



Linguae

European Scientific Language Journal

June 2014

ISSN 1337-8384

Volume 7 Issue 3

*If we spoke
a different
language,
we would
perceive a
somewhat
different
world.*

(L. Wittgenstein)



XLinguae European Scientific Language Journal

Volume 7 Issue 3, June 2014, ISSN 1337-8384

The scientific language journal registered
by Ministry of Culture of Slovak Republic no EV 2747/08
© SVO, s.r.o

XLinguae European Scientific Language Journal, Volume 7 Issue 3, June 2014
ISSN 1337-8384, Journal registered by Ministry of Culture of Slovak republic no EV 2747/08
Periodicity: 4 times a year (January, April, June, October)
© SVO, s.r.o. – Slovenská Vzdelávacia a Obstarávacia, s.r.o., Petzwalova 30, P.O.BOX 33, 949
11 Nitra, Slovakia; Org ID number: 44618735, Tel.: 00421907522655, Fax: 00421377731437
www.xlinguae.eu, Mail: xlinguae@xlinguae.eu, jbirova@ukf.sk

XLinguae is the European Scientific Language Journal about modern European language philology published in the heart of Europe in Slovakia. Its first and most important objective is the European and world language and culture diversity analysed or empirically described in studies and contributions from linguistics, applied-linguistics and philology fields.

Editor-in-chief: Jana BÍROVÁ, Constantine the Philosopher University, Nitra, Slovakia

Managing editors: Jana WALDNEROVÁ, Constantine the Philosopher University Nitra, Slovakia ; Mária LALINSKÁ, Catholic University, Ružomberok, Slovakia

International scientific board:

Tibor BERTA, University of Szeged, Hungary

Anna BONDARENCO, Université d'Etat de Moldova, Chisinau, Moldova

Nawal BOUDECHICHE, University Center El Tarf, Laboratory Lantex, University Annaba, Algeria

Donald CHERRY, Hiroshima International University, Kurose, Higashi Hiroshima, Japan

Fatima CHNANE-DAVIN, Aix-Marseille University, France

Elena CIPRIANOVÁ, (editor-in-chief by honour), Constantine the Philosopher University, Nitra, Slovakia

Eva DEKANOVÁ, Constantine the Philosopher University Nitra, Slovakia

Marie FENCLOVÁ, University of West Bohemia, Czech Republic

Armand HENRION, Haute école de Blaise Pascal, Bastogne, Belgium

Zuzana HONOVÁ, Ostrava University, Czech Republic

Zdenka GADUŠOVÁ, Constantine the Philosopher University Nitra, Slovakia

Olga GALATANU, University of Nantes, France

Edita GROMOVÁ, Constantine the Philosopher University Nitra, Slovakia

Astrid GUILLAUME, Université Paris IV Sorbonne, Observatoire européen du plurilinguisme, Paris, France

Jan HOLEŠ, Palacky's University, Olomouc, Czech Republic

Magda KUČERKOVÁ, Institute of World literatures, SAV, Bratislava, Slovakia

Svetla LAZAREVSKA, University Sts. Cyril and Methodius, Skopje, Macedonia

Viera MARKOVÁ, Constantine the Philosopher University Nitra, Slovakia

Anton POKRIVČÁK, Constantine the Philosopher University Nitra, Slovakia

Silvia POKRIVČÁKOVÁ, (editor-in-chief by honour), Constantine the Philosopher University Nitra, Slovakia

Linas SELMISTRAITIS, Vilnius Pedagogical University in Vilnius, Lithuania

Ján TARABA, Cyril and Methodius University in Trnava, Slovakia

Editorial board:

Pavol ADAMKA, CPU Nitra; Monika ANDREJČÁKOVÁ, CU Bratislava; Božena HORVÁTHOVÁ, CPU Nitra; Emília JANECHOVÁ, CPU Nitra; Mária LALINSKÁ, CU Ružomberok; Kateřina VYCHOPŇOVÁ, CU Prague

Graphics and design: Pavol ADAMKA, Jana BÍROVÁ

Photo: Pavol ADAMKA (The Antonine Baths, Carthage, Tunisia)

Scientific studies**Les compétences communicatives dans l'évaluation de l'oral: le cas des débutants en français langue étrangère***Yiru Xu ...* 2**Bilingválny učiteľ alebo o útrapách vyučovania cudzích jazykov***Krzysztof Polok ...* 17**Феномен памяти и категория пространства: гносеологический и коммуникативный статус***Николай Н. Шамне и колл...* 32**La mobilité estudiantine universitaire : Quels savoirs et savoir-faire enseigner pour faciliter l'intégration des étudiants allophones en France? Le cas des étudiants taiwanais***Lee Hsin-I ...* 49**Du personnage étranger à l'étrangeté du langage chez Albert Camus***Lamria Chetouani ...* 65**Zbigniew Chojnowski – básník Mazurska a Olštiny***Libor Martinek ...* 81**Différences interculturelles franco-tchèques en français des affaires***Dominka Kovářová ...* 92**Príčiny problémov pri preklade francúzskych predložiek do slovenčiny a španielčiny***Peter Kopecký – Martin Štúr...* 101**Abstracts**

112

Les compétences communicatives dans l'évaluation de l'oral: le cas des débutants en français langue étrangère

Yiru Xu

Résumé

De Chomsky à Hymes, la notion de "compétence" en langue étrangère a évolué : Chomsky introduit la notion "compétence grammaticale" que Hymes élargit en "compétence communicative", ce qui permet un changement de référence dans la didactique des langues étrangères, surtout en évaluation. De leur côté, Bachman et Palmer, s'appuyant sur le modèle de Canale et Swain, ont identifié trois compétences communicatives à des fins d'évaluation : compétence organisationnelle, compétence pragmatique et compétence stratégique. Le CECR rejoint ce modèle et classe les compétences en deux grandes catégories: compétences générales et compétences communicatives langagières. La compétence stratégique n'est pas simplement classée dans les compétences communicatives, mais le CECR lui attribue une place centrale pour la réalisation des activités de communication langagière car elle coordonne les autres composantes langagières. Dans la situation d'évaluation, la compétence stratégique, en tant qu'élément indispensable dans la communication exolingue, assure la mise en œuvre des autres compétences. La réalisation d'une communication demande une mobilisation de toutes les compétences langagières et non langagières.

Mots clés

compétence, langue étrangère, évaluation, FLE

Introduction

Les recherches à propos de l'évaluation en langue étrangère commencent au début des années 60. Elles se concentrent essentiellement sur l'évaluation séparée des unités linguistiques. C'est alors l'émergence de la période structuraliste. Depuis, les discussions concernant l'évaluation gravitent autour d'une question importante : qu'évalue-t-on ? Au cours des années 70, les réflexions s'orientent vers les analyses des besoins, les compétences et l'utilisation des niveaux. A partir de ce moment, les compétences deviennent le point focal dans l'évaluation. Comment peut-on définir la compétence et ses champs d'action ? Comment évoluent-ils ? Quelles compétences évalue-t-on réellement dans l'évaluation ? Pour répondre à ces questions, notre étude adopte un point de vue historique sur les compétences pour identifier les différentes composantes dans l'évaluation.

Nous utiliserons pour cette étude un corpus d'interaction qui porte sur un entretien entre l'examinateur et le candidat au cours d'un examen d'expression orale dans un établissement français d'éducation supérieure en français langue étrangère (FLE). A l'aide d'une transcription multimodale, nous tenterons de voir quelles compétences sont mises en place pour réaliser la communication.

1. De la compétence linguistique à la compétence communicative

La définition de la notion de "compétence" introduite par Chomsky (1965) dans le domaine linguistique le conduit à l'élaboration de la théorie de la "grammaire universelle". En constatant la capacité d'un individu à comprendre et à produire des phrases de sa langue maternelle, Chomsky pose trois questions fondamentales : quel est le savoir qui permet à un locuteur natif d'utiliser et de comprendre des phrases de sa langue maternelle ? Comment ce savoir est-il acquis ? Comment cette compétence est-elle mise en œuvre dans une performance (à la fois dans la production et dans la compréhension) ? Selon Chomsky, la compétence linguistique désigne la

connaissance du système d'une langue, qui repose sur la capacité de reconnaître, d'identifier, d'interpréter et de produire une infinité de phrases grammaticalement et sémantiquement bien formées. Cet ensemble de connaissances, partagé par l'ensemble des locuteurs, constitue l'objet de la grammaire générative, c'est-à-dire qu'à partir d'un ensemble défini de règles, il est possible de générer l'ensemble des expressions de la langue qui comprend la composante syntaxique, lexicale et phonétique. Il appelle cette compétence "faculté de langage" qui est innée et inhérente à l'espèce humaine, et qui conduit à l'acquisition du langage. Les locuteurs parlant une langue donnée sont capables de percevoir, de comprendre et d'émettre spontanément un nombre indéfini de phrases qu'ils n'ont jamais entendues avant. Selon Chomsky, cette capacité provient des acquis langagiers de leur enfance. Il défend la légitimité de ce qu'il nomme "linguistique interne". La compétence est un objet individuel, psychologiquement représenté dans l'esprit humain et physiquement dans le cerveau en tant qu'une partie de l'équipement biologique de l'espèce. C'est pourquoi, quelle que soit sa langue maternelle, l'enfant s'avère capable de produire des phrases grammaticalement et sémantiquement complexes et correctes.

Pourtant dans la pratique, les compétences et les capacités ne peuvent s'évaluer qu'à travers la performance (Tagliante, 2005). Chomsky distingue la compétence de la performance et rejoints ainsi la théorie de Saussure (1916) sur la langue et la parole : la performance repose sur les corpus écrits ou oraux, qui permettent d'aborder l'étude de la compétence, mais « *ce n'est que dans l'idéal (...) que la performance est un reflet direct de la compétence. En réalité, il est évident que la performance ne peut pas refléter directement la compétence. Tout enregistrement de discours naturel mettra en évidence des faux départs, des écarts de la norme, des changements en cours de route, etc.* » (Chomsky, 1965) La performance restreinte par la compétence, varie selon la mémoire, l'attention, la motivation et beaucoup d'éléments paralinguistiques... Par cette distinction, Chomsky en conclut deux types de créativité : *rule-governed creativity* (créativité qui est gouvernée par les règles) en ce qui concerne la compétence linguistique et, *rule-changing creativity* (créativité qui change les règles) qui consiste en la performance.

Hymes(1972) prend le contre-pied des théories de Chomsky, « *dire "compétence" mais entendre "grammaire"; dire "performance" mais entendre "réalisation psychologique"; dire "créativité" mais entendre "productivité syntaxique"* » (ibid.). Pour Hymes, la conception de la "compétence" selon Chomsky « *pose des objets idéaux, en faisant abstraction des traits socio-culturels* » ; quant à la "performance", « *elle s'intéresse essentiellement aux sous-produits psychologiques de l'analyse de la grammaire et non pas à l'interaction sociale* » (ibid.). Par sa théorie "ethnolinguistique", la différence fondamentale avec Chomsky est "la grammaire d'abord" ou "la langue d'abord", « *la description des traits linguistiques pertinents n'est pas réduite à une grammaire formelle, mais est déterminée par des relations dans l'emploi de la langue* » (ibid.). Les locuteurs d'une communauté partagent non seulement un savoir linguistique, mais aussi un savoir sociolinguistique. Il élargit la notion de "appropriété" du point de vue ethnographique. Ce terme souligne la relation entre la parole et son contexte qui est à la fois verbal et non-verbal, même lorsqu'il s'agit d'une analyse qui porte sur les stylistiques de phrases, il est impossible de les séparer de leur contexte. Cette union des moyens linguistiques et des communautés linguistiques permet des utilisations créatives des anciennes phrases dans de nouvelles situations.

Pour établir une relation satisfaisante entre "langue" et "culture" et chercher une nouvelle approche entre linguistique et anthropologie, ainsi que pour redéfinir le lien entre "compétence" et "performance", Hymes a choisi un autre terme "compétence de communication" qui recouvre la compétence purement linguistique

de Chomsky et aussi «l'appréciation de la correction grammaticale et de l'acceptabilité des énoncés par des critères d'adéquation au contexte et d'efficacité de ces énoncés en tant qu'actes de paroles» (Bolton 1987). Cette approche communicative n'est pas simplement la mise en oeuvre de la compétence ou de la structure, mais plutôt une intégration en action, autrement dit, il n'est pas nécessaire de distinguer la grammaire et son utilisation parce que toutes les deux sont nées dans le contexte, « le point commun étant une prise en considération des capacités des utilisateurs d'une langue » (Hymes, 1972). Il en conclut donc que la compétence de communication est « l'ensemble des aptitudes permettant au sujet parlant de communiquer efficacement dans des situations culturelles spécifiques » (ibid.).

2. Les composantes des compétences communicatives

Le progrès en sociolinguistique et en sciences cognitives permet le changement de référence dans la didactique des langues étrangères, surtout en évaluation. Le structuralisme, qui insiste sur la séparation des éléments linguistiques dans l'évaluation afin d'assurer l'objectivité, la fiabilité et la validité, évolue petit à petit vers l'approche communicative. Selon Bolton (1987), cette approche demande une situation "authentique" pour l'évaluation des langues étrangères. L'évaluation doit montrer comment le candidat se sert des compétences pour lire, écrire, parler ou écouter dans des contextes qui s'approchent le plus possible des situations réelles (Morrow, 1979). Au lieu de mesurer simplement la compétence langagière, l'évaluation doit également prendre en compte les facteurs qui influencent le comportement langagier.

« L'idée que la communication langagière s'accomplit dans l'action conjuguée de toutes les composantes impliquées dans le processus de communication (situation, rôle, intentions énonciatives, canal de communication, types de textes) et que la réussite d'un acte de parole ne dépend pas seulement de la formulation grammaticalement correcte de l'intention énonciative, mais qu'elle est aussi fonction des rapports sociaux entre partenaires et de leur aptitude à respecter les normes conventionnelles et/ou institutionnelles et à apprécier convenablement les présupposés et les espérances du partenaire » (Bolton, 1987).

Ce point de vue correspond au modèle SPEAKING de Hymes: **S-Setting and Scene** (le cadre physique, il constitue le lieu et le moment), **P-Participants, E-Ends** (les buts projetés et les buts atteints), **A-Acts** (les séquences d'actes), **K-Key** (la tonalité), **I-Instrumentalities** (les instruments de communication), **N-Norms** et **G-Genre**. Ce modèle montre la complexité d'un acte de parole dans la situation de communication : les fonctions du langage ne sont ni fixes ni universelles, mais elles changent selon la situation, il faut les évaluer à partir du contexte où elles se réalisent.

Canale et Swain (1980, 1983), se basant sur la compétence de communication, ont identifié quatre composantes de compétences à des fins d'évaluation:

- composante grammaticale
- composante sociolinguistique
- composante discursive
- composante stratégique.

La composante grammaticale vise la maîtrise du système de la langue (syntaxe, morphologie, sémantique, lexique, phonologie). Quant à la composante sociolinguistique, elle comprend l'utilisation de la langue selon les facteurs et règles socioculturels dans différents contextes sociaux. Et puis Canale introduit une composante discursive, qui englobe l'organisation du discours ainsi que la cohérence et la cohésion proposées par Widdowson (1978). En plus de ces trois composantes, Canale et Widdowson en font émerger une quatrième dite "stratégique" qui, selon eux,

concerne l'utilisation de stratégies verbales et non verbales visant à pallier des lacunes dans les autres composantes ou à renforcer la communication pour toutes les situations, connues ou inconnues.

Ce modèle descriptif ne se focalise plus sur les quatre *skills* (écouter, parler, lire et écrire), mais prend en compte les éléments linguistiques et non linguistiques dans l'évaluation et les modélise afin de définir des paramètres et des critères plus complets pour qu'ils soient opérationnels.

Bachman et Palmer (1990, 1996), s'appuyant sur le modèle de Canale et Swain, proposent un nouveau modèle de la compétence langagière:

- *Compétence organisationnelle: compétence grammaticale, compétence textuelle*
- *Compétence pragmatique: compétence illocutoire, compétence sociolinguistique*
- *Compétence stratégique*

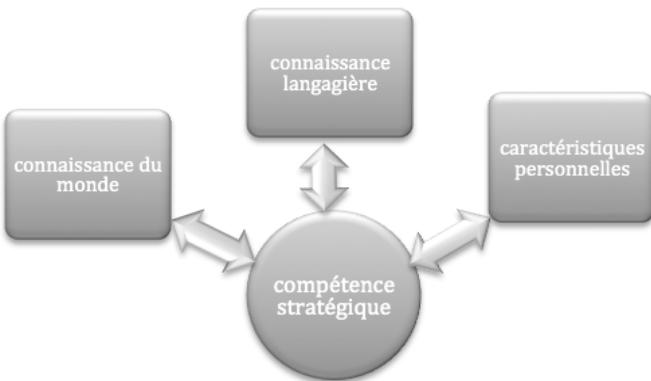
Ils font une synthèse des modèles de Canale et Swain en les structurant autour de trois axes: la compétence organisationnelle renvoie à la compétence grammaticale et discursive qui, pour Bachman et Palmer, sont très liées l'une et l'autre, difficile voire impossible de les séparer. Cette compétence englobe l'organisation des phrases et du discours, les styles et les types de discours, la cohérence et la cohésion. La compétence pragmatique, correspondant globalement à la composante sociolinguistique de Hymes ainsi que celle de Canale et Swain, met l'accent sur le contexte du discours et l'aspect socioculturel. Cette compétence comprend deux composantes: compétence illocutoire comportant les différentes fonctions du langage : idéationnelle, manipulatoire, heuristique, créatrice, et compétence sociolinguistique comportant quatre sensibilités : sensibilité aux variations dialectales, sensibilité aux registres, sensibilité à repérer le langage naturel et la sensibilité à repérer les références culturelles.

La compétence stratégique, un peu éloignée des autres compétences langagières, est considérée comme une compétence cognitive générale (Bachman et Palmer, 1996, Springer, 2002, Beacco, 2007). Bachman et Palmer développent deux fonctions de cette compétence que Canale et Swain n'ont pas mentionnées dans leur modèle : cette compétence ne concerne pas les stratégies simples dont l'apprenant se sert pour compléter les lacunes des autres composantes, mais plutôt une composante centrale qui permet de faire fonctionner les autres composantes. Elle concerne le moyen auquel l'apprenant fait appel pour utiliser ses propres ressources adéquates, et aussi la manière de s'en servir selon des situations appropriées. La compétence stratégie recouvre:

- *Se fixer un but ou identifier la tâche demandée*
- *Évaluer la tâche et évaluer sa propre façon de répondre à la tâche*
- *Planifier sa réponse en fonction de ses connaissances.*

Cette compétence permet de repérer, anticiper et interpréter les actes de paroles dans l'interaction, ainsi que de gérer le rôle d'interactant, la prise de parole, la gestion des échanges afin de favoriser l'efficacité de communication (Springer 1999, 2002, 2011).

En plus de ces quatre compétences, Bachman et Palmer rajoutent deux nouvelles dimensions dans leur schéma de compétence. La "connaissance du monde" qui ne fait pas partie de la compétence langagière, cependant toutes les deux se "nourrissent" mutuellement. La seconde est celle des caractéristiques personnelles qui concernent tous les éléments comme l'âge, le sexe, la nationalité, la langue maternelle, la scolarité... tous ces facteurs ayant des liens directs ou indirects avec les compétences langagières doivent être pris en compte dans l'évaluation.



(Modèle de Bachman et Palmer 1996: *Some components of language use and language test performance*)

Dans ce nouveau modèle, il ne s'agit plus de séparer les composantes des compétences afin de les évaluer séparément, mais plutôt de concevoir une vision globale sur l'ensemble de ces compétences (Springer, 2002) qui sont interdépendantes les unes des autres. Ceci permet de multiplier les paramètres et les critères d'évaluation dans chaque situation concrète.

Depuis 1996 le Conseil de l'Europe propose *Le Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001) qui classe les compétences en deux grandes catégories : compétences générales et compétences communicatives langagières :

Compétences générales:

savoir, aptitudes et savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre

Compétences communicatives langagières:

compétences linguistiques : lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique, orthographique et orthoépique

compétence sociolinguistique: marqueurs des relations sociales, règles de politesse, expressions de la sagesse populaire, différences de registre, dialecte et accent

compétences pragmatiques: compétence discursive, compétence fonctionnelle, compétence de conception schématique

Le *CECR* prend en compte les compétences générales dans l'apprentissage des langues étrangères, ce qui rejoint le modèle de Bachman et Palmer. En revanche, le *CECR* ne classe pas simplement la composante stratégique dans les compétences communicatives langagières, mais lui attribue une place centrale pour la réalisation des activités de communication langagière (Springer, 2011) car elle coordonne les autres composantes langagières.

Selon le *CECR*, pour réaliser une tâche de communication, l'apprenant doit articuler une gamme de facteurs relevant des compétences qui correspondent à la nature de la tâche et mettre en œuvre les stratégies les plus efficaces pour l'exécution de la tâche. L'apprenant adapte, ajuste et filtre les données de la tâche, les buts, les conditions et les contraintes afin de les accorder à ses ressources personnelles dans différents contextes. Il met en œuvre des stratégies qui peuvent être divisées en 4 étapes : planification, exécution, évaluation et remédiation.

3. Compétence stratégique dans l'évaluation

L'évaluation de l'oral est une situation spécifique où se mêlent beaucoup d'éléments contextuels, personnels, interpersonnels, qui peuvent influencer directement ou indirectement la performance du candidat. Cette situation complexe lui demande une compétence stratégique qui prend en compte tous les facteurs éventuels, langagiers et non langagiers, et les met en œuvre pour réaliser la communication.

Tout énoncé, même monologue, est aussi dialogue (Kerbrat-Orecchioni, 1990), car dès que l'émetteur encode la phrase, cela suppose qu'il s'adresse à un destinataire. Dans la plupart des situations, ce destinataire est physiquement distinct de l'émetteur. Selon ce point de vue, toutes les situations d'évaluation de l'oral sont interactionnelles. Les stratégies d'interaction sont donc la composante centrale pour effectuer une communication dans l'évaluation de l'oral.

Les stratégies d'interaction ont des interprétations convergentes ou divergentes dans la didactique des langues. Dans le CECR ces stratégies sont interprétées ci-dessous:

«*1. L'interaction recouvre les deux activités de réception et de production ainsi que l'activité unique de construction d'un discours commun. En conséquence, toutes les stratégies de réception et toutes les stratégies de production explicitées ci-dessus font aussi partie de l'interaction.*

2. Le fait que l'interaction orale entraîne la construction collective du sens par la mise en place d'un contexte mental commun, en se fondant sur la définition de ce qui peut être pris pour argent comptant, les supputations sur l'origine des locuteurs (le lieu d'où ils parlent), leur rapprochement ou, au contraire, la définition et le maintien d'une distance confortable, habituellement en temps réel, ce fait signifie qu'en plus des stratégies de réception et de production, il existe une classe de stratégies propres à l'interaction et centrées sur la gestion de son processus:

– Les processus réceptif et productif se chevauchent. Pendant qu'il traite l'énoncé encore inachevé du locuteur, l'interlocuteur planifie sa réponse sur la base d'hypothèses quant à la nature de cet énoncé, de son sens et de son interprétation.

– Le discours est cumulatif. Au fur et à mesure que l'interaction progresse, les participants convergent dans la lecture de la situation, élaborent des attentes et se concentrent sur les points pertinents. Ces opérations se reflètent dans la forme des énoncés produits.

3. Le fait que l'interaction ait lieu le plus souvent en face à face tend à provoquer une plus grande redondance textuelle, des éléments linguistiques, des traits paralinguistiques et des indices contextuels, le tout pouvant être plus ou moins élaboré, plus ou moins explicite jusqu'au moment où le contrôle constant que les participants exercent indique que cela est approprié. »

Dans une évaluation sommative, comment le candidat se sert-il des stratégies d'interaction pour réaliser une communication et montrer ces compétences langagières ? Pour étudier cette question, nous avons recueilli un corpus d'évaluation de l'oral en FLE.

Ce corpus est recueilli auprès d'un établissement public de FLE en France spécialisé dans la formation linguistique et culturelle française, qui est membre de l'Association des directeurs de centres universitaires d'études françaises pour étrangers (A.D.C.U.E.F.E.) : Campus FLE. Il propose tous les types de formations diplômantes : diplômes semestriels universitaires d'études françaises de tout niveau (A1- C1 selon le CECR européen commun de référence pour les langues), diplômes universitaires annuels de spécialité, stages d'été, stages de durée variable... Les formations sont ouvertes aux étudiants étrangers non francophones de toutes les nationalités, quel que soit leur niveau en français, sous condition qu'ils soient majeurs

et titulaires d'un diplôme équivalent au baccalauréat.

Le public que nous avons choisi est celui qui prépare le diplôme universitaire d'études françaises niveau A2 selon le *CECR*. Les raisons du choix de ce niveau sont doubles : en premier lieu, il s'agit d'un niveau qu'on pourrait qualifier de « faux débutant ». En effet la plupart des apprenants ont déjà suivi une formation initiale en français. Après avoir bénéficié de cette formation de 12 semaines, soit 280 h, ils peuvent en principe s'engager dans la communication, mais il leur manque des acquisitions langagières. Par conséquent, pour réaliser la communication pendant l'évaluation, ils doivent donc recourir à la compétence stratégique, qui s'exerce plus explicitement par rapport à celle des apprenants de niveau intermédiaire ou avancé. La 2^e raison concerne le choix de situation de communication. Selon le *CECR*, pour ce niveau, on demande simplement de *pouvoir décrire ou présenter simplement des gens, des conditions de vie, des activités quotidiennes, ce qu'on aime ou pas*. Pas de situation spécifique, le candidat, en principe, n'aura donc pas de blocage interculturel, toutes les situations sont habituelles et familiaires et le candidat peut toujours se servir des connaissances générales acquises avec la langue maternelle.

Les deux candidates choisies sont d'origine chinoise, elles ont entre 20 et 25 ans. L'évaluation se fait sous forme de jeux de rôles avec le professeur. Les candidates tirent au sort deux sujets et en gardent un, après cinq minutes de préparation elles jouent un dialogue avec l'examinateur qui dure cinq autres minutes.

Candidate 1

Sujet d'évaluation: *Vous êtes libre ce week-end. Vous avez envie d'en profiter pour faire une excursion avec votre ami(e). Discutez pour vous mettre d'accord. Le professeur jouera le rôle de votre ami(e).*

(Candidate: Mx Évaluatrice: El)

Extrait 1.1

Mx salut ça va/
El ça va et toi/
Mx oui moi bien hein: hein: ce week-end tu es libre/
El hein: ce week-end oui normalement j'ai pas de:: j'ai rien de
spécial
Mx ah oui/

L'interaction commence par une salutation adressée par la candidate, elle s'est mise tout de suite dans la situation de communication en identifiant bien les facteurs contextuels. "salut ça va" cette phrase a deux fonctions: c'est l'ouverture du dialogue et la candidate a pris l'initiative pour entamer la communication, mais aussi pour indiquer que le registre du dialogue est une situation familiale. La relation entre les deux personnes n'est plus celle de candidat/évaluateur, mais celle de deux amies. Et puis la candidate prend de nouveau l'initiative pour continuer l'interaction et cette phrase indique l'objectif du dialogue, une proposition de sortie pendant week-end.

Extrait 1.2

Mx et et hein:: qu'est-ce que tu penses que:: de hein: ((regarde le papier de sujet sur la table)) faire une excursion:/
El une excursion/ pourquoi pas ouais où est-ce que tu aimerais aller/
Mx je veux hein:: je veux aller: je veux aller à Cannes, mais c'est un peu loin
El c'est un peu loin c'est vrai parce que c'est deux jours seulement
ah après il y a examen lundi
Mx ah ah oui oui donc:: hein::: est ce que tu- qu'est ce que tu penses que:: on hein:: hein::: on peut aller où/
El ah: que d'essayer d'aller moins loin hein: mais aller où il fait chaud alors peut-être dans le sud

Quand la candidate se prépare pour la 3^e fois à prendre l'initiative, au lieu de regarder son interlocutrice, elle déplace son regard vers le papier du sujet où il est noté "faire une excursion", c'est un terme relativement difficile pour son niveau. On voit apparaître des hésitations (que:: de hein:) et l'allongement du mot (excursion::), néanmoins elle ne veut pas solliciter l'aide de l'évaluatrice, elle préfère chercher ce terme elle-même en se servant du support. La candidate montre son autonomie dans l'interaction.

Quand l'évaluatrice lui rappelle qu'il y a examen lundi, la candidate acquiesce (oui oui oui) pour montrer sa compréhension, mais au lieu de relancer une autre proposition, elle pose une question à son interlocutrice qui sert à allouer le tour de parole pour continuer l'interaction et aussi pour ne pas se focaliser sur la phrase grammaticalement mal construite. La réponse de l'évaluatrice montre qu'elle a pris son tour de parole et son attention est complètement mobilisée sur la réponse à la question. La candidate réussit à compléter sa lacune langagière et à construire la discussion avec sa stratégie.

Extrait 1.3

Mx hein::: Avignon:::
E1 tu connais Avignon/ tu y es déjà allée/
Mx hein::: je::: hein::: hein: je n'ai pas connais bien Avignon
E1 tu ne connais pas bien/
Mx hein je pense que on peut aller à à Avignon
E1 ouais
Mx hein::: tu connais bien Avignon/

L'évaluatrice interrompt le discours de la candidate en posant une question, qui semble perturber la candidate : on perçoit la longue hésitation et la mauvaise construction de la phrase. L'évaluatrice est obligée de reformuler la phrase pour en vérifier le sens. Néanmoins, la candidate ni ne répète la phrase ni ne répond à la question, elle redit ce qu'elle voulait exprimer dans la première phrase qu'elle maîtrise mieux. Cette stratégie d'évitement aide la candidate à prendre son tour de parole, à éviter le thème qu'elle connaît moins et aussi à mieux montrer ce qu'elle maîtrise. À la fin, elle reprend l'initiative en lançant la discussion pour faire parler son interlocutrice.

Extrait 1.4

E1 alors moi j'y suis allée une fois: j'étais: j'étais petite
Mx ouais
E1 mais je sais que: il fait (.) très beau à Avignon en général là
et puis il y a beaucoup de cafés où on peut:::
Mx ah::: j'aime café=
E1 =de petits restaurants des cafés
Mx ouais
E1 on peut manger très souvent il y a des artistes dans les rues
Mx ah::: ((hochement de tête))
E1 et: on peut se promener et je crois qu'il va faire beau ce week-end ça pourrait être pas mal
Mx oui j'adore et: hein::: Avignon hein::: et::: comment on t'est-
comment on est

Dans cette discussion, la candidate n'apporte pas vraiment de contribution sur le développement thématique, mais avec les régulateurs (ouais, j'aime café, hochement de tête, oui j'adore) elle montre bien son attention, sa compréhension et son engagement dans l'interaction. Ils sont nécessaires pour assurer le déroulement de la communication (Traverso, 1999).

Extrait 1.5

E1 y a une auberge de jeunesse à:: à Avignon/ je crois qu'on: si tu
 veux je: j'appelle l'auberge de jeunesse/ pour réserver/
 Mx euh:::
 E1 tu veux que j'appelle l'auberge de jeunesse pour réserver/
 Mx ((rire))je sais pas
 E1 tu ne sais pas/
 Mx euh: et:: mais euh:: je pense que euh::: euh:: on peut hein: on
 peut louer euh: un location/ parce que: l'hôtel est plus cher
 E1 c'est vrai c'est vrai pourquoi pas oui il y a des gens qui: qui
 louent leur maison ou leur appartement
 Mx euh: je peux rechercher sur Internet

Dans cet extrait la candidate a un problème de compréhension qui l'empêche de prendre son tour de parole. L'évaluatrice reformule la question à laquelle la réponse "je sais pas" ne correspond pas, ce qui montre que l'incompréhension existe toujours. Mais cette fois, la candidate ne veut pas rater son tour ni perdre la face. Elle fournit une réponse inappropriée en souriant, mais qui se révèle pertinente pour le déroulement de l'interaction et lui permet de gagner du temps dans l'optique de préparer le tour suivant.

Voyons sa proposition de "location", elle montre son acquisition lexicale malgré la petite erreur de genre, mais il nous paraît qu'elle n'a toujours pas compris la proposition de l'évaluatrice, on suppose que c'est l'expression "l'auberge de jeunesse" qui bloque la compréhension et ce qui entrave l'interaction. Néanmoins, au lieu d'insister sur ce mot, elle change de stratégie en donnant une autre proposition afin d'éviter le blocage et propose son aide pour leur projet de "voyage".

Extrait 1.6

E1 oui/
 Mx oui hein, mais je pense que: hein ce dimanche on doit hein: on
 doit rentrer un peu tôt
 E1 ouais
 Mx parce que:: pour: euh:: euh:: parce que lundi il y a examen
 E1 bien sûr
 Mx et: et: on hein: on fait on fait un: ((regarde le papier de
 sujet)) on fait une excursion peut-être hein:: hein:: on est fa-
 fatigué

Dans cet extrait la candidate donne une autre proposition "parce que lundi il y a examen", c'est celle que l'évaluatrice a proposée au début du dialogue, elle se sert de cette proposition comme un argument, ce qui lui permet de faire des liens logiques dans la construction de l'interaction. Et pour compléter sa proposition elle voudrait donner une raison, son regard cherche à nouveau le terme "une excursion" sur le papier du sujet, il est évident qu'elle n'a pas pu retenir ce mot, mais qu'elle se sert du support pour surmonter ce problème.

Candidate 2

Sujet d'évaluation: *Depuis une semaine vous dormez très mal. Vous allez à la pharmacie pour trouver un remède. Le professeur jouera le rôle de la pharmacienne.*

(Candidate: Xt Évaluatrice: E1)

Extrait 2.1

E1 vous savez pourquoi vous:::(.) vous savez pourquoi vous n'arrivez
 pas à dormir/ vous avez des::: des difficultés des problèmes en ce
 moment/ou des examens: ou:::
 Xt euh peut-être dans le euh::: dans l'école:
 E1 hm
 Xt il y a beaucoup de::: euh::: peut-être: je suis::: euh::: euh: un:
 un peu stress/
 E1 un peu stressée
 Xt un peu stressée

Quand l'évaluatrice pose la question, la candidate essaie de chercher la réponse, mais les longues hésitations montrent que cette recherche est difficile. D'après le début de la phrase "il y a beaucoup de:::", on suppose que c'est un blocage lexical qui empêche la construction de la phrase, par contre, la candidate n'est pas arrêtée par ce blocage, elle abandonne la recherche et recommence une autre phrase (peut-être: je suis::). On voit clairement que le but de communication est primordial pour la candidate, la stratégie d'évitement lui permet de reformuler une autre phrase pour continuer son tour de parole. A la fin de son tour, la candidate a un doute sur le mot "stress", elle monte le ton pour demander une confirmation à son interlocutrice. C'est une stratégie récurrente pour demander l'aide dans la situation exolingue. L'évaluatrice confirme le terme en le corrigent en "stressée" et la candidate répète la correction.

Extrait 2.2

```

E1      vous vous couchez à quelle heure/
Xt      euh:: à:: à:: euh onze heures
E1      à onze [heures/oui/
Xt      [à onze heures ouais euh:: je je ne peux(.) euh vraiment dormir
       juste euh::
E1      jusqu'à quelle heure/
Xt      euh: jusqu'à: deux heures

```

La candidate hésite pour la suite de la phrase "je ne peux(.) euh vraiment dormir", "juste euh::". Cette hésitation montre la recherche des mots ou des phrases. Son interlocutrice interprète le mot "juste" comme une partie du mot "jusqu'à", ce qui l'amène à poser la deuxième question "jusqu'à quelle heure", puis la candidate donne la réponse souhaitée. Dans cet échange, l'évaluatrice apporte son aide quand la candidate a des difficultés à s'exprimer. De son côté, la candidate abandonne la recherche du discours et enchaîne immédiatement sur le tour suivant pour débloquer la situation et continuer l'interaction.

Extrait 2.3

```

Xt      euh je(0.6) °ré:(1.9)réveille°
E1      je me réveille
Xt      je me réveille
E1      hein vous vous réveillez
Xt      euh: euh: en- ensuite je ne peux: euh:: redor(0.8) re:
(0.5)
E1      me rendormir
Xt      me redormir et: comme ça je pense que c'est: pas bon pour mon::
E1      hm
Xt      étude dans le cours euh:(0.4) dans: (0.7) dans euh dans la classe
E1      hm
Xt      je ne peux:: euh: concentrer:=
E1      =bien sûr
Xt      é- énergie- énergie
E1      ouais vous manquez d'énergie
Xt      et: est ce que:: vous pouvez me donner quelques:: conseils: ou::
       euh:: prendre:: quelques: mé:(0.3) mé:(0.4) médicaments/

```

La candidate rencontre un autre problème lexical, le terme "réveiller". Elle met d'abord une pause pour se souvenir du mot et finalement elle trouve le terme, mais n'en est pas sûre, elle baisse la voix, mais monte le ton pour demander une vérification. L'évaluatrice reprend l'expression en la corrigeant et la candidate répète la forme correcte. Le même schéma d'échange se reproduit tout de suite avec le terme "rendormir", le modèle d'échange est ci-dessous:

L1-- recherche le terme

L2-- reprend le terme
L1-- répète le terme

L'autorépétition se produit aussi dans cet extrait. Avec le terme "énergie", la candidate essaie de trouver la bonne forme lexicale par elle-même en répétant et en s'autocorrigent, puis réussit finalement à trouver la forme correcte. La même stratégie d'autorépétition ou d'autocorrection apparaît également avec le terme "médicament".

Extrait 2.4

E1 d'accord/
Xt d'accord
E1 voilà les médicaments
(l'évaluatrice donne les médicaments à la candidate))
Xt merci ((prend les médicaments)) euh:: je:: euh::: euh:::(.)
(l'évaluatrice montre sa main et frotte ses doigts)) il coûte combien/
E1 alors euh::: ((regarde les papiers)) c'est pas trop cher c'est:
huit euros
Xt huit euros
E1 hm
Xt euh:: est ce que je peux(.) euh:: payer par euh: par carte/
E1 oui pas de problème tenez
(l'évaluatrice montre le boîtier de carte bleue et la candidate sort sa carte et tape son code))
E1 très bien voilà votre carte((l'évaluatrice rend la carte))
Xt merci beaucoup

Dans cet extrait on trouve beaucoup de gestes qui accompagnent le discours. Il commence par un geste co-verbal, l'évaluatrice donne les médicaments à la candidate qui répond verbalement (merci) et gestuellement (prend les médicaments). Mais tout de suite la candidate a des difficultés à continuer le discours, on voit de longues hésitations (euh:: je:: euh::: euh:::) qui s'enchaînent. A ce moment-là l'évaluatrice, en montrant sa main et en frottant ses doigts, fait un geste conventionnel exprimant la demande de paiement. C'est un geste autonome qui remplace son tour de parole et transmet clairement l'information, c'est aussi une aide pour que la candidate continue le discours. Cette dernière comprend la signification du geste et enchaîne immédiatement sa question. Et puis pendant le deuxième échange (payer par euh: par carte), l'évaluatrice fait un geste iconique (montre le boîtier de carte bleue). La candidate montre sa carte et tape le code, c'est un échange totalement gestuel qui remplace le discours verbal, mais qui simule mieux la vraie situation dans le jeu de rôle et promeut la construction du dialogue.

4. Discussions

Les séquences d'interaction dans cette évaluation de l'oral montrent que les candidates du niveau faux débutant ont toujours des difficultés langagières, tant lexicales que grammaticales, mais la mise en œuvre des stratégies de communication les aide à résoudre ces problèmes langagiers. En les combinant avec les acquis antérieurs, ces stratégies leur permettent d'entrer dans chaque situation concrète en identifiant les spécificités (le thème, la relation entre les locuteurs, l'objectif du dialogue...) et de choisir un registre pertinent pour construire un scénario avec son interlocuteur. Bien qu'elles aient cinq minutes de préparation, il leur est impossible de prévoir le discours de leur interlocuteur. On pourrait ainsi dire que c'est une situation spontanée qui s'approche de la vie quotidienne.

L'objectif pour les candidates dans l'évaluation est d'abord de montrer leurs acquisitions langagières et aussi de construire l'interaction pour réaliser le scénario. Dans ce processus on voit la mise en place des stratégies personnelles des candidats

ainsi que l'étayage de l'évaluatrice. Ces stratégies se répartissent en deux grands types: stratégies pour renforcer les compétences langagières et stratégies pour construire l'interaction.

1. Stratégies pour renforcer les compétences langagières

Ce type de stratégies a pour objectif de résoudre les problèmes langagiers et peut être divisé en deux catégories :

--- stratégies personnelles : ce sont des stratégies dont le candidat se sert pour résoudre des difficultés langagières indépendamment, qui comprennent :

- a) utilisation du support pour résoudre les problèmes lexicaux
- b) autocorrection ou autorépétition pour la recherche du lexique correct
- c) reformulation de l'énoncé pour clarifier le sens

--- stratégies interpersonnelles: ce sont des stratégies dont le candidat se sert comme étayage du locuteur natif pour solliciter une aide ou vérifier le sens. Elles comportent:

- a) reprise de l'énoncé précédent pour l'appropriation
- b) utilisation de traits prosodiques pour demander l'aide : intonation montante, allongement de syllabe, baisse du volume de la voix

2. Stratégies pour construire l'interaction

Ce type de stratégies est envisagé pour réaliser la finalité de communication qui est construite au fur et à mesure du développement de l'interaction. Elles se répartissent également en deux catégories:

--- stratégies personnelles: elles comprennent des stratégies du candidat pour apporter sa contribution dans l'interaction, qui consistent en :

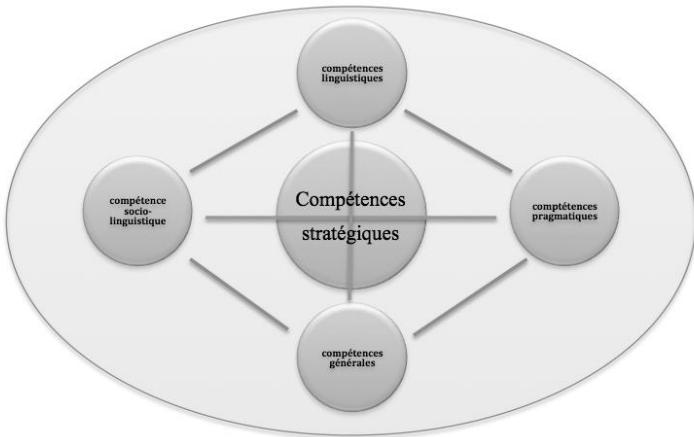
- a) utilisation des formules de politesse pour se mettre dans la situation
- b) prise du tour de parole pour montrer les initiatives et l'engagement dans la conversation
- c) stratégie d'évitement : abandonner les éléments moins maîtrisés pour éviter le blocage dans la communication:
abandonner la recherche de mot non-trouvé
abandonner le thème moins maîtrisé
abandonner la phrase non-comprise

Il y a souvent un redémarrage ou une reformulation suivie de cette stratégie.

--- stratégies interpersonnelles : ce sont des stratégies coopératives dans l'interaction dont la mise en place s'effectue non pas seulement par le candidat, mais par les deux interlocuteurs. Elles comprennent:

- a) allocation du tour de parole en posant la question à son interlocuteur
- b) prise du tour de parole pour continuer la conversation par :
 - réponse appropriée ou inappropriée
 - chevauchement
 - répétition
- c) utilisation de régulateurs pour assurer le déroulement de l'interaction: ouais, ah:, hein:, oui, hochement de tête, etc.
- d) argumentation avec les propositions de l'interlocuteur
- e) utilisation de l'étayage du locuteur natif pour partager la tâche communicative
- f) échange non verbal (gestes et actions) pour faciliter la communication et mimer la situation authentique

La compétence stratégique, qui assure la mise en œuvre des autres compétences, est un élément indispensable dans la communication exolingue. Les relations entre les différentes composantes sont synthétisées ci-dessous :



Toutes ces composantes ne sont pas isolées pendant l'apprentissage d'une langue étrangère. La réalisation d'une communication dans une situation concrète demande une mobilisation de toutes les compétences langagières et non langagières. Par ailleurs, l'ensemble des compétences sont interconnectées et s'imbriquent mutuellement. La compétence stratégique reste au centre de ces compétences. Elle a pour rôle principal de mettre en relation les diverses compétences et de les coordonner afin d'atteindre les objectifs de communication.

Conclusion

De Chomsky à Hymes, la notion de "compétence" est abordée comme une compétence linguistique puis évolue vers une approche communicative. Cette nouvelle perspective marque un changement de référence dans le domaine de la didactique de langue et en particulier dans les recherches en évaluation. L'évaluation doit s'approcher le plus possible des situations réelles de communication et prendre en compte tous les éléments du contexte. Avec cette approche, les différentes composantes sont identifiées afin de les rendre fonctionnelles et opérationnelles. Ces composantes sont réparties en cinq catégories : 1. compétences générales qui englobent toutes les compétences acquises par la connaissance et/ou l'expérience de chaque individu, généralement avec la langue maternelle ou les activités non langagières. 2. compétences linguistiques qui désignent toute la connaissance du système d'une langue pour toutes les activités langagières. 3. compétence sociolinguistique qui inclut toutes les règles d'usage langagier dans une communauté donnée. 4. compétences pragmatiques qui comprennent la composante discursive et fonctionnelle.

La 5^e compétence, souvent considérée comme une compétence cognitive générale, est la compétence stratégique. Elle inclut non seulement les stratégies pour compléter les lacunes des autres compétences, mais elle se présente aussi comme une composante centrale qui établit les relations logiques et contribue au fonctionnement des autres compétences. D'ailleurs, elle concerne le moyen auquel l'apprenant fait appel pour utiliser ses propres ressources adéquates et aussi la manière de s'en servir selon des situations appropriées. Concrètement, dans la situation d'évaluation de l'oral, la compétence stratégique a deux fonctions principales: 1. renforcer les compétences langagières. Le candidat se sert des stratégies pour résoudre des difficultés langagières indépendamment et aussi se sert de l'étayage du locuteur natif pour solliciter une aide. 2. construire l'interaction. Le candidat se sert des stratégies pour apporter sa propre contribution et la contribution coopérative avec l'interlocuteur pour réaliser la finalité

d'interaction.

Toutes les compétences se retrouvent dans la situation de communication. Il est difficile, voire impossible, de les évaluer séparément. Chaque situation de communication possède ses propres spécificités, l'évaluation doit reconnaître cette complexité et prendre en compte toutes les dimensions de la situation de communication.

Bibliographie

- ALDERSON, J.-C. – CLAPHAM, C. – WALL, D. 1995. *Language test construction and evaluation*, Cambridge, CUP.
- BACHMAN, L.F. 1990. *Fundamental consideration in language testing*, London, Oxford University Press.
- BACHMAN, L.F. – PALMER, A.S. 1996. *Language Testing in Practice*, London, Oxford University Press.
- BEACCO, J.-C. 2007. L'approche par compétences dans l'enseignement des langues : enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues, Paris, Didier.
- BOLTON, S. 1987. *Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère*, Paris, Hatier.
- CADRE européen commun de référence pour les langues, (2005), Paris, Didier.
- CANALE, M. – SWAIN, M. 1980. « Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing », in *Applied linguistics*, n° 1, pp.1-47.
- CANALE, M. 1983. « On some dimensions of language proficiency », in Oller J.W.jr.(ed.). *Issues fis language testing research*. Rowley, MA: Newbury Heuse.
- CHOMSKY, N. 1964. « Current Issues in Linguistic Theory », in Jerry A. Fodor & Jerrold J. Katz, (eds.), *The Structure of Language: Readings in the Philosophy of Language*, Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall, pp. 50-118.
- CHOMSKY, N. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, Mass.
- GRIGGS, P. 2010. « La structuration de l'input dans le cadre des interactions multimodales en classe de langue étrangère », in *LIA*, vol.1, n°2. pp.297-328.
- HUVER, E. – SPRINGER, C. 2011. *L'évaluation en langues*, Paris, Didier.
- HYMES, D. 1984. *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier-CRÉDIF.
- KERBRAT-ORECCHINONI, C. 1990. *Les interactions verbales Tome 1*, Paris, Armand Colin.
- MORROW, K. 1979. « Communicative language testing: revolution or evolution ? » in BRUMFIT, C. – JOHNSON, K. (eds.) , pp 143-157.
- SAUSSURE, F. 1916. *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, ancienne édition.
- SPRINGER, C. 1999. « Comment évaluer la compétence de communication dans le cadre d'une interaction spécifique : de quel type de critères pragmatiques avons-nous besoin ? » in *Les Cahiers de l'APLIUT* A. 1999, vol. 18, n° 3, pp. 23-44.
- SPRINGER, C. 2002. « Recherches sur l'évaluation en L2: de quelques avatars de la notion de compétence », in Castellotti V. & PY B. (coord.), *La notions de compétence en langue*, no 6, ENS Editions, Paris, pp. 61-73.
- TAGLIANTE, C. 2005. *L'évaluation et le CECR*, Paris, CLE International.
- TRAVERSO, V. 1999. *L'analyse des conversations*, Paris, Nathan.

Conventions de transcription

Conventions	Phénomène	Exemples
A, AB, ABC ? ((à B)) au début du tour	1 Participant 1a Participant identifié 1c Participant non identifié 1d Participant adressé	CAR ? CAR ((à SAN))
=	2 Tour de parole 2b Enchaînement immédiat (latching)	CAR ça va= SAN =non
[.]	2c Chevauchement (début et fin du chevauchement sont indiqués)	CAR ç[a] va/ SAN [n-]
((action: description de l'action))	3 Action	CAR j'avais pas le temps ((fait signe à SAN))
Blanc dans la colonne participant	4 "Événement extérieur"	((un coup de tonnerre retentit))
Orthographe adaptée raisonnable (inaud.) ou (inaudible) entre parenthèses entre parenthèses, séparés par barre : (pas d'espace avant) - (pas d'espace avant, espace après) .h, h :, h:: h, h :, h::	5 Structure segmentales (SLS) 5a Relation phonie-graphie 5b' SLS inaudibles 5c SLS incertaines 5d Alternatives 5e Allongement 5f Troncation 5g Aspiration 5h Expiration, soupir	CAR j'suis là CAR (inaud.) ou xxx CAR (minima) CAR (parce que / car ce que) CAR t'es::: CAR je retr- CAR .h je tr- CAR h::
(.) (0.7)	6 Pauses micro pause (inférieures à 0,3 s) pauses supérieures à 0,3 chronométrées	
<((description)) bla bla bla> Les signes <> délimitent le segment concerné. La production est décrite entre deux parenthèses. Note : d'autres productions sont transcrites	7 Production non morphémique	CAR <((en riant)) crois- tu> que : CAR pf::
/ \, si montée et chute forte // \\ caPITALES	8 Prosodie 8a Montée et chute intonative 8b Saillance	CAR tu y vas/ (.) là-bas\\ CAR je MAN:ge
Décris entre doubles parenthèse	9 Comportements non verbaux, co-actionnels	COR ((pointe vers le fil))

Words: 6698

Characters: 44 520 (24,73 standard pages)

Yiru Xu

Université Lumière Lyon 2

15 parvis René Descartes,

69342 Lyon

Cedex 07

France

yiru.xu@univ-lyon2.fr

Bilingválny učiteľ alebo o útrapách vyučovania cudzích jazykov

Krzysztof Polok

Anotácia

Článok je zameraný na otázky bezprostredne súvisiace s činnosťami učiteľa anglického jazyka. Na základe zoznamu vytvoreného Andrewsom (2007) boli analyzované formy didaktického postupovania výskumnej vzorky ($N = 251$), pri čom bolo preukázané, že mnohé z otázok týkajúcich sa rodených hovoriacich učiteľov anglického jazyka (NS), ktoré opísal Andrews sa týkajú aj NNS. Vyskytujúce sa medzijazykové rozdiely v mentálnych lexikónoch L1 a L2 vo vzťahu ku skúmanej skupine NNS majú pomerne závažný vplyv na kvalitu ich profesionálnej práce a podobu mentálneho lexikónu L2 ich žiakov.

