

Δια σταυ ρώ σεις

Μελέτες στη διδακτική
των ξένων γλωσσών
και πολιτισμών
τη γλωσσολογία
και τη μετάφραση
αφιερωμένες στην
Πηνελόπη Καλλιαμπέτσου-Κορακά

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΤΟΥ ΒΙΒΛΙΟΥ
Α. ΚΑΡΔΑΜΙΤΣΑ
ΑΘΗΝΑ 2011

Μαρία-Χριστίνα Αναστασιάδη
Γιώργος Ανδρουλάκης
Ιωάννα Αντωνίου-Κρητικού
Wilhelm Benning
Yves Chevalier
Ρέα Δελβερούδη
Δήμητρα Θεοφανοπούλου-Κοντού
Jacqueline Feuillet
Μαρία Ιακώβου
Ευαγγελία Καγκά
Ρινέττα Κιγιτσιόγλου-Βλάχου
Ευάγγελος Κουρδής
Πηγή-Δάφνη Κουτσογιαννοπούλου
Αργυρώ Μουστάκη
Φρειδερίκη Μπατσαλιά
Σπυριδούλα Μπέλλα
Ιφιγένεια Μποτουροπούλου
Μαρία Παπαδάκη
Μαρία Παπαδήμα
Σοφία Παπευθυμίου-Λύτρα
Μάρω Πατέλη
Εύη Πετροπούλου
Δέσποινα Προβατά
Αργυρώ Πρόσκολλη
Αγγελική Ράλλη
Ελένη Ταρατόρη
Αγγελική Τσόκογλου
François Weiss
Δέσποινα Χειλά-Μαρκοπούλου

Σχεδιασμός εξωφύλλου
Ειρήνη Χριστοπούλου
christ-irene@hotmail.com

Διασταυρώσεις

Μελέτες στη διδακτική των ξένων γλωσσών και πολιτισμών,
τη γλωσσολογία και τη μετάφραση
αφιερωμένες στην
Πηνελόπη Καλλιμπέτσου-Κορακά

Croisements

Mélanges de didactique des langues-cultures étrangères,
de linguistique et de traduction
offerts à
Pinélopi Calliabetsou-Coraca

Édités par

Rea Delveroudi

Maria Papadaki

Marie-Christine Anastassiadi

Maro Patéli

INSTITUT DU LIVRE – A. KARDAMITSA
ATHÈNES 2011

Διασταυρώσεις

Μελέτες στη διδακτική των ξένων γλωσσών και πολιτισμών,
τη γλωσσολογία και τη μετάφραση
αφιερωμένες στην
Πηνελόπη Καλλιαμπέτσου-Κορακά

Επιστημονική επιμέλεια

Ρέα Δελβερούδη

Μαρία Παπαδάκη

Μαρία-Χριστίνα Αναστασιάδη

Μάρω Πατέλη

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΤΟΥ ΒΙΒΛΙΟΥ – Α. ΚΑΡΔΑΜΙΤΣΑ
ΑΘΗΝΑ 2011

Η έκδοση πραγματοποιήθηκε
με τη χορηγία του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών
και τη συνδρομή του Γαλλικού Ινστιτούτου Αθηνών

ISBN : 978-960-354-294-0

Copyright: Τομέας Γαλλικής Γλώσσας και Γλωσσολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό
Πανεπιστήμιο Αθηνών

ΕΚΔΟΣΗ ΚΑΙ ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΔΙΑΘΕΣΗ:
ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΤΟΥ ΒΙΒΛΙΟΥ - Α. ΚΑΡΔΑΜΙΤΣΑ
Ιπποκράτους 8, Αθήνα 106 79
Τηλ.: 210-3615156, Fax: 210-3631100
e-mail: info@kardamitsa.gr

Καλλιτεχνική επιμέλεια / Ηλεκτρονική σελιδοποίηση:
RED-T-POINT / Άρτεμις Πετροπούλου - redpoint@otenet.gr

Περιεχόμενα

Προλογικό σημείωμα	9
Εισαγωγή.....	11
Εργογραφία	19

Πρώτη ενότητα: Διδασκαλία ξένων γλωσσών και πολιτισμών

A' Θεωρητικές προσεγγίσεις και ζητήματα γλωσσικής πολιτικής

Γιώργος Ανδρουλάκης

Κοινωνιογλωσσολογικά θεωρήματα και ζητήματα έρευνας για την εκπαίδευση των διδασκόντων τη γλώσσα.....	29
--	----

Yves Chevalier

La didactique des langues, une dialectique de l'ancien et du nouveau.....	47
--	----

Jacqueline Feuillet

Une langue étrangère pour les tout petits à l'école : Mission possible ?	51
--	----

Ευαγγελία Καγκά

Το Ευρωπαϊκό Portfolio γλωσσών: Ένα εργαλείο ανάπτυξης δεξιοτήτων μάθησης.....	67
---	----

Rinetta Kiyitsioglou-Vlachou

La formation à et par la pluriculturalité : enjeu de l'enseignant de langues-cultures vivantes.....	79
--	----

Φρειδερίκη Μπατσαλιά

Γλωσσομάθεια και διαμεσολαβητική χρήση της γλώσσας.....	91
---	----

Argyro Proscolli
Acquisition/Apprentissage des langues
et développement de la compétence grammaticale.....105

François Weiss
Dialogue interculturel, altérité :
Réflexions et quelques pistes de travail125

B' Διδασκαλία επιμέρους γλωσσών

Ioanna Antoniou-Kritikou
Les projets interdisciplinaires en classe de FLE :
Un défi à ne pas manquer135

Maro Patéli
Comment traiter et corriger une mauvaise prononciation des voyelles
nasales françaises : Le cas du [ɑ̃] prononcé [ɔ̃].....143

Μαρία Ιακώβου
Το μαθησιακό φορτίο των λέξεων στην εκμάθηση και διδασκαλία
της Ελληνικής ως Γ2158

Sophia Papaefthymiou-Lytra
Developing innovative learning practices in tertiary education:
A case study171

Αγγελική Τσόκογλου
Τα γλωσσικά επίπεδα στο μάθημα της Γραμματικής
κατά τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας.....185

Argyro Moustaki
Français et grec, vecteurs d'intercompréhension de la famille romane
(catalan, italien, espagnol, portugais) :
Une expérience en classe de langue203

Γ΄ Ιστορία της διδασκαλίας της γαλλικής γλώσσας στην Ελλάδα

Ρέα Δελβερούδη

«Τοῖς ἔρασταῖς τῆς Γαλλικῆς Διαλέκτου»: Τα πρώτα έντυπα τεκμήρια
για την εκμάθηση της γαλλικής γλώσσας από Έλληνες225

Μαρία Παπαδάκη & Δέσποινα Προβατά

Η Γραμματική τῆς Γαλλικῆς Γλώσσης του Ιωάννη Καρασούτσα:
Συμβολή στη μελέτη της διάδοσης της γαλλικής γλώσσας στην Ελλάδα
κατά τον 19^ο αιώνα.....245

Δεύτερη ενότητα: Θεωρητική γλωσσολογία

Δήμητρα Θεοφανοπούλου-Κοντού

«Τα σημερινά λάθη είναι τα αυριανά σωστά»: Σωστό ή λάθος;263

Σπυριδούλα Μπέλλα

Διατύπωση αιτημάτων: Διαφορές μεταξύ φυσικών και μη φυσικών
ομιλητών της Ελληνικής275

Αγγελική Ράλλη

Η σύνθεση λέξεων στην Κοινή Νεοελληνική291

Despina Chila-Marcopoulou

Le genre et la grammaire : La variation du genre et la notion
du prototype en grec moderne.....308

Τρίτη ενότητα: Μετάφραση

Marie-Christine Anastassiadi

Quelques propos sur un thème bénéfique325

Evangelos Kourdis

La traduction dans un cours de français à visée professionnelle en Grèce :
Une approche sémiotique du technolecte de la coiffure338

<i>Ιφιγένεια Μποτουροπούλου</i>	
Το Άσμα Ασμάτων και η γαλλική μετάφρασή του από τον Ernest Renan	353
<i>Maria Papadima</i>	
La voix du traducteur à travers le péritexte de sa traduction : Préface, postface, notes et autres aveux	366
Τέταρτη ενότητα: <i>Varia</i>	
<i>Willi Benning & Evi Petropoulou</i>	
Einführende Bemerkungen zur Interpretation von Franz Kafkas Fragment „Beim Bau der chinesischen Mauer“	383
Ελένη Ταρατόρη	
Η οπτική των φοιτητών για τα φύλλα εργασίας	395
Συντελεστές του τόμου	406

Προλογικό σημείωμα

Το Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών τιμά, με την έκδοση ειδικού αφιερωματικού τόμου, την ομότιμη καθηγήτρια Πόπη Καλλιαμπέτσου-Κορακά για τη σημαντική προσφορά της στο Τμήμα, στο Πανεπιστήμιο Αθηνών και στην εκπαίδευση γενικότερα.

Με μεγάλη χαρά ανταποκρίνομαι στην πρόσκληση των επιμελητριών να προλογίσω τον τόμο, η έκδοση του οποίου αποφασίστηκε επί της προεδρίας μου.

Ύστερα από πολύχρονη υπηρεσία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και στα εκπαιδευτικά προγράμματα της κρατικής τηλεόρασης, η κ. Καλλιαμπέτσου εξελέγη αρχικά ως αναπληρώτρια καθηγήτρια και στη συνέχεια ως τακτική καθηγήτρια, με αντικείμενο την Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία.

Κατά τη διάρκεια της ακαδημαϊκής της θητείας, η κ. Καλλιαμπέτσου υπήρξε αξιόλογη δασκάλα και ακούραστη αρωγός των φοιτητών του τμήματός μας, οι οποίοι άντλησαν γνώση από τη διδασκαλία της και εμπειρία από την πρακτική τους άσκηση, την οποία η ίδια διοργάνωνε και συντόνιζε. Η μελέτη της *La didactique des langues étrangères de l'ère a-scientifique à l'ère scientifique* υπήρξε καθοριστική για την επαφή των φοιτητών μας, αλλά και του ευρύτερου ελληνικού κοινού, με την επιστήμη της Διδακτικής των ξένων γλωσσών και ειδικότερα της Γαλλικής. Ας σημειωθεί ότι ως καθηγήτρια του τμήματός μας υποστήριξε θερμά το έργο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, συμμετέχοντας σε πλήθος επιμορφωτικών σεμιναρίων για τους καθηγητές της Γαλλικής.

Σημαντική υπήρξε επίσης η συμβολή της στην κατεύθυνση Διδακτικής του μεταπτυχιακού προγράμματος του τμήματός μας, στο οποίο δίδαξε και εξακολούθει και σήμερα να διδάσκει με μεθοδικότητα και συνέπεια. Τέλος, η ενεργός συμμετοχή της στα διοικητικά θέματα και στις επιστημονικές εκδηλώσεις του τμήματος συνθέτουν τη συνολική ακαδημαϊκή φυσιογνωμία της Πόπης Καλλιαμπέτσου, η οποία μας έχει αφήσει τις πιο καλές αναμνήσεις συνεργασίας.

Πηγή-Δάφνη Κουτσογιαννοπούλου

Εισαγωγή

Το Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών αποφάσισε, κατά τη συνεδρίαση της Γενικής Συνέλευσης της 19-5-2008, ύστερα από εισήγηση του Τομέα Γαλλικής Γλώσσας και Γλωσσολογίας, να τιμήσει με την έκδοση αφιερωματικού τόμου την ομότιμη καθηγήτρια της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας κυρία Πηνελόπη Καλλιαμπέτσου-Κορακά, σε αναγνώριση της πολύτιμης προσφοράς της στο Τμήμα, στην πανεπιστημιακή κοινότητα και, γενικότερα, στον χώρο της εκπαίδευσης και της επιστήμης. Η προθυμία με την οποία τόσο συνάδελφοι, συνεργάτες της παλαιότεροι και πιο πρόσφατοι, νέοι επιστήμονες που υπήρξαν μαθητές της, ανταποκρίθηκαν στη συγκρότηση του τιμητικού τόμου αποτελεί αδιάψευστη μαρτυρία της εκτίμησης και του σεβασμού που απολαύει η Πόπη Καλλιαμπέτσου από την πανεπιστημιακή κοινότητα, αλλά και γενικότερα από τον κλάδο που υπηρέτησε. Η σύντομη αναδρομή που ακολουθεί επιχειρεί να δώσει μία εικόνα της σταδιοδρομίας της κ. Καλλιαμπέτσου και να σκιαγραφήσει την προσωπικότητά της. Το εισαγωγικό αυτό σημείωμα θα κλείσει με την παρουσίαση του περιεχομένου του τόμου.

Επαγγελματική πορεία

Η κ. Καλλιαμπέτσου υπηρέτησε την εκπαίδευση από ποικίλες θέσεις: στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ως καθηγήτρια της Γαλλικής, γυμνασιάρχης και λυκειάρχης, μέχρι το 1982 και στη συνέχεια (1983-1988) ως διευθύντρια της εκπαιδευτικής τηλεόρασης του ΥΠΕΠΘ· στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ως αναπληρώτρια καθηγήτρια (1989-1995) και στη συνέχεια (1995-2004) ως καθηγήτρια της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας. Ομότιμη καθηγήτρια, πλέον, η κ. Καλλιαμπέτσου εξακολουθεί να διδάσκει και να εμπνέει τους φοιτητές του μεταπτυχιακού κύκλου σπουδών του τμήματός μας.

Κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής πορείας της η κ. Καλλιαμπέτσου ανέπτυξε ποικίλες δραστηριότητες. Ως διευθύντρια της Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης συμμετείχε στην παραγωγή τηλεοπτικού μαθησιακού υλικού για τη διδασκαλία της Γαλλικής σε μαθητές και ενήλικους, σε επιμορφωτικά προγράμματα για καθηγητές Γαλλικής. Παράλληλα συμμετείχε στη συγγραφή της με-

θόδου *Allô France* (Παρίσι, Larousse/Clé international) που διδάχθηκε στα ελληνικά δημόσια γυμνάσια και σε σχολεία της Ισπανίας, καθώς και στη συγγραφή της μεθόδου *Allô France. Cours de langue et de civilisation* (Φλωρεντία, Le Monnier/Larousse), που διδάχθηκε σε σχολεία της Ιταλίας.

Από το 1989, οπότε εξελέγη αναπληρώτρια καθηγήτρια της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας στο τμήμα μας, δίδαξε με ιδιαίτερη επιτυχία – όπως επιβεβαιώνουν οι φοιτητές και οι φοιτήτριές της – το μάθημα της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας στη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας. Παράλληλα, συνέβαλε στη διοίκηση του τμήματος, αρχικά ως υπεύθυνη του άτυπου τομέα Γαλλικής Γλώσσας και Γλωσσολογίας και στη συνέχεια ως εκλεγμένη διευθύντριά του. Ανέλαβε, επίσης, την οργάνωση και τη λειτουργία του εργαστηρίου του τμήματος. Διετέλεσε πρόεδρος και μέλος επιτροπών για τη διαχείριση διοικητικών και εκπαιδευτικών ζητημάτων, μέλος εισηγητικών επιτροπών και εκλεκτορικών σωμάτων στο τμήμα, σε άλλα τμήματα της Φιλοσοφικής Σχολής ή άλλων Πανεπιστημίων, εκπρόσωπος των μελών ΔΕΠ του τμήματος στη Σύγκλητο και ακαδημαϊκή υπεύθυνη προγραμμάτων Erasmus.

Παράλληλα με την παρουσία της στο τμήμα, η κ. Καλλιαμπέτσου ανέπτυξε δραστηριότητες και εκτός αυτού: προσκεκλημένη καθηγήτρια στη Γαλλία σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο (Paris III, Lille III), επιμορφώτρια καθηγητών και σχολικών συμβούλων, μέλος επιτροπών σε εξετάσεις του ΥΠΕΠΘ, πρόεδρος και μέλος επιτροπών στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, μέλος επιτροπών ΔΙΚΑΤΣΑ και μέλος του ΔΣ του Διδασκαλείου ξένων γλωσσών.

Ιδιαίτερα σημαντική είναι η συμβολή της Πόπης Καλλιαμπέτσου στην οργάνωση μεταπτυχιακών σπουδών στη Διδακτική των ξένων γλωσσών και η συμμετοχή της σε αυτά. Κατά τη διάρκεια της πανεπιστημιακής σταδιοδρομίας της δίδαξε στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα *Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας* της Φιλοσοφικής Σχολής και στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα *Διδακτική* του τομέα Παιδαγωγικής του ΦΠΨ της Φιλοσοφικής Σχολής. Από την ακαδημαϊκή χρονιά 2004-2005, διδάσκει στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα *Γαλλική γλώσσα και φιλολογία* του Τμήματος Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, στην κατεύθυνση «Διδακτική της Γαλλικής ως ξένης γλώσσας». Συμμετέχει επίσης από το 2010 στο κοινό ελληνογαλλικό μεταπτυχιακό διδακτικής του τμήματός μας με το Πανεπιστήμιο της Angers. Το 1998 ανέλαβε ως ακαδημαϊκή υπεύθυνη την οργάνωση και λειτουργία του προγράμματος *Μεταπτυχιακή ειδίκευση καθηγητών γαλλικής γλώσσας* του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου και μέχρι το 2005 είχε την επιστημονική επιμέλεια της συγγραφής των συγγραμμάτων του προγράμματος (24 τόμοι). Τέλος, υπήρξε επό-

πρῶτα διδακτορικών διατριβών και μέλος επιτροπών για την υποστήριξη διδακτορικών διατριβών στην Ελλάδα και το εξωτερικό (Paris III, Franche-Comté).

Η επιστημονική και παιδαγωγική συγκρότηση της Πόπης Καλλιαμπέτσου της επέτρεπαν να αναπτύσσει ειλικρινείς και δημιουργικές σχέσεις με τους φοιτητές και τις φοιτήτριές της, με γνώμονα τις πραγματικές ανάγκες τους και τη σωστή κατάρτισή τους. Υπήρξε πάντα ενθαρρυντική, διαθέσιμη και αντικειμενική καθηγήτρια.

Ερευνητικό έργο

Η Πόπη Καλλιαμπέτσου είναι από τους πρώτους ερευνητές που εισήγαγαν στην Ελλάδα τον κλάδο *Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών* (αργότερα *ξένων γλωσσών και πολιτισμών*). Το ερευνητικό έργο της είναι ευρύ και οδήγησε στη δημοσίευση μεγάλου αριθμού πρωτότυπων εργασιών σε έγκριτα διεθνή και ελληνικά επιστημονικά περιοδικά. Οι υποθέσεις και οι προτάσεις της διδακτορικής της διατριβής *La fonction sémantique et psychologique du message verbo-iconique en didactique du français langue étrangère* παραμένουν πάντα επίκαιρες.

Πολύπλευρη θεωρητική υποδομή και κατάρτιση στο γνωστικό της αντικείμενο, αλλά και στις επιστήμες αναφοράς, και βαθιά γνώση της εθνογραφίας της τάξης της επιτρέπουν να αρθρώνει επιστημονικό και παιδαγωγικό λόγο σε ένα ευρύ φάσμα θεματικών πεδίων. Ενδεικτικά αναφέρονται: μεθοδολογικά ρεύματα, επικοινωνιακές προσεγγίσεις, γραμματική (με το γνωστό δίπολο που υιοθετεί: κοινωνιολογική και γλωσσολογική γραμματική), διαπολιτισμικότητα, κριτική ανάλυση και συγγραφή μαθησιακού υλικού, ψυχοπαιδαγωγική και διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης των φοιτητών, νέες προσεγγίσεις ψυχοπαιδαγωγικής φύσεως (*pädagogie différenciée*, *pädagogie actionnelle*, *pädagogie du projet, du contrat*), νέες τεχνολογίες, προγράμματα σπουδών με εστίαση στη διαλεκτική σχέση ανάμεσα στη θεωρία και την παιδαγωγική καθημερινότητα της τάξης, ψυχαναλυτική και μαθησιακή διαδικασία, αυθεντικά και κατασκευασμένα ντοκουμέντα, λογοτεχνία και διδακτική των ξένων γλωσσών και πολιτισμών, ανάλυση του λάθους και της διαγλώσσας.

Παράλληλα, η κ. Καλλιαμπέτσου, με παιδαγωγική διεισδυτικότητα και πρωτοτυπία, αναλύει έννοιες-κλειδιά που δημιουργούν συχνά συγχύσεις και παρερμηνείες στην καθημερινότητα της ξενόγλωσσης τάξης: *αυτονομία*, *αυθεντικότητα*, *γλωσσικές και επικοινωνιακές ανάγκες*, *εστίαση στον μαθητή*, *εστίαση στον διδάσκοντα*, *παιδαγωγική σχέση*, *διάδραση*, *αυτοαξιολόγηση*,

ανάληψη ευθυνών, ελευθερία, κ.ο.κ. Είναι γνωστή, άλλωστε, η ενασχόληση της κ. Καλλιαμπέτσου, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, με την ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση των μεταπτυχιακών φοιτητών της και την εξοικείωσή τους με την καθημερινότητα της εθνογραφίας της τάξης, την οποία θεωρεί ως την αυθεντικότερη πηγή έρευνας, με οδηγό το τρίπτυχο που υιοθετεί: *τι συμβαίνει; πώς συμβαίνει; γιατί συμβαίνει;* Όπως υποστηρίζεται και από τους μεταπτυχιακούς της φοιτητές, η συμβολή της στην αναβάθμιση του ρόλου της Πρακτικής Άσκησης – η οποία εντάχθηκε στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών μετά από δική της εισήγηση – είναι ιδιαίτερα σημαντική.

Ερευνητικά προγράμματα, συνέδρια, διακρίσεις

Η πολυετής πείρα και οι γνώσεις της Πόπης Καλλιαμπέτσου αξιοποιήθηκαν, επιπρόσθετα, με τη συμμετοχή της σε πολλά ελληνικά και διεθνή ευρωπαϊκά προγράμματα. Αναφέρουμε εδώ ενδεικτικά τη συμμετοχή της στις επιτροπές των ευρωπαϊκών προγραμμάτων *SIGMA* για την αρχική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη και *Lingua-Action* για την παραγωγή υλικού για τη διαπολιτισμική κατάρτιση των καθηγητών Γαλλικής, καθώς και στη συγγραφική ομάδα για την εκπόνηση αναλυτικού προγράμματος για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας σε ενηλίκους (Φιλοσοφική Σχολή ΕΚΠΑ). Διετέλεσε, επίσης, πρόεδρος της επιτροπής που ορίστηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για την εκπόνηση αναλυτικού προγράμματος για τη διδασκαλία της Γαλλικής στο Γυμνάσιο (1992).

Διαρκής είναι επίσης η παρουσία της σε συνέδρια, ημερίδες και συμπόσια, στα οποία συχνά συμμετέχει ως μέλος της οργανωτικής ή της επιστημονικής επιτροπής. Αναφέρουμε ενδεικτικά: τρεις διεθνείς ημερίδες (1991, 1992, 1993) που οργανώθηκαν με δική της πρωτοβουλία στο ΕΚΠΑ, με αντικείμενο τη διδακτική των ξένων γλωσσών· το πρώτο (1993) συνέδριο των καθηγητών της Γαλλικής, υπό την αιγίδα του ΕΚΠΑ, και το πέμπτο (2004), του οποίου ήταν και πρόεδρος της επιστημονικής επιτροπής· το διεθνές συμπόσιο *Διδασκαλία των Γλωσσών και ευρωπαϊκή αλληλοκατανόηση* (ΕΚΠΑ 1993). Το διεθνές συμπόσιο *Οι νέες τεχνολογίες, διεπικοινωνιακοί φορείς γνώσεων και πολιτισμών, Προοπτικές* (ΕΚΠΑ 2001)· τη διημερίδα για τη λειτουργία του Réseau diplômés του Τμήματος Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας (ΕΚΠΑ 2011), της οποίας ήταν πρόεδρος της οργανωτικής επιτροπής.

Η κ. Καλλιαμπέτσου απολαύει εκτιμήσεως τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς. Είναι μέλος:

– της συμβουλευτικής επιτροπής στη νέα έκδοση του έγκριτου περιοδικού

Études de Linguistique Appliquée (Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie),

- της τιμητικής επιτροπής της *Ευρωπαϊκής εταιρείας για τη διάδοση των ευρωπαϊκών γλωσσών (ARLE)*, που εδρεύει στο Παρίσι,
- της συντακτικής επιτροπής του περιοδικού *Europe Plurilingue*,
- της *Association de Didactique du FLE*,
- της *Διεθνούς Εταιρείας Εφαρμοσμένης Ψυχολογολογίας*.

Είναι, τέλος, εταίρος της *Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας των Αρσακείων και Τοιτσιείων Σχολείων*.

Για την προσφορά της στην οργάνωση και λειτουργία του μεταπτυχιακού προγράμματος του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου της απονεμήθηκε τιμητική διάκριση. Της απονεμήθηκε, επίσης, τιμητική διάκριση για την προσφορά της στην Ιωνίδειο Πρότυπο Σχολή του Πειραιά, στην οποία δίδαξε για πολλά χρόνια. Σύντομη βιογραφία της περιλαμβάνεται στην εγκυκλοπαίδεια προσωπικοτήτων της Ελλάδας *Who is who* (5^η έκδοση, 2010). Το Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, ύστερα από εισήγηση του τομέα Γαλλικής Γλώσσας και Γλωσσολογίας, τον οποίο διηύθυνε επί πολλά χρόνια, της απένειμε το 2004 τον τίτλο της Ομότιμης Καθηγήτριας.

Ο άνθρωπος

Επιστημονική κατάρτιση, πολύτιμη εμπειρία, έξωθεν καλή μαρτυρία, ήθος, είναι οι συνιστώσες της προσωπικότητας της Πόπης Καλλιαμπέτσου. Στο σκεπτικό της εισήγησης του τομέα για την αναγόρευσή της σε Ομότιμη Καθηγήτρια υπογραμμίζεται, μεταξύ άλλων, ότι η Πόπη Καλλιαμπέτσου, πέραν των ακαδημαϊκών περγαμηνών της, διακρίθηκε για τη συνέπεια και την αφοσίωσή της στα διδακτικά της καθήκοντα, αλλά και για το εξαιρετο ήθος της, που καθόριζε και καθορίζει τη στάση και τη συμπεριφορά της.

Τα μέλη του τομέα Γαλλικής Γλώσσας και Γλωσσολογίας είχαμε την τύχη να συνεργαστούμε στενά με την Πόπη και είχαμε την ευκαιρία να διδαχτούμε πολλά από αυτή. Οι ακούραστες προσπάθειές της κατέτειναν στην ανύψωση και καταξίωση του τομέα. Με την αξιοπρέπεια και την εντιμότητα που τη διακρίνουν προδιέγραψε τον δρόμο που πρέπει να ακολουθούν οι επερχόμενοι.

Σε όλη τη διάρκεια της συνεργασίας μας και της παραμονής της στην κεφαλή του τομέα τήρησε τις αρχές της αξιοκρατίας. Οι αποφάσεις της λαμβάνονταν πάντα με γνώμονα τη δικαιοσύνη και την επιστημονική δεοντολογία. Σεβόταν όλους τους συναδέλφους, αντιμετώπιζε χωρίς υπεροψία τα νεότερα μέλη του τομέα και ουδέποτε άσκησε με αυταρχικό τρόπο την εξουσία που

της παρείχε η θέση της διευθύντριας του τομέα. Με την προσωπική της συμβολή καλλιεργήθηκε η άμιλλα μεταξύ των νεότερων μελών του τομέα, τα οποία πάντοτε ενθάρρυνε και υποστήριζε στις προσπάθειές τους. Το δημοκρατικό της ήθος και η αλληλεγγύη που εμφύσησε στις μεταξύ μας σχέσεις συνέβαλαν στην εύρυθμη λειτουργία του τομέα.

Η κ. Καλλιαμπέτσου καλλιέργησε άριστες επαγγελματικές σχέσεις, αλλά επένδυσε και στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων. Ήταν πάντα διαθέσιμη, ενθαρρυντική, παρούσα και πρόθυμη να προσφέρει στήριξη, συμπαράσταση, συμβουλές, σε όποιον τις χρειάστηκε.

Στο επίπεδο του τμήματος, η κ. Καλλιαμπέτσου λειτούργησε ενωτικά. Με ήπιους τόνους, προσπαθούσε να αμβλύνει συγκρουσιακές καταστάσεις, προβάλλοντας επιχειρήματα με νηφάλιο πάντα ύφος και αναζητώντας λύσεις συναινετικές προς όλες τις πλευρές.

Μετά την τυπική αφυπηρέτησή της, η κ. Καλλιαμπέτσου, αξιόμαχη και δημιουργική, εξακολουθεί να μας εκπλήσσει. Συνεχίζει την πολύπλευρη επιστημονική δράση της και, αξιοποιώντας το προνόμιο που της παρέχει ο νόμος, προσφέρει στο τμήμα, διδάσκοντας, όπως αναφέραμε ήδη, στο μεταπτυχιακό του πρόγραμμα και συμμετέχοντας σε εισηγητικές επιτροπές και επιτροπές επίβλεψης διδακτορικών διατριβών, ανταποκρινόμενη με γενναιοδωρία σε κάθε κάλεσμα του τμήματος για βοήθεια.

Ο τόμος

Ο ανά χείρας τιμητικός τόμος δεν περιλαμβάνει μόνο συμβολές των άμεσων συνεργατών της στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, αλλά αποτελεί δίκαιη ανταπόδοση για όλα τα χρόνια της ιδιαίτερα γόνιμης παρουσίας της στον χώρο της εκπαίδευσης γενικότερα. Οι συμβολές που προέκυψαν από την ενθουσιώδη ανταπόκριση των συγγραφέων τους στο κάλεσμά μας προσφέρουν νέα γνώση, ανοίγουν καινούριες προοπτικές και συμβάλλουν στη βαθύτερη κατανόηση επιμέρους θεμάτων. Στο γεγονός αυτό, νομίζουμε, έγκειται η μεγαλύτερη τιμή για την καταξιωμένη επιστήμονα, τη δοτική δασκάλα Πόπη Καλλιαμπέτσου.

Οι εργασίες έχουν ταξινομηθεί θεματικά σε τέσσερις ενότητες, ως εξής:

Στην πρώτη και μεγαλύτερη ενότητα περιλαμβάνονται άρθρα που σχετίζονται με τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών και πολιτισμών και που ταξινομούνται σε τρεις υποενότητες.

Στην πρώτη υποενότητα αναπτύσσονται θεωρητικά ζητήματα και ζητήματα γλωσσικής πολιτικής της διδασκαλίας των γλωσσών: η σχέση μεταξύ κοινω-

νιογλωσσολογίας και εκπαίδευσης των διδασκόντων τη γλώσσα (Γ. Ανδρουλάκης), η θέση της τεχνολογίας στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας (Υ. Chevalier), η πολιτική για τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας στο δημοτικό στη Γαλλία (J. Feuillet), το εργαλείο δεξιοτήτων μάθησης *Portfolio* (Ε. Καγκά), η διαχείριση της νέας πολυπολιτισμικής και πολυγλωσσικής τάξης (Ρ. Κιγτσιόγλου-Βλάχου), η αξιοποίηση της διαμεσολοβητικής χρήσης της γλώσσας στην ξενόγλωσση τάξη (Φ. Μπατσαλιά), η ανάπτυξη της ικανότητας διαχείρισης των γραμματικών ιδιοτήτων της γλώσσας (Α. Πρόσκολλη), το πέρασμα στον χώρο της διδακτικής των γλωσσών από την επικοινωνιακή προσέγγιση στην ανάπτυξη διαπολιτισμικής δεξιοτήτας (F. Weiss).

Η δεύτερη υποενότητα περιλαμβάνει εργασίες που αναφέρονται στη διδασκαλία συγκεκριμένων γλωσσών ως ξένων: της Γαλλικής (Ι. Αντωνίου-Κρητικού και Μ. Πατέλη), της Νέας Ελληνικής (Μ. Ιακώβου), της Αγγλικής (Σ. Παπαευθυμίου-Λύτρα) και της Γερμανικής (Α. Τσόκογλου). Το τελευταίο άρθρο της υποενότητας μελετά την εφαρμογή της μεθόδου της αλληλοκατανόησης από ελληνόφωνους που γνωρίζουν τη Γαλλική για την κατανόηση κειμένων σε άλλες ρομανικές γλώσσες (Α. Μουστάκη).

Η τρίτη υποενότητα περιέχει δύο άρθρα που αναφέρονται στην ιστορία της διδασκαλίας της Γαλλικής στην Ελλάδα: τα πρώτα ελληνόφωνα έντυπα τεκμήρια για την εκμάθηση της Γαλλικής (Ρ. Δελβερούδη) και τη Γραμματική του Ι. Καρασούτσα, ένα από τα σημαντικότερα διδακτικά εγχειρίδια της γαλλικής γλώσσας κατά το δεύτερο μισό του 19^{ου} αι. (Μ. Παπαδάκη & Δ. Προβατά).

Η δεύτερη ενότητα περιλαμβάνει εργασίες θεωρητικής γλωσσολογίας: η έννοια του λάθους και η σχέση της με τη γλωσσική μεταβολή (Δ. Θεοφανοπούλου-Κοντού), η διατύπωση αιτημάτων από φυσικούς και μη φυσικούς ομιλητές της Ελληνικής (Σ. Μπέλλα), η σύνθεση λέξεων στην Κοινή Νεοελληνική (Α. Ράλλη) και η γραμματική κατηγορία του γένους στα ονόματα της Νέας Ελληνικής (Δ. Χειλά-Μαρκοπούλου).

Η τρίτη ενότητα είναι αφιερωμένη στη μετάφραση: η χρήση της αντίστροφης μετάφρασης στη διδασκαλία της Γαλλικής (Μ.-Χ. Αναστασιάδη), οι μεταφράσεις τεχνικών κομμωτικής και το μάθημα της μετάφρασης στη διδασκαλία της Γαλλικής σε μελλοντικούς κομμωτές (Ε. Κουρδής), Το *Άσμα Ασμάτων* και η μετάφρασή του στα γαλλικά από τον Ε. Ρενάν (Ι. Μποτουροπούλου), το περιεχόμενο της μετάφρασης (εισαγωγή, επίμετρο και σημειώσεις) ως χώρος προσωπικής έκφρασης του μεταφραστή (Μ. Παπαδήμα).

Στην τέταρτη και τελευταία ενότητα (*varia*) συμπεριλάβαμε μια εργασία

από τον χώρο της γερμανικής φιλολογίας, στην οποία αναλύονται οι τεχνικές που προκαλούν τη διαρκή μετατόπιση του νοήματος σε ένα κείμενο του Φ. Κάφκα (W. Benning & E. Πετροπούλου) και μια εργασία από τον χώρο της Παιδαγωγικής, για την οπτική των φοιτητών για τα φύλλα εργασίας (E. Ταρατόρη).

Πριν κλείσουμε αυτό το εισαγωγικό σημείωμα, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε θερμά όσους βοήθησαν ή συνέβαλαν στην πραγματοποίηση αυτής της έκδοσης: την καθ. κ. Πηγή-Δάφνη Κουτσογιαννοπούλου, που επί της προεδρίας της αποφασίστηκε η έκδοση του τιμητικού τόμου, και την καθ. κ. Μαρίκα Θωμαδάκη, σημερινή πρόεδρο του τμήματος, για την πολύτιμη συμπαράσταση και βοήθειά τους. Την κ. Αργυρώ Πρόσκολλη και τον κ. Κυριάκο Φοράκη, που ήταν οι αρχικοί εισηγητές της δημιουργίας αυτού του τόμου. Την κ. Καίτη Παπουτσά για την επιστημονική συμβολή της. Την κ. Θεοδώρα Βασιλάκη που επιμελήθηκε την εργογραφία της κ. Καλλιαμπέτσου. Την κ. Γεωργία Γάτου για τη γραμματειακή υποστήριξη και τη μέριμνα για όλα τα διαδικαστικά ζητήματα. Την κ. Άρτεμι Πετροπούλου για την πολύτιμη τεχνογνωσία της και την όλη επιμέλεια του τόμου. Τον Τομέα Γαλλικής Γλώσσας και Γλωσσολογίας, το Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας και το πρυτανικό συμβούλιο του ΕΚΠΑ που, παρά τις δύσκολες οικονομικές συνθήκες για το ελληνικό δημόσιο πανεπιστήμιο, στήριξαν γενναιόδωρα το εγχείρημά μας. Επίσης, το Γαλλικό Ινστιτούτο Αθηνών για την οικονομική ενίσχυση που πρόθυμα μας παρείχε. Τέλος, όλους τους συγγραφείς του τόμου για την προθυμία με την οποία ανταποκρίθηκαν στο κάλεσμά μας, το άριστο πνεύμα συνεργασίας και την αξιοσημείωτη υπομονή τους.

*Ρέα Δελβερούδη
Μαρία Παπαδάκη
Μαρία-Χριστίνα Αναστασιάδη
Μάρω Πατέλη*

Εργογραφία¹

A. Βιβλία

1990. *Vers un renouveau de la pédagogie des langues étrangères : Les approches communicatives* (πανεπιστημιακές παραδόσεις), Αθήνα, Ε. Αθανασόπουλος & Σ. Παπαδάμης.
1991. *Linguistique appliquée à l'enseignement du français langue étrangère : Vers une étude critique des méthodes et des théories d'apprentissage connexes* (πανεπιστημιακές παραδόσεις), Αθήνα, Σ. Αθανασόπουλος & Σ. Παπαδάμης.
1995. *La didactique des langues étrangères de l'ère a-scientifique à l'ère scientifique* (πρόλογος: R. Galisson), Αθήνα, Eiffel.

B. Άρθρα

- 1982α. « Situations d'écriture scolaires », *Le français dans le monde* 167, 28-33.
- 1982β. « Le choix des contenus d'apprentissage », *Contact* 2, 20-23.
- 1984α. « Vers une autonomisation de l'enseignant et de l'apprenant », *Contact* 7, 15-21.
- 1984β. « Une unité d'apprentissage », *Contact* 8, 18-34.
1985. « L'enseignement de la grammaire communicative à partir d'un film court », *Contact* 12, 24-36.
1987. « De la grammaire linguistique à la grammaire communicative : Un dogmatisme à éviter », *Contact* 16, 36-42.
- 1988α. « L'enseignement de la grammaire aux adultes », *Zielsprache Französisch* 1, 11-17.
- 1988β. « L'image didactique, un relais neutre entre la langue-source et la langue-cible : Une fonction contestée », *Bulletin de Recherche Linguistique* 4 (CNRS, Institut National de la Langue Française), 81-96.

¹ Την εργογραφία επιμελήθηκε η απόφοιτη του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Γαλλικής γλώσσας και Φιλολογίας (κατεύθυνση «Διδακτική της Γαλλικής ως ξένης γλώσσας») του Τμήματος Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του ΕΚΠΑ, Θεοδώρα Βασιλάκη.

1989. « Autonomie communicative des apprenants et enseignement/apprentissage de la grammaire », *Actes du 7^e congrès mondial de la FIPF, Le français pour demain* (Θεσσαλονίκη, Ιούλιος 1988), 2^e partie, *Dialogues et cultures* 33, σσ. 79-84.
1990. « Définition des besoins langagiers des adolescents : Un problème délicat », *Revue Roumaine de Linguistique* 27:2 (Editura Accademiei Romana, Bucarest), 81-91 (αναδημοσίευση στο *Cahiers de l'EREL* 4 Centre de Recherche en Linguistique Appliquée et Didactique des Langues, Nantes, 1992, 39-53).
- 1991α. « Intercommunication culturelle européenne en classe de langue », *Europe plurilingue* 1, 92-106.
- 1991β. « Formation continue et autoformation des enseignants de langue : Bilan et perspectives », *Παρουσία* 7, 197-210 (αναδημοσίευση στην τράπεζα δεδομένων *ERIC Languages and Linguistics*, Washington D.C., 1992, 10 σελίδες).
- 1992α. « L'enseignement interculturel en milieu scolaire aujourd'hui : Réalité ou illusion », *Contact* 33, 45-50.
- 1992β. « Apprendre aux apprenants à évaluer le processus de communication », *Πρακτικά 10^{ου} διεθνούς συνεδρίου της Ελληνικής Εταιρείας Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας* (Θεσσαλονίκη, 1991), σσ. 189-198.
- 1992γ. « Η διαπολιτιστική διάσταση της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας ως ξένης γλώσσας στο σχολικό περιβάλλον », *Πρακτικά διεθνούς συμποσίου για τη σύγχρονη ελληνική γλώσσα* (Σορβόννη-Πανεπιστήμιο René Descartes, Παρίσι, 14-15 Φεβρουαρίου 1992), σσ. 147-151, Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.
- 1992δ. « Les matériaux scolaires et les matériaux sociaux en didactique des langues étrangères », *Langues modernes* 3, 49-55.
- 1992ε. « Le paralangage des images situationnelles dans la communication interculturelle », *Παρουσία* 8, 251-264.
1993. « Les théories d'apprentissage face à la langue maternelle et aux erreurs interférentielles », *Παρουσία* 9, 419-455 (αναδημοσίευση στην τράπεζα δεδομένων *ERIC Languages and Linguistics*, Washington D.C., 1993, 33 σελίδες).
- 1994α. « Quelles possibilités et quelles perspectives pour les langues les moins enseignées dans le plurilinguisme européen », *Diálogos hispánicos* 15, 85-93.

- 1994β. « La dimension interculturelle de la formation des enseignants de langues étrangères », Τράπεζα δεδομένων *ERIC, Languages and Linguistics*, Washington D.C., 13 σελίδες.
- 1994γ. « L'image en didactique des langues : Un support pédagogique aussi vieux que le monde », *Europe plurilingue* 5/6, 49-59.
- 1994δ. « L'acculturation des apprenants : Une nouvelle tâche des enseignants », στο Δ. Παντελοδήμος (επιμ.), *Πρακτικά του διεθνούς συμποσίου: Διδασκαλία των γλωσσών και ευρωπαϊκή αλληλοκατανόηση* (Πανεπιστήμιο Αθηνών & ARLE, Αθήνα, 17-18 Δεκεμβρίου 1993), σσ. 129-134, Αθήνα, Παπαδάκη.
- 1995α. « Acculturer les apprenants. Oui, mais comment ? », *Πρακτικά του συμποσίου: L'enseignement du FLE et les perspectives de coopération dans les Balkans* (Σύνδεσμος καθηγητών Γαλλικής βορείου Ελλάδας, Ξάνθη, 7-10 Απριλίου 1994), σσ. 17-18, Θεσσαλονίκη, Μαϊανδρος.
- 1995β. « L'enseignement de la grammaire en langue étrangère : Contenus et processus », Τράπεζα δεδομένων *ERIC, Languages and Linguistics*, Washington D.C., 24 σελίδες.
- 1995γ. "The role of educational technology", στο N. Metallinos (επιμ.), *Selected Readings from the Symposium of the International Visual Literacy Association: Verbovisual Literacy. Understanding and Applying New Educational Communication Media Technologies* (Δελφοί, 25-29 Ιουνίου 1993), σσ. 223-226, Μόντρεαλ.
- 1995δ. « L'identité du grec moderne dans la nouvelle conscience de la diversité européenne », *Cuadernos del tiempo libre: Colección Expolingua*, σσ. 39-52, Μαδρίτη.
- 1995ε. "Teacher education in Greece: Description, analysis, perspectives in a united Europe", Πρακτικά του ευρωπαϊκού συνεδρίου: *Teacher Education in Europe: Evaluation and Perspectives* (Ευρωπαϊκή επιτροπή, SIGMA, δίκτυο ευρωπαϊκών πανεπιστημίων, Πανεπιστήμιο Osnabrüch, 23-24 Ιουνίου 1995), D. XXII, 20 σελίδες.
- 1995στ. « L'évolution de la composante sociopsychologique dans les méthodes d'enseignement du Français Langue Étrangère », *Europe plurilingue* 9, 18-42.
- 1996α. « De la traduction intersémiotique à la traduction interlinguale », *Diálogos hispánicos* 20, 63-73.

- 1996β. « La dimension interculturelle de l'enseignement des langues étrangères : Hier et aujourd'hui », *Πρακτικά εισηγήσεων σε σεμινάριο για τους σχολικούς συμβούλους όλων των βαθμίδων* (26-30 Σεπτεμβρίου 1994), σσ. 384-392, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Ο.Ε.Δ.Β.
- 1996γ. « L'impact de la diversification théorique de l'approche communicative sur l'élaboration du matériel didactique », στο Α. Τσοπάνογλου & Ν. Τρύφωνα-Αντωνοπούλου (επιμ.), *Πρακτικά του 11^{ου} διεθνούς συνεδρίου: Η κοινωνιογλωσσολογική διάσταση στη διδασκαλία και εκμάθηση σύγχρονων γλωσσών* (Ελληνική Εταιρία Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, Βόλος, 20-24 Δεκεμβρίου 1995), σσ. 61-65, Θεσσαλονίκη.
- 1999α. « L'approche communicative et ses diverses applications au sein de l'ethnographie de la classe à l'heure actuelle », στο Μ.-Χ. Αναστασιάδη *et al.* (επιμ.), *Πρακτικά του 3^{ου} Πανελληνίου συνεδρίου καθηγητών Γαλλικής: Enseigner le français à l'aube de l'an 2000*, σσ. 26-36, Αθήνα, ΕΚΠΑ.
- 1999β. «Εισαγωγή» στο Α. Πρόσκολλη, *Planification de programmes d'études et de cours pour l'enseignement du FLE*, τ. 1, *Programmes d'enseignement et paramètres d'apprentissage*, σσ. 5-8, Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
2001. "Postgraduate training course for teachers of French in the Hellenic Open University: Contents, constraints and perspectives", *Πρακτικά του 20^{ου} παγκόσμιου συνεδρίου για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση* (International Council for Open and Distance Education, Ντίσελντορφ, 1-5 Απριλίου 2001). Σε συνεργασία με τους Γ. Ανδρουλάκη, Ε. Γκίνου, Δ. Κάκαρη, Α. Πρόσκολλη, διαθέσιμο στη διεύθυνση: <http://www.icde.org>.
- 2002α. « Cédéroms didactiques en classe de langue du secondaire : Pourrait-on éviter le "piège" des vieux moyens audiovisuels ? », στο Α. Πρόσκολλη (επιμ.), *Πρακτικά διεθνούς συμποσίου: Οι νέες τεχνολογίες, διεπικοινωνιακοί φορείς γνώσεων και πολιτισμών: Προοπτικές* (Πανεπιστήμιο Αθηνών, 27-28 Απριλίου 2001), σσ. 63-79, Αθήνα, ΕΚΠΑ.
- 2002β. « Des méthodologies "table d'hôte" aux méthodologies "à la carte" : État des lieux et perspectives », στο Ε. Λεονταρίδου (επιμ.), *Πρακτικά ημερίδας Διδασκαλείου ξένων γλωσσών. Η διδασκαλία της ξένης γλώσσας σε ενηλίκους* (Αθήνα, 14 Δεκεμβρίου 2002), σσ. 19-24.
- 2004α. « Et si les didacticiens communicativistes se décidaient à entrer dans

- l'ethnographie de la classe ? », στο Μ. de Carlo (επιμ.), *Ricerca e formazione in didattica delle lingue straniere. Omaggio a Robert Galisson*, σσ. 265-282, Ρώμη, Università di Cassino.
- 2004β. «Ξενόγλωσση τάξη και ανάπτυξη διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών», στο Β. Δενδρινού & Β. Μητσικοπούλου (επιμ.), *Πολιτικές γλωσσικού πλουραλισμού και ξενόγλωσση εκπαίδευση στην Ευρώπη/Policies of Linguistic Pluralism and the Teaching of Languages in Europe* (δίγλωσση έκδοση), σσ. 401-408, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- 2006α. « Vers une redéfinition des fonctions de l'interactivité technologique et de l'interaction pédagogique en classe de langue-culture », στο Κ. Βουλγαρίδης (επιμ.), *Πρακτικά του 5^{ου} πανελλαδικού συνεδρίου καθηγητών Γαλλικής: Enseigner le français à l'heure actuelle. Enjeux et perspectives* (Αθήνα, 2-5 Δεκεμβρίου 2004), τ. 2, σσ. 641-656, Αθήνα, ΕΚΠΑ.
- 2006β. « Discours de clôture du Congrès », στο Κ. Βουλγαρίδης (επιμ.), *Πρακτικά του 5^{ου} πανελλαδικού συνεδρίου καθηγητών Γαλλικής: Enseigner le français à l'heure actuelle. Enjeux et perspectives* (Αθήνα, 2-5 Δεκεμβρίου 2004), τ. 1, σσ. 9-10, Αθήνα, ΕΚΠΑ.
- 2006γ. «Εκπαιδύοντας τους φοιτητές/μελλοντικούς εκπαιδευτικούς ξένων γλωσσών στη διαχείριση της παιδαγωγικής σχέσης. Η συμβολή της πρακτικής άσκησης», *Πρακτικά του συνεδρίου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου: Οι ξένες γλώσσες στη δημόσια υποχρεωτική εκπαίδευση*, σσ. 170-174, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
2007. « La traduction interlinguale hier et aujourd'hui en didactique des langues-cultures », στο Τομέας Γλωσσολογίας Τμήματος Φιλολογίας Πανεπιστημίου Αθηνών (επιμ.), *Γλωσσικός Περίπλους: Μελέτες αφιερωμένες στη Δήμητρα Θεοφανοπούλου-Κοντού*, σσ. 47-61, Αθήνα, Ινστιτούτο του βιβλίου Α. Καρδαμίτσα.
2008. « La crise des méthodologies et de l'approche communicative en classe de langue-culture : État des lieux et perspectives », στο Α. Μόζεο, Α. Μπακάκου-Ορφανού, Χ. Χαραλαμπίδης, Δ. Χειλά-Μαροκοπούλου (επιμ.), *Γλώσσης χάριν, Τόμος αφιερωμένος από τον Τομέα Γλωσσολογίας στον καθηγητή Γεώργιο Μπαμπινιώτη*, σσ. 565-576, Αθήνα, Ελληνικά γράμματα.
- 2009α. « L'interculturel : Pour quoi faire en classe de langues-cultures », *Actes du séminaire de septembre 2008* (Αθήνα, 2-5 Σεπτεμβρίου 2008), *Contact+* 44, 22-27.

- 2009β. «Η συμβολή της πρακτικής άσκησης στην ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση των φοιτητών/μελλοντικών εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών-πολιτισμών», στο Φ. Ταμπάκη-Ιωνά & Γ. Γάτου (επιμ.), *Πρακτικά εργασιών ημερίδας για το πρόγραμμα πρακτικής άσκησης φοιτητών Τμήματος γαλλικής γλώσσας και φιλολογίας* (Αθήνα, 22 Φεβρουαρίου 2007), σσ. 13-20, Αθήνα, ΕΚΠΑ.
- 2010α. « L'enseignant de langue-culture en contexte institutionnel face aux notions-clés de l'approche communicative », *Actes du séminaire de septembre 2009* (Αθήνα, 1-4 Σεπτεμβρίου), *Contact+* 48, 42-46.
- 2010β. « Les fonctions du poème en classe de langue-culture du secondaire », στο F. Tabaki-Iona, A. Proscolli & K. Forakis (επιμ.), *Actes du colloque international : La place de la littérature dans l'enseignement du FLE* (Αθήνα, 4-5 Ιουνίου 2009), σσ. 13-25, Αθήνα, ΕΚΠΑ.
2011. « L'enseignement du français dans le contexte institutionnel des pays balkaniques : Quels objectifs interculturels et quelles actions éducatives ? », στο Α. Πρόσκολλη *et al.* (επιμ.), *Actes du 7^e congrès panhellénique et international des professeurs de français : Communiquer, échanger, collaborer en français dans l'espace méditerranéen et balkanique* (Αθήνα, 21-24 Οκτωβρίου 2010), σσ. 32-41, Αθήνα, Πανεπιστήμιο Αθηνών & Σύλλογος Καθηγητών Γαλλικής ΠΕ.

Γ. Επιστημονική επιμέλεια συγγραμμάτων

Η Πόπη Καλλιαμπέτσου ανέλαβε τον σχεδιασμό και την οργάνωση της λειτουργίας του Μεταπτυχιακού προγράμματος ειδίκευσης καθηγητών γαλλικής γλώσσας του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Ως ακαδημαϊκή υπεύθυνη του Προγράμματος είχε την επιστημονική επιμέλεια στα ακόλουθα συγγράμματα, που εκπονήθηκαν για τις ανάγκες αυτού του προγράμματος:

1999. Θεματική ενότητα: *Planification de programmes d'études et de cours pour l'enseignement du FLE*
 Τόμος 1, Α. Πρόσκολλη, *Programmes d'enseignement et paramètres d'apprentissage des langues étrangères.*
 Τόμος 2, Γ. Ανδρουλάκης, *Cadre théorique délimitant le champ actuel de la didactique des langues.*
 Τόμος 3, Γ. Ανδρουλάκης, *Axes déterminant la conception/planification du cours de FLE.*
 Τόμος 4, Α. Πρόσκολλη, *Différencier les composantes du cours de FLE pour optimiser l'apprentissage.*

- 2000α. Θεματική ενότητα: *Développement des compétences à l'oral*
 Τόμος 1, É. Bérard, *Relations et différences entre oral et écrit.*
 Τόμος 2, É. Bérard, *Activités de compréhension et d'expression orales.*
 Τόμος 3, Μ. Πατέλη, *Évaluation de la compréhension et de l'expression orales.*
- 2000β. Θεματική ενότητα: *Développement des compétences à l'écrit*
 Τόμος 1, Μ.-Χ. Αναστασιάδη & Μ. Bourdeau, *La place de l'oral et de l'écrit dans les méthodologies d'enseignement/apprentissage du FLE.*
 Τόμος 2, Μ.-Χ. Αναστασιάδη, *Linguistique textuelle et applications en classe de FLE.*
 Τόμος 3, Μ.-Χ. Αναστασιάδη, *Activités de compréhension et d'expression écrites.*
 Τόμος 4, Μ. Bourdeau, *Évaluation de la compréhension et de l'expression écrites.*
- 2002α. Θεματική ενότητα: *Éducation interculturelle et enseignement du FLE*
 Τόμος 1, Ε. Γκίνου, *Description de la culture et de ses rapports avec le langage dans l'optique de la didactique des langues.*
 Τόμος 2, Ε. Γκίνου, *La communication interculturelle.*
 Τόμος 3, Γ. Ανδρουλάκης, *La compétence de communication interculturelle en classe de langue.*
 Τόμος 4, Γ. Ανδρουλάκης, *La prise de conscience et la médiation interculturelles en classe de langue.*
- 2002β. Θεματική ενότητα: *La technologie dans l'enseignement du français*
 Τόμος 1, Ι. Χαρίτος, *Le document audiovisuel/télévisuel dans la classe de langue.*
 Τόμος 2, Μ. Δαμάσκου, *L'introduction de l'ordinateur au sein de la classe de FLE.*
 Τόμος 3, Μ. Δαμάσκου, *L'ordinateur et les productions écrite et orale.*
 Τόμος 4, Μ. Δαμάσκου, *Les NTIC et les nouveaux rapports au savoir.*
- 2002γ. Θεματική ενότητα: *La phonétique et sa didactique*
 Τόμος 1, Μ. Πατέλη, *Phonétique-Phonologie.*
 Τόμος 2, Μ. Πατέλη, *Didactique de la phonétique.*
2005. Θεματική ενότητα: *La technologie dans l'enseignement du français* (νέα έκδοση, αναθεωρημένη των τ. 2, 3 & 4 του 2002)
 Τόμος 2, Μ. Δαμάσκου, *L'ordinateur au service de l'apprentissage du FLE.*

Τόμος 3, Μ. Δαμάσκου, *L'apport de l'ordinateur au développement de la compréhension et de la production.*

Τόμος 4, Μ. Δαμάσκου, *Les TIC. Outils pour optimiser l'acte didactique.*

Δ. Εκπόνηση αναλυτικών προγραμμάτων

1992. *Αναλυτικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας στο Γυμνάσιο.* Πρόεδρος της Επιτροπής εκπόνησης του αναλυτικού προγράμματος (αφ. υπουργικής απόφασης Γ2/1604/18-3-1992), Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

1998. *Αναλυτικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας σε ενηλίκους. Επίπεδο 1 και 2: Εισαγωγικό και βασικό.* Μέλος της συγγραφικής ομάδας. Συντονισμός: Σ. Παπαευθυμίου-Λύτρα. Διατμηματικό πρόγραμμα διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας, Φιλοσοφική Σχολή, ΕΚΠΑ.

Ε. Συγγραφή μεθόδων για τη διδασκαλία της Γαλλικής σε μαθητές του Γυμνασίου

1985-1990. *Allô France 1, 2, 3:* τρία βιβλία και τρία τετράδια του μαθητή, τρεις παιδαγωγικοί οδηγοί, τρεις συνοδευτικές κασέτες ήχου, Παρίσι, Larousse-Clé International (συλλογική εργασία).

1989. *Allô France. Cours de langue et de civilisation,* Φλωρεντία, Le Monnier-Larousse (συλλογική εργασία).

ΣΤ. Διεύθυνση παραγωγής τηλεοπτικού μαθησιακού υλικού

Μαθησιακό υλικό για τη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας από την εκπαιδευτική τηλεόραση του ΥΠΕΠΘ για τα σχολικά έτη 1983-1984, 1984-1985, 1985-1986 και 1986-1987.

Ζ. Βιβλιοκρισίες

2006. Ε. Μουτζούρη-Μανούσου & Α. Πρόσκολλη, *Τα μονοπάτια της μάθησης. Εφαρμογές στην εκπαιδευτική πράξη.* Αθήνα, Πατάκης, 2005, στο *Contact+* 33, 8-9.

Πρώτη ενότητα
Διδασκαλία ξένων γλωσσών-πολιτισμών

Α΄ Θεωρητικές προσεγγίσεις
και ζητήματα γλωσσικής πολιτικής

Κοινωνιογλωσσολογικά θεωρήματα και ζητήματα έρευνας για την εκπαίδευση των διδασκόντων τη γλώσσα

Γιώργος Ανδρουλάκης

Résumé

Les apports de la sociolinguistique à la didactique de la langue, particulièrement riches et variés, ont été reconnus relativement tôt par les communautés des didacticiens et des enseignants. Dans cet article, il s'agit de mettre en évidence les points d'ancrage et les relations entre la recherche sociolinguistique et la formation d'enseignants de langue. Un certain nombre des tendances actuelles de ladite formation commencent à refléter l'influence de la sociolinguistique, et il est grand temps que les méthodes et acquis de la recherche sociolinguistique fassent partie intégrante des programmes de formation des enseignants. La recherche en classe, notamment la recherche-action, et les enquêtes sur les attitudes des enseignants sont des domaines prometteurs à cet égard. Suivant une des doctrines de la sociolinguistique, il est important que la formation des enseignants soit différenciée dans la mesure du possible, et nous suggérons des raisons et des formes d'activités qui s'inscrivent dans la logique de cette variation. Enfin, la recherche sociolinguistique nous mène à la formulation d'une série de propositions dans la perspective d'une formation des enseignants de langue ouverte mais efficace, humaniste mais locale, novatrice mais (re)centrée sur l'apprenant/enseignant.

1. Σύγχρονες τάσεις στην εκπαίδευση διδασκόντων τη γλώσσα σε συνάρτηση με την κοινωνιογλωσσολογία

Με την οξυδέρκεια και τη συνθετική της δεινότητα, η Πόπη Καλλιαμπέτσου εισηγείται το 1995: «η εφαρμογή στην τάξη του πλαισίου της επικοινωνιακής προσέγγισης απαιτεί μια νέα αρχική εκπαίδευση [για τον “επικοινωνιαστή” και “επιπολιτιστή” διδάσκοντα γλωσσών και πολιτισμών], που προτείνω να βαπτιστεί “Εκπαίδευση στη Γλωσσολογία και στις Κοινωνικές Επιστήμες”». Η εκπαίδευση στη γλωσσολογία πρέπει να περιλαμβάνει τη γλωσσική γνώση, την πραξιγνωσία (savoir-faire) και την κοινωνιογλωσσική γνώση, ενώ η εκπαίδευση στις κοινωνικές επιστήμες έχει στόχο την κατάκτηση της κοινωνικοπολιτισμικής γνώσης (γνώσης του συστήματος) και της κοινωνικοπολιτισμικής πραξιγνωσίας (εφαρμογής του συστήματος στην καθημερινή πραγματικότητα). «Αυτή η “διπολική” εκπαίδευση, με τη στήριξη των επιστημών αναφο-

ράς», συνεχίζει η Καλλιαμπέτσου, «θα έπρεπε να περιέχει δύο τομείς αναγκαίους για τη διασφάλιση της ανάπτυξης και της κατάκτησης της γλωσσικής ικανότητας και της πολιτισμικής ικανότητας των διδασκόντων (συμπεριφορική ικανότητα)» (Calliabetou-Coraca 1995, 275, δική μας η μετάφραση).

Οι σκέψεις αυτές της Καλλιαμπέτσου έρχονται ως απόρροια της παραδοχής της αναγκαιότητας για την υιοθέτηση νέων, πολλαπλών ρόλων για τον διδάσκοντα και, αν αφορούν στους διδάσκοντες της δεύτερης/ξένης γλώσσας, μπορούν να δουν την ισχύ τους προεκτεταμένη και στους διδάσκοντες της πρώτης/μητρικής γλώσσας. Το διμερές αυτό σχήμα εμφανίζει ως ένα από τα κεντρικά χαρακτηριστικά του την αναβάθμιση της κοινωνιογλωσσολογίας στην εκπαίδευση των διδασκόντων τη γλώσσα.

Παραμελημένος για δεκαετίες στον ελλαδικό (και όχι μόνο) χώρο, ο ρόλος της σχετικά πρόσφατης αυτής επιστήμης, που κατέδειξε την ανομοιογένεια και την ποικιλία της γλώσσας, θέτοντας ως κύριο στόχο της «να εντοπίσει και στη συνέχεια να ερμηνεύσει την αντιστοιχία ανάμεσα στις γλωσσικές και τις κοινωνικές δομές» (Μήτσης 1996, 81), αναγνωρίζεται όλο και ευρύτερα στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση, όπως φαίνεται από την παρουσία κοινωνιογλωσσολογικών μαθημάτων στις διδασκαλικές και καθηγητικές σχολές των ΑΕΙ.

Αν έπρεπε να συνοψίσουμε τη συνεισφορά της κοινωνιογλωσσολογίας στη διδασκαλία της γλώσσας, αλλά και στην ευαισθητοποίηση των διδασκόντων για τη φύση του αντικειμένου διδασκαλίας τους, θα επιλέγαμε τα ακόλουθα σημεία:

- τους ίδιους τους λεγόμενους κοινωνιογλωσσικούς κανόνες, την κατάκτησή τους και τις συνέπειες της παραβίασής τους,
- τις διάφορες κοινωνικές ποικιλίες της γλώσσας, λ.χ. τα επίπεδα γλώσσας, τις κοινωνιολέκτους που χαρακτηρίζουν κοινωνικο-επαγγελματικές ομάδες (π.χ. την εφηβική αργκό), τις γεωγραφικές ποικιλίες (διαλέκτους και ιδιώματα) και τις ατομικές ιδιολέκτους, ποικιλίες αντιδιαστελλόμενες στην πρότυπη (και «ουδέτερη») γλώσσα,
- τις στάσεις των ομιλητών, των ομάδων και των κοινοτήτων απέναντι στις παραπάνω ποικιλίες της γλώσσας,
- τις διαδικασίες και τα κριτήρια με τα οποία επιλέγεται μια γλωσσική ποικιλία για τη διδασκαλία,
- τη διγλωσσία και τη διμορφία (diglossia),
- τα φαινόμενα του αποπολιτισμού και του επιπολιτισμού,
- το κοινωνικό περιβάλλον, ως παράγοντα γλωσσικής ποικιλότητας,

- την επιρροή των περιβαλλοντικών παραμέτρων στην εκμάθηση μιας γλώσσας,
- τη σημασία της περίπτωσης της επικοινωνίας για την κατανόηση του εκφερόμενου σε αυτή λόγου,
- την προτίμηση για τη χρήση αυθεντικού γραπτού γλωσσικού υλικού,
- τη σύνδεση της τάξης με τον έξω κόσμο και με αληθινά επικοινωνιακά συμβάντα.

Παρ' όλα αυτά, η ελληνική βιβλιογραφία σχετικά με τη σύνδεση της κοινωνιογλωσσολογίας και της διδακτικής της γλώσσας δεν είναι ακόμη αρκετά εκτεταμένη, αλλά θα λέγαμε πως, τηρουμένων των αναλογιών, η ίδια διαπίστωση ισχύει και για τον αγγλόφωνο και τον γαλλόφωνο εκδοτικό χώρο της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας και της διδακτικής της γλώσσας. Λιγότες οι φερώνυμες συλλογές που συσχετίζουν άμεσα την κοινωνιογλωσσολογία και τη διδασκαλία της γλώσσας (Wolfson 1989· MacKay & Hornberger 1996), το ίδιο και τα ειδικά αφιερώματα σε περιοδικά των επιστημονικών αυτών πεδίων. Η σχετική επιστημονική κινητικότητα εκφράζεται κυρίως σε συνέδρια (πρβλ. τα 'Symposia for language teacher educators' στο Πανεπιστήμιο του Εδιμβούργου κατά τη δεκαετία του 1990 ή τα συνέδρια των συλλόγων ACEDLE και ASDIFLE για τον γαλλόφωνο χώρο), αλλά παραμένει αρκετά διάσπαρτη και σποραδική.

Αν θέλαμε να προσεγγίσουμε κριτικά την επισκόπηση της παραπάνω σύντομα εκτεθείσας επιστημονικής δραστηριότητας και υπό το πρίσμα της προσωπικής μας εμπειρίας, θα συγκρατούσαμε τα εξής χαρακτηριστικά σημεία στην εκπαίδευση διδασκόντων τη γλώσσα, που συνιστούν, ταυτόχρονα, και ερεθίσματα για κοινωνιογλωσσολογικό ερευνητικό προσανατολισμό:

1) Η «αντίσταση» παραδοσιακών μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας της γλώσσας: πράγματι, στη σημερινή αποκαλούμενη *μετα-επικοινωνιακή* περίοδο στη διδακτική της γλώσσας, συντηρούνται διδακτικά περιβάλλοντα και υπάρχουν διδάσκοντες που δεν αποδέχονται ευρέως την επικοινωνιακή προσέγγιση ή άλλες σύγχρονες και διεπιστημονικές μεθόδους. Κι αυτό συμβαίνει, παρά την όλο και διευρυνόμενη, συστηματική εκπαίδευση και κατάρτιση των διδασκόντων στις νέες αυτές παιδαγωγικές αντιλήψεις, αλλά και παρά τις μεγάλες διακρατικές, κρατικές και ιδιωτικές επενδύσεις, ανθρώπινες και υλικές, προς αυτές τις κατευθύνσεις.

2) Οι, έστω διακηρυσσόμενες αν όχι και παντού υπαρκτές, αλλαγές στη διδασκαλία της γλώσσας συνοδεύτηκαν και από αλλαγές στην εκπαίδευση των διδασκόντων τη γλώσσα. Είναι λ.χ. ιδιαίτερα ενδιαφέρον, από κοινωνιολογία-

κή και κοινωνιογλωσσολογική άποψη, ότι νέες στρατηγικές κατάρτισης διδασκόντων γνωρίζουν άνθιση, όπως οι μη θεσμικές εκδηλώσεις συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης: για παράδειγμα οι λεγόμενες ομάδες αυτο-βοήθειας (self-help groups) στον αγγλόφωνο χώρο ή η εκπαιδευτική δράση των συλλόγων διδασκόντων σε πολλά μέρη του κόσμου (πρβλ. ότι συμβαίνει με τους συλλόγους καθηγητών γαλλικής γλώσσας στην Ελλάδα και τις πρωτοβουλίες κατάρτισης που έχουν αναλάβει και συστηματοποιούν).

3) Η διστακτικότητα που παρατηρείται στη χρήση νέων τεχνολογιών για την εκπαίδευση των διδασκόντων τη γλώσσα είναι ένα φαινόμενο που επίσης χρήζει ερευνητικής προσοχής. Ουσιαστικά απούσα στην Ελλάδα, παρά την ύπαρξη ενός θεσμού εκπαίδευσης από απόσταση όπως το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο με τα προγράμματα εκπαίδευσης καθηγητών γλωσσών που προσφέρει, η κατάρτιση διδασκόντων τη γλώσσα μέσω νέων τεχνολογιών και ιδίως του διαδικτύου δεν έχει κάνει τα αναμενόμενα γιγάντια βήματα ούτε σε άλλες χώρες.

4) Η έρευνα για τους τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν και εξελίσσονται διδακτικά οι διδάσκοντες τη γλώσσα, για την επαγγελματική τους ζωή και τα προβλήματά της, για τις γνωστικές και πρακτικές αλλαγές που βιώνουν, καθώς και για τους θεσμούς και τα συστήματα εκπαίδευσης, αλλά και η κατάθεση εμπειριών από σχετικές ενέργειες (πρβλ. Wright & Bolitho 2007), γνωρίζουν μεγάλη ακμή και έχουν βελτιώσει θεαματικά τη γνώση μας για το πώς οι δράσεις εκπαίδευσης διδασκόντων τη γλώσσα επηρεάζουν τα άτομα και τα συστήματα.

2. Η εκπαίδευση διδασκόντων τη γλώσσα ως κοινωνιογλωσσική πρακτική: ποικιλία και διαφοροποίηση

Όπως υπαινιχθήκαμε πιο πάνω, η κοινωνιογλωσσολογία πέτυχε να μεταφέρει την προσοχή από το εν πολλοίς αφηρημένο σύστημα της γλώσσας στα κοινωνικά περιβάλλοντα της πραγμάτωσής της, με την ποικιλία που τα χαρακτηρίζει. Τόσο οι διαδράσεις στις οποίες βασίζεται η διδασκαλία της γλώσσας, όσο και αυτές στις οποίες πρέπει να εδραστεί η εκπαίδευση των διδασκόντων τη γλώσσα είναι απαραίτητο να είναι τοποθετημένες διαδράσεις (πρβλ. την *didactique située* του Daniel Coste 2008), ενταγμένες δηλαδή και σε αναφορά με το συγκεκριμένο χωρο-χρονικό περιβάλλον.

Κεντρικό ρόλο στην εκπαίδευση των διδασκόντων καλείται να διαδραματίσει το κείμενο. Η διδασκαλία της γλώσσας μπορεί να είναι κειμενοκεντρική (Αρχάκης 2005, 106), χωρίς να παύσει να είναι επικοινωνιακή. Απαιτείται συ-

γκροτημένη διδασκαλία για τις λειτουργίες που επιτελούν οι συντελεστές του κειμένου – αναγνώστες, συγγραφείς, άλλοι συμμετέχοντες (Baynham 2002, 14) – για τη διαδικασία παραγωγής και ερμηνείας του κειμένου, για τους τύπους κειμένων και τη σχέση προφορικού και γραπτού λόγου. Κρίσιμη είναι επίσης για την εκπαίδευση των διδασκόντων τη γλώσσα η συνειδητοποίηση της ιδιαιτερότητας των Μέσων στα οποία προσφέρονται τα κείμενα, καθώς και η σχέση των γλωσσικών στοιχείων του κειμένου με τα μη γλωσσικά. Σε συνάφεια με όλα τα παραπάνω, η έννοια του γραμματισμού δεν μπορεί παρά να αποτελεί κομβικό σημείο της εκπαίδευσης των διδασκόντων τη γλώσσα, και όχι μόνο τη μητρική/πρώτη γλώσσα, και μάλιστα στην πολύπλευρη και πολυπαραγοντική σύλληψή του, ως οπτικού, τεχνολογικού, αναδυόμενου, πολιτισμικού γραμματισμού και τελικά πολυ-γραμματισμού (πρβλ. Χατζησαββίδης 2003).

Η κοινωνιογλωσσολογική οπτική στα γλωσσικά φαινόμενα και η εφαρμογή της στην εκπαίδευση διαμέσου της έννοιας του γραμματισμού απέφεραν την ανάδυση του επιστημονικού πεδίου της εκπαιδευτικής γλωσσολογίας. Ένα από τα κεντρικά αντικείμενα μελέτης του πεδίου είναι ό,τι ο Stubbs ονομάζει *ολιστική θεωρία μεταβάσεων* που εμπλέκονται στη διαδικασία απόκτησης γραμματισμού. Τέτοιες μεταβάσεις (Stubbs 1987, 23, αναφέρεται από τον Baynham 2002, 14) είναι:

- από το προφορικό στο γραπτό,
- από το καθημερινό στο επίσημο,
- από το αυθόρμητο στο προσχεδιασμένο,
- από το ιδιωτικό στο δημόσιο,
- από το μη πρότυπο στο πρότυπο,

και στην περίπτωση των δίγλωσσων ομιλητών:

- από την πρώτη (Γ1) στη δεύτερη (Γ2) γλώσσα.

Γίνεται αντιληπτό ότι το κοινωνιογλωσσολογικό πρίσμα στη διδακτική της γλώσσας καθιστά επιτακτική ανάγκη την ποικιλία και τη διαφοροποίηση στην εκπαίδευση των διδασκόντων τη γλώσσα. Όπως προτείνει ο Wallace (1991, 29-31), του οποίου τις παρατηρήσεις και την τυπολογία δανειζόμαστε και προσαρμόζουμε στη συνέχεια, μπορούν να οριστούν διάφορες τεχνικές διδασκαλίας και μάθησης για τους διδάσκοντες τη γλώσσα, οι οποίες θα πρέπει βέβαια να συσχετίζονται σαφώς και συνειδητά με διάφορους σκοπούς της διδασκαλίας και της μάθησης.

Είναι γεγονός ότι η διαφοροποίηση τεχνικών και τρόπων διδασκαλίας στην εκπαίδευση διδασκόντων τη γλώσσα παραμένει χαμηλή και μάλλον απο-

γοητευτική. Η *ex cathedra* διάλεξη εξακολουθεί να συνιστά την αδιαμφισβήτητη «παράδοση» και να κυριαρχεί ποσοτικά, ενώ καινοτομίες όπως οι ομαδικές συναντήσεις με ομαδικές δραστηριότητες αρχίζουν δειλά δειλά να κερδίζουν έδαφος, κυρίως χάρη σε πλαίσια μη συμβατικών μορφών τριτοβάθμιας και συνεχιζόμενης επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Υπάρχουν, ωστόσο, διάφοροι λόγοι για την εμπλοκή των εκπαιδευόμενων διδασκόντων τη γλώσσα σε μια ποικιλία τεχνικών διδασκαλίας και μάθησης (Wallace 1991, 29-30):

1) Τα μαθησιακά στυλ των εκπαιδευόμενων ποικίλλουν και αυτό θα πρέπει να επιφέρει διαφοροποίηση και στις στρατηγικές της διδασκαλίας.

2) Οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι είναι καλό να ενθαρρύνονται να πειραματίζονται με ποικίλες μαθησιακές στρατηγικές.

3) Για να μη γίνεται η διδασκαλία βαρετή: όπως στις περισσότερες πλευρές της ζωής, η ποικιλία προσθέτει ενδιαφέρον και βελτιώνει τα ερεθίσματα στη μαθησιακή διαδικασία.

4) Η ποικιλία κάνει τη διδασκαλία πιο ενδιαφέρουσα και για τον διδάσκοντα: υπερβολικά προβλέψιμες περιστάσεις διδασκαλίας οδηγούν σε μηχανική διδασκαλία.

5) Ο διδάσκων γνωρίζει καλύτερα τους εκπαιδευόμενους και γίνεται ικανότερος να τους αξιολογήσει σωστά, βλέποντάς τους να λειτουργούν σε ποικίλες μαθησιακές περιστάσεις.

6) Διαφορετικές μαθησιακές εμπειρίες είναι καταλληλότερες για διαφορετικούς μαθησιακούς σκοπούς.

Υπάρχει πληθώρα δυνατοτήτων για διαφοροποιημένη διδασκαλία και αφθονία διδακτικών και μαθησιακών τεχνικών και θα ήταν χρήσιμο να υιοθετηθούν κριτήρια για μια ευρεία κατηγοριοποίηση, ευρεία και ευέλικτη πάντως, τέτοιων δραστηριοτήτων. Ορισμένες προτάσεις του Wallace (1991, 30-31) σε αυτή την κατεύθυνση αξίζουν την προσοχή μας:

1) Πόση διάδραση υπάρχει μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου;

2) Πόσο ελέγχει την περίσταση ο εκπαιδευτής;

3) Πόσο ευνοείται η εξατομικευμένη μάθηση;

4) Πόσο εφαρμοσμένη (ή θεωρητική) είναι η μέθοδος;

5) Τι περιθώριο έκφρασης σκέψεων και συναισθημάτων υπάρχει;

6) Πώς είναι χωροταξικά οργανωμένη η τάξη;

7) Με ποια μέσα και με ποιους τρόπους υποστηρίζεται η διδασκαλία και σε ποιο βαθμό;

Είναι βέβαια ευνόητο ότι η σημασία καθενός ή όλων από τα παραπάνω

κριτήρια εξαρτάται από ένα άλλο κρίσιμο ζήτημα: ποιος είναι ο συγκεκριμένος σκοπός κάθε διδακτικής ενότητας;

Τις τεχνικές και τους τρόπους διδασκαλίας και μάθησης που μπορούν να εφαρμοστούν στην εκπαίδευση των διδασκόντων τη γλώσσα, με βάση τις αρχές της ποικιλίας και της διαφοροποίησης, μπορούμε να τις ομαδοποιήσουμε στις ακόλουθες επτά κατηγορίες:

1) *Διάλεξη*. Πρόκειται ασφαλώς για την πιο παραδοσιακή τεχνική που δεν στερείται ωστόσο και ορισμένων πλεονεκτημάτων: είναι οικονομική και ευέλικτη, αφού μπορεί να εξυπηρετήσει διάφορους διδακτικούς σκοπούς και να λάβει εναλλακτικές μορφές, πέρα από την τυπική διάλεξη, όπως η άτυπη διάλεξη (με ενθάρρυνση των αντιδράσεων από το ακροατήριο), η διακεκομμένη διάλεξη κ.ά.

2) *Δράση σε ομάδες*. Διαδραστικό «αντίβαρο» της διάλεξης, η δράση σε ομάδες εμφανίζει τα κύρια πλεονεκτήματα της ποικιλίας, της ενεργού συμμετοχής όλων των εκπαιδευομένων και της εκτεταμένης, συστηματικής ανατροφοδότησης. Πολλές από τις πιο σύγχρονες τεχνικές διδασκαλίας εντάσσονται σε αυτό τον τύπο διδασκαλίας και μάθησης: σεμινάρια και ομαδικές συμβουλευτικές συναντήσεις, διομαδικές δραστηριότητες, δραστηριότητες χιονοστιβάδας, καταγισμού ιδεών, ορισμένου χρόνου (buzz groups) κ.ά.

3) *Προσομοίωση-μικροδιδασκαλία*. Οι δραστηριότητες της κατηγορίας αυτής μπορούν ασφαλώς να ενταχθούν στην προηγούμενη, της δράσης σε ομάδες. Προτιμάμε όμως να τις διαχωρίσουμε, γιατί χαρακτηρίζονται από τον ειδικό και συγκεκριμένο σκοπό τους, να αποτελέσουν, δηλαδή, «μικρογραφία» της πραγματικότητας και μάλιστα της επαγγελματικής, διδακτικής πραγματικότητας των εκπαιδευομένων (κυρίως η μικροδιδασκαλία και η προσομοίωση, λιγότερο το παιχνίδι ρόλων που επίσης μπορεί να περιληφθεί σε αυτή την κατηγορία).

4) *Μάθηση με βάση το έργο (task-based learning)*. Και αυτού του είδους οι τεχνικές μπορούν να ενταχθούν στην κατηγορία (2) πιο πάνω, ωστόσο εδώ η έμφαση είναι στο έργο που πρέπει να επιτελεστεί. Επιμέρους τεχνικές στην κατηγορία αυτή είναι οι εργομηγύρεις (workshops) και οι πρακτικές διδακτικές ενότητες, καθώς και η δράση γύρω από ένα σχέδιο (project), όπου άτομα ή ομάδες δρουν και συλλογικά αλλά και ανεξάρτητα, σε ένα βαθμό.

5) *Ομάδες αυτο-βοήθειας*. Πρόκειται για ομάδες εκπαιδευομένων που συνεννοούνται και συνεργάζονται για να αλληλοβοηθηθούν, πέρα από την επίσημη εκπαιδευτική καθοδήγηση ή το εκπαιδευτικό σύστημα.

6) *Ανοικτή και εξ αποστάσεως μάθηση*. Σύστημα στο οποίο οι εκπαιδευό-

μενοι μπορούν να έχουν πρόσβαση σε εκπαιδευτικό υλικό, σε χρόνο και σε χώρο που τους είναι βολικοί. Το εν λόγω εκπαιδευτικό υλικό μπορεί να είναι συμβατικό, αλλά είναι συνήθως δημιουργημένο με βάση ειδικές αρχές για την εκπαίδευση από απόσταση. Μπορεί, επίσης, να είναι έντυπο ή εναλλακτικό (οπτικοακουστικό, νέων τεχνολογιών). Οι εκπαιδευόμενοι ακολουθούν ένα πρόγραμμα σπουδών και έρχονται σε επαφή μεταξύ τους ή με τους διδάσκοντες μέσω αλληλογραφίας, διαδικτύου, αλλά και σε σχετικά αραιές διά ζώσης συναντήσεις.

7) *Μάθηση μέσω υπολογιστών*. Μέθοδος μάθησης που εμπλέκει τη χρήση ειδικά σχεδιασμένου υλικού πληροφορικής και οδηγεί τον εκπαιδευόμενο σε όλα τα βήματα προς την υλοποίηση των μαθησιακών του στόχων.

3. Η μικρο-κοινωνιογλωσσολογική έρευνα ως απαραίτητο μέσο της εκπαίδευσης των διδασκόντων τη γλώσσα

Πέρα και πάνω από οποιαδήποτε θεωρία διδακτικής της γλώσσας, πέρα και πάνω από τη χρήση οποιασδήποτε τεχνικής διδασκαλίας, όσο σύγχρονη, επεξεργασμένη και βιωματική κι αν είναι αυτή, οι διδάσκοντες τη γλώσσα βελτιώνονται σε ένα σημαντικό βαθμό και αποκτούν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση μέσω της κατανόησης του τι συμβαίνει στις ομάδες-τάξεις όπου καλούνται να διδάξουν. Οι εμπειρίες από τις τάξεις μπορούν και πρέπει να αποτελέσουν βατήρα προβληματισμού και κριτικής περισυλλογής, με την προϋπόθεση ότι οι διδάσκοντες έχουν τη δυνατότητα και την ικανότητα να εμβαθύνουν στα διδακτικά/μαθησιακά συμβάντα, να αποτιμήσουν τις αντιδράσεις και τις στάσεις απέναντι σε αυτά και να συλλέξουν όσο το δυνατόν πληρέστερες πληροφορίες για τα τεκταινόμενα στην ομάδα-τάξη. Μόνο στη βάση της πλατιάς και βαθιάς γνώσης και της συνειδητοποίησης των παραγόντων που επηρεάζουν τα διδακτικά και μαθησιακά συμβάντα, οι διδάσκοντες θα είναι σε θέση να οικοδομήσουν τις δικές τους επιλογές και τις στρατηγικές παρέμβασης που θα βελτιστοποιήσουν τη διδακτική διαδικασία και θα αποφέρουν τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα.

Χρησιμοποιώντας εργαλεία έρευνας που προέρχονται από την κοινωνιογλωσσολογία, και μάλιστα τη μικρο-κοινωνιογλωσσολογία (πρβλ. τις παρατηρήσεις του Coulmas 1997, 2-3), η εκπαίδευση των διδασκόντων τη γλώσσα οφείλει να ενσωματώσει θεμελιώδη ευρήματα και εναύσματα για προβληματισμό, αφενός από ό,τι συμβαίνει στη τάξη κατά το γλωσσικό μάθημα, αφετέρου από τις στάσεις και τις αντιλήψεις των διδασκόντων τη γλώσσα.

3.1. Προσεγγίσεις της έρευνας μέσα στην τάξη

Ακολουθώντας μια τυπολογία που προτείνουν οι Richards & Lockhart (1996, 6), διακρίνουμε έξι ευρείες τεχνικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην τάξη από τον διδάσκοντα τη γλώσσα, ώστε να φτάσει σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο συνειδητοποίησης των μαθησιακών και διδακτικών διαδικασιών και να αναπτύξει αντίστοιχες στρατηγικές βελτίωσης, ανάλογα με τις ανάγκες του διδακτικού περιβάλλοντος στο οποίο εντάσσεται.

1) *Ημερολόγια διδασκαλίας*. Πρόκειται για γραπτές ή ηχογραφημένες/μαγνητοσκοπημένες καταγραφές διδακτικών εμπειριών. Το ημερολόγιο δεν ακολουθεί γενικά μια αυστηρή και προαποφασισμένη δομή, αλλά είναι η βιωματική αντίδραση ενός διδάσκοντα ή εκπαιδευόμενου διδάσκοντα σε διδακτικά συμβάντα. Η τήρηση ημερολογίου μπορεί να χρησιμεύσει για ετεροχρονισμένη περισυλλογή και προβληματισμό πάνω σε συμβάντα και ιδέες, ενώ και η ίδια η διαδικασία της τήρησής του προκαλεί σκέψεις και οδηγεί σε ανακαλύψεις σχετικά με τη διδασκαλία. Τα θέματα που είναι δυνατό να προσεγγίζονται σε ένα ημερολόγιο αφορούν στη διδασκαλία (στόχοι, τεχνικές, διαχείριση, αποτελέσματα κ.ο.κ.), στους μαθητές (συμμετοχή, ενδιαφέρον, αντιδράσεις κ.ο.κ.), αλλά και στον ίδιο τον διδάσκοντα (ισχυρά και αδύναμα σημεία, εξέλιξη, ικανοποιήσεις και απογοητεύσεις κ.ο.κ.).

2) *Αναφορές μαθημάτων*. Γραπτές καταγραφές μαθημάτων που περιγράφουν τα κύρια στοιχεία τους. Πρόκειται συνήθως για ένα δομημένο ευρετήριο ή για κατάλογο που επιτρέπει στον διδάσκοντα να περιγράψει τα κύρια στοιχεία ενός μαθήματος και να καταγράψει τις παρατηρήσεις του πάνω σε αυτά. Σκοπός της αναφοράς είναι να προσφέρει στον διδάσκοντα μια γρήγορη και απλή διαδικασία ώστε να έχει εποπτεία του τι συνέβη σε ένα μάθημα, για το πόσος χρόνος αναλώθηκε στα διάφορα μέρη του και πόσο αποτελεσματικό ήταν το μάθημα. Ενώ το σχέδιο μαθήματος περιγράφει όσα ο διδάσκων προτίθεται να κάνει σε ένα μάθημα και πριν από το μάθημα, η αναφορά μαθήματος περιγράφει τι πραγματικά συνέβη στο μάθημα από την οπτική γωνία του διδάσκοντα, με έμφαση βέβαια στους στόχους, στο περιεχόμενο και στα αποτελέσματα του μαθήματος.

3) *Έρευνες με ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις*. Ορισμένες πλευρές της διδασκαλίας και της μάθησης μπορούν να διερευνηθούν μέσω μικρο-κοινωνιογλωσσολογικής έρευνας στην τάξη, κυρίως με ερωτηματολόγια (και με συνήθως ποσοτική στόχευση) αλλά και με άτυπες, σύντομες συνεντεύξεις (με συνήθως ποιοτική ερευνητική στόχευση). Έχουμε να κάνουμε με κλασικά ερ-

γαλεία της κοινωνιογλωσσολογικής έρευνας, αλλά και, για τους διδάσκοντες τη γλώσσα, για χρήσιμα μέσα συλλογής πληροφοριών για βιωματικές και βουλητικές διαστάσεις της διδασκαλίας και της μάθησης, όπως οι στάσεις, οι απόψεις, οι προτιμήσεις και τα κίνητρα των μαθητών. Κύριο πλεονέκτημα αυτών των μικρο-ερευνών είναι η συλλογή σημαντικής ποσότητας πληροφοριών σε σχετικά μικρό χρόνο και με συγκριτικά μικρή δαπάνη σε υλικά και σε ανθρώπινη προσπάθεια.

4) *Μαγνητοσκοπήσεις και ηχογραφήσεις*. Σαφώς πιο δύσκολες να πραγματοποιηθούν, οι καταγραφές ολόκληρων ή τμημάτων μαθημάτων μέσω μαγνητοσκοπήσης ή ηχογράφησης διαθέτουν το πλεονέκτημα να προσφέρουν μια σφαιρική εικόνα ενός μαθήματος, σε αντίθεση με τις τρεις τεχνικές που παρουσιάστηκαν πιο πάνω και οι οποίες παρέχουν υποκειμενικές εντυπώσεις για τη διδασκαλία ή ερμηνείες και γνώμες γύρω από τα γεγονότα. Οι μαγνητοσκοπήσεις ή ηχογραφήσεις είναι «καθρέφτες» της διδασκαλίας και όλου του μαθήματος και μπορούν να χρησιμεύσουν στον διδάσκοντα άμεσα ή μεσοπρόθεσμα, μέσω πολλαπλών αναγνώσεών τους, ενώ προσφέρουν και τη δυνατότητα διαφοροποιημένης εστίασης (στον διδάσκοντα ή σε μια ομάδα μαθητών). Από την άλλη, η παρουσία των μηχανημάτων μπορεί να αποδιοργανώσει κατά διαστήματα το μάθημα, ενώ και η αξιοποίηση των προϊόντων της καταγραφής είναι γενικά χρονοβόρα.

5) *Παρατήρηση*. Για να παρατηρηθούν διάφορες πλευρές της διδασκαλίας, η επίσκεψη σε μια τάξη μπορεί να αποδειχθεί ένας αποτελεσματικός τρόπος για τη συλλογή πολύτιμων πληροφοριών γύρω από τη διδασκαλία και τη μάθηση. Η παρουσία ενός εξωτερικού παρατηρητή σε μια τάξη γλώσσας παραμένει, ωστόσο, ένα λεπτό ζήτημα, αφού δεν είναι εύκολο, για να κάνουμε κι ένα λογοπαίγνιο, για τον παρατηρητή να περάσει απαρατήρητος. Ισχύει γενικά ο κανόνας ότι ο παρατηρητής θα πρέπει να προσπαθεί να συμμετέχει στα δρώμενα της τάξης το λιγότερο δυνατό, αλλά και πάλι το *παράδοξο του παρατηρητή* του Labov βρίσκει κι εδώ την εφαρμογή του, τηρουμένων των αναλογιών. Οι παραπάνω επιφυλάξεις δεν αναιρούν, πάντως, τη χρησιμότητα της εμπειρίας της παρατήρησης, τόσο για τον παρατηρητή όσο και για τον παρατηρούμενο διδάσκοντα τη γλώσσα ή εκπαιδευόμενο διδάσκοντα.

6) *Έρευνα-δράση*. Σε γενικές γραμμές, η έρευνα-δράση υλοποιείται με ερευνητικά σχέδια μικρής κλίμακας στην ίδια την τάξη όπου διδάσκει ένας εκπαιδευόμενος ή διδάσκων τη γλώσσα. Θεωρείται σήμερα βασικός τρόπος αντίληψης, κατανόησης και ερμηνείας όσων συμβαίνουν στην τάξη, αλλά και θεμέλιο για τον σχεδιασμό ή ανασχεδιασμό της διδασκαλίας και για τον προ-

γραμματισμό της εισαγωγής αλλαγών στο μάθημα. Η έρευνα-δράση, ειδικά στην ερμηνευτική εκδοχή της, είναι μια σύνθετη και απαιτητική διαδικασία έρευνας και βελτίωσης της διδασκαλίας και πρέπει να σχεδιάζεται με ιδιαίτερη μεθοδικότητα και προσοχή. «Θεμελιώδης στόχος της είναι η βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής και όχι η παραγωγή γνώσης» (Elliott 1991, 49). Σημαντικά στάδια για την πραγματοποίηση της έρευνας-δράσης είναι, ενδεικτικά: η επιλογή ενός πρόσφορου θέματος (π.χ. η διερεύνηση της ανταπόκρισης μιας ομάδας/τάξης σε μια συγκεκριμένη διδακτική στρατηγική), η χρήση των κατάλληλων μέσων παρατήρησης, η ανάλυση των συλλεχθεισών πληροφοριών, η ανάπτυξη της δράσης ώστε να δοκιμαστεί η αλλαγή στην τάξη, η καταγραφή των αποτελεσμάτων της δράσης και η ανατροφοδότηση, ώστε να οργανωθούν οι μεταβολές στον σχεδιασμό του μαθήματος.

Πάντως, διαπιστώνεται συχνά ότι αρκετοί από τους διδάσκοντες τη γλώσσα και τους εκπαιδευόμενους, μελλοντικούς επαγγελματίες του γλωσσικού μαθήματος, είναι επιφυλακτικοί στην πραγματοποίηση των περισσότερων από τους παραπάνω έξι τύπους έρευνας στην τάξη (πρβλ. Williams & Cole 2003, 11-12). Τα ημερολόγια διδασκαλίας και οι αναφορές μαθημάτων αντιμετωπίζονται συχνά ως περιττές, γραφειοκρατικές διαδικασίες αμφίβολης σκοπιμότητας, οι έρευνες με ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις δεν χαρακτηρίζονται από την άμεση χρησιμότητά τους, έστω κι αν είναι προσεκτικά σχεδιασμένες και στοχευμένες, οι μαγνητοφωνήσεις και η παρατήρηση εμφανίζουν μεγάλες τεχνικές δυσκολίες και, παράλληλα, βάζουν πολλούς διδάσκοντες σε άβολη θέση, ενώ η έρευνα-δράση προϋποθέτει μια σειρά από ευνοϊκούς παράγοντες για να έχει επαρκή αποτελέσματα και, κυρίως, τη θετική διάθεση των εμπλεκόμενων διδασκόντων, της εκπαιδευτικής διοίκησης και του συνόλου της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Παρά τις επιφυλάξεις, όμως, τις πρακτικές δυσχέρειες και τον εφησυχασμό που χαρακτηρίζει ορισμένους συντελεστές του εκπαιδευτικού οικοδομήματος – ο οποίος τείνει να λάβει διαστάσεις κοινωνικής επιδημίας –, η έρευνα στην τάξη πρέπει να γίνει αποδεκτή από τους (μελλοντικούς) διδάσκοντες τη γλώσσα ως αναγκαία διαδικασία συνειδητοποίησης και εξέλιξης. Είναι, ωστόσο, κρίσιμο να καταρτιστούν οι διδάσκοντες στη διαδικασία και τη μεθοδολογία αυτών των τύπων έρευνας και να αντιληφθούν, κυρίως μέσω συμμετοχικών παραδειγμάτων, ότι είναι πραγματοποιήσιμοι, ενδιαφέροντες και χειροπιαστά χρήσιμοι.

3.2. Η απαίτηση έρευνας για τις στάσεις και απόψεις των διδασκόντων τη γλώσσα

Όσο κι αν προοδεύσει η διδακτική της γλώσσας, η ανάπτυξη υλικού για υπολογιστές, η επιστήμη του σχεδιασμού προγραμμάτων και εγχειριδίων, οι διδάσκοντες τη γλώσσα είναι και θα συνεχίσουν να είναι ένας σημαντικότερος κρίκος στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης της γλώσσας. Θα εξακολουθήσουν να κάνουν τις επιλογές για καίριες πλευρές του μαθήματος της γλώσσας, όπως οι δραστηριότητες, η παρουσίαση νέων στοιχείων γλώσσας και πολιτισμού, η καθοδήγηση και εποπτεία της πορείας μάθησης, η ανατροφοδότηση, η αναθεώρηση και η εκ νέου διδασκαλία, όποτε αυτές είναι απαραίτητες.

Κατά συνέπεια, είναι κρίσιμο για την ποιότητα της γλωσσικής διδασκαλίας να γίνουν ορατές, προσιτές και κατανοητές οι αντιλήψεις των διδασκόντων για ζητήματα όπως τα παραπάνω. Οι στάσεις, απόψεις, γνώμες, αντιλήψεις και προτιμήσεις των διδασκόντων μπορεί συχνά να είναι αστήρικτες και να απηχούν ανακριβείς θέσεις, ωστόσο δεν είναι χωρίς επιπτώσεις. Αντίθετα, καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό τις επιλογές και τις δράσεις τους μέσα στην τάξη. Οι στάσεις έχουν μια γνωστική, μια βιωματική και μια προθετική συνιστώσα, με την τελευταία να είναι η προδιάθεση, η τάση να δράσει ένα πρόσωπο με ένα συγκεκριμένο τρόπο (Ανδρουλάκης 2008, 30), έστω κι αν υπάρχει ενίοτε ασυνέχεια μεταξύ στάσεων και πράξεων που, θεωρητικά, συνδέονται με αυτές τις στάσεις (Edwards 1995, 97). Το ίδιο επισημαίνει και η Κακριδή-Φερράρι (2006):

δεν είναι δυνατόν να προβλεφθεί με ακρίβεια η συμπεριφορά που θα προκύψει από κάποια συγκεκριμένη στάση ούτε, αντίστροφα, από κάποια συγκεκριμένη συμπεριφορά να συναχθεί η πραγματική στάση που κρύβεται από πίσω [διότι] οι παράγοντες που μεσολαβούν ανάμεσα στις βαθύτερες στάσεις και στην εξωτερική συμπεριφορά είναι πολλοί και διαφορετικού χαρακτήρα ο καθένας: για παράδειγμα, η επιθυμία ή όχι συμμόρφωσης προς ευρύτερα αποδεκτές απόψεις, η άγνοια, ο χρόνος που κυλά, συνειδητές ή ασυνειδητές προσωπικές επιλογές κ.λπ.

Σε ό,τι έχει να κάνει με τον σχηματισμό τους,

οι στάσεις φαίνεται να σχηματίζονται σε μικρή ηλικία, μια και αποτελούν μέρος της κοινωνικοποίησης του ατόμου, της εκμάθησης δηλαδή των κοινωνικά αποδεκτών απόψεων και συμπεριφορών που χαρακτηρίζουν την ομάδα του. Οι ατομικοί και συλλογικοί παράγοντες κοινωνικοποίησης (γονείς, παρέα, σχολείο, ΜΜΕ) παίζουν συνεπώς καθοριστικό ρόλο στη δημιουργία ή την

αναπαραγωγή των στάσεων» (Κακριδή-Φερράρι 2006).

Ειδικά, τώρα, για τις στάσεις των διδασκόντων τη γλώσσα, κι αυτές φυσικά διαμορφώνονται με το πέρασμα του χρόνου και μπορεί να είναι υποκειμενικές ή και με στοιχεία κάποιας αντικειμενικότητας, που προκύπτουν από την εμπειρία. Η έρευνα που έχει πραγματοποιηθεί με αντικείμενο τις στάσεις των διδασκόντων τη γλώσσα δείχνει πως εκπορεύονται από διάφορες πηγές, τις οποίες οι Kindsvatter, Willen και Ishler (1988, αναφέρεται από τους Richards & Lockhart 1991, 30) κατατάσσουν στις εξής έξι κατηγορίες:

1) Οι δικές τους εμπειρίες από τα γλωσσικά μαθήματα που έχουν παρακολουθήσει (ή και συνεχίζουν να παρακολουθούν) ως διδασκόμενοι.

2) Η εμπειρία τους ως διδασκόντων τη γλώσσα, κυρίως σχετικά με τις μεθόδους, τεχνικές και στρατηγικές που θεωρούν πιο αποτελεσματικές.

3) Οι καθιερωμένες διδακτικές πρακτικές, οι συνήθειες δηλαδή διδασκαλίας που συγκεντρώνουν γενική αναγνώριση και αποδοχή σε εθνικό, τοπικό ή κοινωνικό-επαγγελματικό επίπεδο.

4) Παράγοντες της προσωπικότητας των διδασκόντων (λ.χ. εξωστρεφείς ή εσωστρεφείς, συγκεντρωτικοί ή αποκεντρωτικοί στην κατανομή αρμοδιοτήτων κ.ο.κ.).

5) Αρχές για τη διδασκαλία που στηρίζονται στη θεωρία ή την έρευνα της διδακτικής της γλώσσας ή άλλων επιστημών αναφοράς και τις οποίες οι διδάσκοντες επιδιώκουν να εφαρμόσουν στην τάξη.

6) Αρχές για τη διδασκαλία που προέρχονται από μια προσέγγιση ή μέθοδο και τις οποίες οι διδάσκοντες επιδιώκουν να εφαρμόσουν στην τάξη, πιστεύοντας στην αποτελεσματικότητά τους.

Οι τομείς στους οποίους έχει σημασία να διερευνηθούν οι στάσεις των διδασκόντων τη γλώσσα είναι, κυρίως, οι ακόλουθοι έξι:

1) Στάσεις των διδασκόντων για τη γλώσσα την οποία διδάσκουν: για το καθεστώς της, για τον βαθμό δυσκολίας της, για την εσωτερική ποικιλία της (κοινωνική και γεωγραφική), για τους κανόνες ορθής χρήσης της, για τα πιθανά ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της.

2) Στάσεις των διδασκόντων μια συγκεκριμένη γλώσσα για τις άλλες γλώσσες και τους πολιτισμούς που είτε την «συναγωνίζονται» ως αντικείμενο διδασκαλίας είτε συνυπάρχουν στις τάξεις στις οποίες διδάσκουν, χωρίς να αποτελούν αντικείμενο διδασκαλίας (π.χ. οι γλώσσες των μεταναστών).

3) Στάσεις των διδασκόντων για τη μάθηση και ειδικά για τη μάθηση της γλώσσας: πώς εννοούν τη μάθηση, ποιους τρόπους ή τεχνικές θεωρούν καταλληλότερους για τη μάθηση της γλώσσας, ποια μαθησιακά στυλ ή μαθησιακές

στρατηγικές θεωρούν τις πιο επιτυχημένες, ποιους ρόλους για τους μαθητές και ποιες διδακτικές διαδικασίες ευνοούν μέσα στην τάξη τους.

4) Στάσεις των διδασκόντων για τη διδασκαλία: για τον ρόλο του διδάσκοντα τη γλώσσα και για τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που πρέπει να διαθέτει, για τις μεθόδους και τεχνικές που είναι χρήσιμο να μετέχεται στην τάξη, για τα διδακτικά μέσα και εργαλεία που είναι καλό να χρησιμοποιεί, για το ποια διδασκαλία θεωρεί αποτελεσματική, για το πώς πρέπει να διαχειρίζεται την τάξη.

5) Στάσεις των διδασκόντων για το πρόγραμμα σπουδών και για τα εν χρήσει εγχειρίδια: για τον ρόλο του προγράμματος σπουδών και των εγχειριδίων στη μαθησιακή διαδικασία, για το ποια στοιχεία τους είναι τα πιο σημαντικά, για το πώς επιλέγουν τι ακριβώς θα διδάξουν και για το κατά πόσο το προσαρμόζουν στις ανάγκες των μαθητών τους, για το πώς πρέπει να γίνεται η αξιολόγηση των μαθητών, για το ποιες αλλαγές είναι ανάγκη να σημειωθούν στη διδασκαλία της γλώσσας.

6) Στάσεις των διδασκόντων για τη διδασκαλία της γλώσσας ως επάγγελμα: για το κύρος που διαθέτει και για την αναγνώριση και ικανοποίηση που τους προσφέρει το επάγγελμά τους, για το ποιες αλλαγές πρέπει να γίνουν σε αυτό, για το ποια εκπαίδευση πρέπει να δέχονται οι διδάσκοντες, για το ποια πρέπει να είναι η επαγγελματική και κοινωνική εξέλιξή τους, για το αν, πώς και πότε πρέπει να αξιολογούνται.

4. Προτάσεις για την εκπαίδευση των διδασκόντων τη γλώσσα από την οπτική γωνία της κοινωνιογλωσσολογίας

Σύμφωνα με όσα εκθέσαμε παραπάνω αναφορικά με τη σχέση της κοινωνιογλωσσολογίας, και ειδικά της μικρο-κοινωνιογλωσσολογικής έρευνας, με τη διδακτική της γλώσσας και την εκπαίδευση των διδασκόντων τη γλώσσα, θα μπορούσαμε να καταλήξουμε σε μια σειρά προτάσεων για κατευθύνσεις που μπορεί να ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός που έχει αποδέκτες τους διδάσκοντες τη γλώσσα. Ας δούμε τα ακόλουθα δέκα σημεία:

1) Η ουσία της εκπαίδευσης διδασκόντων τη γλώσσα, τόσο υπό το πρίσμα της κοινωνιογλωσσολογίας, αλλά και υπό αυτό της γενικότερης γλωσσολογικής θεωρίας, έγκειται στην ανάπτυξη της ευαισθητοποίησης και της επίγνωσης (πρβλ. Gebhard & Oprandy 1999) για τη λειτουργία της γλωσσικής (και εξωγλωσσικής) επικοινωνίας, με ταυτόχρονη επίκληση μιας θεωρητικοποίησης και παραδειγμάτων κατάλληλων για την ανάπτυξη της λεγόμενης *στρατηγικής* ικανότητας. Για να συμβεί αυτό, βέβαια, είναι στοιχειώδεις αλλά και

αναγκαίο να διαμορφώσουν οι διδάσκοντες ένα ανοιχτό πνεύμα και να υιοθετήσουν στάσεις περιέργειας και ξενοφιλίας, τόσο απέναντι στους φυσικούς ομιλητές της γλώσσας που διδάσκουν, όσο και απέναντι στους ομιλητές γλωσσών που δεν διδάσκουν ή μαθαίνουν, αλλά υπάρχουν στο κοινωνικό τους περιβάλλον. Στην πράξη, αυτή η λογική ανοίγματος μπορεί να υπηρετείται, μεταξύ άλλων, από τη συμμετοχή των διδασκόντων σε προγράμματα ανταλλαγών με σχολεία άλλων χωρών ή/και από την επαφή με μειονοτικές κοινότητες και την ευαισθητοποίηση στα ζητήματα που τις απασχολούν.

2) Οι υπεύθυνοι για τη λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων, τα στελέχη της εκπαίδευσης σε διάφορα επίπεδα, αλλά και οι διδάσκοντες τη γλώσσα φαίνονται, συχνά, να μην έχουν επίγνωση των ζητημάτων που προκαλούν οι πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές στις τάξεις, ούτε γνώση για το υπόβαθρο, τον τρόπο ζωής και τα προβλήματα των παιδιών που προέρχονται από άλλες γλωσσικές κοινότητες. Η εκπαίδευση των διδασκόντων τη γλώσσα θα πρέπει να θέσει, μεταξύ των κεντρικών στόχων της, την ανάπτυξη αυτής της πολυπολιτισμικής επίγνωσης και ευαισθητοποίησης.

3) Καθώς φαίνεται από έρευνες ότι οι μαθητές έχουν αρκετά εθνοκεντρικές στάσεις και αντιλήψεις, είναι κρίσιμο για την ειρήνη και τη δημοκρατία να καταστούν οι διδάσκοντες τη γλώσσα ικανοί να βοηθούν τους μαθητές στην κατανόηση άλλων κοινοτήτων. Είναι πολύ σημαντικό να εκπαιδευτούν οι διδάσκοντες τη γλώσσα στην έρευνα και ανάλυση των στάσεων των μαθητών, και στην ανάπτυξη μεθόδων και στρατηγικών που θα οδηγούν στην αλληλεγγύη και την αλληλοκατανόηση.

4) Από τη στιγμή που η γλώσσα είναι κατεξοχήν φορέας πολιτισμού και αντιλήψεων για τους πολιτισμούς, θα πρέπει οι διδάσκοντες τη γλώσσα να εκπαιδευτούν στη διαχείριση κρίσεων που οφείλονται σε πολιτισμικές διαφορές. Παράλληλα, θα πρέπει να αναπτύξουν στρατηγικές και μεθόδους για την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη διαχείριση και υπέρβαση κάθε τριβής και διαμάχης που μπορεί να προκύπτει στην τάξη και γύρω από αυτή.

5) Οι διδάσκοντες τη γλώσσα θα πρέπει να είναι σκαπανείς στον αγώνα για την αντιμετώπιση του ρατσισμού και της ξενοφοβίας. Ένα χαρακτηριστικό των αλλοφοβών ιδεών και συμπεριφορών είναι η τάση να υιοθετηθούν απλοϊκές απαντήσεις σε πολύπλοκα προβλήματα (Gagliardi 1995, 5). Είναι καίρια πρόκληση για τους διδάσκοντες τη γλώσσα, μέσα από την εκπαίδευσή τους στις κοινωνικές επιστήμες που αναφέρθηκε στο κεφάλαιο (1), να αναπτύξουν την ικανότητα ερμηνείας σύνθετων συστημάτων, δικτύων και αιτιακών σχέσεων, αλλά και την ικανότητα να οδηγούν τους μαθητές στην κατεύ-

θυση της πολυγλωσσικής και πολυπολιτισμικής κατανόησης.

6) Μια κεντρική απόρροια της κοινωνιογλωσσολογικής έρευνας γύρω από τον διδάσκοντα τη γλώσσα είναι η διαπίστωση του μεγάλου βαθμού στον οποίο οι στάσεις των διδασκόντων, τόσο για το διδακτικό τους αντικείμενο και για τους μαθητές τους, όσο και για την κοινωνική και επαγγελματική θέση τους επηρεάζουν τη διδακτική πρακτική τους. Είναι καιρός να εστιάσει η εκπαίδευση των διδασκόντων την προσοχή της στον ίδιο τον διδάσκοντα τη γλώσσα, και όχι πια στο περιεχόμενο, όπως το εισηγήθηκαν οι Freeman και Johnson (1998).

7) Είναι προφανές ότι οι αλλαγές που συντελούνται στην εκπαίδευση, συχνά ως απόηχος, έστω και μακρινός, των αλλαγών στην κοινωνία, μεταβάλλουν τις αντιλήψεις και τις πρακτικές των διδασκόντων τη γλώσσα. Για παράδειγμα, φάνηκε τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα ότι οι κοινότητες των εκπαιδευτικών δεν ήταν έτοιμες για τις ριζικές αλλαγές που συντελέστηκαν (και ήταν απαραίτητο να συντελεστούν) στα αναλυτικά προγράμματα, ειδικά σε αυτά της μητρικής γλώσσας και των ξένων γλωσσών. Η εκπαίδευση των διδασκόντων οφείλει να τους προετοιμάσει για τον δυναμικό χαρακτήρα των εκπαιδευτικών θεσμών και επίσημων κειμένων, αλλά και για την αποτίμηση και απορρόφηση των αλλαγών που θα συναντήσουν στη σταδιοδρομία τους.

8) Παντελώς απύσες από την τωρινή εκπαίδευση διδασκόντων τη γλώσσα στην Ελλάδα, οι πρακτικές και ίσως «πεζές» διαστάσεις είναι καθοριστικές για τη διαμόρφωση αποτελεσματικών δασκάλων: πόσο και πώς επηρεάζουν τη διδασκαλία και την εκπαίδευση των διδασκόντων τα ζητήματα που σχετίζονται με τους πόρους (στην ευρεία έννοια της λέξης); πώς θα πρέπει λ.χ. να προσαρμοστεί η εκπαίδευση των διδασκόντων σε κοινωνικά περιβάλλοντα όπου οι διδάσκοντες έχουν χαμηλό κύρος, είναι πενιχρά αμειβόμενοι, έχουν ανεπαρκή πρόσβαση σε διδακτικά υλικά και, παρ'όλα αυτά, βρίσκονται υπό πίεση για αποτελεσματικότητα και για υιοθέτηση αλλαγών;

9) Μπορεί μεν οι αλλαγές για τις οποίες κάναμε λόγο ακριβώς πιο πάνω, στα σημεία (7) και (8), να εκπορεύονται όλο και συχνότερα από μια παγκοσμιοποιημένη λογική στην κοινωνία και την εκπαίδευση, αλλά οι λύσεις που αναζητούμε εναγωνίως στα προβλήματα μπορούν κάλλιστα να είναι τοπικές. Έχει ήδη παρατηρηθεί ότι η αποτελεσματική εκπαίδευση διδασκόντων τη γλώσσα είναι αυτή που κινήθηκε από το παγκόσμιο στο τοπικό (Allwright 2005), ενώ έχουμε εισηγηθεί αλλού (Ανδρουλάκης 2008, 267-271) ότι είναι χρήσιμο οι αποφάσεις για τη γλωσσική πολιτική και τη γλωσσική διδασκαλία να καθορίζονται σε ένα επίπεδο πιο τοπικό από αυτό που έχουμε συνηθίσει,

π.χ. με τον σχηματισμό κυψελών γλωσσών στις σχολικές μονάδες. Οι κυψέλες αυτές, πέρα από την πρόβλεψη ειδικών υποδομών για τη διδασκαλία της γλώσσας, θα περιλαμβάνουν, επίσης, τη συγκρότηση ομάδων προβληματισμού για τις γλώσσες, τη χρησιμότητα και τις πολιτισμικές διαστάσεις τους.

10) Οι προοπτικές εκπαίδευσης με χρήση πρακτικών από τις νέες τεχνολογίες, όπως τα blogs, τα chats και το file sharing, θα φέρουν πιο κοντά την καθημερινή πραγματικότητα των διδασκόντων, ιδιαίτερα των νεότερων γενιών, με τις επαγγελματικές ανάγκες τους. Προϋποθέτουν, όμως, τόσο την υιοθέτηση νέων παιδαγωγικών αρχών, όσο και την έρευνα και κατανόηση νέων κοινωνιογλωσσικών αρχών και συνηθειών.

Συμπερασματικά, οι σχέσεις μεταξύ της κοινωνιογλωσσολογικής έρευνας και της εκπαίδευσης των διδασκόντων τη γλώσσα αποτελούν ένα πεδίο ζωτικής σημασίας για την κατανόηση της ίδιας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι σχέσεις αυτές μπορούν να καταστήσουν σαφή την πορεία προς την ανάπτυξη κοινωνικών, διαπολιτισμικών και διδακτικών δεξιοτήτων, ενώ παράλληλα προσφέρουν και εργαλεία αποτίμησης και αξιολόγησης, με την έρευνα-δράση να αποτελεί το κατεξοχήν τέτοιο παράδειγμα έρευνας (Woodward 1991, 234). Πρόκειται ακόμη για σχέσεις που εστιάζουν στη δημιουργική, παιδαγωγική, διαπολιτισμική και δημοκρατική πλευρά της διδασκαλίας της γλώσσας, χωρίς ωστόσο να αποκρύπτουν τις δυσχέρειες και τις δεσμεύσεις στις οποίες αυτή υπόκειται.

Βιβλιογραφία

- ALLWRIGHT, D., 2005. "Six promising directions in applied linguistics", στο S. Gieve & I. K. Miller (επιμ.), *Understanding the Language Classroom*, σσ. 9-20, Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- ΑΝΔΡΟΥΛΑΚΗΣ, Γ., 2008. *Οι γλώσσες και το σχολείο: Στάσεις και κίνητρα των μαθητών σε δύο ελληνικές ζώνες, στο πλαίσιο μιας ευρωπαϊκής κοινωνιογλωσσικής έρευνας*, Αθήνα, Gutenberg.
- ΑΡΧΑΚΗΣ, Α., 2005. *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*, Αθήνα, Πατάκης.
- BAYNHAM, M., 2002. *Πρακτικές γραμματισμού* (μτφρ. Μ. Αραποπούλου), Αθήνα, Μεταίχμιο.
- CALLIABETSOU-CORACA, P., 1995. *La didactique des langues de l'ère a-scientifique à l'ère scientifique*, Αθήνα, Eiffel.
- COSTE, D., 2008. « Quelles évaluations pour quelles politiques linguistiques ? », *Les Cahiers du GEPE 1. L'analyse des pratiques d'évaluation des politiques linguistiques : Une entrée pour l'étude des politiques linguistiques ?*, διαθέσιμο στο διαδίκτυο:

- <http://cahiersdugpepe.fr/index696.php> (15.6.2009).
- COULMAS, F., 1997. "Introduction", στο F. Coulmas (επιμ.), *The Handbook of Sociolinguistics*, σσ. 1-11, Οξφόρδη, Blackwell.
- EDWARDS, J., 1995. *Multilingualism*, Λονδίνο, Penguin.
- ELLIOTT, J., 1991. *Action Research for Educational Change*, Μπάκινγχαμ, Open University Press.
- FREEMAN, D. & K. E. JOHNSON, 1998. "Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education", *TESOL Quarterly* 32, 397-417.
- GAGLIARDI, R., 1995. "An integrated model for teacher training in a multicultural context", στο R. Gagliardi (επιμ.), *Teacher Training and Multiculturalism: National Studies*, σσ. 1-13, Παρίσι, UNESCO.
- GEBHARD, J. G. & R. OPRANDY, 1999. *Language Teaching Awareness*, Κέιμπριτζ, Cambridge University Press.
- ΚΑΚΡΙΑΗ-ΦΕΡΡΑΡΗ, Μ., 2006. «Στάσεις απέναντι στη γλώσσα», στο: *Πύλη για την ελληνική γλώσσα: Θεωρία και ιστορία της ελληνικής γλώσσας: Θέματα ιστορίας της ελληνικής γλώσσας*, διαθέσιμο στο διαδίκτυο: http://www.greeklanguage.gr/greekLang/studies/history/thema_03/index.html (12.6.2009).
- KINDSVATTER, R., W. WILLEN & M. ISHLER, 1988. *Dynamics of Effective Teaching*, Νέα Υόρκη, Longman.
- MCKAY, S. & N. HORNBERGER (επιμ.), 1996. *Sociolinguistics and Language Teaching*, Κέιμπριτζ, Cambridge University Press.
- ΜΗΤΣΗΣ, Ν., 1996. *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος: Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*, Αθήνα, Gutenberg.
- RICHARDS, J. C. & C. LOCKHART, 1996. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*, Κέιμπριτζ, Cambridge University Press.
- STUBBS, M., 1987. "An educational theory of (written) language", στο T. Bloor & J. Norrish (επιμ.), *Written Language*, σσ. 3-38, Λονδίνο, CILT.
- WALLACE, M. J., 1991. *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach*, Κέιμπριτζ, Cambridge University Press.
- WILLIAMS, D. & L. COLES, 2003. *The Use of Research by Teachers: Information Literacy, Access and Attitudes. Final Report on a Study Funded by the ESRC*, Αμπερντίν, The Robert Gordon University Press, διαθέσιμο στο διαδίκτυο: <http://www4.rgu.ac.uk/files/ACF2B02.pdf>
- WOLFSON, N., 1989. *Perspectives: Sociolinguistics and TESOL*, Κέιμπριτζ & Νέα Υόρκη, Newbury House.
- WOODWARD, T., 1991. *Models and Metaphors in Language Teacher Training: Loop Input and Other Strategies*, Κέιμπριτζ, Cambridge University Press.
- WRIGHT, T. & R. BOLITHO, 2007. *Trainer Development*, διαθέσιμο στο διαδίκτυο: www.lulu.com.
- ΧΑΤΖΗΣΑΒΒΙΔΗΣ, Σ., 2003. «Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών (προετοιμασία του κοινωνικού μέλλοντος των μαθητών)», *Φιλολογος* 113, 405-414.

La didactique des langues, une dialectique de l'ancien et du nouveau

Yves Chevalier

Le sort des méthodologies rappelle souvent celui des idylles amoureuses et politiques : le « terre à terre » succède à l'euphorie et aux grands espoirs¹.
Popi Calliabetso

Περίληψη

Η ιστορία της διδακτικής των γλωσσών έχει δείξει ότι κανένα τεχνολογικό εργαλείο δεν μπορεί από μόνο του να προσφέρει τον πλούτο και την ποικιλία των διδακτικών προσεγγίσεων μιας ξένης γλώσσας. Αυτό που προέχει είναι να υπάρξει διαλεκτική νέου και παλαιού, η οποία θα επιτρέψει να αναπνυχθεί εμπειρογνωμοσύνη σε αυτά τα εργαλεία.

J'ai plusieurs fois déjà eu l'occasion, en Grèce notamment, à l'invitation de la Professeure Calliabetso et de ses collègues, de dénoncer la propension du marché du numérique à se draper dans les expressions superlatives qualifiant les performances de ces technologies qu'on se plaît souvent à dire « du futur ». Enfin, nous disait-on, l'enseignant de langue allait-il trouver ces outils miracles tant attendus ! Enfin le progrès technologique venait-il au secours de la didactique ! Ces expressions techno-euphoriques sont devenues, un temps, comme des images mentales, des scripts langagiers, des icônes publicitaires qui alimentent encore aujourd'hui, en matière symbolique, ce que l'on appelle « la société de l'information » ou encore la « société de la connaissance ». Ubiquité/ancrage territorial ; diversité/universalité ; spiritualité/sensorialité ; rapidité/temps choisi ; sacralité/trivialité.

Les discours de la Société de l'Information, très largement répandus par le sens commun, fonctionnent encore sur ces couples paradoxaux, s'y alimentent,

¹ Calliabetso-Coraca 1995, 317. Ma collègue et amie la Professeure Calliabetso ne m'en voudra pas de lui emprunter cette épigraphe dont je souhaite partager l'esprit, et la lettre, avec elle. Il en va des outils comme des méthodes.

se présentant ainsi toujours en tension positive, à la fois comme problème et comme solution.

Et pourtant, en dépit de tous ces discours de surface, nous parlons de multimédia, de numérique, d'apprentissage en ligne ; mieux, nous les utilisons. Nous avons formé, avec nos collègues grecs, des enseignants de français à maîtriser et utiliser ces techniques tout au long de sessions de formations, de séminaires, d'écoles d'été.

Les choses, fort heureusement, ont un peu changé : une fois passée la séduction technologique du gadget, une fois épuisée la sidération dans laquelle nous laissent certaines de ces techniques, les vrais problèmes resurgissent. C'est ce que je voudrais rappeler dans ce petit texte, me souvenant des discussions passionnées et de la prudence de nos collègues en Grèce et tout particulièrement celle de Popi Calliabetso.

Je fais partie de ceux qui pensent que les technologies du numérique peuvent effectivement rendre de considérables services aux enseignants, aux structures de formation et aux étudiants. Ma posture critique veut davantage nous inciter à nous en mêler, et à ne pas laisser selon le vieil adage, les techniciens élaborer seuls les normes des dispositifs techniques que nous, les enseignants, sommes appelés à mettre en œuvre. Méfions-nous de cet « oubli de la culture », de ce « mal dont souffrent de nombreux didactologues... », qu'en préambule de son ouvrage majeur, P. Calliabetso (1995, 9) rappelait, appelant ainsi de ses vœux une approche transversale « didactologie/didactique des langues et des cultures ».

1. Les paradis interactifs

Les progrès des dispositifs d'apprentissages assistés sont, en définitive, assez maigres depuis trente ans. On a mis en œuvre, à marche forcée, ce que certains ont appelé la « convergence » des dispositifs techniques, c'est-à-dire qu'on a connecté l'image et le son, mais aussi la télécommunication et l'analyse de signal, les banques de données et l'expertise informatique, et enfin la « toile » comme horizon unique. C'est le syndrome du « loft » : on casse les cloisons pour, croit-on, faire mieux communiquer. À quoi me sert de me connecter sur la bibliothèque du Congrès américain ou sur la bibliothèque vaticane, ou je ne sais quels forums ou blogs, si je ne sais pas déjà – comme le disait déjà Platon dans le *Théétète* – ce que je cherche ?

Penser ces questions en termes d'accessibilité technique, c'est refuser de s'interroger sur les phénomènes complexes (historiques, linguistiques, cultu-

rels...) des médiations des savoirs et des cultures. Une question c'est d'abord un problème anthropologique.

Les réseaux sont plus nombreux, plus rapides, les composants informatiques plus performants, mais les dispositifs didactiques, au service desquels ces éléments sont mis en œuvre, sont assez largement les mêmes, quand ils n'ont pas en réalité régressé.

Prenons deux exemples qui touchent de près à l'apprentissage des langues. Les dispositifs dits de « reconnaissance vocale » peuvent aujourd'hui très facilement être mis en œuvre, et à peu de frais, au service de l'exercice phonétique par exemple. Mais les algorithmes d'analyse mis en œuvre dans ces outils sont à peu de chose près les mêmes que ceux mis en œuvre par IBM dans les années soixante-dix. Les TAL (traitement automatique des langues) ont pourtant fait des progrès, mais force est de constater qu'un décalage profond existe entre le niveau le plus avancé des recherches dans ces domaines et les dispositifs qui les mettent en œuvre pour le plus grand public, et dans ce grand public, il y a aujourd'hui le monde de la formation.

Le dispositif didactique favori du multimédia de grande diffusion, c'est le QCM (questionnaire à choix multiple). Sans s'attarder trop sur ce point, bien connu aujourd'hui, on notera que le QCM correspond à un modèle cognitif accumulatif plutôt béhavioriste ou fonctionnaliste de l'acquisition. On est bien loin de l'approche communicationnelle ! Bien sûr tout cela s'explique, la machine traite parfaitement les problèmes binaires (oui-non, vrai-faux), ou encore la question de la reconnaissance vocale par comparaison de spectres physiques d'intensité et de courbes prosodiques. En revanche, tout ce qui touche à la nuance, à l'intermédiation, à l'interculturel, ne peut se passer d'une expertise humaine. L'expérience ! que seul le temps peut construire, et qui peut entrer en dialogue avec ces outils nouveaux, pour en faire jaillir ce qu'ils ont de meilleur et en écarter l'inutile voire le nuisible.

Peut-il y avoir adéquation entre une logique binaire et l'apprentissage des langues ? Il faut oser poser la question. La diversité des langues a-t-elle quelque chose de commun avec ce que l'on nomme les méthodes multilingues, dans lesquelles on trouve les mêmes scènes à l'hôtel, à l'aéroport, au restaurant, le tout décliné dans cinq ou dix langues ? La multicanalité technique est-elle une réponse satisfaisante à l'individualisation pédagogique des cursus ? L'accumulation lexicale hâtivement contextualisée est-elle une réponse aux besoins en langue sur objectifs spécifiques ? L'évaluation peut-elle se réduire à un bilan sommatif strictement notionnel ?

Voilà les vraies questions. Et il ne s'agit pas de questions techniques.

Ni la multicanalité, ni l'autonomie proclamée, ni le bilan « personnalisé », bref, aucun dispositif technique ne peut garantir à lui seul la richesse et la diversité des approches d'une langue. Je dirais même que la tendance « naturelle » ou « spontanée » du numérique va à l'encontre de cette diversité. Selon le principe du plus petit commun dénominateur, c'est la médiocrité linguistique, culturelle, technique, ergonomique et didactique qui serait la règle unique si l'on n'y prenait garde.

2. Que faire ? Pour une dialectique de l'ancien et du nouveau

Faut-il jeter le numérique avec l'eau du bain linguistique ? D'abord noter qu'un outil, si sophistiqué soit-il, n'a jamais garanti par lui-même la pertinence didactique. Toute l'histoire de l'enseignement des langues est marquée par cette constante. C'est une expertise pédagogique appliquée à ces outils qu'il faut mobiliser. La dialectique du nouveau et de l'ancien. Dans trois directions, trois axes de vigilance : connaître l'offre éditoriale numérique, vertigineusement abondante aujourd'hui, savoir et pouvoir analyser les contenus, savoir et pouvoir mettre en œuvre les dispositifs. Quand on s'y emploie, on constate vite que, une fois digérés l'exotisme et la nouveauté des supports, ce dont il est question relève bien de notre expertise d'enseignant.

Une image encore que j'avais utilisée lors d'une conférence donnée à Thessalonique. Celle du chef d'orchestre, que je préfère nettement pour ce qui nous concerne à celle de chef de gare. Peut-on rendre totalement raison de la manière dont il mène l'orchestre ? Pour une part oui ! Comme on l'explique dans les sciences cognitives, pour l'enseignement comme pour le chef d'orchestre, les compétences déclaratives peuvent être décrites, les compétences procédurales, qui relèvent davantage du savoir-faire, du « métier », seulement communiquées. Voilà pourquoi il faut œuvrer à cette dialectique du nouveau et de l'ancien en didactique, si l'on veut faire face à ces questions, auxquelles l'air du temps nous somme de répondre. Quand mettre en œuvre un dispositif numérique ? Pour quoi faire ? Lequel ? Comment le connecter positivement sur l'activité de la classe ? Quels parcours y dessiner pour les apprenants ?

Mais ce ne sont là que de vieilles questions qu'on se posait déjà, sans doute sous d'autres formes et pour d'autres raisons, il y a bien longtemps, à Athènes sur les bords de l'Ilissos.

Vannes, le 24 août 2009.

Référence bibliographique

CALLIABETSOU-CORACA, P., 1995. *La didactique des langues de l'ère a-scientifique à l'ère scientifique*, Athènes, Eiffel.

Une langue étrangère pour les tout petits à l'école : Mission possible ?

Jacqueline Feuillet

*Développer l'apprentissage précoce ou semi-précoce
d'au moins une langue vivante en plus de la langue nationale¹*

Περίληψη

Παρουσιάζουμε εδώ ορισμένους παράγοντες που συνηγορούν υπέρ της πρόωμης ευαισθητοποίησης στη ξένη γλώσσα από το νηπιαγωγείο. Πιλοτικά πειράματα έχουν αποδείξει ότι, με κατάλληλες προσεγγίσεις και παιδαγωγικό υλικό, τα μικρά παιδιά μπορούν, παρά τις όχι ιδιαίτερα ευνοϊκές συνθήκες που παρέχει το σύνηθες σχολικό περιβάλλον (που δεν είναι δίγλωσσο και δεν εφαρμόζει τη μέθοδο της εμβάπτισης στην ξένη γλώσσα), να οδηγηθούν σε ένα υψηλό επίπεδο προφορικής έκφρασης και κατανόησης. Πρέπει να ληφθεί υπόψη η ευκολία με την οποία το μικρό παιδί, χάρη στη φυσική αυθορμησία του, ακούει, αναπαράγει, απομνημονεύει, μιμείται και αγνοεί τη δυσκολία και τον φόβο του λάθους. Η πρόωμη επαφή με μια πρώτη ξένη γλώσσα (που δεν θα πρέπει να είναι αναγκαστικά η αγγλική) διευκολύνει την μετέπειτα εκμάθηση άλλων γλωσσών, ανοίγοντας τον δρόμο προς την πολυγλωσσία.

1. Cadre de l'étude

La présente réflexion concerne l'initiation très précoce aux langues étrangères (LE) en contexte scolaire. Elle se situe essentiellement dans le cadre d'un objectif que nous visons depuis quelques années déjà : celui d'encourager le contact avec une langue étrangère avant l'école élémentaire – à savoir dès l'école maternelle. Pour ce faire, nous nous appuyons sur les travaux de spécialistes des diverses disciplines concernées (linguistes, psycholinguistes, médecins, didacticiens, pédagogues, etc.), dont ceux de jeunes chercheurs², ainsi que sur des expériences de terrain³.

¹ OEP 2005-2008, 8 (§ « Plurilinguisme et éducation » – Propositions).

² Cf., entre autres, Babonneau 1999 ; Bartelheimer 2005 ; Bouleury 2002 ; Elkihel 2004 ; François 2007 ; Jaconelli 2009 ; Lebreton 2006 ; Morice 2001 ; Polidorakakis 2007.

³ Un certain nombre de recherches et de présentations d'expérimentations avec leurs résultats, sur les plans national et international, ont été regroupées dans deux publications récentes de notre université : Feuillet 2005 et 2008b.

On utilise souvent et trop rapidement la notion de « bilinguisme ». Celle-ci, déjà galvaudée en soi, est, de surcroît, concurrencée à présent par celle de « plurilinguisme ». On ne doit plus, nous dit-on aujourd'hui, en fonction d'une part des consignes politiques et éducatives européennes, et d'autre part de l'actualité de la mobilité internationale, viser le bilinguisme mais le plurilinguisme. Devenirait-on soudain plurilingue parce que c'est l'air du temps, sans se soucier d'avoir franchi l'étape, en principe préalable, du bilinguisme, même dans son sens large ? Convient-il de négliger, d'autre part, l'objectif de la compétence de la pratique d'une langue étrangère, de la capacité à communiquer avec un locuteur natif de la LE, au profit d'une simple ouverture au plurilinguisme, d'une prise de conscience de l'existence de nombreuses autres langues, au travers, par exemple, d'activités métalinguistiques ou autres courants parallèles, sans apprendre à pratiquer véritablement les langues ? Quoi qu'il en soit, et en dépit des options possibles et de courants parallèles, soyons modestes et réalistes. Aucun des deux termes — bilinguisme et plurilinguisme — n'est à prendre à la lettre, en particulier dans le cadre de la formation scolaire. On peut toutefois forger un esprit, créer des motivations, intéresser à l'Autre (pays, individus, cultures, langues, etc.), créer des conditions propices à l'apprentissage institutionnel, même si celui-ci peut, quoi qu'il en soit, ne se « rapprocher que de très loin » de l'apprentissage naturel d'une LE. Ce dernier, qui se déroule selon le processus de l'« acquisition » et non de celui de l'« apprentissage », n'est pas ici l'objet de notre réflexion, même si nous estimons que le bain linguistique, dans le pays même où la langue est parlée, ou bien dans tout autre contexte favorable créé dans les murs de l'école, tel l'enseignement en immersion ou l'enseignement intensif, est le meilleur des moyens pour s'approprier une LE. Les gains de temps, d'énergie et d'efficacité, assurant très souvent le succès et, en conséquence, la motivation pour la (les) LE, sont en effet immenses, face à un apprentissage scolaire organisé de façon extensive, selon un horaire insuffisant et dans des conditions communicatives souvent artificielles, qui n'égalent jamais celles qu'apporte un milieu naturel, géographique et/ou familial.

Si le bilinguisme, considéré, au sens strict du terme, comme la maîtrise de deux langues, est irréalisable dans les conditions institutionnelles actuelles, un contact sonore avec une LE, dès le plus jeune âge, est cependant utile, même en contexte scolaire, et porte ses fruits plus tard, sur divers plans, pour cette même langue, ainsi que pour l'apprentissage d'autres langues. D'autre part, la spontanéité, la curiosité, et les nombreuses qualités physiologiques, psycho-

linguistiques et cognitives du jeune enfant semblent justifier à elles seules le bien fondé de l'initiation très précoce, avant précisément que l'enfant n'aborde l'écrit dans sa langue maternelle, et qu'il ne discrimine de moins en moins bien les caractéristiques prosodiques et phonématiques d'une langue nouvelle. Nous avons souvent été amenée à regretter que les rares spécialistes linguistes et psycholinguistes français adeptes du bilinguisme précoce, et eux-mêmes parfois bilingues, voire plurilingues, qui se sont considérablement investis tant en livrant les résultats de solides travaux qu'en s'investissant sur le terrain, aient fini, déçus par les lenteurs et lourdeurs de l'institution, par délaisser le contexte des classes habituelles, pour observer, analyser et militer pour le bilinguisme dans le cadre de classes bilingues, ou encore de l'enseignement en immersion, qui le plus souvent concernent essentiellement les langues régionales, ainsi que des établissements privés. On peut, certes, s'estimer heureux qu'un contexte particulier et favorable existe pour développer ces langues, acquis non sans luttes. Mais pourquoi l'accès optimal aux LE des tout jeunes doit-il être réservé à un public réduit ? Pourquoi l'enseignement des langues autres que régionales ne fonctionnerait-il pas, lui aussi, dans des conditions respectables ? On le sait, les classes bilingues dans les écoles publiques « ne sont pas pour demain », même s'il existe de rares expériences pilotes. Mais cela ne doit pas nous empêcher d'œuvrer en ce sens, pas à pas, en tentant d'aider à faire comprendre aux décideurs politiques, éducatifs, ainsi qu'aux parents et à l'opinion publique en général, que de bonnes conditions d'enseignement des LE sont plus que jamais indispensables aujourd'hui en Europe, et plus largement dans le monde. Les arguments justifiant cette opinion sont bien connus ; évoquons ici seulement le marché de l'emploi et la mobilité professionnelle, mais aussi la mobilité personnelle (tourisme, échanges, familles « mixtes », etc.).

Convaincue qu'un apprentissage précoce des langues apporte bien des solutions aux arguments énumérés ci-dessus, et qu'il permet au jeune public concerné d'accroître à la fois le nombre de langues à son actif et la qualité de ses performances, c'est à la tranche d'âge allant de 4 à 8 ans que nous nous intéressons.

Des expériences convaincantes — personnelles, pédagogiques et de recherche — nous ont poussée à aller de l'avant, et notamment à nouer des contacts privilégiés avec les responsables académiques du secteur « Langues », nous permettant de coopérer avec les écoles primaires (maternelles et élémentaires) de Nantes et de la région.

2. Pourquoi avancer l'âge de la sensibilisation à une première LE ?

C'est, pensons-nous, dès l'école maternelle qu'il convient de commencer la sensibilisation à une LE, et non en cours préparatoire (CP). Le CP, en effet, est une classe au programme chargé, où l'enfant, qui y apprend l'écriture et les premiers éléments du fonctionnement de sa langue maternelle, est déjà très sollicité. En revanche, s'il a derrière lui un ou deux ans de sensibilisation orale à une LE, le contact avec celle-ci pourra – voire devra – être poursuivi en CP, parallèlement au travail mené en LM. L'entraînement en maternelle, notamment à travers la LE, à l'écoute de contes, de petites histoires, de comptines et de chansons pourra constituer un plus pour la maîtrise orale en général de l'enfant. L'acquisition de compétences transversales, telles que apprendre à être attentif, à aiguïser son ouïe en même temps que son sens de la compréhension orale, à deviner, à être curieux de la suite, peut être préparée, entraînée et soutenue grâce à l'expérience de la LE.

Trois points nous semblent devoir être mis en avant :

1. La priorité à accorder à l'aspect oral de la langue, sur le plan de l'apprentissage/enseignement des LE, et en conséquence dans les objectifs fixés (ce qui, bien entendu, ne signifie pas négligence de la langue écrite, mais implique que l'oral ait une place privilégiée sur les plans à la fois chronologique et didactique).

2. Les atouts d'une initiation précoce à une ou à deux LE.

3. L'intérêt (voire la nécessité) de connaître aujourd'hui au moins deux langues étrangères, et de ne pas voir l'anglais choisi – sinon imposé – comme première langue étrangère.

Chacun de ces points pourrait être justifié à l'aide de nombreux arguments, mais nous nous limitons ici à tenter de prouver le bienfait de la précocité d'un apprentissage d'au moins une LE (point 2.), ainsi que le lien étroit existant entre les trois souhaits énumérés ci-dessus. Si l'on pose comme nécessité les points 1. et 3., alors on ne peut pas nier les atouts d'un contact précoce avec une LE (avant l'âge de 8 ans et de préférence dès l'école maternelle). En effet, en ce qui concerne le point 1., la compétence orale (compréhension et expression, ainsi que la communication) s'acquiert facilement dans les premières années de la vie ; les travaux de spécialistes (neurophysiologistes, psycholinguistes, linguistes) sont nombreux à l'attester. La plasticité du cerveau, la finesse de l'ouïe, la qualité de la mémoire, le mimétisme naturel, le plaisir d'utiliser un nouvel idiome, la satisfaction de parvenir à prononcer des éléments qui peuvent paraître étranges, mais qui suscitent, par là même, la

curiosité et amusent (alors que l'adolescent, tout comme l'adulte, se « bloque » facilement), la mise en place rapide d'automatismes (sans besoin conscient de comprendre le fonctionnement des structures linguistiques), la spontanéité et l'absence de lathophobie⁴ ne sont que quelques-unes – mais les plus remarquables – des caractéristiques du jeune enfant. Elles se conjuguent pour le rendre actif et réactif, dans la bonne humeur.

3. Les atouts d'un départ oral

Les compétences en langue orale contribuent également à un accès facilité aux autres plans de la langue, en l'occurrence l'écrit, dans un second temps. La maîtrise orale, tant phonologique et prosodique que syntaxique, confère le « sens de la langue »⁵, qui permet instinctivement de repérer et d'éviter les erreurs dans la communication. Avoir le sens de la langue, c'est « entendre » ce qui ne « passe pas », ce qui « fait mal à l'oreille », ce qui « ne fait pas » italien, grec, français, allemand, etc., et c'est en même temps s'auto-corriger de plus en plus facilement. On est alors sur la bonne voie, on acquiert l'aisance dans la langue concernée, se rapprochant de celle du natif. Plus tard, on parvient ainsi à mieux découper la phrase écrite et ses constituants. Une prononciation et une accentuation satisfaisantes aident, en fait, même à la reconnaissance lexicale, et ainsi à éviter souvent les faux-sens, voire les contresens. Une longue expérience universitaire, auprès d'étudiants des deux premières années, d'entraînement à la traduction de la LM vers la LE comme de la LE vers la LM, nous a prouvé plus d'une fois que le flou phonétique pouvait, à l'écrit aussi, être la cause de confusions au niveau du lexique. Or, la précocité de l'acquisition, voire seulement de la sensibilisation à une LE, contribue de façon non négligeable à fixer les schèmes mélodiques et rythmiques⁶, ainsi que les phonèmes. Une langue forme un tout, il ne convient pas, dans son apprentissage, de se limiter soit à l'oral soit à l'écrit. Grave erreur, en effet, de la part des collégiens, lycéens et même étudiants, de s'empresser de négliger l'oral, quand ils ne sont évalués qu'à l'écrit (comme cela peut être le cas, pour certains examens, dont le baccalauréat, mais aussi

⁴ Angl. *error anxiety*, all. *Fehlerangst*.

