmoins, la grande majorité des formations se décompose en quatre opérations : ajout ou suppression de la dernière voyelle, découpage du mot, inversion, troncation ou élision de la dernière syllabe du néologisme formé. Seule la troisième opération (inversion) est présente dans tous les mots de verlan. Elle est caractéristique de cet argot.

1) Ajout ou suppression de la dernière voyelle :

Sur certains mots, on peut considérer qu'un /ə/ a été ajouté ou bien que la dernière voyelle a été soustraite avant de commencer le processus. Cependant, c'est loin d'être systématique :

- **Ajout :**
Cher < *chèren* ; bled < *blèdeu* ; flic < *flikeu*
- **Suppression :**
Rigoler > *rigol'* ; énérvé > *énerv'* ; défoncé > *défonc'*

2) Découpage du mot :

Le mot ou expression est découpé en deux parties. C'est l'usage et la facilité à prononcer le mot final qui semblent être les principaux facteurs déterminant l'endroit de cette coupure. On peut trouver quelques règles, qui ne sont pas toujours vérifiées : la séparation se situe en général avant la syllabe accentuée sur les mots de plus de deux syllabes ; les deux parties sont de taille approximativement égale. Sur les mots de deux syllabes, la séparation se situe presque toujours entre les deux :

- *chè/ren* ; *blé/deu* ; *fli/keu* ; *ri/gol'* ; *dé/fonc'* ; *éner/v'*

3) Inversion :

Une fois le mot découpé, on intervertit les deux parties. Cette inversion, présente dans toute construction d'un mot de verlan, caractérise ce dernier. Un mot formé au moyen de cette inversion est un mot de verlan :

- *ren-chè* ; *fonc'-dé* ; *de-blé* ; *keu-fli* ; *gol-ri* ; *v'-éner*

4) Troncation ou élision de la dernière syllabe :

Pour des raisons de prononciation, on peut retrancher la voyelle finale du mot, ou même parfois la changer.

- *reuché* > *reuch'* ; *keu-fli* > *keuf'* ou encore : *meu-fa* > *meuf'*

Les procédés décrits ci-dessus peuvent s'appliquer aussi à des syntagmes. Ainsi, « comme ça » peut se traduire par *ça comme* en verlan. De même pour « ce soir » qui donne *soir-ce*. Parfois, il y a un usage récursif de ces procédés qui fait apparaître des mots qui sont le verlan d'un verlan. On appelle parfois cette construction un *double verlan* :

Mot initial *arabe* → Ajout *arabeu* → Découpage *ara/beu* → Inversion *beu-ara* →

Troncation *beur*



Mot initial *beur* → Ajout *beureu* → Découpage *beu/reu* → Inversion *rebeu*.

Après un certain temps, des mots de verlan peuvent subir, comme dans l'argot traditionnel, des troncations par apocopes :

- *Téc* < *téci*, verlan de « cité »
- *Reuf* < *reufré*, verlan de « frère »
- *Trom* < *tromé*, verlan de « métro »
- *Turve* < *turvoi*, verlan de « voiture »

Et parfois par aphérèse :

- *Zic* < (*zicmu* en verlan) de « musique ». Comme nous l'avons vu, il est difficile de savoir si *zic* est une apocope de *zicmu* ou une aphérèse de « musique ».
- *Blème* < *blèmpro*, verlan de « problème » présente la même difficulté.

mot initial	Modification de la dernière voyelle	Découpage	Inversion	Troncation	Verlan du mot initial
énérvé	énerv'	éner-v	v-éner		vénière
flic	flikeu	fli-keu	keu-fli	keuf-li	keuf
n'importe quoi	nimport' quoi	nin-port' k-oi	portnin oik		portnɔg wak
bizarre	bizar'	bi-zar	zar-bi	zarb-i	zarb
choper		cho-pé	pé-cho		pécho
français		fran-cé	cé-fran		céfran
tomber		tom-bé	bé-tom		bétom /betɔ/
vas-y		va-zy	zy-va		/ziva/
comme ça		comme-ça	ça-comme		/sakɔm/
comme ça		comme ç-a	comme /ak/as/		/kɔmak//kɔmas/
ça		ç-a	a-ç		/as/

On peut constater avec le tableau ci-dessus que les modifications des mots initiaux sont assez variées et suivent divers procédés. Il peut s'agir de simples inversions du mot comme pour /betɔ/, /sefrã/ ou /peʃo/ ; parfois précédées d'une modification de la dernière consonne en ajoutant une voyelle (/flikœf/) ou en l'enlevant (/enerv-e/) ; par-

¹² Miriam Nieser, *Le Verlan - règles et usages*, Verlag Für Akademische Texte, 2005. <http://www.hausarbeiten.de/faecher/vorschau/67638.html>.