Kľúčové slová
učiteľ anglického jazyka, mentálny lexikón, jazykové povedomie

Osoby, nezasvätené do problematiky špecifík učiteľskej činnosti môžu považovať činnosť učiteľa na vyučovanie za nie príliš komplikovanú. Učiteľ je tu definovaný ako osoba, ktorá disponuje odbornými znalosťami a je schopná tieto znalosti účinne odovzdávať študentom. Táto definícia je vo veľkej miere založená na klasicky zaužívanom chápaniu edukačnej činnosti učiteľa a veľmi sa neodlišuje od opisu osoby učiteľa, ktorý pred mnohými rokmi navrhoval Platón (Phillips, Soltis, 2004: 21-24). Hlavným a zásadným rozdielom je fakt, že v súlade s Platónovým názorom hlavným cieľom edukačnej činnosti učiteľa bolo reprodukovať nemenné, nedeliteľné a nerozšíriteľné poznatky. V súčasnosti sa už povoľuje taktiež možnosť dopĺňania nových informácií, ako aj zlepšovanie spôsobov odovzdávaných poznatkov, ktoré sa deje na základe technicko-vzdelávacích inovácií rôzneho druhu (Hašková, 2004; Hašková et. al., 2011). Napriek tomu sa často zabúda na fakt, že práca učiteľa znamená celý rad precíznych operácií počas ktorých predmetom i poľom pôsobnosti je mysel' študenta. Z toho dôvodu (v mnohých prípadoch) edukačná činnosť rôzneho typu môže byť porovnaná (samoarezime metaforicky) s prácou kardiologa alebo mozgového neurochirurga - v oboch prípadoch iba jeden neprecízny čin môže spôsobiť nepredvídateľné následky.

Učenie sa je vedeckým oborom, výučba - umením.

Vyššie uvedené slová, ktoré vyslovil jeden z popredných tvorcov behaviorálnej teórie – B.F. Skinner (1954: 86-97) pred viac než päťdesiatimi rokmi sú aj v dnešnej dobe stále aktuálne. Pokiaľ je proces učenia sa založený na psychologicko-kognitívnej činnosti (v širšom zmysle tohto pojmu), tak proces vyučovania je umením už len z toho dôvodu, že znamená včítanie sa do percepčných schopností žiakov a následné využívanie takých foriem odovzdávania informácií, aby sa stali skutočne účinným nástrojom prenosu obsahu poznatkov. Objavuje sa tu teda pojem interakcie (Goffmann, 1971: 14) a vyučovací proces je chápány ako proces dorozumievania sa, v ktorom sa veľmi jasne objavuje element hereckej hry. Pokiaľ odovzdávanie informácií (v akejkoľvek forme) druhej osobe môže byť uznané za spôsob komunikácie prebiehajúci v súlade so všeobecne priyatými kritériami komunikácie, vyučovanie tieto kritériá úplne napĺňa. Na základe teórie interakcionizmu, ktorú vytvoril Goffman, vyučovací proces znamená potrebu včítania sa do roly kultúrne definovanej ako „učiteľ“ a postupujúcej v súlade s jestvujúcimi, okrajovo definovanými kritériami t.j. formami spoločnej akceptácie. Učiteľ sa tu zúčastňuje na „dramaturgickom predstavení“, v ktorom on i žiaci hrajú herecké roly

(Dobek-Ostrowska, 1999: 60). Rola režiséra predstavenia tohto typu, ktorým je taktiež učiteľ (Rogers, Richards, 2001: s. 34), je z didaktického hľadiska nemenej významná a vysvetľuje kvalitu talentu učiteľa a o kvalite didaktických výsledkov, ktoré dosiahol.

V tejto súvislosti je potrebné opísať rolu učiteľa cudzích jazykov, a to z pohľadu žiaka (a jeho rodičov) a taktiež aj z pohľadu samotného učiteľa. Takýto opis je potrebné začať špecifikáciou edukačnej činnosti. Vzhľadom na to, že táto činnosť je zásadne činnosťou založenou na odovzdávaní poznatkov, žiaci, rovnako ako aj ich rodičia, očakávajú, že každá vyučovacia hodina prinesie jej účastníkom odborné vedomosti, zhodné s téhou podanou učiteľom a špecifíkami predmetu. Takýmto spôsobom by mala každá hodina geografie priniesť žiakom konkrétnu časť nových geografických poznatkov, na hodine história by žiaci mali byť obohatení ďalším dielom historických poznatkov a na cvičeniach z chémie by mali spoznať nové zákonitosti chémie. Žiaci prítomní na hodinách cudzieho jazyka teda očakávajú, že podobným postupom získajú prístup k množstvu informácií (v širšom zmysle k poznaniu), ktoré im pomôžu zvládnuť daný jazyka. V mnohých prípadoch žiaci očakávajú, že vyučovacie hodiny im budú ponúkať poznatky do takej miery, že budú schopní pomocou získaných jazykových vedomostí voľne komunikovať v cudzom jazyku. V tomto tvrdení sa však objavuje nezrovnalosť. Žiadna hodina cudzieho jazyka (nie hodina o cudzom jazyku) nemôže študentom poskytnúť odborné poznatky takého druhu, aké dostávajú na hodinách geografie, história alebo chémie. Účelom jazykovej hodiny nie je učenie o jazyku, ale učenie jazyka (čiže komunikácia žiakov v cieľovom jazyku; jazyku, ktorý žiaci poznávajú). Takáto špecifikácia znamená, že odborné poznatky ako napr. informácie o formách gramatického a/alebo lexikálneho systému sú jediným základom pre ďalšie činnosti, ktoré formujú ich komunikačné kompetencie. Z uvedeného vyplýva, že odborné vedomosti o jazyku teda nie sú konečným výsledkom edukačných činností, t.j. zvládnutie konkrétnych časť poznania, ale iba prostriedkom k dosiahnutiu cieľa. Z tejto situácie teda vyplýva ďalší problém vo vykonávaní práce učiteľa a žiaka (Malá a Hašková, 2012; Gadušová, 2007). Výučba cudzích jazykov je natoľko špecifická, že sa od žiaka očakáva systematické úsilie zvládnuť (na základe internalizácie) poznávané lexikálne a/alebo syntaktické štruktúry a vykonávanie množstva rôznych činností, ktoré uvádzajú a fixujú konkrétné jazykové problémy. Učiteľ by mal vedieť, že rôzne formy vplyvu na kognitívny systém žiaka sú vždy relatívne a závisia od množstva faktorov psychologickej a/alebo sociálnej podstaty. Názor, že žiakom postačí len jeden spôsob prezentácie učiva (čo prináša pozitívne výsledky na hodinách geografie, história alebo chémie) viedie v konečnom dôsledku do neúplného zvládnutia konkrétnych jazykových vedomostí žiakmi a do výskytu rozličných informačných medzier. Učiteľ cudzích jazykov nemôže byť spokojný, ak počas výučby prezentoval žiakom štrukturálne princípy fungovania daného jazykového javu a následne takéto predstavenie podoprel (na základe princípu spätnej väzby) banálnymi príkladmi daného javu z pracovného zošita, pretože výsledky takéhoto postupu budú vo väčšine prípadov ďaleko od očakávaných výsledkov. Pokial vedomosti nie sú dostatočne upevnené, systematizované a zafixované počas vyučovacích hodín, napríklad prostredníctvom rôznych spôsobov „pripomínania“ žiakom počas bežných opakovacích hodín, úplne nepreniknú do internalizujúcej vrstvy žiakov. Ak žiak takto získané vedomosti považuje za nevyhnutne potrebné iba k práci s daným textom, tak neskôr podľahnu postupnej deformácii a nakoniec ich žiak zabudne. Takáto situácia skutočne nastane, pretože nie každý žiak z rôznych dôvodov rozumie pojmu „učenie sa jazyka“, a vo viacerých prípadoch ho zaraďuje do kategórií, v ktorých pri hodnotení vyberá z možností typu „viem-neviem“. Žiak si často uvedomuje, že „ovláda“ daný štrukturálno-lexikálny problém, pretože bol schopný počas hodiny cudzieho jazyka vypracovať konkrétn

cvičenia z učebnice (tento fakt pre neho vytvára dojem pozitívnej späťnej väzby) a následne získal názor učiteľa, ktorý potvrdil správnosť jeho výsledkov na hodine. Ak by sa však (čo môže byť aj špecifický druh internalizačného testu) žiak svojvoľne vrátil po istom čase ku konkrétnym cvičeniam, ktoré predtým vedel sám vypracovať, v mnohých prípadoch sa určite strelne s problémami súvisiacimi so správnym vyplnením cvičení. V takomto prípade je zrejmé, že žiak vedomosti zabudol a je teda nútensky znova si konkrétny materiál preštudovať, s cieľom osvojiť si ešte raz zabudnuté informácie.

Uvedeným situáciám je však možné predchádzať, a to tým, že proces práce žiaka na hodine cudzieho jazyka bude zodpovedne premyslený. Takéto činnosti si vyžadujú zo strany učiteľa využitie veľkého množstva znalostí z oblasti všeobecnej pedagogiky, ktoré (po skombinovaní s jazykovými znalosťami sa dotykajú špecifick daného jazyka) napomôžu učiteľovi vytvoriť taký plán hodiny cudzieho jazyka, ktorý bude brať do úvahy individuálne kognitívne potreby každého žiaka. Vzhľadom na to, že každý žiak je samostatnou psycho-kognitívnu jednotkou, pre učiteľa to znamená nielen nevyhnutnosť poznáť individuálne potreby (rôzneho druhu) každého žiaka, ale musí aj vedieť prispôsobiť svoje edukačné činnosti tak, aby v omnoho väčšej miere prihliadali na individuálne potreby žiakov. Proces, v ktorom si žiaci vytvárajú mentálny lexikón nového jazyka je dlhotrvajúci, vyčerpávajúci, netolerujúci žiadne skracovanie činností a vyžaduje si značné intelektuálne a znalostné zaangažovanie sa z oboch zúčastnených strán – zo strany žiaka i zo strany učiteľa a nie je možné ho ohraničovať na niekol'ko, často náhodne vybraných jazykových cvičení, ktoré sa žiakovi podarilo vypracovať.

1. Fungovanie vedomostného aparátu z hľadiska učiteľa cudzieho jazyka.

Vedomosti sú významou súčasťou ľudského fungovania. V súlade so všeobecne prijatými predpokladmi mnohých teoretikov vedy (Deweya, Feursteina, Wygotského, Banduru, Piageta) človek, ktorý nedisponuje vedomosťami, nie je schopný prežiť v (nielen) súčasnom svete, pretože podmienka sine qua non pre neho predstavuje skúsenosť už získanú, neustále opakovanej, fungujúcu a uloženú v dlhotrvajúcej pamäti. Takýmto spôsobom je každá ľudska jednotka schopná prijímať rôzne rozhodnutia, súvisiace s vlastným fungovaním, pretože jej to umožňuje mať zdroj svojich skúseností spoľahlivo uložený v pamäti. Ako uvádzajú Dewey (in Phillips, 2004: 38), množstvo skúseností, ktoré človek získa počas kontaktu s okolitou realitou, má priamy vplyv na kvalitu a zmysluplnosť prijímaných rozhodnutí. Pokial' človek už nedisponuje istými vedomosťami, musí tak zakladáť svoje rozhodnutia jedine na vedomostach, ktoré reálne má, čo môže v určitých prípadoch vyústiť do nielen neúplného, ale za určitých podmienok aj nebezpečného konania. Môžeme teda konštatovať, že získavanie nových skúseností rôzneho druhu by malo byť akousi osou ľudskej existencie, osou, ktorá podmieňuje možnosti fungovania človeka v konkrétnom prostredí. V tejto súvislosti sa náhle objavuje potreba hľadania (i nájdenia) nástroja, pomocou ktorého by bol človek schopný rýchlo a efektívne získavať všetky nové skúsenosti. Človek nie je v skutočnosti schopný (čo sa v podstate od neho očakáva) samostatne získať natol'ko dôležitú časť skúseností, aby do istej miery komfortne (pri celej relatívnosti pojmu) vedel fungovať vo svete, v ktorom sa mu každý deň ponúkajú ohromné množstvá nových vedomostí, s ktorými by sa mal vysporiadať a následne ohodnotiť ich prínos vo vzťahu k sebe samému.

Kultúra, v ktorej človek funguje, vymyslela a vhodne prispôsobila k situácii nástroj, ktorý môže byť využívaný pri zbere a hodnotení získaných vedomostí (Zelenická, 2012). Takýmto nástrojom je jazyk, ktorý sa chápe ako univerzálny systém znakov – kódov a ktorý pomáha užívateľom danej kultúry pri správnom opise lokálnej reality, v ktorej sa momentálne nachádzajú. Tento systém kódov – znakov je

systémom, ktorý je opisovaný a aj opisujúci, čo na jednej strane znamená, že konkrétnie usporiadanie znakov – kódov (fonetické a/alebo grafické) opisuje (naznačuje) daný jednotkový designát skutočnej reality, a na druhej strane zasa informuje, že každý z kultúrnych znakov, ktoré jestvujú v danom kultúrnom systéme znakov - kódov môže byť využitý na opis iného konkrétneho kultúrno-reálneho javu (napr. systém znakov – kódov, ktorý sa v rámci kultúry používa na opis malého mačiatka, môže byť taktiež quasi-metaforickým pomenovaním mladej, sexuálne atraktívnej ženy, pričom kultúrno-sémantické významy v obidvoch prípadoch vyjadrujú záujem použiť istú sekvenčiu správania, t.j. nachádzať potešenie v prvinutí a hladení kultúrou určených designátov). Aj keď uvedený príklad môže slúžiť ako ilustrácia dobre zdôvodneného kultúrneho sexizmu, pomerne jasne poukazuje na dvojzmyselnosť jestvujúceho kultúrneho systému znakov – kódov. V tejto súvislosti pomenovanie znamená formálne priradenie konkrétnej kultúrnej udalosti do reťazca znakov – kódov a toto označenie následne umožňuje používateľom daného kultúrneho systému využívať metaforicko-metonymické operácie rôzneho druhu. Cieľom takéhoto využitia je opísť akýkoľvek segment kultúry za pomoci iného, tradične na opis využívaného javu kultúrneho reťazca znakov – kódov, ak osoba navrhujúca využitie takej operácie preukáže existujúcu logickú zhodu medzi oboma kultúrnymi javmi. Tento jav je neoddeliteľnou súčasťou opisu jazyka každej kultúry a viedie k vzniku kultúrne podmienených sémanticko-jazykových rozdielov medzi rôznymi kultúrnymi systémami (pozri hypotéza Sapir a Whorf, In: Kramsch, 1998: 13-14).

Vyššie načrtnutá situácia diskutovanej problematiky výrazne poukazuje na rad problémov, s ktorými sa musí vysporiať nielen samotný žiak, ale aj každý učiteľ cudzieho jazyka. Na jednej strane musí žiak rozumieť, že vzťahy medzi dvoma (alebo viacerými) jazykmi sa budú vždy zakladáť na podmienke ekvivalencie, a na strane druhej, každý učiteľ jazyka musí byť schopný dosiahnuť, aby si žiaci túto situáciu uvedomili (Malá, 2012). Okrem iného to vyjadruje uplatnenie celej série činností poukazujúcich na kontextovú súvislosť každého z pojmov tvoriacich jazykový systém. Tento jazykový systém popisuje všetky kultúrne javy z pohľadu používateľov danej kultúry, počas ktorého by bol žiak schopný dosiahnuť a kognitívne zafixovať existenciu kultúrno-opisnej rozlijujúcej charakteristiky a taktiež znamená zodpovedné naprojektovanie série postupov didaktiky cudzieho jazyka, ktoré žiakovi umožňujú internalizáciu všetkých, pre daný jazykovo-kultúrny systém (a taktiež pre kvalitu komunikácie v konkrétnom systéme) dôležitých štrukturálno-sémantických rozdielov, ktoré sa objavujú medzi oboma jazykmi.

V tomto prípade významnú úlohu zohráva explicitná veda, ktorú by mal učiteľ ovládať - didaktika cudzích jazykov. Táto veda sa nezaoberá len problémami súvisiacimi s odpoveďou na otázku: Ako učiť?, ale taktiež aj odpoveďou na dôležitú otázku: Čo učiť? Na jednej strane tu teda hovoríme o rade základných didaktických zásad, na druhej strane zas o množstve otázok, ktoré sa týkajú individuálnych jazykových projekcií každého učiteľa cudzieho jazyka (Andrews, 2007: 32). Najdôležitejšia z nich je otázka jazykového povedomia učiteľa cudzích jazykov, čiže jav, ktorý sa vo veľkej miere odlišuje od otázok o všeobecnom povedomí o jazyku (Andrews: 2007). Všeobecné povedomie o jazyku je podľa Bachmana (1990: 88) jazykovou kompetenciou, a podľa Bakera (1997: 33) komunikačnou kompetenciou. Jazykové povedomie učiteľa je teda spôsob využívania svojho implicitného stupňa znalostí jazyka učeného počas kontaktov učiteľa s objektom učenia, čiže žiakom. Obidva termíny rovnako označujú taký druh kompetencii, ktorý umožňuje užívateľovi daného jazyka odovzdávať informácie počas využívania zásob mentálneho lexikónu jazyka objektívne slabšieho.

V tejto súvislosti sa objavuje otázka týkajúca sa vplyvu učiteľovej osobnej moci jazyka (t.j. individuálneho kompetečno-lingválneho potenciálu) na rýchlosť

a efektívnosť výstavby zodpovedajúcej úrovne komunikačnej kompetencie žiakov. Ked' zoberieme do úvahy fakt, že úroveň komunikačnej kompetencie žiaka záleží rovnako od radu vonkajších faktorov (takých ako napr. ustálená úroveň vystavenia žiaka jazyku) a vnútorných faktorov (napr. spôsob projekcie jazykovej hodiny v triede), objavuje sa tu otázka, ktorá sa týka hodnotiaceho významu spomenutých, ale aj ďalších didaktických faktorov počas práce žiaka s jazykom. Za predpokladu, že napríklad expozícia žiaka jazyku môže byť regulovaná nielen za pomocí administračných, ale aj meta-administratívnych foriem, resp. pravidiel, ktoré závisia rovnako od žiaka ako aj učiteľa, vidíme, že všeobecne prezentovaná úroveň komunikačnej kompetencie žiakov v pomerne značnej miere závisí od plánu jazykovej hodiny, ktorému podlieha žiak počas výučby cudzieho jazyka. Na jednej strane to závisí od samotnej „myšlienky na učenie“, ktorej autorom je učiteľ, a na druhej strane od úrovne jazykového povedomia učiteľa. Explicitné vedomosti, ktoré prezentuje učiteľ, sú v značnej miere výsledkom predchádzajúcej, zodpovedne realizovanej osobnej skúsenosti učiteľa s jazykom, a tiež znamenajú, že počas hodín jazyka sa objavujú edukačné činnosti výrazne podporujúce nielen spôsoby a techniky učenia sa daného jazyka, ale taktiež jeho využívanie v komunikácii. Práca učiteľa v triede slúži k dôslednému budovaniu mentálneho lexikónu žiakov, ktorí si takýmto spôsobom rozširujú nielen informácie týkajúce sa deklaratívnych vedomostí (ktoré pomocou jazyka opisujú kultúrne zaužívané javy a skúsenosti), ale aj vedomosti procedurálne, teda tie, ktoré sa využívajú k opisu všeobecne vnímanej reality, stratégii a procedúr, vyskytujúcich sa v jazyku. Ked'že výučba druhého jazyka sa väčšinou začína v momente, keď žiaci už zvládli zásady opisu reality pomocou materinského jazyka, tak úroveň povedomia o učenom jazyku u učiteľa bude (mala by byť) zbraňou, ktorá má ochrániť žiaka pred rôznymi druhami jazykových chýb, súvisiacimi s javom interferencie, často znemožňujúcej žiakovi nadobudnúť komunikačnú kompetenciu na relativne vysokej úrovni. Vtedy by mal učiteľ vedieť, akým spôsobom môže žiak využiť implicitné vedomosti (a taktiež objavujúce sa rozdiely a podobnosti medzi L1 a L2), ktoré nadobúda počas hodiny a ktoré súvisia s poznávaním jazykom k úspešnému zvládnutiu komunikácie, a kedy je zasa spôsob odovzdávania poznatkov nepostačujúci a/alebo dokonca nežiaduci. Tvrdenie, že jazykové povedomie učiteľa je dôležitým faktorom, ktorý pomáha, alebo aj bráni žiakovi pracovať s jazykom, stanovuje významný vedecký problém, ktorého riešenie môže pomôcť žiakom v učení sa cudzieho jazyka.

2. Jazykové povedomie učiteľa - súčasť didaktiky cudzích jazykov.

Definície jazykového povedomia učiteľa sa nachádzajú vo viacerých odborných publikáciách, napr. VanLier, 1996, 1995; Carter, 1994; Sinclair, 1985 a in. Za najadekvátniešiu možno považovať definíciu predloženú Andrewsom (2007). V súlade s jeho definíciou, jazykové povedomie učiteľa sa nevzťahuje výlučne k formálnym záležitosťam, ale zachytáva omnoho širší okruh, ktorý začína kultúrnymi poznatkami, pokračuje otázkami pragmatiky jazyka a končí informáciami, ktoré súvisia s odovzdávaním kontextových vlastností konkrétnych pojmov jestvujúcich v kultúre. Andrews (2007: 35) dokonca uvádzá detailný zoznam dvanásťich ilustračných otázok o stupňoch oboznámenia sa učiteľa s jazykom. V súlade s predstaveným zoznamom, učiteľ, ktorý vykazuje nie príliš vysoký stupeň jazykových znalostí nedokáže správne fungovať v jazykovej triede, v ktorej sú žiaci s rôznymi úrovňami komunikačnej kompetencie. Z toho dôvodu sa Andrewsov názor zhoduje s názorom Leecha (1994: 18) a taktiež aj Thornburyho (1997: xii), ktorí presne vymenúvajú, čo učiteľ s nízkym stupňom jazykových znalostí nebude schopný v triede vykonávať. Bez ohľadu na to, či sa - na základe predchádzajúcich výskumov od Robinsona a Longa (1991: 45-46) prenesie pozornosť na preferovaný štýl výučby

jazykov, alebo na konečné výsledky práce učiteľa (v súlade s predpokladom Larsen-Freemanovej, 2002: 104), premenná vyjadrujúca jazykové znalosti učiteľa bude v každom prípade zohrávať dôležitú úlohu počas získavania jazykových znalostí u žiakov v každom štádiu vyučovacieho procesu. Vo vymenovaných situáciach bude jazykové povedomie učiteľa zohrávať dôležitú kvalifikujúcu úlohu, bezprostredne vplývajúcu na štýl práce a jazykové postupy žiakov.

1. Znalosť gramatickej terminológie.
2. Chápanie pojmov spojených s určitým výrazom.
3. Uvedomovanie si jazykovo-významových rozdielov vyskytujúcich sa v procese komunikácie.
4. Schopnosť analýzy jazykových foriem a reflexie týkajúcej sa ich fungovania.
5. Schopnosť triedenia jazykových foriem pre ciele výučby.
6. Schopnosť analýzy jazyka z perspektívy žiaka.
7. Schopnosť predvídať u žiakov možné štrukturálne ľažnosti rôzneho druhu.
8. Schopnosť vysvetliť žiakom ich spontánne otázky týkajúce sa štruktúry jazyka.
9. Schopnosť postaviť sa do situácie žiaka, ktorý sa snaží vyrovnať s jazykovými problémami.
10. Schopnosť vysvetliť syntaktické otázky bez používania komplikovaného meta-jazyka.
11. Vedomie správneho použitia a schopnosť jednotliво vyhodnotiť (ne)správne použitie určitého gramatického pojmu/štruktúry.
12. Citlivosť na spôsob fungovania gramatických pojmov/štruktúr v jazyku.

Tab. 1: Didaktické očakávania u učiteľov cudzieho jazyka (podľa Andrewsa, 2007: 35)

V rámci Andrewsovoho zoznamu didaktických faktov považovaného za meradlo jazykového potenciálu každého učiteľa cudzieho jazyka, je potrebné poukázať na skutočnosť, že každá položka zoznamu je dôležitá, pretože bezprostredne vplýva na kvalitu produkcie jazyka u žiakov. Napríklad, učiteľ, ktorému robí problém rozlišovať jednotlivé sémantické významy pojmov (bod 3 v tab. 1) používané v komunikácii so svojimi žiakmi, nebude schopný dané rozdiely žiakov naučiť, čo spravidla povedie k situácií, keď samotní žiaci nebudú schopní významy rozlišovať. Z tohto dôvodu sa musí objaviť veľa z charakteristik lingua franca, napr. črta heslovitého opisu reality. Takáto schopnosť viedie k tomu, že žiaci v komunikácii používajú isté hybridné formy, čo v krajných prípadoch môže u žiakov vyvolať väčšie, alebo menšie problémy dorozumievaní a v ich pokusoch komunikovať s ďalšími užívateľmi daného cudzieho jazyka.

Podobné závery možno konštatovať počas analýzy každého z Andrewsových bodov zoznamu, ilustrujúcich formy pomery didaktického potenciálu učiteľa cudzieho jazyka. Ak vezmeme do úvahy fakt, že hlavnými aktérmi na každej hodine cudzieho jazyka sú žiaci, a učiteľ v mnohých prípadoch plní funkciu mentora, dozerajúceho na ich prácu, tak sa preukáže, že jazykové kompetencie učiteľa sa nemôžu ohraničovať len na otázku citlivosti na jazyk v zmysle sensu stricte, ale ktorá sa vzťahuje aj na sféru premysleného odovzdávania týchto informácií žiakom, a ktorá zohráva dôležitú úlohu v každom momente výučby cudzieho jazyka. Dokonca aj učiteľ s vysokým stupňom citlivosti na jazyk, nebude môcť v dostatočnej miere odovzdať svojim žiakom vedomosti, čo im spôsobi problém s internalizáciou vedomostí (tab. 1 bod 9).

Pri analyzovaní Andrewsovoho zoznamu dôležitú úlohu zohráva poradie didaktických udalostí. Kedže tento zoznam je výsledkom anketového výskumu jeho autora (Andrews diskutoval túto problematiku s osobami, ktoré pripravujú rodených anglicky hovoriacich na prácu učiteľa anglického ako cudzieho jazyka), možno

s istotou tvrdíť, že všetky informácie nachádzajúce sa na zozname zohrávajú dôležitú úlohu počas vytvárania jazykovej (aj didaktickej) zručnosti učiteľa anglického jazyka. Je zrejmé, že pri vytváraní potenciálu cudzieho jazyka je potrebné zvážiť predovšetkým otázku týkajúcu sa toho, že učitelia väčšinou nie sú rodení hovoriaci cudzieho jazyka. Pritom je potrebné dôrazne vymedziť hranice všeobecnej akceptácie uvedeného jazykového potenciálu, ktorý je nevyhnutný k práci so skupinou na istej úrovni, napríklad je potrebné stanoviť potrebnú úroveň jazykového potenciálu tak, aby na rovnakej úrovni bola ustálená „citlivosť“ učiteľa na jazyk u učiteľov pracujúcich so skupinami začiatčníkov, ako aj v súvislosti so skupinami na vyššom stupni komunikačnej kompetencie, aby v každom prípade bol jazykový kurz účastníkmi ohodnotený pozitívne (Gadušová, 2007; Gadušová, Billíková, 2013). Na základe hierarchického poradia didaktických udalostí, ktoré majú vplyv na ustálenie potenciálu úrovne jazykovej kompetencie daného učiteľa cudzieho jazyka, Andrews poukazuje na to, ktoré lingvodidaktické elementy zohrávajú dôležitú úlohu počas učiteľovho profesionálneho plnenia pracovných povinností. Tým, že umiestňuje otázky, ktoré sa vzťahujú k pochopeniu pojmov týkajúcich sa konkrétnych lingvisticko-štrukturálnych opisov na druhé (vysoké) miesto poukazuje na to, že je dôležité brať do úvahy kognitívne možnosti učiteľa jazyka, ktorý by mal vedieť (a vysvetliť svojim žiakom), prečo použitie daného termínu je v danej situácii sémanticky najvhodnejšie a ako zmeniť význam logického sémantického situačného popisu, ak použili iný (sémanticky blízky) termín. Obdobný návrh umiestnil Andrews aj v bode 4 svojho zoznamu (Tab. 1).

Táto situácia znamená, že Andrews, vedomý si zodpovednosti, akú nesie učiteľ cudzieho jazyka za výsledky svojho pedagogického konania, zdôrazňuje vznikajúcu logickú súvislosť medzi úrovňou jazykovej kompetencie učiteľa a komunikačnej kompetencie jeho žiakov. Toto zdôraznenie je spojené s už uvádzaným názorom Thornburyho (1997:xii), ktorý špecifikuje svoj názor o tom, čo učiteľ jazyka nebude schopný robiť, keď úroveň jeho jazykového povedomia nie je príliš vysoká (napr. sa môže vyskytnúť problém s dobrým a vhodným plánovaním vyučovania, neveľké interpretačné možnosti tých častí učebných osnov, na ktorých sú založené didaktické činnosti s použitím učebníc; nedostatok motivačných schopností pri vyjasňovaní podstaty poznania a zvládnutia špecifických lexikálno-štrukturálnych vzorcov, ako aj slabá perspektíva presvedčiť žiakov o všeobecných jazykových cieľoch, teda učiť sa jazyk počas celého života, a pod.) Takýmto spôsobom, na základe Andrewsovo zoznamu, úroveň potenciálu povedomia o jazyku každého učiteľa sa stáva premennou, ilustrujúcou jeho celú pracovnú činnosť. Čím vyššia je úroveň znalostí cielového jazyka u učiteľa, tým lepšia je kvalita učenia tohto jazyka; čím viac možnosti plnšieho chápania pozície žiaka na hodine, tým vhodnejšie spôsoby didaktickej činnosti učiteľ počas hodín používa. Učiteľ by mal nielen vedieť, prečo konkrétné lexikálno-štrukturálne riešenie bude v danej chvíli odovzdávania vedomostí najvhodnejšie, ale taktiež aké didaktické techniky by mal použiť, aby umožnil svojim žiakom úspešné zvládnutie lexikálno-syntaktických riešení. V tejto súvislosti, typ a intenzita inputu zo strany učiteľa počas určitej vyučovacej jednotky, ale aj počas dlhšieho obdobia vyučby cudzieho jazyka sú v značnej mieri založené (okrem iných podstatných elementov) na kvalite jazyka, ktorým disponuje učiteľ, čiže na konkrétnej úrovni jeho bilingvizmu.

3. Bilingvismus nenatívneho učiteľa cudzieho jazyka

Z vyššie uvedeného vyplýva, že je nevyhnutné zaoberať sa otázkami, ktoré sú spojené s bilingvizmom učiteľa jazyka a považovať ich za významný prvok ovplyvňujúci profesionálnu prácu učiteľa a to predovšetkým vtedy, keď je takýmto učiteľom osoba (naopak ako v analyzovaných výskumoch Andrews), ktorá má

spravidla vyšší potenciál mentálneho lexikónu zdrojového jazyka (L1) ako cieľového jazyka (L2), teda osoba Andrewsom označovaná ako nenatívny hovoriaci (NNS). V tomto kontexte, skutočné (mimojazykové) vedomosti takého učiteľa sú pretvorené na sériu oddelených vedomostí deklaratívno-procedurálneho typu, zvlášť v rozsahoch L1 a L2 (Singleton, 2000: 248). Znamená to, že v obidvoch mentálnych lexikónoch sa musia objaviť internalizované lexikálno-štrukturálne série vzťahujúce sa ku konkrétnym mimojazykovým javom. V závislosti na stupni vzájomnej sémanticko-štrukturálnej konfrontácie a hĺbky úrovne internalizácie uvádzaných určení v obidvoch jazykových rozsahoch, umožní jazykový monitor navrhovaný Krashenom (1983) (viac alebo menej) plné využívanie konkrétnych štruktúr komunikačného procesu v rozsahu každého z daných jazykov. Ustálená úroveň bilingvizmu tak umožňuje využiť určité kontextovo opodstatnené lexikálno-gramatické formy existujúce v rámci kultúry bez ohľadu na existujúce ekvivalentné formy druhého jazyka. Osoba používajúca určitý jazyk vie, že takéto kontextovo umiestnené formy môže použiť, čo v konečnom dôsledku viedie k správnemu pochopeniu obsahu určitej informácie príjemcom tejto informácie. Tieto vedomosti však nie sú bezpodmienečne neobmedzené, nakoľko sú závislé od úrovne relativnej internalizácie spomínaných lexikálno-gramatických štruktúr v oblasti L1 a L2. Takáto situácia znamená, že sa musí vyskytnúť premenná, podmieňujúca úroveň autentickej komunikačnej voľnosti, ktorú je možné nazvať jazykovým povedomím jedinca (podľa Carterovej taxonómie, 1994:5). Takáto premenná bude určovať konkrétnu úroveň komunikačného povedomia určitej osoby, teda to, čo bude takáto osoba považovať za skutočne kontextovo správne použitie jazyka. Nepôjde tu o to, do akej miery sa spôsoby použitia jazyka líšia od skutočne existujúcich kultúrnych pravidiel jeho používania, ale o to, čo daná osoba považuje za správne použitie (v tomto rozsahu budú aj napr. sekvencie, ktoré sú výrazne neautentické, prevzaté z druhého z daných jazykov, ale považované danou osobou za autentické). Tu je potrebné vylúčiť tie situácie, v ktorých je možné sledovať výrazné pôsobenie prekladateľského mechanizmu (Hamers, Blanc, 2003: 169), teda situácie, keď je jav interferencie výrazne zreteľný a pocítovaný inými účastníkmi komunikačného kontraktu, predovšetkým vtedy, keď úroveň komunikačnej kompetencie príjemcov informácie je relativne vysoká. To však neznamená, že hlavné komunikačné obsahy nebudú v situácii ovplyvnenej prekladateľským transferom odovzdané Aj keď bude výrazným spôsobom narušený celý rad gramatických a/alebo lexikálnych pravidiel, komunikačný obsah (často v zlomkovitej podobe) bude príjemcom informácie priyatý a pochopený. Ide tu skôr o čo najpresnejšie odovzdanie autentických myšlienok premenených do podoby informácie, a to vo chvíli, kedy tvorca týchto myšlienok verí, že sa celý obsah ním použitých lexikálnych a gramatických pravidiel potrebnych pre utvorenie danej informácie nachádza v kultúrnej oblasti L2. V tomto zmysle hovoríme o tom, čo sa zvykne nazývať ‘jazykovým citom’ tvorcu informácie, teda jazykovým povedomím jedinca. Otázka, nakoľko je tento ‘jazykový cit’ správny, je ďalším problémom, na ktorý je potrebné hľadať riešenie.

Skúmanie vyššie uvedenej situácie, ktorá má významný vplyv na kvalitu práce učiteľa a taktiež aj na žiaka (ktorý je v podstate závislý na koncepcii učiteľom naprojektovaných jazykových hodín), si vyžaduje viacero dobre zohratých (správne naprojektovaných) výskumných postupov, ktoré by mali – na základe odporúčaní Andrewsia, alebo teoretických koncepcíí navrhovaných Singletonom (2000), Hamersom a Blancom (2003), alebo Aitchesonom (1997) viesť ku opísaniu, resp. k načrtnutiu jazykovej charakteristiky učiteľa cudzieho jazyka. Je táto charakteristika stále tak výrazne dvojfázová a pritom zložitá na jednoznačné určenie ako v práci Medgyesa (2003) alebo sa v rámci tohto problému niečo zmenilo? Zohral dokument s názvom „Spoločný európsky referenčný rámec pre jazykové znalosti“ (CEFR),

zavedený v roku 2003 ako príloha Lisabonskej zmluvy natoľko stimulačnú úlohu v utváraní vonkajších požiadaviek spojených s celým radom foriem vzájomnej jazykovej spolupráce učiteľa a žiaka, že je teraz možné hovoriť o novej kvalite práce učiteľa jazyka? Je čoraz viac zreteľnejší posun orientovaný na žiaka vo svete didaktiky cudzích jazykov, alebo návrhy, aby žiak o. i. využíval ponuku rôznych foriem dištančného jazykového vzdelávania znamená, že žiak pochopil podstatu učenia sa jazyka? Skutočne sa (v súvislosti s uvedeným) zvýšila osobná motivácia žiaka učiť sa cudzí jazyk natoľko, že pozícia učiteľa vo vzdelávacom procese bude plánovite oslabená? Alebo naopak, je potrebné v súlade s už uvedenou tézou Larsen-Freemanovej, ktorá poukazuje na vzájomný vplyv učiteľov a žiakov, sa nadalej zaoberať úlohami a funkciami učiteľa počas procesu jazykového vzdelávania? Ako bude vyzerat otázka jazykového povedomia učiteľa cudzieho jazyka v systéme predpokladajúca priori, že žiak bude sám hľadať kontakt s cudzím jazykom a učiť sa cudzí jazyk z dôvodu, že tento jazyk bude potrebovať pre realizáciu svojich osobných individuálnych cieľov? Uskutočnila sa v rámci otázky jazykového povedomia nejaká zmena, alebo je stále silným odrazovým bodom pre žiaka, ktorý chce rozšíriť svoje praktické znalosti v oblasti jazykového vzdelávania? Tieto, ale aj mnohé iné otázky odražajú iba niektoré z tém realizovaných výskumov, sú však – ako sa dá predpokladať – zásadným ukazovateľom cieľa a závažnosti prezentovaného výskumného projektu.

4. Opis a konštrukcia výskumu zameraného na určenie jazykovej charakteristiky učiteľa cudzieho jazyka (L2)

Základným cieľom výskumu bolo hľadanie odpovedí na otázky týkajúce sa úrovne profesionálnej odbornosti učiteľa cudzieho jazyka. Išlo o otázky spojené s individuálnou úrovňou „jazykového citu“ učiteľov a o otázky zhodujúce sa s Andrewsovými postulátmí úrovne učiteľovho jazykového povedomia L2. Výskumy mali okrem iného dokázať, či všeobecne negatívne hodnotenie práce učiteľa cudzích jazykov, ktoré bolo súčasťou správy poľskej Najvyššej kontrolnej komory (NIK) k tejto téme, sa skutočne opierajú na základe, ktorý umožňuje prijímať takéto vážne závery. Prostredníctvom výskumu sme hľadali odpovede na otázky týkajúce sa úrovne profesionálnej odbornosti učiteľov cudzích jazykov, vrátane úrovne postupov používaných v práci učiteľa L2, a taktiež aj spôsobov organizácie výučby, vzťahu k predmetu, pochopenia opodstatnenia jazyka, povedomia a profesionálnej zodpovednosti. Jazykový profil učiteľa cudzieho jazyka znamenal popis celkového edukačného konania učiteľa cudzieho jazyka, ktorý sa rozhodol pre prácu v náročnej, no spoločensky dôležitej profesií a chce pri tom záujemcom (žiakom) pomáhať pochopiť nový (pre nich cudzí) pohľad kognitívne prijímanej skutočnosti.

Na výskume sa zúčastnilo celkom 251 učiteľov zamestnaných na školách prvého a druhého stupňa vo viacerých mestách južnej a strednej časti Poľska. Výskum bol realizovaný v spolupráci s vojvodskými metodickými centrami (WOM) v Bielsku-Bialej a Opole a bol prezentovaný na troch konferenciach organizovaných cez IATEFL Poland (v Radom, Poznani a Starých Jablonkach). Výskum prebiehal v dvoch fázach: vstupný dotazník a empirický výskum, ktorý sa skladal z troch častí. Úlohou dotazníka bolo určiť úroveň vecnej kvality skúmanej populácie, zatial čo empirický výskum bol zameraný na určenie osobnej (priemernej) úrovne jazykového povedomia respondentov a na determinovanie ostatných aspektov podľa Andrewsa (Tab.1).

Na zistenie úrovne jazykového povedomia jednotlivých učiteľov a následne úroveň priemerného jazykového povedomia skúmanej populácie, teda rozdiel vyskytujúci sa medzi bežným jazykovým štandardom Wn (fungujúcim v kultúrnom okruhu L2) a štandardom Wa(x), ktorým sa označuje momentálne kolektívne

používanie vyučovaného jazyka („jazykový cit“) skúmaných osôb, sme použili nasledujúci vzorec:

$$R(mn) = Wa(x) : [W(n)xI(t)]$$

v ktorom $R(mn)$ znamená medzijazykové rozdiely, Wa Wn : momentálny štandard a prirodzený jazykový štandard, $Wa(x)$ – momentálny kolektívny výsledok každého vykonaného testu a $I(t)$ – počet vykonaných testov.

Týmto spôsobom boli získané údaje týkajúce sa úrovne „jazykového citu“ a úrovne momentálnej lexikálno-gramatickej kompetencie. Náš výskum sa opieral o návrhy obsiahnuté v záveroch výskumov W. Lamberta et al. (1992) týkajúcich sa oneskorenej imerzie žiakov kanadských škôl. Reliabilita testov pripravených na výskum bola overená metódou rozpolľovania (splithalf) (Komorowska, 1974: 35), ktorá vykázala vysokú diskriminačnú silu každého pripraveného testu.

Empirický výskum bol založený na troch druhoch jazykových testov, pričom v prvých dvoch mali respondenti zvoliť príslušné kontextové lexikálne frázy (v prvom teste zo štyroch uvedených možností) a správny kontextový preklad poľskej vety (v druhom teste z troch možností). Tretí test, ktorý skúmal znalosť gramatických štruktúr, uvedomenie si významových rozdielov, schopnosť analyzovať vyskytujúce sa jazykové formy a reflektovať ich štrukturálno-kontextové funkcie a ich vedomé používanie, ako aj schopnosť samostatne vyhodnotiť správnosť/nesprávnosť určitého výrazu alebo gramatickej štruktúry, bol zameraný na vyhľadanie siedmich chybných gramaticko-lexikálnych štruktúr v dodanom fragmente textu, napísanom učiteľom - rodeným hovoriacim. Skúmané osoby boli oboznámené s počtom chybných štruktúr. Nasledujúci krok spočíval v tom, že respondentom bola prezentovaná štruktúra, ktorú považovali za nesprávnu, a ich úlohou bolo napísať verziu, ktorá by sa tam podľa nich mala nachádzať. Za účelom odstránenia akejkoľvek sémanticko-štrukturálnej dvojzmyselnosti, každý z takto vyplnených exemplárov tretieho testu bol prekontrolovaný a schválený rodeným hovoriacim, ktorý bol zamestnaný v jednom z učiteľských kolektívov v južnom Poľsku. Rovnaký postup bol použitý aj vo vzťahu k dvom predchádzajúcim empirickým testom.

Dotazníkový prieskum pozostával zo šestnástich otázok, v ktorých mali respondenti určiť o. i. svoj vzťah k hodinám cudzieho jazyka, ktoré vyučujú, stupeň starostlivosti o úroveň vlastnej komunikačnej kompetencie a správnosť voľby jazykových štúdií (predovšetkým z hľadiska ich všeobecnej užitočnosti).

Výskum preukázal pomerne značné rozdiely medzi jednotlivými respondentmi, a to z hľadiska predpokladanej úrovne „jazykového citu“ skúmaných osôb, ako aj z aspektu ich postoja k vykonávanej profesii, najmä v prípade absolventov jazykových škôl a absolventov magisterského štúdia. U osôb, ktoré mali bakalársky titul, bola preukázaná o niečo nižšia úroveň komunikačnej kompetencie, ale zároveň si tito respondenti v nepatrne vyššej miere uvedomovali profesionálne charakteristiky vykonávanej práce. Na druhej strane u osôb, ktoré mali ukončené úplné vysokoškolské štúdium, bola preukázaná o niečo vyššia všeobecná kompetencia vyučovaného jazyka a zároveň pomerne výrazný pokles záujmu o vykonávanú prácu. Nakol'ko 70% respondentov malo 0 – 5 odpracovaných rokov, dá sa predpokladať, že väčšina z nich boli mladí učitelia cudzieho jazyka, ktorí v porovnaní s učiteľmi s dlhšou praxou (napr. viac ako 30 rokov), majú väčšie externé možnosti pracovať na udržaní úrovne znalosti jazyka. Táto skutočnosť tiež znamená, že by nemali prichádzať do styku s rôznorodými akognitívnymi formami jazykového vzdelávania a nemali by si príliš dlhú dobu zvykať na rôznorodé formy rutinných činností, ktoré majú rušivý vplyv na proces jazykového vzdelávania.

Výsledky získané dotazníkovým prieskumom nie sú optimistické. Zistili sme, že iba 37,2% respondentov uznáva, že znalosť cudzieho jazyka je podmienkou sine qua non fungovania v dnešnom svete (21. storočí), a iba 16,4% skúmaných

uviedlo, že práca učiteľa cudzieho jazyka je ich životným povolaním. Iba jedna tretina skúmaných deklaruje svoj záujem o kultúrne otázky rôzneho druhu spojené s krajinou, ktorej jazyk vyučujú a až 25,2% zo skúmanej vzorky nedeklaruje veľký záujem o ľubovoľné informácie týkajúce sa krajin, ktorej jazyk vyučujú. Vo vzťahu k preferovanému jazyku výučby, viac ako polovica (57,2%) skúmaných používa obidva (t. j. anglický i poľský jazyk), čo vyvoláva zamyslenie, zvlášť v situácii, keď až 72,4% respondentov deklaruje, že chce vyučovať cudzojazyčnú komunikáciu. Tu sa vynára základná otázka: ako sa žiaci skúmaných osôb majú naučiť komunikovať v cudzom jazyku, keď konkrétnie vzory používania daného jazyka dostávajú v obmedzenom množstve?

Čo sa týka preferovaných foriem starostlivosti o kvalitu vyučovaného jazyka, necelých 20% respondentov uviedlo, že číta knihy v anglickom jazyku, ale až 17,6% skúmanej populácie konštatuje, že sa „stará“ o úroveň jazyka tak, že sa sústreďuje iba na cudzojazyčný materiál prezentovaný v učebniach. Ak berieme do úvahy fakt, že viac ako 3% skúmanej vzorky pripustilo, že sa nestará o vlastnú úroveň a kvalitu vyučovaného jazyka, ukazuje sa, že viac ako 20% respondentov nevie, alebo sa nedokáže starať o kvalitu nástrojov svojej práce, čo musí následne viesť k postupnému vytrácaniu evidentne slabšieho jazyka.

K výsledkom týkajúcich sa osobných kontaktov, ktoré vykazujú, že 92,4% respondentov nikdy nenaštívo krajинu, ktorej jazyk vyučujú, je možné vyvodiť nasledovné závery: po prve, väčšina učiteľov bazíruje na takej úrovni „jazykového citu“, akú mohli získať počas svojich jazykových štúdií; po druhé, takýto vzťah k vyučovanému jazyku určite nemôže zaručiť, že výučbu, ktorú vedú učitelia prezentujúci vyššie uvedené prolingválne postoje, spôsobí to, že ich žiaci budú očividným spôsobom motivovaní spoznávať rôzne skutočnosti posilňujúce ich úroveň internalizácie lexikálno-gramatických štruktúr. Keď bude celý proces jazykového vzdelávania obmedzený na preberanú učebnicu, žiak jednoducho nebude vedieť za akým účelom má robiť konkrétné cvičenia a prečo (okrem povinnosti „naučiť sa“ príslušné kapitoly knihy, aby získal dobrú známku) musí byť v prostredí, ktoré ho tak málo stimuluje.

Samotní skúmani učitelia väčšinou nepovažujú školské štúdium za možnosť širšieho a hlbšieho spoznania jazyka. Až 52,4% respondentov konštatovalo, že ich štúdium bolo pre nich povinnou nutnosťou, ktorá im dala najjednoduchšiu právnu možnosť pracovať ako učiteľ cudzieho jazyka. Pokiaľ k tomuto pridáme aj informáciu, že približne jedna štvrtina osôb v skúmanej vzorke (21,2%) označila absolvované štúdium za nie príliš prospešné, objaví sa pomerne pesimistický obrázok učiteľa cudzieho jazyka (podobný záverom správy NIK), ktorý sa nielen že nezaujíma o oblast, v ktorej sa pohybuje, ale v mnohých prípadoch ani neprejavuje väčšie ambície, aby sa staral o to, čo je základným nástrojom jeho práce – o jazyk.

Vyššie uvedený predpoklad bol v pomerne vysokej miere potvrdený prostredníctvom série empirických testov. Testy určujúce individuálne úrovne uvedomovania si sémantických rozdielov, s ktorými sa stretávame v komunikačnom procese priniesli pomerne slabé výsledky a preukázali, že respondenti väčšinou nechápu pojmom ekvivalencie mentálnych obrazov fungujúcich v porovnávaných jazykoch. V mnohých prípadoch sa prikláňajú skôr k viere v rovnakosť vyskytujúcich sa pojmov, pričom sa objavuje aj pojem zložitých primárnych pojmov (realizovaných pomocou hyperoným), ktoré účinne oddaľujú všetky formy negociácie týkajúcej sa rôznych odťienov a variantov významov. Respondenti sa snažia relatívne určiť význam konkrétnego pojmu, pri čom sa snažia o presné sémantické uchopenie

konkrétnych významov u príjemcov informácie; pretože vychádzajú z toho, že práve ich (t.j. príjemcov informácie) by mala takáto forma určenia významu predovšetkým zaujímať¹.

Výskum taktiež preukázal existenciu celej súrady zložitých prekladateľských spojení vo sfére mentálnej činnosti výskumnnej vzorky; skúmaní internalizovali určitý pojem ako blízky (alebo identický) sémantický ekvivalent poľského sémantického designátu, pričom nepovažovali za potrebné internalizovať platný kontextovo-sémantický rozdiel objavujúci sa v obidvoch im známych jazykoch, hoci zložité prekladateľské spojenia sú takéto, pretože neprispôsňajú sémantické varianty a proporcia 1 : 1 je jediná sémanticky vhodná možnosť uznávaná v týchto podmienkach. Zaberajú teda celý sémantický priestor určitého pojmu z mimojazykového priestoru a neprispôsňajú výskyt žiadnych možných variantov (napr. poľský ‘sufit’ (strop) a anglický ‘ceiling’).