⁵ En allemand : *Sprachgefühl*, terme plus transparent que l'expression française « sens de la langue ».

⁶ Rappelons que le rythme est lié à la durée vocalique et à l'accentuation, et que ces deux dernières sont distinctives dans certaines langues.

d'épreuves de concours renommés). L'atout d'un démarrage précoce, se faisant à travers une approche orale, aura un effet bénéfique sur les expériences linguistiques ultérieures.

Celui qui aura acquis de bonne heure, grâce à une sensibilisation précoce, le sens de la langue peut estimer avoir bénéficié d'un grand privilège, non seulement quant à la facilité de l'acquisition de cette langue qu'il s'est progressivement appropriée, souvent sans même s'en rendre compte, c'est-à-dire sans difficulté ni effort conscients, mais aussi quant à l'expérience en elle-même, qui demeure un souvenir positif dans sa « biographie » linguistique. Celle-ci l'a enrichi de la langue concernée, mais aussi, sur le plan des compétences, d'une conscience linguistique latente qui se réveille ensuite rapidement, puis se développe au fil des ans, au contact d'autres langues.

4. Une ouverture à l'altérité

La précocité de l'apprentissage d'une LE conduit à une ouverture à l'altérité sociale, géographique, linguistique. Cette découverte de l'Autre est, elle-même, source d'apprentissage de la relativité et de la tolérance. Ces deux facteurs permettent, à leur tour, de refouler la crainte de ce que l'on ne connaît pas. L'inconnu, suscitant la crainte, engendre souvent un frein, un blocage, une inhibition, des formes d'agressivité, voire de violence, dans les choses de la vie, en général, tout comme dans le simple contexte scolaire. L'échec est alors proche. Dans le domaine des langues étrangères, de telles attitudes de blocage peuvent être fatales, se situant à l'opposé de l'ouverture nécessaire à l'adaptation à un nouvel idiome et à ses locuteurs, ainsi qu'à la culture du pays où celui-ci est parlé. C'est l'être humain dans son entier, corps et âme, qui doit s'imprégner d'un monde nouveau, avec tout ce que cela implique, pour une langue et une culture nouvelles, sur les plans physiologique, physique et cognitif. L'apprentissage précoce d'une LE permet d'accéder plus naturellement, sans « frontières », à ce qui est nouveau — expérience qui lève l'obstacle ressenti dans le cadre d'un apprentissage plus tardif, même dès l'adolescence, voire la pré-adolescence.

5. Quelles classes ? Bref historique institutionnel

Au bout de bien des années⁷ d'expériences diverses, ainsi que de péripéties non moins nombreuses⁸, l'enseignement d'une LE a fini par s'installer à l'école primaire en France, en Cycle 3⁹ (CE2, CM1 et CM2). En CE1 (3^e année du Cycle 2), l'initiation se fait là où les ressources humaines et les moyens le permettent. Mais l'extension est lente. Néanmoins, la LE a maintenant sa place à l'école, et l'heure n'est plus à avoir des états d'âmes ni à avancer des arguments face à l'existence ou non d'une langue étrangère parmi les

⁷ En France, une langue étrangère a été officiellement – bien que partiellement – introduite dans les programmes de l'école primaire (en Cours Moyen : CM2 puis CM1) à l'automne 1989, selon le *Plan Jospin* de l'« Expérimentation contrôlée de l'enseignement d'une langue vivante à l'école élémentaire » (EPLV), devant se dérouler sur une durée de trois ans, à l'adresse d'une certaine proportion d'élèves les deux premières années, et toucher tous les élèves des Cours Moyens (CM2 et CM1) en 1991 – ce qui fut loin d'être le cas.

⁸ Les réformes se sont succédé, de façon parfois peu homogène, au rythme des changements de ministres de l'Éducation nationale (les trois ministres qui ont fait avancer les choses de façon déterminante furent Lionel Jospin, François Bayrou et Jack Lang). Tantôt les projets se complétaient, permettant une amélioration globale de la situation, tantôt il y avait stagnation, sinon retour en arrière et, le plus souvent, il y eut bien du retard par rapport au calendrier annoncé au sujet des niveaux (classes) concernés. À cela, ajoutons que, dès les années 60, des expériences avaient été lancées, avec l'aval des instances académiques de l'Inspection (ex. : Alice Delaunay, Inspectrice générale des écoles maternelles, fut une pionnière dans l'introduction de l'apprentissage des LE par les enfants de l'école maternelle, dès les années 60 ; cf. les classes maternelles bilingues franco-anglaises et franco-allemandes), qui avaient connu un grand succès. Mais elles furent interrompues, pour des raisons budgétaires. C'est ainsi que Girard écrivait, dans son « Bilan » (1991, 65) :

L'enseignement précoce des langues étrangères vivantes est un mouvement mondial qui a commencé partout dans les années 50 et a fait l'objet de nombreux et de multiples colloques internationaux [...]. Un retour vers les expériences passées semble indispensable, si l'on ne veut pas faire comme si tout recommençait à zéro.

Précisons que l'allusion était claire : on n'a guère tenu compte, en 1989, des travaux et évaluations des expériences constructives qui avaient précédé (notamment : Petit 1971 ; Girard 1991a et 1991b), ce qui signifiait une perte de temps et d'énergie considérable.

⁹ Pour plus de clarté, rappelons que l'école primaire française, qui se compose de l'école maternelle (trois années) et de l'école élémentaire (cinq années), est structurée en trois cycles : le Cycle 1 ou « Cycle des apprentissages » : Petite et Moyenne sections de maternelle ; le Cycle 2 ou « Cycle des apprentissages fondamentaux » : Grande section de maternelle, Cours préparatoire (CP), Cours élémentaire 1^{re} année (CE1) ; le Cycle 3 ou « Cycle des approfondissements » : Cours élémentaire 2^e année (CE2), Cours moyen 1^{re} année (CM1) et Cours moyen 2^e année (CM2).

disciplines offertes aux enfants de l'école primaire. En 2000, alors que seules les classes de CM1 et CM2 et partiellement celles de CE2 offraient un enseignement de LE (après un recul, pour des raisons essentiellement budgétaires, de ces enseignements en CE1, initiés par le ministre de l'Éducation nationale (E.N.), François Bayrou en 1995), le ministre de l'E.N., Jack Lang, avait annoncé avec insistance un abaissement progressif, d'année en année, de l'âge des élèves initiés à une LE, devant permettre de sensibiliser à une LE les enfants de grande section de maternelle (1^{re} année du Cycle 2) :

compter de la rentrée 2002, l'apprentissage des langues vivantes devient effectivement précoce [...] et concerne d'année en année des enfants de plus en plus jeunes [...], ceux de la grande section de maternelle en 2005)¹⁰.

Ce n'est pourtant qu'en avril 2007 que les choses se précisent, mais une première déclaration est rapidement démentie. Dans l'Article 4 du *Bulletin Officiel (BO)* (MEN 2007), on lisait en effet que :

Le point II, intitulé « École maternelle », de l'annexe de l'arrêté du 4 avril 2007 est *modifié* comme suit : – au chapitre « Introduction », est *maintenu* l'ensemble du point 3.1. « Le langage au cœur des apprentissages », à l'exclusion de la phrase finale : « dès la grande section, elle met les enfants en situation de commencer à apprendre une nouvelle langue », qui est *supprimée*. – au chapitre « le langage au cœur des apprentissages », le point 7 : « premier contact avec une langue étrangère » est *supprimé*. (souligné par nous)

La circulaire du 4 avril 2008¹¹ demande l'élargissement en CE1 et préconise le démarrage dès le CP (ce qui est une nouveauté), si les conditions le permettent :

L'enseignement des langues vivantes à l'école primaire doit continuer à s'étendre au CE1 *et commencer, lorsque c'est possible, dès le CP*. (souligné par le BO)

Enfin, le BO hors série n° 3 du 19 juin 2008 (MEN 2008b) annonce, sous la rubrique « Langue vivante » :

Dès le cours préparatoire, une première sensibilisation à une langue vivante est conduite à l'oral. Au cours élémentaire première année, l'enseignement d'une

¹⁰ Lang 2000, 10

¹¹ MEN 2008a, 2 : 2.2 : Assurer la continuité école-collège, sous-§ « La poursuite du plan de rénovation de l'enseignement des langues vivantes ».

langue associe l'oral et l'écrit en privilégiant la compréhension et l'expression orale.

Le texte souligne ensuite la nécessité d'une pratique régulière et de l'entraînement de la mémoire, processus qui impliquent de « développer des comportements indispensables : curiosité, écoute, attention mémorisation, confiance en soi dans l'utilisation d'une autre langue » et déclare que :

les élèves distinguent des réalités mélodiques et accentuelles d'une langue nouvelle ; ils découvrent et acquièrent du vocabulaire relatif à la personne et à la vie quotidienne ; ils utilisent progressivement quelques énoncés mémorisés.

Il aura donc fallu attendre 2008 pour que les consignes soient aussi clairement énoncées au niveau du CP, jusque là encore non concerné dans les faits, excepté quelques cas isolés.

Il est trop tôt pour savoir si la LE se généralisera vraiment en CE1 (mais on peut être optimiste, étant donné les dernières avancées), et si le CP sera également concerné autrement que dans les textes. Quant à la maternelle, il est permis d'être sceptique.

6. Des expériences prometteuses

Aussi avons-nous convenu de poursuivre notre réflexion et nos recherches commencées en maternelle dès avant 2008, et de mettre en place, en accord avec l'Inspection académique de notre département, la Loire-Atlantique, des projets expérimentaux ou expériences pilotes.

Parmi les expériences menées à l'école maternelle, poursuivies, parfois, dans les deux premières années de l'école primaire, en CP et en CE1, nous voudrions évoquer l'une de celles effectuées à Saint-Herblain, commune voisine de Nantes, avec, comme support, l'ensemble pédagogique *Les aventures de Hocus et Lotus*¹². Émanant d'un programme *Lingua Socrates*, mené par Taeschner, psycholinguiste, professeur à l'Université *La Sapienza* de Rome, cet outil a été expérimenté et évalué. Un vaste plan, soutenu en Italie par le Ministère des Écoles maternelles, a permis son expérimentation dans 120 écoles maternelles à travers l'Italie¹³. Le matériau pédagogique a été, dans une première étape, conçu pour des enfants de 3 à 5 ans, pour l'apprentissage de

¹² Voir www.hocus-lotus.edu.

¹³ L'expérimentation et son évaluation sont relatées dans Taeschner 2003 et Taeschner & Pirchio 2008.

l'anglais. Il fut aussi élaboré pour l'italien langue seconde en Italie. Face au succès de *Hocus et Lotus*, les deux premiers niveaux 1 (3 à 5 ans) furent traduits en six langues (allemand, espagnol, français, néerlandais langue seconde — pour les migrants à Amsterdam —, portugais). Une seconde étape du projet, toujours soutenue par la Communauté européenne, a permis de prolonger les deux premiers niveaux par trois autres (5 à 8 ans). Spécialiste du jeune enfant et de son apprentissage du langage, Taeschner a su produire, avec son équipe, un support adapté et de qualité. Il s'agit de petites histoires — « Formats », selon l'école de Bruner (1983 et [1987] 2002) —, illustrées dans des manuels (six histoires par niveaux) et enregistrées (versions CD et DVD). Chantées, elles se transforment en petites comédies musicales. Il ne nous est pas possible ici, faute de place, de livrer les résultats obtenus (voir en note 13). L'atout principal de ce support est que l'enfant est amené, après diverses étapes, à reproduire les saynètes, puis à se distancer du par cœur — accompagné toutefois de la gestuelle et de l'intonation appropriées —, en associant les répliques des dialogues aux images muettes, et en jouant les saynètes. On est très loin des listes artificielles destinées à faire « apprendre du vocabulaire » (couleurs, chiffres, jours de semaine, etc.). L'enfant est en effet plongé dans la langue dans son contexte linguistique et situationnel, à travers des échanges quasiment authentiques. De petites histoires (racontées tout d'abord aux enfants, sans support visuel, à la manière des contes), aux contenus adaptés au monde de l'enfant (thème de l'amitié, des animaux, de la vie dans un parc, etc.), ainsi que l'approche préconisée de la mise en scène (faisant appel à la gestuelle et à l'aide situationnelle et mémorielle apportée par le support musical), s'appuyant sur des vidéos plaisantes, apportent un contexte pédagogique largement exploitable, et un support qui maintient l'attention des enfants, curieux de connaître, à chaque fois, la suite de chaque épisode.

Une expérimentation, faisant l'objet d'une thèse¹⁴, s'est échelonnée sur une durée de trois ans (maternelle, CP et CE1), en deux langues (allemand ou anglais), dans plusieurs classes (105 élèves au total) de deux écoles de Saint-Herblain. Le déroulement de toutes les séances de langues, ainsi que les évaluations (collectives et individuelles) ont été filmées. Les enfants ont été soumis à des tests de reconnaissance auditive et visuelle, de compréhension et d'expression. Les données sont en cours d'analyse statistique. Globalement, les

¹⁴ Jaconelli (en cours, Université de Nantes) : *Une langue étrangère dès l'école maternelle. Cognition et interactions d'élèves francophones en allemand et en anglais.*

évaluations laissent entrevoir des performances remarquables, notamment au niveau de la compréhension orale et de la qualité phonologique, accentuelle et intonative¹⁵, qui ont surpris tant les enseignants accueillant ces enfants en CE2 que les collègues de collègues.

7. D'une langue (laquelle ?) à plusieurs langues

Si le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)* est censé, entre autres, harmoniser les programmes et contenus de l'enseignement des langues de l'école primaire au baccalauréat en Europe, en orientant les objectifs linguistiques (compétences et savoirs visés) et pédagogiques, il ne semble pas qu'il ait permis de mettre en place une politique linguistique satisfaisante en vue d'un cursus scolaire, puis universitaire, qui prendrait en compte la diversification linguistique. En sont sans doute responsables tant la demande sociale (« l'anglais d'abord », qui souvent évolue tout naturellement vers « l'anglais seulement ») que les « décideurs/prescripteurs » nationaux, qui semblent ou feignent de ne pas connaître les freins dus le plus souvent au manque de moyens sur le terrain.

Les nombreux textes officiels concernant les LE à l'école élémentaire ont dès le début (1989, cf. note 7) prôné une offre diversifiée de LE. La volonté ministérielle a été forte, et très certainement sincère. Mais, sur ce plan, elle est restée inappliquée (parce qu'inapplicable ? cf. Feuillet 1990 et 2002). L'anglais est aujourd'hui encore majoritairement proposé, et en même temps demandé pour leurs enfants par les parents d'élèves. Nous suivons volontiers l'avis notamment de Claude Hagège (1996) et de Gilbert Dalgalian (2000) qui estiment que l'apprentissage de l'anglais en première langue étrangère entraîne comme un « verrouillage » : savoir l'anglais conduit souvent à ne plus faire l'effort, ou tout simplement à ne plus voir la nécessité de connaître d'autres langues. « Parlé partout » – argument favori de l'opinion publique, l'anglais est trop souvent considéré comme la langue « la plus utile », voire... « la langue internationale », et en conséquence comme « suffisante ». Un tel appauvrissement des vues est regrettable et est devenu tout simplement obsolète : sur le marché de l'emploi, l'avantage est de plus en plus souvent accordé à celui qui, outre l'anglais, connaît au moins une autre, voire deux autres LE.

¹⁵ Cf. Jaconelli 2009 ; Feuillet 2010.

Des modèles de cursus linguistiques reposant sur des arguments, si possible croisés, liés à l'actualité, notamment politique et de mobilité internationale, ainsi qu'aux besoins professionnels et personnels, devront être rapidement mis sur pied, et les moyens nécessaires accordés, pour permettre aux élèves (ou à leurs parents, selon l'âge des jeunes) au moins un véritable choix. Certes, on ne peut être trop ambitieux dans ce vœu, mais il est temps de mettre un frein, sinon une fin à l'anglais en tant que première LE. Elle devrait occuper la seconde ou, selon les cas, la troisième place dans les cursus possibles. Cela ne signifie nullement qu'elle sera moins bien maîtrisée, car – et c'est là un argument, parmi d'autres, qu'il ne nous revient pas d'exposer dans le cadre de la présente étude – à travers le monde, les occasions d'être au contact de l'anglais sont fréquentes et variées, ne serait-ce que grâce aux media ; les jeunes comme les moins jeunes ont donc très souvent une avance dans cette langue, avant même d'en débiter l'apprentissage, et ils finissent par la pratiquer sans problèmes majeurs. La Charte européenne du plurilinguisme prescrit, dans ses propositions (OEP 2005-2008, 8) : « Éviter de commencer l'enseignement des langues vivantes par l'apprentissage de l'anglais ».

Cela nous paraît loin d'être irréalisable, et l'application de cette proposition serait, à nos yeux, le début d'une ère nouvelle dans les programmes scolaires, en fait un début de voie ouverte au plurilinguisme. La possibilité de commencer par une autre langue que l'anglais, qui, comme déjà évoqué plus haut, entraîne un verrouillage (ou enfermement) anglais-anglais, est annoncée clairement par la phrase ci-dessus, déclarée au niveau européen. Cette possibilité est d'ores et déjà donnée en France, dans le *BO* n° 15 du 10 avril 2008 (MEN 2008a) qui, dans l'esprit de continuité école primaire – collège, encourage instamment le développement des classes « bilangues »¹⁶, dès la 1^{re} année de collège (classe de sixième) :

La mise en œuvre de cet enseignement [l'extension au CE1 et un début en CP] implique une continuité avec le collège. Actuellement, les *classes bilangues* contribuent à répondre à cet objectif. Elles ont notamment permis aux élèves *qui ne pouvaient bénéficier d'un enseignement d'anglais à l'école primaire de com-*

¹⁶ Les classes bilangues introduisent la seconde langue vivante dès la 6^e (en France : 1^{re} année du secondaire, en collège). Elles peuvent fonctionner parallèlement à des classes bilingues (plus anciennes), qui mettent l'accent sur le renforcement horaire d'une LE (parmi les nombreuses conceptions de « bilingue », celle-ci évoque la LM + la LE, et non deux LE, telles que dans les classes bilangues).

mencer cette langue dès la classe de sixième. Leur extension sera poursuivie¹⁷.
(souligné par nous)

La réflexion n'est toujours pas suffisamment élaborée. En France, une LE a été officiellement (mais très progressivement et avec bien des lenteurs¹⁸) introduite dans les programmes scolaires, il y a plus de vingt ans (1989), précédés de trois décennies – comme ailleurs dans le monde – d'expérimentations en marge des programmes officiels (voir note 8, l'exemple Delaunay). Il convient de poursuivre les efforts, notamment dans le nombre de langues offertes au choix et dans l'élaboration de cursus linguistiques, qui devraient guider les élèves et permettre ainsi aux jeunes bacheliers français d'être en mesure de communiquer dans, au moins, trois langues étrangères.

L'apprentissage très précoce est un défi en ce sens. Car, vérité de Lapalisse, avancer l'apprentissage d'une première LE à l'école maternelle permet d'élargir la palette des langues apprises au cours de la scolarité, en accordant du même coup un temps plus long à leur apprentissage.

8. En conclusion

Auprès du très jeune enfant, il ne s'agira pas d'un apprentissage au sens strict du terme, mais d'une sensibilisation, par le biais d'abord d'une exposition sonore à la langue, pour apporter une accoutumance orale, lui permettant de s'initier peu à peu à un nouvel idiome, qu'il commencera à utiliser lui-même, au niveau tout d'abord de la simple écoute, puis de la compréhension orale, de la production, et enfin de la communication interactive.

Promouvoir le bilinguisme précoce ne signifie nullement vouloir *enseigner* une langue étrangère à des enfants dès – disons – 3-4 ans, mais les *exposer* à une autre langue que la leur, les plonger dans un bain de langue afin de les *sensibiliser* à l'altérité et leur donner une compétence communicative qui corresponde aux besoins et aux possibilités de leur âge (Lüdi 2005, 23).

¹⁷ Cette mesure était déjà annoncée dès 2003, et rappelée en 2004, puis en 2005 : « L'enseignement de l'anglais pourra alors être proposé dès la sixième à ces élèves germanistes par la formule de "classe bilangue". Elle peut être étendue aux élèves ayant choisi en primaire une langue à faible diffusion scolaire » (MEN 2005).

¹⁸ On ne peut oublier la perte de temps engendrée par l'ignorance, en 1989 et les années qui suivirent, des travaux qui avaient précédé (cf. ci-dessus, note 7).

Références bibliographiques

- BABONNEAU, M., 1999. *Les langues étrangères à l'école maternelle : Une utopie ou une réelle possibilité ?* Mémoire de maîtrise, Université de Nantes, UFR de Langues.
- BARTELHEIMER, C., 2005. *Approche communicative, interactions et appropriation de l'allemand en moyenne section de maternelle*, Mémoire de DEA, Université de Nantes, UFR de Langues.
- BOULERY, S., 2002. *L'apprentissage des langues par le jeune enfant : De la conception à la conceptualisation*, Mémoire de Master 2, Université de Nantes, UFR de Langues.
- BRUNER, J. S., 1983. *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire* (trad. de l'anglais par M. Deleau), Paris, PUF.
- , [1987] 2002. *Comment les enfants apprennent à parler* (trad. de l'anglais par J. Piveteau & J. Chambert), Paris, Retz.
- DALGALIAN, G., 2000. *Enfances plurilingues : Témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*, Paris, L'Harmattan.
- ELKIHÉL, C., 2004. *Les aventures de Hocus et Lotus : Une nouvelle approche théorique et son application pour un enseignement précoce d'une langue étrangère*, Mémoire de DEA, Université de Nantes, UFR de Langues.
- FEUILLET, J., 1999. « La question du choix des langues à l'école primaire en France et leur place dans le cursus scolaire », dans E. Dautel & G. Volz (éds), *Horizons inattendus : Mélanges offerts à Jean-Paul Barbe*, pp. 181-198, Tübingen, Stauffenburg Verlag.
- , 2002. « L'allemand dès la maternelle ? Un enjeu à ne pas manquer », dans R. Métrich & J. Petit (éd.), *Didascalies : Analyses et réflexions en linguistique, textologie et didactique. Mélanges en l'honneur d'Yves Bertrand*, pp. 165-174, Université de Nancy 2, A.N.C.A.
- (éd.), 2005. *Apprentissage précoce d'une langue étrangère et bilinguisme*, Nantes, CRINI (Centre de Recherche sur les Identités Nationales et l'Interculturalité), Université de Nantes, UFR de Langues.
- (éd.), 2008a. *Les enjeux d'une sensibilisation très précoce aux langues étrangères en milieu institutionnel*, Nantes, CRINI.
- , 2008b. « Une éducation linguistique très précoce est-elle possible à l'école ? », dans J. Feuillet (éd.), pp. 11-24.
- , 2010. « La dynamique du bain sonore », *Têtes chercheuses. Actualité et culture des Sciences en Pays de la Loire 12 : Des langues très vivantes*, pp. 17-18, disponible sur : http://www.tetes-chercheuses.fr/magazines/numero-12/dossier/l-apprentissage-des-langues-403/_832/la-dynamique-du-bain-sonore.html
- FRANÇOIS, D., 2007. *Pour une découverte multilingue à l'école maternelle : Proposition méthodologique*, Thèse de doctorat, Université de Nantes, UFR de Langues.
- GIRARD, D., 1991a. « Enseignement précoce des langues vivantes », dans C. Luc (éd.),

- pp. 209-223 (résumé du rapport rédigé par D. Girard et édité en 1974 par le MEN).
- , 1991b. « Bilan didactique qualitatif des expériences d'enseignement précoce d'une langue étrangère (1960-1980) », dans C. Luc (éd.), pp. 63-70.
- HAGÈGE, C., 1996. *L'enfant aux deux langues*, Paris, Odile Jacob.
- JACONELLI, M., 2009. « Le jeune enfant face à une langue étrangère : De l'école maternelle au CE1. Premiers résultats d'une expérimentation en anglais et en allemand », *Traverse* (Revue doctorale de Lettres et Sciences humaines, Écoles doctorales SCE et CEI, Université de Nantes) 7, 35-45.
- LANG, J., 2000. « L'école primaire », Conférence de presse du 20 juin, disponible sur : www.education.gouv.fr/discours/2000/primaire.htm
- LEBRETON, M., 2006. *Le très jeune enfant en crèche bilingue : Quels enjeux ? Le cas de deux crèches bilingues franco-anglaises*, Mémoire de Master 2, Université de Nantes, UFR de Langues.
- LUC, C. (éd.), 1991. *Les langues vivantes à l'école élémentaire, Actes du colloque de juin 1990*, Paris, INRP.
- LÜDI, G., 2005. « L'enfant bilingue : Chance ou surcharge ? », dans J. Feuillet (éd.), pp. 11-32.
- MEN (Ministère de l'Éducation Nationale), 2005. *Bulletin Officiel* 18 (5.5). *Enseignements élémentaire et secondaire*. Article I.5 : « Des objectifs de formation transversaux », disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/bo/2005/18/MENE0500813C.htm>
- , 2007. *Bulletin Officiel* hors série 8 (30.8) Article 4 : « Programmes de langues étrangères pour l'école primaire », disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/hs8/MENE0760316A.htm>
- , 2008a. *Bulletin Officiel* 15 (10.4.), disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/15/MENE0800308C.htm>
- , 2008b. *Bulletin Officiel* hors série 3 (19.6.) *Cycle des apprentissages fondamentaux. Programme du CP et du CE1*, disponible sur : http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CP_CE1.htm
- MORICE, A., 2001. *Comment aider les élèves dans leur choix des langues vivantes ?* Mémoire de DEA, Université de Nantes, UFR de Langues.
- OEP (Observatoire Européen du Plurilinguisme), 2005-2008. *Charte européenne du plurilinguisme*, Paris, disponible sur : <http://www.observatoireplurilinguisme.eu>
- PETIT, J., 1971. *Sing' und spiele mit !*, Méthode audio-visuelle d'apprentissage précoce de l'allemand, Paris, Hachette.
- , 1992. *Au secours, je suis monolingue et francophone ! Étiologie et traitement d'un syndrome de sénescence précoce et d'infirmité acquisitionnelle*, Reims, Presses Universitaires de Reims.
- , 1994. « Corrélation entre moyens investis et résultats obtenus dans l'acquisition

Jacqueline Feuillet

et l'apprentissage linguistique » (Rapport actualisé et établi en 1993 par J. Petit pour la Communauté Européenne), *Cahiers de l'ÉREL* (Université de Nantes, UFR de langues) 5, 98-148.

POLIDORAKIS, A.-D., 2007. *Un geste pour un mot ? L'aide gestuelle pour l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école primaire*, Mémoire de Master 2, Université de Nantes, UFR de Langues.

TAESCHNER, T., 2003. *L'insegnante magica*, Rome, Borla. (trad. française par J. Feuillet, à paraître, *L'enseignante magique*).

— & S. PIRCHIO, 2008. « Apprendre une langue étrangère entre 3 et 5 ans », dans J. Feuillet (éd.), pp. 73-85.

Το Ευρωπαϊκό Portfolio γλωσσών: Ένα εργαλείο ανάπτυξης δεξιοτήτων μάθησης

Ευαγγελία Καγκά

Résumé

Le Portfolio européen des langues est un outil pédagogique, qui reflète les préoccupations éducatives du Conseil de l'Europe : pluriculturalisme, tolérance linguistique et culturelle. Il tient compte de toutes les compétences linguistiques, y comprises celles qui sont acquises hors du système éducatif, valorise l'apprentissage tout au long de la vie et encourage les enseignants et les apprenants à penser en termes de plurilinguisme. Mais, par-dessus tout, le Portfolio aide à consolider la qualité de l'apprentissage des langues, d'une part en utilisant les niveaux communs du Cadre européen commun de référence et, d'autre part, en encourageant un apprentissage réfléchi et autonome des langues.

1. Φιλοσοφία και δομή του Ευρωπαϊκού Portfolio Γλωσσών

Μια από τις προτεραιότητες της ευρωπαϊκής πολιτικής αποτελεί η προώθηση της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας ως παράγοντα αντιμετώπισης του κοινωνικού αποκλεισμού, ανάδειξης της ενότητας μέσα από τη διαφορά και βελτίωσης της ικανότητας των πολιτών να επικοινωνούν με ανοιχτούς τρόπους, βασιζόμενοι στην αμοιβαία κατανόηση και στον σεβασμό κοινών αξιών (Επιτροπή των ευρωπαϊκών κοινοτήτων 2005).

Σ' αυτή τη νέα τάξη πραγμάτων, οι ξένες γλώσσες εντάσσονται στις δεξιότητες-κλειδιά που οφείλει να έχει ο ευρωπαίος πολίτης, ώστε να διαχειρίζεται δημιουργικά το πολυπολιτισμικό περιβάλλον και να ανταποκρίνεται με αποτελεσματικότητα στις ανάγκες της διαρκώς εξελισσόμενης κοινωνίας της γνώσης και της πληροφορίας.

Το Συμβούλιο της Ευρώπης, ανταποκρινόμενο στις προκλήσεις του σύγχρονου και ανταγωνιστικού κοινωνικού γίγνεσθαι, δημιούργησε και θέσπισε το 1998 (<http://culture.coe.int/portfolio>) για τον χώρο της εκπαίδευσης το *Ευρωπαϊκό Portfolio Γλωσσών*, ως ένα εναλλακτικό, καινοτόμο εργαλείο αξιοποίησης της γλωσσικής και πολιτισμικής πολυμορφίας και ανάπτυξης δεξιοτήτων δια βίου μάθησης των ξένων γλωσσών. Το Portfolio, στενά συνδεδεμένο με το *Κοινό ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς για τις γλώσσες (Cadre européen commun de référence pour les langues, Conseil de l'Europe 2000)*, είναι ο πολυ-

γλωσσικός ατομικός φάκελος όπου ο μαθητής παρουσιάζει την πορεία της οικειοποίησης των γλωσσών που είτε διδάσκεται στο πλαίσιο των σπουδών του είτε μαθαίνει εμπειρικά μέσα από περιστάσεις της προσωπικής ή/και της κοινωνικής ζωής του, ενώ παράλληλα συνθέτει με ευέλικτο και κριτικό πνεύμα την πολυπολιτισμική του ταυτότητα. Το Portfolio Γλωσσών αφορά όχι μόνο τις ξένες γλώσσες που ο μαθητής μαθαίνει εντός ή εκτός σχολείου, αλλά και τη μητρική γλώσσα των αλλόφωνων μαθητών, καθώς και επικοινωνιακές δεξιότητες που ο μαθητής αποκτά βιωματικά, χωρίς επίσημη πιστοποίηση.

Η ένταξη του Portfolio στη διαδικασία διδασκαλίας/εκμάθησης των ξένων γλωσσών συμβάλλει στην ανάπτυξη ενός εγγραμματισμού αξιολόγησης (Beard 2007, 328) ο οποίος εστιάζεται στην καλλιέργεια ικανοτήτων και δεξιοτήτων σχετικά με τον σχεδιασμό προσωπικών στρατηγικών μάθησης και με τη μεταγνωστική αποτίμησή τους. Ως σημείο αναφοράς θεωρείται η δυναμική δράση των διδασκομένων στη σταδιακή οικοδόμηση της κατάκτησης της γλώσσας, μέσα από διεργασίες καλλιέργειας της δεξιότητας του «μαθαίνω πώς να μαθαίνω» και από μηχανισμούς κατανόησης των πραγματικών αναγκών μάθησης.

Οι βασικές αρχές που θεμελιώνουν τη λειτουργία του Portfolio ως εκπαιδευτικού υποστηρικτικού υλικού και συστατικού στοιχείου της παιδαγωγικής πράξης είναι οι ακόλουθες (Schneider & Lenz 2001):

- παρώθηση του μαθητή για ενεργή συμμετοχή στη διαδικασία διδασκαλίας/εκμάθησης των γλωσσών,
- ενίσχυση επικοινωνιακής δεξιότητας,
- καλλιέργεια της διαπολιτισμικής συνείδησης,
- απόκτηση αναστοχαστικής στάσης,
- ανάπτυξη δεξιοτήτων δημιουργικής αξιοποίησης της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας.

Οι παραπάνω παιδαγωγικές αρχές:

α. νοηματοδοτούν την αυτοαξιολόγηση ως ένα σύνολο διαδικασιών οι οποίες ασκούν τους μαθητές σε τεχνικές αναστοχασμού και αξιολογικών αποτιμήσεων, όχι μόνο των γνωστικών δεξιοτήτων, αλλά και των προσωπικών αξιών και στάσεων (βλ. Little 2003, 105) και

β. αναδεικνύουν τον διαμεσολαβητικό ρόλο του Portfolio στη σχέση του μαθητή με το πολυγλωσσικό και πολυπολιτισμικό του κεφάλαιο (βλ. van Lier 2004, 38).

Η δομή του *Ευρωπαϊκού Portfolio Γλωσσών*, η οποία έχει προδιαγραφεί από το Συμβούλιο της Ευρώπης (<http://culture.coe.int/portfolio>), είναι η ίδια

για τα Portfolio Γλωσσών όλων των κρατών-μελών και αποτελείται από τρία μέρη:

1. το Διαβατήριο γλωσσών,
2. το Γλωσσικό βιογραφικό,
3. το Ντοσιέ.

Στο Διαβατήριο γλωσσών (*Passeport de langues*) ο μαθητής, ολοκληρώνοντας την κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης, δίνει μια γενική εικόνα του επιπέδου που έχει κατακτήσει για κάθε γλώσσα. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζει κάθε είδους πιστοποίηση, επίσημη ή μη, που αποδεικνύει το επίπεδο της γλωσσομάθειάς του και παραθέτει χρονολογικά πολυγλωσσικές και πολυπολιτισμικές εμπειρίες του.

Στο Γλωσσικό βιογραφικό (*Biographie langagière*) ο μαθητής, σε τακτά χρονικά διαστήματα, καταγράφει:

- τις επαφές του με την πολυγλωσσία και την πολυπολιτισμικότητα, καθώς και τους τρόπους αξιοποίησης βιωματικών προσεγγίσεων της γλωσσικής και πολιτισμικής πολυμορφίας,
- τις προσωπικές του μεθοδολογικές τεχνικές με τις οποίες μαθαίνει ευκολότερα τις ξένες γλώσσες,
- τις ασκήσεις και τις δραστηριότητες που κρίνει ότι τον βοηθούν στην εκμάθηση της γλώσσας/των γλωσσών,
- την αυτοαξιολόγηση των μαθησιακών του επιτευγμάτων,
- την πρόοδό του αναφορικά με την απόκτηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων.

Ειδικότερα, οι σελίδες αυτοαξιολόγησης όπου ο μαθητής αποτυπώνει την επικοινωνιακή του ευχέρεια και, κατά συνέπεια, τις δεξιότητες πρόσληψης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου, διακρίνονται σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει τις περιγραφικές κλίμακες παρατήρησης (*listes des descripteurs*) οι οποίες αντιστοιχούν στο περιεχόμενο των έξι επιπέδων γλωσσομάθειας, όπως αυτά προσδιορίζονται από το Κοινό ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς για τις γλώσσες (Conseil de l'Europe 2000) και ανταποκρίνονται στους κοινωνικούς στόχους της εκμάθησης της γλώσσας, δηλαδή στο τι είναι ικανός να κάνει ο διδασκόμενος με αυτά που μαθαίνει (Τοκατλίδου 2003, 271). Ως παράδειγμα μπορούμε να αναφέρουμε τη δεξιότητα του μαθητή να κατανοεί μια προφορική πρόσκληση σε μια γιορτή, σε μια συγκέντρωση κτλ. (Καγκά 2003, 12). Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει τις προσωπικές διαδικασίες μέσω των οποίων ο κάθε μαθητής συνειδητοποιεί την επίτευξη ή μη των στόχων του, και επινοεί νέες στρατηγικές που θα τον βοηθήσουν να βελ-

τιώνει τυχόν αδυναμίες του.

Στο *Ντοσιέ (Dossier)* ο μαθητής, σε τακτά χρονικά διαστήματα, καταχωρίζει:

- οποιαδήποτε εργασία ή άλλο στοιχείο θεωρεί ότι αποδεικνύει τι είναι ικανός να κάνει στις ξένες γλώσσες,
- στοιχεία που τεκμηριώνουν τις εμπειρίες του σχετικά με άλλες γλώσσες και άλλους πολιτισμούς.

Ο μαθητής ανανεώνει το *Ντοσιέ* του, εμπλουτίζοντας το περιεχόμενό του με νέα δεδομένα που κρίνει ο ίδιος ότι είναι περισσότερο αντιπροσωπευτικά, σημειώνοντας κάθε φορά την ημερομηνία καταγραφής των στοιχείων αυτών. Το σκεπτικό της επιλογής κάθε στοιχείου ενέχει μια αναστοχαστική διάσταση, η οποία εστιάζεται σε τρεις κομβικούς άξονες:

α. στις ορθολογικά διατυπωμένες διαδικασίες περιγραφής της εκμάθησης της γλώσσας/των γλωσσών,

β. στη διερευνητική στάση του μαθητή σχετικά με την αξιοποίηση της παρεχόμενης γνώσης,

γ. στην κριτική επεξεργασία προσωπικών πολυγλωσσικών και πολυπολιτισμικών βιωμάτων.

Στο πλαίσιο αυτό, ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να συστηματοποιεί τις γνώσεις του, να δηλώνει τον τρόπο με τον οποίο τις απέκτησε και να παρουσιάζει αυθεντικές διαπολιτισμικές «συναντήσεις» που έχουν ιδιαίτερο νόημα γι' αυτόν.

2. Παιδαγωγική αξία του Ευρωπαϊκού Portfolio Γλωσσών

Το Portfolio Γλωσσών αποτελεί ένα μοντέλο εναλλακτικής αξιολόγησης που εστιάζεται σε διαδικασίες και στρατηγικές εκμάθησης της ξένης γλώσσας ως κοινωνικής πρακτικής και φορέα πολιτισμού (Καγκά 2007, 373).

Με αφητηρία μια ευκρινώς διαβαθμισμένη κλίμακα κριτηρίων οι μαθητές υιοθετούν βήμα βήμα τεχνικές

- παρακολούθησης της μάθησής τους,
- ανίχνευσης των αναγκών τους,
- ανατροφοδότησης των γνώσεών τους,
- επικαιροποίησης των δεξιοτήτων τους,
- αξιολόγησης, διαμόρφωσης και βελτίωσης των προσωπικών τους τρόπων κατάκτησης της γλώσσας.

Η κυρίαρχη λογική του Portfolio δεν είναι η μηχανιστική παράθεση επιτευγμάτων, η οποία τις περισσότερες φορές δεν ανταποκρίνεται στην πραγ-

ματικότητα, αλλά η συστηματική άσκηση των μαθητών σε διαδικασίες μεταγνωστικής αυτοθεώρησης, στρατηγικών μάθησης και αποτίμησης των αποτελεσμάτων που αυτές επιφέρουν, καθώς και ερμηνείας προσωπικών κοινωνικοπολιτισμικών αναπαραστάσεων. Το ζητούμενο με τη χρήση του Portfolio είναι η καλλιέργεια δεξιοτήτων αυτενέργειας και κριτικής σκέψης, ώστε, σταδιακά, οι μαθητές να είναι ικανοί να σχεδιάζουν, να στοχάζονται, να αναθεωρούν και να αποτιμούν τα στάδια της μαθησιακής τους πορείας και, παράλληλα, να διαχειρίζονται τις δυσκολίες που «αναχαιτίζουν» την επίτευξη των στόχων τους. Στο πλαίσιο αυτό επιδιώκεται η απόκτηση μιας υπεύθυνης συμπεριφοράς των μαθητών απέναντι στη διδακτική πράξη και στην παρεχόμενη γνώση, γεγονός που βοηθάει τον κάθε μαθητή να εκφράζει έμπρακτα τις δυνατότητές του, να ερμηνεύει τις επιτυχίες και τις αποτυχίες του, να μαθαίνει μέσα από τα λάθη του και να εκτιμά τις προσπάθειές του.

Ενδεικτικά, παραθέτουμε μια κοινή δραστηριότητα από το *Γλωσσικό βιογραφικό του Ευρωπαϊκού Portfolio Γλωσσών* για το Γυμνάσιο (Καγκά 2003) και για το Δημοτικό Σχολείο (Καγκά 2009), με την οποία επιδιώκεται η ανάπτυξη μιας αξιολογικής συλλογιστικής, ώστε οι διδασκόμενοι να αποκτούν σταδιακά τη δεξιότητα του «μαθαίνω πώς να μαθαίνω».

Προσωπικές στρατηγικές μάθησης

α) Πέτυχα το στόχο μου; Μπορώ να κατανοώ το νόημα ενός εικονογραφημένου απλού και σύντομου κειμένου;

Γλώσσα:

Ημερομηνία:/...../.....

Αν ναι, με ποιον τρόπο;

.....

β) Αν όχι, πώς σκέφτομαι να βελτιώσω τυχόν αδυναμίες μου;

Γλώσσα:

Ημερομηνία:/...../.....

Με ποιον τρόπο:

.....

Επίσης, στο *Γλωσσικό βιογραφικό του Portfolio* για το Δημοτικό Σχολείο εμπεριέχονται, μεταξύ άλλων, δύο δραστηριότητες που θέτουν τις βάσεις για διαμόρφωση στάσεων και δεξιοτήτων εξατομικευμένης μάθησης. Οι εν λόγω δραστηριότητες είναι σχηματοποιημένες με προ-οργανωτές και παραδείγμα-

τα, που παρωθούν και καθοδηγούν τους μαθητές στην εξάσκηση για ιεράρχηση και ερμηνεία των προσωπικών τους μαθησιακών τεχνικών. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές κατανοούν σταδιακά ότι η γνώση είναι αλληλένδετη με τις ενέργειες απόκτησής της.

Δραστηριότητα 1

Πώς μαθαίνω ευκολότερα τις ξένες γλώσσες

Μπορείς να καταγράφεις, σε τακτά χρονικά διαστήματα, τρόπους οι οποίοι σε βοηθούν να μαθαίνεις ευκολότερα την ξένη γλώσσα/τις ξένες γλώσσες που διδάσκουσαι στο σχολείο.

Παράδειγμα:

Στην τάξη:

- ✎ ταιριάζω λέξεις με εικόνες
- ✎ ακούω με προσοχή τα τραγούδια που μας μαθαίνει ο καθηγητής/η καθηγήτριά μας στην τάξη και τα επαναλαμβάνω με τους συμμαθητές μου
- ✎ επαναλαμβάνω μεγαλόφωνα με τους συμμαθητές μου τις καινούριες λέξεις
- ✎ αντιγράφω από τον πίνακα τις νέες λέξεις και προσπαθώ να τις απομνημονεύσω
- ✎ ζητώ από τον καθηγητή/την καθηγήτριά μου να μου εξηγήσει ό,τι δεν μπορώ να καταλάβω καλά
- ✎ χρησιμοποιώ αυτά που έχω μάθει σε παιχνίδια και ομαδικές δραστηριότητες
- ✎ κάτι άλλο:

Στο σπίτι:

- ✎ διαβάζω μεγαλόφωνα τις νέες λέξεις και τις εκφράσεις που μαθαίνω
- ✎ αντιγράφω πολλές φορές τις νέες λέξεις
- ✎ επαναλαμβάνω πολλές φορές ότι καινούριο μας διδάσκει ο καθηγητής/η καθηγήτριά μας
- ✎ χρησιμοποιώ τις νέες λέξεις σε προτάσεις
- ✎ ετοιμάζω τις εργασίες που μας έχει ζητήσει ο καθηγητής/η καθηγήτριά μας
- ✎ κάτι άλλο:

Γλώσσα	Πώς μαθαίνω ευκολότερα	Ημερομηνία
.....
.....

Δραστηριότητα 2

<p><i>Αυτό που μου αρέσει περισσότερο να κάνω στο μάθημα της ξένης γλώσσας/των ξένων γλωσσών</i></p>		
<p>Μπορείς να καταγράψεις σε τακτά χρονικά διαστήματα τι προτιμάς να κάνεις στο μάθημα της ξένης γλώσσας. Παράδειγμα:</p>		
Γλώσσα	Τι μου αρέσει να κάνω	Ημερομηνία
Γαλλικά	Να βρίσκω τις λέξεις που αντιστοιχούν σε εικόνες	20 Οκτωβρίου 2009
Γερμανικά	Να επαναλαμβάνω μεγάλοφωνα μέσα στην τάξη με τους συμμαθητές μου τις καινούριες λέξεις	30 Σεπτεμβρίου 2009
.....
.....

Οι παραπάνω δραστηριότητες λειτουργούν ανατροφοδοτικά για τον εκπαιδευτικό, ο οποίος οφείλει να εναρμονίζει τη διδακτική μέθοδό του με τις δυνατότητες και τις προτιμήσεις του μαθητικού δυναμικού, δίνοντας έμφαση στο ατομικό στυλ μάθησης των μαθητών του και αξιοποιώντας την κοινωνική πραγματικότητα της τάξης. Όσον αφορά τους μαθητές, αυτής της μορφής οι δραστηριότητες δημιουργούν ένα αίσθημα ψυχολογικής ασφάλειας και αυτοπεποίθησης, που συνεπικουρεί στο να αισθάνονται αποδεκτοί, δίχως τον φόβο της απόρριψης και της αρνητικής κριτικής (βλ. Μασσαγγούρας 1998, 240). Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές εντρυφούν σε διαδικασίες δόμησης και αναδόμησης προσωπικών στρατηγικών κατάκτησης της γλώσσας, με προοπτική να αποτρέπονται σταδιακά μηχανισμοί στείρας απομνημόνευσης των γνώσεων και παθητικής προσέγγισης αυτών.

Μια εξίσου σημαντική παράμετρος της λειτουργίας του *Ευρωπαϊκού Portfolio Γλωσσών* είναι η διαπολιτισμική του διάσταση η οποία έγκειται στη δημιουργία ενός φιλικού περιβάλλοντος μάθησης που να παρέχει δυνατότητες σε όλους τους μαθητές να ανακαλύπτουν και να βιώνουν μορφές κοινωνικής συνύπαρξης (βλ. Γκόβαρης 2001, 68) και να προσεγγίζουν την ετερότητα από πολλαπλές οπτικές γωνίες.

Η αξιοποίηση της διαπολιτισμικής διάστασης του Portfolio Γλωσσών εδράζεται σε δύο κομβικούς άξονες:

α. στην ενδυνάμωση των μαθητών αναφορικά με την κατανόηση και την

αποδοχή της γλωσσικής και πολιτισμικής πολυμορφίας όχι ως αφηρημένων εννοιών αλλά ως θετικών συνιστωσών της κοινωνικής πραγματικότητας μέσα στην οποία οφείλουν να ζήσουν αρμονικά και δημιουργικά ως μελλοντικοί πολίτες.

β. στην εξοικείωση των μαθητών με την επεξεργασία προσωπικών πολυγλωσσικών και πολυπολιτισμικών βιωμάτων, ώστε να γίνουν ικανοί να αμφισβητούν «αυτονόητες» κοινωνικές αναπαραστάσεις και να διαμορφώνουν ενσυναίσθηση βασιζόμενη στη συσχέτιση γνώσεων, συναισθημάτων και εμπειριών.

Το Portfolio Γλωσσών, τόσο για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση όσο και για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, εμπεριέχει θεματικές που αφορούν τη διαχείριση από τον κάθε μαθητή των διαπολιτισμικών του εμπειριών. Θα πρέπει να επισημάνουμε ότι δεν πρόκειται μόνο για μια καταχώρηση στοιχείων και πληροφοριών, αλλά για καταγραφή βιωματικών καταστάσεων που τεκμηριώνουν, σύμφωνα πάντα με την κρίση του μαθητή, τις ουσιαστικές επαφές του με την πολυγλωσσία και την πολυπολιτισμικότητα και αποτυπώνουν την εξέλιξη της κοινωνικής δράσης του αναφορικά με τον σεβασμό του «άλλου», την ανεύρεση κοινών κωδίκων επικοινωνίας και την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων.

Οι διαπολιτισμικές δραστηριότητες ανταποκρίνονται στην ηλικιακή και συναισθηματική ωριμότητα των μαθητών, καθώς και στο γνωστικό τους επίπεδο. Για τον λόγο αυτό υιοθετούνται οι αρχές της σπειροειδούς διάταξης και της διαβαθμισμένης δυσκολίας, ώστε οι μαθητές του Δημοτικού Σχολείου να ενεργοποιούνται με απλά και οικεία παραδείγματα στη συνειδητοποίηση και καταγραφή των πολυπολιτισμικών τους βιωμάτων και στην αποτύπωση όσων τους προκαλούν το ενδιαφέρον (Πίνακες 1 και 2). Αντίθετα, οι μαθητές του Γυμνασίου έχουν το γνωστικό υπόβαθρο και τις ανάλογες προσλαμβάνουσες για να αντλούν γνώση μέσα από τις στάσεις και τη συμπεριφορά τους απέναντι στη διαφορετικότητα, προκειμένου να καθίστανται ικανοί να αναθεωρούν τις έξεις τους και να οικοδομούν σταδιακά το κοσμοείδωλό τους (Πίνακας 3).

Οι διαπολιτισμικές μου εμπειρίες

Παράδειγμα:

Έχω φίλους στο σχολείο που η μητρική τους γλώσσα είναι διαφορετική από τη δική μου.

Στις καλοκαιρινές μου διακοπές γνώρισα παιδιά από άλλες χώρες, κάναμε παρέα και παίζαμε στην παραλία.

Μπορείς να καταγράψεις τις δικές σου διαπολιτισμικές εμπειρίες	ημερομηνία
στο σχολείο:
στη γειτονιά:
στις διακοπές:
σε ταξίδι:

Πίνακας 1

**Από τις διαπολιτισμικές σου εμπειρίες
τι ήταν αυτό που σε εντυπωσίασε περισσότερο;**

Παράδειγμα:

Καλοκαίρι 2009

Έκανα παρέα με τρεις συνομηλίκους μου από την Ιαπωνία και, παρόλο που μιλούσαμε διαφορετική γλώσσα, συνεννοούμασταν με χειρονομίες και απλές προτάσεις στα αγγλικά.

Στο σχολείο,
Ε' τάξη, 2008-2009

Ένας συμμαθητής μου από τη Ρωσία και μια συμμαθήτριά μου από την Αλβανία μου έμαθαν να λέω και να γράφω τη λέξη *καλημέρα* και *ευχαριστώ* στα ρωσικά και στα αλβανικά αντίστοιχα.

.....

.....

Ξεκλειδώνω τις σκέψεις μου!!!

Τι θα ήθελες να κάνεις για να έχεις περισσότερες διαπολιτισμικές εμπειρίες;

να μαθαίνω και άλλες ξένες γλώσσες

να κάνω ταξίδια

να γνωρίζω ανθρώπους από άλλες χώρες

να γνωρίζω ήθη και έθιμα άλλων χωρών

να στέλνω ηλεκτρονικά μηνύματα σε συνομηλίκους μου που ζουν σε άλλη χώρα

να αλληλογραφώ με παιδιά που μιλούν διαφορετική γλώσσα από εμένα

κάτι άλλο:

.....

Πίνακας 2

Περιγραφή διαπολιτισμικών εμπειριών

Μπορείς να περιγράψεις πολυγλωσσικές και πολυπολιτισμικές εμπειρίες που έχεις βιώσει στη χώρα σου ή κατά τη διάρκεια παραμονής σου σε άλλη χώρα και οι οποίες σε βοηθούν να γνωρίζεις άλλα γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα και να εξοικειώνεσαι με διαφορετικές κουλτούρες.

Ανάφερε συγκεκριμένα παραδείγματα όπως:

- Αλληλογραφία με πρόσωπα που μιλούν διαφορετική γλώσσα από τη μητρική σου.
- Διαμονή στο εξωτερικό (τουρισμός, μαθήματα γλώσσας, μαθητικές ανταλλαγές κ.λπ.).
- Συναναστροφή με άτομα αλλόφωνα.
- Παρακολούθηση διεθνών εκδηλώσεων (κοινωνικών, πολιτιστικών, αθλητικών κ.λπ.) που πραγματοποιούνται στη χώρα σου ή/και συμμετοχή σε αυτές.
- Άλλες εμπειρίες:

Μπορείς να καταγράψεις:

- Τι σε εντυπωσίασε.
- Ομοιότητες ή/και διαφορές ανάμεσα στον δικό σου πολιτισμό και σε άλλους πολιτισμούς.
- Με ποιον τρόπο οι εμπειρίες σου αυτές επηρέασαν τις στάσεις σου απέναντι στη διαφορετικότητα.

Γλώσσα	Ημερομηνία	Εμπειρίες	Σχόλια/Εντυπώσεις
.....
.....

Πίνακας 3

3. Αντί επιλόγου

Το *Ευρωπαϊκό Portfolio Γλωσσών*, συνάρτηση της αμφίδρομης σχέσης γνώσης και μάθησης, παρέχει ένα πρόσφορο πεδίο σύζευξης σκέψης και δράσης και συμβάλλει στην ανάπτυξη της προσωπικής αποτελεσματικότητας του μαθητή σχετικά με τη γλωσσική χρήση, τη διαδικασία, δηλαδή, αξιοποίησης των δεξιοτήτων για την πρόσληψη και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου (βλ. Μήτσης 2004, 22).

Με την ενσωμάτωση του Portfolio στη διδασκαλία/εκμάθηση των ξένων

γλωσσών επιτυγχάνεται η σταδιακή καλλιέργεια μιας μορφής κριτικού εγγραμματισμού, ώστε οι μαθητές να καθίστανται ικανοί:

- να στοχάζονται για το τι έχουν μάθει καλά, τι θέλουν ακόμη να μάθουν και για ποιο λόγο,
- να σχεδιάζουν και να υλοποιούν τρόπους αποτελεσματικής εκμάθησης της γλώσσας,
- να αξιολογούν και να τροποποιούν τις μαθησιακές στρατηγικές τους ανάλογα με τους στόχους που θέτουν οι ίδιοι,
- να αναπτύσσουν κριτική θεώρηση των στάσεων και των έξεων απέναντι στη διαφορετικότητα ώστε να προσδιορίζουν και να επαναπροσδιορίζουν τις προσωπικές αξίες και αντιλήψεις τους.

Ολοκληρώνοντας, επισημαίνουμε ότι η ένταξη του Portfolio στην παιδαγωγική πράξη δεν αποσκοπεί στην τυχαία και μηχανιστική συλλογή στοιχείων, αλλά επιδιώκει την ενεργοποίηση των μαθητών απέναντι στις διαδικασίες που ακολουθούν για να αποκτήσουν τη γνώση, ώστε να οικοδομούν με συστηματικό τρόπο μια διαλεκτική σχέση με το γνωστικό αντικείμενο ως δρώντα υποκείμενα.

Βιβλιογραφία

- BEARD, R., 2007. «Η εθνική στρατηγική εγγραμματισμού στην Αγγλία», στο Η. Μαρσαγγούρας (επιμ.), *Σχολικός εγγραμματισμός: Λειτουργικός, κριτικός, επιστημονικός*, σσ. 301-330, Αθήνα, Γρηγόρης.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2000. *Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*, Στρασβούργο, διαθέσιμο στο διαδίκτυο: <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf>
- ΓΚΟΒΑΡΗΣ, Χ., 2001. *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*, Αθήνα, Ατραπός.
- ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΤΩΝ ΕΥΡΩΠΑΙΚΩΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΩΝ, 2005. *Ανακοίνωση της Επιτροπής στο Συμβούλιο, στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, στην Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και στην Επιτροπή των Περιφερειών: Ένα νέο στρατηγικό πλαίσιο για την πολυγλωσσία*, Βρυξέλλες, διαθέσιμο στο διαδίκτυο: http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/com596_el.pdf
- ΚΑΓΚΑ, Ε., 2003. *Ευρωπαϊκό Portfolio γλωσσών (European Language Portfolio, Portfolio européen des langues, Europäisches Sprachenportfolio)*, Αθήνα, Eiffel, διαθέσιμο στο διαδίκτυο: www.pi-schools.gr
- , 2007. «Το Ευρωπαϊκό Portfolio γλωσσών ως μέσο προώθησης της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας», στο Ε. Μακρή-Μπότσαρη (επιμ.), *Θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης*, σσ. 373-381, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ευαγγελία Καγκά

- , 2009. *Ευρωπαϊκό Portfolio γλωσσών για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα, ΥΠΕΠΘ.
- LITTLE, D., 2003. « Le plurilinguisme dans le Portefeuille des langues européennes », *Le français dans le monde (R&A : Vers une compétence plurilingue)*, 107-117.
- ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Η., 1998. *Στρατηγικές διδασκαλίας: Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*, Αθήνα, Gutenberg.
- ΜΗΤΣΗΣ, Ν., 2004. *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης*, Αθήνα, Gutenberg.
- SCHNEIDER, G. & P. LENZ, 2001. *Portfolio européen des langues : Guide à l'usage des concepteurs*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des Langues Vivantes.
- ΤΟΚΑΤΛΙΔΟΥ, Β., 2003. *Γλώσσα, επικοινωνία και γλωσσική εκπαίδευση*, Αθήνα, Πατάκης.
- VAN LIER, L., 2004. *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.

La formation à et par la pluriculturalité : enjeu de l'enseignant de langues-cultures vivantes

Rinetta Kiyitsioglou-Vlachou

On n'habite pas un pays, on habite une langue.
Émile Cioran (1987)

Περίληψη

Η πολιτισμική και γλωσσική ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού είναι μια πραγματικότητα η οποία απαιτεί νέες διδακτικές προσεγγίσεις για τη βελτιστοποίηση της επίδοσης των μαθητών. Για την επίτευξη του παραπάνω στόχου, ο εκπαιδευτικός ξένων γλωσσών οφείλει να υιοθετήσει νέους τρόπους και στρατηγικές που θα του επιτρέψουν τη διαχείριση και τον κατάλληλο σχεδιασμό για μια συννεκτική διδασκαλία η οποία θα λαμβάνει υπόψη της αυτή τη νέα σύνθεση της πολλαπλογλωσσικής και πολλαπλοπολιτισμικής τάξης.

1. Introduction

La politique linguistique, soutenue par le Conseil de l'Europe, met l'accent sur « les stratégies de diversification et d'intensification de l'apprentissage des langues, afin de promouvoir le plurilinguisme en contexte pan-européen » (Conseil de l'Europe 2001, 133). Cette éducation plurilingue et pluriculturelle, partie intégrante et dimension majeure d'une éducation de qualité, est censée répondre aux attentes sociétales dont le système éducatif est porteur.

Or, dans une société multilingue et multiculturelle, tout individu, étant confronté dès sa petite enfance à la diversité linguistique et culturelle, est appelé à développer une *compétence plurilingue et pluriculturelle*. Par ce terme, nous entendons la définition accordée par les auteurs du *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)*, ouvrage clé de la perspective actionnelle, à savoir « une compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures » (Conseil de l'Europe 2001, 129). Cette compétence plurielle, facteur dynamisant et stimulant de la conscience linguistique et communicative, occupe une place privilégiée dans l'enseignement/apprentissage des langues-cultures vivantes.

Le plurilinguisme/pluriculturalisme¹ constitue pour la formation de l'enseignant de langues-cultures vivantes un enjeu éducatif et un défi social. La formation se veut donc un lieu d'impulsion pour l'enseignant ; un lieu qui doit favoriser l'émergence d'une Compétence en Communication Interculturelle, (désormais siglée CCI), réelle et diversifiée ; une compétence qui valorisera la diversité culturelle et qui rendra l'enseignant capable de gérer la dimension interculturelle dans sa classe multilingue et multiculturelle. La formation revêt, donc, une importance plus grande, en raison de son rôle crucial dans la concrétisation de ses objectifs, voire doter l'enseignant de langues-cultures vivantes de la trilogie classique : de savoirs (connaissances), de savoir-faire (aptitudes) et de savoir-être (attitudes). Ces compétences, qui aideront l'enseignant à agir avec une capacité élevée, lui permettront également d'assurer un apprentissage de type compréhensif et interprétatif, à savoir un apprentissage qui vise à comprendre l'Autre, tout en interprétant son comportement.

2. État des lieux

À l'heure actuelle, où les frontières géographiques ne font plus obstacle à la libre circulation des individus, on constate une différenciation du tissu social, qui se caractérise par la mondialisation des échanges, par les flux migratoires planétaires bien plus diversifiés qu'autrefois, bref, par un multilinguisme/multiculturalisme. Par ce terme, nous entendons un ensemble d'individus qui vivent et/ou travaillent dans un pays, une communauté, fréquentent une école et « possèdent à des degrés divers la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures » (Conseil de l'Europe 2001, 129), à savoir des individus plurilingues et pluriculturels qui constituent notre société multilingue et multiculturelle.

Or, cette addition, cette juxtaposition ou coprésence de groupes d'origines culturelles différentes, ce « multiculturel assumé d'un vivre à côté » (Puren 2009, 161) ne correspondent pas à ce que l'on vise, c'est-à-dire « [v]ivre ensemble dans l'égalité »². Toutefois, ce contexte peut servir, au sein de l'école et plus précisément de la classe de langue vivante, de point de départ, de « déclencheur » qui nous permettra de nous ouvrir aux autres cultures, de valoriser la diversité, tout en maintenant l'inclusion et la cohésion sociales, afin de mieux vivre et faire ensemble. Œuvrer en faveur de ces principes, c'est

¹ Il faut rappeler que ce plurilinguisme est forcément, aussi, un pluriculturalisme.

² *Le Livre blanc du Conseil de l'Europe sur le dialogue interculturel*, 2008.

comprendre d'autres modes de pensée, de croyances et de comportements ; c'est développer la CCI, au moyen de l'apprentissage des langues vivantes, discipline permettant, par excellence, d'intervenir auprès des jeunes³.

3. CCI : enjeu de l'apprentissage à la pluriculturalité

La culture, notion vaste et complexe, fut l'objet de nombreuses tentatives de définitions⁴. Elle est définie, entre autres, comme « la capacité à faire des distinctions » (Bourdieu 1979, 67), « une connaissance partagée du monde » (Conseil de l'Europe 2001, 16), « un produit communautaire » (Galisson 2000, 56), « un ensemble des attitudes, des visions du monde et des traits spécifiques qui confèrent à un peuple particulier sa place originale dans l'univers » (Sapir cité par Puren 2005, 492), « l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs qui caractérisent une société ou un groupe social » (UNESCO 2002).

En effet, les cultures n'existent qu'à travers des réactions entre les individus. « Les cultures n'existent pas en dehors des individus qui les portent et les actualisent, ni surtout en dehors des discours et des propos tenus sur elles » (Abdallah-Pretceille 2010, 53). Pour mieux comprendre ces réactions, à savoir cette autre culture, il faut essayer de découvrir la spécificité et l'identité culturelles de l'Autre, de comprendre « l'Autre culturel » (Abdallah-Pretceille 2010, 52). Découvrir la diversité culturelle, c'est, au juste, aborder la question de l'interculturalité.

Beaucoup d'encre a déjà coulé sur ce sujet (Byram, Zarate & Neuner 1997 ; Byram & Fleming 1998 ; Beneke 2000 ; Bennett & Bennett 2004) pour arriver à désigner l'interculturalité comme la capacité à communiquer efficacement dans des situations interculturelles et à établir des relations interpersonnelles dans des contextes multiculturels.

Or, si l'on interroge le texte du *CECRL*, on constate le manque de définition précise pour désigner la CCI ; celle-ci se déduit en relation avec d'autres termes ou expressions, tels que : *communication interculturelle*⁵, *savoir*

³ Discipline souvent isolée pour des raisons qui tiennent, entre autres, aux traditions éducatives, à la formation des enseignants, etc.

⁴ Selon Dasen (2000, 12), « Les anthropologues Kroeber et Kluckohn ont relevé pas moins de 164 définitions différentes en 1952 ».

⁵ « La connaissance des valeurs et des croyances partagées de certains groupes sociaux dans d'autres régions ou d'autres pays telles que les croyances religieuses, les tabous, une histoire commune, etc., sont essentielles à la communication interculturelle » (Conseil de l'Europe 2001, 16).

*socioculturel*⁶, *prise de conscience interculturelle*⁷, *aptitudes et savoir-faire interculturels*⁸, *développement d'une personnalité interculturelle*⁹.

Dès lors qu'on participe à une réalité sociale qui est accompagnée d'un métissage culturel, d'un processus d'acculturation¹⁰, l'école, en tant que microcosme de cette réalité sociale, suit le même modèle. Ainsi, l'enjeu de l'école est de former des apprenants-groupes d'origines culturelles différentes, afin que ceux-ci puissent, d'une part, développer une meilleure conscientisation de leur propre culture et de celle de l'Autre, fondée sur le respect mutuel ; de l'autre, construire une culture commune au sein de l'école-classe, une culture qui permettra aux apprenants-groupes non seulement d'assumer les différences, mais de « créer ensemble des ressemblances » (Puren 2009, 162).

Pour renforcer l'idée de cette culture commune, cet ensemble des ressemblances, nous rejoignons les propos de Rosen, qui nous paraissent intéressants et fort pertinents, quand elle souligne l'importance du

passage d'un apprentissage individuel (que l'on peut associer à la centration sur

⁶ « La connaissance de la société et de la culture de la (ou des) communauté(s) qui parle(nt) une langue est l'un des aspects de la connaissance du monde. [...] Il est probable qu'elles [les connaissances] n'appartiennent pas au savoir antérieur de l'apprenant et qu'elles sont déformées par des stéréotypes » (*ibid.*, 82).

⁷ « La connaissance, la conscience et la compréhension des relations (ressemblances et différences distinctives), entre "le monde d'où l'on vient" et "le monde de la communauté cible", sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle. Il faut souligner que la prise de conscience interculturelle inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes. Elle s'enrichit également de la conscience qu'il existe un plus grand éventail de cultures que celles véhiculées par les L1 et L2 de l'apprenant. Cela aide à les situer toutes deux en contexte. Outre la connaissance objective, la conscience interculturelle englobe la conscience de la manière dont chaque communauté apparaît dans l'optique de l'autre, souvent sous forme de stéréotypes nationaux » (*ibid.*, 83).

⁸ « La capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère ; la sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture ; la capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels ; la capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées » (*ibid.*, 84).

⁹ « Beaucoup considèrent que le développement d'une "personnalité interculturelle" formée à la fois par les attitudes et la conscience des choses constitue en soi un but éducatif important » (*ibid.*, 85).

¹⁰ Par *processus d'acculturation*, nous n'entendons pas que les groupes sociaux soient appelés à modifier leur propre culture, mais qu'ils devront créer une culture commune, fondée sur des compromis réciproques.

l'apprenant, caractéristique de l'approche communicative et qui s'exerce parfaitement lors des jeux de rôle et des simulations) à un apprentissage collaboratif et solidaire misant sur un agir social et communicationnel (que l'on peut associer, pour tenter le parallèle, à une centration sur le groupe qui trouve son expression dans la pédagogie du projet) (Rosen 2009, 8).

Somme toute, l'enseignement/apprentissage de la pluriculturalité postule que l'accent devra être porté sur le(s) répertoire(s) culturel(s) des apprenants-groupes, à savoir sur l'altérité et sur le rapport à autrui. Nous devons, en tant que pédagogues, bien retenir que « apprendre, c'est participer à une expérience personnelle et collective ; [et que l'] on n'apprend pas seul, mais avec et grâce aux autres et en transformant, de manière personnelle et créative, ce qui a déjà été appris par une communauté humaine » (Springer 2009, 27).

4. Trilogie classique : composante de la CCI

Nous avons évoqué *supra* la trilogie classique dont l'enseignant de langues-cultures vivantes doit être doté. Une trilogie, qui présuppose savoir fonctionner, linguistiquement parlant, dans la langue cible, mais qui est, en l'occurrence, abordée dans une perspective interculturelle, voire dans un processus socioculturel interactif de communication où les apprenants-groupes, issus de cultures et pratiques différentes, sont en mesure de : conscientiser leur propre culture par le contact avec l'Autre ; comprendre les différentes significations accordées à un même message verbal ou non verbal ; s'ajuster aux situations sociales en interagissant ; valoriser, enfin, leurs compétences interculturelles dans un contexte multiculturel.

À tout prendre, pour bien gérer la CCI, il est important de mettre en pratique cette trilogie. Plus précisément :

I. Les savoirs, relevant du domaine cognitif et appris d'une manière explicite, peuvent être examinés comme une « culture linguistique », une « littératie culturelle », un ensemble de références qui permettra et facilitera la compréhension de la société multiculturelle dans laquelle les apprenants-groupes sont appelés à vivre. L'analyse des signes culturels véhiculés par la langue et l'interprétation des représentations individuelles et/ou collectives développées chez les apprenants-groupes façonnent leur compétence en communication interculturelle. Pour relier l'apport des savoirs au développement de la CCI, trois approches s'avèrent essentielles (Zarate *et al.* 2003 ; Abdallah-Pretceille 2004 ;

Lussier *et al.* 2007).

- i. L'approche humaniste, attachée à des connaissances du monde liées à la « mémoire collective » (Lussier *et al.* 2007, 93), renvoie à des savoirs culturels académiques et savants, à un héritage dit de civilisation, support de départ des manuels d'autrefois. Des données de la culture cible, d'ordre historique, géographique, politique, etc., aussi bien que des données propres aux beaux arts et aux belles lettres sont traitées à des fins didactiques.
 - ii. L'approche sociologique, liée au contexte socioculturel, renvoie aux connaissances éventuellement déformées par des stéréotypes, étant donné qu'elles ne sont pas forcément connues des apprenants-groupes, et qu'elles demandent des explications et un apprentissage explicite. Par conséquent, ces savoirs, abordés sous l'angle de l'approche sociologique, peuvent inclure des implicites, des non-dits quant aux croyances, aux relations interpersonnelles ainsi qu'aux valeurs propres à chaque culture.
 - iii. L'approche anthropologique, attachée aux relations interpersonnelles établies entre les apprenants-groupes d'origines culturelles différentes, est liée à des savoirs concernant la diversité des modes, des conditions et des faits de vie quotidienne. Ces savoirs, qui se trouvent à l'origine des représentations et des pratiques influencées par des individus, des événements et des constitutions, sont susceptibles d'être acceptés, réfutés ou modifiés par les apprenants-groupes.
- II. Les savoir-faire se traduisent par un développement d'aptitudes d'ordre socioculturel et aussi métalinguistique, par le biais de l'observation et du raisonnement pour la découverte du fonctionnement de la langue cible et de celle de l'école qui, souvent, n'est pas la langue maternelle. À un premier niveau d'apprentissage, les savoir-faire permettent aux apprenants-groupes élémentaires de *savoir fonctionner* dans la langue cible ; à un niveau indépendant, les apprenants-groupes, ayant une expérience plurilingue et pluriculturelle qui leur permet de *savoir ajuster* leurs comportements appropriés à des situations sociales concrètes, sont à même de *savoir interagir* efficacement. Enfin, à un niveau expérimenté, les apprenants-groupes peuvent intégrer *langue* et *culture* et être en mesure d'apaiser des malentendus issus d'une mauvaise compréhension, d'atténuer les effets des quiproquos culturels

et de négocier des conflits. Des stratégies langagières diverses sont sollicitées pour établir des relations avec des apprenants-groupes d'autres cultures, en dépassant les représentations et les stéréotypes.

- III. Les savoir-être, qui relèvent du domaine affectif et psychologique, portent sur le développement des attitudes et des représentations mentales (des motivations, des valeurs, des croyances, c'est-à-dire de tout ce qui constitue l'identité des apprenants-groupes) et influencent et façonnent notre vision du monde. Ce domaine repose sur une conscientisation culturelle, dans la mesure où on se sensibilise aux autres cultures en fonction d'un esprit critique porté sur notre propre culture, sur notre propre identité. Cela nous amène au *savoir se comprendre*, qui laisse place à une prise de position vers le *savoir comprendre l'autre*, au *savoir accepter et interpréter* son comportement. Enfin, ce processus se fixe comme objectif « l'atteinte d'un niveau de compétence plus élevé, défini en termes de compétence transculturelle et étroitement lié à la valorisation de l'altérité et l'intégration de valeurs autres que celles de sa groupe culture » (Lussier *et al.* 2007, 28).

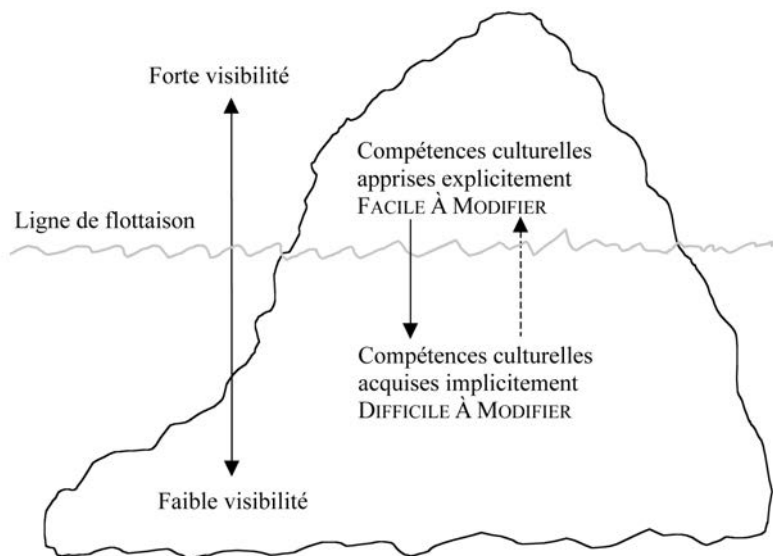
Le modèle de la compétence communicative des années 70, focalisé sur le développement de la compétence linguistique, discursive, sociolinguistique, paraît désormais dépassé. Il est indispensable, dans le contexte de l'éclosion des sociétés multilingues et multiculturelles, de mettre en avant le développement de la CCI.

5. Le modèle *iceberg* et l'analogie avec la CCI

Le modèle *iceberg* que nous proposons ci-dessous¹¹ est révélateur pour illustrer le fait que les caractéristiques des apprenants-groupes pluriculturels, les caractéristiques qui réfèrent aux comportements, verbaux et non-verbaux, aux coutumes, voire aux compétences culturelles apprises explicitement, ne représentent qu'une part infime, minime de cette entité pluriculturelle. Cette remarque nous rend compte d'un autre fait, à savoir des aspects que nous ne pouvons percevoir systématiquement et dont il faut être conscient.

Cette partie invisible, souvent plus importante puisque elle traite de modes de pensée, de valeurs, de perceptions et de croyances, constitue la culture interne, voire les compétences culturelles acquises implicitement, qui s'apparentent à la notion de savoir-être.

¹¹ Inspiré du modèle *iceberg* (Weaver 1986) et adapté par nous-même.



Les deux niveaux des compétences culturelles (forte et faible visibilité), se montrent bien distincts et séparés. Or, une évolution des sentiments et des conceptions, opérations mentales qui surviennent « sous la surface », laisse entrevoir une tendance interdépendante, modifiable et changeable, une tendance qui peut amener les apprenants-groupes pluriculturels à s'ouvrir à la possibilité d'un changement. Cette évolution peut être envisagée dans la perspective d'une démarche pluriculturelle que l'enseignant se devrait d'apprendre, afin de mieux répondre au besoin accru de la classe multiculturelle, lieu par excellence où pourront se développer les compétences culturelles acquises implicitement.

Cette démarche valorise la pluriculturalité comme un enrichissement qui n'ôte rien à l'identité culturelle, mais qui, au contraire, passe aussi bien par une connaissance de soi-même, de ce qui compose son patrimoine culturel, que par la maîtrise des dimensions culturelles de la langue cible. En outre, elle contribue à une meilleure gestion du microcosme de l'école, où tous les apprenants-groupes pluriculturels auront la possibilité d'interagir, de se confier aux autres, de tirer les bénéfices d'une interaction croissante, afin qu'ils puissent s'intégrer à la classe multiculturelle. C'est la participation active et la volonté de tous les impliqués à créer une culture commune qui peuvent conduire à la réalisation d'une éducation de qualité, une éducation qui prime pour le développement de la CCI et dont les résultats devront aboutir aux changements bien plus concrets et visibles.

6. Vers une formation à et par la pluriculturalité

La gestion par l'enseignant de la classe multiculturelle n'obéit pas néanmoins à la logique de la rationalité et de l'autorité, mais elle doit être tissée dans la perspective de promouvoir les valeurs en raison de son enseignement et de viser les qualités suivantes : le respect et l'acceptation de l'Autre, la compréhension de l'Autre, l'empathie avec l'Autre, la flexibilité et la souplesse, l'ouverture d'esprit, et, surtout, la réelle volonté d'éviter tout jugement. Au mépris de cette réalité multiculturelle, « la formation initiale des enseignants de langues-cultures demeure encore piégée dans le triple monolithisme (linguistique, littéraire, cultivé), en dépit des nouveaux besoins en matière d'éducation interculturelle à l'école » (Calliabetsou-Coraca 2009, 26).

En effet, le peu d'importance accordée à la formation initiale à la pluriculturalité (Byram, Gribkova & Starkey 2002 ; Kiyitsioglou-Vlachou 2004 ; Puren 2005 ; Lazar 2007 ; Lussier *et al.* 2007 ; Calliabetsou-Coraca 2009 ; Guillen Diaz & Castro Prieto 2009), d'une part, et la nécessité croissante de gérer efficacement la multiculturalité de la classe, de l'autre, sollicitent une formation qui doit être axée sur le développement de la CCI. Cette compétence, étant considérée comme la pierre angulaire, le « carrefour » des idées, peut, par excellence, contribuer à combler et alimenter le profil européen de l'enseignant de langues-cultures vivantes. Parallèlement, la formation suggérée veille à établir le lien entre la pluriculturalité et la citoyenneté, dans la mesure où le but ultime de l'éducation de qualité est d'en finir par la co-action, par le vivre ensemble, voire par l'intégration de tous les apprenants-groupes pluriculturels au sein de la classe.

La formation à et par la pluralité, telle que nous avons tenté de la circonscrire, vise à

- rendre claires et explicites les notions de pluriculturalité, de multiculturalité, d'intégration sociale, d'appartenance culturelle, etc. ;
- éprouver le dynamisme de ces notions sous l'optique des changements historico-sociaux ;
- considérer le contexte culturel, social, historique, civique dans lequel sont exposés les apprenants-groupes afin d'interpréter leurs attitudes et leurs comportements ;
- assurer, renforcer, maintenir la cohésion des apprenants-groupes par le biais des relations interculturelles ;
- favoriser l'équité au sein de la classe multiculturelle.

L'enjeu pour l'étudiant-futur enseignant est de parvenir avec chacun de ses

apprenants-groupes pluriculturels « à la construction d'une "co-culture" d'enseignement-apprentissage, condition pour que les uns et les autres puissent se comporter déjà en classe, en tant qu'enseignant et apprenants, comme de véritables acteurs sociaux efficaces » (Puren 2009, 163).

7. Sans conclure

C'est dans ce contexte que devra prendre naissance une formation à et par la pluriculturalité de l'étudiant-futur enseignant de langues-cultures vivantes, dans la perspective de combler la pénurie existante ; une formation à l'altérité et à la diversité culturelle ; une formation à et par la pluriculturalité qui ne devra pas viser seulement à faire connaître les cultures des autres, mais à faire comprendre l'expérience et le comportement humains dans leurs singularités ainsi que dans leur universalité.

Nous envisageons une formation qui donnera la priorité au développement de la Compétence en Communication Interculturelle et dont l'enjeu devra consister à faire apprendre à *comprendre*, mais aussi à *se comprendre* et, surtout, à *comprendre l'Autre*.

Références bibliographiques

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M., 2004. *L'éducation interculturelle*, Paris, PUF.
- , 2010. « Communication interculturelle, apprentissage du divers et de l'altérité », dans A.-N. Siméonidou-Christidou (éd.), *Actes du congrès international : 2008. Année européenne du dialogue interculturel : Communiquer avec les langues-cultures*. (Thessalonique, 12-14 décembre 2008), pp. 51-57, Thessalonique, University Press.
- BENEKE, J., 2000. "Intercultural competence", dans U. Bliesener (éd.), *Training the Trainers, International Business Communication* 5, 107-125.
- BENNETT, M. J., & J. M. BENNETT, 2004. "Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity", dans D. Landis, J. M. Bennett & M. J. Bennett (éds), *Handbook of Intercultural Training*, pp. 55-73, Thousand Oaks, Californie, Sage Publications.
- BOURDIEU, P., 1979. *La distinction : Critique sociale du jugement*, Paris, Minit.
- BYRAM, M., G. ZARATE & G. NEUNER, 1997. *La compétence interculturelle dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- BYRAM, M. & M. FLEMING, 1998. *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches through Drama and Ethnography*, Cambridge, Cambridge University Press.

- BYRAM, M., B. GRIBKOVA & H. STARKEY, 2002. *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- CALLIABETSOU-CORACA, P., 2009. « L'interculturel : Pour quoi faire en classe de langues-cultures », *Contact*⁺ 44, 22-27.
- CIORAN, E.-M., 1987. *Aveux et anathèmes*, Paris, Gallimard.
- COMMISSION, 2005. *Un nouveau cadre stratégique pour le multilinguisme : Communication de la Commission au Conseil, au Parlement européen, au comité économique et social européen et au comité des Régions*, Bruxelles, Commission des Communautés Européennes, disponible sur : <http://europa.eu/langues/servlets/Doc?id=914>
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier, disponible sur : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/Framework_FR.pdf
- DASEN, P. R., 2000. « Approches interculturelles : Acquis et controverses », dans C. Perregaux (éd.), *Pourquoi des approches interculturelles en science de l'éducation ?*, pp. 7-30, Bruxelles, De Boeck Université, disponible sur : <http://www.cairn.info/pourquoi-des-approches-interculturelles-en-science-9782804140205-page-7.htm>
- GALISSON, R., 2000. « La pragmatique lexicoculturelle pour accéder autrement, à une autre culture, par un autre lexique », *Mélanges CRAPEL* 25, 47-73, disponible sur : http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/06_galissou.pdf
- GUILLEN DIAZ, C. & P. CASTRO PRIETO, 2009. « Quelle formation didactique des enseignants de langues-cultures étrangères pour la gestion de la dimension interculturelle ? », *ÉLA* 153, 77-92.
- KIYITSIOGLOU-VLACHOU, C., 2004. « Former des enseignants au défi de l'interdisciplinarité », *JAL* 20, 21-30.
- LAZAR, I. et al. (éds), 2007. *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle : Un guide à l'usage des enseignants de langues et des formateurs d'enseignant*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- LUSSIER, D. et al., 2007. « Lignes directrices pour évaluer la compétence en communication interculturelle (CCI) », dans Lazar et al. (éds), pp. 25-43.
- PUREN, C., 2005. « Interculturalité et interdidacticité dans la relation enseignement-apprentissage en didactiques des langues-cultures », *ÉLA* 140, 491-512.
- , 2009. « Conclusion-synthèse : Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères », *Le français dans le monde (R&A : La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue)* 45, 154-167.
- ROSEN, É., 2009. « Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue », *Le français dans le monde (R&A : La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue)* 45, 6-14.
- SPRINGER, C., 2009. « La dimension sociale dans le CECR : Pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif », *Le français dans le monde (R&A :*

Rinetta Kiyitsioglou-Vlachou

- La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*) 45, 25-34.
- UNESCO, 2002. *Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle*, UNESCO, disponible sur : <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160m.pdf>
- WEAVER, G., 1986. "Understanding and coping with cross-cultural adjustment stress", dans R. M. Page (éd.), *Cross-Cultural Orientations: New Conceptualizations and Applications*, Lanham, MD, University Press of America, disponible sur : <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160m.pdf>
- ZARATE, G. *et al.*, 2003. *Médiation culturelle et didactique des langues*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, disponible sur : http://www.ecml.at/documents/pub122F2003_zarate.pdf

Γλωσσομάθεια και διαμεσολαβητική χρήση της γλώσσας

Φρειδερίκη Μπατσαλιά

Résumé

Dans cet article nous analysons les notions de médiation et d'usage médiatif de la langue en les reliant à la Didactique des langues étrangères. Plus particulièrement, en nous fondant sur la thèse que toute communication verbale a comme objectif l'accomplissement d'un but communicatif précis au moyen de la production d'un énoncé, nous exposons l'importance des rôles sociaux aussi bien du locuteur que du récepteur, ainsi que l'importance de leurs relations sociales et des circonstances de la communication, pour réussir le bon choix linguistique, aussi bien au niveau lexical qu'au niveau morphosyntaxique et stylistique. Étant donné que tout apprenant de langues étrangères a souvent affaire à une médiation de sens et d'idées vers la langue étrangère (ou à partir de la langue étrangère), nous présentons une méthode de travail qui a comme but le développement des capacités médiatives des apprenants de langues étrangères.

1. Ο όρος γλωσσική διαμεσολάβηση

Είναι κοινά αποδεκτό ότι μπορούμε να διακρίνουμε διάφορα είδη χρήσεων της γλώσσας:

- πληροφοριακή (πρόσληψη, αξιοποίηση ή/και μετάδοση πληροφοριών),
- διαπροσωπική (σύναψη, διατήρηση ή/και διακοπή κοινωνικής επαφής, όπως και συμμετοχή σε κοινωνικές περιστάσεις),
- δημιουργική (παραγωγή λόγου με τρόπο πρωτότυπο, ο οποίος αποτυπώνει προσωπικές επιλογές ή/και στάσεις του χρήστη),
- διαμεσολαβητική, όπου διακρίνουμε:
 - απόδοση σε μια γλώσσα ενός νοήματος, μιας πληροφορίας ή έννοιας που εκφράστηκε σε μιαν άλλη γλώσσα,
 - μετάδοση νοημάτων, που εκφράζονται αρχικά μέσω μιας γλωσσικής ποικιλίας ή υφολογικής εκδοχής, με μια άλλη γλωσσική ποικιλία ή υφολογική εκδοχή,
 - προφορική ή γραπτή απόδοση νοήματος ή πληροφορίας, που αποτυπώθηκε με τη μορφή εικόνας, σχεδιάγραμματος, πίνακα, και αντίστροφα, δηλαδή, μετατροπή σε εικόνα, σχεδιάγραμμα ή πίνακα πληροφοριών που περιλαμβάνονται σε κείμενο, καθώς και

- μετάδοση νοημάτων που εκφράζονται μέσω ενός κώδικα ή καναλιού επικοινωνίας με άλλο κώδικα ή άλλο κανάλι (π.χ. αποκρυπτογράφηση σημάτων του στρατού ή απομαγνητοφώνηση ομιλίας).

Με τον όρο *γλωσσική διαμεσολάβηση* (*Sprachmittlung*) η βιβλιογραφία μέχρι περίπου το 1980 αναφερόταν αποκλειστικά στη μετάφραση και τη διερμηνεία (Prunc 2007, 15). Σήμερα, όμως, ο όρος αυτός δηλώνει πολλές γλωσσικές δραστηριότητες, οπότε οφείλουμε να διευκρινίσουμε το σημασιολογικό του πεδίο, ώστε να είναι κατανοητό σε τι εστιάζουμε την προσοχή μας.

Είναι σαφές ότι η μετάφραση και η διερμηνεία αφορούν τη διαμεσολαβητική χρήση της γλώσσας και ότι κάθε μεταφραστής και διερμηνέας είναι γλωσσομαθής. Όμως, ένας γλωσσομαθής δεν καθίσταται αυτομάτως και μεταφραστής ή διερμηνέας, καθώς αυτές οι ιδιότητες απαιτούν πολλές άλλες δεξιότητες και ικανότητες, πέρα από τη γλωσσομάθεια (Μπατσαλιά & Σελλά-Μάζη 1997, 53-57 και 228-229).

Ένας γλωσσομαθής, προκειμένου να ανταποκριθεί στις επικοινωνιακές του ανάγκες, πρέπει να είναι σε θέση να κατέχει, ανάλογα με το επίπεδο γλωσσομάθειάς του, και όλα τα άλλα προαναφερθέντα είδη χρήσης της γλώσσας: την πληροφοριακή, τη διαπροσωπική, τη δημιουργική και, βεβαίως, τη διαμεσολαβητική. Όμως, όταν αναφερόμαστε σε ζητήματα γλωσσομάθειας, ο όρος *διαμεσολάβηση* αφορά τον γραπτό και τον προφορικό λόγο, αλλά διαφοροποιείται από τη μετάφραση και τη διερμηνεία (Μπατσαλιά υπό δημ.). Προκειμένου να ορίσουμε τα πεδία εκείνα τα οποία εμπίπτουν στον όρο *διαμεσολάβηση* σε σχέση με τη γλωσσομάθεια και τα οποία αφορούν και τη μεταφορά πληροφοριών και νοημάτων από μια γλώσσα σε άλλη, τόσο μέσω προφορικού, όσο και μέσω γραπτού λόγου, θα εστιάσουμε πρώτα την προσοχή μας στο επικοινωνιακό πλαίσιο εντός του οποίου δρα ο γλωσσομαθής.

2. Επικοινωνιακό πλαίσιο και συμβάσεις εκφοράς λόγου

Αφετηρία στην ανάπτυξη του προβληματισμού μας για την ουσία της γλωσσικής διαμεσολάβησης συνιστά η κοινά αποδεκτή άποψη ότι η γλώσσα χρησιμοποιείται για συγκεκριμένο επικοινωνιακό σκοπό, εντός συγκεκριμένου κοινωνικού πλαισίου (Austin 1962· Searle 1971). Κατά συνέπεια, θα εξετάσουμε τις σχέσεις μεταξύ επικοινωνιακού σκοπού, επικοινωνιακής περίπτωσης και κοινωνικών ρόλων και τη συσχέτισή τους με τις συμβάσεις εκφοράς λόγου.

Πρώτιστα οφείλουμε να λάβουμε υπόψη μας ότι δεν μετέχουμε άνευ λόγου σε μια επικοινωνιακή διαδικασία. Όταν προβαίνουμε στην εκφορά ενός εκ-

φωνήματος, αποβλέπουμε στην επίτευξη κάποιου επικοινωνιακού σκοπού.¹

Ενδεικτικά αναφέρουμε τους παρακάτω σχετικά συχνότερους επικοινωνιακούς σκοπούς:

- πληροφόρηση/ενημέρωση,
- προτροπή/αποτροπή,
- παραίνεση/συμβουλή,
- διαμαρτυρία/καταγγελία,
- υποβολή αιτήματος/διεκδίκησης,
- προειδοποίηση/απειλή.

Ο τρόπος, όμως, με τον οποίο θα εκφέρει κανείς την όποια γλωσσική πράξη προκειμένου να επιτευχθεί ο επικοινωνιακός του σκοπός είναι άμεσα συνδεδεμένος με γλωσσικές συμβάσεις, οι οποίες ενδέχεται και να διαφέρουν από γλωσσική κοινότητα σε γλωσσική κοινότητα. Στην ελληνική π.χ. γλώσσα, ένας καθηγητής μπορεί να απευθυνθεί στους μαθητές του, αλλά και σε φοιτητές, λέγοντας: *Βρε παιδιά, δώστε λίγη προσοχή!*. Ούτε στη γερμανική, όμως, ούτε στην αγγλική γλώσσα θα μπορούσε να επιλέξει τις αντίστοιχες λέξεις *Kinder* ή *children*, χωρίς να παραβιάσει τη σύμβαση ότι, και στις δύο αυτές γλωσσικές κοινότητες, άτομα άνω των δεκαέξι ετών δεν προσφωνούνται, τουλάχιστον σήμερα, με αυτές τις λέξεις. Η παραβίαση δε αυτής της σύμβασης σαφέστατα θα έχει επιπτώσεις στην επικοινωνιακή διαδικασία, καθώς οι προσφωνηθέντες δεν θα αποδεχτούν την ιδιότητα που τους προσδίδεται (*παιδιά*), και, πιθανότατα, δεν θα αποδεχτούν ούτε και το περιεχόμενο του εκφωνήματος (να δώσουν *λίγη προσοχή*). Έτσι, ο επικοινωνιακός σκοπός, η αιτία της εκφοράς της συγκεκριμένης φράσης, δεν στέφεται από επιτυχία, λόγω ελλιπούς γλωσσικής επίγνωσης.

Η επίτευξη του επικοινωνιακού σκοπού ενός εκφωνήματος εξαρτάται, όμως, και από την εναρμόνισή του προς συμβάσεις επιλογών σε λεξιλογικό, μορφοσυντακτικό και υφολογικό επίπεδο, οι οποίες διέπουν τους κοινωνικούς ρόλους και τις κοινωνικές σχέσεις, καθώς και τις διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις (Batsalia 2003, 19-23). Ένας δεκαεξάχρονος, π.χ., θα πρέπει να ανταποκριθεί και λεκτικά στους κοινωνικούς ρόλους του μαθητή, του γιου, του φίλου και του γειτονόπουλου. Καθώς περνούν τα χρόνια, το ίδιο αυτό

¹ Δεν παραβλέπουμε, βεβαίως, τις περιπτώσεις όπου προβαίνουμε στην εκφορά ενός επιφωνήματος φόβου ή πόνου. Σε αυτές και σε ανάλογες με αυτές περιπτώσεις (π.χ. απαγγελία ποιήματος με στόχο να το απομνημονεύσουμε) δεν συγκροτείται επικοινωνιακή περίπτωση με την έννοια που προσδίδουμε στον όρο αυτό, δεν παρευρίσκεται, δηλαδή, ένας συγκεκριμένος συνομιλητής και δεν αναλαμβάνουμε συγκεκριμένο κοινωνικό ρόλο.

άτομο θα αναλάβει και νέους κοινωνικούς ρόλους, όπως επίσης και θα εγκαταλείψει κάποιους άλλους. Έτσι, σε ηλικία σαράντα ετών, δεν θα είναι πλέον μαθητής και ενδέχεται να είναι σύζυγος, γονέας, προϊστάμενος κάποιων απόμων και υφιστάμενος κάποιων άλλων. Κάθε κοινωνικός, όμως, ρόλος απαιτεί και ανάλογη χρήση της γλώσσας. Κατά συνέπεια, οι χρήστες μιας γλώσσας, για να ανταποκριθούν στους κοινωνικούς τους ρόλους, οφείλουν να αναπτύξουν τη γλωσσική τους επίγνωση, ώστε να προβαίνουν συνειδητά στις λεξιλογικές, μορφοσυντακτικές και υφολογικές επιλογές από τα στοιχεία εκείνα που διαθέτει το γλωσσικό σύστημα. Ένας στρατηγός, π.χ., εναρμονίζεται λεκτικά με τον κοινωνικό του ρόλο διατάζοντας τους στρατιώτες του. Απευθυνόμενος, όμως, στη γυναίκα του, αναλαμβάνει τον κοινωνικό ρόλο του συζύγου. Κατά συνέπεια, εάν δεν διαφοροποιήσει τον λόγο του, ενδέχεται η γυναίκα του να μην αναφερθεί στο ίδιο το περιεχόμενο των λεγομένων του, αλλά στον τρόπο εκφοράς του, καθώς συνδέει τον συγκεκριμένο αυτό τρόπο με το είδος της σχέσης που αντιλαμβάνεται ότι αυτός διαμορφώνει. Από την απάντηση: *Εδώ δεν θα μας διατάξεις!* προκύπτει ότι δεν δηλώθηκε, και σε λεκτικό επίπεδο, η μετάβαση από τον κοινωνικό ρόλο του στρατηγού σε εκείνο του ισότιμου συζύγου. Ο στρατηγός, στην προκειμένη περίπτωση, δεν κατάρθωσε να προβεί σε επιτυχή εκφορά λόγου, αν και δεν υπέπεσε σε παραβίαση γραμματικών ή μορφοσυντακτικών κανόνων.

Ενδεικτικά αναφέρουμε κοινωνικές σχέσεις που προσδιορίζουν κοινωνικούς ρόλους, οι οποίοι απαιτούν διαφορετικό τρόπο εκφοράς λόγου:

- ισότιμη φιλική/συγγενική σχέση,
- ετεροβαρής συγγενική σχέση (π.χ. ανιψιός/γηραιός θεός),
- ισότιμη σχέση γνωστών (π.χ. γείτονες, συνάδελφοι),
- ιεραρχικά ανώτερος προς ιεραρχικά κατώτερο (π.χ. προϊστάμενος προς υφιστάμενο),
- ιεραρχικά κατώτερος προς ιεραρχικά ανώτερο (π.χ. διδασκόμενος προς διδάσκοντα),
- ετεροβαρής σχέση γνωστών (νεαρός/αξιосέβαστος οικογενειακός ιατρός)
- επικοινωνιακή επαφή με άγνωστο πρόσωπο:
 - μεγαλύτερης ηλικίας ή που ασκεί επαγγελματική/θεσμική ιδιότητα (π.χ. ασθενής προς γιατρό ή φορολογούμενος προς υπάλληλο εφορίας),
 - μικρότερης ηλικίας ή που ασκεί εξαρτημένη από τον συνομιλητή του επαγγελματική ιδιότητα (π.χ. πωλητής προς πελάτη).

Στο σημείο αυτό θέλουμε να επισημάνουμε ότι πολλές φορές ενδέχεται

στις σχέσεις μας να συνυπάρχουν δύο ή και παραπάνω στοιχεία, που προσδιορίζουν διαφορετικούς κοινωνικούς ρόλους. Ενδέχεται να συνδέονται δύο άτομα με συγγενική ή με φιλική σχέση και, ταυτόχρονα, να είναι ο ένας μαθητής ή φοιτητής του άλλου. Τότε, προκειμένου να υπάρξει αρμονία στη σχέση ως προϋπόθεση και βάση για επικοινωνία σε λεκτικό επίπεδο, τα άτομα αυτά οφείλουν να αποδεχτούν, και τα δύο, σε ποιες επικοινωνιακές περιστάσεις προέχει ο ένας κοινωνικός ρόλος και σε ποιες ο άλλος. Έτσι, το παιδί θα αποδεχτεί ότι, εντός σχολικού περιβάλλοντος, θα αποκαλεί τη δασκάλα/μητέρα του *κυρία* και *όχι μαμά*, ενώ στην παρέα συμφοιτητών μας θα αναφερθούμε στον φίλο/καθηγητή πανεπιστημίου με το επίθετό του. Αντίστοιχα, όταν καταλαμβάνουμε θέση προϊσταμένου, δεν θα προσφωνήσουμε με το μικρό όνομα έναν ιεραρχικά μεν κατώτερο, μεγαλύτερης, όμως, ηλικίας, εκτός κι αν στοχεύουμε να δηλώσουμε ότι υφίσταται μια σχέση οικειότητας. Αυτές οι κοινωνικές συμβάσεις πρέπει να είναι αντιληπτές σε όλους τους μετέχοντες σε κάθε συγκεκριμένη επικοινωνιακή περίπτωση και, ταυτόχρονα, να είναι αποδεκτές και από τις δυο πλευρές. Σε διαφορετική περίπτωση θα διαμορφωθεί άλλου είδους σχέση, την οποία δεν είναι δεδομένο ότι θα αποδεχτούν και οι δύο πλευρές. Επίσης, ο κάθε χρήστης μιας γλώσσας οφείλει να έχει επίγνωση του γεγονότος ότι διαφορετικά οργανώνεται ο λόγος σε λεξιλογικό, μορφοσυντακτικό και υφολογικό επίπεδο, ανάλογα με τη συγκεκριμένη επικοινωνιακή περίπτωση και να διαθέτει τα σχετικά γλωσσικά μέσα, προκειμένου να οδηγηθεί η επικοινωνία σε επιτυχή έκβαση.

Ενδεικτικά αναφέρουμε συνηθισμένες επικοινωνιακές περιστάσεις, οι οποίες απαιτούν διαφορετικό τρόπο εκφοράς λόγου:

- η επικοινωνιακή περίπτωση έχει ιδιωτικό χαρακτήρα και απευθυνόμαστε:
 - σε φιλικό πρόσωπο,
 - σε συγγενικό πρόσωπο,
 - σε γνώριμό μας πρόσωπο.
- η επικοινωνιακή περίπτωση έχει δημόσιο/κοινωνικό χαρακτήρα και απευθυνόμαστε:
 - σε πρόσωπο με το οποίο μας συνδέει αποδεκτή και από τις δύο πλευρές ισότιμη κοινωνική σχέση,
 - σε πρόσωπο με το οποίο μας συνδέει ετεροβαρής μεν, αποδεκτή δε και από τις δύο πλευρές κοινωνική σχέση,
 - σε πρόσωπο με το οποίο μας συνδέει κοινωνική σχέση (είτε ισότιμη, είτε ετεροβαρής), της οποίας η μορφή δεν είναι αντιληπτή με τον ίδιο

τρόπο από τις δύο πλευρές.

- η επικοινωνιακή περίσταση έχει επαγγελματικό χαρακτήρα και απευθυνόμαστε:
 - σε πρόσωπο με το οποίο μας συνδέει αποδεκτή και από τις δύο πλευρές ισότιμη επαγγελματική σχέση,
 - σε πρόσωπο με το οποίο μας συνδέει ετεροβαρής μεν, αποδεκτή δε και από τις δύο πλευρές επαγγελματική σχέση,
 - σε πρόσωπο με το οποίο μας συνδέει επαγγελματική σχέση (είτε ισότιμη, είτε ετεροβαρής), της οποίας η μορφή δεν είναι αντιληπτή με τον ίδιο τρόπο από τις δύο πλευρές.

Διαπιστώνουμε, με βάση τα ανωτέρω, ότι η εκφορά λόγου αποβλέπει στην επίτευξη ενός επικοινωνιακού σκοπού και συντελείται εντός συγκεκριμένου επικοινωνιακού πλαισίου. Η επίτευξη, όμως, του επικοινωνιακού σκοπού για τον οποίο και πραγματώνεται το όποιο εκφώνημα είναι άμεσα συνδεδεμένη με την κοινωνική σχέση που συνδέει τους μετέχοντες στην επικοινωνία, τους κοινωνικούς ρόλους που έχουν αναλάβει στη μεταξύ τους σχέση και με τη συγκεκριμένη επικοινωνιακή περίσταση. Επιπλέον, όλα αυτά διέπονται από συμβάσεις που αφορούν συμβατά και αποδεκτά από την εκάστοτε γλωσσική κοινότητα λεκτικά μέσα. Ο ικανός χρήστης μιας γλώσσας, κατά συνέπεια, έχει επίγνωση των σχετικών συμβάσεων και της σημασίας τους και είναι, επίσης, σε θέση να προβεί στις εκάστοτε αναγκαίες διαφοροποιήσεις στον λόγο του, είτε αυτός είναι γραπτός είτε προφορικός.

Για την εκμάθηση ξένων γλωσσών, αυτό συνεπάγεται την ευαισθητοποίηση των διδασκομένων στις, ενδεχομένως, διαφορετικές μορφές έκφρασης στην ξένη γλώσσα αντίστοιχων επικοινωνιακών σκοπών, στην αναγκαιότητα γλωσσικής εναρμόνισης προς κοινωνικούς ρόλους και επικοινωνιακές περιστάσεις, καθώς και στο γεγονός ότι η παραβίαση των συμβάσεων εκφοράς λόγου, όπως αυτές ισχύουν στην ξένη γλώσσα, λειτουργούν ανασταλτικά ως προς την επιτυχή έκβαση του επιδιωκόμενου επικοινωνιακού σκοπού.

3. Διαμεσολάβηση και συμβάσεις εκφοράς λόγου

Με βάση τα ανωτέρω, ικανός χρήστης μιας γλώσσας μπορεί να θεωρείται εκείνος που είναι σε θέση να τη χειρίζεται αποτελεσματικά, δηλαδή εκείνος που επιτυγχάνει τον επικοινωνιακό του σκοπό στις διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις στις οποίες μετέχει, εναρμονίζοντας τις λεκτικές του επιλογές με τον εκάστοτε κοινωνικό του ρόλο και ανάλογα με την κοινωνική σχέση που έχει διαμορφωθεί (ή που επιδιώκει να διαμορφώσει) με τον ή τους αποδέκτες

του λόγου του (Batsalia 1999, 74-75). Μπορεί, δηλαδή, να εφαρμόσει και τις τέσσερις χρήσεις της γλώσσας που αναφέραμε στην αρχή του άρθρου (πληροφοριακή, διαπροσωπική, δημιουργική και διαμεσολαβητική). Ως προς τη διαμεσολαβητική χρήση της γλώσσας, κάθε ικανός χρήστης είναι σε θέση να μεταφέρει νοήματα που εκφράστηκαν μέσω μιας γλωσσικής ποικιλίας ή υφολογικής εκδοχής, επιλέγοντας μιαν άλλη γλωσσική ποικιλία ή υφολογική εκδοχή, να αποδίδει νοήματα ή πληροφορίες που αποτυπώθηκαν με τη μορφή εικόνας ή σχεδιαγράμματος και αντίστροφα, καθώς και να μεταδίδει νοήματα που εκφράστηκαν μέσω ενός συγκεκριμένου κώδικα ή καναλιού επικοινωνίας, επιλέγοντας άλλον κώδικα ή άλλο κανάλι.

Με την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, διευρύνεται το πεδίο της διαμεσολαβητικής χρήσης της γλώσσας. Ο γνώστης μιας ξένης γλώσσας καθίσταται, πλέον, ικανός να μεταφέρει νοήματα, έννοιες και πληροφορίες από τη μια γλώσσα στην άλλη. Αυτή η διάσταση της χρήσης της γλώσσας συνιστά ένα νέο ερευνητικό πεδίο με προεκτάσεις στις διδακτικές εφαρμογές, στο οποίο οφείλουμε να εστιάσουμε ιδιαίτερα την προσοχή μας, καθώς είναι μια διάσταση επικοινωνιακής συμπεριφοράς. Οφείλουμε να ευαισθητοποιήσουμε τον γλωσσομαθή, ώστε να καθίσταται ικανός να μεταφέρει νοήματα τόσο από τη μητρική του γλώσσα στη ξένη, όσο και το αντίστροφο, και μάλιστα αποτελεσματικά, δηλαδή επιτυγχάνοντας τον σκοπό για τον οποίο προέβη σε αυτού του είδους τη διαμεσολαβητική χρήση της γλώσσας.

Η σημασία της διαμεσολαβητικής χρήσης της γλώσσας διαφαίνεται και στο *Κοινό ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς για τη γλώσσα* (Council of Europe 2001). Όμως, σε αυτό το κείμενο, ο ρόλος του διαμεσολαβητή περιορίζεται, κατά την άποψή μας, σημαντικά. Συγκεκριμένα αναφέρονται τα ακόλουθα: «Στις δραστηριότητες διαμεσολάβησης, ο χρήστης της γλώσσας δεν ενδιαφέρεται να εκφράσει δικά του νοήματα, αλλά απλώς να δράσει ως ενδιάμεσος² ανάμεσα σε συνομιλητές που δεν είναι σε θέση να κατανοήσουν ο ένας τον άλλο απευθείας» (Council of Europe 2001, 102). Αυτό, όμως, ισχύει μόνο στις περιπτώσεις μετάφρασης και διερμηνείας, όπου ο μεταφραστής ή ο διερμηνέας ενδιαφέρεται να ανταποκριθεί στα επαγγελματικά του καθήκοντα. Ενδέχεται, ωστόσο, και ο μεταφραστής και ο διερμηνέας να ενδιαφέρονται να εκφράσουν και δικά τους νοήματα, όμως, δεν το κάνουν γιατί ο κοινωνικός ρόλος τους δεν το επιτρέπει. Εκείνο που στο σημείο αυτό οφείλουμε να αναφέρουμε είναι ότι, και κατά τη μεταφραστική διαδικασία, ο μεταφραστής καλεί-

² Υπογράμμιση δική μας.

ται να διαπιστώνει κατά πόσο ο επικοινωνιακός στόχος του πρωτοτύπου συμπίπτει με τον επικοινωνιακό σκοπό του μετάφρασματος (Μπατσαλιά & Σελλά-Μάτζη 1997, 217). Μέσω της μετάφρασης ενός πολιτικού περιεχομένου λόγου, δεν απευθυνόμαστε στο αρχικό αναγνωστικό κοινό ή ακροατήριο και, κατά συνέπεια, το μετάφρασμα αποβλέπει στην επίτευξη άλλου επικοινωνιακού σκοπού, π.χ. στην ενημέρωση/πληροφόρηση μελών άλλης γλωσσικής κοινότητας για τον τρόπο έκθεσης πολιτικών ζητημάτων, όπως αυτά απασχόλησαν τον συντάκτη του πρωτοτύπου.

Επίσης, η διατύπωση στο παραπάνω απόσπασμα ότι, κατά τη διαμεσολάβηση, ενδιαφέρεται κανείς «απλώς να δράσει ως ενδιάμεσος» και μόνο δηλώνει ότι αυτή ακριβώς η δράση, του ενδιάμεσου, είναι ο γενικός επικοινωνιακός σκοπός κάθε διαμεσολαβητικής χρήσης της γλώσσας. Όταν καλούμαι, ως γλωσσομαθής, να μεταφέρω κάποια πληροφορία από τη μια γλώσσα στην άλλη, βεβαίως και επιθυμώ να το κάνω αυτό καλά, να μεταβιβάσω δηλαδή πληροφορίες του πρωτοτύπου. Από τις οδηγίες χρήσης ενός πλυντηρίου, π.χ., να αντλήσω εκείνα τα στοιχεία που θα επιτρέψουν στη φίλη μου να καταλάβει πώς να το χειριστεί για τα προγράμματα πλύσης που εκείνη συνηθίζει να επιλέγει. Ομοίως, σε μια κοινωνική συναναστροφή, θέλω να μεταφέρω εκείνα τα σημεία της συζήτησης που θα επιτρέψουν στον παρευρισκόμενο ξένο να αντιληφθεί το θέμα και κάποια ουσιαστικά ή σημαντικά σημεία του. Αυτή, όμως, δεν είναι μια απλή δράση κάποιου ως ενδιάμεσου, αλλά μια ιδιαίτερα σύνθετη και υπεύθυνη διαδικασία, καθώς απαιτεί επιλογή των πληροφοριών που θα μεταβιβαστούν, επίγνωση των κοινωνικών ρόλων που έχουν οι μετέχοντες στη διαμεσολαβητική διαδικασία, του ατομικού επικοινωνιακού σκοπού, και της συγκεκριμένης επικοινωνιακής περίπτωσης.

Έτσι, με βάση την επικοινωνιακή μας προσέγγιση, όπως την εκθέσαμε προηγουμένως, θεωρούμε ότι ο γλωσσομαθής αναλαμβάνει τον ρόλο του διαμεσολαβητή, επιδιώκοντας την επίτευξη συγκεκριμένου επικοινωνιακού σκοπού, συμμετέχει σε συγκεκριμένη επικοινωνιακή περίπτωση και, έχοντας συγκεκριμένο κοινωνικό ρόλο, συνδέεται με συγκεκριμένη κοινωνική σχέση με τον ή τους αποδέκτες του λόγου του. Όλα αυτά, όμως, οφείλει να τα εναρμονίσει με τις εκάστοτε γλωσσικές συμβάσεις και να διαφοροποιήσει ανάλογα τον διαμεσολαβητικό του λόγο.

Διαφαίνεται, λοιπόν, ότι και κατά τη διαμεσολάβηση (εξαιρουμένων των περιπτώσεων της επαγγελματικής μετάφρασης και διερμηνείας) αποβλέπει κανείς στο να εκφράσει ένα δικό του νόημα, έστω αξιοποιώντας πληροφορίες που εξέφρασε κάποιος άλλος, για άλλο σκοπό. Ο γλωσσομαθής πρέπει να εί-

ναι σε θέση να αναγνωρίζει, να κατανοεί και να παράγει λόγο, γραπτό ή προφορικό, που συνάδει με τις συνθήκες παραγωγής του, οι οποίες ορίζουν και τη σχέση που έχουν τα άτομα που επικοινωνούν – αν, δηλαδή, η σχέση αυτή είναι σχέση τυπική ή σχέση οικειότητας, αν πρόκειται για άτομα διαφορετικής ηλικίας, φύλου, κοινωνικής τάξης ή θέσης, για άτομα που έχουν κοινές ή διαφορετικές γνώσεις και πολιτισμικό υπόβαθρο κ.λπ. Επίσης, κατά τη διαμεσολάβηση ο γλωσσομαθής πρέπει να εναρμονίσει το γραπτό ή προφορικό του κείμενο με τις συμβάσεις εκφοράς λόγου που σχετίζονται με παράγοντες όπως ο σκοπός της επικοινωνίας, το είδος της κοινωνικής δραστηριότητας στην οποία εμπλέκονται οι συνδιαλεγόμενοι και το κοινωνικό περιβάλλον επικοινωνίας.

Η ανωτέρω προσέγγιση συμβάλλει όχι μόνο στην ανάπτυξη των διαμεσολαβητικών δεξιοτήτων, αλλά, ταυτόχρονα, και στην ενσυνείδητη χρήση των γλωσσικών μέσων που διαθέτει το κάθε γλωσσικό σύστημα. Η διάσταση αυτή, ιδιαίτερα κατά την εκμάθηση ξένης γλώσσας, συνιστά σημαντική παράμετρο, στην οποία μέχρι σήμερα δεν έχει αποδοθεί η δέουσα σημασία κατά τη διδακτική πρακτική (Hawkins 1984, 38-72· Gnutzmann 2003, 335-339).

4. Μέθοδος ανάπτυξης διαμεσολαβητικών δεξιοτήτων

Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι η διαμεσολάβηση είναι ένα από τα είδη χρήσεων της γλώσσας, όπου ο γλωσσομαθής συμμετέχει ενεργά στην επικοινωνιακή περίσταση, την οποία και διαμορφώνει, καθοδηγεί, εποπτεύει και αξιολογεί ο ίδιος. Ο χρήστης της γλώσσας ορίζει τον εκάστοτε επικοινωνιακό του στόχο σε συνάρτηση με το κοινωνικό πλαίσιο εντός του οποίου λαμβάνει χώρα η επικοινωνία, είτε αυτή είναι γραπτή, είτε προφορική.

Δεν αρκεί, όμως, να έχουμε εναρμονίσει το εκφώνημά μας με τις απαντήσεις στα ερωτήματα «ποιος απευθύνεται σε ποιον» και «ποια η μεταξύ τους σχέση», αλλά οφείλουμε να απαντήσουμε και στο «γιατί» επικοινωνούμε, ούτως ώστε να εναρμονίσουμε τον λόγο μας και ως προς αυτό. Η αναγκαιότητα αυτή πηγάζει από την κοινά αποδεκτή διαπίστωση ότι, σε κάθε περίσταση επικοινωνίας, αποβλέπει κανείς να εκφράσει μια δική του άποψη, ένα δικό του νόημα, έστω μέσω αναφοράς σε απόψεις τρίτων, προκειμένου να εκπληρώσει τον όποιο λόγο για τον οποίο μετέχει σε μια επικοινωνιακή περίσταση. Συνεπώς, η διαμεσολάβηση, η διαμεσολαβητική δηλαδή χρήση της γλώσσας, είναι ένα ακόμη εργαλείο επίτευξης προσωπικού επικοινωνιακού σκοπού του χρήστη, ο οποίος μεταφέρει νόημα ή πληροφορία, προκειμένου να ενημερώσει τον συνομιλητή του, να τον προτρέψει ή να τον αποτρέψει, να συμβουλέ-

ψει, να εντυπωσιάσει, να απειλήσει, να κολακέψει, να διαμαρτυρηθεί, να αιτηθεί, να καταγγείλει, να διεκδικήσει, να διευθετήσει κ.λπ.

Με βάση τα ανωτέρω, σημαντικό στοιχείο γλωσσομάθειας είναι και η επίγνωση ότι οι συμβάσεις, που σε κάθε γλωσσική κοινότητα διέπουν τις αποδεκτές επιλογές κατά την εκφορά λόγου, συνιστούν καθοριστική παράμετρο για την επιτυχή έκβαση του επικοινωνιακού εγχειρήματος. Όταν οι διδάσκοντες αποδεχτούμε ότι η γλωσσομάθεια περιλαμβάνει και την ικανότητα ανταπόκρισης στις απαιτήσεις των σχετικών συμβάσεων, τότε θα εμπλουτίσουμε το ξενόγλωσσο μάθημα ως προς τη διάσταση αυτή, αλλά κυρίως θα αναπτύξουμε και θα διευρύνουμε τις επικοινωνιακές δεξιότητες των διδασκομένων.

Απόρροια αυτών είναι, καταρχήν, ο προσδιορισμός των κοινωνικών ρόλων στους οποίους στοχεύει ο διδασκόμενος μια ξένη γλώσσα, εφόσον πρέπει (ή θα θέλει) να είναι ικανός να διαφοροποιεί τον λόγο του ανάλογα με τις περιστάσεις και, ακολούθως, ο προσδιορισμός των γλωσσικών στοιχείων που συνάδουν με αυτούς τους κοινωνικούς ρόλους. Με αυτή την προσέγγιση, η εκμάθηση ξένης γλώσσας περιλαμβάνει και την ανάπτυξη της γλωσσικής επίγνωσης, δηλαδή της γνώσης για το πώς εκφέρεται τι σε ποιον, στην οποία συμβάλλει και η διεύρυνση της ικανότητας για διαμεσολαβητική χρήση της ξένης γλώσσας.

Κατά τη διδακτική αξιοποίηση, λοιπόν, ενός όποιου γλωσσικού ερεθίσματος για διαμεσολαβητική χρήση, μπορούμε να διατυπώσουμε διαφορετικούς επικοινωνιακούς σκοπούς, να ζητήσουμε ανάληψη διαφορετικών κοινωνικών ρόλων από τους διαμεσολαβητές, καθώς και να ζητήσουμε αυτοί να απευθυνθούν σε άτομα με διαφορετικούς κοινωνικούς ρόλους.

Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι μπορεί να δοθεί ως γλωσσικό ερεθίσμα ένα άρθρο για τις επαγγελματικές προοπτικές νέων αγροτών στην Ελλάδα και οι μαθητές να κληθούν:

- να πληροφορήσουν σχετικά έναν φίλο ή μια φίλη τους που αγαπά/δεν αγαπά τη ζωή στην ύπαιθρο,
- ως εκπρόσωποι ενός Συνδέσμου νέων αγροτών, να εκθέσουν την κατάσταση σε αντίστοιχο σύνδεσμο στην ξένη χώρα,
- να συντάξουν ένα σχετικό άρθρο για μια σχολική εφημερίδα του εξωτερικού, προτρέποντας/αποτρέποντας τους μαθητές της άλλης χώρας να επιλέξουν αγροτικό επάγγελμα.

Το πρώτο, κατά συνέπεια, βήμα είναι ο ορισμός του επικοινωνιακού πλαισίου εντός του οποίου λαμβάνει χώρα η διαμεσολάβηση, όπου, όπως προαναφέραμε, οι μετέχοντες συνειδητοποιούν τη μορφή και το κυρίαρχο στοιχείο

της μεταξύ τους σχέσης στη συγκεκριμένη επικοινωνιακή περίσταση και αποφασίζουν εάν αποδέχονται τη μορφή αυτή ή εάν επιδιώκουν διαφοροποίηση ή ανατροπή της, επιλέγοντας ανάλογα γλωσσικά στοιχεία.

Ένα επόμενο βήμα είναι ο προσδιορισμός του επικοινωνιακού σκοπού, ο οποίος βεβαίως θα διατυπωθεί με διαφορετικό τρόπο σε λεξιλογικό, μορφοσυντακτικό και υφολογικό επίπεδο, ανάλογα με το εάν η μορφή της σχέσης είναι συνειδητή και αποδεκτή και από τις δυο πλευρές ή εάν η μια πλευρά επιδιώκει ανατροπή ή, έστω, διαφοροποίηση της υφιστάμενης μορφής σχέσεως.

Ακολούθως παραθέτουμε μια πρώτη προσέγγιση στην ανάπτυξη μιας επικοινωνιακά προσανατολισμένης μεθόδου για την εξάσκηση/ανάπτυξη των διαμεσολαβητικών δεξιοτήτων στο πλαίσιο της εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας,³ με παράλληλη ανάπτυξη της ενσυνείδητης χρήσης των γλωσσικών μέσων, σύμφωνα με τις εκάστοτε διαμορφούμενες επικοινωνιακές συνθήκες.

Μέθοδος ανάπτυξης διαμεσολαβητικών δεξιοτήτων

Προσδιορισμός του είδους κειμένου, της θεματολογίας και του γλωσσικού επιπέδου του προς διαμεσολάβηση γλωσσικού ερεθίσματος
Προσδιορισμός του συμβατού κοινωνικού ρόλου του διαμεσολαβητή με το είδος κειμένου, τη θεματολογία και το γλωσσικό επίπεδο
Προσδιορισμός του συμβατού με τα ανωτέρω χαρακτήρα της επικοινωνιακής περιστάσης
Προσδιορισμός του συμβατού με τα ανωτέρω επιδιωκόμενου επικοινωνιακού σκοπού
Προσδιορισμός της συμβατής με τα ανωτέρω επιδιωκόμενης σχέσης του διαμεσολαβητή με τον αποδέκτη

³ Εστιάζουμε την προσοχή μας μόνο στις περιπτώσεις διαμεσολάβησης νοημάτων από και προς την ξένη γλώσσα. Η ανάπτυξη διαμεσολαβητικών δεξιοτήτων ενδογλωσσικής μεταφοράς πληροφοριών που εκφράστηκαν στην ξένη γλώσσα σε μια συγκεκριμένη γλωσσική ποικιλία της, σε συγκεκριμένο υφολογικό επίπεδο ή υπό τη μορφή πινάκων και σχεδιαγραμμάτων θα μας απασχολήσει σε άλλο κείμενο.

5. Συμπεράσματα

Με βάση τα ανωτέρω και συνοψίζοντας ταυτοχρόνως, διαπιστώνουμε ότι:

- Η ενσωμάτωση της διαμεσολαβητικής χρήσης της γλώσσας στην ξενόγλωσση εκπαίδευση ανταποκρίνεται στο γεγονός ότι σε πολλές περιπτώσεις επικοινωνίας, σε κοινωνικό, επαγγελματικό, εκπαιδευτικό και άλλο δημόσιο ή ιδιωτικό χώρο, ο χρήστης μιας ξένης γλώσσας καλείται να αναλάβει τον ρόλο του διαμεσολαβητή, όταν το συνολικό νόημα ή επιμέρους νοήματα ενός γραπτού ή προφορικού κειμένου δεν είναι εύληπτα από τον παραλήπτη, διότι δεν έχει το απαιτούμενο επίπεδο γνώσης της γλώσσας-στόχου.
- Κατά τη διαμεσολάβηση, το πρωτότυπο κείμενο, είτε αυτό είναι γραπτό είτε προφορικό, αποτελεί ερέθισμα που εξυπηρετεί και έναν πρωτογενή επικοινωνιακό σκοπό του διαμεσολαβητή. Ο διαμεσολαβητής απευθύνεται σε σαφώς συγκεκριμένο άτομο και, αποβλέποντας στην επίτευξη δικού του επικοινωνιακού σκοπού, αντλεί σχετικές πληροφορίες και επιχειρήματα από το πρωτότυπο κείμενο.
- Η ανάπτυξη της ικανότητας για διαμεσολαβητική χρήση της γλώσσας μπορεί και πρέπει να ενσωματωθεί στη διδασκαλία ξένων γλωσσών, όπως και στη διαδικασία πιστοποίησης γλωσσομάθειας.
- Ανάλογα με το επίπεδο γλωσσομάθειας, δραστηριότητες που αποβλέπουν στην ανάπτυξη των διαμεσολαβητικών δεξιοτήτων αναπτύσσουν, ταυτόχρονα, και την ικανότητα συνειδητής επιλογής μορφοσυντακτικών, λεξιλογικών και υφολογικών στοιχείων, τα οποία, προκειμένου το όλο εκφώνημα να επιτύχει τον επιδιωκόμενο επικοινωνιακό σκοπό, οφείλουν να συνάδουν με:
 - τον κοινωνικό ρόλο που αναλαμβάνει ο διαμεσολαβητής (φίλος, συνάδελφος κ.λπ.),
 - τον χαρακτήρα της συγκεκριμένης επικοινωνιακής περίπτωσης (ιδιωτικός, δημόσιος κ.λπ.),
 - τον συγκεκριμένο επικοινωνιακό σκοπό (πληροφόρηση, επεξήγηση, παροχή συμβουλής, προτροπή ή αποτροπή κ.λπ.), καθώς και
 - την επιδιωκόμενη σχέση του διαμεσολαβητή με τον αποδέκτη του γραπτού ή προφορικού κειμένου (αναγνώριση/διατήρηση ή διαφοροποίηση/ανατροπή μιας ισότιμης ή ετεροβαρούς φιλικής, συγγενικής, κοινωνικής ή επαγγελματικής σχέσης).
- Δραστηριότητες που αποβλέπουν στην ανάπτυξη των διαμεσολαβητικών δεξιοτήτων οφείλουν να διατυπώνουν με σαφήνεια τις ανωτέρω παραμέ-

τρους, οι οποίες πρέπει ταυτόχρονα να συνάδουν και με το περιεχόμενο και το είδος του προς διαμεσολάβηση κειμένου.

- Με στόχο, συνεπώς, την ανάπτυξη, εξάσκηση και καλλιέργεια της διαμεσολαβητικής ικανότητας, μπορεί να ζητηθεί από τον διαμεσολαβητή είτε να αναλάβει διαφορετικούς κοινωνικούς ρόλους είτε να ανταποκριθεί σε διαφορετική επικοινωνιακή περίσταση είτε να αντεπεξέλθει σε διαφορετικές μορφές σχέσεων και, ταυτόχρονα, να επιδιώξει την επίτευξη συγκεκριμένου επικοινωνιακού σκοπού, προβαίνοντας στις αντίστοιχες γλωσσικές πράξεις (πληροφόρηση, προτροπή, καταγγελία κ.λπ.).

Συμπερασματικά, θεωρούμε ως δεδομένο ότι η διαμεσολαβητική χρήση της γλώσσας είναι μια σημαντική παράμετρος του επικοινωνιακού εύρους του χρήστη μιας γλώσσας και, επομένως, πολύ ορθά περιλαμβάνεται ως εξεταστέα ύλη στην πιστοποίηση γλωσσομάθειας.⁴ Επιπλέον, η ανάπτυξη της διαμεσολαβητικής ικανότητας στο πλαίσιο της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης ανταποκρίνεται στις επικοινωνιακές ανάγκες ενός γλωσσομαθούς, καθώς είναι αποδεδειγμένο ότι θα βρεθεί σε επικοινωνιακές περιστάσεις, όπου απαιτείται η δεξιότητα αυτή. Διευρύνοντας τη διαμεσολαβητική ικανότητα, αναπτύσσεται παράλληλα και η επίγνωση της λειτουργίας των κοινωνικών και γλωσσικών συμβάσεων. Η επίγνωση αυτή συμβάλλει, μάλιστα, στην ενσυνείδητη χρήση όλων των εκφραστικών μέσων που διαθέτει κάθε γλώσσα. Κατά συνέπεια, οι διδάσκοντες οφείλουμε να συνειδητοποιήσουμε τον σημαίνοντα ρόλο της διαμεσολαβητικής ικανότητας και να αναπτύξουμε τις σχετικές δεξιότητες των διδασκομένων.

⁴ Οι προδιαγραφές των εξετάσεων για την απόκτηση Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας περιλαμβάνουν τη διαμεσολάβηση στις εξεταζόμενες δεξιότητες. Όμως, συχνά παρατηρείται το φαινόμενο, η περιγραφή της επικοινωνιακής περιστασης στην εκφώνηση του ζητήματος να μην συνάδει με το περιεχόμενο του προς διαμεσολάβηση κειμένου. (Βλ., ενδεικτικά, το θέμα των εξετάσεων Γερμανικής, επιπέδου B2, εξεταστική περίοδος Μαΐου 2009, με το οποίο θα ασχοληθούμε σε άλλο μας κείμενο. Το θέμα είναι διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλ. διεύθυνση: <http://www.kpg.ypepth.gr/LinkClick.aspx?fileticket=tKogdioYZzA%3d&tabid=134&mid=659> (15.6.2009).

Βιβλιογραφία

- AUSTIN, J. L., 1962. *How to do Things with Words*, Οξφόρδη, Oxford University Press.
- BATSALIA, F.: Βλ. ΜΠΑΤΣΑΛΙΑ, Φ.
- COUNCIL OF EUROPE, 2001. *Common European Framework of References for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Κέιμπριτζ, Cambridge University Press.
- GNUTZMANN, C., 2003. „Language awareness, Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein“, στο K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (επιμ.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, σσ. 335-339, Tübingen, A. Francke (Uni-Taschenbücher).
- HAWKINS, E., 1984. *Awareness of Language: An Introduction*, Κέιμπριτζ, Cambridge University Press.
- ΜΠΑΤΣΑΛΙΑ, Φ., 1999. *Der semiotische Rhombus: Ein handlungstheoretisches Konzept zu einer konfrontativen Pragmatik*, Αθήνα, Πράξις.
- , 2003. *Sprachvarietäten*, Αθήνα, Πράξις.
- , υπό δημ. «Διαμεσολάβηση: Ούτε μετάφραση, ούτε διερμηνεία», Πρακτικά Ημερίδας: *Ο ρόλος της μετάφρασης και της διερμηνείας στην πολυγλωσσία*. (Τ.Ε.Ι. Ηπείρου, Τμήμα εφαρμογών ξένων γλωσσών στη διοίκηση και το εμπόριο & Αντιπροσωπεία της Ευρωπαϊκής Ένωσης στην Ελλάδα, Ηγουμενίτσα, 19 Οκτωβρίου 2007).
- & Ε. ΣΕΛΛΑ-ΜΑΖΗ, 1997. *Γλωσσολογική προσέγγιση στη θεωρία και τη διδακτική της μετάφρασης*, Αθήνα, Έλλην.
- PRUNK, E., 2007. *Entwicklungslinien der Translationswissenschaft*, Tübingen, Frank & Timme.
- SEARLE, J. R., 1971. *The Philosophy of Language*, Οξφόρδη, Oxford University Press.

Acquisition/Apprentissage des langues et développement de la compétence grammaticale

Argyro Proscolli

Περίληψη

Η παρουσίαση αυτή εστιάζεται στην ανάπτυξη της ικανότητας διαχείρισης των γραμματικών ιδιοτήτων της γλώσσας, τόσο της αρχικής γλώσσας (άλλως, γλώσσας πρώτης κοινωνικοποίησης), όσο και της δεύτερης/ξένης γλώσσας και εντάσσεται στην προβληματική μελέτης και άρθρωσης των ερευνητών πάνω στην κατάκτηση/ιδιοποίηση των γλωσσών και τη διδακτική τους.

1. Introduction

Cette présentation s'inscrit dans une problématique de réflexion sur l'articulation des recherches en acquisition et en didactique des langues et souhaite apporter des éléments de réponse à la question concernant les processus cognitifs mis en jeu pendant l'acquisition du langage, avec une attention particulière portée aux recherches acquisitionnelles d'appropriation grammaticale, dont nous allons essayer de faire état des principales conclusions. Nous traiterons, dans la première partie, des principes d'acquisition et des propriétés du langage, pour aborder, par la suite, la question de l'acquisition de la grammaire par l'enfant et focaliser, enfin, sur les principaux aspects de l'acquisition de la grammaire¹ d'une langue autre que la langue de première socialisation, en nous centrant sur le français langue étrangère.

¹ La grammaire, telle que nous la connaissons aujourd'hui, se situe, au plus tôt, à l'époque hellénistique, au III^e siècle av. J.-C. et est attribuée aux Alexandrins qui ont essayé de constituer une véritable grammaire de la langue grecque homérique et classique, menacée, alors, par sa vulgarisation comme langue du commerce (cf. la *koinè*, langue commune) et la concurrence d'autres langues (latin, araméen...). La syntaxe s'est également développée à Alexandrie (cf. l'œuvre *Péri Syntaxéōs*, d'Apollonius Dyscole au II^e siècle ap. J.-C.). Selon le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, la grammaire consiste en « l'ensemble des principes qui régissent la combinaison d'éléments en chaînes significatives marquées et définies (les phrases) ». Selon le *CECRL* toujours, « la description de l'organisation grammaticale présuppose que l'on définisse des éléments, des catégories, des classes, des structures, des processus et des relations » (Conseil de l'Europe 2001, 89).

Nous considérons qu'il s'agit bien là de notions et de connaissances qui peuvent s'avérer utiles pour les enseignants des langues et les aider à saisir les facteurs explicatifs des démarches d'appropriation d'une langue, les savoirs et les savoir-faire langagiers impliqués dans les processus de cette appropriation et, de ce fait, à développer en classe de langue des stratégies d'enseignement de la grammaire adéquates aux situations et aux apprenants. Bref, nous allons essayer de leur proposer quelques pistes pour l'élaboration de grammaires pédagogiques en classe de langue.

2. Acquisition du langage

Les travaux sur l'acquisition du langage traitent de la construction des connaissances chez l'enfant qui apprend à utiliser la langue et des facteurs qui la modèlent et la déterminent. Les recherches en la matière se veulent répondre, ainsi que le note Kail (2000), à trois interrogations principales qui concernent

- la nature des capacités à la source du processus acquisitionnel,
- les mécanismes mis en œuvre lors de l'appropriation, et
- la nature des données langagières et linguistiques (*l'input*) nécessaires au développement linguistique : déterminants linguistiques et sociocognitifs du processus d'acquisition.

Dans un effort de signaler succinctement certaines propriétés du langage, nous avons retenu les constats ci-dessous :

- *Le langage est spécifique à l'être humain* : des expériences avec des chimpanzés nous apprennent que, s'ils arrivent à utiliser un symbole pour un concept (par analogie à l'acquisition du lexique), ils ne peuvent toutefois pas se montrer capables de combiner ces symboles (considérés comme équivalents des mots) pour former de nouveaux sens. Autrement dit, « l'aspect syntaxique, ou productif, du langage [...] n'apparaît jamais » chez eux (Seidenberg & Petitto 1981 et 1987, cités par Christophe 2002, 194).
- *L'acquisition du langage est, par excellence, une activité cognitive déterminante*. Elle constitue le résultat de *capacités innées*² tout autant que de

² Cf. la Grammaire Universelle et le dispositif inné d'acquisition pour les langues (*Language Acquisition Device - LAD*) de Chomsky, selon qui, l'être humain est programmé génétiquement pour apprendre une langue humaine et a la possibilité de créer une infinité d'énoncés à partir d'un nombre fini de morphèmes, de mots, de phrases. Ainsi l'enfant dispose-t-il d'une sorte d'héritage spécifique à l'espèce humaine pour le langage ; il a une pré-disposition à acquérir les langues humaines, n'importe quelle langue parlée dans son environnement. De même, Pinker

conditions environnementales. C'est ce qui explique le développement très précoce du langage (on le situe aujourd'hui à la période foetale) qui se poursuit toutefois de manière progressive et plus systématique lors de la scolarisation de l'enfant mais, aussi, tout au long de la vie. Bref, les progrès de maîtrise de la langue dépendent bien du développement physiologique et de la maturation neuronale de l'individu qui, toutefois, est tout autant sujet à des stimulations d'ordre environnemental et, plus précisément, socio-culturel. On peut ainsi dire que le langage se situe aux confins du cognitif et du social, de l'intellect et de la culture.

3. Acquisition des fonctionnements grammaticaux

En matière d'acquisition/apprentissage des langues, le développement de la compétence grammaticale représente une étape importante du développement langagier³ et son étude attire l'intérêt de plusieurs sciences et disciplines avec, certes, des différenciations dans la façon de le concevoir⁴. Dans le cadre de cette présentation, nous partirons du constat que « le savoir grammatical n'est pas la connaissance d'un ensemble de règles abstraites, de nature symbolique, mais une connaissance implicite de relations probabilistes entre des séquences d'éléments grammaticaux et de significations » (Kail 2000, 12). Ce constat répond bien aux exigences d'une démarche d'enseignement des langues de type onomasiologique (aller du sens à la forme) et de perspective actionnelle, selon laquelle, en classe de langue, la phrase devrait être considérée (donc examinée/étudiée) en tant qu'unité de communication (relevant de l'organisation thème/rhème) et en tant qu'unité propositionnelle fondée sur la relation logico-sémantique. Autrement dit, l'accent est mis sur le rapprochement entre logique et langue, la logique étant essentiellement considérée comme une syntaxe à laquelle peut être associée une sémantique, voire une

(1994) considère que la capacité à apprendre une langue est génétiquement déterminée. Enfin, selon des recherches neurophysiologiques et neurocognitives, la capacité à comprendre et à produire une langue se situe dans des zones spécifiques du cerveau, les zones cérébrales, repérées pour la majorité des gens dans la partie temporale de l'hémisphère gauche.

³ Pour une présentation plus détaillée voir aussi Lehalle & Mellier 2005 et Kalouri & Proscolli 2008.

⁴ Il en est de même des efforts d'enseignement de la grammaire. Les enseignants de langue considèrent la grammaire comme « la composante linguistique la plus importante en classe de langue, avant le lexique, la civilisation et la phonétique », au point de lui consacrer une grande partie du temps de la classe (jusqu'à 70% du cours) (Fougerouse 2001).

pragmatique, toutes les deux jouant un rôle fondamental dans les langues naturelles. Dans ce sens, l'organisation logico-sémantique constitue le signifié des faits syntaxiques et la structure logico-sémantique devient la condition de bonne formation de la langue : elle fournit des critères/indices d'analyse de la signification des phrases et du sens des énoncés.

3.1. Âge propice au développement grammatical

Si l'acquisition du lexique se situe très tôt dans le développement langagier, l'acquisition des propriétés grammaticales de la langue est ultérieure. Il n'y a pas très longtemps, ce phénomène était toujours expliqué par la complexité des processus de traitement morphosyntaxique. Il est vrai que, rien qu'au niveau de la perception des fonctionnements grammaticaux, diverses tâches sont exigées (isoler les éléments grammaticaux de la langue, identifier les principes qui président à leur agencement, déterminer la signification des structures linguistiques...), si bien que la maturation neuronale semble jouer un rôle au développement grammatical. C'est ce qui explique pourquoi ce dernier était, très récemment encore, considéré comme la caractéristique de l'adolescence. Les recherches récentes ont renversé les conceptions sur le développement de la compétence grammaticale, au moins pour ce qui est de la réception de la langue. En 1990, Bialystok avise que certaines activités scolaires, comme l'apprentissage de la lecture, sont liées à l'émergence des compétences métalinguistiques (cité par O'Neil 1993, 198), ce qui situe l'âge d'émergence de la compétence grammaticale à l'âge de 6 ans. Plus récemment encore, Kail signale que l'enfant fait relativement tôt preuve de maîtrise des relations grammaticales (elle parle de « compréhension précoce des relations grammaticales ») et attire l'attention sur la problématique de relativisation des difficultés du développement grammatical : « même si les relations entre formes et fonctions sont très complexes, elles ne sont pas si complexes qu'elles ne puissent être acquises par l'enfant » (2000, 11-12). Bref, l'enfant est capable de comprendre des phrases bien avant d'être capable d'en produire. La « compréhension précoce des relations grammaticales » est à l'origine du concept de *compétences épilinguistiques*, complémentaires aux *compétences métalinguistiques*. L'émergence de celles-ci se situe à l'âge de 6 ans environ (souvent sous l'influence des incitations éducatives et des apprentissages formels de la langue à l'école) pour permettre à l'individu une prise de conscience des règles grammaticales et lui accorder une certaine maîtrise syntaxique que Gombert définit comme « la possibilité [...] de raisonner consciemment sur les aspects

syntaxiques du langage et de contrôler délibérément l'usage des règles de grammaire » (1990, cité par Lehalle & Mellier 2005, 166). Or l'enfant fait preuve de compétences épilinguistiques bien plus tôt, ce qui lui permet le contrôle effectif – quoique non conscient – des règles d'organisation et d'usage de la langue.

Entre 2 et 6 ans sont acquis progressivement différents aspects du fonctionnement syntaxique de la langue : les articles, à travers leurs différentes fonctions ; la conjugaison (l'utilisation du futur est la plus tardive ; il est d'abord exprimé en accolant un adverbe au verbe comme 'demain') ; les modalisations (utilisation de l'intonation, de la négation, des adverbes...) (Gaonac'h 2006, 35).

Le développement grammatical se ferait alors selon certaines étapes. À ce propos, Kail renvoie aux résultats des recherches (spécialement celles de Golinkoff, Hirsh-Pasek, Cauley & Gordon 1987) qui ont mis en évidence des faits particulièrement intéressants concernant l'émergence de la syntaxe chez l'enfant :

- à 14 mois, il comprend les constituants de base des phrases simples ;
- à 17 mois, il interprète l'ordre des mots ;
- à 24 mois, il comprend les implications des verbes transitifs ;
- à 27 mois, il comprend les implications qui concernent aussi les verbes intransitifs.

