

G.E.R. 99 JDR 101 D

“ D’une langue à l’autre ”

= : = : = : = : = : = : = : = : =

Pilotes : Martine THOMAS - I.P.R. d'Allemand
Hervé OBIOLS - Professeur d'Allemand

Conseiller scientifique : Tilbert STEGMANN – Goethe-Universität, Frankfurt-am-Main

Responsables des sous-groupes :

Claire TORREILLE	(groupe langues romanes)
Herve OBIOLS	(groupe langues anglo-saxonnes)
Mireille BRUN	(groupe langues slaves)
Guy DUFFAU	(groupe enseignement primaire)

Liste des participants :

Laurence AYRAUD	Collège La Dullague	BEZIERS
Patrice BERLINE	Lycée J.B. Dumas	ALES
Mireille BRUN	Collège Joffre	MONTPELLIER
Françoise CHOLLET	Collège Le Béranger	BAILLARGUES
Gilles DAZAS	Lycée de la Camargue	NIMES
Guy DUFFAU	I.P.R. – I.A.	MONTPELLIER
Francis DUPLESSY	D.A.F.C.O.	MONTPELLIER
Christian MARTIN	Collège du Mourion	VILLENEUVE les AVIGNON
Carine MAZOUZ	Lycée A. Loubatières	AGDE
Michèle MONTEIL	Collège G. Brassens	LATTES
Cécilia MORANDAT	Lycée G. Clémenceau	MONTPELLIER
Hervé OBIOLS	Collège J. Anglade	LEZIGNAN-CORBIERES
M.D. SOLA	chargée de mission	PERPIGNAN
Michèle STENTA	Lycée Paul Valéry	SETE
Martine THOMAS	I.P.R d'allemand	MONTPELLIER
Claire TORREILLE	chargée de mission	MONTPELLIER
Barbara WOLFRAM	Collège Ambrussum	LUNEL

D'UNE LANGUE A L'AUTRE

GER 1998 – 2000

Il est un fait que la tendance au cloisonnement des connaissances est une attitude discutable contre laquelle les enseignants doivent régulièrement mettre en garde. Bien souvent, les élèves tracent entre les diverses matières de leur cursus des barrières aussi nettes et rectilignes que celles de leur emploi du temps sur le cahier de textes.

Chaque matière a pourtant un effet « catalyse » sur ses voisines : une meilleure maîtrise du français ouvre la voie à de sensibles progrès en histoire, philosophie, ... de même que les savoirs et compétences reçus dans ces enseignements viennent enrichir les travaux en Lettres.

Les bienfaits de cette interaction, que les TPE devraient révéler plus intensément, sont particulièrement sensibles dans l'apprentissage des langues vivantes. Une approche multilingue dans le domaine morpho-syntaxique permettra à l'élève d'économiser temps et efforts.

Cette approche, nécessaire sur un plan pédagogique, est d'autant plus justifiée que langues romanes, germaniques et slaves enseignées dans le secondaire ont en commun un substrat indo-européen considérable.

Basée sur la « compréhension active » de langues européennes inconnues, la méthode allemande, « Eurocom 2000 », du professeur Tilbert Stegmann, utilise cette approche pour permettre à l'Européen voyageant en « terre linguistique inconnue » de s'orienter plus facilement.

Au vu de l'évolution actuelle de l'enseignement des langues en France, le Groupe de Recherche s'est interrogé sur l'application de cette méthode dans l'enseignement secondaire, et sur la nécessaire évolution des pratiques à laquelle elle peut contribuer.

SOMMAIRE

Introduction générale

p 8

Euro Com : un chemin vers le plurilinguisme en Europe. (Horst G. Klein / Tilbert Stegmann)

Sous-groupe langues romanes : p 45 → 104

- Présentation de l'évolution des travaux (Claire Torreilles)
- EUROM 4, un point de départ méthodologique
- Réflexions sur la mise en œuvre d'un « parcours roman »
- Approches de textes divers en plusieurs langues (latin, catalan, occitan, italien, espagnol)
- Retour sur la méthode Stegmann, EUROCOM rom
- Programmation de fiches pédagogiques
- Exemples de réalisations (presse, documents touristiques, signalétique, publicité)
- Bilan : témoignages personnels