¹³ Hilary Wis, *The Vocabulary of Modern French : Origins, Structure and Function*, Routledge, 1997, 212 p.

¹⁴ Albert Valdman, *La Langue des faubourgs et des banlieues : de l'argot au français populaire*, in *The French Review*, American Association of Teachers of French, vol. 73, no 6, May 2000, p. 1179-1192.

fois suivie d'une troncation finale comme pour *zarb*. Cela peut se compliquer un peu comme pour « n'importe quoi » où une autre modification est apportée à la dernière syllabe du premier mot inversé : /pɔʁtnɛ wak/ → /pɔʁtna wak/. Aussi, le verlan s'applique à des mots standards comme à des mots d'argot (*flic*) voire des mots déjà « verlanisés » (comme nous avons vu plus haut pour « arabe »), ainsi qu'aux verbes et aux expressions. L'inversion monosyllabique est aussi relativement courante : *aç*, *iep* (pied), *auch* (chaud), *ieuv* (vieux, vieille) *oilp* (poil), *ouam* (moi) *ouat* (toi), *ouf* (fou)... Tous ces procédés aussi variés que possible semblent suivre une seule vraie règle élémentaire, celle de l'euphonie. Aussi, le succès d'un mot de verlan peut même faire oublier le mot qui est à son origine. *Jobard*, par exemple, a donné *barjo* ; mais des jeunes gens qui entendent aujourd'hui *jobard*, peu usité, y verraient certainement un verlan de *barjo*.

L'argot (ou les argots) n'est pas une forme de langage créée sans but précis. Au contraire, chacun d'eux a une ou plusieurs fonctions importantes : fonction cryptique, de contournement des tabous de la société, d'appartenance à un groupe social, de connivence entre individus d'un même groupe, de rapidité de communication ou tout simplement ludique. Ces fonctions nous démontrent qu'il est important, pour l'apprenant en langue française, de connaître l'argot pour en comprendre sa signification tant sur le plan linguistique que sociologique. Aussi, l'argot trouve ses référents dans tous les concepts de la linguistique. Dès lors, nous pouvons nous demander ce qu'il est

vraiment et quel rôle il a pour l'ensemble des Français. De ce point de vue, il apparaît comme étant un fourre-tout de la langue française, sorte de « boîte à outils » permettant de nombreuses manipulations du français à des fins multiples. Bref, il semble servir de « canne » sur laquelle les Français s'appuient pour parler plus aisément leur langue. Cependant, l'argot peut être considéré comme un élément constitutif du français. Nous pouvons même nous demander si l'argot est un langage vraiment différent du français voire même, si du point de vue de la langue, il n'est pas tout simplement un concept qui n'existe que dans la tête des gens. Il ne devrait pas exister pour les linguistes, pas plus qu'un vocabulaire médical ou d'informaticien. Et comme le dit Jean-Louis Calvet au sujet de l'argotologie : « *il n'y a pas de raisons d'inventer un nom de science pour un objet qui relève déjà d'une science, la lexicologie* » et elle « *n'a pour avenir que de se sacrifier sur l'autel de la linguistique* »¹⁵). Nous pouvons alors, sans complexes, enseigner l'argot à des apprenants en nous appuyant sur un nombre infini de documents authentiques (télé, ciné, presse, littérature,...) et mieux le comprendre et l'anticiper, car cette particularité du français contemporain prend ses sources là où elle peut. Il y a même un argot français typique de la République tchèque connu uniquement des Français y séjournant. Ne vous étonnez donc pas si au détour d'une rue de Plzeň, vous entendez un Français dire à un autre : « Je vais au *potrav* acheter de la *béché* [beʃe] (Becherovka) et des *pives* ».

Mgr. Laurent Canal

Faculté de Pédagogie, Université de Bohême de l'Ouest, Plzeň

Bibliographie :