Elle conclut ainsi qu'« entre 9-24 mois, l'enfant s'engage dans une analyse plus fine des composants de la phrase, de la signification de l'ordre des mots » (Kail 2000, 16-17)⁵.

De surcroît, les spécialistes parlent de séquences développementales strictement ordonnées et distinguent l'âge d'émergence des traitements morphosyntaxiques en fonction de la réception et de la production d'un langage structuré :

... le développement de la perception et la production de la parole suit une trajectoire spécifique, dès le tout début, et une fois que les expressions grammaticales apparaissent dans le langage de l'enfant, elles apparaissent aussi dans un ordre fixe : par exemple, si l'accord sujet-verbe et objet-verbe est marqué explicitement dans le système cible, le premier est utilisé plus tôt que le second » (Meisel 2008, 245-246).

⁵ Dominique Bassano (2005) parle d'émergence de la grammaire qui s'amorce vers 18-20 mois et d'explosion morphosyntaxique aux alentours de 25-30 mois.

3.2. L'acquisition des propriétés grammaticales : capacité innée ou acquise ?

Vu la complexité des processus syntaxiques, les théories innéistes n'ont pas manqué d'expliquer cette capacité du tout jeune enfant à comprendre mais aussi à produire du langage correctement (cf. *supra*, notions de la « grammaire universelle » et du LAD) par la thèse ci-après : « le langage est souvent dissocié de l'« intelligence » ». Les preuves flagrantes sur lesquelles elles s'appuient se résument ainsi :

- vu sa précocité, l'apprentissage de la syntaxe ne s'effectue pas par raisonnement ;
- on ne remarque pas nécessairement l'existence d'une corrélation entre la capacité générale de quelqu'un à apprendre et celle à apprendre le langage ;
- certains déficits spécifiques pour le langage se transmettent de manière héréditaire ;
- certaines aphasies du langage ne s'accompagnent pas nécessairement d'autres dysfonctionnements cognitifs.

Après une période où les spécialistes avaient plutôt opté pour le rôle des facteurs externes afin d'expliquer l'acquisition des fonctionnements grammaticaux, les recherches les plus récentes semblent s'accorder pour attribuer les propriétés grammaticales de la langue à « l'héritage spécifique à l'espèce humaine pour le langage, y compris une capacité à construire la langue » par référence au LAD : ainsi, « tous les enfants développent une compétence grammaticale totale de la langue à laquelle ils sont exposés » sans enseignement de la grammaire, ni encadrement spécifique (Meisel 2008, 245)⁶. Certes, le développement de cette compétence dépend également d'autres caractéristiques de l'enfant (ses aptitudes cognitives), ainsi que des particularités du contexte et des interactions qu'il établit avec les locuteurs adultes de ce contexte. C'est ce qui explique pourquoi, à partir d'un certain âge, le dévelop-

⁶ Dans la lignée de ces théories, Anne Christophe (2002, 207) cite l'exemple de bébés de 18 mois qui « interprètent déjà les anaphores comme les adultes ». Pour expliquer la précocité de leur compétence syntaxique ainsi que ses limites, elle renvoie, respectivement, à la thèse de Pinker (voir *supra*) et à l'argument de la « pauvreté du stimulus » de Chomsky (1957) selon lequel l'information à laquelle les enfants ont accès au cours de l'acquisition (le « stimulus ») n'est pas assez riche pour leur permettre d'inférer la structure syntaxique de leur langue. Elle conclue ainsi que : « La raison pour laquelle les enfants apprennent certains aspects de la syntaxe si facilement, c'est que, dans une certaine mesure, ils n'ont pas véritablement à les apprendre » (*ibid.*, 193).

pement syntaxique est corrélé avec les capacités cognitives générales de l'enfant. À tel point qu'on avait pendant longtemps cru que le développement grammatical était la caractéristique de l'adolescence⁷.

Indépendamment du parti pris (génératif/innéiste ou développemental) pour ce qui est de l'association ou non du langage et de l'émergence des traitements grammaticaux à l'intelligence⁸, il faut bien admettre l'importance de la cognition pour le développement de la compétence grammaticale, ce qui s'explique, d'ailleurs, par la transformation des fonctionnements épilinguistiques de l'enfant en compétences métalinguistiques avec la scolarisation : l'exposition à l'apprentissage formel de la grammaire consiste en une mise en œuvre d'entraînements systématiques et efficaces qui aboutissent à cette transformation en faisant appel à des activités cognitives⁹.

De surcroît, les études récentes nous apprennent que, non seulement la conscience du fonctionnement de la langue apparaît très tôt, mais que la maîtrise de la grammaire semble meilleure quand on l'apprend jeune : « La recherche montre que l'apprentissage de la grammaire est un processus dépendant de l'expérience, qui correspond à une période "sensible" » et qu'il « se fait au mieux, c'est-à-dire plus vite et plus facilement, quand on est jeune (*grosso modo*, avant l'âge de seize ans) » (O.C.D.E. 2002, 60-61 et 90)¹⁰. Diamond et Hopson (1998) signalent aussi qu'il faut proposer des occasions de développement grammatical aux élèves dès l'enfance.

3.3. Contrôle et acquisition des traitements grammatico-sémantiques

La question fondamentale à laquelle les recherches sur l'émergence des pro-

⁷ Il y a plus de trente ans, Fathman (1975, cité par O'Neil 1993, 172) postulait que « la capacité d'apprendre des règles, de faire des généralisations ou de mémoriser des schémas » était plus pleinement développée après la puberté.

⁸ Kail (2000, 11-12) insiste sur l'absence de discontinuité entre le langage et les autres domaines de la cognition.

⁹ Cf. les exercices de conceptualisation grammaticale qui s'avèrent nécessaires et essentiels à la mémorisation et qui permettent à l'enseignant de solliciter la réflexion de l'apprenant tout en lui fournissant un moyen de s'assurer de ce que ce dernier a compris/appris. Ils permettent à l'apprenant de découvrir et de mettre en évidence les régularités de la langue et de dégager des règles qui peuvent être explicitées.

¹⁰ « Cela dit, pour l'apprenant tardif, il est seulement plus difficile, mais pas impossible d'acquérir maîtrise et efficacité, l'expérience n'ayant pas été reçue au cours d'une période plus favorable, biologiquement définie » (O.C.D.E. 2002, 61).

cessus acquisitionnels de la grammaire essayent de répondre consiste à savoir *comment l'enfant parvient au contrôle et à l'acquisition de la grammaire*. Cette question en entraîne une autre : *Acquiert-on les éléments grammaticaux de manière isolée ?* Il semble que non. Pour parvenir au contrôle et à l'acquisition de la grammaire, l'enfant se fonde sur un réseau de correspondances entre *formes* et *fonctions*. Il doit apprendre quelles formes utiliser pour remplir certaines fonctions, ces fonctions étant à la fois grammaticales (cf. fonction de sujet) et sémantiques (fonction d'agent/auteur de l'action) ; il doit donc élaborer des *traitements grammatico-sémantiques* en s'appuyant sur les « régularités et la redondance des correspondances » entre les informations prosodiques (l'intonation)¹¹, sémantiques (les significations des unités/éléments linguistiques) et syntaxiques (la position des morphèmes dans l'énoncé et leur fonction syntaxique). « En d'autres termes, sa compréhension repose sur la coalition des indices » (Kail 2000, 17), ceux-ci étant fournis par la forme de la langue. Pour en citer quelques-uns, concernant le français :

- indices lexicaux (cf. éléments grammaticaux comme *est-ce que* pour désigner l'interrogation ou *ne... pas* pour désigner la négation, conjonctions...)
- indices phonétiques relatifs à la prosodie (cf. l'intonation montante pour désigner une interrogation sans marques syntaxiques) ;
- inflexions morphologiques pour désigner la temporalité (imparfait, futur...), etc.

Les capacités de compétence morphosyntaxique sont limitées au début de l'émergence des traitements grammaticaux. Nous rappellerons ici que l'acquisition des propriétés grammaticales de la langue s'effectue en séquences développementales ordonnées et que la perception de l'organisation syntaxique du langage précède la maîtrise de sa production. Selon Kail, dès le premier stade du développement langagier, l'enfant a déjà extrait « l'une des règles les plus productives, à savoir que l'ordre des mots exprime les relations fondamentales

¹¹ Il semble que les adultes, de manière consciente ou non, se rendent compte de l'importance de ces facteurs dans le fonctionnement des traitements grammatico-sémantiques chez l'enfant. Plusieurs recherches signalent leur effort d'adapter du point de vue prosodique et syntaxique leur discours adressé aux enfants, au point d'en faire des stratégies d'enseignement : ils recourent à une formulation simple, à « des phrases courtes qui sont articulées plus clairement et qui ont une accentuation et une intonation exagérées », tandis que leur discours adressé aux adultes contient « dix fois plus de propositions subordonnées » (Landes 1975, traduit et cité par O'Neil 1993, 208).

de la phrase » (Kail 2000, 14). Lors de ce premier effort d'*organisation syntaxique*, il procède à des associations de deux mots pour lesquelles Kail distingue deux catégories :

- les associations de deux mots pleins, ayant chacun une référence précise (*maman-gâteau*)¹², et
- les associations qui combinent un mot plein (par ex. *gâteau*) avec un autre mot opérant sur le premier (par ex. dans *encore-gâteau*, *encore* a valeur d'opérateur¹³) (*ibid.*, 13-14).

Ainsi les constructions grammaticales du jeune enfant sont-elles courtes et simples : il arrive à combiner deux ou plusieurs relations sémantiques de base du type agent + action ; action + objet ; agent + action + objet. Or sa production langagière se développera vite par l'allongement des phrases et l'émergence graduelle des flexions.

Peu de temps après la période de production des phrases à plus de deux mots, l'enfant devient capable de combiner des mots en marquant grammaticalement les diverses combinaisons, soit *par recours à l'ordre des mots*, soit *par l'utilisation de certains morphèmes*. À noter donc que, pour la maîtrise de la production langagière au niveau syntaxique, l'enfant ne recourt pas qu'à l'ordre des mots – comme on l'avait longtemps cru – mais tient aussi compte des inflexions grammaticales. Les études et les recherches interlangues¹⁴ (cf. celles de Bates & Marchman 1988, citées par Lehalle & Mellier 2005, 164) ont bien su démentir ce « mythe de l'ordre ». On sait aujourd'hui que ceci n'est valable que pour des enfants apprenant une langue sans inflexions et pour laquelle l'ordre des mots est primordial (comme l'anglais). Il paraît même que « les stratégies fondées sur l'ordre sont plus tardives que celles qui concernent les flexions » (*idem*). De surcroît, même si la règle syntaxique la plus productive est l'ordre des mots (Braine 1976), « les enfants semblent préparés tant pour l'acquisition des langues à flexions que pour l'acquisition de langues où l'ordre des mots est important » (Kail 2000, 21) ; c'est pourquoi leur

¹² L'association de deux mots est universelle, a lieu au même stade de développement de l'enfant indépendamment du système linguistique d'origine, et est utilisée pour exprimer des notions comme le désir, la possession, la localisation, la qualité.

¹³ Kail parle ici de mots « fonctions » du fait qu'ils réfèrent à des éléments grammaticaux (articles définis contractés, prépositions, démonstratifs, quantificateurs) ou aux conjugaisons des verbes.

¹⁴ Les recherches interlangues (comparant les acquisitions d'enfants apprenant des langues différentes) se sont avérées très utiles à l'étude du développement syntaxique.

développement syntaxique est corrélé au type de la langue à acquérir. Autrement dit, « le rythme et la succession des acquisitions syntaxiques dépendent de l'interaction entre le système cognitif et les caractéristiques formelles de la langue apprise » (Lehalle & Mellier 2005, 164), et les repérages syntaxiques auxquels les enfants procèdent dépendent des caractéristiques formelles de la langue : pour Lehalle et Mellier, « lorsqu'une langue utilise des flexions régulières, ces marques sont facilement repérées par les enfants et probablement plus facilement que le critère de l'ordre des mots à l'œuvre dans d'autres langues » (*ibid.*, 163) ; dans la même lignée, Gaonac'h soutient que « les enfants semblent naturellement plus sensibles à la fin des mots » et que « le traitement des flexions est plus facile que celui de l'ordre des mots, et les flexions régulières que les flexions irrégulières » (2006, 51). Bref, pour expliquer les processus du contrôle des morphèmes grammaticaux et de leur organisation syntaxique, on pourrait se référer à un critère de 'régularité canonique' : « tout se passe comme si les enfants saisissaient en premier lieu les formes grammaticales claires et régulières, qu'il s'agisse de l'ordre des mots ou des inflexions » (Lehalle & Mellier 2005, 164)¹⁵. Cette régularité se définit sur la base d'indices utilisés pour remplir certaines fonctions et parmi lesquels l'enfant va repérer les plus valides, cette validité étant conçue en termes de disponibilité (indice effectivement présent et susceptible d'être utilisé) et de fiabilité (sans erreur d'interprétation : la forme renvoie systématiquement à une même fonction). « Plus un indice est valide dans une langue, plus il est repéré et utilisé précocement : le degré de validité prédit l'ordre d'acquisition » (*ibid.*, 164-165).

4. Acquisition de la grammaire d'une langue autre que la L1

La question cruciale, quand il s'agit de comparer l'appropriation d'une langue seconde/étrangère (L2) à l'acquisition de la langue de première socialisation (L1), porte à la recherche des similitudes/convergences ou différences/divergences entre les deux processus. Il paraît que, tout comme dans le cas de l'ac-

¹⁵ Slobin et Bever (1982) défendent la thèse de l'existence chez l'enfant de capacités inductives qui lui permettent d'identifier, relativement tôt, les formes canoniques de sa langue, par ex. du type SVO pour l'anglais (cf. la notion de *schéma de phrase canonique*). À noter toutefois que « l'émergence précoce de la phrase canonique impose des contraintes très fortes sur les formes que peuvent prendre les phrases qui seront ultérieurement acquises » (Kail 2000, 20).

quisition de la langue source, l'apprenant doit établir des correspondances entre formes et fonctions pour l'appropriation de la langue cible. Les éventuelles divergences devraient alors s'expliquer par divers facteurs qui concernent aussi bien les utilisateurs/apprenants des langues que les conditions d'acquisition/apprentissage. Elles devraient, par ailleurs, être plus manifestes dans le cas de l'appropriation de la grammaire de ces langues, du fait qu'elle implique de nombreux développements prosodiques, sémantiques et syntaxiques et, parfois, à notre avis, plus de traitements sémantico-pragmatiques et discursifs.

4.1. Facteurs déterminant l'acquisition de la grammaire

4.1.1. Facteur indépendant : la variable âge

Parmi les variables les plus étudiées par les recherches acquisitionnelles, celle de l'âge a souvent été retenue, considérée comme facteur décisif dans l'acquisition des langues.

La variable de l'âge s'est souvent — et donc inévitablement — vue croisée à celle de la langue : s'agit-il de la L1 ou d'une L2 ? Or les avis à ce sujet se partagent :

L'expérience commune parle de divergences dans la manière d'acquérir une L2, par l'enfant et l'adulte. Cette appréhension empirique s'est vue confirmée par des recherches qui distinguaient l'acquisition de la langue première de celle d'une nouvelle langue, surtout à partir d'un certain âge¹⁶. Ces distinctions étaient attribuées par les spécialistes à la plasticité du cerveau et du système phonatoire du jeune enfant et à sa capacité à acquérir des langues secondes tout comme la langue première, capacité qui devait disparaître avec le temps.

Des recherches plus récentes signalent certaines convergences entre l'appropriation du langage par l'enfant et l'acquisition d'une langue étrangère par l'enfant ou l'adulte¹⁷ : « des comparaisons menées à plusieurs reprises afin de mettre en rapport les régularités linguistiques observées dans l'apprentissage d'une langue étrangère par l'adulte et l'acquisition de la *même langue*¹⁸ par

¹⁶ En 1978, McLaughlin situait la frontière entre l'acquisition de la langue première et celle de la langue seconde à l'âge de 3 ans (cité par Meisel 2008, 257).

¹⁷ Il renvoie aux résultats des recherches de Noyau *et al.* (2005) selon lesquels « des récits faits par des enfants de moins de 5 ans et des adultes débutants se ressemblent : ils contiennent essentiellement les événements majeurs présentés dans l'ordre dans lequel ils se sont produits » (Véronique 2009, 12).

¹⁸ C'est nous qui soulignons.

l'enfant en tant que langue de première socialisation [...] ont mis en lumière de nombreuses similitudes entre ces différentes trajectoires de développement » (Véronique 2009, 73).

Du coup, les différences observées dans la manière d'acquérir une langue première par les enfants et une langue étrangère par l'adulte apparaissent à un niveau de maîtrise de la langue plus élevé et proviennent essentiellement de « l'augmentation du vocabulaire, dans le domaine des verbes notamment » (*idem*, 12). Par ailleurs, elles concernent le processus d'appropriation d'une langue étrangère. Parmi les explications avancées à ce propos, on peut certes évoquer que l'enfant se trouve en pleine période de conceptualisation (il apprend en même temps des concepts et des façons de les exprimer), et que l'appropriation d'une langue par l'adulte se caractérise de traitements sémantico-pragmatiques et discursifs de niveau plus élevé, étant donné que l'apprenant adulte, contrairement à l'enfant, dispose d'une maturation neuronale qui lui permet des opérations mentales plus complexes¹⁹ et qu'il a déjà acquis les notions et les fonctions sous-jacentes à la communication humaine.

4.1.2. Facteurs dépendants

Certes, les facteurs qui déterminent les différences entre l'acquisition des fonctionnements grammaticaux en langue première et en L2 ne se limitent pas à l'âge. Vu les limites de cette présentation, se référer à tous serait impossible, d'autant plus que les recherches acquisitionnelles n'ont pas encore exploré l'ensemble des aspects du développement grammatical. Nous nous limiterons ainsi à évoquer certains points pour lesquels il semble y avoir un consensus dans les constats des recherches, en mettant l'accent sur l'acquisition du français langue étrangère.

Le « type du locuteur/scripteur » : monolingue vs bilingue/multilingue

Dans des recherches plus récentes, la variable âge est croisée à d'autres, comme, par exemple, celle du nombre des langues acquises. Il paraît ainsi que les enfants qui acquièrent simultanément deux langues au moins — donc bilingues ou multilingues — développent « la connaissance grammaticale de cha-

¹⁹ « La différence fondamentale entre les travaux sur l'acquisition de la langue première, dite aussi acquisition du langage, ou de plusieurs langues simultanément, réside au fait que dans les premières on tient compte du développement cognitif en cours tout autant que des changements linguistiques observés, ce qui n'est pas le cas dans les recherches sur l'appropriation des langues étrangères » (Véronique 2009, 12).

cune de leurs langues d'une manière comparable à celle des monolingues » (Kail, Fayol & Hickmann 2008, 19), au point de parler d'un même type d'acquisition simultanée de ces langues. Meisel explique ce phénomène par la disponibilité du LAD : « l'acquisition multilingue, comme l'acquisition monolingue, est guidée par les principes de la Grammaire Universelle » (2008, 249). S'agissant toutefois d'une L2, ce chercheur contraste le développement grammatical de l'enfant bilingue avec celui de l'enfant et de l'adulte monolingues. Autrement dit, s'il ne distingue pas l'acquisition d'une L2 à celle de la L1 chez les enfants bilingues, il signale des différences quand on les compare à des enfants exposés à une langue L2 à partir de l'âge de 5 ans ou plus tard, tout comme à ceux qui se mettent à son apprentissage à un âge adulte. De surcroît, ces deux dernières catégories (enfants de +5 ans et adultes) présentent des similitudes pour ce qui est du développement grammatical en L2. Pour expliquer ce phénomène, Meisel fait l'hypothèse que le LAD n'est plus pleinement accessible (ses parties cruciales deviennent inaccessibles en raison de la maturation neuronale) aux apprenants de ces deux catégories qui suivent des « trajectoires développementales distinctes, au moins temporairement, en raison de leurs points de départs différents », et met surtout l'accent au fait que ces apprenants subissent l'influence des langues précédemment acquises, influence exprimée par des transferts de connaissances²⁰ (*ibid.*, 251). Ses recherches amènent Meisel à

- souligner les effets bénéfiques du bilinguisme sur le développement grammatical, puisque « les bilingues 1) font une distinction fonctionnelle entre leurs langues dès 1;10 ans environ ; 2) développent des propriétés grammaticales distinctes dans leurs langues respectives avant l'âge de 2 ans » (*ibid.*, 249) ;
- distinguer deux périodes qui différencient « la nature des connaissances grammaticales acquises pendant l'acquisition successive des langues » : les tranches d'âge entre 3 et 4 ans et entre 6 et 7 ans (*ibid.*, 262) ;
- s'appuyer sur des données neuropsychologiques pour avancer l'hypothèse selon laquelle l'âge du début de l'acquisition d'une langue « est une cause principale des différences observées dans le traitement de l'information grammaticale » (*ibid.*, 267).

Le rôle de la langue d'origine/de première socialisation

De surcroît, parmi les facteurs qui déterminent la dynamique du dévelop-

²⁰ « Dans le cas de l'acquisition simultanée du bilinguisme, ce problème est évité par la différenciation précoce des systèmes grammaticaux » (Meisel 2008, 252).

pement grammatical, la langue première semble être particulièrement importante. Lors de l'acquisition/apprentissage d'une langue seconde/étrangère, les analyses auxquelles on procède sont déterminées par la structure de notre langue maternelle qui s'avère souvent déterminante : quand les apprenants d'une L2 se mettent à l'acquisition des fonctionnements grammaticaux, leurs efforts se voient subir les influences du ou des systèmes préalablement connu(s) (qu'il s'agisse de la langue première ou d'autres langues²¹) qui détermine(nt) souvent les acquisitions des fonctionnements grammaticaux, aussi bien au niveau des résultats qu'à celui des rythmes et des modes (cf. notions de transferts, interlangues, interférences)²². Bref, les analyses de la langue auxquelles l'enfant procède sont déterminées par la structure de sa langue maternelle. Il n'en reste pas moins que l'observation du fonctionnement d'une nouvelle langue permet de mieux comprendre sa propre langue, c'est pourquoi plusieurs recherches montrent que l'acquisition précoce de langues secondes aurait des effets positifs sur le développement de leurs compétences métalinguistiques, qui peuvent être assez facilement transférées d'une langue à l'autre (Gaonac'h 2006, 112).

Le rôle de la prosodie

Véronique signale que « des schèmes prosodiques servent de support à la syntaxe (par un effet de passerelle ou de *bootstrapping*) » et que « des séquences préfabriquées favorisent l'acquisition lexicale et le développement grammatical » (2009, 338). Le rôle de ce facteur semble bien être saisi par l'enseignant de langue qui, consciemment ou inconsciemment, l'exploite en classe, quand il a affaire à des apprenants (même adultes) dont la compétence linguistique est limitée. Il recourt alors à divers procédés dont les plus courants concernent la structure des phrases et la prosodie : « il utilise des énoncés plus courts, un débit ralenti, la mise en valeur de certains énoncés, adapte le choix des sujets, la portée des discours, le vocabulaire, les structures au niveau des étudiants et a recours à certaines autres stratégies non proprement lingui-

²¹ « Les recherches sur l'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère [...] ont dégagé des "passages obligés" mais également des variations liées aux langues antérieurement connues, aux contextes institutionnels, voire aux conditions de recueil des données d'interlangue » (Véronique 2009, 292).

²² « On note, par exemple, une différenciation dans le développement de l'acquisition de l'expression du nombre selon que la langue première inclut un marquage, obligatoire ou non, de la distinction singularité/pluralité » (Véronique 2009, 110).

stiques telles que gestes, mimiques, etc. » (Tardif 1992, 41).

Le rôle de la syntaxe

Le rôle de l'organisation syntaxique est plus marqué dans l'acquisition de la grammaire en L2 que dans le cas de l'acquisition de la langue première. Selon Myles, l'apprenant acquiert les procédures grammaticales de la langue étrangère « dans un ordre qui est étroitement lié à celui de la syntaxe : du syntagme à la proposition et au-delà de l'énoncé simple dans le cas du pronom ». L'étude de Myles concerne l'accord morphologique Nom-Adjectif en FLE. D'après ses résultats, « les pronoms s'accordent le mieux » et cet accord a affaire à la place de l'adjectif : d'abord les pronoms suivis par les adjectifs épithètes, ensuite les adjectifs attributs et enfin les adjectifs antéposés. Elle attire alors l'attention à la « hiérarchie du traitement psycholinguistique : plus il y a de nœuds qui séparent la tête nominale de l'adjectif, plus l'apprenant éprouve des difficultés à marquer l'accord ou à l'identifier », ce qui s'explique d'ailleurs par la charge cognitive augmentée (cité par Véronique 2009, 96). À noter toutefois qu'en langue seconde, « les enfants utilisent des structures linguistiques moins diversifiées que ne le font, après une exposition équivalente à la langue, des enfants natifs, qui utilisent une grande diversité de relations grammaticales. Les productions en langue seconde sont faites sur la base d'une combinaison de mots selon un nombre limité de principes syntaxiques » (Felix 1978, cité par Gaonac'h 2006, 86).

On pourrait ainsi présumer que, lors de l'appropriation d'une L2, en morphosyntaxe, les formes simples se voient privilégiées surtout en début d'apprentissage. Cette simplicité doit être saisie en termes de régularité, mais également de moindre coût/charge cognitive exigé(e). Véronique émet l'hypothèse de l'existence d'une « corrélation entre la facilité d'acquisition et le degré de morphologisation pour une langue déterminée » pour expliquer pourquoi certaines formes verbales composées/périphrastiques comme le passé composé (auxiliaire + V) et le futur périphrastique (*aller* + V) s'apprennent plus facilement et plus tôt que les formes simples comme l'imparfait ou le futur simple : même si elles sont sémantiquement proches, les deux dernières formes exigent des traitements morphologiques (lexème verbal + désinence) (Véronique 2009, 312)²³. La charge cognitive serait aussi à l'origine des problèmes

²³ Véronique (2009, 318) signale toutefois que cet ordre dans l'acquisition de l'imparfait et du passé composé pourrait s'expliquer par le fait que le premier est plus polysémique que le second.

d'acquisition du morphème discontinu (*ne... pas*) pour désigner la négation en FLE, ce qui est également valable pour les apprenants hellénophones. Les problèmes dans son utilisation proviennent, certes, par référence à la langue grecque (morphème $\delta\epsilon\nu$). Or les recherches sur son acquisition montrent que, indépendamment de la langue d'origine, les apprenants manifestent une tendance à utiliser *ne* seul, vu la difficulté de placer correctement les deux éléments/constituants (Véronique 2009, 307).

Le rôle de la sémantique

La *composante sémantique* s'avère enfin encore plus importante pour l'acquisition de la grammaire d'une langue autre que la langue d'origine. C'est pourquoi « le défini est acquis avant l'indéfini [...], le spécifique avant le générique et le dénombrable avant l'indénombrable » (Véronique 2009, 110) et « le nombre est maîtrisé avant le genre » (*ibid.*, 295) qui, par ailleurs, s'il n'est pas sémantiquement fondé, est acquis tardivement (*ibid.*, 312) (cf. arbitraire du lexique). Par ailleurs, même si le masculin est le genre le plus souvent employé par défaut par les apprenants de FLE en situation d'enseignement/apprentissage institutionnel (et ceci indépendamment de la langue première), les apprenants adultes « découvrent plus facilement les règles du genre qui sont sémantiquement fondées avant celles qui ne le sont pas » (Véronique 2009, 101)²⁴, contrairement aux enfants, qui ont plus de difficultés que les adultes²⁵ à acquérir les marques de genre signalant des différences de sexe (donc sémantiquement désignées), ce qui s'explique par le fait que cette notion n'est pas encore perçue par eux (ils doivent alors d'abord découvrir le concept de sexe avant de le marquer par le genre) (Müller 1990, cité par Véronique 2009, 12). Tabouret-Keller (cité par O'Neil 1993, 188) a également remarqué que « chez le petit enfant qui apprend une deuxième langue, tout se passe comme si le genre ne l'intéressait pas » et explique cette réaction par le fait que, souvent, « la correction semble malvenue et sans importance aux élèves, qui sont

²⁴ Ces études montrent également que les apprenants du FLE maîtrisent d'abord le genre marqué par l'article défini, puis par l'article indéfini et que, d'après leurs productions

- l'accord de l'adjectif avec le nom est moins fréquent que l'accord du déterminant (garder l'adjectif au masculin)
- « l'accord en genre avec l'adjectif épithète se fait différemment selon sa position. Lorsqu'il est préposé au nom, il s'accorde moins que lorsqu'il est attribut » (Véronique 2009, 101).

²⁵ Par contre, les adultes ont davantage de difficulté à acquérir le genre grammatical arbitraire, en L2.

beaucoup plus intéressés par le contenu de ce qu'ils ont à dire que par sa forme ». L'importance des processus/traitements sémantiques au développement grammatical en L2 est encore plus perceptible lors de l'apprentissage précoce des langues où le sens prime sur l'aspect formel : une forme est d'abord abordée en contexte par l'enfant, avant d'être isolée, puis analysée. Les expériences d'apprentissage d'une langue étrangère par les enfants montrent que ces derniers ne se rendent pas compte de leurs erreurs morphosyntaxiques, même si l'enseignant les leur signale, et expliquent cette attitude non seulement par le fait que les moyens linguistiques, pour ce qui est du contrôle des processus morphosyntaxiques, restent limités chez le jeune enfant, mais que celui-ci accorde une plus grande attention au sens.

S'il y a une remarque conclusive sur le rôle des différentes composantes du développement grammatical, celle-ci concerne les interrelations, voire les corrélations entre elles, comme le révèle d'ailleurs la forte imbrication du grammatical, du sémantique et du pragmatique repéré dans les interlangues des apprenants. Ainsi, pour faciliter les réflexes d'identification et le tri des formes, l'apprentissage de la morphologie ne peut se voir dissocié de celui du lexique (cf. mots classés par catégories grammaticales, verbes classés par conjugaisons), ni de celui de la syntaxe (cf. par exemple la formation et l'utilisation du passé composé)²⁶. Surtout en début d'apprentissage d'une langue, faute de moyens grammaticaux, l'apprenant s'appuie sur des principes discursifs et sémantico-pragmatiques afin de produire du langage. Ces indices ont des incidences sur la structuration de son discours, c'est-à-dire sur la syntaxe : il va « juxtaposer des items lexicaux dans un ordre bien précis, sans les relier par une marque grammaticale explicite » (Véronique 2009, 303). Ceci va lui résoudre des problèmes d'expression de la temporalité ou de la causalité : l'ordre de la présentation des événements en discours servira à marquer leur ordre chronologique, selon le principe dit de l'ordre naturel. Un peu plus tard, pour les premières subordinations à mettre en place, la précocité est accordée à *quand* et *parce que* suivis par le marquage explicite des relatives et des complétives.

²⁶ « Trois des quatre moments clés des parcours d'appropriation décrits impliquent des identifications catégorielles qui nouent phénomènes lexicaux et propriétés morphosyntaxiques. La sous-catégorisation du lexique verbal et ses effets sur le développement de la finitude, du marquage de l'accord et de la temporalité apparaît ainsi comme un processus décisif pour l'appropriation de la syntaxe du français » (Véronique 2009, 321).

5. Conclusion

Nous avons essayé d'esquisser un aperçu succinct des études et recherches sur l'acquisition de la grammaire. La thèse à laquelle cette présentation répond est que les recherches linguistiques sur l'acquisition des langues contribuent à une meilleure action éducative dans le cadre de l'enseignement de ces langues. Tenir compte des problématiques, des démarches et des résultats de ces recherches permettrait à la Didactique des langues de « réfléchir aux conditions d'intégration des segments de grammaire d'apprenants et des séquences de développement dans des dispositifs d'enseignement » (Véronique 2009, 347). Pour ce qui est des pratiques de classe, ces recherches suggèrent une progression linguistique parallèle à la progression formulée en termes de compétence pragmatique par le *CECRL* (Conseil de l'Europe 2001). Qui plus est, les spécialistes recommandent que, tout comme pour l'organisation de l'acquisition de la grammaire en langue première, il faudrait proposer aux apprenants des L2 des occasions de développement grammatical dès l'enfance et signalent le double profit des fonctionnements grammaticaux dans les deux langues, celle de la première socialisation et la langue nouvelle, étant donné que cette période se caractérise par la perméabilité des acquisitions/apprentissages (cf. échanges, transferts, inférences) : « les compétences métalinguistiques peuvent être assez facilement transférées d'une langue à l'autre » (Gaonac'h 2006, 112). Il s'agit d'introduire des principes dynamiques dans les référentiels d'enseignement des langues, susceptibles d'adapter la grammaire du français à la culture métalinguistique des apprenants, de réintégrer l'apprentissage d'une langue étrangère dans la culture linguistique de l'apprenant²⁷. Il reste alors toute une réflexion sur l'efficacité des modes d'implémentation de l'instruction grammaticale tels que les recherches acquisitionnelles nous les révèlent, afin de repérer les façons de s'y prendre²⁸ (n'oublions pas que la grammaire est une construction intellectuelle) et établir des référentiels. Faute d'espace, nous

²⁷ Une telle approche permettrait de remédier aux carences en compétences linguistiques et métalinguistiques des apprenants/utilisateurs des L2 constatées au bout d'un enseignement qui, au nom de développement de l'aptitude à communiquer, a écarté l'enseignement de la grammaire linguistique de la classe de langue, sans toutefois apporter des preuves d'incidences positives sur cette aptitude communicative. À ce propos, voir Karra & Forakis 2007 et Forakis 2008.

²⁸ « La manière dont l'information grammaticale est transmise et traitée semble jouer un rôle crucial dans la façon dont celle-ci est transposée en connaissance explicite et, éventuellement, en connaissance implicite » (Hendrix, Housen & Pierrard 2002).

nous limiterons à évoquer une approche éclectique sans dogmatisme, selon les principes de la Pédagogie Différenciée, susceptible de répondre aux différentes situations d'enseignement et aux diverses variables de l'action éducative, indépendantes (profil et style cognitif de l'apprenant, âge, sexe, langue première...) mais aussi dépendantes : mode d'exposition à la langue cible (immersion sociale/acquisition naturelle, apprentissage institutionnel, situation mixte), démarche d'appropriation de la langue cible (modalité allant de la fonction à la forme ou de la forme à la fonction), méthodes utilisées (inductive, déductive, implicite, explicite...), durée d'enseignement/apprentissage, styles et stratégies d'enseignement/apprentissage... Il est tout autant important, surtout à un âge jeune, de *contextualiser* l'enseignement de la langue en concrétisant les traitements langagiers et les fonctionnements grammaticaux²⁹. Avec le renouveau pédagogique, les recherches acquisitionnelles nous permettraient d'évoquer la question de l'*apprenabilité* des langues et nous interroger sur leur *enseignabilité*, l'enseignable étant dépendant de l'apprenable. Si la première consiste à reconnaître qu'une meilleure acquisition passe par un apprenant actif, qui s'investit dans ses apprentissages et qui découvre par lui-même les règles grammaticales plutôt que de simplement recevoir la matière et la mémoriser, la seconde exige un maître averti, qui sache s'adapter au contexte d'enseignement/apprentissage et aux facteurs qui le déterminent et calquer son enseignement sur les possibilités d'acquisition de la langue.

Références bibliographiques

- BASSANO, D., 2005. « Développement du lexique et émergence de la grammaire », *Le Langage et l'Homme* 40:2, 9-24.
- CHRISTOPHE, A., 2002. « L'apprentissage du langage : Une capacité innée ? », *Intellectica* 34:1, 189-210.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier, disponible également sur : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf
- DIAMOND, M. & J. HOPSON, 1998. *Magic Trees of the Mind: How to Nurture your Child's*

²⁹ Pour le développement de la compétence grammaticale, le choix des méthodes, des modes et des dispositifs prévus pour la systématisation d'un tel enseignement (n'oublions pas que les règles de morphosyntaxe visent précisément à la systématisation des connaissances sur le fonctionnement de la langue) s'avère décisif. Or, souvent, cet enseignement se limite à des exercices d'entraînement métalinguistique répétitif, dépourvu de sens. Il s'agit d'activités conçues dans le but de faire observer la langue et qui sont coupées d'un contexte dans lequel elles feraient sens.

- Intelligence, Creativity, and Healthy Emotions through Adolescence*, New York, Dutton.
- FORAKIS, K., 2008. « Compétence grammaticale et initiation au raisonnement linguistique : l'exemple de l'hellénophone en cursus universitaire d'études françaises », dans S. Vlachopoulos & T. Gogas (éds), *Foreign Language Teaching in Tertiary Education II*, Actes du 2^e colloque international (Igoumenitsa, 7-8 juin 2007), pp. 185-196, Ioannina, Carpe Diem.
- FOUGEROUSE, M.-C., 2001. « L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère », *ELA* 122:2, 165-178, disponible également sur : <http://www.cairn.info/revue-ela-2001-2-page-165.htm>
- GAONAC'H, D., 2006. *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère : Le point de vue de la psycholinguistique*, Paris, Hachette Éducation (coll. « Profession enseignant »).
- HENDRIX, L., A. HOUSEN & M. PIERRARD, 2002. « Mode d'implémentation de l'instruction grammaticale explicite et appropriation de langues étrangères », *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère (AILE)*, 16 *L'Acquisition en classe de langue*, disponible sur : <http://aile.revues.org/1394> (janvier 2010).
- KAIL, M., 2000. « Acquisition syntaxique et diversité linguistique », dans M. Kail & M. Fayol, *L'acquisition du langage : Le langage en développement. Au-delà de trois ans*, pp. 9-44, Paris, PUF (coll. « Psychologie et sciences de la pensée »).
- , M. FAYOL & M. HICKMANN (éds), 2008. *Apprentissage des langues*, Paris, CNRS.
- KALOURI, O. & A. PROSCOLLI, 2008. *Théories du développement socio-cognitif et psycholinguistique de l'enfant*, Patras, Université Ouverte Hellénique.
- KARRA, I. & K. FORAKIS, 2007. « Des actes de langage aux contenus morphosyntaxiques : Pour un développement rationnel de la compétence grammaticale chez les enfants apprenant le français », dans A. Proscolli & K. Forakis (éds), *Enseigner le français langue étrangère à l'école primaire : Méthodes et pratiques*, pp. 103-122, Athènes, Université d'Athènes.
- LEHALLE, H. & D. MELLIER, 2005. *Psychologie du développement : Enfance et adolescence. Cours et exercices*, Paris, Dunod.
- MEISEL, J. M., 2008. « Âge du début de l'acquisition successive du bilinguisme : effets sur le développement grammatical », dans M. Kail, M. Fayol & M. Hickmann (éds), *Apprentissage des langues*, pp. 245-272, Paris, CNRS.
- O.C.D.E., 2002. *Comprendre le cerveau : Vers une nouvelle science de l'apprentissage*, Paris.
- O'NEIL, C., 1993. *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*, Paris, Hatier/Didier (coll. « LAL »).
- PINKER, S., 1999 [1994]. *L'instinct du langage* (tr. de l'anglais par M.-F. Desjeux), Paris, Odile Jacob.
- TARDIF, J., 1992. *Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- VÉRONIQUE, D. (sous la direction de), 2009. *L'acquisition de la grammaire du français langue étrangère*, Paris, Didier (coll. « Langues et Didactique »).

Dialogue interculturel, altérité : Réflexions et quelques pistes de travail

François Weiss

Περίληψη

Οι επικοινωνιακές προσεγγίσεις της διδασκαλίας/εκμάθησης της ξένης γλώσσας έδωσαν νέα ώθηση στη διδακτική των γλωσσών, εισάγοντας σταδιακά, παράλληλα με τις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες, τη διαπολιτισμική δεξιότητα. Η εναισθητοποίηση των μαθητών στις διαφορές και στην ετερότητα προσδίδει μια πρόσθετη εκπαιδευτική διάσταση στη γλωσσική διδασκαλία. Η επαφή με τον πολιτισμό, τα ήθη, τα έθιμα και τον τρόπο ζωής του Άλλου επιτρέπει στον μαθητή να αποδεχτεί ευκολότερα τις διαφορές, προκειμένου να γνωρίσει καλύτερα αυτούς των οποίων μαθαίνει τη γλώσσα, να τους σεβαστεί για να συνυπάρξουν χωρίς ωστόσο να χάσει τη δική του ταυτότητα.

1. Introduction

Lorsque j'ai commencé à enseigner au Département d'Études Françaises de l'Université d'Athènes en 1983, j'ai mis sur pied un cours de linguistique appliquée à l'enseignement du français langue étrangère pour les étudiants de quatrième année. Lorsque, l'année suivante, j'ai été détaché à temps complet au Département de Langue et de Littérature Françaises, j'ai transformé ce cours en Didactique du français langue étrangère et j'ai assuré également des cours de langue et de linguistique appliquée pour la première et la troisième année de licence. Que de chemin parcouru au cours des vingt-cinq dernières années par la Section de langue et de linguistique ! Il semblerait que la petite graine que j'ai plantée il y a un quart de siècle a vraiment prospéré grâce à la volonté, aux talents et à l'allant de mes successeurs dont Popi Calliabetso qui a joué un rôle moteur capital pour la pérennisation de cette nouvelle discipline. Je dois avouer avec émotion et gratitude que, parmi tous les postes que j'ai occupés à l'étranger, c'est le poste d'Athènes qui m'a procuré les plus grandes satisfactions personnelles et professionnelles.

Altérité

Tu es toi, je suis moi

Accepte-moi comme je t'accepte toi

Tu es différent de moi
Et pourtant tu me ressembles
Si je te refuse, si je te rejette
Je m'appauvris
Si je t'accueille et si je t'accepte,
Je m'enrichis
Tu es autre
Et c'est cette altérité
Qui m'interpelle
Et qui élargit mon horizon
Tu as le droit de ne pas penser comme moi
Parler, rire, chanter comme moi
Grâce à toi je deviens autre à mon tour
Je me reconnais en toi
Tu deviens un peu moi
Je t'invite à continuer
À cheminer ensemble
Pour mieux nous connaître
Pour mieux nous respecter
Et pour proclamer ensemble
La bonne nouvelle
De notre altérité partagée.

Il est intéressant de se pencher sur l'évolution de cette discipline qu'est la didactique des langues et des *cultures* comme on l'intitule actuellement et ce à juste titre. Au cours des vingt dernières années, il n'y a pas eu de révolution copernicienne dans le domaine de la didactique des langues, mais on a assisté à un changement d'emphase, un changement d'éclairage marqué en faveur de l'aspect interculturel dans l'apprentissage des langues, largement soutenu et promu par le Conseil de l'Europe. Non que cet aspect n'ait pas été présent dans les méthodes audio-visuelles et les approches communicatives, mais l'interculturel n'était traité qu'accessoirement pour illustrer certains aspects de la civilisation et de la culture de la langue-cible.

Une langue est, bien entendu, d'abord un moyen de communication et elle est aussi un moyen de formation culturelle par l'ouverture enrichissante sur une autre civilisation.

Les principaux objectifs des politiques linguistiques de l'Union Européenne

et du Conseil de l'Europe sont la promotion sociale en Europe, ainsi que le développement d'une identité européenne commune. (L'année 2008 : année européenne du dialogue interculturel).

Afin « d'abattre les barrières culturelles », nous devons essayer de cerner certains aspects de la compétence interculturelle, en analysant les origines de nos méfiances envers tout ce qui n'est pas « comme nous » au niveau personnel, social, régional et, bien entendu, international. Il n'est pas inutile de rappeler l'importance accordée à la compétence interculturelle dans les approches actuelles, à une meilleure acceptation du pays et de ses habitants dont on apprend la langue. On pourrait dresser la liste de toutes les attitudes négatives que nous avons envers les autres... le chauvinisme, l'ethnocentrisme, les clichés, les stéréotypes, les préjugés, la méfiance envers tout ce qui est différent, envers ceux qui ne sont pas comme nous, qui ne pensent pas comme nous, qui ne mangent pas comme nous, etc. Cette méfiance est souvent à mettre sur le compte de la méconnaissance des autres.

Dans un premier temps, nous pouvons prendre conscience du fait que nous avons tous des préjugés envers les autres peuples et les autres pays et que nous sommes tous plus ou moins ethnocentriques car nous avons la tendance à survaloriser notre propre culture par rapport à celle des autres. Nous pouvons ensuite essayer de mieux faire connaître la France et les Français, de faire accepter les différences ou encore mieux, l'altérité ou le droit d'être autre, de développer une certaine empathie (capacité de se mettre à la place de l'autre et de ne pas le juger uniquement de son point de vue personnel). Il faut vraiment apprendre à « relativiser son point de vue et son système de valeurs culturelles et à développer la volonté et la capacité de prendre ses distances par rapport aux attitudes conventionnelles relatives aux différences culturelles » comme le préconise un document du Conseil de l'Europe. Mais ne faisons point d'angélisme. « Comment peut-on être Persan ? » s'étonnait déjà Montesquieu dans ses célèbres *Lettres Persanes*. Comment peut-on accepter ceux qui sont différents de nous ? Bien que l'adjectif « différent » semble assez neutre, nous avons tendance à le considérer plutôt comme négatif. Si les autres sont différents, c'est qu'ils ne sont pas aussi bien que nous ! Et à partir de ce constat, on acquiert des préjugés difficiles à éradiquer comme l'a si bien dit Einstein : « Il est plus facile de désintégrer un atome qu'un préjugé. »

2. Lecture et interculturalité

Tout le monde est d'accord pour dire que la société demande beaucoup et parfois trop à l'École, comme l'a fait remarquer récemment un ministre de l'Éducation nationale en France : « On charge celle-ci d'éduquer à la sécurité routière, au développement durable, à la santé, à la sexualité, au goût, que sais-je encore ? Tout cela est bel et bon, à condition que cela ne s'effectue pas au détriment de sa mission première qui est d'enseigner les disciplines. »

En tant qu'enseignants, nous pouvons nous sentir rassurés par ces propos qui nous permettent de nous réfugier derrière notre statut et rôle d'enseignants d'une discipline et de transmetteurs de connaissances de notre spécialité. Notre système universitaire et celui de notre formation nous ont préparés à fonctionner efficacement dans le système de notre Éducation nationale en suivant les programmes qu'elle nous fixe. Mais sommes-nous uniquement des transmetteurs de connaissances dans nos disciplines respectives ? Ne sommes-nous pas aussi des éducateurs ? Nous appartenons bien au Ministère de l'Éducation nationale et non plus à celui de l'Instruction publique ! Malheureusement nous n'avons guère été sensibilisés à cet aspect de notre mission éducative au cours de notre cycle de formation.

La situation en Grèce est-elle bien différente ? Un professeur de français langue étrangère peut se contenter d'assurer l'enseignement de sa discipline tel qu'il est prévu dans les instructions officielles. Il est certain que beaucoup d'enseignants ne se contentent justement pas de suivre aveuglément les programmes officiels, mais qu'ils proposent tout un éventail d'approches différentes des textes authentiques et des œuvres littéraires.

Cependant, nos élèves ont-ils encore envie de lire des textes littéraires, en lisent-ils beaucoup en dehors du système scolaire, submergés qu'ils sont dans une civilisation audio-visuelle et informatique omniprésente, dans laquelle la lecture de textes littéraires devient une « exception culturelle » ? Que pouvons-nous faire et proposer pour faire naître et développer le « plaisir de lire » chez nos élèves dont nous aimerions faire des « apprenants » qui prennent progressivement en charge leur apprentissage et leur éducation ? Et pourquoi, alors, les initier à la littérature francophone même s'ils n'apprécient que modérément la littérature grecque traditionnelle ? Je pense qu'avec les textes de la littérature étrangère nous pouvons continuer à développer la compétence de lecture de nos élèves, à travers l'étude des structures discursives et du fonctionnement langagier, pour arriver à un approfondissement des connaissances linguistiques. Comme pour toute approche du texte littéraire nous pouvons

développer les savoir-faire spécifiques à travers la mise en situation du texte, l'adaptation des stratégies de lecture aux types de textes, la construction d'hypothèses de lecture à partir du repérage d'indices pertinents, la mise en relation de différents éléments de sens, bref on peut travailler ces textes de la même façon que les textes d'auteurs grecs. Ce plaidoyer, purement pédagogique et disciplinaire, n'encouragera sans doute pas les enseignants de français langue étrangère à entreprendre l'étude de textes ou d'œuvres littéraires francophones. À côté de cet aspect technique de l'étude des textes littéraires ou autres, j'aimerais mettre en exergue un aspect éducatif et formatif qui me semble certainement aussi important que l'aspect purement instrumental et technique.

3. Ouverture, altérité, empathie

Aux différents types de lecture généralement pratiqués – référentielle, identificatoire, distanciée – j'aimerais ajouter et prôner la lecture interculturelle qui vise à « susciter l'envie de lire, découvrir les auteurs qui participent au développement d'une culture commune, favoriser la socialisation par le biais de l'échange et de la confrontation, *découvrir les valeurs autres*, se construire, apprendre à se connaître ». Effectivement, lire un texte étranger, c'est entrer dans une autre civilisation, dans un autre mode de penser, d'agir, de se comporter. Ce qui est étranger est souvent perçu comme étrange, bizarre dont on se méfie et qu'on rejette ou dévalorise presque automatiquement. Nous réalisons très vite que nous avons des préjugés, des *a priori*, des idées toutes faites et nous versons facilement dans les clichés et les stéréotypes à l'égard des étrangers, à l'égard de ceux qui ne sont pas comme nous. Ne sommes-nous pas tous un peu chauvins, et particulièrement nous autres Français ? Il suffit, par exemple, de lire notre bonne presse après un événement sportif international, comme les Jeux Olympiques au cours desquels le coq gaulois s'est égosillé en cocoricos triomphants, malgré la maigre récolte de médailles ! Cet ethnocentrisme et ce chauvinisme ne sont pas un apanage hexagonal, c'est en effet un « fléau universel ». Nous avons une relation ethnocentrée par rapport à l'Autre, qui se traduit par le fait de nier la diversité des cultures, par le fait de « rejeter hors de la culture, dans la nature, tout ce qui ne se conforme pas à la norme dans laquelle on vit », comme l'a dit Claude Lévi-Strauss (1973, 383). Que pouvons-nous faire pour abattre ces barrières culturelles érigées par notre méfiance envers les autres et par la méconnaissance des autres ? Tout en acceptant le fait que nous avons ces *a priori* plutôt négatifs envers les étrangers,

nous pouvons essayer de sensibiliser nos élèves aux différences, pour qu'ils soient à même de les accepter petit à petit. Il faut aussi chercher à mettre en perspective ces différences, à les relativiser et à valoriser les ressemblances. Il s'agit de développer des attitudes d'ouverture et d'accueil envers les autres et même d'aller au-delà de l'acceptation des différences et de la diversité – car dans la notion de différence il y a presque toujours un relent de méfiance voire de mépris – il faut sensibiliser nos élèves à la notion d'altérité. Apprendre à connaître l'autre, c'est accepter qu'il soit autre, qu'il ne soit pas comme moi, c'est essayer de le comprendre en se mettant à sa place, en essayant de suspendre tout jugement de valeur sur les membres de la culture à laquelle l'autre appartient. Autrement dit, nous pouvons essayer de leur faire comprendre la notion d'empathie nécessaire à la compréhension et à l'acceptation des autres.

Ce qui me paraît aussi très important, c'est d'acquérir, à travers cette fréquentation des œuvres étrangères, un autre cadre de références. Au lieu de tout voir et de tout filtrer à travers nos lunettes à focalisation ethnocentrique et leur prisme déformant, nous pouvons élargir le champ de vision de nos élèves, en leur faisant chausser des lunettes à vision panoramique, pour les empêcher de devenir des adeptes de la « pensée unique » !

4. Valorisation des cultures d'origine

Si dans nos classes, nous avons des élèves de différentes origines, de différents pays et de différentes nationalités, on ne peut que recommander de lire une œuvre littéraire de leur pays d'origine, à la fois pour permettre à leurs camarades de classe de mieux les connaître et de mieux les comprendre et aussi pour valoriser la culture du pays d'origine. Mon expérience professionnelle d'implication et d'immersion dans cinq systèmes universitaires et scolaires différents m'a appris que le premier pas, pour être accepté et pour fonctionner efficacement, est d'essayer de comprendre et d'accepter le mode de fonctionnement des autres sans pour autant perdre sa personnalité. « Frotter, limer sa cervelle à celle d'autrui » n'a jamais eu que des avantages à condition d'accepter « autrui » tel qu'il est et de le respecter. En valorisant la culture d'origine et la langue des élèves d'origines ethniques différentes, ils se sentiront plus à l'aise et mieux acceptés dans le milieu dans lequel ils veulent s'intégrer, sans pour autant vouloir être assimilés. Il serait dommage qu'ils perdent leur culture d'origine propre. Nous connaissons tous les phénomènes soit de rejet soit de survalorisation des cultures d'origine. Certains cherchent à oblitérer en eux toute trace de la culture d'origine par ce phénomène de

déculturation. D'autres, au contraire, cherchent à maintenir fanatiquement leur identité culturelle, rejettent la culture du pays d'accueil et préparent ainsi le lit du communautarisme avec toutes les dérives qu'il peut entraîner. Grâce à une pédagogie ouverte et équilibrée, nous pouvons contribuer à établir des ponts interculturels où chacun trouve un supplément à sa propre culture et qui permettent l'élaboration d'une entente qui dépasse les différences sans les effacer. Engageons-nous dans l'acceptation de l'altérité et persuadons-nous du bien fondé de notre démarche éducative et formative, qui devrait contribuer à favoriser l'ouverture aux autres, à d'autres cultures, à d'autres façons de vivre et de penser pour que nos élèves tout en restant Grecs ou Français deviennent de bons Européens et de véritables citoyens du monde, capables de vivre pleinement et sereinement dans un environnement pluriethnique et pluriculturel.

Albert Jacquard, le célèbre généticien et philosophe, nous dit : « Il faut apprendre à se construire les uns les autres. On n'existe que par rapport aux autres. Le grand défi de l'humanité c'est d'apprendre à vivre ensemble. »

Cette approche humaniste est également prônée par deux éminents hellénistes français qui viennent de nous quitter récemment. Jacqueline de Romilly, dans son ouvrage *Pourquoi la Grèce*, nous rappelle tout ce dont nous sommes redevables aux Grecs et à la Grèce antique, berceau de la démocratie et mère des « arts et des lettres ». Dans la conclusion de son livre intitulée « L'ouverture aux autres », elle écrit :

Dès les premières pages, avec Homère, on avait constaté une étonnante disposition à accueillir les autres – une absence d'ethnocentrisme, une compréhension, une courtoisie tout à fait exceptionnelles, non seulement en un temps d'archaïsme mais en tout temps. On avait ensuite vu poindre avec Hérodote une tolérance rare. Les deux idées justice et liberté se sont donc révélées toniques et ouvertes. Elles étaient déjà ouverture aux autres.

Jean-Pierre Vernant, également chantre renommé et reconnu de l'hellénisme, à qui le Conseil de l'Europe avait commandé un texte pour célébrer le 50^e anniversaire de son existence, a produit le texte suivant intitulé « Franchir un pont », texte qui justement a été inscrit sur une borne du Pont de l'Europe qui relie Strasbourg à Kehl :

Pour être soi, il faut se projeter vers ce qui est étranger, se prolonger dans et par lui. Demeurer enclous dans son identité, c'est se perdre et cesser d'être. On se connaît, on se construit par le contact, l'échange, le commerce avec l'autre.

François Weiss

Entre les rives du même et de l'autre, l'homme est un pont.

« Enseignants de langues de tous les pays, unissez-vous » pour construire ensemble ces ponts et ces passerelles linguistiques et culturelles qui permettront à tous les hommes de bonne volonté de mieux se connaître, de mieux s'accepter, de mieux se respecter et de mieux vivre ensemble.

Références bibliographiques

LÉVI-STRAUSS, C., 1973. « Race et histoire », *Anthropologie structurale* 2, Paris, Plon.

ROMILLY, J. DE, 1992. *Pourquoi la Grèce ?*, Paris, de Fallois.

VERNANT, J.-P., 2004. *La traversée des frontières*, Paris, Le livre de poche.

Πρώτη ενότητα
Διδασκαλία ξένων γλωσσών-πολιτισμών

Β΄ Διδασκαλία επιμέρους γλωσσών

Les projets interdisciplinaires en classe de FLE : Un défi à ne pas manquer

Ioanna Antoniou-Kritikou

Περίληψη

Στόχος της εργασίας είναι να υπογραμμιστεί η χρησιμότητα της εφαρμογής διαθεματικών σχεδίων εργασίας στο σχολείο. Παρουσιάζεται η δυνατότητα προσέγγισης του γαλλικού πολιτισμού, μέσω της εφαρμογής διαθεματικών σχεδίων εργασίας. Στο πλαίσιο αυτό γίνεται σύντομη αναφορά στο διαθεματικό σχέδιο εργασίας, με θέμα τη Γαλλία και τις πρακτικές των Γάλλων, που εφαρμόστηκε το 2004 στο 2^ο Γυμνάσιο Καισαριανής, καθώς και στον τρόπο με τον οποίο εξακτινώθηκε στα διάφορα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος. Τέλος, παρατίθενται κατευθυντήριες οδηγίες, προκειμένου να βοηθηθούν οι καθηγητές που επιθυμούν να σχεδιάσουν το δικό τους διαθεματικό σχέδιο εργασίας.

1. L'enseignement interculturel

Dans l'enseignement du FLE, l'approche, qui ne distingue pas l'enseignement de la langue de celui des données/représentations culturelles que requièrent ses usages dans la communauté étrangère permettra, aux apprenants de se débrouiller plus facilement dans un *hic et nunc* interactif avec ceux qui appartiennent à la culture étrangère (Antoniou-Kritikou 2001, 32).

Il est vrai que la langue est partie intégrante de la culture, car c'est au moyen de la langue qu'on codifie les composantes de la culture. Il est encore vrai que tous les mots sont porteurs de signes culturels. Langue et culture « sont les deux faces dialectiques d'une même réalité en perpétuel devenir » (Gandi 1990, 45). Lévi-Strauss estime, à propos, qu'une langue peut être considérée soit comme un produit de la culture ordinaire dans laquelle elle est en usage, soit comme une partie de cette culture, soit comme une condition de celle-ci (Lévi-Strauss 1958, 78).

D'autre part, dans les discours des spécialistes, une distinction est opérée entre culture cultivée et culture ordinaire. La première est relative aux œuvres de l'esprit (la littérature, les beaux-arts) et tend à l'universel, tandis que la seconde est partagée par les membres d'une société donnée et représente tout ce qu'il faut savoir pour assurer l'intercompréhension et éviter les malenten-

dus. Or, une approche explicite de la culture de la langue-cible, au moyen des activités de conceptualisation interculturelle, prépare les apprenants à accepter et à mieux tolérer les différences rencontrées dans la société étrangère.

Quelles sont donc les pistes de recherche qui peuvent aider le professeur à mener un enseignement interculturel en classe ?

L'expérience que le professeur a de la culture dont il enseigne la langue constitue un point essentiel. Car il faut s'efforcer de tenir compte des œuvres de l'esprit d'une part et, d'autre part, des réalités propres à la culture étrangère, avec les évaluations qui leur sont habituellement attribuées (organisation familiale, hiérarchie sociale, attitudes et évaluations sociales, pratiques et représentations). Il faut, en outre, tenir compte « des conditions d'usage qui sont les siennes [celles de la culture étrangère] (gestes et mimiques qui lui sont liés, organisation spatio-temporelle plus ou moins spécifique de l'échange en face-à-face, rôles et relations conventionnels des interlocuteurs) » (Besse 1993, 46).

Les textes littéraires/les poèmes, la peinture, les photos, la publicité, les bandes dessinées, les témoignages sur un sujet, les sondages, les expressions, les proverbes, les superstitions, les habitudes/croyances, les fêtes, les mythes, les gestes/mimiques, le cinéma, le théâtre, les chansons, la cuisine, les particularités de la francophonie, voilà un inventaire assez exhaustif, capable d'inspirer un professeur de langue cherchant à introduire en classe un enseignement interculturel.

Toute culture peut être considérée comme un ensemble de systèmes symboliques « qui s'organisent selon des codes implicites, mais tout de même partagés, dont il faudrait dévoiler le fonctionnement pour les comprendre » (de Carlo 1998, 47). J.-J. Rousseau dans *Émile ou de l'éducation* affirmait que « les têtes se forment sur les langages. Les pensées prennent la teinte des idiomes ; la raison seule est commune, l'esprit en chaque langue a sa forme particulière ». L'intérêt donc du professeur sera porté à enseigner, au moyen d'activités appropriées, la forme particulière de l'esprit français. « Apprendre aux apprenants à

- connaître l'altérité sans se confondre avec elle ;
- ne pas rester à la surface des représentations socio-culturelles qui aboutissent à une stéréotypisation ;
- admettre qu'il n'y a pas une seule vérité, mais de nombreuses réalités inter-culturelles » (Calliabetsov 1992, 49), voilà quelques points à traiter en classe lors des activités cognitives.

En effet, faire connaître aux apprenants les mystères et les ambiguïtés de la

langue française, les pratiques sociales, les croyances et les implicites culturels, c'est assurer un enseignement/apprentissage interculturel et tendre, ainsi, à l'intercompréhension des peuples dans le respect réciproque.

2. Les projets interdisciplinaires et l'expérience tentée au 2^e Collège de Kessariani

Le terme générique d'interdisciplinarité désigne « toute pratique qui favorise, d'une manière ou d'une autre, la mise en relation entre des connaissances habituellement réparties entre différents cours » (Bailly & Schils 1988, cité dans <http://www.lmg.ulg.ac.be/articles/interdisciplinarite/03.htm>). Il s'agit d'un processus de construction de la connaissance qui vise à favoriser chez l'élève : la curiosité, l'autonomie, la rigueur, l'esprit critique, le sens de la collaboration, la prise de responsabilités, une méthode de travail (planification, recherche, récolte et tri d'informations), ainsi que l'acquisition de connaissances nouvelles. Au fait, la démarche importe autant que le produit fini.

Le projet interdisciplinaire est généralement piloté en équipe, par plusieurs enseignants de disciplines différentes, puisque l'objectif est un enseignement « dans lequel les différentes disciplines scolaires seraient entre elles le moins juxtaposées et le plus articulées » (Boillot & Le Du 1993). L'interdisciplinarité suppose un dialogue et l'échange de connaissances, d'analyses, de méthodes entre deux ou plusieurs disciplines. Elle implique qu'il y ait des interactions et un enrichissement mutuel entre plusieurs spécialistes.

Le projet interdisciplinaire est d'habitude coordonné par un professeur qui doit :

- demander au directeur de l'école la permission de mener le projet ;
- former les groupes d'apprenants et donner des rôles à chaque élève (par ex. photographes, décorateurs, présentateurs, interprètes, souffleur) ;
- collaborer avec les autres professeurs pour pouvoir coordonner les productions des apprenants ;
- organiser un événement pour mettre en valeur les productions des apprenants.

La mise en œuvre en classe de FLE d'un projet interdisciplinaire relève du défi. L'expérience tentée au 2^e Collège de Kessariani, le 26 novembre 2004 (voir Antoniou-Kritikou & Kolovou 2006) a prouvé qu'il faut procéder à une ouverture sur de telles pratiques en classe de FLE, si l'on veut conduire les apprenants à une pluriformité linguistique et culturelle.

Au fait, tous les apprenants du collège, qui avaient choisi le français comme

deuxième langue étrangère, ont participé à la réalisation d'un projet interdisciplinaire sur la France et les pratiques des Français. À la fin du projet, une fête a été organisée pour mettre en valeur les productions des apprenants.

Le projet a été coordonné par le professeur de français, en collaboration avec les enseignants d'informatique, d'histoire, de dessin, de grec moderne et de musique (voir schéma 1).

Pendant le cours de *français*, des activités tirées du livre *Vers une classe active* (Antoniou-Kritikou 2001) ont permis aux apprenants de découvrir les réalités propres à la culture étrangère.

Pendant le cours de *dessin*, les apprenants ont élaboré :

- du matériel pour la décoration de la salle de la fête, par ex. une carte de France, des cartons avec des slogans pour la France écrits par les apprenants, des cartons avec des phrases en français, des journaux français, des tableaux de peintres français ;
- du matériel à utiliser lors du spectacle, par ex. des muguet, des couronnes de fleurs, des poissons d'avril.

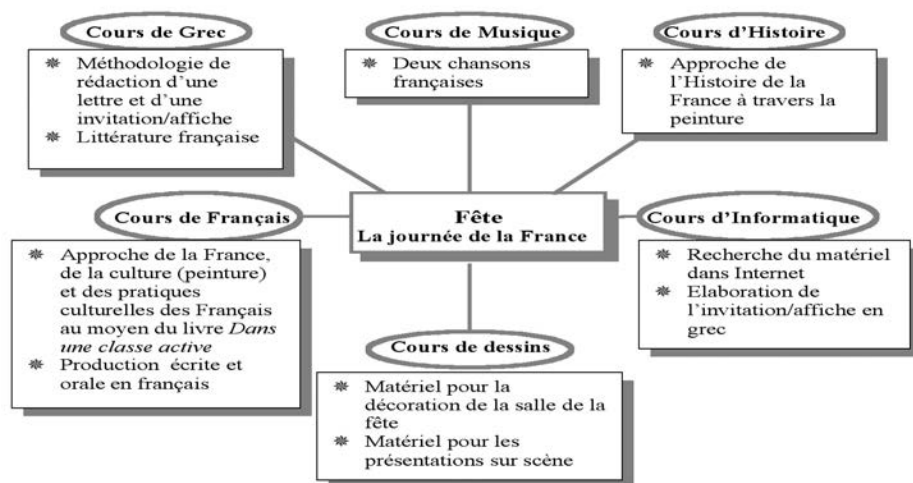


Schéma 1: Axes interdisciplinaires

Pendant le cours d'*informatique*, les apprenants, en collaboration avec les professeurs de français et d'informatique,

- ont cherché sur Internet des tableaux de peintres français et des informations et photos sur les monuments de Paris ;

- ont élaboré l'invitation/affiche, ainsi que le programme de la fête (voir document) ;
- ont préparé un diaporama en PowerPoint.



Document : Couverture du programme

Pendant le cours de *grec moderne*, les apprenants :

- ont été familiarisés avec la méthodologie de la rédaction d'une lettre et d'une invitation, activités faisant partie du programme de l'école ;
- ont abordé la littérature française par un extrait du *Petit Prince* d'A. de Saint-Exupéry, activité faisant partie du programme de l'école.

Pendant le cours d'*histoire*, les apprenants ont évoqué l'histoire de France à travers la peinture, en étudiant, plus précisément, le tableau d'E. Delacroix *La liberté guidant le peuple*.

Pendant le cours de *musique*, la chorale de l'école a appris deux chansons françaises pour les chanter pendant la fête : a) *Il était un petit navire* et b) *Frère Jacques*.

Le projet en question a abouti à une fête qui a eu lieu à la mairie de Kessariani et dont le titre était *La journée de la France*. L'objectif était :

- de mettre en valeur¹ les productions personnelles des apprenants ;
- d'amener les apprenants à parler devant un public de ce qu'ils ont appris à propos des pratiques culturelles des Français.

Chaque unité thématique était présentée par les apprenants en français et en grec (traduction). Un diaporama en PowerPoint aidait le public à suivre les

¹ Les productions en français de tous les apprenants étaient exposées à l'entrée de la Mairie.

discours des apprenants et les différents sketches.

Les unités thématiques présentées lors de la fête étaient les suivantes :

– des mots grecs en français, des mots français en grec, ainsi que des expressions françaises ;

– les monuments de Paris ;

– les coutumes de Noël, du 1^{er} avril et du 1^{er} mai ;

– les Français et les superstitions ;

– les Français et les gestes ;

– des slogans pour la France ;

– la littérature française ;

– l’histoire de France à travers la peinture ;

– des chansons françaises.

Le projet a duré deux mois. Après la réalisation du projet, les apprenants ont passé, comme prévu, le test du 1^{er} trimestre qui comprenait, entre autres, des questions basées sur leurs connaissances acquises lors du projet interdisciplinaire. C’était une véritable surprise de constater que la totalité des apprenants n’a pas fait de fautes aux questions culturelles apprises au cours du projet interdisciplinaire réalisé en classe. D’autre part, pour donner la possibilité aux apprenants d’exprimer leur avis concernant l’expérience qu’ils ont vécue en classe de FLE, on leur a demandé de compléter un questionnaire. Leur avis enthousiaste était la meilleure récompense pour les professeurs qui ont participé au projet.

3. Suggestions pour créer un projet interdisciplinaire

Pour dévoiler les codes implicites d’une langue étrangère, nous proposons la mise en œuvre en classe de projets interdisciplinaires, à savoir de projets éducatifs ouverts et souples, englobant des activités polyvalentes sur un sujet examiné sous différents angles, et permettant un enseignement/apprentissage diversifié et riche en découvertes. Lors de la création d’un projet interdisciplinaire il faut :

– *choisir le sujet à étudier lors du projet*

Les sujets des projets peuvent être d’une variété infinie et issus, à la fois, des intérêts de la classe, du lieu ou de la période où ils sont développés. Choisir un sujet qui se prête à être examiné sous l’angle de différentes disciplines. Ne pas oublier de préciser le titre du projet.

– *concrétiser les thèmes sous l’angle desquels sera examiné le sujet du projet*

En fait, les thèmes représentent les buts de l’enseignement et peuvent con-

cerner différentes disciplines. Lors de cette étape, il faut définir précisément les compétences à acquérir par les élèves au travers du projet et la manière de les évaluer. L'idéal serait que les contenus des thèmes interdisciplinaires abordés avec les élèves puissent couvrir la plus grande partie des programmes des différentes matières. Mais c'est, peut-être, un vœu pieux car cela pose des problèmes de coordination quasi insurmontables.

– rassembler des matériaux et des informations sur les thèmes à étudier

Une fois les thèmes choisis, sélectionner des documents d'appui pour l'enseignement. Faire un choix entre textes littéraires/poèmes, peinture, sculpture, photos, publicité, bandes dessinées, témoignages sur un sujet, sondages, expressions figées, proverbes, superstitions, habitudes/croyances, fêtes, mythes, cinéma, théâtre, chansons, cuisine, etc.

– former des groupes d'apprenants qui vont entamer la recherche sur certains thèmes du projet

Chaque groupe d'élèves doit réaliser une tâche dont il sera entièrement responsable.

– hiérarchiser les thèmes qui seront traités en classe

Hiérarchiser les thèmes pour que le projet soit marqué d'une « douce » progression thématique.

– traiter les thèmes en classe au moyen d'activités ludiques

Aborder les thèmes au moyen d'activités ludiques pour attirer l'attention des apprenants.

– organiser un événement pour mettre en valeur les productions des apprenants

Une fois les activités ludiques mises en œuvre en classe de FLE et les productions des apprenants accomplies, organiser un événement. Rassembler les productions des apprenants et choisir le matériel qui sera présenté lors de l'événement. Si, par exemple, le projet interdisciplinaire conduit à une fête, le professeur-coordonateur doit en plus :

– choisir une salle convenable pour la fête ;

– créer la liste des invités et envoyer les invitations ;

– attribuer des rôles aux apprenants, mettre en scène les discours des apprenants et diriger les répétitions ;

– ne pas oublier de préparer l'invitation, le programme de la fête et les transparents en PowerPoint.

Les suggestions qui ont précédé n'ont d'autre ambition que d'aider les enseignants à créer des projets interdisciplinaires.

En guise de conclusion, nous proposons de mettre en œuvre en classe de

FLE – tout au long de l’année et en parallèle avec le manuel – des projets interdisciplinaires aptes à informer les apprenants sur des aspects culturels et permettant de compléter leur apprentissage de l’autonomie, de planification, de recherche et de tri d’informations. Amener les élèves à étudier au moyen de projets interdisciplinaires, c’est un défi à ne pas manquer.

Références bibliographiques

- ANTONIOU-KRITIKOU, I., 2001. *Vers une classe active : Techniques d’enseignement du Français Langue Étrangère*, Athènes, Ινστιτούτο Επεξεργασίας του Λόγου/Éditions Eiffel (coll. « Didactique des Langues »).
- & E. KOLOVOU, 2006. « La dimension interculturelle, un défi pour toute l’année : Une expérience tentée en classe de F.L.E. », dans C. Voulgaridis (éd.), *Enseigner le français à l’heure actuelle : Enjeux et perspectives, 5^e Congrès panhellénique des professeurs de français* (Athènes, 2-5 décembre 2004), 1^{er} vol., pp. 157-167, Athènes, Association des Professeurs de Français, Université d’Athènes.
- BAILLY, J.-M. & J. SCHILS, 1988. « Trois niveaux d’interdisciplinarité dans l’enseignement secondaire », dans *Des chemins pour apprendre*, FNEC, Journée pédagogique, Bruxelles, disponible sur : <http://www.lmg.ulg.ac.be/articles/interdisciplinarite/03.htm>.
- BESSE, H., 1993. « Cultiver une culture plurielle », *Le français dans le monde* 254, 42-48.
- BOILLOT, H. & M. LE DU, 1993. *La pédagogie du vide : Critique du discours pédagogique contemporain*, Paris, PUF, disponible sur : http://www.corps.fiction.uqam.ca/valentine_metaphore.htm.
- CALLIABETSOU, P., 1992. « L’enseignement interculturel en milieu scolaire aujourd’hui : Réalité ou illusion ? », *Contact* 33, 45-50.
- CARLO, M. de, 1998. *L’interculturel*, Paris, Clé International.
- GANDI, M., 1990. « De la société pluriculturelle : Communautés et îlots linguistiques en contact ou en conflit ? Essai d’analyse », *Conflit, ABLA papers* 14, 43-58.
- LÉVI-STRAUSS, C., 1958. *Anthropologie structurale*, Paris, Plon.

Comment traiter et corriger une mauvaise prononciation des voyelles nasales françaises : Le cas du [ɑ̃] prononcé [ɔ̃]¹

Maro Patéli

Περίληψη

Ο γενικότερος στόχος του παρόντος άρθρου εντάσσεται στο πλαίσιο της επιμόρφωσης των καθηγητών της Γαλλικής, που επιθυμούν να διδάξουν τη σωστή προφορά στους μαθητές τους, και στην προσπάθειά μας να τους δείξουμε έμπρακτα ότι η διδασκαλία της προφοράς δεν είναι ούτε δύσκολη ούτε ακατόρθωτη, εάν έχουν τη γνώση και αποκτήσουν την τεχνική. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από το άρθρο αυτό, και μετά από έρευνα που πραγματοποιήθηκε στους πρωτοετείς φοιτητές του τμήματος Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του ΕΚΠΑ, αναλύεται ένα λάθος προφοράς το οποίο επαναλαμβάνεται συχνά στο ελληνόφωνο κοινό που μαθαίνει τη Γαλλική ως ξένη γλώσσα: το λάθος αφορά τη σύγχυση, τόσο στο επίπεδο πρόσληψης όσο και σε αυτό της παραγωγής, δύο ήχων που απουσιάζουν από το ελληνικό φωνολογικό σύστημα, του [ɑ̃] και του [ɔ̃]. Προτείνονται τρόποι για τη διόρθωση του λάθους στο συγκεκριμένο κοινό, μέσα από δύο μεθοδολογικά εργαλεία: τη méthode verbotonale και τη méthode articuloire.

1. Introduction

L'objectif général de notre article s'inscrit dans le cadre de la formation des enseignants et des futurs enseignants, désireux de munir leurs apprenants d'une compétence phonologique² leur permettant de communiquer oralement en tant qu'actants sociaux.

Ce désir de former les enseignants de FLE à la phonétique du français, qui caractérise notre parcours scientifique et didactique, traduit notre souci de leur montrer et de leur prouver que l'enseignement de la prononciation n'est

¹ Le cas du [ɔ̃] prononcé [ɑ̃] sera également abordé. Le symbole phonétique pour la voyelle nasale « o » ne correspond pas – vraiment – à la production de cette voyelle. Il serait préférable d'utiliser le symbole correspondant à la variante « fermée » : [ɔ̃]. Ceci a des incidences sur les traits de la voyelle qui seront utilisés pour la correction du son. Toutefois, nous resterons conformes à l'API et dans le cadre de cet article, nous adopterons le symbole [ɔ̃].

² Définie par les principes du CECR (Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, Conseil de l'Europe 2001).

plus une tâche difficile, s'ils ont le savoir, la méthodologie et les outils solides pour y parvenir.

C'est dans cet esprit que nous avons entrepris la rédaction de l'article ci-dessous dont l'objectif spécifique est double :

- d'une part, présenter, expliquer et analyser une erreur de prononciation récurrente chez les Grecs au niveau des faits segmentaux : la confusion, aussi bien en perception qu'en production, des sons [ᾶ] et [ῶ] ;
- d'autre part, former les enseignants à la correction de l'erreur susmentionnée, par le biais de deux des outils correctifs présentés à la fiche pédagogique parue dans la revue *Contact*⁺ (Patéli 2006).

Nous avons choisi de traiter les voyelles nasales [ᾶ] et [ῶ]³, parce que leurs distinction et prononciation posent des difficultés au public d'apprenants grecs, quels que soient leur niveau et âge, étant donné que la nasalité vocalique est absente du système phonologique grec⁴. Cette constatation, issue de notre expérience didactique et de notre recherche scientifique sur les voyelles nasales, a été confirmée par un test diagnostique que nous avons effectué au début de l'année académique 2009-2010, auprès de nos étudiants de première année, pour les besoins d'un nouveau cours intitulé *Phonétique corrective*, proposé dans le cadre de la réforme du programme d'études lancée par le département de Langue et de Littérature Françaises de l'Université d'Athènes.

Les principes de la correction phonétique consistent à repérer, localiser et caractériser l'erreur de l'apprenant sur les plans de la perception et de la production, avant de la traiter au moyen d'outils et d'activités adéquats⁵.

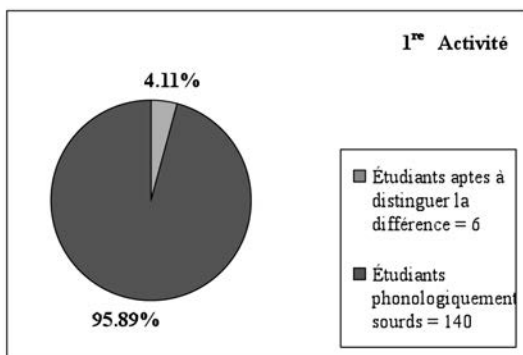
³ La confusion, tant en perception qu'en production, des voyelles nasales ne se limite pas aux voyelles [ᾶ] et [ῶ], elle affecte également les voyelles [Ί] et [ῶ], phénomène qui ne sera pas traité dans le cadre de cet article, puisqu'il nécessite une approche et une méthodologie différentes.

⁴ L'objectif du présent article se limite uniquement à la confusion des deux timbres, ce qui sous-entend que notre public peut produire et percevoir les nasales, bien qu'elles n'existent pas dans son système phonologique.

⁵ Si déceler la nature de l'erreur est une étape importante dans son traitement, l'aptitude à la déceler implique une compétence que doit posséder l'enseignant et demande un véritable réapprentissage, une véritable rééducation de l'oreille souvent sclérosée par l'habitude auditive qui s'installe chez l'enseignant, surtout lorsqu'il partage des fossilisations phonologiques avec les apprenants/ressortissants de la même communauté linguistique.

2. Repérage et analyse de l'erreur

C'est ainsi qu'au moyen de deux activités fermées⁶ de repérage/discrimination auditive nous avons testé la capacité de nos étudiants à repérer et à discriminer sur un plan perceptif les sons [ɑ̃] et [ɔ̃]. Ainsi, à la première activité et sur 146 étudiants, 140 n'étaient pas aptes à percevoir la différence entre [ɑ̃] et [ɔ̃], et entendaient comme identiques deux mots qui étaient en réalité différents. Cette première activité nous a donc conduit à conclure qu'au niveau perceptif, presque tout notre public (95,89%) était sourd phonologiquement à la différence phonémique entre [ɑ̃] et [ɔ̃], en confondant les deux sons (en entendant l'un à la place de l'autre).



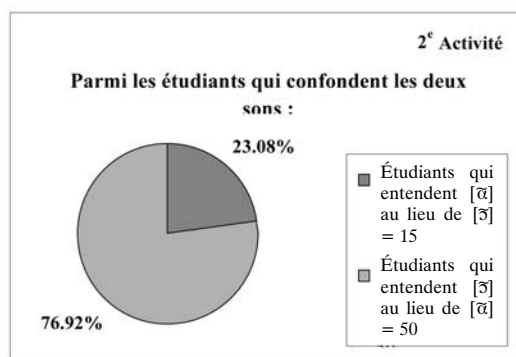
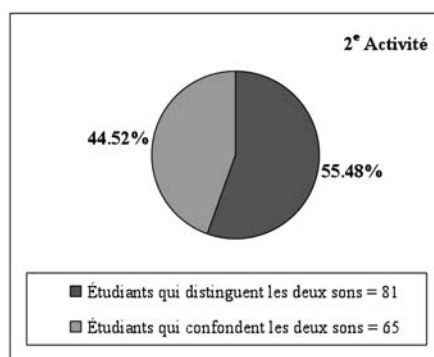
Cette surdité phonologique⁷ à la discrimination des sons [ɑ̃] et [ɔ̃] a été validée par la deuxième activité, qui nous a révélé que sur 146 étudiants, 81

⁶ Dans la première activité les étudiants devaient dire si les mots qu'ils écoutaient incluaient le même son : [ɑ̃]/[ɑ̃] ou [ɔ̃]/[ɔ̃] ou deux sons différents [ɑ̃]/[ɔ̃] ; dans la deuxième, les étudiants devaient repérer dans une série de mots (isolés) le son [ɔ̃] ou le son [ɑ̃].

⁷ « Un écoutant en langue étrangère est victime de distorsions dans le système d'écoute, en raison des habitudes sélectives contractées dans la perception de la langue maternelle.

L'apprenant se comporte comme s'il était dur d'oreille en langue étrangère. Il n'entend pas certains sons ; il en déforme d'autres, en les rapprochant spontanément de ceux qui sont perceptivement les plus proches dans sa langue maternelle. Ce phénomène naturel, affectant la majeure partie des individus confrontés aux sonorités d'une langue étrangère, est connu sous l'appellation de surdité phonologique. » (Gaillard, Billières & Magnen : <http://acoustic31.univ-tlse2.fr/~pgaillar/ressources/publications/files/valla-espagne-2005.pdf>) En d'autres termes, la surdité phonologique est une incapacité passagère (qui risque de devenir définitive) de l'élève à percevoir les sons d'une langue étrangère qui ne font pas partie du « crible » phonologique de sa langue maternelle.

arrivaient à distinguer le son [ɑ̃] du son [ɔ̃] (55,48%), alors que les 65 autres les confondaient (44,52%). Et parmi ces 65, 15 entendaient [ɑ̃] alors qu'ils auraient dû entendre [ɔ̃] (23,08%) et les 50 autres entendaient [ɔ̃] alors qu'ils auraient dû entendre [ɑ̃] (76,92%).



À l'aide de ces deux activités ayant pour objectif la discrimination auditive des sons [ɑ̃] et [ɔ̃], nous avons conclu la phase de repérage de l'erreur, qui a révélé que nos apprenants ne perçoivent pas la différence entre les voyelles nasales [ɑ̃] et [ɔ̃] ; la plupart entendaient le son [ɔ̃] à la place du son [ɑ̃], sans exclure ceux qui entendaient l'inverse.

Par conséquent, le repérage de l'erreur au niveau de la perception est indispensable⁸, puisque selon les dires d'éminents phonéticiens, une mauvaise

⁸ Quoique, sans rejeter ces données, Callamand (1981, 111) dit « qu'une excellente aptitude auditive ne garantit pas une bonne prononciation [et qu'il y a même des phonéticiens] qui savent distinguer auditivement des sons très proches d'une même langue ou des langues différentes et qui ne réalisent pas obligatoirement ces mêmes sons avec la précision nécessaire, en particulier dans le continuum sonore ».

perception conduit à une mauvaise production. Renard (2002, 14) postule que la « mauvaise perception résulte d'une structuration des éléments informationnels inadéquate, car dictée par des habitudes sélectives propres à la perception de notre langue maternelle », ce qui explique la surdité phonologique chez nos apprenants au niveau des deux nasales susmentionnées.

Une fois la défaillance du/des son(s) repérée et localisée sur le plan perceptif, nous passons à la deuxième étape, qui consiste à identifier (localiser) et à caractériser l'erreur selon des critères acoustiques et articulatoires. Cette caractérisation acoustico-articulatoire de l'erreur guidera l'enseignant quant aux moyens de correction qu'il adoptera et au domaine de la correction (perception et/ou production) qu'il choisira de traiter.

3. Procédés de correction

Avant de passer au traitement acoustico-articulatoire, il faudra mentionner que la confusion sur le plan perceptif repérée chez nos apprenants n'est pas d'ordre interf rentiel⁹. Cette confusion présuppose qu'ils perçoivent la nasalité des voyelles, bien qu'inexistantes dans le système phonologique grec, mais qu'ils en confondent le timbre.

En termes de correction phonétique, un son est défini simultanément sur deux axes et par conséquent une erreur phonétique affecte ces deux axes :

- *l'axe clair/sombre* qui détermine les variations d'acuité. Il correspond au mouvement horizontal de la langue dans l'appareil phonatoire, autrement dit, c'est l'axe qui définit le lieu d'articulation du son¹⁰. Cet axe a trait au timbre de la voyelle (et de la consonne aussi) et à l'impression perceptive produite par ce son. C'est ainsi que certains sons sont perçus plus clairs (aigus) ou plus sombres (graves). Si l'enseignant veut être apte à identifier l'erreur selon un critère acoustique, il doit savoir quels sont les sons aigus et quels sont les sons graves. Ce savoir lui permettra de localiser l'erreur sur l'axe de l'acuité, en d'autres termes, d'identifier (de repérer) le timbre erroné et agir en conséquence.

⁹ On ne peut pas, tout de même, ignorer qu'une partie de notre échantillon commet également une erreur interférentielle, puisque 34,93 % d nasalisent le [ʒ] en [ʒn], et 24,65% d nasalisent le [ɑ] en [an] sous l'influence du système phonologique grec qui n'a pas de voyelles nasales. Dans ce cas, le traitement consistera à réduire l'oreille et l'appareil phonatoire de l'apprenant à la maîtrise de la nasalité en français, ce qui ne constitue pas l'objectif du présent article.

¹⁰ Les voyelles antérieures sont aiguës, les voyelles postérieures sont graves.

Exemple :

Identification (repérage) du timbre erroné et localisation de l'erreur sur l'axe de l'acuité

Lorsque l'erreur relève d'une surestimation ou d'une sous-estimation de la composante aiguë ou grave des timbres vocaliques, il faut procéder en deux temps :

- préciser d'abord la direction de l'erreur : est-ce un [ɔ̃] qui tend vers un [ɑ̃] ? (dans ce cas, le son est perçu plus aigu / moins grave), est-ce un [ɑ̃] qui tend vers un [ɔ̃] ? (dans ce cas, il est perçu plus grave) ou vers un [ɛ̃] ? (dans ce cas, le son est perçu plus aigu).
- Apprécier, ensuite, l'écart de l'erreur par rapport au modèle de prononciation correcte, c'est-à-dire estimer l'importance du caractère aigu ou grave de la voyelle.

Nos étudiants perçoivent, pour leur plus grand nombre, le son [ɔ̃] à la place du son [ɑ̃], en d'autres termes, ils entendent le son [ɔ̃], alors que le son correct (le modèle) est le son [ɑ̃]. Si l'on localise l'erreur et le modèle sur l'axe horizontal, celui de l'acuité, et si l'on se sert du trapèze vocalique¹¹ pour visualiser le modèle, nous nous rendons compte que leur perception auditive est erronée, puisqu'ils perçoivent un timbre grave [ɔ̃], alors qu'ils auraient dû percevoir [ɑ̃] qui, sans être aigu, est un timbre sûrement moins grave que le [ɔ̃].

Pour parvenir à percevoir le timbre juste, nos apprenants doivent travailler leur perception auditive et renforcer le trait aigu qui fait défaut. La manière d'effectuer ce renforcement se limitera, dans le cadre restreint de notre article, aux contextes facilitants que nous verrons plus loin.

- *l'axe de la tension (trait tendu/trait relâché)* qui caractérise l'effort musculaire nécessaire à la production des sons. Il s'agit d'un critère articulatoire et correspond à l'axe vertical qui représente l'aperture (la distance de la langue au palais). C'est un trait qui caractérise aussi bien les voyelles que les consonnes ; pour ce qui est des voyelles, le trait se définit en termes d'ouverture et de fermeture¹² ; pour ce qui est des

¹¹ Voir annexe, figure 1.

¹² Plus la voyelle est fermée, plus elle est considérée comme tendue, plus elle s'ouvre, plus elle est considérée comme relâchée.

consonnes, en termes de mode d'articulation¹³. Localiser l'erreur sur l'axe vertical de la tension décroissante consiste, donc, à apprécier le degré de tension ou de relâchement par rapport au modèle ; en fonction de l'écart repéré, on renforcera la perception des apprenants, en plaçant le son à apprendre dans un contexte de tension ou de relâchement optimaux.

Exemple :

Identification du timbre erroné et localisation de l'erreur sur l'axe de la tension

Sur l'axe décroissant de la tension, ou axe de l'aperture, la réalisation erronée du son s'effectue en remontant l'axe d'aperture, puisque nos étudiants, à la place de [ɑ̃] (voyelle ouverte relâchée) entendent [ɔ̃] (voyelle mi-fermée/fermée plus tendue que [ɑ̃]). Bien que l'écart de tension par rapport au modèle ne soit pas très important, au niveau de la perception, les étudiants perçoivent plus tendu un son qui, en réalité, est relâché.

Par conséquent, pour parvenir à percevoir le timbre juste, nos apprenants doivent travailler leur perception auditive et renforcer le trait relâché qui fait défaut. La manière d'effectuer ce renforcement, se limitera, dans le cadre restreint de notre article, aux contextes facilitants que nous verrons plus loin.

À ces deux traits qui caractérisent généralement les sons, y compris les nasales, objet de notre étude, s'ajoute le trait de labialité ; mais tout comme le trait tendu/relâché, celui de labialité/non labialité est présent surtout en production et entre dans le montage d'habitudes nouvelles de type kinésique. Des trois traits que nous venons de mentionner et qui peuvent être exploités à des fins pédagogiques, l'acuité est utilisée surtout en correction de la perception, alors que la labialité et la tension le sont en production. Toutefois, c'est seulement avec la participation conjuguée de l'ensemble de ces traits que nous pouvons parvenir à une vraie remédiation, le tout, évidemment, encadré d'un

¹³ Les occlusives sont plus tendues que les fricatives (constrictives) et à l'intérieur de la même catégorie, la tension diminue quand on passe des sourdes aux sonores, puis aux consonnes nasales. Consulter à ce propos la figure 2, en annexe.

phénomène concomitant : le contour intonatif¹⁴.

Une autre raison qui serait à l'origine de la non-discrimination auditive de ces deux sons, c'est le contexte syllabique qui les entoure (contexte environnant¹⁵) dans les couples de mots que nous avons proposés à notre public. Pour davantage d'objectivité quant au recueil des données, nous avons délibérément choisi des contextes neutres, non-facilitants et facilitants.

Les voyelles étudiées étaient insérées dans des mots isolés, aussi bien en syllabes accentuées qu'inaccentuées, dans un contour intonatif descendant. Les consonnes précédant les voyelles étudiées étaient : [R] et [g], relâchées, neutres ; [p] tendue, grave, labiale ; [s] tendue, aiguë, non-labiale ; [l] aiguë, relâchée, non-labiale.

Par contexte facilitant, on entend un entourage phonémique et prosodique optimal¹⁶, qui inclut le son et lui permet d'être le mieux perçu. Les contextes facilitants constituent, également, un moyen de correction phonétique tant en perception qu'en production. Ils déclenchent le processus de conditionnement auditif et articulo-phonatoire qui se terminera par une amélioration des performances. Partant du principe qu'une consonne aiguë ou grave rend le timbre de la voyelle suivante, respectivement, aigu ou grave, les exemples qui suivent nous permettront d'illustrer le fonctionnement de la méthode de correction fondée sur les contextes facilitants. L'enseignant pourrait, par la suite, proposer en classe des activités correctives où il débiterait par un contexte facilitant pour reconditionner l'oreille défaillante, il continuerait par un contexte neutre et il finirait par un contexte non-facilitant où il verrait s'il y a fixation/acquisition du son.

¹⁴ L'intonation montante est due à l'accélération du nombre de vibrations par seconde des cordes vocales. C'est cette accélération qui est à l'origine d'une plus grande tension musculaire. En revanche, l'intonation descendante correspond à la diminution du nombre de vibrations par seconde des cordes vocales. C'est cette diminution qui est à l'origine d'un relâchement musculaire au niveau de la prononciation. Si un son est perçu ou réalisé trop aigu, nous le corrigeons en le plaçant dans une intonation descendante pour le rendre plus grave. Inversement, un son perçu ou réalisé trop grave, nous le plaçons dans une intonation montante pour le rendre plus aigu.

¹⁵ L'environnement syllabique conditionne la perception (mais aussi la production) des caractéristiques acoustico-articulo-phonatoires des voyelles, tout comme des consonnes. Dans notre cas, l'influence concerne les deux voyelles nasales.

¹⁶ Le son désiré est situé dans un environnement présentant les caractéristiques audio-phonatoires qui placent l'écouter dans des conditions perceptuelles optimales.

Exemple :

Contextes facilitants dépendant de la nature de l'erreur commise : les apprenants perçoivent [ɔ̃] à la place de [ɑ̃]

Le contexte qui permettrait une perception optimale du son [ɑ̃] (qui possède une caractéristique plus aiguë que [ɔ̃]) nécessite que les consonnes qui précèdent le son possèdent la caractéristique aiguë¹⁷ (à savoir les consonnes [t], [d], [s], [ʃ], [z], [j], [n], [ʃ], [l], [ʒ], [ʎ]) et que la syllabe soit en position accentuée (la perception y est optimale) dans un entourage prosodique ascendant (intonation montante).

De plus, si on tient compte du trait non labial et du trait plus relâché qui caractérisent le son [ɑ̃] sur un plan articulatoire et physiologique, et qui, par conséquent, faciliteraient la meilleure production, la liste des consonnes ci-dessus se réduirait davantage, ce qui donnerait [d], [z], [n], [ʃ], [l], [j].

Bien que la semi-voyelle [j] contribue à la fermeture des sons vocaliques – alors que dans notre cas on veut que nos étudiants parviennent à prononcer [ɑ̃] qui est plus ouvert que le [ɔ̃] – nous la conservons comme contexte facilitant, parce que c'est une consonne relâchée, qui renforcera le relâchement du son erroné.

Il en est de même pour les consonnes nasales [n], [ɲ] qui assombrissent (qui rendent plus graves) les timbres vocaliques, ce que nous ne désirons pas dans notre cas particulier. Nous les conservons comme contexte facilitant, parce que ce sont des consonnes relâchées qui renforceront le relâchement du son erroné.

Une phrase par exemple – placée ou non dans un environnement communicationnel –, qui pourrait illustrer ce que nous venons de relater et aider nos apprenants à percevoir et à prononcer correctement le son [ɑ̃] serait la suivante : *Ce monsieur est amusant [ɑ̃] ?* Le son est placé dans un contour prosodique approprié (syllabe accentuée, fin de groupe rythmique, intonation montante), et est précédé de la consonne [z] qui renforce le trait aigu, relâché et non labial du son à la réalisation duquel nous voulons que nos apprenants parviennent.

¹⁷ Ces consonnes contribuent à mettre en relief le trait aigu que les apprenants ne perçoivent pas.

Exemple :

Contextes facilitants dépendant de la nature de l'erreur commise : les apprenants perçoivent [ɑ̃] à la place de [ɔ̃]¹⁸

Il faudra placer le son à travailler dans un contexte syllabique et prosodique qui en fasse ressortir ses caractéristiques. Par exemple, si le son [ɔ̃] est labial et grave, il faudra le faire précéder d'une consonne qui partage les mêmes traits et qui, de ce fait, renforce ceux du son [ɔ̃] à savoir les consonnes [p, b, m, f, v, w]. Les exemples doivent être placés dans une syllabe accentuée et un contour prosodique descendant. En d'autres termes, il faudra renforcer le trait labial et grave. Pour illustrer ce que nous venons de relater et aider nos apprenants à percevoir et à prononcer correctement le son [ɔ̃] nous proposons la phrase suivante (contextualisée ou non) : *Ce monsieur est sur le pont [ɔ̃]*. Le son à traiter (travailler) est placé dans un environnement prosodique approprié (syllabe accentuée, fin de groupe rythmique, intonation descendante) précédé de la consonne [p] ; ceci renforce le trait grave et labial de la voyelle que nos apprenants doivent parvenir à percevoir/produire.

Ce que les enseignants doivent savoir, c'est que les contextes facilitants ne sont pas une typologie d'activités ni une démarche d'enseignement. C'est un procédé, un outil, un savoir fondé sur les traits d'acuité, de tension et de labialité qui caractérisent les sons du français, mais aussi fondé sur l'intonation, le rythme et l'accentuation¹⁹. Ce procédé peut être utilisé pour corriger l'erreur, aussi bien en perception qu'en production.

À l'aide de ces contextes facilitants, nous pouvons construire des phrases-stimuli et les inclure dans des exercices de repérage (phase de sensibilisation), des exercices de discrimination auditive (phase d'intégration auditive), des exercices de répétition et/ou de transformation (phase de systématisation/fixation, voir Patéli 2006). Ces exercices de type structural peuvent devenir plus attrayants et plus « communicatifs » si, entre la phrase stimulus et la phrase réponse, il y a un rapport de sens, dépendant d'un acte de parole valable pour tous les items de l'exercice. Malgré la difficulté d'élaboration de

¹⁸ Bien que cette erreur soit considérée, selon Callamand (1981, 140), comme plus grave et plus répandue dans le système du français parisien, le nombre de nos étudiants l'ayant commise est bien inférieur à celui qui a commis l'erreur inverse, puisque des 65 étudiants confondant les deux sons, seulement 6 (9, 23%) ont perçu [ɑ̃] alors qu'ils auraient dû percevoir [ɔ̃].

¹⁹ Un son est mieux perçu en syllabe accentuée et en fin de groupe rythmique.

tels mini-dialogues (trouver et multiplier les items, faire en sorte que la relation stimulus-réponse contribue à l'acquisition du phénomène phonétique, en même temps qu'à l'amélioration de l'expression orale dans une situation de communication dictée par l'acte de parole), ces exercices se prêtent le mieux à la correction phonétique.

Leur contenu ne doit pas obligatoirement être indépendant de la thématique d'une unité didactique d'un manuel ; au contraire, il peut en être inspiré et dans ce sens il peut renforcer l'acquisition des objectifs fixés dans l'unité didactique, tout en remédiant à des distorsions de prononciation. Ces exercices peuvent être utilisés pour travailler aussi bien la perception que la production. Le phénomène phonémique ou prosodique peut être inclus dans une phrase stimulus que l'apprenant écoute et qui sert tel quel de modèle de répétition ou l'apprenant le produit dans sa réponse à partir d'une phrase stimulus, sans appui auditif obligatoire.

Exemple :

Fixation du son [ɑ̃] à partir d'un exercice de répétition/transformation²⁰

Écoutez : Ce terrain n'est pas assez grand.

Répondez : *Pourquoi ne pas procéder à un agrandissement ?*

1. Cette grève n'est pas assez dure. *Pourquoi ne pas procéder à un durcissement ?*
2. Cette route n'est pas assez large. *Pourquoi ne pas procéder à un élargissement ?*
3. Ce local n'est pas déménagé. *Pourquoi ne pas procéder à un déménagement ?*
4. etc.

La phrase stimulus et la phrase réponse sont incluses dans l'acte de parole *suggérer*. L'apprenant s'entraîne à une situation de communication précise tout en fixant le son [ɑ̃] qui, dans la phrase réponse, se trouve en syllabe accentuée en fin d'intonation montante. Cet exercice structural de transformation a un triple objectif : communicatif (entraînement à l'acte de parole *suggérer*), lexical (transformation de l'adjectif en substantif), phonologique (correction/reproduction d'une voyelle nasale).

²⁰ Exercice proposé par Kaneman-Pougatch & Pedoya-Guimbretière (1989, 59).

Par ailleurs, les traits de tension²¹ et de labialité²², qui sont des traits afférents à la production de la parole, peuvent être utilisés pédagogiquement pour corriger l'apprenant, lorsqu'il est appelé à produire/reproduire les sons [ǣ] et [ǿ]. Dans ce sens, le travail correctif par la tension et la labialité relève de la méthode articulatoire de correction phonétique ; par ce type de travail, l'apprenant peut visualiser (avant de reproduire) le son sur le visage de l'enseignant qui sert de modèle ou sur des coupes (sagittales et/ou frontales) proposées à cet effet. Ainsi, la prononciation d'un son tendu ou relâché implique-t-elle un travail conscient de la tension ou du relâchement corporels qui peut se traduire par la crispation ou décrispation des muscles du visage ou d'autres parties du corps, alors qu'un travail sur la labialité consiste à exagérer la projection des lèvres et à les faire bouger en les arrondissant.

Exemple :

Décrire et réaliser le son tendu et labial [ǿ] au moyen de la méthode articulatoire

Pour renforcer les traits de tension et de labialité du son [ǿ], l'enseignant peut proposer aux apprenants un diagramme où ils pourront visualiser l'arrondissement des lèvres, la position de la langue, le degré d'aperture (abaissement de la mâchoire) et la position du voile du palais en même temps qu'ils écouteront la description articulatoire du son étudié (Patéli & Fredet 2009, 5). À titre d'exemple, l'enseignant peut donner aux apprenants les instructions suivantes : « ouvrez la bouche », « rapprochez les deux mâchoires en faisant en sorte que l'espace entre les dents ne dépasse pas les 5mm environ », « arrondissez les lèvres en créant un petit cercle comprimé », « projetez-les nettement vers l'avant sans toutefois les faire trop avancer comme pour [ɔ] », « produisez le son en faisant sortir l'air par les narines », « abaissez la pointe de la langue et reculez le dos de la langue vers l'arrière de la bouche en la montant vers le voile du palais », « contractez tout le corps, les épaules, les bras, les poignets », « tendez les muscles du

²¹ En production, le trait de tension se traduit par une crispation/contraction des muscles.

²² L'enseignant peut utiliser le mouvement des lèvres pour montrer à l'apprenant la bonne articulation labiale du son [ǿ]. Étant donné le caractère visible de ce trait articulatoire, l'enseignant peut facilement évaluer et diagnostiquer la bonne ou mauvaise production d'un son labial par l'apprenant.

visage », « ressentez la crispation au niveau des lèvres ».

L'enseignant ne doit pas non plus oublier d'illustrer ses instructions par des mimiques de son visage !

Selon Abry et Veldeman-Abry (2007, 57), demander à l'apprenant de produire un son en travaillant le trait de tension ou de labialité n'est pas toujours facilement réalisable car on risque de se heurter « à un blocage culturel ou à la timidité de certains ». Nous devons, toutefois, signaler qu'une telle attitude est tributaire de deux facteurs : d'une part, du public auquel on applique cette technique de correction et d'autre part, et surtout, du rôle que l'enseignant adopte pendant l'application de cette technique. Notre expérience a prouvé que notre public d'étudiants a agréablement accepté de produire, guidé par nos directives et en même temps que nous, tel un orchestre en osmose avec son chef d'orchestre ; selon leurs dires, ils étaient contents de comprendre et de prendre conscience des parties de l'appareil phonatoire qui interviennent dans la production de tel ou tel son ; par ailleurs, toute honte et toute réticence face à cette technique disparaissaient lorsqu'ils voyaient leur enseignant s'impliquer le premier dans cet acte. Cette implication, qui se traduisait par des mimiques, des gestes, des grimaces, emmenait nos apprenants à dédramatiser l'acte de la correction, à prendre du plaisir à bouger avec leur corps et à s'exprimer par leur corps, tout comme leur enseignant.

La gestualité nous a également servi à corriger des erreurs dues à une tension défaillante, surtout lorsqu'il s'agissait de produire des consonnes. Une gestualité qui, malgré son côté drôle ou peu naturel, a fini par être acceptée par les apprenants qui, peu à peu, imitaient le geste, surtout lorsqu'ils prenaient conscience qu'il les aidait effectivement à produire le son difficile.

4. Conclusion

Arrivés au terme de cet article, outre l'explication et l'analyse d'une erreur fréquente chez les Grecs, à savoir la confusion, aussi bien en perception qu'en production, des sons [ǣ] et [ῥ], nous avons essayé de montrer et de souligner que l'enseignant qui pratique la phonétique corrective devrait avoir une technicité qui se traduit par sa capacité de

- diagnostiquer l'erreur avant d'entamer la procédure de correction ;
- corriger la production erronée en fonction du type de l'erreur et de ses origines ;
- hiérarchiser les actions correctives si l'apprenant commet plusieurs

erreurs dans sa production ;

- s’engager à écouter chaque apprenant et à trouver le procédé qui lui convient le mieux.

Nous ne saurions donc conclure cet article sans nous joindre aux propos de Monique Callamand qui dit :

La priorité pour l’enseignant est de savoir caractériser les erreurs avant de savoir les corriger [...] être sensible auditivement aux écarts de prononciation [...] pouvoir situer dans l’aire du phonétisme vocalique, le son prononcé par rapport au son qui aurait dû être prononcé [...et...] savoir déduire les procédés pertinents de correction phonétique (Callamand 1981, 83).

Références bibliographiques

- ABRY, D. & J. VELDEMAN-ABRY, 2007. *La phonétique, audition, prononciation, correction*, Paris, CLE International.
- BILLIÈRES, M., 2002. « Le corps en phonétique corrective », dans *Apprentissage d’une langue étrangère/seconde*, pp. 38-70, Bruxelles, De Boeck Université (coll. « PED »).
- CALLAMAND, M., 1981. *Méthodologie de l’enseignement de la prononciation*, Paris, CLE International (coll. « Didactique des langues étrangères »).
- CONSEIL DE L’EUROPE, 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier, disponible également sur : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf
- KANEMAN-POUGATCH, M. & É. PEDOYA-GUIMBRETIERE, 1989. *Plaisir des sons*, Paris, Hatier.
- PATÉLI, M., 2006. « Fiche pédagogique – phonétique », *Contact*⁺ 35, 62-64.
- , 2007. « Les voyelles nasales : Un casse-tête pour les enseignants et les apprenants grecs » dans Section de linguistique de l’Université d’Athènes (éd.), *Γλωσσικός Περίπλους: Μελέτες αφιερωμένες στη Δήμητρα Θεοφανοπούλου-Κοντού* (Périple linguistique : Mélanges offerts à Dimitra Theophanopoulou-Kontou), pp. 303-311, Athènes, A. Kardamitsa.
- & F. FREDET, 2010. *La phonétique du français*, Athènes, Symmétria.
- RENARD, R., 2002. « Une phonétique immergée », dans *Apprentissage d’une langue étrangère/seconde*, pp. 12-24, Bruxelles, De Boeck Université (coll. « PED »).

Sitographie

- GAILLARD, P., M. BILLIÈRES & C. MAGNEN. *La surdité phonologique illustrée par une étude de catégorisation des voyelles françaises perçues par les hispanophones*, disponible sur : <http://acoustic31.univ-tlse2.fr/~pgailard/ressources/publications/files/valla-espagne-2005.pdf> (17.1.2009).

Annexe

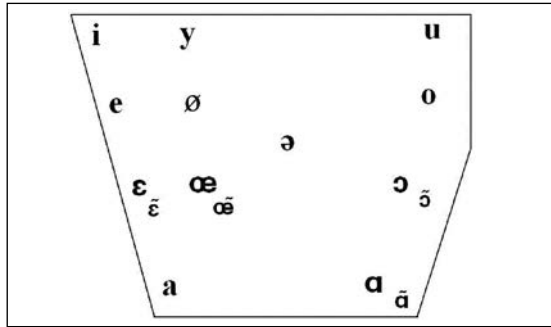


Figure 1 : Le trapèze vocalique du français

Source : C. Guilbault, *Introduction à la linguistique : La phonétique*, Université Simon Fraser. Schéma disponible sur : <http://www.sfu.ca/fren270/Phonétique/trapze.htm>

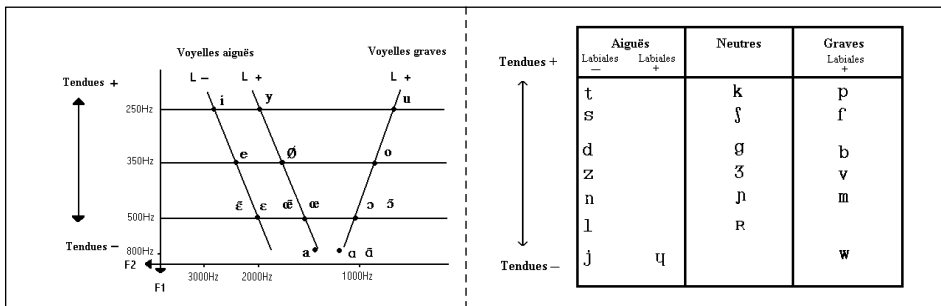


Figure 2 :

Classement des voyelles et des consonnes selon l'axe de la tension et de l'acuité.

Source : A. Germain-Rutherford, *Phonétique corrective et prosodie du français*, Université d'Ottawa. Schémas disponibles sur :

http://courseweb.edteched.uottawa.ca/phonetique/pages/phonetique/tableau_acou_voy.htm

et :

http://courseweb.edteched.uottawa.ca/phonetique/pages/phonetique/tableau_acou_con.htm

Το μαθησιακό φορτίο των λέξεων στην εκμάθηση και διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2

Μαρία Ιακώβου

Résumé

Cet article introduit la notion de charge cognitive (learning burden) concernant les mots à apprendre en grec comme langue seconde et met à l'épreuve un modèle alternatif d'acquisition et d'enseignement du vocabulaire, fondé sur les trois niveaux de la connaissance lexicale (forme, sens et usage), autant que sur les niveaux de maîtrise d'une langue étrangère reconnus par le Cadre européen commun de référence pour les langues.

1. Εισαγωγή

Ένα βασικό ζήτημα που ανακύπτει συνεχώς στα θέματα τα σχετικά με το λεξιλόγιο στη δεύτερη γλώσσα (στο εξής Γ2) είναι να καθορίσουμε τι ακριβώς σημαίνει όταν λέμε ότι ένας μαθητής «ξέρει (ή πρέπει να ξέρει) μια λέξη» στη γλώσσα-στόχο. Οι λέξεις δεν αποτελούν μεμονωμένες γλωσσικές μονάδες, αλλά σχηματίζουν πολύπλοκα δίκτυα σχέσεων μεταξύ τους και είναι φορείς ποικίλων χαρακτηριστικών (μορφολογικών, σημασιολογικών, πραγματολογικών). Επομένως, είναι πολλά αυτά που πρέπει να μάθει κανείς για να μπορεί να πει ότι «ξέρει μια συγκεκριμένη λέξη», όπως πολλοί και διαφορετικοί είναι και οι βαθμοί αυτής της «γνώσης». Ο Meara (1978, 210), σε μια πρώτη απόπειρα καθορισμού του πεδίου της λεξικής γνώσης, το περιγράφει με συμπεριφοριστικούς όρους ως «την ικανότητα του μαθητή να αντιδρά σε μία λέξη με τρόπους που χαρακτηρίζονται ενδεδειγμένοι από τη συγκεκριμένη γλωσσική κοινότητα». Η έννοια της αντίδρασης μπορεί να αναφέρεται, εδώ, με την πιο κυριολεκτική σημασία της κατανόησης μιας λέξης, παρά τις όποιες ηχητικές ή οπτικές δυσκολίες μπορεί να έχει κανείς στην προσέγγισή της (π.χ. δεν την ακούει καλά, λόγω εξωτερικών θορύβων ή δεν είναι ευαγάνωστη γιατί δεν αναγνωρίζει τη γραφηματική της αναπαράσταση), μπορεί, ωστόσο, να αναφέρεται και στην ευκολία ή τη δυσκολία με την οποία η γλωσσική πληροφορία που εμπεριέχεται σε ένα λεξιλογικό στοιχείο εντυπώνεται στον ανθρώπινο νου, ενεργοποιώντας αλυσιδωτές αντιδράσεις στον τρόπο με τον οποίο συγκρατείται στη μνήμη, αποθηκεύεται, επανεμφανίζεται στη γλωσσική επικοινωνία, κατακτάται ή, τελικά, χάνεται. Στόχος αυτής της εργασίας είναι

να καθορίσει προϋποθέσεις για τον βαθμό ευκολίας ή δυσκολίας με τον οποίο μπορεί κανείς να κατακτήσει τη γνώση αυτή στο λεξιλόγιο της Ελληνικής ως Γ2.

2. Η έννοια του μαθησιακού φορτίου

Σύμφωνα με τον Nation (2001, 23), το *μαθησιακό φορτίο* (*learning burden*) μιας λέξης ορίζεται ως το μέγεθος της προσπάθειας που απαιτείται για την εκμάθησή της. Διαφορετικές λέξεις έχουν διαφορετικό μαθησιακό φορτίο για μαθητές με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο. Επιπλέον, καθεμία από τις πλευρές της λεξικής γνώσης, όπως αυτή ορίζεται από τον Nation (2001, 27), στα επίπεδα της μορφής, της σημασίας και της χρήσης ενός λεξιλογικού στοιχείου μπορεί να συμβάλει, με διαφορετικό βαθμό, στην αύξηση ή τη μείωση του μαθησιακού του φορτίου. Επομένως, το μαθησιακό φορτίο μιας λέξης μπορεί να θεωρηθεί συνάρτηση τριών παραγόντων: (α) της προηγούμενης γλωσσικής εμπειρίας του μαθητή τόσο στη μητρική όσο και στη γλώσσα-στόχο, (β) του τρόπου με τον οποίο διδάσκεται και μαθαίνει τη συγκεκριμένη λέξη και (γ) ενδογενών¹ δυσκολιών που παρουσιάζει η ίδια η λέξη (Nation 1990, 33). Δεδομένου, όμως, ότι οι δύο πρώτοι παράγοντες δεν είναι ούτε πάντα εύκολα ανιχνεύσιμοι, ούτε και κατάλληλοι για να οδηγήσουν σε γενικεύσεις σχετικά με τον βαθμό ευκολίας ή δυσκολίας που παρουσιάζουν τα λεξιλογικά στοιχεία σε συγκεκριμένο γλωσσικό σύστημα, θα λειτουργήσουμε περισσότερο περιοριστικά, επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον μας στην τρίτη παράμετρο και στον τρόπο με τον οποίο το μαθησιακό φορτίο λέξεων της Ελληνικής μπορεί να επηρεάσει την προσέγγισή της ως Γ2. Την προηγούμενη γλωσσική εμπειρία του μαθητή θα την επικαλεστούμε στις περιπτώσεις μόνο εκείνες όπου η εμφανής ιδιαιτερότητα της Ελληνικής είναι δυνατόν να λειτουργήσει ως ένα πρόσθετο στοιχείο επιβάρυνσης στα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να αναζητήσει και να μάθει ο μαθητής στις λέξεις-στόχους.

Η γενική αρχή που ισχύει σε κάθε περίπτωση είναι ότι όσο περισσότερο προβλέψιμα και κανονικά είναι τα χαρακτηριστικά της λέξης, όσο μεγαλύτερη εξοικείωση έχουν οι μαθητές με αυτά, τόσο ελαφρύτερο γίνεται και το μα-

¹ Η Laufer (1990 και 1997) εισάγει τον όρο *intralexical* (*ενδολεξικός*) για να χαρακτηρίσει τους παράγοντες που πηγάζουν από τα χαρακτηριστικά αυτά καθεαυτά της λέξης στη γλώσσα-στόχο και επηρεάζουν την ικανότητα εκμάθησής της. Στην πραγματικότητα, οι παράγοντες αυτοί καλύπτουν εν μέρει την έννοια του *μαθησιακού φορτίου* όπως την ορίζει ο Nation. Στη δική μας προσέγγιση ταυτίζουμε τον όρο αυτό με την έννοια του μαθησιακού φορτίου.

θησιακό της φορτίο. Από την παραδοχή αυτή εξυπακούεται, φυσικά, ότι κάθε φορά που ο μαθητής προσεγγίζει για πρώτη φορά μια καινούργια λέξη, το μαθησιακό της φορτίο θα είναι κατά πολύ μεγαλύτερο από τις επόμενες επαφές του με αυτή. Ωστόσο, είναι δυνατόν να έχουμε μια εικόνα για το ποια στοιχεία μπορούν να διευκολύνουν ή να δυσχεράνουν τη μαθησιακή διαδικασία, ακόμα και από την πρώτη φορά που ένας μαθητής συναντά μια λέξη στη γλώσσα-στόχο. Με αυτό τον τρόπο θα μπορούμε να επεμβούμε πιο δυναμικά στον τρόπο εκμάθησής της. Τα στοιχεία αυτά, κατανεμημένα ως προς το τρίπτυχο της λεξικής γνώσης (μορφή-σημασία-χρήση), κωδικοποιούνται μέσα από τα ερωτήματα που ακολουθούν. Στα ερωτήματα αυτά προσπαθήσαμε να προβλέψουμε περιπτώσεις οι οποίες μπορούν να θεωρηθούν ως ένας πρώτος χρήσιμος οδηγός στις λεξιλογικές επιλογές διδασκόντων και διδασκομένων:

(1) ΜΟΡΦΗ

1.1. Προφορικός λόγος

Η λέξη περιλαμβάνει ήχους ή συμπλέγματα ήχων με τα οποία είναι εξοικειωμένοι οι μαθητές; Ο τόνος της λέξης είναι προβλέψιμος ως προς τη συλλαβή στην οποία μπαίνει;

1.2. Γραπτός λόγος

Το σύστημα γραφής παρουσιάζει ιδιαιτερότητες; Μπορεί εύκολα να προβλεφθεί ο γραπτός τύπος της λέξης από την προφορική της εκφορά; Υπάρχουν ορθογραφικές ασυμβατότητες;

1.3. Μήκος/Κομμάτια της λέξης

Πόσο μικρή ή μεγάλη ως προς το μήκος της είναι η συγκεκριμένη λέξη; Πόσο εύκολα μπορούν να γίνουν αντιληπτά τα μορφήματα τα οποία την αποτελούν;

1.4. Μορφολογική πολυπλοκότητα

Σε ποιο μέρος του λόγου ανήκει η συγκεκριμένη λέξη; Πόσο απλό ή σύνθετο είναι το μορφολογικό σύστημα μέσα στο οποίο εντάσσεται;

(2) ΣΗΜΑΣΙΑ

2.1. Σχέση σημασίας-μορφής της λέξης

Είναι εύκολο να προβλεφθεί η σημασία της λέξης από τη μορφή της; Σε περιπτώσεις πολυσημίας, πόσο εύκολο είναι να προβλεφθούν οι διαφορετικές σημασίες; Σε περιπτώσεις ομοτύπων² της Γ2, πόσο εύκολο είναι να γίνει η διά-

² Ο όρος χρησιμοποιείται εδώ για να αποδώσει τον αγγλικό όρο *synforms*, όπως χρησιμοποιήθηκε από τη Laufer-Dvorkin (1991) σε μελέτες για το λεξιλόγιο της Αγγλικής ως Γ2, και, κατά

Το μαθησιακό φορτίο των λέξεων στην εκμάθηση/διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2

κριση της κάθε μορφής από τη σημασία στην οποία αντιστοιχεί;

2.2. Συνυποδηλώσεις

Σε περιπτώσεις συνωνυμίας, πόσο εύκολα αναγνωρίζονται οι διαφορετικές σημασιολογικές αποχρώσεις της λέξης;

(3) ΧΡΗΣΗ

3.1. Συντακτική λειτουργία

Η λέξη διατηρεί τη σημασία της στα γραμματικοσυντακτικά περιβάλλοντα όπου απαντά ή η σημασία της είναι συνάρτηση της συντακτικής της λειτουργίας;³

3.2. Συνδυαστικότητα

Πόσο προβλέψιμοι είναι οι συνδυασμοί στους οποίους απαντά η συγκεκριμένη λέξη;

3.3. Καταλληλότητα

Συμβαδίζει ο βαθμός ευγένειας, επισιμότητας της λέξης με τους λεξιλογικούς τύπους που έχουν ήδη διδαχθεί; Διακρίνονται επίπεδα ύφους στη χρήση της;

3. Διαβάθμιση του μαθησιακού φορτίου των λέξεων στην Ελληνική ως Γ2

Αν προσπαθήσουμε να δώσουμε μια απάντηση στα ερωτήματα που προηγήθηκαν, θα έχουμε μια πλήρη εικόνα των ενδολεξικών στοιχείων που επηρεάζουν το μαθησιακό φορτίο των λέξεων. Ειδικά στην προσπάθειά μας να συστηματοποιήσουμε τα στοιχεία αυτά σε σχέση με το λεξιλόγιο της Ελληνικής,

κάποιο τρόπο, αντιστοιχεί στην εννοιακή σχέση της παρωνυμίας, όπως περιγράφεται στον Ξυδόπουλο (2008, 154-158). Η βασική διαφορά της κατηγορίας αυτής από τα ομώνυμα (πρβλ. ['liri]: <λείπει (ρήμα)>, <λύπη (η)>, <λίπη (τα)>), η οποία και επιβαρύνει ακόμα περισσότερο το μαθησιακό τους φορτίο, είναι η φωνητική ομοιότητα – όχι ταύτιση – των σημαινόντων τους, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει ακόμα πιο συχνά σε εσφαλμένες υποθέσεις σχετικά με το σημασιολογικό περιεχόμενο των λέξεων-στόχων (πρβλ. εφημερία/εφημερίδα, πίνει/πεινάει-πεινά, χώρα/χώρος/χορός, κ.ο.κ.).

³ Πρβλ., για παράδειγμα, πόσο αυξάνει κατακόρυφα το μαθησιακό φορτίο της λεξικής σημασίας: «χρόνος κατά προσέγγιση» με τη χρήση της πρόθεσης *κατά* + αιτιατική στο εκφώνημα: *Συνήθως τελειώνει τη δουλειά της κατά τις τέσσερις (Επικοινωνήστε Ελληνικά 1, 1992, 111)*, που απευθύνεται μάλιστα σε εντελώς αρχάριους μαθητές της Ελληνικής, από τη στιγμή που ο συγκεκριμένος τύπος εξαρτά τη σημασία του από το συντακτικό περιβάλλον στο οποίο εμφανίζεται (*κατά* + αιτιατική → χρόνος, *κατά* + γενική → εναντίωση).

στηριχτήκαμε στην ανάλυση λεξιλογίου που απαντά σε διδακτικά εγχειρίδια για την Ελληνική ως Γ2 (βλ. Ιακώβου 2009.) και σε ανάλογο τύπου μελέτες για ενδολεξικά στοιχεία που επηρεάζουν την εκμάθηση του λεξιλογίου, κυρίως της Αγγλικής ως Γ2 (βλ. Laufer 1990 και 1997· Nation 2001). Στον πίνακα που ακολουθεί συγκεντρώνουμε τους παράγοντες που ισχύουν για την Ελληνική ως Γ2 και τους ταξινομούμε ανάλογα με τη βαρύτητά τους σε τρεις κατηγορίες:

(α) παράγοντες χαμηλού μαθησιακού φορτίου (-): στοιχεία που διευκολύνουν την εκμάθηση των λέξεων στις οποίες απαντούν,

(β) παράγοντες υψηλού μαθησιακού φορτίου (+): στοιχεία που δυσχεραίνουν την εκμάθηση των λέξεων,

(γ) παράγοντες αδιευκρίνιστοι ως προς το μαθησιακό τους φορτίο (-/+): στοιχεία για τον ρόλο των οποίων δεν μπορεί να δοθεί μια οριστική απάντηση.

Η ιδιαιτερότητα της ταξινόμησης αυτής για το μαθησιακό φορτίο των λέξεων της Ελληνικής ως Γ2 έγκειται στο ότι δεν διαβαθμίζει απλώς τους παράγοντες ως προς τη βαρύτητά τους, αλλά τους συνδέει με καθένα από τα επίπεδα της λεξικής γνώσης. Στόχος μας είναι η δημιουργία ενός συστηματικού πλαισίου για την ανάλυση των στοιχείων που συγκροτούν την έννοια του μαθησιακού φορτίου και που, κατ' επέκταση, μπορούν να επηρεάσουν την πορεία ανάπτυξης της λεξικής γνώσης.

Επίπεδα λεξικής γνώσης	Χαμηλό μαθησιακό φορτίο	Υψηλό μαθησιακό φορτίο	Χαμηλό/υψηλό μαθησιακό φορτίο κατά περίπτωση
M O P Φ H	<ul style="list-style-type: none"> οικείοι ήχοι αντιστοιχία 1-1 προφοράς-γραφής εύκολη ορθογραφία διακριτά μορφήματα/μορφολογική διαφάνεια 	<ul style="list-style-type: none"> δύσκολη προφορά, συνδυασμοί ήχων διάσταση ανάμεσα στον τρόπο προφοράς και γραφής απαιτητική ορθογραφία 	<ul style="list-style-type: none"> μήκος της λέξης/αριθμός συλλαβών γραμματική κατηγορία/μέρος του λόγου
Σ H M A Σ I A	<ul style="list-style-type: none"> εύκολα αναγνωρίσιμη σημασία από τη μορφή της λέξης αντιστοιχία 1-1 μορφής-σημασίας 	<ul style="list-style-type: none"> απατηλή διαφάνεια⁴ μη αναγνωρίσιμη σημασία από τη μορφή της λέξης πολυσημία ομοηχία ομοστυμία/παρωνυμία συνυποδηλώσεις 	

⁴ Αποδίδουμε έτσι τον όρο *deceptive transparency* για να χαρακτηρίσουμε τις περιπτώσεις εκείνες στις οποίες η μορφολογική ανάλυση της λέξης λειτουργεί στρεβλωτικά ως προς το σημασιο-

X P H Σ H	<ul style="list-style-type: none"> • υφολογική ουδετερότητα • σταθερή λεξική σημασία ανεξαρτήτως συντακτικού περιβάλλοντος • λεξικές συνάψεις χωρίς περιορισμούς 	<ul style="list-style-type: none"> • λεξική σημασία άμεσα εξαρτημένη από το συντακτικό περιβάλλον • λεξικές συνάψεις με περιορισμούς επιλογής⁵ 	
----------------------------------	---	---	--

Πίνακας 1: Ενδολεξικοί παράγοντες για την Ελληνική ως Γ2

4. Βασικές αρχές για τη διδακτική αξιοποίηση του μαθησιακού φορτίου

Κατ' αρχάς, είναι σαφές ότι όλοι οι ενδολεξικοί παράγοντες που περιλαμβάνονται στον Πίνακα 1 βρίσκονται σε σχέση αλληλεξάρτησης, και δεν είναι πάντα εύκολο να αναγνωρίσει κανείς ποιο είναι το στοιχείο εκείνο που ευθύνεται περισσότερο για την επιβάρυνση του μαθησιακού φορτίου μιας λέξης. Για παράδειγμα, στη λέξη *είμαι* τι είναι αυτό που αυξάνει, τελικά, περισσότερο το μαθησιακό της φορτίο;

(α) η δυσκολία ως προς τον τρόπο ανάγνωσης, συνέπεια της διάστασης μεταξύ γραφής και προφοράς της συγκεκριμένης λέξης;

(β) η δυσκολία ως προς την απομνημόνευση της γραφηματικής της εκφοράς; (δύο δίψηφα γράμματα που αντιστοιχούν μεν σε διαφορετική προφορά [i]/[e], διαφέρουν, όμως, μεταξύ τους μόνο ως προς το αρχικό γράμμα <ει>, <αι>);

(γ) η μη αναγνωρίσιμη από τη μορφή της λέξης λεξική σημασία, που οδηγεί συχνά τους μαθητές στην εσφαλμένη υπόθεση ότι πρόκειται για προσωπική αντωνυμία (πρβλ. **είμαι μιλάω ισπανικά*);

λογικό περιεχόμενο που της αναλογεί. Παραδείγματα τέτοιων παρανοήσεων: το *απόγευμα* > από + γεύμα ενδέχεται να ερμηνευθεί ως ό,τι έχει απομείνει από ένα γεύμα (κατ' αναλογία (sic) με το *αποτοίγαρο*), το *περιορισμένος*, με την ανάλυσή του σε *περι-* ('γύρω γύρω') + *ορισμένος*, ενδέχεται να πάρει τη σημασία **συγκεκριμένος* αντί *λίγος/μικρός*, κ.ο.κ.

⁵ Αναφερόμαστε, για παράδειγμα, στην επισήμανση που συνοδεύει απλούς γλωσσικούς χαιρετισμούς, όπως *καλησέρα!* και *καλό απόγευμα!*, ότι πρόκειται, δηλαδή, για τύπους συνώνυμους ως προς το δεύτερο σκέλος τους [*εστέρα* = *απόγευμα* με περισσότερο λόγια χροιά στη διαχρονική ανάλυση της γλώσσας]. Ωστόσο, στη γλωσσική χρήση το μαθησιακό τους φορτίο αυξάνει κατακόρυφα, καθώς ο πρώτος δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί ποτέ ως αποφώνηση κατά την αποχώρηση του ομιλητή, σε αντίθεση με τον δεύτερο που μπορεί να λειτουργήσει και κατά την είσοδο, αλλά κυρίως και συνηθέστερα, κατά την αποχώρηση του ομιλητή από το χωροχρονικό σημείο χαιρετισμού. Ως ζεύγος, επομένως, οι δύο χαιρετισμοί φαίνεται ότι λειτουργούν σε μια σχέση συμπληρωματικής κατανομής με το *καλησέρα* να φέρει το χαρακτηριστικό [-αποφώνηση] και το *καλό απόγευμα* να χαρακτηρίζεται κυρίως ως [+αποφώνηση].

(δ) η γραμματική κατηγορία με την πολυπλοκότητα του συγκεκριμένου μορφολογικού παραδείγματος;

(ε) η ποικιλία των συνάψεων με τη συνακόλουθη μεταβολή της λεξικής σημασίας; [είμαι + οριστικό άρθρο + κύριο όνομα = ‘ονομάζομαι’, είμαι + από + αιτιατική τόπου = ‘κατάγομαι’, είμαι + σε + αιτιατική τόπου = ‘βρίσκομαι’, είμαι + για + αιτιατική = ‘προορίζομαι’, είμαι + επίθετο (π.χ. δηλωτικό οικογενειακής κατάστασης)/+ ουσιαστικό (π.χ. δηλωτικό επαγγέλματος)/+ απόλυτο αριθμητικό + χρονών = ‘φέρω τη συγκεκριμένη ιδιότητα’];

Πιθανότατα να είναι όλα αυτά και ίσως και άλλα που ο κάθε μαθητής μας χωριστά, ανάλογα με τη μητρική του γλώσσα και τις προηγούμενες γλωσσικές του εμπειρίες, θα μπορούσε να μας απαριθμήσει. Για παράδειγμα, η φωνητική εκφορά της συγκεκριμένης λέξης [‘ime] παραπέμπει για έναν γαλλόφωνο, έναν ιταλόφωνο ή έναν ισπανόφωνο ομιλητή στο ακρωνύμιο IME που σχηματίζουν τα αρχικά του *Ευρωπαϊκού Νομισματικού Ινστιτούτου* σε καθεμία από τις γλώσσες αυτές. Από την άλλη, στα αλβανικά, η ίδια ακολουθία ήχων σημαίνει ‘δικό μου’, στα κροάτικα και τα σλοβένικα ‘όνομα’, στα εσθονικά ‘θαύμα’, ενώ κάποιος παθιασμένος λατινιστής μπορεί να βρει ότι με αμοιβαία μετάθεση των δύο φωνηέντων [emi] αντί [ime] σχηματίζει τον παρωχημένο τύπο του ρήματος [emo] = ‘αγοράζω’, ‘αποκτώ’.

Σε κάθε περίπτωση, πάντως, η συγκεκριμένη λέξη είναι βασική για το λεξιλόγιο της Ελληνικής και η αναφορά σε καθεμία από τις συνάψεις της ή στο κλιτικό της παράδειγμα, όπως και στην προφορική ή τη γραπτή της αναπαράσταση δεν έγιναν, εδώ, τυχαία, αλλά απαντούν σε όλα τα εγχειρίδια για τη διδασκαλία της Ελληνικής και καλύπτουν την ύλη των πρώτων μαθημάτων για οποιονδήποτε αρχάριο μαθητή. Είναι, επομένως, κάτι που κανένας, διδάσκων ή διδασκόμενος, δεν μπορεί να αποφύγει. Αυτό, όμως, που μπορεί να αποφύγει ο διδάσκων, όταν διδάσκει τη συγκεκριμένη λεξική μονάδα, είναι να επιβαρύνει τους μαθητές του με πρόσθετο λεξιλόγιο εξίσου απαιτητικό ως προς τους παράγοντες που συζητήθηκαν, είτε από προσωπική του επιλογή είτε λόγω του εγχειριδίου που ακολουθεί.

Δίνεται, για παράδειγμα, σε εγχειρίδιο που απευθύνεται σε εντελώς αρχαρίους, στο ίδιο μάθημα ο τύπος *είμαι από* για τη δήλωση καταγωγής μαζί με έναν κατάλογο λέξεων για ηπείρους, χώρες, εθνικά ονόματα και γλώσσες και οι μαθητές καλούνται να σχηματίσουν προτάσεις της μορφής *Ο Χανς είναι από τη Γερμανία, είναι Γερμανός και μιλάει γερμανικά* (Δεμίρη-Προδρομίδου & Καμαριανού-Βασιλείου 2002, 33). Φαίνεται, μάλιστα, ότι ο τρόπος αυτός κατανομής της ύλης παρουσιάζει σημεία παγίωσης, καθώς σε άλλο εγχειρί-

διο, για το ίδιο επίπεδο, ο συγκεκριμένος τύπος εμπλουτίζεται ακόμα περισσότερο με το συνώνυμο (αλλά υφολογικά μη ταυτόσημο) *κατάγομαι και η κατάγωγή μου είναι...*, χωρίς, ωστόσο, περαιτέρω επεξηγήσεις σχετικά με τα περιβάλλοντα χρήσης τους. Προτείνεται απλώς μία μηχανιστική άσκηση, στην οποία οι μαθητές έχουν την οδηγία να αντικαταστήσουν το *είμαι* με το *κατάγομαι*, προκειμένου να σχηματίσουν προτάσεις, όπως του παραδείγματος: *Είστε από το Μεξικό; Κατάγεστε από το Μεξικό;* (Χαραλαμπούλου & Χαραλαμπίδου 1996, 48-49).

Τέτοιου τύπου επιλογές μέσα στα εγχειρίδια πιθανότατα να είχαν αποφευχθεί ή, τουλάχιστον, είναι πιθανόν να εξομαλυνθούν στη διδακτική πράξη, αν ληφθεί σοβαρά υπ' όψιν η έννοια του μαθησιακού φορτίου. Ειδικότερα, στις περιπτώσεις όπου κάποιοι λεξιλογικοί τύποι είναι σημαντικά επιβαρυνμένοι ως προς το μαθησιακό τους φορτίο στο επίπεδο της μορφής, οι λοιπές λεξιλογικές μας επιλογές θα πρέπει να κινούνται εξισορροπητικά στην κατεύθυνση της μείωσης του μαθησιακού φορτίου ως προς τα άλλα δύο επίπεδα της λεξικής γνώσης, αυτά της σημασίας και της χρήσης. Αυτό, πιο απλά, σημαίνει αποφυγή της σημασιολογικής ποικιλίας και υφολογική ουδετερότητα. Παράλληλα, όσο πιο αδύναμες οι συνδέσεις των μαθητών σε επίπεδο μορφής και σημασίας στη γλώσσα-στόχο, τόσο περισσότερο θα πρέπει να αποφεύγονται λεξιλογικοί τύποι που είναι δυνατόν να τις κλονίσουν και να οδηγήσουν τους μαθητές σε παρανοήσεις. Σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται, για παράδειγμα, οι εννοιακές σχέσεις της παρωνυμίας. Με την ίδια λογική, επιλογές, όπως για παράδειγμα, της λέξης *εφημερία* στο βασικό λεξιλόγιο ιδιαίτερα δημοφιλούς εγχειριδίου για αρχάριους μαθητές της Ελληνικής⁶ κρίνονται απόλυτα ανεπιτυχείς (πρβλ. το σχετικό εκφώνημα *Όταν έχει εφημερία κοιμάται στο νοσοκομείο το βράδυ*, όπου το φωνολογικό παρώνυμο *εφημερίδα* μπορεί εύκολα να δημιουργήσει σύγχυση, καθώς έχει και μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης και επικοινωνιακά είναι πιο σημαντικό για έναν αρχάριο μαθητή).

Αντίθετα, όσο μεγαλύτερη εξοικείωση αποκτούν οι μαθητές με το σύστημα της γλώσσας-στόχου, τόσο πιο απαιτητικές μπορούν να γίνουν οι λεξιλογικές επιλογές, με περισσότερες και διαφορετικές σημασιολογικές αποχρώσεις, υφολογικές διαφοροποιήσεις και συνθετότερες λεξικές συνάψεις. Φαί-

⁶ Πρόκειται για το *Επικοινωνήστε Ελληνικά 1* (31992). Μάλιστα σε νέα αναθεωρημένη έκδοση του εγχειριδίου (2002), η επιλογή αυτή απουσιάζει από το σχετικό κείμενο το οποίο παρουσιάζεται ελαφρώς παραλλαγμένο (σ. 109) και υπάρχει μόνο στα τελικά γλωσσάρια, τους πίνακες λέξεων με μετάφραση που έχει να μάθει ο μαθητής.

νεται, επομένως, ότι ο παράγοντας του μαθησιακού φορτίου δεν αποτελεί απλώς ένα ενδογενές χαρακτηριστικό των λέξεων της γλώσσας-στόχου, αλλά κινείται παράλληλα με τα επίπεδα γλωσσομάθειας καθεαυτά και το είδος του λεξιλογίου που τους αναλογεί κατά περίπτωση.