Sous-groupe langues anglo-saxonnes

p 9 → 44

- L'intercompréhension : comprendre le néerlandais sans le parler. (compte-rendu d'une expérience menée au Collège Joseph-Anglade de Lézignan-Corbières),
- La méthode EuroCom appliquée à un extrait de conte. (expérience menée dans une classe de 3^{ème} du Collège le Béranger de Baillargues) à venir
- Exploitation de l'actualité internationale en plusieurs langues (expérience menée dans une classe de 3^{ème} du Collège G. Brassens de Lattes) à venir
- L'approche contrastive appliquée aux faits linguistiques (Christian Martin) à venir

Sous-groupe langues slaves

- Rapprochements morpho-syntaxiques
- Multilinguisme dans l'approche culturelle
- La méthode EuroCom appliquée à la découverte du russe (niveau collège)

Evaluation

Perspectives

EuroCom: Un chemin vers le plurilinguisme en Europe

1. Introduction

1.1. Pluralité et richesse des langues en Europe

L'Europe vit actuellement un processus d'échanges et contacts mutuels dans la circulation des marchandises et des personnes, ainsi que dans le domaine de l'information et du divertissement dans les médias ; c'est du jamais vu jusqu'à présent - même dans la période de l'Empire Romain ou du Moyen Age "International". Les communautés linguistiques européennes se rapprochent de plus en plus et ce que chacun savait d'une manière très générale au sujet du plurilinguisme devient un contact concret avec de plus en plus d'autres Européens parlant une autre langue.

La communication de fortune qui crée une distance par une langue tierce (langue véhiculaire) ne peut pas satisfaire le besoin d'approfondissement de ces contacts, car aucun partenaire dans cette communication ne parle sa propre langue ou celle du partenaire, personne ne fait véritablement un pas vers l'autre. L'importance qu'ont les langues maternelles respectives, afin que nous puissions mieux faire connaissance, devient de plus en plus pertinente pour les Européens. L'opinion publique, cependant, considère que le temps nécessaire à l'acquisition de connaissances suffisantes pour la communication dans les différentes langues des citoyens européens avec lesquels on est en contact plus étroit est trop élevé. C'est ainsi qu'on renonce - bien sûr à grand regret - à une véritable diversification des langues.

Toutefois les nations des communautés linguistiques de l'Europe soulignent systématiquement combien la présence et le respect de leur propre langue maternelle leur tient à cœur, cependant elles perdent courage, lorsqu'il s'agit, sur la base de la réciprocité, d'introduire et d'implanter leur langue maternelle dans les écoles européennes. La communication approfondie entre les Européens reste donc toujours entravée de manière sensible. La libre circulation des personnes et leur installation dans des pays voisins reste fortement limitée en raison du manque de préparation et du manque d'enseignement linguistique diversifié.

1.2. EuroCom

Le but de la nouvelle stratégie EuroCom est de rendre le plurilinguisme possible aux Européens (de manière réaliste) *

- sans effort d'apprentissage renforcé, mais au contraire avec des efforts d'apprentissage réduits,

- sans exigence d'une compétence maximaliste, c.à.d. en reconnaissant la valeur d'une compétence partielle à des fins de communication

EuroCom se conçoit comme complément nécessaire dans l'offre d'enseignement de langues dans nos écoles.

Certes, la plupart des écoles européennes transmettent à de nombreux élèves - avec un succès variable- des compétences dans une langue étrangère (la plupart du temps l'anglais), et pour quelques uns dans une deuxième langue (le français ou l'allemand).

Cependant, on n'a pas atteint un plurilinguisme qui prendrait appui sur la complexité et la richesse linguistique de l'Europe et qui mènerait vers une compétence pan-européenne.

EuroCom se conçoit comme un complément pour l'offre traditionnelle de l'apprentissage des langues ; mais EuroCom peut également servir en tant que proposition de réforme qui facilitera l'apprentissage de manière fondamentale. L'obstacle principal à une compétence plurilinguistique plus largement répandue est psychologique, lié à la motivation. La barrière n'est certes liée, ni au problème d'être doué ou intelligent, ni essentiellement au problème d'économiser le temps. L'obstacle principal est double :

- premièrement par rapport à l'effort d'apprentissage redouté par l'individu,
- par ailleurs, en rapport direct à l'idée de l'opinion publique qui ne considère pas le plurilinguisme comme le cas normal, mais comme une anomalie.

EuroCom veut réduire cette barrière dressée par l'effort d'apprentissage attendu, et aussi éliminer la barrière des mentalités qui existe spécialement dans les grands Etats soi-disant monolingues. La société et les systèmes scolaires de tels Etats ont tendance à considérer le plurilinguisme comme signe caractéristique de sous-développement. Cette prise de position, qui passe presque inaperçue et qui va à l'encontre de ce qui semblerait logique, devrait être annihilée par des explications claires.