Príklad uvedený v poznámke ilustruje fakt, že „jazykový cit“, podstatný pre prácu učiteľa cudzieho jazyka jednoducho chýba. Učiteľ, ktorý verí v jestvovanie blízkej prekladateľskej zameniteľnosti si často nevšimne význam vyskytujúceho sa kontextu a z neho vyplývajúce rozmanité sémanticko-kontextové odtiene. Naopak, bude si myslieť, že význam vyskytujúci sa v inom kontexte znamená iné zložité prekladateľské spojenie a nemá so sémantickou oblasťou predchádzajúceho pojmu nič spoločné.

I keď výskumnnej vzorke neboli zadané otázky týkajúce sa rôznych metalinguistických problémov, predpokladáme, že aj v tejto oblasti by skúmané osoby mali pomerne závažné problémy. Táto skutočnosť je dobre vysvetlená prostredníctvom výskumu, ktoré sa týkajú lingua franca (Knapp, 2002: 218), kde pomerne nízka úroveň „jazykového citu“ otvára veľké negociačné pole medzi účastníkmi komunikačného aktu, ktorí vopred predpokladajú nerovnomerné rozloženie spoločného úsilia pri určovaní významu informácie, pričom sa vyskytuje istá heslovitosť, ktorá má predovšetkým za úlohu určiť sémantické kontúry každého pojmu. V tomto prípade je taktiež podstatné nájsť odpoveď na otázku, či by mal takýto spôsob žiakom navrhovať učiteľa jazyka, alebo by sa očakávalo, že žiak bude mať o niečo vyšiu úroveň jazykového citu (pozri vyššie uvedený názor Andrewsa k tejto téme).

Tretí empirický test bol vo veľkej spojený s určením úrovne jazykového povedomia učiteľa a týkal sa celej súrady didaktických postupov, ktoré by mali učitelia cudzích jazykov vykonávať. Respondenti boli požiadani, aby vykonali dve činnosti, ktoré sú podstatné pre prácu učiteľa jazyka: /1/ vyhľadať v texte pojmy štrukturálne nesprávne, alebo skresľujúce sémantický text kontextu, /2/ „vlastnými slovami“ parafrázovali celý text. Boli to teda postupy, ktoré by mal vedieť každý učiteľ cudzieho jazyka v rámci svojej pedagogickej práce. Pokial má učiteľ (na základe ustanovení CEFR) v prítomnosti svojich žiakov fungovať ako vzor používania vyučovaného cudzieho jazyka, musí mať tak vysokú úroveň citlivosti na

¹ Napr. vo vete „*He (si všimol) reproachfully that Jane came late*“, až 67,9% výskumnnej vzorky zvolilo nesprávnu, aj keď primárnu formu ‘*notice[dj]*’, pričom si zrejme mysleli, že zvolenie takejto sémantickej formy nasmeruje pozornosť partnera v prehovore na okrajovú sémantickú oblasť, na ktorú chcú partnera upozorniť, a on sám, pretože zrejme pozná lepšie angličtinu, nájde príslušnú formu ‘*remark[ed]*’ a takto pochopí informáciu. Je však potrebné si v tomto prípade všimnúť, že toto sa nemusí stať, pretože slovesá ‘*notice*’ a ‘*remark*’ sú v angličtine dve samostatné, odlišné sémantické polia, čo znamená použitie celkom iných sémantických popisov udalostí ako v polštine.

všetky súčasti používania jazyka, aby mu umožnila príslušný správny dozor nad jazykovou produkciou svojich žiakov.

Na vyhodnotenie výsledkov výskumu (kvality parafrázovaného textu) bol použitý o. i. Harrisov test (Komorowska, 1974: 192 - 5) s príslušnou modifikáciou². Okrem toho sme určili samostatné hodnotenie pre úroveň vyhodnotenia štrukturálno-lexikálnej performance učiteľov, pri ktorej bola hodnotená presnosť určovania (podľa respondentov nesprávnych) štruktúr, ktoré sa v texte vyskytovali, ako aj návrhy respondentov týkajúce sa opráv nimi určených pojmov.

Výsledky tohto výskumu neboli pozitívne. Štatistické vyjadrenie počtu osôb, ktoré správne určili tri nesprávne pojmy, je 0,39% výskumnej vzorky (N = 251). Iba 6,37% skúmanej vzorky určilo správne jeden nesprávny pojem umiestnený v teste. Viac ako tri nesprávne umiestnené pojmy neurčil žiadom z účastníkov výskumu. V tejto súvislosti sa vynára otázka o objektívnych možnostiach didaktickej performance skúmaných učiteľov. Keď samotní učitelia nie sú schopní nájsť chyby v teste (týkajúcej sa témy, ktorá by ich mala zaujímať, pretože popisuje jednu z otázok odovzdávania jazykových vedomostí) s (podľa názoru rodeného hovoriaceho) priemernou úrovňou obľažnosti, je potrebné starostlivo zvážiť, či bude rovnako vyzeráť ich kontakt so skutočnými (ústnymi aj písomnými) vyjadreniami žiakov (pozri Thornbury, 1997: xii).

Navýše, uvedenému hodnoteniu nepomáha ani gramaticko-lexikálna analýza parafráz textu vykonaná respondentmi a spoločne s ich učiteľom - rodeným hovoriacim. Najčastejšie sa vyskytovala chyba nesprávneho slovosledu vo vete (17,93%), za ktorou nasledovala: nesprávna konštrukcia viet (11,15%), chyby pri používaní zámen (4,78%) a chyby v uvedení korektného gramatického časoch (2,79 %). Tieto výsledky poukazujú na fakt, že skúmaní učitelia majú pomerne veľké problémy gramatického i lexikálneho charakteru, z čoho vyvstáva otázka: aká je kvalita vecnej kvalifikácie, ktorú má skúmaná vzorka? V súlade s vyššie uvedenými návrhmi Andrewsia (2007, 35) je potrebné si všimnúť, že vecná didaktická kvalifikácia učiteľa závisí od individuálnej úrovne jazykového povedomia, teda internalizovanych jazykových vedomostí týkajúcich sa na jednej strane „jazykového citu“, a na strane druhej cítenia jazyka osobou, ktorá nielen že využíva jazyk pre účely jazykového transferu, ale aj na takýto transfer dozerá. Pokiaľ skúmaná vzorka vykazuje celý rad zásadných nedostatkov v mnohých analyzovaných a hodnotených vecných otázkach, podľa nášho názoru by nemali byť považovaní (na základe ustanovení CEFR) za vzor používania jazyka, nakoľko sa takýto vzor môže ukázať ako nie príliš nápmocný pre žiakov, ktorí chcú spoznať a korektnie si osvojiť pravidlá peformancie v študovanom cudzom jazyku.

5. Záver

Výsledky výskumu poukazujú na pomerne znepokojujúce skutočnosti, ktoré sú viac alebo menej spojené s určením jazykovej charakteristiky učiteľa anglického jazyka. Za predpokladu, že žiaci sú väčšinou monolingválne osoby, ktoré majú záujem v budúcnosti používať zvolený jazyk pre komunikačné účely, môžeme usudzovať, že sú pozitívne naladení na prácu s cudzím jazykom. Taktiež predpokladáme, že žiaci od svojich učiteľov očakávajú, že budú schopní ich prácu s jazykom usmerňovať takým spôsobom, aby po určitej dobe mohli konštatovať, že im učenie prinieslo merateľné výsledky.

²D. Harris určil parametre testu, ktoré sa vzťahujú zásadne na ústny prejava postavil ich na úrovni hodnotenia: nezrozumiteľný text – úplne zrozumiteľný text.

Výskum preukázal, že v mnohých prípadoch žiaci, ktorí v podstate počas počiatčiných fáz nadobúdania vedomostí svojich učiteľov príliš nepoznajú, môžu byť vystavení zbytočným problémom a nedorozumeniam, za ktoré sú zodpovední ich učitelia. Takéto konštatovanie podporujú nasledujúce závery: /1/ skúmané osoby iba v malej miere „cítia jazyk“, ktorý vyučujú; často sa opierajú o heslovité, hyperónymne a sémanticky primárne postupy; /2/ respondenti do veľkej miery využívajú substračný transfer, akceptujúci vysoké percento štrukturálno-sémantickej identickosti, ktoré sa vyskytuje medzi dvomi jazykmi nimi využívanými na komunikáciu; /3/ u skúmaných učiteľov sa prejavujú výrazné vlastnosti ELFE (English as a Lingua Franca in Europe), teda pravidiel, ktoré nie sú vhodné na to, čo sa vecne očakáva od učiteľa cudzieho jazyka; /4/ respondenti neprekázali veľký cit pre spôsob skutočného fungovania jednotlivých jazykových fráz, nakoľko pri determinovaní, čo je dôležitejšie: štrukturálna správnosť – zásadný význam odkódovania obsahu odovzdávanej informácie, rozhodli, že dôležitejšia je druhá otázka. Ukarzuje to na pomerne výrazné pôsobenie prekladateľského mechanizmu na jednej strane, a na strane druhej bezprostredne vedie k situácii znižovania možnosti vecného dozoru nad správnym konštruovaním gramaticko-lexikálnych štruktúr žiakmi. Tu sa opäť vynára otázka významu jazykového povedomia učiteľa cudzieho jazyka, čo priamo ovplyvňuje už uvedené, adekvátné určenie Larsen-Freemanovej (2002: 104), týkajúce sa priamej zodpovednosti učiteľa a jeho internalizovaných jazykových vedomostí za kvalitu jazykovej produkcie svojich žiakov.

V tomto kontexte sa žiada uviesť aj presvedčivý výskumný experiment, ktorý vykonal Knapp (2002: 217-244) a na základe ktorého môžeme pozorovať, že aj v situácii, keď sa angličtina využíva ako lingua franca, relativná kvalita lingua franca každého z účastníkov experimentu sa výrazne odráža v spoločenskom pohodlí fungovania v multikultúnom prostredí, ale aj v sile argumentov prezentovaných v tomto prostredí. Čím vyššia je úroveň kontextovo-sémantického povedomia jeho užívateľov, tým lepšie môžu bojať za svoje ciele. Na začiatku každej lingválnej činnosti atypického užívateľa bude stáť jeho (vo väčšine prípadov nenatívny) učiteľ. A práve on, na základe úrovne svojho vlastného povedomia vyučovaného jazyka je schopný ovplyvniť výučbu i učenie žiakov natol'ko, aby sa stali menej komplikovanými a efektívnejšími.

Literatúra

- AITCHISON, J. 1994. Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon, 2nd edition, Blackwell : London.
- ANDREWS, S. 2007. Teacher Language Awareness, CUP : Cambridge.
- BACHMAN, L. 1990. Fundamental Considerations in Language Testing, OUP : Oxford.
- CARTER, R. 1994. How aware should language aware teachers and learners be? Paper presented at the International Language in Education Conference, Hong Kong, 14 – 16 Dec., 1994;
- DOBEK-OSTROWSKA, B. 1999. Podstawy komunikowania społecznego, Astrum : Wrocław.
- GADUŠOVÁ, Z. 2003. Ako pripraviť kvalitný cudzojazyčný test. In: ProfiLingua 2003. Současné trendy ve výuce jazyku před vstupem České republiky do Evropské unie. Západočeská univerzita: Plzeň.
- GADUŠOVÁ, Z. 2007. Independence and autonomy in foreign language learning and teaching. In: ProfiLingua 2007. Západočeská univerzita: Plzeň, str. 10-14.
- GADUŠOVÁ, Z., BILLÍKOVÁ, A. 2013. English Tests for Secondary School Leavers in Slovakia. In: Language Testing in Europe: Time for a New Framework. University of Antwerp: Antwerp, str. 116-123.

- GOFFMAN, E. 1981. Człowiek w teatrze życia codziennego, PIW : Warszawa.
- HAMERS, J. H., BLANC, H. A. 2003. Bilinguality and Bilingualism, CUP : Cambridge.
- HAŠKOVÁ, A. 2004. Technológia vzdelávania, PF UKF: Nitra.
- HAŠKOVÁ, A., PISOŇOVÁ, M., BITTEROVÁ, M. et. al., 2011. Didaktické prostriedky ako optimalizačný faktor procesu vzdelávania, Gaudeamus: Hradec Králové.
- KNAPP, K. 2002. The Fading-Out of the Non-Native Speaker. Native Speaker Dominance in Lingua Franca Situations. In K. Knapp, Ch. Meiercord (eds), "Lingua Franca Communication", Peter Lang : Frankfurt am Main, str. 217 – 244.
- KRANSCH, C. 1999. Language and Culture, OUP: Oxford.
- LARSEN-FREEMAN, D. 2002. The Grammar of Choice. Hinkel, E. & S. Fotos (red.) New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms, Lawrence Earlebaum : Mahwah, NJ, str. 103 -118.
- LEECH, G. 1994. Students' Grammar – Teachers' Grammar – Learners' Grammar. In M. Bygate, A. Tonkyn, E. Williams (red.) Grammar and the Language Teacher, Prentice Hall, Hemel Hampstead.
- LIERVAN, L. 1996. Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity, Longman London.
- MALÁ, E., HAŠKOVÁ, A. 2012. Odborná terminológia a profesijný rozvoj. FORLANG : Cudzie jazyky v akademickom prostredí, TU: Košice , s. 387 – 394.
- MALÁ, E. 2012, On Interference in Teaching Foreign Languages. Žemberová, I. et al. (ed.) In 15 rokov KLIŠ PF UKF v Nitre., UKF: Nitra, s. 148 – 154.
- PHILLIPS, D.C., SOLTIS, J.F. 1998. Perspectives on learning, Teachers College Press, Columbia University.
- POLOK, K. 2010. Nauczyciel bilingwalny. Sylwetka nauczyciela języka angielskiego jako obcego, 'Leksem' : Łask.
- RIACHARDS, J. C., ROGERS, T. 2001. Approaches and Methods in Language Teaching, CUP : Cambridge.
- SINGLETON, D., 2000. Language and the Lexicon. An Introduction. OUP : New York.
- SKINNER, B.F. 1954. The Science of Learning and the Art of Teaching. Harvard Educational Review, 24, 86 -.97;
- THORNBURY, S. 1997. About Language, CUP : Cambridge.
- ZELENICKÁ, E. 2012. Jazyk – jav kultúrny a spoločenský.Jazyk – kultúra – spoločnosť (vzájomné súvislosti). Nitra: UKF 2012. s. 7–10.

Words: 7406

Characters: 54 131 (30,07 standard pages)

*Dr. Krzysztof Polok
 Department of English Studies
 Faculty of Humanities and Social Sciences
 University of Bielsko-Biala ul. Willowa 2
 43-300 Bielsko-Biala
 Poland
 sworntran@interia.pl*

Феномен памяти и категория пространства: гносеологический и коммуникативный статус

Н.Н. Шамне – А.А. Петрова – Л.Н. Ребрина – М.В. Милованова

Аннотация

В статье раскрываются гносеологический и коммуникативный статусы пространства как мыслительной категории, определяющей способы осмыслиения и языкового представления действительности, и как социально обусловленного феномена, сопряженного с переходом ранних "интерпсихологических" поведенческих форм взаимодействия в социуме в "интрапсихологические" процессы. Посредством комплекса разных методов анализа языкового материала доказывается, что память онтогенетически формируется и репрезентируется в терминах пространства, на основе физического опыта субъекта.

Ключевые слова

пространство, языковая репрезентация, память, ранний онтогенез, мультимодальное восприятие мира

Введение

Интерес к изучению пространства не ослабевает на протяжении всей истории существования точных, естественных и гуманитарных наук. Сложность и значимость данной категории, многообразие форм проявления и атрибутов, научных подходов и вариантов их интеграции, уровней и методов анализа, а также языков и языковых явлений, непрерывная эволюция познания придают лингвистическому описанию феномена пространства «непредельный» характер. Общие, универсальные категории и принципы человеческого мышления выступают своеобразными надпарадигмальными элементами, на основе которых упорядочиваются предметы и явления в объективном мире, способы восприятия и осмыслиения действительности. В качестве такой категории, имеющей гносеологический статус, выступает пространство, интерпретируемое в современных исследовательских парадигмах не только как объект, но и как инструмент познания. Формирование представлений о пространственных отношениях и своем месте в них лежит в основе познавательной и речевымыслительной деятельности человека (Касавин, 2000; Ковалчук, 2011; Лакофф, Джонсон 1990; Мухачёва, 2003; Шамне, 1998). Способы языкового, метафорического освоения реального, процессуального мира базируются на нашем опыте, «переживании» физического пространства, при этом освоение и присвоение этого пространства являются значимыми компонентами процесса формирования культуры и менталитета каждого конкретного народа, а закономерности данного процесса составляют основу осмыслиения и осознания прочих отношений и взаимосвязей окружающей действительности (Лакофф, Джонсон, 1990: 387–415). Наглядно-чувственное восприятие пространства становится с развитием человеческого познания более умозрительным, но при этом сохраняет антропоцентричный и антропометричный характер. Опираясь на аналогию абстрактного, непосредственно ненаблюдаемого с физической пространственной моделью, мы говорим в современном научном дискурсе о ментальном, психическом, информационном, социальном, культурном, политическом, экономическом, образовательном, языковом, коммуникативном пространствах и т.д., конституируемых соответствующими объектами и определяемых их свойствами, апеллируя при этом к пространству как неизменной мыслительной категории. При этом освоенные релевантные

фрагменты физической реальности и социальной среды, их взаимосвязи отражаются в сознании, сохраняются в памяти человека, бытуя как психические объекты по психологическим законам и формируя внутреннее пространство человека.

Мы исходим из того, что мышление, понятийная система человека имеют метафорический характер, а язык является средством их опосредования и манифестиации. Цель данной статьи заключается в описании феномена памяти через призму осмыслиения гносеологического и коммуникативного статуса пространства. Выбор памяти в качестве изучаемого объекта презентации обусловливается не только активным интересом к проблематике памяти со стороны самых разных научных дисциплин, значимостью и многомерностью данного явления, его особой взаимосвязанностью с языком ввиду коммуникативной, социальной, семиотической природы этого феномена, но и, в первую очередь, противопоставленностью памяти как внутреннего, идеального, психического мира, пространству — как внешнему, материальному и физическому. Посредством изучения языковой презентации одного из фрагментов окружающей действительности на примере комплексного семасиологически и ономасиологически ориентированного анализа парадигматических объединений лексических единиц немецкого языка, используемых для обозначения процессов памяти, мы покажем, что память осмысливается и презентируется в терминах пространства, апеллирующих к физическому опыту субъекта. Исследования памяти в лингвистике велись в рамках разных направлений: изучение морфологии и семантики единиц номинации памяти (Вежбицка, 1986; Иомдин, 1999; Милованова 2001), памяти как фрагмента русской языковой картины мира (Брагина, 2003; Туровский, 1991; Урысон, 1995), концепта «память» (Дмитровская, 1991; Зализняк, 2004; Кубрякова, 1991, Сабадашова, 2012), семиотических основ и коммуникативной природы данного феномена (Брагина, 2007; Ревзина 2006); языковой реализации категории памяти (Шамне, Ребрина, 2013; Ребрина, 2012); жанровый анализ дискурсивных манIFESTаций (Keppler, 2001; Linke, 2005; Schütze, 1987).

С другой стороны, мы обосновуем, что память как сложная, динамическая внутренняя структура формируется в речевых практиках с участием формирующихся представлений о пространстве, что память и пространство характеризуются коммуникативным индексом. Память всегда участвует в процессе речеформирования и имеет коммуникативную природу — функционирует в вербальных кодах и образах, иными словами, словесные символы-коды и образы слов существуют на основе памяти. Следует отметить, что память является, прежде всего, психической функцией запоминания, сохранения и последующего воспроизведения всевозможной информации (о стимулах, образах, идеях, впечатлениях, переживаниях, событиях), полученной в прошлом опыте; работа ее основана на функционировании всех имеющихся процессов психики: ощущений и восприятия, внимания, мышления, воображения, эмоций и чувств (Волков, 2008; Выготский, 1999; Нартова-Бочавер, 2005). Обладая генетическим и онтогенетическим характером, память проходит свои этапы формирования — от уровня непроизвольных до уровня произвольных форм уже на ранних, средне-ранних и старших стадиях онтогенеза, при этом выделяется особая генетическая форма памяти — внешне опосредованная, переходная от непроизвольной к произвольной памяти, в которой важной особенностью ее структуры является использование субъектом внешних действий со знаково-символическими средствами в целях обозначения, экстериоризации, последующей интериоризации и регуляции внутреннего плана представлений. Исходя из вышеизложенного, мы полагаем необходимым

рассмотреть также и аспект формирования форм памяти с точки зрения ее онтогенетического развития в процессе речевых практик на ранних этапах онтогенеза в стадиях оформления представлений о пространстве. Представления о пространстве первоначально выражаются в восприятии предметов пространства и их констелляций, формировании представлений о них и об опыте обращения с ними, в закреплении данных операций в мультимодальном слоговом коде (представленном на уровне языка слогословом), и закреплении этим сложным знаком замещенного им предмета пространства. Таким образом создается собственное ментальное пространство, заполненное амодальными и модальными перцептивными символами, которые впоследствии репрезентируют операции памяти у индивидуума. Указанная цель предусматривает проведение двух исследовательских мероприятий со своими базовыми методами и методиками: 1) изучение формирования пространственных представлений и развития памяти в раннем периоде онтогенеза; 2) изучение функционирования метафоры пространства в ментальных и языковых репрезентациях памяти.

В работе реализуются следующие исследовательские шаги:

I.: 1) проведение пилотажно-ассоциативных экспериментов с целью выяснения уровня когнитивно-речевого развития детей; 2) осуществление аудитивного и инструментального анализа детских высказываний; 3) изучение концепции мультимодальной интеракции и преломление ее положений на этапы раннего онтогенеза; 4) осуществление детального описания нарушенной коммуникации, ее мотивов и статуса реплик ребенка с использованием эффектов прайминга;

II.: 1) историко-семасиологический анализ базовых конституентов идеографически детерминированной генетической парадигмы единиц номинации операций памяти в немецком языке с целью выявления релевантных исходных структур знаний и способов схематизации опыта в рамках соответствующей понятийной сферы; 2) компонентный анализ глаголов памяти современного немецкого языка для определения семантических признаков, конституирующих семантическую структуру лексических единиц, релевантных для ментальной и языковой репрезентации соответствующих денотативных ситуаций; 3) изучение компонентного состава и синтагматических характеристик глагольных коллокаций памяти как вида вторичной номинации; 4) структурно-семантическое моделирование глагольных коллокаций памяти; 5) обобщение релевантных предметно-тематических кодов, лежащих в основе вторичной номинации;

Методы

I. Материалом исследования в ходе описания реализации коммуникативного статуса пространства при репрезентации памяти в периоде раннего онтогенеза послужили аудио- и видеозаписи речи русскоязычных и немецкоязычных дошкольников, детей-билингвов (русско-немецкоязычных дошкольников): время длительности записи видеосъемки – 10 часов, аудиозаписи – 10 часов); использовались данные корпуса немецкой детской речи института немецкого языка г. Мангейма (Германия) и русской детской речи центра онтолингвистики под руководством С.Н. Цейтлин при РГПУ им. А.И. Герцена. Материал исследования представлен 1000 высказываний разноязычных детей, из которых 500 единиц отобраны из собственных магнитофонных и видеомагнитофонных записей, выполненных в семьях и детских садах России и Германии; 500 единиц взято из дневниковых записей отечественных и зарубежных лингвистов, психологов, психолингвистов. Общее количество участников эксперимента – информантов-дошкольников составляет

60 детей, среди которых: а) 9 русскоязычных и 8 немецкоязычных; запись речи проводилась в домашних условиях; б) 35 русскоязычных детей; запись велась в дневных группах яслей и детского садика (г. Волгоград); в) 6 немецкоязычных детей; запись общения осуществлена в дневной группе детского сада г. Мангейма); г) 2 русско-немецкоязычных ребёнка; запись актов коммуникации и соответствующая видеосъемка организована и проведена в домашних условиях.

При изучении периода раннего онтогенеза применялись методы: а) наблюдения, включая синхронное описание невербальных компонентов общения и поведения партнеров по коммуникации; б) эксперимента с приемами аудио и видео-отображения и транскрибирования полученного материала; в) аудитивного анализа с целью выяснения степени достоверности – конгруэнтности инструментального тестирования. Для определения когнитивно-речевого уровня детей проводился ряд экспериментов, включая пилотажно-ассоциативный в сочетании с приемами моделирования языкового материала. Сбор данных о ребенке, окружающей его среде и характере речи производился приемами анкетирования родителей, интервьюирования воспитателей детских садов, а также объективно (тестирование). Для экспликации функционирования просодической основы в раннем онтогенезе в процессе коммуникации применялся дискурс-анализ. Изучение просодии речи раннего онтогенеза как первоначального уровня развития языковых и речевых способностей ребенка потребовало использования метода акустического тестирования высказываний с привлечением компьютерных программ “Pitch”, “Medav” (версия 3.31) и “Signalize”. Исследование мультимодальной интеракции осуществлялось с помощью методики видеоанализа и этнометодологического метода. Примененные методы позволили осуществить многоаспектное изучение формирования памяти в раннем периоде онтогенеза через призму становления коммуникативных и языковых практик дошкольника, ведущих к его социализации и способствующих развитию всех видов памяти: от врожденного импритинга и активно развивающейся вербальной памяти до эйдетической.

II. Материалом исследования в ходе описания реализации гносеологического статуса пространства при репрезентации памяти в немецком языке послужили 280 лексических единиц (ЛЕ), конституирующих соответствующие номинативные парадигмы, извлеченные способом сплошной выборки из лексикографических источников (12 словарей, включая толковые, фразеологические, этимологические словари немецкого языка), и 7000 контекстов, иллюстрирующих употребление названных ЛЕ в 144 печатных и электронных разножанровых источниках.

1. Для выявления предшествующих, изначальных способов языкового освоения памяти мы обращаемся к когнитивно ориентированному историко-семасиологическому анализу, предполагающему изучение более или менее обширных подмножеств единиц системного характера (Хараева, 2007). Изучается идеографически детерминированная генетическая парадигма глагольных конституентов лексической системы немецкого языка (39 единиц), служивших на разных этапах его существования средством номинации базовых операций памяти. Задача – выявить изначальную мотивацию языкового обозначения операций памяти, предшествующие формы семантической схематизации опыта и реализуемые исходные структуры знаний об объекте номинации. При этом мы опираемся на следующие положения: изначальная номинация предполагает соотнесение объекта с уже названным; эти monы имеют прослеживаемую внутреннюю форму, в которой фиксируются сложившиеся на момент номинации базовые понятия и мотивирующие признаки, связывают

номинативную и понятийную системы (Хараева, 2007); этимон – первоначальное значение и форма ЛЕ, от которой произошел конституент лексико-семантической системы современного языка; генетическая парадигма – хронологически сложившееся объединение единиц лексико-семантического уровня языка, организованное на основе общих семантических признаков и включающее конституенты нескольких этимологических гнёзд (Пятаева, 2007: 6). Данный анализ позволит определить константные лексико-семантические универсалии и фиксируемые в первичной семантике изначальные регулярные модели мышления при препрезентации памяти в немецком языке. Материал был отобран способом сплошной выборки из этимологических словарей немецкого языка и организован по подгруппам, описывающим базовые операции памяти (воспроизведение / сохранение / утраты / хранение информации в памяти).

2. Для определения закономерностей препрезентации операций памяти единицами первичной номинации современного немецкого языка выполняется компонентный анализ конституентов лексико-семантической группы (ЛСГ) глаголов памяти (56 единиц). Названная ЛСГ конституируется 4 подгруппами ЛЕ (по вышеназванным базовым операциям памяти), и микрогруппами внутри подгрупп, формируемыми по признаку наличия / отсутствия каузации. Единица анализа – лексико-семантический вариант (ЛСВ) – глагольный конституент, взятый в одном из его лексических значений, приводимых в толковых словарях, совокупность которых образует семантическую структуру многозначного глагола. Исходные теоретические положения: значение глагола – многоярусное иерархичное образование денотативных несубстанциональных (характеризуют ситуацию), субстанциональных (характеризуют участников ситуации) и неденотативных (прагматически ориентированный компонент значения) сем; указанные семы определяют лексическое значение и сочетаемость глагола (Гайсина 1982); значение глагола может быть представлено как организованная совокупность интегральных и дифференциальных сем (Стернин 1985); сема – минимальный компонент содержания ЛСВ глагола памяти, опериональная единица компонентного анализа семантики лексемы.

3. Для установления закономерностей препрезентации операций памяти средствами вторичной номинации как специфичного, опосредованного типа номинации, анализу подвергаются глагольные коллокации памяти немецкого языка. Вторичная номинация памяти, основываясь на модусе фиктивности, реализует мыслительную интеграцию конкретного и абстрактного, позволяет наглядно представлять недоступные непосредственному наблюдению сущности, генерируя новое знание о мире (Лагута 2003). Глагольные конституенты образуют центр фразеологического корпуса современного немецкого языка. Глагольные коллокации – особая разновидность устойчивых сочетаний, принадлежащих к структурам периферийной зоны взаимодействия синтаксического и лексического уровней языковой системы, функционирующих как целое, в котором частично сохраняется семантическая разложимость значения на доли компонентов (Дидковская 2000). Анализ компонентного состава и синтагматических характеристик глагольных коллокаций, таких как субъектность (отсутствие направленности на объект), объектность (направленность на объект), внутренняя переходность (включение генетической формы винительного падежа) и внешняя переходность (синтаксическая сочетаемость с объектом в винительном падеже) (Жакина, 2003: 16–18) позволяют соотнести структуру коллокаций с элементами денотативных ситуаций и определить функции падежных форм именных компонентов.

4. Глагольные коллокации, несмотря на их воспроизводимость, являются моделируемыми единицами лексико-семантической системы.

Структурно-семантическое моделирование глагольных коллокаций памяти позволяет «декодировать» результаты метафоризации, имеющей место при вторичной номинации операций памяти, и описать лежащие в основе номинации ментальные представления о денотате посредством определения инвариантов, схематично представляющих типичные, относительно стабильные корреляции формальных и семантических признаков ЛЕ (Chernysheva 1980).

5. Сама природа вторичной номинации предполагает творческое отражение и соотнесение разных понятийных сфер, что обуславливает, в отличие от первичной номинации, более отчетливую экспликацию способов и оснований опосредованных обозначений соответствующих денотативных ситуаций. Описание предметно-тематических кодов как сфер отождествления, опосредующих номинацию объекта и составляющих базу конкретных образов и семантических переносов, дает возможность выстроить иерархию кодов, исследовать мотивационную организацию парадигматического объединения глагольных коллокаций памяти.

Результаты

I.

1. Анализ становления начального уровня функционирования ранних непроизвольных форм памяти ребенка в условиях развития дискурсивных практик со взрослыми подтвердил и показал, что

- по своему строению эти формы памяти представляют собой внутреннюю проекцию порядка и состава элементов в системе практических «деловых» действий и деятельности; данная проекция является начальным практическим планом собственных действий ребенка;
- практический план действий перестраивается по мере усложнения осваиваемых ребенком актов поведения (от внутренних схем начала— конца отдельной операции, действия до хронотопа режима дня) и выполняет регулирующую функцию по отношению к воспроизведению этих актов (Ляудис, 2009);
- ранние формы памяти – продукт не только собственных действий ребенка, но и взаимодействия и общения со взрослым;
- структура совместной деятельности определяет характер и построения плана собственных действий ребенка и его воспроизведения; так, начальная форма сотрудничества взрослого с ребенком в ходе выполнения предметных действий — форма разделенного действия и предметно-ситуативного (довербального) общения — определяет неосознаваемый, невербализуемый, непроизвольный характер ранних форм памяти. Сложный процесс порождения и сложная структура такого феномена непроизвольной памяти, как выполнение ребенком режима дня в условиях предметно-ситуативных взаимодействий со взрослыми, опровергают постулат непосредственности, служат существенным подтверждением социальной детерминации генетически исходных бессознательных психических новообразований непроизвольной памяти;
- хронотоп становления пространства памяти обнаруживает следующую этапность: импринтинг, условные рефлексы, память на движения, развитие моторной памяти по мере формирования хватания и подготовке к освоению предметных действий, в последующим переходящими в динамические стереотипы, верbalная память - вначале в форме механической (посредством повторения трафаретных ответов), - позднее сливающейся со смысловой и позволяющей ребенку самостоятельно использовать слова и

выражения; эйдетическая память (буквальное "считывание" информации с подробного внутреннего образа).

- в ходе онтогенеза роль различных видов памяти в познавательной деятельности человека меняется: механическое запоминание уступает место осмысленному, непроизвольное – произвольному, непосредственное – опосредованному.

2. Освещая проблему связи языковой и речевой способности на ранних стадиях онтогенеза в аспекте функционирования мнемических психических структур, а также раскрывая взаимосвязь звуковой формы и языкового образа при усвоении языка дошкольниками, было выявлено следующее.

- Первичное восприятие речи опирается на просодический компонент языковой способности, который является составным элементом мультимодального восприятия мира, иными словами, речевое восприятие ориентируется и опирается на общее психологическое восприятие как на первооснову.
- Согласно теории двойного кодирования когнитивное развитие основывается на множестве процессов обучения, таких, как наблюдение, классическое обусловливание, оперантное обучение и подражание. В него входит последовательная выработка когнитивных презентаций и процессов, начиная от неверbalной основы к системам двойного кодирования, которые включают также и язык. Проблеск автономного верbalного поведения заметен в раннем «голосовом подражании» звукам речи, в том числе своей собственной («эхолалия»), но более определенно оно проявляется в вербальных ассоциативных навыках, задействованных в понимании и порождении (или воспроизведении ранее услышанных и усвоенных=запомненных) последовательностей из двух и более слов, причем некоторые из этих последовательностей могут быть отнесены к грамматическим.
- Психическое сознательное и бессознательное взаимодействует с языковой стороной речи особенно ярко на фонопросодическом уровне, при этом психическое оказывается буквально инкорпорировано в языковое. Чаще всего это связывается с модальными и эмоциональными проявлениями в речи, которые на просодическом уровне маркируются энергетическими составляющими, такими как ударность и неударность слога в слове, что способствует проявлению интонационной нагруженности и, как следствие, дифференциации коммуникативных типов фраз, к выражению завершенности и незавершенности высказывания.

3. В психологии восприятия устной речи выделяют два основных процесса: 1) процесс формирования образа объекта, который состоит в выделении существенных признаков объекта и установлении взаимосвязи между ними; 2) процесс восприятия объекта при наличии уже сформированного образа, т.е. процесс узнавания. В соответствии с двумя этапами выделены механизмы речевого слуха: различение и узнавание. Для протекания процесса различения необходимо выявление всех дифференциальных признаков объекта (например, фонем слова, ритмического каркаса) и связей между ними. Этот процесс служит основой формирования образа объекта в памяти и является предпосылкой узнавания. Таким образом, процесс узнавания опирается на сформированный образ объекта в памяти (о памяти как фундаментальной способности человека и фрагменте наивной картины мира человека на материале русского и немецкого языков см. напр. Л.Н. Ребрину (Ребрина, 2005: 20–23). В общем виде узнавание при восприятии устной речи можно представить как аналитико-синтетическую обработку акустического сигнала, сравнение выделенных признаков с образом

(эталоном), хранящимся в памяти, и их последующую смысловую интерпретацию. При речевой коммуникации воспринимаются звучания, которые слышали раньше и которым в памяти соответствуют некие эталоны. Единство эталонов фонетических единиц, хранящихся в памяти человека, включая ритмический компонент и правила сравнения с ними, составляет перцептивную базу языка. При этом под эталоном понимаются обозначения единиц, которые хранятся в памяти человека и в результате сличения с которыми происходит восприятие сегментных и надсегментных единиц речевого потока – восприятие фонем и их сочетаний, ударения, интонации, ритма и т.д. Восприятие звучащей речи – это процесс, сопутствующий отождествлению акустических сигналов с эталонами перцептивной базы.

4. Концептуальная модель становления речи в раннем онтогенезе основана на первоначальном развитии просодических языковых категорий, которые путем подражания, усвоения и запоминания реализуются в речи дошкольника, формируя пространство просодических структур речи и образуя подуровень языковой способности – просодический, который и ответственен за первичное восприятие речи, т.е. за начало процесса информационной переработки речи, опосредующего ее понимание. Данный подуровень языковой способности представляет собой отраженный суперсегментный, или сверхсегментный, подуровень языка с надстроичными фонетическими элементами, действующими дополнительно к фонемному составу языка (Румянцева, 2004: 174). Таким образом, онтогенез памяти вслед за А.Н. Леонтьевым понимается как диалектический процесс – как смена трех форм ее функционирования, как перестройка механизмов ее работы в направлении все большего овладения человеком своим прошлым. Первый этап развития памяти характеризуется как этап развития естественной способности к запечатлению и воспроизведению информации. Этот этап в нормальных условиях заканчивается уже в дошкольном возрасте. На втором этапе развития памяти процессы запоминания протекают как опосредованные, с использованием внешних средств запоминания. Этот этап характерен для детей первого школьного возраста. На третьем этапе происходит развитие собственно опосредованного запоминания, которое осуществляется в сторону развития и совершенствования приемов употребления внешних вспомогательных средств, и в сторону перехода от употребления внешних средств к средствам внутренним. Память, основанная на способности "инструментального" употребления внутренних элементов опыта, считается высшей формой и последним этапом развития человеческой памяти.

II.

Сформированные структуры памяти, усвоенные и хранящиеся в ней представления о физическом мире, обусловливают восприятие, ментальные и языковые репрезентации фрагментов окружающего мира, в том числе самой памяти, которая получает пространственную интерпретацию, базирующуюся на физическом опыте, аналогии данного в непосредственном наблюдении конкретного и абстрактного / физического и ментального как принципе человеческого мышления.

1. В ходе когнитивно ориентированного этимологического анализа в рамках генетической парадигмы единиц номинации операций памяти были установлены регулярные исходные структуры знания, базовые понятия и семантические схемы, лежащие в основе изначальной номинации.

Приведем примеры выполненного анализа. ЛЕ *einfallen* является производным префиксальным образованием от *fallen* (VIII в.) со значением «рушиться, падать вниз под действием силы притяжения, собственной тяжести»

(Kluge, 2002; Pfeifer, 1995). В современном немецком языке данная ЛЕ употребляется для описания непроизвольного воспоминания. Глагол *einfallen* в древневерхненемецком имел форму *infallan* и означал «падать, проникать», в средневерхненемецком – *invalien* «рушиться, падать, врваться, вторгаться, пробивать, проникать». Для номинации ментального действия начинает использоваться примерно с 1500 года (Duden. Herkunftswörterbuch, 2007; Pfeifer, 1995). Полупрефикс *ein* образуется от древнего *in* и вводит значение направления, при употреблении с глаголами способствует созданию семантического содержания «помещать, привносить». Внутренняя форма *einfallen* эксплицирует базовые понятия «непроизвольное движение вниз», «внутрь» и мотивирующие номинацию признаки «внезапный», «внутренний». Базовое понятие коррелирует с идеей пространства и его границ. Признак «внутренний» переосмысливается как «свой». Речь идет о переносе объекта из чужого, внешнего в освоенное пространство. Семантическая схема: физическая ситуация (быстро, внезапно продвигаться внутрь в физическом пространстве) ⇒ физическая ситуация (становиться внутренним) ⇒ ментальная ситуация (становится своим, усваиваться, присутствовать, продвигаться в ментальном пространстве) ⇒ ментальная ситуация (вспоминаться). Исходная структура знания – уподобление операции непроизвольного воспоминания самостоятельному, направленному перемещению объектов в пространстве.

Глагол *lehren* образовался в VIII в. (древневерхненемецкий *leren*) от германского *laiz-eja-*, представляет собой каузатив от претеритопрезентной формы глагола *lais* «я знаю», т.е. буквально означал «делать кого-либо знающим, делать так, чтобы кто-то что-то знал» (Kluge, 2002; Pfeifer, 1995); соотносится с латинским *lira* «борозда, морщина, след, складка, извилина», индоевропейским *leis-* «след, тянущийся на почве, борозда», с древнефризским *lenaid* «прилипать, прикрепляться, закрепляться, следовать», с индогерманским *lei-* «крепко сидеть, прилипать» (*Leim* – клей). В германском языковом пространстве, таким образом, изначальное значение анализируемой ЛЕ сопряжено со значением «преследовать, следовать, идти, сопровождать» (Kluge, 2002). Базовыми понятиями, объективирующими внутренней формой анализируемой ЛЕ, являются «след», «движение», «побуждение». Исходная структура знаний заключается в отождествлении запоминания / каузации запоминания с движением по следу, преследованием, что предполагает такой признак ситуации, как «крепко держаться», который переносится в ментальную сферу и переосмысливается как «быть внимательным», «активно воспринимающим». Семантическая схема выглядит следующим образом: физическая ситуация (двигаться по следу) ⇒ физическая ситуация (следовать за физическим объектом) ⇒ ментальная ситуация (быть внимательным, воспринимать, примечать = запоминать).

Выявлены следующие наиболее частотные производящие основы: Воспроизведение информации в памяти – 1) ahd. *innaro* «machen, dass jmd. etwas inne wird» – уподобление операции памяти движению / перемещению в пространстве (*erinnern, Erinnerung*); 2) ahd. *sinnan* «gehen, reisen, wandern»; ahd. *sind* «Weg, Richtung, Seite» – уподобление операции памяти движению в пространстве (*sinnen, entsinnen, ansinnen, besinnen*); 3) germ. *fall-a-* «fallen» + *ein* «in» – уподобление операции памяти движению в пространстве (*einfallen*); 4) idg. *teng*; «ziehen, spannen» – уподобление операции памяти перемещению в пространстве (*denken, gedenken, bedenken, verdenken, nachdenken, Gedächtnis, Andenken, Andacht, Denkmal, Denkzettel*).

Сохранение информации в памяти – 1) germ. *maka-* «Zeichen», *markōn* «begrenzen, kennzeichnen, mit einem Zeichen versehen» – уподобление операции

памяти физическому действию в пространстве (*merken*); 2) germ. *brechen* «*brechen machen, aufbrechen, aufreißen*» – уподобление операции памяти физическому действию в пространстве (*prägen, einprägen*); 3) ahd. *haltan* «*festhalten, befolgen, weiden, an einem Punkt anhalten, stillhalten*» – уподобление операции памяти физическому действию и движению в пространстве (*behalten*); 4) idg. *lei-* «*haften*», lat. *lira* «*gehen*»; *leis* «*am Boden gezogene Spur, Furche*», *lenaid* «*haftet, folgt*» – уподобление операции памяти движению, перемещению в пространстве (*lehren, lernen*).

Утрата информации в памяти – 1) ie. *ghe(n)d-* «*(an)fassen, ergreifen*» + *ver* (отрицание) – уподобление операции памяти перемещению и физическому действию в пространстве (*vergessen, ergötzen*); 2) ndl., ndd. *losen* «*ausladen*», *los* «*frei, leer machen*», ndd., nndl. *liegen* «*sich legen*» – уподобление операции памяти перемещению в пространстве (*löschen*); 3) idg. *lei-* «*haften*», *lenaid* «*bleibt, haftet, folgt*» + *ver* (отрицание) – уподобление операции памяти движению в пространстве (*verlernen*).

Хранение информации – 1) germ. *kann* «*können, vermögen*»; уподобление операции памяти физическому состоянию (*kennen, können*); 2) *weid- / ȝeid-* «*finden (erkennen, erblicken)*» – уподобление операции памяти действию в пространстве (*wissen*); 3) idg. *kap-* «*fassen, packen*» – уподобление операции памяти перемещению в пространстве (*haften*). Проведенный когнитивно ориентированный анализ генетической парадигмы базовых единиц номинации процессов памяти показывает, что изначальные способы языкового освоения памяти обусловливались исходными структурами знания, в основе которых лежит уподобление операций памяти движению, перемещению или физическому действию в пространстве.

2. Компонентный анализ (в сочетании с контекстуальным анализом) единиц первичной номинации процессов памяти позволил описать семантическую структуру глаголов памяти современного немецкого языка, определить релевантные, выделяемые в сознании носителей языка и отражающиеся в значении ЛЕ признаки денотативных ситуаций и сделать вывод о том, что глаголы на современном этапе развития языка репрезентируют память как вертикально организованное пространство, а операции памяти – как разнонаправленное движение / перемещение фрагментов прошлого в данном пространстве.

Об этом свидетельствует тот факт, что категориальная сема 'осуществление операции с фрагментами прошлого опыта в активном поле сознания' в семантической структуре глаголов памяти уточняется интегральной семой 'продвижение фрагментов прошлого опыта в пространстве памяти', которая, в свою очередь, актуализируется дифференциальными семами 'продвижение фрагментов прошлого опыта из глубинных слоёв памяти на поверхность' (конституенты подгруппы «воспроизведение информации из памяти»); 'продвижение фрагментов прошлого опыта извне внутрь пространства памяти' (подгруппа «сохранение информации в памяти»); 'продвижение фрагментов прошлого опыта с поверхности вглубь пространства памяти' (подгруппа 'утрата информации из памяти'); 'отсутствие продвижения единиц в пространстве памяти' (подгруппа «хранение информации в памяти»).

Релевантность одной из названных дифференциальных сем и является основанием для отнесения глаголов к одной из выделенных 4 подгрупп ЛСГ глаголов памяти в соответствии с онтологическими типами процессов памяти. Кроме того, ряд глаголов обнаруживают в своей внутренней форме указание на пространственную интерпретацию объектов номинации: *zurückdenken, zurückrinnern, zurückrufen, zurückgreifen, zurückblicken, zurücksehnen* (*zurück* –

«wieder auf den, zum Ausgangspunkt, -ort, in Richtung auf den Ausgangsort, -punkt; wieder auf den, zum Ausgangspunkt, -ort, in Richtung auf den Ausgangsort, -punkt» (Duden. Universalwörterbuch, 2001); *nachweinen, nachtrauen, nachtragen* (*nach* – «bezeichnet eine bestimmte Richtung; drückt aus, dass etwas dem genannten Zeitpunkt oder Vorgang [unmittelbar] folgt» (Duden. Universalwörterbuch, 2001)); *ausgraben, ausholen* (*aus* – «zur Angabe der Richtung von innen nach außen» (Duden. Universalwörterbuch, 2001)); *heraufbeschwören* (*herauf* – «von dort unten hierher nach oben» (Duden. Universalwörterbuch, 2001)). Остальные денотативные несубстанциональные семы указывают на разные признаки самого процесса, среди которых определяющую роль играют также семы, описывающие временные параметры денотативных ситуаций.

3. Анализ компонентного состава и синтагматических характеристик одного из вида единиц вторичной номинации, а именно, глагольных коллокаций памяти современного немецкого языка, отобранных способом сплошной выборки из лексикографических источников (Duden. Redewendungen, 2008; Duden. Universalwörterbuch, 2001; Wahrig, 2001), позволил сделать следующие выводы.

Исследуемые единицы представляют собой глагольно-именные словосочетания аналитического типа, преимущественно, со структурой простого словосочетания (83 %), большей частью, 2- (31 %) и 3-компонентные (46 %); предполагают активный субъект; характеризуются объектностью (то есть направленностью обозначаемой денотативной ситуации на объект – 64 %), внешней непереходностью (то есть не предполагают сочетаемости с прямым дополнение, поскольку значение объекта уже синтагматически включено в их значение или операция не мыслится как объектно-направленная – 64 %).

В двухкомпонентных глагольных коллокациях наиболее продуктивны объектные значения падежных форм именных компонентов; в остальных глагольных коллокация – значения обстоятельства места (указание на локализацию объекта или самой операции памяти), например, *im Kopf sein, im Gedächtnis behalten, sich in Erinnerung einbrennen, auf den Lippen bleiben, im Gedächtnis aufbewahren, aus seiner Erinnerung tilgen, einen Schleier des Vergessens über etw. breiten* и мн. др.

Таким образом, структурные и синтагматические характеристики глагольных коллокаций указывают на значимые для репрезентации элементы денотативных ситуаций (субъект, объект, процесс, локализация процесса / объекта), на сопряженность памяти с пространством.

4. Структурно-семантическое моделирование позволило уточнить предыдущие наблюдения относительно закономерностей репрезентации процессов памяти единицами вторичной номинации современного немецкого языка и схематично представить регулярно реализующиеся релевантные корреляции формальных и семантических признаков ЛЕ. По результатам анализа были выделены следующие структурно-семантические модели, актуализирующиеся при обозначении конкретных операций памяти глагольными коллокациями:

Воспоминание:

- «глагол с общим значением «перемещаться» + существительное или предложная группа, называющие направление». Модель – «перемещаться куда» (например, *jmdm. in den Sinn / in den Kopf kommen*);
- «глагол с общим значением «перемещаться» + существительное или предложная группа, называющие исходный пункт перемещения, источник. Модель – «перемещаться откуда» (например, *aus der Vergessenheit aufsteigen*);

- «глагол с общим значением «перемещаться» + существительное или предложная группа, называющие место». Модель – «перемещаться где» (например, *im Gedächtnis schwelgen, in der Erinnerung auftauchen*);
- «глагол с общим значением «стимулировать, вызывать» + существительное, называющее объект». Модель – «вызывать что» (например, *Erinnerungen zurückrufen*);
- «глагол с общим значением «приобретать, возвращать» + существительное или предложная группа, называющая место». Модель – «приобретать куда» (например, *etw. ins Gedächtnis rufen*);
- «глагол с общим значением «приобретать» + существительное (с предлогом / без предлога), называющее источник». Модель – «приобретать откуда» (например, *der Vergessenheit entreißen*);
- «глагол с общим значением «быть, иметься в наличии» + существительное с предлогом, называющее место». Модель – «быть где» (например, *in Erinnerung stehen, im Gedächtnis sein*);
- «глагол с общим значением «совершать действие» + предложное словосочетание с существительным, называющее место. Модель – «бить активным где» (например, *im Gedächtnis kramen, im Kopf hämmern*);
- «глагол с общим значением «иметь» + существительное с предлогом, называющее место». Модель – «иметь где» (например, *etw. (noch genau) im Ohr haben*).

Каузация воспоминания:

- «глагол с общим значением «доставлять, возвращать» + существительное или предложная группа, называющая место». Модель – «доставлять куда» (например, *jmdm. etw. wieder ins Bewusstsein bringen*);
- «глагол с общим значением «стимулировать, вызывать» + существительное, называющее объект». Модель – «вызывать что» (например, *jmdm. die Vergangenheit zurückbringen*);
- «глагол с общим значением «доставать, доставлять» + предложная группа, называющая место, источник». Модель – «доставлять откуда» (например, *etw. aus Gedächtnis holen*).