5. Μαθησιακό φορτίο και επίπεδα γλωσσομάθειας

Ειδικά για την Ελληνική ως Γ2, η Μπακάκου-Ορφανού (2003, 160) έχει διατυπώσει μια ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα πρόταση για τον τρόπο με τον οποίο το λεξιλόγιο μπορεί να διαβαθμιστεί σε επίπεδα (+/-βασικό), καλύπτοντας παράλληλα τη σταδιακή λεξιλογική ανάπτυξη των μαθητών από το αρχάριο στο προχωρημένο επίπεδο της γλωσσικής εκμάθησης:

- (α) Βασικό Λεξιλόγιο
- (β) Λεξιλόγιο Επάρκειας
- (γ) Ακαδημαϊκό Λεξιλόγιο (Επιστημονικό Λεξιλόγιο/Λεξιλόγιο Ορολογίας)
- (δ) Απαιτητικό Λεξιλόγιο

Μία από τις βασικότερες διαστάσεις που έχει αυτή η διαβάθμιση του λεξιλογίου, με άμεση συνέφεια και επιρροή στη γλωσσική διδασκαλία, είναι ότι μπορεί να συνδεθεί με καθένα από τα επίπεδα γλωσσομάθειας του *Κοινού ευρωπαϊκού πλαισίου* (Council of Europe 2001· βλ. και Γούτσος 2006, 26), όπως προκύπτει από τον παρακάτω πίνακα:

Επίπεδα Γλωσσομάθειας (ΚΕΠ)		Επίπεδα Λεξιλογίου
A2: Εισαγωγικό επίπεδο	Εισαγωγικός χρήστης	Αρχάριο λεξιλόγιο
B1: Βασικό επίπεδο	Βασικός χρήστης	Βασικό λεξιλόγιο
B2: Επίπεδο επάρκειας	Ανεξάρτητος χρήστης	Λεξιλόγιο επάρκειας
Γ1: Προχωρημένο επίπεδο	Ικανός χρήστης	Ακαδημαϊκό λεξιλόγιο
Γ2: Επίπεδο αυτάρκειας	Καλός χρήστης	Απαιτητικό λεξιλόγιο

Πίνακας 2: Κατανομή του λεξιλογίου ανά επίπεδα γλωσσομάθειας

Το μαθησιακό φορτίο, όπως ορίστηκε στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, σε συνδυασμό με τα στοιχεία που το συνιστούν και το τρίπτυχο της λεξικής γνώσης που το επηρεάζει, αποτελεί μία επιπλέον παράμετρο για τον τρόπο διαβάθμισης των λεξιλογικών μας επιλογών στη γλώσσα-στόχο. Με μια διαβάθμιση αυτής της μορφής, αφενός καλύπτονται οι βασικές επικοινωνιακές ανάγκες των μαθητών και αφετέρου προστατεύεται η μαθησιακή τους

Το μαθησιακό φορτίο των λέξεων στην εκμάθηση/διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2

ετοιμότητα για την κατάκτηση συγκεκριμένων λεξιλογικών στοιχείων από την εσφαλμένη συσσώρευση τύπων και χαρακτηριστικών των λέξεων-στόχων στα οποία αδυνατούν να ανταποκριθούν. Η τελευταία μάλιστα παραδοχή φαίνεται να διασφαλίζει τη βασική αρχή περί εξισορρόπησης του μαθησιακού φορτίου, η οποία αναπτύχθηκε στην προηγούμενη ενότητα. Ειδικότερα, ο παράγοντας εκείνος που κρίνεται πιο απαιτητικός, αλλά και κατάλληλος, για το κάθε επίπεδο γλωσσομάθειας είναι και αυτός στον οποίο θα πρέπει να εστιάζουν κατά περίπτωση διδάσκοντες και διδασκόμενοι, προκειμένου να δημιουργήσουν ευνοϊκές συνθήκες για ισόρροπη ανάπτυξη του λεξιλογίου-στόχου. Η πρότασή μας αυτή αναπτύσσεται σχηματικά στον πίνακα που ακολουθεί, με ειδική αναφορά σε συγκεκριμένες λεξιλογικές επιλογές από τη θεματική περιοχή «στοιχεία ταυτότητας»:

<i>Επίπεδο γλωσσομάθειας</i>	<i>Εισαγωγικό + Βασικό</i>	<i>Επάρκειας</i>	<i>Προχωρημένο</i>
<i>Είδος λεξιλογίου-στόχου</i>	<i>Βασικό</i>	<i>Επάρκειας</i>	<i>Ακαδημαϊκό</i>
<i>Ποσοτική κατανομή λεξιλογίου</i>	2.000 λέξεις (λέξεις πολύ υψηλής συχνότητας)	3.000-5.000 οικογένειες λέξεων (λέξεις υψηλής και μεσαίας συχνότητας)	20.000 οικογένειες λέξεων (λέξεις χαμηλής συχνότητας)
<i>Επικοινωνιακός στόχος</i>	Κάλυψη βασικών καθημερινών αναγκών του μαθητή στη γλώσσα-στόχο	Συζητήσεις, ανάπτυξη απόψεων πάνω σε ποικίλα θέματα εκτός καθημερινότητας, σχετική ευχέρεια στην επικοινωνία	Φυσικότητα στη χρήση της Γ2, εξειδίκευση
<i>Επίπεδο λεξικής γνώσης με υψηλό μαθησιακό φορτίο</i>	Μορφή (πρώτη εξοικείωση)	Σημασία, ανάπτυξη δικτύου σημασιολογικών σχέσεων (διεύρυνση βασικού λεξιλογίου)	Χρήση (υφολογική ποικιλία)
<i>Δείγμα λεξιλογικών επιλογών⁷</i> <i>Θεματική περιοχή:</i> <i>Στοιχεία ταυτότητας⁸</i>	<i>Είμαι + ΑΡΘ + κύριο όνομα</i> <i>Με λένε + κύριο όνομα</i>	<i>Ονομάζομαι/Λέγομαι</i> <i>Το όνομά μου είναι...</i> <i>Ονοματεπώνυμο, το</i>	<i>Μικρό, το</i> <i>[+καθημ.]</i> <i>Βαφτιστικό, το</i> <i>[+καθημ.]</i> <i>Παρατσούκλι, το</i> <i>[+λαϊκ.]</i> <i>Πατρώνυμο, το</i> <i>[+επίσ.]</i> <i>Μητρώνυμο, το</i> <i>[+επίσ.]</i>

⁷ Οι λεξιλογικές πραγματώσεις είναι ενδεικτικές για τη συγκεκριμένη θεματική περιοχή και ακολουθούν, εν μέρει, τη διαβάθμιση του λεξιλογίου που προτείνεται στα αντίστοιχα με το κάθε επίπεδο αναλυτικά προγράμματα για την Ελληνική ως Γ2. Βλ. Διατημηματικό Πρόγραμμα Κοντός, κ.ά. 2002, 108-111· Ιακώβου & Μπέλλα 2004, 123-126.

⁸ Ο μαθητής σε αυτή τη θεματική περιοχή θα πρέπει να είναι σε θέση να κατανοεί και να παράγει λεξιλογικά στοιχεία που έχουν σχέση με προσωπικά δεδομένα (όνομα, ηλικία, καταγωγή, οικογενειακή κατάσταση, επάγγελμα...).

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ηλικία 	<p><i>Είμαι + απόλυτο αριθμητικό + χρονών</i></p>	<p><i>Είμαι ενός έτους ... τριών, τεσσάρων ετών</i> <i>Ενήλικος-η-ο</i> <i>Ανήλικος-η-ο</i> <i>Ηλικιωμένος-η-ο</i> <i>Νήπιο, το/έφηβος-η</i></p>	<p><i>Παλικάρι, το</i> [-επίσ.] <i>Κοπελιά, η</i> [-επίσ.] <i>Μεσήλικας/</i> <i>Υπερήλικας, ο</i> [+επίσ.] <i>Υπερήλιξ, ο</i> [+λόγ.] <i>Χούφταλο, το</i> [+μειωτ.]</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Καταγωγή 	<p><i>Είμαι + από + αιτ. + όνομα χώρας</i> <i>Είμαι + εθνικό επίθετο (Έλληνας/Ελληνίδα)</i></p>	<p><i>Κατάγομαι από...</i> <i>Καταγωγή, η</i> <i>Τόπος καταγωγής, ο</i> <i>Ξένος-η</i> <i>Υπηκοότητα, η</i> <i>Υπήκοος, ο/η</i> <i>Ιθαγένεια, η</i></p>	<p><i>Αλλοδαπός-ή</i> [+επίσ.] <i>Ντόπιος-α</i> [-επίσ.] <i>Ιθαγενής-ής</i> [+επίσ.] <i>Γηγενής-ής</i> [+επίσ. +λόγ.] <i>Γόνος, ο</i> [+επίσ. +λόγ.] <i>Βλάχος, ο/</i> <i>Βλαχάκι, το</i> [+μειωτ.] <i>Γύφτος,ο</i> [+μειωτ.]</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Οικογενειακή κατάσταση 	<p><i>(Δεν) Είμαι + επίθετο (παντρεμένος-η /ελεύθερος-η/χωρισμένος-η)</i> <i>(Δεν) Έχω (θ) μικρή/μεγάλη οικογένεια</i> <i>(Δεν) Έχω(θ) + απόλυτο αριθμητικό + παιδιά</i> <i>Ο άντρας μου</i> <i>Η γυναίκα μου</i></p>	<p><i>Ανύπαντρος-η</i> <i>Διαζευγμένος-η</i> <i>Χήρος-α</i> <i>Σύζυγος, ο/η</i> <i>Ζευγάρι, το</i> <i>Αντρόγυνο, το</i> <i>Πολύτεκνος-η</i></p>	<p><i>Άγαμος-η</i> <i>Έγγαμος-η</i> [+επίσ.] <i>Εν διαστάσει</i> [+επίσ.] <i>Σε διάσταση</i> [-επίσ.] <i>Μονογονεϊκή/ πολυμελής/ τετραμελής οικογένεια, η</i> <i>Εργένης-ισσα</i> [+καθημ.] <i>Ζωντοχήρος-α</i> [+καθημ.]</p>

Πίνακας 3: Διαβάθμιση μαθησιακού φορτίου λέξεων ανά επίπεδο γλωσσομάθειας

6. Συμπεράσματα

Η έννοια του μαθησιακού φορτίου των λέξεων στη γλώσσα-στόχο, στην περίπτωσή μας την Ελληνική, συνιστά μια θεωρητική κατασκευή ιδιαίτερα σημαντική, καθώς μπορεί να αναφέρεται και στα τρία επίπεδα που συνιστούν τη λεξική γνώση: τη μορφή, τη σημασία και τη χρήση. Την έννοια αυτή προσπαθήσαμε να τη διερευνήσουμε διεξοδικά, με αναφορές στο λεξιλόγιο που απαντά σε αναλυτικά προγράμματα και διδακτικά εγχειρίδια της Ελληνικής ως

Το μαθησιακό φορτίο των λέξεων στην εκμάθηση/διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2

Γ2, με στόχο τη δημιουργία ενός εργαλείου που θα κατευθύνει τον διδάσκοντα στον τρόπο επιλογής, διαβάθμισης και διδακτικής αξιοποίησης του υλικού του. Βασική εξισορροπητική αρχή για το μαθησιακό φορτίο των λέξεων ανά επίπεδο γλωσσομάθειας είναι να δίνεται η έμφαση σε έναν παράγοντα κάθε φορά, προκειμένου να μην επιβαρύνονται μαθησιακά οι μαθητές στον τρόπο που προσεγγίζουν το λεξιλόγιο της γλώσσας-στόχου. Πιστεύουμε, επομένως, ότι το λεξιλόγιο αναδεικνύεται σε στοιχείο καθοριστικό για την οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος των μαθημάτων και τη διαβάθμιση του διδακτικού υλικού ανά επίπεδο γλωσσομάθειας. Στο πλαίσιο αυτό, η λέξη χρησιμοποιείται ως η βάση για τη διδασκαλία γραμματικών δομών, την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων και στρατηγικών επικοινωνίας, καθώς και την εξοικείωση του μαθητή με την κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα της γλώσσας-στόχου. Η προσέγγιση αυτή αναδεικνύει με τον πιο άμεσο και παραστατικό τρόπο, την άποψη που είχε διατυπώσει ένας από τους κορυφαίους στη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας, άποψη που η ενασχόλησή μας με την Ελληνική ως Γ2⁹ μάς οδήγησε να τη συμμαρτυρούμε και να την προβάλλουμε:

Χωρίς γραμματική πολύ λίγα μπορούν να γίνουν. Χωρίς λεξιλόγιο, τίποτα (Wilkins 1972, 111).

Βιβλιογραφία

- COUNCIL OF EUROPE, 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Κέιμπριτζ, Cambridge University Press, διαθέσιμο στο διαδίκτυο: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf
- ΓΟΥΤΣΟΣ, Δ., 2006. «Ανάπτυξη λεξιλογίου: Από το βασικό στο προχωρημένο επίπεδο», στο Δ. Γούτσος, Μ. Σηφιανού & Α. Γεωργακοπούλου (επιμ.), *Η Ελληνική ως ξένη γλώσσα: Από τις λέξεις στα κείμενα*, σσ. 13-92, Αθήνα, Πατάκης.
- ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ, 1998. *Αναλυτικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας σε ενηλίκους (Επίπεδο 1 και 2: Εισαγωγικό και βασικό)*, Αθήνα, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- ΙΑΚΩΒΟΥ, Μ., 2009. *Εκμάθηση και διδασκαλία του λεξιλογίου της Ελληνικής ως Γ2, Παρουσία* (Πανεπιστήμιο Αθηνών) 76, Αθήνα.
- & Σ. ΜΠΕΛΛΑ, 2004. *Αναλυτικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνι-*

⁹ Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω κι εγώ θερμά τη δική μου δασκάλα στο πρώτο Διατμηματικό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα για τη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας (1992-1994), την κ. Καλλιαμπέτσου-Κορακά, για τις βάσεις που με βοήθησε να αποκτήσω στο άγνωστο τότε για μένα αντικείμενο της διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας.

Μαρία Ιακώβου

- κής ως ξένης γλώσσας σε ενηλίκους: Προχωρημένο επίπεδο, Αθήνα, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- ΚΟΝΤΟΣ, Π., Μ. ΙΑΚΩΒΟΥ, Σ. ΜΠΕΛΛΑ, Α. ΜΟΖΕΡ & Δ. ΧΕΙΛΑ-ΜΑΡΚΟΠΟΥΛΟΥ, 2002. *Αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας σε ενηλίκους: Επίπεδο επάρκειας*, Αθήνα, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- LAUFER, B., 1990. "Ease and difficulty in vocabulary learning: Some teaching implications", *Foreign Language Annals* 23, 147-156.
- , 1991. *Similar Lexical Forms in Interlanguage*, Tübingen, Gunter Narr.
- , 1997. "What's in a word that makes it hard or easy: Some intralexical factors that affect the learning of words", στο N. Schmitt & M. McCarthy (επιμ.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, σσ. 140-155, Κέιμπριτζ, Cambridge University Press.
- LAUFER-DVORKIN, B.: Βλ. LAUFER, B.
- MEARA, P., 1978. "Learner's words associations in French", *Interlanguage Studies Bulletin* 3, 192-211.
- ΜΠΑΚΑΚΟΥ-ΟΡΦΑΝΟΥ, ΑΙΚ., 2003. «Επίπεδα λεξιλογίου της Νέας Ελληνικής», Πρακτικά του συνεδρίου: *Γλώσσα και πολιτισμός* (Πανεπιστήμιο Αθηνών, 24-26 Μαΐου 2001), σσ. 157-165, Αθήνα, Γκελμπέσης.
- NATION, I. S. P., 1990. *Teaching and Learning Vocabulary*, Νέα Υόρκη, Newbury House.
- , 2001. *Learning Vocabulary in Another Language*, Κέιμπριτζ, Cambridge University Press.
- ΞΥΔΟΠΟΥΛΟΣ, Γ., 2008. *Λεξικολογία: Εισαγωγή στην ανάλυση της λέξης και του λεξικού*, Αθήνα, Πατάκης.
- WILKINS, D. A., 1972. *Linguistics and Language Teaching*, Λονδίνο, Edward Arnold.

Διδακτικά εγχειρίδια

- ΑΡΒΑΝΙΤΑΚΗΣ, Κ. & Φ. ΑΡΒΑΝΙΤΑΚΗ, ³1992. *Επικοινωνήστε Ελληνικά 1*, Αθήνα, Δέλιτος.
- ΔΕΜΙΡΗ-ΠΡΟΔΡΟΜΙΔΟΥ, Ε. & Ρ. ΚΑΜΑΡΙΑΝΟΥ-ΒΑΣΙΛΕΙΟΥ, 2002. *Νέα ελληνικά για μετανάστες, παλιννοστούντες, πρόσφυγες, Α' επίπεδο*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΠΟΥΛΟΥ, Ν. & Α. ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΠΟΥΛΟΣ, 1996. *Επικοινωνώ στα ελληνικά. Επίπεδο αρχαρίων*, Θεσσαλονίκη, Παρατηρητής.

Developing innovative learning practices in tertiary education: A case study

Sophia Papaefthymiou-Lytra

Περίληψη

Η πλειοψηφία των νεοεισερχομένων κατ' έτος φοιτητών/τριών στα ξενόγλωσσα τμήματα των Πανεπιστημίων μας χρειάζονται συστηματική βελτίωση της γλωσσομάθειάς τους, ούτως ώστε να αποδώσουν ικανοποιητικά στις σπουδές τους και αργότερα να ανταποκριθούν στις επαγγελματικές τους ανάγκες. Στο άρθρο αυτό περιγράφεται σύντομα το ειδικό πρόγραμμα γλωσσικής κατάρτισης του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας και γίνεται εκτενής αναφορά στις επιλογές που έγιναν για να βελτιώσουμε ιδιαίτερα τα προφορικά αγγλικά των φοιτητών/τριών μας. Για την υλοποίηση του προγράμματος βελτίωσης των προφορικών αγγλικών, υιοθετήθηκαν μαθησιακές πρακτικές που απορρέουν από την εκπαίδευση ενηλίκων, την εκμάθηση γλωσσών από τους ενήλικες και από τις πρακτικές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, παρουσιάζεται η φιλοσοφία του προγράμματος, η δομή του μαθησιακού υλικού που ετοιμάστηκε γι' αυτό, οι μαθησιακές και διδακτικές πρακτικές που εφαρμόστηκαν στην πράξη και η διαδικασία αξιολόγησης που υιοθετήθηκε.

1. Introduction

Students entering a foreign language faculty in tertiary education in this country are faced with the challenge to freshen up and/or upgrade their L2 language skills in order to succeed in their university studies. It is important to mention here that the Faculties have no say in the decisions taken for the language level of the University entrance exams. As a result, the range of students' level of language proficiency may vary sometimes dramatically.

Taking the Faculty of English Studies, University of Athens as a case study, each year the language level of the students entering the Faculty varies. There is a concentration of students in B1 and B2 levels as defined by the *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR for short; see Council of Europe 2001)*. This proficiency level, however, is not considered high enough for successful studies in the Faculty.¹ In the first four semesters, to

¹ Since 1998 students entering the first semester have taken a diagnostic test to appraise their

upgrade their level of English, students are required to take four compulsory language courses, namely, *Academic Discourse* in the first semester, *Translation: Practical applications* in the second semester, *English Phonetics* in the third semester and *Texts and Genres* in the fourth semester.² In the first semester, students sit a diagnostic test so as they will know what their strengths and weakness in L2 are while at the end of the fourth semester students are required to sit a rigorous summative language test aspiring to test students at C2 level language proficiency.

Due to the number of students entering the Faculty of English Studies each year and the limited resources in instructors and classrooms, it has been very difficult to provide enough language instruction to students exploiting the face-to-face traditional mode of language teaching practice. To overcome this obstacle and further boost the students' language skills, in 2001 the language committee of the Faculty agreed that the writer of this paper develops a language scheme and coordinates the production of two language improvement components,³ one for oral skills the other for writing skills, to complement the second and third semester language courses mentioned above. Each component covers 20% of the students' final grade per course. Students are expected to get a passing grade for both the compulsory course and their language improvement component. Of interest to us here is the oral skills component which is part of the third semester course *English Phonetics*.⁴

In this paper, I will report the steps taken to advance students' oral language skills using innovative learning practices deriving from adult education, adult language learning and distant learning practices. In other words, I

actual level of English. Statistical analyses of the diagnostic tests have shown that the language proficiency of 20% of the student body entering the Faculty is below average; it falls between levels A2 and B1 in accordance with the *CEFR* language level scale. The language proficiency of 50% of the students entering the Faculty is average; it falls between levels B1 and B2. It is only 30% of the student body entering the Faculty that has attained language proficiency good enough to carry out studies at the Faculty successfully. Their level is beyond C1 (reported in *Faculty of English Studies: Assessment Report, Developmental Plan*, 2009, p. 9).

² For details about the courses see *Οδηγός Σπουδών του ΤΑΓΦ (2008-09)*. Also see <http://www.enl.uoa.gr>.

³ For details about the language improvement components and the material see *Οδηγός Σπουδών του ΤΑΓΦ (2008-09)*, pp. 114-118. Also see <http://www.enl.uoa.gr>.

⁴ In preparing the learning material for the oral skills component, I have collaborated closely with my colleagues E. Antonopoulou and M. Sifianou as well as V. Mandeli a teacher of English seconded in the Faculty. The program for oral skills development was first administered in 2003-04.

will discuss the rationale of the component, the structure of the learning material developed and the learning-teaching practices adopted as well as the assessment procedures followed. It is worth mentioning here that the rationale and a good number of the practices have been successfully applied in the Hellenic Open University (HOU) under- and post-graduate programmes. It was worth exploring, therefore, whether it would hold true in an undergraduate programme of a conventional university after it's been properly modified for the new learning environment.

2. Adults and distant learning: the rationale

As mentioned, the philosophy of the component was based on adult education, adult foreign language learning and distant learning principles. It largely aimed to develop learner autonomy and independence making language learning a student's personal and social responsibility. Thus, it aimed to increase exposure to English beyond the classroom instruction time in a collaborative, self-determining and supportive environment. Although our students would encounter this type of learning practices for the first time, much resistance was not expected due to the fact that Greek university students (like Greek society) attribute an instrumental value to education which is primarily linked to the advancement of one's career and the attainment of formal and informal qualifications, which is considered an individual's responsibility (see Koulaidis *et al.* 2006).

In the context of adult learning and adult education, Rogers (1996, 35-36) convincingly argues that adults as learners are characterized by *maturity* and *experience*, a sense of *perspective* that “will lead to a sounder judgment about themselves and the others” as well as *autonomy*, responsible *decision-making* and *voluntariness*. It was exactly arguments of this type and my work at the Hellenic Open University⁵ that urged me to adopt adult education strategies and distant education practices to develop the component. The philosophy and the structure of the learning material, therefore, aspired to address the needs of adult learners (cf. Sifakis 2003).

⁵ Since 1996 I have been collaborating with the HOU as an Academic Responsible developing and coordinating their post-graduate degree MEd. in TESOL (ΜΠΣ-Ειδίκευση Καθηγητών Αγγλικής Γλώσσας). In the context of this degree I coordinated and supervised the writing of ten different modules (i.e. courses). The writing teams included experts from Greece and abroad.

According to the literature, therefore, the students who would take the component are expected to be experienced learners having gone through compulsory education and having studied English for a good number of years although as individuals they may have attained different degrees of oral proficiency.⁶ It is acknowledged that they will have developed preferred learning styles and strategies, which may differ from individual to individual (see Wenden 1991; Robinson 1997). Besides they are expected to have developed critical thinking, learning how to learn practices, confidence in making choices and taking action to fulfil goals and objectives and to be able to judge themselves and others fairly when necessary.⁷ At the same time, they are anticipated to wish to do better in their academic studies in order to enhance their career perspectives upon graduation by taking control and responsibility of their own learning (cf. Ellis & Sinclair 1989; Papaefthymiou-Lytra 2004). Consequently, as the literature indicates, our adult 3rd semester students are hopefully expected to have fully understood by now what it is expected of them as university students, or else what the *social roles* and the social responsibilities of university students are. In the light of distant learning practices adopted in this learning material, therefore, students are expected not only to work at home in their own leisure and pace but also in small self-selected groups aiming at developing and sustaining peer teaching practices. Thus taking decisions and attaining language goals are not only autonomous and voluntary endeavours suiting the needs of individuals but also collaborative; indeed, group work is an essential element of this material; otherwise, it is not possible for student learners to polish up and/or develop their oral skills further.⁸

In this learning context, students are expected to become *proactive* to their learning needs and wants and to make use of a new set of social roles as the new learning situation demands of them. After all, there will be no instructors around to facilitate and organize things for them on a weekly basis. As a matter of fact, students are expected to play the role of managers and make

⁶ English is a compulsory course for students in primary and middle school. English is an optional course for students in high school. A good number of students have also attended classes in private language centres or have had private tuition.

⁷ For a persuasive discussion of the learning parameters as capacities that seem to be observable in adult learning, see Brookfield 1980.

⁸ For the significance of personal goals in negotiating regulation strategies in group work at universities, see Violet & Mansfield. 2006.

use of relevant regulation skills since they are requested to form and work in self-selected groups (up to five members in our case). At the same time, they are expected to show a high degree of self-discipline and self-control in their independent self-study for those parts of the self-study material they cannot or do not want to cover in groups. In other words, adult students are encouraged to constantly move across a continuum of learning practices, namely, from collaborative learning practices to self-directed learning practices and *vice versa*. They are presumably expected to manage their own learning as well as making use of learning how to learn practices and relevant regulation strategies to maintain group ties (cf. Papaefthymiou-Lytra 1997b; Violet & Mansfield 2006).

Another social role students are expected to develop is that of the skillful negotiator based on discovery collaborative learning. Contrary to the usual practice in distant learning material but also in conventional adult EFL course books⁹ in the learning material developed for the present component there is no key available for the listening and oral skills tasks of the self-study material. The reason being that students through negotiation and detailed listening are expected to reach a consensus concerning the tasks at hand, thus developing self-confidence and independence in undertaking learning initiatives, making decisions and solving problems and conflicts through interaction and collaborative action. In this way the learning mode of the material is emphasized rather than the teaching mode. Otherwise, the key becomes a substitute teacher. Thus finding a collaboratively negotiated solution to a problem of listening comprehension or oral interaction becomes a means to an end, the end being to enhance learner oral skills, awareness and metacognition. Besides, such practices help students develop self-determining learning as opposed to reproductive learning where the key role is left to teacher initiatives (for a comprehensive discussion, see Kember *et al.* 2003).

What's more, in this new learning context for a conventional university set up, the students are to become engaged in regular self-assessment and other-assessment thus playing the social roles of self and other-assessors interchangeably. This is to be attained through reflection on own and other performance since these roles are best played in the context of a critical reflective approach to self or other evaluation, where personal responsibility for stu-

⁹ See Tomlinson *et al.* 2001 for an interesting appraisal of a good number of EFL courses for adults.

dents' language choices through *noticing* is highly appreciated (cf. Roberts 2002). Personal responsibility through *noticing* leads to awareness of what constitutes effective negotiation and monitoring enhancing group participants' understanding of their learning and communicating styles and preferences as – resources and constraints – in the act of listening and communication. The interdependence of self-assessment with autonomous learning, self-monitoring and awareness is pointed out by a host of researchers such as Benson 2001; Dickinson 1987; Papaefthymiou-Lytra 1997b and 2001; van Lier 1994; Wenden 2002, among others. To achieve this objective, in the learning material in question, for instance, students are advised to tape their performance and reflect on it as a group by doing awareness raising activities suggested in the material, thus enhancing awareness and metacognition. This is in accord with the findings reported by Lee *et al.* (2000) who state that their adult student subjects preferred to learn by in-class discussion and reflection as opposed to lectures. To facilitate reflection and metacognition further a glossary is provided drawing from the compulsory Linguistics courses students take in the 1st and 2nd semesters of their study or the English Phonetics course they concurrently take with the oral skills component in the 3rd semester (see also section 3.1.).

As stated, following the practices of distant education, in this learning (social) environment there is no teacher available to attest to the outcome of learning on a weekly basis, as is the case in a conventional classroom situation. Nevertheless, officially students meet their instructors four times during the semester, namely, three times for facilitating purposes and the last time for assessment purposes, see section 3.2 below for further details. Instructors are also available for group or individual consultation on demand during their weekly office hours throughout the semester.

3. The component for oral skills development *cum* assessment

In this section, I will provide a brief account of the self-study material developed for student language improvement, the methodology adopted, the tutorial sessions and the assessment procedures used.

3.1. The self-study material and its methodology

The self-study material comprises of a booklet entitled *The Listening and Speaking Component: Self-Study Material* accompanied by three tapes for listening practice.

In the *Introduction*, the rationale and the content of the new component is delivered. Students are encouraged to network in groups of five and work together to develop oral skills and negotiate answers to the problems set in the listening/speaking material. Next, the introduction describes how the material has been designed and the skills and abilities students are expected to develop and/or practice. The introduction also briefly explains what some basic characteristics of successful listeners and speakers are and how students can train themselves and each other to become good listeners and speakers using the self-study material in question while practicing the good listener/speaker strategies. Last, the introduction provides advice to students as to how best they can use this self-study material while engaging in self-assessment practices. Students are expected to self-assess themselves using the descriptors of the *Can-do Statements* for overall listening comprehension, overall spoken production and overall spoken interaction of *CEFR*. On finishing working with the self-study material students are encouraged to self-assess themselves again using the same *Can-do Statements* and see what improvements they have made.

The main body of the material consists of three different types of material. *Type 1* learning material combines listening and speaking tasks. It consists of eleven units. Concerning listening it includes a variety of authentic material (real life conversations, radio programs, interviews), extracts from films (on video or DVDs from where the sound is only currently retained) or selected ready-made listening EFL tape-recorded material of C1 or C2 level with appropriate tailored-made worksheets for listening comprehension. The tasks developed vary from open-ended questions to fill in grids to take notes. The tasks aim to develop students' understanding of the functional value of the language they listen to or are invited to produce in the oral work part of the material. As stated, there is *no* key provided, the aim being to make students listen to recordings several times and through negotiation reach a conclusion about the listening tasks. If the group cannot agree, they can always contact their instructors for advice during their weekly office hours.

The speaking tasks are usually tied up to the themes of the recordings that the students have listened to for listening comprehension purposes. The idea is to orient students to the subject of discussion to follow, and help them activate action schemes and relevant vocabulary. It involves a role-play or a discussion. In all cases, the speaking tasks involve students in discussion and negotiation where they are encouraged to put to practice the characteristics of a good speaker and listener. Students are encouraged to tape the speaking tasks they

carry out as a group and use the recordings to *reflect* on their performance and others' performance while doing the particular *awareness raising* and *metacognition tasks* included in the speaking section of the self-study material. Through reflection and awareness raising students are expected to consolidate learning and good language use (cf. van Lier 1994; Papaefthymiou-Lytra 1997a and 2001).

Type 2 self-study material consists of fifteen short authentic-to-purpose advanced recorded dialogues that include rather lengthy parts of speakers arguing for or against the topic of discussion.¹⁰ Students are expected to listen to the dialogues on their own or in groups and take notes of the topic discussed, the characters involved and the position they take towards the topic of discussion, the context of situation etc. in order to practice listening further and enrich their vocabulary for oral interaction purposes.

Type 3 self-study material consists of eight short extracts of authentic conversations of an advanced level.¹¹ It aims to consolidate and provide further practice to students for their *English Phonetics* course. Students are expected to listen to the extracts and do the assigned listening tasks. The second task in particular, focuses students' attention on the suprasegmental (prosodic) features of the dialogues, one of the themes covered in their compulsory *Phonetics* course.

As mentioned, the self-study material is accompanied by a *glossary*. The glossary was considered necessary as a reminder of meanings of terms to be used in carrying out the metacognitive and metalinguistic aspects of the particular tasks developed for the self-study material. Given that the overwhelming majority of the students will eventually become teachers of English as a foreign language, it is necessary for them to develop fluency in the language but also metacognitive and metalinguistic awareness about the language. The terminology used is drawn from language acquisition, phonetics and phonology, discourse analysis, conversational analysis, sociolinguistics, pragmatics and politeness theory among others. In this way, there is an attempt made to link the compulsory linguistics courses (namely, *Linguistics I & II* and *Phonetics*) the students have taken or are taking in the *Department of Language and Linguistics* of the Faculty with the self-study material they will be working

¹⁰ The recorded material comes from a cassette accompanying the Students' book *Points Overheard*, London, Macmillan, 1978.

¹¹ From Crystal & Derek 1975.

on. In other words, they are invited to link theory with practice. As perspective teachers, they are expected to have a sound knowledge of English as a subject-matter but also to have developed metacognitive awareness of it through critical reflection.¹²

3.2. Administration procedures and tutorial sessions

During the semester, instructors meet their class as a whole twice. They also meet their students in groups of five they have voluntarily formed twice in the semester. All in all, each student meets the instructor four times in the semester. The whole class sessions and the group sessions are scheduled in advanced and specific tasks are carried out.

In the beginning of the semester, the component instructors meet their class students for a whole class session and explain the rationale of the component, how the material was set up and why as well as how the students are expected to work and why. Next, during the first half part of the semester, each group of five meets their instructor for a listening and oral skills tutorial session. During the tutorial students take a mock listening and oral skills test in real time, very similar in nature to *Type 1* listening and speaking self-study material, thus becoming acquainted with the listening and oral skills test they will all take in the second half of the semester. Besides, the group and the instructors discuss questions concerning the self-study material and any other problems the group members may have faced so far during their self-study collaborative work.

After all class students have had their tutorial sessions, the class as a whole meets the instructor for a second whole class session. Students have a chance to ask questions and instructors have an opportunity to point at problems and difficulties the students have faced during the tutorials and prepare them for the listening and oral skills test to come. In the second half of the semester, each group of five meets again for the listening and oral skills student assessment session. There are twenty-five special mock tests prepared for the tutorial sessions and forty tests prepared for the student assessment sessions.¹³

¹² For a discussion about critical reflection and teacher education, see Yost *et al.* 2000.

¹³ In 2007-2008 new tests for student assessment were produced to replace the old ones applying all necessary changes that practice and research judged necessary. In this phase, I collaborated closely with my colleague E. Antonopoulou as well as V. Mandeli and A. Georgountzou who were component tutors.

3.3. Student assessment

A criterion-referenced test is adopted for assessment.¹⁴ A special assessment scale has been devised to cater for the particular needs of our students. As mentioned the self-study material covers the 20% of the final grade. Of the 20 points allocated to the oral test 5 points go to listening comprehension and 15 points go to the highest speaking level a student is hoped to have achieved by the 3rd semester, namely, the post-proficiency level. The specific assessment scale aims at assessing students' performance at the C1, C2 and post-proficiency levels. Students do not get any credit if they score below the expected levels of proficiency described below. They are expected to sit for the test again in September. If they fail again they fail the course altogether. The *CEFR* descriptors have been adapted to our needs and further refined so as to define and describe each proficiency level, see Table 1 below. It is hoped that by setting a demanding test students will work harder to achieve their goals.

LEVEL	DESCRIPTORS (Salient features)
Beyond C2 level	<p>Post-proficiency level</p> <p>Has excellent communication skills, namely, participates confidently and effectively in turn taking; is able to initiate conversation as well as to respond effectively; can help others sustain conversation. Has an excellent command of idiomatic expressions and colloquialisms with awareness of connotative levels of meanings. Hesitations are usually due to a reflection on content rather than linguistics insufficiency. Structures, functions vocabulary are always accurate and appropriate; can convey finer shades of meaning precisely by using, with accuracy, a wide range of modification devices. Can backtrack and restructure around a difficulty so smoothly that the interlocutor is hardly aware of it. Pronunciation skills in particular reflect the description provided in the analytic assessment scale.</p>

¹⁴ It is beyond of the scope of this paper to fully present and evaluate the assessment instrument used. Suffice it to say now that a criterion-referenced test is one that is deliberately constructed to yield measurements that are directly interpretable in terms of specified performance standards. Such tests are constructed to support generalizations about an individual's performance relative to a specified domain of tasks.

<p>C2 level</p>	<p>C2 level Has very good communication skills, namely, participates effectively in turn taking; can initiate conversation as well as respond satisfactorily; can help others sustain conversation. Has a very good command of idiomatic expressions and colloquialisms with good awareness of connotative levels of meanings. Speech flows smoothly, although there are occasional hesitations due to content difficulties or possible search for a word or structure. Structures, functions vocabulary are generally accurate and appropriate. Can backtrack and restructure around a difficulty smoothly and effectively. Occasional errors in pronunciation indicate they are not up to post-proficiency level yet</p>
<p>C1 level</p>	<p>C1 level Has very good communication skills, namely, participates effectively in turn taking; can initiate conversation as well as respond satisfactorily; can help others sustain conversation. Has a good command of idiomatic expressions and colloquialisms with good awareness of connotative levels of meanings. Can express him/herself fluently and spontaneously, almost effortlessly. Speech flows smoothly, there is little obvious searching for expressions or words or avoidance strategies, only a conceptually difficult subject can hinder a natural, smooth flow of language. Structures, functions vocabulary are generally accurate and appropriate. More than occasional errors in pronunciation clearly indicate they are not up to C2 level yet.</p>
<p>Inadequate</p>	<p>B2 level (and below) Can use the language fluently, accurately and effectively on a wide range of general, academic, vocational or leisure topics, making clearly the relationship between ideas. Can communicate spontaneously with good grammatical control without much sign of having to restrict what s/he wants to say, adopting a level of formality appropriate to the circumstances. Poor pronunciation performance clearly indicating students are not up to C1 level yet.</p>

Table 1

B2 level performance and below indicates poor performance for the standards we hope our students to attain; therefore, students get no credit at all and are advised to improve their English in order to pass the course. From a statistical point of view about 1/4 of the students fail to pass the oral skills exam in the first go and re-sit it in September in accordance with the Greek university evaluation system.

4. Conclusion

In this paper, I presented the philosophy the learning material for the listening and oral skills component were based on. An important aspect of this philosophy is that despite cultural differences, which are to be expected, there are certain educational values and social roles that characterize all adults as learners. University students as adults should be treated accordingly and allowed to take responsibility of their own learning. So trying out different learning practices in tertiary education is an important element for student development as well as for improvements at university education.

Next, I described in some detail the learning material developed for the listening and oral skills component that are linked to the *Phonetics* course. I also referred in some detail to tutorials and the assessment sessions as well as to the administration procedures adopted. Last, I described the performance levels our students are expected to achieve while studying at the Faculty of English. Let's keep in mind that the majority of them aspire to become teachers of English. Relevant research concerning the oral skills material evaluation, the assessment procedure as well as student beliefs, concerns, benefits and learning outcomes is in progress, but reporting on preliminary results is beyond the scope of the present paper.

References

- BENSON, P., 2001. *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*, London, Longman.
- BROOKFIELD, S., 1980. "Adult Cognition as a dimension of lifelong learning", in J. Field & M. Leicester (eds.), *Lifelong Learning: Education Across the Lifespan*, pp. 1-19, Philadelphia, Falmer Press.
- COUNCIL OF EUROPE, 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge, CUP.
- CRYSTAL, D. & D. DEREK, 1975. *Advanced Conversational English*, London, Longman.
- DICKINSON, L., 1987. *Self-instruction in Language Learning*, Cambridge, CUP.

- ELLIS, G. & B. SINCLAIR, 1989. *Learning to Learn English: A Course in Learner Training*, Cambridge, CUP.
- [HELLENIC OPEN UNIVERSITY] ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ. *Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση των καθηγητών ξένων γλωσσών στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, 1998-2009: Παρόν και μέλλον*. Επετειακό πρόγραμμα ανακοινώσεων συνεδρίου (May 23, 2009), Patras, Hellenic Open University.
- KEMBER, D., W. JENKINS & KWOK CHI NG, 2003. "Adult students' perceptions of good teaching as a function of their conceptions of learning – Part 1: Influencing the development of self-determination", *Studies in Continuing Education* 25:2, 239-251.
- ΚΟΥΛΑΙΔΗΣ, V., K. ΔΙΜΟΠΟΥΛΟΣ, A. ΤΣΑΤΣΑΡΟΝΙ & A. ΚΑΤΣΙΣ, 2006. "Young people's relationship to education: The case of Greek youth", *Educational Studies* 32:4, 343-359.
- LEE, D., J. MCCOOL & L. NAPIERLSKI, 2000. "Assessing adult learning preferences using the analytic hierarchy process", *International Journal of Lifelong Education* 19:6, 584-560.
- Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας*, Athens University, 2008-09.
- ΠΑΡΑΕΦΘΥΜΙΟΥ-LYTRA, S., 1997a. "Awareness and language switch in S/FL learning contexts", in L. van Lier & P. Corson (eds.), *Knowledge about Language (Encyclopedia of Language and Education*, vol. 6), pp. 131-138, Dordrecht, The Netherlands, Kluwer Academic Publishers.
- , 1997b. "Learner autonomy and language switch in self-learning foreign language contexts", in M. Muller-Verweyen (ed.), *Neues Lernen Selbstgesteuert Autonom*, pp. 103-116, Munich, The Goethe Institute.
- , 2001. "Awareness and language switch in self-learning FL contexts", in A. Psaltou-Joyce & M. Valioli (eds.), *The Contribution of Language Teaching and Learning to the Promotion of a Peace Culture*, pp. 395-404, Thessaloniki, Greek Applied Linguistics Association.
- , 2004. "Technology and the new foreign language learning environments in present-day Europe: Learning conditions", in B. Dendrinos & B. Mitsikopoulou (eds.), *Policies of Linguistic Pluralism and the Teaching of Languages in Europe*, pp. 305-312, Athens, Metaichmio.
- ROBERTS, B., 2002. "Interaction, reflection and learning at a distance", *Open Learning* 17:1, 39-56.
- ROBINSON, P., 1997. "Individual differences and the fundamental similarity of implicit and explicit adult second language learning", *Language Learning* 47:1, 45-99.
- ROGERS, A., 1996. *Teaching Adults*, Buckingham & Philadelphia, Open University Press.
- SIFAKIS, N. C., 2003. "Applying the adult education framework to ESP curriculum

- development: An integrative model”, *English for Specific Purposes* 22, 195-211.
- TOMLINSON, B., B. DAT, H. MASUHARA & R. RUBDY, 2001. “EFL courses for adults”, *ELT Journal* 55:1, 80-101.
- VAN LIER, L., 1994. “Language awareness, contingency and interaction”, in J. H. Hulstijn & R. Schmidt (eds.), *Consciousness in Second Language Learning, AILA Review* 11, 69-82.
- VIOLET, S. & C. MANSFIELD, 2006. “Group work at university: Significance of personal goals in the regulations strategies of students with positive and negative appraisals”, *Higher Education Research and Development* 25:4, 311-356.
- WENDEN, A., 1991. *Learner Strategies for Learner Autonomy*, Cambridge, Prentice Hall International.
- , 2002. “Learner development in language learning”, *Applied Linguistics* 32:1, 32-55.
- YOST, S., D. SALLY, M. SENTNER & A. FORLENZA-BAILEY, 2000. “An examination of the construct of critical reflection: Implications for teacher education programming in the 21st century”, *Journal of Teacher Education* 1, 39-49.

Τα γλωσσικά επίπεδα στο μάθημα της Γραμματικής κατά τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας

Αγγελική Τσόκογλου

Résumé

Dans cet article, on examine la distinction des niveaux linguistiques et leur intégration dans un cours d'allemand langue étrangère. Le but est l'amélioration du processus d'enseignement et la promotion de la connaissance linguistique consciente, en prenant en compte les nouvelles données scientifiques suivantes, qui se prêtent dans le domaine de la didactique de langues étrangères : a) les positions de la linguistique concernant la grammaire et la compétence linguistique (Chomsky 1981 et 1986), b) les instructions du Cadre européen commun de référence (Council of Europe 2001), par rapport au développement de la compétence communicative (communicative competence), c) les recherches psycholinguistiques sur l'acquisition de la langue (Anderson 1990 ; R. Ellis 1994) et la distinction entre connaissance déclarative (declarative knowledge) et connaissance procédurale (procedural knowledge), d) l'introduction du terme prise de conscience linguistique cognitive (sprachbezogene Kognitivierung) (Tönshoff 1990 et 1992) qui concerne la définition de la notion de grammaire et le mode de son apprentissage et enseignement. Dans ce cadre, nous proposons une approche méthodologique selon laquelle l'enseignement et l'apprentissage d'un phénomène linguistique est considéré comme un continuum, contribuant au développement de la compétence linguistique (grammaticale et communicative), ainsi qu'à l'acquisition de la connaissance procédurale.

1. Εισαγωγή

Στο άρθρο μελετάται η διάκριση των γλωσσικών επιπέδων (φωνητικό-φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό και πραγματολογικό) και η ενσωμάτωσή τους στο μάθημα της Γραμματικής κατά τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας, με παραδειγματική αναφορά στη γερμανική γλώσσα.

Αφορμή για την παρούσα εργασία αποτέλεσε τόσο η μελέτη της γραμματικής σε θεωρητικό επίπεδο, όσο και η ενασχόλησή μου με τη διδασκαλία της στο πλαίσιο της διδακτικής ξένων γλωσσών. Η εμπειρία μου¹ προκύπτει από δύο κύριες πηγές που οδηγούν σε ανάλογες διαπιστώσεις: αφενός οι καθηγη-

¹ Αναφέρομαι στη δεκαετή συνεργασία μου με το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών *Ειδίκευση Καθηγητών Γερμανικής Γλώσσας* στο οποίο διδάσχω

τές δεν αξιοποιούν τις γλωσσολογικές τους γνώσεις, ενώ, συχνά, δεν αναγνωρίζουν στα γλωσσικά φαινόμενα όλα τα εμπλεκόμενα γλωσσικά επίπεδα, με αποτέλεσμα να μην τα διδάσκουν συνειδητά. Αφετέρου ο τρόπος διδασκαλίας των γλωσσικών φαινομένων, όπως προτείνεται στα αναλυτικά προγράμματα και τα διδακτικά εγχειρίδια, δεν είναι συστηματικός, ενώ η επεξεργασία των γλωσσικών επιπέδων εμφανίζεται ελλιπής, με συνέπεια να μην οδηγεί προς αποτελεσματικές επιλογές.

Στόχος της εργασίας αυτής είναι η βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας του μαθήματος της Γραμματικής, καθώς και η προώθηση της συνειδητής γλωσσικής γνώσης, λαμβάνοντας υπόψη τα εξής νέα επιστημονικά δεδομένα που προσφέρονται στον χώρο της διδακτικής ξένων γλωσσών:

α) τις θέσεις της σύγχρονης γλωσσολογίας για τη γραμματική και για τη γλωσσική ικανότητα (Chomsky 1981 και 1986),

β) τις υποδείξεις του *Κοινού ευρωπαϊκού πλαισίου αναφοράς για την εκμάθηση, διδασκαλία και αξιολόγηση των γλωσσών* (Council of Europe 2001), που προτείνει την ανάπτυξη της *επικοινωνιακής ικανότητας* (*communicative competence*), η οποία αποτελείται από τη *γλωσσική ικανότητα* (*linguistic competence*) και την *πραγματολογική ικανότητα* (*pragmatic competence*),²

γ) τις νεότερες ψυχολογολογικές έρευνες για την κατάκτηση της γλώσσας, που διακρίνουν τη γνώση σε *δηλωτική* (*declarative knowledge*) και *διαδικαστική* (*procedural knowledge*) (Anderson 1990· R. Ellis 1994) και εισάγουν την προβληματική σχετικά με τη ρητή και μη ρητή εκμάθηση και διδασκαλία (N. Ellis 1994· Wolff 1995),

δ) την εισαγωγή του όρου της *γλωσσικής γνωστικής συνειδητοποίησης* (*sprachbezogene Kognitivierung*) (Tönshoff 1990 και 1992) που αφορά στον ορισμό της έννοιας *γραμματική* και στον τρόπο εκμάθησης και διδασκαλίας της.

Το άρθρο είναι διαρθρωμένο ως εξής: στο κεφάλαιο 2 παρουσιάζονται τα γλωσσικά επίπεδα, η σχέση τους με τη γραμματική και με τη γλωσσική ικανότητα. Στο κεφάλαιο 3 γίνεται μια σύντομη αναφορά στη θέση των γλωσσικών επιπέδων στις μεθόδους διδασκαλίας της ξένης γλώσσας, με ιδιαίτερη έμφαση στην επικοινωνιακή μέθοδο, ενώ στο κεφάλαιο 4 παρουσιάζεται η θέση

τη θεματική ενότητα «Η Γραμματική της Γερμανικής Γλώσσας και η Διδακτική της».

² Η διάκριση σε γραμματική και πραγματολογική ικανότητα ως μέρη της γλωσσικής ικανότητας πραγματοποιείται στο πλαίσιο της Γενετικής Γραμματικής ήδη από το 1965, με εισηγητή τον Chomsky.

της γραμματικής στη σύγχρονη διδακτική. Τέλος, στο κεφάλαιο 5, με βάση το παράδειγμα ενός γλωσσικού φαινομένου της Γερμανικής (του παρακειμένου), επιχειρείται μια μεθοδολογική προσέγγιση, στην οποία ενσωματώνεται η επεξεργασία των γλωσσικών επιπέδων. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, η διδασκαλία τους αντιμετωπίζεται ως ένα «συνεχές» στη διδακτική πρακτική, γεγονός που συμβάλλει τόσο στην ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας του μαθητή (γλωσσολογικής-γραμματικής και επικοινωνιακής-πραγματολογικής), που αποτελεί απώτερο στόχο του μαθήματος, όσο και στην κατάκτηση της διαδικαστικής γνώσης, η οποία συνιστά το προσδοκώμενο αποτέλεσμα της διδακτικής διαδικασίας.

2. Η γλωσσική ικανότητα, η γραμματική και τα γλωσσικά επίπεδα

Ο όρος *γραμματική*, και κατ' επέκταση τα επίπεδα που περιλαμβάνει, ερμηνεύεται διαφορετικά, ανάλογα με την εκάστοτε γλωσσολογική θεωρία ή θεωρία της γραμματικής (Μπαμπινιώτης 1998, 24-36). Η νεότερη περιγραφική γραμματική περιλαμβάνει τα εξής επίπεδα: φωνητικό-φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό και σημασιολογικό. Η δομιστική γραμματική περιγράφει τα γλωσσικά επίπεδα της φωνητικής-φωνολογίας, της μορφολογίας και της σύνταξης, ενώ παραγκωνίζεται το σημασιολογικό επίπεδο. Αντιθέτως, στη Γενετική Γραμματική ιδιαίτερη σημασία δίδεται στο επίπεδο της σύνταξης που, σε συνδυασμό με τη μορφολογία, ρυθμίζει την παραγωγή των προτάσεων, ενώ το φωνητικό-φωνολογικό και το σημασιολογικό επίπεδο έχουν ερμηνευτικό χαρακτήρα.

Στο άρθρο αυτό υιοθετούμε τη διάρθρωση της γραμματικής σύμφωνα με τη Γενετική Θεωρία (Chomsky 1981 και 1986), διότι σε αυτή αποκτά το νόημά της η έννοια της γλωσσικής ικανότητας. Ως γλωσσική ικανότητα ορίζεται, γενικά, η «γνώση που έχει ο φυσικός ομιλητής για τη γλώσσα του» (Θεοφανοπούλου-Κοντού 2002, 12), η οποία αποτυπώνεται στην *Καθολική Γραμματική* (*Universal Grammar*) ως βιολογικά προσδιορισμένη στον άνθρωπο. Η Καθολική Γραμματική διέπεται από *καθολικές αρχές* (*universal principles*), εγγενείς γραμματικούς κανόνες, ενώ, παράλληλα, προβλέπεται ένας περιορισμένος αριθμός «επιλογών», οι *παράμετροι* (*parameters*), που αφορούν στις ιδιαιτερότητες των επιμέρους γλωσσών και εξηγούν τη γλωσσική ποικιλία.

Η γλωσσική ικανότητα νοείται αφενός ως γραμματική ικανότητα «που αφορά στη γνώση της δομής του συστήματος» (Θεοφανοπούλου-Κοντού 2002, 12). Η ικανότητα αυτή, η οποία αποτελείται από επιμέρους ικανότητες, εξηγεί τη *δημιουργικότητα* (*creativity*) της γλώσσας, την ικανότητα δηλαδή του φυσι-

κού ομιλητή-ακροατή να παράγει και να κατανοεί απεριόριστο αριθμό γραμματικώς ορθών προτάσεων με απεριόριστο μήκος (βλ., σχετικά, Θεοφανοπούλου-Κοντού 2002, 12-14 και Grewendorf *et al.* 1987, 32-35).

Στη γλωσσική ικανότητα συγκαταλέγεται, αφετέρου, και η επικοινωνιακή-πραγματολογική ικανότητα «που αφορά στη δυνατότητα της σωστής επιλογής των δομών για την κάθε περίπτωση» (Θεοφανοπούλου-Κοντού 2002, 12). Είναι η ικανότητα του ατόμου να λαμβάνει μέρος σε επικοινωνιακές καταστάσεις ως ομιλητής-ακροατής και αναλύεται επίσης σε επιμέρους ικανότητες (βλ. και Grewendorf *et al.* 1987, 33-34). Αφορά δηλαδή στο πραγματολογικό επίπεδο, το οποίο συσχετίζεται με τη γλωσσική πραγμάτωση, τη συγκεκριμένη χρήση της γλώσσας στην επικοινωνία, και αποτελεί αντικείμενο μελέτης της πραγματολογίας (ό.π. 377-378).³

Σύμφωνα με τα ανωτέρω, προτεραιότητα δίδεται στη γραμματική ικανότητα έναντι της επικοινωνιακής, εφόσον η δεύτερη προϋποθέτει την πρώτη. Η γραμματική αυτή ικανότητα είναι ένα σύστημα γραμματικής που αποτελείται από διάφορα υποσυστήματα: φωνητικό-φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό, σημασιολογικό, τα οποία αντικατοπτρίζουν τις αντίστοιχες γραμματικές ικανότητες. Η γραμματική, υπ' αυτή την έννοια, διαρθρώνεται στα ακόλουθα συστατικά: α) το (νοητικό) λεξικό, στο οποίο είναι καταγεγραμμένες οι λέξεις μιας γλώσσας μαζί με πληροφορίες όπως η κατηγορία, η εσωτερική δομή, η σημασία και η κατανομή τους, β) το φωνητικό-φωνολογικό σύστημα, το οποίο αφορά στη φωνητική πραγμάτωση των λέξεων και στους φωνολογικούς κανόνες σχηματισμού τους, γ) το συντακτικό σύστημα, το οποίο περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο συνδυάζονται οι λέξεις για τον σχηματισμό φράσεων και προτάσεων και τέλος δ) το σημασιολογικό σύστημα, όπου περιγράφεται ο τρόπος με τον οποίο ερμηνεύονται οι προτάσεις μέσω της σημασίας των επιμέρους λέξεων και των μεταξύ τους σχέσεων (Grewendorf *et al.* 1987, 37-41).⁴

Συνεπώς, από την ανωτέρω συνοπτική παρουσίαση, καθίσταται σαφές ότι

³ Η *πραγματολογία* νοείται εδώ ως θεωρία της γλωσσικής συμπεριφοράς (Austin 1962) και της εξέλιξής της σε θεωρία των γλωσσικών πράξεων (Searle 1969), οι οποίες περιλαμβάνουν στο μοντέλο περιγραφής και την ανάλυση των γραμματικών φαινομένων (βλ. Grewendorf *et al.* 1987, 377-379).

⁴ Το μορφολογικό σύστημα, ενώ περιλαμβάνεται στις γραμματικές ικανότητες, απουσιάζει από τα συστατικά της γραμματικής και εντάσσεται στο λεξικό. Ωστόσο, βλ. την άποψη της Ράλλη (2005), η οποία υποστηρίζει την αυτονομία της μορφολογίας ως ανεξάρτητου τμήματος της γραμματικής.

τα γλωσσικά φαινόμενα παράγονται από τον συνδυασμό των κανόνων διαφόρων συστημάτων ή αλλιώς διαφόρων γλωσσικών επιπέδων.

3. Η γραμματική στις μεθόδους διδασκαλίας της ξένης γλώσσας: τα γλωσσικά επίπεδα

Οι μέθοδοι διδασκαλίας και εκμάθησης της ξένης γλώσσας συνδέονται στενά με τις θεωρίες μάθησης και τις γραμματικές θεωρίες (Neuner & Hunfeld 1993· Tsokoglou 2002· Τσόκογλου 2005) και, κατ' επέκταση, με τον τρόπο που αντιμετωπίζονται τα γλωσσικά επίπεδα.

Η μέθοδος της Γραμματικής και Μετάφρασης (*Grammatik-Übersetzungs-Methode*) συνδέεται άμεσα με την παραδοσιακή γραμματική. Κατά την περιγραφή των γραμματικών φαινομένων εστιάζει, κατά κύριο λόγο, στο μορφολογικό και συντακτικό επίπεδο (σχηματισμός γραμματικού τύπου, συντακτική λειτουργία), ενώ απουσιάζει η πραγματολογική διάσταση του φαινομένου, το φωνητικό-φωνολογικό επίπεδο και, εν μέρει, το σημασιολογικό.

Η οπτικοακουστική μέθοδος (*audiovisuelle/audiolinguale Methode*), επηρεασμένη από τη συμπεριφοριστική θεωρία μάθησης, είναι άμεσα συνυφασμένη με τις αρχές του δομισμού, κατά τον οποίο οι γλωσσικές δομές περιγράφονται με βάση τις παραδειγματικές και συνταγματικές σχέσεις των συστατικών. Εστιάζει, κυρίως, στο συντακτικό επίπεδο (κατανομή του γραμματικού τύπου, συντακτική κατηγοριοποίηση, θέση και λειτουργία), ενώ το μορφολογικό επίπεδο γίνεται αντιληπτό μέσω του κανόνα της αντικατάστασης. Ιδιαίτερη έμφαση δίδεται στο φωνητικό-φωνολογικό επίπεδο, με μικρή συμμετοχή του σημασιολογικού επιπέδου, ενώ το πραγματολογικό περιορίζεται στο ζεύγος ερέθισμα-αντίδραση και δεν επεκτείνεται στην ευρύτερη επικοινωνία.

Η επικοινωνιακή, πραγματολογικά προσανατολισμένη μέθοδος (*kommunikativ-pragmatisch orientierte Methode*) προκύπτει από δύο νέες επιταγές στον χώρο της διδακτικής: τονίζει αφενός την επικοινωνιακή-πραγματολογική διάσταση της γλώσσας και αφετέρου τον παιδαγωγικό χαρακτήρα της διδασκαλίας, αναδεικνύοντας τον μαθητή ως επίκεντρο (Neuner & Hunfeld 1993, 84 κ.εξ.). Ως αποτέλεσμα παρατηρούμε την προσπάθεια δημιουργίας μιας διδακτικής γραμματικής, διαφορετικής από τη γλωσσολογική, και, παράλληλα, τη διαρκή στροφή σε μεθόδους με υπόβαθρο θεωρίες μάθησης βασιζόμενες σε νοητικές-γνωστικές διεργασίες (*kognitive Wende*).⁵

⁵ Προς αυτή την κατεύθυνση συνέβαλαν οι θέσεις της Γενετικής Γραμματικής, στην οποία στηρίχθηκε η λεγόμενη *cognitive code method*, η οποία όμως δεν εφαρμόστηκε στη διδασκαλία ξένων γλωσσών (Raabe 2001, τ. β', 20).

Η δημιουργία μιας διδακτικής γραμματικής, η οποία προτάθηκε στον γερμανόφωνο χώρο από τον Helbig (1981, 49-57), προκύπτει από την τροποποίηση της γλωσσολογικής γραμματικής με αναφορά σε επιπλέον παράγοντες, όπως ο στόχος του μαθήματος, η ηλικία, η θεωρία μάθησης, το μαθησιακό επίπεδο, και διάφορους ψυχολογολογικούς παράγοντες. Τα κύρια χαρακτηριστικά που οφείλει να εμφανίζει η διδακτική γραμματική (Helbig 1981, 56 κ.εξ.: Schmidt 1990) είναι τα εξής: α) είναι άμεσα εφαρμόσιμη στο μάθημα, β) ακολουθεί μεθοδολογικές και διδακτικές-παιδαγωγικές αρχές, γ) στοχεύει στην ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων, δ) περιλαμβάνει μια επιλογή γραμματικών φαινομένων, ε) είναι σαφής, συγκεκριμένη, εύληπτη, στ) συμβαδίζει με θεωρίες μάθησης και λαμβάνει υπόψη αρχές όπως η κατανόηση, η δυνατότητα αποτύπωσης στη μνήμη και η δυνατότητα εφαρμογής.

Από γλωσσολογική σκοπιά η μέθοδος στηρίζεται στην πραγματολογία (περιγραφή της επικοινωνιακής διάστασης της γλώσσας) με την αξιοποίηση της θεωρίας των *γλωσσικών πράξεων* (*Sprechakte*), στις οποίες είναι ενσωματωμένα τα γραμματικά φαινόμενα.

Ως γραμματικό μοντέλο περιγραφής, τουλάχιστον στις αρχές της εφαρμογής της μεθόδου για τη Γερμανική, χρησιμοποιείται κατά κύριο λόγο η *γραμματική των εξαρτημένων σχέσεων* (*Dependenzgrammatik*).⁶ Πρόκειται για την αναπαράσταση της ιεραρχικής δομής της πρότασης, στην οποία το ρήμα κατέχει την εξέχουσα θέση, από όπου εξαρτώνται όλοι οι υπόλοιποι όροι. Η άμεση υιοθέτησή του επικρίθηκε από διάφορους θεωρητικούς (μεταξύ άλλων Funk 1995· Τσόκογλου 2002), κυρίως εξαιτίας της αδυναμίας περιγραφής της σειράς των όρων στην πρόταση και της διάκρισης συμπληρώματος και προσαρτήματος/προσδιορισμού. Έτσι, μεταγενέστερα, το μοντέλο τροποποιείται στη διδασκαλία, με την εισαγωγή στοιχείων της παραδοσιακής γραμματικής, όπως η γραμμική ανάλυση της δομής της πρότασης και η περιγραφή του μορφολογικού επιπέδου.

Ωστόσο, μολονότι η διδασκαλία των γλωσσικών φαινομένων περιλαμβάνει τη συμμετοχή όλων των γραμματικών επιπέδων, υποβαθμίζεται ο ρόλος της γραμματικής, στις αρχές τουλάχιστον της εφαρμογής της μεθόδου (έως και τη δεκαετία του 1980), καθώς εντάσσεται στο γενικότερο επικοινωνιακό-πραγματολογικό πλαίσιο και διδάσκεται μόνο στον βαθμό που υπηρετεί την ανά-

⁶ Βλ. Rall, Engel & Rall 1977, για την περιγραφή και εφαρμογή της εν λόγω γραμματικής.

πτυξη της επικοινωνίας και απορρέει από αυτή, με αποτέλεσμα την αποσπασματική, μη συστηματική διδασκαλία της.⁷

4. Η γραμματική στη σύγχρονη διδακτική

Από τη δεκαετία του 1990 έως σήμερα, η διδασκαλία και εκμάθηση της γλώσσας μέσω γνωστικών-νοητικών διεργασιών κερδίζει όλο και μεγαλύτερο έδαφος στο πλαίσιο του σύγχρονου επικοινωνιακού μαθήματος και γίνεται αντικείμενο θεωρητικής μελέτης και πρακτικής εφαρμογής με ποικίλους τρόπους.

Ο Tönshoff (1990, 1992 και 1995) εισάγει – στη γερμανόγλωσση βιβλιογραφία – τον όρο *γλωσσική γνωστική συνειδητοποίηση* (*sprachbezogene Kognitivierung*), διευρύνοντας και διευκρινίζοντας τη *διδασκαλία της γραμματικής*: ο όρος *γνωστική συνειδητοποίηση* περιλαμβάνει, εκτός από την οπτική του δασκάλου, την εκμάθηση μέσω γνωστικών διεργασιών· κατ' αυτό τον τρόπο εισάγεται η προοπτική του μαθητή. Ο όρος *γλωσσική* διευρύνει το γνωστικό πλαίσιο της γραμματικής, συμπεριλαμβάνοντας, εκτός από τη μορφοσύναξη, λεξιλογικά, σημασιολογικά, πραγματολογικά και κειμενικά στοιχεία. Με τον νέο όρο ανοίγει ένας διάλογος στην κοινότητα των θεωρητικών, τα αποτελέσματα του οποίου έχουν άμεσο αντίκτυπο στη διδασκαλία και στη δημιουργία μιας διδακτικής γραμματικής.

Επιπροσθέτως, νεότερα επιστημονικά δεδομένα από τη γνωστική ψυχολογία, την ψυχολογία και τη γλωσσική κατάρτιση (Anderson 1990· R. Ellis 1994· Wolff 1995) οδηγούν στη διάκριση της γνώσης που κατακτάται ή αποθηκεύεται σε *δηλωτική και διαδικαστική γνώση*. Ως *δηλωτική* ορίζεται η γνώση η οποία μπορεί να εκφραστεί λεκτικά, να δηλωθεί, να περιγραφεί και η οποία καταγράφεται στη μακροπρόθεσμη μνήμη με τη μορφή κανόνων και σχημάτων. *Διαδικαστική* είναι η γνώση που κατέχει κανείς όταν ενεργεί, σχετίζεται με αυτόματες διεργασίες και χρησιμοποιείται κατά την παραγωγή-διενέργεια δεξιοτήτων (βλ. και Μπέλλα 2007, 124).

Σε άμεση συνάφεια με τους ανωτέρω όρους χρησιμοποιείται αντίστοιχα το ζεύγος: *ρητή γνώση* (*explicit*), συνειδητή δηλαδή «γνώση η οποία είναι διαθέσιμη στον μαθητή (ή φυσικό ομιλητή) ως συνειδητή αναπαράσταση» (R. Ellis 1994, 355) και *μη ρητή γνώση* (*implicit*), μη συνειδητή «που ο ομιλητής επιδεικνύει κατά την πραγμάτωση αλλά που δεν έχει συνείδηση ότι τη διαθέτει»

⁷ Βλ. Raabe 2001, τ. β', 21-26 για επιπλέον λόγους υποβάθμισης του μαθήματος της Γραμματικής.

(Ellis 2003, 105). Αυτά τα είδη γνώσης είναι αποτέλεσμα διαφορετικού τρόπου μάθησης, της ρητής και μη ρητής (N. Ellis 1994), οι οποίες καθοδηγούνται από διαφορετικούς τρόπους διδασκαλίας, τη ρητή και μη ρητή διδασκαλία αντιστοίχως (Grotjhan 2000· Raabe 2001, τ. β', 75-78). Πρόκειται αφενός για ανοιχτή, συνειδητή διδασκαλία και μάθηση μέσω κανόνων, ορολογίας, μεταγλώσσας και αφετέρου για κεκαλυμμένη, μη συνειδητή διδασκαλία και μάθηση χωρίς κανόνες, ορολογία, μεταγλώσσα, επεξηγήσεις.

Τα ανωτέρω επιστημονικά δεδομένα αποτυπώνονται στις κατευθυντήριες γραμμές που θέτει το *Κοινό ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς για την εκμάθηση, διδασκαλία και αξιολόγηση ξένων γλωσσών* (Council of Europe 2001). Στο *Πλαίσιο αναφοράς* γίνεται αρχικά η διάκριση σε γενικές ικανότητες και σε επικοινωνιακές γλωσσικές ικανότητες (ό.π. 103-109). Στις γενικές ικανότητες συγκαταλέγονται – μεταξύ άλλων – η δηλωτική και η διαδικαστική γνώση, στην οποία περιλαμβάνονται διάφορες δεξιότητες. Στις επικοινωνιακές γλωσσικές ικανότητες ανήκουν η γλωσσολογική – στην οποία κατατάσσονται η λεξιλογική, η γραμματική (μορφοσυντακτική), η σημασιολογική και η φωνολογική ικανότητα –, η κοινωνιογλωσσολογική και η πραγματολογική ικανότητα.⁸

Από τα ανωτέρω συνάγεται ότι τα γλωσσικά επίπεδα εντάσσονται οργανικά στην εκμάθηση, διδασκαλία και αξιολόγηση της ξένης γλώσσας. Ωστόσο, υφίστανται ορισμένες διαφοροποιήσεις ως προς την επιστημονική προσέγγιση του θέματος, κυρίως όσον αφορά την κατηγοριοποίησή τους και τη σχέση τους με τη γλωσσική ικανότητα. Εδώ ακολουθούμε την αρχική μας διάκριση (βλ. κεφ. 2), σύμφωνα με την οποία πρωταρχική έννοια αποτελεί η γλωσσική ικανότητα, στην οποία εντάσσονται οι επιμέρους ικανότητες: γραμματική, η οποία αναλύεται στα γλωσσικά επίπεδα, και επικοινωνιακή-πραγματολογική. Διαφοροποιούμαστε, δηλαδή, από την ανάλυση-κατηγοριοποίηση του *Πλαισίου αναφοράς*, το οποίο θεωρεί, αντίστροφα, ότι η γλωσσική ικανότητα ανήκει στην επικοινωνιακή. Συμφωνούμε, ωστόσο, ως προς τη βαρύτητα που πρέπει να δίδεται στην επικοινωνιακή ικανότητα κατά τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας.

⁸ Βλ. Wiedenmayer 2011, για παρουσίαση των ικανοτήτων σύμφωνα με το *Πλαίσιο αναφοράς* και ανάλυση για την αξιοποίησή τους στη διδασκαλία ξένων γλωσσών.

5. Η επεξεργασία των γλωσσικών επιπέδων στο μάθημα της Γραμματικής

Υιοθετώντας την άποψη κατά την οποία πρωταρχικός είναι ο ρόλος της γλωσσικής ικανότητας, στην οποία εντάσσονται η γραμματική και η πραγματολογική ικανότητα, θα προσεγγίσουμε μεθοδολογικά την οργάνωση και διεξαγωγή του μαθήματος, με γνώμονα τη θέση των γλωσσικών επιπέδων, σε συνδυασμό με τις επιλογές του δασκάλου, χρησιμοποιώντας ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα από τη Γερμανική: την ανάλυση του παρακειμένου.

Η συγκεκριμένη πρόταση βασίζεται σε ένα μοντέλο για την οργάνωση του μαθήματος (Raabe 2001, τ. γ', 76-77),⁹ το οποίο περιλαμβάνει δύο πεδία ανάλυσης: 1) Το πεδίο ανάλυσης των συνθηκών του μαθήματος, που αφορά στην ανάλυση των ατομικών χαρακτηριστικών του δασκάλου και κυρίως των μαθητών (ηλικία, επίπεδο, μητρική γλώσσα κ.λπ.) και στην ανάλυση των κοινωνικών-πολιτιστικών συνθηκών (θεσμικές, σχολικές συνθήκες, αναλυτικά προγράμματα). 2) Το πεδίο ανάλυσης και οργάνωσης των επιλογών του δασκάλου, το οποίο αποτελείται από τις εξής αναλύσεις: α) *Ανάλυση του αντικειμένου*, η οποία αφορά στην επιστημονική προσέγγιση-ανάλυση του εκάστοτε γλωσσικού φαινομένου από την πλευρά του διδάσκοντα με βάση τη γλωσσολογική γραμματική. β) *Διδακτική ανάλυση*, η οποία αφορά στη στοχοθεσία του μαθήματος και καθορίζει αφενός τους γενικότερους και συγκεκριμένους στόχους υπό τη μορφή της γλωσσικής ικανότητας (γραμματική και επικοινωνιακή-πραγματολογική) και αφετέρου την προσδοκώμενη γνώση (δηλωτική ή διαδικαστική). Παράλληλα, επιλέγονται τόσο τα θέματα (θεματικές περιοχές μάθησης) και τα κείμενα (κειμενικά είδη), όσο και τα γλωσσικά στοιχεία (γλωσσικά επίπεδα), τα οποία υπάγονται στους ανωτέρω στόχους. γ) *Μεθοδολογική ανάλυση*, κατά την οποία ο δάσκαλος επιλέγει τους τρόπους με τους οποίους θα πραγματοποιηθεί η λεγόμενη *γλωσσική γνωστική συνειδητοποίηση* (φάσεις του μαθήματος, δραστηριότητες μαθητών και δασκάλου, μορφές εργασίας, εισαγωγή διάφορων μέσων, οργάνωση του χρόνου, μέθοδος (παραγωγική ή επαγωγική)).

Παραλείποντας το πεδίο ανάλυσης των συνθηκών του μαθήματος, εστιάζουμε εδώ στο πεδίο ανάλυσης και οργάνωσης των επιλογών του δασκάλου, ακολουθώντας τις φάσεις που επισημάνθηκαν (5.1. Ανάλυση του αντικειμένου, 5.2. Διδακτική και μεθοδολογική ανάλυση) με βάση το παράδειγμα της διδασκαλίας του παρακειμένου.

⁹ Στην παρούσα πρόταση το μοντέλο τροποποιείται ή συγκεκριμενοποιείται ως προς ορισμένα σημεία.

5.1. Ανάλυση του αντικειμένου

Στο πρώτο βασικό στάδιο, ο διδάσκων οφείλει να προσεγγίζει επιστημονικά το εκάστοτε γλωσσικό φαινόμενο, με βάση τη γλωσσολογική γραμματική που υιοθετεί, την οποία στη συνέχεια θα μετατρέψει σε διδακτική σύμφωνα με τους στόχους. Παράλληλα, προτείνουμε τη γλωσσολογική προσέγγιση της μητρικής ή και άλλων διδασκόμενων γλωσσών, ώστε να διαπιστωθούν ομοιότητες και διαφορές που μπορούν να αξιοποιηθούν. Η προσέγγιση επιβάλλει την ανάλυση του φαινομένου στα εμπλεκόμενα γλωσσικά επίπεδα. Στην προκειμένη περίπτωση, στο παράδειγμα του παρακειμένου, παρουσιάζουμε εδώ αδρομερώς την ανάλυση των γλωσσικών επιπέδων, με στόχο την ανάδειξη της συνθετότητας του φαινομένου:¹⁰

α) *Λεξικό-μορφολογικό επίπεδο*: Ο παρακειμένος της Γερμανικής είναι περιφραστικός γραμματικός τύπος. Σχηματίζεται με το βοηθητικό ρήμα *haben* ή *sein* (παρεμφατικός τύπος) και τη μετοχή II (Partizip II) (απαρεμφατικός τύπος). Η επιλογή του βοηθητικού εξαρτάται από τη συντακτική κατηγοριοποίηση και τη λεξική σημασία του ρήματος (βλ. παρακάτω). Για τον σχηματισμό της μετοχής II απαιτείται αρχικά η κατηγοριοποίηση των ρημάτων σε ομαλά και ανώμαλα: οι ομαλοί τύποι σχηματίζονται με την προσθήκη του προθήματος *ge-* και του επιθήματος *-t* ή *-et* στο θέμα του ρήματος (*ge-kauf-t*, *ge-arbeit-et*), ενώ οι ανώμαλοι σχηματίζονται με το πρόθημα *ge-* και το επίθημα *-en* (*ge-sehe-en*). Στις συγκεκριμένες κατηγορίες συναντούνται, επιπλέον, ορισμένες ειδικές κατηγορίες: α) Τα σύνθετα ρήματα εμφανίζουν τις εξής περιπτώσεις: τα λεγόμενα χωριζόμενα ρήματα σχηματίζουν τη μετοχή II με το πρόθημα *ge-* μετά το πρώτο συστατικό του σύνθετου ρήματος (*ein-ge-kauf-t*, *an-ge-sehe-en*). Σε ορισμένα σύνθετα το πρόθημα τοποθετείται πριν από το πρώτο συνθετικό (*ge-früh-stück-t*), ενώ άλλα σχηματίζουν τη μετοχή II χωρίς το πρόθημα (*bestell-t*, *verfahr-en*). Για τη διάκριση αυτή σημαντικός είναι ο τονισμός του συνθετικού (βλ. παρακάτω). β) Ρήματα, κυρίως δάνεια, με κατάληξη *-ieren* κ.ά., σχηματίζουν τη μετοχή χωρίς πρόθημα (*studier-t*). γ) Ορισμένα ρήματα εμφανίζουν αλλαγή στο θέμα τους (είτε του φωνήεντος: *nennen*→*ge-nann-t*, *singen*→*ge-sung-en* είτε του συμφώνου: *denken*→*ge-dach-t*, *gehen*→*ge-gang-en*) (Drosdowski *et al.* 1995, 124-128· Helbig & Buscha 1993, 111-112). Διαπιστώνεται, συνεπώς, ότι το φαινόμενο έχει ιδιαίτερα σύνθετη μορφή με αρκετές μορφολογικές διαφοροποιήσεις.

¹⁰ Βάσει δύο αντιπροσωπευτικών Γραμματικών: Drosdowski *et al.* 1995 και Helbig & Buscha 1993.

β) *Φωνητικό-φωνολογικό επίπεδο*: Το επίπεδο αυτό συμβάλλει στη διάκριση των σύνθετων ρημάτων, τα οποία αποτελούνται από ένα πρώτο συνθετικό (άκλιτος τύπος) και ένα δεύτερο (παρεμφατικός τύπος), σε κατηγορίες ανάλογα με τον τονισμό τους: α) Ρήματα που συντακτικά χωρίζονται, με τονισμένο πρώτο συνθετικό (ανεξάρτητο μόρφημα ή λέξη) (*an-ge-rufen*). β) Ρήματα που δεν χωρίζονται με τονισμένο το πρώτο συνθετικό (ανεξάρτητο ή εξαρτημένο μόρφημα) (*ge- 'kenn-zeichn-et*). γ) Ρήματα που δεν χωρίζονται (*ent- 'gang-en*) με άτονο πρώτο συνθετικό (εξαρτημένο μόρφημα). δ) Ρήματα που συμπεριφέρονται ως χωριζόμενα ή μη ανάλογα με τον τονισμό ή μη του πρώτου συνθετικού (ανεξάρτητο μόρφημα) (*'mfassen* → *ím-ge-fass-t*, *um- 'fassen* → *um 'fass-t*) (Helbig & Buscha 1993, 111-112). βεβαίως, το φαινόμενο δεν είναι αμιγώς φωνολογικό, εφόσον υπάρχει σημασιολογική διάκριση (βλ. παρακάτω). Τέλος, σε επίπεδο προτασικού τονισμού, σε μια επιτονικά ουδέτερη πρόταση το βοηθητικό ρήμα, ως λειτουργικό στοιχείο, είναι υποτονισμένο, ενώ η μετοχή είναι επιτονικά ουδέτερη.

γ) *Συντακτικό επίπεδο*: Δύο είναι τα θέματα που σχετίζονται με τον παρακείμενο σε συντακτικό επίπεδο: η θέση των γραμματικών τύπων (παρεμφατικός και απαρεμφατικός) στην πρόταση και η κατηγοριοποίηση του ρήματος σχετικά με την επιλογή του βοηθητικού. Η κατηγοριοποίηση του ρήματος συμβάλλει στη διατύπωση του κανόνα: τα μεταβατικά ρήματα (επίσης τα μέσα και τα αυτοπαθή) σχηματίζουν τον παρακείμενο με το βοηθητικό *haben*. Η επιλογή όσον αφορά τα αμετάβατα ρήματα επηρεάζεται από τη λεξική σημασία του ρήματος (σημασιολογικό επίπεδο) (Drosdowski *et al.* 1995, 120 κ.εξ.). Η θέση των γραμματικών τύπων του παρακειμένου ακολουθεί τους κανόνες δόμησης της πρότασης, με κύριο χαρακτηριστικό τον παρεμφατικό και απαρεμφατικό τύπο να αποτελούν ασυνεχή συστατικά και να καταλαμβάνουν διαφορετικές θέσεις στην πρόταση σύμφωνα με τον προτασικό τύπο. Η πρόταση διακρίνεται σε τρεις τύπους ανάλογα με τη θέση του παρεμφατικού ρήματος: *1^{ος} τύπος*: το ρήμα στη δεύτερη θέση (κύριες προτάσεις, ερωτήσεις μερικής άγνοιας), *2^{ος} τύπος*: το ρήμα στην πρώτη θέση (ερωτήσεις ολικής άγνοιας, προστακτική) και *3^{ος} τύπος*: το ρήμα στην τελευταία θέση (δευτερεύουσες προτάσεις). Στον παρακείμενο, το βοηθητικό καταλαμβάνει τη θέση του ρήματος ανάλογα με τον προτασικό τύπο, ενώ η μετοχή καταλαμβάνει την τελευταία θέση στους δύο πρώτους τύπους και την προτελευταία στον τρίτο προτασικό τύπο (*Gestern habe ich ein Buch gekauft. Hast du gestern auch ein Buch gekauft. ..., ob Hans gestern ein Buch gekauft hat*). Αυτή η συστηματικότητα παρατηρείται σε όλες τις δομές με παρεμφα-

τικό και απαρεμφατικό ρηματικό τύπο.¹¹

δ) *Σημασιολογικό επίπεδο*: Ο παρακειμένος με γενική σημασία αναφορά στο παρελθόν χρησιμοποιείται πιο συγκεκριμένα για τη δήλωση της ολοκλήρωσης μιας ενέργειας στο παρελθόν σε σχέση με τον χρόνο ομιλίας (*Gestern habe ich ein Buch gekauft*) – και φέρει επιπλέον χαρακτηριστικά συντελεσμένου ποιού ενεργείας. Επίσης, χρησιμοποιείται σπάνια για αναφορά σε κάτι που ισχύει γενικά (*Ein Unglück ist geschehen*) και εναλλάσσεται με τον ενεστώτα. Παράλληλα, χρησιμοποιείται για αναφορά στο μέλλον (*Morgen hat er sein Werk vollendet*), ενώ εμφανίζεται και ως ιστορικός παρακειμένος παράλληλα με τον ιστορικό ενεστώτα (Drosdowski *et al.* 1995, 149-151· Helbig & Buscha 1993, 153-154).¹² Οι ανωτέρω σημασίες είναι στενά συνδεδεμένες με το πραγματολογικό επίπεδο. Η λεξική σημασία του ρήματος αποτελεί ένα επιπλέον κριτήριο επιλογής του βοηθητικού. Σύμφωνα με αυτό ισχύει ο εξής κανόνας: τον παρακειμένο με το *sein* σχηματίζουν τα αμετάβατα ρήματα που δηλώνουν αλλαγή κατάστασης ή τόπου (π.χ. ρήματα κίνησης). Ο κανόνας συγκεκριμενοποιείται περαιτέρω με το χαρακτηριστικό [+τέλειο] που επιλέγει το *sein*, ενώ το χαρακτηριστικό [+διαρκές/ατελής] επιλέγει το *haben* – με εξαιρέσεις το *sein* και το *bleiben* που επιλέγουν το *sein*.

ε) *Πραγματολογικό επίπεδο*: Το επίπεδο αναφέρεται στη χρήση και λειτουργία του παρακειμένου στην επικοινωνία και είναι στενά συνδεδεμένο με τη σημασιολογική περιγραφή του. Ο παρακειμένος χρησιμοποιείται γενικά σε επικοινωνιακές καταστάσεις για την αναφορά στο παρελθόν. Χαρακτηριστική είναι η χρήση του ως χρόνου αφήγησης συμβάντων/γεγονότων στην καθομιλουμένη γλώσσα, στον καθημερινό λόγο, ενώ ο χρόνος αφήγησης στον επίσημο λόγο είναι ο παρατατικός (Drosdowski *et al.* 1995, 150-151). Συνεπώς, για την επιλογή του ομιλητή αποφασιστικής σημασίας είναι η συγκεκριμένη πραγματολογική-επικοινωνιακή κατάσταση (Helbig & Buscha 1993, 142-145).

Ουσιαστικό ρόλο στην προσέγγιση του θέματος παίζει, επιπλέον, η σύ-

¹¹ Για την περιγραφή των προτασικών τύπων, την κριτική και την ανάλυσή τους, καθώς και την παραγωγή και την ερμηνεία τους στη Γενετική Γραμματική, βλ. Τσόκογλου 2007. Οι συγκεκριμένες αναλύσεις δεν συμπεριλαμβάνονται εδώ, εφόσον δεν έχουν τύχει εφαρμογής στη διδασκαλία. Βλ. ωστόσο Lechner 2011, για μια ενδιαφέρουσα πρόταση σχετικά με τη σειρά διδασκαλίας των προτασικών τύπων της Γερμανικής.

¹² Οι σημασίες προκύπτουν από τον συνδυασμό σημασιολογικών χαρακτηριστικών, που σχετίζονται με τον χρόνο (πραγματικός χρόνος, χρόνος ομιλίας, χρόνος προοπτικής) και την τροπικότητα, με πραγματολογικά χαρακτηριστικά καθώς και με την ενδεχόμενη παρουσία χρονικών προσδιορισμών (Helbig & Buscha 1993, 142-145).

γκριση με τη μητρική γλώσσα. Σε μορφολογικό επίπεδο είναι δυνατός ο παραλληλισμός με τον παρακειμένο της Ελληνικής, ο οποίος είναι επίσης περιφραστικός: *έχω* + απαρέμφατο (*έχω γράψει*). Σε συντακτικό επίπεδο, κοινό στοιχείο αποτελεί το γεγονός ότι οι δύο ρηματικοί τύποι καταλαμβάνουν διαφορετική θέση στην πρόταση, όμως, αντίθετα με τη Γερμανική, στην Ελληνική δεν αποτελούν ασυνεχή συστατικά (**Έχω τις εργασίες μου από την προηγούμενη εβδομάδα γράψει*), με ορισμένες εξαιρέσεις (*Έχω ήδη γράψει τις εργασίες μου*). Συνεπώς, προτείνουμε τις σχετικές συγκριτικές επισημάνσεις σε συντακτικό επίπεδο. Επίσης, πολύ σημαντική είναι η απουσία του απλού παρελθοντικού χρόνου (*έγραφα*) στη Γερμανική. Σε σημασιολογικό επίπεδο, στην Ελληνική οι δύο χρόνοι «συμπίπτουν σε μεγάλο βαθμό ως προς τη σημασία τους» (Holton *et al.* 2000, 226) και εναλλάσσονται – υπάρχουν, ωστόσο, ορισμένες σημασιολογικές διαφορές (ό.π. 229-231). Το πραγματολογικό επίπεδο σχετίζεται με το σημασιολογικό και αφορά στις χρήσεις παρακειμένου και απλού παρελθοντικού. Το σημασιολογικό και το πραγματολογικό επίπεδο, κατά την άποψή μας, δεν πρέπει να συγκρίνονται εξαιτίας των διαφορών στις δύο γλώσσες.

5.2. Διδακτική και μεθοδολογική ανάλυση

Από την ανωτέρω σύντομη περιγραφή του τρόπου της γλωσσικής ανάλυσης του παρακειμένου, συμπεραίνουμε ότι ο χρόνος αυτός είναι ένα σύνθετο φαινόμενο, στο οποίο εμπλέκονται όλα τα γλωσσικά επίπεδα και παρουσιάζει σαφή συστηματικότητα, που πρέπει να αξιοποιηθεί κατά τη διδασκαλία.

Διδακτική ανάλυση: Ως απώτερος και γενικότερος στόχος της πρότασής μας ορίζεται η ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας του μαθητή, για την επίτευξη της οποίας οδηγούμαστε στον καθορισμό επιμέρους στόχων: α) τη χρήση του χρόνου σε κατάλληλες επικοινωνιακές καταστάσεις, η οποία αφορά στην επικοινωνιακή-πραγματολογική ικανότητα του μαθητή και αποσκοπεί στη διαδικαστική γνώση και β) στη γλωσσολογική-γραμματική ικανότητα, που αφορά στη συστηματική διδασκαλία των γλωσσικών επιπέδων, όπως αναλύθηκαν παραπάνω, και σχετίζεται με τη δηλωτική γνώση. Επιλέγονται θέματα με εμφανή, σαφή αναφορά στο παρελθόν, με παράλληλη όμως αναφορά στο παρόν, ώστε να δίδεται η δυνατότητα της αντιδιαστολής και του συσχετισμού παρελθόντος και παρόντος. Ως προς τα κειμενικά είδη απαιτούνται διαλογικές μορφές και αφηγηματικά κείμενα καθημερινού λόγου. Τέλος, επιλέγονται τα γλωσσικά στοιχεία που θα μετατραπούν σε διδακτική γραμματική, τα οποία πρέπει να περιλαμβάνουν όλα τα γλωσσικά επίπεδα, και οφείλουν να

είναι ποσοτικά και ποιοτικά εμφανή στα κείμενα.

Μεθοδολογική ανάλυση: Η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθούμε στην πρότασή μας για την επεξεργασία και ενσωμάτωση των γλωσσικών επιπέδων στο μάθημα της Γραμματικής βασίζεται σε ένα μοντέλο διδασκαλίας το οποίο, σύμφωνα με τον Raabe (2001, τ. γ', 93-98), αποτελείται από τις εξής φάσεις:¹³

1) *Παρουσίαση:* Με την κατάλληλη επιλογή των θεμάτων και των κειμένων γίνεται ήδη αντιληπτή, μέσω της μη ρητής διδασκαλίας, η σημασία του χρόνου (σημσιολογικό επίπεδο) καθώς και η χρήση του στην επικοινωνία (πραγματολογικό επίπεδο). Επίσης, μέσω της ακρόασης διαλογικών κειμένων γίνεται αντιληπτό (μη ρητά) το φωνητικό-φωνολογικό επίπεδο.

2) *Φάση της γλωσσικής γνωστικής συνειδητοποίησης:* Η βασική αυτή φάση αφορά στη συνειδητοποίηση του γραμματικού φαινομένου σύμφωνα με τα εμπλεκόμενα γλωσσικά επίπεδα. Προτείνουμε, συνεπώς, τη ρητή και επαγωγική μέθοδο διδασκαλίας, εξαιτίας της συνθετότητας και συστηματικότητας του γλωσσικού φαινομένου. Με βάση το πλούσιο σε παραδείγματα υλικό που έχει παρουσιαστεί, οι μαθητές καλούνται να «ανακαλύψουν» σταδιακά τους κανόνες που διέπουν το φαινόμενο σε κάθε γλωσσικό επίπεδο.

Αφετηρία πρέπει, κατά την άποψή μας, να αποτελέσει το συντακτικό επίπεδο: η αναγνώριση των δύο ρηματικών τύπων (βοηθητικό ρήμα+μετοχή II) και η θέση τους στην πρόταση (αρχικά στον 1^ο τύπο). Η επεξεργασία του συντακτικού επιπέδου πριν από το μορφολογικό προτείνεται για τους εξής λόγους: α) Η θέση των ρηματικών τύπων είναι ήδη γνωστή, αφού έχει προηγηθεί η διδασκαλία ανάλογων φαινομένων, ώστε να αξιοποιηθεί η ενδογλωσσική σύγκριση. β) Από το συντακτικό επίπεδο ο μαθητής θα οδηγηθεί στην απομόνωση των ρηματικών τύπων, οι οποίοι στη συνέχεια θα γίνουν σταδιακά αντικείμενο επεξεργασίας σε σημσιολογικό, μορφολογικό και φωνητικό-φωνολογικό επίπεδο. γ) Η θέση των ρηματικών τύπων στην πρόταση αποτελεί φαινόμενο λιγότερο σύνθετο σε σχέση με τον σχηματισμό της μετοχής.

Ακολουθεί η επεξεργασία του φαινομένου σε σημσιολογικό επίπεδο, όπου με την κατάλληλη χρήση παραδειγμάτων γίνεται αντιληπτή μέσω της ρητής, επαγωγικής μεθόδου η επιλογή του βοηθητικού ρήματος. Στη συνέχεια στο μορφολογικό επίπεδο, με βάση τη ρητή, επαγωγική μέθοδο, «ανακαλύ-

¹³ Στο μοντέλο περιλαμβάνεται, ως τελική φάση, και ο έλεγχος του βαθμού κατάκτησης του γλωσσικού φαινομένου, ο οποίος όμως δεν θα μας απασχολήσει εδώ.

πεται» σταδιακά και συστηματικά ο σχηματισμός του γραμματικού τύπου, οι κατηγοριοποιήσεις της μετοχής κ.ο.κ. Τέλος, στις κατηγοριοποιήσεις σχηματισμού της μετοχής αξιοποιείται το φωνητικό-φωνολογικό επίπεδο, με τη βοήθεια του οποίου ο μαθητής διακρίνει τα χωριζόμενα από τα μη χωριζόμενα ρήματα, και συνεπώς ακολουθεί την επεξεργασία του μορφολογικού επιπέδου στην τελική του φάση.¹⁴

Τέλος, αξίζει να αναφερθούμε σε ορισμένες πρόσθετες μεθοδολογικές επιλογές, οι οποίες είτε σχετίζονται είτε λειτουργούν ανεξάρτητα από το διδακτικό πλαίσιο. Ανεξάρτητα λειτουργούν τα εξής: α) Η μητρική γλώσσα, ως αντικείμενο σύγκρισης, μπορεί να αξιοποιηθεί, όπως ήδη αναφέραμε στο 5.1, κυρίως στο μορφοσυντακτικό επίπεδο. β) Η μη ρητή διδασκαλία και εκμάθηση προτείνεται για το σημασιολογικό και πραγματολογικό επίπεδο (όσον αφορά τη σημασία και τη χρήση του χρόνου). Για το σημασιολογικό επίπεδο (όσον αφορά την επιλογή βοηθητικού ρήματος), το συντακτικό και το μορφολογικό, συστήνεται ρητή διδασκαλία και εκμάθηση. γ) Για τα τρία αυτά επίπεδα προτείνεται, επίσης, η επαγωγική μέθοδος διδασκαλίας, εξαιτίας της συστηματικότητας του γραμματικού φαινομένου. Συγκεκριμένα, η ανωτέρω πρόταση, κατά την άποψη μας, συνδυάζεται επιτυχώς με τις θέσεις που αναπτύσσονται στην υπόθεση του *εντοπισμού* (*Noticing Hypothesis*), ο οποίος συμβάλλει στη συνειδητότητα ως επίγνωση. Για την εφαρμογή του εντοπισμού απαιτείται προσεγμένο γλωσσικό εισαγόμενο, βάσει του οποίου ο μαθητής καλείται να εντοπίσει τα γλωσσικά στοιχεία, συνεπικουρούμενος από την προσοχή που πρέπει να του προκαλείται (βλ. Schmidt 1994 και 2001). δ) Η οπτικοποίηση των γραμματικών κανόνων (Funk & Koenig 1991, 73-93) είναι δυνατή κατά τη διδασκαλία του σημασιολογικού επιπέδου (επιλογή βοηθητικού ρήματος) και, κατά κύριο λόγο, του συντακτικού (θέση παρεμφατικού και απαρεμφατικού ρήματος).

Τέλος, επιλογές που επηρεάζονται από το διδακτικό πλαίσιο είναι οι εξής: η διατύπωση του κανόνα και η διαφοροποίησή του, η χρήση της μητρικής γλώσσας ως μέσου και η ορολογία (βλ. Raabe 2001, τ. γ', 106-111 και 120-130).

3) *Εξάσκηση*: Προτείνεται ανάλογη μεθοδολογία, κατά την οποία αρχικά

¹⁴ Ανάλογα με την ηλικία, το επίπεδο και τις επιλογές στη διδακτική ανάλυση, ο διδάσκων μπορεί να επανέλθει στα γλωσσικά επίπεδα με σκοπό την επισήμανση ιδιαιτεροτήτων, εξαιρέσεων κ.λπ.

κάθε γλωσσικό επίπεδο γίνεται αντικείμενο εξάσκησης χωριστά, με αποτέλεσμα να προάγεται η δηλωτική γνώση, ενώ με προοδευτικά αυξανόμενο βαθμό δυσκολίας συνδυάζονται τα διάφορα επίπεδα. Οι ασκήσεις οφείλουν να ακολουθούν τις εξής αρχές (Raabe 2001, τ. δ', 99-103): από ευκολότερες σε δυσκολότερες, από απλούστερες σε συνθετότερες, από αναπαραγωγικές-μιμητικές σε αναπαραγωγικές-παραγωγικές και παραγωγικές, από μη ή προ-επικοινωνιακές σε επικοινωνιακές, ώστε να προωθείται η κατάκτηση της διαδικαστικής γνώσης.

4) *Μεταφορά (Transfer)*: Στη φάση αυτή ο μαθητής καλείται να αυτονομηθεί και, συνδυάζοντας το γραμματικό φαινόμενο με προϋπάρχουσες γνώσεις, να το χρησιμοποιήσει στην επικοινωνία, όπου αναμένεται να γίνει αντιληπτό ως ενιαίο γλωσσικό φαινόμενο στην επικοινωνιακή του διάσταση.

6. Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, καταλήγουμε στα εξής συμπεράσματα: ο ρόλος της γραμματικής στη διδασκαλία και εκμάθηση της γλώσσας υποστηρίζεται από τις νεότερες θεωρητικές θέσεις της σύγχρονης διδακτικής. Η ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας του μαθητή, γλωσσολογικής-γραμματικής και επικοινωνιακής-πραγματολογικής, προϋποθέτει την ανάλυση των γλωσσικών φαινομένων στα εμπλεκόμενα γλωσσικά επίπεδα, τα οποία γίνονται αντικείμενο διδασκαλίας και εκμάθησης. Η συστηματική οργάνωση του μαθήματος και η μεθοδολογική προσέγγιση με τις κατάλληλες επιλογές ενσωματώνει την επεξεργασία των γλωσσικών επιπέδων στο μάθημα, με τρόπο που να μην οδηγεί στον κατακερματισμό της γλώσσας. Έτσι, η επεξεργασία τους γίνεται αντιληπτή στις διάφορες φάσεις του μαθήματος ως ένα «συνεχές» στη διδακτική πρακτική. Κατ' αυτό τον τρόπο προάγεται η συνειδητή γλωσσική γνώση, η ανάπτυξη δηλαδή της δηλωτικής και διαδικαστικής γνώσης.

Βιβλιογραφία

- ANDERSON, J. R., 1990. *The Adaptive Character of Thought*, Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum.
- AUSTIN, J. L., 1962. *How to Do Things with Words*, Οξφόρδη, Oxford University Press.
- CHOMSKY, N., 1981. *Lectures on Government and Binding*, Dordrecht, Foris.
- , 1986. *Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use*, Νέα Υόρκη, Praeger.
- COUNCIL OF EUROPE, 2001. *Common European Framework of References for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Κέιμπριτζ, Cambridge University Press.
- DROSDOWSKI, G., W. MÜLLER, W. SCHOLZE-STUBENBRECHT & M. WERMKE, 1995. *Du-*

Τα γλωσσικά επίπεδα στο μάθημα της Γραμματικής κατά τη διδασκαλία της ΞΓ

- den. *Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*, Μανχάιμ/Λειψία, Dudenverlag.
- ELLIS, N., 1994. *Implicit and Explicit Learning of Languages*, Λονδίνο, Academic Press.
- ELLIS, R., 1994. *The Study of Second Language Acquisition*, Οξφόρδη, Oxford University Press.
- , 2003. *Task-based Language Learning and Teaching*, Οξφόρδη, Oxford University Press.
- FUNK, H., 1995. „Grammatikvermittlung in Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrwerken: Historische und aktuelle Perspektiven“, στο C. Gnutzmann & F. G. Königs (επιμ.), *Perspektiven des Grammatikunterrichts*, σσ. 29-46, Tübingen, Narr.
- & M. KOENIG, 1991. *Grammatik lehren und lernen*, Kassel κ.α., Langenscheidt.
- GREWENDORF, G., F. HAMM & W. STERNEFELD, 1987. *Sprachliches Wissen*, Φρανκφούρτη/Μ., Suhrkamp.
- GROTHJAN, R., 2000. „Sprachbezogene Kognitivierung: Lernhilfe oder Zeitverschwendung?“, στο H. Düwell *et al.* (επιμ.), *Dimensionen der Didaktischen Grammatik*, σσ. 83-106, Bochum, AKS.
- HELBIG, G., 1981. *Sprachwissenschaft-Konfrontation-Fremdsprachenunterricht*, Λειψία, Verlag Enzyklopädie.
- & J. BUSCHA, 1993, *Deutsche Grammatik: Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*, Λειψία/Βερολίνο/Μόναχο, Langenscheidt.
- HOLTON, D., P. MACKRIDGE & E. ΦΙΛΙΠΠΑΚΗ-WARBURTON, 2000. *Γραμματική της ελληνικής γλώσσας*, Αθήνα, Πατάκης.
- ΘΕΟΦΑΝΟΠΟΥΛΟΥ-ΚΟΝΤΟΥ, Δ., 2002. *Γενετική Σύνταξη: Το πρότυπο της Κυβέρνησης και Αναφορικής Δέσμευσης*, Αθήνα, Καρδαμίτσα.
- LECHNER, W., 2011. „Linguistische Theorie im Unterricht“, Πρακτικά του συνεδρίου: *Schnittstellen von Linguistik und Sprachdidaktik (SL & SD 2009)*, (Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα, 9-10 Απριλίου 2009), σσ. 107-121, Αθήνα, ΕΚΠΑ.
- ΜΠΑΜΠΙΝΙΩΤΗΣ, Γ., 1998. *Θεωρητική γλωσσολογία*, Αθήνα.
- ΜΠΕΛΛΑ, Σ., 2007. *Η δεύτερη γλώσσα: Κατάκτηση και διδασκαλία*, Αθήνα, Ελληνικά γράμματα.
- NEUNER, G. & H. HUNFELD, 1993. *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*, Kassel κ.α., Langenscheidt.
- RAABE, H., 2001. *Grammatik und ihre Vermittlung im Fremdsprachenunterricht* (τ. β', γ', δ'), Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- RALL, M., U. ENGEL & D. RALL, 1977. *DVG für DaF. Dependenz-Verb-Grammatik für Deutsch als Fremdsprache*, Χαϊδελβέργη, Julius Groos.
- ΡΑΛΛΗ, Α., 2005. *Μορφολογία*, Αθήνα, Πατάκης.
- SCHMIDT, R., 1990. „Das Konzept einer Lerner-Grammatik“, στο H. Gross & K. Fischer (επιμ.), *Grammatikarbeit im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht*, σσ. 153-161, Μόναχο, Iudicium.

- , 1994. “Deconstructing consciousness in search for useful definitions for applied linguistics”, *AILA Review* 11, 11-26.
- , 2001. “Attention”, στο P. Robinson (επιμ.), *Cognition and Second Language Instruction*, σσ. 3-32, Κέιμπριτζ, Cambridge University Press.
- SEARLE, J. R., 1969. *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*, Κέιμπριτζ, Cambridge University Press.
- TÖNSHOFF, W., 1990. *Bewusstmachung - Zeitverschwendung oder Lernhilfe*, Bochum, Brockmeyer.
- , 1992. *Funktion und Formen kognitiverer Verfahren im Fremdsprachenunterricht*, Αμβούργο, Kovac.
- , 1995. „Entscheidungsfelder der sprachbezogenen Kognitivierung“, στο C. Gnutzmann & F. Königs (επιμ.), *Perspektiven des Grammatikunterrichts*, σσ. 225-246, Tübingen, Narr.
- ΤΣΟΚΟΓΛΟΥ, Α., 2002. *Grammatik und ihre Vermittlung im Fremdsprachenunterricht*, Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- , 2005. «Γραμματικά μοντέλα στη διδασκαλία της Γερμανικής ως ξένης γλώσσας», *Πρακτικά του 1^{ου} διεθνούς συνεδρίου: Η γλώσσα σε έναν κόσμο που αλλάζει*, σσ. 531-537, Αθήνα, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- , 2007. *Η δομή της πρότασης και η σειρά των όρων στη γερμανική γλώσσα*, *Παρουσία* (Πανεπιστήμιο Αθηνών) 72, Αθήνα.
- TSOKOGLU, A.: Βλ. ΤΣΟΚΟΓΛΟΥ, Α.
- WIEDENMAYER, D., 2011. „Die wesentliche Rolle der Kompetenzen der Sprachlernenden für den Fremdsprachenunterricht“, *Πρακτικά του συνεδρίου: Schittstellen von Linguistik und Sprachdidaktik (SL & SD 2009)*, (Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα, 9-10 Απριλίου 2009), σσ. 226-234, Αθήνα, ΕΚΠΑ.
- WOLFF, D., 1995. „Die Rolle des Sprachwissens beim Spracherwerb“, στο C. Gnutzmann & F.-G. Königs (επιμ.), *Perspektiven des Grammatikunterrichts*, σσ. 201-224, Tübingen, Narr.

Français et grec, vecteurs d'intercompréhension de la famille romane (catalan, italien, espagnol, portugais) : Une expérience en classe de langue

Argyro Moustaki

Περίληψη

Στόχος του άρθρου αυτού είναι να εξεταστεί πώς ο ελληνόφωνος ομιλητής που γνωρίζει τη Γαλλική μπορεί να έχει πρόσβαση στη ρομανική οικογένεια γλωσσών, και ενδεικτικά, τα καταλανικά, ιταλικά, ισπανικά και πορτογαλικά. Ενώ στο επίπεδο του λεξιλογίου, τα γαλλικά – όπως είναι αναμενόμενο – γίνονται γλώσσα-γέφυρα προς αυτές τις γλώσσες, στο συντακτικό επίπεδο, γλώσσα γέφυρα είναι η μητρική γλώσσα, τα ελληνικά. Πρόκειται για την καταγραφή παρατηρήσεων που έγιναν κατά τη διάρκεια του μεταπτυχιακού μαθήματος Η έννοια της αλληλοκατανόησης για τη διδασκαλία της πολυγλωσσίας.

1. Introduction

Nous allons retracer, ici, les étapes par lesquelles un locuteur grec – parlant le français – passe pour comprendre quatre langues de la famille romane : le catalan¹, l'italien, l'espagnol et le portugais. Pour ce faire, il fait appel essentiellement au français qu'il utilise comme langue-pont (Castagne 2006, 15-16), mais il est aussi aidé par sa langue maternelle ; le grec, bien que ce soit une langue isolée, une langue qui n'appartient à aucune des trois familles de langues européennes (Delveroudi & Moustaki 2007), est présent dans le vocabulaire panroman (Meissner *et al.* 2004, 28 ; Roegiest 2006) et a certains points communs avec les langues romanes, comme nous le verrons dans cet article.

Pour cette tentative, nous nous basons sur l'expérience acquise par notre participation au projet européen *Eu + I²* de l'intercompréhension élargie, dépassant les frontières des familles de langues (Capucho 2002 ; Pencheva &

¹ Cette langue partage avec le français un dialecte commun : l'occitan. Sur le statut de cette langue, voir Badia Margarit 1951.

² Voir <http://www.eu-intercomprehension.eu/>

Shopov 2003), tout comme sur la démarche d'intercompréhension suivie par nos cinq étudiantes, lors du séminaire de *Master 2* du département de Langue et Littérature françaises de l'Université d'Athènes, intitulé *La notion de l'intercompréhension pour enseigner le multilinguisme*³.

Nous verrons ici quelles sont les stratégies qui permettent à un locuteur connaissant une des langues romanes (dans notre cas, le français) de comprendre d'autres langues romanes et ébaucherons une « grammaire spontanée, d'hypothèses » (Meissner *et al.* 2004, 22-23) de chaque langue étudiée. Comme la langue-source est le grec, nous noterons en quoi cette langue facilite cette approche, en mentionnant certains points communs, concernant le lexique et la syntaxe, entre le grec et les langues romanes étudiées ici.

Nous travaillons – comme dans le projet *Eu + I* – avec des textes essentiellement écrits que nous avons pourtant oralisés⁴, en recourant à la compétence de locuteurs natifs ou non natifs connaissant la langue en question⁵. Rappelons que cette oralisation est une pratique courante, lors des expériences en intercompréhension : elle facilite la compréhension des textes écrits (Stembert 2003).

2. Le vocabulaire panroman et le grec

Pour aborder chacune des langues en question, nous commençons par les rubriques de sites électroniques qu'un simple usager d'Internet a l'habitude de consulter en recherchant des informations ; on se focalise, ainsi, sur le vocabulaire de tous les jours et non sur un vocabulaire scientifique où la présence des mots grecs serait éventuellement plus importante. Nous distinguons entre

³ Nos étudiantes ont entre 24 et 28 ans, parlent au moins deux langues étrangères et ont suivi des cours de morphologie et de syntaxe à l'Université. Il est question, ici, du semestre allant de janvier à juin 2009. Consulter sur le site de notre département (www.frl.uoa.gr, rubrique : εργασίες φοιτητών (devoirs d'étudiants), le PowerPoint avec des activités d'intercompréhension proposées par les étudiantes pour la compréhension de textes en espagnol, portugais, italien, bulgare et maltais.

⁴ Le site http://europa.eu/abc/european_countries/languages/maltese/index_el.htm?_mt donne la possibilité d'écouter un texte écrit – toujours le même – dans toutes les langues de l'Union européenne, ce qui est d'une grande aide pour les langues à faible diffusion en Europe, comme le portugais, le roumain, etc.

⁵ Je tiens à remercier pour leurs jugements d'acceptabilité, pour le portugais, Maria Papadima et Carlos Leite, pour l'espagnol et le catalan, Javier Hernández et, pour l'italien, Takis Vekopoulos.

a. éléments lexicaux qu'un Grec comprend soit parce que le mot est grec soit parce que c'est un emprunt du grec à une autre langue, b. éléments lexicaux qu'il comprend grâce au français ou parce que ce sont des mots internationaux, c. éléments lexicaux qu'il ne comprend pas.

– catalan (http://www.gencat.cat/turistex_nou/)

a. gastronomia, bàsica, museus, parcs temàtics, teatres i cinemes, agenda turística, turisme, golf, casinos

b. informació, espais naturals, rutes, vi, galeries i disseny, monuments, centres, salut

c. beniviguda, ports esportius, compres, platges, estacions d'esquí

– italien (<http://it.yahoo.com>)

a. cinema, musica, oroscopo, elettronica, gruppi, sport, TV, shopping, video

b. auto, amore, finanza, mappe, mobile, notizie, salute, viaggi, hotel, informatica, voli aerei, altri servizi

c. giochi

– espagnol (<http://es.yahoo.com>)

a. astrología, fotos, música, grupos, TV, vídeo, moda

b. cine, finanzas, móvil, ofertas, servicios prácticos, moda, salud y belleza, televisores

c. coches, compras, deportes, encuentros, juegos, viajes, respuestas

– portugais (<http://br.yahoo.com>)

a. cinema, música, tecnologia, planeta, fotos, shopping, video, links, games,

b. autos, gratis, acesso, beleza e saude, finanças, mapas, notícias, posts, serviços

c. celular, empregos, entretenimento, imóveis, buscados, máis, viagens

Le parcours à travers ces langues romanes nous a permis de vérifier ce qui a été prouvé par tous les programmes européens concernant la romanophonie (*Eurom4*, *Eurocomrom*, *Galanet*⁶, *Galatea*, *Itinéraires romans*⁷, *Euromania*⁸) : le vocabulaire d'une langue à l'autre est transparent (*mobile/móvil*, *servizi/servicios/serviços*, *mappe/mapas*, *notizie/notícias*...). Quant au parcours du locu-

⁶ Voir le site <http://galanet.eu>

⁷ Voir le site <http://dpel.unilat.org>

⁸ C'est le premier programme où un dialecte, l'occitan, trouve sa place à côté des langues romanes. Sur l'importance de ce dialecte pour comprendre la famille romane, voir Escudé 2005. Sur un autre dialecte de la famille romane et notamment du roumain, parlé en territoire grec et pouvant donner accès à la famille romane, voir <http://www.vlach.gr/>

teur grec à travers la famille romane, on voit qu'il n'y est pas totalement dépaycé : s'il est vrai que certains mots (comme *informatió, espais naturals, rutes, monuments, salutte, finanzas, viagens*)⁹ sont opaques pour celui qui ne connaît aucune langue romane, d'autres sont transparents parce que ce sont soit des emprunts (Androulakis 2002) du grec à l'anglais, devenus mots internationaux (*golf, parcs, casinos, video, TV*) soit des emprunts des langues romanes au grec (*temàtics, teatres, cinemes, fotos, tecnologia, música, planeta*).

Pour ce premier contact avec les langues romanes on a, essentiellement, utilisé le français comme langue-pont, tout en activant nos connaissances du grec. Cependant, ceci ne garantit pas que l'on puisse comprendre aussi facilement des textes entiers rédigés dans ces langues. Nous allons, alors, par la suite, examiner les stratégies mises en place lorsqu'il s'agit de comprendre des phrases entières. Les textes choisis traitent des sujets d'intérêt général, comme le tourisme, la langue, l'intercompréhension, les programmes Erasmus.

3. Étapes et stratégies employées

Nous repérons, d'abord, dans les textes étudiés, les mots transparents (Blanche-Benveniste 2002). Pour comprendre, ensuite, les mots non transparents, nous avons recours au co-texte, c'est-à-dire à des éléments épars dans le texte. Nous recourons également à la technique du mot-fantôme (Blanche-Benveniste & Valli 1997 ; Castagne 2004, 5) et étudions, plus précisément, le cas où le mot à chercher est un verbe (l'information est concentrée dans le substantif qui l'accompagne).

Parfois une analyse syntaxique minutieuse est nécessaire pour comprendre la relation entre les éléments lexicaux (sujet, complément, etc.). Cette analyse syntaxique nous permet, par ailleurs, d'« élaguer », d'éloigner, ce qui n'est pas essentiel à la compréhension (adjectifs, adverbes, phrases subordonnées, appositions, etc.) et que nous notons ici entre crochets [...]. Ceci permet « l'allégement de la structure syntaxique » (Castagne 2004) et le rapprochement du verbe avec son sujet (Blanche-Benveniste 2002). Ces étapes et ces stratégies sont retracées, dans ce qui suit, pour chacune des langues étudiées.

⁹ En grec : *πληροφορία, φύση, δρόμοι, μνημεία, υγεία, οικονομικά, ταξίδια*.

3.1. Le catalan

*Texte 1*¹⁰ :

Catalunya té una superfície de 32.000 km². La història, la llengua i una tradició cultural, política i jurídica diferenciada han configurat la personalitat del país i de la gent.

Texte 2 :

La llengua pròpia de Catalunya és el català, llengua romànica cooficial amb el castellà. La catalana és una literatura de grans prosistes i cronistes – Ramon Llull, Ramon Muntaner, Josep Pla –, poetes magnífics – Ausiàs Marc, Jacint Verdaguer, Joan Maragall, Josep Carner, J.V. Foix –, i bons novel·listes – Joanot Martorell, Narcís Oller, Mercè Rodoreda –, marcada tanmateix per la discontinuïtat política i cultural.

Texte 3 :

Turisme de Catalunya patrocina aquesta sèrie de televisió nord-americana dedicada a la gastronomia, la cultura i el turisme a Catalunya, i protagonitzada per les actrius Gwyneth Paltrow i Clàudia Bassols, entre d'altres.

Texte 4 :

Els prefixos telefònics internacionals figuren a les cabines locals. Informació general, 1003; informació internacional, 025.

a. *Le repérage des mots transparents* : presque tous les mots sont transparents sauf les petits mots *amb*, *i* et le mot *tanmateix* (texte 2). Le locuteur grec découvre, dans le texte 3, l'existence de deux formes verbales *patrocina* et *protagonizada*¹¹ utilisées également en grec, l'une étant un emprunt au français et l'autre étant un mot grec (*πατρονάω, πρωταγωνιστώ*).

b. *Le recours au co-texte pour comprendre les mots sémantiquement non transparents* : dans le texte 2, *amb* devient transparent grâce à son environnement gauche et droite : *cooficial amb el castellà/cooficiel avec le catalan*. De la même façon, *i* devient également transparent : *poetes magnífics i bons novel·listes, discontinuïtat política i cultural*. *Tanmateix* reste toujours un mot non transparent, qui n'empêche pourtant pas la compréhension du texte. Dans le

¹⁰ Les textes suivants sont pris dans http://www.gencat.cat/turistex_nou/

¹¹ *Patrocina* est un verbe : son sujet et son complément (termes transparents) se trouvent à sa gauche et droite respectivement. *Protagonizada* est un participe passé comme *dedicada* (terme transparent).

texte 3, *actrius* devient transparent grâce à nos connaissances non plus linguistiques, mais culturelles : Gwyneth Paltrow et Clàudia Bassols sont des actrices connues. *Entre d'altres* est identifié comme étant la suite *entre autres* du français.

c. *La technique du mot-fantôme* : considérons deux phrases dans le texte 1 :

Catalunya ... una superfície de 32.000 km² (té)

(La Catalogne ... une superficie de 32.000 km²) (mot-fantôme : a)

La història, la llengua i una tradició cultural, política i jurídica diferenciada ... la personalitat del país i de la gent (han configurat).

(L'histoire, la langue et une tradition culturelle, politique et juridique différente ... la personnalité du pays et des gens) (mots-fantôme : ont façonné, ont influencé)

d. *La technique qui consiste à élaguer le texte* : pour élaguer, on fait une brève analyse syntaxique de la phrase :

La llengua pròpia de Catalunya és el català, llengua romànica cooficial amb el castellà. La catalana és una literatura de grans prosistes i cronistes [– Ramon Llull, Ramon Muntaner, Josep Pla –], poetes magnífics [– Ausiàs Marc, Jacint Verdaguer, Joan Maragall, Josep Carner, J.V. Foix –], i bons novel·listes [– Joanot Martorell, Narcís Oller, Mercè Rodoreda –], marcada [tanmateix] per la discontinuïtat política i cultural.

ce qui nous laisse à déchiffrer, dans ce texte 2, seulement :

La llengua pròpia de Catalunya és el català, llengua romànica cooficial amb el castellà. La catalana és una literatura de grans prosistes i cronistes, poetes magnífics, i bons novel·listes, marcada per la discontinuïtat política i cultural.

Ces techniques nous permettent non seulement de comprendre, mais aussi d'élaborer, quand on se place dans une perspective d'apprentissage, la grammaire spontanée provisoire de la langue que l'on aborde, ce que nous verrons dans la section 4. Elle est donnée par le formateur sur demande. En effet, à partir de 2005, quand on se place dans le cadre de l'intercompréhension en didactique, il ne suffit plus de comprendre un texte écrit, mais également un texte oral. Il est aussi question de production (voir les projets *Euromania*¹² pour les 8-11 et surtout *Voie romane à l'apprentissage des langues (vral)* pour le même âge).

¹² Dix-huit modules disciplinaires d'*Euromania* sont déjà disponibles sur www.euro-mania.eu

3.2. L'italien

Considérons les mêmes stratégies pour comprendre les trois textes suivants en italien :

Texte 1 :

« Una Europa di poliglotti non è una Europa di persone che parlano correntemente molte lingue, ma nel migliore dei casi, di persone che possono incontrarsi parlando ciascuno la propria lingua e intendendo quella dell'altro... » (Umberto Eco, *La ricerca della lingua perfetta nella cultura europea*, Rome, Laterza, 1993).

Texte 2 :

Pensi che sui computer siano presenti programmi spyware o virus ? Possiamo aiutarti.

Per accedere al servizio

Orario di apertura : da lunedì a venerdì, dalle 9 alle 17

I servizi di consulenza sono a pagamento E 99,95 per la rimozione del virus.

(https://www.symantecstore.com/dr/sat4/ec_MAIN.Entry17c?SID=27682&SP=10034&CID=&PID=&PN=0)

Texte 3 :

Indonesia : sisma causa 57 morti, bilancio può salire

Proseguono oggi tra macerie le ricerche frenetiche dei sopravvissuti al potente terremoto che ha colpito ieri il sudovest dell'isola di Giava, provocando 57 vittime accertate e distruggendo migliaia di abitazioni.

(<http://it.yahoo.com> Reuters, 04/09/09)

- a. *Le repérage des mots transparents* : dans le texte 1, le locuteur grec découvre le mot *polyglotti*. Dans les textes 1 et 2, presque tous les mots sont transparents sauf *che*, *ciascuno*, *rimozione*. Dans le texte 3, les mots *oggi*, *tra macerie*, *sopravvissuti*, *accertate*, *migliaia* sont sémantiquement opaques.
- b. *Le recours au co-texte pour comprendre les mots sémantiquement non transparents* : dans le texte 2, on suppose, grâce au suffixe *-zione* nous rappelant le suffixe *-tion* du français¹³, que *rimozione* est un substantif et que *del virus* doit signifier *du virus*. *Rimozione* doit alors signifier *éloignement*, *disparition*. De la même façon, *migliaia*, dans le texte 3, ne devient transparent qu'après orali-

¹³ Une condition, pour pouvoir reconnaître des suffixes dans une langue étrangère, est d'avoir étudié la grammaire de sa langue maternelle et/ou, au moins, d'une langue étrangère. Sur l'importance de ces connaissances pour faire des transferts, cf. Blanche-Benveniste 2002.

sation renvoyant à *milliers*. Puisqu'il est question de séisme (*sisma* dans le même texte), on comprend que le mot *terremoto* (à cause du composant *terre-*) est un synonyme de *séisme*. On suppose également que *sopravvissuti*, grâce à son préfixe, doit signifier *survivants*.

c. *La technique du mot-fantôme* :

Il terremoto ... il sudovest dell'isola di Giava (ha colpito)

Le séisme ... le sud-est de l'île de Java (mot-fantôme : a frappé)

d. *La technique qui consiste à élaguer le texte* : dans le texte 3, il nous semble absolument nécessaire de faire une analyse syntaxique pour comprendre : après réflexion, *ricerche/recherche* – probablement au pluriel – est complété par *dei sopravvissuti/des survivants* qui, à son tour, est complété par *al terremoto/au tremblement*. On comprend que *oggi* est éventuellement un adverbe (probablement de temps) et *potente* est un adjectif qui n'exprime que des nuances de sens et que l'on retrouve dans *omnipotent* en français. *Tra le macerie* – éventuellement un adverbial – reste non transparent. On voit que *provocando* est de la même catégorie grammaticale que *distruggendo*. On a des doutes sur *accertate* qui doit modifier *vittime* et qui est de la même famille que *certaini*. Ainsi, après cette identification grammaticale des termes¹⁴, de la phrase :

Proseguono [oggi] [tra le macerie] le ricerche [frenetiche] dei sopravvissuti al [potente] terremoto [che ha colpito (ieri) il sudovest dell'isola di Giava, provocando 57 vittime accertate e distruggendo migliaia di abitazioni].

il ne reste à comprendre que l'essentiel :

Proseguono le ricerche dei sopravvissuti al terremoto.

3.3. *L'espagnol*

Les mêmes étapes peuvent être suivies pour comprendre les textes 1 et 2 ci-dessous rédigés en espagnol et pris dans le site de *Unión latina* (projet *Itinéraires romans*¹⁵) traitant de l'intercompréhension en langues romanes. Les

¹⁴ Nous constatons, encore une fois, qu'il est absolument nécessaire d'avoir reçu une formation grammaticale en langue maternelle et/ou dans une, au moins, langue étrangère pour pouvoir faire des transferts avec les techniques de l'intercompréhension, dans une langue non apprise formellement.

¹⁵ <http://dpel.unilat.org/DPEL/Creation/IR/index.es.asp> (12.6.2009).

textes 3 et 4 sont des points forts de l'actualité du site de l'AFP, tirée de <http://es.yahoo.com>, du 9 avril 2009 (actualité marquée par les tremblements de terre en Italie) :

Texte 1 :

La Dirección Promoción y Enseñanza de las Lenguas lleva a cabo acciones que tienden a valorizar la enseñanza y aprendizaje del español, francés, italiano, portugués, y rumano por su presencia entre las lenguas propuestas en los sistemas educativos y mediante el desarrollo de recursos pedagógicos innovadores.

Texte 2 :

La experiencia de la alteridad lingüística, que es cultura en sí, es el camino de la comprensión de los pueblos y la apertura al mundo.

Texte 3 :

71 secudidas sísmicas se registraron durante la noche pasada. Las víctimas por el terremoto que azotó el pasado lunes el centre de Italia ascienden ya a 279 muertos.

Texte 4 :

Ventas de vehículos en China logran récord en marzo AP - 9 de abril de 2009.

- a. *Le repérage des mots transparents* : dans les textes 1 et 2, tous les mots sont transparents sauf *lleva a cabo*, *tienden*, *en sí*, *desarrollo*, et *apertura*. Le mot *comprensión* est transparent à cause du fait que l'on sait que le site traite de l'intercompréhension. Dans les textes 3 et 4, les mots non transparents sont *secudidas*, *terremoto*, *azotó* et *logran*.
- b. *Le recours au co-texte pour comprendre les mots sémantiquement non transparents* : dans les textes 1 et 2, on émet l'hypothèse que *mediante* suivi d'un groupe nominal doit signifier *au moyen de*, *à travers*. *Camino* est déchiffré – avec difficulté – une fois que le mot *comprensión* est devenu transparent. On émet l'hypothèse que *apertura* signifie *ouverture* grâce à la présence du complément à sa gauche *al mundo*.
Dans le texte 3, *terremoto* devient transparent, parce qu'on sait que toute la presse du 9 avril parlait du tremblement de terre en Italie ; de plus, on a trouvé le même terme en italien qui devient, ainsi, une langue-pont pour l'espagnol. *Secudidas de terremoto*, mot composé, renvoie ainsi à *tremblement de terre*.
- c. *La technique du mot-fantôme* : considérons, dans un premier temps, dans le texte 1, des phrases entières : la non compréhension de la périphrase verbale *lleva a cabo* n'empêche pas la compréhension de la phrase, puisque l'infor-

mation est concentrée dans le substantif *acciones*. Ainsi, pour trouver le verbe équivalent en français, on choisit parmi une liste de verbes qui se combinent avec ce substantif :

La Dirección Promoción y Enseñanza de las Lenguas ... acciones (lleva a cabo)
La Direction Promotion et Enseignement des langues ... actions (mots-fantôme : entreprend, réalise, mène à bien).

Même technique pour comprendre le verbe *logran* :

Ventas de vehículos en China ... récord (logran)
Les ventes de véhicules en Chine ... des records (mot-fantôme : battent)

d. *La technique qui consiste à élaguer le texte* : dans le texte 3, après avoir éloigné la subordonnée et le complément de temps, pour les réintégrer dans une étape suivante :

71 secudidas sísmicas se registraron [durante la noche pasada]. Las víctimas por el terremoto [que azotó el pasado lunes el centre de Italia] ascienden ya a 279 muertos.

ce qui reste devient facile à comprendre :

71 secudidas sísmicas se registraron. Las víctimas por el terremoto ascienden ya a 279 muertos.

3.4. *Le portugais*

La même procédure peut être suivie pour les textes portugais 1, 2 et 3 qui traitent d'inscriptions dans une université portugaise dans le cadre d'échanges Erasmus¹⁶.

Texte 1 :

Alunos Estrangeiros

Para poder ingressar na UNL como estudante ERASMUS, tem de estar pré-estabelecido um Acordo Bilateral Sócrates/Erasmus entre a UNL e a sua Universidade de origem. Por favor, confirme a existência deste Acordo aqui.

Texte 2 :

Condições de Admissão

Se pretende candidatar-se à UNL para o 1.º semestre, deverá enviar, pelo correio, os seus documentos até 30 de Junho. Se está a pensar candidatar-se

¹⁶ <http://www.fct.unl.pt/estudante/acolhimento-e-mobilidade/erasmus-informacoes-em-portugues>

para o 2.º semestre, então deverá enviar os seus documentos, igualmente por correio, até 30 de Novembro. Não serão aceites candidaturas recebidas após estas datas.

Texte 3 :

O programa comunitário Sócrates/Erasmus possibilita a mobilidade de estudantes entre países europeus dentro do Espaço Económico Europeu e da União Europeia.

*Texte 4*¹⁷ :

O João Pedro é meu amigo.

- a. *Le repérage des mots transparents* : tous les mots sont faciles à comprendre sauf *na* (texte 1), *se, então* (texte 2), *no* (texte 4). Le mot *candidatar* est transparent – grâce au français – et à cause du fait que l'on parle de déposer des candidatures.
- b. *Le recours au co-texte pour comprendre les mots sémantiquement non transparents* : *enviar*, dans le texte 2, est déchiffré parce que son complément *documentos* est transparent et par la présence de *en-* dans les deux langues (*enviar/envoyer*). On émet l'hypothèse que *correio* signifie *poste* à cause de la présence de la préposition transparente *per/par* et parce que c'est un complément du verbe *enviar/envoyer*. *Após* devient transparent à cause de la présence du complément *estas datas* et de la négation *não*.
Pour comprendre le texte 2, il a été absolument nécessaire d'émettre des hypothèses sur *se* qui est en-tête de phrase deux fois : la première fois, il est à gauche de *pretende* (apparemment faux-ami de *prétendre*) ; la seconde, il est à gauche de *está*. Il est différent de *-se* dans *candidatar-se*. Enfin *na* (texte 1) doit être une préposition car il dépend d'un verbe.
- c. *La technique du mot-fantôme* : devinons, grâce au complément du verbe (UNL¹⁸), le sens du verbe *ingressar* et de la préposition *na*, que nous supposons être régie par lui :

Para ... UNL como estudante ERASMUS (poder ingressar na)

Pour ... Université comme étudiant (mots-fantôme : entrer dans, faire des études à, s'inscrire à)

- d. *La technique qui consiste à élaguer le texte* : après effacement de ce qui est superflu :

¹⁷ Phrase tirée du site <http://www.nascerprematuro.org/content/view/88/60/>

¹⁸ U pour *Universidade*.

Se pretende candidatar-se à UNL para o 1.º semestre, deverá enviar [pelo correio], os seus documentos até 30 de Junho. Se está a pensar candidatar-se para o 2.º semestre, [então] deverá enviar os seus documentos, [igualmente por correio], até 30 de Novembro. Não serão aceites candidaturas recebidas após estas datas

le texte restant à déchiffrer est le suivant :

Se pretende candidatar-se à UNL para o 1.º semestre, deverá enviar, os seus documentos até 30 de Junho. Se está a pensar candidatar-se para o 2.º semestre, deverá enviar os seus documentos, até 30 de Novembro. Não serão aceites candidaturas recebidas após estas datas.

4. Les grammaires hypothétiques et contrastives du catalan, italien, espagnol et portugais

Voici, par la suite, des fragments de grammaires provisoires des langues étudiées. Il reste à être complétées, éventuellement corrigées, être mises en contraste entre elles et donner naissance à des activités contrastives entre les langues en question (cf. annexe) :

4.1. Le catalan

el, la (article défini masc., fém., sing.) : *el castellà, la llengua*

els (article défini masc., plur.) : *els prefixos*

les (article défini fém., plur.) : *les cabines*

substantifs en *-at* : *discontinuitat*

i (conjonction de coordination) : *poetes i novellistes*

amb (conjonction avec) : *llengua romànica cooficial amb el castellà*

adjectif en *-al* : *cooficial*

del (préposition + article défini sing. contractés) : *la personalitat del país*

4.2. L'italien

il, la (articles définis masc., fém., sing.) : *il sudovest, la lingua, la rimozione*

i (article défini, masc., plur.) : *i programmi*

le (article défini, fém., plur.) : *le recherche*

-i (suffixe marquant le pluriel de certains substantifs ou adjectifs) : *polyglotti, programmi, servizi*

una (article indéfini, fém., sing.) : *una Europa*

e (conjonction de coordination) : *parlando ciascuno la propria lingua e intendendo quella dell'altro*

di (préposition) : *i servizi di consulenza, isola di Giava*

4.3. L'espagnol

el, la (article défini, masc., fém.) : *el español, la comprensión*

los (article défini, masc., plur.) : *los pueblos*

substantifs en *-ad* : *alteridad*

substantifs en *-ción* : *promoción*

y (conjonction de coordination) : *comprensión y apertura al mundo*

por (particule introduisant le complément d'agent) : *por el terremoto*

4.4. Le portugais

o (article défini masc., sing.) : *o Io semestre*

a (article défini fém., sing.) : *a existência*

se (particule introduisant une hypothèse) : *se pretende candidatar-se*

-se (particule marquant la forme médio-passive) : *candidatar-se*

os seus (article possessif masc., plur.) : *os seus documentos*

pelo, por (prépositions introduisant le complément d'agent) : *pelo correio, por correio*

não (particule négative) : *Não serão aceites candidaturas*

na (contraction de la préposition *em*¹⁹ et de l'article défini *a*) : *ingressar na UNL*

da (contraction de la préposition *de* et de l'article défini *a*) : *dentro da União Europeia*

do (contraction de la préposition *de* et de l'article défini *o*) : *dentro do Espaço Económico Europeu*

5. Le grec et la famille romane : remarques morpho-syntaxiques

Le locuteur grec, lors de ce parcours à travers les langues romanes, repère des différences, mais, aussi, des ressemblances avec le grec. Parmi les différences, signalons la postposition de l'adjectif au substantif :

catalan : *llengua pròpia, llengua romànica, poetes magnífics*

¹⁹ C'est à l'enseignant de donner, à la demande de l'apprenant, cette information tout comme celles qui suivent concernant *da* et *do*.

italien : *le ricerche frenetiche, la penna rossa, mais potente terremoto*

espagnol : *secudidas sísmicas, alteridad lingüística*

portugais : *alunos estrangeiros, programa comunitário, Espaço Económico Europeu, União Europeia*

ce qui n'est pas le cas du grec moderne qui antépose l'adjectif au substantif :

grec : *ρομανικές γλώσσες, σεισμικές δονήσεις, κοινοτικό πρόγραμμα, Ευρωπαϊκή Ένωση.*

Mais les ressemblances sont nombreuses :

- a. À la différence du français, en catalan²⁰, italien et portugais, pour exprimer la possession, l'article défini est maintenu ; en grec, il y a également maintien obligatoire de l'article défini, avec le possessif postposé au substantif :

portugais : *os seus documentos*

italien : *la tua machina*

catalan : *el teu cotxe*

grec : *τα στοιχεία του, το αυτοκίνητό του*

- b. L'article (masc., sing.) du portugais, présent même devant un nom propre — quoique en perte de vitesse sous l'influence des autres langues romanes — n'est pas sans nous rappeler le phénomène équivalent du grec moderne :

portugais : *o semestre, o João Pedro*

grec : *ο άνθρωπος, ο Πέτρος*

- c. À la différence du français, le partitif et l'article indéfini au pluriel sont zéro en grec, comme dans toutes les langues romanes étudiées, à l'exception de l'italien. Quant au sujet, il est systématiquement omis dans l'énoncé en grec, comme dans toutes les langues romanes étudiées, car il est déductible de la morphologie verbale :

catalan : *he comprat maduixes*

italien²¹ : *ho comprato delle fragole*

* *ho comprato Ø fragole*

espagnol : *compré fresas*

portugais : *comprei morangos*

grec : *αγόρασα φράουλες*

L'ordre canonique non marqué des mots dans la phrase en grec²² et dans les langues romanes est de type SVO. Pourtant, dans l'énoncé, cet ordre est

²⁰ Voir également Freysselinard 2002.

²¹ Ainsi, dans le corpus oral utilisé par Bonvino (2005, 62), le sujet n'est exprimé que dans 41% des cas.

²² Cf. cependant Philippaki-Warburton 1982.

flexible. Considérons, dans ce qui suit, cette flexibilité :

- d. L'antéposition de l'objet (ordre OVS)²³ paraît être plus fréquente en grec, portugais, espagnol, catalan et moins fréquente en italien²⁴ ou en français. N'oublions pourtant pas de mentionner ici que c'est le contexte, le besoin communicatif et le verbe choisi (d'un point de vue distributionnel) qui influencent cet ordre :

catalan : *l'ancora aixecaven les naus*

italien : **l'ancora levavano le navi* mais *le navi levavano l'ancora*

espagnol : *el ancla levantaban las naves*

portugais : *a ancora levantaran os navios*

grec : *την άγκυρα σήκωναν τα πλοία*

- e. l'inversion du sujet (ordre VSO) paraît possible dans les langues romanes étudiées :

catalan : *es va reduir la velocitat de 60 a 50 kilòmetres*

italien²⁵ : *è diminuita la velocità da 60 a 50 kilometri orari*

espagnol : *se redujó la velocidad de 60 a 50 kilómetros por hora*

portugais²⁶ : *reduciuce a velocidade de 60 a 50 kilometros por hora*

grec : *μειώθηκε η ταχύτητα από 60 σε 50 χιλιόμετρα την ώρα*

- f. enfin, l'éloignement entre le sujet et le verbe qu'il accompagne paraît être plus difficilement accepté en italien que dans les autres langues romanes et en grec :

catalan : *es va reduir de 60 a 50 kilòmetres la velocitat*

italien : **è diminuita da 60 a 50 kilometri orari la velocità*

espagnol : *se redujó de 60 a 50 kilómetros por hora la velocidad*²⁷ [*permitida*]

portugais : *reduciuce de 60 a 50 kilometros por hora a velocidade*

grec : *μειώθηκε από 60 σε 50 χιλιόμετρα την ώρα η ταχύτητα*

Ainsi, on comprend que le locuteur grec n'aura pas de difficultés à comprendre les cas ci-dessus d'inversion du sujet ou d'éloignement du sujet du verbe : il les rencontre dans sa langue maternelle.

²³ Cf. également Gawelko 2000.

²⁴ Pourtant, Augendre (2008) montre que si la structure SVO est fixe dans la phrase en italien, elle ne l'est pas toujours dans l'énoncé où elle devient souvent VSO.

²⁵ Cette inversion dépend du verbe, selon Lambrecht (1994, cité par Augendre 2008). Ainsi, selon cet auteur, avec le verbe *arriver* en italien, l'ordre naturel est VSO :

- *Che cosa è successo?*

- *E arrivato Piero.*

²⁶ Cf. Ambar 1992.

²⁷ C'est l'exemple proposé par Blanche-Benveniste 2002.

6. Conclusion

Nous avons montré que, pour ce qui est du lexique, le locuteur grec francophone, découvre des mots grecs dans des textes écrits en catalan, italien, espagnol et portugais, mais s'appuie essentiellement – comme on pouvait s'y attendre – sur le français pour comprendre.

Nous avons aussi vu que tant l'identification grammaticale des mots que l'identification des relations entre eux est importante pour déchiffrer des textes. Ceci implique d'avoir fait les mêmes opérations dans sa langue maternelle ou dans une langue étrangère apprise formellement.

Nous avons, par ailleurs, constaté, dans une moindre mesure, qu'une langue devient langue-pont provisoire pour comprendre une autre : pour l'hellénophone parlant le français, le catalan devient langue-pont pour l'italien, qui devient langue-pont pour l'espagnol qui devient, à son tour, langue-pont pour le portugais.

Quant à la morphosyntaxe des langues étudiées, nous avons vu que le locuteur grec utilise comme langue-pont sa langue maternelle : le possessif et l'article zéro au pluriel en catalan, italien, espagnol et portugais rappellent le possessif et l'article zéro au pluriel du grec. De plus, le locuteur grec retrouvera la flexibilité syntaxique de sa langue en considérant le portugais, le catalan, l'espagnol et, dans une moindre mesure, l'italien. On conclut que si le vocabulaire est transparent grâce au français, l'organisation de la phrase devient transparente grâce au recours au grec.

En se focalisant sur l'enseignement des langues, nous pensons qu'en pratiquant le concept de l'intercompréhension, le professeur n'est plus le professeur d'une seule langue étrangère : la langue qu'il enseigne n'est pas isolée, car aucune langue ne l'est ; ainsi, il doit enseigner la langue étrangère, en la mettant, si possible, en contraste avec les autres langues que ses élèves connaissent éventuellement. Les manuels inspirés de l'intercompréhension doivent inviter à un travail disciplinaire, qui prenne en compte les points communs entre ces langues. Pour un public adulte, mentionnons le manuel européen *EuRom5*, destiné à l'apprentissage simultané de cinq langues romanes (catalan, espagnol, français, italien, portugais) et présentant une centaine de leçons (vingt par langue)²⁸. Quant aux manuels s'adressant à un public plus jeune, disponibles sur Internet, mentionnons les dix-huit modules disciplinaires d'*Euromania* : ce sont également des exemples qui invitent à la réflexion et qui peuvent inspirer des travaux dans

²⁸ Voir une partie de ce manuel sur http://www.dgflf.culture.gouv.fr/publications/Eurom5_4.pdf

d'autres langues. Il suffit, alors, d'apprendre à l'élève à mobiliser ses connaissances et à faire des transferts d'une langue à l'autre, comme on a essayé de le faire tout au long de cet article.

Il est, enfin, intéressant de voir si les mêmes techniques concernant le vocabulaire et surtout la syntaxe, peuvent être utilisées pour qu'un locuteur grec francophone puisse avoir accès aux autres familles de langue : la famille germanique et la famille slave, ce qui peut faire l'objet d'une autre étude.

Références bibliographiques

- AMBAR, M., 1992. *Para uma sintaxe da inversão sujeito verbo em Português*, Lisbonne, Colibri.
- ANDROULAKIS, G., 2002. « Les emprunts lexicaux mutuels entre le grec et les langues romanes : Une première passoire vers l'intercompréhension entre deux aires linguistiques européennes », dans G. Kischel (éd.), *Eurocom: Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien*, pp. 345-353, La Haye, FernUniversität, disponible sur : <http://www.fernuni-hagen.de/sprachen/kongress/Abstracts/Androulakis.pdf> (2.4.2009).
- AUGENDRE, S., 2008. « S+V+O : Ordres marqués et non marqués en italien », *Discours 3*, disponible sur : <http://discours.revues.org/index4653.html> (17.12. 2010).
- BADIA MARGARIT, A. M., 1951. *Grammática històrica catalana*, Barcelone, Noguer.
- BLANCHE-BENVENISTE, C., 2002. « Compréhension multilingue et connaissance de sa propre langue », dans E. Castagne (éd.), *Pour une modélisation de l'apprentissage simultané de plusieurs langues apparentées ou voisines*, Publications de la Faculté des Lettres de Nice, pp. 113-129, Paris, CID Diffusion, disponible sur : <http://ancilla.unice.fr/~brunet/pub/claire.html> (2.4.2009).
- & A. VALLI (éds), 1997. *Le français dans le monde (R&A : L'intercompréhension : Le cas des langues romanes*, janvier).
- BONVINO, E., 2005. *Le sujet postverbal. Une étude de l'italien parlé*, Paris, Ophrys.
- CAPUCHO, F., 2002. « Morangos (fraises, fragole, fresas, strawberries, Erdbeeren) com ou sem chantilly ? De la notion d'intercompréhension à l'apprentissage du vocabulaire », dans B. Pöl & C. Ollivier (éds), *Lernerlexicographie und Wortshatzwerb im Fremdsprachenunterricht*, pp. 57-80, Vienne, Praesens.
- CASTAGNE, E., 2004. « Intercompréhension européenne et plurilinguisme : propositions pour quelques aménagements linguistiques favorisant la communication plurilingue », dans H. G. Klein & D. Rutke (éds), *Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension*, pp. 95-108, Aix-la-Chapelle, Shaker-Verlag, (coll. « édi-

- tions EuroCom », vol. 21), disponible sur :
<http://logatome.eu/publicat/Frankfort2004.pdf> (20.12.2010).
- , 2006. « Pour créer l'intercompréhension en Europe : À propos d'EuRom4 et d'autres programmes destinés à former à la compréhension de langues apparentées », dans *Nordic intercomprehension in a European perspective*, 27 avril 2006, disponible sur :
http://www.nordiska.uu.se/fums/konferenser/Eric_Castagne27april06.pdf (24.3.2009).
- DELVEROUDI, R. & A. MOUSTAKI, 2007. « Les stratégies de l'intercompréhension : Possibilités et limites pour la compréhension d'une langue génétiquement isolée, le grec moderne », Colloque international *Diálogos em Intercompreensão*, Lisbonne, 6-8 septembre 2007, pp. 171-183, Universidade Católica Editora, disponible sur :
<http://www.dialintercom.eu/Abstracts/Painel3/14.doc> (20.9.2009).
- ESCODÉ, P., 2005. « Langue occitane, vecteur d'intercompréhension des langues romanes dans l'éducation nationale française : Le projet *Euromania* au cycle 3 », Actes du colloque *L'école, instrument de sauvegarde des langues menacées*, 30 septembre - 1^{er} octobre 2005, disponible sur :
http://www.euromania.eu/docs/autour_euromania/Perpignan_colloque_2005.pdf (20.9.2009).
- FREYSSSELINARD, E., 2002. *Grammaire et vocabulaire du catalan*, Paris, Ophrys.
- GAWELKO, M., 2000. « L'étude sur l'ordre des mots dans les langues romanes (augmentée de parallélismes avec l'allemand, l'anglais et le polonais) », *Zeitschrift für romanische philologie* 116:4, 594-823.
- LAMBRECHT, K., 1994. *Information Structure and Sentence Form: Topic, Focus and the Representations of Discourse Referents*, Cambridge, CUP.
- MEISSNER, F.-J. *et al.*, 2004. « Esquisse d'une didactique de l'eurocompréhension », *EuroComRom. Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le début*, Aix-la-Chapelle, Shaker-Verlag, disponible sur :
<http://www.silviaklein.de/Europint/kurs/esquisse.pdf> (20.12.2010).
- PENCHEVA, M. & T. SHOPOV, 2003. *Understanding Babel*, Sofia, St. Kliment Ohridski University Press.
- [PHILIPPAKI-WARBURTON] ΦΙΛΙΠΠΑΚΗ-WARBURTON, E., 1982. « Προβλήματα σχετικά με τη σειρά των όρων στις ελληνικές προτάσεις » (Problèmes relatifs à l'ordre des termes dans les phrases grecques), *Glossologia* 1, 99-107.
- ROEGIEST, E., 2006. *Vers les sources des langues romanes : Itinéraire linguistique à travers la Romania*, Leuven, Acco.
- STEMBERT, R., 2003. « L'intercompréhension des langues romanes dans l'enseigne-

ment secondaire : Expériences et projets », Actes du colloque *L'educació lingüística en situacions multiculturals i multilingües*, (Université de Barcelone, 2002), pp. 205-215, disponible sur :
www.ub.es/ice/portaling/seminari/seminari-pdf/15stembert.pdf (5.1.07).