- Jean-Louis Calvet, *L'argot comme variation diastratique, diatopique et diachronique*, in Denise François-Geider, Jean-Pierre Goudaillier, *Parlures argotiques*, Langue française n° 90, Larousse, Paris, 1991, p. 52.
- Jean-Paul Colin, *Argot et poésie : essais sur la déviance lexicale*, Presses Universitaires de Franche-Comté, Coll. Annales Littéraires, Paris, 2007, p. 77.
- Jean-Paul Colin, Agnès Carnel, *Argot, dicos, tombeau ?*, in Denise François-Geider, Jean-Pierre Goudaillier, *Parlures argotiques*, Langue française n° 90, Larousse, Paris, 1991, p. 33.
- Radka Fridrichová, *La troncation en tant que procédé d'abréviation et sa perception dans le français contemporain*, Olomouc : UPOL, 2012. ISBN 978-80-244-3290-8.
- Jean-Pierre Goudaillier, *Argotologie et argotophobie*, in Denise François-Geider, Jean-Pierre Goudaillier, *Parlures argotiques*, Langue française n° 90, Larousse, Paris, 1991, p. 10.
- Jean-Pierre Goudaillier, *Procédés de création lexicale en français contemporain des cités*, in Jean Rousseau, *L'invention verbale en français contemporain*, Les Cahiers du CIEP, Didier, Paris, 2003, p. 58.
- Tanguy Kenec'hdu, *Avatars du français. De Rivarol aux néo-linguistes (1784-1984)*, Téqui, Paris, 1984, p. 111.
- Jules Lermina & Henri Levêque, *Dictionnaire thématique français-argot*, Cam Lefèvre, Paris, 1900, p. I.
- Christine de Montvalon, *Les mots du cinéma*, Belin, Paris, 1987, p. 153.
- Michael Mould, *The Routledge Dictionary of Cultural References in Modern French*, Routledge (Taylor and Francis), London & New York, 2011, p. 336-362.
- Miriam Nieser, *Le Verlan - règles et usages*, Verlag Für Akademische Texte, 2005.
<http://www.hausarbeiten.de/faecher/vorschau/67638.html>
- Albert Valdman, *La Langue des faubourgs et des banlieues : de l'argot au français populaire*, in *The French Review*, American Association of Teachers of French, vol. 73, no 6, May 2000, p. 1179-1192.
- Hilary Wis, *The Vocabulary of Modern French : Origins, Structure and Function*, Routledge, 1997, 212 p.

¹⁵ Jean-Louis Calvet, *L'argot comme variation diastratique, diatopique et diachronique*, in Denise François-Geider, Jean-Pierre Goudaillier, *Parlures argotiques*, Langue française n° 90, Larousse, Paris, 1991, p.52.

Vanthier, Hélène

L'ENSEIGNEMENT AUX ENFANTS EN CLASSE DE LANGUE**Paris : CLE International, 2009. ISBN : 978-2-09-035348-8**

Publikace *L'enseignement aux enfants en classe de langue* vydaná nakladatelstvím CLE International představuje další zdařilý počin již v minulosti úspěšné kolekce *Techniques et pratiques de classe*.

Autorka knihy Hélène Vanthier se ve své dlouholeté praxi a výzkumu zabývá výukou nejmladšího publika. Zpočátku se věnovala didaktice jazyků na IUFM Franche-Comté (*Institut de formation des maîtres*) se zaměřením na mateřské školy a první stupeň škol základních. V současné době působí v Centru aplikované lingvistiky (CLA – *Centre de linguistique appliquée*) Univerzity Franche-Comté, kde se zejména soustředí na další vzdělávání učitelů, přípravu stáží a vzdělávacích programů. U nakladatelství CLE International vydala velmi zdařilou učebnici francouzštiny jako cizího jazyka pro děti *Zigzag* (2011–2012).

Monografie *L'enseignement aux enfants en classe de langue* je určena především učitelům, kteří se věnují ve výuce francouzštiny jako cizího jazyka (FLE) dětem a chtějí si rozšířit své teoretické a praktické znalosti z této oblasti. Nicméně i učitelé předškolního a základního vzdělávání, případně studenti v daném oboru, zde naleznou řadu dílčích témat z oblasti psycholingvistiky, psychopedagogiky či didaktiky.

Cíl publikace je dle autorky dvojitý; zaprvé odpovědět na otázky teoretické i praktické, jež si pokládáme během procesu vyučování dětí, zadruhé poskytnout učitelům praktické rady s uvedením konkrétních pracovních listů s úkoly odpovídajícími dané věkové skupině. V této souvislosti upozorňuje H. Vanthier na důležitý fakt, že „*ve věku čtyř, sedmi nebo jedenácti let se neučíme stejným způsobem a neřešíme stejné úkoly*“ (s. 7), proto autorka v celém díle dbá na rozlišování aktivit (ne)vhodných pro danou kategorii.

Po stránce formální je kniha rozdělena do dvou hlavních částí. První tematickou oblast s názvem *La classe de FLE enfants : enseigner et apprendre* (s. 11–73) by bylo možné označit jako část teoretickou, která se sama člení na šest kapitol. Autorka v nich věnuje pozornost problémům, které se váží k výuce dětí obecně. Následně převádí a aplikuje tyto teoretické poznatky na výuku francouzštiny jako cizího jazyka, avšak stále se zřetelem na omezenou skupinu, tj. děti.