Запоминание:

- «глагол с общим значением «сохранять» + существительное с предлогом, называющее место». Модель – «сохранять где, куда» (например, *etw. in der Erinnerung behalten, etw. in (sein) Gedächtnis einprägen*);
- «глагол с общим значением «проникать, внедряться» + существительное с предлогом, называющее место, направление». Модель – «проникать куда» (например, *(sich) in die Erinnerung einbrennen, sich ins Gedächtnis einätzen*);
- «глагол с общим значением «пребывать» / «пребывать в каком-то состоянии» + существительное с предлогом, называющее место». Модель – «пребывать где» (например, *im Gedächtnis verbleiben, im Hirn eingeüzt sein*).

Каузация запоминания:

- «глагол с общим значением «внедрять» + существительное с предлогом, называющее направление». Модель – «внедрять куда» (например, *jmdm. etw. in den Kopf setzen / hineinbohren*).

Хранение информации (помнить):

- «глагол с общим значением «быть» + существительное с предлогом, называющее место». Модель – «быть где» (например, *im Gedächtnis bleiben, vor Augen stehen*);
- «глагол с общим значением «иметь» + существительное с предлогом, называющее место». Модель – «иметь где» (например, *etw. im Kopf haben*);

- «глагол с общим значением «хранить» + существительное с предлогом, называющее место». Модель – «хранить где» (например, *jmds. Andenken in Ehren halten, ein (freuliches) Gedenken bewahren*);
- «глагол с общим значением «перемещаться» + существительное с предлогом, называющее исходный пункт + отрицание». Модель – «не перемещаться откуда» (например, *jmdm. nicht aus dem Sinn gehen*).

Забывание:

- «глагол с общим значением «уничтожать, утрачивать» + существительное, называющее объект». Модель – «уничтожать, утрачивать что» (например, *die Erinnerungen an Akk. verbannen*);
- «глагол с общим значением «перемещать» + существительное с предлогом / словосочетание, называющее место или направление». Модель – «перемещать где, куда» (например, *etw. in die Vergangenheit verlegen*);
- «глагол с общим значением «перемещаться» + существительное с предлогом / словосочетание, называющее место или направление». Модель – «перемещаться где, куда, откуда» (например, *in Vergessenheit geraten, aus dem Sinn kommen*);
- «глагол с общим значением «удалять, утрачивать» + существительное с предлогом, называющее первоначальную локализацию объекта». Модель – «удалять, утрачивать откуда» (например, *aus der Erinnerung tilgen / streichen*); 5) «глагол с общим значением «оставлять» + существительное или предложная группа, называющая место, адресат». Модель – «оставлять где, кому» (например, *etw. in der Vergangenheit ruhen lassen*).

Каузация забывания:

- «глагол с общим значением «удалять» + существительное с предлогом / словосочетание, называющее место». Модель – «удалять откуда» (например, *jmdm. etw. aus dem Kopf schlagen*);
- «глагол с общим значением «удалять» + существительное, называющее объект». Модель – «удалять что» (например, *die Erinnerungen verscheuchen*);
- «глагол с общим значением «перемещать» + существительное с предлогом, называющее место». Модель – «перемещать куда» (например, *jmdn./ etw. in die Vergessenheit versenken*).

Применение структурно-семантического моделирования позволило нам описать коллокации памяти как моделируемые единицы, выделить такие релевантные для носителей немецкого языка несубстанциональные характеристики описываемых ситуаций, как локализация, источник, направление, и выявить основные способы схематизации ситуаций реализации операций памяти носителями немецкого языка (перемещение, пребывание, продвижение, появление, исчезновение объекта в неком пространстве).

5. Описание предметно-тематических кодов, актуализируемых глагольными коллокациями памяти, дополнило предыдущие наблюдения, позволило определить регулярные сферы отождествления операций памяти, опосредующих номинацию: пространственный тематический код (35 % единиц, анатомический (13,4 %), персонифицирующий (13 %), предметный (13 %), (5,7 %), текстовый (5,3 %), технический (5,3 %), социальный (5 %) и (1,5 %) коды. В рамках наиболее частотного пространственного кода память интерпретируется как некое пространство. Тот факт, что пространственный тематический код оказался наиболее продуктивным в мотивации номинативной структуры глагольных сочетаний памяти (более 1/3 всех единиц) свидетельствует о том, что в сознании носителей немецкого языка превалирующей оказывается идея продвижения / перемещения объектов внутри пространства памяти или извне внутрь его, а также идея движения самого субъекта.

В качестве объектов перемещения выступают в большинстве случаев фрагменты прошлого опыта, а также само прошлое, воспоминания, которые подвергаются воздействию. Субъекты движения – субъекты операции памяти или активные объекты. Пространство перемещения / движения объектов более разнообразно (называется компонентами «*Bewusstsein*», «*Gedächtnis*», «*Erinnerung(en)*», «*Vergessenheit*», «*Unsterblichkeit*», «*Vergessen*», «*Vergangenheit*», «*Sinn*», «*Ermahnung*», «*Andenken*»), чем пространство перемещения субъекта операции памяти («*Gedächtnis*», «*Erinnerung(en)*», «*Erinnern*», «*Vergangenheit*», «*Zeit*»). В рамках пространственного кода релевантной также оказалась идея покоя / удерживания объектов в состоянии покоя, пространство покоя актуализируется компонентами «*Erinnerung*», «*Gedächtnis*», «*Sinn*», «*Andenken*», «*gegenwärtig*». При этом в рамках анатомического кода, следующего по продуктивности, называемые соматизмами части тела, органы интерпретируются как некое вместилище, в котором осуществляется конкретно-физическое действие над объектами, их перемещение. Квазисоматическими органами выступают *Kopf* / *Hinterkopf* (45 %), *Auge* (20 %), *Ohr* (12,5 %), *Lippen* (2,5 %). Память может быть нацелена на неодинаковые объекты, опираться на работу разных рецепторов и анализаторов, и нуждается в соответствующих квазиорганах- хранилищах.

Таким образом, языковая репрезентация памяти средствами первичной и вторичной номинации раскрывает константные осваиваемые языком структуры знания, заключающиеся в отождествлении памяти с пространством, а операций памяти – с движением / перемещением, физическими действиями в пространстве. Локализация является значимым элементом оязыковления соответствующих денотативных ситуаций. Языковое представление памяти реализует концептуальную интеграцию физических и ментальных ситуаций.

Заключение

Пространство как мыслительная категория имеет гносеологический статус, определяет мыслительные и языковые репрезентации самых разных фрагментов объективного мира, в том числе, феномена внутреннего, идеального, психического мира человека – памяти. Память как социально обусловленная динамическая структура внутреннего пространства человека формируется в процессе и в пространстве интеракций, базируется на усвоенном физическом опыте, то есть, память и пространство обнаруживают коммуникативную природу. Для доказательства данных тезисов в работе реализуется комплекс экспериментальных, психолингвистических, семасиологических и ономасиологических ориентированных методов анализа в рамках разных (эволюционная, системно-структурная, антропоцентрическая, онтогенетическая), исследовательских парадигм, привлекается разнородный языковой материал. Изучение вопросов представления знаний и познавательного потенциала категорий является актуальной задачей лингвистики. Материалы и результаты исследования вносят вклад в дальнейшую разработку проблематики языковой семантики, когнитивной метафоры, категориальной лингвистики, лингвистического моделирования, мультимодальной концепции категорий пространств.

Литература

BRAGINA, N.G. 2007. Diskurs pamyati o cheloveke. Mtchanismy vospominaniya. In: Russkii yasyk: istoricheskie sudby i sovremennost. M. Retrieved from: <http://www.russian.slavica.org/article6036.html>.

- BRAGINA, N.G. 2003. Pamyat i proshloe: Yasykovye obraza, kulturnye praktiki. In: Izvestiya RAN. T. 62. № 5. S. 3–13.
- CHERNYSHEVA I.I. 1980. Feste Wortkomplexe des Deutschen in Sprache und Rede: Lehrbuch. M. 141 s.
- DIDKOVSKAYA, V.G. 2000. Sistemno-funkcionalnoe opisanie frazeologicheskikh sochetanii sovremennoego russkogo yazyka (na materiale glagolno-imennnykh sochetanii): avtoreferat diss.... doktora filol. nauk. Sankt-Peterburg. 39 s.
- DMITROVSKAYA, M.A. 1991. Filosofiya pamyati. In: Logicheskii analiz yazyka: Kulturnye koncepty. M.: Nauka. s. 78–85. ISBN 5-85759-232-1.
- DUDEN. 2001. Deutsches Universalwörterbuch: 7., neubearb. und erweit. Aufl. Mannheim: Dudenverlag. ISBN: 978-3-411-05507-4.
- DUDEN. 2007. Das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache. Zürich, Mannheim: Dudenverlag. 960 s. ISBN 978-3-411-04075-9.
- DUDEN. 2008. Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik. Mannheim. Leipzig. Wien. Zürich: Dudenverlag, 959 s. ISBN: 978-3-411-04114-5.
- GAISINA, R.M. 1982. K voprosu o specifike znacheniya glagola. In: Izvestiya AN SSSR. Seriya Literatury I yazyka. T. 41. № 1. S. 59–64.
- IOMDIN, B.L. 1999. Semantika glagolov irracionalnogo ponimaniya. In: Voprosy yazykoznaniya. № 4. S. 71–90. ISSN 0373-658X.
- KASAVIN, I.T. 2000. Prostranstvo i vremya: v poiskakh "estestvennoi ontologii" znaniya. In: Obchestvennye nauki i sovremenność. № 1. S. 90–99. ISSN 0869-0499.
- KEPPLER, A. 2001. Soziale Formen individuellen Erinnerns. Die kommunikative Tradierung von (Familien-) Geschichte. In: Das soziale Gedächtnis. Geschichte, Erinnerung, Tradierung. Hrsg. H. Welzer. Hamburger Edition. S. 137–159.
- KHARAEVA, L.Ch. 2007. Kognitivnoe modelirovanie etimologicheskikh gnyozd v raznosistemnykh yazykakh (na materiale francuzskogo i kabardino-cherkeskogo yazykov): avtoreferat diss.... doktora filol. nauk. Makhachkala. 37 s.
- KLUGE. 2002. Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. 24., durchgesehene und erweiterte Auflage. de Gruyter, Berlin/ New York. 1021 S. ISBN 3-11-017472-3.
- KOVALCHUK, L.P. 2011. Teoriya konceptualnoi integracii G. Fokonye i M. Terner. In: Pilologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. Tambov: Gramota, No 1 (8). S. 97-101. ISSN 1997-2911.
- KUBRYAKOVA, E.S. 1991. Ob odnom fragmente konceptualnogo analiza slova pamyat. In: Logicheskii analiz yazyka: Kulturnye koncepty. M.: Nauka. S. 85–91. ISBN 5-85759-232-1.
- LAGUTA, O.N. 2003. Metaforologiya: teoreticheskie aspekty. Novosibirsk. NGU. B. 1. 114 s. ISBN 5-943561-04-8.
- LAKOFF, J., Jonson, M. 1990. Metafory, kotorymi my zhivyom. In: Teoriya metafory. M. S. 387-415. ISBN 5-01-001599-4.
- LINKE, A. 2005. Kulturelles Gedächtnis. Linguistische Perspektiven auf ein kulturwissenschaftliches Forschungsfeld. In: Brisante Semantik. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. S. 64–85.
- LYAUDIS, W.J. 2009. Psihologitscheskiye problemy razvitiya pamyati. Retrieved from: <http://psychology-online.net/articles/doc-1418.html>.
- MILOVANOVA, M.V. 2001. Osobennosti otrazeniya processov intellektualnoi deyatelnosti v semanticeskoi strukture russkikh i nemeckikh glagolov pamyati In: Vladimir Dal i Sovremennaya Filologiya: Materialy Meshdunarodnoi Nauchnoi Konferencii. Nishnii Novgorod, pp. 184–188.
- MUKHACHYOOVA, A.M. 2003. Prostranstvennae metafory kak fragment russkoi yazykovoi kartiny mira: diss.... kandidata filol. nauk.. Tomsk. 299 s.

- NARTOVA-BOCHAVER, S.K. 2005. Vvedeniye v psihologiyu razvitiya: utscheb. posobiye / S.K. Nartova-Bochaver, A.V. Potapova. M.: Flinta: MPSI. 216 s.
- PFEIFER, W. 1995. Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. dtv, München. ISBN 3-05-000626-9.
- PYATAEVA, N.V. 2007. Geneticeskaya paradigma «*Davat//dat* → *brat* → *vzyat* → *imet* → *nesti* → *davat*» v istorii russkogo yazyka: avtoreferat diss.... doktora filol. nauk.. Ufa. 49 s.
- REBRINA, L.N. 2005. Pamyat kak fundamentalnaya sposobnost cheloveka i fragment naivnoi kartiny mira cheloveka na materiale russkogo i nemeckogo yazykov. In: Teoriya i praktika germanskikh yazykov. Materialy VI. Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferencii. Ulyanovsk. S. 20–23.
- REBRINA, L.N. 2012. Kategorija pamyati v nemeckom yazyke: reprezentaciya i diskursivnaya realizaciya. Volgograd : VolGU. 494 s. ISBN 978-5-9669-1127-0.
- REVZINA, O.G. 2006. Pamyat i yazyk . In: Kritika i semiotika. Vyp. 10. Novosibirsk. S. 10–24. ISSN 2307-1737.
- RUMYANCEVA, I.M. 2004. Psihologiya retschi i lingvopedagogitscheskaya psihologiya. M.: PER SE. 319 s.
- SABADASHOVA, M.G. 2012. Leksiko-frazeologicheskie sposoby vyrazheniya semanticeskogo edinstva «pamyat/zabvenie» v russkom i angliiskom yazykakh: avtoreferat diss.... kandidata filol. nauk. Volgograd. 18 s.
- SCHÜTZE, F. 1987. Biographieforschung und narratives Interview // Neue Praxis. Jg. 3. S. 283–293.
- SHAMNE, N.L. 1998. Lingvokulturologicheskii aspekt filosofskoi kategorii prostranstva (na materiale glagolov dvizheniya v russkom i nemeckom yazykakh). In: Chelovek v sovremennykh filosofskikh koncepciyakh. Volgograd. S. 361–364.
- SHAMNE, N.L., REBRINA, L.N. 2013. Category of memory: principles of linguistic description // Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences 6 (7). Krasnoyarsk. S. 1085–1092. ISSN 997-1370.
- WAHRIG. 2001. Deutsches Wörterbuch. München: Bertelsmann-Lexikon-Verlag, 1455 s. ISBN 3-57710-446-5.
- STERNIN, I.A. 1985. Leksicheskoe znachenie slova v rechi. Voronezh: VGU.
- TUROVSKII, V.V. 1991. Pamyat v naivnoi kartine mira: zabyvat, vspominat, помнит. In: Logicheskii analiz yazyka: Kulturnye koncepty. M.: Nauka. S. 91–95. ISBN 5-85759-232-1.
- URYSON, E.V. 1995. Fundamentalnye sposobnosti cheloveka i naivnaya anatomiya. In: Voprosy yazykoznaniya. № 1. S. 3–15. ISSN 0373-658X.
- WAHRIG. 2001. Deutsches Wörterbuch. München: Bertelsmann-Lexikon-Verlag, 1455 s. ISBN 3-57710-446-5.
- WIERZBICKA, A. 1983. Semanticheskie primitivy. In: Semiotika. M.
- VOLKOV, B.S. 2008. Vozrastnaya psihologiya. V 2-h tsch. Ts.2. Ot mladschego schkolnogo vozrasta do yunoschestva: utscheb. posobiye. M.: Gumanitar. izd. centr VLADOS. 343 s.
- VYGOTSKYI, L.S. 1999. Pamyat i ee razvitiye v detskom vozraste. In: Lekcii po psihologii. M.: Gumanitar. izd. centr VLADOS. 234 s.
- ZALIZNYAK, A.A. 2004. Konceptualizaciya zabveniya po dannym russkogo yazyka. M.: Institut yazykoznaniya RAN. Retrieved from: www.ksu.ru/cogsci04/sod.php3.
- ZHAKINA, Yu.S. 2003. Processualnye frazeologizmy subkategorii deyatelnosty: avtoreferat diss.... kandidata filol. nauk. Kurgan. 23 s.

Проект реализован при финансовой поддержке РГНФ (проект № 14-04-00147)

Words: 6213

Characters: 53 327 (29,63 standard pages)

Prof. Nikolai Shamne, DrSc.

Institute for Philology and Cross-Cultural Communication

Volgograd State University

Prospect Universitetsky, 100

400062, Volgograd

Russia

shamnenl@gmail.com

Doc. Anna Petrova, Ph.D.

Department of German Philology

Institute for Philology and Cross-Cultural Communication

Volgograd State University

Prospect Universitetsky, 100

400062, Volgograd

Russia

petrova16@mail.ru

Doc. Larissa Rebrina, DrSc. (Dr. hab.)

Department of German Philology

Institute for Philology and Cross-Cultural Communication

Volgograd State University

Prospect Universitetsky, 100

400062, Volgograd

Russia

Reblora@mail.ru

Prof. Marina Milovanova, DrSc.

Department of Russian language and documentation science

Institute for Philology and Cross-Cultural Communication

Volgograd State University

Prospect Universitetsky, 100

400062, Volgograd

Russia

milovanovamv05@yandex.ru

La mobilité étudiante universitaire : Quels savoirs et savoir-faire enseigner pour faciliter l'intégration des étudiants allophones en France ? Le cas des étudiants taïwanais.

Lee Hsin-I

Résumé

Les universités françaises ont accueilli 216 055¹ étudiants étrangers en 2012-2013, ce qui représente environ 14.8% du total des étudiants universitaires. Il existe de nombreux travaux soulevant des questions sur la mobilité étudiante et concernant : la capacité d'adaptation de ces étudiants au système académique français, leur maîtrise de la langue (en général insuffisante), ainsi que leur adaptation sociale, culturelle et interculturelle. Cela nous amène à réfléchir sur notre population d'étude : « les étudiants taïwanais en mobilité » à partir du français langue étrangère générale (FLE) pour aller vers une proposition du français sur objectifs spécifiques (FOS) aux étudiants à Taïwan. La première approche a pour objectif de développer diverses compétences sur la vie quotidienne, en général avec une durée à moyen ou à long terme. La deuxième approche vise des objectifs spécifiques et centrés sur des contenus prioritaires sur une courte durée.

Notre recherche (en cours) a pour but d'identifier les problématiques d'adaptation des étudiants taïwanais en mobilité en France, en centrant l'analyse sur les expériences des individus. Elle consiste à interroger par questionnaires un échantillon d'étudiants taïwanais en France avant leur arrivée et durant leur séjour. Le but de notre recherche est de trouver des pistes de programme préparatoire pour une meilleure intégration dans les filières universitaires françaises, sans oublier la vie quotidienne et l'aspect culturel. Cet article se centre sur l'analyse d'une partie de nos résultats portant sur « les formations, enseignements et cours souhaités ». Ainsi, quels sont les types de compétences à posséder ? Quels types d'enseignement de cours préparatoires pouvons-nous proposer ? La recherche permettra de concevoir des programmes ayant pour but de donner aux étudiants taïwanais les connaissances préparatoires nécessaires pour faciliter leur séjour en France dans le cadre d'un cours de FOU (français sur objectifs universitaires).

Mots-clés

Français langue étrangère, français sur objectifs spécifiques, français sur objectifs universitaires, étudiant taïwanais en mobilité, échange universitaire

Introduction

Ce travail porte sur une première partie des résultats de notre thèse² en cours. La recherche est fondée sur des enquêtes empiriques ; elle s'attache à savoir quelles sont les compétences primordiales nécessaires à acquérir pour les étudiants taïwanais en mobilité, même s'il existe des réalités différentes d'un étudiant à l'autre, que l'enquête ne peut pas forcément évaluer. Nous étudierons les aspects principaux de la vie universitaire, la vie sociale, l'aspect interculturel et les expériences vécues par les étudiants en échange. Nous souhaitons apporter un éclairage sur la diversité des

¹ http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2013/83/1/NI_MESR_13_11_286831.pdf; Consulté le 16/01/2014.

² « L'adaptation des étudiants taïwanais en mobilité en France : éléments d'un programme de français langue étrangère sur objectifs universitaires » sous la direction de Jean-Charles POCHARD, Lyon 2.

profils d'apprenants, ainsi que les éléments clés qui contribuent à une amélioration des compétences dont ils ont besoin, dans le cadre d'échanges interuniversitaires franco-taiwanais.

Après avoir présenté le contexte de la mobilité internationale dans l'enseignement supérieur taiwanais, nous exposerons la méthode de recueil et de traitement des données, le profil des sujets interrogés en 2013 et quelques aspects de notre recherche focalisés sur la partie « formations, enseignements et cours souhaités ». En conclusion, nous soulèverons quelques points de réflexion correspondant aux préoccupations essentielles de notre recherche.

Contexte de la mobilité internationale dans l'enseignement supérieur taiwanais

Nous allons retracer brièvement l'historique de la mobilité universitaire dans le monde, de la mobilité dans l'Europe et de la mobilité à Taïwan dans le cadre des relations avec la France. Il est important de connaître également la situation de l'internationalisation dans l'enseignement supérieur mondial et le cas spécifique de Taïwan, afin de mieux comprendre l'environnement et les problématiques d'adaptation des étudiants taiwanais en mobilité en France.

Mobilité dans le monde

La mobilité universitaire prend de l'ampleur depuis quelques décennies et, au fil du temps, elle est devenue un phénomène mondial: selon les rapports de l'OCDE³, elle s'accentue au XXI^e siècle, grâce à une politique commune dans le domaine de l'éducation et pour la promotion de l'internationalisation, afin de progresser dans la qualité de l'enseignement. Cette internationalisation est indissociable de la mobilité internationale dans l'enseignement supérieur taiwanais : les grandes puissances mondiales de l'OCDE investissent donc dans l'éducation, en favorisant l'internationalisation, notamment dans le domaine de l'enseignement supérieur. Nous pouvons citer l'exemple des États-Unis, qui tiennent à garder un pouvoir important au niveau international et qui, pour cela, souhaitent permettre aux citoyens américains de rester compétents et compétitifs à l'international, comme l'a indiqué l'ex-président Bill Clinton dans son mémorandum : "international education policy" en 2004.

Mobilité dans l'Europe

Les mobilités universitaires européennes ont subi de grandes variations tout au long de l'histoire. Au Moyen-Âge, grâce à la langue latine commune, les églises ont permis une mobilité interculturelle, par exemple celles de Bologne et Paris. À la fin du XIII^e siècle, on assiste à des mesures protectionnistes, limitant la liberté de mouvement des étudiants à la suite de la Réforme. Au XVIII^e siècle, on observe une certaine stabilisation du phénomène, les intellectuels préférant les cours européennes plutôt que les universités.

Après la seconde guerre mondiale, une nouvelle impulsion dans la collaboration entre des universités apparaît : à partir des années 60, certains pays reconnaissent enfin les diplômes étrangers.

C'est à partir des années 80 que ce sujet a été davantage pris en compte. En 1987, le programme ERASMUS est lancé : son objectif est de permettre une amélioration et une augmentation de la mobilité étudiante et enseignante, de donner de la transparence ainsi qu'une compatibilité des qualifications dans l'enseignement supérieur et la formation professionnelle supérieure en Europe.

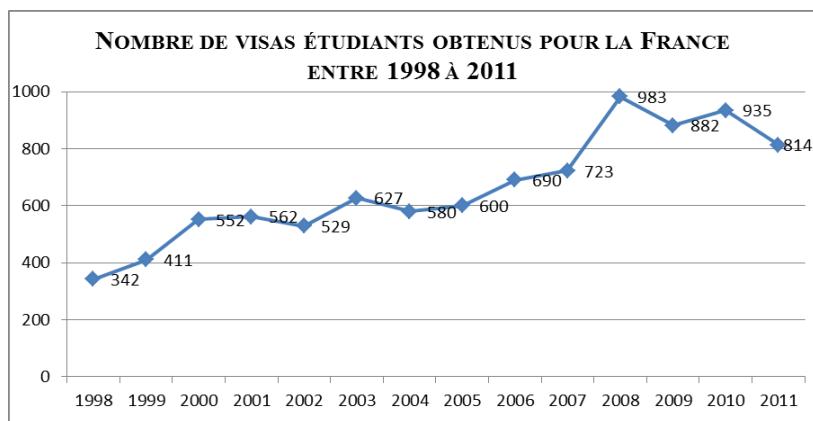
³ Organisation de Coopération et de Développement Économiques

En juin 2013, un bilan donné par l'Agence Campus France porte sur l'accueil et la mobilité internationale en 2010-2011 : 3,6 millions (3 600 000) d'étudiants en mobilité ; un nombre qui a augmenté de 38 % depuis 2006 (chiffre donné par UNESCO). La France est classée parmi les cinq premiers pays d'accueil d'étudiants internationaux en 2010-2011 ; elle se situe à la quatrième place mondiale, en accueillant 288 544 étudiants étrangers (sources : DEPP⁴ et MESR-DGESIP⁵-DGRI-SIES).

Mobilité à Taïwan

En 1987, la loi martiale a été levée à Taïwan et, depuis lors, les habitants de Taïwan sont autorisés à circuler librement dans le monde. C'est une des principales raisons pour lesquelles le nombre d'étudiants taïwanais choisissant de faire des études à l'étranger, est en constante augmentation. Il est, en effet, passé de 8 180 en 1988 à 60 839⁶ en 2012, les pays d'accueil étant principalement des pays anglo-saxons et le Japon. La France se trouve au sixième rang des pays choisis par les étudiants taïwanais.

Graphique 1 : Nombre de visas étudiants obtenus pour la France entre 1998 à 2011



Légende: Le nombre de visa a augmenté régulièrement jusqu'à 2008 puis a subi une légère baisse jusqu'à 2011

⁴ Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

⁵ Direction générale pour l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle du Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

⁶ Nombre des étudiants taïwanais sortant statistique publié par le Ministère de l'éducation ROC (Taïwan).

Graphique 2 : Nombre de visas étudiants taiwanais obtenus entre 1998 à 2011

	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
U.S.A	13109	14443	15547	14878	13767	10324	14054	15525	16451	14916	19402	15594	15890	16023
U.K.	6173	6553	8567	7583	9548	6662	9207	9248	9653	7132	5885	3895	3610	4446
Aus	2092	2065	2104	2397	2894	2823	2246	2679	2862	2570	2370	4176	3633	3149
Jp	1649	1573	1573	1696	1745	1337	1556	1748	2108	2424	2638	3143	3253	2825
Ca	2359	2159	2583	2296	2433	1813	2149	2140	1997	3984	3266	2320	2814	912
Fr	342	411	552	562	529	627	580	600	690	723	983	882	935	814
D	305	295	313	345	400	442	402	475	512	606	558	646	702	636
NZ	342	391	496	645	740	571	534	498	538	618	596	469	379	743
Total	26371	27890	31915	30402	32056	24599	30728	32913	34811	32973	35698	31125	31216	29548
Autre pays	730	1146	900	1760	1775	1719	1797	1145	2360	2018	2102	2504	2665	2798
Total	27101	29036	32815	32162	33831	26318	32525	34058	37171	34991	37800	33629	33881	32346

Source : Site du Ministère de l'éducation taïwanais, consulté le 25/06/2013

Ces chiffres sont fournis par les bureaux représentant Taïwan dans chaque pays étrangers. Les nombres de visas étudiants taïwanais pour la France ont augmenté de 138% de 1998 à 2011.

La mobilité universitaire s'est valorisée depuis quelques décennies, et jusqu'à devenir un fait mondial. Cette internationalisation se répercute sur la mobilité internationale dans l'enseignement supérieur taïwanais. Le monde de l'internationalisation, la politique, les subventions du gouvernement taïwanais et l'impact de l'internationalisation sur l'enseignement supérieur taïwanais, poussent fortement ce dernier à réagir. Le développement et la promotion d'échanges internationaux ont obtenu le consensus de la nation. Un nombre croissant d'étudiants taïwanais poursuit une partie ou l'ensemble de ses études dans une université à l'étranger: cette décision est prise individuellement, ou initiée par une volonté sociétale. Elle engage l'étudiant dans un processus plus complexe qu'on ne le croit dès l'abord, tant du point de vue personnel, que du point de vue de sa réussite dans le parcours universitaire français. En France, pays dont la langue n'est pas la première langue vivante des Taïwanais, la situation de l'étudiant est complexe, du fait de l'éloignement géographique, des liens historiques et culturels franco-taiwanais, etc. Elle exige de sa part un grand effort d'adaptation, qui peut se révéler difficile si aucune aide extérieure ne lui est proposée, par son pays d'origine ou par la France.

Cette recherche a pour but d'identifier les problématiques d'adaptation des étudiants taïwanais en mobilité pour la France, afin de trouver des pistes pour une meilleure condition d'intégration dans les filières universitaires françaises, sans oublier la vie quotidienne et l'aspect culturel. Les résultats de notre travail permettront de donner des connaissances préparatoires à la venue en France dans le cadre d'un cours de FOU.

Les objectifs de la recherche portent sur les points suivants:

- déterminer les raisons pour lesquelles ces étudiants ont choisi la France et quelle image ils en ont avant leur départ puis pendant leur séjour
- identifier les problématiques d'adaptation des étudiants taïwanais à la vie quotidienne française ainsi qu'au système universitaire français
- repérer les facteurs utiles pour favoriser l'adaptation à la vie universitaire et quotidienne en France
- définir les thèmes de réflexion à proposer pour une meilleure adaptation au mode de vie en France

Méthodologie de l'enquête et population étudiée

Notre population est composée d'étudiants taïwanais, qui appartiennent à toutes les universités taïwanaises, effectuant un échange interuniversitaire entre Taiwan et la France. Nous interrogeons deux promotions d'étudiants des années académiques 2013 et 2014; l'enquête comporte deux temps : avant le départ de Taiwan et durant leur séjour en France. Elle s'est déroulée sous la forme d'un questionnaire bilingue (français et sinogramme traditionnel) avec participation volontaire, réalisée via l'enquête en ligne. La méthodologie utilisée s'inspire des travaux d'Eurin et Henao de Legge (1992:51).

C'est une recherche empirique par questionnaire, élaboré à partir de notre problématique pour laquelle nous avons défini plusieurs thématiques. Elles concernent : le profil du public, les situations de communication, les besoins langagiers, des objectifs d'apprentissage, ainsi que les contenus pédagogiques à développer. Nous souhaitons, en effet, constituer un matériel adapté aux diverses situations de communication pendant le séjour d'échange.

Profil des sujets

L'enquête par questionnaire en ligne de l'année 2013 a été diffusée par le Campus France de Taiwan et des bureaux relations internationales universitaires

auprès de 444 étudiants en mobilité interuniversitaire. Nous avons obtenu 43 réponses exploitabless (pour l'enquête I : avant le départ).

Pour l'enquête II, pendant leur séjour en France, 32 étudiants des 43 de l'enquête I ont répondu, auxquels s'ajoutent 6 autres étudiants. Le total des réponses de l'enquête est donc de 38.

Ils sont tous inscrits dans 19 établissements universitaires taïwanais et ont été sélectionnés pour participer au programme d'échange interuniversitaire franco-taïwanais de l'année académique 2013 pour venir en France. Nous les avons classé selon le sexe, l'âge, le type d'échange, le domaine d'étude, le cycle d'étude, l'université d'origine, l'université d'accueil, la ville d'échange, le degré de participation à l'enquête, la durée de la résidence en France.

Dans le cadre de cette recherche nous appellerons « échantillon » les personnes interrogées parmi la population des étudiants taïwanais en mobilité; le mot échantillon n'est cependant pas pris au sens statistique, puisqu'il ne s'agit pas, en effet, d'un échantillon statistiquement représentatif de la population mère (population des étudiants taïwanais universitaire en mobilité).

Âge des étudiants, niveau de français et parcours universitaire

Notre public est composé de presque trois quart de femmes (35) et un peu plus d'un quart d'hommes (14). Leur âge varie de 20 à 32 ans, avec une forte majorité entre 20-23 ans (40).

Le niveau d'étude effectué est (39) en 1er cycle et (10) en 2nd cycle.

Les étudiants sondés faisant partie de la discipline engagés dans des études d' « Économie-Gestion-Marketing » représentent (23) presque la moitié de l'ensemble sondé. Les étudiants en discipline de Langues (13) occupent, quant à eux, la deuxième place. De manière générale, ces deux domaines de discipline demandent une maîtrise de la langue enseignée assez stricte; cependant, on observe qu'environ trois-quarts des étudiants sondés ont un niveau de français inférieur ou égal au niveau Delf A2.

Tableau 1: Répartition des étudiants par domaine d'étude

Domaine d'étude	Nombre d'étudiants
Économie-Gestion- Marketing	23
Langues	13
Lettres / philosophie	4
Technologie, Informatique	3
Sciences Sociales et Humaines	3
Médecine	1
Génie mécanique	1
Ingénierie	1

Lecture: parmi les disciplines des interrogés,
13 étudiants parmi les 49 sont en discipline « langues ».

Type d'échange, durée et lieu du séjour

Il existe trois types d'échange: Échange annuel (29), Échange semestriel (18) et Échange de double diplôme (2); les deux étudiants sondés en double diplôme faisant parti d'un échange annuel. L'échange annuel comprend presque deux tiers de l'ensemble (31 sur l'effectif de 49 personnes).

Dans nos enquêtes sur les programmes d'échange, on constate que les étudiants sondés habitent dans treize villes françaises. Le plus grand nombre réside en région parisienne (10) et à Lyon (10). Les trois villes: Troyes, Lille et Rennes accueillent chacune quatre étudiants ; Toulouse, Calais et Dijon accueillent chacune deux étudiants, tandis que Angers, Marseille, Rouen, Montpellier et Reims accueillent un étudiant.

Université d'origine et établissement d'enseignement supérieur d'accueil

Les interrogés proviennent des 19 universités taïwanaises réparties en trois zones: 31 personnes viennent des treize universités du Nord; 6 viennent des quatre universités du Centre et 12 viennent des deux universités du Sud. Pratiquement la moitié de l'ensemble des établissements supérieurs à Taïwan (77/160) est regroupé au Nord: ceci explique pourquoi la moitié des étudiants taïwanais en mobilité viennent de l'une de ces universités.

Nous avons comptabilisé 49 étudiants. Ils arrivent dans l'hexagone et sont inscrits dans 32 établissements d'enseignement supérieur français, dont 15 sont des Écoles de commerce. L'enquête réalisée pour l'OVE⁷ sur les projets, les parcours et les conditions de vie, montre que les choix d'orientations restent très différents selon les pays d'origine. Les étudiants asiatiques sont plus présents dans la discipline économique, ce qui correspond tout à fait à la répartition du domaine d'étude des sondés et au type d'établissement d'enseignement d'accueil.

Formations, enseignements et cours souhaités

Dans cette partie nous analysons les réponses à trois questions ouvertes : une question posée avant le départ et deux autres pendant le séjour d'échange en France. La première question concerne les notions que les interrogés estiment importantes de connaître et/ou ce qu'il leur manque encore pour mieux s'adapter en France. Les deux questions posées durant leur séjour permettent, d'une part, de percevoir s'il existe une différence entre les besoins estimés et les besoins réels et, d'autre part, de connaître quelles sont les notions indispensables et complémentaires pour la préparation de leur séjour.

Les préoccupations principales des étudiants avant leur départ concernent essentiellement une demande de cours de français, de même que des conseils et informations sur la vie courante. Les spécifications du trait « cours de français » se répartissent ainsi dans les 23 réponses : 17 demandent d'avoir des cours de français au sens large ; 2 des cours de conversation ; 2 des cours de français pragmatique ; 1 demande un cours de compréhension orale et 1 autre un cours intensif. Les réponses détaillées montrent que les étudiants sont à la recherche d'informations utilitaires et de techniques de communication.

Les items 2 à 4 et l'item 6, répondant aux besoins de la vie quotidienne, occupent la quasi-totalité des réponses. L'incertitude ou la préoccupation de vivre dans une société étrangère reviennent le plus souvent: comprendre une culture et un mode de vie lointain, décoder les normes sociales, le savoir-être, les aptitudes de chaque acteur social et la différence d'organisation pédagogique, etc. afin de s'y adapter, et d'apprendre à vivre dans un environnement nouveau. Les étudiants doivent conjuguer avec trois aspects inévitables: la différence de langue, les difficultés de la vie courante et celles d'un système académique différent, idée partagée par De Carlo

⁷ L'Observatoire National de la Vie étudiante.

et Diamanti « [...] L'étudiant en mobilité, qui se donne pour but d'entrer en contact avec une collectivité différente de celle d'où il provient, a comme ambition primaire de satisfaire ses besoins communicatifs et vise à s'approprier un système de valeurs dans le but de s'y intégrer » (2013 :36). L'ensemble des réponses nous montre que les étudiants interrogés s'intéressent essentiellement aux cours de français et aux aspects liés à la vie quotidienne. Les demandes portant sur les connaissances du cadre universitaire sont peu citées: seulement 3 personnes sur 43. Il s'agit ici de demandes relativement accessoires, qui ne concernent pas les questions de fond permettant de s'intégrer réellement à la vie universitaire, comme l'indique le tableau ci-dessous.

Tableau 2: Les informations et les cours souhaités pour aider les étudiants à mieux s'adapter lors de l'arrivée en France (enquête I: avant le départ, Q14)

Réponse	Nombre de réponses
Cours de français	23
Conseils et informations sur la vie courante	22
Cours de civilisation, savoir-vivre et culture française	10
Conseil et informations sur les procédures administratives	9
Mode pédagogique d'enseignement, types de cours et conseils sur les études	3
Informations sur les voyages	3
Avoir recours aux informations des autres étudiants en échange	1
Cours d'anglais intensif	1

Légende : la demande de cours de français et d'informations sur la vie courante sont cités par plus de la moitié de l'échantillon (43) pour la préparation de leur départ.

Tableau 3: Traits spécifiques de la réponse: Mode pédagogique d'enseignement, types de cours et relatifs aux études (enquête I: Q14)

Trait	Spécification
Mode pédagogique d'enseignement, types de cours et conseil des études (3 réponses)	EI 11. Le mode pédagogique d'enseignement et le contenu du cours. EI 33. Des conseils sur les types de cours accessibles pour les étudiants en échanges [...] EI 41. [...] les informations sur le contenu du cours et si c'est facile pour réussir.

Ici, la question est posée en insistant sur les formulations, les demandes (question 14, enquête I). Les réponses sur des cours de français et des conseils, sur des informations sur la vie courante, sont cités par plus de la moitié des interrogés qui souhaitent avoir des « cours de français » et des « conseils, informations sur la vie

courante ». Nous faisons l'hypothèse que l'université d'origine ne donne pas assez d'informations sur la France, voire pas du tout, ou bien que son enseignement du français présente des lacunes.

Tableau 4: Informations et cours qui auraient été utiles pour la préparation à la vie d'étudiant en mobilité (enquête II: durant leur séjour, Q27)

Question 27 : Quels sont les informations, cours ou renseignements proposés par l'université qui vous auraient été utiles pour vous préparer à la vie d'étudiant en mobilité avant le départ France ? Question ouverte	
Réponse	Nombre de réponses
Cours de français	22
Informations sur le système et le fonctionnement universitaire	12
Cours sur l'interculturel, la civilisation, le mode de vie et le savoir-vivre	9
Conseils et informations sur les procédures administratives	9
Conseils et informations sur la vie courante	6
Pré-requis/ méthodologie universitaire	4
Expériences partagées par les anciens étudiants en mobilité	3
Mettre un critère sélectif pour le niveau de français	1

Légende: la nécessité des cours de français est confirmée par presque 2/3 des interrogés (nombre total des interrogés dans l'enquête II : 38 personnes).

Les principales préoccupations des étudiants, avant leur départ, comme au cours de leur séjour, apparaissent identiques, mais revêtent également des aspects plus précis: ils demandent essentiellement des connaissances en expression orale en contexte universitaire. Les spécificités du trait pour les « cours de français » sont citées 22 fois : 13 demandent d'avoir des cours de français au sens large; 8 demandent des cours de français conversationnel en contexte universitaire et quotidien, 1 demande des cours par correspondance. Une spécification du trait de cette réponse est qu'elle concerne plutôt, parmi ceux qui ont répondu, les étudiants suivant un programme d'échange en anglais. Rappelons que, parmi les 38 interrogés dans l'enquête II, on retrouve 19 étudiants suivant un programme d'échange en français, 17 en anglais, 1 au centre de langues universitaire et 1 en bilingue français/anglais + une troisième langue au choix.

La deuxième réponse la plus fréquente (12 fois), porte sur les informations concernant le système et le fonctionnement universitaire. On peut en regrouper les résultats avec ceux de la réponse n° 4 « Pré-requis/ méthodologie universitaire », citée 4 fois par les étudiants. Il s'agit là de compétences universitaires qui n'étaient quasiment pas prises en compte avant leur départ. Ce besoin de posséder de telles compétences est, à nouveau, cité dans la question suivante, qui sera soumise à une analyse croisée avec la question n° 27 de l'enquête II pour les critères « être utile et mieux réussir ».

*Tableau 5: Suggestions à faire à l'université d'origine et l'université d'accueil pour mieux réussir dans le cadre du programme d'échange
(enquête II: durant le séjour, Q30)*

Question 30 : Avez-vous des suggestions à faire à votre université d'origine et à l'université d'accueil pour mieux réussir dans le cadre du programme d'échange ? Question ouverte	
Réponse	Nombre de réponses
Cours préparatoires (langue, culture, sur la vie courante)	12
Informations sur les procédures administratives	9
Informations sur le système et le fonctionnement universitaire français	8
Conseils et informations sur la vie courante	5
Expérience d'apprentissage partagé	4
Parrainage	4
Pré-requis/ méthodologie universitaire	3
Mettre un critère sélectif pour le niveau de français	2
Proposer des cours de français pendant la période d'échange	1
Avoir recours aux informations des autres étudiants en échange	1
Informations distribuées et affichées bilingues (français et anglais)	1

Légende: peu d'étudiants ont répondu à cette question et les réponses sont plus dispersées
(nombre total des interrogés dans enquête II : 38 personnes).

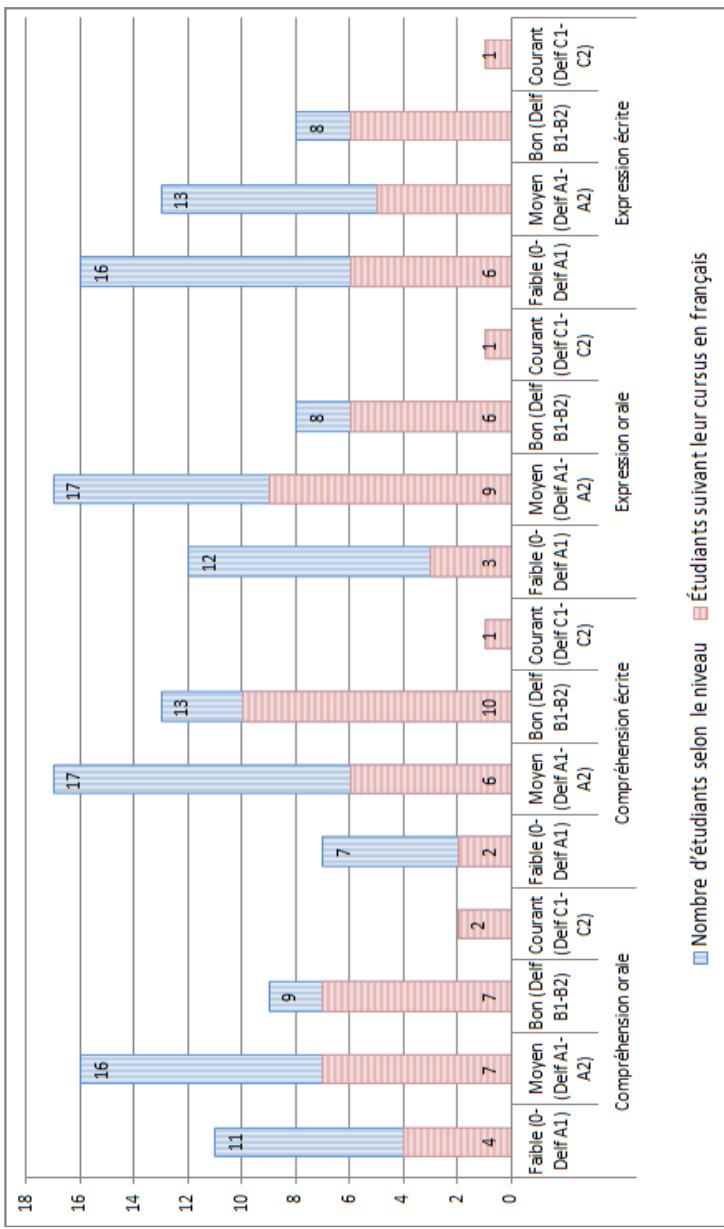
Si le taux de réponses à cette question est plus faible que dans les questions précédentes, les spécificités du trait de ces réponses méritent toutefois d'être analysées, en tenant compte de l'ensemble du contexte pour mieux les décrypter.

Les questions sur les « Formations, enseignements et cours souhaités » montrent que ce sont surtout les étudiants suivant un cursus en français qui y répondent.

Nous faisons l'hypothèse que les critères d'utilité (Q 27) et de réussite (Q30) sont différents selon le programme d'échange: les étudiants en cursus français ont, en général, un niveau de français supérieur au reste des étudiants interrogés. Le désir de réussir leur séjour d'échange en France évolue par palier, au fur et à mesure qu'ils assimilent les éléments utiles à leur vie de tous les jours: aspect langagier, vie courante et vie universitaire...

Nous avons analysé le niveau de français des étudiants suivant un cursus en français, afin d'affiner nos résultats.

Graphique 3: Niveau de français des étudiants suivant un cursus en français



Légende: les étudiants suivant le cursus en français relèvent proportionnellement davantage du niveau de français « bon » et « courant ».

Dans notre graphique on repère immédiatement les quatre compétences des niveaux « bon » et « courant », qui sont occupés principalement par des étudiants qui suivent un programme d'échange en langue française.

Dans l'évolution des réponses aux demandes sur les cours de langues on distingue le cours préparatoire et le cours de perfectionnement durant le séjour. L'acquisition de compétences universitaires est recherchée par plus de la moitié de l'effectif interrogé à son arrivée en France.

L'item « parrainage », cité 7 fois, montre que les étudiants demandent un meilleur accueil et des initiatives d'intégration locales plus actives. La notion de parrainage dans le système scolaire à Taïwan commence dès le lycée. Il existe, en effet, un système qui s'appelle: « Xué bàn » -partenaire d'études, dont l'objectif est de charger une personne (en général un aîné) de l'encadrement du nouvel arrivant. Le but de ce système est de proposer aux nouveaux arrivants lycéens une adaptation et une intégration plus aisée. Le phénomène d'échange interuniversitaire se développe à Taïwan: la plupart des universités mettent alors en relation un étudiant natif partenaire avec un étudiant étranger en mobilité. Elles fournissent des aides et des expériences partagées pour aider ce dernier à mieux s'adapter à la vie à Taïwan, à la culture locale, et à résoudre les difficultés rencontrées dans sa vie quotidienne et universitaire. L'étudiant natif quant à lui, peut, grâce à cette rencontre, se familiariser avec les différences culturelles et élargir ainsi sa vision de l'internationalité.

Tableau 6: Traits spécifiques de la réponse: parrainage (enquête II : Q30)

Trait	Spécification
Parcours (7 réponses)	EII 5. L'université d'accueil effectue le système de parrainage pour que nous les étudiants taïwanais puissions avoir recours aux étudiants français. EII 8. Demande à ISCID-CO : donner plus d'opportunité aux échanges entre les étudiants en mobilité et les étudiants natifs. EII 14. [...] bien qu'au départ, l'université d'accueil ait proposé le partenariat pour les échanges, l'idée est finalement échouée. EII 31. [...] s'il y avait des gens pour l'accompagnement, ce qui est le plus important c'est d'avoir des partages sur l'apprentissage. EII 33. [...] à Lyon 2: avoir le système de partenaire aîné d'études EII 34. [...] l'université d'accueil veuillez nous joindre un partenaire. EII 37. [...] demande à Paris 8 de nous proposer un partenaire d'études » aîné ou de même classe.

L'item « parrainage » permet de montrer le degré de satisfaction quant aux besoins liés à la vie courante et à la vie universitaire. La même requête est exprimée dans les réponses aux Q 27 et Q30: une demande d'être mieux accueilli et mieux informé. Cette question d'une éventuelle adaptation préalable des universités à des demandes étrangères avait déjà été posée par Joubert, Baritaud et Lhuillier en 1985: « celle-ci est devenue une question d'actualité. Continuer à augmenter pour faciliter leur intégration doit être considéré comme une dysfonctionnement de l'enseignement supérieur » (cité par Coulon, et Paivandi, 2003:31). Diverses recherches vont dans le même sens et proposent d'instaurer des mesures pour mieux organiser l'accueil et l'intégration des étudiants en mobilité [Weil, (1997), Prévo, (1999), Dufourg, (1999), Claeys, (1999), Flitti, (2000), Cohen, (2001), et Lucciardi, (2005)].

Une autre spécificité du trait, sur les réponses Q27 et Q30, est que les besoins des étudiants, liés à l'acquisition de connaissances universitaires, sont surtout cités par les étudiants suivant des cursus en français. Mangiante et Parpette (2010) évoquent la même problématique chez les étudiants allophones au sein du système universitaire en France, dans le cadre de la confrontation des systèmes culturels universitaires. La problématique concerne l'organisation du cursus, les activités intellectuelles, les formes de travail attendues, les relations pédagogiques entre enseignant et étudiant, etc. Les difficultés sur la compréhension de la méthodologie universitaire (discours académiques combinant discours planifiés et discours émergents par exemple) sont, en revanche, les mêmes pour les étudiants allophones et les étudiants français. Les problématiques dans ce domaine sont toujours d'actualité.

Tableau 7: Traits spécifiques des réponses liées aux besoins de connaissances universitaires (enquête II: Q27 et Q30)

Item n°	Réponse de l'enquête II, question 27	Nombre de réponses	Nombre d'étudiants en cursus français
2	Informations sur le système et le fonctionnement universitaire	12	10/12
6	Pré-requis/ méthodologie universitaire	4	3/4
Item n°	Réponse de l'enquête II, question 30	Nombre de réponses	Nombre d'étudiants en cursus français
3	Informations sur le système et le fonctionnement universitaire français	8	6/8
4	Parrenage	7	
6	Expérience d'apprentissage partagé	4	4/4
7	Pré-requis/ méthodologie universitaire	3	3/3

Les besoins de connaissances universitaires sont cités 38 fois, dont 26 fois par des étudiants suivant un cursus en français (rappelons que c'est une question ouverte pour laquelle les sondés peuvent entendre plusieurs types de connaissances). Le nombre total d'étudiants ayant exprimé ces besoins est de 20 sur un effectif de 38 personnes.