L'Union Européenne pourrait, avec les gouvernements régionaux et supra-régionaux, exercer une influence positive sur le parti pris contre le plurilinguisme et même le modifier.

Cependant, un programme pour les langues européennes ne pourrait devenir effectif que si la difficulté d'accéder à d'autres langues était réduite de manière significative. Et ceci, EuroCom tente de le réaliser.

Dans le passage d'une langue connue vers une autre, c'est le début, le premier contact réalisé avec l'intention d'acquérir cette langue, qui est le moment décisif ; c'est là que se concentrent les angoisses et les résistances. Une stratégie qui, à ce moment primordial, pourrait offrir une solution ne demandant pas d'efforts d'apprentissage, serait la condition préalable à une réussite

réaliste et pragmatique dans un programme d'apprentissage des langues européennes.

EuroCom offre cette possibilité. EuroCom ne propose aux apprenants dans la phase de démarrage que les choses qui sont simples, c.à.d. plus précisément les choses que l'apprenant sait déjà, mais qu'il ignorait savoir. L'expérience avec EuroCom montre qu'on atteint ainsi un seuil de motivation très élevé pour le début d'apprentissage : l'intention didactique et psychologique de notre méthode d'apprentissage consiste en fait à démontrer et prouver aux apprenants qu'ils connaissent déjà énormément de choses qu'il ne soupçonnaient pas - afin de leur donner confiance en eux-mêmes au moment du passage dans la nouvelle langue. Les apprenants « apprennent » d'abord tout ce qu'ils ne doivent plus apprendre. Ils voient le « rendement » tiré du capital linguistique qu'ils possèdent, mais qu'ils n'ont pas encore vraiment concrétisé - et dont ils doivent aller retirer le bénéfice et l'investir dans une nouvelle langue. Ils voient aussi que le bénéfice sera perdu à long terme, s'ils ne le réinvestissent pas.

Euro-Com réceptif

Pour ce faire, nous renonçons stratégiquement d'abord à demander des prestations de production linguistiques orales et écrites et nous nous centrons dans la phase débutante, qui représente le noyau d' EuroCom, aux prestations linguistiques réceptives - ici la compréhension de l'écrit. La compréhension écrite, pour l'adulte jeune ou plus âgé, est la plus facile et par ce biais le fondement le plus solide pour le développement ultérieur de compétence en matière de compréhension de l'oral, de production orale et d'expression écrite. La compétence de la compréhension de l'écrit est d'ailleurs en train de prendre, étant donné l'importance grandissante de l'écrit, une valeur de plus en plus importante. Le processus d'information et de décision est de plus en plus basé sur des documents écrits. Même l'enregistrement et la transposition de la voix humaine par l'ordinateur deviennent du texte écrit et l'utilisateur interpellé préférera toujours le texte écrit, qu'il peut survoler en réalisant une économie de temps.

1.3. Aucune langue étrangère n'est un pays vierge absolu.

L'enseignement conventionnel d'une langue donne à l'apprenant cette impression démotivante qu'il commence la langue au point zéro et qu'il est un néophyte absolu. On lui apprend les premières phrases qui se situent souvent à un niveau intellectuel extrêmement bas. EuroCom commence par contre par montrer tout ce qu'un apprenant peut déjà déchiffrer dans un texte utilitaire de langage courant dans cette nouvelle langue. EuroCom active les compétences existantes mais non exploitées. Rechercher les éléments connus dans ce qui nous semble être étranger passe par deux bases linguistiques :

1° la parenté entre les langues,
2° les internationalismes qui, dans de larges domaines de la vie moderne et des langues étrangères, reposent sur une base lexicale commune.

La première base a une priorité parce que bien au-delà du lexique, celle-ci permet aussi de repérer des éléments connus dans la structure linguistique de la nouvelle langue, dans les sons, la morphologie, les compositions et structures de mots ou dans la syntaxe.