Annexe

Dans l'extrait ci-dessous du livre *La ricerca della lingua perfetta nella cultura europea* de Umberto Eco (Laterza, 1993) et ses traductions en français (Seuil, 1994), espagnol (Crítica, 1994), portugais (Editorial Presença, 1996)²⁹, complétez les blancs par les éléments proposés :

Texte italien. Éléments proposés : *di, e, que, una, la, di*

«Una Europa di poliglotti non e Europa persone che parlano correntemente molte lingue, ma [...] persone possono incontrarsi parlando ciascuno propria lingua intendendo quella dell'altro [...]».

Corrigé : *una, di, di, che, la, e*

Texte français. Éléments proposés : *de, une, qui, sa, de, et*

« Une Europe de polyglottes n'est pas Europe personnes qui parlent couramment beaucoup de langues, mais [...] personnes peuvent se rencontrer en parlant chacune propre langue en comprenant celle de l'autre [...] ».

Corrigé : *une, de, de, qui, sa, et*

Texte espagnol. Éléments proposés : *de, y, que, una, su, de*

«Una Europa de poliglotas no es Europa personas que hablan con facilidad muchas lenguas, sino [...] personas pueden encontrarse hablando cada uno propia lengua entendiendo la del otro [...]».

Corrigé : *una, de, de, que, su, y*

Texte portugais. Éléments proposés : *de, e, que, uma, a sua, de*

«Uma Europa de poliglotas não é Europa pessoas que falam

²⁹ Ces extraits sont pris dans la synthèse de la brochure *Références* sur « L'intercompréhension entre langues apparentées » (janvier 2007), disponible sur :
http://www.dglf.culture.gouv.fr/publications/References08_Synthese_intercomprehension.pdf

Argyro Moustaki

fluentemente muitas línguas, mas [...] pessoas podem encontrarse, falando cada uma própria língua compreendendo a do outro [...].

Corrigé : *una, de, de, que, a sua, e*

Comparez, ensuite, les textes ci-dessus avec le même texte traduit en catalan³⁰ :

Texte catalan. Éléments proposés : *de, i, que, una, la seva, de*

«Una Europa de poliglotes no és Europa persones que parlen amb facilitat moltes llengües, sinó [...] persones es poden trobar parlant cadascú pròpia llengua entenen la de l'altre».

Corrigé : *una, de, de, que, la seva, i*

³⁰ Nous remercions pour cette traduction notre collègue Javier Hernández.

Πρώτη ενότητα
Διδασκαλία ξένων γλωσσών-πολιτισμών

Γ΄ Ιστορία της διδασκαλίας της γαλλικής γλώσσας
στην Ελλάδα

«Τοῖς ἐρασταῖς τῆς Γαλλικῆς Διαλέκτου»: Τα πρώτα έντυπα τεκμήρια για την εκμάθηση της γαλλικῆς γλώσσας από Ἕλληνες

Ρέα Δελβερούδη

*... la « polémique » et « les débats » aident grandement
une science, en l'occurrence la Didactique des Langues
et des Cultures Étrangères, à chercher son identité dans
son passé, dans son présent et dans son avenir.*

Popi Calliabetso-Coraca¹

Résumé

Le présent article se situe dans le cadre de l'histoire de l'enseignement du français langue étrangère et son objectif est de présenter les premiers ouvrages destinés à la diffusion de la langue française aux hellénophones, datant de la fin du 18^e siècle. Contrairement à d'autres pays, il s'agit de grammaires et de dictionnaires, les recueils de dialogues ou autres « méthodes » ne faisant leur apparition qu'au début du 19^e siècle. Après une présentation des données bibliographiques concernant les éditions avant la Guerre d'Indépendance, nous procédons à l'étude de la première grammaire du français écrite en grec, en essayant d'établir certains parallélismes avec les grammaires françaises qui lui ont servi de modèle.

1. Εισαγωγή

Η έρευνα για την ιστορία της διδασκαλίας της Γαλλικής στην Ελλάδα ή, καλύτερα, στον ελληνόφωνο χώρο, κατ' εικόνα του ίδιου του αντικειμένου της, δηλαδή της διδασκαλίας της Γαλλικής, σημειώνει αρκετή καθυστέρηση σε σχέση με τα τεκταινόμενα σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Το 1987, ο βασικός εμψυχωτής της ομάδας επιστημόνων που δημιούργησαν τη Société internationale pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde (SIHFLES), ο A. Reboullet, εκθέτοντας το status quaestionis του κλάδου,² σημειώνει: « Beaucoup

¹ Calliabetso-Coraca 1995, 33.

² Πρωτοπόρος μελετητής υπήρξε ο Ferdinand Brunot, ο οποίος αφιερώνει τρεις από τους δεκατρείς συνολικά τόμους του μνημειώδους έργου του *Histoire de la langue française des origines*

reste à faire dans les pays méditerranéens (Espagne, Portugal, Italie, Grèce) où pourtant le français a été, depuis longtemps, intensément enseigné » (Rebouillet 1987, 59). Εννιά χρόνια αργότερα, ο J. Caravolas (1996), υπενθυμίζοντας την επισήμανση του Rebouillet, διαπίστωνε ότι, ενώ η έρευνα για ορισμένες χώρες της Μεσογείου, όπως η Ιταλία και η Ισπανία, είχε προχωρήσει, η κατάσταση στην Ελλάδα παρέμενε στάσιμη.³

Το άρθρο αυτό έχει ως αντικείμενο τα πρώτα βιβλία που στοχεύουν στη διάδοση της Γαλλικής στον ελληνόφωνο χώρο. Ποιες είναι αυτές οι εκδόσεις που στόχο έχουν να εξοικειώσουν τους έλληνες αναγνώστες με τη γαλλική γλώσσα; Καταρχάς θα παραθέσουμε τα βιβλιογραφικά στοιχεία για τις πρώτες – έως το 1821 – γραμματικές της Γαλλικής και τα λεξικά που περιέχουν την ελληνική και τη γαλλική γλώσσα. Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε αναλυτικότερα την πρώτη ελληνόφωνη γαλλική γραμματική. Τέλος, θα επιχειρήσουμε μια σύντομη αντιπαραβολή της με τις γαλλόφωνες γραμματικές που αποτέλεσαν τα πρότυπά της. Σε μια μελλοντική αυτοτελή μελέτη, θα έχουμε ίσως την ευκαιρία να ασχοληθούμε εκτενέστερα με τις άλλες ελληνόφωνες γραμματικές και τα λεξικά της εποχής.

2. Οι πρώτες εκδόσεις για τη διδασκαλία/εκμάθηση της Γαλλικής

Το πρώτο σχετικό με τη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας σε Έλληνες έντυπο είναι η *Γραμματική τῆς Γαλλικῆς Διαλέκτου* του Γεωργίου Βεντότη,⁴ που εκδίδεται στη Βιέννη το 1786. Η τέταρτη της έκδοση, το 1806, συμπίπτει με αυτή

à nos jours στη θέση της Γαλλικής εκτός Γαλλίας (τ. 5: 17^{ος} αι., τ. 8: 18^{ος} αι., τ. 11: 19^{ος} αι.). Ειδικότερα, στον 8^ο τόμο αφιερώνει πέντε σελίδες (3-7) για τη θέση της Γαλλικής στις παραδουνάβιες ηγεμονίες και τους κύκλους των Φαναριωτών και στον 11^ο τόμο άλλες τρεις (328-330) για τη θέση της Γαλλικής στον ελλαδικό χώρο κατά τον 19^ο αιώνα.

³ Στο ίδιο άρθρο ο συγγραφέας σκιαγραφεί τις συνθήκες διδασκαλίας της Γαλλικής στον ελληνόφωνο χώρο, από τα μέσα του 18^{ου} έως τα μέσα του 19^{ου} αιώνα. Είχε προηγηθεί μια μονογραφία από την Ε. Παπαγεωργίου-Προβατά (1994), η οποία κάλυπτε το σύνολο του 19^{ου} αιώνα. Βλ., επίσης, Caravolas 2000, 235-245 και Tsigris 2002.

⁴ Έλληνας τυπογράφος, εκδότης και συγγραφέας. Γεννήθηκε το 1757 στη Ζάκυνθο και σπούδασε στην Ιταλία. Γνώριζε την ιταλική, λατινική, γαλλική και γερμανική γλώσσα. Στη Βενετία μαθήτευσε στο τυπογραφείο του Ν. Γλυκύ ως επιμελητής. Εργάστηκε για σύντομο χρονικό διάστημα στην Πέστη, στο διδασκαλείο των ελληνοπαίδων, και στη συνέχεια εγκαταστάθηκε στη Βιέννη, όπου εργάστηκε στο τυπογραφείο του J. Baumeister ως διορθωτής. Λίγο καιρό αργότερα, το 1791, πήρε άδεια να ιδρύσει δικό του τυπογραφείο, όπου εξέδωσε πλήθος ελληνικών βιβλίων. Παράλληλα, φαίνεται ότι παρέδιδε μαθήματα ιταλικής και γαλλικής γλώσσας σε ελλη-

της δεύτερης ελληνόφωνης γαλλικής γραμματικής, του Νικολάου Καρατζά,⁵ που γίνεται επίσης στη Βιέννη, στο τυπογραφείο του Βεντότη. Ο συγγραφέας της τρίτης γραμματικής, που εκδίδεται το 1814 στον ίδιο τόπο, είναι ο Μιχαήλ Παρτζούλλας.⁶ Το τελευταίο βιβλίο για τη διάδοση της Γαλλικής που θα εκδο-

νόπαιδες (Λάιος 1961, 20). Ο Βεντότης πέθανε στο νοσοκομείο της Βιέννης από φυματίωση τη 17^η Νοεμβρίου 1795, σε ηλικία τριάντα οκτώ ετών. Η χήρα του Μαρία συνέχισε να διευθύνει το τυπογραφείο μέχρι το 1810, οπότε το πούλησε στον J. B. Zweck. Βιογραφικά στοιχεία για τον Βεντότη δίνουν, μεταξύ άλλων, οι Ζαβίρας (1872, 244-245), Σάθας (1868, 558), Λαδάς (1929 στη *Μεγάλη ελληνική εγκυκλοπαίδεια* του Π. Δρανδάκη), Ενεπεκίδης (1965, 89-96), Κουμαριανού-Δρούλια-Layton (1986, 296-297) και Κουμαριανού (2010, 64-66 και 99-101, όπου εκτενής αναφορά για το εγχείρημα του Β., του «πρώτου Έλληνα δημοσιογράφου», να εκδώσει την πρώτη ελληνική εφημερίδα). Σύμφωνα με τον Ζαβίρα – που υπήρξε προσωπικός φίλος του Β. – και τον Λαδά, το τυπογραφείο του Β. είναι αυτό του Baumeister, το οποίο αγόρασε ο Έλληνας τυπογράφος το 1791. Ο Λαδάς εικάζει, μάλιστα, ότι ο Β. διαπραγματευόταν την αγορά ήδη από το 1789 και ότι τα βιβλία του οίκου από το 1791 έως το 1796 συνέχιζαν να εκδίδονται με το παλαιό όνομα του τυπογραφείου για εμπορικούς λόγους. Την εκδοχή αυτή, όμως, δεν ασπάζεται ο Σάθας (ό.π.). Αλλά και η νεότερη έρευνα (Ενεπεκίδης, ό.π.: Κουμαριανού, Δρούλια & Layton, ό.π.: Βρανούσης, 393) φαίνεται να έχει καταλήξει στο ότι το τυπογραφείο του Baumeister πέρασε στα χέρια των αδελφών Μαρκιδών-Πούλιου και ότι ο Β. είχε ιδρύσει ξεχωριστό δικό του τυπογραφείο από το 1791.

⁵ Η γαλλική γραμματική του Νικολάου Καρατζά εκπονήθηκε το 1785, δηλ. ένα χρόνο πριν από την έκδοση της Γραμματικής του Β., αλλά εκδόθηκε το 1806, μετά τον θάνατό του, από τον Νεόφυτο Δούκα (βλ. Ηλιού 1997, 172). Ο Κ. ήταν γόνος ηγεμονικής φαναριώτικης οικογένειας, μορφωμένος και πολύγλωσσος, αφού γνώριζε, εκτός από την Ελληνική, τη Γαλλική, Ιταλική, Αραβική, Τουρκική και Περσική. Κατέλαβε σημαντικά αξιώματα, μεταξύ των οποίων και αυτό του ηγεμόνα της Βλαχίας (1782-1783), και πέθανε το 1791 από πλευρίτιδα, αφήνοντας πλήθος ανέκδοτων συγγραμμάτων πρωτότυπων και μεταφράσεων. Βλ. Σταματιάδης [1865] 1973, 143-145· Σάθας 1868, 558· R[angabé] 1904, 76· Κορομηλάς 1929 στη *Μεγάλη ελληνική εγκυκλοπαίδεια* του Π. Δρανδάκη· Σκαλάτος-Σούτζος 1972, 211· Σολωμού 1991 στην *Εκπαιδευτική ελληνική εγκυκλοπαίδεια – Παγκόσμιο βιογραφικό λεξικό*. Η χρονολογία θανάτου του (1783), που δίνει η Σολωμού και η οποία ανάγεται στον Σταματιάδη, από όπου και στους Σάθα, Ραγκαβή και Σκαλάτο-Σούτζο, δεν ευσταθεί, καθώς ο πρόλογος της γαλλικής γραμματικής του φέρει τη χρονολογία 1785 – χρονολόγηση που αναφέρεται και από τον Γοβδελά (1816, 8)· βλ. και Ηλιού 1997, 172. Επομένως, πιθανότερες ημερομηνίες γέννησης και θανάτου του Κ. είναι αυτές που αναφέρονται από τον Κορομηλά στο οικείο λήμμα της *Μεγάλης ελληνικής εγκυκλοπαίδειας* (1745-1791). Βλ. και Camariano-Cioran 2008, 602.

⁶ Δάσκαλος της Γαλλικής (Παπαδόπουλος-Βρετός 1857, τ. Β', 317) από την Κλεισούρα, που είχε εκτελέσει και χρέη διερμηνέα για τον Αλή Πασά, στον οποίο αφιερώνει τη δεύτερη έκδοση της γραμματικής του, το 1815 (βλ. Ηλιού 1997, 390-391). Το τυπογραφείο που εκδίδει τη γραμματική του είναι αυτό του Βεντότη, το οποίο αγόρασε το 1910 ο J. B. Zweck (βλ. παραπάνω).

θεί πριν τον Αγώνα είναι του Δημητρίου Γοβδελά,⁷ στη Βιέννη, το 1816.⁸

Δύο χρόνια πριν από την έκδοση της πρώτης ελληνόφωνης γαλλικής γραμματικής, το 1784, στο τυπογραφείο του Ν. Γλυκύ στη Βενετία, θα επανεκδοθεί για τρίτη φορά το λεξικό του Γ. Βλάχου *Θησαυρός τῆς ἐγκυκλοπαιδικῆς βάσεως τετράγλωσσος* (1^η έκδ. 1659, 2^η έκδ. 1723), στου οποίου τα λήμματα θα προστεθούν οι αποδόσεις στη γαλλική γλώσσα. Το λεξικό του Βλάχου, που έως τότε περιείχε την Ελληνική (αρχαία και νέα), Λατινική και Ιταλική, θα γίνει, έτσι, το πρώτο λεξικό που περιλαμβάνει τη Γαλλική και την Ελληνική. Η σημαντική αυτή μετατροπή αναφέρεται στη σελίδα τίτλου: *Ἐκδοσις ὡς οἶόν τε διορθωθεῖσα, Ἡ νῦν Πρῶτον Προσετέθη ἢ, τε Γαλλικῆ ἐν ἐκάστη τῶν περιεχομένων ἐν ταύτῃ Λέξεων.*⁹

Ωστόσο, το πρώτο λεξικό που εξαρχῆς, δηλαδή ἤδη από την πρωτογενή επεξεργασία του, περιλαμβάνει αυτές τις δύο γλώσσες εκδίδεται στη Βιέννη το 1790 και επιγράφεται *Λεξικόν τρίγλωσσον... εἰς τόμους τρεῖς διηρημένον*, από τους οποίους ο πρώτος είναι ο «γαλλο-ῥωμαῖκο-ιταλικός», ο δεύτερος ο «ἰταλο-ῥωμαῖκο-γαλλικός» και ο τρίτος ο «ῥωμαῖκο-γαλλικο-ιταλικός». Συγγραφέας του είναι ο συγγραφέας της πρώτης ελληνόφωνης γαλλικής γραμματικής, ο Γεώργιος Βεντότης. Στη σελίδα τίτλου αναγράφεται ότι το λεξικό ἔγινε «Ἐπιταγῇ μὲν καὶ φιλοτίμῳ δαπάνῃ, τοῦ Ὑψηλοτάτου, καὶ Γαληνοτάτου Πρίγκιπος Μολδοβλαχίας. Κυρίου Κυρίου Ἀλεξάνδρου Ἰωάννου τοῦ Μαυροκορδάτου. Συνδρομῇ δὲ καὶ φιλοπόνῳ σπουδῇ, τοῦ τιμωτάτου ἐν Πραγματευταῖς κυρίου Δημητρίου Παύλου Εὐπατρίδου, τῆς ἐν Ἠπειρῷ πρωτευούσης πόλεως Ἰωαννίνων». Στον Αλέξανδρο Μαυροκορδάτο απευθύνεται και η δεκασέλιδη αφιέ-

⁷ Λόγιος, δάσκαλος και συγγραφέας από τη Ραψάνη της Θεσσαλίας (περ. 1780-1831). Σπούδασε μαθηματικά και φυσικές επιστήμες στο Πανεπιστήμιο της Πέστης. Επισκέφθηκε το Παρίσι και τη Βιέννη και το 1804 εγκαταστάθηκε στο Ιάσιο, όπου σταδιοδρόμησε ως καθηγητής και διευθυντής του ελληνικού σχολείου (*Εκπαιδευτικὴ ἐλληνικὴ ἐγκυκλοπαίδεια – Παγκόσμιο βιογραφικὸ λεξικὸ*).

⁸ Πρόκειται για ένα ιδιόμορφο βιβλίο που περιορίζεται σε ορισμένα κεφάλαια της γαλλικής γραμματικής, προφανώς όσα κατά τον συγγραφέα παρουσιάζουν τις μεγαλύτερες δυσκολίες. Αποτελείται από ἔξι κεφάλαια. Τα δύο πρώτα είναι αφιερωμένα στα «εἰκοσιπέντε γράμματα» της Γαλλικής και την προφορά τους. Το τρίτο κεφάλαιο αφορά τα «διφορούμενα διγενῆ οὐσιαστικά», δηλαδή ομώνυμα ουσιαστικά, όπως *un enseigne/une enseigne*. Το τέταρτο κεφάλαιο αφιερώνεται στα επίθετα των οποίων η σημασία αλλάζει, ανάλογα με το αν προηγούνται ή ἔπονται του ουσιαστικού που προσδιορίζουν (*un grand homme/un homme grand*). Τέλος, το πέμπτο και το ἕκτο κεφάλαιο παρουσιάζουν γαλλικά κείμενα, ορισμένα από τα οποία συνοδεύονται από ελληνική μετάφραση και από σημειώσεις για την προφορά τους.

⁹ Ο ίδιος ακριβώς υπότιτλος υπάρχει και στην τέταρτη έκδοση, του 1801.

ρωση του συγγραφέα που προτάσσεται στον πρώτο τόμο.¹⁰

Το 1804, πάλι στη Βιέννη, θα εκδοθεί το δίγλωσσο λεξικό του Βεντότη από τον Νεόφυτο Δούκα¹¹ σε δύο τόμους, έναν γαλλο-ελληνικό και έναν ελληνο-γαλλικό, που αποτελούν επανεκδόσεις, αντίστοιχα, του πρώτου και του τρίτου τόμου του τρίγλωσσου λεξικού, με απλή απαλοιφή των ιταλικών λέξεων.

Το 1816, στη Βενετία αυτή τη φορά, θα επανεκδοθεί ο τρίτος τόμος του τρίγλωσσου λεξικού, σε μικρότερο σχήμα και τριόστηλη διάταξη: *Λεξικὸν τῆς γραικικῆς γαλλικῆς τε καὶ ἰταλικῆς γλώσσης*, στο τυπογραφεῖο του Γλυκύ, με την επιμέλεια του Σ. Βλαντή. Το λεξικό θα γνωρίσει ἄλλη μία ἔκδοση το 1820.

Παράλληλα με τις επανεκδόσεις αυτές, το 1809 θα εκδοθεί στο Παρίσι το *Λεξικὸν τῆς Γαλλικῆς Γλώσσης* του Γρηγορίου Ζαλίκογλου, το οποίο θα επανεκδοθεί το 1815, στη Βενετία, και θα γνωρίσει μια τρίτη ἔκδοση, στο Παρίσι, το 1823.¹²

Το τελευταῖο λεξικό που περιλαμβάνει την Ελληνική και Γαλλική και που εκδίδεται πριν από τον Αγώνα, το 1811, εἶναι αὐτό του Δοσιθέου Κομά και εἶναι και αὐτό τρίγλωσσο: *Ἑλληνο-ῤωσσικο-γαλλικὸν λεξικὸν* επιγράφεται και εκδίδεται στη Μόσχα.

Τα λεξικά και οι γραμματικές, τα δύο απαραίτητα κατὰ τον Δ. Καταρτζή εργαλεία για την εκμάθηση μιας γλώσσας, ἀλλά και για την ἀπαλλαγὴ ἀπὸ τους ἀλλόθρησκους δασκάλους τῆς,¹³ ἀμέσως μετὰ την «κυριαρχία των οἰκοδιδασκάλων» – την περίοδο, δηλαδή, που προηγείται τῆς ἔκδοσης αὐτῶν των βιβλίων –, υπήρξαν για μεγάλο χρονικὸ διάστημα τα μοναδικὰ ἔντυπα για την υποστήριξη τῆς διδασκαλίας/εκμάθησης τῆς Γαλλικῆς, ἀφοῦ το πρώτο βιβλίο με διαλόγους (ελληνικούς, αγγλικούς και γαλλικούς) θα εκδοθῆι μόλις το 1827 (Θεοχαρόπουλος) και το ἀμέσως ἐπόμενο το 1832 (Ανώνυμος). Ἀπὸ το 1837 (Ανώνυμος), ἐπίσης, ἕνας νέος τύπος εγχειριδίου κάνει την εμφάνισή

¹⁰ Στον πρόλογό του στη γραμματική του Βεντότη (Βεντότης 1786, ι´), ο Π. Λαμπανιτζιώτης αναφέρει ὅτι πῆγε ο ἴδιος στη Μολδοβλαχία προκειμένου να βρεῖ χρηματοδότες για την ἔκδοση τῆς γραμματικῆς και του «γαλλικο-ῤωμαϊκοῦ» λεξικού, και ὅτι ο Α. Μαυροκορδάτος ἀνταποκρίθηκε θετικά στο αἴτημά του.

¹¹ Βλ. Ηλιού 1997, 106-107.

¹² Για το λεξικό του Ζαλίκογλου, τη γενεαλογία του και, εἰδικότερα, τον πρόλογό του, βλ. Perraky 2009, ὅπου, ὅμως, ἐκ παραδρομῆς ἀναφέρεται το ἰταλο-ελληνικό λεξικό του Α. de Somavera (1709) ὡς γαλλο-ελληνικό (σ. 58).

¹³ Ο κυρίαρχος ρόλος των λεξικῶν και των γραμματικῶν στις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας ζωντανῶν γλωσσῶν, ἕως και τον 19^ο αἰῶνα, ἔχει τονιστεῖ ἰδιαίτερα ἀπὸ τους διδακτολόγους (βλ., λ.χ., Calliabetso-Coraca 1995, 20).

του, τα Αλφαβητάρια.¹⁴ Τα δεδομένα αυτά μας οδηγούν στην υπόθεση ότι τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των ελληνοφώνων που μάθαιναν γαλλικά πρέπει να διέφεραν από αυτά των ομολόγων τους άλλων εθνοτήτων οι οποίοι, παράλληλα με τις γαλλικές γραμματικές, είχαν στη διάθεσή τους και βιβλία χηρστικά, όπως οι διάλογοι.¹⁵ Η Γαλλική, πράγματι, έφτασε στους ελληνοφώνους όχι τόσο μέσα από την άμεση επαφή τους με τους φυσικούς ομιλητές της, αφού η μεγάλη γεωγραφική απόσταση καθιστούσε τα ταξίδια δυσκολότερα και σπανιότερα, αλλά μέσω της «ακτινοβολίας» της, δηλαδή, χάρη στη σημαντική θέση που είχε καταλάβει στην ευρωπαϊκή γραμματεία και τη διπλωματία. Οι ελληνοφώνοι που θέλουν να μάθουν τη Γαλλική δεν είναι απλοί ταξιδιώτες που θα ανατρέξουν σε ένα βιβλίο διαλόγων προκειμένου να βρουν έτοιμες εκφράσεις για πρακτικές πτυχές του βίου, αλλά καλλιεργημένοι άνδρες – μα και γυναίκες –, απολύτως εξοικειωμένοι με τη χρήση γραμματικών και λεξικών, λόγιοι, ενδεχομένως, ή διπλωμάτες, που θέλουν να εντρυφήσουν στη γαλλική γραμματεία ή να διαπρέψουν «έν όμηγύρει πεπαιδευμένων» (Βεντότης 1786, ια´). Για εκείνη την εποχή, για ένα τέτοιο κοινό και για έναν τέτοιο προσανατολισμό των μαθησιακών αναγκών, βιβλία όπως οι γραμματικές και τα λεξικά είναι τα πλέον ενδεδειγμένα.

3. Η γραμματική του Βεντότη

Η πρώτη ελληνοφωνη γραμματική, η «γαλλικορωμαϊκή γραμματική» του Βεντότη – ονομασία που της δίνει στον πρόλόγό της, προφανώς επειδή είναι γραμμένη στα νέα ελληνικά, ο Πολυζώης Λαμπανιτζιώτης,¹⁶ χορηγός της έκ-

¹⁴ Βέβαια, πρέπει να σημειώσουμε ότι, τουλάχιστον έως τότε, οι γραμματικές δεν ήταν αμιγώς ως προς το περιεχόμενό τους γραμματικές, καθώς περιείχαν, πολλές φορές, «χρήσιμους» διαλόγους και, ενίοτε, λεξικόλογο, ενώ και τα λεξικά παρουσίαζαν στοιχεία γραμματικής, κυρίως πίνακες κλίσης ρημάτων.

¹⁵ Βλ., λ.χ., Brunot 1966, 149 και 318, για την Αγγλία του 16^{ου} και τη Γερμανία του 17^{ου} αι., αντίστοιχα. Σε μια τέτοια σύγκριση, πρέπει, βέβαια, να ληφθούν υπόψη και οι διαφορές στα εκάστοτε εκπαιδευτικά συστήματα.

¹⁶ Λόγιος Έλληνας από τα Ιωάννινα, που εγκαθίσταται στη Βιέννη στα μέσα του 18^{ου} αι. Επειδή ο ίδιος δεν είχε την απαιτούμενη κατάρτιση, ανέθετε σε λόγιους φίλους τη μετάφραση ιταλικών και γαλλικών συγγραμμάτων, για την έκδοση των οποίων ζητούσε, μεταβαίνοντας ο ίδιος από πόλη σε πόλη, κυρίως στη Μολδοβλαχία και την Ιταλία, τη συνδρομή ελλήνων εμπόρων. Με τη συνδρομή και προτροπή του δημιουργήθηκε στη Βιέννη το 1791 το πρώτο ελληνικό τυπογραφείο του Βεντότη. Από το 1750 έως το 1796 εξέδωσε στη Βενετία και τη Βιέννη 34 έργα ποικίλης ύλης (Πασχάλης 1929 στη *Μεγάλη ελληνική εγκυκλοπαιδεία* του Δρανδάκη· Κουμανού, Δρούλια & Layton 1986, 163-164).

δοσης –, βλέπει το φως, ὅπως ἤδη εἴπαμε, το 1786 στη Βιέννη ἀπὸ το τυπογραφεῖο του Baumeister¹⁷ και, ὅπως φαίνεται ἤδη ἀπὸ τον πρόλογο του Λαμπανιτζιώτη, ἔρχεται να καλύψει ἓνα σημαντικό κενό: «Ἀπολάβετε λοιπὸν, ὧ ἔρασταῖς τῆς Γαλλικῆς Διαλέκτου τὴν παροῦσαν νεοφανῆ καὶ πρώτως εἰς τὸ γένος μας ἤκουσαν Γαλλικορωμαϊκὴν Γραμματικὴν, ἣν πρὸ πολλοῦ ἐποθεῖτε» (Βεντότης 1786, ια´). Ὅπως και οἱ γραμματικὲς που θα ἀκολουθήσουν ἀμέσως μετὰ, δεν ἀποτελεῖ, ἀσφαλῶς, πρωτότυπη μελέτη, ἀλλὰ εἶναι μια σύνθεση, ὡς ἐπὶ το πλείστον, στηριγμένη στις δημοφιλέστερες, ἐκείνη τὴν ἐποχὴ, γαλλόφωνες γραμματικὲς. Ὡστόσο, ἡ ἔλλειψη πρωτοτυπίας δεν ἀφαιρεῖ ἀπὸ αὐτὰ τα βιβλία τὴν ἱστορικὴ τους ἀξία, ἀφοῦ χάρι σε αὐτὰ, και κυρίως τους προλόγους τους, μπορούμε να ἀντλήσουμε σημαντικὲς πληροφορίες για τὴ διδασκαλία/ἐκμάθηση τῆς Γαλλικῆς, ἀλλὰ και των ξένων γλωσσῶν γενικότερα, κατὰ τὴν ἐποχὴ που προηγείται τῆς Ἑλληνικῆς Ἐπανάστασης.

Ἡ γραμματικὴ ξεκινᾶ με ἀφιέρωση του «ἐκδότῃ» Λαμπανιτζιώτῃ στους «εὐγενεστάτους καὶ χαριεστάτους νέους», τους γιους του Ματθαίου Κατακουζηνού¹⁸ (σσ. γ´ -η´). Ἀκολουθεῖ πρόλογος του ἐκδότῃ (σσ. θ´ -ιγ´) και του συγγραφέα (σσ. ιδ´ -κ´). Ἡ γραμματικὴ περιλαμβάνει, ἐκτὸς ἀπὸ το κύριο σῶμα τῆς (σσ. 1-195), «παρατηρήσεις περὶ ὀρθογραφίας» (σσ. 196-200), «λεξικὸν γαλλορωμαϊκὸν πρόχειρον», ὅπου οἱ λέξεις εἶναι καταχωρισμένες κατὰ θεματικὲς (σσ. 205-225) και τελειώνει με το κεφάλαιο «διάλογοι γαλλικοὶ καὶ ῥωμαϊκοὶ» (σσ. 226-264).

Στον πρόλογό του, ο Λαμπανιτζιώτῃς ἐκθέτει τους λόγους που τον οδήγησαν σε αὐτὸ το ἐγχεῖρημα. Το σημεῖωμα ξεκινᾶ με τον χαίρετισμό: «Ὁ Ἐκδώ-

¹⁷ Στο τυπογραφεῖο αὐτὸ δουλεύει τὴν ἐποχὴ ἐκείνη ο συγγραφέας τῆς γραμματικῆς ὡς διορθωτῆς (βλ. παραπάνω, ὑποσ. 4). Ἡ γραμματικὴ θα γνωρίσει πλῆθος ἐκδόσεων στη Βιέννη (1786, 1793, 1806, 1809) και τὴ Βενετία (1802, 1810, 1832). Το 1802 ἐκδίδεται για πρώτη φορά στη Βενετία, και σὴν σελίδα τίτλου ἔχει προστεθεῖ ὅτι ἡ ἐκδοσι γίνεται χάριν «ὄσων ποθοῦσι μαυθάνειν τὴν χρησιμωπάτην αὐτὴν γλῶσσαν». Ἐκδότῃς εἶναι ο Σ. Βλαντῆς, ο ὁποῖος ἀφιερώνει το βιβλίο στους ἀδελφούς Ζωσιμάδες. Στὴν ἐκδοσι, κάτω ἀπὸ τον τίτλο «Ὁ τυπογράφος», ἀναπαράγεται ἡ ἀρχὴ και το τέλος του προλόγου του Λαμπανιτζιώτῃς στὴν πρώτη ἐκδοσι, χωρὶς ὡστόσο να ἀναφέρεται πούθενά το ὄνομά του. Ὁ ἴδιος πρόλογος θα διατηρηθεῖ στις ἐπόμενες ἐκδόσεις στὴ Βενετία, μέχρι και το 1832. Ἀντίθετα, ἀπὸ τις ἐπόμενες ἐκδόσεις τῆς Βιέννης, ο πρόλογος του Λ. ἔχει ἀφαιρεθεῖ. Ὁ Βελουδῆς ([1987], 87-88) ἀναφέρει ὅτι για τὴν ἐπανεκδοσι του 1832 (που ἐκ παραδρομῆς ἐμφανίζεται ὡς γραμματικὴ τῆς Ἑλληνικῆς) ἡ λογοκρισία εἶχε ἀπατήσει ἀπὸ τον Γλυκὺ να ἀφαιρεθοῦν ἀπὸ τὸ Λεξικὸ οἱ λέξεις οἱ σχετικὲς με τα γεννητικὰ ὄργανα.

¹⁸ Βλ. R[angabé] ²1904, 48.

της (sic), τοῖς ἔρασταῖς τῆς Γαλλικῆς Διαλέκτου, Εὖ πράττειν». Ο Λ. χαρακτηρίζει τη γαλλική γλώσσα ως «τὸ ἄνθος τῶν καθομιλουμένων Γλωσσῶν», ὅσον αφορά τόσο τη «μεταχειρίσιν» της ὅσο και τον μεγάλο αριθμὸ βιβλίων που ἔχει να επιδείξει, στα οποία συγκαταλέγονται ὄχι μόνον μεταφράσεις ἀπὸ τα αρχαία ελληνικά, ἀλλὰ και «ἐξαιρέτα» πρωτότυπα συγγράμματα. Γίνεται ἔτσι σαφές ὅτι ἡ γνώση τῆς Γαλλικῆς δεν εἶναι αυτοσκοπός, οὔτε, σε ἀντίθεση με ὅ,τι συμβαίνει συνήθως σήμερα, τὸ μέσο γιὰ τὴ γνωριμία με τὸν πολιτισμὸ του οποῖου αὐτὴ εἶναι φορέας. Ἐχει τονιστεῖ συχνά ὅτι ἡ γαλλικὴ γλώσσα, ἐκεῖνη τὴν ἐποχὴ, εἶναι γιὰ πολλοὺς λογίους τὸ ὄχημα γιὰ τὴν προσπέλαση ὅλης τῆς ἕως τότε σωρευμένης γνώσης και ὅτι, ἐπομένως, ἡ ἐκμάθησή τῆς ἐντάσσεται στο γενικότερο σχέδιο μόρφωσης του Γένους και ἀνάκτησης του χαμένου ἐδάφους.¹⁹ Πέρα ἀπὸ αὐτὴ τὴ χρησιμότητα, που ἀφορᾷ ἀποκλειστικὰ τὸν γραπτὸ λόγος, ὁ Λ. ἐπισημαίνει τὴ χρήση τῆς Γαλλικῆς ὡς *lingua franca* τῆς ἐποχῆς, θεωρώντας ὅτι, ἐκτὸς ἀπὸ τοὺς βασιλεῖς, τοὺς ἀξιωματοῦχους και τοὺς ἐμπόρους, θὰ πρέπει ὅλος «ὁ κοινὸς λαὸς εἰς τὴν Εὐρώπην» νὰ μπορεῖ νὰ ἐπικοινωνήσῃ με αὐτὴ τὴ γλώσσα.²⁰

Τὰ προτερήματα τῆς Γαλλικῆς, «τὸ ὠφέλιμον, τὸ τίμιον, τὸ ἀναγκαῖον, και ἡδονικὸν αὐτῆς τῆς διαλέκτου» (σ. θ´), δεν εἶναι, βέβαια, ἀγνωστα στους ἀναγνώστες. Ἡ βούληση τῶν Ἑλλήνων γιὰ τὴν ἐκμάθησή τῆς εἶναι δεδομένη, προσκρούει, ὡστόσο, στὴν «ἔλλειψιν τῶν ἀναγκαιοτάτων μέσων ὅπου ἔχει τὸ γένος μας πρὸς τὴν μάθησιν αὐτῆς, ὅποια εἰσὶν αἱ Γραμματικαὶ, και τὰ Λεξικά» (σ. θ´ - ι´). Ο Λ. ἐκθέτει τὴν ἀπόφασή του νὰ καλύψῃ αὐτὸ τὸ κενὸ «ἰδίους ἀναλώμασι» – ἀν και εἶχε ἤδη δημοσιεύσει ἀγγελία προκειμένου νὰ ἐξασφαλίσῃ συνδρομητές –, ὥστε νὰ διευκολύνῃ τὶς πρώτες προσπάθειες «τῶν ἔραστῶν, και πρωτοπειρῶν» τῆς γαλλικῆς γλώσσας (σ. ι´).²¹ Ἰδιαιτέρως ἑνδιαφέρον παρουσιάζει, σε αὐτὸ τὸ σημείωμα, μίᾳ παράγραφος, που ἀποκαλύπτει ὅτι ἡ ἀναγκαιότητα ἐκμάθησης τῆς Γαλλικῆς δεν ἦταν καθολικὰ ἀποδεκτὴ. Τουναντίον, υπήρχαν ἐνθερμοὶ πολέμοι τῆς γλώσσας του Βολταίρου οἱ οποῖοι, ἀκόμα και πρὶν ἀπὸ τὴ Γαλλικὴ Ἐπανάσταση, τὴ θεωροῦσαν γλώσσα τῆς ἀθεΐας και τῆς ἀσέβειας:

¹⁹ Βλ., γιὰ παράδειγμα, Καταρτζῆς [1970] ²1999, 60.

²⁰ Πρὸβλ. Καταρτζῆς, *ibid.*, ὅπου ἡ «φραντζέζικη» γλώσσα ἀναφέρεται ὡς ἡ «κοινὴ» γλώσσα τῆς Εὐρώπης.

²¹ Μέσα ἀπὸ τὸ σημείωμα αὐτὸ ὁ ἐκδότης βρῖσκει τὴν ευκαιρία νὰ ἀπαντήσῃ σε κακόβουλες κατηγορίες που εἶχε δεχθεῖ σχετικὰ με τὴν εὐλικρίνεια και τὴ συνέπεια του ἐκδοτικοῦ προγράμματός του. Προαναγγέλλει ἐπίσης τὴν ἐκδοσὴ του τρίτου «γαλλικορωμαϊκοῦ λεξικοῦ» με τὴ συνδρομὴ του Α. Μαυροκορδάτου (σ. ι´).

ἀλλ' ἄς μὴ λέγει τις, ὅτι αὐτὴ ἡ Διάλεκτος κάμνει τοὺς ἀνθρώπους ἀδιαφόρους καὶ ἀνευλαβεῖς πρὸς τὴν θρησκείαν, καθὼς ἀκούεται ἀπὸ πολλοὺς, οὗτοι πλανῶνται πότερον ἢ Διάλεκτος κάμνει τοὺς ἀνθρώπους ἀνευλαβεῖς, ἢ ἡ προαίρεσις τοῦ ἀνθρώπου ἐκείνου; πάντως τὸ δεύτερον· λοιπὸν ἡ γλῶσσα δὲν εἶναι προσεχῆς αἴτιον, διότι ἤμπορεῖ νὰ γίνῃ τινὰς τοιοῦτος καὶ πάντῃ ὦν ἄγλωσσος· ὅθεν τοῦτο ἴσταται εἰς τὴν προαίρεσιν, καὶ ὄχι εἰς τὴν Διάλεκτον (Βεντότης 1786, ια' -ιβ').

Δεν δυσκολεύεται κανεὶς νὰ διακρίνει, πίσω ἀπὸ αὐτοὺς τους «πολλοὺς», ημεδαποὺς ἐκκλησιαστικὸς κύκλους, καθὼς, ὅπως ἔχει τονίσει ὁ Κ. Θ. Δημαράς (82002, 68), ἡ ἐκκλησία, κύριος φορέας τῆς ἐκπαίδευσης ἕως τὴν ἐποχὴ τοῦ Διαφωτισμοῦ, κρατοῦσε τὸ ποιμνιὸ τῆς μακριὰ ἀπὸ τις βλαβερῆς ἐπιρροῆς τῆς Δύσης, ἀρα καὶ ἀπὸ τὴν ἐπαφὴ με τις γλώσσες τῆς.²² Το χωριὸ αὐτό, που σημειωτέον ἔχει ἀπαλειφθεῖ ἀπὸ τις ἐπόμενες ἐκδόσεις, θα πρέπει νὰ ἀναγνωστῆι ὡς ὁ ἀπόηχος μίας ἐποχῆς που προηγείται τῆς περιόδου τῆς «γαλλομανίας», κατὰ τὴν ὁποία θα μπορούσαμε νὰ ἰσχυριστοῦμε ὅτι, κυρίως γιὰ κάποιους κύκλους στενὰ συναρτημένους με τὴν ὀρθόδοξη ἐκκλησία, τὸ νὰ μαθαίνει κάποιος γαλλικὰ αποτελοῦσε ἐπιλογή μάλλον ἀσυνήθη καὶ ἀντισυμβατική.

Στον πρόλογό του ὁ Βεντότης προτίμησε, ὅπως ἀναφέρει, ἀντὶ νὰ ἐκθειάσει τις ἀρετῆς τοῦ βιβλίου του, νὰ γράψῃ «μίαν νουθεσίαν πρὸς τοὺς ἔραστὰς τῆς Γαλλικῆς Διαλέκτου, διὰ νὰ ὠφεληθῶσιν ἀπὸ τὴν παροῦσαν Γραμματικὴν» (σ. 6). Μας παρέχει, ἔτσι, τὴ δυνατότητα νὰ δοῦμε πῶς ἓνας δάσκαλος τῆς Γαλλικῆς ἀντιμετώπιζε τὸ ἀντικείμενό του ἐκείνη τὴν ἐποχὴ.

Τα σημεῖα στα ὁποία ἐστιάζει τὴν προσοχή του εἶναι ἡ φωνητική («προφῶρὰ τῶν γραμμάτων») καὶ τὸ ρῆμα. Ἀκόμα καὶ οἱ σημερινοὶ καθηγητῆς τῆς Γαλλικῆς θα συμφωνοῦσαν ὅτι πρόκειται γιὰ δύο ἀπὸ τα δυσκολότερα κεφάλαια κατὰ τὴν ἐκμάθηση τῆς Γαλλικῆς ὡς ξένης γλώσσας. Το ρῆμα, μάλιστα, ἀποτελεῖ ἀκανθῶδες κεφάλαιο ἀκόμα καὶ γιὰ τὴ διδασκαλία τῆς Γαλλικῆς ὡς μητρικῆς (CherVEL 2006, 260).

Ὁ Β. δίνει κάποιες συμβουλῆς γιὰ τὴν προφορὰ τῶν *b* καὶ *d* καὶ ἐπεξηγεῖ τὴν τυπογραφικὴ σύμβαση (τὸ υφέν) που ἀκολούθησε γιὰ τα «Γράμματα» *g, j, h, q, u*, τῶν ὁποίων ἡ προφορὰ εἶναι σχεδόν ἀδύνατον νὰ «ἐξηγηθεῖ ἐγγράφως». Γίνεται κατανοητό, ἔτσι, ὅτι ἡ Γραμματικὴ ἀπευθύνεται σὲ μαθητῆς που μαθαίνουν τὴ γλῶσσα με τὴ συνδρομὴ κάποιου δασκάλου. Ἐξάλλου, σὲ πολλὰ σημεῖα τῆς γραμματικῆς (π.χ. σσ. 3, 5, 7, 14) ὁ συγγραφέας ἀναφέρει ὅτι ἡ προφορὰ ἐνός συγκεκριμένου γράμματος εἶναι δύσκολο νὰ ἀποτυπωθεῖ καὶ

²² Γιὰ τὴν ἐχθρική σtάση τῶν ἐκκλησιαστικῶν, κυρίως, κύκλων ἀπέναντι στὴ διάδοση τῆς Γαλλικῆς, βλ. καὶ Carra 1777, 219· Brunot 1967, 7· Caravolas 2000, 236-237.

ότι θα πρέπει ο μαθητής να προσέχει τον δάσκαλό του:

Ἐς μὴ πονοκεφαλῶν λοιπὸν εἰς τὴν ἀρχὴν οἱ μαθηταὶ νὰ τὰ προφέρωσι σωστὰ [τα g, h, q και u] διότι ὄχι μόνον εἶναι ἀδύνατον, ἀλλ' ἀκόμη ἠμποροῦν νὰ συνηθίσουν κακῶς, καὶ νὰ μὴν ἠμποροῦν ὑστερον νὰ τὰ προφέρωσιν ὡς πρέπει. Τοῦτο μόνον συμβουλεύω, νὰ προσέχουν εἰς τὴν ζωντανὴν φωνὴν τοῦ διδασκάλου ὅταν ἀναγινώσκῃ, ἢ ὅταν ὁμιλῇ, καὶ τοιουτοτρόπως θέλει συνηθίσουν εὐκόλα, χωρὶς κόπον, καὶ χωρὶς στοχασμὸν (σ. 3).

Ἡ ιδιαίτερη σημασία που αποδίδει ο Β. στην προφορά της γλώσσας φαίνεται και από τις 26 πρώτες σελίδες του κύριου σώματος της γραμματικής, που αφιερώνονται στην «προφορά τῶν γραμμάτων», και στις οποίες θα αναφερθούμε εδώ, κάνοντας μια μικρή παρένθεση. Ἡ ενότητα επιγράφεται «Ὁρθογραφία», φανερώνοντας κάποια σύγχυση μεταξύ γραφῆς και προφοράς. Ο Β. αναφέρει ότι η γαλλική αλφάβητος ἔχει 23 γράμματα, ενώ απαριθμεί 24. Από τη λίστα απουσιάζει το *j* και το *w*²³· ας σημειωθεί ότι το τελευταίο δεν ἔχει ενσωματωθεί στην αλφάβητο ούτε από τους γάλλους γραμματικούς της εποχῆς. Τονίζει την ιδιαίτερη δυσκολία για την προφορά ορισμένων γραμμάτων (*g, h, q, u*) και κάνει λεπτομερή περιγραφή της προφοράς ὅλων των γραμμάτων, ανάλογα με τη θέση και το περιβάλλον τους, ακολουθώντας γαλλικά πρότυπα. Αξιοσημείωτο είναι, ωστόσο, ότι δεν κάνει μνεῖα των ἔνρινων φωνηέντων. Παρομοιάζει την προφορά ορισμένων γραμμάτων (*b, d*) με τα αντίστοιχα της ιταλικῆς γλώσσας, η οποία είναι πιο οικεία στους ἔλληνες αναγνώστες. Ἄλλες πάλι φορές καταφεύγει σε πιο παραστατικές περιγραφές: «Τὸ *g*, πρὸ τοῦ *n*, προφέρεται ὡς τὸ *gn*. μιμούμενοι τὴν φωνὴν τοῦ γάτου, ὅταν προφέρῃ τὸ γνιάου γνιάου» (σ. 16). Ὅπως και στις γαλλικὲς γραμματικὲς που αποτελοῦν το πρότυπό του, μπορούμε να βρούμε στοιχεία για την κατάσταση της προφοράς της Γαλλικῆς σε μη πρότυπες ποικιλίες, διαπιστώνοντας ότι φαινόμενα που, ἀκόμα και σήμερα, κατατάσσονται σε αποκλίνουσες ἀπὸ τὴ νόρμα μορφές προφορικῆς λόγου ὑπάρχουν ἤδη ἀπὸ τὸν 18^ο αἰῶνα (π.χ.: «Εἰς τὰς λέξεις *notre, votre*, ὅταν ἀκολουθᾶ σύμφωνον τὸ *r* δὲν προφέρεται ὡς *notre maison*. τὸ σπῆτι μας. νὸτ μεζόν» (σ. 23²³). Αναφέρονται, ἐπίσης, στοιχεῖα σχετικὰ με τὴν ἐξέλιξη τῆς ὀρθογραφίας, ὅπως τὸ ὅτι ορισμένοι γραμματικοὶ γράφουν πια ἀντὶ *foible, faible* και ἀντὶ γιὰ *j'aimois, j'aimais* (σ. 7). Ο Β. τελειώνει τὸ κεφάλαιο τὸ αφιερωμένο στην προφορά με τὴν πληροφορία ὅτι ὅλες τὶς λέξεις οἱ Γάλλοι τὶς τονίζουν στη λήγουσα, ἐκτὸς ἀπὸ αὐτὲς που τελειώνουν σε ἀφῶνο *e*

²³ Το συγκεκριμένο χωρίο αποτελεί μετάφραση της γραμματικῆς του de Wailly ([1754] ³1765, 409).

οι οποίες τονίζονται στην παραλήγουσα (σ. 27).

Από τα εννέα μέρη του λόγου, ο Β., στον πρόλογό του, στέκεται ιδιαίτερα στο ρήμα. Αναφέρει ότι τη μετάφραση του παρακειμένου, του αορίστου και του υπερσυντέλικου (*parfait simple* (=passé simple), *parfait composé* (=passé composé), *plus-que-parfait*) των βοηθητικών ρημάτων την έκανε στην απλή (δηλ.: *είχα και ήμουν*) και όχι στην (αρχαία) Ελληνική, για να μη δημιουργήσει μεγαλύτερη δυσκολία στους μαθητές. Ο δάσκαλος πρέπει να φροντίσει να κατανοήσει ο μαθητής τη διαφορά μεταξύ αυτών των χρόνων, που στα νέα ελληνικά αποδίδονται με έναν μόνο τύπο.

Ο Β. συνεχίζει την παρουσίαση του βιβλίου του σημειώνοντας ότι, μετά τα μέρη του λόγου, προσέθεσε κάποιους κανόνες ορθογραφίας για μερικές λέξεις, των οποίων η προφορά μπορεί να εξαπατήσει πολλούς και να καταλάβουν άλλη σημασία. Το κεφάλαιο αυτό είναι σύνθητες και στις γαλλικές γραμματικές της εποχής που απευθύνονται σε Γάλλους και αφορά, κυρίως, λίστες με ομόηχες λέξεις, των οποίων η ορθογραφία παρουσιάζει δυσκολίες για όσους δεν γνωρίζουν τη λατινική γλώσσα. Πρόκειται για μια παρέμβαση από τη γενική αρχή, που εδραιώνεται κατά το δεύτερο μισό του 18^{ου} αιώνα, ότι η γραμματική οφείλει να ασχολείται μόνο με τις κανονικότητες που βοηθούν στην εμπέδωση της *ορθογραφίας των αρχών* (*orthographe de principe*) και να αφήσει στην αποκλειστική δικαιοδοσία των λεξικών το χαώδες κεφάλαιο της *ορθογραφίας της χρήσης* (*orthographe d'usage*).²⁴ Η έλλειψη διαχωριστικής γραμμής μεταξύ του πεδίου ενδιαφέροντος των γραμματικών και του αντίστοιχου των λεξικών γίνεται φανερό και από την προσθήκη στο τέλος της Γραμματικής ενός μικρού Λεξικού με τις συνηθέστερες λέξεις, στο οποίο αναφέρεται ο Β. στη συνέχεια της παρουσίασης του βιβλίου του (ας θυμηθούμε ότι δίγλωσσο λεξικό δεν είχε εκδοθεί ακόμα) συμβουλευοντας τον μαθητή να το αποστηθίσει. Εκτενέστερα αναφέρεται στους Διαλόγους που ακολουθούν, λέγοντας ότι προτίμησε να κάνει ελεύθερη μετάφραση και όχι κατά λέξη «ἐπειδὴ μὲ τὸ νὰ μεταφράσῃ τινὰς λέξιν πρὸς λέξιν, μανθάνει τὰς λέξεις ναὶ, ἀλλὰ τὴν φράσιν, τὸν ἰδιωτισμὸν, καὶ τρόπον τοῦ λέγειν, οὐδέποτε» (σ. 9). Στέκε-

²⁴ Ενώ η ορθογραφία της χρήσης έχει χαρακτήρα απόρροιο και είναι εφικτή μόνο μέσα από τη γνώση της Λατινικής ή με τη χρήση του λεξικού, η ορθογραφία των αρχών, που αφορά τις καταλήξεις, τις συμφωνίες κ.λπ., παρουσιάζει κανονικότητες που μια γραμματική μπορεί εύκολα να διδάξει. Η διάκριση αυτή ξεκινά από το 1730, με τον Pierre Restaut, τον πρώτο γραμματικό που τονίζει τον κεντρικό ρόλο της γραμματικής για την εκμάθηση της ορθογραφίας των αρχών. Στο εξής, οι γραμματικές θα εσιτιάσουν στην εκμάθηση αυτής της ορθογραφίας (Chervel 2006, 206-207).

ται ιδιαίτερα στο ζήτημα της φρασεολογίας, τονίζοντας ότι όταν μιλάμε μια ξένη γλώσσα θα πρέπει να σεβόμαστε πάντα τους «ιδιωτισμούς» της και να μην μεταφράζουμε κατά λέξη από τη μητρική μας:

Ἐγὼ ὅσους ἤκουσα νὰ ὀμιλῶσι τόσον τὴν Γαλλικὴν, ὅσον καὶ ἄλλην Διάλεκτον, ὄχι μόνον οἱ ἡμέτεροι, ἀλλὰ καὶ ἄλλου ἔθνους, μ' ὄλον ὁποῦ μεταχειρίζονται λέξεις ἐκλεκτὰς, προφέρουσιν ὀρθῶς καὶ συντακτικῶς, ὅμως σφάλουσιν εἰς τὸν ιδιωτισμὸν, τὸ ὁποῖον εὐθὺς φανερῶνει πῶς δὲν εἶναι Γάλλοι, ἢ τοῦ ἔθνους τοῦ ὁποῖου τὴν Διάλεκτον ὀμιλοῦσιν (σσ. 9-10).

Μέχρι πρόσφατα, αν όχι και σήμερα ακόμα, αυτή η αντίληψη, ότι δηλαδή ο χρήστης της ξένης γλώσσας, ως οιονεί κατάσκοπος σε εχθρικό έδαφος, δεν πρέπει να φανερώνει στο ελάχιστο την αλλότρια εθνική του ταυτότητα ούτε να επιτρέπει να γίνει αντιληπτό ότι δεν είναι φυσικός ομιλητής της, είχε μεγάλη ισχύ στη φιλολογία για τη διδασκαλία και τη χρήση των ξένων γλωσσών, ιδιαίτερα μάλιστα της Γαλλικής.

Ο Β. προχωρά με κάποιες συμβουλές προς τους αναγνώστες της γραμματικής του, μέσα από τις οποίες διαπιστώνουμε ότι αφενός κάνει σαφή διάκριση μεταξύ των δεξιοτήτων του γραπτού και του προφορικού λόγου και αφετέρου, αντίθετα απ' ό,τι θα περίμενε κανείς σε μια παραδοσιακή γραμματική, αποδίδει ιδιαίτερη σημασία στην προφορική χρήση της γλώσσας. Η βαρύτητα του προφορικού λόγου για τους συντελεστές της γραμματικής αυτής φάνηκε και από την εισαγωγή του Α., ο οποίος, όπως είπαμε, συστήνει την εκμάθηση της Γαλλικής όχι μόνο για την ανάγνωση και τη γραφή, αλλά και για τη χρήση της ως ευρωπαϊκής *lingua franca*. Οι συμβουλές, εξάλλου, που δίνει εδώ ο Β. μας οδηγούν να υποθέσουμε ότι την εποχή εκείνη, οι κάτοικοι της Βιέννης τουλάχιστον, όπου εκδίδεται η γραμματική, είχαν την ευκαιρία να παρευρεθούν σε κύκλους όπου γινόταν προφορική χρήση της Γαλλικής. Σύμφωνα με τον Β., δύο παράμετροι είναι απαραίτητες για να μπορέσουν οι μαθητές να μάθουν να μιλούν: η συχνή εξάσκηση και η απαλλαγή από το αίσθημα της ντροπής. Μπορεί ένας μαθητής να μάθει να καταλαβαίνει τους συγγραφείς και να γράφει σωστά, αλλά είναι αδύνατον να μάθει να μιλά σωστά χωρίς να γυμνάσει τη γλώσσα του, η οποία αλλιώς θα μένει σαν «δεμένη». Οι αρχάριοι μαθητές δεν θα πρέπει να ντρέπονται να προφέρουν τις λίγες λέξεις που γνωρίζουν, νομίζοντας ότι όποιος τους ακούσει θα τους κοροϊδέψει. Και αυτό γιατί οι ακροατές τους είτε θα είναι άνθρωποι διακριτικοί και, αν ακούσουν κάτι λάθος, θα το διορθώσουν είτε θα είναι αδιάκριτοι και θα γελάσουν, δείχνοντας, όμως, έτσι, την αμάθεια και τη μωρία τους:

ἄς στοχασθῆ ὁ ἐντροπαλός, ὅτι ἂν εἰς τὴν ἀρχὴν δὲν ὀμιλήσῃ στραβὰ καὶ κουτζὰ, διὰ νὰ εἰπῶ ἔτζι, δὲν μανθάνει ποτὲ νὰ ὀμιλήσῃ ὀρθὰ [...] κάλλιον νὰ ὀμιλῇ ἐλεύθερα, ὀγλίγωρα, καὶ ἄς σφάλῃ, πάρεξ ἀγάλι ἀγάλι, καὶ μὲ δυσκολίαν, καὶ νὰ μὴν σφάλῃ (σσ. 11-12).

Τέλος, ὁ Β. συμβουλεύει τοὺς ἀναγνώστες του νὰ τελειοποιήσουν τὴ γνώση τῆς Γαλλικῆς, διαβάζοντας ἐκλεκτοὺς συγγραφεῖς. Ὅσοι θέλουν νὰ ἐμβαθύνουν περισσότερο θα πρέπει νὰ διαβάσουν γραμματικὲς «πολὺ τελειωτέρας ἀπὸ τὴν παροῦσαν» (σ. 12), ὅπως αὐτές «τοῦ Κορτονιέρου, τοῦ Ρεσταοῦ, καὶ τοῦ Βαγλίου». ²⁵ Μία νότα αισιοδοξίας ἐπισφραγίζει τὸν πρόλογο τοῦ συγγραφέα: «τοῦτο μόνον προσθέτω, ὅτι μὲ τὴν ἀνάγνωσιν καὶ γύμνασιν ἢ πλέον δύσκολος Διάλεκτος γίνεται εὔκολος. Ἔρρωσθε» (σ. 12).

4. Παρατηρήσεις στὴν πρώτη ἐλληνόφωνη γραμματικὴ τῆς Γαλλικῆς σε σχέση με τὰ πρότυπά της

Δύο εἶναι οἱ κυρίαρχοι γραμματικοὶ στὴ Γαλλία κατὰ τὸν 18^ο αἰώνα, στους οὗσιους ἀναφέρεται ὁ Β., ὅπως καὶ οἱ ἄλλοι Ἕλληνες συγγραφεῖς γαλλικῶν γραμματικῶν τῆς ἐποχῆς: ὁ Pierre Restaut καὶ ὁ «ἀντίπαλός» του Noël-François de Wailly. Καὶ οἱ δύο θα συμβάλουν, καθένας με τὸν τρόπο του, στὴν ἐναρξὴ τῆς διαδικασίας «απολατινοποίησης» τῆς γαλλικῆς γραμματικῆς (CherVEL 2006, 211-215). Διότι, κατὰ τὴ διάρκεια τοῦ 18^{ου} αἰώνα, ἡ διδασκαλία τῆς Γαλλικῆς ὡς μητρικῆς γλώσσας δὲν εἶναι αὐτοσκοπός, ἀλλὰ ἐξακολουθεῖ νὰ ἀποτελεῖ προπαιδεῖα γιὰ τὴν ἐκμάθησιν τῆς Λατινικῆς, ²⁶ ἓνα μέσο προκειμένου νὰ διευκολυνθῶν οἱ γάλλοι μαθητές στὴν προσέγγισιν αὐτῆς τῆς κλασσικῆς γλώσσας. Ὁ προσανατολισμός αὐτός ἐπηρέασε ἀποφασιστικὰ τὴ

²⁵ Ἡ γραμματικὴ τοῦ Restaut ἐκδίδεται τὸ 1730 καὶ ἐπανεκδίδεται πολλές φορές ἕως τὸ 1817 (CherVEL 2000, 38). Τὸ 1732 ἐκδίδεται ἡ συντετημημένη μορφή της, τὸ *Abrégé des principes de la grammaire française* που ἐπανεκδίδεται συνεχῶς ἕως τὸ 1824 (CherVEL 2000, 33). Τὰ *Principes généraux et particuliers de la langue française* τοῦ de Wailly ἐκδίδονται τὸ 1754 καὶ ἐπανεκδίδονται συνεχῶς ἕως τὸ 1827 (CherVEL 2000, 36). Ἡ συντετημημένη τὸς μορφή, τὸ *Abrégé de la grammaire française*, ἐκδίδεται τὸ 1759 καὶ ἐπανεκδίδεται συνεχῶς ἕως τὸ 1824 (CherVEL 2000, 33). Δὲν στάθηκε δυνατό νὰ ταυτίσουμε τὸν πρῶτο συγγραφέα που ἀναφέρει ὁ Βεντότης.

²⁶ Βλ., γιὰ παράδειγμα, στὴ γραμματικὴ τοῦ de Wailly ([1754] 31765), τὴν ἀφιερωτικὴ ἐπιστολή πρὸς τὸν πρύτανη καὶ τὸ Πανεπιστήμιο τῶν Παρισίων, ὅπου ὁ συγγραφέας θέτει τὴ διδασκαλία τῆς μητρικῆς γλώσσας στὴν ὑπηρεσία τῆς ἐκμάθησιν τῶν κλασσικῶν γλωσσῶν: « quand ils [les jeunes gens] connoissent les principes de leur langue, il leur est aisé d'en faire l'application à celles de Rome et d'Athènes ».

μορφή και το περιεχόμενο των πρώτων γαλλικών γραμματικών, οι οποίες μιμούνταν σε μεγάλο βαθμό τις λατινικές γραμματικές, είτε υιοθετώντας συγκεκριμένες επιλογές ταξινόμησης (λ.χ. το επίθετο δεν αποτελεί ξεχωριστό μέρος του λόγου, αλλά κατατάσσεται μαζί με το ουσιαστικό στο μέρος του λόγου «όνομα») είτε αποδίδοντας στη Γαλλική γραμματικές κατηγορίες της Λατινικής (λ.χ. το επίθετο εμφανίζεται να έχει βαθμούς και το όνομα να έχει πτώσεις). Παράλληλα, όμως, με τη μέριμνα για την εδραίωση της γνώσης της Λατινικής, αρχίζει να διαμορφώνεται στους εκπαιδευτικούς κύκλους ένας νέος στόχος, καθαρά συγχρονικός, αυτός της εκμάθησης και εμπέδωσης της ορθογραφίας, τη στιγμή μάλιστα που η χρήση του γραπτού λόγου εξαπλώνεται σε πλατιά στρώματα μη λατινιστών και σε μεγάλη μερίδα γυναικών. Έτσι, την περίοδο κατά την οποία η γαλλική γραμματική αποτελούσε μέσο προσπέλασης της λατινικής γλώσσας θα ακολουθήσει η περίοδος κατά την οποία κύριος στόχος της διδασκαλίας της «σχολικής», πλέον, γραμματικής θα είναι η εκμάθηση της ορθογραφίας. Ορόσημο σε αυτή την οριστική στροφή προς τη συγχρονική διάσταση των γαλλικών γραμματικών θα αποτελέσει η τρίτη σημαντική γραμματική του 18^{ου} αιώνα, αυτή του Charles-François Lhomond, η οποία εκδίδεται το 1780 (CherVEL 1977, 51-63).

Όπως και οι γαλλικές γραμματικές της εποχής που προορίζονται για τους γαλλόφωνους, η γραμματική του Βεντότη είναι οργανωμένη γύρω από τα μέρη του λόγου, τα οποία, κατά τα πρότυπα της Λατινικής, αριθμούνται σε εννέα, αφού το επίθετο, όπως ήδη αναφέραμε, δεν αποτελεί ξεχωριστή κατηγορία: «Η Γαλλική Γραμματική διαιρείται εις έννέα μέρη λόγου, ως η Λατινική και η ιταλική» (σ. 1). Τα ουσιαστικά και τα επίθετα εμφανίζονται στην ίδια κατηγορία, το όνομα, κατηγορία στην οποία καταχωρούνται αδιακρίτως οι λέξεις: *mois, jaloux, nez* (σ. 34) ή *chien* και *bon*: «Όταν τὸ ἄρσενικὸν τελειώνῃ εις *ien*, και *on*, τὸ θηλυκὸν διπλώνει τὸ *n* [...] *chien chienne, bon bonne*» (σ. 37).

Πολλές γραμματικές του 18^{ου} αιώνα εξακολουθούν να κλίνουν το όνομα της Γαλλικής σε έξι πτώσεις. Η αναφορά στην κλίση του ονόματος υπάρχει και στον Restaut, όχι βέβαια από άγνοια του γεγονότος ότι το όνομα της Γαλλικής δεν κλίνεται, αλλά από παιδαγωγική αναγκαιότητα, προκειμένου να εξοικειωθεί ο γάλλος μαθητής με τις πτώσεις της Λατινικής (CherVEL 2006, 212-213). Έτσι, ενώ παραδέχεται ότι δεν υπάρχουν πτώσεις στη Γαλλική «*à proprement parler*», υποστηρίζει ότι αυτές εκφράζονται όχι με διαφορετικές καταλήξεις αλλά μέσω των άρθρων (Restaut [1730] ⁵1749, 54-55). Γι' αυτό και οι πίνακες κλίσης ονομάτων εμφανίζονται στο κεφάλαιο το αφιερωμένο στα άρθρα (Restaut [1730] ⁵1749, 64-77). Η επιμονή στην κλίση των ονομάτων θα

εγκαταλειφθεῖ οριστικά ἀπὸ τον de Wailly το 1754: « Comme les noms françois ne changent point de terminaisons, il n'y a point de cas dans notre langue » (de Wailly [1754] ³1765, 12-13, πρβλ. Chervel 2006, 214). Στὸ εγχειρίδιό του ὁ Β. διατηρεῖ τὴν κλίση τοῦ ὀνόματος τῆς Γαλλικῆς: «οἱ Γάλλοι ἔχουσιν ἕξ πτώσεις ὡς οἱ Λατίνοι, καὶ Ἴταλοὶ» (σ. 28). Καὶ οἱ προθέσεις στο οἰκεῖο κεφάλαιο ταξινομοῦνται ἐπίσης ἀνάλογα με τὶς πτώσεις με τὶς ὁποῖες συντάσσονται, λ.χ., ἡ *loin* με γενική ἢ αφαιρετική (σ. 176), ἡ *jusque* με δοτική (σ. 177) καὶ ἡ *après* με αιτιατική (σ. 177). Παρατηρεῖ ωστόσο: «Τὸ ὄνομα εἶναι τὸ εὐκολώτερον μέρος λόγου τῆς Γαλλικῆς διαλέκτου, διότι πᾶσαι αἱ πτώσεις ὁμοίως τελειώνουσι· φθάνει νὰ ἱξεύρη τις τὸ ἄρθρον, καὶ ἡμπορῇ νὰ κλίνη κάθε ὄνομα» (σ. 31). Ἀν καὶ γνώστης τῆς γραμματικῆς τοῦ de Wailly, ὁ Β. φαίνεται νὰ διατηρεῖ τὶς πτώσεις χάρις σε μιὰ ἀντίστροφη παιδαγωγικὴ ἀναγκαιότητα ἀπὸ αὐτὴ που τὶς εἶχε ἐπιβάλλει στὶς γραμματικὲς γιὰ Γάλλους: ἐκεῖ οἱ πτώσεις ἔπρεπε νὰ εἰσαχθοῦν ὥστε ὁ γάλλος μαθητὴς νὰ ἐξοικειωθεῖ με μιὰ ἐννοια που ἀπουσίαζε στὴν πραγματικότητα ἀπὸ τὴ μητρικὴ του, ἀλλὰ υπήρχε στὴν ξένη γλῶσσα-στόχο, τὴ Λατινικὴ. Ἐδῶ, οἱ πτώσεις ἐμφανίζονται στὴ γλῶσσα-στόχο, ὅπου στὴν πραγματικότητα δὲν υπάρχουν, προκειμένου αὐτὴ νὰ ἐναρμονιστεῖ με τὰ δεδομένα τῆς μητρικῆς γλῶσσας στὴν ὁποία οἱ πτώσεις ἀποτελοῦν πράγματι παρεπόμενο τοῦ ὀνόματος.

Στὸ ζήτημα ὡστόσο τῶν παραθετικῶν τοῦ ἐπιθέτου, ὁ Β. ἀποστασιοποιεῖται ἀπὸ τὶς γαλλικὲς γραμματικὲς που παρουσιάζουν τὰ ἐπίθετα τῆς Γαλλικῆς νὰ ἔχουν τρεῖς βαθμούς, τὸν θετικὸ, τὸν συγκριτικὸ καὶ τὸν ὑπερθετικὸ (Restaut [1730] ⁵1749, 55-59· de Wailly ([1754] ³1765, 5-8), καθὼς ἀρνεῖται τὴν ὑπαρξὴ παραθετικῶν στὴ Γαλλικὴ: «Οἱ Γάλλοι οὔτε συγκριτικά, οὔτε ὑπερθετικά, ἀλλ' οὔτε ὑποκοριστικά ἔχουσιν· ὅθεν ἀντὶ τοῦ συγκριτικοῦ, ἔχουσι τὸ ἐπίθετον μετὰ τοῦ plus, ἀντὶ τοῦ ὑπερθετικοῦ ὁμοίως τὸ ἐπίθετον μετὰ τοῦ tres (sic), ἢ fort· ἀντὶ τοῦ ὑποκοριστικοῦ, τὸ ἐπίθετον μετὰ τοῦ petit» (σσ. 38-39). Στὴ Γαλλία, ἀντίθετα, τὸ ἐπίθετο τῆς Γαλλικῆς θὰ ἐμφανίζεται νὰ ἔχει βαθμούς ἀκόμα καὶ σε γραμματικὲς τοῦ 20^{οῦ} αἰῶνα (Chervel 2006, 218).

Ὅπως καὶ στὶς γαλλικὲς γραμματικὲς που μιμοῦνται αὐτὲς τῆς λατινικῆς γλῶσσας, τὸ ρῆμα στον Βεντότη διαιρεῖται σε τέσσερις συζυγίες, ἀνάλογα με τὶς καταλήξεις (-er, -ir, -oir, -re). Μόνο πρὸς τὰ τέλη τοῦ 19^{οῦ} αἰῶνα θὰ ἐδραιωθεῖ γιὰ τὴ γαλλικὴ γλῶσσα τὸ σχῆμα με τὰ γνωστὰ μᾶς σήμερα τρία κλιτικὰ παραδείγματα, τὸ ὁποῖο ἐνώσε σε μιὰ συζυγία, τὴν τρίτη, ὅλα τὰ ρήματα τῶν ὁποίων οἱ καταλήξεις δὲν εἶναι πλέον «ζωντανές», ἀποτελοῦν δηλαδὴ ἕναν κλειστὸ κατάλογο που δὲν ἀνανεώνεται, σε ἀντίθεση με τὰ ρήματα τῶν δύο πρώτων συζυγιῶν, στὶς ὁποῖες ἐντάσσονται ὅλοι οἱ νεότεροι σχηματισμοί

(CherVEL 2006, 218). Ενδιαφέρον, που ξεφεύγει όμως από τα όρια του παρόντος άρθρου, παρουσιάζουν για την ιστορία της ελληνικής γλώσσας οι τύποι τους οποίους επιλέγει ο Β. για τη μετάφραση ορισμένων χρόνων του ρήματος: (*j'avois aimé*: είχε αγαπήσω, *j'aime*: θέλει αγαπήσω, κ.ά.).

Θα τελειώσουμε αυτή την επισκόπηση της γραμματικής του Βεντότη σε σύγκριση με τις γαλλόφωνες γραμματικές της εποχής με ένα από τα κεφάλαια που παρουσιάζει τον μικρότερο βαθμό ομοφωνίας μεταξύ των γάλλων γραμματικών, δηλ. το άρθρο. Ο de Wailly θεωρεί, σύμφωνα με μια παραδοσιακή άποψη (βλ. Fournier 1998, 137), ότι το μόνο άρθρο της Γαλλικής είναι το οριστικό ([1754] ³1765, 11), ενώ ο Restaut ([1730] ⁵1749, 64-77) διακρίνει τέσσερα άρθρα (*défini, indéfini, partitif, un/une*). Το *article indéfini* δεν είναι άλλο από τις προθέσεις *à* και *de* που βαπτίζονται άρθρα για να υποστηρίξουν την κλίση του γαλλικού ονόματος (*de Pierre, à Pierre*) (Fournier 1998, 137). Αποκαλούνται δε «άοριστα» γιατί, σε αντίθεση με τα οριστικά, δεν προσδιορίζουν το γένος (CherVEL 2006, 213). Ο Β. εμφανίζει τη Γαλλική να έχει τρία άρθρα (τὸ *défini*, ὀριστικόν, τὸ *indéfini*, ἀοριστον και τὸ *μοναδικὸν εἶς*, σ. 28), αφού το *article partitif*, που στις γαλλικές γραμματικές παρουσιάζεται με αρκετά προβληματικό τρόπο (βλ. Fournier 1998, 138), εδώ απουσιάζει, ενώ αποκαλεί *μοναδικὸν* το *un*, που στον Restaut δεν αποδίδεται με ιδιαίτερο ὄρο.

5. Επίλογος

Η πρώτη ελληνόφωνη γαλλική γραμματική έρχεται στο φως το 1786, αργότερα από τις αντίστοιχες της ιταλικής και της γερμανικής γλώσσας²⁷ και αφού έχει παρέλθει σχεδόν μισός αιώνας εκδόσεων μεταφράσεων έργων της γαλλικής γραμματείας. Έως την έναρξη του Αγώνα θα δουν το φως της ημέρας άλλες δύο γραμματικές (Καρατζάς 1806· Παρτζούλλας 1814) και μια έκδοση που πραγματεύεται ορισμένα μόνο ζητήματα γαλλικής γραμματικής (Γοβδελάς 1816). Την ίδια εποχή θα δημοσιευτούν τα πρώτα λεξικά που περιλαμβάνουν τη Γαλλική και την Ελληνική, τετράγλωσσα αρχικά (Βλάχος 1784), τρίγλωσσα στη συνέχεια (Βεντότης 1790), δίγλωσσα τελικά (Βεντότης 1804· Ζαλίκογλου 1809).

Η γραμματική του Βεντότη είναι ένα εγχειρίδιο με πολλές συμβουλές του συγγραφέα προς τους «έραστές» της γαλλικής γλώσσας, οι οποίοι, έως την έκδοσή της, το μόνο μέσο για την εκμάθηση της «επικρατούσα[ς]» (Καταρτζής [1970] 1999, 51) στην Ευρώπη του 18^{ου} αιώνα γλώσσας που διέθεταν ήταν οι

²⁷ Για βιβλιογραφικά δεδομένα και μια ερμηνεία της καθυστέρησης, βλ. Delveroudi, υπό δημ.

υπηρεσίες των οικοδιδασκάλων. Η γραμματική του Παρτζούλλα, με σημαντικά προβλήματα δομής και σαφήνειας, θα γνωρίσει μόνο μία δεύτερη έκδοση,²⁸ ενώ αυτή του Καρατζά, μολονότι πληρέστερη των δύο άλλων, εμπεριστατωμένη, με οξυδερκείς παρατηρήσεις και παραπομπές σε γάλλους γραμματικούς, δεν θα γνωρίσει δεύτερη έκδοση. Σίγουρα σε αυτό συνέβαλαν η αρχαιόζουσα γλώσσα στην οποία είναι γραμμένη και η γενικότερη έλλειψη «διδασκτικού» προσανατολισμού, αφού δεν περιλάμβανε παράρτημα με διαλόγους ή λεξιλόγιο.²⁹ Η γραμματική του Βεντότη, σε μικρό σχήμα, με εκτενή πρόλογο, ενσωματωμένο μικρό λεξικό και χρηστικούς διαλόγους, αποτελεί αυτό που θα ονομάζαμε μια γραμματική φιλική προς τον χρήστη. Έτσι εξηγείται και η μεγάλη εκδοτική επιτυχία που σημείωσε, παρά τα λάθη και τις παραλείψεις που της καταμαρτυρούνται (βλ., λ.χ., Παρτζούλλας 1814, θ΄). Θα πρέπει να περιμένουμε τη σύσταση του ελληνικού κράτους, οπότε η διδασκαλία της Γαλλικής μπαίνει σε νέους, θεσμικούς δρόμους, για να δούμε μια νέα ώθηση στις εκδόσεις των ελληνόφωνων γαλλικών γραμματικών.

Βιβλιογραφία

- ΒΕΛΟΥΔΗΣ, Γ., [1987]. Το ελληνικό τυπογραφείο των Γλυκῆδων στη Βενετία (1670-1854), Αθήνα, Μπούρας (1^η έκδ. στα γερμανικά, 1974).
- ΒΡΑΝΟΥΣΗΣ, Λ., 1995. «Εφημερίς», η αρχαιότερη ελληνική εφημερίδα που έχει διασωθεί. Βιέννη 1791-1797, τ. 5, Αθήνα, Ακαδημία Αθηνών.
- BRUNOT, F., 1966-1972. *Histoire de la langue française des origines à nos jours* (τ. 5:1, 1966, τ. 8:1, 8:2, 1967, τ. 11:1, 11:2, 1969), Παρίσι, A. Colin.
- CALLIABETSOU-CORACA, P., 1995. *La didactique des langues de l'ère a-scientifique à l'ère scientifique*, Αθήνα, Eifel.
- CAMARIANO-CIORAN, A., 2008. «Nicolas Caragea, Prince de Valachie, traducteur de la langue française», στο A. Camariano-Cioran, *Relații româno-elene. Studii istorice și filologice (Secolele XIV-XIX)*, Βουκουρέστι, Omonia.

²⁸ Σύμφωνα με τον Ηλιού (1997, 418), η δεύτερη έκδοση αποτελεί «τεχνητό εκσυγχρονισμό: στοιχειοθετήθηκε μόνο το πρώτο οκτασέλιδο (τίτλος–αφιερωτική επιστολή) το οποίο προστέθηκε σε αδιάθετα αντίτυπα της πρώτης έκδοσης».

²⁹ Μια σύντομη αλλά περιεκτική συγκριτική κριτική των τριών γραμματικών γίνεται στην «Εἰδηιον» της έκδοσης της αμέσως επόμενης γαλλικής γραμματικής (Fournier 1823 ή 1824) από τον ανώνυμο μεταφραστή της (*Ἐρμῆς ὁ Λόγιος* 1817, τ. Ζ΄, 642-643). Η γραμματική του Fournier (1718/14) θα γνωρίσει δύο μεταφράσεις στην Ελληνική, μία στη Βιέννη και μία στο Παρίσι, μέσα σε διάστημα ενός μόλις έτους. Η έκδοση του Παρισιού δεν αναφέρει το όνομα του συγγραφέα, αλλά μόνο τα αρχικά του μεταφραστή (Φ. Τ.). Η έκδοση της Βιέννης αναφέρει το όνομα του συγγραφέα (Φουρνιέρος) και τα αρχικά του μεταφραστή (Ζ. Μ.).

- CARAVOLAS, J.-A., 1996. « Les Grecs et l'étude du français (1750-1850) », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* 18, 163-172.
- , 2000. *Histoire de la didactique des langues au siècle des Lumières : Précis et anthologie thématique*, Μόντρεαλ/Tübingen, Presses de l'Université de Montréal/Gunter-Narr Verlag.
- CARRA, J.-L., 1777. *Histoire de la Moldavie et de la Valachie*, Ιάσι, Société typographique des deux ponts.
- CHERVEL, A., 1977. *Histoire de la grammaire scolaire: ... et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français*, Παρίσι, Payot.
- , 2000. *Les grammaires françaises, 1800-1914*, Παρίσι, Institut national de recherche pédagogique.
- , 2006. *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*, Παρίσι, Retz.
- DELVEROUDI, R., (υπό δημ.). « La place du français parmi les langues pratiquées par les milieux hellénophones dans la seconde moitié du XVIII^e siècle : Témoignages et données éditoriales », Πρακτικά του διεθνούς συνεδρίου: *Dialogues des cultures dans l'espace méditerranéen et les Balkans : Le français langue d'échanges et de partage* (Πανεπιστήμιο Αθηνών/Γαλλικό Ινστιτούτο Αθηνών, 11-14 Μαρτίου 2010).
- ΔΗΜΑΡΑΣ, Κ. Θ., 2002. *Νεοελληνικός Διαφωτισμός*, Αθήνα, Ερμής.
- ΕΝΕΠΕΚΙΔΗΣ, Π., 1965. *Συμβολαί εις την ιστορίαν του ελληνικού τύπου και τυπογραφείων της Βιέννης 1790-1821* (Ανάτυπον εκ του πανηγυρικού λευκώματος των Θεσσαλικών Χρονικών), Αθήνα.
- ΖΑΒΙΡΑΣ, Γ., 1872. *Νέα Ελλάς ή ελληνικόν θέατρον*, Γ. Κρέμος (εκδ.), Αθήνα, Εφημερίς των συζητήσεων.
- FOURNIER, J.-M., 1998. « À propos des grammaires françaises des XVII^e et XVIII^e siècles : Le traitement des exemples et des parties du discours », *Histoire, Épistémologie, Langage* 20:2, 127-142.
- ΗΛΙΟΥ, Φ., 1997. *Ελληνική βιβλιογραφία του 19^{ου} αιώνα. Βιβλία, Φυλλάδια*, τ. 1. 1801-1818, Αθήνα, Βιβλιολογικό εργαστήρι & ΕΛΙΑ.
- ΚΟΥΜΑΡΙΑΝΟΥ, ΑΙΚ., Λ. ΔΡΟΥΛΙΑ & Ε. ΛΑΥΤΟΝ, 1986. *Το ελληνικό βιβλίο 1476-1830*, Αθήνα, Εθνική Τράπεζα της Ελλάδος.
- ΛΑΪΟΣ, Γ., 1961. *Ο ελληνικός τύπος της Βιέννης από τον 1784 μέχρι του 1821*, Διδακτορική διατριβή, Αθήνα.
- ΠΑΠΑΓΕΩΡΓΙΟΥ-ΠΡΟΒΑΤΑ, Ε., 1994. *Η γαλλική γλώσσα στην Ελλάδα: Συμβολή στην έρευνα διάδοσης της γαλλικής γλώσσας και γραμματείας (τέλος ΙΗ' και ΙΘ' αιώνας)*, Αθήνα, Ίδρυμα Νεοελληνικών Σπουδών.
- ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ-ΒΡΕΤΟΣ, Α., 1857. *Νεοελληνική φιλολογία, μέρος Β'*, Αθήνα, Καρμπίνης.
- PERRAKY, V., 2009. « Grégoire Zalykis. Face à trois grands philologues français sur la prononciation du grec (1809-1810) », *La revue historique* 6, 53-97.
- R[ANGABÉ], E. R., 1904. *Livre d'or de la noblesse phanariote et des familles princières de Valachie et de Moldavie*, Αθήνα, Βλαστός.

- REBOULLET, A., 1987. « Pour une histoire de l'enseignement du F.L.E. », *Le français dans le monde* 208, 56-60.
- ΣΑΘΑΣ, Κ., 1868. *Νεοελληνική φιλολογία*, Αθήνα, Κορομηλάς.
- ΣΚΑΛΑΤΟΣ-ΣΟΥΤΖΟΣ, Δ., 1972. *Ἕλληνες ηγεμόνες Βλαχίας και Μολδαβίας*, Αθήνα.
- ΣΤΑΜΑΤΙΑΔΗΣ, Ε., [1865] 1973. *Βιογραφία των Ελλήνων διερμηνέων του οθωμανικού κράτους*, Θεσσαλονίκη, Πουρνάρας.
- TSIGRIS, C., 2002. *La diffusion et l'enseignement du français en Grèce au XIX^e siècle à travers les programmes institutionnels et l'analyse du discours des manuels*, Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Paris III.

Κείμενα

- [ΑΝΩΝΥΜΟΣ], 1832. *Guide de la conversation en français et en grec moderne, à l'usage des voyageurs et des étudiants...*, Παρίσι, Bobée & Hingray, Th. Barrois fils – Hachette.
- [ΑΝΩΝΥΜΟΣ], 1837. *Γαλλικόν Ἀλφαβητάριον, Alphabet français. Καὶ διάλογοι γαλλικο-ελληνικοί*, Ερμούπολη, Μελισταγής.
- BENTOTHES, Γ., 1786. *Γραμματικὴ τῆς Γαλλικῆς Διαλέκτου, Συντεθεισα μετὰ πάσης ἐπιμελείας και ἀκριβοῦς διορθώσεως παρὰ Γεωργίου Βεντότη. Τύποις δὲ ἐκδοθεῖσα Δαπάνη, και ἐπιμελεία Πολυζώη Λαμπαντζιώτη τοῦ ἐξ Ἰωαννίνων. Καὶ ἀπερωθεῖσα Τοῖς Εὐγενεστάτοις, και Χαριεστάτοις Υἱοῖς τοῦ Ἐνδοξοτάτου Ἄρχοντος, και Μεγάλου Βιστιαρίου τῆς Μολδαβίας, Κυρίου, Κυρίου Ματθαίου τοῦ Κατακουζηνοῦ, Βιέννη, Baumeister.*
- , 1790. *Λεξικὸν τρίγλωσσον τῆς Γαλλικῆς, Ἰταλικῆς, και Ῥωμαϊκῆς διαλέκτου, εἰς τόμους τρεῖς διηρημένον. Συνεραρισθὲν παρὰ Γεωργίου Βεντότη. Ἐπιταγῇ μὲν και φιλοτίμῳ δαπάνῃ, τοῦ Ὑψηλοτάτου, και Γαληνοτάτου Πρίγκιπος Μολδοβλαχίας. Κυρίου κυρίου Ἀλεξάνδρου Ἰωάννου τοῦ Μαυροκορδάτου. Συνδρομῇ δὲ και φιλοπόνῳ σπουδῇ, τοῦ τιμιωτάτου ἐν Πραγματευταῖς κυρίου Δημητρίου Παύλου Εὐπατριδου, τῆς ἐν Ἠπειρῷ πρωτευούσης πόλεως Ἰωαννίνων. Τόμος Α΄. Γαλλο-Ῥωμαῖκο-Ἰταλικός. Français, grec, & italien, Βιέννη, Baumeister.*
- , 1790. *Λεξικὸν τρίγλωσσον τῆς Ἰταλικῆς, Γαλλικῆς, και Ῥωμαϊκῆς διαλέκτου... Τόμος Β΄. Ἰταλο-Ῥωμαῖκο-γαλλικός. Italiano, Greco, e francese, Βιέννη, Baumeister.*
- , 1790. *Λεξικὸν τρίγλωσσον τῆς Ῥωμαϊκῆς, Γαλλικῆς, και Ἰταλικῆς διαλέκτου, Τόμος Γ΄. Ῥωμαῖκο-γαλλικο-ἰταλικός. Greco, francese, e italiano, Βιέννη, Baumeister.*
- , 1804. *Λεξικὸν δίγλωσσον τῆς Γαλλικῆς και Ῥωμαϊκῆς διαλέκτου, Εἰς δύο τόμους διηρημένον. Συνταχθὲν παρὰ Γεωργίου Βεντότη. Νῦν δὲ τὸ δευτέρον ἐκδοθὲν παρὰ τινος φιλογενοῦς. Τόμος Α΄. Γαλλικο-Ῥωμαῖκός, Βιέννη, Schraimbl.*
- , 1804. *Λεξικὸν δίγλωσσον τῆς Ῥωμαϊκῆς και Γαλλικῆς Διαλέκτου... Τόμος Β΄. Ῥωμαῖκο-Γαλλικός, Βιέννη, Βεντότης.*
- , 1816. *Λεξικὸν τῆς Γραικικῆς Γαλλικῆς τε και Ἰταλικῆς γλώσσης, Συνεραρισθὲν τὸ πρῶτον παρὰ Γεωργίου Βεντότου, Νῦν δε αὐθις εἰς φῶς ἀχθὲν ἐπίστασιᾷ Σπυρίδωνος Βλαντῆ Καὶ φιλοτίμῳ δαπάνῃ τοῦ Τυπογράφου, Βενετία, Γλυκῦς.*
- ΒΛΑΧΟΣ, Γ., 1659. *Θησαυρὸς τῆς ἐγκυκλοπαιδικῆς βάσεως τετραγλωσσος. Μετὰ τῆς τῶν ἐπιθέτων ἐκλογῆς, και διττοῦ τῶν λατινικῶν τε και ἰταλικῶν λέξεων πίνακος. Ἐκ διαφορῶν παλαιῶν τε και νεωτέρων λεξικῶν συλλεχθεῖς..., Βενετία, Ducali Pinelliana.*

- , 1784. Θησαυρός τῆς ἐγκυκλοπαιδικῆς βάσεως τετράγλωσσος... Ἐκδοσις ὡς οἶόν τε διορθωθείσα, Ἡ νῦν Πρῶτον Προσετέθη ἢ, τε Γαλλικὴ ἐν ἐκάστη τῶν περιεχομένων ἐν ταύτῃ Λέξει, Βενετία, Γλυκός.
- ΓΩΒΔΕΛΑΣ, Δ., 1816. Δοκίμιον περὶ τῶν γραμμάτων τῆς τῶν Γάλλων φωνῆς καὶ τῆς αὐτῶν ἀπαγγελίας, καὶ μὴν καὶ περὶ τῶν διαφορουμένων διγενῶν οὐσιαστικῶν τε καὶ ἐπιθέτων ὀνομάτων, Βιέννη, Zweck.
- ΖΑΛΙΚΟΓΛΟΥ, Γ., 1809. Λεξικὸν τῆς Γαλλικῆς Γλώσσης, Παρίσι, Eberhart.
- FOURNIER, J.-B.-F., ¹⁷1814. *La langue française et l'orthographe enseignées par principes, et en vingt-quatre leçons ; ou Grammaire française...*, Παρίσι, ἐκδ. του συγγραφέα.
- , 1823. Διδασκαλία Γαλλικῆς διαλέκτου καὶ ὀρθογραφίας διὰ κανόνων, Εἰς εἰκοσιτέσσαρα μαθήματα· ἡ Γαλλικὴ Γραμματικὴ Διὰ τῆς ὁποίας διδάσκεται τις μόνος, καὶ ἄνευ βοηθείας διδασκάλου, νὰ ὁμιλῇ καὶ νὰ γράφῃ αὐτὴν τὴν διάλεκτον... Μετηνέχθη δὲ εἰς τὴν καθομιλουμένην ἡμῶν χάριν τῶν φιλομαθῶν ὁμογενῶν, ὑπὸ Ζ. Μ., Βιέννη, Zweck.
- [—], 1824. Διδασκαλία Γαλλικῆς Διαλέκτου καὶ ὀρθογραφίας, διὰ κανόνων, εἰς μαθήματα εἰκοσιτέσσαρα· ἡ Γραμματικὴ Γαλλικὴ. Ἐν τῇ καθομιλουμένῃ γλώσσῃ μετακομισθὲν, ὑπὸ Φ.*** Τ.*** τοῦ ἀπ' ἀρχῆς φιλέλληνος, χάριν τῶν φιλομαθῶν νέων, Παρίσι, Bobée.
- ΘΕΟΧΑΡΟΠΟΥΛΟΣ, Γ., 1827. *Dialogues familiers. Précédés de quelques phrases faciles, et suivis de plusieurs dialogues de Fénelon, en français, anglais et grec*, Παρίσι, G. Doyen.
- ΚΑΡΑΤΖΑΣ, Ν., 1806. Γραμματικῆς Γαλλικῆς Ἀκριβοῦς Διδασκαλία, Βιέννη, Βεντότης.
- ΚΑΤΑΡΤΖΗΣ, Δ., [1970] ²1999. *Τα ευρισκόμενα*, Κ. Θ. Δημαράς (επιμ.), Αθήνα, Ερμής.
- ΚΟΜΑΣ, Δ., 1811. Ἑλληνο-Ῥωσικο-Γαλλικὸν Λεξικὸν, Περιέχον πλήρη συλλογὴν τῶν εὐχρηστοτέρων λέξεων, καὶ τῶν ἐλλεικτοτέρων φράσεων, ἰδιαιτέρων, τόσον τῆς νῦν Ἑλληνίδος φωνῆς, ὅσον τῆς Ῥωσικῆς τε, καὶ τῆς Γαλλικῆς, μεθ' ἰκανῆς ἀναπτύξεως ὄλων τῶν μεταφορικῶν, καὶ τῶν διαφόρων σημασιῶν ἐκάστης, διὰ παραγράφων, Μόσχα, Vsevolovski.
- LHOMOND, CH.-F., 1780. *Éléments de la grammaire française*, Παρίσι, Colas.
- ΠΑΡΤΖΟΥΛΛΑΣ, Μ., 1814. Γραμματικὴ Γαλλικὴ Θεωρητικὴ καὶ Πρακτικὴ χάριν τῶν ὅσοι καταγίνονται εἰς τὰ πρῶτα στοιχεῖα τῆς καὶ εἰς τὴν αὐτῆς ἐντέλειαν, Βιέννη, Zweck.
- RESTAUT, P., [1730] ⁵1749. *Principes généraux et raisonnés de la grammaire française, avec des observations sur l'Orthographe, les Accents, la Ponctuation, et la Prononciation : et un abrégé des règles de la versification française*, Παρίσι, Lottin.
- SOMAVERA, A. da, 1709. *Tesoro della lingua greca-volgare ed italiana cioè ricchissimo dizionario greco-volgare et italiano...*, Παρίσι, Guignard.
- WAILLY, N.-F. de, [1754] ³1765. *Principes généraux et particuliers de la langue française, Confirmés par des exemples choisis, instructifs, agréables et tirés des bons Auteurs. Avec des Remarques sur les Lettres, la Prononciation, la Quantité, les Accents, la Ponctuation, l'Orthographe et un Abrégé de la Versification Française*, Παρίσι, J. Barbou.

Η Γραμματική τῆς Γαλλικῆς Γλώσσης του Ιωάννη Καρασούτσα: Συμβολή στη μελέτη της διάδοσης της γαλλικῆς γλώσσας στην Ελλάδα κατά τον 19^ο αιώνα

Μαρία Παπαδάκη & Δέσποινα Προβατά

Περίληψη

L'article présente les objectifs et les contenus de la Grammaire de la langue française de Jean Carassoutsas (1822-1873), érudit, poète, traducteur et professeur de français en Grèce. L'auteur, qui utilise comme modèle les grammaires françaises, et notamment celle de Noël et Chapsal, s'efforce d'adapter le contenu de son ouvrage aux besoins spécifiques des élèves grecs. Il propose, lorsqu'il est possible, une approche comparée des phénomènes grammaticaux, insiste sur la prononciation et initie les apprenants à la versification française. Il manifeste, en outre, un soin particulier pour la protection de la langue grecque qu'il considère menacée par les gallicismes. Ce manuel, qui reçut l'approbation officielle du ministère de l'éducation nationale pour être utilisé dans les écoles publiques et privées, se trouva au centre d'une querelle de grammairiens, déployée dans les pages des journaux : Georges Doucas, auteur également d'une grammaire française, contesta tant les qualités pédagogiques que la justesse de la présentation des phénomènes présentés dans la Grammaire de Carassoutsas. Or, le succès de cette dernière est incontestable : elle connut plusieurs éditions successives, devenant, ainsi, l'un des manuels les plus utilisés dans les écoles grecques du XIX^e siècle, et de ce fait elle contribua efficacement à la diffusion de la langue française en Grèce.

1. Εισαγωγή

Η γαλλική γλώσσα, ήδη από τα μέσα του 18^{ου} αι., αποτελεί στη συνείδηση των ελλήνων λογίων το όχημα για τη «μετακένωση» των ιδεών του Διαφωτισμού. Χάρη στην υποστήριξη των Φαναριωτών, οι οποίοι συνιστούν και ενθαρρύνουν την εκμάθησή της, η πνευματική επικοινωνία με τη Γαλλία πυκνώνει, η γλωσσομάθεια σταδιακά εδραιώνεται και καθιστά επιτακτική την εκπόνηση διδακτικών εγχειριδίων, ειδικά για τις ανάγκες των ελληνόφωνων μαθητών· το πρώτο από αυτά, η *Γραμματική τῆς Γαλλικῆς Διαλέκτου* του Γεωργίου Βεντότη δημοσιεύτηκε το 1786.

Η παρουσία του γαλλικού πνεύματος στον ελληνόφωνο χώρο ενισχύεται περισσότερο στον απόηχο των γεγονότων και των ιδεών της Γαλλικῆς Επανά-

στασης, καθώς η καλλιέργεια της γαλλικής γλώσσας συνδέεται στη συνείδηση των φωτισμένων ελλήνων διανοουμένων με το εθνικό αίτημα για πνευματική ανάταξη του έθνους μέσω της παιδείας. Ο Κοραΐς, μάλιστα, που είχε στρέψει όλη την ενεργητικότητά του στην προσπάθεια της πολιτισμικής αναδημιουργίας, συνδέει την εκμάθηση της Γαλλικής με το αγαθό της ελευθερίας: «Μόνη των ή γλώσσα [των Γάλλων] χωρίς όπλα, άρκει νά σπείρη εις όλην τήν Εϋρώπην τὰ σπέρματα τῆς ἐλευθερίας, ἔχουσα τυπογραφίαν ἐλευθέραν ἀπό δεσμὰ [...] ἡ γαλλική ἐσπάρη εις όλην τήν Εϋρώπην, ὥστε νά λογίζεται σήμερον στερημένος ἀνατροφῆς ὅστις δέν τήν γνωρίζει ὅπως οὖν» (Κοραΐς 1829, 90-91). Τον ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η γαλλική γλώσσα στην πνευματική ανόρθωση του έθνους επισημαίνουν, άλλωστε, με κάθε ευκαιρία, οι συγγραφείς διδακτικών εγχειριδίων στους προλόγους των έργων τους: προβάλλουν τον οικουμενικό της χαρακτήρα που την καθιστά απαραίτητο γλωσσικό εργαλείο για κάθε κοσμοπολίτη, της αποδίδουν αριότητα και σαφήνεια που της επιτρέπουν να αποτελεί το κατ' εξοχήν μέσο για τη διάδοση των επιστημών, υπογραμμίζουν τη χρησιμότητά της στις εμπορικές συναλλαγές, ενώ, πάνω απ' όλα, αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα εκμάθησης της Γαλλικής ώστε να μπορέσει το έθνος να βγει από την απομόνωση και να συμπορευθεί με τα υπόλοιπα ευρωπαϊκά κράτη (Παπαγεωργίου-Προβατά 1994, 17-21).

Κατά τις πρώτες δεκαετίες του 19^{ου} αι., διαπιστώνεται η ανάγκη για τη συγγραφή εγχειριδίων διδασκαλίας της γαλλικής γλώσσας, που καθίσταται επιτακτικότερη όταν, κατά την οθωνική περίοδο, η γαλλική γλώσσα εντάσσεται επισήμως ως μάθημα στα Ελληνικά Σχολεία και Γυμνάσια.¹ Έτσι, κατά τη διάρκεια του αιώνα δημοσιεύθηκε πλήθος ποικίλων εγχειριδίων – γραμματικές, χρηστομάθειες, ανθολογίες, ελληνογαλλικοί διάλογοι και λεξικά – που φιλοδοξούν να προσφέρουν στους καθηγητές και στους μαθητές εφόδια και τρόπους για την αριότερη διδασκαλία και εκμάθηση της γαλλικής γλώσσας. Ένα από τα πλέον χρησιμοποιημένα εγχειρίδια για τη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας κατά τον 19^ο αιώνα είναι η *Γραμματική τῆς Γαλλικῆς Γλώσσης* του Ιωάννη Καρασούτσα, η οποία θα μας απασχολήσει ειδικότερα εδώ.

2. Ο Ιωάννης Καρασούτσα (1824-1873) και η γαλλική παιδεία

Ο Ιωάννης Καρασούτσα, γεννημένος στην κοσμοπολίτικη Σμύρνη το 1824,

¹ Η διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας προβλέπεται από το διάταγμα της σύστασης του Γυμνασίου Ναυπλίου το 1833, ενώ, το 1837, εισήχθη και στο Ελληνικό Σχολείο (Αντωνίου 1987, 79-80 και 85-89).

είναι γνωστός για το πρωτότυπο ποιητικό του έργο, αλλά και για τον πρόωρο θάνατό του, το 1873. Ο παραγνωρισμένος αυτόχειρας λυρικός ποιητής της Αθηναϊκής Σχολής διέθετε, παράλληλα, όλες τις αρετές του λογίου του 19^{ου} αιώνα, που μας επιτρέπουν να τον θεωρούμε φορέα, γενικότερα, της γαλλικής παιδείας και διανόησης στην Ελλάδα.

Γνωστότερος ως ο μεταφραστής της *Παναγίας των Παρισίων* του Victor Hugo (Provata 1994, 159-163), ο Καρασούτσας απέδωσε στην ελληνική γλώσσα και άλλα έργα της γαλλικής λογοτεχνίας: τη «Λίμνη» του Lamartine και αποσπάσματα από κείμενα του Racine και του Lafontaine (Μαστροδημήτρης 1975, 83-85). Αξιοποιώντας τη γλωσσομάθειά του, συνέθεσε πρωτότυπα γαλλικά ποιήματα που τον κατατάσσουν στη χορεία των πρώτων ελλήνων γαλλόφωνων ποιητών (Provata 1990, 19-21). Συγχρόνως, άφησε ένα αξιόλογο έργο στο πεδίο της διδασκαλίας της γαλλικής γλώσσας, υπηρετώντας ως καθηγητής τη δημόσια εκπαίδευση.

Ο Καρασούτσας διετέλεσε καθηγητής της γαλλικής γλώσσας επί σειρά ετών στο Ναύπλιο, την Αθήνα, τη Χαλκίδα και τον Πειραιά και, μεταφέροντας τη γνώση και την εμπειρία του, δημιούργησε εκπαιδευτικό υλικό για την προώθηση της διδασκαλίας της γαλλικής γλώσσας. Το 1852, εξέδωσε τη *Γραμματική της Γαλλικής Γλώσσας* και τρία χρόνια αργότερα, το 1855, τη *Χρηστομάθεια Γαλλική*, η οποία υπηρετούσε έναν διπλό στόχο: αφενός να χρησιμεύσει στο πλαίσιο της διδασκαλίας προκειμένου να τελειοποιείται η γνώση της γλώσσας και αφετέρου να μυεί τους μαθητές στη γαλλική φιλολογία. Τέλος, θέλοντας να θέσει στη διάθεση των μαθητών ακόμα ένα εγχειρίδιο χρήσιμο στην εκμάθηση της γλώσσας, εξέδωσε, το 1865, το *Λεξικόν τῶν συνωνύμων τῆς Γαλλικῆς Γλώσσας*.

3. Η Γραμματική της Γαλλικής Γλώσσας: στόχοι, δομή, περιεχόμενο

Η *Γραμματική της Γαλλικής Γλώσσας* του Καρασούτσα αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα διδακτικά εγχειρίδια για τη γαλλική γλώσσα κατά το β' ήμισυ του 19^{ου} αι. Από την πρώτη έκδοσή της, το 1852, μέχρι το τέλος του αιώνα, γνώρισε συνολικά εννέα εκδόσεις, ορισμένες εκ των οποίων ανατυπώθηκαν περισσότερες από μια φορές και μάλιστα σε διαφορετικές πόλεις ή και σε διαφορετικά τυπογραφεία. Συνολικά η βιβλιογραφία καταγράφει δεκαπέντε εκδόσεις και ανατυπώσεις του εν λόγω εγχειριδίου την περίοδο αυτή.²

² Στην παρούσα μελέτη, χρησιμοποιήσαμε, κυρίως, τη δεύτερη αναθεωρημένη από τον συγγραφέα έκδοση, στην οποία προστέθηκαν νέα κεφάλαια και έγιναν σημαντικές διορθώσεις. Ο περιορισμένος χώρος δεν μας επιτρέπει περαιτέρω συγκριτική αποτίμηση των μεταγενέστερων εκδόσεων της εν λόγω Γραμματικής.

Στον Πρόλογό του, ιδιαίτερα χρήσιμο παρακείμενο ως προς τις πληροφορίες που μας παραδίδει, ο συγγραφέας αποσαφηνίζει τον στόχο της εκδοτικής του προσπάθειας, περιγράφει την οργάνωση της ύλης του εγχειριδίου και εκθέτει λεπτομερώς το πνεύμα που υπαγόρευσε τη σύνταξη του. Η γνώση της γαλλικής γλώσσας καθίσταται, κατά τον συγγραφέα, επιτακτική ανάγκη για την ελληνική νεολαία, καθώς αποτελεί το κλειδί με το οποίο «ὁ νέος Ἕλλην θέλει ἀνοίξει τὰ ταμεία ἔνθα κείνται ἀποτεθησαυρισμένα αἱ παντοδαπαὶ τῆς ἀνθρωπότητος γνώσεις» (σ. δ´). Κι αυτό, γιατί, χάρη στις πολυάριθμες γαλλικές μεταφράσεις γερμανικῶν ἢ αγγλικῶν βιβλίων, ἡ Γαλλικὴ μπορεῖ να θεωρηθεῖ ὡς οἰκουμενικὴ γλῶσσα. Συνεπῶς, ἡ εκμάθησις των ἄλλων δύο επικρατουσῶν γλωσσῶν τῆς εποχῆς, τῆς αγγλικῆς καὶ τῆς γερμανικῆς, θεωρεῖται ἀπὸ τον Καρασούτσα μὴ ἀπαραίτητη. Επιπλέον, «ἂν πρὸς τούτοις θεωρήσῃ τις ὅτι ἡ γαλλικὴ διὰ τὴν σαφήνειαν καὶ τὸ ἀρτιεπὲς εἶναι ἡ γλῶσσα τῆς διπλωματίας, ὅτι δὲν ὑπάρχει εἰς τὸ ἄνω καὶ κάτω ἡμισφαίριον ἰδιώτης ἢ βασιλεὺς, μέτοχος ἐλευθερίου ἀνατροφῆς, μὴ λαλῶν καὶ γράφων μετρίως τὴν γαλλικὴν, θέλει δικαιώσῃ τὸν περὶ ταύτην ζῆλον τῶν Ἑλλήνων» (σ. δ´).

Θα πρέπει ἀκόμη να ἐπισημανθεῖ ὅτι στο κοινὸ στο ὁποῖο ἀπευθύνεται ὁ Καρασούτσα, πέρα ἀσφαλῶς ἀπὸ τις πολυπληθεῖς τάξεις των ἐλλήνων μαθητῶν, συγκαταλέγεται καὶ ἡ νεόκοπη αστικὴ τάξις, που διαθέτει δυτικὴ παιδεία καὶ χρησιμοποιεῖ τὴ γαλλικὴ γλῶσσα ὡς μέσο ἐπικοινωνίας καὶ κοινωνικῆς ἐπιβεβαίωσης. Ὅπως χαρακτηριστικὰ διαβάζουμε σε σχόλιο τῆς εφημερίδας Ἰθηνᾶ για τους ἀναγνώστες του Καρασούτσα: «οἱ πλεῖστοι ἀνήκουσιν εἰς εὐγενεῖς οἰκογενείας, αἵτινες γινώσκουσι τὴν γλῶσσαν ὡς δεῖ, καὶ, φυσικῶ τῷ λόγῳ, καὶ τὰ τέκνα των μαθάνουσι παρὰ τῶν γονέων τὴν γλῶσσαν ὡς δεῖ» (Ἰθηνᾶ, ἀρ. φ. 2607, 23 Οκτωβρίου 1857, σ. 3).

Ὅμως, αὐτὴ ἀκριβῶς ἡ ἐπαφὴ τῆς νεολαίας με τὴ γαλλικὴ γλῶσσα ἐγκυμονεῖ, σύμφωνα με τον Καρασούτσα, κινδύνους για τὴν ἴδια τὴν ἐλληνικὴ γλῶσσα, κινδύνους ἀγνωστούς σε ἄλλα, ἤδη διαμορφωμένα καὶ παγιωμένα γλωσσικὰ συστήματα. Εἶναι, συνεπῶς, καθήκον του καθηγητῆ τῆς Γαλλικῆς να προστατέψῃ ἀπὸ «κακοζήλους μιμήσεις» τῆς Γαλλικῆς τὴν ἐλληνικὴ γλῶσσα, ἡ ὁποία «διὰ τὸ ἔτι ἀκατασκευάστον καὶ ἀσημάτιστον ἔν πολλοῖς, ὁμοιάζει τὰ εἰς τὴν χροάνην τοῦ τεχνίτου χωνευόμενα μέταλλα, ὅπου καὶ ἀλλότρια οὐσίαι δύναντ' εὐκόλως νὰ συμφυρθῶσι» (σ. ζ´). Για τὸν λόγο αὐτό, ἡ ευθὴνὴ κάθε διδάσκοντα εἶναι μεγάλη καὶ, σύμφωνα με τον συγγραφέα, ὁ καθηγητῆς τῆς γαλλικῆς γλῶσσας ἐπωμιζέται ἕναν διπλὸ ρόλο: να διδάσκει τὴν ξένη γλῶσσα, προστατεύοντας παράλληλα ἀπὸ τον «εκφυλισμὸ» τὴν Ἑλληνικὴν. Ἡ ὀπτικὴ αὐτὴ δικαιολογεῖ καὶ τὸ θεωρητικὸ ὑπόβαθρο τῆς Γραμματικῆς του Καρασούτσα,

που είναι η συγκριτική θεώρηση των δύο γλωσσών.

Αυτή είναι, εξάλλου, η ουσιωδέστερη καινοτομία της σε σχέση με τις προγενέστερες γραμματικές, τις οποίες, άλλωστε, επικρίνει ο Καρασούτσας, ακριβώς λόγω της απουσίας επισταμένης συγκριτικής προσέγγισης των δύο γλωσσών.³ Ένα άλλο μειονέκτημα που αποδίδει στις παλαιότερες γραμματικές είναι ότι δεν ελάμβαναν υπόψη τους – και άρα δεν αξιοποιούσαν – το γεγονός ότι ο Έλληνας μαθητής που ξεκινούσε τη μύησή του στη γαλλική γλώσσα είχε ήδη κατακτήσει, χάρη στην ελληνική του παιδεία, βασικές γραμματικές έννοιες. Έτσι, ο Καρασούτσας, λαμβάνοντας υπόψη όλα αυτά τα δεδομένα, επιχειρεί μια τομή στη διδακτική της γαλλικής γραμματικής.

Ως πρότυπό του χρησιμοποιεί, κυρίως, τη γραμματική των Noël και Chapsal, των εισηγητών της γενικής γραμματικής στη γαλλική εκπαίδευση.⁴ Η γραμματική αυτή, που πρωτοδημοσιεύθηκε το 1823, παρέμεινε το βασικό εγχειρίδιο για τη σχολική εκπαίδευση στη Γαλλία, σε όλη τη διάρκεια του 19^{ου} αιώνα.⁵ Όμως ο Καρασούτσας, μολονότι την θεωρεί «αρίστη κατά την μέθοδο», διαπιστώνει ελλείψεις σε επιμέρους ζητήματα, που τον υποχρεώνουν να ανατρέξει και σε άλλες πραγματείες. Έτσι, αξιοποιεί, παράλληλα με αυτήν, και άλλες πρόσφατες στην εποχή του γραμματικές, όπως την γραμματική του Ch. P. Girault-Duvivier (1827). Ανατρέχει, όταν χρειάζεται, στο Λεξικό της Ακαδημίας, ενώ είναι φανερό ότι γνωρίζει και παλαιότερα εγχειρίδια, όπως των N.-F. de Wailly, P. Restaut και E. Condillac.⁶

Η ύλη της Γραμματικής χωρίζεται σε δύο μέρη, σύμφωνα με ένα κλασικό μοντέλο παρουσίασης των γλωσσικών φαινομένων. Το πρώτο μέρος, αφιερωμένο στη διάταξη των φθόγγων και των τύπων, το ονομάζει «Τεχνολογικόν». Περιλαμβάνει αφενός τις φωνητικές αξίες των γραφικών παραστάσεων, και αφετέρου την κατηγοριοποίηση της γαλλικής γλώσσας στα δέκα μέρη του λό-

³ Ανάλογη συγκριτική θεώρηση των δύο γλωσσών είχε επιχειρήσει ο I. Πιτζιπιός με τη δημοσίευση της *Γραμματικής της Γαλλικής Γλώσσας κατά παραλληλισμόν προς την Έλληνικην* (Πιτζιπιός 1841).

⁴ Η γενική γραμματική, που αναπτύχθηκε από τους Έλληνες και λατίνους γραμματικούς και συνεχίστηκε από τη γραμματική του Port Royal, καθώς επίσης κι από τον αγγλικό και γαλλικό ρασιοναλισμό του 18^{ου} αι., βασίζεται στην παραδοχή ότι όλες οι γλώσσες έχουν κοινή δομή.

⁵ Η Γραμματική αυτή γνώρισε συνολικά ογδόντα εκδόσεις μέχρι το 1889. Για μια αναλυτική περιγραφή των περιεχομένων, αλλά και των δυσλειτουργιών της Γραμματικής των Noël και Chapsal, βλ. Chervel 1977, 99-140.

⁶ Η αναφορά αυτή υπάρχει στον Πρόλογο της έκδοσης του 1859. Πρβλ. Tsigris 2002, 114.

γου, με τους συνήθεις πίνακες παραδειγμάτων των γραμματικών τύπων. Το δεύτερο μέρος είναι αφιερωμένο στο Συντακτικό της γαλλικής γλώσσας και συμπληρώνεται από μια σειρά ασκήσεων, όπου ο μαθητής καλείται να ανακαλύψει το λάθος που εμπεριέχουν οι προτεινόμενες προτάσεις, προκειμένου να εμπεδώσει τους συντακτικούς κανόνες. Στο τέλος του εγχειριδίου, παρατίθεται ένα κεφάλαιο με τους βασικούς κανόνες της γαλλικής στιχουργικής.

Το θέμα της ορθής προφοράς της γαλλικής γλώσσας, θεμελιώδες για τη μύηση κάθε αλλόγλωσσου μαθητή σε μια ξένη γλώσσα, κατέχει περίοπτη θέση στη Γραμματική του Καρασούτσα και συνιστά, παράλληλα, ένα σημείο στο οποίο διαφοροποιείται αισθητά από το πρότυπό του, τη γραμματική των Noël και Chapsal. Οι γάλλοι συγγραφείς, έχοντας συντάξει ένα εγχειρίδιο που απευθυνόταν αποκλειστικά σε γάλλους μαθητές, περιορίζονται σε μια πολύ συνοπτική παρουσίαση, μόλις τριών σελίδων, των γραμμάτων της αλφαβήτου και της προφοράς τους. Αντιθέτως, ο Καρασούτσας αφιερώνει για το ίδιο θέμα εκτενές κεφάλαιο δεκαέξι σελίδων, στο οποίο επιχειρεί να περιγράψει τους φθόγγους της Γαλλικής, μολονότι εξ αρχής επισημαίνει ότι «είναι δυσχερές να έρμηνεύση τις διά του καλάμου φθόγγους ξένους, οίτινες δι' αὐτηκοῖας καὶ διὰ ζώσης μόνον φωνῆς διδάσκονται» (σ. 2). Προκειμένου, όμως, να διευκολύνει τον διδασκόμενο, επιχειρεί ένα είδος συγκριτικής φωνολογίας, συγκρίνοντας τους γαλλικούς φθόγγους με εκείνους της Ελληνικής, επιμένοντας ιδιαίτερα σε όσους από αυτούς δεν έχουν αντιστοιχία στην ελληνική γλώσσα. Ο συγγραφέας αναζητά τότε την κατά προσέγγιση προφορά, περιγράφοντας παράλληλα, όσο πιο παραστατικά γίνεται, τη θέση που παίρνουν τα φωνητικά όργανα για την παραγωγή των φθόγγων. Αυτό επιχειρεί προκειμένου να περιγράψει τα ενδιαμέσα φωνήεντα της φωνηεντικής κλίμακας της Γαλλικής (σ. 2), η οποία είναι πλουσιότερη σε ποικιλία από την αντίστοιχη της Ελληνικής. Αξιοποιεί εξάλλου και τη σύγκριση με την αρχαία ελληνική γλώσσα:

Τοῦ φωνήεντος υ ἢ προφορὰ δὲν δύναται νὰ ἐρμηνευθῆ δι' ἑλληνικοῦ γράμματος. Κατὰ τὴν ἐκφώνησιν αὐτοῦ τὸ στόμα σχηματίζεται ὡς εἰς τὴν ἐκφώνησιν τῆς δι-φθόγγου ου, ἀλλὰ μὲ πλειοτέραν συστολὴν περὶ τὰ χεῖλη· ἦτοι εἶναι λεπτότερόν τι ου, καὶ οἷα ὑποτίθεται ὑπὸ τινων ἢ προφορὰ τοῦ ὑψιλοῦ παρὰ τοῖς ἀρχαίοις (σ. 3).

Κάποτε επιχειρεί να γίνει περισσότερο παραστατικός: «τὸ β ἐπέχει τόπον τοῦ ἑλληνικοῦ β· προφέρεται δὲ παχυστομότερον ἢ ἐκεῖνο ὡς εἰς τὴν πεποιημένην λέξιν *μπέ*, δι' ἧς μιμούμεθα τὰ βληχήματα τῶν ἀρνίων» (σ. 5). Επισημαίνει με σχολαστικό τρόπο και με παραδείγματα τις περιπτώσεις όπου ένα γράμμα

αντιστοιχεί σε περισσότερους του ενός φθόγγους,⁷ καθώς και τις περιπτώσεις συμφώνων που εμφανίζουν δύο φωνητικές παραλλαγές όταν απαντούν σε διαφορετικά φωνητικά περιβάλλοντα, αποκτούν, δηλαδή, φωνητικές αξίες που βρίσκονται μεταξύ τους σε σχέση συμπληρωματικής κατανομής.⁸

Καθώς στην ελληνική γλώσσα δεν υπάρχει για κανένα από τα φωνήεντα αμοιβαία αντιθετική σχέση ανάμεσα σε έρρινα και μη έρρινα όπως στη Γαλλική (π.χ. *mon/mot*, *main/mais*), η λειτουργία και η χρήση των έρρινων φωνηέντων είναι ένα από τα ζητήματα που επιχειρεί να αντιμετωπίσει ο Καρασούτσας. Παρά τη φιλότιμη προσπάθεια περιγραφής των ασυνήθιστων για τον Έλληνα σπουδαστή αυτών ήχων, μάλλον σύγχυση προκαλεί η προσέγγισή του:

Τὸ m (ἐμ ἢ μέ) εἶναι τὸ ἐλληνικὸν μ· ἐν τέλει δὲ συλλαβῆς δὲν ἀκούεται εἰρκρινῶς ὡς μ, ἀλλ' ἀποτελεῖ ἦχόν τινα καὶ μυγμὸν διὰ τῶν ῥωθάνων· τοῦτ' αὐτὸ ὅπερ συμβαίνει καὶ εἰς τὸ n· καὶ τὸ μὲν προηγούμενον e ἔχει μᾶλλον ὡς a, τὸ δὲ i ὡς e οἶον *empire*, *impie* τὸ δὲ u ὡς ἡ δίφθογγος eu, un (σ. 11).

Ο συγγραφέας αναγνωρίζει, όμως, στο τέλος ότι «ἡ αὐτηκοῖα» και «ἡ ζῶσα φωνή» είναι αναντικατάστατες σε ορισμένες περιπτώσεις.

Ὡς προς τὴ διάταξη τῶν τύπων, ἡ ἀπουσία πτώσεων στὴ γαλλικὴ γλώσσα εἶναι, ἀσφαλῶς, μιὰ ἀπὸ τὶς ἰδιαιτερότητές τῆς με τὶς ὁποῖες καλεῖται νὰ ἐξοικειωθεῖ ὁ Ἕλληνας μαθητής. Για τὴν περιγραφή τῶν ἀρθρῶν, τῶν οὐσιαστικῶν καὶ τῶν ἐπιθέτων, ὁ Καρασούτσας ἀπομακρύνεται ἀπὸ τὰ γραμματικὰ σχήματα τῶν Noël καὶ Chapsal καὶ υιοθετεῖ τὴν περιγραφή ἀρχαιότερων γαλλικῶν γραμματικῶν. Ἡ ἐπιλογή του αὐτὴ εἶναι σκοπίμη. Οἱ παλαιότεροι γραμματικοί, ὡς γνωστὸν, ἐπηρεασμένοι ἀπὸ τὰ πρότυπα τῶν λατίνων γραμματικῶν γιὰ τὴν ἀνάλυση τῆς Λατινικῆς, ἀναζητοῦν τὸ γραμματικὸ σχῆμα τῆς πτώσης καὶ στὴ Γαλλικὴ. Παρότι ὁ Καρασούτσας ἐπισημαίνει ὅτι «οἱ Γάλλοι πτώσεις κυρίως δὲν ἔχουσιν», ἐντούτοις σημειώνει ὅτι «οἱ ἀρχαιότεροι γραμματικοὶ τῶν ἔσωζον τὰς ὀνομασίας τῶν πτώσεων, παραλαβόντες ἐκ τῆς Λατινικῆς. Τούτους ἠκολουθήσαμεν καὶ ἡμεῖς, νομίζοντες τὸν τρόπον αὐτὸν ἐπιτηδειότερον εἰς Ἑλληνας μαθητὰς» (σ. 17). Θέλοντας κατ' αὐτὸν τὸν τρόπο νὰ καταστήσει τὰ γραμματικὰ φαινόμενα εὐκολότερα γιὰ τοὺς Ἕλληνες μαθητές, επιχειρεῖ νὰ προσαρμόσει τὴ Γαλλικὴ στα μέτρα τῆς Ἑλληνικῆς, ὄχι ἀπὸ ἀγνοία, ἀλλὰ γιὰτί

⁷ Βλ., γιὰ παράδειγμα, τὶς ἐνόητες «περὶ τοῦ G» (σ. 7) καὶ «περὶ τοῦ S» (σ. 13).

⁸ Βλ., ἐνδεικτικὰ, τὸ σχόλιο γιὰ τὸ γράμμα *l*, ὅπου στὴν περιγραφή τῆς προφορᾶς του, μετὰ τὴν ὑπόδειξη τῆς ἀντιστοιχίας με τὸ *l* τῆς Ἑλληνικῆς, ἐπισημαίνει τὸν οὐρανικὸ χαρακτήρα που μπορεῖ νὰ πάρει ὁ φθόγγος πρὶν ἀπὸ τὸ [i] (σ. 11).

έτσι δημιουργούνται πρόσφορες συνθήκες για τη σύγκριση των δύο γλωσσών, αρχή για την οποία δεσμεύθηκε, άλλωστε, στον Πρόλογό του. Επιπλέον, ως ακραιφνής καθαρευουσιάνος ο ίδιος, περιλαμβάνει ακόμα και τη δοτική πτώση στους πίνακες κλίσης που παραθέτει (σσ. 18-20).

Στο περί ρήματος μέρος της Γραμματικής, που καταλαμβάνει το μεγαλύτερο μέρος του εγχειριδίου, συνολικά εξήντα σελίδες περίπου, ο Καρασούτσας αναφέρεται στα παρεπόμενα του ρήματος, δίνει πίνακες παραδειγμάτων κλίσεως, επισημαίνει τις αποκλίσεις με ιδιαίτερες παρατηρήσεις, μιλάει για τη σημασία των χρόνων και αρθρώνει κανόνες σχηματισμού τους.

Ειδικότερα όσον αφορά τα ανώμαλα ρήματα, αποκλίνει από το πρότυπο του και αξιοποιεί περισσότερο τη γραμματική του Girault-Duvivier. Σε κάθε περίπτωση, μέλημά του είναι η αξιοποίηση της μεταγλωσσικής εμπειρίας που διαθέτει ο έλληνας σπουδαστής, κυρίως από τη μελέτη της αρχαίας ελληνικής γλώσσας. Έτσι, αναφερόμενος για παράδειγμα στον περιφραστικό ρηματικό τύπο *venir+infinitif*, λέει: « Je viens de lire, ἄρτι ἢ ἔναρχος ἀνέγνων· ἦτοι εἶδος τι Παρακειμένου. Ὅμοιόν τι εἶναι τὸ τῆς ἀρχαίας Ἑλληνικῆς ἔφθην μετὰ μετοχῆς, ὡς ἔφθην εἰπὼν, γαλλιστί, *comme nous venons de dire* » (σ. 40).

Εξάλλου, κρίνει σκόπιμο να αποσαφηνίσει κάποιους γραμματικούς όρους, κυρίως όταν η ονομασία τους δεν ανταποκρίνεται στο σημασιολογικό τους περιεχόμενο, και γι' αυτό είναι δυνατόν να δημιουργήσει σύγχυση στον έλληνα σπουδαστή. Έτσι, για την έγκλιση *conditionnel* της Γαλλικής υπογραμμίζει την ασάφεια του όρου, ο οποίος, ενώ παραπέμπει σε υποθετική έγκλιση, δεν δηλώνει πάντα υπόθεση:

Conditionnel μεταφράζεται κοινῶς ὑποθετικῆ· ἐκφράζει δὲ εἰς τὰς ὑποθετικὰς προτάσεις τὸ συμπέρασμα, οὐχὶ τὴν ὑπόθεσιν· οἶον, *Si les Grecs étaient unis ils seraient invincibles*. Ἐν οἷς Ἑλληνες ὁμονόουν, ἤθελον εἶσθαι ἀήττητοι. Ἄλλοτε πάλιν ἐμφαίνει ἁπλῶς τὸ δυνατόν ἢ πιθανὸν τῆς πράξεως, ὡς τῶν ἀρχαίων ἢ εὐκτικῆ μετὰ τοῦ ἄν· ἢ μετριάζει καὶ κολάζει τὸ λίαν ἀπότομον καὶ ἀποφθεγματικὸν τῆς ὀριστικῆς, οἶον *je voudrais vous parler*, ἤθελον νὰ σοὶ ὁμιλήσω (σ. 39).

Δεν είναι, όμως, πάντα τόσο οξυδερκείς οι παρατηρήσεις του, όπως θα διαπιστώσουμε παρακάτω. Στο συντακτικό μέρος, η εμμονή του στην αναζήτηση της πτώσης στη Γαλλική δημιουργεί μάλλον σύγχυση στον αναγνώστη, όταν προσπαθεί, για παράδειγμα, να βάλει στα καλούπια της Ελληνικής, και δη της Αρχαίας, τη σύνταξη των μεταβατικών ρημάτων:

Εἶναι μὲν πολλὰ ῥήματα συντασσόμενα ἔν τε τῇ ἑλληνικῇ καὶ τῇ γαλλικῇ μετὰ γενικῆς, ὡς *différer*, διαφέρω· *séparer*, ἀποχωρίζω, *éloigner*, ἀπομακρύνω κ.τ.λ. ἢ μετὰ

δοτικής ως donner, δίδωμι· donner quelque chose à quelqu'un, δίδωμί τί τινη. [...] Είμαι δὲ καὶ ἄλλα διαφέροντα· οἷον· οἱ Ἕλληνες λέγομεν δυσπιστῶ τινὶ ἢ πρὸς τινα· οἱ δὲ Γάλλοι μετὰ γενικῆς se défier de quelqu'un· ἡμεῖς μετὰ δοτικῆς χρῶμαί τινη πράγματι· οἱ Γάλλοι μετὰ τῆς de ἤτοι μετὰ γενικῆς se servir de quelque chose [...]. Εἶναι δὲ καὶ τινα τὰ ὁποῖα ἐνῶ ἐκ τῆς φύσεώς των ἀπαιτῶσιν ἀφαιρετικὴν, συντάσσονται ὑπὸ τῶν Γάλλων μετὰ δοτικῆς, οἷον τὸ demander αἰτῶ, ôter ἀφαιρῶ, dérober ὑφαρπάζω κ.τ.λ. [...] dérober à quelqu'un ses secrets· τὴν σύνταξιν ταύτην τινὲς τῶν ἡμετέρων ἐμπεπλησμένοι τῆς τῶν Γάλλων συγγραφέων ἀναγνώσεως, μεταφέρουσι καὶ εἰς τὴν ἑλληνικὴν, γράφοντες ἢ μεταφράζοντες, τῷ ἐξήτησε τὴν χάριν il lui demanda la grâce· οὗτινος οὐδὲν δύναται νὰ ὑπάρξῃ βαρβαρώτερον (σσ. 119-120).

Διακρίνουμε κι ἐδῶ, στις τελευταῖες γραμμές, ὅπως και στον Πρόλογο, τὴν αγωνία τοῦ Καρασούτσα νὰ προφυλάξῃ τὴν ἑλληνικὴ γλῶσσα ἀπὸ τοὺς «βαρβαρίζοντες» που παραβιάζουν τοὺς γραμματικὸς κανόνες τῆς γλώσσας τοὺς, μεταφέροντας ἄκριτα στὴν ἑλληνικὴ συντακτικὴς ιδιαιτερότητες τῆς Γαλλικῆς. Γι' αὐτὸ «ἀναγκαῖον δὲ εἶναι οἱ διδάσκαλοι νὰ ἐφιστῶσιν ἐκάστοτε τὴν προσοχὴν τῶν μαθητῶν εἰς τὴν σύνταξιν τῶν διαφόρων ῥημάτων, παρατηροῦντες τὰς πρὸς τὴν ἑλληνικὴν ὁμοιότητας καὶ διαφοράς» (σ. 120).

Προκειμένου νὰ ἐκγυμναστοῦν καλύτερα οἱ μαθητὲς στὴν ἐφαρμογὴ τῶν κανόνων τῆς σύνταξης τῆς γαλλικῆς γλώσσας, ὁ Καρασούτσας παραθέτει παραδείγματα προτάσεων, οἱ ὁποῖες ἐμπεριέχουν ἓνα συντακτικὸ σφάλμα. Ἐπιμένει ἰδιαίτερος στὴν ὀρθὴ χρῆση τοῦ ἀρθροῦ, τῶν ἀντωνυμιῶν, τῆ συμφωνία τῶν ἐπιθέτων καὶ τοῦ ῥήματος, τῆ χρῆση τῆς ὑποτακτικῆς καὶ τῶν μετοχῶν, καθὼς καὶ τῶν ἀρνητικῶν μορίων.

Ἡ ἐκμάθησι, ὁμως, τῆς γαλλικῆς γλώσσας ἀποσκοπεῖ καὶ στὴ γνωριμία τῶν ἐλλήνων μαθητῶν με τὴ γαλλικὴ γραμματεία. Ἔτσι, ὁ Καρασούτσας παραθέτει ὡς ἀπαραίτητο συμπλήρωμα τῆς Γραμματικῆς ἓνα σύντομο κεφάλαιο περὶ στιχουργικῆς, χάρις στο ὁποῖο οἱ μαθητὲς ἀνακαλύπτουν τὸν περίφημο ἀλεξάνδρινό στίχο καὶ τοὺς μηχανισμοὺς τῆς γαλλικῆς στιχουργίας, καθὼς καὶ σύντομα ἀποσπάσματα γαλλικῶν ποιημάτων.⁹

Τελειώνοντας τὴ σχηματικὴ αὐτὴ παρουσίασι τῆς Γραμματικῆς τοῦ Καρασούτσα, θα πρέπει νὰ ἐπισημάνουμε ὅτι, ὅπως ὅλα τα ἐγχειρίδια που συντάχθηκαν γιὰ τὴ διδασκαλία τῆς γαλλικῆς γλώσσας, ἔτσι κι αὐτὸ υπηρετεῖ, στον

⁹ Ὁ μεταγενέστερος νόμος AMB' τοῦ 1882 γιὰ τὴν προκήρυξι συγγραφῆς διδακτικῶν βιβλίων ἀπαιτεῖ, μάλιστα, ἡ γαλλικὴ γραμματικὴ που προορίζεται γιὰ τὰ Γυμνάσια νὰ περιλαμβάνει καὶ ἓνα κεφάλαιο «περὶ στιχουργίας» (Παρίσις, τ. Β', 1884, 445).

βαθμό που επιτρέπει η ίδια η φύση του εγχειριδίου, τους γενικότερους στόχους της ελληνικής εκπαίδευσης, που αποσκοπούσε στη διαμόρφωση αγαθών και ενάρετων πολιτών, προβάλλοντας, μέσω των παραδειγμάτων που χρησιμοποιεί ώστε να καταστήσει σαφέστερες τις γλωσσικές δομές που εξετάζει, μηνύματα με ηθικοπλαστικό περιεχόμενο.¹⁰

4. Η απήχηση της Γραμματικής του Καρασούτσα

Η Γραμματική του Καρασούτσα έλαβε θετικά σχόλια από τον τύπο της εποχής,¹¹ καθώς και την απαραίτητη έγκριση του Υπουργείου Παιδείας, προκειμένου να χρησιμοποιηθεί στα σχολεία. Στη σχετική εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας «πρὸς τοὺς σχολάρχας καὶ διδασκάλους τῶν ἑλληνικῶν σχολείων» (8 Απριλίου 1853) αναφέρεται ότι «ἡ ἐπὶ τῶν διδακτικῶν βιβλίων ἐπιτροπὴ ἐγνωμοδότησεν ὅτι εἶναι αὕτη ἀξία συστάσεως εἰς τὰ ἑλληνικὰ σχολεῖα καὶ γυμνάσια ὡς διδακτικὸν βιβλίον, καθὸ συντεταγμένη καὶ ακριβέστερον καὶ μεθοδικώτερον παρὰ πολλὰς ἄλλας μέχρι τοῦδε ἐκδεδομένας» (Ἀθηνᾶ, αρ. φ. 2614, 16 Νοεμβρίου 1857, σ. 3). Συγχρόνως, όμως, η έκδοσή της βρέθηκε στο επίκεντρο μιας από τις – όχι ασυνήθιστες – έριδες που έφεραν συχνά αντιμέτωπους τους λογίους της εποχής.

Το 1857, ένα χρόνο μετά την κυκλοφορία της δεύτερης αναθεωρημένης έκδοσης και την ευμενή κρίση που έλαβε από την εξεταστική επιτροπή των βιβλίων, δημοσιεύθηκε ένα ανώνυμο φυλλάδιο με τίτλο *Παραβολὴ τῆς πρώτης ἐκδόσεως τῆς τοῦ Γ. Δούκα Γαλλικῆς Γραμματικῆς ἐκδοθείσης κατὰ τὸ 1855 πρὸς τὴν δευτέραν ἐκδοσιν τῆς τοῦ Γ. Καρασούτσα ἐκδοθείσας τὸ 1856*, που υποστηρίζει ότι οι περισσότερες από τις προσθήκες που ενέταξε ο Καρασούτσας στη δεύτερη έκδοση του εγχειριδίου του αντλούνται από τη Γραμματική του Γεωργίου Δούκα και ότι παρουσιάζει ελλείψεις και ατέλειες. Μολονότι ο συντάκτης του εν λόγω φυλλαδίου καλύπτει την ταυτότητά του κάτω από το αρχικό Π., μπορούμε, με βάση τα σχόλια που φιλοξενούνται στην εφημερίδα Ὁ

¹⁰ Βλ. ενδεικτικά : « si les Grecs étaient unis, ils seraient invincibles » (σ. 39), « un discours n'est beau qu'autant qu'il contient de solides raisonnements et de nobles expressions » (σ. 88), « ce fut l'envie qui causa le premier meurtre dans le monde » (σ. 96), « la véritable noblesse c'est la vertu » (σ. 97).

¹¹ Σε άρθρο της, η *Ἐφημερὶς τῶν Φιλομαθῶν* (έτος Δ΄, αρ. φ. 182-185, 30 Οκτωβρίου 1856, σ. 754), σχολιάζει θετικά τη δεύτερη έκδοση της Γραμματικής του Καρασούτσα, υπογραμμίζοντας ότι οι προσθήκες και βελτιώσεις που φέρει είναι αποτέλεσμα της πολυετούς διδακτικής πείρας του συγγραφέα.

Φιλόπατρις (αρ. φ. 132 και 136), να καταλήξουμε με ασφάλεια στο συμπέρασμα ότι συγγραφέας του ανώνυμου φυλλαδίου είναι ο Γ. Δούκας, που αναλαμβάνει, με αυτόν τον τρόπο, να υπερασπιστεί το έργο του. (Πρβλ. *Ἐν μάθημα πρὸς τὸν καθηγητὴν Πατρῶν Γ. Δούκαν ἢ ἀνάλυσις τῆς γαλλικῆς του γραμματικῆς*, σ. 1).

Ανώνυμη, με τα αρχικά Α. Ω. ως υπογραφή, είναι και η απάντηση στον ανώνυμο συντάκτη του φυλλαδίου, η οποία δημοσιεύεται, με τη μορφή επιφυλλίδας, στην εφημερίδα *Ὁ Φιλόπατρις*, τον Σεπτέμβριο του 1857, με τίτλο «Ἀπάντησις πρὸς τὸν καθηγητὴν Γ. Δούκαν». Συντάκτης της επιφυλλίδας είναι, εμφανέστατα, ο Καρασούτσας, ο οποίος, με τη σειρά του, υπερασπίζεται το έργο του (βλ. και *Ἄθηνᾶ*, αρ. φ. 2607, 23 Οκτωβρίου 1857, σ. 3).¹²

Η έριδα δεν τελείωσε εδώ· συνεχίστηκε μέσα από τις σελίδες της εφημερίδας *Ἄθηνᾶ*, όπου ο Δούκας ανταπαντά «στὰς βαναυσιολογίας καὶ καπηλικὰς ἐκφράσεις» (*Ἄθηνᾶ*, αρ. φ. 2607, 23 Οκτωβρίου 1857, σ. 3) του αντιπάλου του. Και ο Καρασούτσας, με τη σειρά του, σε δεύτερο άρθρο του με τίτλο *Ἀνταπάντησις δευτέρα πρὸς τὸν καθηγητὴν Πατρῶν Γ. Δούκαν*, διατρανώνει την αποτελεσματικότητα της μεθόδου του, επικαλούμενος την επιτυχία των μαθητῶν του στις εξετάσεις του Πανεπιστημίου (*Ἄθηνᾶ*, αρ. φ. 2614, 16 Νοεμβρίου 1857, σ. 3).