Conclusion

Les préoccupations principales de notre population avant le départ, sont interdépendantes de la vie sociale, de la découverte du pays d'accueil (culture, savoir-vivre, style de vie, etc.) et de l'amélioration de son niveau linguistique. Ces préoccupations évoluent cependant, dès que les étudiants arrivent dans l'hexagone, où ils sont confrontés à des nécessités fondamentales telles que, développer leurs compétences langagières, se familiariser avec le système universitaire français et savoir comment se comporter, en prenant en compte les aspects interculturels.

Ce constat nous conforte dans l'intérêt de mettre au point un programme préparatoire universitaire qui convienne aux demandes des étudiants cible.

Le dépouillement de nos enquêtes est en cours, les contours de notre projet se précisent, au fur et à mesure de l'avancée de ce travail. Il nous amène toutefois à nous poser plusieurs questions sur le contenu du programme et la pédagogie à choisir:

- comment mettre en œuvre un programme préparatoire qui pourrait cumuler les exigences d'ordre pragmatique, l'acquisition des compétences impératives et relationnelles de notre public étudiant taïwanais en mobilité ?
- comment aider ces étudiants à prendre conscience des mœurs et des codes culturels français, etc ? Jusqu'à quel niveau de connaissance peut-on et doit-on aller ?
- comment favoriser l'adaptation des étudiants au système académique français ?
- comment permettre à ces étudiants de posséder l'outillage linguistique et langagier du français, qui leur permettra d'accéder à l'information académique dans leur spécialité ? Jusqu'à quel niveau de connaissance peut-on et doit-on aller ?
- comment peut-on trouver des solutions rapides et à court terme aux difficultés qu'ils rencontrent, afin que leur séjour en France se déroule dans les meilleures conditions possibles ?

L'analyse des demandes concernant l'aspect culturel et interculturel, montre que celles-ci portent non seulement sur l'acquisition de compétences communicatives langagières, mais aussi, sur les compétences générales : savoir socioculturel, prise de conscience interculturelle et savoir-faire interculturel. Notre réflexion sur la question du savoir et du savoir-faire est définie par le CECR⁸, où ils sont intégrés dans la partie « compétences générales ». Le premier (le savoir) y comporte 3 aspects, dont le savoir socioculturel, auquel s'intéresse notre population d'étude: la connaissance de la société et de la culture française dans leurs aspects quotidiens, les relations interpersonnelles (savoir-vivre et prise de conscience interculturelle). Concernant le second (les savoir-faire), les besoins se focalisent sur les aptitudes pratiques comme les aptitudes sociales (savoir se comporter dans diverses situations socioculturelles), les aptitudes techniques et professionnelles (compétences universitaires), ainsi que les aptitudes et les savoir-faire interculturels.

L'apprentissage de la culture doit donc s'intégrer dans l'apprentissage de la langue et cette nécessité nous interroge sur la façon d'enseigner la culture, l'interculturel en classe de FLE. L'une des définitions relative à l'interculturalité nous semble particulièrement appropriée: « *l'ensemble des relations et interactions entre des cultures différentes, générées par des rencontres ou des confrontations, qualifiées d'interculturelles. Impliquant des échanges réciproques, elle est fondée sur le dialogue, le respect mutuel et le souci de préserver l'identité culturelle de chacun* ». Au cœur de notre recherche, nous réfléchirons également à ces aspects capables de faciliter, d'améliorer le côté de la communication et de l'intercompréhension, afin de les transmettre à notre public cible. Il s'agit de proposer des dispositifs acceptables et réalisables, dans le cadre de la préparation d'un programme de français sur objectifs universitaires avant le départ. Martins D. apporte un point de vue similaire dans l'un de ses travaux : une enquête par questionnaire sur un échantillon d'étudiants étrangers, qui conclut que l'adaptation scolaire et sociale sera facilitée s'il n'y a pas trop de disparités entre l'enseignement reçu auparavant et l'enseignement d'accueil, de même que si l'étudiant étranger est convenablement orienté, dès le départ, pour son séjour en France (1974 :22). Adhérant fortement et tout particulièrement à cette dernière position, nous nous attachons donc à repérer les éléments cruciaux, susceptibles de faciliter l'adaptation du séjour en mobilité de notre public cible

⁸ Cadre européen commun de référence pour les langues

Bibliographie

- BUREAU FRANÇAIS DE TAIPEI: <http://www.france-taipei.org/spip.php?article2180>; consulté le 11/02/2013
- CHINANE-DAVIN, F. - CUQ, J.-P. 2009. « FOS – FLS : des relations en trompe l’œil ? » Le Français aujourd’hui n° 164, Langue(s) et intégration scolaire, mars 2009, p. 73-86.
- Claeys, A. 1999. L'accueil des étudiants étrangers en France : enjeu commercial ou priorité éducative ? Assemblée Nationale.
- COHEN, E. 2001. Un plan d'action pour améliorer l'accueil des étudiants étrangers en France, Diagnostic et perspectives. Rapport au Ministre de l'éducation nationale et au Ministre des affaires étrangères.
- CONSEIL DE L'EUROPE. DIVISION DES POLITIQUES LINGUISTIQUES. 2005. Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Paris : Didier : Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- COULON, A. 1997. Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire. Paris : PUF.
- COULON, A. – PAIVANDI S. 2003. Les étudiants étrangers en France : l'état des savoirs. Rapport pour l'OVE (Observatoire de la vie étudiante). Université de Paris 8 : centre de recherches sur l'enseignement supérieur.
- DE CARLO, M. - DIAMANTI, L. 2013. « Les vécus des étudiants Erasmus pendant leur séjour à l'étranger : un apprentissage expérientiel ». Public Erasmus : vers une mobilité culturelle, Éla n° 169, Paris : Klincksieck, pp. 29-46.
- DUFOURG, B. 1999. Compétitivité éducative internationale de la France. Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris.
- ENDRIZZI, L. 2010. La mobilité étudiante, entre mythe et réalité Dossier d'actualité n°51 de l'INRP Février 2010, Dossier d'actualité de la VST, n° 51, février. En ligne :<http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=51&lang=fr;> (consulté le 05 février 2014).
- EURIN-BALMET, S. – HENAO DE LEGGE, M. 1992. Pratiques du français scientifique. Paris : Hachette F.L.E. /AUPELF.
- GHIGLIONE, R. – BEAUVOIS, J.C. - CHABROL, C. et TROGNON, A. 1980. Manuel d'analyse de contenu. Paris : A. Colin.
- KNIGHT, J. – DE WIT, H. 1995. Strategies for internationalisation of higher education: Historical and conceptual perspectives. In Strategies for internationalisation of higher education. ed. by de Wit, H. Amsterdam: European Associate for International Education Publications, pp. 5-32.
- MANGIANTE, J-M. – PARPETTE C. 2010. « Faire des études supérieures en langue française ». Le français dans le Monde - Recherches & Applications n° 47, Paris : Cle International.
- MANGIANTE, J-M. – PARPETTE C. 2011. Le français sur objectif universitaire, Grenoble : PUG.
- MARTINS, D. 1974. « L'isolement pédagogique et social des étudiants étrangers et leur échec scolaire ». Revue Française de Pédagogie, n° 26, pp. 18-22.
- MUCCHIELLI, R. 1993. Le questionnaire dans l'enquête psycho-sociale: connaissance du problème, applications pratiques. Paris : Esf Editeur, 10e éd
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES. 2010. Perspectives du développement mondial 2010: le basculement de la richesse. Paris : OCDE.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES. 1999. Qualité et internationalisation de l'enseignement supérieur. Paris : OCDE.

PRÉVOS, A. 1999. Propositions pour améliorer l'accueil des étudiants étrangers en France. Rapport au Ministre de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la technologie.

WEIL, P. 1997. Rapport au Premier Ministre, mission d'études des législations de la nationalité et de l'immigration. Paris: La Documentation française.

Words: 5717

Characters: 38 118 (21,18 standard pages)

Lee Hsin-I

Université Lumière Lyon 2

Sciences du Langage

Laboratoire ICAR-ADIS-lst

ENS de Lyon - Site Descartes

15, Parvis René Descartes

69007 Lyon

France

Hsin-I.Lee@univ-lyon2.fr

Du personnage étranger à l'étrangeté du langage chez Albert Camus

Lamria Chetouani

Résumé

L'étranger d'Albert Camus, œuvre mondialement connue, enseignée en France comme à l'étranger, offre à la fois une facilité de lecture et une réflexion éducative sur les préjugés sociaux et sur l'absurdité du monde. L'objectif de cette étude est de mettre en évidence les subtilités que Camus utilise pour déconstruire ces stéréotypes ancrés dans la conscience collective et pour livrer une réflexion personnelle sur le dysfonctionnement du langage. L'approche lexico-sémantique et intertextuelle suggère une nouvelle interprétation de l'œuvre focalisée sur la double référentialité du titre (*L'étranger*) et sur l'étrangeté ou la bizarrerie des échanges et des rapports sociaux entre les hommes.

Mots-clés

altérité, étrangeté langagière, fiction littéraire, arguments journalistiques, méthode comparative et intertextuelle, approche lexico-sémantique

Introduction

2013 a été l'année de célébration du centième anniversaire d'Albert Camus (lauréat du prix Nobel, 1957): de nombreuses manifestations culturelles (ouvrages, colloques, films, pièces de théâtre, BD) ont vu le jour à cette occasion. Cette recherche faisant écho à cet évènement, s'intéresse aux emplois lexicaux et aux stratégies discursives qui contribuent à éclairer la visée pédagogique du célèbre roman *L'Etranger*. Vendu à des millions d'exemplaires et traduit dans plus de cinquante langues, celui-ci se refuse à une lecture univoque et fait donc couler beaucoup d'encre; il fait partie, y compris à l'étranger, des ouvrages fondamentaux dans les programmes scolaires en qualité de patrimoine littéraire mondial (Guérin, 2009).

Contrairement aux sentiers battus, cette étude part de l'hypothèse que l'Etranger évoqué par le titre renvoie autant à la victime du drame qu'au meurtrier lui-même. Etant donné cette ambiguïté référentielle, on n'adhérera que partiellement à l'avis de Brian T. Fitch qui stipule (1972 : 93) : « *s'il est patent que le titre du roman doit référer à son héros-narrateur, la raison pour laquelle il est appelé ainsi, le caractère de son étrangeté paraissent beaucoup moins évidents* ». Nous allons voir que, contrairement à lui, beaucoup d'indices nous orientent vers l'hypothèse doublement identitaire de l'Etranger et confortent nos analyses.

D'autre part, cette étude s'oppose à l'amalgame de l'auteur avec le narrateur du roman malgré quelques détails qui les rapprochent ; elle réfute l'idée que l'auteur exhibe son complexe de « petit Blanc qu'il n'a jamais cessé d'être » comme le soulignent certains critiques. Le portrait caricatural de Meursault, le personnage de l'étranger n'est, selon eux, « autre que celui de Camus que l'auteur laisse deviner malgré lui » (Bagot, 1993 : 44).

Cette recherche va même plus loin en défendant l'idée que le scénario de la tuerie symbolique du roman était un prétexte, pour Camus, de condamner les idées reçues et de défendre l'égalité sociale entre les hommes.

À travers l'étude du vocabulaire, on tentera de comprendre comment se dessine le rapport entre les hommes vivant dans l'Algérie des années quarante. Cette perspective fera appel à un double jeu interprétatif fondé, d'une part sur les préjugés et les clichés présents dans la conscience du narrateur et, d'autre part, sur l'expérience de l'écrivain telle qu'elle a été évoquée dans quelques écrits de presse antérieurs et postérieurs à *L'étranger*, et où s'affirme son attitude personnelle. La description de l'étrangeté incarnée par les deux personnages principaux fournira ainsi quelques

éclairages sur la stratégie d'écriture de l'auteur soucieux de promouvoir le dialogue entre « l'envers » et « l'endroit » : parole de Camus journaliste contre celle de Meursault qui représente caricaturalement la mentalité dominante. Ces deux paroles invitent, à partir de l'intertextualité, à une profonde réflexion sur le sens des mots. Car ces derniers, conformément à la théorie bakhtinienne, sont des lieux de résonance et de dialogue entre l'auteur et le personnage principal de *L'étranger*. L'analyse portera successivement sur l'étrangeté des personnages et sur l'étrangeté du langage et des raisonnements.

1. Problématique de l'altérité : Qui est l'étranger ?

Intimement liée à l'identité, la représentation de l'altérité réclame la conscience de soi qui s'oppose à l'Autre. L'étranger est donc une réalité inscrite dans la subjectivité qui est, elle-même, forgée et nourrie par l'imaginaire culturel et les préjugés sociaux. Qui est alors « l'étranger » chez Camus ? Pourquoi ce groupe nominal masculin-singulier, qui n'a qu'une seule occurrence, occupe-t-il, une place de choix dans le roman ? A quel être humain, cet hapax renvoie-t-il précisément sachant qu'il est précédé d'un article défini (l') ? Pour qui cet homme est-il étranger (pour l'auteur ? pour le narrateur ? pour la société en général ?) et que signifie au juste ce mot ? Les dictionnaires de langue (*TLF, Robert, Robert historique*) proposent la définition suivante du mot « étranger », résumée, ici, en quatre points : 1- s'applique à ce qui est d'un autre pays (par rapport au locuteur), 2- s'applique, par extension, à ce qui n'appartient pas à un groupe (familial, social) ou à un ensemble, 3- s'applique à ce qui n'est pas connu ou n'est pas familier. On retrouve cette acception (datant du XVII^e siècle) dans la définition du mot « *étrange* » (du sens latin d'étranger, d'ailleurs) qui signifie « très différent de ce que l'on a l'habitude de voir », 4- le mot s'emploie enfin avec une valeur de collectif pour « ennemi » et pour l'ensemble des pays étrangers (s'oppose ainsi à « dans le pays » pour les Français de France).

Dans le roman, les personnages principaux de l'histoire affichent, tous les deux, des attributs d'homme étranger. Mais si le caractère dominant du meurtrier est en rapport avec la troisième acception de la définition, celui de la victime, correspond à l'ensemble des sens particuliers du mot. Par commodité, l'étude débutera par la présentation du premier personnage.

1.1 Le narrateur du récit : un étranger au monde qui l'entoure

Meursault se présente comme un automate, un assassin, un homme sans conscience. Conditionné par la société, il agit sous l'emprise de son instinct et incarne de ce fait l'idée de la singularité et de l'étrangeté : il est étrange d'abord par le nom qu'il porte, étrange aussi, par son comportement atypique et étrange enfin, par son raisonnement.

1.1.1 Nomination étrange: des mots faits, défaités, imbriqués

Le roman ne nous dit rien sur les caractéristiques physiques et sur l'origine de Meursault. Mais du point de vue désignationnel, à part la seule fois où le narrateur est nommé « Monsieur l'Antéchrist », en référence à son manque de foi et à son anticonformisme (p. 110), son nom principal est Meursault (9 occurrences). Cet appellatif semble curieux car il constitue, à la fois, un prénom et un nom de famille : sa mère étant désignée « Mme Meursault ».

Du point de vue morpho-syntaxique, ce mot valise se compose des deux premières syllabes des termes « meurtre » et « soleil », il véhicule l'antagonisme du mal et du bien, et revêt une valeur sémantique particulière. Le sens du mot « soleil » est lui-même paradoxal : il est, à la fois, bénéfique et maléfique, source de bonheur et de malheur, pourvoyeur de bien-être et conduisant à l'acte criminel. La motivation du

signifié reflète le caractère bizarre du narrateur fasciné par la lumière du soleil et ne redoutant pas les ténèbres de la prison, voire de la tombe. Son nom est donc lié, d'une part, à la mort qu'il a donné et à laquelle il sera condamné et, d'autre part, à sa passion pour le soleil et pour la plage. « J'ai compris que j'avais détruit l'équilibre du jour, le silence exceptionnel d'une plage où j'avais été heureux /.... / je frappais sur la porte du malheur » (p. 95). On fait référence à l'édition de poche, Folio, 2000.

Le dictionnaire des noms propres explique que Meursault est le nom d'une commune de la Côte d'Or, un bourg célèbre par la qualité de son vin blanc. Aussi, le personnage du roman est-il présenté toujours comme ivre (d'où la valeur soporifique du soleil). Son nom, quasi anagramme d'*« Albert Camus »* (les trois lettres : A, B, C, mises à part), et l'alphabet bousculé qui le compose font sens. Force est de remarquer aussi que le nom propre *« Meursault »* ressemble au pseudonyme d'Albert Camus journaliste *« Jean Mersault »*. On notera, par ailleurs, que le personnage de la *Mort heureuse*, Patrice, s'appelait également Mersault, connotation de « mer » et de « soleil », que Camus n'a jamais cessé de chanter dans ses écrits.

Le jeu sur les mots, les lettres et les syllabes auquel se livre l'auteur pourrait, sans doute, expliquer pourquoi beaucoup de critiques assimilent Camus à son personnage qui, pourtant, revêt une attitude étrange. La dimension symbolique du nom participe au sentiment d'impersonnalité que dégage le personnage.

1.1.2 Rapport bizarre avec l'entourage

Meursault semble, en effet, avoir un caractère spécial : il manque d'intérêt pour tout, n'accorde aucune importance à ses proches et ne s'émeut, même pas, par la mort de sa mère.

- *Réurrence de « cela m'est égal » : indifférence et iconoclastie*

Meursault qui se comporte comme un robot, n'a pas plus de sentiments pour sa mère que pour ses amis (Marie et Raymond). Ces derniers désirent se rapprocher de lui, mais lui, n'a d'autres réponses que « cela m'est égal », « ça m'est égal », « ce n'est pas important », expressions qui dévoilent sa froideur, et son indifférence à leur égard.

Raymond « *m'a demandé encore si je voulais être son copain. J'ai dit que ça m'était égal* » (p. 49) ; « *Il m'a répété sa phrase : 'tu es un vrai copain'; cela m'était égal d'être son copain et il avait vraiment l'air d'en avoir envie* » (p. 54). (On notera, en passant, le registre familier de certains mots (*« ça »*, *« copain »*) qui dénote une désinvolture face au langage).

Il n'éprouve pas de sentiment pour Marie, non plus, qui fait elle-même la déclaration d'amour et la demande en mariage : « *Marie est venue me chercher et m'a demandé si je voulais me marier avec elle. J'ai dit que cela m'était égal et que nous pourrions le faire si elle le voulait* » (p. 69) ; « *Elle a murmuré que j'étais bizarre* » (p. 70).

De même, il accepte sans conviction et sans résistance, l'idée d'être fautif. Il est bizarre, en effet, parce qu'il a intérieurisé l'accusation d'être responsable de la mort de sa mère. Son patron lui reproche implicitement la mort de sa mère, il lui répond : « ce n'est pas de ma faute » (p. 33) ; Marie remarque la cravate noire, il a envie de s'en excuser « *elle a eu un petit recul... j'avais envie de lui dire que ce n'était pas de ma faute* » (p. 35). Plus loin il ajoute « *de toute façon, on est toujours un peu fautif* » et que le patron lui pardonne « *sa faute* » (p. 44). Petit à petit, il a fini par accepter le verdict de la société, sans en être vraiment convaincu. « *Pour la première fois, j'ai compris que j'étais coupable* » (p. 138-139).

Par ailleurs, il ne manifeste aucun enthousiasme pour sa mutation à Paris et pour sa promotion. On lui propose un nouveau poste, il répond : « *j'ai dit que oui mais que, dans le fond, cela m'était égal* » (p. 68).

On voit ainsi que Meursault n'a pas d'ambition, qu'il ne s'intéresse à rien et qu'il accepte des accusations infondées sur sa responsabilité dans la mort de sa mère. Il ne sait d'ailleurs pas pourquoi il a commis le meurtre de l'Arabe et n'a pas conscience du motif de ce crime.

- *Coupable ... à cause du soleil !*

Le caractère du narrateur transparaît à travers les circonstances du crime. S'agit-il d'une défense légitime ? D'un règlement de compte ? D'un crime passionnel ? Pourquoi tirer quatre autres coups sur le corps inert? Quels profits tirer de ce meurtre? Meursault n'accorde aucune importance à ces questions : la victime qu'il dédaigne ne l'intéresse pas. Non seulement le mal commis (évoqué sous formes lexicales différentes : *mort* (20 fois), *crime* (7 fois), *tué* (6 fois), *affaire* (21 fois) et *coupable* (9 fois)), n'avait pas de motif objectif, mais aussi, il était prémedité (« *j'avais abattu l'Arabe comme je le projetais* » (p. 146). Il n'a engendré aucun sentiment de chagrin ou de repentir ; il n'a suscité ni explication, ni demande de pardon; bref, il n'a pas été ressenti comme un acte néfaste contre un être humain.

Meursault ne cache, cependant, pas qu'il est coupable d'homicide volontaire, il répète à plusieurs reprises les expressions : « *mon crime* », « *je suis criminel* », « *j'ai tué* », etc. Mais il se dédouane de la responsabilité de ce crime qui incomberait, selon lui, au « *soleil* ». « *J'ai ditc'est à cause du soleil* » (p. 158). « *Les balles s'enfonçaient sans qu'il y parut* » : ainsi la voie active de la phrase et la forme pronomiale du verbe laissent entendre que l'action d'« *enfoncer* » est exercée par les balles, elles-mêmes, et non pas par lui ! Le « *je* » de sa narration en devient même impersonnel: « *J'étais toujours pris par ce qui allait arriver* ». La feinte des juges de faire crédit à cet argument de non responsabilité explique pourquoi sa relation avec sa mère a été la principale cause de son inculpation (nous y reviendrons).

- *Commentaires sur le mobile du crime : diverses lectures*

Le geste meurtrier de Meursault a donné lieu à diverses interprétations. Certains, sensibles à l'aspect démographique, décrètent que le choix d'une victime arabe était sociologiquement inévitable : « La répartition de la population était telle en Algérie que Meursault avait neuf chances sur dix de tuer un Arabe plutôt qu'un Européen » (Rey, 1970, p.45).

D'autres privilégièrent l'aspect métaphysique. « On dirait que c'est la fatalité même qui préside à cette mort », déclare Fitch (1972, p.51) ; la facette psychologique et sado-masochiste du personnage est décrite par Treil (1971, p.129) qui parle d'une attirance sexuelle morbide pour les cadavres et de geste sadique nécrophile : « Meursault veut toucher la mort, mais dans sa démence veut aussi la tuer. Ces quatre coups supplémentaires ne sont pas pour tuer l'Arabe mais pour cette mort présente qui le nargue ».

Philosophiquement parlant, Camus note dans ses Carnets (1942) que « l'Etranger décrit la nudité de l'homme en face de l'absurde », mais du point de vue juridique, Amash (Romance vol.10) explique que pour que le « thème de la mère garde toute sa force, il fallait que la société attache peu de prix au sort de la victime : d'où le choix de l'Arabe ».

Toutes ces spéculations sur le motif du crime peuvent se cumuler ou se neutraliser mais le meurtrier reste égal à lui-même : ayant intériorisé les idées reçues sur autrui, il reste persuadé de sa supériorité face à un homme qui lui est étranger parce qu'il ne lui ressemble pas.

1.1.3 Le « moi » narrateur face au « moi » auteur du roman

Dans une lecture de l'œuvre « au premier degré », on peut être frappé par la similitude du narrateur et de son auteur : Camus et son personnage vivaient dans ce même pays et dans les mêmes conditions. D'où la fréquente assimilation de l'auteur

au narrateur. Ainsi, Henri Kréa explique que Meursault chercherait à détruire l'entité raciale par laquelle il a peur d'être assimilé et, selon lui, « *le meurtre représenterait la réalisation subconsciente du rêve obscur du petit Blanc que Camus ne cessa jamais d'être* » (1961, p.16). Cette idée vient aussi du fait que Camus aime la beauté du soleil, comme Meursault. Pourtant l'attitude de celui-ci contraste avec celle de celui-là. Il écrit dans *Retour de Tipasa* : « *Oui, il y a la beauté et il y a des humiliés. Quelles que soient les difficultés de l'entreprise, je voudrais n'être jamais infidèle ni à l'une ni à l'autre.* ». L'abîme qui sépare le caractère des deux hommes se traduit par la technique du portrait de Meursault fait de lui un xénophobe invétéré. Camus force le trait pour dénoncer justement cette xénophobie (cf. infra).

Il ne faut pas oublier que le livre *L'étranger* était contemporain, quant à son écriture, au *Mythe de Sisyphe*, il a donc donné lieu à des appréciations philosophiques sur l'absurde. Meursault, identifié au tueur du roman, en devient exemplaire. Il représente, selon l'auteur, l'Homme pris dans la conscience de son néant et ahuri de ce qui lui arrive (Carnet 2, 1942). Mais se limiter à ce type d'interprétation conduit à ne trouver dans le roman qu'une sorte de conte métaphysique. Et n'attacher aucune importance au fait que la victime soit tuée et re-tuée, que ce soit par vertige psychologique, sado-masochiste, ou bien par hasard, ou encore par nécessité du nombre, c'est ne pas tenir compte de l'engagement de Camus-journaliste qui combattait l'injustice, tant dans sa vie que dans ses articles, dès cette époque, notamment dans *Enquête en Kabylie*.

Il y a donc une différence fondamentale entre l'humanisme de l'auteur et la xénophobie de son personnage. L'exclusion du groupe, l'anonymat, la dépersonnalisation, tout montre que l'« Arabe » était « l'étranger » pour Meursault.

1.2 La victime du drame, l'Autre, le différent

L'homme assassiné incarne, en effet, toutes les formes de l'étrangeté : vivant différemment, appartenant à un groupe différent, ayant un comportement bizarre. L'accumulation de toutes ces acceptations sémantiques est assortie d'une absence de nom propre et de visage. L'image suggérée de l'*Arabe* est perceptible, en particulier, à travers trois niveaux d'analyse : référentiel, fréquentiel et socio-cognitif.

1.2.1 Référenciation et nomination

La référenciation, ou la mise en correspondance du nom avec son référent, s'exprime de façon très floue. Si, à partir du nom propre, on devrait pouvoir identifier, sans ambiguïté, la personne porteuse de ce nom, le désignatif « Arabe » ne favorise guère la distinction entre le personnage tué et le reste de ses semblables. *Le Robert, Dictionnaire historique de la langue française* (1998), définit le mot *Arabe* en fournissant trois acceptations : un sens péjoratif, une connotation géographique et l'idée d'appartenance à un groupe différent. D'autres éclairages, dans l'œuvre, montrent que les Arabes sont caractérisés par l'anonymat et par la motivation linguistique de leur appellatif.

- Anonymat et hypéronymie désincriptive

Le mot *Arabe* est une appellation collective commune à tous. Le choix d'un nom de groupe parmi les paradigmes désignationnels signifie qu'il y a une volonté de confondre, dans l'anonymat, des êtres différents. La dissolution de l'individualité et la suppression des traits distinctifs justifient le recours à l'hyperonyme « arabe » et à l'attitude globalisante. Cette « figure » de style métonymique exprimée par un générique, en tant qu'essence, indique l'appartenance de ces êtres à une autre civilisation. Elle révèle le clivage de la société en deux catégories et, en même temps, l'imprécision sur les êtres dont il est question : cela ne nous apprend rien sur eux. Le narrateur choisit à dessein un terme flou et vague, et privilégie sa coloration

péjorative.

La majuscule du "A" initial de « Arabe » fait penser, cependant, à un nom propre sans constituer pour autant un patronyme puisque cette étiquette est attribuée à tous les individus d'une même catégorie sans exception. Ce travail sur les appellatifs est d'autant plus frappant que les personnages non arabes, y compris ceux ayant un rôle secondaire dans le récit, jouissent d'un nom propre chacun, ou d'un prénom, ou des deux à la fois. Par exemple: Emmanuel, Jeanne, Pierrot, Salomono. Certains personnages bénéficient de deux ou de trois appellations substituables les unes aux autres, exemple: Marie/ Marie Cordona ; Raymond / Sintes / Raymond Sintes. Ces noms propres sont, parfois, accompagnés de marques de distinction et de respect Mr ou Mme, ex : « Monsieur Meursault », « Madame Masson ». Cette illusion de force et de supériorité est répétée 14 fois au singulier et 9 fois au pluriel (messieurs). L'Arabe, n'est, quant-à-lui, jamais un « Monsieur ». Le signe « Arabe » met donc bien en évidence une hiérarchisation de la population.

Cette ségrégation sociale est justement contestée par Camus qui écrit dans « *Alger Républicain* » (1938) : « *Il ne saurait y avoir deux sortes de Français, mais une seule qui englobe le Parisien, indigène de Paris, le Marseillais, indigène de Marseille, ou l'Arabe, indigène d'Algérie* ». C'est pourquoi, poursuit-il, «*nous réclamons l'égalité sociale immédiate de tous les Français quelle que soit leur origine, leur confession, ou leur philosophie* ».

- Absence de synonymie

Le choix délibéré d'adopter une nomination exclusive de toutes les autres, a pour conséquence l'omission quasi-totale de substituts lexicaux. Aucun mot synonyme d'« arabe » n'est, en effet, employé dans le récit : le personnage « indigène », qui est déjà dépourvu de nom propre, ne possède aucune autre appellation telle que « algérien », « autochtone », « berbère », « algérois », « kabyle », « adversaire », « ennemi », etc.

Toutefois, le terme « mauresque » répété deux fois, est attribué aux femmes arabes (« *c'était une Mauresque* » (l'amie de Raymond) (p. 54), et « *Marie était entourée (en prison) de Mauresques* » (p. 115). L'extraction de ces personnes du lot des « Arabes » semble être une forme d'atténuation de la valeur sémantique de leur nom. Cependant, tout comme son quasi-synonyme, cette appellation n'est pas dépourvue de couleur péjorative et de connotation exotique ; son sens réel étant : « femme musulmane d'Espagne ou du Maghreb » (vient de Maures : berbères de l'ancienne Mauritanie). On pourrait se demander si le non-usage de la forme masculine n'est pas voulu puisque l'homophone du mot de genre masculin est, en même temps, son synonyme dans le discours: le *Maure* ou *More* (l'Arabe) étant bien *le mort* (la victime).

- Motivation linguistique du signe

Le mot *arabe*, de structure morphologique simple (ni dérivé, ni composé), agit par sa fonction référentielle, comme un prototype (ou un archétype). Il constitue une sorte de moule fixe dans lequel on peut faire couler tous les individus n'appartenant pas au clan du narrateur.

Dans sa conception traditionnelle, le nom propre se rattache à ce qu'il désigne par un lien qui n'est pas sémantique, mais par une convention qui lui est particulière. Autrement dit, le nom propre se définit par sa vacuité sémantique, et par l'absence de rapport de sens entre le nom et celui qui le porte (J. S. Mill, G. Kleiber, S. Kripke, R. Jakobson, etc.).

Or, ici, le choix de l'appellatif « Arabe » est significatif de la personnalité de son porteur et n'est donc pas arbitraire car son actualisation en discours possède une signification, conformément à la théorie du signe. Ce nom incarne la valeur emblématique d'appartenance à une ethnie représentée par sa langue, sa culture, sa

nation, voire sa religion. Ce pointage identitaire par l'origine, cette façon de cibler l'individu par « ethnicisation », désigne la création de frontières entre des « nous » et des « eux » perçus et se percevant comme d'origine différente.

Par ailleurs, le mot est comptable, il entre (11 fois) en relation avec d'autres mots (groupe nominal ou prédéterminant et déterminant) qui lui confèrent une valeur plurielle.

1.2.2 Quantification et valeur du mot

Le pluriel des formes déterminatives et l'absence de substituts lexicaux laissent penser que le nombre d'attestations du mot « arabe », est très élevé, à plus forte raison qu'il représente la victime du drame. Ce n'est, pourtant, pas le cas.

- Sous-évocation du mot « arabe »

Le nombre d'occurrences du mot ne dépasse guère 0, 05 % des emplois globaux. Sur 36 692 occurrences et 2535 mots différents, l'apparition du mot « arabe » est, en effet, dérisoire : 23 attestations, dont seulement 8 formes substantivales au masculin singulier (victime) 2 formes adjetivales « une infirmière arabe » (p. 14) et « des prisonniers arabes » (p. 116), et le reste au pluriel. Bien que le terme n'ait pas de synonymes dans le texte, il est peu attesté par rapport au nom des autres personnages (Marie (fréquence 73), mère et maman (Fq = 79 : respectivement 30 et 49), avocat (Fq = 52), Raymond (Fq = 92), Masson (Fq = 32), président (Fq = 29), procureur et concierge (Fq = 26), et même le Chien a une fréquence supérieure (Fq = 31) ! Pourtant, tout le roman tourne autour d'un attentat contre une personne qui devrait occuper, par là, une place centrale dans le récit d'un meurtre et d'une condamnation à mort. Mais ce centre est vide !

Une telle absence symbolise donc plus qu'une sous-évocation, elle dit le rejet de l'Arabe lui-même. Vu le contexte socio-politique de l'époque, elle revêt une valeur particulière dans le discours.

- Sens du mot à travers ses collocatifs

Les contextes d'emploi du mot montrent qu'en prison, la présence des « Arabes » est très importante. Leur place s'exprime (et s'explique) par leur répartition inégale dans les lieux publics. Le nombre de prisonniers est indiqué, dans les exemples suivants, par la répétition des quantificateurs (« les », « des », « plusieurs », « la plupart », « dizaine », « détenus et leurs familles », « tout le monde »): « On m'a enfermé dans une chambre où il y avait plusieurs détenus, la plupart des Arabes » (p. 107) ; « de mon côté il y avait une dizaine de détenus, des Arabes pour la plupart » (p. 108); « la plupart des prisonniers arabes ainsi que leurs familles s'étaient accroupis en vis-à-vis » (p. 109); « le murmure des Arabes continuait au-dessous de nous », et « peu à peu on a emmené les Arabes. Presque tout le monde s'est tu » (p. 111). Cet entassement massif des « Arabes » en prison fait contraste avec la rareté de leur présence sur la plage où l'Arabe qui s'y trouvait a, précisément, été évincé.

En forçant le trait, Camus s'insurge contre leur privation de liberté, et contre leur mise à l'écart d'une société qui n'est pas supposée être la leur.

- Valeur idéologique du mot

Tout en étant dans les mêmes conditions que le détenu français, les prisonniers arabes sont dans une situation d'infériorité par rapport à lui car soumis à une force oppressante. Les expressions: « j'ai dit que j'avais tué un Arabe » et « ils sont restés silencieux » (p. 107) ; « au-dessous de nous », « peu à peu on a emmené les Arabes », etc., témoignent de la supériorité méprisante du narrateur, jaloux de ses priviléges.

Les mots: « enfermés », « silencieux », « murmure », « s'est tu » montrent, quant à eux, que les Arabes sont soumis ou contraints à se taire. Quelques détails

viennent, cependant, éclairer leur comportement vis-à-vis de l'auteur du meurtre incarcéré avec eux : « ils m'ont demandé ce que j'avais fait ». Le dialogue s'instaure pour la première fois entre les individus des deux communautés de l'Algérie (« m'ont demandé », « j'ai dit ») : dans le reste du roman, domine un manque quasi total de rapport entre eux (nous y reviendrons).

En réponse à son comportement provocateur et cynique (« j'ai tué un Arabe »), Meursault reçoit de l'aide : « Un moment après /.../ ils m'ont expliqué comment arranger la natte où je devais coucher » (p. 107). Cette solidarité « naturelle » entre individus de même condition, est interprétée comme un rabaissement servile. Si les Arabes considèrent Meursault comme leur semblable, un simple prisonnier, Meursault reste convaincu, quant à lui, de sa supériorité. N'a-t-il pas échappé aux punaises qui courrent sur le visage pendant toute la nuit, en bénéficiant d'un lit en bois (un bat-flanc) pour dormir, et d'un confort relatif : une cellule individuelle avec une petite fenêtre et une vue sur mer (p. 114)? Au bas de l'échelle sociale : c'est ainsi qu'apparaît la place que Meursault dédie à l'Arabe. Le complexe de supériorité du narrateur, est perceptible également à travers le portrait brossé de l'Arabe.

1.2.3 Stéréotypes sur un fond de mépris

Le portrait physique et moral des Arabes (Chetouani, 1992, 2008), d'après les co-occurrences du mot qui les désigne, s'avère être singulier et bizarre. Ces êtres, « pas comme les autres », sont décrits de telle sorte qu'ils n'aient ni forme physique normale, ni attitude sympathique.

- Nébuleuse du portrait physique.

L'Arabe est affublé d'une silhouette amorphe. On ignore, en effet, tout de sa taille, de son âge, de son teint, de son allure, etc. Aucune description de son physique n'est fournie (à part un détail caricatural : l'Arabe avait les doigts des pieds écartés!). Les autres personnages tels que le juge, le directeur de l'asile, l'avocat et les amis sont tous scrutés de haut en bas et décrits avec finesse et précision. Le concierge de l'asile de Marengo avait, à titre d'exemple, « une moustache blanche », « il avait de beaux yeux, bleu clair, et un teint un peu rouge », « il avait 64 ans et il était parisien », « il est là depuis cinq ans » (p. 12-13).

Le syncrétisme de cette vision globalisante n'est pas spécifique au narrateur qui ne fait, en réalité, que reproduire un lieu commun. L'écrivain Louis Bertrand, un ardent défenseur de la colonisation, justifie cette perception de l'Arabe en écrivant, dans « Le jardin de la mort » (p. 19) : « *Comme une matière première industrielle, débitée à des millions d'exemplaires identiques, ils (les Arabes) se ressemblent tous. Ils n'ont pas d'individualité précise. En Algérie, j'ai entendu des touristes s'indigner de ce que nos colons appelaient tous leurs Arabes : Ahmed. Le fait est qu'il est difficile de les reconnaître.* ». Si Meursault fait état d'une observation plus détaillée des « Arabes », c'est à travers trois allusions au métier et à travers les tenues vestimentaires : « près de la bière il y avait une infirmière arabe en sarrau blanc, un foulard de couleur vive sur la tête » (p. 12); « j'ai aperçu /.../ tout au bout de la plage et très loin de nous, deux Arabes en bleu de chauffe qui venaient dans notre direction » (p. 81); « là nous avons trouvé nos deux Arabes. Ils étaient couchés dans leur bleu de chauffe grasseux » (p. 84), « (bleu) qui fumait dans la chaleur » (p. 92).

L'infirmière près de la bière, qui porte un foulard de couleur vive sur la tête et non un foulard blanc, a pour rôle apparemment de garder les cercueils, dans la morgue, et non de soigner des patients vivants. Plus loin (p. 13), on peut lire que c'est « une garde qui a un chancre au visage », et qu' « elle portait sous les yeux un bandeau qui faisait le tour de la tête. A la hauteur du nez, le bandeau était plat ». Cette garde dont la figure est rongée par le chancre n'a ainsi pas de visage. Quant aux deux

Arabes « en bleu de chauffe (graisseux) », ce sont sans doute des ouvriers.

Prolétaires salis ou dégénérés, les Arabes de Meursault ne sont vus et décrits que par des détails dévalorisants. Derrière ces portraits, ce que Camus désigne, c'est l'injustice. A l'endroit, cela donne dans *Misère en Kabylie* : « *Il est méprisable de dire que ce peuple n'a pas les mêmes besoins que nous. Il est curieux de voir comment les qualités d'un peuple peuvent servir à justifier l'abaissement où on le tient* » (Express, 23/07/1955).

- *Portrait moral sur fond de clichés et de lieux communs*

Le comportement des « Arabes » paraît bizarre. Leur attitude inspire méfiance et appréhension, d'où la relation tendue entre les deux clans, dès leur première rencontre: « Il (Raymond) avait été suivi toute la journée par un groupe d'Arabes» (p. 63). Cela explique, en partie, le potentiel de haine qui conduit Meursault à commettre le crime, par solidarité avec son « ami » Raymond. Mais les Arabes sont, ici, définis par leur agressivité. Ils sont présentés comme prêts à la bataille mais peu courageux: « *deux Arabes .../ venaient dans notre direction* » (p. 81); « *les Arabes avançaient lentement et ils étaient déjà plus rapprochés* » (p. 81); « *nous avancions d'un pas égal vers les Arabes* » (p. 81); « *les Arabes se sont arrêtés* » (p. 82); « *l'Arabe s'est aplati dans l'eau* » (p. 82); « *l'autre Arabe s'était relevé* » (p. 82); « *nous avons trouvé nos deux Arabes. Ils étaient couchés* » (p. 91); « *brusquement les Arabes, à reculons, se sont coulés derrière le rocher* » (p. 86); « *je n'avais pas cessé de regarder l'Arabe* » (p. 89); « *l'Arabe n'a pas bougé* » (p. 89); « *et cette fois, sans se soulever, l'Arabe a tiré son couteau* » (p. 89); « *j'avais abattu l'Arabe comme je le projetais* » (p. 146). Les expressions: « suivie par », « venaient dans notre direction », « avançaien », « a tiré son couteau » montrent le défi et la provocation des adversaires, tandis que les expressions: « se sont arrêtés », « étaient couchés », « à reculons », « se sont coulés derrière », « (je n'ai pas cessé de) regarder », « n'a pas bougé », « sans se soulever », « j'ai abattu », elles, dénotent la faiblesse, la peur, le renoncement et la défaite devant une force supérieure. Nous avons là deux clichés fondamentaux (la haine de l'Arabe envers l'Européen et la passivité de son caractère) auxquels s'ajoute un troisième, celui du couteau. L'inertie, le manque de vitalité et l'absence du goût de l'effort de l'Arabe occupent une place importante, dans une certaine littérature coloniale : « *Ce sont des indigènes qui font la sieste ou qui jouissent délicieusement de leur paresse* », écrit encore Louis Bertrand (op. cit). De plus, il leur est reproché leur mutisme...

Pour sa part, Camus journaliste dénonce l'ostracisme, la vision dépréciative et le mépris d'une partie importante de la population de son pays.

Il a refusé dans sa vie l'anéantissement du camp opposé ou sa mort (au sens figuré). Il revendique une cohabitation libre de ses compatriotes, basée sur la justice et la paix, et non sur la division et la haine. « *Il faut choisir son camp, crient les repus de la haine. Ah! Je l'ai choisi! J'ai choisi mon pays. J'ai choisi l'Algérie de la justice où Français et Arabes s'associent librement!* », écrit-il dans *L'Express* (10/01/1956).

Condamnant l'ostracisme, Albert Camus, qui ne fait pas de distinction entre les habitants de son pays, condamne la différenciation des races. « *Je n'ai, déclare-t-il, jamais séparé de mon amitié aucun homme .../ de quelle que race qu'il soit* ». Il reproche aux adeptes de ce clivage « *d'être incapables de considérer les indigènes comme des individus mais les voyant à travers des clichés* » (Quinn, 1967, p.626). Il refuse également le dénigrement de l'identité et de la personnalité arabe.

A propos de ce dénigrement, le journaliste a lutté avec hardiesse pour rétablir leurs droits. Dans *Combat* apparaît cette affirmation: « *Sur le plan politique, je voudrais rappeler .../ que le peuple arabe existe. Je veux dire par là qu'il n'est pas cette foule anonyme et misérable où l'Occident ne voit rien à respecter et à défendre. Il s'agit, au contraire, d'un peuple de grande tradition* » (*Combat*, 1945). Camus

refuse ces préjugés. Pour lui, les Arabes sont un peuple « *dont les vertus, pourvu qu'on veuille l'approcher sans préjugés, sont parmi les premières. Ce peuple, dit-il, n'est pas inférieur sinon par les conditions de vie où il se trouve, et nous avons des leçons à prendre chez lui dans la mesure où il peut en prendre chez nous*la suppression au moins morale d'une population arabe dont ni la personnalité ni les droits ne peuvent être niés » (Express, 17/01/1956).

En défendant les opprimés contre son propre camp, l'écrivain se veut éveilleur des consciences.

2. L'étrangeté du langage

Le roman est caractérisé par sa clarté et sa limpideté lexicale qui en rendent la lecture aisée même pour des élèves de collège. Cependant, derrière la transparence apparente du vocabulaire et derrière sa relative pauvreté, se cache la difficulté du langage. Meursault le trouve parfois incompréhensible ou inintelligible, d'où la répétition de « je ne comprends pas », « je ne sais pas », « cela ne veut rien dire » et l'attitude face à l'outil de communication (métalangage, réajustement du sens, recourt au silence). Le dysfonctionnement du raisonnement met, également, en évidence cette étrangeté langagière.

2.1 Paradoxes, heurt des contraires, contresens, transgression sémantique

Il s'agit de mots, de faits et d'actes contraires ou paradoxaux qui expriment des antithèses pertinentes. « J'ai compris que j'avais détruit l'équilibre du jour, le silence exceptionnel d'une plage où j'avais été heureux ». Le bienfait de l'action subie (bonheur que procure « l'équilibre du jour ») contraste avec l'action perpétrée (rupture de ce bien-être). Les métaphores du bien (silence exceptionnel, lumière, paix, repos et stabilité), s'opposent à celles du mal (« détruire » ou anéantir, casser). Les conséquences ressenties se résument à la perte des éléments qui faisaient son bien-être car il avait l'impression d'avoir détruit son propre bonheur et non la vie d'un homme. On peut donc constater que l'hypersensibilité à la mer et au soleil contraste avec l'hyper-indifférence à la vie humaine.

Du point de vue langagier, force de constater aussi le déséquilibre flagrant entre la richesse du champ lexical de la nature et la pauvreté de celui du regret, quasiment nul. Le premier, très abondant, se caractérise par un taux important de termes relatifs aux éléments naturels, comme : *mer* (répété 17 fois), *plage* (25 fois), *eau* (21 fois), *vagues* (7 fois), *rocher* (5 fois), *soleil* (43 fois), *ciel* (31 fois), *odeurs* (7 fois), etc. La sensualité et la jouissance du bonheur sont ainsi, prédominantes.

Pour Meursault, l'Arabe n'est qu'un Autre, c'est la différence. Or cette différence fait peur : il faut la mettre, tout simplement, hors d'état de nuire. Le véritable coupable semble être la présence (voire l'existence) dérangeante de cette différence, c'est pourquoi Renée Quinn (1964, p. 1010) pense qu'il ne faut pas parler de racisme. Pour elle, le comportement de Meursault « *est marqué par une attitude collective* ». Collective ou individuelle, cette attitude a fait l'objet d'un procès qui curieusement, n'a pas empêché Meursault de dire du bien des membres de l'institution judiciaire qui l'a condamné à mort ! Il apprécie, en effet, le juge d'instruction qui, dit-il, « m'a paru très raisonnable, et, somme toute, sympathique... j'allais même lui tendre la main » (p. 100) ; « Les entretiens avec le juge sont devenus les plus cordiaux » (p. 110) ; « Personne n'était méchant avec moi..... J'avais l'impression ridicule de 'faire partie de la famille' » (idem) ; « le juge me reconduisait à la porte de son cabinet en me frappant sur l'épaule d'un air cordial » (p. 111) ; « Le journaliste sympathique » (p. 130).... « J'ai failli le remercier mais j'ai pensé que ce serait ridicule » (p. 131).

Si cette sympathie et cette cordialité sont appréciées par le narrateur, le raisonnement et le langage des juges sont, en revanche, présentés comme incompréhensibles.

2.1.1 Inadéquation du sens des mots avec leur référent.

Le rapport de Meursault avec le langage en général, traduit son souci de recherche d'une cohérence du monde. Il se présente tantôt comme introverti ou inapte à trouver ses « mots », et tantôt critique vis à vis de ceux des Autres. Certaines formes lui paraissent inadaptées au contexte, ou inappropriées, et parfois illogiques ou incohérentes.

- Ambigüité des embrayeurs

Certains embrayeurs qui permettent d'éclairer la situation d'énonciation, et donc le sens et la logique du discours, manquent de précision. Le prélude de l'ouvrage pose, d'emblée, la question du sens de ces petits mots et de leur ancrage au sein du contexte énonciatif.

Le premier exemple concerne le télégramme, non daté, et n'indiquant pas, de façon précise, quand « la mère est morte ». La situation d'énonciation, non explicite, ne permet donc pas de comprendre le vrai sens du message. Ainsi ces mots simples (aujourd'hui, demain), mais sans référence au moment de l'énonciation, et surtout les expressions de doute : « ou peut-être (demain) », « je ne sais pas », et l'assertion : « cela ne veut rien dire », sont les premiers indices d'une communication défectueuse. Tout au long du récit, certains termes nous rappellent ce dysfonctionnement.

Le deuxième exemple concerne le « je » énonciatif : Meursault est toujours l'énonciateur. Mais il passe, dans la salle d'audience, au statut d'observateur d'un discours tenu par quelqu'un d'autre mais censé être le sien. « J'étais étonné » ; « l'avocat dit 'je' », précise-t-il, frustré (p. 159). L'anomalie du langage au sein de cette situation le met en colère. Il est surpris par cette substitution inattendue et illogique, qu'il qualifie de « ridicule ». Il réprouve, en effet, l'usage inadéquat du pronom personnel (je) au lieu de « il » ou de « mon client ».

Certains mots « pleins », notamment ceux relatifs au langage sentimental, ne sont pas plus clairs, pour Meursault, que ces déictiques.

- Transgression du signe

Le verbe « *aimer* » ne lui convient pas parce qu'il ne correspond pas, vraiment, au sentiment qu'il éprouve pour Marie. « Elle m'a demandé si je l'aimais. Je lui ai répondu que cela ne voulait rien dire » (p. 59) ; « Elle a voulu savoir alors si je l'aimais. J'ai répondu comme je l'avais déjà fait une fois, que cela ne signifiait rien, mais que sans doute, je ne l'aimais pas. 'Pourquoi m'épouser alors', a-t-elle dit. Je lui ai expliqué que cela n'avait aucune importance » (p. 69). Le verbe « *aimer* » ne l'agrée pas. Sa réflexion métalinguistique et son jugement sur le sens du mot ne répondent pas à la réponse attendue par Marie ; ils ne s'harmonisent pas, non plus, avec le verbe « *épouser* » qu'il rejette. Cela le conduit à contourner la question et à fournir des réponses évasives mettant en doute la correspondance du signe avec son référent. Le sens implicite qui lui convient correspond à l'affiance sexuelle et non au langage amoureux : « elle s'est allongée flanc à flanc avec moi et les deux chaleurs de son corps et du soleil m'ont un peu endormi /.../ elle m'a dit que je ne l'avais pas embrassée depuis ce matin. C'était vrai » (p. 83) ; « elle s'est collée contre moi. J'ai senti ses jambes autour des miennes et je l'ai désirée » (p. 84). L'expression « sans doute » et la forme négative du verbe « *aimer* » montrent que Meursault n'est ni romantique, ni sentimental, mais qu'il a le mérite d'être direct et « d'appeler un chat un chat ».