La détection optimisée

Rechercher des éléments connus dans ce qui nous est inconnu est un processus qui, en outre, se sert de la capacité humaine de transférer des expériences vécues, des significations et des structures connues sur les nouveaux contextes. EuroCom entraîne l'apprenant à faire appel en permanence à cette capacité lors du passage vers une nouvelle langue. Le but est une détection optimisée. Mais en faisant cela on ne demande rien d'autre à l'apprenant que ce qu'il sait déjà faire. Il doit uniquement tirer le meilleur parti de ce qu'il possède déjà, qu'il sait déjà. EuroCom donne toutes les aides nécessaires afin qu'avec un minimum de travail d'apprentissage, un maximum de détections deviennent possibles. EuroCom offre la possibilité de s'aider soi-même. En opposition aux enseignements de langue traditionnels pour débutants, où il s'agit de juger dans les prestations linguistiques de l'apprenant ce qui est juste ou faux et où tout ce qui n'est pas complètement juste est considéré comme sans valeur et à corriger, avec EuroCom nous nous préoccupons de la valeur de chaque prestation de compréhension approximativement correcte. Ceci est extrêmement important pour la motivation.

De manière générale, pour EuroCom, est valable :

Ce qui mène vers la détection du sens général et vers une communication minimale effective, c'est déjà une prestation précieuse. Cela peut motiver l'apprenant pour aller vers une correction positive et un entraînement supplémentaire.

Les erreurs ne sont pas tout simplement fausses et erronées. La plupart des erreurs montrent une petite ou grande part de performance intelligente. Il est seulement indispensable d'augmenter en permanence, de manière motivée et courageuse (sans peur de l'erreur - en vue d'un succès) cette part-là.

Tout ce que je sais déjà

EuroCom organise les domaines dans lesquels on peut trouver des choses connues dans chaque nouvelle langue, dans la mesure où celle-ci appartient à la même famille ou au même type de langues. Il y a sept domaines, qu'on appellera les sept passoires :

Ceci sera démontré dans la suite à l'aide de l'exemple de la famille des langues romanes, EuroComRom. Le même modèle peut être appliqué à la famille des langues germaniques, EuroComGer, ou slaves EuroComSla. (EuroCom, pour l'apprenant allemand, présuppose des connaissances scolaires, d'une langue romane, qui dans le système scolaire allemand est le plus souvent le français. ~~L'anglais qui, dans une grande partie de son lexique est une langue romane, peut aider également.~~ Pour l'apprenant français c'est l'occitan, l'espagnol ou l'italien qui peuvent aider beaucoup pour aller vers les autres langues romanes.)

Lors des sept procédés de travail, l'apprenant trie comme un chercheur d'or qui puise l'or dans l'eau de la rivière. Il puise dans la nouvelle langue tout ce qui lui appartient déjà, parce qu'il le possède déjà dans sa propre langue. Après avoir passé au peigne fin sept fois la langue à la recherche d'éléments connus, il constate qu'un texte de journal dans la nouvelle langue (par exemple dans le domaine de la politique internationale) est facile à pénétrer en ce qui concerne les informations essentielles. En partant de ces données il voit qu'il peut comprendre le sens des autres parties du texte avec une bonne approximation. La division systématique des sept différents domaines est faite pour des raisons de clarté. L'apprenant doit voir distinctement quels sont les différents domaines qui lui procurent une compréhension réussie. Dans la hiérarchie des différents domaines, aux possibilités de détection évidentes et immédiates succèdent les possibilités qui demandent un regard plus vigilant et un petit entraînement. Après la phase didactique du début, le travail pratique de la compréhension du texte fera appel à chacune des sept passoires, sans distinction de classement hiérarchique, selon la nécessité émanant du texte.

1.4. Les sept passoires

Avec la première passoire, on puise dans la nouvelle langue le vocabulaire international [VI], transparent. Ce vocabulaire a été créé par toutes les langues standard dans le développement moderne de la vie humaine et de la pensée. Il leur est commun et basé dans une mesure considérable sur les bases latino-romaines, ce qui favorise avec cette première passoire énormément les langues romanes. Un adulte dispose d'environ 5000 de ces mots, qu'il est capable de reconnaître sans effort dans les autres langues, car ils n'ont été que très peu modifiés. Le vocabulaire international, ajouté aux noms de personnes et d'institutions internationales communes, ainsi que les termes géographiques, etc., forme la partie de texte qui, dans un article de journal, par exemple de politique internationale, peut être comprise de suite. Ce vocabulaire est d'ailleurs très fréquent dans ce style de texte et en représente la plus grande partie.