Η επιτυχία του εγχειρήματος του Καρασούτσα είναι πάντως μετρήσιμη: χάρη στις αλληπάλληλες εκδόσεις και ανατυπώσεις που γνώρισε, το εγχειρίδιό του επισκίασε τις άλλες σύγχρονές του γραμματικές. Ενδεικτικό στοιχείο της επιτυχίας είναι το γεγονός ότι, τουλάχιστον όσον αφορά τις τρεις πρώτες εκδόσεις, η κάθε έκδοση της Γραμματικῆς του τυπωνόταν σε 2.000 αντίτυπα, αριθμός ιδιαίτερα σημαντικός για τα εκδοτικά δεδομένα της εποχῆς, και εξαντλούνταν πολύ γρήγορα.¹³ Σύμφωνα δε με τον κατάλογο των Αδελφῶν Περρη, που ανέλαβαν την έβδομη έκδοση του 1871, το εγχειρίδιο του Καρασούτσα εκδόθηκε σε 3.000 αντίτυπα (*Κατάλογος τῶν ἐν τῷ τυπογραφείῳ Αδελφῶν Περρη ἔκτυπωθέντων βιβλίων 1868-1900*, 1902, 15). Αντιθέτως, η τέ-

¹² Το κείμενο αυτό δημοσιεύθηκε, την ίδια χρονιά, και σε αυτοτελές φυλλάδιο, υπό τον τίτλο *Ἐν μάθημα πρὸς τὸν καθηγητὴν Πατρῶν Γ. Δούκαν ἢ ἀνάλυσις τῆς γαλλικῆς του γραμματικῆς*.

¹³ «Ἐξαντληθείσης ἐντὸς δύο μόλις ἐτῶν τῆς δευτέρας ἐκδόσεως τῆς παρούσης γραμματικῆς, συγκειμένης, ὡς καὶ ἡ πρώτη, ἐκ διασχλίων ἀντιτύπων, ἐκδίδω ἤδη καὶ τρίτον αὐτὴν» («Πρόλογος», *Γραμματικὴ τῆς Γαλλικῆς Γλώσσης*, 31859). Πρβλ. *Ἄθηνᾶ*, αρ. φ. 2614, 16 Νοεμβρίου 1857, σ. 3 όπου αναφέρεται ότι οι δύο πρώτες εκδόσεις (1852 και 1856) είχαν ήδη πουλήσει 4.000 αντίτυπα.

ταρτη έκδοση της γραμματικής του Δούκα, του 1881, εκδόθηκε από το ίδιο τυπογραφείο σε 1.000 αντίτυπα.¹⁴

Το 1884, όταν δημοσιεύεται το *Πρόγραμμα τῶν τοῖς ἐν ἑλληνικοῖς σχολείοις καὶ τοῖς γυμνασίοις διδασκτέων μαθημάτων* (Αντωνίου, τ. Α΄, 243-256), η Γραμματική του Καρασούτσα εγκρίνεται για μία τετραετία, ως η μόνη κατάλληλη για τα δημόσια και ιδιωτικά σχολεία της Μέσης Εκπαίδευσης (Παρίσης 1884, 515).

Το γεγονός αυτό έδωσε μια νέα εκδοτική ώθηση στο εγχειρίδιο που κυκλοφόρησε σε αναθεωρημένη, από το γιο του Γεώργιο, έκδοση της γραμματικής. Παράλληλα, η απόφαση αυτή, προσφέροντας ένα σημαντικό προβάδισμα στο βιβλίο του Καρασούτσα έναντι των υπολοίπων, παρακινεί άλλους καθηγητές-συγγραφείς διδακτικών εγχειριδίων να δημοσιεύσουν βοηθήματα που θα λειτουργούσαν συμπληρωματικά με τη Γραμματική του Καρασούτσα. Το 1884, δημοσιεύονται δύο εγχειρίδια με ασκήσεις εφαρμογής των γραμματικών και συντακτικών κανόνων· το πρώτο από τον Γεώργιο Ζαδέ (*Θέματα πρὸς ἐφαρμογὴν τῶν γραμματικῶν καὶ συντακτικῶν κανόνων τῆς Γαλλικῆς Γλώσσης κατὰ τὴν Γραμματικὴν Γ. (sic) Καρασούτσα*), και το δεύτερο από τον Γουσταύο Εμάρ, καθηγητή γαλλικών στο Αρσάκειο (*Συλλογὴ Θεμάτων, πρὸς ἐφαρμογὴν τῶν κανόνων τῆς Γαλλικῆς Γραμματικῆς Ἰω. Καρασούτσα (sic)*). Την επόμενη χρονιά ο Μάξιμος Δασκαλάκης δημοσιεύει τα *Θέματα εἰς τὴν Γαλλικὴν Γραμματικὴν Ἰ. Καρασούτσα (sic) μετὰ διορθώσεως τῶν ἐσφαλμένων καὶ συμπληρώσεως τῶν ἑλλειπῶν ἐν πάσαις ταῖς παραγράφοις*, στο οποίο με κάποια δόση ειρωνείας διευκρινίζει ότι «διορθοῦνται τὰ ἐσφαλμένα καὶ συμπληροῦνται σπουδαῖαι ἑλλείψεις ἐν πάσῃ παραγράφῳ τοῦ ἀνὰ χεῖρας συντακτικοῦ τῆς ἀριστευσάσης γραμματικῆς τῆς γαλλικῆς γλώσσης».¹⁵

5. Επίλογος

Η Γραμματική του Καρασούτσα, παρότι επικρίθηκε σφοδρά από τον Γεώργιο Δούκα, αποτελεί μια πολύ αξιόλογη προσπάθεια για την πληρέστερη κατάρτιση του ἑλληνα μαθητή. Ο συγγραφέας της υπηρέτησε με συνέπεια τον στόχο

¹⁴ Εκφράζουμε τις ευχαριστίες μας στη συνάδελφο Μαρία Μαθιουδάκη που έθεσε στη διάθεσή μας αυτή την πληροφορία. Για περισσότερα στοιχεία γύρω απ' την εκδοτική παραγωγή του 19^{ου} αι., βλ. Μαθιουδάκη 2001, *passim*.

¹⁵ Η περιορισμένη έκταση της παρούσας εργασίας δεν επιτρέπει να διερευνηθεί διεξοδικά το ζήτημα των συμπληρωμάτων της γραμματικής του Καρασούτσα, θέμα το οποίο αποτελεί αντικείμενο άλλης προς δημοσίευση εργασίας.

του, να θέσει δηλαδή στη διάθεση των ελλήνων σπουδαστών της Γαλλικής ένα εγχειρίδιο που να παρέχει μια στέρεη γνώση της γλώσσας. Προσπάθησε να εντοπίσει διαφορές και ομοιότητες της Γαλλικής και της Ελληνικής, γεγονός πρωτοποριακό για την εποχή του. Αξίζει, επίσης, να επισημανθεί η ανησυχία του για τη μεταφορά στην Ελληνική ιδιοτισμών της γαλλικής γλώσσας· μέριμνά του ήταν να προστατευθεί η ελληνική γλώσσα από «τους γαλλισμούς εκείνους οΐτινες αντίκεινται εις την φύσιν τῆς ἑλληνικῆς γλώσσας, καὶ τοὺς ὁποίους πρέπει ν' ἀποφεύγομεν ὡς λύμην αὐτῆς» (Καρασούτσα 1856, σ. ζ΄).

Εντυπωσιάζει επίσης τον σύγχρονο αναγνώστη η επιμονή του Καρασούτσα στην παράθεση λεπτομερειών σχετικά με τις δομές της γαλλικής γλώσσας, ο ζήλος του να καταγράφει τις εξαιρέσεις, η αφθονία των παραδειγμάτων. Είναι φανερό ότι η ενασχόλησή του με την ποίηση και τη μετάφραση έχει οξύνει τη γλωσσική του ευαισθησία, και ίσως είναι αυτό που του υπαγορεύει την προσοχή στη λεπτομέρεια. Οι πολλαπλές εκδόσεις της Γραμματικής και οι αναθεωρήσεις που έγιναν κατά καιρούς πιστοποιούν τη μέριμνα του συγγραφέα να διορθώσει σφάλματα και να συμπληρώσει τυχόν κενά και παραλήψεις.

Η Γραμματική του Καρασούτσα, ως ένα από τα βασικά και μακροβιότερα διδακτικά εγχειρίδια του 19^{ου} αιώνα, συνέβαλε ουσιαστικά στη διάδοση και εδραίωση της γαλλικής γλώσσας στην Ελλάδα. Πέρα, όμως, από τον διδακτικό του χαρακτήρα, το εν λόγω εγχειρίδιο ξεχωρίζει από άλλα αντίστοιχα, γιατί συνιστά μέρος ενός ευρύτερου και πολυποίκιλου συγγραφικού έργου, που καθιστά τον Ιωάννη Καρασούτσα φορέα του γαλλικού πολιτισμού στην Ελλάδα.

Βιβλιογραφία

- ΑΝΤΩΝΙΟΥ, Δ., 1987. *Τα προγράμματα της Μέσης Εκπαίδευσης (1833-1929)*, τ. Α΄, Αθήνα, ΙΑΕΝ.
- ΒΛΑΧΟΣ, Α., 1901. «Ιωάννης Καρασούτσα», *Ανάλεκτα*, τ. 2^{ος}, Αθήνα, Σακελλαρίου, σσ. 56-82.
- CHERVEL, A., 1977. *Histoire de la grammaire scolaire*, Παρίσι, Payot.
- ΔΗΜΑΡΑΣ, Κ. Θ., 1993. *Νεοελληνικός Διαφωτισμός*, Αθήνα, Ερμής.
- ΚΟΡΑΗΣ, Α., 1829. *Ἄτακτα*, τ. Β΄, Παρίσι, Eberhart.
- ΜΑΘΙΟΥΔΑΚΗ, Μ., 2001. *Οι τιμοκατάλογοι των ελληνικών βιβλιοπωλείων. Μαρτυρίες για την ιστορία των ελληνικών αναγνωσμάτων στο β΄ μισό του 19^{ου} αιώνα*, Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Τμήμα Φιλολογίας, Ρέθυμνο.
- ΜΑΣΤΡΟΔΗΜΗΤΡΗΣ, Π. Δ., 1975. «Οι μεταφράσεις του Καρασούτσα», *Νεοελληνικά*.

- Μελέτες και άρθρα, τ. Α΄, σσ. 78-92, Θεσσαλονίκη, Νέα Πορεία.
- ΠΑΝΑΓΙΩΤΟΠΟΥΛΟΣ, Ι. Μ., 1973. «Καρασούτσας τις», *Νέα Εστία* 92 (Ιούλιος-Δεκέμβριος), 184-189.
- ΠΑΠΑΓΕΩΡΓΙΟΥ-ΠΡΟΒΑΤΑ, Ε., 1994. *Η γαλλική γλώσσα στην Ελλάδα*, Αθήνα, Ίδρυμα Νεοελληνικών Σπουδών.
- ΠΡΟΒΑΤΑ, Δ., 1990. «Écrire en français en Grèce au XIX^e siècle», *Nouvelles du Sud* 13 (numéro spécial : *Écrivains grecs de langue française*), 13-25.
- , 1994. *Victor Hugo en Grèce (1842-1902)*, Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Paris IV-Sorbonne.
- ΤΣΙΓΡΙΣ, C., 2002. *La diffusion et l'enseignement du français en Grèce au XIX^e siècle à travers les programmes institutionnels et l'analyse du discours des manuels*, Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Paris III-Sorbonne nouvelle.

Πηγές

α. Αυτοτελή έργα

- ΔΑΣΚΑΛΑΚΗΣ, Μ., 1885. *Θέματα εις την Γαλλικὴν Γραμματικὴν Ἰ. Καρασούσα. Μετὰ διορθώσεως τῶν ἐσφαλμένων καὶ συμπληρώσεως τῶν ἑλλειπῶν ἐν πάσαις ταῖς παραγράφοις, Μέρους Δεύτερον Συντακτικόν*, Αθήνα, Βλαστός.
- ΔΟΥΚΑΣ, Γ., 1855. *Γραμματικὴ τῆς Γαλλικῆς Γλώσσης, Πρὸς χρῆσιν τοῦ Κράτους*, Αθήνα, Αγγελίδης.
- ΕΜΑΡ, Γ., 1884. *Συλλογὴ θεμάτων πρὸς ἐφαρμογὴν τῶν κανόνων τῆς Γαλλικῆς Γραμματικῆς Ἰω. Καρασούσα*, Αθήνα, Παπαλεξανδρῆς - Βαρβαρήγος.
- ΖΑΔΕΣ, Γ. Μ., 1884. *Θέματα πρὸς ἐφαρμογὴν τῶν γραμματικῶν καὶ συντακτικῶν κανόνων τῆς Γαλλικῆς Γλώσσης κατὰ τὴν Γραμματικὴν Γ. Καρασούτσα*, Αθήνα, Κουσουλίνος.
- GIRAULT-DUVIVIER, Ch.-P., 1827. *Grammaire des grammaires ou analyse raisonnée des meilleurs traités sur la langue française*, τ. I-II, Παρίσι, Janet & Cotelte.
- ΚΑΡΑΣΟΥΤΣΑΣ, Ι., 1852. *Γραμματικὴ τῆς Γαλλικῆς Γλώσσης, Συνταχθεῖσα εἰς χρῆσιν τῶν σχολείων τῆς Ἑλλάδος*, Αθήνα, Νικολαΐδης - Φιλαδελφεύς, (επόμενες εκδόσεις: 1856, 1859, 1861, 1865, 1867, 1871, 1872, 1877, 1878 (Τρίπολη), 1878 (Αθήνα), 1884, 1891).
- , 1855. *Χρηστομάθεια Γαλλικὴ ἤτοι Συλλογὴ Τεμαχίων καὶ Ὀλοσχερῶν ἔργων ἐκ τῶν ἀρίστων Λογογράφων καὶ Ποιητῶν τῆς Γαλλίας παλαιῶν τε καὶ νεωτέρων. Μετὰ σημειώσεων ἐξηγητικῶν τοῦ κειμένου*, Αθήνα, Βλαστός, (επόμενες εκδόσεις: 1859, 1865, 1876).
- , 1865, 21868. *Λεξικόν τῶν συνωνύμων τῆς Γαλλικῆς Γλώσσης. Πρὸς χρῆσιν τῶν Σχολείων καὶ Γυμνασίων*, Αθήνα, Γρυπάρης - Καναριώτης.
- , 1857. *Ἐν Μάθημα πρὸς τὸν Καθηγητὴν Πατρῶν Γ. Δούκαν ἢ ἀνάλυσις τῆς Γαλλικῆς του Γραμματικῆς*, Αθήνα, Φιλαδελφεύς.

Κατάλογος τῶν ἐν τῷ τυπογραφίῳ Ἀδελφῶν Περρῆ ἐκτυπωθέντων βιβλίων 1868-1900,

Αθήνα, 1902.

NOËL & CHAPSAL, ³⁸1845, *Nouvelle Grammaire française*, Παρίσι.

[Π.], 1857. *Παραβολή τῆς Πρώτης ἐκδόσεως τῆς τοῦ Γ. Δούκα Γαλλικῆς Γραμματικῆς ἐκδοθείσης κατὰ τὸ 1853 πρὸς τὴν Δευτέραν ἔκδοσιν τῆς τοῦ κ. Καρασούτσα ἐκδοθεῖσαν τὸ 1856*, Αθήνα, Κοτσαμπασόπουλος.

ΠΑΡΙΣΗΣ, Σ., 1884. *Ἀνωτέρα καὶ Μέση Ἐκπαίδευσις ἤτοι Συλλογὴ τῶν Νόμων Β. Διαταγμάτων καὶ Ἐγκυκλίων τοῦ ἐπὶ τῶν Ἐκκλησιαστικῶν καὶ τῆς Δημοσίας Ἐκπαιδεύσεως Ὑπουργείου ἀπὸ τοῦ 1833-1884*, Αθήνα, «Ὁ Παλαμῆδης».

ΠΙΤΖΙΠΟΣ, Ι., 1841. *Γραμματικὴ τῆς Γαλλικῆς Γλώσσης Κατὰ παραλληλισμὸν πρὸς τὴν Ἑλληνικὴν Βάσιν ἔχουσα τὴν Μέθοδον καὶ τὰς ἀκριβεῖς παρατηρήσεις τῶν ἐνδοξωτέρων καὶ νεωτέρων Γραμματικῶν τῆς Γαλλίας*, Ερμούπολη, Πολυμέρης.

β. Ἄρθρα

Ἐφημερίς τῶν Φιλομαθῶν, ἔτος Δ', ἀρ. φ. 182-185, 30 Ὀκτωβρίου 1856, σ. 754.

Α. Ω., «Ἀπάντησις πρὸς τὸν καθηγητὴν Γ. Δούκαν», ἐφ. *Φιλόπατρις*, ἀρ. φ. 136 (συνέχεια ἀπὸ το 132, 134, 135), 17 Σεπτεμβρίου 1857, σ. 4.

Π., «Ἀνταπάντησις πρὸς τὸν κ. Καρατζούτσαν (sic)», ἐφ. *Ἀθηνᾶ*, ἔτος ΚΣΤ', ἀρ. φ. 2607, 23 Ὀκτωβρίου 1857, σσ. 3-4.

Α. Ω., «Ἀπάντησις δευτέρα πρὸς τὸν καθηγητὴν Πατρῶν Γ. Δούκαν», ἐφ. *Ἀθηνᾶ*, ἔτος ΚΣΤ', ἀρ. φ. 2614, 16 Νοεμβρίου 1857, σ. 3.

Δεύτερη ενότητα

Θεωρητική γλωσσολογία

«Τα σημερινά λάθη είναι τα αυριανά σωστά»: Σωστό ή λάθος;¹

Δήμητρα Θεοφανοπούλου-Κοντού

Resumé

Il a été proposé (Lightfoot 1979 et 1998) d'associer les changements linguistiques à l'acquisition du langage et de considérer les erreurs/déviances, dues à l'absence de transparence des relations systématiques, comme les précurseurs du changement linguistique. L'objet de cet article est de discuter les conditions qui favorisent, non seulement l'apparition mais, surtout, la prédominance des déviances dans le système grammatical, marquant, en même temps, la tendance de la langue au changement (par ex. structures causatives erronées, comme διέρρευσα την είδηση, δεν λειτούργησες καλά το πρόγραμμα ou formes morphologiques déviantes, comme με τον επικεφαλλή). Quelques pensées seront enfin exprimées concernant la validité de la citation « les erreurs d'aujourd'hui sont la norme de demain ».

1. Εισαγωγή

Τα λάθη στη χρήση της γλώσσας (γνωστά και ως *αβλεψίες, παραδρομές, ασυνταξίες, κακή χρήση, lapsus linguae* κ.λπ., Σετάτος 1991, 17), τα οποία ορίζονται πολύ γενικά και άτυπα ως «απόκλιση από τη γλωσσική νόρμα, την οποία μια κοινότητα θέτει ως πρότυπο και την περιβάλλει με το κύρος του κανόνα» (Θεοδωροπούλου & Παπαναστασίου 2001, 199) έχουν αντιμετωπιστεί κατά καιρούς και εξακολουθούν να αντιμετωπίζονται από διάφορες οπτικές που συνδέονται όχι μόνο με τη γλωσσολογία και τη φιλολογία (Παπαζαφείρη 1988 και 1997· Σετάτος 1991· Χαραλαμπάκης 1999· Ξυδόπουλος 2004· Χάρης 2003, 2008α και 2008β, μεταξύ πολλών άλλων), αλλά και με κλάδους όπως η ψυχιατρική, η ψυχολογία και, κυρίως, η ψυχανάλυση (Freud, Lacan). Το περιεχόμενο και η μέθοδος προσέγγισης ποικίλλουν ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο εξετάζονται και τον γενικότερο στόχο της εξέτασης.

¹ Η μελέτη αυτή είναι αφιερωμένη στην εκλεκτή συνάδελφο και φίλη Πηνελόπη Καλλιμαπέτσου-Κορακά, ελάχιστο δείγμα της αγάπης, της φιλίας μου και της βαθιάς εκτίμησής μου για τη σημαντική συμβολή της (επιστημονική-ερευνητική και διδακτική) στο Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας στον χώρο της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας και Διδακτικής.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, στο πλαίσιο, κυρίως, της θεωρητικής γλωσσολογίας, η τάση να συσχετίζονται οι αποκλίσεις και τα λάθη με την εξέλιξη της γλώσσας και τις αντίστοιχες μεταβολές του συστήματος στην πορεία του μέσα στον χρόνο, γεγονός το οποίο έχει δώσει νέα διάσταση στην ανάλυση των συγκεκριμένων αποκλίσεων, αλλά και στη γενικότερη προσέγγιση της αλλαγής στη γλώσσα και των όρων στους οποίους υπακούει (Θεοφανοπούλου-Κοντού 1999, 2001α, 2001β και 2010· Χριστίδης 1999· Νικηφορίδου 2001· Θεοδωροπούλου & Παπαναστασίου 2001· Χάρης 2003 και 2008α *passim*).

Στοιχείο το οποίο φαίνεται να συνηγορεί υπέρ της δυνατότητας συσχέτισμού των αποκλίσεων με τη γλωσσική μεταβολή είναι, κατ' αρχήν, η ύπαρξη ποικιλιών σε συγχρονικό επίπεδο στις διάφορες φάσεις της ιστορικής πορείας της Ελληνικής, όπως προκύπτει από μελέτες που έχουν σχέση με την ιστορική εξέλιξη της γλώσσας γενικά ή με την εξέταση συγκεκριμένης κατηγορίας δεδομένων (ενδεικτικά Browning 1991· Νικηφορίδου 2001· Markopoulos 2005· Horrocks 2006· Λαβίδας 2007).

Οι παραπάνω περιπτώσεις ποικιλιών στο πλαίσιο της ίδιας συγχρονίας στις διάφορες φάσεις της Ελληνικής απηχούν σύγχρονες απόψεις στον χώρο της μελέτης της ιστορίας της γλώσσας (Aitchison ³2001· Νικηφορίδου ό.π.), σύμφωνα με τις οποίες η γλωσσική εξέλιξη δεν πραγματοποιείται ακαριαία, όπως είχε υποστηριχθεί από τους παλαιότερους ιστορικούς γλωσσολόγους, βάσει των θέσεων της Σχολής των Νεογραμματικών,² αλλά σταδιακά. Το γεγονός αυτό επιτρέπει τη συνύπαρξη παλαιότερων και νεότερων τύπων, με την αλλαγή στη γλώσσα να συντελείται ακριβώς «μέσα από τη συνύπαρξη του παλιού και του νέου» (Νικηφορίδου ό.π., 107), σε συνάρτηση με την έννοια της διαφάνειας του συστήματος που συντελεί σε μεγάλο βαθμό στην εμφάνιση ποικιλιών και αποκλίσεων. Σύμφωνα με μια τέτοια διάσταση, η απόκλιση από τον «κανόνα», αυτό που θα ονομάζαμε «λάθος», δεν φαίνεται να αποτελεί τελικά παρά την «προδρομική» μορφή της αλλαγής.

Ξεκινώντας από την ανωτέρω διαπίστωση, θα σχολιάσω, κατ' αρχάς, τον ρόλο της διαφάνειας στη δημιουργία αποκλίσεων σε επίπεδο συστήματος, αναφερόμενη, παράλληλα, σε συγκεκριμένες περιπτώσεις αποκλίσεων από τον χώρο της σύνταξης και μορφολογίας. Θα επισημάνω, στη συνέχεια, μερι-

² Σύμφωνα με τις θέσεις αυτές που απηχούν τη δομιστική, αλλά και την πρώιμη μετασχηματιστική προσέγγιση (King 1969), οι μεταβολές υπακούουν σε γενικούς κανόνες που λειτουργούν αυτόματα και χωρίς εξαιρέσεις, συντελώντας στη μετάβαση του συστήματος από τη μια φάση στην άλλη.

«Τα σημερινά λάθη είναι τα αυριανά σωστά»: Σωστό ή λάθος;

κούς όρους που φαίνεται να ευνοούν την επίδοση ορισμένων ποικιλιών ή/και αποκλίσεων (έχω παράξει, έχω παραγάγει, το τρέχω το πρόγραμμα, διέρρησα την είδηση) και σηματοδοτούν, τελικά, την πορεία της γλώσσας προς τη μεταβολή, διατυπώνοντας, τέλος, ορισμένες σκέψεις ως προς την ισχύ της άποψης «τα σημερινά λάθη είναι τα αυριανά σωστά».³

2. Αποκλίσεις και γλωσσική μεταβολή

2.1. Ο ρόλος της διαφάνειας

Έχει διαπιστωθεί, στο πλαίσιο της θεωρίας της γλωσσικής κατάκτησης (Lightfoot 1979 και 1998) όπως διαμορφώθηκε ήδη από τη δεκαετία του '70, αλλά και τελευταία, μέσα από τις αρχές της γενετικής θεωρίας και την εξέλιξή τους (ενδεικτικά Roberts & Roussou 2003, ειδικότερα 9-34 και Λαβίδας 2007, όπου και δεδομένα εφαρμογής), ότι η αλλαγή στη γλώσσα συνδέεται με τη μεταβίβαση της από τη μια γενιά στην άλλη, σε συνάρτηση με τον βαθμό διαφάνειας του συστήματος (transparency principle), η οποία έχει συσκοτιστεί λόγω απλοποιήσεων, μορφοφωολογικών μεταβολών και συγκρητισμών που συντελούνται κατά την πορεία της γλώσσας μέσα στον χρόνο.

Συγκεκριμένα, το παιδί, στην προσπάθειά του να κατακτήσει τη γλώσσα της κοινότητας στην οποία αναπτύσσεται, μέσα από τα αποσπασματικά και σε μεγάλο βαθμό ελλιπή δεδομένα, αναζητεί συγκεκριμένες ενδείξεις (cues) στα δεδομένα αυτά, που θα το βοηθήσουν να διεισδύσει στο σύστημα, ώστε να μπορέσει να συγκροτήσει τη δική του «γραμματική». Αν η διαφάνεια και κανονικότητα του συστήματος βρίσκονται σε επιτρεπτά όρια, το παιδί είναι σε θέση να πραγματοποιήσει τον στόχο του. Αντίθετα, αν η συντακτική και μορφολογική πολυπλοκότητα υπερβαίνουν τα ανεκτά για την ανακτησιμότητά τους όρια, τότε το παιδί οδηγείται σε ανακατατάξεις, σε απλοποιήσεις, σε νέες κατανομές και γενικεύσεις, που τείνουν στην απλοποίηση της γραμματικής και στη μερική αναδόμηση του συστήματος. Στο ανωτέρω πλαίσιο ανάλυσης έχουν υποστηριχθεί τα εξής (Θεοφανοπούλου-Κοντού 1999, 2001β και 2010):

(i) Η παρουσία συστηματικών λαθών/αποκλίσεων σε σχέση με τους κανόνες του συστήματος σηματοδοτεί προβληματική σχέση μεταξύ συστήματος και χρήστη, που έχει προκύψει από την επίδοση του βαθμού της αδιαφάνειάς του.

(ii) Η αδιαφάνεια αυτή του συστήματος, σε συνδυασμό με την τάση του χρήστη για δημιουργία νέων κανονικοτήτων, οδηγεί σε αναλογικές επεκτά-

³ Χάρης 2003, 16.

σεις ενός συντακτικού σχήματος ή σε επανάλυση (reanalysis) και επανερμηνεία (reinterpretation) μιας ασαφούς δομής/τύπου. Δημιουργείται έτσι σειρά λεξιλογικών, μορφολογικών και συντακτικών ποικιλιών και αποκλίσεων από τον «κανόνα» που, στον βαθμό που γίνονται αποδεκτές από τη γλωσσική κοινότητα, σηματοδοτούν την αφετηρία για πιθανή μεταβολή σε επόμενη φάση της γλώσσας.

Θα αναφερθώ ενδεικτικά εδώ σε δυο χαρακτηριστικές κατηγορίες αποκλίσεων, τις οποίες συσχετίζω με την έννοια της διαφάνειας του συστήματος. Η πρώτη, από τον χώρο της σύνταξης, συνδέεται με την παραγωγή νέων δομικών σχημάτων, με περαιτέρω συνέπεια τη δημιουργία νέων κανονικοτήτων στη γλώσσα. Η δεύτερη, από τον χώρο της μορφολογίας και του λεξικού, περιλαμβάνει περιπτώσεις επανάλυσης λέξεων/λεξικών φράσεων και, κατ'επέκταση, επανερμηνείας τους, στον βαθμό που η εσωτερική τους δομή δεν είναι πλέον σαφής για τον χρήστη.

Ενδεικτικό παράδειγμα από την πρώτη περίπτωση αποτελεί η παραγωγή και η παρατηρούμενη επίδοση μεταβιβαστικών δομών από αντίστοιχα αντιμεταβιβαστικά ρήματα.⁴ Πρόκειται για ρήματα εσωτερικής αιτίας (*το άστραψα τέλεια το τζάμι, δεν έχεις εξελίξει καθόλου το στυλ σου!, την κοκκίνισες την Κατερίνα*) και ανεργαστικά (*τον παραιτήσαν τον Υπουργό Παιδείας, θα αναρροχήσουμε την ομάδα, τον αυτοκτόνησαν!*),⁵ με την παραγωγή ενεργητικού ρήματος να παραβιάζει τους όρους μεταβιβαστικοποίησης που ισχύουν πρωτοτυπικά.⁶

Βασικό στοιχείο το οποίο ευνοεί την επίδοση των μεταβιβαστικών δομών στις περιπτώσεις αυτές έχει θεωρηθεί (Θεοφανοπούλου-Κοντού 2010) η ρευ-

⁴ Αντιμεταβιβαστικά (anticausatives, ergatives) λέγονται τα αμετάβαστα ρήματα που δηλώνουν αλλαγή κατάστασης και μαρτυρούνται παράλληλα με αντίστοιχα ενεργητικά μεταβιβαστικά (causatives): *άνοιξε η πόρτα/άνοιξα την πόρτα, έσπασε το τζάμι/έσπασα το τζάμι* (Levin & Rappaport-Hovav 1995· Alexiadou, Anagnostopoulou & Everaert 2004· Alexiadou, Anagnostopoulou & Schaefer 2006, μεταξύ πολλών άλλων).

⁵ Ανεργαστικά (unergatives) λέγονται τα αμετάβαστα ρήματα με υποχρεωτικό εξωτερικό όρισμα (*κολυμπώ, σκαρφαλώνω, χορεύω*). Για τα ανωτέρω παραδείγματα και την ανάλυσή τους, βλ. Θεοφανοπούλου-Κοντού 2010. Για περαιτέρω αναφορές στις μεταβιβαστικές δομές (τρόπος παραγωγής, κατηγοριοποιήσεις ρημάτων, προβλήματα), βλ. Λαβίδας 2007, 298-314· Αλεξιάδου & Αναγνωστοπούλου 2008.

⁶ Ρήματα εσωτερικής αιτίας, όπως *εξελίσσομαι, κοκκινίζω, αστράφτω*, αποκλείουν διαγλωσσικά εξωτερικό όρισμα, ενώ για τα ανεργαστικά, όπως *παραιτούμαι, αναρροχίνομαι, αυτοκτονώ*, τα οποία χαρακτηρίζονται ήδη από εξωτερικό όρισμα, η παρουσία ενός δεύτερου εξωτερικού ορίσματος κρίνεται όχι μόνο περιττή, αλλά και εσφαλμένη.

«Τα σημερινά λάθη είναι τα αυριανά σωστά»: Σωστό ή λάθος;

στότητα/ασάφεια και η μη κανονικότητα στις κατηγορίες των αμετάβατων που μετέχουν σε εναλλασσόμενα σχήματα, όπως είναι οι (αντι)μεταβιβαστικές δομές. Και αυτό εφόσον στα σχήματα αυτά μετέχουν όχι μόνο αμετάβατα αντιμεταβιβαστικά ρήματα (*κοκκινίζω, παχαίνω, ανοίγω κ.λπ.*), αλλά και ρήματα ψυχικής κατάστασης (*τρομάζω, αγανακτώ, στενοχωριέμαι κ.λπ.*), καθώς και αμετάβατα ρήματα (*ξηλώνομαι, χύνομαι, λερώνομαι κ.λπ.*) που χαρακτηρίζονται από αμφίσημη «ανάγνωση»: αντιμεταβιβαστική (*ξηλώθηκε το πουλόβερ μου 'από μόνο του'*) ή παθητική (*ξηλώθηκε πολύ προσεκτικά το πουλόβερ μου και πλέχτηκε από την αρχή 'ξηλώθηκε από κάποιον επειδή υπήρχε λάθος'*). Ένα δεύτερο στοιχείο που φαίνεται να ευνοεί την παραγωγή ενεργητικών μεταβιβαστικών είναι η γενικότερη τάση της γλώσσας για επίδοση των μεταβατικών δομών, όπως έχει ήδη επισημανθεί από τις Roussou και Tsimpli (2007).⁷ Ειδικότερα στην Ελληνική, η τάση αυτή ενισχύεται από την ύπαρξη κλιτικών που συνιστούν, κατά την ανάλυσή τους, πραγμάτωση των κλιτικών χαρακτηριστικών της αιτιατικής.

Θα μπορούσαμε να προσθέσουμε ότι η επίδοση αυτή των ενεργητικών μεταβιβαστικών (*το τρέχω τα πρόγραμμα, διέρρευσα την είδηση*), σε μεγάλο βαθμό ιδιοσυγκρασιακή, εκτός από τους παράγοντες που έχουν σχέση με το γλωσσικό σύστημα, συνδέεται σε μεγάλο βαθμό, κατά τη γνώμη μου, με την τάση για προβολή του δράστη (παράγοντας κοινωνικής υφής), διάσταση η οποία είναι ιδιαίτερα εμφανής στην περίπτωση των ανεργαστικών (*τον παραίτησαν, τον αυτοκτόνησαν*).

Η δεύτερη περίπτωση αποκλίσεων στην οποία θα αναφερθώ περιλαμβάνει περιπτώσεις τύπων/λεξικών φράσεων που έχουν προκύψει από λανθασμένη ανάλυση και, κατ' επέκταση, ερμηνεία της εσωτερικής τους δομής (ασαφής σημασία/λειτουργία των επιμέρους συστατικών τους, συσκότιση του τρόπου παραγωγής τους). Θα περιοριστώ σε δύο παραδείγματα μόνο, που επισημαίνονται συχνά ως ανεπίτρεπτα λάθη: *επικεφαλής* (*ευχές από τον επικεφαλής της δημοτικής παράταξης, βαρύνει η άποψη του επικεφαλής*) και χρήση των σύνθετων ρημάτων με το *-αγω* (*παράγω, εξάγω κ.λπ.*, όπως: *έχει παράγει, παραγάγουν λαμπρό έργο*).

Κατ' αρχάς, η επιρρηματική άκλιτη λέξη *επικεφαλής* αποτελούμενη από την πρόθεση *επί* και το ουσιαστικό *κεφαλή* (σε γενική) δεν είναι συγχρονικά κατανοητή ως προθετική εκφορά. Και τούτο διότι:

(α) Η πρόθεση *επί* στον σύγχρονο λόγο δεν είναι παραγωγική ως πρόθε-

⁷ Βλ. περιπτώσεις όπως: *το ξενυχτήσατε είχατε δεν είχατε και απόψε, θα το κάψουμε, την πατήσαμε κ.λπ.*

ση: έχει χάσει μεγάλο μέρος από την παραδειγματική της ακεραιότητα, ενώ η μερική «λεξικοποίησή» της στη συγκεκριμένη φράση αποδεικνύεται, επίσης, από τη δομική συνοχή που παρουσιάζει, η οποία εκδηλώνεται με την απουσία προσδιορισμών, τη σταθερή χρήση του ενικού και τους αυστηρούς περιορισμούς στην επιλογή των όρων που συνιστούν τον συνταγματικό της άξονα.

(β) Το ουσιαστικό *κεφαλή* έχει περιοριστεί σε ορισμένες χρήσεις ή σε ειδικές ορολογίες (μουσική, ιατρική, τεχνολογία), καθώς και σε πάγιες εκφράσεις.

(γ) Η συνένωση της πρόθεσης και του ουσιαστικού σε μια λέξη ευνοεί τη συσκότιση του τύπου.

Τα παραπάνω γνωρίσματα των επιμέρους συστατικών του επιρρηματικού *επικεφαλής* (*επί, κεφαλής*) – τα οποία, σε τελευταία ανάλυση, σημαίνουν συντακτική και σημασιολογική ασάφεια της σύνθετης αυτής εκφοράς – σε συνδυασμό με τον τύπο της κατάληξης *-ης* και, κυρίως, τη συχνότητά της ως κατάληξης ουσιαστικών (*Θεμιστοκλής, Περικλής*) και επιθέτων (*επιμελής, σαφής, ακριβής*) οδηγούν στην επανανάλυση και, κατ' επέκταση, στην επανερμηνεία της επιρρηματικής φράσης ως επιθέτου, με επιπλέον επέκταση του φωνήεντος *η* σε όλες τις πτώσεις.

Σχετικά, τέλος, με εσφαλμένους τύπους συντελικών χρόνων όπως: *είχα παράγει, έχω εισάγει* αντί *είχα εισαγάγει, έχω παραγάγει* επισημαίνουμε τα εξής: Ο σχηματισμός του αορίστου β' της Αρχαίας Ελληνικής με το αναδιπλασιαζόμενο επίθημα *-αγ-* ήταν ήδη παλαιότερα πολύ λίγο παραγωγικός. Η μορφολογική ασάφειά του ως μορφήματος ενδεικτικού του στιγμιαίου, καθώς και η μικρή του συχνότητα οδήγησαν στην εξουδετέρωση της αντίθεσης *-αγ-* (ενεστωτικό) vs *-αγαγ-* (αοριστικό), με περαιτέρω συνέπεια την ελεύθερη ποικιλία *-αγ-/αγαγ-* (*έχω παράγει, παραγάγουν τα προϊόντα*) και τη δημιουργία νέας αντίθεσης *-αγ-* vs *-αξ-* (*έχω παράξει κατά τα έχω λύσει, έχω καθαρίσει, έχω παίξει, θα γράψω κ.λπ.*).

Από την ανάλυση των ανωτέρω περιπτώσεων έγινε, νομίζω, φανερό ότι οι εσφαλμένες γενικεύσεις των δομών και τύπων που εξετάσαμε έχουν ως αφετηρία την αδιαφάνεια και μη κανονικότητα του συστήματος στο συγκεκριμένο σημείο. Η αδιαφάνεια αυτή, σε συνδυασμό με την τάση για νέες κανονικότητες που αναζητεί ο χρήστης στην προσπάθειά του να συγκροτήσει τη δική του γραμματική, έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ποικιλιών, με τη μορφή, πολλές φορές, λαθών και αποκλίσεων από τη γραμματική-στόχο, που προοιωνίζουν ως ένα βαθμό τη γλωσσική μεταβολή.

2.2. Ο ρόλος της «συμβατότητας» με το σύστημα

Έχει υποστηριχθεί, στο πλαίσιο μελέτης της εξέλιξης της γλώσσας, ότι αποκλίνοντες τύποι και δομικά σχήματα που συνήθως χαρακτηρίζονται ως «λάθη» είναι δυνατόν να αποτελέσουν τον κανόνα σε επόμενη φάση της γλώσσας (Χριστίδης 2003· Χάρης 2003 *passim* και 2008β). Με άλλα λόγια ότι «τα σημερινά λάθη είναι τα αυριανά σωστά».

Το ερώτημα το οποίο προκύπτει, εν προκειμένω, είναι όχι μόνο αν αληθεύει μια παρόμοια άποψη, αλλά, κυρίως, εφόσον η απάντηση είναι θετική, σε ποιο βαθμό οι αποκλίσεις γίνονται αποδεκτές από τη γλωσσική κοινότητα και με ποιες προϋποθέσεις. Μια συνολική εξέταση του θέματος δεν είναι δυνατόν να με απασχολήσει εδώ, διότι θα απαιτούσε όχι μόνο συστηματική εξέταση των αποκλίσεων σε διάφορες φάσεις της ιστορίας της γλώσσας, αλλά και παράλληλη εξέταση κοινωνιογλωσσολογικών παραμέτρων, πέρα των συστηματικών, που ευνοούν ή περιορίζουν την επίδοση μιας δομής ή ενός τύπου που δεν υπακούει στους κανόνες του συστήματος.

Θα περιοριστώ στην επισήμανση μερικών όρων που φαίνεται να ευνοούν την επίδοση ορισμένων ποικιλιών ή/και αποκλίσεων, επιχειρώντας, στη συνέχεια, να σχολιάσω τη διαπίστωση ότι «τα σημερινά λάθη είναι τα αυριανά σωστά», και τον βαθμό στον οποίο μπορεί να ανταποκρίνεται η άποψη αυτή στα δεδομένα της γλώσσας.

Όπως προκύπτει από αναλύσεις δεδομένων από τη Νέα Ελληνική,⁸ οι αποκλίσεις γίνονται σε μεγάλο βαθμό αποδεκτές από τη γλωσσική κοινότητα:

(α) Όταν ανταποκρίνονται σε γενικές/καθολικές τάσεις της γλώσσας που απαντούν επίσης διαγλωσσικά. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η παραγωγή μεταβατικών/μεταβιβαστικών ρημάτων από τα αντίστοιχα αμετάβητα. Η τάση αυτή συνιστά καθολικό φαινόμενο (Hale & Keyser 1993· Roussou & Tsimpli 2007) που πραγματώνεται διαφορετικά κατά γλώσσα, με την επικράτηση ή όχι ενός τύπου να προσδιορίζεται, επιπλέον, από παράγοντες πραγματολογικής ή κοινωνιογλωσσολογικής υφής.

(β) Όταν απηχούν γενικές τάσεις του συγκεκριμένου συστήματος που ισχύουν και σε άλλες περιπτώσεις. Έτσι, π.χ., κατά τον σχηματισμό των νέων

⁸ Βλ. τα παραδείγματα στα οποία αναφερθήκαμε παραπάνω. Για άλλες συναφείς περιπτώσεις, βλ. Σετάτος 1991· Θεοφανοπούλου-Κοντού 1999 και 2001β· Βελούδης 2001. Αντίστοιχες είναι οι διαπιστώσεις από τη διαχρονική εξέταση συγκεκριμένων κατηγοριών στην ιστορική πορεία της γλώσσας. Βλ. ενδεικτικά Browning 1991· Νικηφορίδου 2001· Markopoulos 2005· Λαβίδας 2007 για παλαιότερες φάσεις της Ελληνικής.

μεταβιβαστικών ρημάτων, υπάρχει η τάση να επιδίδει ο ενεργητικός τύπος κατάληξης (*τον παραίτησαν, τον αναρρίχησαν, με ξεχέριασες*), τάση η οποία ισχύει και διαχρονικά για τα ρήματα ενεργητικής διάθεσης, παρά την ύπαρξη και ενεργητικών ρημάτων με μεσοπαθητικό τύπο κατάληξης (*εκμεταλλεύομαι, μεταχειρίζομαι*). Ένα άλλο παράδειγμα από τον χώρο της μορφολογίας αποτελεί η τάση για ισοτονία που ρυθμίζει πολλές φορές τη θέση του τόνου στα προπαροξύτονα σε *-ος, -ο* στη γενική, αλλά και στην αιτιατική πληθυντικού (*του κατηγορούμενου, του καταφύγιου, των ύποπτων, τους αντιπρόσωπους, τους συνάδελφους, τους αντίπαλους κ.λπ.*), κατά το πρότυπο των επιθέτων (Θεοφανοπούλου-Κοντού 2001α και 2010).

(γ) Όταν η απόκλιση/ποικιλία ακολουθεί παράλληλα σχήματα με υψηλή συχνότητα, παραγωγικότητα και σαφήνεια. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση αναλογικού σχηματισμού των σιγμόληκτων ουσιαστικών και επιθέτων αναλογικά προς τα ισοσύλλαβα σε *-ης* (*ο ασθενής, του ασθενή αντί του ασθενούς κατά τα φοιτητής, δικαστής κ.λπ.*).

Αντιθέτως, ορισμένες ποικιλίες που αποκλίνουν σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό από το σύστημα δεν γίνονται αποδεκτές, όταν πρόκειται για μεμονωμένα παραδείγματα που δεν απηχούν το γλωσσικό αίσθημα της κοινότητας ή όταν κοινωνικές παράμετροι θα εμπόδιζαν την επικράτησή τους. Χαρακτηριστικές περιπτώσεις, η μη επικράτηση της ισοτονίας στη γενική πληθυντικού των θηλυκών ισοσύλλαβων της NE σε *-α*, όπως *τιμότητα, μαθήτρια* (*των τιμοτήτων, των μαθητριών*), όπου η θέση του τόνου καθορίζεται πλέον με βάση την υφή του επιθέματος (Holton, Mackridge & Philippaki-Warbuton 1999, 59), καθώς και ο σχηματισμός των θηλυκών επαγγελματικών ουσιαστικών σε *-ος* (*η μικροβιολόγος, η ψυχολόγος, η ψυχίατρος*) κατά τα αρσενικά, παρά την τάση διαφοροποίησης των θηλυκών βάσει ειδικών επιθημάτων (*-ισσα, -ινα, -α*).

3. Συμπερασματικές σκέψεις

Με βάση τις παραπάνω διαπιστώσεις, επιστρέφουμε στο ερώτημα που θέσαμε εξαρχής. Συγκεκριμένα, αν είναι σωστό ή λάθος, τελικά, να υποστηρίζουμε ότι «τα σημερινά λάθη είναι τα αυριανά σωστά».

Κατ' αρχήν, στο πλαίσιο της θεωρίας της γλωσσικής κατάκτησης και, κυρίως, με βάση την αρχή της διαφάνειας, θα πρέπει να δεχτούμε ότι σημερινά συστηματικά λάθη, στον βαθμό που απηχούν αδιαφάνεια του συστήματος και, κατ' επέκταση, προβληματική σχέση μεταξύ του συστήματος και του χρήστη, είναι αναμενόμενο να αποτελέσουν σε επόμενες φάσεις της γλώσσας τον

«Τα σημερινά λάθη είναι τα αυριανά σωστά»: Σωστό ή λάθος;

«κανόνα», με περαιτέρω αποτέλεσμα την αναδόμηση του γραμματικού συστήματος, ώστε να είναι ευκολότερα κατακτήσιμο από τη νέα γενιά. Η άποψη αυτή επαληθεύεται μέσα από την εξέταση δεδομένων κατά την ιστορική πορεία της γλώσσας.

Θα ήθελα, εν τούτοις, να προσθέσω το εξής: παρά τον ρόλο που φαίνεται να παίζουν στη γλωσσική μεταβολή τάσεις που, λόγω της υφής τους (καθολικότητα, συστηματικότητα, υψηλός βαθμός παραγωγικότητας), ευνοούν την επίδοση αποκλίσεων, δεν θεωρώ ότι οι τάσεις αυτές έχουν πάντα τη δύναμη να επιβάλλουν μια επιλογή, ακυρώνοντας οιονεί ένα καθιερωμένο τύπο/δομή. Και τούτο διότι υπάρχουν και άλλες παράμετροι, ενδοσυστηματικές και εξωσυστηματικές/επικοινωνιακές, που καθορίζουν, ως ένα βαθμό, την εξέλιξη των επιμέρους συστημάτων. Έτσι, π.χ., δύσκολα, πιστεύω, αποκλίνοντες τύποι που ακούγονται συχνά στον προφορικό λόγο, όπως προστακτικές με αύξηση (*αντέγραψε* αντί *αντίγραψε*, *επανάλαβε* αντί *επανάλαβε*) ή παραδείγματα όπως *των ύποπτων*, *οι μέθοδοι*, *το φωνήεντο*, *του δάσου*, *των πιατών* κ.λπ. θα αποτελέσουν σε επόμενες φάσεις τον «κανόνα», χωρίς βέβαια να μπορούμε να αποκλείσουμε και μια τέτοια υπόθεση.⁹

Είμαι, κατά συνέπεια, επιφυλακτική να δεχτώ ως απόλυτα ορθή την άποψη ότι «τα σημερινά λάθη είναι τα αυριανά σωστά». Αντιθέτως, θα με εξέφραζε μια πιο μετριοπαθής εκδοχή του λάθους/απόκλισης στη διαχρονική πορεία της γλώσσας, όπως αυτή που καιρία έχει διατυπωθεί από τον Χριστίδη (1999, 45-46):

Η επίγνωση του ρόλου που παίζει το γλωσσικό λάθος στην αλλαγή της γλώσσας και η γνώση των μηχανισμών που το γεννούν, δεν κατοχυρώνει βέβαια λάθη όπως αυτά που αναφέρθηκαν παραπάνω [*την χείρα* (αντί για *την χείρα*), *τον Σωκράτη* (αντί για *τον Σωκράτη*)] ή άλλα «χειρότερα» – τέτοια λάθη θα πρέπει να επισημαίνονται και να διορθώνονται κι ο χρόνος είναι εκείνος που θα δείξει ποια θα επιζήσουν και θα ενταχθούν στο γλωσσικό σύστημα.

Τελικά, το θέμα: «τι είναι εξέλιξη στη γλώσσα και ποια είναι τα όριά

⁹ Θεωρώ πολύ εύστοχη την παρατήρηση ενός/μιας ανώνυμου κριτή, σύμφωνα με την οποία ισχυρό ρόλο στη ρύθμιση παίζουν οι «γραμματικές, το σχολείο, τα ΜΜΕ», που κατά κάποιον τρόπο «νοθεύουν» τις φυσιολογικές τάσεις του ομιλητή, επηρεάζοντας ως ένα βαθμό τις επιλογές του. Υπέρ της άποψης αυτής συνηγορούν, μεταξύ άλλων, περιπτώσεις προπαροξύτωνων ονομάτων σε -ος που μετακινούν τον τόνο στη γενική ενικού και πληθυντικού (*του ανθρώπου*, *των ανθρώπων*, *του συναδέλφου*, *του Πανεπιστημίου*) παρὰ την τάση για ισοτονία που επισημάνθηκε παραπάνω.

της» ή, με άλλα λόγια, κατά πόσο «τα σημερινά λάθη είναι τα αυριανά σωστά» παραμένει ερώτημα. Η γλώσσα μεταβάλλεται μέσα από τις συνεχείς διασπάσεις του συστήματος και τις αναδομήσεις του, ισορροπώντας μεταξύ του «νέου» και του «παλιού», μεταξύ του καθιερωμένου συστήματος και των αποκλίσεών του, σε μια αέναη κίνηση, καταφέροντας παρά ταύτα να διατηρεί την ταυτότητά της στην πορεία του χρόνου. Και αυτό, ίσως, είναι και το σημαντικότερο.

Βιβλιογραφία

- AITCHISON, J., 2001. *Language Change: Progress or Decay?* Κέιμπριτζ, Cambridge University Press.
- ALEXIADOU, A., E. ANAGNOSTOPOULOU & M. EVERAERT (επιμ.), 2004. *The Unaccusativity Puzzle: Explorations of the Syntax-Lexicon Interface*, Οξφόρδη, Oxford University Press.
- ALEXIADOU, A., E. ANAGNOSTOPOULOU & F. SCHAEFER, 2006. “The properties of anticausatives crosslinguistically”, στο M. Frascarelli (επιμ.), *Phases of Interpretation*, σσ. 187-211, Βερολίνο, Mouton de Gruyter.
- ΑΛΕΞΙΑΔΟΥ, Α. & Ε. ΑΝΑΓΝΩΣΤΟΠΟΥΛΟΥ, 2008. «Προθετικές φράσεις δράστη, αιτίας, οργάνου στα ελληνικά και η δομή της ρηματικής φράσης», Αδημοσίευτη ανακοίνωση στο Σεμινάριο Θεωρητικής Σύνταξης (21 Μαρτίου 2008), Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- ΒΕΛΟΥΔΗΣ, Γ., 2001. «Άνισες εξισώσεις: Η γλώσσα των νέων», στο Γ. Χάρης (επιμ.), *Δέκα μύθοι για την ελληνική γλώσσα*, σσ. 73-82, Αθήνα, Πατάκης.
- BROWNING, R., 1991. *Η ελληνική γλώσσα, μεσαιωνική και νέα* (μτφρ. Μ. Ν. Κονομή *Medieval and Modern Greek* 21983), Αθήνα, Παπαδήμας.
- HALE, K. & S. J. KEYSER, 1993. “On argument structure and the lexical expression of syntactic relations”, στο K. Hale & S. J. Keyser (επιμ.), *The View from Building 20: Essays in Linguistics in Honor of Sylvain Bromberger*, Κέιμπριτζ & Μασ., The MIT Press.
- HOLTON, D., P. MACKRIDGE & Ε. ΦΙΛΙΠΠΑΚΗ-WARBURTON, 1999. *Γραμματική της ελληνικής γλώσσας* (μτφρ. Β. Σπυρόπουλος *Greek Grammar: A Comprehensive Grammar* 1997), Αθήνα, Πατάκης.
- HORROCKS, G., 2006. *Ελληνικά: Ιστορία της γλώσσας και των ομιλητών της* (εισ-μτφρ. Μ. Σταύρου & Μ. Τζεβελέκου *Greek: A History of the Language and its Speakers* 1997), Αθήνα, Εστία.
- ΘΕΟΔΩΡΟΠΟΥΛΟΥ, Μ. & Γ. ΠΑΠΑΝΑΣΤΑΣΙΟΥ, 2001. «Το γλωσσικό λάθος», στο Α.-Φ. Χριστίδης & Μ. Θεοδωροπούλου, *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, σσ. 199-205, Θεσσαλονίκη, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, διαθέσιμο στο διαδίκτυο: http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_d11/index.html.

«Τα σημερινά λάθη είναι τα αυριανά σωστά»: Σωστό ή λάθος;

- ΘΕΟΦΑΝΟΠΟΥΛΟΥ-ΚΟΝΤΟΥ, Δ., 1999. « Η ανατομία του λάθους», στο *Συνέδριο για την ελληνική γλώσσα 1976-1996: Είκοσι χρόνια από την καθιέρωση της Νεοελληνικής (Δημοτικής) ως επίσημης γλώσσας* (Αθήνα, 29 Νοεμβρίου-1 Δεκεμβρίου 1996), σσ. 253-259, Αθήνα, Τσιβεριώτης.
- , 2001α. «Εξέλιξη και μεταβολή στη γλώσσα: Μια ψυχογλωσσολογική προσέγγιση», *Μέντορας* (ειδ. τχ.: *Η ελληνική γλώσσα στον 21^ο αιώνα*), 62-73.
- , 2001β. «Λάθη στη χρήση της γλώσσας: Αλήθεια και μύθος», στο Γ. Χάρης (επιμ.), *Δέκα μύθοι για την ελληνική γλώσσα*, σσ. 53-61, Αθήνα, Πατάκης.
- , 2010. «Η χρήση της γλώσσας, τα λάθη της και ο ρόλος του γραμματικού συστήματος», *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 30, 55-76.
- KING, R., 1969. *Historical Linguistics and Generative Grammar*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall.
- ΛΑΒΙΔΑΣ, Ν., 2007. *Μεταβολές στη μεταβατικότητα του ρήματος της Ελληνικής*, Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- LEVIN, B. & M. RAPPAPORT-HOVAV, 1995. *Unaccusativity: At the Syntax-Lexical Semantics Interface*, Κέιμπριτζ & Μασ., The MIT Press.
- LIGHTFOOT, D. W., 1979. *Principles of Diachronic Syntax*, Κέιμπριτζ, Cambridge University Press.
- , 1998. *The Development of Language: Acquisition, Change and Evolution*, Οξφόρδη, Blackwell.
- ΜΑΡΚΟΠΟΥΛΟΣ, Τ., 2005. *The Future in Greek: From Ancient to Medieval*, Οξφόρδη, Oxford University Press.
- ΝΙΚΗΦΟΡΙΔΟΥ, Κ., 2001. «Γλωσσική αλλαγή», στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Ιστορία της ελληνικής γλώσσας: Από τις αρχές έως την ύστερη αρχαιότητα*, σσ. 102-107, Θεσσαλονίκη, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας & Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη].
- ΞΥΔΟΠΟΥΛΟΣ, Γ., 2004. «Τι είναι τελικά τα γλωσσικά λάθη;», *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 24, 519-530.
- ΠΑΠΑΖΑΦΕΙΡΗ, Ι., 1988. *Λάθη στη χρήση της γλώσσας μας*, τ. Α', Αθήνα, Σμίλη.
- , 1997. *Λάθη στη χρήση της γλώσσας μας*, τ. Β', Αθήνα, Σμίλη.
- ROBERTS, I. & A. ROUSSOU, 2003. *Syntactic Change: A Minimalist Approach to Grammaticalization*, Κέιμπριτζ, Cambridge University Press.
- ROUSSOU, A. & I.-M. TSIMPLI, 2007. "Argument structure: The clitic factor", στο M. C. Picchi & A. Pona (επιμ.), *Proceedings of the XXXII Incontro di Grammatica Generativa* (Φλωρεντία, 2-4 Μαρτίου 2006), σσ. 151-165, Alessandria, Edizioni dell' Orso.
- ΣΕΤΑΤΟΣ, Μ., 1991. «Τα γλωσσικά λάθη και η αντιμετώπισή τους», *Φιλολόγος* 63, 17-39.

- ΧΑΡΑΛΑΜΠΑΚΗΣ, Χ., 1999. «Η “καλή” και “κακή” χρήση της Νεοελληνικής: Θεωρητικά και πρακτικά προβλήματα», στο *Συνέδριο για την ελληνική γλώσσα 1976-1996: Είκοσι χρόνια από την καθιέρωση της Νεοελληνικής (Δημοτικής) ως επίσημης γλώσσας* (Αθήνα, 29 Νοεμβρίου-1 Δεκεμβρίου 1996), σσ. 261-275, Αθήνα, Τσιβεριώτης.
- ΧΑΡΗΣ, Γ., 2003. *Η γλώσσα, τα λάθη και τα πάθη*, τ. Α΄, Αθήνα, Πόλις.
- , 2008α. *Η γλώσσα, τα λάθη και τα πάθη*, τ. Β΄, Αθήνα, Πόλις.
- , 2008β. «Οι γλώσσες προχωρούν με τα λάθη τους», εφ. *Η Καθημερινή* 14-12-2008.
- ΧΡΙΣΤΙΔΗΣ, Α.-Φ., 1999. *Γλώσσα, πολιτική, πολιτισμός*, Αθήνα, Πόλις.
- , 2003. «Στην επικράτεια του λόγου», εφ. *Το Βήμα* 21-12-2003.

Διατύπωση αιτημάτων: Διαφορές μεταξύ φυσικών και μη φυσικών ομιλητών της Ελληνικής

Σπυριδούλα Μπέλλα

Résumé

Cet article examine les requêtes produites par des locuteurs du grec, natifs et non natifs, dans deux situations de pouvoir asymétrique. À partir de données recueillies au moyen de tests d'achèvement du discours, il est avancé que les différences observées, entre les requêtes produites par les natifs et les non-natifs, peuvent être attribuées à une absence de connaissance de la part des non-natifs quant aux habitudes et au contexte socioculturel grec. Il est suggéré qu'une approche pédagogique adéquate est nécessaire afin d'éviter un échec pragmatique.

1. Εισαγωγή

Τα αιτήματα αποτελούν κατευθυντικές γλωσσικές πράξεις που κατά κανόνα απειλούν το αρνητικό πρόσωπο του συνομιλητή, την επιθυμία του δηλαδή να δρα απρόσκοπτα, χωρίς επιβαρύνσεις από άλλους (Brown & Levinson 1987, 62). Η επιτυχής παραγωγή τους από μη φυσικούς ομιλητές μιας γλώσσας προϋποθέτει γνώση των κοινωνικών αξιών του πολιτισμού-στόχου και χρήση κατάλληλων στρατηγικών μετριασμού της απειλής σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις· συνεπώς, απαιτεί υψηλά επίπεδα κοινωνιοπραγματολογικής ικανότητας. Το ενδιαφέρον που παρουσιάζουν τόσο για την ανάπτυξη της πραγματολογικής ικανότητας όσο και για τη γλωσσική διδασκαλία τα θέτει στο επίκεντρο της πραγματολογίας της διαγλώσσας. Η έρευνα στο πεδίο αυτό εστιάζεται στις στρατηγικές τις οποίες χρησιμοποιούν οι μη φυσικοί ομιλητές, προκειμένου να μετριάσουν την απειλή που ενέχεται στα αιτήματα και στα σημεία όπου η παραγωγή τους διαφέρει από την αντίστοιχη των φυσικών ομιλητών (Blum-Kulka *et al.* 1989· Trosborg 1995· Barron 2003· Economidou-Kogetsidis 2008).

Το πρότυπο ανάλυσης της δομής των αιτημάτων που κατεξοχήν χρησιμοποιείται στη συναφή έρευνα είναι αυτό των Blum-Kulka *et al.* (1989). Στο πρότυπο αυτό τα αιτήματα αναλύονται σε κύριες πράξεις (*head acts*), βασικές δηλαδή στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για να εκφράσουν το αίτημα και υποστηρικτικές κινήσεις (*supportive moves*), περιφερειακά στοιχεία που προη-

γούνται ή έπονται των κυρίων πράξεων. Οι κύριες πράξεις διακρίνονται σε τρία επίπεδα αμεσότητας: άμεσες, συμβατικά έμμεσες και μη συμβατικά έμμεσες (για αναλυτική ταξινόμηση, βλ. παράρτημα). Οι υποστηρικτικές κινήσεις λειτουργούν ως εξωτερικός μετριασμός (*external modification*) των κυρίων πράξεων και περιλαμβάνουν αιτιολογήσεις και εξηγήσεις για το αίτημα, προπαρασκευαστές (π.χ. *θέλω να σου ζητήσω κάτι*), αφοπλιστές (π.χ. *ξέρω ότι δεν σου αρέσει να δανείζεις χρήματα αλλά...*),¹ απόπειρες δέσμευσης του συνομιλητή (π.χ. *μου κάνεις μια χάρη;*), υποσχέσεις (π.χ. *καθάρισε εσύ σήμερα κι εγώ θα καθαρίσω το σαββατοκύριακο*), ελαχιστοποιητές επιβολής (π.χ. *εννοείται μόνο αν δεν σου δημιουργώ πρόβλημα*) και αιτήματα συγγνώμης (π.χ. *με συγχωρείς που σε ενοχλώ αλλά...*).

Ο μετριασμός των αιτημάτων γίνεται και εσωτερικά (*internal modification*) μέσω συντακτικών ή λεξικών/φραστικών μετριαστών. Στους συντακτικούς μετριαστές ανήκουν δομές όπως η μη συνοπτική ρηματική άποψη και η μη υποχρεωτική χρήση παρελθοντικού χρόνου (π.χ. *θα μπορούσες έναντι του μπορείς*)² Στους λεξικούς/φραστικούς μετριαστές εντάσσονται ο δείκτης παρακαλώ, δείκτες υποβάθμισης (*λίγο, κάπως κ.λπ.*), δείκτες υποκειμενικότητας (*νομίζω, φαντάζομαι κ.λπ.*), δείκτες περιορισμού (*ίσως, μήπως κ.λπ.*), δείκτες εμπλοκής (*καταλαβαίνεις, ξέρεις κ.λπ.*) και δείκτες επίκλησης (*εντάξει; ε; κ.λπ.*). Σημαντική, τέλος, θεωρείται η προοπτική που επιλέγεται για τη διατύπωση του αιτήματος. Συγκεκριμένα, ένα αίτημα μπορεί να υιοθετεί την προοπτική του συνομιλητή (π.χ. *μπορείς να...*), την προοπτική του ομιλητή (π.χ. *μπορώ να...*), κοινή προοπτική του ομιλητή και του συνομιλητή (π.χ. *μπορούμε να...*) ή απρόσωπη προοπτική (π.χ. *γίνεται να...*).

Όλα τα παραπάνω στοιχεία είναι ιδιαίτερης κοινωνιοπραγματολογικής σημασίας, αφού αποτελούν επί της ουσίας και «τα μέσα που έχουν στη διάθεσή τους οι ομιλητές για να εκφράζουν ευγένεια μέσω των γλωσσικών τους πράξεων» (Blum-Kulka 2005, 266). Δεδομένου ότι δεν υπάρχει καμία σχετική μελέτη για την Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα (στο εξής Γ2), η έρευνα που παρουσιάζεται εδώ χρησιμοποιεί το παραπάνω πρότυπο, προκειμένου να συγκρίνει την παραγωγή αιτημάτων από φυσικούς (στο εξής ΦΟ) και μη φυσι-

¹ Ο όρος *αφοπλιστής* χρησιμοποιείται εδώ με την ευρεία έννοια που του δίνεται από τη Sifianou (1992, 187) και περιλαμβάνει ποικίλους μηχανισμούς, όπως π.χ. φιλοφρονήσεις, στερεότυπες υποσχέσεις και γενικά εκφράσεις που φανερώνουν επίγνωση του ομιλητή για το ότι το αίτημα μπορεί να είναι πιεστικό για τον συνομιλητή.

² Για την αποστασιοποιητική λειτουργία τέτοιων δομών και τα πραγματολογικά τους αποτελέσματα ως προς τη γλωσσική ευγένεια, βλ., π.χ., Sifianou 1992, 244.

κούς ομιλητές (στο εξής ΜΦΟ) της Ελληνικής σε δύο επικοινωνιακές καταστάσεις και να εντοπίσει τις διαφορές εκείνες που έχουν σημαντικές προεκτάσεις για την κοινωνιοπραγματολογική ικανότητα των ΜΦΟ και για τη γλωσσική διδασκαλία.

2. Μέθοδος

Στην έρευνα συμμετείχαν 20 φυσικοί ομιλητές της Ελληνικής (10 γυναίκες και 10 άνδρες) και 20 μη φυσικοί ομιλητές (12 γυναίκες και 8 άνδρες), μαθητές προχωρημένου επιπέδου της Ελληνικής ως Γ2, με μητρικές γλώσσες την Αλβανική, τη Ρωσική, την Πολωνική, τη Ρουμανική και την Τουρκική, οικονομικοί μετανάστες με τριετή μέση διάρκεια παραμονής στην Ελλάδα. Τόσο οι φυσικοί όσο και οι μη φυσικοί ομιλητές ήταν απόφοιτοι ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ηλικίας 26-42 ετών. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με τη μέθοδο της συμπλήρωσης συνομιλίας (discourse completion test). Προκειμένου να εκμαιευθούν αιτήματα, δόθηκε στα υποκείμενα σύντομη περιγραφή επτά επικοινωνιακών καταστάσεων, στις οποίες προσδιορίζονταν οι σχέσεις (οικειότητας, απόστασης, κοινωνικής ισχύος) μεταξύ των συμμετεχόντων και τους ζητήθηκε να συμπληρώσουν τον διάλογο, υιοθετώντας τον ρόλο του συμμετέχοντος που θα διατύπωνε το αίτημα. Η συγκεκριμένη μέθοδος, ευρύτατα διαδεδομένη σε αυτού του είδους τις έρευνες, έχει επανειλημμένως γίνει αντικείμενο κριτικής, κυρίως όσον αφορά το πόσο αντιπροσωπευτικές για την αυθόρμητη συνομιλία είναι οι γραπτές απαντήσεις (Rose 1994· Yuan 2001). Συνιστά, ωστόσο, τον μοναδικό τρόπο ταχείας συλλογής σημαντικού αριθμού δεδομένων σχετικά με συγκεκριμένες γλωσσικές πράξεις (Martí 2006, 1843) και «με προσεκτικό σχεδιασμό είναι δυνατόν να δώσει στον ερευνητή σημαντικές πληροφορίες για την κοινωνιοπραγματολογική γνώση [των ομιλητών] σχετικά με τους περικειμενικούς παράγοντες που προσδιορίζουν το ποιες στρατηγικές και γλωσσικές επιλογές είναι κατάλληλες» (Kasper 2000, 329). Τα δεδομένα της παρούσας έρευνας, συνεπώς, δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως προϊόν πραγματικής γλωσσικής χρήσης, αλλά ως ένδειξη για το ποια συμπεριφορά θεωρούν οι ομιλητές πραγματολογικά κατάλληλη σε κάθε περίπτωση (πρβλ. Economidou-Kogetsidis 2008, 118).

3. Ανάλυση και σχολιασμός αποτελεσμάτων

Η ανάλυση που παρουσιάζεται εδώ αφορά τη γλωσσική συμπεριφορά των ομιλητών ως προς δύο από τις επικοινωνιακές καταστάσεις του ερωτηματολο-

γίου, οι οποίες χαρακτηρίζονται από ασυμμετρία ως προς τη σχέση κοινωνικής ισχύος ανάμεσα στους συμμετέχοντες. Στην πρώτη (στο εξής ΕΚ1) τα υποκείμενα καλούνται να παίξουν τον ρόλο του προϊσταμένου μιας διαφημιστικής εταιρείας και να ζητήσουν από έναν υφιστάμενό τους να ετοιμάσει νωρίτερα μια παρουσίαση, η οποία ήταν προγραμματισμένη για δεκαπέντε μέρες αργότερα. Στη δεύτερη (στο εξής ΕΚ2) τα υποκείμενα υιοθετούν τον ρόλο ενός μεταπτυχιακού φοιτητή, που πρέπει να πάει στο γραφείο ενός καθηγητή του και να του ζητήσει ένα βιβλίο που μόνο εκείνος έχει.

Χαρακτηριστικό αυτού του είδους των επικοινωνιακών καταστάσεων είναι ότι οι συμμετέχοντες «αναγνωρίζουν και σέβονται τις κοινωνικές διαφορές, οι οποίες συνήθως θέτουν τον έναν από αυτούς σε θέση ισχύος» (Scollon & Wong Scollon 2001, 52). Με αυτή την έννοια, οι ασύμμετρες ως προς την κοινωνική ισχύ καταστάσεις είναι δυνατόν να είναι πιο σύνθετες ως προς τη διαπραγμάτευση του προσώπου και άρα να απαιτούν «πιο ανεπτυγμένες πραγματολογικές δεξιότητες» (Economidou-Kogetsidis 2008, 113). Για λόγους έκτασης, η ανάλυση επικεντρώνεται στις βασικές διαφορές που εντοπίστηκαν ανάμεσα στις δύο ομάδες του δείγματος ως προς τις κύριες πράξεις, τις υποστηρικτικές κινήσεις, τον λεξικό μετριάσμο και την προοπτική. Η στατιστική ανάλυση έγινε με τεστ ανεξαρτησίας ποσοστών (chi-square).

3.1. Επικοινωνιακή κατάσταση 1

Η ΕΚ1 παρουσιάζει αξιοσημείωτες διαφορές μεταξύ ΦΟ και ΜΦΟ ως προς όλες σχεδόν τις παραμέτρους. Συγκεκριμένα, ως προς τα επίπεδα αμεσότητας οι ΦΟ φαίνεται να επιλέγουν κυρίως συμβατικά έμμεσες στρατηγικές (65%) για τη διατύπωση του κύριου αιτήματος, οι οποίες είναι στην πλειονότητά τους ερωτηματικές προπαρασκευαστικές. Στις περιπτώσεις όπου επέλεξαν άμεσες στρατηγικές (35%), μόνο μία εμπειρείχε προστακτική, ενώ οι υπόλοιπες ήταν σημασιολογικά προσδιορισμένες (*πρέπει να...*). Αντίθετα, οι ΜΦΟ δείχνουν σαφή προτίμηση προς τις άμεσες στρατηγικές σε αυτή την επικοινωνιακή κατάσταση (90%) και μόνο δύο υποκείμενα χρησιμοποίησαν έμμεσες στρατηγικές (ερωτηματικές προπαρασκευαστικές). Από τις άμεσες στρατηγικές, το 50% συνίσταται στη χρήση προστακτικής ή υποτακτικής σε θέση προστακτικής (*ετοιμάσε/να ετοιμάσεις/να έχεις έτοιμη την παρουσίαση...*), ενώ εμφανίζονται μόνο μία έκφραση επιθυμίας (*θέλω να ετοιμάσεις...*) και ένα ρητό επιτελεστικό (*σου ζητάω να ετοιμάσεις...*). Σημαντική εμφανίζεται και η διαφοροποίηση μεταξύ ΦΟ και ΜΦΟ ως προς την επιλογή προοπτικής: οι ΦΟ, στην συντριπτική τους πλειονότητα (55%), επέλεξαν κοινή προοπτική του ομι-

λητή και του συνομιλητή ή απρόσωπη προοπτική (30%), ενώ μόνο το 15% επέλεξε προοπτική προσανατολισμένη στον συνομιλητή. Αντίθετα, όλοι οι ΜΦΟ χρησιμοποιούν προοπτική προσανατολισμένη στον συνομιλητή κατά τη διατύπωση του κύριου αιτήματος.

Ως προς την εξωτερική τροποποίηση, οι ΦΟ διαφέρουν από τους ΜΦΟ με στατιστικά σημαντικό τρόπο, επιστρατεύοντας πολύ μεγαλύτερο αριθμό υποστηρικτικών κινήσεων ($\chi^2=18,56$, $df=4$, $p<0,05$). Παρόλο που και οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν στον ίδιο περίπου βαθμό προπαρασκευαστές και αιτιολογήσεις για το αίτημα, χαρακτηριστική είναι η προτίμηση των ΦΟ για τους αφοπλιστές, οι οποίοι είναι σπάνιοι στο δείγμα των ΜΦΟ ($\chi^2=13,31$, $df=2$, $p<0,05$). Το παράδειγμα (1), όπου ο αφοπλιστής *το ξέρω ότι σε ταλαιπωρώ* συνδυάζεται με τη φιλοφρόνηση *μόνο σε σένα μπορώ να στηριχτώ* είναι ενδεικτικό της συμπεριφοράς των ΦΟ:

- (1) Γιάννη, σε κάλεσα γιατί δυστυχώς πρέπει να παρουσιάσουμε δεκαπέντε μέρες νωρίτερα. [...] Το ξέρω ότι σε ταλαιπωρώ, αλλά μόνο σε σένα μπορώ να στηριχτώ.

Ιδιαίτερα οι φιλοφρονήσεις αποτελούν εξαιρετικά συνηθισμένη στρατηγική των ΦΟ στην ΕΚ1 (π.χ. *είσαι ο άνθρωπος μου, ξέρω ότι θα τα καταφέρεις κ.λπ.*) και, σε συνδυασμό με τις υπόλοιπες στρατηγικές, επιτελούν, όπως θα φανεί στη συνέχεια, ιδιαίτερα σημαντική λειτουργία. Οι ΜΦΟ υστερούν ποσοτικά ως προς τη χρήση αυτού του είδους εξωτερικού μετριάσμου.

Όσον αφορά, τέλος, τη χρήση λεξικού μετριάσμου, δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στις δύο ομάδες. Αξιοσημείωτη, ωστόσο, είναι η θεαματική προτίμηση των ΜΦΟ για τον δείκτη (*σε*) *παρακαλώ*, ο οποίος αποτελεί το 80% του συνόλου των λεξικών μετριάσμων που χρησιμοποιούν και εμφανίζεται σχεδόν πάντα σε συνδυασμό με προστακτική ή υποτακτική σε θέση προστακτικής, και η αντίστοιχη παντελής σχεδόν απουσία του από το δείγμα των ΦΟ ($\chi^2=12,52$, $df=2$, $p<0,05$). Οι ΦΟ εμφανίζουν μεγαλύτερη ποικιλία λεξικών μετριάσμων, με πολύ χαρακτηριστική τη χρήση δεικτών εμπλοκής (π.χ. *ξέρεις η διεύθυνση βιάζεται, μας πιέζουν καταλαβαίνεις κ.λπ.*) και λιγότερο δεικτών περιορισμού και κυρίως του *μήπως* (π.χ. *μήπως μπορούμε.../γίνεται μήπως... κ.λπ.*).

Βάσει των παραπάνω παρατηρήσεων, τα παραδείγματα (2) και (3) αποτελούν αντιπροσωπευτικές πραγματώσεις της γλωσσικής συμπεριφοράς των ΦΟ, ενώ τα (4) και (5) είναι χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς των ΜΦΟ:

- (2) Μάνο, έχουμε πρόβλημα! Μήπως μπορούμε να έχουμε την παρουσίαση

έτοιμη δεκαπέντε μέρες νωρίτερα; Σε βγάζω από το πρόγραμμά σου αλλά καταλαβαίνεις υπάρχει πίεση από πάνω. Και μένα τώρα με ειδοποίησαν και όπως καταλαβαίνεις δεν γίνεται αλλιώς. Υπολογίζω σε σένα.

- (3) Μην πανικοβληθείς!! Μόλις με ενημέρωσαν ότι οι παρουσιάσεις πρέπει να είναι έτοιμες δεκαπέντε μέρες νωρίτερα. Νιώθω κι εγώ πολύ πιεσμένη αλλά ξέρεις πώς είναι αυτή η εταιρεία [...] Είναι μεγάλη φασαρία αλλά ξέρω ότι θα μας βγάλεις ασπροπρόσωπους.
- (4) Γιάννη, κανόνισε σε παρακαλώ να είσαι έτοιμος για την παρουσίαση δεκαπέντε μέρες νωρίτερα. Μας το ζητάνε οι διευθυντές. Πρέπει να αφήσεις όλα τα άλλα που κάνεις γιατί την χρειάζονται οπωσδήποτε.
- (5) Κώστα, θέλω να σου πω κάτι πολύ σημαντικό. Έχει αλλάξει το σχέδιο και αυτή η δουλειά για τη νέα διαφημιστική καμπάνια πρέπει να τη ξεκινήσετε τώρα, σε δεκαπέντε μέρες τη θέλω έτοιμη. Πες το στους άλλους υπαλλήλους.

Τα παραδείγματα αντανακλούν μια αισθητή διαφορά αντίληψης μεταξύ των δύο ομάδων, όσον αφορά τον κατάλληλο χειρισμό της συγκεκριμένης επικοινωνιακής κατάστασης. Ενώ οι ΦΟ εμφανίζονται ιδιαίτερα ήπιοι και φιλικοί κατά τη διατύπωση του αιτήματος, η συμπεριφορά των ΜΦΟ φαίνεται να διέπεται από μια «αυταρχικότητα», η οποία συχνά αγγίζει τα όρια της πραγματολογικής αποτυχίας.

Συγκεκριμένα, φαίνεται ότι οι ΦΟ χρησιμοποιούν πολύ πιο συστηματικά στρατηγικές εμπλοκής, οι οποίες αποβλέπουν κατά κύριο λόγο στην ενίσχυση του θετικού προσώπου του συνομιλητή (βλ. Brown & Levinson 1987· Scollon & Wong Scollon 2001). Στην κατεύθυνση αυτή συμβάλλουν τόσο οι επιλογές τους ως προς το επίπεδο αμεσότητας και την προοπτική, όσο και ως προς την εξωτερική τροποποίηση και τον λεξικό μετριασμό. Σε συνδυασμό με τις συμβατικά έμμεσες στρατηγικές, οι οποίες μειώνουν την απειλή του προσώπου που ενέχεται στα αιτήματα (βλ., π.χ., Leech 1983· Sifianou 1992· Barron 2003), η αποφυγή ευθείας αναφοράς στο πρόσωπο του συνομιλητή ελαχιστοποιεί την επιβολή του αιτήματος (Blum-Kulka & Levenston 1987), ενώ η επιλογή κοινής προοπτικής εκφράζει μια «ψευδο-συμμετοχή» (Ervin-Tripp 1976, 48) του ομιλητή στην ενέργεια, ενδυναμώνοντας την αίσθηση οικειότητας και συνεργασίας μεταξύ των συνομιλητών (βλ. και Brown & Levinson 1987, 127).

Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και η προτίμηση που δείχνουν οι ΦΟ προς τους αφοπλιστές, και ιδιαίτερα τις φιλοφρονήσεις, ως υποστηρικτικές στρατηγικές. Οι αφοπλιστές του τύπου *ξέρω ότι σε ταλαιπωρώ, σε βγάζω από το πρόγραμμά σου, είναι μεγάλη φασαρία κ.λπ.* επιδιώκουν ένα κλίμα συνεργασίας

και κατανόησης μεταξύ των συνομηλητών (βλ. Brown & Levinson 1987, 125), ενώ οι φιλοφρονήσεις θεωρούνται χαρακτηριστικές στρατηγικές ενίσχυσης του θετικού προσώπου του συνομηλητή στην ελληνική κοινωνία, με την έννοια ότι ο ομιλητής αναγνωρίζει την ανάγκη του συνομηλητή για εκτίμηση και αποδοχή και προσπαθεί να την ικανοποιήσει (Sifianou 2001, 396). Κατά τον ίδιο τρόπο φαίνεται να λειτουργούν και τα μέσα λεξικού μετριασμού στα οποία δείχνουν προτίμηση οι ΦΟ. Οι δείκτες εμπλοκής αποσκοπούν στην αποκατάσταση των αρμονικών σχέσεων μεταξύ των συνομηλητών (Blum-Kulka *et al.* 1989, 284), ενώ οι δείκτες περιορισμού μειώνουν την απειλή που ενέχεται στο αίτημα (*ibid.*).

Υποστηρίζεται εδώ ότι η επιλογή του συγκεκριμένου συνδυασμού στρατηγικών εκ μέρους των ΦΟ υποκινείται από δύο βασικά χαρακτηριστικά που συνυπάρχουν στο ελληνικό πολιτισμικό ήθος: αφενός τη σημασία της αυτονομίας του ατόμου και τη χαμηλή ανοχή σε διακρίσεις κοινωνικής κυριαρχίας και αφετέρου την έμφαση στη συνεργασία και την οικειότητα (Hirschon 2001, 22· Makri-Tsilirakou 2003, 718). Δεδομένου ότι τα δύο αυτά χαρακτηριστικά έρχονται συχνά σε σύγκρουση μεταξύ τους, θεωρώ ότι οι ΦΟ, σε αυτή την επικοινωνιακή κατάσταση, επιλύουν τη σύγκρουση χρησιμοποιώντας στρατηγικές εμπλοκής, ακριβώς για να μετριάσουν την απειλή στο αρνητικό πρόσωπο του συνομηλητή-υφισταμένου, επιβεβαιώνοντας, για μια ακόμα φορά, την άποψη ότι η ελληνική είναι μια κοινωνία θετικής ευγένειας, στο πλαίσιο της οποίας η οικειότητα, η συνεργασία και η αίσθηση του «συνανήκειν» προμοδοτούνται γλωσσικά (βλ., π.χ., Sifianou 1992· Pavlidou 1994· Sifianou & Antonopoulou 2005· Economidou-Kogetsidis 2008). Η στάση αυτή των ΦΟ αναδεικνύει επιπλέον το γεγονός ότι στην ελληνική κοινωνία η κοινωνική ισχύς και η οικειότητα, αν δεν συνεπάγονται (βλ. Koutsantoni 2004, 122), τουλάχιστον δεν αποκλείουν η μία την άλλη.

Οι ΜΦΟ, από την άλλη πλευρά, φαίνονται να μην είναι σε θέση να αξιολογήσουν με τον ίδιο τρόπο την κατάσταση και, κυρίως, να μη διαθέτουν τη γνώση που θα τους επιτρέψει να συνδυάσουν τα γλωσσικά τους μέσα, έτσι ώστε το αποτέλεσμα της παραγωγής τους να συνάδει προς το ελληνικό πολιτισμικό ήθος. Η απουσία πολλών μέσων που επισημάνθηκαν ως χαρακτηριστικά της παραγωγής των ΦΟ, σε συνάρτηση με την εκτεταμένη χρήση της προστακτικής, δίνουν στον λόγο τους μια αμεσότητα, η οποία, όταν συγκριθεί με τους ΦΟ, αγγίζει τα όρια της πραγματολογικής αποτυχίας. Αξίζει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι οι ΜΦΟ δείχνουν να έχουν συναίσθηση της ανάγκης μετριασμού του αιτήματος. Αυτό προκύπτει τόσο από τη χρήση αιτιολογήσεων για το

αίτημα, όσο και από την εκτεταμένη χρήση του λεξικού μετριοστή (σε) παρακαλώ. Η τελευταία παρατήρηση επιβεβαιώνει πορίσματα ερευνών, σύμφωνα με τα οποία, γενικά, οι ΜΦΟ τείνουν να υπεργενικεύουν τη χρήση του συγκεκριμένου δείκτη (βλ., π.χ., Blum-Kulka & Levenston 1987, 164· Faerch & Kasper 1989, 233· Barron 2003, 149), τάση που συνδέεται, συνήθως, με τον διαφανή χαρακτήρα του δείκτη στην έκφραση της ευγένειας (Faerch & Kasper 1989, 233). Για τους φυσικούς ομιλητές της Ελληνικής, ωστόσο, ο συγκεκριμένος δείκτης δεν συνδέεται με πραγματική ευγένεια, αλλά γίνεται αντιληπτός περισσότερο ως ένδειξη τυπικότητας και αποστασιοποίησης (Sifianou 1992, 91· Economidou-Kogetsidis 2008, 126). Η «αυταρχικότητα» που διαφαίνεται στα αιτήματα των ΜΦΟ προκύπτει, συχνά, από τον συνδυασμό του (σε) παρακαλώ με την προστακτική.

Η συμπεριφορά αυτή των ΜΦΟ, πέρα από τη μειωμένη πραγματολογική ικανότητα, είναι δυνατόν να οφείλεται στην κοινωνική τους υπόσταση (οικονομικοί μετανάστες στην πλειονότητά τους), η οποία μπορεί να τους έχει φέρει αντιμέτωπους με πιο «αυταρχικές» συμπεριφορές στον εργασιακό χώρο, καθώς και στην έλλειψη πείρας σε ανάλογους ρόλους, εφόσον σπάνια είναι σε θέση να δράσουν ως προϊστάμενοι. Συνεπώς, δεν έχουν επίγνωση ούτε των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων που επηρεάζουν τις κοινωνικές παραμέτρους της συγκεκριμένης κατάστασης ούτε του συνδυασμού των μέσων που θα τους ωθήσουν σε κοινωνιοπραγματολογικά κατάλληλες γλωσσικές συμπεριφορές.³

3.2. Επικοινωνιακή κατάσταση 2

Στην ΕΚ2 η πραγμάτωση των υποκειμένων των δύο ομάδων εμφανίζει, επίσης, τόσο ποσοτικές όσο και, κυρίως, ποιοτικές διαφορές. Ως προς τα επίπεδα αμεσότητας των κύριων πράξεων, δεν παρουσιάζονται εκ πρώτης όψεως αποκλίσεις, αφού και οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν, κατά κύριο λόγο, έμμεσες στρατηγικές για να εκφράσουν το κύριο αίτημα, με σαφή προτίμηση στην ερωτηματική προπαρασκευαστική. Παρόλο που ο συντακτικός μετριοσμός δεν εξετάζεται συστηματικά εδώ, αξίζει να σημειωθεί ότι, ενώ οι ΜΦΟ επιλέ-

³ Η συμπεριφορά αυτή δεν μπορεί να αποδοθεί σε πραγματογλωσσική ανεπάρκεια, σε έλλειψη δηλαδή γνώσης γλωσσικών μέσων που θα λειτουργούσαν μετριοστικά για τις εκφορές. Η πραγμάτωση των ΜΦΟ σε όλες τις καταστάσεις του ερωτηματολογίου αλλά και στην ΕΚ2 δείχνει ότι το γλωσσικό τους ρεπερτόριο περιλαμβάνει γλωσσικά μέσα εξωτερικού και εσωτερικού μετριοσμού, η απουσία των οποίων από τις εκφορές της ΕΚ1 παραπέμπει περισσότερο σε κοινωνιοπραγματολογική ανεπάρκεια και όχι σε ανεπαρκή γλωσσική ικανότητα.

γουν στην πλειονότητά τους την οριστική ενεστώτα του τροπικού ρήματος για τη διατύπωση του αιτήματος (π.χ. *μπορείτε να μου δανείσετε το βιβλίο*), οι ΦΟ δείχνουν σαφή προτίμηση για τη δομή *θα*+μη συνοπτικό παρωχημένο (π.χ. *θα μπορούσα να δανειστώ το βιβλίο...*).

Ως προς τον εξωτερικό μετρίασμό, οι δυο ομάδες δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με τον αριθμό υποστηρικτικών κινήσεων που χρησιμοποιούν. Αν και τόσο οι ΦΟ όσο και οι ΜΦΟ επενδύουν σε μεγάλο βαθμό σε αιτιολογήσεις για το αίτημα, εμφανίζουν, ωστόσο, στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς άλλες υποστηρικτικές κινήσεις, όπως τα αιτήματα συγγνώμης και η εξασφάλιση δέσμευσης του συνομιλητή ($\chi^2=7,63$, $df=2$, $p<0,05$ και $\chi^2=6,45$, $df=2$, $p<0,05$, αντίστοιχα). Συγκεκριμένα, οι ΦΟ χρησιμοποιούν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό αιτήματα συγγνώμης του τύπου *με συγχωρείτε για την ενόχληση, συγγνώμη που σας ενοχλώ κ.λπ.*, ενώ στο δείγμα των ΜΦΟ τα αιτήματα συγγνώμης είναι σπάνια. Οι διαφορές που παρουσιάζουν οι δύο ομάδες ως προς την εξασφάλιση δέσμευσης του συνομιλητή είναι τόσο ποσοτικές όσο και ποιοτικές. Οι ΜΦΟ χρησιμοποιούν την εξασφάλιση δέσμευσης, π.χ. *θέλω να σας ζητήσω κάτι*, σε σαφώς μεγαλύτερο βαθμό, ενώ πολύ χαρακτηριστική στο σημείο αυτό είναι η παρουσίαση εκ μέρους τους του αιτήματος ως *χάρης* (π.χ. *μπορείτε να μου κάνετε μια χάρη, θέλω να σας ζητήσω μια χάρη*). Η υποστηρικτική αυτή κίνηση απουσιάζει από την παραγωγή των ΦΟ και, όπως θα φανεί στη συνέχεια, είναι αυτή που στη συγκεκριμένη επικοινωνιακή κατάσταση φέρνει τους ΜΦΟ πιο κοντά στην πραγματολογική αποτυχία.

Οι ποσοτικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων ως προς τον λεξικό μετρίασμό δεν είναι σημαντικές. Ποιοτικά, ωστόσο, οι επιλογές τους διαφέρουν. Συγκεκριμένα, οι ΜΦΟ, για μια ακόμα φορά, επενδύουν σχεδόν αποκλειστικά στη χρήση του *παρακαλώ* ως λεξικού μετρίαστη. Όπως και στην ΕΚ1 οι ΦΟ αποφεύγουν τον συγκεκριμένο δείκτη και δείχνουν σαφή προτίμηση προς τη χρήση του δείκτη περιορισμού *μήπως*, ο οποίος μάλιστα συνοδεύει, στο 90% των περιπτώσεων, τις κύριες στρατηγικές διατύπωσης του αιτήματος. Σε μικρότερο βαθμό οι ΦΟ καταφεύγουν σε δείκτες εμπλοκής (π.χ. *ήταν τρομερά δύσκολο να το βρω ξέρετε, ... και καταλαβαίνετε μου είναι αδύνατον να δουλέψω χωρίς αυτό κ.λπ.*).

Ως προς την επιλογή προοπτικής, τέλος, οι ΜΦΟ επιλέγουν και πάλι, σχεδόν αποκλειστικά, προοπτική προσανατολισμένη στον συνομιλητή, ενώ οι ΦΟ παρουσιάζουν μια τάση προτίμησης προοπτικής προσανατολισμένης στον ομιλητή (60%), με δομές όπως *θα μπορούσα να δανειστώ να υπερέχουν στο*

δείγμα τους. Οι δομές αυτές είναι οριακά πιο ευγενικές, εφόσον μειώνουν το κόστος προς τον ακροατή (Leech 1983). Τα παραδείγματα (6)-(7) είναι αντιπροσωπευτικά της παραγωγής των ΦΟ, ενώ τα (8)-(9) της αντίστοιχης των ΜΦΟ:

- (6) Καλημέρα σας, κύριε καθηγητά, με συγχωρείτε για την ενόχληση. Είμαι μεταπτυχιακή φοιτήτρια και χρειάζομαι για την εργασία μου το βιβλίο χ το οποίο δυστυχώς δεν υπάρχει στη βιβλιοθήκη. Μήπως θα μπορούσα να το δανειστώ από σας; Θα σας το επιστρέψω το συντομότερο.
- (7) Καλησπέρα σας, συγγνώμη που σας ενοχλώ. Ήθελα να σας ρωτήσω μήπως θα μπορούσατε να μου δανείσετε το... βιβλίο. Το έχω ψάξει παντού αλλά στάθηκε αδύνατον να το βρω και έμαθα ότι το έχετε εσείς. Δεν θα σας το ζητούσα αν δεν ήταν απόλυτη ανάγκη για να συνεχίσω την εργασία μου.
- (8) Κυρία Νίκα, χρειάζομαι το βιβλίο «Ιστορίες Μουσικής» για ένα μάθημα που έχω αλλά δεν το βρήκα καθόλου. Παρακαλώ μπορείτε να μου δώσετε το δικό σας να κάνω φωτοτυπίες;
- (9) Κύριε Αναγνωστόπουλε, καλημέρα σας. Μπορείτε να μου κάνετε μια χάρη; Μου είπαν ότι έχετε αυτό το βιβλίο που χρειάζομαι πολύ αλλά δεν το βρίσκω. Μπορείτε να μου δανείσετε εσείς το δικό σας σας παρακαλώ;

Οι πραγματώσεις των ΦΟ φαίνεται να διακρίνονται από μεγαλύτερη επισημότητα και τυπικότητα σε σχέση με τις αντίστοιχες των ΜΦΟ, κάτι που προφανώς προκύπτει από την προτίμηση που δείχνουν οι ΦΟ σε συγκεκριμένες στρατηγικές αρνητικής ευγένειας. Η χρήση έμμεσων στρατηγικών, που εμπεριέχουν δείκτες αποστασιοποίησης ιδιαίτερα ενδεδειγμένους για περιπτώσεις όπου υπάρχουν διαφορές κοινωνικής ισχύος, όπως το *θα μπορούσα* (Leech 1983, 121· Sifianou 1992, 144), αλλά και η επιλογή συγκεκριμένων μέσων εξωτερικής τροποποίησης ενισχύουν αυτή την εικόνα. Η τάση των ΦΟ να παραθέτουν εκτεταμένους λόγους και εξηγήσεις για το αίτημα αποτελεί χαρακτηριστική στρατηγική μείωσης της επιβολής του αιτήματος και προστασίας του αρνητικού προσώπου του συνομιλητή (Brown & Levinson 1987, 189). Την ίδια λειτουργία επιτελούν και τα σταθερά εμφανιζόμενα αιτήματα συγγνώμης (βλ. Olshtain 1989, 156-157· Holmes 1995, 155· Fahmi Bataineh & Fahmi Bataineh 2006, 1903), τα οποία στο συγκεκριμένο δείγμα συνήθως προηγούνται της διατύπωσης του αιτήματος. Δεδομένου ότι, σε καταστάσεις που χαρακτηρίζονται από οικειότητα μεταξύ των συμμετεχόντων, οι Έλληνες σπάνια χρησιμοποιούν αιτήματα συγγνώμης (Sifianou 1992, 42), η εκτεταμένη εμφάνισή τους εδώ αντανακλά την πεποίθηση των ΦΟ ότι η συγκεκριμένη κα-

τάσταση απαιτεί απόσταση και τυπικότητα, που υπαγορεύονται από την ιεραρχική σχέση των συμμετεχόντων. Στην ίδια κατεύθυνση λειτουργεί και η εκτεταμένη χρήση του λεξικού μετριαστή *μήπως*, ο οποίος επίσης χρησιμοποιείται στα ελληνικά για να σηματοδοτήσει κυρίως κοινωνική απόσταση και γενικά αποφεύγεται μεταξύ οικείων (Sifianou 1992, 163).

Η στάση των ΦΟ, σε αυτή την επικοινωνιακή κατάσταση, δεν συνάδει με τα όσα υποστηρίχθηκαν στην προηγούμενη ενότητα, σχετικά με τον θετικό προσανατολισμό της ελληνικής ευγένειας και τη σχετική δυσανεξία προς την αναγνώριση κοινωνικής ισχύος. Οι ισχυρισμοί αυτοί, ωστόσο, εκφράζουν γενικές τάσεις και δεν ακυρώνονται από τη διαφοροποίηση του προσανατολισμού της ευγένειας που παρατηρείται σε συγκεκριμένα επικοινωνιακά περικείμενα. Η ιεραρχική οργάνωση του ελληνικού πανεπιστημίου αποτελεί ένα τέτοιο περικείμενο, στο οποίο η κοινωνική ισχύς δεν μπορεί γενικά να αγνοηθεί (Hirschon 2001, 25). Καθώς δεν είναι αδύνατον να υφίσταται οικειότητα μεταξύ φοιτητών και καθηγητών (Koutsantoní 2004, 136· Economidou-Kogetsidis 2008, 129) και άρα η εμφάνιση στρατηγικών εμπλοκής σε μια πιθανή αντιστροφή των ρόλων (π.χ. ένας καθηγητής ζητάει κάτι από έναν φοιτητή) δεν θα αποτελούσε έκπληξη, οι παραγωγές των συγκεκριμένων ομιλητών αντανakλούν την πεποίθηση ότι η συγκεκριμένη είναι μια κατάσταση που επιβάλλει κοινωνική απόσταση, η οποία θα πρέπει να σηματοδοτείται γλωσσικά.

Παρόλο που και οι ΜΦΟ παρουσιάζουν επίσης τάση αρνητικής ευγένειας και αποστασιοποίησης, όπως προκύπτει από την εκτεταμένη χρήση έμμεσων κύριων πράξεων και άλλων στοιχείων (π.χ. συστηματική χρήση του πληθυντικού ευγένειας, αιτιολογήσεων για το αίτημα κ.λπ.), είναι, για μια ακόμα φορά, σαφές ότι δεν διαθέτουν το επίπεδο επικοινωνιακής ικανότητας που θα τους επιτρέψει να εκφράζουν την απόσταση και την επισιμότητα με τρόπο ανάλογο των ΦΟ. Έτσι, όχι μόνο πολλά από τα μέσα που επιφέρουν αυτό το αποτέλεσμα για τους ΦΟ απουσιάζουν από τις πραγματώσεις των ΜΦΟ, αλλά επιστρατεύονται και άλλα, μάλλον ακατάλληλα για τη συγκεκριμένη κατάσταση. Πολύ χαρακτηριστικές περιπτώσεις αποτελούν η παρουσίαση του αιτήματος ως *χάρης* και η εκτεταμένη χρήση του δείκτη *παρακαλώ*. Σύμφωνα με την Goldschmidt (1998, 151) βασικό χαρακτηριστικό του να ζητάει κανείς μια χάρη είναι η ανταποδοτικότητα που αυτό συνεπάγεται και γι' αυτό τον λόγο οι δομές του τύπου *μπορείς να μου κάνεις μια χάρη;* θεωρούνται πιο κατάλληλες για ανεπίσημα περικείμενα, που χαρακτηρίζονται από οικειότητα μεταξύ των συμμετεχόντων. Ως προσέκταση της άποψης αυτής μπορεί να υποστηριχθεί ότι το να ζητήσει κανείς μια χάρη απαιτεί, αν όχι απαραίτητα οικειότητα, του-

λάχιστον ισότητα κοινωνικής ισχύος. Αντίθετα, το να πει κάποιος ρητά ότι ζητά μια χάρη από κάποιον ο οποίος έχει κοινωνική ισχύ, όπως στην ΕΚ2, φαίνεται κοινωνιοπραγματολογικά ακατάλληλο και συνεπώς αποτελεί μάλλον αποτυχημένη επιλογή των ΜΦΟ στη συγκεκριμένη κατάσταση. Δεδομένου ότι η παρουσίαση του αιτήματος ως χάρης χρησιμοποιείται συχνά εκ μέρους των ΦΟ σε άλλες καταστάσεις του ερωτηματολογίου, οι οποίες χαρακτηρίζονται από οικειότητα ανάμεσα στους συμμετέχοντες, η συγκεκριμένη επιλογή εκ μέρους των ΜΦΟ φαίνεται να αποτελεί υπεργενίκευση μιας στρατηγικής την οποία εντοπίζουν συχνά στο γλωσσικό εισαγόμενο, αλλά δεν είναι σε θέση να την συνδυάσουν με τις κατάλληλες κοινωνιοπραγματολογικές παραμέτρους.

Στατιστικά σημαντική εμφανίζεται, και σε αυτή την περίπτωση, η διαφορά των δύο ομάδων ως προς τη χρήση του δείκτη *παρακαλώ* ($\chi^2=9,56$, $df=2$, $p<0,05$), ο οποίος, ενώ είναι σχεδόν απών από την πραγμάτωση των ΦΟ, εμφανίζεται συστηματικά στα δεδομένα των ΜΦΟ, αναδεικνύοντας, για μια ακόμα φορά, την προτίμησή τους για ρητή έκφραση της ευγένειας. Είναι, ωστόσο, αμφισβητήσιμο κατά πόσο αποτελεί επιτυχημένη πραγματολογική επιλογή στη συγκεκριμένη περίπτωση, ιδιαίτερα όταν συνδυάζεται με την ερωτηματική προπαρασκευαστική στρατηγική. Σύμφωνα με τη House (1989, 113 και 116), σε καταστάσεις όπως η ΕΚ2, όπου το δικαίωμα του ομιλητή να εκφράσει το αίτημά του και η υποχρέωση του συνομιλητή να το ικανοποιήσει δεν είναι αυτονόητα, η ερωτηματική προπαρασκευαστική στρατηγική λειτουργεί ως στρατηγική ευγένειας, λόγω της αμφίσημης φύσης της (ερώτηση ή αίτημα). Ο συνδυασμός της, συνεπώς, με τον δείκτη *παρακαλώ*, ο οποίος λειτουργεί ως δείκτης προσληκτικής ισχύος που ρητά χαρακτηρίζει την πράξη ως αίτημα, είναι δυνατόν να καταργεί το πραγματολογικό αποτέλεσμα της ευγένειας (House 1989, 116). Αυτό φαίνεται να ισχύει ιδιαίτερα για το συγκεκριμένο δείγμα σε περιπτώσεις όπου ο δείκτης προηγείται του αιτήματος (βλ. παράδειγμα 8).

Παρόλο που η έκφραση απόστασης και επισιμότητας είναι συχνά ταυτισμένες με την ευγένεια τόσο στη συνείδηση των ομιλητών όσο και στα διδακτικά εγχειρίδια (βλ. Bella 2009), προκύπτει ότι, και ως προς την έκφραση απόστασης και επισιμότητας, οι ΜΦΟ δεν διαθέτουν το επίπεδο κοινωνιοπραγματολογικής ικανότητας που θα τους επιτρέψει να αντεπεξέλθουν σε ανάλογες επικοινωνιακές καταστάσεις, χωρίς να εκτίθενται στον κίνδυνο πραγματολογικής ακαταλληλότητας ή και αποτυχίας.

4. Συμπεράσματα

Η εξέταση της παραγωγής των ΜΦΟ στις δύο επικοινωνιακές καταστάσεις ανέδειξε ελλείψεις και ακαταλληλότητες ως προς την κοινωνιοπραγματολογική ικανότητά τους σε δύο ασύμμετρες ως προς την κοινωνική ισχύ επικοινωνιακές καταστάσεις. Τα όσα εντοπίστηκαν εδώ επιβεβαιώνουν απόψεις, σύμφωνα με τις οποίες το προχωρημένο επίπεδο γλωσσομάθειας και η αυξημένη διάρκεια παραμονής στην κοινότητα της γλώσσας-στόχου δεν εγγυώνται υψηλά επίπεδα κοινωνιοπραγματολογικής ικανότητας (βλ., π.χ., House 1997· Barton 2003). Δεδομένου ότι οι μαθητές μιας δεύτερης γλώσσας είναι δυνατόν «να μην καταφέρουν για πολλά χρόνια να εντοπίσουν σημαντικά πραγματολογικά στοιχεία» (House 1997, 82), η απουσία μιας τέτοιας επίγνωσης μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την πολιτισμική τους ενσωμάτωση στην κοινότητα της γλώσσας-στόχου. Όπως πολύ εύστοχα επισημαίνεται από την Thomas (1983, 96-97), η πραγματολογική αποτυχία σπάνια αναγνωρίζεται ως τέτοια από τους μη ειδικούς· ο μέσος φυσικός ομιλητής θα αντιμετωπίσει την ακατάλληλη χρήση μιας στρατηγικής ευγένειας όχι ως δείγμα μη επαρκούς γλωσσικής γνώσης, αλλά ως δείγμα αγένειας. Η πραγματολογική αποτυχία θίγει, δηλαδή, τον μη φυσικό ομιλητή σε επίπεδο προσωπικότητας. Συνιστάται, συνεπώς, παιδαγωγική παρέμβαση, η οποία τόσο σε επίπεδο αναλυτικού προγράμματος όσο και σε επίπεδο σχεδιασμού διδακτικών εγχειριδίων θα περιλαμβάνει ένα ισχυρό πολιτισμικό συστατικό, που θα συμβάλλει στην αύξηση της συνειδητότητας των μαθητών, σχετικά με τις κοινωνιοπραγματολογικές κανονικότητες της γλώσσας-στόχου. Το συστατικό αυτό δεν θα έχει οπωσδήποτε τη λειτουργία «κοινωνιοπραγματολογικού προσηλυτισμού», αλλά θα αποκαλύπτει στους μαθητές το φάσμα πραγματολογικών επιλογών που διαθέτει η Γ2, μέσω παροχής γλωσσικού εισαγομένου, βασισμένου σε έρευνες σχετικές με την πραγματολογία και την πραγματολογία της διαγλώσσας (βλ., π.χ., Kasper & Schmidt 1996· Kasper 2001) και μέσω ρητής διδασκαλίας των πραγματολογικών στοιχείων. Επιπλέον, θα λειτουργεί και στην κατεύθυνση της διευκόλυνσης διαγλωσσικών συγκρίσεων εκ μέρους των μαθητών, έτσι ώστε να ενθαρρυνθεί η θετική πραγματολογική παρεμβολή. Παρόλο που στρατηγικές όπως, π.χ., η μετακίνηση της προοπτικής για λόγους ευγένειας υφίστανται σε πολλές γλώσσες, είναι απίθανο ότι οι μαθητές θα τις μεταφέρουν από τη Γ1 στη Γ2, αν δεν τις εντοπίσουν στο γλωσσικό εισαγόμενο (πρβλ. Kasper & Rose 2001, 6-7). Η διδακτική καθοδήγηση μπορεί να οδηγήσει στη συνειδητοποίηση αντίστοιχων στρατηγικών στις δικές τους μητρικές γλώσσες και στη μεταφορά τους στην πραγμάτωση της Γ2 και είναι πολύ πιθανό να έχει θετικά

αποτελέσματα στον εμπλουτισμό και την ανάπτυξη του κοινωνιοπραγματολογικού επιπέδου στη διαγλώσσα τους.

Βιβλιογραφία

- BARRON, A., 2003. *Acquisition of Interlanguage Pragmatics*, Άμστερνταμ/Φιλαδέλφεια, John Benjamins.
- BELLA, S., 2009. "Invitations and politeness in Greek: The age variable", *Journal of Politeness Research* 5:2, 243-271.
- BLUM-KULKA, S., 2005. "The metapragmatics of politeness in Israeli society", στο R. Watts, S. Ide & K. Ehlich (επιμ.), *Politeness in Language: Studies in its History, Theory and Practice*, σσ. 255-280, Βερολίνο/Ν. Υόρκη, Mouton de Gruyter.
- & E. A. LEVENSTON, 1987. "Lexical-grammatical pragmatic indicators", *Studies in Second Language Acquisition* 9, 155-170.
- , J. HOUSE & G. KASPER (επιμ.), 1989. *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*, Norwood, N. J., Ablex.
- BROWN, P. & S. LEVINSON, 1987. *Politeness: Some Universals in Language Usage*, Κέιμπριτζ, Cambridge University Press.
- ECONOMIDOU-KOGETSIDIS, M., 2008. "Internal and external mitigation in interlanguage requests production: The case of Greek learners of English", *Journal of Politeness Research* 4, 111-138.
- ERVIN-TRIPP, S., 1976. "'Is Sybil there?' The structure of some American English directives", *Language in Society* 5, 25-66.
- FAERCH, C. & G. KASPER, 1989. "Internal and external modification in interlanguage request realization", στο S. Blum-Kulka, J. House & G. Kasper (επιμ.), σσ. 221-247.
- FAHMI BATAINEH, R. & R. FAHMI BATAINEH, 2006. "Apology strategies of Jordanian EFL university students", *Journal of Pragmatics* 38, 1901-1927.
- GOLDSCHMIDT, M., 1998. "Do me a favor: A descriptive analysis of favor asking sequences in American English", *Journal of Pragmatics* 29, 129-153.
- HIRSCHON, R., 2001. "Freedom, solidarity and obligation: The socio-cultural context of Greek politeness", στο A. Bayraktaroglu & M. Sifianou (επιμ.), *Linguistic Politeness Across Boundaries: The Case of Greek and Turkish*, σσ. 17-42, Άμστερνταμ/Φιλαδέλφεια, John Benjamins.
- HOLMES, J., 1995. *Women, Men and Politeness*, Λονδίνο/Νέα Υόρκη, Longman.
- HOUSE, J., 1989. "Politeness in English and German: The functions of 'please' and 'bitte'", στο S. Blum-Kulka, J. House & G. Kasper (επιμ.), σσ. 96-119.
- , 1997. "'A' stands for acquisition: A response to Firth and Wagner", *The Modern Language Journal* 81, 307-312.
- KASPER, G., 2000. "Data collection in pragmatics research", στο H. Spencer-Oatey

- (επιμ.), *Managing Rapport through Talk across Cultures*, σσ. 316-341, Λονδίνο/Νέα Υόρκη, Continuum.
- , 2001. “Classroom research on interlanguage pragmatics”, στο K. Rose & G. Kasper (επιμ.), *Pragmatics in Language Teaching*, σσ. 33-60, Κέμπριτζ, Cambridge University Press.
- & K. ROSE, 2001. “Pragmatics in language teaching”, στο K. Rose & G. Kasper (επιμ.), *Pragmatics in Language Teaching*, σσ. 1-9, Κέμπριτζ, Cambridge University Press.
- & R. SCHMIDT, 1996. “Developmental issues in interlanguage pragmatics”, *Studies in Second Language Acquisition* 18:2, 145-148.
- KOUTSANTONI, D., 2004. “Relations of power and solidarity in scientific communities: A cross-cultural comparison of politeness strategies in native English speaking and Greek scientific writing”, *Multilingua* 23, 111-143.
- LEECH, G., 1983. *Principles of Pragmatics*, Λονδίνο, Longman.
- ΜΑΚΡΙ-ΤΣΙΛΙΡΑΚΟΥ, Μ., 2003. “Greek diminutive use problematized: Gender, culture and common sense”, *Discourse and Society* 14, 699-726.
- MARTI, L., 2006. “Indirectness and politeness in Turkish-German bilingual and Turkish monolingual requests”, *Journal of Pragmatics* 38, 1836-1869.
- OLSHTAIN, E., 1989. “Apologies across languages”, στο S. Blum-Kulka, J. House & G. Kasper (επιμ.), σσ. 155-173.
- PAVLIDOU, T., 1994. “Contrasting German and Greek politeness and the consequences”, *Journal of Pragmatics* 21, 487-511.
- ROSE, K., 1994. “On the validity of discourse completion tests in northwestern contexts”, *Applied Linguistics* 15:1, 1-14.
- SCOLLON, R. & S. WONG SCOLLON, 2001. *Intercultural Communication*, Οξφόρδη, Blackwell.
- SIFIANOU, M., 1992. *Politeness Phenomena in England and Greece: A Cross-Cultural Perspective*, Οξφόρδη, Oxford University Press.
- , 2001. “‘Oh! How appropriate!’ Compliments and politeness”, στο A. Bayraktaroglu & M. Sifianou (επιμ.), *Linguistic Politeness Across Boundaries: The Case of Greek and Turkish*, σσ. 391-430, Άμστερνταμ/Φιλαδέλφεια, John Benjamins.
- & E. ANTONOPOULOU, 2005. “Politeness in Greece: The politeness of involvement”, στο L. Hickey & M. Stewart (επιμ.), *Politeness in Europe*, σσ. 263-276, Clevedon, Multilingual Matters.
- THOMAS, J., 1983. “Cross-cultural pragmatic failure”, *Applied Linguistics* 4, 91-112.
- TROSBORG, A., 1995. *Interlanguage Pragmatics*, Βερολίνο, Mouton de Gruyter.
- YUAN, Y., 2001. “An inquiry into empirical pragmatics data-gathering methods: Written DCTs, oral DCTs, field notes and natural conversations”, *Journal of Pragmatics* 33, 271-292.

Παράρτημα

Ταξινόμηση κύριων πράξεων διατύπωσης αιτημάτων (Blum-Kulka *et al.* 1989)

1. Άμεσες στρατηγικές	α. Εγκλιτικά προσδιορισμένη (<i>Ετοίμασε την παρουσίαση...</i>) β. Επιτελεστική (<i>Σου ζητάω να ετοιμάσεις την παρουσίαση...</i>) γ. Σημασιολογικά προσδιορισμένη (<i>Η παρουσίαση πρέπει να είναι έτοιμη...</i>)
2. Συμβατικά έμμεσες στρατηγικές	δ. Διατύπωση πρότασης (<i>Γιατί δεν ετοιμάζεις την παρουσίαση δεκαπέντε μέρες νωρίτερα;</i>) ε. Ερωτηματική προπαρασκευαστική (<i>Μπορείς να ετοιμάσεις την παρουσίαση δεκαπέντε μέρες νωρίτερα;</i>)
3. Έμμεσες στρατηγικές	στ. Υπαινιγμός (<i>Έχω πρόβλημα με τις παρουσιάσεις. Μου ζητάνε να είναι έτοιμες δεκαπέντε μέρες νωρίτερα</i>)

Η σύνθεση λέξεων στην Κοινή Νεοελληνική

Αγγελική Ράλλη

Résumé

Le but de cet article est de décrire et analyser la composition des mots en grec moderne dans le cadre du modèle linguistique génératif. Il est assumé que les mots composés sont construits dans le domaine grammatical de la morphologie et sont basés sur une règle générale qui est responsable de la combinaison de deux constituants, une tête et une non-tête. Plusieurs questions sont soulevées concernant la structure et le type d'un composé (endocentrique/exocentrique), ainsi que la catégorie et la relation fonctionnelle de ses deux membres. Une attention particulière est portée sur l'examen des composés dits déverbaux et ceux dont le deuxième membre est un radical lié. L'article se termine avec quelques remarques sur la richesse morphologique du grec moderne par rapport à la formation des mots, plus particulièrement à celle de la composition.

1. Εισαγωγή

Ο σχηματισμός σύνθετων λέξεων είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με τον τομέα του λεξιλογίου και της δημιουργίας νεολογισμών και όρων. Αν και αποτελεί βασικό κλάδο της γλώσσας, στην Κοινή Νεοελληνική (εφεξής Ελληνική) δεν έχει μελετηθεί επαρκώς και αναφέρεται ελάχιστα στην παραδοσιακή γραμματική (βλ., μεταξύ άλλων, Τριανταφυλλίδης 1941). Στις ακόλουθες παραγράφους δίνεται έμφαση στα μορφηματικά στοιχεία τα οποία αποτελούν τις βασικές μονάδες των συνθέτων και αναλύεται ο ρόλος τους στη δημιουργία του νεοελληνικού λεξιλογίου. Η προσέγγιση που ακολουθείται είναι αυτή της *Γενετικής Μορφολογίας (Generative Morphology)*, σύμφωνα με την οποία ο σχηματισμός λέξεων ο οποίος βασίζεται σε κανόνες και αρχές της γλωσσικής ικανότητας του φυσικού ομιλητή εντοπίζεται στον γραμματικό τομέα της μορφολογίας (βλ. Ράλλη 2005).

Συγκεκριμένα, στην αρχή περιγράφονται τα σύνθετα σύμφωνα με τη γραμματική τους κατηγορία και την κατηγορία των συστατικών που περιλαμβάνουν. Στη συνέχεια, διερευνάται η εσωτερική δομή τους, τα δομικά σχήματα δημιουργίας της σύνθεσης, οι σχέσεις των συστατικών μεταξύ τους και ο ιδιαίρων τονισμός των συνθέτων. Τέλος, αναφέρονται κάποιες ειδικές κατηγορίες συνθέτων, όπως είναι τα ρηματικά σύνθετα και τα σύνθετα με δεσμευμένο θέμα.

Η εργασία κλείνει με παρατηρήσεις σχετικά με τις σημαντικές δυνατότητες που προσφέρει η γλώσσα για τη δημιουργία νέων συνθέτων.

2. Ορισμός και δομή των συνθέτων

Ως σύνθετη ορίζεται η λέξη της οποίας η δομή περιέχει τουλάχιστον δύο ρίζες ή θέματα.¹ Σε αντίθεση με άλλες ευρωπαϊκές γλώσσες, όπως τα γαλλικά (1α), όπου σε ένα σύνθετο έχουμε συνήθως τη συνένωση δύο λέξεων, στα ελληνικά, το πρώτο τουλάχιστον συστατικό αποτελεί ρίζα ή θέμα, αφού εμφανίζεται χωρίς το κλιτικό του επίθημα (δηλαδή την κατάληξη), που θα του έδινε την υπόσταση της λέξης (1β):²

- (1α) *Γαλλικά*
counre-lit ‘κλινοσκέπασμα’
tourne-disque ‘πικάπ’
arc-en-ciel ‘ουράνιο τόξο’
- (1β) *Ελληνικά*
θαλασσοπούλι
μηχανοκίνητος
αναβοσβήνω

Μεταξύ των βασικών χαρακτηριστικών των συνθέτων περιλαμβάνονται ο μοναδικός τόνος και η τάση για σημασιολογική αδιαφάνεια, δηλαδή η απόκτηση μιας σημασίας, η οποία δεν πηγάζει πάντα από τις σημασίες των επιμέρους συστατικών. Βασικό χαρακτηριστικό είναι και η ύπαρξη ενός -ο- μεταξύ του πρώτου και του δεύτερου συστατικού. Όπως έχω υποστηρίξει σε μία σειρά εργασιών (βλ. Ralli 1988 και 1992· Ράλλη 2005 και 2007), το -ο- δεν αποτελεί κλιτικό επίθημα, αλλά το φωνήεν σύνδεσης των δύο συστατικών μεταξύ τους. Ακόμα και σε παραδείγματα όπου η μορφή του συνδετικού φωνήεντος συμπίπτει με τη μορφή κλιτικού επιθήματος (2α), και πάλι δεν θα μπορούσαμε να ισχυρισθούμε την ύπαρξη κλίσης στο εσωτερικό των συνθέτων, αφού αυτή η μορφή δεν μεταβάλλεται ανάλογα με την αλλαγή του αριθμού και της πτώσης (2β), αλλά εμφανίζεται σταθερά ως -ο-.

¹ Στην εργασία δεν γίνεται διάκριση ανάμεσα στη ρίζα και στο θέμα. Σύμφωνα με τη Ralli (1988), αυτή η διάκριση έχει μόνο διαχρονική αξία.

² Δεν αναφέρομαι, φυσικά, στα νεοκλασικά σύνθετα που αποτελούν δάνεια από τη Λατινική και την Ελληνική, όπως η γαλλική λέξη *sociologue*, στα οποία το πρώτο ή και τα δύο συστατικά ανήκουν στην κατηγορία του θέματος.

- (2α) κοκκινόχωμα (2β) *κοκκίναχώματα³
κουτοπόνηρος *κουτωνπόνηρων

Δεδομένου ότι το συγκεκριμένο στοιχείο χαρακτηρίζει τα σύνθετα, έχω υποστηρίξει σε πρόσφατη εργασία (Ralli 2008α) ότι μπορεί να θεωρηθεί ως δείκτης σύνθεσης, δηλαδή ως ένα λειτουργικό στοιχείο, το οποίο σηματοδοτεί το φαινόμενο της σύνθεσης λέξεων, κατά τον ίδιο τρόπο που ένα πρόσφυμα σηματοδοτεί τα φαινόμενα της παραγωγής και της κλίσης.

Αντίστοιχα συνδεδετικά στοιχεία ή δείκτες σύνθεσης υπάρχουν και σε άλλες γλώσσες, για παράδειγμα στα ολλανδικά, όπου αυτά έχουν τη μορφή των *-s-* (σύμφωνα με τον Booij (1992), αυτό προέρχεται ιστορικά από το επίθημα της γενικής πτώσης) και *-e-* (μετά από συστατικά που έχουν τον πληθυντικό αριθμό σε *-en*):

- (3) vogeltjesmarkt ‘αγορά πουλιών’ < vogeltje ‘πουλί’ + markt ‘αγορά’
schaapewol ‘μαλλί προβάτου’ < schaar ‘πρόβατο’ + wol ‘μαλλί’
(πληθ. schaapen)

Στα ελληνικά, ο δείκτης σύνθεσης δεν εμφανίζεται, συνήθως, πριν από συστατικό που αρχίζει από φωνήεν (4α) και η μη εμφάνισή του εξηγείται φωνολογικά. Χρησιμοποιώ τον όρο «συνήθως» γιατί ο φωνολογικός περιορισμός της μη εμφάνισης του δείκτη πριν από φωνήεν δεν ισχύει στην περίπτωση των συνθέτων των οποίων τα συνθετικά βρίσκονται σε σχέση παράταξης (4β):

- (4α) σφιχταγκαλιάζω (*σφιχτοαγκαλιάζω)
ομορφάνθρωπος (*ομορφοάνθρωπος)
(4β) πηγαινόερχομαι (*πηγαινέρχομαι)
αγγλοαμερικάνος (*αγγλαμερικάνος)

Έχω υποστηρίξει (Ράλλη 2007) ότι η παρουσία του δείκτη σε παραδείγματα όπως αυτά του (4β), στα οποία δεν ερμηνεύεται φωνολογικά, δικαιολογείται από τη δομή των συνθέτων, η οποία είναι χαλαρή. Η χαλαρότητα της σύνδεσης των δύο συστατικών επιβάλλει την ύπαρξη του δείκτη για λόγους δομικής συνοχής.

³ Με αστερίσκο σημειώνονται οι μη γραμματικές λέξεις, δηλαδή οι λέξεις που αντιτίθενται στο μορφολογικό μηχανισμό της γλώσσας.

2.1. Γραμματικές κατηγορίες συνθέτων

Τα σύνθετα της Ελληνικής κατατάσσονται, κυρίως, στις τρεις μεγάλες γραμματικές κατηγορίες, ουσιαστικά, επίθετα και ρήματα (5), ενώ τα επιρρήματα (6) παράγονται δευτερογενώς από επίθετα. Τα παραδείγματα που ακολουθούν κατανέμονται ανάλογα με τη γενική κατηγορία του όλου και τις κατηγορίες των επιμέρους συστατικών. Σημειωτέον ότι το υλικό των συστατικών το οποίο δεν μετέχει στη σύνθεση (π.χ. τα κλιτικά επιθήματα) τίθεται σε παρένθεση.

(5α) ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΑ

Ουσιαστικό + Ουσιαστικό

χιονόβροχ(ο) < χιόν(ι) βροχ(ή)⁴

νυχτολούλουδ(ο) < νύχτ(α) λουλούδ(ι)

οργανοπαίκτης < όργαν(ο) παίκτης

Επίθετο + Ουσιαστικό

ασχημόπαπ(ο) < άσχημ(ο) παπ(ί)

αγριογούρουν(ο) < αγρι(ο) γουρούν(ι)

ελαφρόπετρα < ελαφρ(ιά) πέτρα

Επίρρημα + Ουσιαστικό

εξώπορτα < έξω πόρτα

πισωγύρισμα < πίσω γύρισμα

(5β) ΕΠΙΘΕΤΑ

Επίθετο + Επίθετο

ασπρόμαυρος < άσπρ(ος) μαύρος

πικρόγλυκος < πικρ(ός) γλυκός

βορειοανατολικός < βόρει(ος) ανατολικός

Ουσιαστικό + Επίθετο

ανθοστολισμένος < άνθ(ος) στολισμένος⁵

ηλιοκαμένος < ήλι(ος) καμένος

αραχνοϋφαντος < αράχν(η) υφαντός

Επίρρημα + Επίθετο

ευκολομαγειρευτος < εύκολ(α) μαγειρευτός⁶

⁴ Όταν αλλάζει η κλίση σε ένα σύνθετο, το νέο κλιτικό επίθημα είναι συνήθως γένους ουδετέρου και ανήκει στην πέμπτη κλιτική τάξη, σύμφωνα με την ανάλυση των κλιτικών τάξεων της Ralli (2000).

⁵ Είναι γνωστή η γραμματική συμπεριφορά των μετοχών ως επίθετα. Επομένως, εδώ οι μετοχές σε -μέν(ος) εκλαμβάνονται ως επίθετα.

⁶ Για τα σύνθετα σε -τος, βλ. Ράλλη 2005, 2007.

κακοντυμένος < κακ(ά) ντυμένος
καλοπληρωμένος < καλ(ά) πληρωμένος

(5γ) ΡΗΜΑΤΑ

Ρήμα + Ρήμα

πηγαινοέρχομαι < πηγαίν(ω) έρχομαι
ανοιγοκλείνω < ανοίγ(ω) κλείνω
αναβοσβήνω < ανάβ(ω) σβήνω

Ουσιαστικό + Ρήμα

αφισκοκollώ < αφίσ(α) κολλώ
χαροπαλεύω < χάρ(ος) παλεύω
θαλασσοπνίγομαι < θάλασσ(α) πνίγομαι

Επίρρημα + Ρήμα

αργοπεθαίνω < αργ(ά) πεθαίνω
πισωγυρίζω < πίσω γυρίζω
πρωτακούω < πρώτ(α) ακούω

Εκτός από τις παραπάνω κατηγορίες, υπάρχουν και επιρρήματα, τα οποία υποστηρίζω, σύμφωνα με παλαιότερες εργασίες μου (Ralli 1992· Ράλλη 2005), ότι αποτελούν παράγωγα σύνθετων επιθέτων με την προσθήκη του επιρρηματικού επιθέματος -α:⁷

- (6) ξερβόδεξα < ξερβόδεξ(ος) -α
ελληνοκεντρικά < ελληνοκεντρικ(ός) -α

Επίσης, υπάρχουν περιπτώσεις σύνθετων ονομάτων, όπου το πρώτο συστατικό ανήκει στην κατηγορία του αριθμητικού (7α) ή της αντωνυμίας (7β), των οποίων ο αριθμός περιορίζεται σημαντικά από τη χρήση συγκεκριμένων αντωνυμιών και αριθμητικών:

- (7α) επτάλοφος < επτά λόφ(ος)
δεκάλογος < δέκα λόγ(ος)
(7β) εγωλάτρης < εγώ λάτρ(ης)
αλληλοσεβασμός < αλλήλ(ων) σεβασμ(ός)

Από αυτή την ταξινόμηση των συνθέτων λείπουν οι σχηματισμοί με πρώτο συστατικό πρόθεση αρχαίας προέλευσης, οι οποίοι παραδοσιακά κατατάσσο-

⁷ Εκφράσεις όπως πίσω μπρος και πάνω κάτω δεν θεωρούνται από τη Ralli (1992) ως σύνθετα, δεδομένου ότι είναι πολύ λίγες και φωνολογικά συμπεριφέρονται ως δύο διαφορετικές λέξεις, αφού έχουν δύο λεξικούς τόνους.

νται στα σύνθετα (βλ. Τριανταφυλλίδης 1941· Μπαμπινιώτης 1969· Παπαγεωργίου 1978):

(8)	αναφέρω	<	ανά	φέρω
	αποφέρω	<	από	»
	διαφέρω	<	διά	»
	εισφέρω	<	εις	»
	εκφέρω	<	εκ	»
	επιφέρω	<	επί	»
	μεταφέρω	<	μετά	»
	προσφέρω	<	προς	»
	υποφέρω	<	υπό	»
	παραφέρομαι	<	παρά	φέρομαι

Έχω ήδη υποστηρίξει (Ralli 1988 και 1992) ότι οι παραπάνω σχηματισμοί ανήκουν στην κατηγορία των παραγώγων, αφού οι προθέσεις της Αρχαίας Ελληνικής συμπεριφέρονται σήμερα ως προθήματα. Διαφορετικά, δεν θα μπορούσε να ερμηνευθεί το γεγονός ότι σύγχρονες προθέσεις, όπως, για παράδειγμα, οι *με* και *για*, δεν μετέχουν σε σύνθετους σχηματισμούς. Επιπλέον, ως προθήματα, οι αρχαίες προθέσεις ανήκουν σε μια *κλειστή τάξη* στοιχείων, τα οποία δεν εμφανίζουν σημασιολογική σταθερότητα (δηλ. δεν έχουν πάντα την ίδια σημασία στις σύνθετες λέξεις όπου απαντούν) και είναι πάντοτε δεσμευμένα μορφήματα.⁸ Υπ' αυτή την έννοια, αποτελούν διαφορετικό αντικείμενο έρευνας.

Τέλος, από την ταξινόμηση λείπουν, επίσης, οι σχηματισμοί του τύπου *φιλοπόλεμος*, *μισογύνης*, *φνιγόπονος*, κ.λπ., των οποίων το πρώτο συνθετικό είναι ρήμα. Σύμφωνα πάντα με παλαιότερες εργασίες μου (Ralli 1992· Ράλλη 2007), ο σχηματισμός αυτού του είδους των συνθέτων δεν είναι παραγωγικός και τα σύνθετα που δημιουργούνται πρέπει να θεωρηθούν ως απομεινάρια σχηματισμών παλαιότερων σταδίων της γλώσσας (βλ. και Chantraine 1933).

2.2. Δομές σχηματισμού των συνθέτων

Σχηματικά, τα σύνθετα εμφανίζουν μία δυαδική δομή, ο τύπος της οποίας είναι ο ακόλουθος:

⁸ Βλ. Ralli 2004, για μια πρώτη προσέγγιση της δομής των σχηματισμών με τις αρχαίες προθέσεις. Οι εκφράσεις στις οποίες αυτές απαντούν ελεύθερες είναι μάλλον στερεότυπες, π.χ. *ανά την υφήλιον*.

$$(9) \quad \begin{array}{c} X \\ / \ \backslash \\ Y \ X \end{array}$$

Σύμφωνα μ' αυτό τον τύπο, και ανάλογα με το μορφηματικό είδος των συστατικών που συνδυάζονται για την παραγωγή συνθέτου, εντοπίζονται οι ακόλουθες βασικές δομές:

$$(10\alpha) \quad \begin{array}{c} \Theta\acute{\epsilon}\mu\alpha \\ / \ \backslash \\ \Theta\acute{\epsilon}\mu\alpha \ \Theta\acute{\epsilon}\mu\alpha \end{array} \quad (10\beta) \quad \begin{array}{c} \Lambda\acute{\epsilon}\xi\eta \\ / \ \backslash \\ \Theta\acute{\epsilon}\mu\alpha \ \Lambda\acute{\epsilon}\xi\eta \end{array}$$

Σε αυτές τις δομές, τα σύνθετα αντιμετωπίζονται είτε ως συνδυασμός δύο θεμάτων (10α), στα οποία προστίθεται η κατάλληλη κατάληξη, είτε ως συνδυασμός ενός θέματος και μίας λέξης (10β). Στην περίπτωση που η κατάληξη του συνθέτου εμφανίζεται να είναι διαφορετική από την κατάληξη του δεύτερου συστατικού, δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η δομή του συγκεκριμένου συνθέτου είναι η (10α), δεδομένου ότι ένα νέο σχηματιζόμενο θέμα, διαφορετικό από αυτό του δεύτερου συνθετικού μέρους, αποζητά μία κατάληξη, όχι υποχρεωτικά την ίδια με αυτή του δεύτερου συστατικού, για να δημιουργήσει λέξη:

$$(11) \quad \begin{array}{ll} [[[\text{κουκλ}]-\acute{o}-[\text{σπιτ}]]-\acute{o}] & \text{πρβλ.} \quad [[\text{σπίτ}]-\acute{i}] \\ [[[\text{κεφαλ}]-\acute{o}-[\text{βρυσ}]]-\acute{o}] & \text{πρβλ.} \quad [[\text{βρύσ}]-\eta] \\ [[[\text{ολιγ}]-\acute{o}-[\text{μελ}]]-\acute{\eta}\varsigma] & \text{πρβλ.} \quad [[\text{μέλ}]-\acute{o}\varsigma] \end{array}$$

Στην περίπτωση που η κατάληξη του δεύτερου συνθετικού μέρους δεν διαφέρει από την κατάληξη του συνθέτου (12), θα μπορούσε να υποστηριχθεί κανείς ότι ο σχηματισμός του συνθέτου γίνεται κατά το δομικό σχήμα του (10β):

$$(12) \quad \begin{array}{c} [[\lambda\alpha\chi\alpha\nu]-[\alpha\gamma\omicron\rho\acute{\alpha}]] \\ [[\delta\epsilon\nu\tau\omicron]-\acute{o}-[\text{φυτεύω}]] \end{array}$$

Συμπληρωματικό στοιχείο για την υιοθέτηση του ενός ή του άλλου δομικού σχήματος στην παραγωγή και ανάλυση ενός συνθέτου αποτελεί η θέση του τόνου. Όπως έχει υποστηριχθεί από τις Nespor και Ralli (1996), ο τονισμός των συνθέτων είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με την εσωτερική δομή τους. Τα σύνθετα των οποίων η δομή είναι της μορφής [Θέμα + Θέμα] (π.χ. *γαλακτομπούρεκο*, *ρυζόγαλο*, *σπιρτόκουτο*), δηλαδή τα σύνθετα των οποίων η κατάληξη διαφέρει από την κατάληξη του δεύτερου συνθετικού μέρους (βλ. (11) παραπάνω), υπόκεινται στον νόμο της τρισυλλαβίας, βάσει του οποίου ο τόνος ανεβαίνει στην προπαραλήγουσα και εμφανίζεται σε θέση διαφορετική από αυτή

που έχει όταν τα δύο συνθετικά μέρη αποτελούν ανεξάρτητες λέξεις:⁹

- (13) [Θέμα + Θέμα]
 γαλακτομπούρεκο < γάλα μπουρέκι
 ρυζόγαλο < ρύζι γάλα¹⁰

Τα σύνθετα που αποτελούν συνδυασμό ενός θέματος και μιας λέξης ([Θέμα + Λέξη] π.χ. *θαλασσοδαρμένος*, *χαρτοπαίζω*) διατηρούν τον τόνο στην ίδια θέση με τον τόνο του δεύτερου συνθετικού μέρους:

- (14) [Θέμα + Λέξη]
 τυροσαλάτα < τυρί σαλάτα
 μηχανοδηγός < μηχανή οδηγός

Για να εξηγήσουν την τονική συμπεριφορά της δεύτερης κατηγορίας των συνθέτων, οι Nespor και Ralli επικαλούνται τη γλωσσολογική αρχή της *Διατήρησης της Δομής* (*Preservation Principle*, βλ. Emonds 1985), βάσει της οποίας, εφόσον το δεύτερο συνθετικό μέρος αποτελεί ήδη ολοκληρωμένη λέξη με δικό της τόνο, αυτός ο τόνος διατηρείται και μετά τη διαδικασία της σύνθεσης. Σημειωτέον ότι η ίδια αρχή δεν θα μπορούσε να εφαρμοσθεί στην περίπτωση των συνθέτων του δομικού σχήματος (10α), που εμφανίζουν τον τόνο στην προπαραλήγουσα, γιατί τα δύο συνθετικά μέρη είναι θέματα, δηλαδή στοιχεία χωρίς ολοκληρωμένη τονική συμπεριφορά.

Εκτός από τα δύο δομικά σχήματα που δίνονται στο (10) για τη δημιουργία συνθέτων, υπάρχουν και άλλα δύο, αλλά τα σύνθετα που σχηματίζουν είναι πολύ λιγότερα:

- | | | | | |
|-------|------|------|-------|------|
| (15α) | Θέμα | | (15β) | Λέξη |
| | / \ | | | / \ |
| | Λέξη | Θέμα | | Λέξη |
| | | | | Λέξη |

Παραδείγματα τέτοιων συνθέτων είναι οι λέξεις *εξώπορτα* και *ξαναγράφω*, αντιστοιχα. Στη μεν *εξώπορτα*, ο τόνος βρίσκεται στην προπαραλήγουσα,

⁹ Σημειώνεται ότι τα σύνθετα που λήγουν σε -ι (π.χ. *ψωμοτύρι*) φέρουν επιφανειακά τον τόνο στην παραλήγουσα, παρ' όλο που υπόκεινται στον νόμο της τρισυλλαβίας, γιατί, όπως έχει υποστηριχθεί από τις Nespor και Ralli, στην ονομαστική, αιτιατική και κλιτική του ενικού, υπάρχει μία κενή συλλαβή (δηλ. *ψωμοτύρι-ø*), η οποία στις άλλες πτώσεις λαμβάνει συγκεκριμένο περιεχόμενο (π.χ. -α στον πληθυντικό, *ψωμοτύρι-α*). Βλ. την εργασία των Nespor και Ralli για περισσότερες λεπτομέρειες.

¹⁰ Συγχρονικά, το θεματικό λήμμα της λέξης *γάλα* εμφανίζει διάφορα αλλόμορφα για τα οποία υπάρχει διαχρονική ερμηνεία: *γάλ-* ~ *γάλα-* ~ *γαλακτ-* ~ *γαλατ-*.

δηλαδή σε διαφορετική θέση από αυτή που έχει στα στοιχεία έξω και πόρτα. Ως εκ τούτου, υποθέτουμε ότι κατά τη σύνθεση σχηματίζεται θέμα και όχι λέξη. Διαφέρει όμως από το (10α) διότι το πρώτο συνθετικό εδώ αποτελεί κανονική λέξη και όχι θέμα. Στο δε *ξαναγράφω*, ο τόνος διατηρείται στο ρήμα *γράφω*. Δεδομένου ότι και το *ξανά* έχει τη μορφή λέξης, υποθέτουμε ότι το σύνθετο δομείται με βάση το σχήμα (15β).

2.3. Ενδοκεντρικά και εξωκεντρικά σύνθετα

Όπως ήδη είδαμε, τα σύνθετα της Ελληνικής ανήκουν σε μία από τις ακόλουθες κατηγορίες: ουσιαστικά, ρήματα, επίθετα και επιρρήματα. Εάν εξαιρέσουμε τα τελευταία, τα οποία παράγονται από την πρόσθεση του επιθήματος -α σε σύνθετα επίθετα, οι άλλες τρεις κατηγορίες απορρέουν από τη δομή των συνθέτων και αποκτούν τα χαρακτηριστικά τους με βάση τη γλωσσολογική αρχή της Κεφαλής (*Headedness Principle*). Σύμφωνα μ' αυτή την αρχή, το στοιχείο το οποίο βρίσκεται σε θέση κεφαλής στο εσωτερικό του συνθέτου, και είναι υπεύθυνο για τη γραμματική κατηγορία του, είναι το συστατικό που βρίσκεται στο δεξί μέρος της δομής. Αν δούμε πάλι τα παραδείγματα που καταγράφονται στο (5), διαπιστώνουμε ότι, πράγματι, το τελευταίο συστατικό είναι αυτό που δίνει στο σύνθετο τη γραμματική κατηγορία του. Ως προς αυτό το χαρακτηριστικό, θα λέγαμε ότι η Ελληνική (16α) μοιάζει με την Αγγλική (πρβλ. (16β): βλ. Lieber 1980· 1992), αφού και στις δύο αυτές γλώσσες η κεφαλή βρίσκεται στο δεξί μέρος:

(16α) *Ελληνικά*
ψαρόσουπα
ματόκλαδο
αγριάνθρωπος

(16β) *Αγγλικά*
meat soup 'κρεατόσουπα'
pocket money 'χρήματα τσέπης, ψιλά'
bodybuilding 'διάπλαση σώματος'

Αξίζει να σημειωθεί ότι η Ελληνική διαφέρει από τις ρομανικές γλώσσες (π.χ. Γαλλική), αφού σ' αυτές, η κεφαλή, όταν υπάρχει, δεν βρίσκεται συνήθως στο δεξί μέρος:¹¹

¹¹ Αναφέρομαι στα εγγενή σύνθετα αυτών των γλωσσών και όχι σ' αυτά που θα μπορούσαν να χαρακτηρισθούν ως δάνεια από άλλες γλώσσες (π.χ. γαλλικά: *sociologue*, ιταλικά: *sociologo*, κ.λπ.).

- (17) *Γαλλικά*
coffre-fort ‘χρηματοκιβώτιο’
timbre-poste ‘γραμματόσημο’
machine à coudre ‘ραπτομηχανή’ (βλ. Zwanenburg 1992)

Παρ’ όλα αυτά, τόσο στην Ελληνική όσο και σε άλλες γλώσσες, η κεφαλή του συνθέτου δεν βρίσκεται πάντα στο εσωτερικό της δομής. Για παράδειγμα, η λέξη *κοκκινομάλλης* παράγεται από τα θέματα *κοκκιν-* και *μαλλ-*, αλλά ούτε το αντικείμενο αναφοράς (δηλαδή αυτός που έχει κόκκινα μαλλιά) δηλώνεται ούτε το γένος (θηλυκό ή αρσενικό, ανάλογα με την περίπτωση – πρβλ. *κοκκινομάλλης/κοκκινομάλλα*) προέρχεται από κάποιο από τα δύο θέματα. Τέτοιου είδους δομές λέγονται *εξωκεντρικές* (*exocentric*), γιατί θεωρείται ότι το κεντρικό στοιχείο του συνθέτου βρίσκεται εκτός της εσωτερικής δομής. Τα εξωκεντρικά σύνθετα διαφοροποιούνται έτσι από την προηγούμενη κατηγορία των συνθέτων, που έχουν κεφαλή το δεξί μέλος και αναφέρονται ως *ενδοκεντρικά* (*endocentric*). Παραδείγματα εξωκεντρικών συνθέτων παρατηρούμε στο (18):

- (18α) *Ελληνικά*
πολύτεκνος
καλότυχος
υψηλόμισθος
ανοιχτοχέρης
- (18β) *Αγγλικά*: redhead ‘αυτός που έχει κόκκινο κεφάλι, κοκκινοκέφαλος’
(βλ. Lieber 1992)
- (18γ) *Ολλανδικά*: bleekneus ‘αυτός που έχει χλωμή μύτη, χλωμοπρόσωπος’
(βλ. Booij 1992)
- (18δ) *Γαλλικά*: tire-bouchon ‘ανοιχτήρι’ (βλ. Zwanenburg 1992).