První kapitola teoretické části se zabývá problematikou výuky francouzštiny nejmladšího publika, všímá si rozličných přístupů k tomuto druhu vzdělávání, a to nejen ve Francii, ale i jinde v Evropě, případně v Severní Americe a dalších frankofonních oblastech (s. 15).

Ve druhé kapitole se autorka zaměřuje na specifika dětského publika, přičemž se snaží odpovědět na několik otázek vážících se k tématům jako vývojová stádia dětí, charakteristika jednotlivých věkových kategorií či přístupy k jejich výuce.

Třetí kapitole nesoucí název *L'enfant et le langage* se věnuje procesu mluvení a komunikace v mateřském a cizím jazyce ze strany dětí. H. Vanthier mimo jiné podtrhuje, že samotná slova nejsou rozhodujícím faktorem v procesu učení, důležitou roli hraje při pojmenování jednotlivých skutečností kontext (s. 35). Dalším významným bodem této kapitoly je vývoj jazykových kompetencí mezi 0.–6. rokem, jenž je velmi přehledně shrnut do tabulky na s. 36–37. V posledním oddíle je pozornost směřována k otázce nadání dětí pro jazyky a schopnosti se jim učit.

Kapitola následující, tedy čtvrtá, se již věnuje samotné výuce francouzštiny FLE u dětí, zmiňuje např. některé přístupy ve výuce (interkulturní, interdisciplinární...), všímá si dílčích kompetencí (lexikální, grafo-fonetické, ideografické, apod.) a nakonec se

pozastavuje nad otázkou hodnocení dětí v hodině cizího jazyka ve spojitosti s jednotlivými úrovněmi Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (SERR).

Poslední dvě kapitoly předznamenávají svým obsahem část praktickou přinášející konkrétní rady k výuce cizího jazyka, např. jak uspět v hodině s hrou a jak postupovat při její přípravě a následné organizaci (s. 57–60) nebo jaké literární texty jsou vhodné do hodiny FLE – konkrétní ukázky se zmínkou rozvíjených kompetencí jsou pak shrnuty v tabulce na s. 64–68. Nakonec H. Vanthier sumarizuje a hodnotí prostředky používané k výuce, mimo tradiční učebnice charakterizuje další, např. společenské hry, audio nahrávky, videa atd. (s. 69–72).

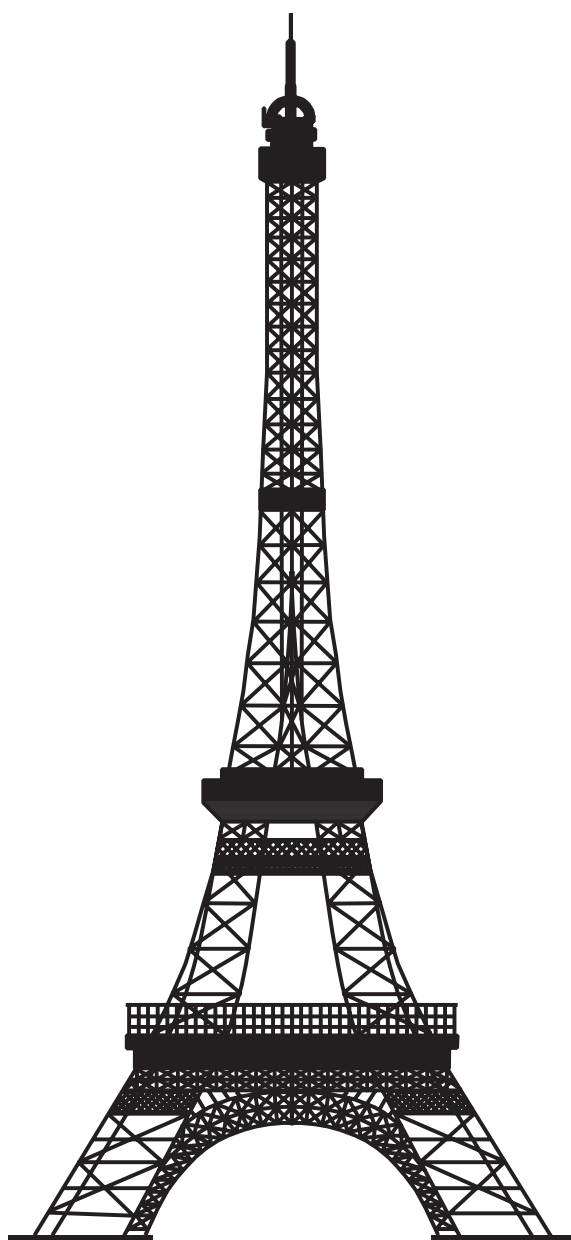
Druhá část publikace obsahuje pod titulem *Démarches méthodologiques et activités de classe* (s. 76–219) praktické ukázky a konkrétní cvičení vhodné do hodin FLE, jež jsou značeny a tematicky řazeny od *Fiche* n° 1 – *Fiche* n° 10. Každý z těchto listů zahrnuje údaje jako cíle dané aktivity, potřebný materiál, časovou náročnost a věkovou kategorii, pro niž je cvičení vhodné. Mezi jednotlivými praktickými úlohami nalezneme rozličná témata a zaměření, která se ze zásady drží tradičního rozvoje řečových dovedností. Vzhledem k velmi komplexnímu seznamu aktivit, citujeme pouze některé z nich: rady pro první hodinu francouzštiny pro děti mezi 4.–7. a 7.–10. rokem; aktivity kolem říkadél, rozpočítáadel spojené zejména s nácivkem rytmu a prací s hlasem; poslechová cvičení přízřusobena pro práci s dětmi (zvuky kolem nás, zvířecí zvuky); rozmanité hry rozvíjející jazykové kompetence (*jeu du morpion, sudoku, jeu des 5 familles, jeu des jumeaux, memory* atd.) nebo např. procvičování výslovnosti, psaní či čtení hravou formou. Aktivity jsou doprovázeny názorným obrazovým materiálem, jenž dokresluje postup při dané činnosti, a někdy i konkrétními pomůckami (např. u her sudoku, bingo nebo při memorování slovní zásoby pomocí křížovek a doplňovaček), které je možno namnožit a použít přímo v hodině.