La définition tautologique est une autre façon de chercher à dire la vérité, quitte à transgresser le signe. Dans son discours, le procureur parle (p. 153) de la « *maitresse* » de Meursault. Celui-ci médite sur le sens du terme qui tombe mal à propos: pour lui, « elle n'était pas autre chose que Marie ». Face au mot, son attitude s'explique soit parce qu'il n'a pas de sentiment pour Marie, soit parce qu'il rejette le mot « *maitresse* » connoté négativement. Ce type de définition traduit aussi son souci d'appeler les choses par leur nom et de ne pas mentir : il ne cultive pas la fausseté et l'imposture. Meursault prend la liberté, parfois, de jouer sur les signes en leur attribuant une signification subjective plus large ou plus réduite. Il ne trouve pas très grande la différence, par exemple entre les termes « *ridicule* » et « *crime* » (p. 129). Ainsi, lorsque le juge lui demande s'il regrette son crime, selon la formule consacrée, il répond (p. 109) qu'il préfère le mot « *ennui* » à celui de « *regret* », « J'ai dit plutôt que du regret véritable, j'éprouverais un certain ennui ». L'atténuation sémantique est renforcée par le déterminant « un certain ». Albert Camus, qui souligne l'importance des mots et l'impact de leur subtilité sémantique sur le discours, déclare dans la préface américaine de *L'étranger* (1955), que « *c'est cette nuance de sens qui le condamne* ».

La recherche du sens des mots est complétée par l'interprétation du silence car l'absence de mots justes pour dire quelque chose et l'incompréhension génèrent parfois, le mutisme. Mutisme qui peut être un langage en soi.

2.1.2 Substitution du silence aux mots

Dans le récit, la communication ne s'opère pas qu'au moyen de la langue, elle s'effectue par l'intermédiaire d'autres langages (le silence, l'action de suivre (ou de ne pas suivre) quelqu'un, le regard), qui ne sont pas des codes communs mais qui sont tout aussi éloquents que le discours. Nombreux sont les mots exprimant le silence, soit par manque de moyens lexicaux, soit par abstention volontaire.

- Difficulté de trouver les mots

Il arrive que le locuteur veuille s'exprimer mais qu'il ne parvienne pas à trouver des mots « justes », efficaces, ou correspondant précisément à son idée. Cette difficulté se traduit, parfois, par la forme négative du verbe « *savoir* » accompagné d'un verbe de parole (*dire, répondre*) : « Je l'ai (Marie) trouvée très belle, mais je n'ai pas su le lui dire » (p. 116) ; « Je n'ai pas su répondre » (p. 106).

La difficulté de communiquer par l'intermédiaire des mots (inaptitude à trouver les mots ou absurdité de la situation) entraîne le recours au silence et parfois aux gestes (ou au regard). Camus assimile à l'absurde « *le silence déraisonnable du monde* » (Le Mythe de Sisyphe). L'absurdité résulte aussi d'une situation où l'on s'exprime au moyen de la non-parole, c'est-à-dire où l'on « *se tait avec les mots* », selon l'expression de J. P. Sartre: le silence se substitue alors à cette parole ne pouvant être dite.

La répétition de « *silence / silencieux* » (29 occurrences) et de « *je n'ai rien répondu* », « *se taire* » (p. 88), « *sans rien dire* » (p. 89, p. 75, p. 104), « *sans parler* » (p. 90) prouve que les mots sont introuvables. *Rien dire et parler* ont respectivement : 62 et 31 occurrences. Le silence résulte, parfois, du choix de « *se taire* » (8 occurrences).

- « Se taire avec des mots »

Meursault est confronté, aussi bien dans l'asile que sur la plage, à des personnes silencieuses. Leur silence revêt une valeur métadiscursive, dans la mesure où il lui « parle », comme un acte énonciatif, et qu'il « signifie » autant que la parole. Dans l'asile, les pensionnaires, tout comme leur directeur (p. 24), sont silencieux : le mot « *silence* » est remplacé (p. 22), par une paraphrase « nous n'avions pas échangé un mot » : c'est un silence de recueillement et de respect pour la défunte. Sur la plage,

il s'agit d'un silence plus agaçant. A propos de l'Arabe couché sur le sable et presque content, Meursault déclare : « je vais l'insulter et quand il répondra, je le descendrai ». L'observation et le mutisme des ouvriers dérangent Meursault qui prend le manque de communication pour une provocation. Ce besoin de communication est saisissable dès la première évocation du mot « arabe » : « Ils nous regardaient en silence à leur manière, ni plus ni moins que si nous étions des pierres ou des arbres morts /.../ ils étaient toujours à la même place et ils regardaient avec la même indifférence l'endroit que nous venions de quitter ». La spécificité de leur silence est indiquée par l'expression « *à leur manière* ». Ce langage, accompagné d'un regard dans le vide, exprime une indifférence que Meursault trouve insupportable. Ces deux systèmes sémiotiques combinés lui paraissent, en effet, agressifs.

Les Arabes, toujours tacites, n'ont recouvré leur voix qu'en prison, où ils échangent quelques mots avec Meursault, et dans son parloir, où ils parlent avec leurs familles, à voix basse. « Malgré le tumulte, ils parvenaient à s'entendre en parlant très bas », remarque le narrateur qui ajoute : « Leur murmure sourd, parti de plus bas, formait comme une basse continue aux conversations qui s'entrecroisaient au dessus de leurs têtes » (p. 116). Le « tumulte », « le murmure » et « l'entrecroisement des conversations », n'empêchent pas les prisonniers de se comprendre. Ils arrivent, même, à se faire comprendre en restant silencieux !

Meursault qui les comprend sans forcément les entendre, vu le tumulte, est confronté, quant-à-lui, à des situations où il entend ses interlocuteurs (en l'occurrence les juges) sans les comprendre : double situation paradoxale. Une série de termes et d'expressions, de sens convergents, dénote l'étrangeté de la communication.

2.2 Communication défaillante, raisonnements défectueux

Dans la deuxième partie du livre, la confrontation avec les représentants de l'institution judiciaire n'est ni silence, ni bourdonnement, mais télescopage et heurt de raisonnements et de codes excentriques. Les mots et expressions « curieux », « étonnant », « bizarre », « surpris », « ridicule », « sans logique apparente », « à vrai dire », etc. résument le caractère étrange de ces échanges.

Le raisonnement des Officials, celui du juge et du procureur en particulier, développe des « syllogismes » illogiques, aboutissant à des conclusions incompréhensibles : « sans rapport avec mon affaire » (p. 103), « toujours sans logique apparente » (p. 105). « Il y a des choses qui m'échappent » (p. 104); « Je l'avais très mal suivi dans son raisonnement » (p. 107). Le procureur, « très grave et d'une voix... émue », martèle l'accusation « en articulant lentement » : « Messieurs les jurés, le lendemain de la mort de sa mère, cet homme prenait des bains, commençait une liaison irrégulière, et allait rire devant un film comique. Je n'ai rien de plus à vous dire. Il s'est assis, toujours dans le silence » (p. 144-145). L'avocat insiste, quant-à-lui sur l'incongruité du raisonnement et s'interroge : « *est-il accusé d'avoir enterré sa mère ou d'avoir tué un homme ?* » (p. 148). Mais personne ne comprenait rien.... Les juges n'ont, en effet, pas condamné Meursault le criminel pour homicide volontaire, mais Meursault l'innocent, pour crime « moral » d'être « sans cœur ». « Le procureur s'est mis à parler de mon âme. Il disait qu'il s'était penché sur elle et qu'il n'avait rien trouvé ».

2.2.1 Récursivité de l'expression « ne pas comprendre »

Salomon, le témoin à la barre, tente d'innocenter l'accusé en expliquant qu'il a mis sa mère dans l'asile parce qu'il n'avait plus rien à lui dire : « Il faut comprendre... il faut comprendre », leur répète-t-il », mais « personne ne paraissait comprendre ! » (p. 145). La répétition du verbe « *comprendre* » (62 occurrences), souvent à la forme négative, témoigne de ce dialogue de sourds : « Il ne me

comprendait pas » (p 103, 109), « je n'ai pas bien compris ce qu'il entendait par là » (p. 104). « Je ne comprenais pas bien comment les qualités /.../ pouvaient devenir des charges écrasantes contre un coupable. » (p. 154) ; « Il (l'avocat général) continuait à m'accabler sans qu'en réalité je comprenne pourquoi » (p. 154), « j'ai à peu près compris /.... / mais cela, il ne le comprend pas » (p. 107). Les échanges langagiers sont perturbés par l'incohérence des propos. Mais la difficulté de communication n'est pas visible seulement au niveau de la réception : Meursault y contribue aussi.

2.2.2 Arbitraire, incohérence et mélange de mots

Meursault explique que, dans certains cas, ses paroles sont arbitraires. Il reconnaît qu'il parle sans réfléchir et qu'il dit, parfois, n'importe quoi pour mettre un terme à une discussion qui ne lui plaît pas: « (j'ai dis) sans même que je sache pourquoi », « par hasard », pour « me débarrasser de quelqu'un que j'écoutais à peine » (p. 108), etc. Son raisonnement est parfois contradictoire et déroutant : ex : il avoue avoir prémedité son acte en déclarant être « (parti) tout seul, avec l'intention de tuer l'Arabe » (p. 130) et, plus loin, il nie cette préméditation : « j'ai dit (...) que je n'avais pas eu l'intention de tuer l'Arabe » (p.151), etc.

Il qualifie ses propres interventions de : *ridicules, rapides, mélangeant les mots* : « J'ai dit rapidement, en mêlant un peu les mots et en me rendant compte de mon ridicule, c'était à cause du soleil. Il y a eu des rires dans la salle » (p. 158). Le mot « *rire* » dénote l'étrangeté de la cause du crime. On le retrouve 14 fois dans le texte et, notamment, dans « ils (les prisonniers) ont ri en me voyant » (p. 107) où il témoigne de l'étrangeté de la situation : les prisonniers s'étonnent de voir un Français incarcéré, comme eux et avec eux. La définition du mot « étrangeté » donnée par le dictionnaire (*ce qui a un « caractère étrange , bizarre, singulier, ridicule, qui fait rire et, par métonymie, « action ou chose étrange »*) permet de confirmer l'actualisation du sens de ce terme, dans le roman où se répètent les mots : *ridicule(s)* (10 fois), *bizarre(s)* (10 fois), *curieux* (4 fois), *rire(s)* (30 fois), *surpris(e)* (7 fois). Mais l'étrangeté ne concerne pas que les mots. Elle affecte aussi le discours.

2.2.3 Jeux sur le fondement logique du discours

L'appareil judiciaire fonctionne avec une logique, un système de valeurs et une façon de voir le monde qui lui est spécifique. Dans l'histoire racontée, le contexte historique et la réalité sociale du moment font qu'une inculpation pour un attentat contre un indigène était relativement rare. Dans le roman où l'accusé est reconnu comme auteur du crime, le procès semble insolite car peu réaliste. Paradoxalement, il prend un caractère crédible lorsque les juges condamnent l'accusé non pas pour avoir tué un homme, mais pour ne pas avoir pleuré le jour de l'enterrement de sa mère. Les critiques d'Albert Camus ont trouvé que le choix de la victime est significatif de l'absurde dans la mesure où le procès n'a rien de vraisemblable. Autrement dit, si Meursault avait été jugé non-coupable grâce à une bonne plaidoirie par exemple, l'histoire aurait été « normale », plausible, banale. Or ici, son dénouement est doublement étrange. D'une part, Meursault est condamné non pas en raison de l'attentat qu'il a commis contre un être humain mais en raison de son anticonformisme; et d'autre part, la disproportion entre la faute supposée commise, celle de ne pas avoir su enterrer convenablement sa mère, et le châtiment infligé (la guillotine) est monumentale.

Dans cette histoire fictive, c'est la logique de l'insensibilité, si on acceptait de la suivre, qui va remettre en question l'ordre social lui-même et la bonne conscience. Meursault, qui est l'aliéné type, est en même temps le révélateur de la vérité, c'est pourquoi il est haï (Luppé, 1964, p.73). Cet homme qui n'est pas troublé par son acte meurtrier ne l'avait pas été davantage par la mort de sa mère à l'hospice.

Son comportement est un reflet implacable de l'insensibilité sociale comme l'explique Albert Camus lui-même dans son Carnet 2 : « *la société a besoin de gens qui pleurent à l'enterrement de leur mère* » (1940, p.1924). Evidence d'une ironie féroce...

Ce thème se trouve repris dans la préface à l'édition américaine, en 1955, avec le commentaire suivant: « *Le héros du livre est condamné parce qu'il ne joue pas le jeu. En ce sens, il est étranger à la société où il vit /.../ Il refuse de mentir... Il refuse de masquer ses sentiments et aussitôt la société se sent menacée* » (idem, p.1920). Révélateur d'une insensibilité sociale qui va jusqu'à ébranler les valeurs de la famille, Meursault est victime de sa logique.

Camus, ce « cartésien de l'absurde » pour Sartre, montre que la condamnation inattendue est, en fait, incompréhensiblement juste. Nous sommes au-delà de l'ironie. Il y a une véritable cocasserie dans cette condamnation. Camus pousse jusqu'à la parodie d'une justice parodique. Il imite la justice qui serait, elle-même, un reflet grotesque de la société. Le côté comique et caricatural dévoile la nature fictionnelle de l'œuvre.

Conclusion

L'intérêt de l'œuvre littéraire réside dans l'ambiguité référentielle de son titre et dans sa capacité à synthétiser quelques aspects de l'étrangeté sociale. Jouant sur les implicites du roman, les articles de presse opèrent un travail inverse, visant la réhabilitation de la population victime des idées toutes faites qui ne voyaient en elle que des étrangers : le travail de presse et celui du roman se nourrissent ainsi, l'un de l'autre.

Revendiquant le droit à la dignité et à la culture de ce peuple, Camus écrit dans *L'Express* (1955) qu'on doit « *faire sa part à la tradition arabe, à la langue, et à la culture, en un mot à la personnalité arabe ...* ». Morvan Lebesque note que, parmi ses thèmes développés dans les articles parus dans *Alger républicain*, dominent « *celui de la dépersonnalisation* » et celui du « *déracinement* » (1963, p.21). Le titre *L'étranger* sonne donc en parfaite harmonie avec le dénigrement des droits politiques et sociaux de l'Arabe. Albert Camus montre aussi que Meursault, qui côtoyait et refusait l'Autre, est victime de l'aliénation sociale. Il dénonce, à travers lui, la passivité et la dégradation dues à « *l'existence commune de l'histoire et de l'homme* » d'où sa lutte obstinée « *contre sa propre dégradation et celle des autres* » (1960).

Le roman comporte des caractéristiques de son auteur : sa sensibilité à la beauté de la nature et son attachement fondamental au pays. *L'Etranger* reflète aussi son expérience et, implicitement aussi, son combat perpétuel pour l'égalité sociale des hommes vivant dans son pays. L'homme porte deux casquettes:

- celle de Camus-écrivain, qui œuvre pour « corriger » les travers de la société à l'aulne de son humanisme: « *le monde romanesque n'est que la correction de ce monde-ci suivant le désir profond de l'homme. /.../ L'essence du roman est dans cette correction perpétuelle, toujours dirigée dans le même sens, que l'artiste effectue sur son expérience* » (1957).

- et celle de Camus-journaliste engagé, qui combat les injustices faites à l'Homme et milite pour l'égalité de son peuple.

Bibliographie

AMASH, P. 1993. The choice of an arab, in *L'étranger*, romance, Notes, vol 10, n°. BAGOT, F. Albert Camus, *l'Etranger*, Paris, PUF.

CHETOUANI, L. 2008. Le vocabulaire de l'étrangeté chez Albert Camus, in Viviane n°1, p.107-132.

- CHETOUANI, L. 1992. L'étranger d'Albert Camus. Une lecture à l'envers du stéréotype arabe, Mots n° 30, mars, p. 35-52.
- FITCH, B. T. 1972. L'étranger d'Albert Camus, Paris, Larousse.
- GUERIN, J. (dir.) 2009. Dictionnaire Albert Camus, Paris, édition Robert Laffont.
- KREA, H. 1961. Le malentendu algérien, in France-Observateur.
- LEBESQUE, M. 1963. Camus par lui-même, Paris, Le Seuil.
- LUPPE (de), R. 1964. Camus, Paris, Editions universitaires.
- QUINN, R. 1967. Albert Camus devant le problème algérien, in Revue des sciences humaines, 128, octobre-décembre.
- REY, P-L. 1970. L'étranger, in Camus. Analyse critique, Paris, Hatier.
- TREIL, C. 1971. L'indifférence dans l'œuvre d'A. Camus, Québec, Cosmos.

Words: 9842

Characters: 58 105 (32,28 standard pages)

Docteur Lamria Chetouani

Maitre de conférences en sciences du langage

ESPE de Bretagne/ Université Européenne de Bretagne- UBO

Laboratoire de recherche : CREAD

153, rue de Saint-Malo

35000 Rennes

France

lamria.chetouani@espe-bretagne.fr

Zbigniew Chojnowski – básník Mazurska a Olštýnska

Libor Martinek

Abstrakt

Článek představuje významného polského básníka, polonistu, profesora Warmińsko-mazurské univerzity v Olštinu. Mazursko a Olštýnsko přitom představují významný, ale nikoli jediný inspirační zdroj poezie Chojnowského. Autor článku interpretuje Chojnowského poezii v hermeneutickém rámci na základě dvou básnických knih, které vyšly v jeho překladu česky – jsou to Mazurské odjezdy (2013), které představují reprezentativní výbor z dosavadní Chojnowského lyriky, a Mazurské návraty (2014), které jsou překladem Chojnowského poslední sbírky poezie Blížniego swego (2013), za kterou byl básník no minován na několik prestižních polských cen za poezii.

Klíčová slova

Poezie, Zbigniew Chojnowski, překlad, interpretace, hermeneutika, Mazursko, Olštýnsko, Polsko

Zbigniewa Chojnowského jsem osobně poznal u příležitosti konference Święte miejsca w literaturze („Posvátná místa v literatuře“), konané 26. – 28. 4. 2007 na Warmińsko-mazurské univerzitě v Olštinu (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie). Přednesl jsem tehdy referát Genius loci Graefenberka (kurortów Lázně Jeseník), čili v češtině Genius loci Graefenberku (Lázní Jeseník). Poněkud upravený a rozšířený příspěvek pak vyšel, když na referát jsem měl – jak už to na konferencích bývá – nějakých 10 až 15 minut, s názvem Vincenz Priessnitz a uzdrowisko Gräfenberk w beletrystice českej i światowej ve sborníku *Święte miejsca w literaturze* (red. Zbigniew Chojnowski et alii, Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, 2009, s. 453–457; překlad dr. Anna Zura). Věděl jsem, že prof. Chojnowski je nejen znamenitým literárním historikem a kritikem, zkušeným editorem starých literárních textů (Michał Kajka, *Mały kancjonał mazurski i opowieści ucieczsne*, Olsztyn, 2008), ale také básníkem, jehož dvě básně jsem před časem přeložil do češtiny (Návrat k jezerům, Logos, Psí víno, 2007, č. 40, s. 9–10). Poté, kdy jsem dostal nabídku na překlad výboru Chojnowského poezie z let 1980 – 2011 *Kamienna kladka* („Kamenný chodník“, 2012), neváhal jsem a do konce roku 2012 jsem jej přeložil do češtiny pod názvem *Mazurské odjezdy* (Literature & Sciences, Opava, 2012, 154 s.).

Již dříve, než jsem se zúčastnil zmíněné konference, jsem obdržel několik publikací od jiného olštýnského básníka Kazimierze Brakonieckého. Kromě jeho vlastních sbírek, například *Atlantyda Pólnocy – Atlantis des Nordens* („Atlantida Severu“, přel. W. Lipscher, 1998), také zajímavý časopis Borussia, Kultura – Historia – Literatura (Olsztyn, Wspólnota Kulturowa „Borussia“ w Olsztynie). Při návštěvě Olštýnu jsem měl možnost poznat osobně i tohoto dalšího významného básníka z pozoruhodného regionu Warmińska a Mazurska; i jemu jsem věnoval překladatelskou pozornost (Konec století, Vlasti, Psí víno, 2001, č. 17, s. 5; V Bretani, Vidění nad zátokou Saint-Brieuc v Bretani, *Zpravodaj Bratrstva Keltů*, 2001, č. 28, s. 18–19). Brakoniecki je ředitelem Polsko-francouzského centra Côtes d'Armor – Warmia i Mazury v Olštinu, kde jsem 27. 4. 2007 přednesl v odpoledních hodinách přednášku pro veřejnost na téma Współczesna literatura polska widziana z Czech („Současná polská poezie z českého pohledu“) v rámci cyklu W pracowni tlumacza („V překladatelově pracovně“). Mezi posluchači byl přítomen další ze současných olštýnských básníků Marek Barański, šéfredaktor deníku Gazeta Olsztyńska, na jehož

stránkách redaktor Stanisław Brzozowski uveřejnil rozhovor, který se mnou vedl po přednášce a jenž pak vyšel pod názvem Jesteśmy sąsiadami z małych ojczyn („Jsme sousedy z malých vlastí“, *Gazeta Olsztyńska*, 4. 5. 2007, č. 103, s. 8). Několik básní Marka Barańského jsem přeložil a publikoval v České republice (Vynález kina, Malá hut', Báseň o červeni, V supermarketu, Noční program, Poezie na veřejných místech, *Pví víno*, 2008, č. 43, s. 41–42; Žena říká, že je krásný večer, Obrys, V supermarketu, Noční program, *Průhledy*, 2009, č. 1, s. 24–25.) Marek Barański také recenzoval moji odbornou práci věnovanou literárnímu životu na českém Těšínsku *Zycie literackie na Zaolziu 1920 – 1989. Wybrane zagadnienia* a vydanou v Kielcích v nakladatelství STON2 (*Gazeta Olsztyńska*, 15. 5. 2009, č. 113, s. 21), což nemusí být překvapivé, když si uvědomíme, že střední zemědělská škola v polském Těšíně (Cieszynie) byla po válce přenesena i s inventárem do Olštyna, kam se rovněž přestěhoval její pedagogický sbor, aby svými zkušenostmi napomohl k obnově země, jež byla po roce 1945 – podobně jako naše tzv. Sudety – vylidněna vlivem transferu původního, převážně německého obyvatelstva a kam přišli kolonisté především z východních částí předválečného Polska, jež po válce připadly Sovětskému svazu. Také proto se jedna z hlavních olštýnských ulic nazývá Cieszyńska.

Podobné osudy mé krajiny děství a mládí (jsem rodák z Krnova, rodiče vyrůstali na Osoblažsku, odkud se rok po svatbě odstěhovali za prací do Bruntálu) a krajiny Mazurska i Warmińska mě fascinovaly od doby, kdy jsem se nejprve seznámil s literární tvorbou zdejších současných básníků sdružených v kulturní organizaci Borussia (k dalším spisovatelům z tohoto regionu patří T. Bołdak-Janowska, W. M. Darski, J. Górczyński, A. Jankowski, K. D. Szatrawski, M. Słapik aj.) a pak tuto překrásnou oblast poznal i na vlastní oči. K důležitým spisovatelům tohoto regionu neodmyslitelně patří Erwin Kruk, jenž se ve sbírkách *Moja północ* („Můj sever“, 1977) a *Z krainy Nod* („Ze země Nód“, 1987) stavěl k problematice ztráty a nacházení nové vlasti z pohledu složitých dějů a kulturního dědictví země dávných Prusů, tedy pobaltského kmene, jenž je považován za prvotní obyvatele dnešního regionu Warmińska a Mazurska. Ostatně k sousloví „země Nód“, jež poprvé použil právě Kruk, se již v titulu intertextuálně váže i jedna báseň Zbigniewa Chojnowského přeložená ve svazku *Mazurské odjezdy*.

Jestliže se mi koncem roku 2011 naskytla příležitost přeložit výbor z poezie Zbigniewa Chojnowského, neváhal jsem ani na okamžik. Zejména z toho důvodu, že Poláci, kteří zabydlovali tzv. znovu získané historicky polské kraje, případně území, která jim byla příknotna na základě poválečných mírových dohod s ohledem na posun předválečných polských hranic směrem na západ a na sever, byli nutni reflektovat svůj nový úděl podobně jako noví pováleční obyvatelé v mých rodných Jeseníkách. S tím rozdílem, že až na několik výjimek, jakými byli krnovský spisovatel Jiří Daehne nebo jesenický básník Petr Španger, čeští autoři v oblasti Jeseníků reflekují historii kraje mnohem méně intenzivně (pokud vůbec) než polští tvůrci na Warmińsku a Mazursku; popřípadě – zůstaneme-li na české půdě, ale v Sudetech – než děčínský básník Radek Fridrich, mj. autor sbírky *Řeč mrtvejch*, jež vyšla jako příloha časopisu *Tvar* (č. 10, 2000) v edici TVARy (sv. 10, 2000) a jejíž symbolika vychází z nápisů na náhrobcích v severních Čechách. Téma sbírky tím poněkud připomene amerického básníka Edgara Lee Masterse (1868 – 1950).

„Duch místa“ je častým tématem uměleckých děl, předpokládá nový (dříve se říkalo jitřní) pohled na kraj, město, ves, stavení, budovu, ale i třeba na pouhé zákoutí. Za zárodečnou formu *genia loci* se považují i nápisy na hrobech. Forma náhrobních nápisů je velmi starého data, východiskem jsou starořecké epigramy spojující cit a maximální sevřenosť faktografie. V Mastersově *Spoonriverské antologii* (1915) se nápisy (básně) skládají v ságu či román jednoho městečka, jehož název je myšlený, ale skutečných „modelů“ se našlo hned několik. V těchto textech přísně

věcné, strohé poetiky jako by někdy promlouvali pohřbení, jejich charaktery se pak probírají z mnoha stran, mnohými hlasy.

Dnes kromě jednotlivých literárních děl místních tvůrců, arcit vydaných až na výjimky v malých nákladech, neřkuli velmi často ineditně, takže nemají šanci oslovit širší čtenářskou veřejnost, disponujeme dvěma antologiemi poezie z oblasti Jeseníků (od roku 1945 ji shrnuje *Země žulových křížů. Antologie poezie z Jesenicka*, Libor Martinek /ed./, Moravský Beroun, Moravská expedice, 2000; na celé 20. století poezie v oblasti Jeseníků je zaměřena *Země žulových křížů. Antologie poezie z Jeseníků II.*; Libor Martinek /ed./, in Sever, západ, východ. Sv. 4 – Jeseníky. Ústí nad Labem, PF UJEP, 2011). V současnosti si můžeme učinit určitější představu o zdejší „literární scéně“. Hledáme-li proto odpověď na otázku, čím to je, že polští tvůrci cítí povědomí o multikulturnosti, multietnickosti a multireligiognosti vlastního regionu silněji než jejich čeští kolegové v oblasti Jeseníků, nenacházíme ji snadno. Kromě příslovečného rozdílu mezi mentalitou Poláka, jenž usiluje přetvářet duchovno, a Čecha, jenž přetváří především hmotu, jde zejména o politický a ideologický kontext v komunistickém Československu, kde sehrávaly obavy z cenzury a autocenzurní otázky větší roli než tomu bylo v poněkud svobodnějším Polsku. Uvedeme jako *paris pro toto* potíže spisovatele Zdeňka Šmída (1937 – 2011), jemuž bylo v období normalizace vytýkáno – jak na to vzpomíná v jednom interview – že připomínal osudy Němců po válce. Autor (sám po dědovi potomek německého rodu dlouhodobě žijícího v západních Čechách) v temné románové kronice *Cejch* (Praha, 1993) citlivě zaznamenal, jak postupovalo odcizení českého a německého etnika, jež žila vedle sebe celá staletí bez větších vzájemných konfliktů, jak soužití vystřídala nenávist a jak nakonec vše skončilo osudovou prohrou obou znepřátelených stran: odsunutým Němcům zbyl stesk, Čechům se kvetuocí kraj změnil pod rukama v rozvaliny, které si příroda milosrdně bere zpět. Ve Šmídově *Cejchu* nacházíme pozitivní východisko – hrdiný sporů jsou ti, kteří se vymaní z pouz nekonečných pomst. A konečně bez významu nebyly ani preference individuálních poetik a příslušnosti k různým literárním směrům a proudům, které historicko-filozofické reflexi svou formou ani nemohly sloužit, nebyly pro ni dostatečně vhodné a nosné; za všechny můžeme uvést třeba krnovského básníka Dušana Cveka (1926 – 2013), jenž byl souputníkem generace autorů sdružených kolem časopisu Květen (vycházel v letech 1956 – 1959), propagujících estetiku tzv. všedního dne (rozuměj: doby reálného socialismu); podrobněji na téma spisovatelů Krnovska pišu v monografii *Hledání kořenů. Literatura Krnovska a její představitelé. II. díl. Od národního obrození do současnosti* (Opava, Literature & Sciences, 2010).

Právě Zbigniew Chojnowski patří k současným polským autorům, kteří se už léta potýkají s materiálním tlakem světa a ve svých básních vytvářejí jeho duchovní ekvivalenty, jež jsou dimenzi jejich vnitřních metafyzických proměn. Svůj statut básníka chápí jako „misi očištění světa z poznávacích stereotypů, svlékání z uniform jednoznačnosti a oblékání do kostýmu několikavrstevních hodnotících významů“ (Adriana Szymańska). Tichým hrdinou jeho básní je existence nikoli jako filozofické abstraktum, ale konkrétně umístěná nad největším polským jezerem Śniardwami mezi autochtony a polskými přesídleníci z oblasti za řekou Bug, z Litvy i odjinud. Lyrický subjekt těchto básní zaujímá pozici poněkud zboku a z ní pozoruje události a stavы jako kronikář kulturní formace, na kterou je postupně zapomínáno, hluboce vnímající drama pomíjení, rozpad Arkádie dětství a společenství. Bolestně prožívané a přesně zaznamenávané další diry ve zdi paměti – odchody, odjezdy a úmrtí – vytvářejí cosi na způsob mazurského epitafu, který může asociovat s již přivolanou Mastersovou *Spoonriverskou antologií*. Ovšem „od stvoření světa“ se rozpadající hřbitov, seznámení se s řadou „mrtvolných míst“ v podání olštýnského básníka netvoří tak široké epické panorama jako u Masterse; „v tomto případě byly

záměry mnohem skromnější, více soukromé, zcela intimní“ (Karol Maliszewski). Existence je nazírána z eschatologické perspektivy, místy naznačena absurditou a zlomyslnou nevyhnutelností osudu. Člověk podléhá redukci, rozpadá se na hrst popela, rozpouští se v okolní vševládné přírodě, která nabízí jenom nicotu. Lyrický mluvčí těchto veršů se ptá: „Kde jsi? Jak jsi?“ (*Vůbec ale vůbec*). Odpověď nepřichází, a pokud ano, je jenom naznačena. Zbývá ticho. Chaos ustává, hroudý a svazky se v nás rozpouštějí aspoň na okamžik, kdy čteme tak čistou, vypracovanou, bezchybnou báseň, až zatoužíme po výraznějším nesouhlasu, vzdoru a revoltě. Nicméně duch vzpoury není autorovi cizí, jenom je ztišen. Citlivé ucho uslyší tichou melodii zoufalství a protestu proti rádu světa. Každá báseň vznikla z autorovy hluboké potřeby zastavení pomíjející chvíle nebo vyvolání už uplynulého okamžiku z paměti, aby byl zachráněn, zvěčněn, zachován pro sebe a lidskou společnost. Nejde jen o smutek pomíjení v podobě mazurské melancholie, jde o cosi víc. Jde o epitaf, ale – řečeno s K. Maliszewským – s epilogem. Zachycení dětství nad břehy Śniardw i vědomí dědictví, vzdání úcty zemřelým kamarádům, přátelům a známým je jednou stranou mince metafyzické vzpoury, druhou je rétorická otázka „Kde jsi? Jak jsi?“, kladená jako výsledek existenciální zkušenosti a určená v podtextu snad samému Bohu.

Odpověď na výše položenou otázkou se zdá být pocit, že jsme vždy „v přestávce mezi neznámým počátkem / A neznámým koncem“ (*Jsi vždy*). Vize nepatrnosti lidské existence je završena odvážným a pravdivým konstatováním, že nic „vůbec, ale vůbec se kvůli tobě nezmění“ (*Vůbec ale vůbec*). Zůstane jen několik detailů obrazů krajiny, hřbitov na návrší, monotónní vlnění času v přesýpacích hodinách jezera. Jak existovat, aby nás bylo vidět? To je jedna z hlavních otázek této filozoficky orientované lyriky, jejíž charakter nám vzdáleně připomene poezii irského básníka Seamuse Heaneyho (Parker).

Autorská poetika zejména na začátku Chojnowského tvůrčí dráhy, kdy se básník snaží především vyjádřit to, co je někdy nepřeložitelné do lidského jazyka, kdy se snaží podchytit smysl toho, co se zdá být chaosem, se vyznačuje úsporností slova. Autorský subjekt tedy hovoří především o sobě, o okruhu nejbližších osob, o svých kořenech, pocitech, čili o tom, co je zároveň v individuálním a subjektivním rozměru ověřitelné. Báseň je extraktem významů a zároveň zjevením i metaforickou syntézou stavu člověka, proto je očištěná od všeho, co je zbytečné, co by mohlo nést znamení jazykového klišé, kalku, repetic. Tato tvorba vyrůstá z přesvědčení, že o životnosti poezie rozhoduje neustálá potřeba hledání vlastního jazyka; nikoli nejoriginálnějšího, ale svého, čili nejlépe se hodícího ke zkušenostem, které jsou v něm vyjadřovány. Tyto verše promlouvají nejsilněji tehdy, když artikulují to, co bylo autorem prožito, viděno a nazváno. Na první místo je stavěna věrnost sobě samému, nikoli reakce na módní poetiky, zbožnění jazyka, estetická nebo světonáborová provokace či bezobsažná, pouze artistní, popřípadě radikálně ironická postmoderní hra s literární tradicí; aluze na proslulý verš Zbigniewa Herberta „Buď věrný, jdi!“ je v této poezii spíše výjimkou: „Tady je řeč zpěvnější, na delší melodii, / Zastaví se vedle setkaného a přemýšlí / Například o tom, že nad / Studzieniczným jezerem / Našla ozvěnu Herbertova smrt. // Buď věrný, pluj přes Necko, Rospudu...“ (*Augustów*). Polský literární kritik Grzegorz Kociuba se domnívá, že pro Zbigniewa Chojnowského je psaní básní seriózní záležitostí, neboť poezie nám odhaluje tragicou složitost a závažnost existence.

Základem těchto básní psaných prozaizovanou formou verše je tedy opravdovost vlastních prožitků a zkušeností, které představují čtyři stěny básníkova domu, jenž je jakýmsi modelovým představením mikrokosmu (Sławomir Sobieraj). Idea domu má v literatuře již poměrně bohatou symboliku. Mircea Eliade tvrdí, že dům je vesmírem, jejž člověk buduje, přičemž následuje vzorové dílo bohů – kosmogonii. (Na Ústavu bohemistiky a knihovnictví Filozoficko-přírodovědecké

fakulty Slezské univerzity v Opavě, kde působí autor tohoto doslovu, jsme tomuto tématu také věnovali pozornost na konferenci Dům v české a polské literatuře – Dom w literaturze czeskiej i polskiej, která proběhla 14. – 15. 11. 2006 a z níž pak vyšel v roce 2009 stejnojmenný sborník, jehož jsem měl tu čest být editorem.) Jak básník buduje svůj dům a domov? Prostřednictvím zkušenosti a „mapováním“ prostoru – básnickou topografií (čímž připomíná výše zmíněného Jiřího Daehneho, jehož poezie se mj. také vyznačuje prozaizovaným, interpunkčním veršem). Naskytá se otázka, nakolik tato poezie následuje průzu v popisu skutečnosti a do jaké míry může rezignovat na lyrično. Odpověď je zdánlivě paradoxní: „do té míry, do jaké v próze každodennosti nachází poezii“ (S. Sobieraj). V každodenním životě hledáme poezii a nepochybňě ji tam můžeme najít. Od lyriky však očekáváme i určitou transpozici. To, co vidíme a popisují, nestačí. Je třeba hledat podtexty, jaké se objevují například v básních-objázdách typu *Konec října v Mrągowu*. Nacházíme v nich určité sociologické reálie zabarvené existenciální myšlenkou. Jako by technika tvorby byla převzata z publicistické výpovědi, která zásadně používá řec faktů, detailní popis nebo topografickou věrnost (S. Sobieraj).

Vnitřní rytmus básní shrnutých v tomto výboru je budován z napětí mezi prostorem a časem. Prostor a vše, co je v něm situováno, co je do něho vrostlé, poskytuje subjektu oporu, proto básník připisuje takovou důležitost svědectví smyslů – „pozorování, dotykání, zaposlouchání“ (G. Kociuba). Chronos, jeho plynutí, „časování“ existence a jevů, nasycování časem, to, po čem toužíme, aby trvalo, provokuje aktivitu paměti, ale zároveň vyvolává nostalgické a elegické nálady. Tato tendence se odráží také v poetice. Pokud v básníkovi roste víra v sílu a trvalost konkrétního, pak vítězí epik nad lyrikem. V okamžiku, kdy v zobrazování skutečnosti začíná převažovat časová perspektiva, přichází ke slovu elegik konstatující naši bezradnost vůči mlynům času. Jenže tento elegik si dobré uvědomuje, že aktivita paměti nevzkřísí osoby, ale jenom významy: „Připomínáním nepozvednu nikoho ze zemřelých. / Otevím v proužcích času místo, osobu, chut“, / Barvy, tvar a temnou myšlenku s nimi spojenou. / Slérají se círy přízraků. / Domáhat se jich by bylo šílenstvím“ (*Připomněl jsem si*). Nad časem nemůžeme zvítězit, pouze zpomalit jeho plynutí, prodloužit dobu zastavení, na nějaký čas se ukryt v zálesí obrazů a mýtů. Dříve nebo později nás čas stejně dostihne, jako už tolí lidí před námi.

V této poezii rozvodně nejde o sentimentální cestu do minulosti, jelikož básníka nezajímá vytváření ideálního obrazu své země; vůči takové tendenci se dokonce umí ironicky postavit jako v básni *Odvítání*, kde jsou hlavními hrdiny typicky regionální či lépe řečeno lokální tvůrci a umělci: „...pan Hieronim /.../ Paní Ewa z Działdowa (milovnice / Poezie, umění a regionu) / a Wiešek (Sochař).“ Chojnowski chce postihnout zásadní prvky biografie lidí, usiluje o její rekonstrukci. Sklání se nad tragikou a složitostí lidských osudů: „Ženu i nemluvně Leszka Barnaše zabil elektrický proud a vařící voda topení. // Věčný odpočinek jim dás?“ (*Oblibenci bohů*). Jestliže se o věčnosti uvažuje jako o odpočinutí od sebe sama, o odvržení toho, čím jsme byli tady, znamená to, že existence je zřejmě chápána jako utrpení, jako sisyfovský úděl, jako dorůstání k porážce (G. Kociuba). Jde tedy o ještě jeden způsob osvojování osobního dramatu, než je tomu v cyklu *Renata*. Spočívá v zapojení smrti do univerza umírání. Cyklus *Nemluvy* je vzpomínkou na ty, kteří odešli, představení osob v průsvitu zapamatovaných epizod z jejich života. Ti, kteří umírali v Nowych Gutach, měli své touhy a radosti, ale nakonec sklouzli k sebedestruktivní tendenci nebo je „položila do rakve rakovina“, popřípadě se stali obětí násilí nebo nešťastné náhody. Jmen smrti je mnoho, ale pokaždé trpí a umírá jenom konkrétní jedinec, jenž se musí vyrovnat s hrůzou vlastního konce.

Olštnínský básník je vůči eschatologické elegičnosti naladěn afirmativně, odvolává se na zkušenosti, které naší situaci ve světě valorizují jiným způsobem.

Odlišné hodnocení skutečnosti má podle G. Kociuby svůj zdroj v prožitku epifanie. V cyklu pěti básní *Jara* je lyrický subjekt významně situován dovnitř přírody, je umístěn do „dechu jara“. Jenomže zde nejde pouze o přírodu jako takovou, ale o „osvícení“, jaké v člověku otevírá obcování s ní. Putování bočními cestami po nejbližším okolí se stává svébytnou výpravou pro moudrost. Tato túra vede k zjevení, v němž na okamžik dokážeme spatřit Celek: „U té vedlejší cesty mezi vesnicemi Bože a Palestyna /.../ Nebe a země se rozestoupily, / Udělalo se průzračně. / Nikdo z nás v tom chvění Celku nezůstal“ (*Jara*). Subjekt ožívá, opájí se jarním světlem, vyrůstá jako „klíček z masité brázdy“, prostě vrací se k životu, znovu se stává součástí jeho rytmu.

Přechod od eschatologie k epifanii je probojováním se od smrti k životu, překonáním apatie, smutku a beznaděje moudrostí obtížné afirmace, akceptováním zmrzačené skutečnosti. G. Kociuba rovněž upozorňuje, že tato tendence se také projevuje v symbolice barev. V eschatologicky laděných básních dominuje šedá, která ovládá celý prostor a vyplňuje i vnitřní svět subjektu. Šedá orientuje k monotónnosti utrpení, obklopující subjekt ze všech stran. Kdežto básněmi obsahujícími epifanii proniká přirozené jarní světlo, ale také světlo nadpřirozené, duchovní: „To, co se mě dotýká prstem, bolestí, nepojmenováním, / Je ze světla. // Padá z nebe před očí“ (*Paměť*). Neznamená to však, že básník lehce přešel od skepticismu k fideismu, že před pocity bezvýznamnosti a pomíjejícnosti všechno našel úkryt v posilujících dogmatech nebo představách. Neustále zdůrazňuje, že „štít ochrany“ nebyl jeho, že byl vyhnán „z nezvratných přesvědčení“, že ho vypověděl život ohloupený zaklínačem „nějak bude“ (*V první zemi*). Nestaví svůj život na jedinou kartu tohoto světa, aby vůči němu neformuloval maximalistické požadavky. Lyrický subjekt prochází závažnou přeměnou v tom smyslu, že vyjadřuje zásadní existenciální diagnózy získané za cenu dramatických prožitků a bolestných zkušeností, které básník náročným způsobem promyslel a zobecnil. K tomuto zobecnění autor našel nejen sémanticky bohatý jazyk, jenž onu syntézu umožňuje, ale také odpovídající žánry.

Zbigniew Chojnowski přesvědčivě a zásadním způsobem osvěžuje literární topiku a mýty (gordický uzel, Orfeus, Antaios). Daří se mu aktualizovat vysoké literární žánry (tréň, žalm, nénni, modlitbu), šťastně spojuje sugestivnost básnického obrazu s aforistickým zobecněním. To vše je spjato sponou aforistické zkratky vyvolávající dojem, že každý obraz a význam má v této poezii svůj smysl, je na svém místě, že v tomto rekvirem není ani jedna zbytečná nota. Slova užívaná olštýnským básníkem v současné situaci jazykového blábolu skvěle vypovídají o dramatické situaci moderního člověka.

Vášeň, s jakou se Chojnowski ponořuje do jednotlivosti, jak dbá o co možná nejkonkrétnější vyjádření, je neobyčejná. Z tohoto postoje vyzařuje nesmělá víra ve spásnou moc detailu a spolu s tím nedůvěra vůči unifikujícím silám zobecnění a abstrakce. Chojnowski jako by věřil, že dokud v našem srdci, očích a paměti žijí lidé a jejich problémy, dokud se ve snech vracejí vzpomínky z dětství, dokud „jsme jako to všechno / Prostoupeni světlem / Hvězd mimo dohled“ (*Soumrak*), dokážeme se ubránit smrtelným ranám času.

A právě umístění vědomí mezi prostorem a časem, souboj elegického tónu s epickým, střet víry v záchraru něčeho, co je pro nás nejdůležitější, s přesvědčením, že až se „rozjasníš ze středu, rozprostřaníš se“ a pak „kolem je víc času a místa, než se zdálo“ (*Listopad 2007*), je tou hlavní roztržkou, z níž se podle G. Kociuby rodí verše olštýnského básníka. Tento základní svár vyvolává u subjektu „hlad po identitě“ a z toho vyplývající touhu po scelení vlastní roztríštěné biografie, jak je to možné pozorovat také v některých motivech poezie Erwina Krucka. Nostalgický tón některých básní Chojnowského se odvolává na podobné touhy, ale ty jsou navozeny zcela jinou generační a životní zkušenosí (Piotr Szewc). Lyrický subjekt se nepoddává

osudovosti míst, času a okolností, ale snaží se je ovládnout. Nápomocné jsou v tomto úsilí paměť, reflexivní odstup a poezie jako taková. Přispívají k vydobývání úlomků individuálního života z temného proudu jevů; tento život má svou vlastní podobu tváře. Identita, jejímž předpokladem je nacházení smyslu v tom, co vnímáme zrakem a zpracováváme vědomím a co se odhaluje během výletů do hlubin minulosti, není něčím, co lze získat jednou provždy. Vyžaduje trvalou citlivost, úsilí, neustále musí být posilována hlubokým rozpoznáváním vlastní skutečnosti a potvrzována výraznými a jasnými volbami. Identita je onen „pytel bez dna“ (*Připomněl jsem si*), je to věčně se vzdalující linie obzoru, je to předtucha kvality života, jenž stále čeká na svou realizaci (G. Kociuba).

Na paralelu elegického naladění Chojnowského básní s perspektivou *Duinských elegií* (též *Elegie z Duina*, jak titul překládá Jiří Gruša) Rainera Marii Rilkeho poukazuje katovický literární kritik Marian Kisiel. Všímá si zejména spízněnosti s Rilkeho osmou Duinskou elegií. Jde o analogii nikoli z hlediska nějakého srovnatelného nebo konvergentního uměleckého řešení, ale s ohledem na obsah povědomí, jenž je v dílech obsažen. Jestliže byl Rilkeho cyklus určen bergsonovskou koncepcí existence, Chojnowského poezie je zřetelnou polemikou s historizující a personalistickou koncepcí trvání, existence a paměti. V polské literatuře bychom mohli podobné obsahy nalézt pouze v *Zápisnících* (*Notatnik 1965 – 1972, 1982; Notatnik 1973 – 1979, 1987*) Anny Kamieńské a v jejích posledních básních. Chojnowski naznačuje, že po člověku a po jeho životě, radostech a nadšení nezůstane kromě prchavé paměti nic: „Neuzrení zůstávají na málo frekventovaných stezkách / Podle vzoru a podobenství naší nepaměti, / Která je jako hlad / A naděje na setkání s někým, koho se zeptáme na cestu“ (*Jara*). Paměť je trváním, ale mimovolným, přechodným a klamným. V podstatě nás určují popření – nevidění, nemluvení (M. Kisiel). Podobně jako je tomu v Rilkeho osmé elegii o stvoření. Avšak pokud Rilke tvrdí, že věci trvají, pak Chojnowski má za to, že se rozpadají, stávají se stínem. Podle Rilkeho žijeme, když se věčně loučíme, kdežto Chojnowski piše: „stál jsem v pomíjení času jako v ohni“ (*Pálení zaživa*). Kromě toho olštnýský básník nehovoří jenom o člověku a věcech-konkrétech, ale také o věcech-odrazech v našem vědomí: „Ta malá letní jabloň rostla zároveň se mnou, pomíjeli jsme oba. /.../ Dnes se na mých zádech rozkládá stín její přítomnosti...“ (*Ta malá letní jabloň*). Připomeňme ještě, že v rovině tématu spojuje olštnýského básníka a přítele kněžny Marie Thurn und Taxis-Hohenlohe, jejíž zámek Duino na Jadranu nedaleko Terstu inspiroval Rilkeho k dlouholeté práci na sbírce *Duineser Elegien*, také orfeovský motiv (Pitts; Roszak; Šimon). (Rilkeho *Die Sonette an Orpheus* vyšly poprvé v roce 1922, česky v překladu Václava Renče vyšly *Sonety Orfeovi* poprvé v roce 1937.) Svou pozoruhodnou komparativní úvahu, v níž olštnýského básníka označil za nového expresionisty s ohledem na jeho básnický jazyk, uzavírá M. Kisiel konstatováním, že poezie Chojnowského se neptá na existenci, je hlavně pokusem o racionalizaci existence.

V rané poezii Zbigniewa Chojnowského jsou důležitá především fakta, místa, lidé a události. Později se okruh viděného a zobrazovaného rozšiřuje o básnické relace z cest do Krakova, Kaliningradu, Lvova nebo Jeruzaléma. Člověk je už méně „redukovaný“ (K. Maliszewski), drcen absurdní skutečnosti všeobecného umírání a zániku. Paměť tvoří základy existence, dodává jí smysl, jenž chrání před pochybnostmi, jako v básni *Připomněl jsem si*: „Připomínáním nepozvednou nikoho ze zemřelých. / Otevřáme v proužcích času místo, osobu, chut, / Barvy, tvar a temnou myšlenku s nimi spojenou.“ Poslání těchto básní osvětluje motiv domu a domova. Dům uspořádává skutečnost, dává jí smysl. Zápas s každodenností, v níž je také skryta minulost, je neustálým bojem s chaosem, tedy hledáním rádu. Budování domu je hledáním opory v blízkých místech a v lidech, dokonce v těch, kteří již odešli (S.

Sobieraj). Explikaci této myšlenky je možné najít v básních *Návštěva*, *Jan Grądzki*, *Jadwiga Kożuchowska*, *Místo narození* atd. Není snadné pochopit sebe sama, svůj osud i osudy lidí, které postihla tragédie; přitom nejen lidí se dotklo neštěstí, neboť je hrozné přihlížet příšernému požáru, v němž zaživa uhořel ustájený dobytek. Díla, která se týkají křivd spáchaných na dávných obyvatelích regionu, ale i neštěstí, jež postihlo poválečné generace, odhalují temnou stránku bytí. Autor se vyrovnává nejen se smrtí předčasně zemřelých přátel a známých, ale i s „odkladem“ smrti své vlastní ženy Renaty, která po automobilové nehodě upadla do kómatu, v němž žila uměle udržována při životě několik let.