2.4. Σχέσεις συστατικών

Τα θέματα ή οι λέξεις που αποτελούν τα βασικά συστατικά των συνθέτων βρίσκονται μεταξύ τους είτε σε σχέση εξάρτησης είτε σε σχέση παράταξης. Στην πρώτη περίπτωση (19α), το πρώτο συστατικό, σε θέση μη κεφαλής, έχει ρόλο προσδιορίζοντος στοιχείου, ενώ το δεύτερο συστατικό, αυτό σε θέση κεφαλής, έχει τον ρόλο του προσδιοριζόμενου στοιχείου. Στη δεύτερη περίπτωση (19β), τα δύο συστατικά παρατίθενται ή συμπλέκονται, χωρίς κανένα από τα δύο να προσδιορίζει το άλλο:

- (19α) λεμονοσίφτης
τρελοκόριτσο

- παγόβουνο
- γυναικοφέρνω
- στραβοπατώ
- (19β) αυγολέμονο
- ψωμοτύρι
- πικρόγλυκος
- νοτιοανατολικός
- πηγαινοέρχομαι

Στα σύνθετα των οποίων τα συστατικά βρίσκονται σε θέση εξάρτησης, τόσο στα ενδοκεντρικά όσο και στα εξωκεντρικά, η σειρά των όρων είναι αυστηρά προκαθορισμένη: το προσδιορίζον στοιχείο προηγείται του προσδιοριζομένου. Ελάχιστα είναι τα παραδείγματα των συνθέτων που εμφανίζουν ευελιξία ως προς τη σειρά των συστατικών (20) χωρίς μεταβολή της σημασίας τους, και αυτά δεν είναι ποτέ ρηματικά.¹²

- (20α) καρδιοχτύπι
- κεφαλόπονος
- (20β) χτυποκάρδι
- πονοκέφαλος

Γι' αυτά τα τελευταία, μία πιθανή εξήγηση θα μπορούσε να αναζητηθεί στη μακρόχρονη ιστορία της γλώσσας και στις διάφορες διαλεκτικές παρεμβάσεις. Θα μπορούσαμε, δηλαδή, να υποστηρίξουμε ότι τα παραδείγματα του (20α) συμφωνούν με τους μορφολογικούς κανόνες της σύγχρονης γλώσσας (προσδιορίζον – προσδιοριζόμενο: '(της) καρδιάς χτύπος', '(του) κεφαλιού πόνος'), ενώ τα παραδείγματα του (20β) ανήκουν στο δομικό σχήμα της κατηγορίας των συνθέτων *φιλόμουσος*, *μισέλλην*, τα οποία δεν είναι παραγωγικά σήμερα, αφού το πρώτο συστατικό τους είναι ρηματικό θέμα (βλ. 1.1). Η μη παραγωγικότητα των τελευταίων φαίνεται και από το γεγονός ότι δομές όπως **σκεπαζόκλινο* και **θαβόνεκρος* είναι μη αποδεκτές και μη γραμματικές, ενώ αντίθετα, οι δομές *κλινοσκέπασμα* και *νεκροθάφτης* αντίστοιχα είναι γενικώς αποδεκτές και γραμματικές.

Στα σύνθετα των οποίων τα συστατικά βρίσκονται σε θέση παράταξης είναι φυσικό η σειρά των όρων να είναι σχετικά ελεύθερη, αφού κανένα από τα δύο στοιχεία δεν θεωρείται βασικότερο του άλλου (κανένα στοιχείο δεν μπο-

¹² Στο παρατακτικό σύνθετο *ψωμοτύρι* ('ψωμί και τυρί') αντιπαρατίθεται το *τυρόψωμο*, του οποίου τα συστατικά βρίσκονται σε σχέση εξάρτησης ('ψωμί με τυρί').

ρεί να προσδιορισθεί ως κεφαλή του συνθέτου). Πράγματι, υπάρχουν τέτοια παραδείγματα, ειδικότερα στην κατηγορία του επιθέτου:¹³

- (21) πικρόγλυκος / γλυκόπικρος
κοκκινόξανθος / ξανθοκόκκινος

Αξίζει, όμως, να σημειωθεί ότι η σειρά των όρων δεν μεταβάλλεται, συνήθως, στα ονοματικά και στα ρηματικά σύνθετα:

- (22) λαδολέμονο / *λεμονόλαδο
αναβοσβήνω / *σβηνανάβω

Γι' αυτούς τους σχηματισμούς, θα μπορούσε κανείς να επικαλεσθεί πραγματολογικούς λόγους, όχι αυστηρά γλωσσολογικούς, οι οποίοι καθορίζουν την προτίμηση για μια συγκεκριμένη σειρά συστατικών. Έτσι, στο *λαδολέμονο*, το *λάδι* θεωρείται ότι επικρατεί του *λεμονιού*, και σε μια διαδικασία που περιλαμβάνει άναμα και σβήσιμο (*αναβοσβήνω*), η πράξη που δηλώνει το ρήμα *ανάβω* θεωρείται ότι προηγείται αυτής του *σβήνω*.

3. Ειδικές κατηγορίες συνθέτων

3.1. Ρηματικά σύνθετα

Ως ρηματικά σύνθετα αναφέρονται εκείνα των οποίων το δεύτερο συνθετικό μέρος είναι ρήμα ή αποτελεί ρηματικό παράγωγο. Στην πρώτη κατηγορία, η Ελληνική προσφέρει αρκετά παραδείγματα, σε αντίθεση με άλλες ευρωπαϊκές γλώσσες, όπου τέτοια παραδείγματα ή δεν εμφανίζονται ή είναι ελάχιστα (Ράλλη 1989):

- (23) χαρτοπαίζω
κρασοπίνω
χαροπαλεύω
πλακοστρώνω
διαλοστέλνω
θαλασσοπνίγομαι
πρωτακούω
συγγορωτώ

¹³ Υπάρχουν όμως και φωνολογικοί περιορισμοί που καθορίζουν τη σειρά των όρων. Σε παραδείγματα όπως το *βορειοανατολικός* που δεν επιτρέπεται αντιστροφή των όρων (**ανατολικοβόρειος*) το *ανατολικός* έχει μεγαλύτερο αριθμό συλλαβών από το *βόρειος* και, ως εκ τούτου, είναι δυσκολότερα αποδεκτό στην αρχή της λέξης.

Στη δεύτερη κατηγορία, ανήκουν τα σύνθετα με ρηματικό παράγωγο προερχόμενο από τη διαδικασία της παραγωγής, μετά από πρόσθεση ονοματικού επιθήματος στη ρηματική βάση:

- (24) -μα: μαλλιοτράβηγμα
ηλιοβασίλεμα
-εια: καπνοκαλλιέργεια
υπνοθεραπεία
-τη(ς): κατσικοκλέφτης
θηριοδαμαστής
-ση: σταυροπροσκύνηση
λαοσύναξη
-σιμ(ο): φιδοσύρσιμο
γυναικοφέρσιμο
-μ(ος): κοσμοχαλασμός
σημαιοστολισμός
-τ(ος): μολυβδοσκεπάστος
νερόβραστος
-μεν(ος): ανεμοδαρμένος
ερωτοχτυπημένος

Χαρακτηριστικό γνώρισμα των ρηματικών σύνθετων με πρώτο συνθετικό όνομα είναι ότι στο εσωτερικό τους, ως πρώτο συνθετικό, εμφανίζονται τα συμπληρώματα του ρήματος που βρίσκεται στη θέση της κεφαλής (25α), ή του ρήματος βάσει του οποίου δημιουργείται το ρηματικό παράγωγο (25β):

- (25α) χαρτοπαίζω = παίζω χαρτιά
(25β) χαρτοπαίκτης = αυτός που παίζει χαρτιά

Από αυτή την άποψη, ένα ρηματικό σύνθετο μπορεί να αντιστοιχεί σε μία ολόκληρη φράση, εφόσον το συμπλήρωμα του ρήματος ικανοποιείται εσωτερικά, και δεν μπορεί να επαναληφθεί σε επίπεδο φράσης:

- (26) *Αυτός είναι ένας μεγάλος χαρτοκλέφτης στα χαρτιά.
*Αποφάσισαν να πλακοστρώσουν τον δρόμο με πλάκες.
*Η βόρεια Κύπρος τουρκοκρατείται από Τούρκους.

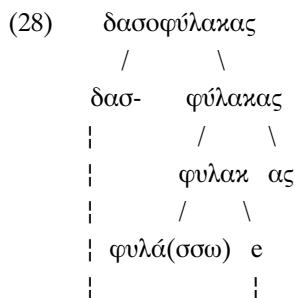
Οι σημασιολογικοί/θεματικοί ρόλοι που ικανοποιούνται στο εσωτερικό των συνθέτων από τα αντίστοιχα συμπληρώματα είναι συνήθως οι εξής:

- (27) Δράστης: ποντικοφάγωμα (ποντίκι)
Θέμα: καρδιοκατακτητής (καρδιά)

Μέσον: οξυγονοκόλληση (οξυγόνο)
 Τόπος: αιματοκύλισμα (αίμα)
 Σκοπός: αγροτοδανειοδότηση (αγρότες)
 Αποτέλεσμα: πολτοποίηση (πολτός)

Σ' ό,τι αφορά την ερμηνεία ενός ρηματικού συνθέτου, αξίζει να σημειωθεί ότι το πρώτο συστατικό, πολλές φορές, προσδιορίζει το ρηματικό παράγωγο, παράλληλα με τον ρόλο που μπορεί να έχει ως όρισμα του ρήματος. Για παράδειγμα, στη λέξη *δασοφύλακας*, το *δασ-* έχει συγχρόνως και τον ρόλο του θέματος (ως συμπλήρωμα του *φυλάσσω*) και τον ρόλο του προσδιορισμού, που συνήθως στις φράσεις εκφέρεται με γενική (πρβλ. «*φύλακας του δάσους*»).

Σε μία δομική αναπαράσταση στο θεωρητικό πλαίσιο της γενετικής μορφολογίας, ένα όρισμα βρίσκεται στο κατώτατο επίπεδο παραγωγής, δίπλα στην κεφαλή από την οποία εξαρτάται, ενώ ένας προσδιορισμός οφείλει να είναι σε κάποιο ανώτερο επίπεδο, πιο απομακρυσμένο σε σχέση με την κεφαλή. Στην περίπτωση των ρηματικών συνθέτων του τύπου «*δασοφύλακας*», όπου το πρώτο συνθετικό αποτελεί όρισμα και προσδιορισμό συγχρόνως, η λύση που έχει προταθεί από τις Di Sciullo και Ralli (1997) απεικονίζεται στο (28):



Σε αυτή τη δομή, ικανοποιούνται και η σχέση του ρήματος (*φυλάσσω*) με το όρισμά του (κενή κατηγορία *e* που μπορεί να συμπληρωθεί από το *δάσος*) και αυτή του ουσιαστικού παραγώγου (*φύλακας*) με έναν προσδιορισμό (*δάσος*). Επιπλέον τα δομικά συστατικά, *e* και *δάσος*, συνδέονται μεταξύ τους.

3.2. Σύνθετα με δεσμευμένο θέμα

Στη μορφολογία μας γλώσσας, η σύνθεση αποτελεί διαφορετική διαδικασία από την παραγωγή. Παρ' όλα αυτά, υπάρχουν περιπτώσεις που βρίσκονται στο όριο μεταξύ των δύο διαδικασιών. Μία τέτοια περίπτωση αποτελεί η παραγωγή λέξεων με την προθηματοποίηση προθέσεων αρχαίας προέλευσης,

όπως ανέφερα στην παράγραφο 1.1, για την οποία υποστήριξα ότι ανήκει στη διαδικασία της προθηματοποίησης. Μία δεύτερη περίπτωση αποτελεί η κατηγορία λέξεων με δεσμευμένο θέμα (bound stem· βλ. Ralli 1988 και 2008β). Πρόκειται για τις λέξεις που εμφανίζουν στο δεξί μέρος τους στοιχεία όπως τα *-πλαν(ος)*, *-φαγ(ος)*, *-γραφ(ος)*, *-τροφ(ος)*, *-νομ(ος)*, *-κομ(ος)*, *-κτον(ος)*, *-ποι(ος)* κ.λπ.:

- (29) λαοπλάνος
κομμουνιστοφάγος
αγιογράφος
κτηνοτρόφος
αστρονόμος
μελισσοκόμος
πατροκτόνος
θαυματοποιός

Αυτά τα στοιχεία δεν εμφανίζονται ποτέ ως αυτόνομες λέξεις με το κατάλληλο κλιτικό επίθημα και γι' αυτό θα μπορούσαν να χαρακτηρισθούν ως προσφυματικού χαρακτήρα. Σ' αυτή την άποψη καταλήγει η Αναστασιάδη-Συμεωνίδη (1986), η οποία, ακολουθώντας την ανάλυση του Martinet (1960), τα ονομάζει *συμφύματα* (*confixes*). Παρ' όλα αυτά, όπως έχω υποστηρίξει (Ralli 1992· 2007· 2008β· Ράλλη 2007), τα συγκεκριμένα στοιχεία μπορούν να θεωρηθούν ως θέματα (ή ρίζες), επειδή έχουν τα εξής χαρακτηριστικά:

α) Αντίθετα με τα προσφύματα, δεν φέρουν ιδιότητες υποκατηγοριοποίησης, δηλαδή ιδιότητες επιλογής συγκεκριμένων θεμάτων με τα οποία θα μπορούσαν να συνδυασθούν για να δημιουργήσουν λέξεις.

β) Μπορούν να συνδυασθούν με προθήματα, κάτι που δεν συμβαίνει με τα άλλα προσφύματα, αφού για τη δημιουργία λέξεων απαιτείται οπωσδήποτε η παρουσία ενός θέματος (ή ρίζας):

- (30) παραποιώ
αποπλανώ

γ) Όλες οι δομές που παράγονται από τα συγκεκριμένα στοιχεία εμφανίζουν το συνδυαστικό φωνήεν *-ο-* που είναι χαρακτηριστικό της διαδικασίας της σύνθεσης:

- (31) γλωσσ-ο-λόγος
θαυματ-ο-ποιός

Εάν λοιπόν η σύνθεση απαιτεί τον συνδυασμό δύο θεμάτων, τότε αυτά τα στοιχεία δεν μπορεί παρά να χαρακτηρισθούν ως θέματα. Επειδή όμως δεν

δημιουργούν ανεξάρτητες λέξεις, τα ονομάζουμε δεσμευμένα.¹⁴

4. Επίλογος

Σε αυτή την εργασία πρόθεσή μου ήταν να σκιαγραφήσω το φαινόμενο της σύνθεσης στη Νέα Ελληνική. Βασικός μου σκοπός δεν ήταν μόνο η απλή περιγραφή των συνθέτων, καθώς και κάποιες ερμηνείες του σχηματισμού τους, αλλά και η προσπάθεια να δείξω το πόσο πλούσια είναι η γλώσσα ως προς τις δυνατότητες που της παρέχονται από τη διαδικασία της σύνθεσης. Είναι αλήθεια ότι, σε σύγκριση με την Αρχαία Ελληνική, η σημερινή μορφή της γλώσσας έγινε φτωχότερη ως προς την κλίση (π.χ. απώλεια των μορφολογικών τύπων της υποτακτικής και του απαρεμφάτου). Δεν υπάρχει όμως αμφιβολία ότι η γλώσσα παραμένει πλούσια και ίσως να έγινε πλουσιότερη ως προς τη σύνθεση, όπως δείχνει η ποικιλία συνθέτων, καθώς και η δημιουργία λεξικών φράσεων σε τομείς ειδικών λεξιλογίων.

Βιβλιογραφία

- ΑΝΑΣΤΑΣΙΑΔΗ-ΣΥΜΕΩΝΙΔΗ, Α., 1986. *Η νεολογία στην Κοινή Νεοελληνική*, Θεσσαλονίκη.
- BOOIJ, G., 1992. "Compounding in Dutch", *Rivista di Linguistica* 4:1, 37-61.
- CHANTRAINE, P., 1933. *La formation des noms en grec ancien*, Παρίσι, Klincksieck.
- DI SCIULLO, A. & A. RALLI, 1997. "Theta-role saturation in Greek deverbal compounds", στο A. Alexiadou *et al.* (επιμ.), *Issues of Greek Generative Syntax*, Dordrecht, Kluwer.
- EMONDS, J., 1985. *A Unified Theory of Syntactic Categories*, Dordrecht, Foris.
- LIEBER, R., 1980. *On the Organization of the Lexicon*, Διδακτορική διατριβή, MIT.
- , 1992. *Deconstructing Morphology*, Σικάγο, Chicago University Press.
- MARTINET, A., 1960. *Éléments de linguistique générale*, Παρίσι, A. Colin.
- MEILLET, A., 1920. *Aperçu d'une histoire de la langue grecque*, Παρίσι, Hachette.
- ΜΠΑΜΠΙΝΙΩΤΗΣ, Γ., 1969. *Ο διά συνθέσεως υποκορισμός εις την Ελληνικήν*, Αθήνα.
- NESPOR, M. & A. RALLI, 1996. "Morphology-Phonology interface: Phonological domains in Greek compounds", *The Linguistic Review* 13:3-4, 357-382.
- ΠΑΠΑΓΕΩΡΓΙΟΥ, Γ., 1978. *Η παραγωγή και η σύνθεση λέξεων στη νέα ελληνική γλώσσα*, Αθήνα.
- ΡΑΛΛΗ, Α., 1988. *Éléments de la morphologie du grec moderne : La structure du verbe*, Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο του Μόντρεάλ.

¹⁴ Αξίζει να τονισθεί ότι το φαινόμενο της σύνθεσης με δεσμευμένο θέμα είναι παραγωγικό ήδη από τα Αρχαία Ελληνικά (βλ. Meillet 1920 και Ράλλη & Ραυτοπούλου 1998).

- , 1989. «Τα ρηματικά σύνθετα της Νέας Ελληνικής», *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 9, 205-221.
- , 1992. “Compounds in Modern Greek”, *Rivista di Linguistica* 4:1, 143-174.
- , 2004. “Stem-based versus Word-based morphological configurations: The case of Modern Greek preverbs”, *Lingue e Linguaggio* 2004:2, 269-302.
- , 2005. *Μορφολογία*, Αθήνα, Πατάκης.
- , 2007. *Η σύνθεση λέξεων: Διαγλωσσική μορφολογική προσέγγιση*, Αθήνα, Πατάκης.
- , 2008α. “Compound markers and parametric variation”, *Language Typology and Universals (STUF)* 61:1, 19-38.
- , 2008β. « Composés déverbaux grecs à radicaux liés », στο D. Amiot (επιμ.), *La composition dans une perspective typologique*, σσ. 189-210, Arras, Artois Presses Université.
- & A. KARASIMOS, 2009. “The Bare-Stem constraint in Modern Greek compounds”, *Gengo Kenkyu* (Τόκιο) 135, 29-48.
- & Μ. ΡΑΥΤΟΠΟΥΛΟΥ, 1999. «Η σύνθεση στην Ελληνική ως διαχρονικό φαινόμενο σχηματισμού λέξεων», *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 19, 389-403.
- RALLI, A.: Βλ. ΡΑΛΛΗ, Α.
- ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΙΔΗΣ, Μ., 1941. *Νεοελληνική γραμματική*, Αθήνα.
- ZWANENBURG, W., 1992. “Compounding in French”, *Rivista di Linguistica* 4:1, 221-238.

Le genre et la grammaire : La variation du genre et la notion du prototype en grec moderne¹

Despina Chila-Marcopoulou

Résumé

Με δεδομένη τη διαπίστωση από πολλούς σύγχρονους ερευνητές ότι το γένος, ως (ονοματική κυρίως) γραμματική κατηγορία, εμφανίζει κανονικότητες στην απόδοση και την εξέλιξή του, στο παρόν άρθρο εξετάζεται το φαινόμενο της ποικιλίας που εμφανίζεται στην απόδοση του γένους πολλών ονομάτων της Νέας Ελληνικής. Υποστηρίζεται ότι η δυνατότητα επιλογής των φυσικών ομιλητών ως προς το γένος οφείλεται, είτε σε προβλεπόμενες κανονικές διαδικασίες (π.χ. στην απόδοση γένους στις δάνειες λέξεις) είτε σε ιστορικούς λόγους (εξελικτικές διαδικασίες του ονοματικού συστήματος), που καταλήγουν συχνά να εξυπηρετούν σημασιολογικούς, πραγματολογικούς και άλλους σκοπούς. Επισημαίνεται η τάση ενίσχυσης του ουδέτερου, ενώ η όλη απόπειρα ερμηνείας των διακυμάνσεων του γένους λαμβάνει υπόψη τη γενικότερη τάση των ονομάτων να προσαρμόζονται στις κλιτικές κατηγορίες που θεωρούνται πρωτοτυπικά ισχυρότερες, με κριτήρια σημασίας και μορφής.

1. Généralités

Le genre des noms est une catégorie grammaticale qui préoccupe depuis longtemps philosophes du langage et grammairiens. Les questions naguère posées par les chercheurs se focalisaient principalement sur l'origine du genre, la relation entre genre naturel et genre grammatical, mais aussi sur l'attribution de valeurs concrètes (masculin, féminin, etc.) aux substantifs et sur le changement de genre. Au cours des dernières années, le genre a continué à bénéficier d'un intérêt particulier dans les recherches des linguistes, tant sur ces mêmes questions, que sur nombre d'autres aspects.

¹ Version réduite de la conférence donnée au séminaire mensuel du Cercle Linguistique de l'INALCO (Paris, 13 janvier 2005). Le texte s'appuie, principalement, sur la recherche du genre que l'on trouve publiée dans Anastassiadi-Symeonidi, Ralli & Chila-Marcopoulou 2003. J'aimerais remercier l'équipe éditoriale pour ses remarques constructives, ainsi que ses interventions stylistiques sur mon texte qui se sont avérées très utiles.

Selon les estimations actuelles (Corbett 1991 ; Unterbeck, Rissanen, Nevalainen & Saari 2000), bien qu'il ne se rencontre pas ou n'ait pas de présence stable dans toutes les langues, le genre manifeste, là où il existe, des régularités dans sa genèse et dans sa perte, dans les critères de son attribution aux noms et dans son évolution (Ibrahim 1973, 12 et 80-81). En tant que catégorie grammaticale, il est considéré comme un trait inhérent du nom, vide de contenu², ou, tout au plus, comme un marqueur morphologique qui, pour certains, est lié à la classification du nom et, pour d'autres, à l'accord.

D'une manière générale, les problèmes sur lesquels se penche aujourd'hui la recherche sont, parmi d'autres, les suivants :

a) On continue à se demander dans quelle mesure le genre doit être considéré comme une catégorie grammaticale universelle, étant donné qu'il est des langues dans lesquelles on ne le trouve pas, ou d'autres où sa présence ne se vérifie que pendant une période donnée.

b) On cherche systématiquement à savoir à quel point l'attribution du genre aux substantifs est prévisible ou « régulière ». Corbett (1991) pense que le genre est une propriété inhérente aux noms, et que son attribution concrète dépend du sens, mais également d'autres facteurs morphologiques et pragmatologiques, qui sont définis séparément dans chaque langue. Dans de nombreuses langues on observe une tendance à une attribution du genre naturel qui coïncide souvent – mais pas toujours – avec le genre grammatical qui, lui, est attribué de manière totalement arbitraire aux noms : gr. *ο άντρας* 'l'homme' (masc.), *η γυναίκα* 'la femme' (fém.), mais gr. *ο τρόπος* (masc.) – fr. *la manière* (fém.), gr. *ο δρόμος* (masc.) – fr. *la route* (fém.), gr. *το τετράδιο* (neutre) – fr. *le cahier* (masc.).

L'arbitraire du genre grammatical est prouvé par la possibilité d'alternance du genre sur le même nom, phénomène très fréquent en grec, comme nous le verrons plus bas, mais aussi par le changement de genre sur des mots isolés, ainsi que l'enseigne l'histoire des langues qui ont conservé cette catégorie du genre.

c) L'autre question qui préoccupe aujourd'hui la recherche sur le genre est le phénomène de l'harmonisation ou de l'accord (quant aux valeurs du genre) des différents déterminants et expansions du groupe nominal et autres composants de la phrase qui sont liés au noyau du groupe nominal. Parmi les intérêts de l'étude actuelle figure l'importance accordée à la dimension phrastique de

² Cf. Arrivé 1988, 10, pour un avis différent.

la question, car il est clair que le genre ne concerne pas seulement la classe des substantifs, mais, à travers l'accord tantôt obligatoire tantôt plus lâche, participe fonctionnellement à la désignation des relations des composants du groupe et de la phrase. Cela cache une procédure complexe, au cours de laquelle est recherché le rôle exact ou le mode d'interaction des facteurs morphologiques, syntaxiques et sémantiques.

d) On relève la variation typologique des langues dans la présence ou non du genre, de même que la multiplicité des moyens dont disposent les langues pour le dénoter. Tout d'abord, on remarque que sur le plan typologique, il existe des familles de langues dans lesquelles la présence du genre est répandue (par exemple les langues indo-européennes ou les langues dravidiennes), et d'autres où il n'est pas repérable (comme dans les langues ouraliennes). Dans d'autres langues encore, le genre tient un rôle central dans la formation du système grammatical (grec, allemand), contrairement à d'autres langues (anglais) où il est tout à fait périphérique. Il y a également variation quant au nombre des genres : certaines langues en ont deux ou trois, cas le plus ordinaire selon Corbett qui a étudié 200 systèmes linguistiques dans son ouvrage de base (1991) ; mais il en est d'autres qui en ont quatre ou cinq, voire plus (certaines langues africaines).

On repère, aussi, une variation du genre dans une seule et même langue, lorsque le même nom peut se voir attribuer un genre double ou même multiple. Il s'agit des valeurs variées que peut prendre un substantif dans la synchronie. En grec moderne par exemple, les cas ne sont pas rares où le locuteur naturel a le sentiment qu'il peut choisir « librement » le genre. C'est très fréquent dans les emprunts (*ο/το κομπιούτερ, ο ζελές/το ζελέ*, etc.), mais pas uniquement : *ο/η άμμος* (art. déf. masc./art. déf. fém.) 'le sable'.

En d'autres cas, le choix du genre est dicté par des contraintes sémantiques ou sociales concrètes : (i) *η τράπεζα* 'la banque' (fém.), mais *το τραπέζι* 'la table' (neutre), (ii) *ο νεφρός* 'le rein' (masc.), *το νεφρό* 'le rein' (neutre). Cette variation peut être en relation avec des différenciations sémantiques (i) ou résulter de causes historiques et répondre à des besoins stylistiques ou pragmatologiques de la langue : en (ii), le masculin est le genre le plus ancien du mot et est employé dans le langage scientifique et d'une manière générale dans un usage savant, tandis que le neutre, plus récent, est employé dans le langage quotidien.

e) Sujet connexe à la variation, celui du changement du genre préoccupe les spécialistes dans le cadre de l'étude du genre et du changement linguistique.

Cette recherche revêt deux aspects : d'une part, le changement de genre est étudié soit sur des mots isolés (voir en (ii), ci-dessus, mais aussi de nombreux autres exemples similaires du grec : *ο βουνός* (gr. anc.) > *το βουνό* (gr. mod.) 'la montagne', *η ψήφος* > *ο ψήφος* 'le vote', etc.), soit sur des groupes de mots sous forme de dérivés ; par exemple, de nombreux noms masculins ou féminins du grec ancien ont été transformés en neutres par un changement systématique, qui est parti de l'ajout d'un suffixe diminutif porteur du genre neutre (voir plus bas). D'autre part, on examine la diminution des valeurs du genre à laquelle on assiste dans certaines langues (voir les trois genres du latin qui ont abouti à deux en français, Härmä 2000) ou encore leur perte finale (comme en anglais, où la distinction tripartite du genre grammatical a reculé au profit du genre naturel). On considère que la cause principale de l'évolution ou même de la perte finale du genre dans ces langues réside dans les changements phonologiques des mots et, en particulier, des parties des mots qui fonctionnent comme marqueurs du genre. Ainsi, en grec, l'élimination du *-ν* final ([n]) des noms a mené à des coïncidences phonologiques, puis à des changements de genre : l'accusatif singulier du nom masculin *ο βουνός/τον βουνόν*, après la perte du *-ν* final ([n]), s'identifie sur le plan phonologique à la classe très nombreuse des neutres en *-ο*, et le genre (et donc la classe de déclinaison) du nom devient neutre (*το βουνό*).

f) La relation entre genre et déclinaison des noms est examinée en particulier sous l'angle du problème de la détermination de la cause et de l'effet : dans quelle mesure la catégorie du genre détermine-t-elle le paradigme de déclinaison des noms dans les langues à déclinaison, et inversement ? Les points de vue sur cette question importante, notamment pour les langues à déclinaison comme le grec, divergent (Triandaphyllidis 1941, 226 ; Ralli 2003, 64-65).

Les questions que nous avons évoquées jusqu'ici concernent l'approche grammaticale du genre. Dans cet article, nous insisterons sur la variation du genre en grec moderne, où le phénomène est assez répandu.

2. Le genre en grec moderne

2.1. Remarques introductives

En tant que langue à déclinaison, et avec la richesse de son fonds linguistique historique, le grec offre un matériel abondant pour l'étude du genre, qui se manifeste principalement sur le plan grammatical et distingue les noms en masculins, féminins et neutres, ainsi que toutes les autres catégories ouvertes

et fermées déclinables (adjectifs, pronoms, article, numéraux).

En résumé, la recherche contemporaine³ a mis en évidence les éléments suivants pour ce qui est du genre en grec moderne :

a) le genre grammatical ternaire (masculin, féminin et neutre), en dépit de tous les changements du système nominal (dans la déclinaison, les classes morphologiques, etc.), reste un trait fondamental du nom, visible dans de nombreuses fonctions importantes aux niveaux morphosyntaxique (voir les cas d'accord, les nominalisations), sémantique et pragmatologique (voir la distinction d'un genre naturel, sa contribution à la distinction des paires sémantiques, son utilité dans les connotations, etc.), mais aussi stylistique :

(1) η (fém.)	αύξηση (fém.)	της	τιμής	του	πετρελαίου
la	augmentation	du	prix	du	pétrole
είχε	το	κόστος	της (fém.)		
a eu	le	coût	son		

'L'augmentation du prix du pétrole a eu son coût' (accord)

(2) ζει	διαρκώς	με	το	χθες
il/elle vit	constamment	avec	le	hier

'Il/Elle vit constamment avec le passé' (nominalisation)

(3) ο/η	δικηγόρος,	ο γάτος/η γάτα
le/la	avocat(e),	le/la chat(te) (genre naturel)

(4) η φακή (nom fém.)	≠ ο φακός (masc.)
les lentilles	≠ la lentille, la loupe (distinction sémantique)

(5) ο άνθρωπος (nom masc.)	'l'homme', mais το ανθρωπάκι (neutre)
	(connotation péjorative) 'petit bonhomme'

(6) ο ποταμός (nom masc., registre soutenu)/το ποτάμι (registre courant, familier, langue littéraire)	'la rivière' (distinction stylistique)
---	--

b) Parallèlement à la distinction du genre grammatical, le grec moderne a tendance (sur les animés) à dénoter le genre naturel⁴ par divers moyens lexicologiques et/ou morphologiques (désinences, suffixes, articles), seuls ou com-

³ Colaclides 1964 ; Apostolou-Panara 1986 ; Thomadaki 1994 ; Anastasiadi-Syméonidi 1990 et 1994 ; Setatos 1984 et 1998 ; Tsamadou-Jacobberger 1998 ; Ralli 2001 et 2002 ; Pavlidou 1984 et 2002.

⁴ Pour la distinction du genre grammatical et naturel en grec moderne voir, parmi d'autres, Triandaphyllidis 1941, 215-222 ; Mackridge 1990, 97-110 ; Clairis & Babiniotis 2005, 55-74 ; Setatos 1998, 118-121.

binés : *ο άντρας* ‘l’homme’, *η γυναίκα* ‘la femme’ (article + désinence + signification, *ο/η σύζυγος* ‘l’époux/-se’ (article), *ο πρόεδρος* ‘le président’/*η προέδρινα* ‘la présidente’ (article + suffixe), *ο θηλυκός ελέφαντας* ‘la femelle de l’éléphant’ (dénotation lexicale).

c) Du point de vue morphologique, le genre grammatical est considéré comme un trait lexical inhérent et arbitraire, accompagnant chaque substantif, mais qui pourrait difficilement être identifié à une partie concrète du mot, en raison de la complexité de la structure du mot grec – un seul et même morphème peut être porteur de plusieurs sens grammaticaux (genre, cas et nombre) : c’est un amalgame. Notons ici que, selon certaines analyses, qui s’appuient sur la théorie générative, le genre est un trait du radical et des suffixes dérivationnels (Ralli 2002, 532).

d) En dépit de la nature arbitraire du genre grammatical, l’attribution fonctionne systématiquement aussi bien sur les noms grecs que sur les emprunts. Cela se voit plus facilement dans l’adaptation des emprunts, mais aussi dans d’autres cas que nous verrons plus bas (Anastassiadi-Syméonidi 1994).

On a pu soutenir que le grec moderne est une langue qui évolue lentement, dans la mesure où il conserve de nombreux éléments du grec ancien (Chadzidakis 1905, 387 et Andriotis 1974, 7)⁵. Dans ces conditions, il n’est pas étonnant que le grec moderne maintienne les trois valeurs du genre, masculin, féminin et neutre, telles qu’il les a reçues du grec ancien, contrairement à d’autres langues indo-européennes, dans lesquelles soit leur nombre a diminué, tel est le cas de la plupart des langues romanes par rapport au latin, soit le genre s’est perdu en tant que genre grammatical et fonctionne comme genre naturel, comme en anglais, soit, enfin, il a été totalement rejeté, comme en iranien, etc. (Matasovič 2004, 33-77).

2.2. La variation du genre en grec moderne

L’un des traits fondamentaux du grec moderne est la fluctuation, voire même la variation systématique qui caractérise la dénotation du genre grammatical de nombreux substantifs. On repère, globalement, sept cas principaux :

a) substantifs dans lesquels l’alternance du genre se combine à une différenciation sémantique : *η σκανδάλη* (fém.) ‘la gâchette’ ≠ *το σκάνδαλο* (neutre) ‘le scandale’, *η τάβλα* (fém.) ‘la planche’ ≠ *το τάβλι* (neutre) ‘le jacquet’.

⁵ Voir, cependant, la discussion relative à ce sujet dans Christidis (éd.) 2001, 12-16.

b) substantifs tendant à changer de genre sous la pression morphologique exercée par une classe de substantifs plus forte et, surtout, plus représentative du point de vue de la combinaison de la forme et du sens, que nous appellerons plus bas prototype : *η/ο άμμος* (fém./masc.) ‘le sable’, *η/ο ψήφος* (fém./masc.) ‘le vote’, etc.

c) substantifs présentant une variation de genre attribuée à des raisons historiques : *ο ποταμός* (masc.)/*το ποτάμι* (< *ποτάμ-ιον*, neutre) ‘le fleuve’, *ο λάρυγγας* (masc.)/*το λαρύγγι* (< *λαρύγγ-ιον*, neutre) ‘le larynx’, etc. Il s’agit de formes alternatives connues, qui proviennent d’une ancienne procédure de dérivation de diminutifs (*ποτάμιον*, *λαρύγγιον*) qui aboutit, à la suite de changements morphophonologiques du suffixe *-ιον* [-ion] > *-ι* [-i]), à la présente forme. Sous cet aspect, le sens diminutif n’est plus sensible aux utilisateurs contemporains, d’où l’ajout de nouvelles désinences dérivationnelles, lorsqu’il faut dénoter le diminutif : *ποτάμ-ι* ‘le fleuve, la rivière’ > *ποταμ-άκι* ‘la petite rivière’.

d) substantifs présentant une variation de genre combinée à la catégorie du nombre et avec des tendances à la différenciation sémantique : *ο χρόνος* (masc. sing.) ‘temps, année’/*οι χρόνοι* (masc. pl.) ‘temps de verbe’/*τα χρόνια* (neutre pl.) ‘années’.

e) variation de genre observée dans les emprunts : *το σινεμά* (neutre)/*ο σινεμάς* (masc.) ‘le cinéma’, *το κορσέ* (neutre)/*ο κορσές* (masc.) ‘le corset’. Selon Anastassiadi-Syméonidi (1994, 190-196), ce double genre concerne les emprunts présentant les traits [-animé, +adapté] et résulte du maintien des deux stades d’adaptation morphologique : l’adaptation primaire (à laquelle correspond le genre neutre indéclinable non marqué) et l’adaptation secondaire, après l’intégration complète de l’emprunt au système de déclinaison, où le genre change.

f) substantifs présentant une variation de genre qui reflète une différenciation sociolinguistique (±littéraire) : *ο ζωμός* (masc., usage littéraire)/*το ζουμί* (neutre, registre populaire) ‘le bouillon’. Soulignons que dans la plupart des paires de mots, le genre alternatif est le neutre. Notamment, dans le dernier cas cité, où l’alternance reflète un registre de langue différent, le neutre s’identifie à l’élément [-savant] ou [+populaire].

g) Il convient d’ajouter à cela l’alternance de genre de l’article qui permet la distinction du genre naturel dans les métiers : *ο/η συγγραφέας* ‘le/la auteur(e)’, *ο/η φιλόλογος* « le/la philologue », etc.

Tous ces cas de variation du genre en grec moderne mettent en évidence la

dynamique d'une catégorie qui continue à caractériser le nom et à en servir la fonction à plusieurs niveaux : dans la morphologie, mais aussi dans les questions d'accord et de lien anaphorique. La variation suggère, aussi, des processus de changement dont certains ont été générés dans le passé (ancien et plus récent) (cas *a, b, c, d*) et d'autres signalent des tendances contemporaines à la différenciation (cas *e, f, g*).

En dépit d'une apparente diversité, l'attribution du genre fonctionne, essentiellement, et de façon systématique, sur la base de deux facteurs : le sens (\pm animé, \pm humain, etc.) et la forme qui est représentée par les désinences des mots, qui s'entendent, ici, comme représentant des classes de déclinaison. Ces facteurs dictent les règles qui déterminent l'attribution du genre aux substantifs. Dans Anastassiadi-Syméonidi & Chila-Marcopoulou 2003, nous affirmons que le fonctionnement de ces règles s'expliquerait mieux, si l'on tenait compte de la notion du *prototype*, qui, selon nous, régit l'attribution et, plus généralement, la fonction du genre et élabore, en conséquence, l'organisation du système nominal du grec moderne. Nous avons exploité ce concept — qui a servi à interpréter la fonction du genre dans d'autres langues (Doleschal 2000)⁶ — pour montrer qu'il existe des groupes de substantifs qui constituent, avec leurs traits formels ou sémantiques, le noyau représentatif central de l'ensemble du système nominal pour ce qui est de l'attribution du genre et de la distribution des substantifs dans les classes de déclinaison.

Les traits qui définissent la notion de prototype par rapport à l'attribution du genre sont ceux qui permettent à un élément linguistique de multiplier ses chances d'appartenir à une catégorie, et ils sont de deux sortes : sémantiques et morphologiques. Sont sémantiques les traits [\pm animé], le sens éventuel de l'action, le sens de la qualité, etc., tandis que les traits morphologiques se rapportent à la présence de consonnes ou de voyelles représentant une classe de déclinaison. Nous incluons aussi, ici, le rôle des suffixes et des morphèmes de déclinaison qui imposent leur genre au substantif dérivé, même si le radical du nom porte de manière inhérente un autre genre : *κηπάριο* (nom neutre) 'jardinet' < *κήπος* (nom masc.) + *-άριο* (morphème dérivationnel, neutre). Dans le mot *κηπάριο* 'jardinet', le suffixe *-άριο*, qui porte le trait [+neutre], impose le genre neutre au radical du nom *κήπος* 'jardin', qui porte le trait [+masculin]. Ainsi, par exemple, les substantifs qui se terminent en *-ς* ([s]) ont

⁶ Doleschal a utilisé la notion du prototype pour interpréter la fonction du genre en russe (2000, 117-165). Sur la sémantique du prototype, voir aussi Kleiber 1990.

les traits sémantiques [+animé, +masculin] (*ο άντρας* ‘l’homme’, *ο θείος* ‘l’oncle’, *ο φούρναρης* ‘le boulanger’, *ο φοιτητής* ‘l’étudiant’) et sont considérés comme des prototypes masculins du grec moderne. De même, les substantifs qui se terminent en *-α* ([a]) et *-η* ([i]) et qui ont les traits sémantiques [+animé, +féminin] ou signifient une action abstraite sont des prototypes féminins du grec moderne (*η γυναίκα* ‘la femme’, *η νοσοκόμα* ‘l’infirmière’, *η λύση* ‘la solution’, etc.). Autour de ce noyau, il existe des noms avec des traits (morphologiques et sémantiques) mêlés, qui par exemple se terminent en *-ς* ([s]) et sont féminins (*η οδός* ‘la rue’, *η ψήφος* ‘le vote’, etc.). Ces noms ne sont pas de prototypes féminins et sont considérés comme appartenant à la périphérie du système.

(7) Exemples de distinction entre noms prototypes et non prototypes

	<i>Noms prototypes</i>	<i>Noms non prototypes</i>
masculins	<i>ο άντρας</i> ‘l’homme’ <i>ο θείος</i> ‘l’oncle’ <i>ο φοιτητής</i> ‘l’étudiant’	<i>ο στρατώνας</i> ‘la caserne’ <i>ο ουρανός</i> ‘le ciel’ <i>ο κομπιούτερ</i> ‘l’ordinateur’
féminins	<i>η νοσοκόμα</i> ‘l’infirmière’ <i>η κόρη</i> ‘la fille’ <i>η λύση</i> ‘la solution’	<i>η άδεια</i> ‘la permission’ <i>η πόλη</i> ‘la ville’ <i>η οδός</i> ‘la rue’
neutres	<i>το σχολείο</i> ‘l’école’ <i>το κλειδί</i> ‘la clé’ <i>το γράμμα</i> ‘la lettre’	<i>το δάσος</i> ‘la forêt’ <i>το κρέας</i> ‘la viande’ <i>το προϊόν</i> ‘le produit’ <i>το γκολ</i> ‘le but’

Ce qui est intéressant et constitue un facteur fondamental d’interprétation de la variation du genre, c’est le fait que de nombreux noms de la périphérie tendent à changer de genre au fil de l’évolution de la langue, attirés par les classes prototypes. Ainsi s’explique, par exemple, que nous disons *η ψήφος* mais aussi *ο ψήφος* : manifestement, cette catégorie de féminins, qui sont à la périphérie, se déplace, subit l’attraction du centre et, en l’occurrence, prend la valeur du masculin, et ceci parce que la désinence *-ς* ([s]) est, au niveau du prototype, la désinence représentative des masculins. On observe aussi, dans certains cas, lors de l’attribution du genre, un conflit de critères entre forme et sens. Le fait de savoir lequel des deux l’emporte est un point contesté en théorie, parce que cela dépend, semble-t-il, de nombreuses raisons liées aux spécificités de chaque système. En grec, par exemple, on voit des cas où le sens semble primer, comme dans les emprunts indéclinables : on dit *ο μπάραμαν* ‘barman’, *ο ντιτζέι* ‘d.j.’, qui portent le genre masculin en raison du sens [+ani-

mé, +humain], alors que pour ce qui est de la forme, en tant qu'emprunts indéclinables, ils pourraient être neutres. D'un autre côté, dans le cas du suffixe diminutif *-άκι* ([*-aki*]), le critère de la forme (désinence originale de neutres) l'emporte sur le sens, comme le montre son application à des référents [+humain] où, logiquement, on attendrait uniquement la distinction masculin/féminin : *η Μαρί-α* (nom propre fém.) 'Marie' → *το Μαρ-άκι* (nom propre neutre) 'Marianne'.

Le phénomène du prototype est, aussi, lié à d'autres notions : a) la notion de catégorie fermée. Les classes prototypes sont des classes ouvertes, qui sont sans cesse alimentées par de nouveaux membres. Au contraire, les classes non prototypes, par exemple celle des substantifs neutres en *-ος* ([*-os*]), comme *το δάσος* 'la forêt', contiennent un nombre restreint de membres, hérités en majeure partie du grec ancien, et n'acquièrent plus de nouveaux membres (Anastasiadi-Syméonidi & Chila-Marcopoulou 2003, 23) ; b) la fréquence d'apparition, sans constituer pour autant un trait déterminant du prototype, est en tout cas liée au fait que les classes prototypes exercent une force centripète et qu'elles se prêtent à la création de néologismes.

L'emploi de la notion de prototype dans l'attribution du genre est particulièrement important, parce qu'il explique aussi d'autres phénomènes dans l'acquisition de la langue, l'apprentissage d'une langue étrangère, l'adaptation des emprunts, etc.

La force centripète du système prototype est telle que, par le biais de la variation linguistique, du changement linguistique, mais aussi de la dérivation, elle ne cesse de renforcer les classes des catégories prototypes. Ainsi s'explique, aussi, la création de formes féminines dans le cas des substantifs communs, par exemple *ο φιλόλογος* (masc.)/*η φιλόλογος*, mais aussi *η φιλολόγισσα* (fém.) 'le/la philologue', *ο πρύτανης* (masc.)/*η πρύτανης*, mais aussi *η πρυτανίστρια* (fém.) 'le recteur/la rectrice'. Les formes des substantifs féminins de métiers en *-ς* ([*s*]) restent dans le système périphérique et conservent pour cette raison leur caractère savant⁷.

L'examen du genre en grec moderne a, aussi, fait ressortir une autre constatation intéressante. Le genre neutre, au contraire de ce qui se passe dans d'autres langues indo-européennes, s'est renforcé au cours de l'histoire du grec et occupe actuellement une place particulière en ce qui concerne les noms [*-animés*], qui sont, d'ailleurs, bien plus nombreux que les [*+animés*]. La ten-

⁷ Pour une analyse sociolinguistique de la formation des substantifs féminins de métiers en grec moderne, voir Pavlidou 1984 et 2000.

dance de plus en plus nette à la dénotation neutre du genre (notamment dans les [-animés]), parallèlement à la tendance à la distinction du genre naturel (masculin et féminin) dans les noms avec caractère [+humain], est également signalée par Mackridge (1990, 109-110), qui se réfère à la primauté du neutre quant à la fréquence et au nombre des neutres qui ont été ajoutés par l'intermédiaire du diminutif et des emprunts. Nous pensons, donc, qu'en grec moderne, le neutre est le genre le plus résistant, le genre non marqué, le genre le plus largement répandu, comme le montre ce qui suit :

a) c'est le plus fréquent dans les [-animés] : *το βουνό* 'la montagne', *το λιμάνι* 'le port', *το σχολείο* 'l'école', *το βιβλίο* 'le livre', etc.

b) c'est le genre qui incorpore la plupart des néologismes empruntés : *το φιλμ*, *το ταξί*, *το μετρό*, *το βίντεο*, *το σινεμά*, *το γκαρσόν/το γκαρσόνι*, etc.

c) c'est le genre de l'accord dans la tournure impersonnelle :

(8)	είναι	καλό	που	δεν	καπνίζεις
	il est	bon (adj. neutre)	que	(nég.)	tu fumes
	'C'est bien que tu ne fumes pas'				

d) c'est le genre de la nominalisation :

(9)	με	το	να επιμένεις	δεν	κερδίζεις	τίποτα
	par	le	tu insistes (subj.)	(nég.)	tu gagnes	rien
	'Tu ne gagneras rien par ton insistance/à insister'					

e) c'est le marqueur de l'usage métalinguistique et de nombreuses connotations :

(10a) *το γένος* 'le genre', *το άρθρο* 'l'article', *το επίθετο* 'l'adjectif', *το ποιόν ενεργείας* 'l'aspect', etc.

(10b) diminutif *-άκι* [-aki] (morphème très fréquent en grec moderne pour attribuer une connotation liée à différents sentiments : affection, mépris, etc. : *παιδάκι* 'petit enfant', *καφεδάκι* 'petit café', *υπαλληλάκι* 'pauvre employé').

f) c'est le genre de l'interlangue dans l'apprentissage du grec moderne (Tsimpli 2003).

Sur la base du principe du prototype, mais, aussi, du système multiple des classes de déclinaison des substantifs qui sont visibles aux désinences⁸, on

⁸ La théorie actuelle admet 11 classes, dont 8 sont les plus représentatives ; cf. Anastassiadi-Symeonidi & Chila-Marcopoulou 2003, 42-43. Pour le lien entre le genre et les classes de déclinaison des substantifs en grec moderne, nous renvoyons à Ralli 2002 et 2003 ainsi qu'à Christofidou 2003.

pourrait soutenir des règles générales d'attribution du genre, qui se sont élaborées « par défaut » (Anastassiadi-Syméonidi & Chila-Marcopoulou 2003, 42). Mais les facteurs impliqués dans l'affaire du genre sont si nombreux qu'il est difficile de prétendre à des règles absolues couvrant tous les cas. Quoi qu'il en soit, ce que nous avons constaté, ce sont les tendances systématiques par lesquelles la langue tend à gérer de la manière la plus économique et la plus transparente un matériel riche, qui vient du passé et est doté de sa propre dynamique et utilité, mais, aussi, une masse impressionnante de mots nouveaux (qu'il s'agisse de formations nouvelles ou d'emprunts) qui ne cessent de s'ajouter.

3. Conclusions

Il ressort de ce bref exposé que le genre est un phénomène linguistique complexe, dont la texture et la fonction sont influencées par diverses composantes. Il est des points sur lesquels les opinions convergent, malgré des points de départ théoriques différents, et d'autres sur lesquels elles divergent, comme c'est souvent le cas dans les tentatives d'interprétation des phénomènes linguistiques. Néanmoins, nous pensons avoir présenté certains des aspects les plus essentiels de la problématique actuelle concernant cette catégorie grammaticale si réduite et si compliquée à la fois, tout en esquissant une image d'ensemble mais fiable de sa fonction dans le cadre du système nominal du grec moderne. Nous espérons, également, avoir donné, du point de vue typologique, un exemple intéressant d'une langue disposant d'un système mixte d'attribution du genre aux substantifs (naturel et grammatical, selon des critères de forme et de sens), susceptible de servir tant comme défi à une étude plus poussée du genre, que pour des études et comparaisons interlinguistiques et typologiques.

Références bibliographiques

- [ANASTASSIADI-SYMÉONIDI] ΑΝΑΣΤΑΣΙΑΔΗ-ΣΥΜΕΩΝΙΔΗ, Α., 1990. «Το γένος των σύγχρονων δανείων της ΝΕ» (Le genre des emprunts actuels en grec moderne), *Studies in Greek Linguistics* (Thessalonique) 10, 155-177.
- , 1994. *Νεολογικός δανεισμός της Νεοελληνικής* (Les emprunts néologiques du grec moderne), Thessalonique.
- [— & CHILA-MARCOPOULOU] ΑΝΑΣΤΑΣΙΑΔΗ-ΣΥΜΕΩΝΙΔΗ, Α. & Δ. ΧΕΙΛΑ-ΜΑΡΚΟΠΟΥΛΟΥ, 2003. «Το γένος της Ελληνικής: Συγχρονικές και διαχρονικές τάσεις» (Le genre en grec : Tendances synchroniques et diachroniques), dans A. Anastas-

- siadi-Syméonidi, A. Ralli & D. Chila-Marcopoulou (éds), pp. 13-56.
- [—, RALLI & CHILA-MARCOPOULOU] ΑΝΑΣΤΑΣΙΑΔΗ-ΣΥΜΕΩΝΙΔΗ, Α., Α. ΡΑΛΛΗ & Δ. ΧΕΙΛΑ-ΜΑΡΚΟΠΟΥΛΟΥ (éds), 2003. *Το γένος* (Le genre), Athènes, Patakis.
- ANDRIOTIS, N., 1974. *Lexikon der Archaismen in neugriechischen Dialekten*, Vienne, Österreichische Akademie der Wissenschaften.
- APOSTOULOU-PANARA, A., 1986. "Gender assignment of English substantives in Modern Greek", *Parousia* (Athènes) 4, 97-104.
- ARRIVÉ, M., 1988. « De quelques oscillations des théories du genre dans l'histoire récente de la linguistique », dans E. Koskas & D. Leeman (éds), pp. 5-15.
- [CHADZIDAKIS] ΧΑΤΖΙΔΑΚΙΣ, Γ., 1905. *Μεσαιωνικά και Νέα Ελληνικά 1* (Études sur la langue grecque médiévale et moderne 1), Athènes, Sakellariou.
- [CHRISTIDIS] ΧΡΙΣΤΙΔΗΣ, Α.-Φ. (éd.), 2001. *Ιστορία της ελληνικής γλώσσας: Από τις αρχές έως την ύστερη αρχαιότητα* (Histoire de la langue grecque : des origines à l'antiquité tardive), Thessalonique, Institut des Études Néohelléniques.
- [CHRISTOFIDOU] ΧΡΙΣΤΟΦΙΔΟΥ, Α., 2003. «Γένος και κλίση στην Ελληνική: Μια φυσική προσέγγιση» (Genre et déclinaison en grec moderne : Une approche naturelle), dans A. Anastasiadi-Syméonidi, A. Ralli & D. Chila-Marcopoulou (éds), pp. 168-189.
- [CLAIRIS & BABINIOTIS] ΚΛΑΙΡΗΣ, Χ. & Γ. ΜΠΑΜΠΙΝΙΩΤΗΣ (en collaboration avec A. Moser, A. Bacacou-Orfanou & S. Skopeteas), 2005. *Γραμματική της Νέας Ελληνικής: Δομολειτουργική-επικοινωνιακή* (Grammaire fonctionnelle et communicative du grec moderne), Athènes, Ellinika Grammata.
- COLACLIDES, P., 1964. "Pattern of gender in Modern Greek", *Linguistics* 5, 65-68.
- CORBETT, G., 1991. *Gender*, Cambridge, Cambridge University Press.
- DOLESCHAL, U., 2000. "Gender assignment revisited", dans B. Unterbeck, M. Rissanen, T. Nevalainen & M. Saari (éds), pp. 117-165.
- HÄRMÄ, J., 2000. "Gender in French: A diachronic perspective", dans B. Unterbeck, M. Rissanen, T. Nevalainen & M. Saari (éds), pp. 609-619.
- IBRAHIM, M., 1973. *Grammatical Gender*, La Haye, Mouton.
- KLEIBER, G., 1990. *La sémantique du prototype : Catégories et sens lexical*, Paris, Presses Universitaires de France.
- KOSKAS, E. & D. LEEMAN (éds), 1988. *Genre et langage*, Actes du colloque tenu à Paris X-Nanterre les 14-15 décembre 1988, Paris, Imprimerie intégrée de l'Université Paris X.
- MACKRIDGE, P., 1985. *The Modern Greek Language*, Oxford, Oxford University Press.
- MATASOVIČ, R., 2004. *Gender in Indo-European*, Heidelberg, Universitätsverlag Winter.
- [PAVLIDOU] ΠΑΥΛΙΔΟΥ, Θ.-Σ., 1984. «Παρατηρήσεις στα θηλυκά επαγγελματικά» (Remarques sur les noms de métiers féminins), *Studies in Greek Linguistics* (Thessalonique) 5, 201-215.
- , 2002. «Γλώσσα-γένος-φύλο: Προβλήματα, αναζητήσεις και ελληνική γλώσσα»

- (Langage–genre–sexe : Problèmes et recherches sur la langue grecque), dans T.-S. Pavlidou (éd.), *Γλώσσα–γένος–φύλο* (Langage–genre–sexe), pp. 11-75, Thessalonique, Paratiritis.
- RALLI, A., 2001. “Gender in Greek nouns”, dans Y. Agouraki *et al.* (éds), *Proceedings of the 4th International Congress of the Greek Linguistics (Nicosia-Cyprus 1999)*, pp. 154-162, Thessalonique, University Studio Press.
- , 2002. “The role of morphology in gender determination: Evidence from Modern Greek”, *Linguistics* 40, 519-551.
- [—] ΡΑΛΛΗ, Α., 2003. «Ο καθορισμός του γραμματικού γένους στα ουσιαστικά της Νέας Ελληνικής» (La détermination du genre grammatical des substantifs en grec moderne), dans A. Anastasiadi-Syméonidi, A. Ralli & D. Chila-Marcopoulou (éds), pp. 57-99.
- [SETATOS] ΣΕΤΑΤΟΣ, Μ., 1984. «Το γένος και η ελληνική κλίση» (Le genre et la déclinaison en grec moderne), dans *Andichari, a Festschrift in Honor of S. Karatzas*, pp. 393-397, Athènes, Elliniko ke Logotechniko Archio.
- , 1998. «Γραμματικό και φυσικό γένος στην κοινή νεοελληνική» (Genre grammatical et genre naturel en grec moderne standard), *Επιστημονική επιτηρίδα Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Τεύχος Τμήματος* (Annales Scientifiques de l'École de Philosophie de l'Université de Thessalonique, Bulletin de la Section de Philologie) 7, 117-136.
- [THOMADAKI] ΘΩΜΑΔΑΚΗ, Ε., 1994. *Μορφολογικά προβλήματα της Νεοελληνικής: Η κλίση του ουσιαστικού* (Problèmes de la morphologie néohellénique : La déclinaison nominale), Thèse de doctorat, Université d'Athènes.
- [TRIANDAPHYLIDIS] ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΙΔΗΣ, Μ., 1941. *Νεοελληνική Γραμματική (της Δημοτικής)* (Grammaire néohellénique de la Démotique), Athènes, O.E.S.V., Thessalonique, Institut des Études Néohelléniques.
- TSAMADOU-JACOBBERGER, I., 1998. *Le nom en grec moderne : Marqueurs et opérations de détermination*, Paris, L'Harmattan.
- [TSIMPLI] ΤΣΙΜΠΛΗ, Ι.-Μ., 2003. «Η κατάκτηση του γένους στην ελληνική ως ξένη γλώσσα» (L'acquisition du genre en grec langue étrangère), dans A. Anastasiadi-Syméonidi, A. Ralli & D. Chila-Marcopoulou (éds), pp. 168-189.
- UNTERBECK, B., M. RISSANEN, T. NEVALAINEN & M. SAARI (éds), 2000. *Gender in Grammar and Cognition*, 2 vol., Berlin, Mouton de Gruyter.

Τρίτη ενότητα

Μετάφραση

Quelques propos sur un thème bénéfique

Marie-Christine Anastassiadi

Περίληψη

Το κείμενο που ακολουθεί επιχειρεί να ανασκευάσει τις αρνητικές κριτικές που έχει δεχτεί κατά καιρούς η αντίστροφη μετάφραση, υπογραμμίζοντας ταυτόχρονα τη χρησιμότητά της για την οποία πολλοί μεταφρασεολόγοι έχουν διατυπώσει τις αμφιβολίες τους. Η αντίστροφη μετάφραση, υπό το πρίσμα της Διδακτικής των Ξένων Γλωσσών (βλ. ενεργός ανάγνωση, δραστηριότητες γλωσσικής διαμεσολάβησης), μπορεί να αποτελέσει χρήσιμο αντικείμενο εξάσκησης κατά το πρώτο στάδιο της μεταφραστικής διαδικασίας, δηλαδή την κατανόηση του κειμένου, ακόμη και για φοιτητές με ελλιπή γνώση της γλώσσας-στόχου.

1. Introduction

Hérité de l'enseignement du grec et du latin, le thème fait partie, avec la version, des cours de traduction à l'université, tout comme aux niveaux inférieurs de l'enseignement. Ni symétriques, ni équivalents, le thème et la version sont deux pratiques qui ne jouissent pas du même statut. Contrairement à la version, le thème n'a pas toujours eu bonne presse. Les « idées reçues » veulent que le « [t]hème : prouve l'application, comme la version prouve l'intelligence. Mais dans le monde il faut rire des forts en thème » (Flaubert 1952, 1022).

Dans la pratique professionnelle, il est rarement demandé aux traducteurs de traduire vers une langue qui n'est pas leur langue « dominante »¹. N'étant pas directement lié au marché du travail, le thème n'a pas de fonction « utilitaire ». Par conséquent, cet exercice de traduction à l'envers² n'est pas intégré

¹ Par *langue dominante*, nous entendons la « [l]angue qu'un locuteur bilingue ou multilingue connaît le mieux et dans laquelle il est le plus à l'aise pour s'exprimer oralement ou par écrit. La langue dominante ne correspond pas toujours à la langue maternelle d'un locuteur. [...] Les traducteurs professionnels traduisent généralement et de préférence dans leur langue dominante » (Delisle 1999, 50). Cette règle peut être enfreinte pour certaines langues à faible diffusion (par ex. le finnois, le norvégien, les langues régionales) où, souvent, la traduction se fait de la langue dominante (appelée aussi langue A) vers la langue étrangère (appelée aussi langue B).

² Cf. le terme *αντίστροφη μετάφραση* utilisé en grec.

dans la formation des futurs traducteurs. Quant aux théoriciens de la traduction, ils s'y intéressent surtout pour en souligner le caractère aberrant et pernicieux.

Dans le couple thème-version, le thème est le mal-aimé. L'ostracisme dont il fait l'objet devrait, pourtant, être reconsidéré à la lumière d'une approche éclectique, intégrant les apports de la didactique des langues étrangères.

2. Traduction pédagogique et traduction professionnelle

Le terme de *traduction* recouvre des opérations différentes. Les exercices de thème et de version font partie de ce que l'on appelle la traduction *pédagogique, scolaire, universitaire*, ou encore *didactique*. La traduction est conçue comme un exercice pédagogique qui vise à l'apprentissage de la langue et, accessoirement, de la culture étrangère, à l'enrichissement du vocabulaire et à l'assimilation de nouvelles structures syntaxiques. Cette traduction sert également à contrôler si le niveau requis dans la maîtrise des systèmes linguistiques mis en rapport a été acquis.

Pour les professionnels de la traduction, la traduction pédagogique est un genre artificiel qui fonctionne en vase clos : l'enseignant est un lecteur qui comprend le texte-source et qui connaît d'avance le contenu du texte-cible. Cette opération pédagogique s'oppose, dans ses formes, ses objectifs et ses finalités, à ce que l'on pourrait appeler « la *traduction proprement dite* — ou, si l'on veut, traduction “traductionnelle” » (Ladmiral 1994, 41), *professionnelle* ou, selon Gile (2005, 8), *professionnalisante*. En traduction professionnelle, « il n'existe pas de traduction dans l'abstrait. Le traducteur travaille sur un texte donné, à une certaine époque, dans un certain pays, pour un certain public, en vue d'une utilisation déterminée du texte » (Cary 1956, 25).

La traduction professionnelle diffère de la traduction pédagogique à tel point que les écoles de traduction professionnelle se plaignent de devoir désapprendre aux étudiants ce qu'ils ont appris à l'université. Il ne serait pourtant nullement impossible de rapprocher la traduction pédagogique de la traduction professionnelle, tout en tenant compte des spécificités du public universitaire, de ses attentes et de ses besoins. L'étudiant désireux de poursuivre des études en traduction n'aurait plus à rompre avec les « mauvaises habitudes » prises lors de ses études littéraires, mais pourrait les consolider et s'en servir pour construire les bases de sa formation professionnelle.

3. Le thème : un exercice de traduction controversé

Réservé à la traduction pédagogique et réputé plus difficile que la version, le thème souffre d'une image élitiste. Le « fort en thème » fait partie d'une certaine élite scolaire et universitaire, mais est aussi un bourreau de travail (cf. *sup.* Flaubert). Cette image est renforcée par l'utilisation du thème comme épreuve de sélection. En France, les concours de recrutement de personnels enseignants du second degré (CAPES et Agrégation), dans la section langues vivantes étrangères, comportent une épreuve de traduction comprenant, à la fois, une version et un thème, pesant d'un poids égal dans la note attribuée.

Ladmiral (1994, 50-54) distingue trois types de thèmes :

- le *thème grammatical* qui sert à fixer les structures de la langue étrangère tout en étant « une façon de tendre des pièges aux élèves » ;
- le *thème d'imitation* ou *d'application* qui « vise au réemploi immédiat des éléments linguistiques qui sont présents dans les syntagmes d'un *texte de base* proposé aux élèves » – il peut être centré sur le vocabulaire et/ou sur la morphosyntaxe ; et
- le *thème littéraire* qui s'apparente à une version à l'envers. Les documents à traduire ne sont plus des phrases fabriquées, mais des extraits de textes authentiques, surtout littéraires.

Le thème grammatical et le thème d'imitation permettent de consolider des structures de la langue étrangère – rôle attribué au thème depuis l'époque où il était utilisé pour l'apprentissage des langues anciennes. Quant au thème littéraire, il est surtout appliqué dans les cours de traduction des filières littéraires à l'université.

La traduction, sous ces deux formes de thème et de version, n'a jamais cessé d'exister dans l'enseignement supérieur. Pourtant, pour les traductologues, seul compte l'exercice de la version, car il se rapproche de la traduction telle qu'ils la conçoivent. À l'heure où les recherches en traductologie connaissent un essor, où de nombreux travaux se développent autour de la traduction, il y a une pénurie de publications consacrées au thème. Le thème a peu d'amateurs et les quelques théoriciens qui s'y intéressent le font surtout pour le critiquer.

Newmark (1988, 3) exprime l'opinion dominante : « Translating into the language of habitual use is the only way you can translate naturally and

accurately and with maximum effectiveness »³.

Dans ses *Théorèmes*, Ladmiral a fortement critiqué le thème (1994, 47-55). Il a développé *in extenso* des arguments allant contre cet exercice :

Le thème est en lui-même un exercice *artificiel*. S'il est déjà exorbitant d'espérer que l'enseignement d'une langue étrangère parvienne à faire des élèves de réels « bilingues » au terme de leurs études, il est proprement contradictoire de supposer qu'ils le soient déjà avant la fin de ces mêmes études [...]. La compétence de l'élève dans la langue qu'on continue d'appeler à juste titre « étrangère » est trop insuffisante pour que la performance obtenue ne soit pas artificielle et sans commune mesure avec celle des locuteurs natifs.

D'une part, l'encodage d'un texte français en langue-cible étrangère facilitera les interférences en provenance de la structure forte du français-source. [...] D'autre part, la rédaction d'un texte fautif en langue étrangère risque d'imprimer dans la mémoire de l'élève ses propres fautes. [...] Enfin, le thème matérialise les risques maximaux d'un inconvénient général qui tient à tout effort d'expression linguistique et spécialement en langue étrangère : le locuteur a tendance à mémoriser les performances fautives de son propre idiolecte, particulièrement aberrant dans le cas d'une langue étrangère (*ibid.*, 47-49).

Pour toutes ces raisons, il préconise de « réduire la place du thème au minimum, et à un minimum très encadré (“thème grammatical” et “thème d'application”) » (2007, 9).

Ballard (1984, 25) partage la même opinion :

Le thème devrait commencer par apparaître sous la forme d'exercices d'application : thème grammatical et thème de réutilisation du vocabulaire et des structures découverts dans un texte de version (nous renvoyons sur le problème du thème aux *Théorèmes* de J.-R. Ladmiral qui dit des choses fort justes à ce sujet).

Enfin, Lederer (1994, 135-136) se situe dans le même esprit. Elle reprend les critiques de Ladmiral et règle rapidement le sort du thème, en concluant qu'il s'agit d'« un exercice peu recommandable pour des langues courantes » (*ibid.*, 136).

³ « Traduire dans la langue que l'on utilise habituellement est le seul moyen de traduire de façon naturelle et juste et avec un maximum d'efficacité » (c'est nous qui traduisons).

4. Réfutation des arguments contre le thème

Face à ces critiques qui vont à l'encontre de l'utilisation du thème, nous souhaiterions démontrer que cet exercice de traduction peut apporter une contribution positive et significative à l'enseignement d'une langue vivante à l'université.

Le thème est accusé d'artificialité. Mais l'acte d'enseigner, n'est-il pas lui-même artificiel ? La classe de langue, dans un milieu institutionnel, par exemple, ne simule-t-elle pas une réponse aux besoins présumés des apprenants ? Il est naturel – dans le sens d'authentique et spontané –, quand on apprend une langue étrangère, de se demander « comment ça se dit ? » dans la langue-cible. En fait, l'activité de traduction s'exerce naturellement dans les deux sens, ce qui renforce la thèse que le thème et la version sont complémentaires.

La mise à l'écart du thème, sous prétexte qu'il ralentirait le développement de la compétence de communication des apprenants, car il favoriserait les interférences et la fossilisation des structures erronées, est également valable pour l'exercice de la version. Les interférences ne sont pas à sens unique, les versions de nos étudiants le confirment. N'oublions pas, par ailleurs, que le thème s'exerce dans le cadre d'une formation, donc en présence d'un enseignant maîtrisant les deux systèmes linguistiques, dont le rôle est de guider la classe de manière à éviter les interférences.

Le thème est un exercice d'écriture guidée en langue étrangère – il n'offre pas les échappatoires qui existent quand on rédige en langue maternelle. Il permet de produire, dans une langue dont on a une maîtrise imparfaite, un texte balisé, ce qui peut être une activité gratifiante pour un étudiant – d'où l'importance de ne pas le frustrer, en lui donnant des phrases qui comportent uniquement des difficultés grammaticales et lexicales à mémoriser.

L'écart entre thème grammatical et thème authentique est tel que le premier, en créant de façon artificielle un passage balisé entre les deux langues, tend à inhiber, voire à étouffer, les compétences naissantes de l'apprenti-traducteur par rapport au positionnement concurrent de deux cultures, et à la production et au choix d'un texte d'arrivée dans la deuxième langue (Hewson 1993, 175-176).

Limiter le thème aux seuls exercices de thème grammatical et d'application, à savoir des phrases qui, de par leur nature, cachent des pièges, ne peut que bloquer l'étudiant dans son effort de restitution du texte dans une langue dont il n'a pas la maîtrise parfaite.

5. Considérer le thème sous le prisme de la didactique des langues-cultures

5.1. La lecture active

Il est communément admis que l'on ne traduit pas pour comprendre, mais qu'il faut comprendre pour traduire. Or, ceci pour notre public d'étudiants est plus aisé, étant donné que, dans le cadre du thème, le texte à lire est rédigé dans la langue qu'ils maîtrisent le mieux.

Le public dont on parle n'est pas un public de spécialistes de la traduction, mais des étudiants du Département de Langue et Littérature françaises de l'Université d'Athènes qui suivent des cours de traduction dans le cadre de leur formation. Ces cours ont lieu à partir de la troisième année d'études et comprennent une initiation aux techniques de la traduction et des cours de thème et de version, surtout de textes journalistiques et littéraires.

Ainsi que le souligne Lavault, « [t]ous les professeurs savent qu'il existe toujours une forte demande de traduction parmi les élèves » (1987, 123). La traduction à l'université n'est pas un cours contraignant : il n'y a pas vraiment de matière à étudier et on peut venir en cours sans avoir préparé le texte à traduire et se rattraper par une participation active. En outre, il ouvre de nouveaux débouchés professionnels à l'étudiant en lettres. Globalement, les étudiants aiment ce cours convivial qu'est la traduction et abordent positivement l'exercice du thème⁴.

⁴ Nous avons réalisé une petite enquête auprès de nos étudiants en master de Traduction-Traductologie de la promotion de 2008-2009, à qui nous avons demandé de donner leur opinion sur ce qu'ils pensent être la place du thème dans le cadre d'une formation universitaire de traducteurs. Leurs points de vue sont fort intéressants, nous en citons des extraits :

« Le thème a des effets positifs à condition que le texte de traduction soit contrôlé et discuté dans la classe. »

« En faisant le chemin inverse, le traducteur se rend compte des difficultés de sa propre langue. »

« Les interférences sont plus présentes quand nous traduisons d'une langue dont nous disposons des compétences langagières médiocres. Notre expérience limitée nous fait prendre à la lettre des expressions figées par exemple. »

« L'exercice du thème peut s'avérer utile, surtout en début d'études, car il aide l'apprenant à s'approprier la langue étrangère, à assimiler ses structures et à s'interroger sur les registres de langue. »

« Si le contrôle de la traduction est assuré, le thème est un exercice efficace parce que l'apprenant est obligé de ne pas se contenter des moyens d'expression qu'il connaît déjà et dont il se sert avec aisance, mais de trouver les équivalences en langue étrangère. »

Ces précisions nous paraissent importantes, car nous avons affaire à des étudiants qui, parfois, maîtrisent assez mal le français. Il n'est pas rare que les problèmes en version découlent d'une mauvaise compréhension de la langue étrangère. Ainsi, dans une copie d'examen, la « catastrophe d'Asie mineure en 1922 » a été traduite pas 'η καταστροφή των ορυχείων της Ασίας το 1922' (la catastrophe des mines d'Asie en 1922). Pour tout élève ayant été scolarisé dans le système grec, l'année 1922 renvoie automatiquement à la catastrophe d'Asie mineure. Pourtant, surtout en situation d'examen, les étudiants se sentent paralysés devant le texte et ne font aucun rapprochement avec le contexte. La première *lecture survol* du texte à traduire leur sert surtout à repérer des mots inconnus : ils parcourent le texte des yeux, rapidement et de façon non linéaire, sans vraiment chercher à construire du sens. Comment, en effet, s'attendre à des résultats corrects au niveau de la traduction considérée comme produit, lorsque l'on constate que des problèmes surgissent déjà au niveau de la compréhension ?

Ces constatations remettent en cause la priorité absolue donnée à la version. Comme le note Gile (2005, 105), « la compréhension imparfaite de la langue dans laquelle est écrit le texte original peut elle aussi être à l'origine de faiblesses dans la traduction au même titre que la maîtrise imparfaite de la langue d'arrivée ».

La compréhension du texte à traduire est la première compétence à acquérir, celle sur laquelle tout l'édifice repose. Il est préférable d'avoir entièrement compris le texte d'origine quitte à le restituer maladroitement dans la langue d'arrivée que l'inverse. La compréhension du texte dépend de la lecture qu'on en fait.

Avant d'être un exercice de traduction, un texte est d'abord un système cohérent au niveau syntaxique, lexical, stylistique et informatif. La condition préalable à toute activité traduisante, qu'il s'agisse du thème ou de la version, est la compréhension du texte à traduire à tous les niveaux, de l'énonciation narrative au lexique, en passant par les structures argumentatives, les connecteurs logiques et les éléments culturels. Le fait que le texte soit écrit dans la langue maternelle de l'étudiant ne peut que lui faciliter le repérage du cadre énonciatif.

« Traduire c'est d'abord et avant tout lire », affirme Françoise Wuilmart (2004, 114), en soulignant l'importance de cette phase du processus traductif.

Il s'agit de s'imprégner d'un texte, d'entrer dedans, il s'agit de savoir lire. Les cours de traduction littéraire que je dispense sont d'abord et avant tout des

cours de lecture, c'est-à-dire de repérage de tous les éléments qui tissent un texte. Car comment restituer un message dont on n'a perçu qu'une partie ? (*ibid.*, 113).

Comme tous les exercices de traduction, le thème réclame de comprendre d'abord le texte et de le restituer ensuite. Cette première étape ne devrait normalement pas poser de problèmes aux étudiants, vu que la lecture se fait dans leur langue maternelle. Pourtant, très souvent, dans la pratique, cette étape est négligée, car les étudiants jugent inutile de faire une lecture approfondie dans une langue qu'ils maîtrisent, sous prétexte qu'il s'agit de leur langue maternelle. Il est important de faire comprendre aux étudiants qu'ils ne doivent pas se fier aux apparences d'une compréhension facile. La traduction commence par une bonne lecture — étape incontournable, aussi bien pour le thème que pour la version.

Même si le thème ne fait pas partie des contenus d'enseignement des écoles de traduction professionnelle, les étudiants de ces établissements sont exercés à la compréhension du texte à traduire. Pour Herbulot et Simoneau (1998), les cours de lecture active à l'École supérieure d'interprètes et de traducteurs (ESIT) permettent aux étudiants d'acquérir un certain nombre de réflexes, afin d'aborder avec méthode la traduction d'un texte. Ce cours se fait en français — langue dominante des futurs traducteurs — à partir de textes français et invite les étudiants à se poser les questions suivantes :

- De quoi s'agit-il ? Qui a écrit ? Pour qui ? Quand ?
- Quels sont les pièges linguistiques (terminologie, métaphores) ? Quelles sont les difficultés notionnelles ?
- Où l'auteur veut-il conduire son lecteur ? Et par quel cheminement ?

La procédure à suivre se décompose en quatre étapes :

- lecture générale, rapide et même superficielle ;
- lectures parallèles, pour l'acquisition d'informations ;
- retour au texte pour une exploration détaillée, approfondie ;
- traduction (*ibid.*, 71).

Il est intéressant de noter que Herbulot et Simoneau précisent qu'elles travaillent les trois premières étapes, « sans aller jusqu'à l'étape de traduction », ce qui aurait rapproché le cours de lecture active à l'exercice du thème. Nous retrouvons ici la démarche adoptée en classe de langue, depuis l'avènement de l'approche fonctionnelle et communicative à la fin des années

soixante-dix, dans le cadre d'une approche situationnelle d'un document en langue étrangère.

Calliabetso (2007, 51) présente schématiquement les compétences mises en jeu censées faciliter la compréhension de l'(les) objectif(s) communicatif(s) et des paramètres de la situation de communication du texte :

- Compétence linguistique et sociolinguistique dans la langue de départ
- Compétence discursive dans la langue de départ
- Compétence référentielle (mobilisant les expériences et les préacquis de l'apprenant)
- Compétence socioculturelle (mobilisant les normes d'interaction de la culture-source et de la culture-cible et les représentations du monde social et physique correspondant à la situation de communication).

La compréhension du texte nécessite un grand nombre de connaissances extralinguistiques. Le texte à traduire sera compris plus facilement, s'il est présenté dans son contexte initial. Il faudrait éviter de donner à traduire aux étudiants des extraits isolés, mais préférer des passages plus longs dont ils ne traduiraient qu'une partie et dont le reste servirait de contexte. Pour transférer un élément culturel, il faut être en mesure de le comprendre. Dans le cadre du thème, les étudiants ont une meilleure maîtrise des éléments extralinguistiques du texte et disposent des connaissances pour décoder les implicites socio-culturels.

5.2. Traduction, médiation

Le traducteur est un passeur d'une langue-culture à l'autre. Il doit non seulement prendre sur lui-même la médiation linguistique, mais il a aussi la tâche d'agir comme médiateur culturel.

La notion complexe de médiation est d'actualité dans la didactique des langues-cultures étrangères depuis que le *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL, Conseil de l'Europe 2001)* l'a incluse comme composante de la compétence/performance communicative.

Ceux qui ont une connaissance, même faible, peuvent aider ceux qui n'en ont aucune à communiquer par la médiation entre individus qui n'ont aucune langue en commun. En l'absence d'un médiateur, ces personnes peuvent toutefois parvenir à un certain niveau de communication en mettant en jeu tout leur outillage langagier, en essayant des expressions possibles en différents dialectes ou langues, en exploitant le paralinguistique (mimique, geste, mime, etc.) et en

simplifiant radicalement leur usage de la langue (Conseil de l'Europe 2001, 11). On rend aussi les apprenants capables de médiation par l'interprétation et la traduction entre des locuteurs de deux langues qui ne peuvent communiquer directement (*ibid.*, 40).

Le *CECRL* réserve une place aux activités langagières de médiation qui peuvent être des activités de traduction et d'interprétation et qui « permettent, par la traduction ou l'interprétariat, le résumé ou le compte rendu, de produire à l'intention d'un tiers une (re)formulation accessible d'un texte premier auquel ce tiers n'a pas d'abord accès direct » (Conseil de l'Europe, 18).

Bien sûr, la médiation n'est pas synonyme uniquement de traduction orale ou écrite.

Dans les activités de médiation, l'utilisateur de la langue n'a pas à exprimer sa pensée mais doit simplement jouer le rôle d'intermédiaire entre des interlocuteurs incapables de se comprendre en direct. Il s'agit habituellement (mais non exclusivement) de locuteurs de langues différentes. Parmi les activités de médiation on trouve l'*interprétation* (orale) et la *traduction* (écrite), ainsi que le *résumé* et la *reformulation* de textes dans la même langue lorsque le texte original est incompréhensible pour son destinataire (Conseil de l'Europe, 71).

Dendrinou (2006, 17) fait la distinction entre médiation, d'une part, et traduction-interprétation, de l'autre. Concrètement, dans l'acte de traduire, le traducteur ou interprète est obligé de restituer en langue-cible, aussi fidèlement que possible, l'ensemble du contenu d'un texte, d'un discours, etc. Par contre, la médiation est une pratique sociale d'intervention dans l'acte de communication. Le médiateur peut choisir les éléments du texte ou du discours qui lui semblent importants et les expliquer, paraphraser, développer, afin d'en faciliter la compréhension au destinataire.

Le Certificat d'État de Connaissance de Langues (Kratiko Pistopiitiko Glossomathias - KPG), délivré par le ministère de l'éducation en Grèce, est la première certification à avoir inclus – et par conséquent légitimé – la médiation parmi les compétences évaluées (Dendrinou 2006, 15). Pour le KPG, la médiation se définit comme le processus selon lequel l'utilisateur de la langue étrangère transfère des messages du grec en langue étrangère et exprime son propre message, en exploitant des informations présentées dans des textes grecs écrits. Le médiateur va choisir les éléments qu'il pense être utiles aux autres participants. Tout dépend de la tâche qui lui est assignée. Le KPG

propose des activités langagières de médiation écrite aux niveaux B1, B2 et C1⁵.

Au niveau B1, à partir de courts textes informatifs en grec, il est demandé aux candidats de produire un texte, d'environ 100 mots, en langue étrangère. Le nombre d'informations que le candidat doit restituer en langue étrangère est plutôt limité. L'activité de médiation du niveau B2 demande au candidat, à partir d'un texte en grec, de produire un texte, d'environ 150 mots, en langue étrangère. Le registre est plus soutenu (discours public), mais le candidat peut utiliser des stratégies d'évitement pour sélectionner les éléments qu'il va finalement restituer, en fonction de ses connaissances en langue étrangère. Le niveau C1 requiert une lecture beaucoup plus attentive du texte grec, pour produire un texte de 200 mots en langue étrangère. Le texte-cible doit souvent être du même registre que le texte-source. La consigne impose également des contraintes, quant aux informations à inclure ou non, afin que l'objectif communicatif du texte-cible soit atteint.

Même s'il est clairement dit que l'épreuve de médiation n'est pas une épreuve de traduction, nous estimons qu'elle peut servir d'entraînement aux étudiants qui feront leurs gammes « prétraductionnelles », en s'essayant à divers exercices permettant une réflexion approfondie sur les deux langues.

6. Conclusion

Au moment où les études traductologiques bénéficient d'un renouveau, le thème reste injustement marginalisé. Loin de l'image caricaturale qu'en donne sa pratique dans l'enseignement des langues anciennes, le thème est une opération communicative naturelle, la traduction allant naturellement dans les deux sens. La didactique du thème peut s'inspirer de la didactique des langues et proposer de bons réflexes aux étudiants. Les activités de médiation linguistique resituent la traduction vers la langue dominante dans le cadre d'une démarche naturelle : traduire pour établir ou rétablir la communication. La phase de lecture, facilitée quand elle se fait dans une langue que maîtrisent les étudiants, est la base du processus de traduction. Il faut que les étudiants se rendent compte que, pour apprendre à traduire, il ne suffit pas de convertir un texte dans une autre langue, mais il faut en prendre possession.

Le traducteur qui aurait juxtaposé scrupuleusement toutes les pierres de la

⁵ Tous les sujets du KPG, depuis sa création en 2003, peuvent être consultés sur le site : www.kpg.minedu.gov.gr

mosaïque sans maîtriser l'ensemble, ou qui jouerait correctement chaque note sans tenir compte du ton à la clé du mouvement, bref le traducteur qui ne serait qu'un petit exécutant scrupuleux, incapable d'embrasser l'ampleur et l'envergure de son auteur, n'aurait plus qu'à changer de métier...

Traduire c'est d'abord lire ! (Wuilmart 2004, 115).

Références bibliographiques

- BALLARD, M., 1984. « La traduction relève-t-elle d'une pédagogie ? », dans M. Ballard (éd.), *La traduction : De la théorie à la didactique*, pp. 13-28, Lille, Université de Lille III.
- CALLIABETSOU-CORACA, P., 2007. « La traduction interlinguale hier et aujourd'hui en didactique des langues-cultures », dans Section de linguistique de l'Université d'Athènes (éd.), *Γλωσσικός Περίπλους: Μελέτες αφιερωμένες στη Δήμητρα Θεοφανοπούλου-Κοντού* (Périple linguistique : Mélanges offerts à Dimitra Theophanopoulou-Kontou), pp. 47-61, Athènes, A. Kardamitsa.
- CARY, E., *La traduction dans le monde moderne*, Genève, Georg.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier, disponible sur : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf
- DELISLE, J., H. LEE-JAHNKE & M. CORMIER (éds), 1999. *Terminologie de la traduction*, Amsterdam, John Benjamins.
- DENDRINOS, B., 2006. "Mediation in communication, language teaching and testing", *Journal of Applied Linguistics* 22, 9-35.
- FLAUBERT, G., 1952. *Œuvres II, Le dictionnaire des idées reçues*, pp. 999-1023, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade.
- GILE, D., 2005. *La traduction : La comprendre, l'apprendre*, Paris, Presses Universitaires de France.
- HENRY, J., 2002. « Apprendre à lire et à comprendre pour traduire », *Actes du XVI^e Congrès de la FIT : La traduction : Des idées nouvelles pour un siècle nouveau*. (Vancouver, 7-10 août 2002), pp. 120-124, Montréal, Fédération Internationale des Traducteurs.
- HERBULOT, F. & M. SIMONEAU, 1998. « La lecture active à l'ESIT : un cours de gymnastique prétraductionnelle », dans J. Delisle & H. Lee-Jahnke (éds), *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*, pp. 69-75, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa.
- HEWSON, L., 1993. « L'avenir du thème à l'université », dans M. Ballard (éd.), *La traduction à l'université*, pp. 171-184, Lille, Presses Universitaires de Lille.
- LADMIRAL, J.-R., [1979] 1994. *Traduire : Théorèmes pour la traduction*, Paris, Gallimard.

- , 2007. « Didactiques de la traduction », *Transversalités* 102 (Actes du Colloque du Centre de Recherche Appliquée sur la Traduction, l'Interprétation et le Langage (CRATIL), Paris, 18 novembre 2006), 3-28.
- LAVAUULT, É., 1987. « Traduction pédagogique ou pédagogie de la traduction », dans M.-J. Capelle, F. Debyser & J.-L. Goester (éds), *Le français dans le monde (R&A : Retour à la traduction)*, 119-127.
- LEDERER, M., 1994. *La traduction aujourd'hui*, Paris, Hachette.
- NEWMARK, P., 1988. *A Textbook of Translation*, Londres, Prentice Hall.
- WUILMART, F., 2004. « Traduire c'est d'abord lire », *Transversalités* 92 (Actes du Colloque organisé autour des travaux de Jean-René Ladmiral : *Traduire « Traduire »*, Paris, 27 mai 2004), 109-115.

La traduction dans un cours de français à visée professionnelle en Grèce :

Une approche sémiotique du technolecte de la coiffure

Evangelos Kourdis

Περίληψη

Με την παρούσα μελέτη παρουσιάζονται οι μεταφραστικές επιλογές που υιοθετούνται σε ένα μάθημα γαλλικής γλώσσας ειδικότητας από φοιτητές του Τμήματος Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, ώστε να καταστούν ικανοί στο μέλλον να χρησιμοποιήσουν, ως διδάσκοντες ένα τέτοιο μάθημα, το διδακτικό εργαλείο της μετάφρασης. Προς αυτή την κατεύθυνση, εξετάζουμε, αρχικά, τις μεταφραστικές επιλογές σε δύο εγχειρίδια διδασκαλίας γαλλικής γλώσσας για την ειδικότητα της κομμωτικής τέχνης που χρονολογούνται από τα τέλη της δεκαετίας του '80, αλλά που χρησιμοποιούνται ακόμη στη δευτεροβάθμια ελληνική τεχνική εκπαίδευση. Η μελέτη αυτή μας επιτρέπει να προχωρήσουμε σε κάποιες παρατηρήσεις για τον ρόλο της μακροδεξιότητας της μετάφρασης. Στη συνέχεια, μελετούμε αυθεντικά πολυσημειωτικά κείμενα που προέρχονται από γαλλικό περιοδικό που απευθύνεται σε επαγγελματίες της κομμωτικής τέχνης. Τέλος, συγκρίνουμε, από τη μία πλευρά, τις μεταφράσεις τεχνικών κειμένων κομμωτικής από τη γαλλική στην ελληνική γλώσσα που έγιναν από τους ίδιους τους επαγγελματίες του χώρου, και από την άλλη, τις μεταφράσεις των ίδιων τεχνικών κειμένων που έγιναν από φοιτητές.

1. L'étude

Cette étude se propose de présenter les procédés de traduction développés dans un cours de français à visée professionnelle, destiné aux étudiants du Département de Langue et de Littérature Françaises de l'Université Aristote de Thessaloniki, susceptibles dans l'avenir d'utiliser en tant qu'enseignants d'un tel cours l'outil didactique de la traduction. Dans ce sens, nous examinons, d'abord, les procédés de traduction dans deux manuels de français de la coiffure, datés de la fin des années 80, mais utilisés encore dans le secondaire technique grec, ce qui nous permet de formuler quelques remarques sur le rôle de l'activité de traduction. Ensuite, il s'agit d'observer des textes authentiques polysémiotiques, puisés dans un magazine français destiné aux professionnels de la coiffure. Ceci nous amène à comparer les traductions du français en grec

qui sont faites d'un côté par les professionnels eux-mêmes et, de l'autre, par les étudiants concernés.

2. Le technolecte de la coiffure en grec

Pour Messaoudi (2002, 53), « les domaines spécialisés participent d'une communication à caractère fonctionnel et conduisent, au sein d'une communauté linguistique donnée, à l'élaboration d'ensembles langagiers spécifiques que nous désignons par le terme de *technolectes* ». Pour Martin (1996, 119), dans le cas des technolectes, « il y a une nette partition du social entre une communauté de savoir, définie par le recours à une terminologie spécifique et une communauté de profanes qui s'en trouve exclue ». Souvent le technolecte est constitué d'un vocabulaire spécifique basé sur des emprunts étrangers. C'est le cas du technolecte grec de la coiffure. Anastassiadi-Syméonidi (1994, 118) classe les emprunts au français du vocabulaire grec de la coiffure et du soin esthétique dans le vocabulaire de la mode, surtout de la femme, et elle remarque (*ibid.*, 115) que ces emprunts « entrent d'abord dans des vocabulaires spéciaux et ensuite ils se codifient probablement dans le vocabulaire général »¹.

La décodification est parmi les intérêts principaux de la Sémiotique. C'est la raison pour laquelle Lerat (1995, 29) se réfère « au besoin d'une théorie générale des systèmes de signes, d'une sémiotique, pour l'approche des langues spécialisées »². Selon lui, cette approche doit se faire sémiotiquement, étant donné que les langues spécialisées sont des plurisystèmes, puisque « les textes scientifiques comportent, de façon régulière et prévisible, des signes non linguistiques au sein même de leurs énoncés » (*ibid.*, 28).

3. L'enseignement d'un technolecte en tant que français de spécialité

La langue de spécialité n'est pas une langue à part, elle dépend d'une langue naturelle, l'usage du français, pour expliquer et transmettre les connaissances. Ainsi, « la langue de spécialité allie des connotations du niveau standard, connues de tous, et des concepts ou notions plus techniques et scientifiques » (Olmo Cazevielle 2008, 198). Selon Durieux (1988, 71),

si le texte de départ traite d'un sujet technique dans une langue spécialisée, le lecteur devra, pour le comprendre, se livrer à un exercice décomposé en étapes

¹ Notre traduction du grec.

² Hagège (1985, 271) mentionne, en ce qui concerne les technolectes, qu'« il risque de laisser croire que les langues sont affaires trop graves pour être confiées aux linguistes ».

successives : décoder les unités linguistiques, chercher à quelles réalités elles renvoient, faire la synthèse des éléments compris individuellement en les rattachant à des connaissances précédemment acquises et, finalement, appréhender le sens de l'énoncé.

Plus précisément, l'enseignement du technolecte de la coiffure, pendant les années 80, mais aussi pendant la première moitié des années 90, avait des caractéristiques concrètes : a) il se réalisait dans le cadre de l'enseignement des « Éléments techniques de langue étrangère », selon le Programme d'enseignement des écoles techniques de OAED (Centre de Promotion de l'Emploi – Organisation Nationale de l'Emploi) distribué en 1995, b) il s'effectuait dans des écoles techniques qui ne dépendaient pas du ministère de l'Éducation Nationale et des Cultes, mais de celui de l'Emploi, c) il était dispensé à raison d'une heure hebdomadaire et ce, pour une durée de trois années scolaires, d) il n'était pas strictement orienté vers le lexique de la coiffure, mais il comprenait aussi une initiation à la spécialité du soin esthétique, s'éloignant de l'enseignement/apprentissage de la langue française et e) il était fondé sur la traduction interlinguale et intersémiotique.

Le profil des écoles techniques de OAED en Grèce qui se spécialisent en coiffure répond aux critères posés par Mangiante (2008, 85) concernant l'enseignement du Français de Spécialité (FS) : leur objectif est plus large que celui du FOS (Français sur Objectifs Spécifiques) couvrant un domaine ; la formation est à long terme ; il y a une diversité des thèmes et des compétences liées à une discipline ; les contenus sont nouveaux et *a priori* non maîtrisés par l'enseignant ; le travail de l'enseignant est plus autonome. Ainsi, nous pouvons adopter la définition du FS donnée par Mangiante (2007, 2) :

Le français de spécialité cible [...] la langue de spécialité, ou plus particulièrement l'ensemble des discours propres à une spécialité ou discipline donnée : spécificités des structures syntaxiques, lexique de spécialité, mode de communication privilégié [...]. Il ne correspond pas à la réponse à une demande précise de formation linguistique formulée par un public clairement identifié avec un objectif spécifique, mais plutôt à une offre de formation plus exhaustive, moins urgente, couvrant l'ensemble des situations de communication d'un domaine spécialisé³, qui comprend plusieurs métiers⁴ lorsqu'il s'agit d'un domaine professionnel.

³ Dans notre cas, dans une école de coiffure, dans un salon de coiffure, pour fixer un rendez-vous à la réception d'un salon de coiffure ou par téléphone, etc.

⁴ Dans notre cas, c'est la manucure, la pédicure, les soins esthétiques.

4. La traduction dans les manuels de français de la coiffure des années 80 et 90

Ladmiral (1994, 77) souligne que « la traduction appartient elle-même au discours didactique (ou pédagogique) car elle tend à accréditer la fiction que le texte-cible est le même que le texte-source ». Il constate (*ibid.*, 40) que « chassée du premier cycle de l'enseignement secondaire, [la traduction] n'en revient que plus massivement par la suite dans l'institution pédagogique, où elle fait figure de procédure docimo-pédagogique d'une importance cardinale ». Pergnier (1980, 395), parlant de la traduction d'un technolecte, précise que « [la traduction] ne vise à nier la divergence et l'altérité des idiomes et à les rapprocher, mais [elle] les conserve en principe intacts et crée la communication en recherchant non une homogénéisation mais des équivalences⁵ ».

Ainsi, si on prend le manuel de Sophie Guiseli (1989) enseigné dans les écoles techniques de l'OAED pendant cette période, nous remarquons qu'il s'agit d'un manuel constitué de textes polysémotiques⁶, utilisant plusieurs systèmes sémiotiques : le système sémiotique linguistique (celui du français et du grec) et le système sémiotique iconique (celui du dessin). Gottlieb (2001, 245) mentionne que « la traduction des textes polysémotiques est soutenue par le canal communicatif visuel ou auditif ». Bertrand (1984, 11 et 14) décrit l'iconicité « comme une illusion de réalité que certains types de textes ont pour objectif affiché de susciter chez le lecteur », caractérisant l'iconisation comme « une caractéristique centrale des textes qu'on appelle "réalistes" ». C'est sans doute à ce but que vise l'utilisation du dessin dans ce manuel.

En ce qui concerne la traduction, nous voyons dans ce manuel que les trois types de traduction coexistent (traduction intralinguale, interlinguale et inter-sémiotique⁷).

⁵ De même, Puren *et al.* (1998, 73) remarquent que « quand l'objectif de la traduction est d'entraîner à la traduction écrite professionnelle, nous pouvons parler d'une *traduction interprétative*, visant les équivalences globales en discours, rendant compte le plus fidèlement possible de l'implicite, des connotations, des effets stylistiques, etc. ». Par contre, Jumpelt (1955, 23) pense que « la traduction des termes scientifiques et techniques doit être basée sur des définitions et non sur les simples équivalents fournis par des dictionnaires abrégés bilingues ».

⁶ En général, on appelle *multisémiotiques* ou *sémiotiques syncrétiques* les manifestations sémiotiques mélangeant des éléments provenant de plusieurs *sémiotiques* différentes. Klinkenberg (1996, 176) propose le terme *pluricode* au lieu de *syncrétique*, mais nous préférons le terme *polysémotique*, déjà imposé dans les études de traduction (Gottlieb 2001, 245).

⁷ Pour cette tripartition, voir Jakobson 1963, 79.

i. *La traduction intralinguale* qui apparaît avant la traduction interlinguale et s'effectue du grec au grec par translittération⁸, par exemple : *le chignon, λε σινιόν, ο κότσος* (Guiseli 1989, 20). Dans ce cas, l'auteur du manuel utilise la translittération comme une étape intermédiaire pour la traduction interlinguale, une étape basée sur l'aspect phonétique de la translittération.

ii. *La traduction interlinguale*, du français au grec, qui se réalise de plusieurs façons : a) soit en traduisant du français au grec certains mots et expressions du vocabulaire de la coiffure qui sont placés sous le texte étudié, par exemple : *la baignoire = η μπανιέρα, la salle de bains = το λουτρό* (*ibid.*, 57), etc. Il est à noter que dans ce manuel est fréquemment utilisé dans la traduction interlinguale un système sémiotique non verbal, celui des mathématiques (=), b) soit la traduction en grec apparaît juste avant l'énoncé français, par exemple : *παίρνω το ξυράφι, την κουρευτική μηχανή, τον ψεκαστήρα = je prends le rasoir, la tondeuse, le vaporisateur* (*ibid.*, 57-58), et c) soit la traduction en grec apparaît juste après l'énoncé français, par exemple : *il y a des bigoudis gros, minces et moyens = υπάρχουν μπιγκουτί μεγάλα (χοντρά), λεπτά και μεσαία* (*ibid.*, 77-78).

Sur ce point, il est à remarquer que le technolecte grec de la coiffure comprend tous les registres langagiers, comme : a) le registre soutenu, par exemple : *le robinet = ο κρονονός, εκεί παίρνω μαθήματα κοπής, μιζ-αν-πλι, βαφής περιμανάντ = là, je prends des leçons de coupe, de mise en plis, de teinture, de permanente, rôle = άχρους, leur souplesse est agréable au toucher = η μαλακότητά τους είναι ευχάριστη εις την αφήν* (*ibid.*, 57, 63 et 70), b) le registre standard, par exemple : *mes cheveux tombent, M., Mme = τα μαλλιά μου πέφτουν, κύριε, κυρία, il est difficile, Madame, vos cheveux sont courts, vous avez besoin d'un postiche = είναι δύσκολο, κυρία μου, τα μαλλιά σας είναι κοντά, χρειάζεστε ένα ποστίζ* (*ibid.*, 80 et 86), et, c) le registre familier, par exemple : *je donne le peigne = δίνω την τσατσάρα, la nuque = ο σβέροκος* (*ibid.*, 58 et 69).

Nous rencontrons, aussi, des mots dont la traduction en grec se fait d'une manière néologique, par exemple : *le séchoir à main = το στεγνωτήρι χειρός* (*ibid.*, 72 et 75). Selon Martin (1992, 36), « la néologie scientifique et technique relève de l'innovation en général, c'est-à-dire de la "nouveauité perçue" ». Il est à noter que dans les langues spécialisées, pour Lerat (1995, 131), « [la néologie] appartient en propre aux innovateurs, savants, commerciaux et profes-

⁸ Klinkenberg (1996, 169) caractérise la translittération en tant que transcodage sur un même canal.

sionnels de toutes sortes ayant des connotations de prestige ».

iii. *La traduction intersémiotique* qui coexiste avec la traduction interlinguale, puisque les mots français et leur traduction en grec sont aussi traduits par un système sémiotique non verbal, celui des dessins (voir figure 1, en annexe, Guiseli 1989, 28). Quoique la traduction intersémiotique fût le type privilégié par la méthode audio-visuelle, sa présence dans les manuels de FS ne nous étonne pas, puisque les apprentis coiffeurs grecs peuvent avoir du mal à traduire les mots français, mais le message iconique les aide à comprendre le sens du message verbal.

La combinaison de ces deux types de traduction, interlinguale et intersémiotique, dans un manuel de FS vers la fin des années 80, est originale. Pour la traduction interlinguale, Calliabetso (2007, 49) remarque qu'« avec l'avènement de l'approche fonctionnelle et communicative à la fin des années 70, on assiste à la déculpabilisation de la langue maternelle », proposant en même temps une approche tripolaire (sociologique, anthropologique et sémiologique) de la traduction (*ibid.*, 57). Dans ce cadre,

les documents iconiques considérés transparents, voire déchiffrables par les apprenants en langues étrangères, étaient appelés à jouer le rôle de relais neutre entre la langue-source et la langue-cible, afin de faire éviter l'apparition fâcheuse des interférences (Calliabetso 1996, 64).

De même, Lerat (1995, 113) parle d'« une combinaison efficace du linguistique et du non linguistique » pendant la traduction spécialisée, considérant que « l'image peut être superflue dans un cas, mais essentielle dans un autre et caractérisant leur fonction comme « substitutive ou additionnelle » (*ibid.*, 40). Katsouleri (2006, 30) lie la traduction interlinguale et intersémiotique à la compétence sémantique, remarquant que dans son manuel Guiseli utilise la traduction en grec ou l'image pour aider à la compétence sémantique.

Par contre, le manuel de Perantonaki (1995), destiné aux apprentis coiffeurs qui apprennent le français de spécialité, qui a « succédé » à celui de Guiseli, n'inclut dans ses pages aucun type de traduction ; ni celui de traduction intralinguale, ni celui de traduction interlinguale, ni celui de traduction intersémiotique. Il est à noter qu'il s'agit d'un manuel comprenant des textes monosémiotiques, utilisant seulement le système sémiotique de la langue, celui du français.

5. La traduction des spécialistes de la coiffure

Alors que, dans les revues françaises pour les professionnels de la coiffure, la traduction interlinguale et intersémiotique sont omniprésentes, dans le manuel de Perantonaki, ni la traduction, ni le message iconique n'y figurent. Prenons ainsi un extrait tiré du magazine *Coiffure de Paris* n° 9 hors série, juin 1995 de la firme française *L'Oréal*. Le magazine français traduit les techniques de coiffure du français en anglais, en grec, en espagnol, en polonais et en portugais (voir figure 2, en annexe). La traduction, selon le magazine, est faite par des spécialistes de coiffure dont la langue cible est leur langue maternelle⁹. Le magazine s'adresse principalement aux spécialistes de la coiffure qui est son groupe-cible. En même temps, chaque étape de la technique de coiffure correspond à un message iconique en gros plan et numéroté. Donc, la diffusion de la technique présentée par le magazine s'appuie non seulement sur la traduction interlinguale de ce texte procédural¹⁰, mais aussi sur la traduction intersémiotique, un type de traduction assez fréquent dans les métiers techniques¹¹.

Cherchant des éléments sémiotiques dans les choix traductologiques du magazine, nous voyons que les spécialistes de la coiffure traduisent en grec l'infinitif en tant que première personne du pluriel, par exemple : *lisser toute la chevelure* est traduit par *ισιώνουμε όλα τα μαλλιά*. Ils évitent ainsi l'impératif, dans un effort de se familiariser avec leurs lecteurs-coiffeurs, en tenant compte qu'ils s'adressent principalement à des spécialistes de la coiffure. En plus, les spécialistes de la coiffure traduisent le mot anglais *brushing* par translittération

⁹ Selon Kakridi-Ferrari (2001, 204), « les spécialistes de chaque domaine ne traduisent pas de la même manière ou par la même forme linguistique les termes techniques ».

¹⁰ Garcia-Deban (2001, 4) remarque que les spécialistes préfèrent le terme *discours procédural* à *texte procédural* justement pour souligner l'incidence des contextes de production et de réception sur la production verbale et son interprétation. Par ailleurs, selon Tsitsa (2004, 305), « le discours procédural, à l'inverse du récit, ne contient pas d'implicite, ni de non-dits ; grâce au laconisme énonciatif, donc, est protégée sa valeur illocutoire et, par la suite, assurée la valeur perlocutoire des énoncés ». Pourtant, nous utilisons le terme *texte*, largement employé en traductologie.

¹¹ Selon Rastier (2006, 2), « pour les textes techniques et scientifiques, des conventions internationales propres aux disciplines et aux domaines d'application favorisent d'autant plus la traduction qu'elles négligent les différences des signifiants et des connotations ». D'après nous, le message iconique est une convention qui contribue, d'abord, à l'interprétation, et après, à la traduction d'un texte technique.

en grec. Selon Anastassiadi-Syméonidi (1994, 143), ce mot est un faux anglicisme du français, c'est-à-dire, une création du français qui imite la morphologie des emprunts anglo-américains. En grec le terme est rendu par *μυρόσιγκ*.

Ils traduisent aussi le terme *sèche-cheveux* par *σεσουάρ* 'séchoir', qui est utilisé en grec comme translittération, évitant la traduction littérale (*στεγνωτήρας μαλλιών*). Cela se passe parce que le terme *séchoir* est bien intégré dans le vocabulaire quotidien du grec. Il y a aussi des fois où on trouve des termes français dont leur translittération en grec est aussi bien intégrée que leur traduction. Ainsi, le traducteur évite de traduire en grec le substantif *chignon* par *κότσος* ([kotsos]) préférant sa translittération en grec, parce que la translittération est auréolée de prestige linguistique, connotant une civilisation et une langue bien estimée, tandis que la traduction en grec est dotée d'une connotation péjorative (populaire).

La traduction du verbe de coiffure *créper* par *κρεπάρω* ([kreparo]) correspond à une règle selon laquelle « il y a un parallélisme conscient [...] des verbes du français en *-er* et *-ir* et du grec moderne en *-άρω* [-aro] et *-ίρω* [-iro] » (Anastassiadi-Syméonidi 1994, 197)¹². En général, le suffixe *-άρω* est largement utilisé pour la construction des néologismes verbaux en grec. De plus, le traducteur traduit par le même terme, *τσιμπιδάκι* ([tsibidaki]), les termes français *épingle* et *pince*, évitant de faire la distinction entre eux, ayant une approche de traduction, pourrait-on dire, utilitaire (ce qui nous intéresse c'est de transmettre et comprendre le message). C'est, peut-être, pour cette raison qu'il omet de traduire les quatre derniers mots de la technique présentée (*avec le spray Carita*), considérant qu'il s'agit d'une information non pertinente pour la réalisation de la coiffure. Cependant, cette omission est très importante pour le créateur français, puisqu'il fait la publicité d'un produit de coiffure qui donne son nom à la technique de coiffure présentée (voir figure 2 en annexe).

Enfin, le texte en grec ne respecte ni la taille des lettres, ni la disposition de la technique présentée en français, comme c'est le cas dans la traduction en anglais. Ainsi, les lettres sont de taille si réduite que le texte est présenté sous une forme condensée, bien qu'il y ait une équivalence quantitative au niveau du nombre de mots et que les différentes étapes de la technique présentée correspondent aux mêmes messages iconiques du texte français¹³.

¹² Notre traduction du grec.

¹³ D'après Nord, dans le texte cible la succession et la numération des illustrations ne doivent être changées pendant la traduction, qui doit, aussi, respecter l'étendue des légendes/instructions (cité par Munday 2001, 85).

6. La traduction chez les futurs enseignants de français

Mais qu'en est-il lorsque des futurs enseignants de français¹⁴ sont appelés à intégrer la traduction de textes authentiques de coiffure pour améliorer leur futur enseignement ? Des spécialistes, comme Durieux (1988, 73), nous informent que dans la classe « le processus de la compréhension commence par le décodage des signes, se poursuit par l'identification des signifiés qui, combinée aux compléments cognitifs, permet l'appréhension du sens de l'énoncé et enfin débouche sur la saisie de la dynamique d'un texte ». Lerat (1995, 100) souligne que « la traduction spécialisée reste un travail en miettes tant que l'énoncé ne peut pas être reformulé librement, en focalisant plutôt sur l'agent, l'opération, le lieu, etc. ».

Les choix de traduction des étudiants hellénophones s'harmonisent, *grosso modo*, avec les remarques ci-dessus sur la traduction faite par et pour les professionnels de coiffure. Nous voyons que, pour le terme *brushing*, les étudiants évitent d'utiliser dans leurs traductions des significations fournies par des dictionnaires comme le *Dictionnaire français-grec moderne Kauffmann* (1995, sv) « το χτένισμα με βούρτσα και πιστολάκι » 'la coiffure utilisant la brosse et le séchoir' ou *Le nouveau petit Robert de la langue française* (2009, sv) qui met aussi l'accent sur les outils de coiffure, mentionnant qu'il s'agit de « mise en plis où les cheveux sont travaillés mèche après mèche avec une brosse ronde et un séchoir à main », notant en plus, la forme de la brosse. Les étudiants considèrent cette explication trop longue et descriptive et préfèrent traduire seulement l'acte (*coiffer*), sans valoriser le procédé de coiffure, à savoir comment la coiffure se réalise (à l'aide d'une brosse et d'un séchoir). Pourtant, certains étudiants traduisent par *βουρτσίζω* 'brosser' l'expression : *effectuer un brushing*, évitant ainsi les traductions longues.

Un autre point qui mérite d'être mentionné est la traduction du mot *épingle* qui est traduit parfois par *φουρκέτες*, parfois par *τσιμπιδάκια*. Il est à mentionner que dans le manuel de Guiseli la traduction du mot *τσιμπιδάκι* se fait par *barrette* étant donné qu'il s'agit d'une pince à cheveux (*Le nouveau petit Robert de la langue française* (2009, sv)). En plus, les étudiants traduisent l'expression *chignon postiche* par *ψεύτικο σινιόν* 'faux chignon' et *κοτσίδα ποστίζ* 'natte postiche'. Dans la première traduction, le postiche est un accessoire

¹⁴ Ces étudiants sont en quatrième année universitaire au Département de Langue et de Littérature Françaises de l'Université Aristote de Thessaloniki.

additif ; ils soulignent, donc, sémiotiquement la nature artificielle du chignon. Dans la deuxième traduction, la connotation de longueur va de pair avec la natte et le postiche. Donc, ils choisissent le mot *κοτσίδα* ‘natte’ qui a le même radical en grec que le mot *κότσος* ‘chignon’, sans réaliser qu’en français il ne s’agit pas de deux accessoires, l’un plus long que l’autre, mais de deux techniques de coiffure différentes.

Au niveau de la traduction intersémiotique, les étudiants admettent qu’ils sont aidés par les messages iconiques dans la traduction en grec, ils ont, donc, recours à la traduction intersémiotique qu’ils considèrent comme nécessaire, pour traduire les technoclectes. Ils soutiennent, en plus, qu’ils essaient, avant de traduire, de suivre mentalement le processus de la technique de coiffure, pour interpréter et comprendre d’abord le texte français spécialisé. Cette constatation est en accord avec la remarque de Binon (cité par Tsitsa 2004, 300) qu’« il n’est pas possible de s’intéresser aux mots sans s’intéresser aux choses ». De même, Fontanet (2006, 3) souligne que « dans le cadre de la traduction technique, seul le monde extralinguistique a une valeur absolue », insistant sur la valeur absolue de l’original et sur la valeur relative du texte traduit.

7. Quelques constatations

À ce stade de notre étude, quelques remarques s’imposent. Le manuel de Guiseli incluait une synergie des systèmes sémiotiques, verbaux ou non, et incluait, de cette façon, trois types de traduction (intralinguale, interlinguale et intersémiotique), alors que les principes de la didactique des langues de l’époque excluaient la traduction comme outil didactique. En outre, « aucun texte ne peut être constitué seulement par le système sémiotique verbal, parce qu’il a besoin d’une sorte de support physique¹⁵ » (Zabalbeascoa 1997, 338). Pourtant, cette réflexion n’a pas été prise en compte par Perantonaki, qui utilise seulement le système verbal dans son manuel de français pour les apprentis coiffeurs grecs. Son choix s’inscrit dans le cadre de la traduction traditionnelle qui avait à faire seulement à des textes vus comme des signes exclusivement verbaux, un fait qui caractérise surtout la littérature et les textes techniques, selon Gottlieb (2005, 2).

En ce qui concerne les choix de traduction faits par nos étudiants-futurs enseignants de français, il y a des fois où les étudiants-traducteurs préfèrent

¹⁵ Notre traduction de l’anglais.

perdre des éléments qui ont une relevance textuelle relativement petite dans le texte-source, sacrifiant les détails textuels les moins pertinents au profit d'autres qui sont plus pertinents, ce qui est fréquent dans la traduction des textes techniques selon Hervey et Higgins (2002, 260). Nous remarquons, aussi, que leurs choix de traduction sont influencés par la translittération en grec des outils et des techniques de la coiffure pour connoter l'origine française, le bon goût français et le prestige de la culture française, qui a imposé ce métier en Grèce et dans le monde entier comme un métier exporté de France. C'est justement le procédé de traduction suivi, sans exception, par tous nos étudiants.

Au niveau sémiotique, ils essaient de préserver l'esthétique¹⁶ du texte français, en traduisant chaque étape de coiffure séparément, avec numérotation et en changeant de ligne selon les étapes. Ainsi, ils donnent l'impression qu'ils suivent et traduisent la coiffure comme des professionnels, illustrant de cette façon la remarque de Kenny (2001, 78), selon laquelle une traduction de textes ayant des objectifs spécifiques, doit produire la même sensation (esthétique) ciblée par le texte source.

Au terme de notre réflexion nous pouvons affirmer que le couple langue/traduction est un outil didactique privilégié dans l'enseignement/apprentissage d'un français à visée professionnelle. D'autre part, nous pouvons souligner l'utilité de la Sémiotique dans la traduction de textes professionnels tels que ceux de la coiffure.

Références bibliographiques

- [ANASTASSIADI-SYMÉONIDI] ΑΝΑΣΤΑΣΙΑΔΗ-ΣΥΜΕΩΝΙΔΗ, Α., 1994. *Νεολογικός δανεισμός της Νεοελληνικής. Άμεσα δάνεια από τη γαλλική και αγγλοαμερικανική. Μορφολογική ανάλυση (Les emprunts néologiques du grec moderne. Emprunts directs au français et à l'anglo-américain. Analyse morphophonologique)*, Thessalonique.
- BERTRAND, D., 1984. « Sémiotique du discours et lecture des textes », *Langue française* 61 (*Sémiotique et enseignement du français*), 9-26.
- CALLIABETSOU-CORACA, P., 1996. « De la traduction intersémiotique à la traduction interlinguale », *Diálogos hispánicos* 20, 63-73.
- , 2007. « La traduction interlinguale hier et aujourd'hui en didactique des langues-

¹⁶ L'esthétique est inévitablement liée au style d'un texte. Maillot (1969, 99) mentionne qu'« on entend parfois exprimer l'opinion que, dans la traduction technique, les questions de style sont secondaires, voire négligeables ». Pourtant, comme lui, nous ne partageons pas cette opinion.

- cultures », dans Section de linguistique de l'Université d'Athènes (éd.), *Γλωσσικός Περίπλους: Μελέτες αφιερωμένες στη Δήμητρα Θεοφανοπούλου-Κοντού* (Périple linguistique : Mélanges offerts à Dimitra Theophanopoulou-Kontou), pp. 47-61, Athènes, A. Kardamitsa.
- DURIEUX, C., 1988. *Fondement didactique de la traduction technique*, Paris, Didier Erudition (coll. « Traductologie » 3).
- FONTANET, M., 2006. « La traduction des textes techniques : Enjeux et particularités – le texte sous l'empire de l'extratextuel », *Actes des 7^e Journées scientifiques AUF-LTT, Mots, termes et contextes*, disponible sur : <http://perso.univ-lyon2.fr/~thoiron/JS%20LTT%202005/pdf/Fontanet.pdf>
- GARCIA-DEBANC, C., 2001. « L'étude des discours procéduraux aujourd'hui : Travaux linguistiques et psycholinguistiques », *Langages* 141, 3-9.
- GOTTLIEB, H., 2001. "Subtitling", dans M. Baker (éd.), *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*, pp. 244-248, Londres & New York, Routledge.
- , 2005. "Multidimensional Translation: Semantics turned Semiotics", *Conference Proceedings, MuTra 2005, Challenges of Multidimensional Translation*, disponible sur : http://www.euroconferences.info/proceedings/2005_Proceedings
- HAGÈGE, C., 1985. *L'homme de paroles : Contribution linguistique aux sciences humaines*, Paris, Fayard.
- HERVEY, S. & I. HIGGINS, 2002. *Thinking French Translation*, Londres & New York, Routledge.
- JAKOBSON, R., 1963. « Aspects linguistiques de la traduction », dans *Essais de linguistique générale*, pp. 78-86, Paris, Minuit.
- JUMPELT, R. W., 1955. "Towards a FIT-Policy in Scientific and Technical Translation", *Babel* 1:1, 21-25.
- [ΚΑΚΡΙΔΙ-ΦΕΡΡΑΡΙ] ΚΑΚΡΙΔΗ-ΦΕΡΡΑΡΙ, Μ., 2001. «Μετάφραση ξένων όρων» (Traduction de termes étrangers), dans A.-F. Christidis (éd.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα* (Guide encyclopédique pour la langue), pp. 203-205, Thessalonique, Centre de la langue grecque.
- KATSOULERI, A., 2006. *Étude critique des manuels utilisés en classes de coiffure et d'esthétique dans les lycées techniques professionnels*, Mémoire non publié, Université Hellénique Ouverte, Programme d'études post-universitaires des enseignants de français.
- KENNY, D., 2001. « Équivalence », dans M. Baker (éd.), *Routledge Encyclopedia of Translation*, pp. 78-80, Londres & New York, Routledge.
- KLINKENBERG, J.-M., 1996. *Précis de sémiotique générale*, Bruxelles, De Boeck.
- LADMIRAL, J.-R., 1994. *Traduire : Théorèmes pour la traduction*, Paris, Gallimard.
- LERAT, P., 1995. *Les langues spécialisées*, Paris, Presses Universitaires de France.
- MAILLOT, J., 1969. *La traduction scientifique et technique*, Paris, Eyrolles.
- MANGIANTE, J.-M., 2007. « Une démarche de référentialisation en français des pro-

- fessions », *Le français dans le monde (R&A : Langue et travail)*, 129-144.
- , 2008. « Des référentiels de compétences en français à visée professionnelle », dans O. Bertrand & I. Schaffner (éds), *Le français de spécialité. Enjeux culturels et linguistiques*, pp. 83-92, Paris, Éditions de l'École Polytechnique.
- MARTIN, A., 1992. « Théorie de la diffusion des innovations et implantation terminologique », *Terminologies nouvelles* 7, 34-41.
- , 1996. « La spécification en traduction : Le cas (particulier) des situatiolectes », *Palimpsestes* 10 (*Niveaux de langue et registres de la traduction*), 115-123.
- MESSAOUDI, L., 2002. « Le technolecte et les ressources linguistiques : L'exemple du code de la route au Maroc », *Langage et Société* 99, 53-75.
- MUNDAY, J., 2001. *Introducing Translations Studies: Theories and applications*, Londres & New York, Routledge.
- OLMO CAZEVIELLE, F., 2008. « Quelle méthodologie adopter pour des élèves débutants en Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) ? », dans O. Bertrand & I. Schaffner (éds), *Le français de spécialité. Enjeux culturels et linguistiques*, pp. 197-206, Paris, Éditions de l'École Polytechnique.
- PUREN, C., P. BERTOCCHINI & E. CONSTANZO, 1998. *Se former en didactique des langues*, Paris, Ellipses.
- PERGNIER, M., 1980. *Les fondements sociolinguistiques de la traduction*, Paris, Honoré Champion.
- RASTIER, F., 2006. « La traduction : Interprétation et genèse du sens », dans M. Lederer & F. Israël (éds), *Le sens en traduction*, Paris, Minard, disponible sur : http://www.revue-texto.net/Lettre/Rastier_Traduction.pdf
- TSITSA, M., 2004. « Le français de l'art culinaire : Un projet dictionnaire », *ÉLA* 135 (*Vocabulaires de spécialité et lexicographie d'apprentissage en langues-cultures étrangères et maternelles*), 299-346.
- ZABALBEASCOA, R., 1997. «Dubbing and nonverbal dimension of translation», dans F. Poyatos (éd.), *Nonverbal Communication and Translation*, pp. 327-342, Amsterdam & Philadelphia, John Benjamins.

Manuels de français de coiffure

- GUISELI, S., 1989. *Cours de langue française : Terminologie concernant la coiffure et l'esthétique*, Ministère du travail.
- PERANTONAKI, H., 1995. *Le français des coiffeurs*, Athènes.

Annexe

DEUXIEME PARTIE (2^{ème})

Lecture = ανάγνωση

Première leçon (1^{ère} leçon)

Objets de coiffure

le bol = το κύπελλο



le filet = το φιλέ, το δίχτυ



la brosse = η βούρτσά



la boîte = το κουτί



la barette = το τσιμπιδάκι



le miroir = ο καθρέφτης



le tube = το σωληνάριο



la pince = η πένσα

la pincette = η μικρή πένσα



le pinceau = το πινέλο



Figure 1

Source : S. Guiseli, 1989. *Cours de langue française : Terminologie concernant la coiffure et l'esthétique*, Ministère du travail, 28.

DÉMONSTRATIONS

LA MARIÉE CLASSIQUE DE CARITA

1. Faire un brushing en arrière avec sèche-cheveux et brosse ronde.
2. Effectuer un brushing sur toutes les mèches frontales pour décoller les racines. Laisser refroidir sur pinces. Soulever les racines et rentrer les pointes vers l'intérieur.
3. Créer les racines vers l'avant sur toute la chevelure.
4. Battre mèche par mèche en donnant un crépage à l'envers.
5. Lisser toute la chevelure vers l'arrière avec un peigne.
6. Twister les cheveux en les attachant avec des épingles au bas de la nuque.
7. Fixer le chignon en deux coutures verticales sur tout l'arrière de la nuque pour enlever le volume des cheveux.
8. Fixer le chignon postiche laqué et préparé avec des épingles. Fixer les fleurs et laquer avec le spray Carita.

1. Blow dry backwards with round brush and hair dryer.
2. Blow dry all the frontal sections to lift the roots. Leave to cool with clips on. Lift the roots and flick the ends inwards.
3. Backcomb the roots all over towards the front.
4. Brush backward section by section, back combing in reverse.
5. Smooth all the hair back with a comb.
6. Twist the hair and secure it with hairpins at the base of the nape.
7. Fasten the chignon into two vertical seams on the entire back of the nape to relieve the volume of hair.
8. Secure the false chignon, lacquered and prepared with pins. Attach the flowers and lacquer with Carita spray.

ΕΛΛΗΝΙΚΑ

1. Κάνουμε μπράσινγκ προς τα πίσω χρησιμοποιώντας σπασούρα και στρογγυλή βούρτσα.
2. Κάνουμε μπράσινγκ σε όλες τις μπροστινές τούφες για να ανασηλώσουμε τις ρίζες. Πιάνουμε τα μαλλιά με τομπιτσόκια και τα αφήνουμε να κρυώσουν. Ανασηλώνουμε τις ρίζες και στρίβουμε τις άκρες προς τα μέσα.
3. Κρεπάσουμε τις ρίζες, όλων των μαλλιών, προς τα εμπρός.
4. Στρακωπίζουμε τούφα-τούφα προς την αντίθετη κατεύθυνση.
5. Ισιώνουμε όλα τα μαλλιά προς τα πίσω με μια χτένα.
6. Στρίβουμε τα μαλλιά και τα σταθεροποιούμε με τομπιτσόκια στο κάτω μέρος του αυχένα.
7. Δένουμε το σιρόν με δύο κάθετες ποσές σε όλο το κάτω μέρος του αυχένα για να αραρίσουμε τον όγκο.
8. Τοποθετούμε το σιρόν-ποσές καλά λακαρισμένο και προετοιμασμένο με τομπιτσόκια. Τοποθετούμε τα λουλούδια και βάζουμε λακα.

ESPAÑOL

1. Hacer un brushing hacia atrás con el secador y cepillo redondo.
2. Efectuar un brushing en todas las mechones frontales para despejar las raíces. Dejar enfriar sobre pinzas. Levantar las raíces y doblar hacia adentro las puntas.
3. Encrespas las raíces hacia adelante en toda la cabellera.
4. Plegar mechón por mechón dando un encrespado al revés.
5. Alisar toda la cabellera hacia atrás con un peine.
6. Retorcer el cabello sujetándolo con horquillas en la parte baja de la nuca.
7. Fijar al moño en dos costuras verticales en toda la parte de atrás de la nuca para quitar volumen al cabello.
8. Fijar el moño postizo lacuado y preparado con anticipación con horquillas. Fijar las flores y poner laca con el spray Carita.

POLSKI

1. Wymodelować włosy z tyłu za pomocą suszarki i okrągłej szczotki.
2. Wymodelować wszystkie pasma z przodu, w celu uniesienia włosów u nasady. Przyjąć włosy u nasady i wstrząsnąć do środka końce włosów.
3. Stapirować do przodu wszystkie włosy u nasady.
4. Opuszczać pasmo po pasmie tapirując w odwrotnym kierunku.
5. Szczesać włosy, mocując je szpilkami na karku, aby uniknąć umieszczenia.
6. Umocować za pomocą szpilek sztuczny kok, przygotowany wcześniej. Umocować kwiaty i spryskać lakierem Carita.

PORTUGUÊS

1. Realizar um brushing para trás com o secador e a escova redonda.
2. Efectuar um brushing em todas as mechas frontais para despejar as raízes. Deixar arrefecer nas pinças. Levantar as raízes e empurrar as pontas para dentro.
3. Encrespas as raízes para a frente em todo o cabelo.
4. Virar madeixa por madeixa encrespando ao contrário.
5. Alisar todo o penteado para trás com um pente.
6. Torcer o cabelo apertando-o com pinças em baixo da nuca.
7. Fixar o carrapito em duas costuras verticais em toda a parte traseira da nuca para eliminar o volume do cabelo.
8. Fixar o carrapito postigo lacado e preparado antecipadamente com ganchos. Fixar as flores e aplicar laca com o spray Carita.



Figure 2

Source : L'Oréal, *Coiffure de Paris* n° 9 hors série, juin 1995.

Το Άσμα Ασμάτων και η γαλλική μετάφρασή του από τον Ernest Renan

Ιφιγένεια Μποτουροπούλου

Résumé

Cette brève étude vise à présenter la traduction en français d'un texte hébraïque de l'Ancien Testament et sa fortune en Grèce. Il s'agit du Cantique des Cantiques, seul texte érotique de l'Ancien Testament, attribué à Salomon. Ernest Renan a consacré un essai spécial à ce texte, avec deux traductions différentes et des commentaires scientifiques. La première traduction est faite selon le texte de la Bible, mais avec des coupures de vers différentes, tandis que la deuxième présente le texte comme une pièce de théâtre, à laquelle Renan a ajouté des instructions scéniques qui facilitent sa compréhension. Par ailleurs, ce texte continue à susciter des polémiques et des discussions parmi les théologiens et les philologues pour son origine, son style littéraire et son contenu, tout en restant au centre de la production artistique.

1. Εισαγωγή

Στόχος της παρούσας μελέτης είναι να παρουσιάσει το εμβληματικό για τη θρησκεία, αλλά και πολύ σημαντικό για τη λογοτεχνία και τις τέχνες, εβραϊκό αυτό κείμενο και να σχολιάσει την επιτυχημένη μεταφορά του στη γαλλική γλώσσα από τον Ernest Renan, τον ξεχωριστό γάλλο διανοητή που σφράγισε με τα έργα του τον 19^ο αιώνα και ανέδειξε την επιστημονική σκέψη σε πολλούς τομείς, όπως η Ιστορία των θρησκειών, η Αρχαιολογία, η Φιλοσοφία, η Ερμηνευτική και η Επιγραφική. Εκείνο όμως που χαρακτήρισε τα γραπτά του, πέρα από την επιστημονική αξία τους, είναι ότι θεωρούνται και μνημεία της γαλλικής λογοτεχνίας. Ειδικότερα, η μετάφραση του *Άσματος Ασμάτων* δείχνει πόση δυναμική μπορεί να κρύβει η γλώσσα ως εργαλείο έκφρασης από έναν χρήστη του λόγου του διαμετρήματος του Ernest Renan. Το συγκεκριμένο κείμενο θεωρείται το μοναδικό ερωτικό ιερό κείμενο της Παλαιάς Διαθήκης. Ωστόσο, η δυτική Εκκλησία, στην προσπάθειά της να εξαφανίσει κάθε ερωτική νύξη, πέρα από το γεγονός ότι απαγορεύει τη χρήση του στις θρησκευτικές ακολουθίες, έχει αποδεχτεί μία μετάφραση με εντελώς απρόσωπο ύφος, που έχει σχεδόν αποστεγνώσει το κείμενο από κάθε συναίσθημα. Η μετάφραση όμως του Renan αποκαθιστά τον πραγματικό χαρακτήρα του

κειμένου, αποδίδοντας με μεγάλη ευαισθησία την ερωτική χροιά, από την οποία άλλωστε διαπνέεται το πρωτότυπο. Σε αντίθεση με την καθολική, η ορθόδοξη Εκκλησία το μνημονεύει σε θεομητορικές εορτές και, κυρίως, εορτές αγίων γυναικών. Η ιουδαϊκή παράδοση, από την άλλη πλευρά, θεωρεί το έργο αυτό αλληγορία της τρυφερής σχέσης του Γιαχβέ και του περιούσιου λαού του και όρισε να γίνονται αναγνώσεις του κατά την εορτή του Πάσχα.

2. Προέλευση του κειμένου

Το *Άσμα Ασμάτων* (*Shir hashshirim* [εβρ.] = ‘το πιο ωραίο απ’ όλα τα τραγούδια’) ανήκει στα Ποιητικά Βιβλία της Παλαιάς Διαθήκης, μαζί με τον *Ψάλμο*, τους *Ψαλμούς*, τις *Παροιμίες* και τον *Εκκλησιαστή*. Αποδίδεται, σύμφωνα με την επικρατέστερη εκδοχή, στον βασιλιά Σολομώντα,¹ ο οποίος βασίλευσε τον 10^ο αιώνα π.Χ. (961-922). Το *Άσμα Ασμάτων* αποτέλεσε, και συνεχίζει να αποτελεί και στις μέρες μας, ένα άλυτο μυστήριο όσον αφορά στην πατρότητα και στο περιεχόμενό του, τόσο για τους θεολόγους και τους φιλόλογους, τους ιστορικούς και τους εθνολόγους, όσο και για τους λογοτέχνες και τους κριτικούς λογοτεχνίας, αλλά και τους παντός είδους σχολιαστές και ερμηνευτές κειμένων. Αναρίθμητες είναι οι υποθέσεις που έχουν διατυπωθεί σχετικά με το ερώτημα πώς ένα κείμενο με το συγκεκριμένο ύφος και περιεχόμενο συγκαταλέγεται στα ιερά βιβλία της Παλαιάς Διαθήκης. Το γεγονός αυτό υποδηλώνει ότι παραμένουν, ακόμα και σήμερα, σκοτεινά τα σημεία που αφορούν στη φύση του, στο νόημά του, ακόμα και στη διάταξή του και είναι ενδεικτικό της σημασίας που αποδίδεται στο κείμενο αυτό τόσο από την επίσημη θρησκεία, όσο και από τον κόσμο της λογοτεχνίας.

Οφείλουμε, επιπλέον, να επισημάνουμε και το ενδιαφέρον των εικαστικών καλλιτεχνών, οι οποίοι χρησιμοποίησαν το *Άσμα Ασμάτων* κατά κόρον ως πηγή έμπνευσης στα έργα τους, καθώς και το ενδιαφέρον των καλλιτεχνών στον χώρο της μουσικής.

Οι θεολογικές κυρίως έριδες δεν κατορθώνουν, ωστόσο, να μειώσουν στο ελάχιστο το συνεχώς ανανεούμενο ενδιαφέρον των σχολιαστών, από τους οποίους άλλοι μεν παραδέχονται ότι υπάρχει συνεχόμενη δράση που συνδέει μεταξύ τους όλα τα μέρη του ποιήματος, ώστε να εμφανίζεται ως κανονική σύνθεση, άλλοι δε θεωρούν ότι το κείμενο αυτό δεν είναι παρά μια σειρά από

¹ Αποδίδεται στον βασιλιά Σολομώντα, χωρίς όμως κάποια επιστημονική τεκμηρίωση, επειδή ίσως το όνομά του αναφέρεται έξι φορές στο κείμενο. Στον Σολομώντα αποδίδονται, άλλωστε, εκτός από τη *Σοφία Σολομώντος*, οι *Παροιμίες* και ο *Εκκλησιαστής*.

ερωτικά τραγούδια, χωρίς δραματική δράση, τα οποία συνδέει μόνο η αναλογία του θέματος.² Εύλογο είναι επίσης και ένα δεύτερο ερώτημα, που αφορά στο είδος του: πρόκειται για δράμα ή για λυρικό ποίημα; Ορισμένοι φιλόλογοι θεωρούν το *Άσμα Ασμάτων* δραματικό ποίημα, είδος που ανήκει στο μελόδραμα. Άλλοι σχολιαστές το χαρακτηρίζουν ανθολογία μικρών ποιημάτων, και θεωρούν ότι έχει ως μοναδικό προορισμό του να παρουσιάσει, μέσα από το γραφικό πλαίσιο στο οποίο εκτυλίσσεται η ιστορία της Σουλαμίτιδας, τα ήθη και τα έθιμα των γάμων της Ανατολής (*Le nouveau dictionnaire des œuvres* 1994, I, σσ. 838-839). Τελικά, οδηγούμαστε στον συλλογισμό ότι είναι συγχρόνως δράμα και λυρικό ποίημα.

Μια άλλη ερμηνεία του κειμένου, την οποία καταδικάζει ως βέβηλη η Εκκλησία, εστιάζει μόνο στο κατά λέξη περιεχόμενο του έργου, οπότε αναδύεται αυτούσιος ο σαρκικός έρωτας του ζευγαριού. Η μυστικιστική θρησκευτική ή συμβολική ερμηνεία, από την άλλη, αποδέχεται την κατά λέξη ερμηνεία του ποιήματος, αλλά θεωρεί την ένωση του Σολομώντα με την κόρη του βασιλιά της Αιγύπτου ως το σύμβολο της μυστικιστικής ένωσης του Ιησού με την Εκκλησία, ή ακόμα με την ανθρωπίνη ψυχή, δηλαδή της ένωσης του Θεού με το ανθρώπινο είδος. Επομένως, μπορούμε να αποδεχτούμε ότι το έργο έχει συγχρόνως και ιστορική αλλά και συμβολική σημασία.

3. Θεματική του κειμένου

Θέμα του ποιήματος, όπως αναφέραμε ήδη, είναι ο αμοιβαίος έρωτας μεταξύ ενός άνδρα, του Σολομώντα, και μιας γυναίκας, της Σουλαμίτιδας, ο κοινός πόθος τους να ενωθούν, ο απέραντος θαυμασμός που εκδηλώνουν ο ένας για τον άλλον και η ανείπωτη ευτυχία που νοιώθουν, όταν, μετά από πολλά εμπόδια, πραγματοποιείται επιτέλους η ένωσή τους. Τα συναισθήματά τους εκφράζονται μέσα από ένα είδος διαλογικού άσματος σε κεφάλαια και στίχους, το οποίο μπορεί να χωρισθεί σε έξι σκηνές, καθώς η δράση τοποθετείται σε διαφορετικά μέρη. Το γεγονός αυτό ενισχύει την άποψη την οποία διατύπωσε και υποστήριξε ο Renan στη δική του έκδοση, ότι, δηλαδή, πρέπει να το προσεγγίσει κανείς ως θεατρικό έργο, εισάγοντας σκηνικές εξηγήσεις, που βοηθούν στην ουσιαστική κατανόηση του κειμένου (Renan 1860, 71). Εκτός από τα δύο κύρια πρόσωπα, δηλαδή τον Σολομώντα και τη Σουλαμίτιδα, υπάρχουν στο ποίημα και δευτερεύοντα πρόσωπα: ο ανώνυμος νεαρός βοσκός, ο

² Την άποψη αυτή διατύπωσαν διαχρονικά οι Simon, Herder, Doederlein, Hufnagel, Kleuker, Eichhorn, Doerpe, Magnus και de Wette, όπως αναφέρει στην έκδοσή του ο Renan (1860, 90).

οποίος προσπαθεί να κερδίσει την αγάπη της Σουλαμίτιδας, οι αδελφοί της, οι φύλακες της πόλης και κοπέλες της Ιερουσαλήμ.

Το ποίημα της Παλαιάς Διαθήκης διαιρείται σε οκτώ κεφάλαια, που περιλαμβάνουν έξι σκηνές, διάταξη την οποία ακολουθούν όλες οι υπάρχουσες μεταφράσεις ή αποδόσεις του κειμένου, και έχει ως εξής: στην πρώτη σκηνή, η βοσκοπούλα Σουλαμίτις αναζητά τον αγαπημένο της. Μεσολαμβάν διάλογοι με παρθένες της Ιερουσαλήμ, και στη συνέχεια τρυφερότητες με τον αγαπημένο της. Στη δεύτερη σκηνή, η ηρωίδα αποκοιμείται και βλέπει σε όνειρο την ομορφιά και τον έρωτα του αγαπημένου άνδρα. Στην τρίτη σκηνή, επιτελούνται οι μυστικοί γάμοι: η Σουλαμίτις εισέρχεται επισήμως στην Ιερουσαλήμ, ενώ ο αγαπημένος της εκθειάζει την ομορφιά της μυστικής συζύγου του, η οποία με τη σειρά της επαναλαμβάνει τους ίδιους επαίνους προς τον σύζυγό της. Στην τέταρτη σκηνή, η Σουλαμίτις και ο έρωτάς της, που ολοένα και μεγαλώνει, δοκιμάζονται. Στην πέμπτη σκηνή, γινόμαστε μάρτυρες της ιερής ένωσης των δύο πρωταγωνιστών. Στην έκτη σκηνή, τέλος, ο έρωτας στεφανώνεται στον ουρανό.

4. Μεταφράσεις του κειμένου

Η πρώτη μετάφραση του *Ύμνου Ασματών* έγινε στην Κοινή Ελληνική από τους Εβδομήκοντα Γραμματικούς (Ο΄) της Αλεξάνδρειας, κατά τον 4^ο αιώνα π.Χ. και έκτοτε το ποίημα γνώρισε αναρίθμητες μεταφράσεις και παραφράσεις από σημαντικούς ανθρώπους των γραμμάτων, όπως, μεταξύ άλλων, ο επιφανής απολογητής του χριστιανισμού Ωριγένης (3^{ος} αι. μ.Χ.), ο Γρηγόριος Θεολόγος (4^{ος} αι. μ.Χ.), ο Γρηγόριος ο Νύσσης (4^{ος} αι. μ.Χ.), ο Μιχαήλ ο Ψελλός (11^{ος} αι.) κ.ά.