Součástí knihy je CD se zvukovými nahrávkami k praktické části práce obsahující aktivity k nácivku výslovnosti, tradiční písně, říkadla nebo ukolébavky. Připomeňme některé z nich: *Ams stram gram, Donne-moi ton prénom, Savez-vous planter les choux* či *Mon âne*. Na samém závěru příručky tradičně nalezneme použitou bibliografii, jež je doprovázena užitečnými internetovými odkazy k tématu (FLE, výuka dětí obecně, pomůcky do hodiny, přehledy říkadél, her, nápadů, interaktivní výukové stránky atd.).

Publikaci *L'enseignement aux enfants en classe de langue* není co vytknout po stránce formální a už vůbec ne po stránce obsahové. Její uspořádání je velmi přehledné a účelné, přináší teoretická východiska pro výuku dětí se zaměřením na cizojazyčné vzdělávání a předkládá nesmírné množství konkrétních cvičení v hodině francouzštiny. Některé aktivity je nepochybně možno použít s patřičnými úpravami do cizojazyčné výuky obecně a jiné naopak zužitkovat i pro zpestření výuky dospělých, již velmi často ocení hravý způsob nácivku nebo prohlubování čtyř základních řečových dovedností. Jedná se tak o příručku velmi inspirativní, kterou by ve své knihovně neměl postrádat žádný učitel zabývající se výukou francouzštiny jako cizího jazyka dětí, avšak pomoc a významné podněty pro zatraktivnění hodiny FLE v ní naleznou každý francouzštinář.

Radka Fridrichová

Fakulta pedagogická ZČU v Plzni



S
U
F

SDRUŽENÍ
UČITELŮ
FRANCOUZŠTINY

Bulletin Sdružení učitelů francouzštiny

Redakce: Radka Fridrichová, Jana Táborská
Kontaktní adresa: Sdružení učitelů francouzštiny
Štěpánská 644/35, 110 00 Praha 1-Nové Město
Internetové stránky: www.suf.cz
e-mail: suf@email.cz

La date limite de la remise des articles pour le numéro prochain du Bulletin est le 27 septembre 2013.

Prière de les envoyer sous forme électronique, en Word,
à l'adresse de la rédaction :
bulletin.suf@email.cz

Mezinárodní standardní číslo seriálových publikací: ISSN 1212-1657

Grafická úprava: Petr Charamza
Foto na obálce (Paris - Palais de Tokyo): Jana Táborská
Tisk: Agentura Jiří Brůna JB
Distribuce: SEND Předplatné spol. s r. o.,
Ve Žlábku 1800/77, 193 00 Praha 9-Horní Počernice

Redakční uzávěrka Bulletinu č. 79: 27. září 2013

Bulletin č. 78 byl dán do tisku dne 28. května 2013

INZERCE: pan Kadavý