Cyklická forma výpovědi o rodinné tragédii umožnila autorskému subjektu mnohostranný pohled na neštěstí, osvojení traumatizujícího zážitku, záchranu řádu světa pojmenováním toho, co přineslo rozvrat a neklid. Ta, jež byla donedávna nejbližší osobou, je teď cizím tělem, s nímž se lyrický subjekt nedokáže dorozumět: „Nic nezadrží osud. / Odcházíš už dokonce tělem, přicházíš ve výrazných snech“ (*Renata*). Subjekt se snaží nějak osvojit osobní tragédii, která ho drtí, smířit se s tím, co je nevyhnutelné. Vede beznadějný dialog s tou, která mu už neodpoví, ke které nemá přístup v lidském jazyce, která odešla a „zanechala dýchající tělo“. Umírající žena vyzývá subjekt k tomu, aby jí pomohl pomstít se životu, aby s ní rozmnzožil „poloviční smrt“, aby jí byl věrný až do konce svého života, neboť jí to přisahal. Výjimečná existenciální situace umožňuje pochopit skutečnost, že „řád byl klamem“ (*Dopis od Orfea*), že ve skutečnosti není možné se zabezpečit před absurdními údery osudu. Zoufalý manžel se stává moderním Orfeem, jenž hledá Eurydiku na onom světě. Jenomže hledání je marné, neboť Eurydika snad „potřebná někde jinde a někomu jinému?“ a nakonec „ví Bůh, co činí?“

Renata je dojimavý cyklus smutečních (funerálních, thanatologických) básní, v nichž lyrický subjekt vyslovuje osobní tragédií, poněkud otupuje její ostří, ale také se snaží pochopit hlubší smysl zkušeností, které se staly jeho údělem. Skrize bolesti a pochybnosti přesto prosvítá naděje, neboť je Eurydika snad „potřebná někde jinde a někomu jinému?“ a nakonec „ví Bůh, co činí?“

Chojnowského subjekt není ztrskotancem, jenž je životními a dějinnými bouřemi vrhán stále na jiný břeh, aniž by mu bylo umožněno zakořenění. Je tomu spíše naopak. Cítí se hluboce spojený s místy, v nichž se utvářely základy jeho osobnosti, pouze to, co bylo kdysi spontánní a intuitivní, je nyní propuštěno filtrem sebereflexe. Vždy, když úmyslně usiluje o získání minulosti, uvědomuje si, že v procesu přisvojování ztraceného času paměť spolupracuje s představivostí, že nikdy nejde jenom o prosté následování vzorů, ale vždy o konstrukci, v níž se odrážejí naše nejhlubší touhy, záměry a představy (G. Kociuba). Básník dobře ví, že pokaždé, když usedne nad bílou stránkou, vše se pod pišící rukou stane smyšlenkou, projektem a subjektivní verzí událostí. „Konečně, existence spočívá také ve vymýšlení sebe sama“ (G. Kociuba).

Prameny a literatura:

- BARAŃSKI, M. 2008. Vynález kina, Malá huť, Báseň o červeni, V supermarketu, Noční program, Poezie na veřejných místech. In: Psí víno, č. 43, s. 41–42. ISSN 1801-0202
- BARAŃSKI, M. 2009. Žena říká, že je krásný večer, Obrys, V supermarketu, Noční program. In: Průhledy, č. 1, s. 24–25. [Nemá ISSN]
- BARAŃSKI, M. 2009. Libor Martinek: Życie literackie na Zaolziu 1920 – 1989. Wybrane zagadnienia. In: Gazeta Olsztyńska, č. 113, s. 21. ISSN 0137-9127
- Bible. Ekumenické vydání. 2011. Praha: Česká biblická společnost. ISBN 978-80-87287-32-3

- BOLEWSKI, J. 1994. Zrodzony z wody. In: Przegląd Powszechny, č. 6, s. 366–368. ISSN 0209-1127
- Borussia, Kultura – Historia – Literatura. Olsztyn: Wspólnota Kulturowa „Borussia“ w Olsztynie, 1991 – ISSN 0867-6402.
- BRAKONIECKI, K. 1993. Atlantyda Północy. Dawne Prusy Wschodnie w fotografii. Atlantis des Nordens. Das ehemalige Ostpreussen in der Fotografie. Olsztyn: Instytut Sztuki PAN. ISBN 83-901085-0-X
- BRAKONIECKI, K. 2001a. Konec století, Vlasti. In: Psí víno, č. 17, s. 5. ISSN 1801-0202.
- BRAKONIECKI, K. 2001b. V Bretani, Vidění nad zátokou Saint-Brieuc v Bretani. In: Zpravodaj Bratrstva Keltů, č. 28, s. 18–19. ISSN 1211-1708.
- BRZOZOWSKI, S. 2007. Jesteśmy sąsiadami z małych ojczyzn. In: Gazeta Olsztyńska, č. 103, s. 8. ISSN 0137-9127
- ČERVENKA, M. 1993. Sebeoslovení v lyrice. In: Proměny subjektu, sv. 1. D. Hodrová (ed.). Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR, s. 142–178. ISBN 978-80-7294-270-1
- FRIDRICH, R. 2000. Řeč mrtvejch. In: Tvar, č. 10, edice TVARy, sv. 10. ISSN 0862-657X
- HEIDEGGER, M. 2002. Bytí a čas. Přel. Ivan Chvatík, Pavel Kouba, Miroslav Petříček a Jiří Němec. Praha: Oikoymenh. ISBN 80-7298-048-3
- CHOJNOWSKI, Z. 2007. Návrat k jezerům, Logos. In: Psí víno, č. 40, s. 9–10. ISSN 1801-0202
- CHOJNOWSKI, Z. 2012. Kamienna kładka. Wiersze wybrane z lat 1980 – 2011. Dąbrówko: Retman. ISBN 978-83-62552-28-3
- CHOJNOWSKI, Z. 2012a. Bliźniego, swego. Sopot: Biblioteka „Toposu“. ISBN 978-83-6100-269-7
- CHOJNOWSKI, Z. 2012b. Mazurské odjezdy. Opava: Literature & Sciences. ISBN 978-80-904126-3-7
- CHOJNOWSKI, Z. 2013. Mazurské dědictví. Opava: Literature & Sciences. ISBN 978-80-904126-7-5
- KAJKA, M. 2008. Mały kancjonał mazurski i opowieści ucieczne. Z. Chojnowski (ed.). Olsztyn: Wojewódzka Biblioteka Publiczna. ISBN 978-83-924572-5-1
- KAMIEŃSKA, A. 1982. Notatnik 1965 – 1972. Poznań: Wydawnictwo „W drodze“. ISBN 830-00-046-6-1
- KAMIEŃSKA, A. 1987. Notatnik 1973 – 1979. Poznań: Wydawnictwo „W drodze“.
- KISIEL, M. 1994. Nowy ekspresjonizm. In: Twórczość, č. 6, s. 101–103. ISBN 838-50084-8-9
- KOCIUBA, G. 2009. Głód tożsamości, Eschatologia i epifania, Dom gordyjski. In: Maski / Twarze. Eseje, szkice, recenzje o poezji. Kraków: InAltum, s. 202–205, 207–209, 211–214. ISBN 978-83-62106-01-1
- KRUK, E. 1977. Moja północ. Olsztyn: Pojezierze. ISBN 83-7002-185-9
- KRUK, E. 1987. Z krainy Nod. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy. ISBN 978-83-06013-67-2
- MALISZEWSKI, K. 1994. Na zawsze nieskończenie przejrzyści. In: Nowy Nurt, č. 8, s. 9. ISSN 1231-9112
- MARTINEK, L. 2000. Dílo Wisławy Szymborské v českých zemích. In: Scriptum, č. 25, s. 8–10. [Bez ISSN]
- MARTINEK, L. 2004. Evropa skládá hold Czesławu Miłoszovi. In: Mosty, č. 18, s. 10. ISSN 1335-6135
- MARTINEK, L. 2004. Recepce díla Wisławy Szymborské v Československu a v České republice. In: Wisława Szymborska. Tradice – současnost – recepce. Ostrava: Filozofická fakulta OU, s. 151–161. ISBN 80-7042-686-1

- MARTINEK, L. 2004. Evropa skládá hold Czesławu Miłoszovi. In: Mosty, č. 18, s. 15. ISSN 1335-6135
- MARTINEK, L. 2006. Pospíchejme milovat lidi, tak rychle odcházejí... Jan Twardowski 1. 6. 1915 – 18. 1. 2006. In: Host, č. 3, s. 72. ISSN 1211-9938
- MARTINEK, L. 2008. Žycie literackie na Zaolziu 1920 – 1989. Kielce: Oficyna wydawnicza „STON2“. ISBN 978-83-7273-265-1
- MARTINEK, L. 2009. Vincenz Priessnitz a uzdrowisko Gräfenberk w beletrystyczce czeskiej i światowej. In: Święte miejsca w literaturze. Red. Z. Chojnowski et alii. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, s. 453–457. ISBN 978-83-7299-618-3
- MARTINEK, L. (ed.). 2009. Dům v české a polské literatuře – Dom w literaturze czeskiej i polskiej. Sborník z mezinárodní vědecké konference konané na Slezské univerzitě v Opavě Opava 14. – 15. 11. 2006. Opava: Slezská univerzita.
- MASTERS, E. L. 1999. Spoonriverská antologie. Přel. Jiří Kolář, Zdeněk Urbánek, Emanuel Frynta. Hradec Králové: Cylindr. ISBN 80-901888-4-2
- MIŁOSZ, Cz. 1992. Svědectví poezie. Šest přednášek o neduzích našeho věku. Přel. Václav Burian. Praha: Mladá fronta. ISBN 80-204-0310-8
- MARTINEK, L. 2010. Hledání kořenů. Literatura Krnovska a její představitelé. II. díl. Od národního obrození do současnosti. Opava: Literature & Sciences. ISBN 978-80-904126-1-3
- PARKER, M. 2013. „Back in the heartland“: Seamus Heaney’s „Route 110“ sequence in Human Chain. In: Irish Studies Review, č. 21 (4), s. 374–386. ISSN 0967-0882
- PITTS, A. 2013. Orpheus, the poetics of silence, and the humanities. In: International Journal of Literary Humanities, č. 10 (2), s. 105–116. ISSN 2327-7912
- REYMONT, W. S. 1899. Ziemia obiecana. Warszawa: Nakład Gebethnera i Wolfa. [Nemá ISBN]
- RILKE, R. M. 1937. Sonety Orfeovi. Přel. V. Renč. Brno: Jan V. Pojer. [Nemá ISBN]
- RILKE, R. M. 1999. Elegie z Duina. Přel. J. Gruša. Praha: Mladá fronta. ISBN 978-0-7910-9813-4
- ROSZAK, J. 2012. „Mit dem Gedicht und durch das Gedicht – Anamnesis!“ Rilke, Celan and Krynicki. In: World Literature Studies, č. 4 (4), s. 24–37. ISSN 1949-8519
- RZYMSKA, A. 2006 – 2007. „W nieznanym odsłania się nieznane“. O poezji Zbigniewa Chojnowskiego. In: Mrągowskie Studia Humanistyczne, sv. 8 – 9. Mrągowo: Koło Polskiego Towarzystwa Historycznego w Mrągowie, s. 172–180. ISSN 1507-451X
- Slovník antické kultury. 1974. V. Bahník et al. (ed.). Praha: Svoboda. ISBN 25-119-74
- SOBIERAJ, S. 2003. Dom czyli świat. In: Mazurski splot. Studia i szkice literackie. Warszawa: Towarzystwo „Ogród Księg“, s. 125–129. ISBN 83-904411-4-4
- SOBIERAJ, S. 2006 – 2007. Wobec wydziedziczenia. Trojgłos poetów Północy (Erwin Kruk – Kazimierz Brakoniecki – Zbigniew Chojnowski). In: Mrągowskie Studia Humanistyczne, sv. 8 – 9. Mrągowo: Koło Polskiego Towarzystwa Historycznego w Mrągowie, s. 159–169. ISSN 1507-451X
- ŠIMON, L. 2012. Rilke’s perception of the arts. In: World Literature Studies, č. 4 (4), s. 99–107. ISSN 1949-8519
- ŠMÍD, Z. 1993. Cejch. Praha: Knižní klub. ISBN 80-85634-32-5
- SZEWC, P. 1996. Głód tożsamości. In: Rzeczpospolita, č. 162, s. 28. ISSN 0208-9130
- SZYMAŃSKA, A. 2012. Magia przelotności. In: Księga objawień i inne lektury. Szkice literackie. Warszawa: Łośgraf, s. 463–468. ISBN 978-83-62726-52-3
- WIDERA, B. 2013. Zbigniew Chojnowski: Mazurské odjezdy. In: Ślask, č. 3, s. 78. ISSN 1425-3917

- MARTINEK, L. (ed.). 2000. Země žulových křížů. Antologie poezie z Jesenicka. Moravský Beroun: Moravská expedice. ISBN 80-902730-9-2
- MARTINEK, L. (ed.). 2011. Země žulových křížů. Antologie poezie z Jeseníků II. In: Sever, západ, východ. Sv. 4 – Jeseníky. Ústí nad Labem: PF UJEP. ISBN 978-80-87452-12-7

Elektronické zdroje:

- HARÁK Ivo, Básník a překladatel, Dobrá adresa, 2013, č. 9, s. 29–31.
[http://www.dobraadresa.cz/2013/DA09_13.pdf; cit. 20. 3. 2014]
- MARTINEK Libor, Slezský ráj to napohled..., Britské listy, 20. 5. 2009.
[<http://blisty.cz/art/46914.html>; cit. 19. 3. 2014]

Words: 5649

Characters: 38 330 (21,29 standard pages)

Doc. PhDr. Libor Martinek, Ph.D.

Institute of the Czech Language and Library Science

Faculty of Philosophy and Science

Silesian University in Opava

Bezručovo nám. 13

746 01 Opava

Czech republic

libor.martinek@fpf.slu.cz

Différences interculturelles franco-tchèques en français des affaires¹

Dominika Kovářová

Résumé

L'intervention porte sur les différences franco-tchèques dans le contexte éducatif universitaire du français sur objectifs spécifiques (FOS). Les deux approches didactiques mentionnées permettent aux étudiants tchèques d'acquérir les bases de la négociation interculturelle et de cerner la finesse de la négociation commerciale avec des partenaires francophones. C'est le projet de recherche intitulé « *Dimensions interculturelles dans la culture d'entreprise des sociétés multinationales - étude comparative* » qui a fourni des sources et sujets concrets pour le matériel didactique proposé.

Mots clés

négociation commerciale franco-tchèque; FOS; simulation globale; enseignement universitaire; négociation interculturelle

Introduction

L'intervention est fondée sur le sujet de la négociation interculturelle projetée dans le cadre de la pédagogie, notamment celle qui concerne l'enseignement du français sur objectifs spécifiques (FOS) à l'Université d'économie à Prague. De nos jours, la notion d'interculturel devient très sensible dans la didactique du FOS, elle oblige celle-ci à s'interroger sur des éléments culturels significatifs dont l'influence dans l'enseignement des langues étrangères se montre de plus en plus évidente. Le français sur objectifs spécifiques (FOS) s'adresse à des publics devant acquérir, de plus en plus rapidement, dans un but utilitaire présent ou futur, un capital culturel et langagier : des savoirs, des savoir-faire et des comportements qui leur permettent de faire face aux situations auxquelles ils seront confrontés dans leurs vie universitaire ou professionnelle (Carras et al., 2007 : 7).

Si, en majorité de cas, l'enseignement du FOS est ciblé vers l'apprentissage et l'acquisition du vocabulaire spécifique et des expressions figées, si on privilégie l'acquisition de compétences cognitives, de savoir-être plutôt que la maîtrise de savoir-faire spécifique opérationnelle, actuellement nous nous voyons obligés de sélectionner des propos culturels en essayant de les adapter aux contenus lexicaux, syntaxiques, textuels et dialogiques. Une simple juxtaposition des contenus linguistiques, langagiers et culturels semble ne plus suffire.

Il est évident que le comportement des gens se voit largement conditionné par leur culture. C'est elle qui définit la valeur des relations ainsi que des modes d'interaction que nous entretenons avec les autres. Gérer des contacts entre cultures est un défi majeur de nos étudiants ; l'ambition de notre intervention consiste donc à offrir deux approches didactiques qui permettraient d'introduire, en classes de français des affaires, à la fois théorie et pratique de la négociation interculturelle. Les activités en question, en premier lieu la simulation globale et les études de cas sur mesure, sont destinées aux étudiants en français des affaires (niveau C1) et leur contenu est basé sur des exemples concrets de la vie des affaires.

¹ Tento příspěvek vznikl v rámci řešení projektu IGA « *Interkulturní dimenze v podnikové kultuře nadnárodních firem - komparativní studie románských kultur v domácím a českém prostředí* », č. F2/16/2013 ; Fakulta mezinárodních vztahů, Vysoká škola ekonomická v Praze.

Un projet de recherche intitulé « *Dimensions interculturelles dans des multinationales francophones* »² dont la réalisation entre en pleine compétence du Département des langues romanes (Faculté des relations internationales, Université d'Economie à Prague) affecte essentiellement l'élaboration des méthodes didactiques en l'occurrence. Ce projet nous fournit des sources et sujets concrets obtenus en résultat des recherches qualitative et quantitative effectuées dans des multinationales francophones qui opèrent sur le marché tchèque ; de même il relève maintes données concernant la négociation commerciale franco-tchèque. C'est dans cette perspective de recherche que nous nous efforçons de trouver et présenter les différences interculturelles dont témoignent des négociateurs français et tchèques. Par la suite, il s'agit de cerner, formuler et approcher aux étudiants les stratégies de communication entre ces deux nations. Le but de notre recherche vise alors à la didactique du français des affaires.

I. Description du projet - méthodologie

Il n'est pas à douter que l'analyse des besoins pour des cours de français des affaires doit concerter à la fois des situations de communication dans leur dimension langagière et tout l'arrière-plan culturel qui les structure. De surplus, ces dernières jouent un rôle important dans l'organisation des entreprises et dans les relations entre des professionnels, tant sur le plan comportemental que langagier. La formation concernant des aspects interculturels est vitale pour une bonne insertion de nos étudiants dans le monde des affaires, notamment parce que la plupart d'entre eux envisage son avenir dans une multinationale francophone.

Avec la participation de nos étudiants universitaires nous avons réalisé en 2013 une recherche quantitative et qualitative dans six multinationales et une dizaine de PME (petites et moyennes entreprises) françaises ayant leur siège en République tchèque. Cette recherche n'étant pas encore achevée, ne se reflétant donc pas encore en termes rigoureux de la statistique, s'appuie sur environ deux cents cinquante questionnaires remplis et une vingtaine d'enregistrements audiovisuels. Pour le but de notre recherche qui cible des méthodes linguo-didactiques sur mesure, nous avons formulé une hypothèse et deux questions :

Il existe, entre des Français et des Tchèques, des différences interculturelles qui ont l'impact sur la gestion et le management des entreprises ainsi que sur le comportement des employés.

- 1) Quelles sont les différences entre des Français et des Tchèques vues par des employés des entreprises françaises implantées en République tchèque ?
- 2) Quelles techniques ou méthodes peut-on développer dans les cours de FOS afin de préparer nos étudiants à faire face aux différences interculturelles franco-tchèques qui peuvent causer des malentendus et compliquer de la sorte la communication avec des locuteurs natifs français ?

La recherche révèle une importante quantité de résultats parmi lesquels nous essayons de choisir ceux qui semblent être les plus porteurs pour notre but de travail didactique et méthodologique. Des commentaires de la part des Français et des Tchèques reçus et résumés, nous les divisons en paragraphes selon des dimensions culturelles

² Une partie du projet « *Dimensions interculturelles dans la culture d'entreprise des sociétés multinationales - étude comparative* » qui analyse des différences interculturelles dans des entreprises francophones, hispanophones et italophones implantées sur le marché tchèque. Le projet est réalisé sous tutelle du Département des langues romanes.

correspondantes (Hall, 1987 ; Hofstede, 2010 ; Trompenaars, 2008), tout en ajoutant un court commentaire concernant la correspondance commerciale. Même si notre recherche dévoile d'autres différences encore, par exemple celles montrant l'attitude que les gens prennent envers la religion, l'égalité des sexes, les origines ethniques etc., elles semblent ne pas influencer des relations professionnelles de façon significative.

II. Différences franco-tchèques

II.1. Distance hiérarchique

Vu la distance hiérarchique et l'attitude envers l'autorité, il paraît que la plupart des lieux de travail analysés pour le but de notre recherche ont un système de commandement très hiérarchisé, peu importe si les employés français sont en majorité ou en minorité. Le leader français est caractérisé plutôt comme un gestionnaire qui partage l'exercice du pouvoir dont il est investi et qui encourage l'autonomie de ses collègues et employés, tandis que le manager tchèque est considéré plutôt comme un directeur qui donne des ordres, sans jamais remettre en question les ordres reçus de son supérieur. Le problème qui se pose est le suivant : de nombreux employés tchèques sont habitués à respecter des ordres de leurs supérieurs et peuvent être enclins à apprécier davantage une personne qui impose ses décisions. En général, il n'y a pas d'obstacles majeurs pour qu'un employé tchèque soumette une idée qui est susceptible de bénéficier à l'entreprise, mais il agit rarement en faveur de soi-même. Les réponses expliquent que des relations personnelles entre les collaborateurs tchèques constituent le fondement d'une bonne relation de travail, ce qui est bien différent du comportement français où on a plutôt tendance à ne pas mêler des rapports professionnels avec des rapports sociaux. Les Tchèques sont enclins à connaître leur collaborateur en tant qu'amis. Il n'est pas rare de sortir avec des collaborateurs pour prendre un pot amical.

II.2. Gestion du temps

Le concept de temps chez les Français est assez spécifique. Les collaborateurs tchèques doivent s'adapter aux délais et horaires relativement souples, car avec la présence des Français, les choses commencent souvent en retard et prennent beaucoup plus de temps que prévu. Plus encore, les Français sont presque traditionnellement habitués à faire et respecter la pause de midi qui en principe peut durer deux heures, ce qui n'est pas du tout apprécié par les Tchèques. Ces derniers préfèrent commencer plus tôt le matin (vers huit heures), avoir le rythme de travail régulier et des horaires bien définis.

II.3. Contrôle de l'incertitude

Les Français sont connus pour le contrôle de l'incertitude élevé, le système de management passe par une série de procédures standardisées et une recherche de maîtrise permanente sur les événements incertains (Hofstede, 2010). Les Tchèques interrogés préfèrent des procédures plus flexibles et des marges de manœuvre plus larges.

II.4. Correspondance commerciale

La correspondance d'affaires tchèque ne diffère pas trop de celle utilisée dans le milieu d'administration française, notamment en ce qui concerne le domaine de la présentation générale d'une lettre commerciale (références, date, objet de la lettre, formule d'appel, signature). Néanmoins, des lettres commerciales couramment rédigées en France se distinguent par un accent de politesse assez sensible, de sorte

que celle-ci s'y reflète beaucoup plus intensivement que dans les textes d'affaires dont font preuve d'autres langues nationales.

III. Matériel didactique

Suite à l'analyse des données collectées nous pouvons procéder à l'élaboration des activités didactiques, tout en optant pour le modèle *situation-problème*. C'est lui qui permet d'assurer une meilleure reconnaissance des savoirs en reliant les connaissances et les savoir-faire, ce qui conduit progressivement à la maîtrise des compétences interculturelles.

III.1. Simulation de la vie professionnelle

Un procédé aujourd'hui bien connu et utilisé dans l'enseignement en FOS est celui appelé la simulation de la vie professionnelle. L'objectif de cette méthode-technique est une production collective, écrite et orale, qui favorise et en même temps conserve les interactions du groupe (Cuq, 2005 : 372). A l'intérieur de la classe, les simulations globales importent un « monde réduit » de la réalité et ceci à l'échelle de ce qu'il est possible de faire entre quatre murs et avec trente élèves (Yaïche, 1996 : 21). Comme il s'agit d'une construction imitant un système réel, la simulation présente un intérêt indéniable pour les publics professionnels. Sa méthode facilite la mise en relation de la pratique du milieu professionnel et des objectifs linguistiques et communicatifs du programme de formation ; dans le cadre d'une pédagogie actionnelle, la simulation permet d'orienter les activités vers la réalisation d'une tâche, d'un projet. (Carras, 2007 : 42)

La simulation qui doit servir à nos buts en didactique est élaborée pour quatre cours consécutifs, ce qui implique le développement des formes de travail très participatives permettant d'une part une pratique maximale de la langue et d'autre part un apport considérable des étudiants, bref le développement de l'ensemble du savoir-faire langagier. Dans la même perspective, ces activités se proposent de favoriser l'identification des caractéristiques de la correspondance commerciale et des principes de la négociation professionnelle.

Les étudiants qui travaillent uniquement avec des sources francophones s'efforcent à simuler le contexte français dans tous les aspects de leur travail, ce qui les amène à identifier et comprendre des procédures typiques pour la négociation en France. En s'adressant l'un à l'autre, des apprenants utilisent des titres de civilité appropriés au contexte communicationnel français, ils réagissent dans le cadre des produits réellement commercialisés en France (biens de consommation, services, produits financiers etc.), ils rédigent et échangent des courriels et lettres tout en respectant des règles d'administration française etc. A vrai dire, ils créent un monde imaginaire des entreprises françaises et ils apprennent à s'y mouvoir.

Pour mieux décrire des tâches consécutives que nos étudiants doivent parcourir, nous présentons ci-dessous un exemple (en raccourci) d'une simulation dont l'objectif est la vie d'une entreprise française (voir *Tableau 1 - Simulation de la vie professionnelle*) et dont les activités correspondantes sont conçues pour un groupe de dix-neuf étudiants (C1) en français des affaires. Les sujets traités et leur contenu (produits financiers, distribution, assurances, sous-traitance, commande, appel d'offre etc.) sont directement liés aux tâches qui doivent être exercées et accomplies au cours de la simulation. La valeur ajoutée de cette approche repose sur le fait que les étudiants eux-mêmes créent tout le contexte « francophone », qu'ils adaptent leurs contributions à la situation donnée et aux règles de la négociation typiquement française.

Fiche pédagogique – simulation de la vie d'une entreprise française (version abrégée)
<i>Une entreprise française (nom, activités et profil sont entièrement inventés par des étudiants) est en forte expansion, son PDG vient d'annoncer le lancement d'un nouveau projet « Nouvelle Division ». Afin de réaliser sa vision, il nomme/ embauche des responsables compétents qui seront chargés de la gestion de différents portfolios.</i>
Rôles : 1 – PDG ; 2 – Directeur du Projet « Nouvelle Division » (DPND) ; 3 – Secrétaire du Directeur du Projet « Nouvelle Division » (S) ; 4 – Responsable Financement (RF) ; 5- Responsable Assurance (RA) ; 6 – Responsable Sous-traitance (RS) ; 7 – Responsable Distribution (RD) ; 8, 9, 10 – Représentant de la banque (Rep.B) ; 11, 12, 13 – Représentant Assurance (Rep.A) ; 14, 15,16 – Représentant Sous-Traitance (Rep.S) ; 17, 18, 19 – Représentant Distribution (Rep.D).
Séance 1 <i>On assiste à la réunion convoquée par le PDG. Comme il y a de nouveaux employés, le PDG parle du profil de l'entreprise (10 min.) ; Le PDG et le DPND présentent le projet « Nouvelle Division » en précisant les tâches qui doivent être réalisées par des Responsables (15 min.). Ceux-ci écoutent et réagissent (questions, précisions, remarques, suggestions... - 10 min). La S. est présente, réagit en assistant le PDG et fait le compte-rendu de la réunion.</i>
Entre Séance 1 et Séance 2 – Rédaction des documents et leur envoi aux autres participants. <i>Le RF et le RA formulent des appels d'offre où ils précisent tous les détails nécessaires ; La S. rédige le compte-rendu de la réunion (Séance 1) ; Les Rep. 8-13 formulent des offres préalables et ils se présentent prêts à négocier les détails.</i>
Séance 2 <i>Six entretiens prévus. Les négociations commerciales entre le RF et le RA d'un côté, et les Rep.B et les Rep.A., invités à présenter leurs offres, de l'autre côté. Les Représentants dont la tâche consiste également à présenter leur banque/maison d'assurance et à essayer de persuader les Responsables, négocient le montant d'argent, les conditions du prêt, les intérêts, les remises, les clauses/la durée du contrat etc. (10 min. par Représentant)</i>
Entre Séance 2 et Séance 3 – rédaction des documents et leur envoi aux autres participants. <i>Le RS et le RD formulent les appels d'offre où ils précisent tous les détails nécessaires ; les Rep. 14-19 formulent des offres préalables et se déclarent prêts à négocier les détails.</i>
Séance 3 <i>Six entretiens prévus – même scénario (Séance 2)</i>
Entre Séance 3 et Séance 4 – rédaction des documents et leur envoi aux autres participants. <i>Les Responsables formulent des résultats de leurs missions – ils envoient la réponse favorable à la personne choisie et invitent celle-ci à participer à la réunion de travail (Séance 4).</i>
Séance 4 <i>On assiste à la réunion de travail présidée par le PDG et/ou le DPND qui gère le débat. On fait le bilan du projet « Nouvelle Division », on constate que des entretiens commerciaux ont abouti, on présent des collaborateurs choisis. Les Responsables parlent des résultats de leurs missions et justifient leurs décisions en introduisant les Représentants choisis. Discussion, réactions, commentaires etc. La S. prend des notes pour la rédaction du compte-rendu. La réunion dure 30 min.</i>

Tableau 1 - Simulation de la vie professionnelle

III.2. Etude de cas

L'intérêt de l'étude de cas est évidemment de pousser les étudiants à suivre des canevas de situations et d'échanges langagiers (Cuq, 2005 : 372). Il s'agit de la présentation d'une situation interculturelle qui décrit l'environnement et les personnes impliquées, un événement critique et des réactions à cet événement critique. C'est l'analyse de la situation et la discussion qui suivent. Si la simulation de la vie professionnelle mentionnée ci-dessus aide à comprendre le contexte des négociations « à la française », l'étude de cas vas plus loin encore. Son but est d'analyser un problème concret qui résulte des rencontres professionnelles franco-tchèques. Les étudiants sont amenés à comprendre la nature et les causes d'un malentendu et à trouver des pistes pour résoudre un tel problème.

L'étude de cas sensibilise des étudiants au fait que l'influence des différences interculturelles dépasse la sphère de la gestion des ressources humaines, qu'elle vise aussi les dispositifs de gestion appliqués dans le domaine de la coopération et de la collaboration. L'analyse du cas (voir *Tableau 2 - Etude de cas*) est conçue pour la durée de quinze minutes et l'animation du cas peut se répartir sur deux parties. La première partie de dix minutes est réservée au décryptage des logiques culturelles tchèques et françaises et leur influence sur le processus d'interaction ; la deuxième partie compte sur un jeu de rôle argumentatif (un étudiant joue le rôle de Monsieur M., un autre étudiant joue le rôle de Monsieur P.).

Fiche pédagogique – Etude de cas (version abrégée)

Monsieur M., de nationalité tchèque, est employé depuis six ans dans une multinationale française L. en République tchèque. Il travaille dans le Département des Ressources Humaines et l'équipe dont il est membre s'occupe de la gestion de qualité de vie au travail. Son supérieur hiérarchique est une femme, également une Tchèque, qui après neuf ans de travail quitte le poste de chef de l'équipe pour son congé de maternité. Monsieur P., directeur du Département des Ressources Humaines, se voit obligé de pourvoir à ce poste vacant une autre personne hautement qualifiée ; tout le personnel en est au courant. A ce titre, un concours est ouvert au public intéressé, néanmoins sans que les employés du Département des Ressources Humaines en soient officiellement renseignés. Monsieur T. qui a postulé à ce poste de cadre et a finalement réussi, avait dirigé pendant dix ans une équipe comparable dans une autre entreprise. Mais son arrivée dans la multinationale L. et dans le Département des Ressources Humaines entame bientôt des conflits engagés avant tout de la part des employés tchèques, surtout de la part de monsieur M. Le directeur de ce département M.P. prouve des difficultés à comprendre l'objectif des problèmes en occurrence, il décide alors de les analyser à fond. Les résultats auxquels il arrive sont les suivants :

- *Monsieur M. se sent peu apprécié. Il est polyvalent, il connaît parfaitement les tâches du Département des Ressources Humaines ainsi que toutes les procédures. Il a espéré obtenir un appel de la part de la direction, une offre pour sa personne à remplacer son ancien chef de l'équipe. Actuellement il rencontre des moments de dépression car le nouveau manager Monsieur T. prouve des difficultés à s'orienter de façon adéquate dans le travail de l'équipe et il gère mal son agenda.*
- *Monsieur P., directeur du Département des Ressources Humaines, ne comprend pas la désillusion de Monsieur M., car cet employé n'a pas postulé pour le poste vacant, il n'a lui-même aucunement manifesté son intérêt, il n'a jamais ni posé, ni formulé sa candidature pour ce poste auprès du directeur du Département des Ressources Humaines, Monsieur P.*

Tableau 2 - Etude de cas

Conclusion

La grande majorité des interactions interculturelles suivent un schéma d'évolution similaire dont on peut distinguer de différentes phases (Wilbaut, 2010). Tout d'abord, il s'agit de voir les différences interculturelles, autrement dit il faut les reconnaître. Ensuite il est nécessaire de cerner ce qui est derrière, puis il faut comprendre l'ensemble. Enfin on doit sentir et vivre des différences interculturelles afin de pouvoir capitaliser dessus. Parlant de nos étudiants et de leur sensibilisation aux différences franco-tchèques en tant que résultat des méthodes didactiques citées dans cet article, nous pouvons définir et décrire des compétences acquises à l'aide de la grille suivante (*Tableau 3 - Taxonomie de la compétence interculturelle franco-tchèque*). On peut constater qu'en général, les cours de français sur objectif spécifiques (FOS) permettent aux étudiants d'identifier des différences franco-tchèques, de les concevoir, de reconnaître l'identité culturelle des Français, d'appliquer des compétences de base pour qu'ils puissent s'adapter aux spécifiques de la culture française. Nos approches méthodologiques mènent vers l'analyse des

différences interculturelles, aident à s'adapter à celles-ci et à évaluer des possibilités ainsi que des limites dont se distinguent des interactions professionnelles franco-tchèques. Les propos de travail didactique indiqués dans les trois cellules de la grille ci-dessous (Valorisation... ; Mise en œuvre... ; Sélection ou création...) ne sont pas abordables dans le cadre de nos cours, leur accomplissement représente donc un défi futur pour nos étudiants.

	CONNAISSANCES	ATTITUDES	COMPETENCES
CONSCIENCE	Identification des normes, des valeurs, des expériences et des différences de la culture française.	Reconnaissance de l'identité culturelle des Français et son impact sur le comportement des interlocuteurs au cours d'une interaction.	Application des compétences de base pour s'adapter aux besoins d'une interaction interculturelle franco-tchèque.
COMPREHENSION	Analyse des différences interculturelles influençant l'interaction franco-tchèque (et la manifestation des deux cultures dans l'interaction).	Adaptation aux différences franco-tchèques dans des interactions dont témoignent les divers contextes professionnels.	Mise en œuvre des stratégies et des comportements appropriés aux interactions franco-tchèques dans les divers contextes culturels et professionnels.
AUTONOMIE	Réflexion et auto-évaluation des possibilités et des limites dont se distinguent des interactions professionnelles franco-tchèques.	Valorisation des interactions franco-tchèques et profit du savoir-agir.	Sélection ou création des ensembles de compétences complexes et capacité de les appliquer aux cas d'incertitude, de risque ou de changement de la situation durant une négociation franco-tchèque.

Tableau 3 - Taxonomie de la compétence interculturelle franco-tchèque

En guise de conclusion soulignons que le but de nos cours consiste à ce que nos étudiants soient familiarisés aux différences interculturelles et qu'ils soient prêts à surmonter des obstacles de communication qu'ils vont affronter dans leur vie professionnelle réelle. De l'autre côté, bien que la rencontre interculturelle se montre comme une occasion de réflexion sur nos propres valeurs, voire de remise en question, elle n'implique en rien leur abandon.

Références

- ANTONI, M. 2009. Ouvrir à la compétence interculturelle. In : *Cahiers de l'APIUT*, 28/2, p. 110-115
- BÍROVÁ, J. – ELIÁŠOVÁ, S. 2014. Viacjazyčná a plurikultúrna kompetencia a vyučovanie cudzích jazykov na základných a stredných školách v Slovenskej republike. In: *XLinguae*, 7/1, p. 75-82.
- BÍROVÁ, J. 2013. Viacjazyčné a plurikultúrne prístupy k vyučovaniu cudzích jazykov intuitívne aplikované učiteľmi francúzkeho jazyka. In: *XLinguae*, 6/3, p. 76-100.

- BRASSEUR, F. 2013. Développer la compétence interculturelle: Entre vécu subjectif et pensée réflexive. In : *Langage et l'Homme*, 48/1, p. 81-90.
- CARRAS, C., TOLAS, J., KOHLER, P., & SZILAGYI, E. 2007. *Le français sur Objectifs Spécifiques et la classe de langue*. Paris: CLE International.
- CUQ, J.P., & GRUCA, I. 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- DEWAELE, J.M., LI, W. 2014. Intra- and inter-individual variation in self-reported code-switching patterns of adult multilinguals. In: *International Journal of Multilingualism*. In: 11/2, p. 225-246.
- HALL, E.T. 1987. *Au-delà de la culture*. Paris : Seuil.
- HAYASHI, C. 1998. The quantitative study of national character: Interchronological and international perspectives. In: *International Journal of Comparative Sociology*, 39/1, p. 110-114.
- HOFSTEDE, G., HOFSTEDE, G.J., & MINKOV, M. 2010. *Cultures et organisations*. Paris: Pearson.
- KOMEL, D. 2012. Multikulturalizmus a interkulturalita. O jednom fenomenologickom rozšírení. In: *Filozofia*, 67/8, p. 677-688.
- LENARTOWICZ, T., JOHNSON, J.P., KONOPASKE, R. 2014. The application of learning theories to improve cross-cultural training programs in MNCs. In: *International Journal of Human Resource Management*, 25/12, p. 1697-1719.
- MOR, S., MORRIS, M.W., JOH, J. 2013. Identifying and training adaptive cross-cultural management skills: The crucial role of cultural metacognition. In: *Academy of Management Learning and Education*, 12/3, p. 453-475.
- PEISER, G., JONES, M. 2014. The influence of teachers interests, personalities and life experiences in intercultural languages teaching. In: *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20/3, p. 375-390.
- PILLAY, S., JAMES, R. 2013. Gaming across cultures: Experimenting with alternate pedagogies. In: *Education and Training*, 55/1, p. 7-22.
- PIONTKOWSKI, U., FLORACK, A., HOELKER, P., OBDRZÁLEK, P. 2000. Predicting acculturation attitudes of dominant and non-dominant groups. In: *International Journal of Intercultural Relations*, 24/1, p. 1-26.
- PRŮCHA, J. 2003. Interkulturní psychologie: Relevantní informační zdroje a téma výzkumu. In : *Československá psychologie*, 47/6, p. 573-586.
- RUBIN, D., DEHART, J., HEINTZMAN, M. 1991. Effects of accented speech and culture-typical compliance-gaining style on subordinates' impressions of managers. In: *International Journal of Intercultural Relations*, 15/3, p. 267-283.
- THOMAS, D.C. 2012. Cultural diversity and work group effectiveness: An experimental study. In: *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30/2, p. 242-263.
- TROMPENAARS, F., & HAMPDEN-TURNER, C. 2008. *L'entreprise multiculturelle*. Paris : Maxima Laurent du Mesnil.
- VILA MERINO, E.S. 2013. Cartografías interculturales: procesos educativos y traducción entre culturas. In : *Teoria de la Educacion*, 25/2, p. 69-87.
- VON MUNCHOW, P. 2013. Cross-cultural discourse analysis and intercultural education in foreign language teaching and learning. In: *Journal of Intercultural Communication*, 29, p. 4.
- WILBAUT, M. 2010. *La négociation interculturelle*. Paris : Dunod.
- WITTE, A.E. 2014. Serious games: A seminar map for international business schools. In: *Business Communication Quarterly*, 77/1, p. 31-49.
- YAICHE, F. 1996. *Les simulations globales, mode d'emploi*. Paris : Hachette.

Words: 4 042

Characters: 27 447 (15,25 standard pages)

PhDr. Dominika Kovářová, Ph.D., MBA
Department of Romance Languages
Faculty of International Relations
Economy University in Prague
Náměstí W. Churchilla 4
130 67 Prague 3
Czech Republic
dominika.kovarova@vse.cz

Príčiny problémov pri preklade francúzskych predložiek do slovenčiny a španielčiny

Peter Kopecký – Martin Štúr

Anotácia

Hlavným cieľom príspevku je na základe komparácie významov poukázať na posun významov predložiek vo francúzštine pri ich preklade do slovenčiny a španielčiny a naopak. Zdroj problémov vidíme v očakávaní jasnej a bezproblémovej ekvivalencie, pričom tátó neexistuje ani medzi francúzštinou a slovenčinou, ktoré sú si typologicky, historicky i geograficky ďalej, no ani medzi francúzštinou a španielčinou, omnoho bližších jazykoch. Venujeme sa vývinovým príčinám týchto rozdielov, problematike indexového charakteru predložiek všeobecne i základnému porovnaniu ich systémov i úzu pre slovenského prekladateľa a studenta, aby sme vytvorili teoretický základ praktického porovnávania v konkrétnych prípadoch. Skúmame najmä príčiny sémantickej variability francúzskych a španielskych predložiek. Podľa nás je daná jednak pôvodnou sémantickou pestrošou latinských predložiek a jednak posunom ich významu pri vývine francúzskeho a španielskeho jazyka, vrátane najnovších trendov.

Kľúčové slová

predložky, francúzske a španielske, ich pôvod, charakter a preklad do slovenčiny a navzájom

Čo sú predložky?

Predložky boli dlho považované za fixný slovný druh, ktorý nedokáže ovplyvniť ostatné, iba určuje vzťah medzi nadriadeným a podriadeným prevažne plnovýznamovým slovom. Dnes si plňšie uvedomujeme, že predložky majú spoločný základ nielen s príslvkami, ale i s ďalšími plnovýznamovými slovami, napr. predložka *pred* úzko súvisí nielen s príslvkou *vpredu*, no i s prídavným *predný*, podstatnými menami *predok*, *prednosť* alebo slovesom *uprednostniť*, v ktorých korene neslúžia ako predpony, ale ako korene plnovýznamových slov. Predložky majú skutočne niektoré základné charakteristiky prevažne gramatických slov, pretože často označujú vzťahy nie na základe kvalitatívnych vlastností objektov, ale v ich vzťahu k subjektu alebo inému predmetu, napr. *pred*, *za stĺpom* alebo *vedľa neho*. Navýše vytvárajú systém privatívnych protikladov, ktorý je relatívne uzavorený a rovnovážny. Mnohé predmety i ľudia ako subjekty však majú prednú, zadnú, hornú i dolnú stranu samé o sebe. Preto táto, pôvodnou motiváciou priestorovo vymedzujúca funkcia, je i vlastnosťou niektorých podstát, nielen vzťahov.

V istých obdobiah vývinu románskych jazykov došlo k búlivému rozvoja, čo viedlo k výraznému obohateniu systému predložiek a predložkových výrazov. Ako by šlo o kompenzáciu zániku pádového systému (okrem rumunčiny, kde je v redukovanej podobe zachovaný), čo ukazuje, že systém sa uvoľňuje a prestavuje v relatívne krátkej dobe. Predložka sa navýše môže významovo naviazať k nasledujúcemu slovu tak, že vznikne nová lexikálna jednotka, ktorá je sémanticky nedeliteľná na zložky, prípadne vznikne frazéma ako *poraziť niekoho na hlavu*.

Z hľadiska kognitívnej jazykovedy však predložky nie sú len pasívne syntaktické nástroje, ale vystupujú ako relatívne plnohodnotné slová a nositele zmyslu. To pravda záleží od ich interpretácie v závislosti od kontextu, predispozícií a úmyslu hovoriaceho. (Rey, 2010, p.57) Význam kognitívneho smerovania však nespočíva v tom, že by komunikačný potenciál objavili, ten však bol pred nimi odkryvaný iba v diachrónnej lingvistike. Na fakt, že okrem tejto zásadne významnej syntaktickej funkcie dokážu prestupovať ako len tzv. grammatické slová do plnovýznamových

slovných druhov, konkrétnie do prísloviek, poukázal v slovenskom prostredí napr. Ondruš. (Ondruš-Sabol, 1987, s.169) Kognitívny smer sa sústredí na význam gramatických slov a kategórií, pretože vyhovujú lepšie ich metodológií než slová plnovýznamové, faktom však je, že v oblasti skúmania predložiek prispeli podobne významne ako štrukturalizmus a viac než transformatívna a generatívna lingvistika, ktorej metódy a východiská sa postupne ukazujú ako pochybné.

Predložky sú sice relatívne stabilným slovným druhom lexiky, najmä v porovnaní s podstatnými menami a slovesami, ale tak slovenské ako i francúzske alebo španielske predložky sa nedokážu vyhnúť zmenám či substitúcii. Staršie niekedy strácajú valenciu zdanivo voľnej väzby pôvodného významu: „... *povolávaním ku krajským úradom*.“ (Augustiny, 1885, s.314) V modernom jazyku ich zvyčajne nahradzuje iná predložka, viažuca sa s iným pádom. Dnes by Augustiny viac ako pravdepodobne napísal: ... *menovaním do krajských úradov*. Po r.1990 sa začali predložky v slovenčine znova rozširovať a preskupovať svoje pôvodné sémantické polia, pričom vznikajúce väzby sú vlastne kalkami z angličtiny. Máme na mysli anglické a francúzske alebo španielske vety typu: *I am happy for him. Je suis heureux pour lui. Estoy feliz por él.* Iba tak, si dokážeme vysvetliť „slovenské“ vety ako *Som pre neho (kvôli nemu) šťastný*.

Lepšie by azda bolo: *Teším sa spolu s ním*. Alebo voľnejšie: *Som rád, že sa mi darí*. Predložku *kvôli* by sme v slovenčine použili skôr pri negatívnej konotácii:

Je suis malheureuse pour (à cause de) ma fille. Estoy triste por mi hija. Som nešťastná kvôli dcére. Slovenské predložky, striktne viazané na ten ktorý pád, spôsobujú problémy nielen cudzincom, ale aj rodeným Slovákom, ktorí sa pri prechode od dialektu do spisovného prejavu dopúšťajú elementárnych chýb. Obyvatelia topoľčianskeho a nitrianskeho okresu napríklad bežne, ale nesprávne hovoria: *Idem pri Drík* namiesto *Idem k Nitre*, nehovoriac o nespisovnom názve rieky Nitry. Predložka *pri* v týchto dialektoch neoznačuje iba blízkosť ako v spisovnej slovenčine a vo väčšine slovenských dialektov, ale aj smerovanie k niečomu, pričom sa v tejto funkcií viaže prekvapujúco s akuzatívom. Chybou samozrejme nie je použitie v situácii a komunite, kde je dialekt adekvátny, no mimo nej, v prostredí, v ktorom treba použiť spisovný jazyk. Napríklad v škole je to závažná chyba, ktorá môže narušiť komunikáciu a je aj príznakom nedostatku kultúry.

Z teoretického hľadiska by sme voči kognitivistickému prístupu mohli namietať, že v mnohých prípadoch nejde o zmenu významov samotnej predložky, ale konštrukcií, v ktorých sa používajú. V tomto prípade je však výsledný význam v rozpore s významom predložky v spisovnej slovenčine. Preto považujeme za vhodné rozlišovať prípady, keď sa nemení význam predložky, ale stavba konštrukcie sa zmení tak, že dôjde k zmene predložky a prípadne aj pádu a prípady v ktorých má preložka iný význam. Neexistuje tu však ostrá hranica.

Indexový charakter predložiek

Dnes je v semiotike asi najznámejšou z Peirceových triád jeho rozlúčenie na *symbol*, *ikon* a *index*. Nie je to dichotómia ako Saussureovo rozlíšenie *označovaného* a *označujúceho*, ale typológiou vzťahov medzi nimi, tieto modely vlastne na seba nadvádzajú, hoci ich autori o sebe ani nevedeli. *Arbitrárnosť* vzťahu označovaného a označujúceho je základnou vlastnosťou jazykového znaku ako *symbolu*, a to na prvý pohľad v ostrom rozpore s tradičným chápaním *symbolickosti*. Arbitrárnosť znamená neexistenciu akéhokoľvek priameho alebo apriórne deterministického vzťahu medzi mentálnym a zvukovým obrazom mimo história, tradíciu a kultúru jazykového spoločenstva, ktoré konkrétny jazykový znak používa vo svojej jazykovej komunikácii. Keďže práve tento vzťah označovaného a označovaného *konštituuje* každý jazykový a tráfame si tvrdiť, že aj každý semiotický znak, znamená to, že

jazykový znak má z tohto hľadiska iný charakter, že je podmienený spoločensky, teda i kultúrne a historicky. To neznamená, že jazykový znak nemohol mať sakrálny teda religiózny, mytologický alebo magický charakter, akokoľvek je jeho dnešný úzus sekularizovaný. Vidno to napríklad v poézii alebo piesni, kde sa tento charakter obnovuje a pozdvihuje na kvalitatívne vyšiu úroveň. Tradične symbolický charakter jazykového znaku stavia na sile obrazu, ktorý má metaforickú alebo metonymickú motívaciu, sa nijako nevylučuje s moderným chápaním jazykového znaku ako symbolu v peirceovskom terminologickom uchopení, pretože jeho hľadisko je zásadne odlišné. Ak má jazykový znak ako taký charakter symbolu v modernom chápaní, nijako sa to nevylučuje ani s tým, že má, z iných hľadísk, aj indexový a ikonický charakter.

Ikon je charakteristický tým, že v procese označovania má svoje miesto podobnosť alebo spodobovanie, teda mimetickosť. Z hľadiska bežného jazykového úzu je potlačená do úzadia, ako sme si povedali, neexistuje tam ako priamy alebo vecný vzťah medzi mentálnym a zvukovým obrazom, je však základnou funkciou jazykového znaku. Román alebo epická bášeň rozprávajú, teda v jazyku *spodobujú* príbeh *bez toho, že by sa slová museli podobať* na to, čo označujú. V poézii alebo piesni sa forma dezautomatizuje, desekularizuje, odkrýva sa to, čo je inak skryté, posunuté do úzadia, uzavreté do zátvoriek sa otvára v prejave, kde tvar nadobúda hudobný význam v súlade s pojmovým. Podobnosť existuje medzi tvarmi slov i medzi ich významami a etymológia odlišuje zákonitú od náhodnej. Skutočný determinizmus však možný nie je, metafora sa odhaluje ako dominanta významovej zmeny, no istota je tu zriedkavejšia než väčšia alebo menšia miera pravdepodobnosti jednotlivých etymológií. No zvukomalebnosť pri bližšom pohľade prevažne vystupuje ako sekundárna.

Indexový charakter sa v prípade jazykového znaku rovnako ako symbolický a ikonický prejavuje vždy, i keď v rôznej miere. Každé slovo sa dá chápať ako *normovaný ukazovateľ* podľa kritérií, ktoré súvisia s druhom slova, stupňom jeho abstrahovanosti a odvodenosti, vtným, textovým i neverbálnym kontextom. Podstatné meno sa opiera prevažne o komplexné, niekedy i o jednoduché kvalitatívne alebo kvantitatívne kritériá, ktoré analyticky vymedzujú relatívne alebo abstraktne absolútne nemennú, nadčasovú zložku informácie, ktorá sa chápe ak podstata, substancia v aristotelovskej terminológii. Tento poukaz môže byť i priestorový, ako vo slovách *vrch*, *povrch*, *spodok*, *vnútro*, *vonkajšok*, *povrch*, *bok*, prípadne označovať smerovanie, ako *vchod* a *východ*. Podobne slovesá poukazujú na *časovú zložku informácie*, i u nich môže byť rozdohujúce kritérium priestorové, ako pri protiklade slovies *vysiť* alebo *vojiť*. Indexový charakter slova teda môže byť doslovny, ako i pri prídavných menach a príslvkach ako *predný* a *vpredu*, *zadný* alebo *vzadu*, prípadne prenesený, v pôvode a nie v úze, ako v slove *laviciar*. Inokedy je jeho indexový charakter nepriestorový v slove, i keď ono samo priestorovosť predpokladá, ako vo slove *chlieb* alebo *strom*, inokedy poukazuje na nepriestorové, abstraktne entity ako je *dobro* alebo *pravda*. Omnoho zjavnejší je indexový charakter napr. ukazovacích zámen, prísloviek miesta a nepochybne predložiek, ktorých význam je pôvodne jasne priestorový. Ostatné ich významy sú od priestorových očividne odvodené.