Κατά τον Μεσαίωνα γίνονται στη Δύση πολλές μεταφράσεις και παραφράσεις, όπως η παράφραση του γερμανού αββά Williram de Edesberg στη Βαυαρία, τον 11^ο αιώνα, με τίτλο *Hoheslied*, σε λατινικό εξάμετρο, που συνοδεύεται από σχόλια γραμμένα σε μια γλώσσα μεικτή, με στοιχεία από τη Γερμανική και τη Λατινική. Η παράφραση αυτή θεωρείται σημαντική, γιατί εισήγαγε στη γερμανική λογοτεχνία του Μεσαίωνα τη μυστικιστική ερμηνεία του Ωριγένη και του Αυγουστίνου, για τους οποίους ο έρωτας μεταξύ του Σολομώντα και της Σουλαμίτιδας συμβολίζει τον έρωτα του Χριστού και της Εκκλησίας. Μια παρόμοια γερμανική παράφραση γίνεται τον 12^ο αιώνα από έναν ιερωμένο, τον Άγιο Trudpert.³ Η παράφραση αυτή, όμως, ερμηνεύει με

³ Πρόκειται για παράφραση που βρέθηκε σε χειρόγραφο στο μοναστήρι του ομώνυμου αγίου,

πιο αισθησιακό και ανθρώπινο τρόπο τον έρωτα του Σολομώντα και της Σουλαμίτιδας, δίδοντας, έτσι, στο κείμενο «βέβηλο» χαρακτήρα. Ακολουθεί η παραλλαγή του γερμανού ποιητή Brun von Schonebecke, κατά τον 13^ο αιώνα, ενώ τα επόμενα χρόνια, η ισπανική εκδοχή του μοναχού Luis de Leon,⁴ τον 16^ο αιώνα, θεωρήθηκε η πιο δημοφιλής, όπως και η παραλλαγή *Cantique spirituel* του αγίου Jean de la Croix, που εκδόθηκε τον 17^ο αιώνα, στις Βρυξέλλες. Χωρίς αμφιβολία υπήρξαν και άλλες μεταφράσεις στη συνέχεια, που δεν είναι δυνατόν να αναφέρουμε εδώ, με εξαίρεση, ίσως, την τελευταία οικουμενική μετάφραση της Βίβλου, το 1988, όπου περιλαμβάνεται και το Άσμα Ασμάτων. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκδοχές που υποστηρίχτηκαν παγκοσμίως, κατά τους δύο τελευταίους αιώνες, ως προς το περιεχόμενο και την υπόθεση του ποιήματος είναι αμέτρητες και ποικίλες και δείχνουν το αμείωτο ενδιαφέρον που συνεχίζει να υπάρχει για το κείμενο του Άσματος Ασμάτων.⁵ Σε ό,τι αφορά στους νεότερους μεταφραστές, όλοι ανεξαιρέτως ακολουθούν λίγο πολύ την επισήμως αποδεκτή μετάφραση των Ο΄.

5. Η μετάφραση του Renan

Η μετάφραση του Renan, ωστόσο, είναι αυτή που ανατρέπει τα δεδομένα και προβάλλει μια νέα άποψη, η οποία θέλει το κείμενο, όπως αναφέρθηκε ήδη, ως θεατρικό έργο με πράξεις και σκηνές. Ο Renan παραδέχεται, εν πρώτοις, ότι υπάρχουν δύο κοινά σημεία αποδεκτά από όλους τους σχολιαστές: α) το ποίημα έχει τη μορφή διαλόγου, αν και η διάκριση των προσώπων δεν σημειώνεται φανερά, β) το ποίημα χωρίζεται σε διακριτά μέρη, δηλαδή περιλαμβάνει πράξεις και σκηνές, όπως ένα θεατρικό έργο, καθώς υπάρχουν επωδοί και εμφανείς παύσεις, που ενισχύουν την άποψή του (Renan 1860, 3-4). Μετακινώντας ορισμένους στίχους, λοιπόν, στα σημεία όπου παρατηρείται απότομη αλλαγή στην ιστορία, ανατρέποντας έτσι την υπάρχουσα ακολουθία του κειμένου, κατορθώνει να εντείνει τη δράση των προσώπων, ενώ, με την προσθήκη των σκηνικών εξηγήσεων, συμπληρώνει τα κενά που παρουσιάζει το ποίημα, δίδοντας μια συνοχή στο περιεχόμενο του κειμένου. Με τον τρόπο

κοντά στο Friburgh. Και εδώ έχουμε μεικτή γλώσσα, δηλαδή γερμανικά με μερικές λατινικές λέξεις (*Le nouveau dictionnaire des œuvres* 1994, I, p. 839).

⁴ Η κατά λέξη αυτή μετάφραση σε πρόζα περιελάμβανε και επιστημονικά σχόλια, σύμφωνα με τις μεθόδους της πατρολογικής και κλασικής λογοτεχνίας.

⁵ Στην εισαγωγή της δικής του μεταγραφής του Άσματος Ασμάτων, ο Λ. Παπαδόπουλος (1995, 11-19) δίνει πολλές πληροφορίες για τις διάφορες θέσεις που διατυπώθηκαν για το θέμα.

αυτό, με μια σειρά επεμβάσεων που βασίζονται στην επιστημονική σκέψη και στην κοινή λογική, επιτυγχάνει ένα εντυπωσιακό αποτέλεσμα που αποκαθιστά όλο το μεγαλείο του ιερού κειμένου, με τη μορφή πλέον θεατρικού έργου. Ας μη ξεχνάμε εδώ ότι το θέατρο, κατά τον 19^ο αιώνα, κυριαρχούσε σε όλα τα λογοτεχνικά είδη και μέσα σε αυτό το πνεύμα μπορούμε να αντιληφθούμε την απόπειρα που κάνει ο Renan να παρουσιάσει το κείμενο ως θεατρικό έργο, στο οποίο παίρνουν τον λόγο πολλά πρόσωπα.

Στην Εισαγωγή του βιβλίου του, το οποίο ονομάζει δοκίμιο, ο Renan αναφέρει ότι στόχος του δεν είναι να κάνει ένα σχόλιο, στο οποίο να αναλύει όλες τις δύσκολες σελίδες του ποιήματος και παραδέχεται ότι, στο σύνολο της δικής του μελέτης, σπανίως δίνει νέες ερμηνείες. Θεωρεί όμως αναγκαίες κάποιες εξηγήσεις και, χωρίς να υποχωρεί στο ελάχιστο μπροστά στις δυσκολίες του κειμένου, προτείνει, μέσα από μια σειρά συλλογισμών, τη δική του υπόθεση για τη φύση του ποιήματος (Renan 1860, vi). Η καινοτομία στη δική του έκδοση έγκειται στο γεγονός ότι έχει συμπεριλάβει δύο μεταφράσεις: μία πρώτη, χωρίς κανένα σχόλιο και με τους στίχους να κόβονται εκεί που πέφτει το μάτι του υποψιασμένου αναγνώστη, και μία δεύτερη, με διαφορετικό κόψιμο των στίχων, που κυρίως, όμως, περιλαμβάνει πρόσθετες επεξηγήσεις, αποτέλεσμα επισταμένης μελέτης του περιεχομένου του ποιήματος. Ο Renan πιστεύει ότι με αυτό τον τρόπο επιτελεί το ουσιαστικό καθήκον του ως μεταφραστή, αφενός, δηλαδή, παραδίδει στον αναγνώστη ένα κείμενο που είναι κατανοητό και, αφετέρου, σέβεται την ελευθερία του αναγνώστη να υιοθετήσει την εκδοχή που τον εκφράζει. Υποστηρίζει, ωστόσο, σθεναρά τη δική του εκδοχή, δηλαδή τη δεύτερη μετάφραση, λέγοντας ότι η αντιμετάθεση ορισμένων στίχων είναι απολύτως αναγκαία για να αποκτήσει το ποίημα χρονολογική συνοχή. Ομολογεί, από την άλλη, ευθαρσώς, ότι αυτές οι επεμβάσεις μπορεί να σοκάρουν όσους αναγνώστες βλέπουν το κείμενο μέσα «από το μυστικό πέπλο με το οποίο το έχει περιβάλει η θρησκευτική συνείδηση αιώνων» (σ. xii), και δηλώνει με ευαισθησία ότι του στοιχίζει πολύ «να τσαλακώνει» τέτοιες πεποιθήσεις. Το μεγαλείο του ως επιστήμονα και ανθρώπου γίνεται φανερό όταν, αμέσως μετά τη φράση που αναφέραμε, παραδέχεται ότι προέβη «με φόβο» σε αυτές τις καινοτομίες πάνω σε ένα ιερό κείμενο που στήριξε τις ελπίδες των ανθρώπων για την αιωνιότητα, και «με φόβο», στο όνομα της κριτικής, «αντιμετώπισε όλες τις παρανοήσεις του ποιήματος που τόσους αιώνες παρηγόρησαν την ανθρωπότητα και τη βοήθησαν να διασχίσει την άγριη έρημο και να κατακτήσει αλήθειες πολύ ανώτερες από αυτές της φιλολογίας» (σ. xii). Στη συνέχεια, συμπληρώνει τον συλλογισμό του θέτοντας ένα καίριο

ερώτημα: «Πού θα βρισκόμασταν σήμερα αν οι σύγχρονοι του Χριστού και οι ιδρυτές του Χριστιανισμού ήταν τόσο καλοί φιλόλογοι όσο ο Γενέσιος;» και αμέσως απαντά: «Η πίστη στην ανάσταση των νεκρών και η πίστη στον Μεσσία κατάφεραν πολύ μεγαλύτερα πράγματα από όσα η ακριβής επιστήμη ενός ειδικού της Γραμματικής» (σ. xiii). Ολοκληρώνει λέγοντας πως οι ελπίδες μας δεν εξαρτώνται από ένα κείμενο καλώς ή κακώς εννοούμενο και τονίζοντας ότι το *Άσμα Ασμάτων* θα υπάρχει πάντα και θα έχει την αξία του, ακόμα κι όταν ο αρχαιολόγος θα έχει αποδείξει τη βέβηλη καταγωγή του. Η τελευταία φράση της Εισαγωγής – που αν και σύντομη είναι πολύ περιεκτική νοημάτων – αφιερώνεται στον στόχο που έθεσε ο ίδιος και που δεν είναι άλλος από το ότι «προσπάθησε να απογυμνώσει για μια στιγμή το ποίημα από τα πέπλα του, για να το παρουσιάσει στους εραστές της αρχαίας τέχνης μέσα στην αγνή του γύμνια» (σ. xiv).

Η μορφή, λοιπόν, του *Άσματος Ασμάτων* στην έκδοση του Renan το 1860, περιλαμβάνει τα εξής μέρη: Αφιέρωση στον βαρόνο de Bunsen⁶ (σ. i-ii), Εισαγωγή (σ. iii-xiv), Μελέτη πάνω στο πλάνο, τη χρονολόγηση και τον χαρακτήρα του ποιήματος (σ. 1-147), Μετάφραση του ποιήματος από τον ίδιο όπως αυτό παρατίθεται στην Παλαιά Διαθήκη (σ. 149-175) και, στη συνέχεια, Μετάφραση με τις δικές του σκηνικές διαιρέσεις και επεξηγήσεις (σ. 177-216). Ο Renan, με επιστημονικές παρατηρήσεις, ενημερώνει τον αναγνώστη πάνω σε ιστορικά και φιλολογικά ζητήματα του κειμένου, ενώ συγχρόνως τον πληροφορεί με λεπτομέρεια για τα τοπωνύμια πόλεων και βουνών και για τις ονομασίες ζώων και φυτών.

6. Οι καινοτομίες του Renan στο κείμενο

Η μετάφραση του *Άσματος Ασμάτων*, καθώς κι εκείνη του *Ιώβ*, που επίσης έκανε ο Renan, έγιναν αντικείμενα έντονης κριτικής από τους καθολικούς, θεωρούμενες ως τα κατεξοχήν μοντέλα ρασιοναλιστικής ερμηνευτικής.⁷ Ο Renan όμως δεν ήταν ο μόνος που σκεφτόταν με αυτό τον τρόπο. Ανάμεσα

⁶ Christian Carl Josias baron de Bunsen (1791-1860), πρώτος διπλωμάτης, αρχαιολόγος και θεολόγος.

⁷ Θυμίζουμε εδώ ότι ο Renan, πολύ νέος ακόμα, αποποιήθηκε την καριέρα του ως ιερέα – καριέρα για την οποία προετοιμαζόταν από παιδί, έχοντας φοιτήσει σε σημαντικές εκκλησιαστικές σχολές – γιατί πίστεψε στην ανθρώπινη υπόσταση του Χριστού, «του απαράμιλλου αυτού ανθρώπου», όπως δήλωσε στο εναρκτήριο μάθημά του στο Collège de France, το 1862, γεγονός που του στοίχισε, άλλωστε, και την απόλυσή του από τη θέση του καθηγητή στο ανώτατο αυτό πνευματικό ίδρυμα της Γαλλίας.

στα γραπτά⁸ του βρέθηκε επιστολή του ζωγράφου Alexandre Bida (1823-1895), μαθητή του Delacroix και καλλιτέχνη που εισήγαγε, όπως ο Renan, έναν ρεαλισμό που ερχόταν σε αντιπαράθεση με τον συμβατικό οριενταλισμό της εποχής. « J'espère tirer pour mon travail de très vives lumières de votre expérience des lieux et de vos profondes études sur les Hébreux ».⁹

Βασιζόμενος στις μελέτες των γερμανών ιστορικών της θρησκείας, ο Renan βλέπει το κείμενο ως δραματικό ποίημα, αρνούμενος κάθε μυστικιστική σημασία του περιεχομένου του. Η D. Millet-Gérard (2001) σχολιάζει: « entre l'histoire et la poésie, Claudel et Renan face au *Cantique des Cantiques* le prouvent bien, c'est la poésie qui a dans une perspective d'esthétique théologique ou simplement spirituelle, le dernier mot ».

Ωστόσο, όπως παρατηρεί ένας σχολιαστής του επιστημονικού έργου του, ο Dussaud (1951, 46-47), είναι λυπηρό το γεγονός ότι ο Renan ούτε στη μια μετάφραση ούτε στην άλλη διατήρησε το κόψιμο των στίχων του ποιήματος όπως εμφανίζεται στην Παλαιά Διαθήκη στη μετάφραση των Ο΄, ώστε να αναγνωρίζεται εύκολα το εκάστοτε πρόβλημα που προκύπτει ως προς τις ελλείψεις του κειμένου.

Παραθέτουμε ένα απόσπασμα του *Ύμνου Ασματών* από την επίσημη μετάφραση της *Βίβλου* και την αντίστοιχη μετάφραση του Renan, όπου γίνεται πολύ φανερή η διαφορά ανάμεσα στο ύφος του βιβλικού κειμένου και στη «θεατρική» εκδοχή του Renan:

*Βίβλος*¹⁰

7, Ca 2:16, 3-7

(*La Sulamite*)

11 Je suis à mon bien aimé,

Et ses désirs se portent vers moi.

12 Viens, mon bien-aimé, sortons dans les champs,

Demeurons dans les villages !

13 Dès le matin nous irons aux vignes,

Nous verrons si la vigne pousse, si la fleur s'ouvre,

Si les grenadiers fleurissent.

⁸ Συλλογή Scheffer-Renan.

⁹ Επιστολή του Alexandre Bida προς τον Renan, Παρίσι, 29 Νοεμβρίου 1860, Συλλογή Scheffer-Renan.

¹⁰ *La Sainte Bible* 1987, 673.

Là je te donnerai mon amour.

14 Les mandragores répandent leur parfum,

Et nous avons à nos portes tous les meilleurs fruits,

Nouveaux et anciens :

Mon bien-aimé, je les ai gardés pour toi.

8 Oh ! que n'es-tu mon frère,

Allaité des mamelles de ma mère !

Je te rencontrerais dehors, je t'embrasserais,

Et l'on ne me mépriserait pas.

2 Je veux te conduire, t'amener à la maison de ma mère ;

Tu me donneras tes instructions,

Et je te ferai boire du vin parfumé,

Du moût de mes grenades.

3 Que sa main gauche soit sous ma tête,

Et que sa droite m'embrasse !

Salomon

4 Je vous en conjure, filles de Jérusalem,

Ne réveillez pas, ne réveillez pas l'amour,

Avant qu'elle le veuille.

*To κείμενο του Ernest Renan*¹¹

La Sulamite, persistant dans son isolement.

Je suis à mon bien aimé, et lui aussi, c'est vers moi qu'il soupire.

SCENE III

La Sulamite, accourant vers son amant.

Viens, mon bien-aimé ; sortons dans les champs, allons coucher au village.

Levons-nous de bonne heure pour courir aux vignes ;

Voyons si les ceps ont germé, si les bourgeons se sont ouverts, si les grenades sont en fleur. Là, je te donnerai mes caresses. La pomme d'amour fait sentir son parfum ;

À notre porte roulent les plus beaux fruits ; nouveaux et vieux, je les ai gardés pour toi, mon bien-aimé. Oh ! que n'es-tu mon frère ! que n'as-tu sucé le sein de ma mère, pour qu'il fût permis, quand je te rencontre dehors, de t'embrasser sans qu'on me raille ! Je veux conduire, t'introduire dans la maison

¹¹ Renan 1860, 204-205.

de ma mère ; là, tu m'apprendras tout, et je te ferai boire le vin aromatisé, le jus de mes grenades.

Elle se pâme, et dit à mi-voix :

Sa main gauche soutient ma tête, et sa droite me tient embrassée.

Le Berger, au cœur.

Je vous en prie, filles de Jérusalem, ne réveillez pas, ne réveillez pas la bien-aimée,

Avant qu'elle le veuille.

Από την απλή σύγκριση των στίχων των δύο κειμένων γίνεται φανερό το γεγονός ότι οι σκηνικές εξηγήσεις που δίνει ο Renan αποκαθιστούν τη συνοχή του ποιήματος, δίνοντας στον αναγνώστη τον μίτο της ιστορίας. Αντιθέτως, το κείμενο της Βίβλου παραμένει ασαφές και νεφελώδες, χωρίς να διακρίνονται τα διαλεγόμενα πρόσωπα.

7. Επικαιρότητα του Άσματος Ασμάτων στην Ελλάδα

Τα νεότερα χρόνια, στη χώρα μας, από τον 19^ο αιώνα και μέχρι σήμερα, το κείμενο αυτό συνεχίζει να είναι επίκαιρο και να μεταφράζεται ή να παραφράζεται σε έμμετρη μορφή ή σε πρόζα, τόσο από λογοτέχνες και ποιητές όσο και από θεολόγους και θεολογικές εταιρείες. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι ο Διονύσιος Σολωμός έχει εμπνευσθεί από χωρία του Άσματος Ασμάτων στο ποίημα η *Αγνώριστη*.¹² Μετάφραση του Άσματος Ασμάτων έχουν κάνει ο Θεοδώρητος, επίσκοπος Βρεσθένης (1834), ο Δημήτριος Παπαρηγόπουλος (1869), ενώ ο Νικόλαος Επισκοπόπουλος γράφει ένα μικρό έργο με τίτλο το Άσμα Ασμάτων, το οποίο και αφιερώνει στον ποιητή Γεώργιο Δροσίνη και το οποίο δημοσιεύθηκε σε συνέχειες (*Το περιοδικόν μας*, 1900), ενώ απόσπασμά του δημοσιεύτηκε επίσης στη *Σφαίρα* (Πειραιάς, χ.χ.). Μετάφραση κάνει επίσης ο Κώστας Φριλίγγος (1912, 1937) και ο Γ. Τσουνκαλός (1921). Ο εβραϊστής Γιώσεφ Ελιγιά μεταφράζει απευθείας από το αρχαίο εβραϊκό κείμενο το Άσμα ασμάτων το 1927 και η μετάφραση αυτή γίνεται σημείο αναφοράς για τους μετέπειτα σχολιαστές και φιλόλογους, με πολλές επανεκδόσεις το 1934, το 1938, το 1965 και, πρόσφατα, το 1999, από τις εκδόσεις Δωδώνη, σε επιμέλεια Γεωργίου Κ. Ζωγραφάκη.¹³ Μετάφραση του ποιήματος επιχείρησε και ο

¹² «Ποια είναι εκείνη / που κατεβαίνει / στ' άσπρα ντυμένη / απ' το βουνό...»

¹³ Ο Γ. Κ. Ζωγραφάκης σχολιάζει στην Εισαγωγή των εκδόσεων Μπαρμπουνάκης του 1965: «Οι έμμετρές του αποδόσεις στη γλώσσα μας, των βιβλικών αριστουργημάτων, αποτελούν σωστή αναδημιουργία, τόσο, που να μην ξέρει κανείς αν πρέπει να θαναμάση τις ιδέες του πρωτοτύπου ή τη μετάφραση του Ελιγιά» (σ. 8).

Αλέξανδρος Κάσδαγλης (1932). Μεταγραφή του ποιήματος έχει κάνει ο Γιώργος Σεφέρης, στις εκδόσεις Ίκαρος, με ξυλογραφίες Α. Τάσσου (1963). Επισημαίνουμε επίσης την έκδοση της Εταιρείας Εικαστικών Τεχνών «Α. Τάσσος» (1996) και την έκδοση του Νίκου Σκιαδόπουλου, με μακέτες του Ανάργυρου Μέξη, σε έμμετρη δραματική μεταφορά (1970). Ενδιαφέρον παρουσιάζει και το *Σχόλιο στο Άσμα Ασμάτων* του Χρήστου Γιανναρά στις εκδόσεις Δόμος (1991, ²1999), αλλά και η ποιητική μετάφραση του Μιχάλη Γκανά, σε ελεύθερη απόδοση, στις εκδόσεις Μελάνι (2005). Τέλος, επισημαίνουμε τις εκδόσεις *Άσμα ασμάτων* του Σολομώντα, σε μετάφραση στη δημοτική από την Ελληνική Βιβλική Εταιρεία (1997) και Σολομώντος Βασιλέως, *Άσμα ασμάτων*, από την Εκδοτική Θεσσαλονίκης (2008).

Από εικαστικής πλευράς, το κείμενο έδωσε έμπνευση σε πολλούς καλλιτέχνες, όπως σημειώνει σε άρθρο του ο Θάνος Χρήστου, ο οποίος σχολιάζει τους τρόπους με τους οποίους απεικονίζονται οι διαφορετικές αναγνώσεις και απόψεις για το *Άσμα Ασμάτων* από έλληνες δημιουργούς του 20^{ου} αιώνα. Οι περισσότεροι εστιάζουν κυρίως «στην ερωτική σχέση ανάμεσα στη γυναίκα και τον άνδρα, χωρίς να καταφεύγουν σε απόδοση ενός συμβολικού ή αλληγορικού περιεχομένου και χωρίς σε καμιά περίπτωση να τους απασχολεί η θεολογική ερμηνεία για το κείμενο» (Χρήστου 2009, 38). Στο ίδιο άρθρο σχολιάζεται η πρώτη εικονογράφηση του θέματος από τον Ευθύμη Παπαδημητρίου με επτά ξυλογραφίες, το 1938, ο οποίος αποδίδει με πολύ αισθησιακό τρόπο τον έρωτα των δύο προσώπων. Ακολούθησε ο Τάσσος με επτά ασπρόμαυρες ξυλογραφίες στην εικονογράφηση της μεταγραφής του Γ. Σεφέρη, ο οποίος έδωσε έμφαση στον λυρικό χαρακτήρα του ποιήματος. Ο Αλέκος Φασιανός δημιούργησε έξι εικόνες με το γνωστό του *μορφοπλαστικό ιδίωμα* (Χρήστου, 2009, 40) στη μεταγραφή του Λευτέρη Παπαδόπουλου, των εκδόσεων Καστανιώτη (1994). Η Ρένα Ανούση-Ηλία επιβάλλει ένα ονειρικό κλίμα στην εικονογράφηση για την απόδοση του *Άσματος Ασμάτων* από τον Κ. Π. Πανόπουλο (1996). Ο Γιάννης Κυριακίδης δίνει οκτώ ξυλογραφίες σε έκδοση του 2000. Στην πρόσφατη εικονογράφηση του Τάκη Κατσουλίδη για τη μετάφραση του Γιώργου Παπαδόπουλου, το 2007 διακρίνεται ο καθαρά ερωτικός χαρακτήρας που δίνει ο καλλιτέχνης στο έργο του.

Η Σουλαμίτις, ως κυρίαρχο πρόσωπο του *Άσματος Ασμάτων*, ενέπνευσε επίσης πολλούς συνθέτες στη Δύση, κυρίως τον 19^ο και 20^ο αιώνα. Ενδεικτικά αναφέρουμε: το λυρικό ειδύλλιο *Sulamite* του Leopold Damrosch (1832-1885), την όπερα *Sulamite* του Anton Rubinstein (1829-1894), το χορωδιακό *Sulamite* του Emmanuel Chabrier (1841-1894), το ορατόριο *Sulamite* του

Ermanno Wolf Ferrari (1876-1948), το λυρικό έργο *Le Songe de la Soulamite* του Alfred Bachelet (1864-1944), τη μονόπρακτη όπερα *Sulamith* του Paul August von Klenau (1883-1946) και την όπερα σε τρεις πράξεις με τον ίδιο τίτλο του Amilcare Zanella (1873-1949). Στη χώρα μας, έχουν γίνει μελοποιήσεις του ποιήματος από μεγάλους μουσικούς, όπως ο Χατζηδάκις, ο Θεοδωράκης, ο Μαμαγκάκης κ.ά. Παρουσιάστηκε επίσης, το 2003, στο θέατρο, από τη θεατρική εταιρία «Θέατρο 2003», σε σκηνοθεσία Δήμου Αβδελιώδη.

8. Επίλογος

Κλείνοντας, να προσθέσουμε πως ο Renan γράφει κι εκδίδει το δοκίμιό του για το *Άσμα Ασμάτων* το 1860, χρονιά καθοριστική για τη ζωή και την καριέρα του: πεθαίνει το πρώτο του παιδί, η Ernestine (δέκα μήνες μετά τη γέννησή της) και λίγους μήνες αργότερα, ο Renan πραγματοποιεί την πολύ σημαντική αρχαιολογική αποστολή της Φοινίκης στον Λίβανο, η οποία θα αποφέρει αφενός αξιολογώτατα ευρήματα που εκτίθενται έκτοτε στο Μουσείο του Λούβρου, αφετέρου τη μνημειώδη έκδοση *Mission de Phénicie* (1864-1874), που μέχρι σήμερα θεωρείται βιβλίο αναφοράς για τους αρχαιολόγους. Με την ευκαιρία της παρουσίας του στην περιοχή, θα επισκεφθεί την Παλαιστίνη, τον τόπο δηλαδή που έζησε κι έδρασε ο Ιησούς, και θα συλλάβει την ιδέα μιας ιστορικής βιογραφίας του, την οποία και θα εκδώσει το 1863 με τίτλο *Η ζωή του Χριστού* (Renan 1863). Με το έργο του αυτό θα γίνει παγκοσμίως διάσημος, επισείοντας συγχρόνως με τις θέσεις του την κατακραυγή των κύκλων της Εκκλησίας.

Εκείνο όμως που αξίζει να κρατήσουμε εδώ είναι ότι ο Renan, ως ιστορικός της θρησκείας με ρασιοναλιστική άποψη, αλλά κυρίως ως φιλόλογος με ιδιαίτερη γνώση και σχέση με τη γαλλική γλώσσα, μας άφησε παρακαταθήκη μια υπέροχη μετάφραση του *Άσματος Ασμάτων*, κειμένου που δεν έπαψε ούτε στιγμή να κεντρίζει και να έλκει με το μυστήριό του τους ανθρώπους των επιστημών, των γραμμάτων και της τέχνης. Στη δική του εκδοχή, υποστηρίζει πως θα ήταν λάθος να πιστεύουμε πως το ποίημα δεν ήταν παρά ένα κείμενο σκανδαλώδες ή, ακόμα, μυστικιστικό. «Η συνείδηση της ανθρωπότητας», λέει ο Renan,

δεν απατήθηκε σε όλα τα σημεία. Είναι τόσο μεγάλη η δύναμη του θρησκευτικού αισθήματος, ώστε να δίνει στις παρανοήσεις ομορφιά και γοητεία. Η μυστικιστική έννοια είναι λάθος από φιλολογική άποψη, αλλά είναι αλήθεια από την άποψη της θρησκείας και παραπέμπει σε αυτή την τεράστια αγιοποίηση της αγάπης που εγκαινίασε ο χριστιανισμός» (Renan 1860, 141).

Το εγχείρημά του να δώσει στο κείμενο θεατρική μορφή αμφισβητήθηκε από πολλούς μελετητές, γλωσσικά όμως και ποιητικά δεν αμφισβητήθηκε ποτέ από κανένα και η ομορφιά του παρέμεινε απόφια.

Βιβλιογραφία

- Άσμα Ασμάτων*, 1995. Μεταγραφή Α. Παπαδόπουλος, Αθήνα, Καστανιώτης.
- DUSSAUD, R., 1951. *L'œuvre scientifique d'Ernest Renan*, Παρίσι, Librairie orientaliste Paul Geuthner.
- ΕΠΙΣΚΟΠΟΠΟΥΛΟΣ, Ν., 1900. «Άσμα Ασμάτων», *Το περιοδικόν μας* 8, 257-271, 9, 302-308 & 10, 337-345.
- MILLET-GÉRARD, D., 2001. « Renan et Claudel face au *Cantique des Cantiques* », στο L. Fraisse (επιμ.), *L'histoire littéraire : Mélanges offerts à Madeleine Bertrand*, σσ. 341-357, Γενεύη, Droz.
- Le nouveau dictionnaire des œuvres* (LAFFONT-BOMPIANI), 1994, I, Παρίσι, Robert Laffont.
- Η Παλαιά Διαθήκη κατά τους Εβδομήκοντα*, έκδοσις Αποστολικής Διακονίας της Εκκλησίας της Ελλάδος.
- RENAN, E., 1860. *Le Cantique des Cantiques*, μτφρ. από τα εβραϊκά και σχόλια του Ernest Renan, Παρίσι, Calmann-Lévy.
- , 1863. *Vie de Jésus*, Παρίσι, Calmann-Lévy.
- , 1864-1874. *Mission de Phénicie*, Παρίσι, Imprimerie Impériale.
- La Sainte Bible*, 1987. Γενεύη, Société biblique de Genève, Modèle « Standard ».
- ΧΡΗΣΤΟΥ, Θ., 2009. «Άσμα Ασμάτων: Έρωτας θεϊκός ή έρωτας ανθρώπινος;», *Αρχαιολογία και Τέχνες* 110, 37-43.

La voix du traducteur à travers le péritexte de sa traduction : Préface, postface, notes et autres aveux

Maria Papadima

Περίληψη

Είναι κοινός τόπος ότι ο μεταφραστής είναι ένας αόρατος και σιωπηλός δημιουργός. Ωστόσο, κάποιες φορές, σπάζει τη σιωπή του και, στο περιθώριο του έργου του αυτού καθαυτού, στο περιεχόμενο της μετάφρασης, απευθύνεται στο αναγνωστικό κοινό, με τη δική του προσωπική φωνή. Εισαγωγή, επίμετρο και σημειώσεις είναι οι παρακειμενικοί χώροι της άμεσης δικαιοδοσίας του, τους οποίους χρησιμοποιεί προκειμένου να πληροφορήσει τους αναγνώστες του σχετικά με τον συγγραφέα και το έργο του, να διευκρινίσει σημεία που παραμένουν αδιαφανή λόγω γλωσσικών ή πολιτισμικών διαφορών. Ενίοτε οι ίδιοι χώροι και, κυρίως, οι σημειώσεις και το επίμετρο έχουν μετα-πραξιακό χαρακτήρα, καθότι ο μεταφραστής καταθέτει το μεταφρασεολογικό του στοχασμό, αναπτύσσοντας ένα λόγο περί μετάφρασης.

1. Le traducteur ou l'homme sans visage ni voix

Le traducteur est tout au plus un nom opaque, sans contours précis. Écrit en caractères plus petits que celui de l'auteur, signe indéniable de son infériorité et de son statut de subalterne, on admet donc son côté « sous-fifre » dans la présentation même du livre. Cette visibilité, si mince, en est-elle vraiment une ? Qui la perçoit, en fait ? Le lecteur attiré par le nom en lettres capitales – c'est d'ailleurs lui qu'il a acheté, lui qu'il veut connaître – survole celui du traducteur, sans une pensée pour le véritable maître d'œuvre de l'ouvrage qu'il tient entre ses mains. Quant à l'éditeur ou au commentateur éventuel du livre (journaliste, critique, etc.), libre à lui de l'omettre ou de le mentionner et, dans le meilleur des cas, de lui consacrer quelques bonnes paroles. L'exemple de Jusuf Vrioni, traducteur de l'écrivain albanais Ismaïl Kadaré, dont le nom a été longtemps absent de la couverture de la traduction française du *Général de l'armée morte*, est assez révélateur. Ce livre portait seulement la mention « traduit de l'albanais », alors qu'il s'agissait d'« un roman qui a été retraduit dans d'autres langues à partir de sa traduction française » (Vrioni *et al.* 1994, 123).

Le sujet traduisant, tout comme l'écrivain, est porteur des représentations symboliques de sa société. C'est pourquoi la connaissance de ce sujet est indispensable à l'interprétation et à la compréhension des œuvres traduites. Indispensable aussi à qui veut cerner la manière dont les œuvres ont été traduites

avance Jean Delisle (2002, 2). En réalité, la personnalité, la biographie du traducteur ne sont que rarement connues. Pas plus que son œuvre dans son ensemble. Et pour cause :

L'œuvre du traducteur n'est pas la somme de ses traductions. Et tout traducteur ne fait pas œuvre. Le faire-œuvre de la somme de ses traductions résulte de la constante cohérence dans le choix des œuvres traduites [...], de la cohérence dans le mode de traduction [...], et [...] de la part prépondérante des traductions « réussies »

souligne Berman (1995, 36). En général, un traducteur est toujours celui d'une œuvre en particulier : celle sur la couverture de laquelle figure son nom. Si l'auteur peut faire figurer, dans chacun de ses livres, une liste complète de ses ouvrages antérieurs, pour le traducteur, en revanche, le droit n'est pas acquis de dresser le catalogue de ses traductions précédentes et de le communiquer au lecteur, comme si chez lui tout n'était que discontinuité et hasard de circonstances. L'éditeur propose. Au traducteur d'accepter. Le contraire est parfois vrai, mais une fois n'est pas coutume. Et l'on ne peut prétendre, à l'instar de l'aphorisme d'Octavio Paz « les poètes n'ont pas de biographie, les poèmes sont leur biographie », que « les traducteurs n'ont pas de biographie, leurs traductions sont leur biographie », que pour les plus célèbres d'entre eux. Cette célébrité est due, dans la plupart des cas, au fait que leur nom est associé d'une façon particulière (primauté, réussite, scandale, etc.) à celui d'un grand auteur ou, qu'étant eux-mêmes des auteurs célèbres, ils ont traduit d'autres auteurs reconnus. Dans les deux cas, la liste est assez éloquente. On se contentera de quelques exemples. Dans la première catégorie, on peut citer Pavlos Zannas qui, par sa traduction de *La recherche du temps perdu*, a introduit Proust en langue grecque, ou encore André Markowicz, dont le programme de retraduction en français de l'œuvre de Dostoïevski a fait couler beaucoup d'encre. Dans la seconde catégorie, on pense aux traductions de Poe par Baudelaire, de Milton par Chateaubriand, de Kafka par Vialatte, de Shakespeare par Gide ou Bonnefoy et, en Grèce, de Dostoïevski par Aris Alexandrou ou bien de T.S. Eliot par Seféris.

Il va donc sans dire que lorsque le traducteur acquiert une certaine visi-

bilité¹, c'est parce qu'il est le traducteur de tel auteur ou de telle œuvre. Ce n'est que très rarement qu'il donne des interviews et occupe le devant de la scène. D'ordinaire, on ne le voit prendre la parole qu'à l'occasion de ces tables rondes qui réunissent les traducteurs d'un même auteur vers différentes langues, afin d'exposer leurs difficultés à appréhender la grande œuvre qu'ils ont traduite ou pour expliquer leurs choix. C'est une séance hors travail, mais qui le prolonge en public, lui ôtant ainsi un peu de son caractère solitaire et monacal. Cette rencontre entre complices incite à l'échange et au commentaire. D'une certaine façon, elle délie les langues, car le traducteur travaille bouche cousue, se contentant du rôle de porte-parole, sans jamais faire entendre sa propre voix, voué à la « pratique silencieuse du traduire » (Bensimon 1987, I).

2. Rompre la loi du silence

Si, à l'exception de quelques élus, il est vrai que la cohorte anonyme des traducteurs observe la loi du silence, non seulement pendant mais également après le travail, il est aussi vrai que « la traduction appelle le commentaire critique et les prises de position, et il n'est guère surprenant que le traducteur fasse parfois précéder son texte d'une longue note liminaire où il explique, ou s'explique, c'est-à-dire pratique l'exégèse ou la justification » (Sardin 2007, 121). Ainsi la voix du traducteur se fait-elle, souvent, entendre dans l'espace concomitant de sa traduction, c'est-à-dire dans son péri-texte (préface, postface, notes et commentaires). Espace non autonome, car engendré par le texte traduit, situé à sa périphérie, hors-texte tout en faisant partie du livre, le traducteur peut se permettre d'y parler de l'œuvre et/ou de son auteur, mais aussi, implicitement ou explicitement de son propre travail et de démontrer que la « disparition illocutoire du traducteur » (Ladmiral 1994, 230) « n'est qu'un leurre, que le traducteur ne s'efface jamais derrière l'auteur, mais qu'il imprime au contraire le texte de sa subjectivité et des présupposés du contexte socioculturel dans lequel il évolue » (*ibid.*, 122).

Si « l'acte de lecture le plus complet qui se puisse imaginer est celui du traducteur, tout particulièrement dans sa relation au texte littéraire », comme le soutient Michel Morel (2006, 25), alors le traducteur est idéalement le lecteur le plus absolu. J'ajouterai aussi qu'il est le premier à participer simulta-

¹ Je préfère le terme de *visibilité*, inspiré évidemment de Lawrence Venuti, auteur de *The Translator's Invisibility*, au terme *notoriété* ou autre équivalent.

nément aux deux langues. D'où probablement sa vocation de pédagogue qui consiste à informer, prévenir, instruire les autres lecteurs, qui ne feront que mettre leurs pas dans les siens et envers lesquels il a les meilleures attentions, car c'est aussi son propre public. Après avoir présenté le livre et son auteur, la traductrice en grec du *Ventre de Paris* – il faut souligner que c'est la première traduction grecque de l'œuvre, effectuée un siècle entier après la parution du roman en France – annonce l'ajout d'un glossaire gastronomique, mettant ainsi à la disposition du lecteur « les outils contextuels nécessaires à une compréhension immédiate du texte. [Elle] puise dans le hors-texte pour éclairer le texte, produisant de la connaissance plus que du sens » (Sardin 2007, 124).

Elle se justifie en ces termes :

Αυτό το εκπληκτικό στην πρωτοτυπία, τις περιγραφές και το ύφος του βιβλίο θα ήταν ανολοκλήρωτο χωρίς την «επεξήγηση της γευστικής του διάστασης». Γι' αυτό, στο τέλος, υπάρχει ένα ολοκληρωμένο Γαστρονομικό Παράρτημα με τον τίτλο *Τρώγοντας με τον Ζολά* [...]. Πριν κλείσουμε όμως αυτή την πρώτη επαφή με το αναγνωστικό κοινό, θα ήθελα να εκφράσω και κάτι ακόμα. Από όλους εμάς τους συντελεστές της πρώτης αυτής ελληνικής έκδοσης, θερμές ευχές για μια πολύ καλή ανάγνωση και μια πολύ καλή «χώνευση» (Zola 1992, 10-11).

Nous avons devant les yeux la preuve irréfutable que « l'œuvre en traduction a (au moins) deux auteurs indissociables, l'auteur de l'original et le traducteur (ou les traducteurs), et porte les marques de cette double énonciation » (Risterucci-Roudnicky 2008, 56).

3. La N.D.T. : du paratexte au métatexte

Contrairement aux autres péritextes, la note du traducteur (N.D.T.) est, comme d'ailleurs son nom l'indique, le seul espace réservé exclusivement et traditionnellement au traducteur. Elle s'inscrit en marge du texte traduit. Qu'elle se situe en bas de page, en fin de chapitre ou d'ouvrage, le choix de l'emplacement revient surtout à l'éditeur. Bien qu'il s'agisse d'un espace attribué au traducteur, il n'en fait pas moins l'objet de négociations. Ouvrages classiques ou éditions critiques semblent en avoir d'office le droit, tandis que les auteurs contemporains ou les éditions grand public se voient souvent refuser cette surcharge de texte. L'utilisation ou pas de notes, ainsi que leur nombre, leur longueur et leur nature, nous en disent long sur « la notion

d'individualité du traducteur, ou l'individu à l'œuvre dans la traduction » (Sanconie 2007, 174). Comme on ne traduit pas de la même façon, on n'annote pas non plus de la même façon.

Nous allons examiner cet usage en mettant en parallèle des retraductions de mêmes œuvres, ce qui nous mène en premier lieu dans le domaine de la traduction de poésie, lieu privilégié de l'inachèvement de la traduction et de son recommencement, donc du retraduire. Baudelaire, Rimbaud et T.S. Eliot ont suscité en Grèce plusieurs retraductions. Sur cinq éditions de Baudelaire, celle qui porte la signature de Karoussou (Baudelaire [1990]), et la plus complète de toutes, bilingue de surcroît, est la seule à contenir des notes. À la fin de l'ouvrage, chaque poème est minutieusement annoté. La traductrice fournit des informations, tant sur la genèse, l'historique du poème, que sur son contenu sémantique, prévenant une demande éventuelle du lecteur.

T.S. Eliot a surtout été traduit par des poètes, et pas des moindres. C'est Seféris, qui a introduit *The Waste Land* en langue grecque, «από τον πόθο να δοκιμάσω στη γλώσσα μας ορισμένους ρυθμούς που έτυχε να μ' αρέσουν και ορισμένες δυσκολίες» (Eliot [1936] 1986, 15), ouvrant le chemin aux traductions qui ont suivi, signées par Kleitos Kyrou (Eliot 1990), Leandros Vatakas (Eliot 1994), Aristotelis Nikolaidis (Eliot 1997). Leurs stratégies concernant l'annotation de leur traduction sont assez divergentes. Eliot accompagne *The Waste Land* d'un important appareil de notes au nombre de 50. Seféris et Kyrou traduisent ces notes et interviennent dans leur espace en le complétant, chacun à sa manière, tout en délimitant leur propre texte par des crochets. En conséquence, la traduction en grec des notes d'Eliot est un texte hybride, où les deux traducteurs joignent leur voix à celle d'Eliot, en tant qu'annotateurs, considérant sans doute les notes comme un texte moins sacré et donc moins intouchable que celui des poèmes. Kyrou fournit en aparté des notes qui ne concernent pas le texte en lui-même, mais une fois encore les notes d'Eliot. À l'opposé, Vatakas traduit *stricto sensu* les notes d'Eliot et place, en fin d'ouvrage, dix notes à propos uniquement de *The Waste Land*. Seféris propose, à la fin du livre, des commentaires, tant sur le poème que sur les notes, illustrant ce que Risterucci-Roudnicky appelle très justement l'*hyperbole péritextuelle* et qu'elle décrit comme « prolifération du discours métatextuel en position de péritexte » (2004, 56). Seféris est conscient de cet excès car, dans la préface de la seconde édition, il souligne :

Αυτές οι συνομιλίες με παρόρμησαν να επεκτείνω αρκετά τις ερμηνευτικές σημειώσεις μου που βρίσκω κάποτε ότι ξεπερνούν το μέτρο. [...] Αλλά σ' εκεί-

νους που γνωρίζουν για πρώτη φορά το έργο του Έλιοτ από αυτό το βιβλίο, θα ήθελα να συστήσω να κοιτάξουν πρώτα τα ποιήματα, και μόνο αν τύχει και νιώσουν κάποια συγκίνηση, ν' ανατρέξουν στα σχόλια και τις ερμηνείες (Eliot [1936] 1986, 14).

Nikolaïdis, de son côté, ne donne aucune note, ni sur le poème, ni sur les notes d'Eliot, mais il dote sa traduction d'une longue préface, en assumant ainsi un double rôle de médiateur (préfacier-traducteur).

Les illuminations de Rimbaud sont traduites en langue grecque par deux poètes. La traduction d'Aslanoglou (Rimbaud 1981) ne comporte aucune note, tandis que celle de Paschalis (Rimbaud 2008) propose 25 notes. Deux des trois traductions d'*Une saison en enfer* comportent le nombre égal de 19 notes, lesquelles, dans la plupart des cas, divergent. Six seulement pointent la même chose. Il va sans dire que le sujet en question n'est pas traité de la même façon. Les treize autres portent sur des sujets différents pour chaque traducteur.

Les différences d'annotation ne concernent pas seulement la poésie. Dans trois éditions grecques du *Chef-d'œuvre inconnu* de Balzac, parues en l'espace de 25 ans et rédigées par des traducteurs différents (le troisième étant un collectif), le nombre de notes varie entre 1 et 25. La première traduction (Balzac 1983) ne reproduit que les notes de l'original, n'y ajoutant qu'une seule du traducteur, et elle les regroupe toutes en fin d'ouvrage. La deuxième (Balzac 2005) les porte au chiffre de 25, usant de longues notes infrapaginales, très explicatives, qui mutilent le texte traduit en réduisant parfois la page au tiers, tandis que la troisième (Balzac 2007) se contente de quatre notes assez concises, également en bas de page.

On pourrait transposer le dicton : « Dis-moi quel est ton ami, je te dirai qui tu es » en « Dis-moi quelles notes tu rédiges, je te dirai quel traducteur tu es ». Aux deux extrêmes on trouve, d'un côté, le traducteur avare de commentaires, qui croit sans doute que sa mission s'arrête à la seule traduction et ne communique pas la moindre information au lecteur, lui livrant un texte nu et sans ruptures et, de l'autre, le traducteur proluxe en commentaires, qui veut tout expliquer à son lecteur, y compris des choses basiques, le traitant ainsi en personne inculte ou paresseuse, et ne rien lui cacher de son travail préliminaire de recherche. Exemple illustre de la deuxième catégorie : Vladimir Nabokov, dans sa traduction en anglais d'*Onéguine* de Pouchkine, qu'il accompagne d'un nombre impressionnant de notes.

On pourrait distinguer deux grandes catégories de N.D.T., selon la fonction qu'elles remplissent :

– la note qui possède une fonction exégétique ou herméneutique, que j'appellerai *note-paratexte*, car elle se développe en parallèle du texte. Elle se réfère aux *realia*, mais aussi aux connotations, aux interférences, aux éléments du texte qui contiennent des informations ou des correspondances cachées, et qui supposent souvent une interprétation. Le traducteur, prévenant les lacunes éventuelles de son public, veut s'assurer, par une minutieuse explication de tout anthroponyme, toponyme et référence culturelle ou intertextuelle, que son lecteur bénéficiera d'un accès sans obstacle à l'œuvre et à la culture étrangère, que le texte sera transparent au niveau linguistique, mais aussi au niveau culturel. Pour effectuer sa traduction, il a dû élucider toutes ces questions et met volontiers ses solutions au service de son lecteur, faisant quelque peu étalage de ses connaissances. Ainsi la traductrice du *Chef-d'œuvre inconnu* annota-t-elle le nom de François Porbus :

Πρόκειται για το Φλαμανδό ζωγράφο Franz François Pourbus Porbus τον νεώτερο (Αμβέρσα 1569 - Παρίσι 1622). Αρχικά μπήκε στην υπηρεσία των αντιβασιλέων στις Κάτω Χώρες, του Αλβέρτου της Αυστρίας και της Ινφάντης Ισαβέλλας [...] Τα θέματά του είναι κυρίως θρησκευτικά αλλά έγινε διάσημος από τα πορτραίτα που φιλοτέχνησε για την αυλή (Balzac 2005, 12).

Pour la rue des Grands-Augustins, elle apprend à son lecteur que «στο ίδιο μέγαρο, στην οδό des Grands-Augustins, στο οποίο εκτυλίσσεται *Το άγνωστο αριστούργημα*, εγκατέστησε το εργαστήριό του ο Πάμπλο Πικάσσο το 1937 και ζωγράφισε την *Γκουέρνικα*» (Balzac 2005, 11), réactualisant ainsi à sa manière le texte de Balzac.

Les *notes-paratexte* trouvent un écho, étant de mêmes nature et fonction, dans la préface du traducteur.

– la note qui a une fonction métapragmatique et que j'appellerai *note-métatexte*. Elle produit, à l'attention du lecteur, tout un discours sur l'acte de traduire. Elle lui communique toutes les hésitations du traducteur, sur le contenu sémantique, lui offre des variantes, attire son attention sur la polysémie du mot, l'intraduisible du jeu de mot ou de la poésie :

Η σπλάχνιση είναι αυτό το κλειδί: La charité: σπλάχνιση, έλεος, οίκτος, λύπηση, συμπόνια σύμφωνα με το λεξικό. Εδώ θα μπορούσαν να αναφερθούν αρκετές ακόμη λέξεις [...] Τέτοιες λέξεις είναι ένα πυκνό δίκτυο [...] κινούνται, πλέκονται και συμπλέκονται αντιστοιχίες και συστοιχίες αναλογιών τις περισσότερες φορές αμετάδοτες και στη συγκεκριμένη περίπτωση ουσιαστικά αμετάφραστες.

annote A. Lambrou, l'un des traducteurs de Rimbaud (1996). Mais l'exemple même de *note-métatexte* réside dans celle que Kleitos Kyrou, « enkyste » dans sa préface de la traduction de *The Waste Land* (Eliot 1990), à propos de la traduction du titre, qui a d'ailleurs connu différentes versions en langue grecque. Dictionnaires à l'appui, il se lance dans un vrai cours de traduction qui relie la théorie à la pratique, dans une diatribe traductologique :

Η όσο το δυνατόν καλύτερη απόδοση του τίτλου στα ελληνικά ήταν κάτι που με προβλημάτισε ιδιαίτερα. Και πρώτα-πρώτα, συγκέντρωσα κατά κατηγορίες εκείνους τους ορισμούς των δυο λέξεων – χωριστά – που ανταποκρίνονται στο πνεύμα του τίτλου – και μόνο. Για τη δεύτερη λέξη, τη «land», τα πράγματα ήταν σχετικά εύκολα, γιατί εδώ πρόκειται οπωσδήποτε για γη. Για τη λέξη «waste» που είναι και η λέξη-πρόβλημα, σταχυολογώ τους παρακάτω ορισμούς: αγριάδα, αγριότοπος, ερημιά, ερημότοπος: [...] άνυδρη ή άδεντρη γη. Σαν επίθετο καταχωρώ ανάλογα με το βαθμό γονιμότητας: άγονη, στείρα, μη καλλιεργήσιμη, ακατάλληλη (για καλλιέργεια ή χτίσιμο) ακαλλιέργητη και σαν ουσιαστικό, χερσότοπος. Κι ακόμη, ακατοίκητη, άδεια, αραιοκατοικημένη, εγκαταλειμμένη, μη κατοικήσιμη. Κι από πλευράς καταστροφής: ρημαγμένη, κατεστραμμένη, ερημωμένη, ερειπωμένη. Και τέλος, άχρηστη, σκάρτη, απόβλητη, παραπεταμένη, γενικεύοντας με τις λέξεις σκουπιδότοπος, απόρριμμα. Ακόμη και στον Σάμουελ Τζόνσον κατέφυγα που δίνει κι αυτός τα επίθετα ρημαγμένη, ερειπωμένη, άγονη και ακαλλιέργητη. Ενωμένες οι δυο λέξεις ή όχι (wasteland ή waste-land ή waste land) δίνουν ορισμούς όπως μια έκταση γυμνής, μη παραγωγικής, κατά κανόνα άσημης γης, ή γη, κυρίως κοντά σε πόλη, που κανείς δεν φροντίζει και γι' αυτό σκεπάζεται από αγριόχορτα, σκουπίδια κ.λπ. Και πάλι, άγονη, ερημωμένη ή αχρησιμοποίητη γη· γη κατεστραμμένη από πόλεμο κ.λπ. (μεταφ.) ζωή ή κοινωνία πνευματικά και πολιτιστικά άγονη, που επαναλαμβάνεται και αλλού ως ερημωμένη και άγονη περιοχή (γραμ. και συμβολ.) να σημειώσω ενδεικτικά πως και η γαλλική μετάφραση του Πιέρ Λερί (Pierre Leyris) τιτλοφορείται *La Terre vaine* μιλάει δηλαδή για χέρσα κι ακαλλιέργητη γη. [...] Θεώρησα πιο κατάλληλο τον τίτλο *Η Ρημαγμένη γη* (Eliot 1990, 11-12).

Parler de la traduction, évaluer les choix : nous retrouvons ce discours dans la préface, mais surtout dans la postface du traducteur. Il va sans dire qu'il existe des traducteurs qui, dans l'espace d'une même note, remplissent les deux fonctions :

le commentaire comme glose, déploiement de sens, de figure et d'interpré-

tation autour d'un texte consistant, qui fait autorité et qui devient au fondement d'une écriture d'explicitation et de continuation, réflexive et méditative [et] le commentaire de traduction comme écriture en miroir, qui prend de la distance avec son objet, désacralise le texte en langue originale, cet Urtext mythique, et tend à fonder une lecture qui apprend à commenter en tenant compte de la généalogie des traductions et s'efforce de traduire à travers le miroir savant des commentaires (Dosse & Peslier 2008).

À l'époque de l'information rapide, d'Internet qui pallie à toute demande, la *note-paratexte* semble parfois superflue. Si, par le passé, le lecteur devait consulter des pages et des pages pour trouver la réponse à une question, l'information rapide dont on dispose aujourd'hui suppose un texte moins surchargé et un lecteur plus actif.

Ayant traduit, durant une même période, deux livres comportant un grand nombre de *realia* — *Le Panama ou les aventures de mes sept oncles* de Blaise Cendrars et *Le monde et le pantalon* de Samuel Becket —, j'ai suivi deux chemins en apparence opposés. Pour le premier, je n'ai presque pas donné de notes, tandis que, pour le second, j'ai mis à la disposition du lecteur un ensemble de notes en fin d'ouvrage. J'ai expliqué cette attitude partagée dans le péri-texte respectif des deux livres².

4. Préface ou postface : le traducteur se montre à la fenêtre

Le péri-texte (préface et/ou postface) accompagnant une œuvre originale peut être auctorial ou allographe. Dans le cas de l'œuvre traduite, ce péri-texte peut être reproduit en traduction ou omis, car jugé inopérant pour le public d'accueil. Très souvent, on greffe, à l'intention de ce dernier, un nouveau péri-texte. Il semble que l'œuvre traduite ait un besoin inné de cet « intermédiaire “accueillant”, favorisant l'entrée du livre sur le sol étranger » (Risterucci-Roudnicky 2004, 55). Si pour l'œuvre originale, « la préface est un signe d'élection du texte, une élection annoncée, solennelle ou du moins formelle, de nature à impressionner le lecteur » (Ouvry-Vial 2004, 17), pour l'œuvre traduite, la préface est une élection qui doit être doublement expliquée, justifiée, documentée pour capter le lecteur d'une autre rive. L'éditeur, voire le directeur de col-

² Voir Μπλαϊζ Σαντιράο, *Ο Παναμάς ή Οι περιπέτειες των επτά θείων μου*, trad., annot., postface M. Papadima, Athènes, Ypsilon, 2007 et Σάμουελ Μπέκετ, *Ο κόσμος και το παντελόνι & Ζωγράφου του εμποδίου*, trad., annot., postface M. Papadima, Athènes, Ypsilon, 2008.

lection, préfacent souvent eux-mêmes le livre traduit et, en tout cas, décident de l'utilité ou non de cette introduction, la confiant parfois à une autre personnalité reconnue, tandis que la postface est, en général, réservée à un spécialiste national ou étranger qui procède à une évaluation critique de l'œuvre.

Ces deux espaces qui ouvrent ou referment une traduction sont aussi souvent donnés au maître de l'ouvrage, c'est-à-dire le traducteur, dans la tradition des préfaces célèbres que l'on doit à des auteurs-traducteurs eux-mêmes célèbres : Nerval préface Goethe, Chateaubriand Milton, Hugo Shakespeare, Goethe Diderot et Seféris Eliot.

Préfaces et postfaces ont un rôle éditorial manifeste dans les conditions de réception du livre, et lorsqu'elles sont le fait de traducteurs de l'ouvrage, elles soulignent alors le rôle de la traduction comme outil de connaissance du fait étranger, ainsi que l'appropriation (certes momentanée [...] et dûment encadrée) du texte par le traducteur

précise Sanconie (2007, 174).

Nous étudierons ce dernier cas, quand le traducteur se voit autorisé, ou obligé, à précéder sa traduction d'une préface. «Επειδή πρόκειται για μεταφράσεις, πρέπει να πούμε λίγα λόγια για τον ξένο ποιητή» souligne Kleareti Dipla-Malamou, dans sa préface de Baudelaire (1999b, 3), résumant ainsi la pratique courante de la fameuse *note du traducteur*, qui ne parle pas pour autant de traduction, mais sert surtout à présenter l'auteur étranger à son nouveau public³. La préface qui porte la signature du traducteur varie ainsi en longueur et en contenu et, malgré les « quatre fonctions » qu'on lui assigne, « elle est beaucoup plus libre, plus aléatoire aussi et échappe aux définitions strictes » (Ouvry-Vial 2004, 14). Bio-bibliographie de l'auteur, analyse de l'œuvre traduite, remarques de nature traductologique, aveux personnels, les préfaces des traducteurs semblent encore plus inclassables. Elles sont un vrai fourre-tout qui, d'une à deux pages d'introduction sommaire, peut s'étendre considérablement jusqu'à se transformer en un véritable essai. Elles

sont des lieux de passage privilégiés, à la fois laboratoire de l'œuvre traduite et poétiques de traductions [...] textes précieux [...] véritables traités théoriques

³ Voir quelques exemples de cette pratique : « Note du traducteur » dans Alexandre Papadiamantis, *Les petites filles et la mort*, roman traduit du grec par Michel Saunier, Paris, Actes sud (coll. « Babel »), 1995 et « Note du traducteur » dans Constantin Théotokis, *Le peintre antique*, récit traduit du grec par René Bouchet, Paris, Hatier (coll. « Confluences »), 1993.

illustrés, elles relèvent à la fois les arcanes d'une œuvre et la plume d'un traducteur,

souligne Risterucci-Roudnicky (2008, 52).

Toujours adressée au lecteur, la postface est « plus factuelle que la préface, moins allusive, apporte des informations qu'il n'était pas nécessaire d'avoir avant pour apprécier le texte mais qui en enrichissent le sens, la portée et qui en relancent même la lecture » (Ouvry-Vial 2004, 17). Signée par le traducteur, ce texte de dernière « instance », mais pas de dernière importance, permet d'évacuer tant l'outillage accumulé, qui peut être maintenant exposé sous forme de commentaires, que des sentiments et pensées liées à l'acte de traduire, voire des confidences. Si la préface était le lieu de toutes les promesses, point stratégique pour établir un lien amical entre l'œuvre et son nouveau public, la postface est pour le traducteur le lieu où il se sépare de son texte et de son lecteur. C'est aussi sa dernière occasion de prendre la parole.

Le lien entre auteur et traducteur apparaît justement à cet instant lorsque ce dernier en sait, en quelque sorte, « trop » sur le texte pour continuer à se taire [...]. La postface sert-elle à canaliser cette position traductive débordante, et faut-il voir dans cet espace périphérique le dernier lieu possible du commentaire pour un traducteur ? (Sanconie 2007, 163).

Je répondrai que oui. Si l'on regarde de près les commentaires en fin d'ouvrage des traductions de Dostoïevski par Markowicz, d'Eliot par Seféris ou de Rimbaud par Paschalis ou Liontakis, qu'ils portent ou nom le titre officiel de postface, force est de constater qu'il s'agit d'une prise de parole du traducteur à l'attention de son auteur et de son lecteur.

5. L'irrépressible envie de parler de traduction

Bien que le traducteur s'acquitte volontiers de son rôle de lecteur privilégié-médiateur-entremetteur ou pédagogue, s'il prend la parole, c'est surtout pour parler de traduction. Qu'il s'agisse de quelques mots ou phrases glissées dans la préface ou la postface, d'une préférence marquée pour la *note-métatexte*, ou encore d'un véritable traité traductologique qui accompagne parfois sa traduction⁴, le désir est là, primordial, irrésistible et impérieux.

⁴ Je pense particulièrement à l'introduction de Nikos Fokas, traducteur de Baudelaire, « Η διπλή πλαστογραφία και ο Μπωντλαίρ » dans Μπωντλαίρ 1994, 9-20. Par l'originalité et la cohérence de sa démarche méthodologique, ce texte mériterait qu'on lui consacre une étude propre.

Au fond, il n'y a pas de traducteur silencieux. Tentative de définition de l'acte de traduire, règles à respecter allant d'une énumération de principes à l'élaboration d'un véritable code déontologique, critique de traductions précédentes et annonce de son propre programme, pertes à observer et à déplorer, apologie d'un échec déjà annoncé : tout est bon pour reconquérir une expression contrariée. Dans ses notes, à la fin de sa traduction du *Joueur*, André Markowicz dénonce les traductions antérieures en français de Dostoïevski pour mieux définir sa propre stratégie de traducteur :

Les traducteurs de Dostoïevski ont toujours « amélioré » son texte, ont toujours voulu le ramener vers une norme française. C'était, je crois, un contresens peut-être indispensable dans un premier temps pour faire accepter un auteur, mais inutile aujourd'hui, s'agissant d'un écrivain qui fait de la haine de l'élégance une doctrine de renaissance du peuple russe (Dostoïevski 1991, 214).

Mais il est clair que l'espace propice pour parler de traduction est encore une fois la traduction de la poésie. Les traducteurs de Baudelaire, Rimbaud et Eliot, pour rester dans le champ délimité au départ, passent aussi aux aveux. Paschalis et Liantakis, poètes et traducteurs de Rimbaud, croisent leurs voix dans une apologie des heureux vaincus, en assumant pleinement les défis de cette tentative périlleuse : « Γνωρίζοντας ότι οπωσδήποτε απέτυχα, κλείνω τη μεταφραστική προσπάθειά μου, μάταια κατάκοπος – αλλά μαγεμένος » (Rimbaud 2008, 158).

Κι ο μεταφραστής ψηλαφεί στο σκοτάδι, προσπαθώντας να σώσει ό,τι μπορεί να σωθεί από ένα τέτοιο κείμενο, όπου οι λέξεις πεισματικά αντιστέκονται. [...] Αν κάτι σώθηκε, ίσως το εγχείρημα να μην ήταν μάταιο (Rimbaud 2004, 127).

Seféris, Simiriotis et Paraschos, de leur côté, prennent aussi la parole pour définir l'acte de la traduction poétique et exposer la méthode appliquée tout en élaborant un discours traductologique certes quelque peu schématique, mais non moins essentiel :

Όταν μεταφράζουμε από μια ξένη γλώσσα που ξέρουμε λίγο ή πολύ, σε μια γλώσσα – τη δική μας – που μας είναι έμφυτη και την αγαπούμε περισσότερο, κάνουμε κάτι, μου φαίνεται, σαν εκείνους τους ανθρώπους που βλέπουμε στα μουσεία, προσηλωμένους με πολλή προσοχή, ν' αντιγράφουν, είτε για να ασκηθούν είτε γιατί κάποιος τους το παράγγειλε, πίνακες διαφόρων ζωγραφών (Seféris [1965] 2005, 7).

Που και που, εκείνος που θα παραβάλλει το πρωτότυπο με τη μετάφρασή μου, θα δει πως αναγκάζομαι, καμιά φορά, θέλοντας και μη, να προσθέσω, να παραλείψω ή να αντικαταστήσω μια λέξη [...]. Πάντα όμως, ακόμα και τότε που αναγκάζομαι να μεταφράσω πιο ελεύθερα ένα στίχο ή μια ολόκληρη στροφή, προσπαθούσα να μην απομακρυνθώ καθόλου από το νόημα και να καταφέρω να πω μ' άλλα λόγια, ακριβώς εκείνο που 'θελε να πει ο Ποιητής (Baudelaire, s.d., 16).

Η μεταφραστική μου μέθοδος έμεινε η ίδια σε μια τέχνη που δεν μπορείς ν' αποφύγεις τις θυσίες, να θυσιάζεις όσο γίνεται λιγότερο την ουσία: να μη λογαριάζεις μια ρίμα, ορισμένη μορφή φράσης, μια λέξη, ένα επίθετο, ακόμα και μια δευτερότερη έννοια, προκειμένου να σώσεις τα βαθύτερα συστατικά του ποιήματος και του ποιητή. Αν η μέθοδος αυτή δίνει ή όχι καλό καρπό ας το κρίνει ο αναγνώστης (Baudelaire 1999a, 39).

Références bibliographiques

Ouvrages théoriques et articles

- BENSIMON, P., 1987. « Présentation », *Palimpsestes* 1, I-II.
- BERMAN, A., 1995. *Pour une critique des traductions : John Donne*, Paris, Gallimard, (coll. « Bibliothèque des Idées »).
- DELISLE, J., (éd.), 2002. *Portraits de traductrices*, Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- DOSSE, M. & J. PESLIER, 2008. « Au (re)commencement du texte : est-ce traduire, est-ce commenter ? », *Acta Fabula* 9:2, disponible sur : <http://www.fabula.org/revue/document3874.php>
- LADMIRAL, J.-R., 1994. *Traduire : Théorèmes pour la traduction*, Paris, Gallimard.
- MOREL, M., 2006. « Éloge de la traduction comme acte de lecture », *Palimpsestes* (n° hors série), 25-36.
- OUVRY-VIAL, B., 2004. « Enjeux de la préface ou préface contre post-face », *Textuel* 46, 13-29.
- RISTERUCCI-ROUDNICKY, D., 2004. « Double-seuils ou le péri-texte à l'épreuve de l'étranger », *Textuel* 46, 51-59.
- , 2008. *Introduction à l'analyse des œuvres traduites*, Paris, A. Colin.
- SANCONIE, M., 2007. « Préface, postface, ou deux états du commentaire par des traducteurs », *Palimpsestes* 20, 161-176.
- SARDIN, P., 2007. « De la note du traducteur comme commentaire », *Palimpsestes* 20, 121-135.
- VRIONI J. et al., 1994. « Les rapports de travail traducteurs-auteurs », dans *Dixièmes assises de la traduction littéraire (Arles 1993)*, Atlas/Actes Sud, 121-144.

Textes de référence

- BALZAC, H. DE, 1983. *Το άγνωστο αριστούργημα* (Le chef-d'oeuvre inconnu), trad. D. Dimitriadis, Athènes, Agra.
- , 2005. *Το άγνωστο αριστούργημα* (Le chef-d'oeuvre inconnu), trad. V. Nounopoulou, Athènes, Iridanos.
- , 2007. *Σαραζίν και Το άγνωστο αριστούργημα* (Sarrasine et Le chef-d'oeuvre inconnu), trad. Programme interuniversitaire interdépartemental en traduction – traductologie de l'Université d'Athènes, Athènes, Ypsilon.
- DOSTOÏEVSKI, F., 1991. *Le joueur*, nouvelle trad. d'A. Markowicz, Arles, Actes Sud.
- [ZOLA] ΖΟΛΑ, Ε., 2001. *Το στομάχι του Παρισιού* (Le ventre de Paris), trad. N. Peppas, Athènes, Stahi.
- [ELIOT] ΕΛΙΟΤ, Θ. Σ., [1936] 1986. *Η έρημη χώρα* (The Waste Land), trad. G. Seféris, Athènes, Ikaros.
- , 1990. *Ρημαγμένη γη* (The Waste Land), trad.-annot. K. Kyrou, Athènes, Ypsilon.
- , 1994. *Τα ποιήματα* (Les poèmes), éd. bilingue, trad. L. K. Vatakas, Athènes, Exantas.
- [—] ΕΛΙΟΤ, Τ. Σ., 1997. *Άπαντα τα ποιήματα* (Poésies complètes), trad.-introd. A. Nikolaïdis, Athènes, Kedros.
- BAUDELAIRE, CH., [1990]. *Τα άνθη του κακού* (Les fleurs du mal), éd. bilingue, trad. D. Karoussou, Athènes, Govostis.
- [—] ΜΠΩΝΤΛΑΙΡ, Κ., 1994. *Δεκαπέντε ποιήματα* (Quinze poèmes), trad. (en prose et en rime), introduction et commentaires par N. Fokas, Athènes, Ypsilon.
- , 1999a. *Εικοσοχτώ ποιήματα* (Vingt-huit poèmes), trad. K. Paraschos, Athènes, Gavriilidis.
- [—] ΜΠΩΝΤΛΑΙΡ, Σ., 1999b. *Ύμνος στην ομορφιά* (Hymne à la beauté), trad., N. Stratakis & A. Protopatsis, Athènes, Eleytheros typos.
- [—] ΜΠΩΝΤΛΑΙΡ, Κ., s.d. *Τα άνθη του κακού* (Les fleurs du mal), trad. G. Simiriotis, Athènes, Almorpas.
- RIMBAUD, A., [1962] 1981. *Une saison en enfer/Μια εποχή στην κόλαση*, éd. bilingue, trad. N. Spanias, Athènes, Gnosi.
- , 1996. *Une saison en enfer/Μια εποχή στην κόλαση*, éd. bilingue, trad.-postface A. Lambrou, Thessalonique, Yperion.
- , 2004. *Μια εποχή στην κόλαση* (Une saison en enfer), trad. Ch. Lontakis, Athènes, Gavriilidis.
- , 1981. *Εκλάμψεις* (Illuminations), trad. A. Aslanoglou, Athènes, Iridanos.
- , 2008. *Εκλάμψεις* (Illuminations), trad. S. Paschalis, Athènes, Gavriilidis.
- [SEFÉRIS] ΣΕΦΕΡΗΣ, Γ., [1965] 2005. *Αντιγραφές* (Copies), Athènes, Ikaros.

Τέταρτη ενότητα

Varia

Einführende Bemerkungen zur Interpretation von Franz Kafkas Fragment „Beim Bau der chinesischen Mauer“

Willi Benning & Evi Petropoulou

Περίληψη

Στο κείμενο του Franz Kafka «Beim Bau der chinesischen Mauer» ο αφηγητής παρουσιάζει το τέλος των εξιστορούμενων συμβάντων ως την αρχή της πολυπόθητης αλλά αδιάλειπτα διαφεύγουσας ολοκλήρωσης των σχεδίων των δρώντων υποκειμένων. Η αντιφατικότητα του κειμένου προκαλεί ήδη από τις πρώτες γραμμές αμηχανία στον αναγνώστη. Στο παρόν άρθρο αναλύονται κάποιοι από τους λόγους που προκαλούν την αμηχανία αυτή, οδηγώντας τους μελετητές που καταπιάστηκαν με το συγκεκριμένο κείμενο, σε διαφορετικές και ενίοτε συγκρουόμενες ερμηνείες. Η ανάλυση επικεντρώνεται σε επιλεγμένα θέματα της τεχνικής του συγγραφέα, όπως το πολυεπίπεδο της χρονικότητας, ο αναστοχασμός του αφηγητή (που συγκρούεται με την τάξη της αφήγησης), η τεχνική της σταδιακής (από-)συγκρότησης της λογικής συνοχής του λόγου και των πράξεων κ.ά., προκειμένου να διαπιστωθεί, πώς, τελικώς, προκαλείται η διαρκής μετατόπιση του νοήματος.

1. Der Anfang

Dem Anfang gilt Kafkas höchstes Interesse; auch darum wird er zum Ort äußerster Ambivalenz. Es verbietet sich fast, naiv mit dem Anfang zu beginnen; und doch kann keine Darstellung anders: ein Anfang will gemacht sein. Beginnen wir – wie Kafka – mit dem technischen Aspekt des Mauerbaus, der Technik der Erzählung, nicht in dem Glauben, man könne die Organisation, das Verfahren isolieren, analysieren und abhaken – gerade bei Kafka ist die Technik auch Stoff, Thema und „Inhalt“ der Literatur –, sondern nur, um eben ein etwas zu haben, das ein- und weiterführt, einen Anfang, und sei es in der Mitte. Kafka reflektiert in einer frühen undatierten Tagebucheintragung (vom Mai 1910) über seine „Unfähigkeit zu schreiben“: „Alle Dinge nämlich die mir einfallen, fallen mir nicht von der Wurzel aus ein, sondern erst irgendwo gegen ihre Mitte. Versuche sie dann jemand zu halten, versuche jemand ein Gras und sich an ihm zu halten das erst in der Mitte des Stengels zu wachsen anfängt“ (Kafka 1994, Bd. 1, 15).

Natürlich ist der Anfang hier kein Punkt auf dem Zeitstrahl, ist mehr, ein

mit der Wurzel-Metapher Sicherheit im Boden suchender Ursprung, ein angeblich im Scheitern verhandeltes Aufkommen der Schrift. Und doch legt das Bild vom natürlichen Wachstum eine Zeitvorstellung nahe, in der es ein ihm gemäÙes Fortschreiten vom Beginn zum Ende gibt, eine Zeit, in der es Geschichten gibt, die auf einem ihnen gebührenden und zustehenden Nacheinander beruhen; das Bild vermittelt fast den Eindruck, Kafkas Ziel sei die epische Ruhe und ironische Selbstreflexion eines Erzählers, der etwa bei Thomas Mann mit stoischer Sicherheit sagen kann: „Denn die Geschichten sind nicht auf einmal da, sie geschehen Punkt für Punkt, sie haben ihre Entwicklungsabschnitte“ (Mann 1980, 151).

Man weiß: das postmoderne Lebens- und Schreibgefühl ist Kafka nicht gegeben; zu groß ist der Druck, zu gewaltig das Drängen zum Ausdruck, zu hart empfindet er die Lücke, die klafft zwischen dem, was sein sollte, dem was ist, und dem, was aufzuschreiben ist. Aber auch er muss sich, eben weil er schreibt, fügen, muss sich der Not des Aufschubs beugen, dem unübertretbaren Gesetz der Schrift: alles reiht sich aneinander, Buchstabe folgt auf Buchstabe, Satz auf Satz. Die Weisung der Schrift ist nicht identisch mit den Regeln des Erzählens: die Chronologie ist nur eine mögliche Umsetzung der unumgänglichen Sukzessivität, Kennzeichen einer Gattung, eines Genres, übertretbares Gesetz. Das führt Kafka in dem Fragment „Beim Bau der chinesischen Mauer“ vor. Die Frage ist: was fällt ihm hier zuerst ein, womit beginnt der Text?¹

2. Analytische Erzählung?

Das gleichzeitig temporal und modal zu verstehende Präpositionalgefüge des Titels verweist in der Tat, wie es die Eintragung im Tagebuch voraussagt, auf die Mitte, die nicht als Zeitpunkt, sondern als Verlauf, als Dauer angesprochen wird: *Beim Bau der chinesischen Mauer*. Der erste Satz aber widerspricht dem: „Die chinesische Mauer ist an ihrer nördlichsten Stelle beendet worden“ (Kafka 1993, 337). Ist das nicht unmissverständlich der Schluss?² Das Ende des Geschehens ist der Beginn des Textes. Das steht zwar nicht ganz im Einklang mit Kafkas früher Selbsteinschätzung. Es mag den Leser über-

¹ Zum Verständnis des Kafkaschen Textes s. die wichtigen Arbeiten von Goodden 1976; Greenberg 1958; Kopper 1983 und Struck 1982, die hier vorausgesetzt werden.

² Vergl. hierzu die Bemerkung Rignalls bezüglich der Kluft zwischen Historie und Bewusstsein, die mit einem solchen Anfang entsteht (Rignall 1985, 116).

raschen, aber es bringt ihn keineswegs aus der Fassung: zu bekannt ist das Programm, das mit dieser widersprüchlichen Fügung entworfen wird. Goethe brachte es für die Poesie auf die Formel, „dass man von einem guten Gedichte den Ausgang wissen könne, ja wissen müsse, und dass eigentlich das *Wie* bloß das Interesse machen dürfe“ (*Briefwechsel Schiller-Goethe* 1966, 376). Es ist ein mögliches Prinzip der „Retardation“ (*Briefwechsel Schiller-Goethe* 1966, 376), das, handelt es sich um das Genre der Erzählung, zur analytischen Erzählung führt: der Text präsentiert zunächst das Resultat alles Geschehens, um sich dann im Blick zurück der Modalitäten des Zustandekommens zu vergewissern. Die nächsten Sätze bestätigen dieses Projekt:

Von Südosten und Südwesten wurde der Bau herangeführt und hier vereinigt. Dieses System des Teilbaues wurde auch im Kleinen innerhalb der zwei großen Arbeitsheere, des Ost- und Westheers, befolgt. Es geschah dies so, daß Gruppen von etwa zwanzig Arbeitern gebildet wurden, welche eine Teilmauer von etwa fünfhundert Metern Länge aufzuführen hatten, eine Nachbargruppe baute ihnen dann eine Mauer von gleicher Länge entgegen. Nachdem dann aber die Vereinigung vollzogen war, wurde nicht etwa der Bau am Ende dieser tausend Meter wieder fortgesetzt, vielmehr wurden die Arbeitergruppen wieder in ganz andere Gegenden zum Mauerbau verschickt (Kafka 1993, 337-338).

Aber ist es das, was Goethe meinte? Sein „*Wie*“ sprach den ästhetischen Gesichtspunkt an. Hier aber spricht der Ingenieur des Planungsstabes. Nicht die ästhetische, die teleologische Urteilskraft als instrumentelle Vernunft ist hier gefragt. Das „*Wie*“ wird als technische Frage angegangen, es zählt der Einsatz der Mittel bei gegebenem Zweck. Das stellt sich in einer Textsorte dar, die man als „Bericht“ bezeichnet hat. Als Perspektive vermutet man die eines auktorialen Erzählers, der, souverän in seinem Wissen, im Rückblick Rechenschaft vom Mauerbau und seinem Gelingen ablegt. Der Text könnte hier abbrechen und als literarische Belanglosigkeit bestehen, als Zeitungsnotiz, denn „*Was*“ und „*Wie*“ sind geklärt. Oder er könnte das „*Wie*“ zum Gegenstand des Erzählens machen, etwa in einem spannenden *Frontier*-Abenteuer. Warum aber sollte dafür das Ende den entspannenden Anfang machen? Grundsätzlicher: man weiß, dass das ein Projekt für Karl May, nicht für Kafka ist. Es folgt, was folgen muss: die überraschende Wendung, in der das Evidente sich am Uneinsichtigen stößt.

Natürlich entstanden auf diese Weise viele große Lücken, die erst nach und nach langsam ausgefüllt wurden, manche sogar erst, als der Mauerbau schon als

vollendet verkündet worden war. Ja, es soll Lücken geben, die überhaupt nicht verbaut worden sind, nach manchen sind sie weit größer als die erbauten Teile, eine Behauptung allerdings, die möglicherweise nur zu den vielen Legenden gehört, die um den Bau entstanden sind, und die für den einzelnen Menschen wenigstens mit eigenen Augen und eigenem Maßstab infolge der Ausdehnung des Baues unnachprüfbar sind (Kafka 1993, 338).

Dem 'Beenden' des Beginns wird hier ein 'Vollenden' widersprüchlich beigegeben, das seine subversive Kraft im Zitat entfaltet; denn dieses Vollenden wird verkündet, ohne dass es bedeutet, was es zu bedeuten hätte: dass die Lücken geschlossen sind. Die offizielle Propaganda lügt. Das sagt der Berichtende, dessen Angaben, soweit sie nicht auf Hörensagen beruhen, im Gesamttext nicht widerrufen werden – und er verweist auf seine Quellen, wenn es sie gibt, mit der peniblen Gewissenhaftigkeit eines Augenzeugen vor Gericht. Der Berichtende ist verbürgende Instanz für das, was der Fall ist. Im Zitat meldet sich die negative, zunächst nur Vorbehalte vorbringende zweite Kraft, die mit der ersten, die glückliche Gegebenheit der 'beendeten' Mauer lakonisch konstatierenden Tendenz im Streit liegt, mit einem „so nicht“, das die Selbstverständlichkeit des einfach Vorhandenen in Frage stellt. Es gibt also Lücken, nachdem der Mauerbau beendet wurde. Was heißt aber dann dieses 'Beenden'? Vielleicht eben nur das: dass im Staatsakt die Vollendung deklariert wurde, während im Geheimen weitergebaut wird. Und hat diese geheime Bautätigkeit je aufgehört? Der Bericht zitiert eine andere Quelle, unzuverlässig wie die lügende Verkündung, die Legenden, die nun behaupten, die Lücken seien nie verbaut worden. Es ist durchaus nicht ausgeschlossen, dass im 'Beenden' bis in die Jetzt-Zeit klaffende Lücken mitinbegriffen sind. Es ist nicht ausgeschlossen, ist aber auch nicht belegt. Hier wünscht man sich ein wenig mehr Sicherheit, erhofft sich Aufschluss von jener auktorialen Instanz, die in der Gewissheit ihres Wissens³ bürgen konnte. Man bekommt sie nicht,

³ Zum Spiel von Gewissheit und Unsicherheit s. Iehls Studie „Die bestimmte Unbestimmtheit bei Kafka und Beckett“ (1980). Iehl zufolge rückt Kafka durch mehrere Techniken der Verunsicherung (z.B. durch Kreisbewegungen, durch die Bewegung, in der sich Ursprung und Ziel allmählich verwischen, durch die Figur des Auf-der-Stelle-Tretens, durch die Figur des Sich-Bewegens ohne Bewegung oder durch die Spannung des Bildes und das Zögern des Rhythmus etc.) bzw. durch Paradoxen in die Nähe der surrealistischen Techniken Becketts (s. insb. S. 174-177). Zum Thema vgl. auch G. Neumanns Studie „Umkehrung und Ablenkung: Franz Kafkas 'Gleitendes Paradox'“ (1973, insbes. S. 460 ff).

denn ihre Perspektive bindet sich jetzt an die beschränkten Möglichkeiten und das unvollkommene Wissen eines empirischen Subjekts, das auf die eigene sinnliche Wahrnehmung und das eigene Urteilsvermögen angewiesen ist und mit diesen begrenzten, alles transzendente Wissen ausschließenden Fähigkeiten auf die Unübersichtlichkeit der Welt stößt.⁴

3. Finalismus, Sinndelegation, Teleologie

Das aber hat Konsequenzen: Das Gegebene ist plötzlich nicht mehr die beendete oder vollendete Mauer, die zitierten Quellen des Wissens widersprechen sich; man weiß nur, dass es nicht so war, wie die Verkündung es wollte: die Lücken blieben. Es bleibt das jetzt Gegebene, das System der Teilbauten, die Technik. Im ersten Absatz wird eine vorläufig mögliche Legitimation des einen Zwecks verabschiedet: die Teleologie der glücklichen Gegebenheit. Man geht gemeinhin davon aus, dass technische Immanenz sinnlos ist, dass die Frage nach dem „Wozu“ beantwortet werden muss, dass die Technik einer außer ihr liegenden Begründung bedarf, um sinnvoll sein zu können. Von jetzt ab wird das auch die Haltung des Fragments sein.⁵ Was aber zunächst vorgeführt wird – nur deshalb kann man sich die unabhängige Existenz des Textstückes vorstellen, das vor jedem Zweifel liegt –, ist die bestürzend sinnhafte Gegebenheit der reinen Technik: Wenn die Technik das Gegebene ist, so kann sie Sinn dadurch produzieren, dass sie dem gerecht wird, was sie selbst konstituiert, indem sie in jedem ihrer Elemente funktional darauf verweist: dem Gesamtzweck des Apparats. Wenn die Mauer vollendet worden wäre, hätte man darauf verzichtet, nach Sinn und Zweck der Teilbauten zu fragen. Die Selbstgenügsamkeit des Sinns im Apparat ist die neue Evidenz des technischen Zeitalters. Sie ist literarisch unergiebig, führt zu einer Maschinenidylle, in der die Technik die Rolle des *Deus ex machina* übernimmt.

Es gibt zu denken, dass diese Evidenz nun ganz auf der Immanenz beruht: dass im Funktionieren, das ein Verweisen auf sein „Wozu“ ist, dieses „Wozu“ erst produziert wird. Dass die Teleologie des gegebenen und damit legitimierenden Resultats an das Kantsche ästhetische Ideal einer Immanenz denken lässt, gegründet auf die „formale Zweckmäßigkeit“ (Kant 1924, 31), die

⁴ Vgl. dazu auch Sokel 1980 insbes. S. 32 ff.

⁵ Zur Bedeutung des Fragments bei Kafka s. Sokel 1980, 35 f. Zu Kafkas literarischer Schaffensweise, durch die solche „Flickwerke“ entstehen s. Pasley 1980, 16 f.

„Vollkommenheit“ (Kant 1924, 74) dessen, „was den Zweck seiner Existenz in sich selbst hat“ (Kant 1924, 74), ist kein Zufall. Kant sprach vom Menschen. Bei Kafka ersteht es als Apparat.⁶ – Aber Kafka hält sich hier nicht auf. Die teleologische Legitimation misslingt, der gründende Anfang des gegebenen Sinns führt in seinem Scheitern in die Mitte der vorhandenen Technik, der Text führt ein und weiter. Das ihm Bleibende ist die Technik des Mauerbaus als funktional verweisendes Verfahren ohne Sinn und Zweck; das Verweisen bindet an den Finalismus, auf dessen Feld nur die (Be-)Gründung erfolgen kann.

Damit aber ändert sich das bisher absehbare literarische Projekt. Der Bericht war der Darstellung des Apparats, dem instrumentellen „Wie“ angemessen, präsentierte Resultat und Modus des Mauerbaus, ließ den Anschluss einer analytischen Erzählung denkbar erscheinen. Diese Möglichkeit entfällt, weil die teleologische Begründbarkeit entfällt. Indem sie hinfällig wird, stellt sich die jetzt unsinnige Technik in den Mittelpunkt. Desiderat aber ist der Sinn (als Zweck), der verloren ging, weil der Bericht im Zitat belegte, dass er nicht erreicht wurde, zumindest nicht so erreicht wurde, wie es zu Beginn evident sein wollte. Die im Zitat vermittelte Information aber, zunächst nur ‘berichtet’, gewinnt auf den Sinn bezogen den Status des widersprechenden, des einwendenden Arguments und lässt die im ersten Teil des Fragments gegenläufig involvierten vertextenden Kräfte deutlicher werden: auf der einen Seite steht das Bemühen um die Behauptung des Sinns, der eine Einheit im Zweck sein muss, auf der anderen Seite der Zweifel, die Untersuchung des Sinns als Zweck auf dem Prüfstand der Wahrheit⁷, auf dem er als Lücke sich öffnet, zur Differenz zerrinnt. Das wird zu präzisieren sein. Wenn aber im kritisch zitierenden Einwand die Frage ‘Sinn oder Nicht-Sinn’ zum entscheidenden Problem des Textes wird⁸, dann ergibt sich ein völlig anderes Programm für dessen Weiterschreiten, ist doch der Streit um den Sinn keine Frage der Narration, sondern der Reflexion. Wenn das, was der Fall ist, so oder so zu interpretieren ist, muss die Auseinandersetzung zwischen affirmativer Setzung

⁶ Eine hoch interessante Frage wäre die nach der möglichen Beziehung von Apparat und Musik. Zur Rolle der Musik im Werk Kafkas s. Neumann 1990, insbes. S. 392.

⁷ Zum Thema „Wahrheit/Wahrhaftigkeit“ bzw. „Wahrheit des Textes“ vgl. auch Sokels 1980, besonders S. 34 f. und 39 ff.

⁸ Vgl. auch Davids Gedanken zur „allmählichen Entfernung von dem Sinn“ in seiner Studie „Kafka und die Geschichte“ (1980, 75 ff).

und skeptischem Skrupel als argumentierender Dialog der Kräfte sich fortschreiben. Und jene hermeneutische Tätigkeit, die Dechiffrierung von Sinn ist, integriert sich in den literarischen Text. Das macht ihn für den interpretatorischen Versuch so sperrig. Damit wird aber zweifelhaft, ob es sich überhaupt noch um einen narrativen Text handelt. Die nächsten Sätze bestätigen, dass diese Überlegungen berechtigt sind.

Nun würde man von vornherein glauben, es wäre in jedem Sinne vorteilhafter gewesen zusammenhängend zu bauen oder wenigstens zusammenhängend innerhalb der zwei Hauptteile. Die Mauer war doch, wie allgemein verbreitet wird und bekannt ist, zum Schutz gegen die Nordvölker gedacht (Kafka 1993, 338).

Hier belegt sich in einer selbst für Kafka außergewöhnlichen Weise jene Bemerkung Walter Benjamins, „daß Kafka mit einer rein dichterischen Prosa gebrochen hat. Vielleicht beweist seine Prosa nichts; auf jeden Fall ist sie so beschaffen, daß sie in beweisende Zusammenhänge jederzeit eingestellt werden könnte“ (Benjamin 1977b, CM 679).⁹ Das ist keine Erzählung. Das ist Abwägen der Vor- und Nachteile der technischen Besonderheit, ist reflektierende Argumentation. Das Genre ist zunächst unbekannt. Und innerhalb der Reflexion dominiert allem Anschein nach auch an dieser Stelle der Geist, der stets verneint: Nach der fehlgeschlagenen teleologischen Legitimation der Technik bietet sich diese selbst dem Angriff dar; vielleicht hätte mit einem anderen System gebaut werden müssen? Oder, weil doch gerade das System das unbestreitbar Vorhandene ist: Wird die Mauer deswegen nicht vollendet?¹⁰

Und doch hat die Verneinung der setzenden Kraft schon ein neues Spiel angeboten, hat sich bereits auf das Terrain des Sinns begeben. Sie kann sich nur absetzen, wenn zuvor gesetzt wurde; sie setzt selbst. Denn die affirmative Kraft der teleologischen Begründung hat sich ja schon verbraucht, wenn die Kritik der Technik vorgebracht wird, das Ende ist offen, aus dem Offenen kein Sinn abzuleiten. Zwar hebt die Argumentation auf die grundsätzliche Notwen-

⁹ Die Arbeit an einer angemessenen Kafka Lektüre zielt bei Benjamin hauptsächlich auf eine „Deutung des Dichters aus der Mitte seiner Bilderwelt“ (Benjamin 1977b, CM 678). Benjamin zeigt sich fasziniert vom Fortwirken religiöser und kultischer Traditionen im Werk Kafkas; vielleicht mehr noch interessieren ihn aber die Zeitstrukturen in seinem Werk, die mit dem eigenen Konzept der Erinnerung bzw. des Vergessens korrelieren. Zu Benjamins Kafka-Ansichten s. auch Benjamin 1977a, FK.

¹⁰ Zum System der Teilbauten vgl. auch Nicolai 1991, 21 ff.

digkeit des Scheiterns ab; aber auf diesem Weg kommt der Sinn des Gesamtwerks, dessen Evidenz sich in der Ungewissheit des Telos auflöste, ins Visier: Wozu die Mauer? Der zu Beginn angedeuteten Immanenz technischer Zweckhaftigkeit setzt sich die – allerdings streng innerweltliche – Transzendenz eines übergreifenden Zwecks, der Indienstnahme des ganzen Apparats, entgegen; der Feind ist entdeckt. Die Mauer wird zum Schutz gegen die Nordvölker gebaut! Dadurch eröffnet sich der setzenden Kraft ein neuer Horizont. Noch immer gilt, dass Sinn als Zweck nur finalistisch begründet werden kann, aber die Entdeckung einer neuen Gegebenheit bietet eine Alternative zur Teleologie. Der Streit um das Vollbracht-zu-Habende wurde müßig, weil die potentiell personale, die in ihrem Wissen beschränkte Perspektive des später als 'Ich' in Erscheinung tretenden Chronisten, nicht zu sagen vermochte, was denn nun der Fall ist. Die resultativ sich vergewissernde Affirmation tritt zurück und mündet für die Sinnsuche in die Hoffnung auf ein zu Vollbringendes, begründet sich in Hinsicht auf ein zu erreichendes Ziel. Diese Gründung folgt der Logik der Antizipation. Teleologie und Antizipation bewegen sich auf dem Terrain des Finalismus; in ihrer Gemeinsamkeit aber sind sie Widersprüche, die sich an der temporal definierten Perspektive festmachen: die Teleologie wendet sich zurück, der Zweck die Antizipation blickt auf Zukünftiges. Im Fragment ist allerdings die Zukunft vergangen; es wird aus einer Zeit berichtet, die später liegt als die berichtete Zukunft des Mauerbaus.¹¹ Das ist nur möglich, wenn das Geschehen sich in gedoppelter Perspektive bricht.

4. Temporale Perspektivenspaltung

Der Bericht führt eine Zeitebene ein, die die der aktuellen Überlegungen des Erzählers ist. Die Reflexion beginnt, nachdem der Mauerbau 'beendet' ist und setzt sich ab gegen die frühere Zeit des Mauerbaus selbst, die so im Jetzt der Erinnerung¹² zugänglich ist. Die im 'Ich' sprechende gespaltene Perspektive

¹¹ An diesem Punkt kommt die Ähnlichkeit zu Benjamins Erinnerungspoetik und zu seinem Konzept des Eingedenkens zum Vorschein, so wie es z.B. in seinem Werk „Berliner Kindheit um neunzehnhundert“ zum Ausdruck gebracht wird. Auch da werden verschiedene Ebenen im narrativen Raumentwurf kombiniert: In der Erfahrung des Labyrinthes verschränken sich z.B. die Zeitebene des Kindes, die des Erwachsenen, sowie die des rückblickenden Erzählers. Vgl. Benjamin 1972, insbes. S. 237 ff., 244 f., 253 f., 267 f. und 289 ff.

¹² Vgl. dazu Benjamins eigenartigen Begriff der „Jetztzeit“ (Benjamin 1974, TBG 704), den er als den „Ursprung der Vergangenheit in der Gegenwart“ betrachtet (Gagnebin 2001, 100).

des Chronisten kann sich auf beiden Niveaus manifestieren: Einerseits konstituiert sie sich in dem Blick, der im Nachhinein mit historischer Abgeklärtheit auf die Zeit des Mauerbaus zurückgeht; darin wird sie zur zurückhaltenden Beobachterperspektive, in der über den Mauerbau berichtet und reflektiert wird. Die Teleologie des glücklich Gegebenen gehört dieser Perspektive an; von ihr wird nur 'äußeres' Wissen verlangt. Andererseits war der Chronist am Mauerbau beteiligt, so dass er von den damaligen Ereignissen auch aus mitempfindender, mitträumender Nähe erzählen kann; darin manifestiert sich die Teilnehmerperspektive (ein formales Kennzeichen dieser Perspektive ist es, dass ein Übergang vom singulären 'ich' zum kollektiven 'wir' möglich wird). Die Antizipation als Gründung des Sinns ist nur in dieser Teilnehmerperspektive möglich, da sie ein 'inneres' Wissen voraussetzt.

Der Chronist entgeht durch diese Besonderheit dem Irrtum, das Verständnis lasse sich ganz von außen an die Vorkommnisse beim Bau herantragen, entgeht der Gefahr der grauen Theorie: „Von außen wird man die Welt mit Theorien immer siegreich eindrücken und gleich mit in die Grube fallen, aber nur von innen sich und sie still und wahr erhalten“ (Kafka 1992, 34). Die Aufspaltung der Perspektive ist ein Versuch, zur Urteilsfähigkeit zu finden, deren inneren Widerspruch Kafka im Oktavheft G in das Paradox zusammenfasst: „Wirklich urteilen kann nur die Partei, als Partei aber kann sie nicht urteilen.“ Er fährt fort: „Demnach gibt es in der Welt keine Urteilsmöglichkeit, sondern nur deren Schimmer“ (Kafka 1992, 52). Der Chronist ist nicht nur Zuschauer, er selbst hat den Mauerbau erlebt. Er war Partei, ist es nicht mehr oder ist es nur noch in bewegter Erinnerung. Als ehemals Bauender kennt er sich und seine Landsleute 'von innen', als im nachhinein Aufzeichnender betrachtet er die Chinesen und ihr Werk 'von außen', verbleibt aber auch weiterhin in einer Innenperspektive, nur einer anderen, 'höheren'. Seine Grübeleien entfalten sich, indem er ohne jede Handlungsverpflichtung reflektiert, auf dem Feld jener Freiheit, die Kafka in einer Tagebucheintragung vom 27. Januar 1922 als der Trost des Schreibens erschien:

Merkwürdiger, geheimnisvoller, vielleicht gefährlicher, vielleicht erlösender Trost des Schreibens: das Hinausspringen aus der Totschlägerreihe Tat – Beobachtung, Tat – Beobachtung, indem eine höhere Art der Beobachtung geschaffen wird, eine höhere, keine schärfere, und je höher sie ist, je unerreichbarer von der „Reihe“ aus desto unabhängiger wird sie, desto mehr eigenen Gesetzen der Bewegung folgend, desto unberechenbarer, freudiger, steigender ihr Weg (Kafka 1994, Bd. 3, 210).

Erzähltechnisch wird durch diese temporale Perspektivenspaltung die Integration zweier sich ansonsten widersprechender Intentionen möglich: Einerseits wird jeder denkbare Standpunkt des Erzählens auf eine inner-weltliche, transzendentes Wissen ausschließende personale Perspektive verpflichtet; das ist bei einem in das Geschehen involvierten Erzähler in der Moderne nur konsequent und erwartbar. Andererseits aber kann der Chronist in der zumindest formalen Einheit und Kontinuität des sich äußernden 'ich' auf der zweiten Zeitebene 'hinausspringen' aus der vorher erlebten Unmittelbarkeit, aus der 'Totschlägerreihe', die im Rahmen des Mauerbaus – grob gesprochen – die 'Tat' als frustrierende Mühe, die 'Beobachtung' als schnelllebige Begeisterung gestaltet. Er kann sich dieser 'Reihe' entziehen, aus den „längst verflogenen Gewitterwolken zuckt kein Blitz mehr“ (Kafka 1993, 346), darf in seiner Suche nach dem Sinn und seinem Ursprung weiter gehen, als es im Kreislauf von mühevoller Teilhabe und distanzloser Befangenheit in der unmittelbaren Selbstreflexion möglich wäre. Das aber heißt, dass die Spaltung der Perspektive bei Beibehaltung des einheitlichen Subjektsignifikanten 'Ich' für Kafka alles andere als ein formales Spiel ist. Das, was der Chronist zu bedenken gewillt ist, „hat Geschichte nur noch als einen Gehalt, nicht mehr als ein Geschehen, von dem es betroffen würde“. Benjamin sagte das über „das in der Idee des Ursprungs Ergriffene“ (Benjamin 1974, UdT 227). Kafkas 'Ich' wendet sich dem Ursprung in einem gemäß den Perspektiven gedoppelten Wissen zu: einerseits im Wissen um die vergangene Betroffenheit, in der der Mauerbau Geschehen war, andererseits im Wissen um deren Vergangenheit, in dem der Mauerbau nicht mehr 'betrifft', nicht mehr zur unmittelbaren Aktivität auffordert, zum 'Gehalt' der Gedanken wird. Der Chronist gewinnt sein Urteilsvermögen nicht in göttlicher Allwissenheit, sondern in einem säkularisierten Mehrwissen, das sich der temporalen Spaltung der Perspektive verdankt. Man mag einwenden, dass das „in der Idee des Ursprungs Ergriffene“ doch etwas ganz anderes sei als ein erzählend nachdenkendes 'Ich'. Der Einwand gilt nicht für Kafka, wenn gemeint ist, dass Ursprung und Ich zu verschiedenen Ordnungen gehören: Kafka liegt der Ursprung in der tätigen oder kontemplativen, in beiden Haltungen aber schreibenden Subjektivität. Der Einwand trifft, insoweit er die Idee anspricht. Benjamin strebte die „platonische Rettung“ (Benjamin 1974, UdT 227) des Ursprungs in der Idee an. Kafka verweigert sich der Idee wie dem Begriff. Er verlässt die Ebene der Anschauung nicht oder doch nicht in Richtung auf das, was man mit Benjamin noch 'Idee' nennen könnte.

Bibliographie

- BENJAMIN, W., 1972. *Berliner Kindheit um neunzehnhundert*, in ders., *Gesammelte Schriften*, unter Mitwirkung von Theodor W. Adorno und Gershom Scholem, hg. von R. Tiedemann & H. Schweppenhäuser, Bd. IV/1, ff. 235-304, Frankfurt a. M., Suhrkamp.
- , 1974. „Über den Begriff der Geschichte“, in ders., *Gesammelte Schriften*, unter Mitwirkung von Theodor W. Adorno und Gershom Scholem, herausgegeben von Rolf Tiedemann und Hermann Schweppenhäuser, Bd. I/2, ff. 691-704, Frankfurt a. M., Suhrkamp. [TBG]
- , 1974. „Ursprung des deutschen Trauerspiels“, in ders., *Gesammelte Schriften*, unter Mitwirkung von Theodor W. Adorno und Gershom Scholem, herausgegeben von Rolf Tiedemann und Hermann Schweppenhäuser, Bd. I/1, ff. 203-430, Frankfurt a. M., Suhrkamp. [UdT]
- , 1977a. „Franz Kafka. Zur zehnten Wiederkehr seines Todestages“, in ders., *Gesammelte Schriften*, unter Mitwirkung von Theodor W. Adorno und Gershom Scholem, herausgegeben von Rolf Tiedemann und Hermann Schweppenhäuser, Bd. II/2, ff. 409-438, Frankfurt a. M., Suhrkamp. [FK]
- , 1977b. „Franz Kafka: *Beim Bau der Chinesischen Mauer*“, in ders., *Gesammelte Schriften*, unter Mitwirkung von Theodor W. Adorno und Gershom Scholem, herausgegeben von Rolf Tiedemann und Hermann Schweppenhäuser, Bd. II/2, ff. 676-683, Frankfurt a. M., Suhrkamp. [CM]
- DAVID, C. (Hg.), 1980. *Franz Kafka. Themen und Probleme*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht.
- , 1980. „Kafka und die Geschichte“, in ders. (Hg.), ff. 66-80.
- DER BRIEFWECHSEL ZWISCHEN SCHILLER UND GOETHE, 1966. hg. von Emil Staiger, Bd. I, Frankfurt a. M., Insel Verlag.
- GAGNEBIN, J. M., 2001. *Geschichte und Erzählung bei Walter Benjamin*, übers. von J. Klein, Würzburg, Königshausen & Neumann.
- GOODEN, Ch., 1976. „The Great Wall of China: The elaboration of an intellectual dilemma“, in F. Kuna (Hg.), *On Kafka. Semi-Centenary Perspectives*, ff. 128-145 & 190-192, London, Paul Elek.
- GREENBERG, C., 1958. «At the building of the Great Wall of China», in A. Flores & H. Swander (Hg.), *Franz Kafka Today*, ff. 77-81, Madison Wisc., University of Wisconsin Press.
- IEHL, D., 1980. „Die bestimmte Unbestimmtheit bei Kafka und Beckett“, in David (Hg.), ff. 173-188.
- KAFKA, F., 1992. „Oktavheft G (18. Oktober 1917-Ende Januar 1918)“, in ders., *Schriften, Tagebücher, Briefe. Kritische Ausgabe*, herausgegeben von Jürgen Born, Gerhard Neumann, Malcom Pasley & Jost Schillemeit, Band: Nachgelassene

- Schriften und Fragmente II, hg. von Jost Schillemeit, ff. 29-78, New York, Schocken Books für die S. Fischer Verlag GmbH (Frankfurt a. M.).
- , 1993. „Beim Bau der chinesischen Mauer“, in ders., *Schriften, Tagebücher, Briefe. Kritische Ausgabe*, herausgegeben von Jürgen Born, Gerhard Neumann, Malcom Pasley & Jost Schillemeit, Band: Nachgelassene Schriften und Fragmente I, hg. von Malcom Pasley, ff. 337-357, New York, Schocken Books für die S. Fischer Verlag GmbH (Frankfurt a. M.).
- , 1994. *Tagebücher (Band 1: 1909-1912)*, Frankfurt a. M., Fischer.
- , 1994. *Tagebücher (Band 3: 1914-1923)*, Frankfurt a. M., Fischer.
- KANT, I., 1924. „Kritik der Urteilskraft“ (Sechste Auflage), herausgegeben eingeleitet und mit einem Personen- und Sachregister versehen von Karl Vorländer, Philosophische Bibliothek Band 39, Leipzig, Verlag von Felix Meiner, Kant I., (o.J.), *Sämtliche Werke. Zweiter Band: Kritik der praktischen Vernunft. Kritik der Urteilskraft. Erste Einleitung in die Kritik der Urteilskraft*, hg. von Karl Vorländer, Leipzig, Verlag von Felix Meiner.
- KOPPER, J. M., 1983. «Building Walls and jumping over them: constructions in Franz Kafka's 'Beim Bau der Chinesischen Mauer'», *Modern Language Notes* 98, 351-365.
- MANN, T., 1980. *Joseph und seine Brüder, Bd. 1: Die Geschichten Jaakobs. Der junge Joseph*, Frankfurt a. M., S. Fischer.
- NEUMANN, G., 1973. „Umkehrung und Ablenkung: Franz Kafkas *Gleitendes Paradox*“, in H. Politzer (Hg.), *Franz Kafka*, ff. 459-515, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- , 1990. „Kafka und die Musik“, in W. Kittler & G. Neumann (Hg.), *Franz Kafka. Schriftverkehr*, ff. 391-398, Freiburg, Rombach.
- NICOLAI, R. R., 1991. *Kafkas „Beim Bau der Chinesischen Mauer“ im Lichte themenverwandter Texte*, Würzburg, Königshausen & Neumann.
- PASLEY, M., 1980. „Der Schreibakt und das Geschriebene. Zur Frage der Entstehung von Kafkas Texten“, in C. David (Hg.), 1980, ff. 9-25.
- RIGNALL, J. M., 1985. «History and consciousness in *Beim Bau der chinesischen Mauer*», in J. P. Stern & J. J. White (Hg.), *Paths and Labyrinths. Nine Papers read at the Franz Kafka Symposium at the Institute of Germanic Studies on 20 and 21 October 1983*, ff. 111-126, London, University of London.
- SOKEL, W. H., 1980. „Zur Sprachauffassung und Poetik Franz Kafkas“, in C. David (Hg.) 1980, ff. 26-47.
- STRUCK, R. S., 1982. «Existence as construct: Kafka's *The Great Wall of China* and *The Burrow*», *Research Studies* 50/2 (June), 79-89.

Η οπτική των φοιτητών για τα φύλλα εργασίας

Ελένη Ταρατόρη

Résumé

Il s'agit d'une recherche effectuée en novembre 2008, auprès de 109 étudiants du 7^e semestre du Département d'enseignement primaire de l'Université Démocrate de Thrace. Les conclusions tirées sont les suivantes : 1. Les fiches pédagogiques sont confiées aux étudiants pour les aider à faire le lien entre théorie et pratique. 2. Elles doivent être complétées toujours en présence de l'enseignant et sont efficaces quand elles sont rédigées correctement. 3. Le besoin de leur utilisation dans l'acte didactique est vivement ressenti. 4. Elles offrent la possibilité aux élèves de donner leur opinion sur le déroulement du cours. 5. Les personnes ayant participé à la recherche reconnaissent l'importance des fiches pédagogiques dans le processus éducatif.

1. Εισαγωγή

Τα φύλλα εργασίας (*worksheets*) αποτελούν ένα μέσο διδασκαλίας το οποίο χρησιμοποιείται ευρέως σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του οποίου η χρήση προσφέρεται για όλα τα μαθήματα.

Τα φύλλα εργασίας κυκλοφορούν σε δυο εκδοχές: στην πρώτη, είναι τυπωμένα από εκδοτικό οίκο¹ δηλαδή «προκατασκευασμένα» και συνοδεύουν τα σχολικά εγχειρίδια, και στη δεύτερη συντάσσονται από τον εκπαιδευτικό με διάφορους τρόπους – όπως για παράδειγμα με τη χρήση Η/Υ ή και, ελλείψει αυτού, με το χέρι –, και διανέμονται από τον ίδιο σε φωτοτυπίες, στους μαθητές.

Για τη σύνταξη των φύλλων εργασίας απαιτείται η τήρηση κάποιων κριτηρίων από τους συντάκτες τους, είτε πρόκειται για τα τυπωμένα φύλλα εργα-

¹ Τα προκατασκευασμένα φύλλα παρουσιάζουν κάποια πλεονεκτήματα έναντι αυτών που κατασκευάζονται από τους εκπαιδευτικούς: οι κατασκευαστές είναι ειδικοί, υπάρχει μεγάλη ποικιλία και μεγάλος αριθμός τυπωμένων φύλλων, από τα οποία μπορεί ο εκπαιδευτικός να επιλέξει τα καταλληλότερα χωρίς να στερείται τον προσωπικό του χρόνο για την κατασκευή τους. Υπάρχουν όμως και μειονεκτήματα, όπως, μεταξύ άλλων, ότι είναι κατασκευασμένα για όλους, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη άλλες παράμετροι (ιδιαιτερότητα των μαθητών, ανάγκες της τάξης κ.ά.), και ότι στερούν τον εκπαιδευτικό από τη χαρά της δημιουργίας, την κατάσταση ιδεών κ.ά.

οίας είτε για αυτά που ετοιμάζει από μόνος του ο εκπαιδευτικός, ώστε να διασφαλίζεται η αποτελεσματικότητά τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα κριτήρια αυτά είναι τυπικά και ουσιαστικά και αφορούν στην εξωτερική εμφάνιση των φύλλων (τυπικό κριτήριο) και στο περιεχόμενό τους (ουσιαστικό κριτήριο). Τα φύλλα εργασίας πρέπει, αφενός να περιέχουν διασαφηνιστικές πληροφορίες για το γνωστικό αντικείμενο που πραγματεύονται και διευκρινιστικές οδηγίες για τη συμπλήρωσή τους, και αφετέρου να διασφαλίζουν τον έλεγχο και την αξιοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Επιπρόσθετα θα πρέπει να γνωρίζουν εκ των προτέρων οι συντάκτες των φύλλων εργασίας τι θέλουν να πετύχουν με αυτά και σε ποια φάση θα τα διανείμουν στους μαθητές τους (Gloeckel 1999· Ρέλλος 2000· Κοσσυβάκη 2003).

Η ποικιλία των δραστηριοτήτων που έχει τη δυνατότητα να εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός του επιτρέπει να συντάξει φύλλα εργασίας σε επίπεδα δυσκολίας, εφαρμόζοντας τη λογική του μη αποκλεισμού των μαθητών από τη διδασκαλία. Μπορεί ακόμη, μέσα από αυτά, να διαπιστώσει την πρόοδο που παρουσιάζουν οι μαθητές από το ένα μάθημα στο άλλο, μια και είναι υποχρεωτικά για όλους. Από τα φύλλα μπορούν να αναδειχθούν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές σε διδαγμένη ύλη, ούτως ώστε να τους βοηθήσει ο εκπαιδευτικός στο ξεπέρασμά τους.

Η ραγδαία αύξηση της χρήσης των φύλλων εργασίας στα μαθήματα της ημέρας και η ανάδειξή τους σε απαραίτητο εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού παρατηρήθηκε στη δεκαετία του 1960², όταν τα φωτοτυπικά μηχανήματα είχαν αρχίσει να κατακλύζουν την αγορά και πολλά σχολεία άρχισαν να τα προμηθεύονται – συχνά και με το ενδιαφέρον των συλλόγου γονέων και κηδεμόνων –, προκειμένου να βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό να χρησιμοποιήσει επιπρόσθετο υλικό στη διδασκαλία του. Τα φύλλα εργασίας έχουν χαρακτηριστεί ως *εκπρόσωποι του δασκάλου* προκειμένου να τονιστεί η σημαντική συμβολή τους στο διδακτικό του έργο.

2. Αφετηρία, στόχος και μέθοδος της έρευνας

Αφετηρία για την πραγμάτωση της συγκεκριμένης έρευνας αποτέλεσε αφενός η διαπίστωση ότι μεγάλος αριθμός φύλλων εργασίας διανέμεται καθημερινά στους μαθητές από τους εκπαιδευτικούς και αφετέρου ο προβληματισμός για τη στάση των φοιτητών, όταν στο πλαίσιο της πρακτικής τους άσκησης βρί-

² Η χρήση των φύλλων εργασίας γινόταν και προγενέστερα, αλλά πιο περιορισμένα και η παραγωγή τους γινόταν με τον πολύγραφο.

σκονται μπροστά στο δίλημμα να τα χρησιμοποιήσουν ή όχι.

Στόχος της έρευνας αυτής είναι να αναδυθούν οι απόψεις των φοιτητών, δηλαδή η δική τους οπτική ως προς τη χρήση των φύλλων εργασίας στη διδακτική πράξη.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης, το δεύτερο δεκαπενθήμερο του Νοέμβρη του 2008 και το δείγμα της ήταν 109 φοιτητές του 7^{ου} εξαμήνου.

Ως εργαλείο της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η αυθόρμητη παραγωγή κειμένου. Τα υποκείμενα της έρευνας κλήθηκαν στον χρόνο μιας διδακτικής ώρας να γράψουν ένα κείμενο με θέμα: «Τα φύλλα εργασίας στη διδακτική πράξη». Τα κείμενα ζητήθηκε να είναι ανώνυμα ώστε οι φοιτητές να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους.

Ως μέθοδος έρευνας επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί η *ανάλυση περιεχομένου (content analysis)*, διότι είναι μια ερευνητική τεχνική η οποία προσφέρεται για αντικειμενική, συστηματική και ποσοτική περιγραφή του φανερού περιεχομένου της προφορικής και γραπτής επικοινωνίας (Berelson 1952· Jaisingh 2000), αλλά και για τη διερεύνηση και τον έλεγχο των αποτελεσμάτων της.

Τα στάδια που ακολουθήθηκαν για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας και τα οποία απαιτούνται από τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου είναι:

α) *Αποδελτίωση* του συγκεντρωμένου υλικού, αφού προηγουμένως προσδιορίστηκε ως μονάδα ανάλυσης η λέξη, η έκφραση ή η πρόταση για την αριθμητική καταμέτρηση των χαρακτηρισμών. Τα γραπτά κείμενα μελετήθηκαν πολλές φορές και αποδελτιώθηκαν όλα εκείνα τα στοιχεία που παρουσίαζαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και είχαν άμεση ή έμμεση σχέση με το θέμα της έρευνας.

β) *Κατηγοριοποίηση των δεδομένων και διαμόρφωση των θεματικών ενότητων*. Στο στάδιο αυτό σημαντικό ρόλο έπαιξε η συχνότητα της επανάληψης λέξεων, προτάσεων ή εκφράσεων και χαρακτηρισμών από διαφορετικά υποκείμενα της έρευνας.

γ) *Περιγραφή και σχολιασμός των προϊόντων της έρευνας*.

Οι θεματικές ενότητες που προέκυψαν από τα λεκτικά σχήματα, από περιγραφές, από τη συχνότητα της επανάληψης λέξεων, προτάσεων ή εκφράσεων και χαρακτηρισμών ανήλθαν σε έξι, αριθμός που προδίδει ότι η αυθόρμητη παραγωγή των κειμένων περιείχε πλούσιο υλικό και ότι το θέμα παρουσίαζε

ενδιαφέρον για τα υποκειμένα της έρευνας.

Ακολούθησε η διαδικασία της κωδικοποίησης των θεματικών ενοτήτων και δόθηκαν σε αυτές κωδικοί, από το Κ1 έως και το Κ6, δηλαδή ένας κωδικός σε κάθε θεματική ενότητα, ως εξής:

1. Προϋποθέσεις για την κατασκευή των φύλλων εργασίας (Κ1)
2. Συμβολή των φύλλων εργασίας στην εκπαιδευτική πράξη (Κ2)
3. Χαρακτηρισμοί των φύλλων εργασίας (Κ3)
4. Πού χρησιμοποιούνται τα φύλλα εργασίας (Κ4)
5. Πλεονεκτήματα (Κ5)
6. Μειονεκτήματα (Κ6)

3. Επεξεργασία των δεδομένων – Ποσοτική ανάλυση

Στον συγκεντρωτικό πίνακα 1 που ακολουθεί παρουσιάζεται η ποσοτική ανάλυση του συνολικού αριθμού των αναφορών των υποκειμένων του δείγματος. Το αριθμητικό σύνολο των αναφορών ανήλθε σε 1228 και ο καταμερισμός τους στις θεματικές ενότητες που προέκυψαν, μετά την επεξεργασία του αυθόρμητου υλικού που συλλέχθηκε, είναι ο ακόλουθος:

α/α	Θεματικές ενότητες (Κ)	Αναφορές	Ποσοστό %
1	Κριτήρια για την κατασκευή των φύλλων εργασίας (Κ1)	348	28,34%
2	Συμβολή των φύλλων εργασίας στην εκπαιδευτική πράξη (Κ2)	328	26,71%
3	Χαρακτηρισμοί των φύλλων εργασίας (Κ3)	237	19,30%
4	Πού χρησιμοποιούνται τα φύλλα εργασίας (Κ4)	170	13,84%
5	Πλεονεκτήματα (Κ5)	90	7,33%
6	Μειονεκτήματα (Κ6)	55	4,48%
	Αριθμητικό σύνολο αναφορών	1228	100%

Πίνακας 1. Θεματικές ενότητες
Συγκεντρωτικός πίνακας που παρουσιάζει την ποσοτική κατανομή
των ευρημάτων της έρευνας

Από τις δηλώσεις των υποκειμένων της έρευνας προκύπτουν σημαντικές πληροφορίες που αφορούν στα φύλλα εργασίας που αναθέτουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές τους (πίνακας 1). Εδώ θέλουμε να επισημάνουμε πως, αν

και διαμορφώθηκαν έξι θεματικές ενότητες, υπάρχει μεγάλη διαφορά στον αριθμό των δηλώσεων της πρώτης θεματικής ενότητας από την τελευταία. Στην πρώτη σε αριθμό αναφορών ενότητα, την K1, η οποία αναφέρεται στις προϋποθέσεις που πρέπει να πληρούν τα φύλλα εργασίας, το ποσοστό ανήλθε σε 28,34% και ακολουθεί, με μικρή διαφορά στον αριθμό των δηλώσεων των φοιτητών, η θεματική K2, η οποία αναφέρεται στη συμβολή των φύλλων εργασίας στην εκπαιδευτική πράξη, με ποσοστό 26,71%. Οι χαρακτηρισμοί των φύλλων εργασίας από την οπτική των φοιτητών καταλαμβάνουν την τρίτη θέση (K3) με ποσοστό 19,30%. Έπεται η θεματική K4 – που αναφέρεται στη χρησιμότητα των φύλλων εργασίας – με ποσοστό 13,84, και ακολουθούν οι θεματικές K5 και K6 – που αφορούν στα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά τους – με ποσοστά 7,33 και 4,48 αντίστοιχα.

a/a	Θεματική (K1)	Αναφορές	Ποσοστό %
1	Δομή (K1α)	142	40,80%
2	Σαφήνεια (K1β)	87	25,29%
3	Περιεκτικά (K1γ)	44	12,64%
4	Να εστιάζουν στο ενδιαφέρον του μαθητή (K1δ)	40	11,49%
5	Να έχουν και εικόνες (K1ε)	34	9,77%
	Σύνολο	348	100%

Πίνακας 2. Προϋποθέσεις κατασκευής των φύλλων εργασίας (K1)

Τα υποκείμενα της έρευνας δηλώνουν (πίνακας 2) ως σημαντικότερο κριτήριο το οποίο πρέπει να πληρούν τα φύλλα εργασίας κατά την κατασκευή τους (K1), τη δομή (K1α) με στατιστικά σημαντική (ΣΣ) σχέση. Ακολουθεί το κριτήριο της σαφήνειας (K1β), με πολύ μικρότερο αριθμό αναφορών σε σύγκριση με εκείνο της δομής. Στη συνέχεια προτείνουν τα φύλλα να είναι περιεκτικά (K1γ), να εστιάζουν στο ενδιαφέρον των μαθητών (K1δ) και να περιλαμβάνουν και εικόνες (K1ε).

a/a	Θεματική (K2)	Αναφορές	Ποσοστό %
1	Έλεγχος αποτελεσματικότητας (K2α)	120	36,59%
2	Δραστηριοποίηση του μαθητή (K2β)	80	24,39%
3	Συνεργασία δασκάλου-μαθητή (K2γ)	50	15,24%
4	Εξάσκηση στη γνώση (K2δ)	45	13,72%
5	Κίνητρο για μάθηση (K2ε)	33	10,06%
	Σύνολο	328	100%

Πίνακας 3. Συμβολή των φύλλων εργασίας στην εκπαιδευτική πράξη (K2)

Όπως φαίνεται στον πίνακα 3, τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι τα φύλλα εργασίας συμβάλλουν:

– στην εκπαιδευτική πράξη (Κ2), όταν χρησιμοποιούνται για τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κ2α), δήλωση με στατιστικά σημαντική (ΣΣ) σχέση,

– στη δραστηριοποίηση του μαθητή (Κ2β), δήλωση που συγκέντρωσε μικρότερο αριθμό αναφορών από την προηγούμενη. Αναφέρεται συγκεκριμένα ότι «τα φύλλα εργασίας σε οποιαδήποτε φάση της διδασκαλίας και αν χρησιμοποιηθούν, ενεργοποιούν τον μαθητή και τον απομακρύνουν από τον παθητικό του ρόλο».

– στη συνεργασία δασκάλου-μαθητή (Κ2γ), μέσω του διαλόγου που αναπτύσσεται και της καλλιέργειας διαπροσωπικών σχέσεων, στην εξάσκηση και στην εμπάθυνση στη γνώση (Κ2δ) που παρέχεται στους μαθητές, αλλά και στην πρόκληση κινήτρων σε αυτούς (Κ2ε).

α/α	Θεματική (Κ3)	Αναφορές	Ποσοστό %
1	Σημαντικό (Κ3α)	95	40,08%
2	Εποικοδομητικό (Κ3β)	43	18,14%
3	Χρήσιμο (Κ3γ)	41	17,30%
4	Ευχάριστο (Κ3δ)	38	16,03%
5	Αναγκαίο (Κ3ε)	20	8,44%
	Σύνολο	237	100%

Πίνακας 4. Χαρακτηρισμοί των φύλλων εργασίας ως εργαλείων (Κ3)

Τα υποκείμενα της έρευνας χαρακτηρίζουν τα φύλλα εργασίας (πίνακας 4) με στατιστικά σημαντικό (ΣΣ) ποσοστό ως σημαντικά εργαλεία (Κ3α). Ο αριθμός των δηλώσεων Κ3α είναι υπερδιπλάσιος από τον δεύτερο σε σειρά κατάταξης χαρακτηρισμό: εποικοδομητικά εργαλεία (Κ3β). Ακολουθούν οι χαρακτηρισμοί: χρήσιμο (Κ3γ), ευχάριστο (Κ3δ) και αναγκαίο (Κ3ε).

α/α	Θεματική (Κ4)	Αναφορές	Ποσοστό %
1	Επαναληπτικά τεστ (Κ4α)	68	40,00%
2	Εμπέδωση (Κ4β)	30	17,65%
3	Εμβάθυνση – προβληματισμό (Κ4γ)	28	16,47%
4	Αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας (Κ4δ)	27	15,88%
5	Έκφραση γνώμης για τα σχολικά εγχειρίδια (Κ4ε)	17	10,00%
	Σύνολο	170	100%

Πίνακας 5. Πού χρησιμοποιούνται τα φύλλα εργασίας (Κ4)

Η οπτική των φοιτητών για τα φύλλα εργασίας

Στη θεματική που προέκυψε από τις δηλώσεις των υποκειμένων για το πού χρησιμοποιούνται τα φύλλα εργασίας (πίνακας 5), ως κυρίαρχο στοιχείο, και με στατιστικά σημαντικό ποσοστό, αναδεικνύονται τα επαναληπτικά τεστ (Κ4α). Ακολουθεί, με πολύ χαμηλότερο ποσοστό σε σύγκριση με την προηγούμενη δήλωσή τους, η αποτελεσματικότητά τους στην εμπέδωση του μαθήματος (Κ4β), στην εμπάθυνση και τον προβληματισμό (Κ4γ) και στον έλεγχο της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας (Κ4δ). Πολύ λίγες είναι οι δηλώσεις των φοιτητών ότι τα φύλλα εργασίας συμπληρώνονται για έκφραση γνώμης (Κ4ε).

α/α	Θεματική (Κ5)	Αναφορές	Ποσοστό %
1	Ενεργοποίηση του μαθητή (Κ5α)	41	45,56%
2	Συνεργασία γονέων – εκπαιδευτικών (Κ5β)	21	23,33%
3	Εξάσκηση στη γνώση (Κ5γ)	17	18,89%
4	Χρήση σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας (Κ5δ)	11	12,22%
	Σύνολο	90	100%

Πίνακας 6. Πλεονεκτήματα (Κ5)

Η θετική συμβολή των φύλλων εργασίας, δηλαδή τα πλεονεκτήματα (Κ5) (πίνακας 6), εδράζουν στην ενεργοποίηση του μαθητή (Κ5α) με ΣΣ ποσοστό. Ένα δεύτερο πλεονέκτημα που προέκυψε από την αυθόρμητη παραγωγή των κειμένων των φοιτητών είναι ότι προάγουν τη συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών (Κ5β). Άλλα πλεονεκτήματα είναι η εξάσκηση στη γνώση (Κ5γ) και το ότι μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας (Κ5δ).

α/α	Θεματική (Κ6)	Αναφορές	Ποσοστό %
1	Συχνότητα ανάθεσης (Κ6α)	28	50,91%
2	Βαθμός δυσκολίας (Κ6β)	16	29,09%
3	Αναγκαστική ανάθεση (Κ6γ)	11	20,00%
	Σύνολο	55	100%

Πίνακας 7. Μειονεκτήματα (Κ6)

Τέλος, ως μεγαλύτερο μειονέκτημα των φύλλων εργασίας (πίνακας 7) θεωρούνται, σύμφωνα με τις δηλώσεις των φοιτητών, η μεγάλη συχνότητα ανάθεσης φύλλων εργασίας (Κ6α), με ΣΣ ποσοστό, και ακολουθούν ο υψηλός βαθμός δυσκολίας (Κ6β) με σημαντικό ποσοστό και η αναγκαστική ανάθεση (Κ6γ).

4. Συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας – Ποιοτική ανάλυση

Από την ποιοτική ανάλυση των προϊόντων της έρευνας αναδεικνύονται πολλά και αξιόλογα στοιχεία, τα οποία προέκυψαν από την αυθόρμητη παραγωγή κειμένων των φοιτητών, που αφορούν στα φύλλα εργασίας. Συγκεκριμένα:

α) Όσον αφορά στα κριτήρια για την κατασκευή τους, θεωρούν πως πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη η δομή και η σαφήνειά τους, αλλά και η ευχάριστη εντύπωση που προκαλούν στους μαθητές. Συγκεκριμένα, σε γραπτό κείμενο αναφέρεται ότι:

... η προετοιμασία κατασκευής των φύλλων εργασίας αποτελεί μια επίπονη διαδικασία για τον εκπαιδευτικό γιατί χρειάζεται χρόνο, καλή γνώση του θέματος, φαντασία ώστε αυτά να προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών, να είναι ευχάριστα, να δίνουν κίνητρα στο μαθητή να ασχοληθεί μ' αυτά, και τέλος την ικανότητα του εκπαιδευτικού ώστε μέσα από αυτά να ζητά τα βασικά στοιχεία του μαθήματος³

Σε κάποιο άλλο, ότι:

... θα πρέπει να είναι καλά δομημένα, να έχουν συνοχή, σαφήνεια, να προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών και να συμβάλλουν στην αυτενέργεια και στη συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους αλλά και μεταξύ των εκπαιδευτικών

και:

... όταν τα φύλλα προορίζονται για μαθητές μικρών τάξεων, μπορούν να έχουν στοιχεία από παιχνίδια, να έχουν χρώμα κ.ά., ώστε να γίνονται πιο ευχάριστα κατά τη διάρκεια που τα συμπληρώνουν.

β) Για τη συμβολή των φύλλων εργασίας στη διδακτική πράξη, την αποτελεσματικότητα και τη δραστηριοποίηση του μαθητή, οι φοιτητές δηλώνουν ότι τα φύλλα έχουν «ως αποτέλεσμα την καλύτερη και πιο εμπειριστατωμένη κατανόηση του μαθήματος, αφού προβαίνουν σε γραπτή εξάσκηση».

γ) Ως χαρακτηρισμούς για τα φύλλα εργασίας χρησιμοποιούν τους όρους «σημαντικά και εποικοδομητικά εργαλεία που επιφέρουν θετικά αποτελέσματα στους μαθητές».

δ) Για τη χρήση τους, αναφέρουν ότι τα αξιοποιούν στα επαναληπτικά τεστ ή για την εμπέδωση του μαθήματος.

³ Τα κείμενα των φοιτητών παρατίθενται αυτολεξεί, χωρίς παρέμβαση από την ερευνήτρια.

Είναι απαραίτητο τα φύλλα εργασίας να διεξάγονται και να ελέγχονται στην τάξη και όχι στο σπίτι, άποψη την οποία υποστηρίζουν αρκετά υποκειμένα της έρευνας. Δηλώνουν επίσης ότι:

Η δόμηση των φύλλων πρέπει να ακολουθεί κάποια στάδια. Αρχικά να δίνονται σαφείς οδηγίες για το τι πρέπει να κάνουν οι μαθητές, να εξηγείται σε ποια/ποιες θεματικές ενότητες αναφέρονται, να είναι προσεγμένη η κατασκευή των ερωτήσεων ή ασκήσεων, χωρίς ορθογραφικά ή συντακτικά λάθη. Έπειτα ο εκπαιδευτικός προσέχει να τα κατασκευάζει ανάλογα με το επίπεδο των μαθητών (αναπτυξιακό και γνωστικό). Τέλος να συμπληρώνουν το περιεχόμενο των βιβλίων και να βοηθούν στην εμπέδωση.

ε) Ως μεγαλύτερο *πλεονέκτημα* των φύλλων εργασίας θεωρούν την ενεργοποίηση του μαθητή, το «ότι διανέμονται σε όλους τους μαθητές, ότι όλοι οφείλουν να τα συμπληρώσουν με υπευθυνότητα, με άσκηση αυτοκριτικής μετά τη συμπλήρωσή τους και έγκαιρα και κυρίως που ο κάθε μαθητής διαβάξει το φύλλο του» και τη δυνατότητα που έχει ο εκπαιδευτικός «να τα συντάξει μόνος του δηλαδή, ότι είναι δικό του δημιούργημα και μπορεί να περιέχει πρωτότυπα στοιχεία αφού κάθε εκπαιδευτικός έχει τις δικές του ιδέες και μπορεί να τις αποτυπώσει!». Τέλος αναφέρουν ότι «ο μαθητής από παθητικός δέκτης μετατρέπεται σε ενεργό συντελεστή της διαδικασίας της μάθησης».

στ) ως μεγαλύτερο *μειονέκτημα* δηλώνουν την ανάθεση φύλλων εργασίας στα διάφορα μαθήματα σε καθημερινή βάση.

Μέσα από την αυθόρμητη παραγωγή κειμένου εντοπίστηκαν και δηλώσεις από τις οποίες αναδεικνύεται ότι, μέσω των φύλλων εργασίας, τα υποκείμενα της έρευνας επιθυμούν να αναγνωρίσουν οι γονείς των μαθητών τους την αξία του εκπαιδευτικού και του έργου του:

... θα πρέπει εμείς οι εκπαιδευτικοί να προωθούμε τα φύλλα εργασίας στη δουλειά μας για να φαίνεται καθαρά ο κόπος μας και η προσπάθεια αναβάθμισης του επαγγέλματός μας, για να πάψουν να μας υποτιμούν, είναι ένας τρόπος να φανεί στον επιστημονικό και όχι μόνο χώρο η συμβολή του δασκάλου.

Είναι γεγονός πως με τα φύλλα εργασίας μπορούν να έρθουν πιο κοντά οι γονείς με τους εκπαιδευτικούς και η συμβολή των γονέων στην επίδοση των μαθητών να είναι καθοριστική.

5. Συμπεράσματα

Τα συμπεράσματα που απορρέουν από την ερευνητική μας προσπάθεια και τα οποία δεν μπορούν να γενικευτούν, λόγω του μικρού δείγματος, είναι τα ακόλουθα:

– Τα φύλλα εργασίας ανατίθενται στους μαθητές για να βοηθηθούν στη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, έχουν σημαντική θέση στην εκπαιδευτική διαδικασία και αποτελούν αποτελεσματικό παιδευτικό μέσο για τους μαθητές.

– Η συμπλήρωση των φύλλων εργασίας γίνεται μέσα στη σχολική τάξη, παρουσία πάντα του εκπαιδευτικού. Είναι πολύ λειτουργικά και προσφέρουν κίνητρα στους μαθητές να ενδιαφερθούν για το μάθημα.

– Τα φύλλα εργασίας αναδεικνύουν στοιχεία από την προετοιμασία και το σχεδιασμό της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού, δηλαδή τον τρόπο σύλληψης και τον σχεδιασμό τους, επιτρέποντας συγχρόνως να διαπιστώσουν οι ίδιοι αν συντάχθηκαν σωστά και αν είναι αποτελεσματικά, αν έχουν επιφέρει τα αναμενόμενα αποτελέσματα.

– Αναδύεται από την έρευνα η ανάγκη της χρήσης τους, αλλά σε περιορισμένο βαθμό, γιατί η διανομή πολλών φύλλων εργασίας, σε καθημερινή βάση, κουράζει τους μαθητές.

– Τα φύλλα εργασίας προσφέρονται στους μαθητές όχι μόνον για να τους εξασφαλίσουν μια αποτελεσματική διδασκαλία, αλλά και για να τους δώσουν το ερέθισμα να καταθέσουν τις δικές τους απόψεις και επιλογές, τη διαφορετική τους τοποθέτηση και όχι την αποστεγνωμένη και στείρα απάντηση στο ζητούμενο.

– Τέλος, αδιαμφισβήτητα, αναδύεται η διαπίστωση ότι τα υποκείμενα αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα των φύλλων εργασίας και η τεκμηρίωση αυτή υπαγορεύεται από τις εκφράσεις, τις δηλώσεις και τους χαρακτηρισμούς που αποδίδουν στα φύλλα εργασίας οι ίδιοι οι φοιτητές

Βιβλιογραφία

- BERELSON, B., 1952. *Content Analysis in Communication Research*, Νέα Υόρκη, Hoffner.
- GLOECKEL, H., 1999. *Vom Unterricht Lehrbuch der Allgemeinen Didaktik*, Bad Heilbrunn/Obb., Klinkhardt.
- JAISINGH, L., 2000. *Statistic for the Utterly Confused*, Ν. Υόρκη, Σικάγο κ.α., MacGraw-Hill.
- ΚΟΣΣΥΒΑΚΗ, Φ., 2003. *Εναλλακτική διδακτική: Προτάσεις για μετάβαση από τη διδα-*

Η οπτική των φοιτητών για τα φύλλα εργασίας

πτική του αντικειμένου στη διδακτική του ενεργού υποκειμένου, Αθήνα, Gutenberg.

ΡΕΛΛΟΣ, Ν., 2000. *Για μια επίκαιρη διδασκαλία*, Αθήνα, Gutenberg, διαθέσιμο και στο διαδίκτυο: <http://en.wikipedia.org/wiki/worksheet> (30.1.2009)

ΟΙ ΣΥΝΤΕΛΕΣΤΕΣ ΤΟΥ ΤΟΜΟΥ

Αναστασιάδη, Μαρία-Χριστίνα, Επίκουρη καθηγήτρια, Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, ΕΚΠΑ. mcanast@frl.uoa.gr

Ανδρουλάκης, Γιώργος, Αναπληρωτής καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
andrulakis@uth.gr

Αντωνίου-Κρητικού, Ιωάννα, Γλωσσολόγος, Ερευνήτρια Α', Ινστιτούτο επεξεργασίας λόγου. agianna@ilsp.athena-innovation.gr

Benning, Wilhelm, Καθηγητής, Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας, ΕΚΠΑ. wbenning@gs.uoa.gr

Chevalier, Yves, Professeur des Universités, Université Européenne de Bretagne- Bretagne-Sud. yves.chevalier@univ-ubs.fr

Δελβερούδη, Ρέα, Αναπληρώτρια καθηγήτρια, Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, ΕΚΠΑ. rdel@frl.uoa.gr

Θεοφανοπούλου-Κοντού, Δήμητρα, Ομότιμη καθηγήτρια, Τμήμα Φιλολογίας, ΕΚΠΑ. dtheofan@phil.uoa.gr

Feuillet, Jacqueline, Professeur des Universités émérite, Université de Nantes, UFR de Langues. jacquelinefeuillet@yahoo.fr

Ιακώβου, Μαρία, Επίκουρη καθηγήτρια, Τμήμα Φιλολογίας, ΕΚΠΑ. mariak@phil.uoa.gr

Καγκά, Ευαγγελία, Σύμβουλος Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.
ekaga@pi-schools.gr

Κιγτσιόγλου-Βλάχου, Ρινέττα, Επίκουρη καθηγήτρια, Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, ΑΠΘ. rkiyitsi@frl.auth.gr

Κουρδής, Ευάγγελος, Επίκουρος καθηγητής, Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, ΑΠΘ. ekourdis@frl.uoa.gr.

Κουτσογιαννοπούλου, Πηγή-Δάφνη, Καθηγήτρια, Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, ΕΚΠΑ. pkoutso@frl.uoa.gr

Μουστάκη, Αργυρώ, Επίκουρη καθηγήτρια, Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, ΕΚΠΑ. argmous@frl.uoa.gr

Μπατσαλιά, Φρειδερίκη, Καθηγήτρια, Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας, ΕΚΠΑ. fbatsal@gs.uoa.gr

Μπέλλα, Σπυριδούλα, Επίκουρη καθηγήτρια, Τμήμα Φιλολογίας, ΕΚΠΑ.
sbella@phil.uoa.gr

Μποτουροπούλου, Ιφιγένεια, Αναπληρώτρια καθηγήτρια, Τμήμα Γαλλικής
Γλώσσας και Φιλολογίας, ΕΚΠΑ. iphibo@frl.uoa.gr

Παπαδάκη, Μαρία, Αναπληρώτρια καθηγήτρια, Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας
και Φιλολογίας, ΕΚΠΑ. papadakis4@ath.forthnet.gr

Παπαδήμα, Μαρία, Αναπληρώτρια καθηγήτρια, Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας
και Φιλολογίας, ΕΚΠΑ. mpapadima@flr.uoa.gr

Παπευθυμίου-Λύτρα, Σοφία, Καθηγήτρια, Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φι-
λολογίας, ΕΚΠΑ. sparaef@enl.uoa.gr

Πατέλη, Μάρω, Αναπληρώτρια καθηγήτρια, Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και
Φιλολογίας, ΕΚΠΑ. mapateli@frl.uoa.gr

Πετροπούλου, Εύη, Επίκουρη καθηγήτρια, Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και
Φιλολογίας, ΕΚΠΑ. epetrop@gs.uoa.gr

Προβατά, Δέσποινα, Επίκουρη καθηγήτρια, Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και
Φιλολογίας, ΕΚΠΑ. dprovata@frl.uoa.gr

Πρόσκολλη, Αργυρώ, Αναπληρώτρια καθηγήτρια, Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας
και Φιλολογίας, ΕΚΠΑ. proscoli@frl.uoa.gr

Ράλλη, Αγγελική, Καθηγήτρια, Τμήμα Φιλολογίας, Πανεπιστήμιο Πατρών.
ralli@upatras.gr

Ταρατόρη, Ελένη, Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευ-
σης, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. etara@eled.duth.gr

Τσόκογλου, Αγγελική, Αναπληρώτρια καθηγήτρια, Τμήμα Γερμανικής Γλώσ-
σας και Φιλολογίας, ΕΚΠΑ. angsok@gs.uoa.gr

Weiss, Francois, Διδακτολόγος, Société des Amis de la Culture Bilingue en
Alsace. francois.weiss.67@gmail.com

Χειλά-Μαρκοπούλου, Δέσποινα, Καθηγήτρια, Τμήμα Φιλολογίας, ΕΚΠΑ.
dhila@phil.uoa.gr

Η Πηνελόπη Καλλιαμπέτσου-Κορακά, ομότιμη καθηγήτρια του Τμήματος Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών, είναι από τους πρώτους ερευνητές που εισήγαγαν στην Ελλάδα τον κλάδο Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών (αργότερα ξένων γλωσσών και πολιτισμών). Το ερευνητικό έργο της είναι δημοσιευμένο σε διεθνή και ελληνικά επιστημονικά περιοδικά. Η μελέτη της *La didactique des langues étrangères de l'ère a-scientifique à l'ère scientifique* υπήρξε καθοριστική για την επαφή των φοιτητών, αλλά και του ευρύτερου κοινού, με την επιστήμη της Διδακτικής των ξένων γλωσσών και ειδικότερα της Γαλλικής.

Ο τόμος αυτός είναι το αντικείμενο στην Πόπη Καλλιαμπέτσου για την προσφορά της και την όλη παρουσία της στον χώρο της εκπαίδευσης. Στις σελίδες του διασταυρώνουν τις πένες τους επιστήμονες από τους χώρους της διδακτικής των ξένων γλωσσών και πολιτισμών, της θεωρητικής γλωσσολογίας, της μετάφρασης, της παιδαγωγικής, της φιλολογίας· επιστήμονες που υπήρξαν συνεργάτες της στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, αλλά και ερευνητές από όλη την Ελλάδα και τη Γαλλία, με τους οποίους συνεργάστηκε γόνιμα κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας της.

ISBN:
978-960-354-294-0