Pôvod dnešných preložiek vo francúzštine, v španielcine a v slovenčine

Jedným z dôvodov prečo nemáme problém pochopiť významy predložiek a prečo máme také problémy pri ich používaní je do veľkej miery ich spoločný pôvod a funkcie. Táto blízkosť pomáha ako transfer hlavne spočiatku a pri receptívnych jazykových zručnostiach čítani a čiastočne náčuve s porozumením; rozdiely vystupujú ako interferencia najmä pri jazykovej produkcií, pri písaní a hovoreni. Pôvod mnohých základných predložiek môžeme ľahko vystopovať k spoločnému

indoeurópskemu pôvodu, pri ďalších to ide ľažšie a iné sú zasa možno cudzími výpožičkami, napr. *hasta* (do, až po) v španielskom *hasta la vista* je podľa tradičného chápania arabského pôvodu³. Preto sa študenti musia učiť správne používanie predložiek znova, v kontexte a väzbách. Neplatí to iba medzi francúžtinou alebo španielčinou a slovenčinou, ale obzvlášť a práve medzi románskymi jazykmi navzájom. Medzi španielčinou a francúžtinou pri ich blízkosti pôvodom i geograficky je práve odlišnosť výslovnosti veľkou pomocou, pretože obmedzuje interferenciu, ktorá je taká výrazná medzi taliančinou a španielčinou a výrazne sťaže produkcii v oboch jazykoch zároveň. Preto interferencia ich predložkových systémov nie je až takým zásadným problémom.

V románskych jazykoch rozoznávame pôvodné predložky latinského pôvodu, ktoré prevažne patria i k spoločnému indoeurópskemu dedičstvu. Po rozpade Západorímskej ríše však došlo k búrlivému vývinu nových predložiek v jednotlivých románskych oblastiach, predovšetkým kombináciou existujúcich, konverziou z iných slovných druhov a v najmenšej mieri výpožičkami. Bol to i dôsledok redukcie pádového systému, ktorý predložky funkčne dopĺňovali, no teraz ho museli s pomocou členov a slovosledu plne nahradíť. Navyše spoločný latinský základ francúžtiny a španielčiny je odlišný od klasickej latinčiny, ktorá sa učí na vysokých školách. Pritom nesúhlasíme s názorom, že by sme ho mali nazývať *prarománčinou* a považovať ho za rovnako hypotetický jazyk ako praslovančinu. Máme na to dva dobré dôvody: máme čoraz viac textov tohto jazykového útvaru k dispozícii, preto nejde o hypotetický jazyk a ukazuje sa ako geograficky a sociálne taký rozrôzený, že sa táto ľudová latinčina výrazne odlišuje nielen medzi jednotlivými rímskymi provinciami, ale i v rámci nich. Napriek tomu má zmysel hovoriť o latinčine ako východisku moderných románskych jazykov a iba pri bližšom pohľade bližšie charakterizovať jej variant.

Sémantická variabilita a bohatstvo systému francúzskych a španielskych predložiek je sú teda nadstavbou pôvodného systému latinských predložiek, pričom pôvodné si zhruba zachovávajú svoj význam. Napr. španielska predložka *a* ako i francúzska preložka *à* pochádzajú z latinskej predložky *ad*, ktorá označuje pôvodne smerovanie alebo pohyb k tomu, čo určuje a prenesene aj časovo a abstraktne: *ad multos annos trvanie, až do, na dlhú dobu; vymedzenie priestoru, pri; motív - v dôsledku; spôsob, podľa;* (Għutu, 1973, p.21). Situáciu predložky komplikuje fakt, že v dôsledku fonetických zmien sa stala homonymnou s antonymnou predložkou *a(b)* s významom smerovania alebo od niečoho. Moderný význam je výsledkom spojenia funkcií oboch, kde to bolo možné.

Podobne je to i so španielskou predložkou *sobre* a francúzskou predložkou *sur*, ktorá pochádza z latinskej predložky *super* so základným významom *nad, ponad*, od ktorých sa už v latinčine odvodili významy ako *navyše, nad mieru; po/na celom povrchu; presne počas*, zahŕňajúc ucelené obdobie. (ibidem, p.548)

Pri porovnaní s inými jazykmi, napr. s nemčinou, ale i slovenčinou alebo klasickou latinčinou, francúžština ani španielčina nemajú striktne pravidlá na spájanie predložiek s konkrétnymi tvarmi podstatných mien respektíve pádmi (výnimkou sú

³ Tento inak široko akceptovaný názor pomerne presvedčivo spochybňuje Mário Eduardo Viaro vo viacerých štúdiách, hlavne v *Sobre a origem das preposições iberorromânicas hasta, ata e até*. Rekonštruuje presvedčivý vývin iberorománskych predložiek *hasta*, *ata* a *até* v španielčine, portugalčine a galicijčine z *a* < lat. *ad* plus *tá, té* < lat. *intra, inter*. V oblastiach s historickým bilingvizmom pripúšťa sémantickú a syntaktickú kontamináciu podobným arabským tvarom, nie však o oblastiach, kde tento bilingvizmus nebol alebo trval krátko.

ustálené spojenia alebo inak idómy typu *de guerre las* vojnou znavení); anglické predložky sa používaním podobajú na francúzske. Okrem predchádzajúcej vlastnosti aj v tom, že slovesá majú s niektorými predložkami pevné väzby. Je to jednoducho preto, lebo ani francúzština ani španielčina jednoducho nemajú pády, ale syntaktické funkcie, ktoré pôvodne plnili pády, dnes vyjadrujú práve prostredníctvom predložiek, determinantov a slovosledu. Napríklad v nemčine sú dnes iba štyri pády a ešte menej foriem podstatných mien, preto je nutné skloňovať člen a mať pevné väzby predložiek s pádmi v ešte väčšej miere než v modernej slovenčine a v klasickej latinčine, ktoré majú pádov šest.

Slovenské predložky, ako sme už avizovali v úvode, dokážu pomerne často vytvárať príslovky: *do lava, nahlas, okolo*. *Outre* je zasa francúzska predložka, znamenajúca *mimo, poza*. Vytvára o. i. aj nasledujúce podstatné mená *outre-mer* zámorie, *outre-tombe* záhrobie. V spojení *passer outre*, kde znamená *nebrať do úvahy, pustiť z hlavy* vystupuje už ako príslovka; *en outre navyše, pomimo* je zasa príslovkovým spojením. (Grevisse, 1969, p.973) Je zaujímavé, že z rovnakého latinského tvaru príslovky *ultra* v španielčine nevznikla predložka, ale prebrala ju ako produktívnu kultúrnu predponu *ultra-* a tá vytvára ekvivalentné tvary ako *ultramar* zámorie alebo *ultratumba* záhrobie. Vo francúzštine, španielčine i slovenčine sa niektoré predložky vytvorili aj zo slovesných tvarov, rozdiel je v tom, že kým v románskych jazykoch je hlavným zdrojom latinské činné príčastie, ktoré pri svojom zániku ako slovesného tvaru nadobúda adjektívny alebo substantívny význam (šp. *comandante*, veliaci aj veliteľ) alebo príslovkový alebo predložkový charakter, napr. *pendant les vacances, durante las vacaciones* (cez prázdniny, počas prázdnin), *ma vie durant, durante mi vida* (po celý môj život, počas môjho života). V poslednom prípade je zaujímavé, že starý participiálny význam umožňuje, že francúzska predložka vďaka tomu je *za* podstatným menom. V slovenčine naproti tomu je zdrojom prechodník (gerundium), napr. *nevynímajúc* alebo tzv. slovesná príslovka, ktorá sa pravidelne tvorí z pasívneho príčastia, napr. *vrátane*. Predložky sa v románskych jazykoch tvoria z pasívnych príčastí zriedkavejšie, výnimkou sú napr. ustrnuté kultizmy, v ktorých sa pôvodný charakter prejavuje i tým, že môžu stať za menom, napr. v španielskom *Llegaron todos, María incluso*. Prišli všetci, vrátane Márie. Prišli všetci, Mária vrátane. Alebo voľnejšie: Prišli všetci, dokonca i Mária.

Francúzske a španielske predložky sa podobne ako anglické spájajú s podstatným menom a pritom sa pri jednotlivých jeho syntaktických funkciách nemení jeho tvar. Preto Francúzi, Španieli atď. pri počiatočnom osvojovaní slovenčiny často použijú spojenia: *cestujem s on, mám pochopenie pre on, myslím na otec ...* Pri jazykoch, ktoré majú pády i predložky, ako je slovenčina, latinčina alebo nemčina, je problémom špecifická väzba predložiek s pádmi. Pri francúzštine, španielčine, taliančine alebo angličtine, ktoré pády nemajú, je problémom iný úzus na prvý pohľad ekvivalentných predložiek, pričom v doslovnom preklade veľmi často dochádza k interferencii. Dochádza k nej vtedy, keď sa použije predložka v nesprávnom slovnom kontexte alebo, čo je ešte horšie, v zmysluplnom, ale inom kontexte, než je zámerom komunikácie.

Ako sme už vyššie uviedli, francúzština a španielčina majú z vývinového hľadiska viaceru základných typov predložiek. Najstaršou vrstvou sú predložky zdedené priamo z latinčiny, foneticky a graficky upravené: *à a a z ad* (v, do, o atď.), *contre* a *contra* z *contra* (proti), *en* (v oboch jazykoch) z *in* (v, do), *entre* (v oboch jazykoch) z *inter* (medzi), *sans* a *sin* zo *sine* (bez), *sur a sobre* zo *super, supra* (na) fr. *outre* z *ultra* (mimo, okrem), fr. *par* je z *per* (cez) a *pour* z *pro* (pre), zatiaľ čo španielske *por* je z oboch. Ďalšou veľkou, tou najfrekventovanejšou skupinou, sú predložky, ktoré sa sformovali kombináciou už existujúcich predložiek po rozdelení jednotlivých románskych oblastí a odlišujú ich medzi sebou. Napr. fr. *avant* (pred) vzniklo

spojením *ab* (od) + *ante* (pred), zatiaľ čo španielčina si sice zachovala predložku *ante*, no používa ju omnoho menej než odvodenú príslovku *delante* (vpredu, z de + ante, a predložkový výraz *delante de*, má však k francúzskej predložke pribuzné sloveso *avanzar*, napredovať, semioticky by tu viac vyhovovala rekonštrukcia z predložkou *ad* (k, do) než *ad* (od, z), zdá sa však, že sa tvary oboch zmiešali. Podobne rekonštruijeme pôvod francúzskej predložky *avec* (s) z latinskej predložky *apud* (u, pri, s) + *hoc* (to), zatiaľ čo španielčina má v tom význame jednoduchú predložku *con*, ktorá pochádza z latinského *cum*, ktoré je aj pribuzné slovenskej predložke *s, so*. Francúzska predložka *dans* má svoj pôvod v spojení *de + intus* (vo vnútri, dovnútra, ale aj zvnútra!), zatiaľ čo v španielčine obdobne vznikla príslovka *dentro* (vo vnútri) z *de + inter*, alebo *intro* a predložkový výraz *dentro de* (v, aj časovo o). Francúžština má predložku *derrière z de + retro* (za, nazad), oproti tomu španielčina má dodnes predložku *tras* (za) z latinského *trans*, (za, cez, pre posledné dva významy sú v kultúrnej predpone *trans-* alebo slovese *transportar* (prepravovať)). Francúžskym špecifíkom sú predložky *envers z inversum* (voči), *jusque z de usque* (až ...) (ibidem, p.888). Španielčina si vytvorila zvláštnu predložku účelového významu *z por + a*, oproti príčinnému a časovo duratívemu významu *por* (pre, cez), viaže sa skôr so slovesom, zatiaľ čo *por* s podstatným menom. Toto rozlíšenie nemá priamy ekvivalent ani vo francúžštine ani v slovenčine a pri osvojovaní spôsobuje väzne problémy. Zástupcom tretej skupiny, výpožičiek, je napr. španielske *hasta* (až do, až po), ktoré je najfrekventovanejším arabizmom v španielčine. Dnes pozorujeme najintenzívnejšiu dynamiku vývinu v oblasti predložkových výrazov a väzieb.

Francúzske a španielske predložky, najmä *à, a* (nahradza hlavne funkciu pôvodného 3.pádu, datívu, v španielčine označuje i priamy predmet, povodne označovaný bezpredložkovým akuzatívom) a *de* (predložka nahradila latinský genitív, 2. pád, ktorý mal prakticky výlučne funkciu nezhodného prívlastku, slovenský genitív má i staré ablatívne funkcie, s touto väzbou nebývajú problémy) často spájajú dve slovesá v slovesnej konštrukcii: *commencer à travailler, comenzar (empezar) a trabajar* (začať pracovať) *arrêter de dire des bêtises, dejar de decir tonterías* (prestať hovoriť nezmysly), *cesser de travailler, dejar (cesar) de trabajar* (prestať pracovať). Ide hlavne o fázové slovesné konštrukcie.

Zastarané predložky alebo predložkové spojenia miernu aj vo francúžštine: *de par le roy* z rozkazu kráľa alebo sa stávajú archaickými *un doctorat ès (en + les) lettres* doktorát z filozofie. V dnešnej francúžštine sa však podľa okolnosti naopak môžu spájať s ďalšou predložkou, napríklad *de + avec* (pôvodne *avecques*): *divorcer d'avec sa femme* rozviesť sa s manželkou. Používajú sa však aj tvary *divorcer de sa femme* a *divorcer avec sa femme*. Tvar d'avec je explicitnejší. Len pre poriadok ešte uvádzame, že sloveso *divorcer* je vo francúžštine zásadne nezvratné. Predložky *avec a sans* majú však tendenciu byť eliptické (tzv. prépositions orphelines) alebo meniť svoje miesto vo vete, čo v tomto prípade v španielčine nejde: *Tu vas avec? Ideš so (mnou)? Čas conmigo? Je suis venu avec mon parapluie, je suis reparti sans. Prišiel som s dáždnikom a odchádzam bez (neho). He venido con mi paraguas y he salido sin él. Podobne: Un vaisseau cosmique avec à bord trois cosmonautes. Kozmická lod' na palube s tromi kozmonautmi.* Správnejšie a jasnejšie by namiesto toho z logického

⁴ V zátvorkách sme uviedli len najčastejšie významy predložiek pri ich preklade do slovenčiny. Tieto predložky však veľmi často slúžia aj iným morfologickým a štýlistickým účelom.

hľadiska bolo: *Un vaisseau cosmique avec trois cosmonautes à bord. Kozmická loď s troma kozmonautmi na palube. Una nave cósmica con tres astronautas a bordo.*

Na prvý pohľad sa zdá, že slovensky hovoriaci subjekt si francúzske a španielske najfrekventovanejšie predložky rýchlo osvojí, pretože ich sémantika je zdanlivo podobná slovenčine: *à* v, *sur* na, *sous* pod atď. Toto konštatovanie je však, ako sme už povedali klamlivé, a to minimálne z dvoch dôvodov.

Francúzske predložky sú sémanticky veľmi pestré, pričom naša exemplifikácia pri predložke *à* vynecháva typický význam nepriameho predmetu: *à mon père, à toi de décider; il a un style à lui*. Tento má tendenciu často v hovorovej reči nahradzať genitív: *Il était professeur à mon fils*. Bol profesorom môjmu synovi; *la bête à bon Dieu* pánbožkova kravica, lienka.

Ani použitie *de* ako základnej predložky nezhodného prívlastku nie je vždy jednoznačné. Správne je napríklad spojenie *professeur de français*, nie *professeur du français*. Predložka *de* tu nehrá rolu genitívu ako v slovenčine, ale účelu: profesor zameraný na, určený na, pre ...

Podobne je to v prípade spojenia neposkytnutie pomoci: *omission de porter secours*. Tu sa predložka *de*, ako to často vo francúzštine býva, viaže na sloveso a až potom na podstatné meno, ktoré je vlastne predmetom daného slovesa.

Trochu iná je situácia v ustálenom spojení *chargé d'affaires* diplomat (zväčša dočasne) poverený záležitosťami, v porovnaní s *autorités chargées de l'instruction a juge d'instruction*. Slovo *l'instruction* v spojení *les autorités chargées de l'instruction* úrady poverené vyšetrovaním (daného prípadu alebo vyšetrovanie je v ich stálej náplni práce) je oveľa konkrétnejšie ako *affaires*; predložka *de* + *instruction* v druhom prípade zasa vyjadruje prípad, keď v slovenčine máme prídavné meno - vyšetrovací sudca, tak ako *dame de fer* železná lady (Margaret Thatcher), *table de bois* drevený stôl atď. Ale: *table du bois inflammable* stôl z horľavého dreva ...

Záver

V problémoch pri preklade predložiek, alebo presnejšie textov, ktorých sú integrálnou súčasťou, rozlišujeme príčiny kognitívnej, metodologickej, vývinovej, pragmatickej a v neposlednom rade štylistickej povahy. Spoločný latinský pôvod francúzštiny a španielčiny odlišnou selekciou, vývinom zvukovej, gramatickej i lexicálnej roviny, odlišnou kombináciou pôvodných predložiek do nových, pod tlakom špecifických historických a kognitívnych faktorov i spoločenského úzu viedli k odlišnému systému predložiek i odlišným väzbám zdanlivo plne ekvivalentných. Výnimky, preložky ako výpožičky, je možné účinne spochybňovať, ako ukazujeme na príklade španielskej predložky *hasta*. Slovenské predložky majú s francúzskymi a španielskymi dávnejší, indoeurópsky pôvod, fakt, že sú jasne identifikovateľné štrukturálne i formálne podobnosti, svedčí o vysokom stupni konzervatívnosti jadra predložkového systému. Pravidlá, ktoré identifikujeme pri porovnávaní a aplikujeme v preklade, sú „potvrdzované“ výnimkami v úze, ktorý sa často ukazuje silnejší než logika.

Ako základný vzťah nadradeného a podradeného slova, od ktorého sú odvodené i temporálne, gramatické a obrazné významy, sa ukazuje priestorový vzťah. Dokladáme to i na predložkách, ktoré svojimi funkciemi, spolu so slovosledom a členmi, nahradili latinský pádový systém. Medzi najvýznamnejšie patria predložky *de*, u ktorej sa z významu smerovania *od* určovaného slova odvodili i prívlastňovacie a prívlastkové vzťahy, vďaka čomu vo funkcií nezhodného prívlastku nahradila pred menom jeho genitív. Naopak predložky *à*, *a* majú pôvodne opačný význam, smerovania k niečomu, hoci okrem latinského *ad* v tomto význame, má pôvod a čiastočne i niektoré významy opozitia *ab*. Omnoho bohatšie a menej predvídateľné sú však použitia, v ktorých, ako sme už poukázali, je úzus silnejší, než pravidlo, to je však i v týchto prípadoch poznateľné, hoci niekedy v jeho negatívnom vymedzení.

Použitá literatúra

- AUGUSTINY, G. 1885. Malý Paríž. In: Slovenské pohľady 5 (4,5,6), s.314.
- AURNAGUE, M. 2012. Quand la routine s'installe: Remarques sur les emplois de à de type ‘routine sociale’. *Revue Romane. Langue et littérature. International Journal of Romance Languages and Literatures*, Volume 47, Issue 2, pages 189 –218
- BIDAUD, S. 2010. Le problème du signifié des prépositions «à» et «de» en français et dans quelques langues romanes. *Cedille*, Issue 6, April, pages 29-41
- BÍROVÁ, J., ELIÁŠOVÁ S. 2014. Plurilingual and Pluricultural Competence and Foreign Language Teaching at Primary and Secondary Schools in Slovakia = Viacjazyčná a plurikultúrna kompetencia a vyučovanie cudzích jazykov na základných a stredných školách v Slovenskej republike. In: *XLinguae: European Scientific Language Journal*. ISSN 1337-8384, Vol. 7, no. 1, pp. 75-82.
- BÍROVÁ, J. 2013. Pluralistic and pluricultural approaches intuitively applied by teachers of French = Viacjazyčné a plurikultúrne prístupy k vyučovaniu cudzích jazykov intuitívne aplikované učiteľmi francúzskeho jazyka. In: *XLinguae : European Scientific Language Journal*. - ISSN 1337-8384, Vol. 6, no. 3, pp. 76-100.
- BÍROVÁ, J. 2011. Sociokultúrne a sociolingvistické obsahy ako podnet k vypracovaniu aktivít pre rozvoj interkultúrnej kompetencie. In: *Didactique du FLE dans les pays slaves: revue scientifique internationale; revue FLE Édition SAUF*. - ISSN 1337-9283, Vol. 3, no. 1, pp. 33-47.
- BLUMENTHAL, P. 2008. Combinatoire des prépositions: Approche quantitative . *Langue Francaise*, Volume 157, pages 37-51
- BORILLO, A. 2001. Il y a prépositions et prépositions. *Travaux de linguistique 1/* (no 42-43), pp. 141-155.
- BOTTINEAU, D. 2010. Les locutions prépositionnelles en sur: Des invariants prépositionnels aux spécialisations sémantiques. *Français Moderne*, Volume 78, Issue 1, pages 28-43
- BOUTIN, B. Les prépositions en et dans.
- In: http://www.bertrandboutin.ca/Folder_151_Grammaire/L_c_en_et_dans.htm
- CAHA, P. 2009. Poznámky k syntaxi předložky před. *Slovo a Slovesnost*, Volume 70, Issue 4, pages 287-294
- CIPRIANOVÁ, E., MAČURA, M., VANČO, M. 2012. Interkultúrne dimenzie prekladu. Nitra: UKF, 72 s. ISBN 978-80-558-0095-0.
- CORBLIN, F. 2011. Des définis para-intensionnels : être à l'hôpital, aller à l'école. *Langue française*, 3 (n°171), pages 55 - 75
- CÔTÉ, M.-H. 2013. Understanding cohesion in French liaison. *Language Sciences* 39, p. 156–166
- CUERVO M. C. 2010. Against ditransitivity. *Probus*. Volume 22, Issue 2, October, pages 151–180, ISSN 1613-4079
- DEFOUR, T., D'HONDT, U., SIMON-VANDENBERGEN, A.-M., WILLEMS, D. 2010. In fact, en fait, de fait, au fait: A contrastive study of the synchronic correspondences and diachronic development of english and French cognates. *Neuphilologische Mitteilungen*, Volume 111, Issue 4, pages 433-463
- DEL RÍO, D., LÓPEZ HIGESA, R., MARTÍN-ARAGONESESC, M. T. 2012. Canonical word order and interference-based integration costs during sentence comprehension: The case of Spanish subject- and object-relative clauses. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*. Volume 65, Issue 11, pages 2108-2128
- DENDALE, P. – MULDER, DE W. 2009. Les traits et les emplois de la préposition spatiale sur. In: *Faits de langues*, Université de Lorraine Metz, volume 5, 1997, no 9, p. 211-220. ISSN 1958-9514.

- GONÁLEZ DÍAZ, C. 2009. Combinatoria sintáctico-semántica de donde y otros relativos en español. *Boletín de Lingüística*, Volume 21, Issue 32, July, pages 25-46
- DUBOIS, J., JOUANNON. G. 1956. Grammaire et exercices de français. Paris: Larousse, 304 p.
- EDDINGTON, D. SILVA-CORVALÁN, C. 2011. Variation in the use of deber and deber de in written and oral materials from Latin America and Spain. *Spanish in Context*, Volume 8, Issue 2, pages 257 –271
- EGAN T., RAWOENS G. 2013. Moving over in(to) English and French: A translation-based study of ‘overness’. *Languages in Contrast*, Volume 13, Issue 2, pp. 193 - 211
- FAGARD, B.: De ante à devant et avant : différenciation sémantique dans l'évolution des langues romanes. *Langages*, 2012/4 (n° 188), pages 111 – 131
- FAGARD, B.: Prépositions et locutions prépositionnelles : la question du renouvellement grammatical. *Travaux de linguistique* 2012/1 (n°64). pages 161 – 183
- FAGARD, B.: Prépositions et locutions prépositionnelles : un sémantisme comparable ? *Langages*, 2009/1 (n° 173), pages 95 - 95
- FAGARD, B. MARDALE, A. 2012. The pace of grammaticalization and the evolution of prepositional systems: Data from Romance., Volume 46, Issue 2, pages 303–340
- FERNÁNDEZ-ALCALDE, H. 2014. Two types of datives in Spanish: Caused possession vs. possessor raising. *Acta Linguistica Hungarica* Vol. 61, 1, pp. 69–90
- GOETHEM VAN, K. 2009. L'emploi préverbal des prépositions du français et du néerlandais. Typologie et grammaticalisation. Bruxelles: De Boeck-Duculot, 192 p. ISBN 978-2-8011-1603-6.
- GRANVIK, A. 2011. De de. Estudio histórico-comparativo de los usos y la semántica de la preposición de en español. *Neuphilologische Mitteilungen*, Volume 112, Issue 4, Pages 507-513
- GREVISSE, M. 1969. Le Bon usage. Paris: Gembloux-Duculot, Hatier, 9ème édition, 1228 p.
- GUȚU, GH. 1973. Dictionar latin-român. București: Editura științifică, 624 p.
- HAMMA, B. 2006. L'expression de la „cause“ à travers le prisme de la préposition par. In: Linx. *Revue des linguistes de l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense*, no. 54, pp.73-90.
- HAVA BAT-ZEEV, S. - KEMMER, S. 1995. La grammaticalisation des prépositions : concurrence et substitution. In: *Revue Romane*, Bind 30, 2, p.206-225, Institut d'Etudes Romanes, Université de Copenhague, ISSN 1600-0811.
- HERNANDEZ, P. C. 2008. L'emploi locatif sur + ville. Décoloration partielle de la préposition et intégration conceptuelle. In: *Revue de Sémanitque et Pragmatique* N° 23, Université d'Orléans. ISSN 1285-4093, Orléans France, 19 pages.
- HILGERT, E. 2013. Les prépositions ensemblistes et la question de leur emploi spatial. In: Corela, cognition, représentation, langage. Université de Poitiers. Volume 11, no 1,2, pp.1-45., ISSN 1638-5748.
- HOMMA, Y.: 2011. Principes de fonctionnement de la préposition en et absence d'article dans son régime. *Langue française*, 3 (n°171) Pages 77 – 88
- CHAUVIN, C. 2009. Quelques éléments de sémantique des prépositions, entre monosémie, polysémie et homonymie. *Etudes Anglaises*, Volume 62, Issue 4, pages 455-467
- CHOI-JONIN I., MIGNON F. 2010. Sans, préposition négative d'avec? *Journal of French Language Studies* / Volume 20 / Issue 03 / November, pp. 253-270
- KAISER, G. A. 2012. Preposition stranding and orphaning: The case of bare prepositions in French. *Bilingualism: Language and Cognition* / Volume 15 / Issue 02 / April, pp. 240-242

- KHAMMARI, I. 2008. Les compléments de verbes régis par en. *Langue Francaise*, Volume 157, pages 52-73
- KOPECKA, A. 2009. L'expression du déplacement en français : l'interaction des facteurs sémantiques, aspectuels et pragmatiques dans la construction du sens spatial. *Langages*, 1 (n° 173), pages 54 - 75
- KUZNETSOVA J., PLUNGIAN V., RAKHILINA E. 2013. Time as secondary to space: Russian pod 'under' and iz-pod 'from-under' in temporal constructions. *Russ Linguist* 37, Pages 293–316
- MARQUE-PUCHEU, C. 2008. La couleur des prépositions à et de. *Langue Francaise*, Volume 157, pages 74-105
- MARKOVÁ, V. – KOPECKÝ, P. – SZABO, P. – ŠVARBOVÁ, E. – PAPPOVÁ, P. 2013. Vybrané kapitoly z komunikácie pre masmediálne štúdiá. Nitra: UKF. 208 s. ISBN 978-80-558-0356-2.
- MARTÍN PUENTE, C. 2010. Mutatas dicere formas: la lengua al servicio de la metamorfosis. *Emerita, Revista de Lingüística y Filología Clásica* (EM), Vol 78, No. 1, enero-junio , pp. 77-102, ISSN 0013-6662
- LAROUSSE. In: <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/monter/52501>
- MELIS, L. 2003. La préposition en français. Paris: OPHRYS, 150 p. ISBN: 2-7080-1049-2.
- MINISTÈRE EDUCATION SASKATCHEWAN STRATÉGIE: utiliser les prépositions appropriées. In: <https://www.k12.gov.sk.ca/docs/.../stratc9.html>
- MIÑONES, L.A , SOLEDAD FUNES, M. 2011. Más allá del dequeísmo en cláusulas sustantivas: El caso de por más de que. *Pragmalinguística*, Volume 19, pages 8-22
- MOLINARO, N., CANAL, P., VESPIGNANI, F., PESCIARELLIA, F., CACEIARI, C. 2013. Are complex function words processed as semantically empty strings? A reading time and ERP study of collocational complex prepositions. *LANGUAGE AND COGNITIVE PROCESSES*, Vol. 28. No. 6. 762—788.
- MONTRUL, S., BOWLES M. 2009. Back to basics: Incomplete knowledge of Differential Object Marking in Spanish heritage speakers. *Bilingualism: Language and Cognition* / Volume 12 / Issue 03 / July, pp 363-383
- MOREL, M.-A. 2010. Déflexivité et décondensation dans le dialogue oral en français : marqueurs grammaticaux, intonation, regard et geste. *Langages*, 2 (n° 178), pages 115 – 131.
- OFFICE QUÉBECOIS DE LA LANGUE FRANÇAISE: Banque de dépannage linguistique - Se fâcher. In: bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit_bdl.asp?id=3881
- O'TOOLE, C., HICKEY, T. M. 2013. Diagnosing language impairment in bilinguals: Professional experience and perception. *Child Language Teaching and Therapy*. February, vol. 29 no. 1 pp. 91-109
- ONDRAŠ, Š. – SABOL, J. 1987. Úvod do štúdia jazykov. Bratislava: SPN, 328 s.
- PETIT LAROUSSE ILLUSTRE. 1976. Paris: Larousse
- REY, J. 2010. La traduction en français des prépositions espagnoles ante et mediante. In: *Synergies Espagne*, Universitat Pompeu Fabra, Barcelone no. 3, pp. 57-67.
- SANZ, B. 2011. La ausencia de marcación de caso en los objetos directos con referente humano en posición inicial. *Revista signos*, Valparaíso, July, vol.44 no.76, pages 183-197, ISSN 0718-0934
- SME, 30.12.2013
- STRANOVSKÁ, E. 2011. Sociolingvistická báza porozumenia a neporozumenia cudzieho jazyka a kultúry = Base sociolinguistique de la compréhension et de l'incompréhension d'une langue et de d'une culture étrangères. In: Brána jazykov k ľuďom otvorená III, Paríž: Association Amitié Franco-Slovaque, ISBN 978-2-9536153-2-6, pp. 157-180

- STRANOVSKÁ, E. 2013. Tolerance of ambiguity in foreign language = Tolerancia nejednoznačnosti v cudzom jazyku. In: XLinguae : European Scientific Language Journal. - ISSN 1337-8384, Vol. 6, no. 1, p. 14-22.
- STRANOVSKÁ, E., MUNKOVÁ, D., MUNK M., SARMÁNY SCHULLER,I. 2013. Cognitive-Individual, Linguistic and Demographic Variables, and Syntactic Abilities in Foreign Language . In: Studia Psychologica. - ISSN 0039-3320, Vol. 55, no. 4, p. 273-287.
- TAIŠLOVÁ, J. 2002. Mluvnice francouzštiny. Praha: LEDA, 312 s. ISBN: 80-7335-004-1.
- TARABA, J. 1982. La notion d'invariant et l'analyse sémantique des prépositions françaises. In: Philologica, č.33, s.103-129. Bratislava: SPN, 1985.
- TARABA, J. 1989. Contribution à l'analyse quantitative des prépositions du français moderne. In: Philologica 1986, č.6, pages 81-90. Bratislava: SPN
- TARABA, J. 1995. Francúzska gramatika. Bratislava: SPN, 327 s. ISBN 80-08-01566-7.
- TYLER, A. 2012. Spatial language, polysemy, and cross-linguistic semantic mismatches: Cognitive linguistics insights into challenges for second language learners. *Spatial Cognition and Computation*, Volume 12, Issue 4, pages 305-335
- VAGUER, C. 2008. Classement syntaxique des prépositions simples du Français. Langue Française, Volume 157, pages 20-36
- VACHÁLEK, L. 1997. Francouzské předložky. Dubicko: INFOA, 27 s. ISBN: 8085 83 63 86.
- VENIARD, M. 2011. Lexique et point de vue: l'angle syntagmatique: Analyse de guerre et de ses prépositions avec, contre et entre. *Revue Romane. Langue et littérature. International Journal of Romance Languages and Literatures*, Volume 46, Issue 2, pages 177 –201
- VIARO, M. E. 2013. Sobre a origem das preposições ibero-românicas hasta, ata e até. *Estudos de Lingüística Galega*. Vol. 5, pp. 189-212, ISSN 1889-2566
- VIGIER, D. 2013. Comportements, déguisements, rôles de fiction...: De quelques emplois de la préposition en. *Lingvisticae Investigationes*, Volume 36, Issue 1, pages 1 –19
- VLASÁK, V. 1997. Francouzsko-český a česko-francouzský slovník. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, ISBN 80-04-26158-2 a 80-04-14000-9.

Words: 5553

Characters: 38 572 [21,429 standard pages]

Doc. PhDr. Peter Kopecký, PhD.

Department of Translatology

Faculty of Arts

Constantine the Philosopher University

Štefánikova 6, 949 74 Nitra, Slovakia

pkopecky@ukf.sk

Mgr. Martin Štúr, PhD.

Department of Romance Studies

Faculty of Arts

Constantine the Philosopher University

Hodžova 1, 949 74 Nitra, Slovakia

mstur@ukf.sk

ABSTRACTS

Yiru Xu: Communicative Competences in Speaking Evaluation : the Case of Beginners in French as a Foreign Language

From Chomsky to Hymes, the concept of "competence" in a foreign language evolved : Chomsky introduced the notion of "grammatical competence" that Hymes expands as "communicative competence", which allows a change of reference in foreign languages teaching, mainly for evaluation . For their part, Bachman and Palmer, based on the model of Canale and Swain, identified three communicative competences for evaluation : organizational competence, pragmatic competence and strategic competence. The CEFR refers to this model and classifies competences into two broad categories: general language competence and communicative competence. Strategic competence is not simply classified as communicative competence, but the CEFR assigns a central role to the realization of communicative language activities because it coordinates the other language components. In evaluation, strategic competence, as a vital element in the exolingual communication situation allows the other competences' implementation. A communication realization requires mobilization of all linguistic and non-linguistic competences.

Key words: competence, foreign language, evaluation, FLE

Krzysztof Polok: Bilingual Teacher or Suffering Teaching Foreign Languages

The present article is focused on the issues connected with the work of an English language teacher. On the basis of the list established by Andrews (2007), the article analyses the forms of didactic activities of the research sample (N=251). The research proved that many of the issues described by Andrews and connected with the native English speaking teachers are also valid for NNS. Interlingual differences in the mental lexicons L1 and L2 of the NNS teachers have serious impact on the quality of their professional work and on the mental lexicon L2 of their students.

Key words: English language teacher, mental lexicon, language awareness

Nikolai N. Shamne – Anna A. Petrova – Larisa N. Rebrina – Marina V. Milovanova: Phenomenon of Memory and Category of Space: Gnoseological and Communicative Status

In the article the gnoseological and the communicative statuses of spaces as a category of thought, which determinates the ways of reality understanding and language representation, and as a social induced phenomenon attended with transition from early interpsychic behavioral forms of interactions in the society to intrapsychic processes are exposed. The complex of various analysis methods of language material proves, that the memory is ontogenetic formed and represented in terms of spaces based on physical experience of a person.

Key words: space, linguistic representation, memory, early ontogenesis, multimodal perception of the world

Lee Hsin-I: University Student Mobility: What Knowledge and What Skills to Teach in order to Facilitate the Integration of Allophone Students in France?

The Case of Taiwanese Students

Our research aims to identify adaptation problematic of Taiwanese students in exchange in France, focusing the analysis on the experiences of individuals. This research demands a sample of questionnaires of Taiwanese students in France before their arrival and during their stay. The aim of our research is to find ways of preparatory programs enabling a better integration into French university courses, not to mention everyday life and the cultural aspect. What sort of skills is required? What

sort of preparatory education courses can we offer? The research will develop programs aimed to provide Taiwanese students with preparatory knowledge needed to facilitate their stay in France as part of a course of FOU (French for Academic Purposes).

Key words: French Foreign Language, French for Specific Purposes, French Academic Purposes, Taiwanese mobile students, academic exchange

Lamria Chetouani: From a Strange Character to the Strangeness of the Language of Albert Camus

The Stranger, by Albert Camus, which is an internationally-known book, studied in France as well as abroad, provides the reader with an ease of understanding and thinking about social prejudices and the absurdity of the world. The aim of this study is to underline the subtleties that Camus uses in order to deconstruct the stereotypes that are seared into the collective conscience and to deliver a personal reflection on the language dysfunctioning. The semantic and lexical approach, with an intertextual perspective, suggests a new interpretation of Camus' work, which is focused on the double referentiality of the title (The Stranger) and on the strangeness or the odities of human exchanges and social relations.

Key words: otherness, language strangeness, literary fiction, journalistic, arguments, comparative and intertextual approach, semantic and lexical approach

Libor Martinek: Zbigniew Chojnowski – a Poet from Masuria and the Olsztyn Region

The paper presents a distinguished Polish poet, Polonist, and the professor of the University of Warmia and Mazury in Olsztyn. Masuria and the Olsztyn region represent an important, though not the only inspirational source of the poetry of Zbigniew Chojnowski. The author of the paper interprets Chojnowski's poetry in a hermeneutic frame on the basis of two poetry books which were published in his translation to Czech, namely *Mazurské odjezdy* (2013), introducing a representative selection from Chojnowski's lyric poetry, and *Mazurské návraty* (2014), which are a translation of his last poetry collection *Bliźniego swego* (2013), for which the author was nominated for several prestigious Polish poetry prizes.

Key words: Poetry, Zbigniew Chojnowski, translation, interpretation, hermeneutics, Masuria, the Olsztyn region, Poland

Dominika Kovářová: Intercultural French-Czech Differences in Business French

The purpose of this paper is to bring about the role of French-Czech intercultural differences within the university education process. It focuses on didactics of French for Specific Purposes. The aim of the paper is to present results of the research "*Intercultural Dimensions of Organizational Culture in MNCs – Comparative Study in Romance Cultures*" and two teaching methods that enhance the student's intercultural competence acquisition.

Key words: Czech-French business negotiation; LSP; global simulation; university teaching; intercultural negotiation

Peter Kopecký – Martin Štúr: Sources of Problems in Translating French Prepositions into Slovak and Spanish

The main objective of the paper is to draw attention on the comparison of meanings and on the shifting of meanings when translating French prepositions in Slovak or Spanish and vice versa. Sources of problems consist in a blissful waiting for an easy equivalence but such equivalence does not exist between French and Slovak. We underline that both languages are neither typologically nor geographically close to

each other. Surprisingly, problems of equivalence also persist between two related languages, such as French and Spanish. We focus on the causes that originate these differences and in general on the problematic of prepositions' index character. We also worked on a basic comparison of their systems and usage for a Slovak translator or student, in order to create a theoretical basis for an appropriate comparison making in concrete cases. The semantic diversity of French prepositions comes from both its Latin ancestors and from their meaning shifts occurred during the evolution of the French language, including recent trends.

Key words: French and Spanish prepositions, origin of French prepositions, nature of French prepositions, parallel translation into Slovak and vice-versa

XLinguae Submission Guidelines

The Publisher enables prospective authors to contact the editor by e-mail [xlinguae\(at\)xlinguae.eu](mailto:xlinguae(at)xlinguae.eu). Only original previously unpublished (empirical) studies might be proposed for the XLinguae journal. According to the Slovak law statute Act n. 618/2003, the editor decides about copyright and does not offer any remuneration. It is a condition of publication that authors assign copyright or license the publication rights in their articles, including abstracts, to the SVO, s.r.o. This enables us to ensure full copyright protection and to disseminate the article, and of course the XLinguae journal, to the widest possible readership in paper and electronic formats as appropriate. The articles that were not called for will not be sent back to the authors. We strongly encourage you to send the final, revised version of your article, electronically, by mail to [xlinguae\(at\)xlinguae.eu](mailto:xlinguae(at)xlinguae.eu). Contributions and studies are double-blind peer-reviewed.

If the XLinguae journal decides to call for extensive empirical studies (up to 108 000 characters or 60 SP), these will be also peer-reviewed. Only after the decision of their publication, names of the reviewers will appear at the end of each long study. And this due to its easy registration as a journal monograph.

Proofs will be sent to authors if there is sufficient time to do so. They should be corrected and returned to the Editor within three days. Major alterations to the text cannot be accepted.

As a double-blind peer-reviewed journal, it comprises these types of studies:

1. Scientific studies with research results (standard-page length: 10-20 pages)
2. Contributions and materials (standard-page length: 10 pages)
3. Extensive empirical studies (standard-page length: 60 pages)
 - actual themes and problematic fields from linguistics, applied linguistics and philology
 - title of the study, name of the author, full address of the institution the author works for, e-mail
 - noticeable text paragraphing (titles, subtitles)
 - translated citations coming from foreign authors' work as well as citations from original works (in the text)
 - if the contribution is a part of research project, please indicate the full name and project registration number
 - abstract in language you write the contribution as well as in English (max. 600 characters per each of them)
 - key words in both languages (5-6)
 - citations are part of the text (see below)
 - notes (make point about basic pieces of information - e.g. citation from original work between quotes, short message and so on.)

4. Book reviews

- a full bibliographic reference about the book that is (being) reviewed: author, title, town, editor, year, number of pages, ISBN (as title of the book review)
- types of the book reviews: a) informative (max. 1 SP), b) analytical (max. 5 SP)
- author of the book review, full name and address of the institution the author works for, e-mail.

Citation form:

- message in text: (Harmer, 1991: 12) or (1991: 12)
- footnote: HARMER, J.1991. *The Practice of English Language Teaching*. Addison Wesley Publishing Company. (ISBN)
- full bibliographic reference in the list of bibliographic references:

Book bibliographic reference: HARMER, J.1991. *The Practice of English Language Teaching*. Addison Wesley Publishing Company. (ISBN)

Journal bibliographic reference: LAH, M. 2009. Évolutions des manuels. In *Didactique du FLE dans les pays slaves*, vol. 2, n. 2, p. 9-12. ISSN 1337-9283

If there is a number of works cited from one author from the same year, please, use the following form:
1971a, 1971b.

Publication Ethics and Malpractice Statement

Agreement upon standards of expected ethical behavior for all parties involved in the act of publishing: the author, the journal editor-in-chief, the peer reviewers and the publisher. (The following ethic statements are based on COPE's Best Practice Guidelines for Journal Editors).

Publication decisions

The publication of an article in our double-blind peer-reviewed journal concerns linguistics, applied linguistics and philology fields. The editor-in-chief of the XLinguae journal is responsible for deciding which of the articles submitted to the journal should be published. The editor-in-chief may be guided by the policies of the journal's editorial board and constrained by such legal requirements as shall then be in force regarding libel, copyright infringement and plagiarism. The editor-in-chief confers with other editors or reviewers in making this decision. They evaluate manuscripts for their intellectual

content without regard to race, gender, sexual orientation, religious belief, ethnic origin, citizenship, or political philosophy of the authors. The editorial staff must not disclose any information about a submitted manuscript to anyone other than the corresponding author, reviewers, other editorial advisers, and the publisher, as appropriate. Unpublished materials disclosed in a submitted manuscript must not be used in an editor's own research without the express written consent of the author.

Duties of Reviewers

Double-blind peer review assists the editor in making editorial decisions and through the editorial communications with the experts form the scientific board and the author may also assist the author in improving the paper. If any selected editor referee who feels unqualified to review the research and the manuscript article should notify the editor-in-chief and excuse himself from the review process.

Manuscripts received for review are treated as confidential documents and are reviewed by anonymous editor staff. They will not be shown to or discussed with others except the editor-in-chief's authorisation. Reviews should be conducted objectively: editor referees express their views clearly with supporting arguments. Privileged information or ideas obtained through peer review is to be kept confidential and not used for personal advantage. Reviewers should identify relevant published work that has not been cited by the authors. Any statement, an observation, derivation, or argument that had been reported should be accompanied by the relevant citation. A reviewer should also call to the editor's attention any substantial similarity or overlap between the manuscript under consideration and any other published paper of which they have personal knowledge.

Duties of Authors

Authors of contributions and research studies should present an accurate account of the work performed as well as an objective discussion of its significance. Manuscripts in MS Word must be written in one of the following languages (Slovak, Czech, Spanish, French, Italian, Russian, English) following the rules of academic style where high-quality grammar and style are essential. Submissions must include – apart from the main text – the following elements: title, authors, affiliations, contacts, abstracts, key words, and when applicable: introduction, main text, research results, conclusion, appendixes, references. Papers should be formatted into A4-size pages, with the title and whole author's names in 10-point, abstracts, key words, main text, bibliographic references and professional signature in 9-point Times New Roman, in single-spaced one-column format. Figures and tables must be sized as they are to appear in print. Figures should be placed exactly where they are to appear within the text. Other formats are not acceptable. Authors submit their papers electronically through e-mail to the Journal's submission address xlinguae@xlinguae.eu. The paper should be sent from the professional (academic institution) e-mail address in two folders. In the first folder, there will be the author's name, the whole professional institution address, an academic e-mail address, copy of the certificate of payment of 90 euros review process fee as well as the variable symbol used when realizing the payment and author's agreement to receive a printed copy or free online access to issue if the article is accepted. In the second folder, there will be the very final author's version of the scientific article about language, linguistics, literature, methodology of teaching language or translation (without author's identification). Besides, the author submits, in the second e-mail article attachment, two formats of abstract and key words and the title of the article. The first format of abstract and key words will be written in the language of the article (Slovak, Czech, Italian, Spanish, French, Russian or English). The second format of abstract and key words as well as the title of the article are obligatory submitted in English. In the e-mail which will contain the two folders, the author will write a note that the submitted article was not published elsewhere and is not under consideration by any other journal. The authors are asked to provide the raw data in connection with a paper for editorial review. The authors should ensure that they have written entirely original works, and if they have used the work and/or words of others that this has been appropriately cited or quoted. Authors should not publish manuscripts describing essentially the same research in more than one journal or primary publication. Submitting the same manuscript to more than one journal concurrently constitutes unethical publishing behaviour and is unacceptable. Proper acknowledgement of the work of others must always be given. Authors should cite publications that have been influential in determining the nature of the reported work. A paper should contain sufficient detail and references to permit others to replicate the work. Fraudulent or knowingly inaccurate statements constitute unethical behavior and are unacceptable.

Authorship should be limited to those who have made a significant contribution to the conception, design, execution, or interpretation of the reported study. All those who have made significant contributions should be listed as co-authors. Where there are others who have participated in certain substantive aspects of the research project, they should be acknowledged or listed as contributors. The corresponding author should ensure that all appropriate co-authors and no inappropriate co-authors are included on the paper, and that all co-authors have seen and approved the final version of the paper and have agreed to its submission for publication. All authors should disclose in their manuscript any financial or other substantive conflict of interest that might be construed to influence the results or interpretation of their manuscript. All sources of financial support for the project should be disclosed.

When an author discovers a significant error or inaccuracy in his/her own published work, it is the author's obligation to promptly notify the journal editor or publisher and cooperate with the editor to retract or correct the paper.

The scientific impact factor of the papers in XLinguae journal is assured by the established connections with the well-known indexing database ELSEVIER Products – SCOPUS (2011-2014). When sending a scientific paper, authors should note that we are obliged to review a number of papers and these are considered and judged in hierarchy. The publication fee is 90 euros and comprises review process and if the paper is accepted, the fee comprises also one copy of the printed journal. The publication fee must be payed the day when the article or the study is sent to [xlinguae\(at\)xlinguae.eu](mailto:xlinguae(at)xlinguae.eu). The payment should be provided with the author's variable symbol which will be indicated in the first folder of the mail with article on the following account:

IBAN: SK8311000000002620148945, BIC (SWIFT) code: TATRSK BX

Account name: SLOVENSKÁ VZDELÁVACIA A OBSTARÁVACIA s.r.o.,

Bank: Tatra banka, a.s., Hodžovo námestie 3, 811 06 Bratislava

Invoice Address: Slovenská Vzdelávacia a Obstarávacia s.r.o., Petzvalova 30, Nitra 94911, Slovakia
IDnumber (IČO): 44618735

All manuscripts will be subject to a well established, fair, unbiased peer review and refereeing procedure, and considered on the basis of their significance, novelty and usefulness to the journal's readership. The reviewers' identities remain anonymous to authors. The review process may take several weeks. Each paper will be provided with a paper ID for further reference and anonymous reviewers will be in contact with you via editor@xlinguae.eu if the article is accepted with the minor changes.

The review output will be one of the following decisions: A, Accept; B, Accept with minor changes; C, Reject. If required, authors need to revise the paper according to reviewer's comments. After publishing, the authors will receive a copy of the journal or may download the journal from the website. They are supposed to point out it in the first folder when sending the mail with the article.

The complete versions of the journal issues in PDF are published on the journal's webpage www.xlinguae.eu on January, April, June and October.

From contents

Communicative Competences in Speaking Evaluation: the Case of Beginners in French as a Foreign Language
by Yiru Xu

Bilingual Teacher or Suffering Teaching Foreign Languages
by Krzysztof Polok

Phenomenon of Memory and Category of Space: Gnoseological and Communicative Status

by Nikolai N. Shamne – Anna A. Petrova – Larisa N. Rebrina – Marina V. Milovanova

University Student Mobility: What Knowledge and what Skills to Teach in order to Facilitate the Integration of Allophone Students in France? The Case of Taiwanese Students

by Lee Hsin-I

From a Strange Character to the Strangeness of the Language of Albert Camus

by Lamria Chetouani

Zbigniew Chojnowski – a Poet from Masuria and the Olsztyn Region

by Libor Martinek

Intercultural French-Czech Differences in Business French

by Dominika Kovářová

Sources of Problems in Translating French Prepositions into Slovak and Spanish

by Peter Kopecký and Martin Štúr

Abstracts