Avec la deuxième passoire on puise en plus le vocabulaire spécifique commun à la famille des langues romanes : le vocabulaire panroman [VP]. Cette passoire nous

montre, comme la connaissance d'une seule langue romane représente déjà une porte grande ouverte vers toutes les autres langues romanes. Les apprenants qui ont déjà investi dans une seconde langue romane peuvent récupérer le bénéfice pour les autres langues romanes. Environ 500 mots de notre passé latin commun sont encore aujourd'hui dans la vocabulaire de base de la plupart des langues romanes. Cette seconde passoire, avec ses correspondants, est d'ailleurs particulièrement importante pour la famille des langues germaniques ou slaves, parce que le vocabulaire pangermanique par exemple coïncide moins avec le vocabulaire international et ouvre ainsi un lexique complémentaire plus important.

C'est uniquement avec la troisième passoire que seront utilisées les parentés lexicales de manière stratégique : par la détection des correspondances de phonèmes[CP]. De nombreux mots, fréquemment employés, ne sont pas facilement reconnaissables à première vue, car durant ces 1500 années dernières ils ont muté (ils se sont transformés) différemment au niveau des phonèmes. EuroCom met à la disposition de l'apprenant toutes les formes de correspondance des phonèmes, afin qu'il puisse reconnaître facilement la parenté du mot et ainsi sa signification. Les découvertes que fait chaque apprenant, dans le contact avec une langue apparentée, sont systématisées par un nombre restreint de correspondances entre phonèmes. Ainsi il peut donc, en mobilisant peu d'efforts d'apprentissage, et en partant chaque fois d'un exemple précis, analyser tout de suite une quantité de changements historiques et reconnaître le mot dans son nouvel habit ; sachant que nuit correspond à l'espagnol noche et à l'italien notte on peut déduire qu'à lait correspond en espagnol leche et latte en italien.

La quatrième passoire correspond aux graphies et aux prononciations [GP]. Certes les langues romanes utilisent les mêmes lettres pour transcrire la plupart des phonèmes, mais quelques solutions orthographiques sont quand-même différentes et entravent la reconnaissance de la parenté du mot et du sens. EuroCom systématisé ces différences que chaque langue a adoptées dans un tableau et les porte à notre conscience. EuroCom démontre la logique de la convention orthographique que chaque langue s'est donnée et désamorce ainsi les difficultés. L'apprenant ne doit alors qu'une seule fois, de manière consciente, porter son attention à très peu de phénomènes. Parallèlement quelques conventions de prononciation sont rendues transparentes et utilisées pour démontrer des parentés de mots : des mots écrits de manière différente sont découverts comme identiques quant à leur prononciation.

La cinquième passoire tire profit du fait que les neuf types syntaxiques fondamentaux [SF] sont structurellement identiques dans toutes les langues romanes. La personne qui a intégré ce fait pourra immédiatement mesurer à quel point ses connaissances syntaxiques d'une langue romane lui seront d'un grand secours pour repérer le positionnement des articles, noms propres et noms communs, adjectifs, verbes, conjonctions. Même dans ses nombreuses propositions subordonnées (phrases relatives ou conditionnelles) la position syntaxique des mots est assez transparente. Sur la base de ce grand parallèle les particularités existant dans chaque langue peuvent être alors facilement isolées et rendues rapidement transparentes à l'aide de quelques explications.

Avec la sixième passoire EuroCom met à disposition une formule de base pour la morpho-syntaxe [MO], avec laquelle on peut démontrer le plus petit dénominateur commun des différents mots grammaticaux ou terminaisons de mots (par exemple comment reconnaître une première personne du pluriel dans les langues romanes). Ainsi la lecture de la structure de la phrase est facilement abordable. Les éléments morpho-syntaxiques sont les éléments les plus fréquents d'un texte. C'est pourquoi leur reconnaissance est très utile.

La septième passoire finalement est une liste de préfixes et suffixes [FX]. Elle permet d'analyser les mots composés en séparant la racine de ces ajouts; Il suffit de se remettre en mémoire un petit nombre de préfixes et suffixes latins ou grecs, afin de pouvoir décoder une multitude de mots. Ainsi l'apprenant a pu constater, lors des sept procédés de tri, qu'il dispose d'un grand répertoire d'éléments déjà connus dans le domaine lexical et grammatical d'une langue romane. Et ceci non seulement pour une langue supplémentaire. Le mérite d' EuroCom est ici stratégiquement décisif : il n'y a pas d'avancement pénible d'une langue vers une autre et puis vers une autre encore, car grâce à un effort unique, la porte vers toutes les langues est ouverte. Ainsi il n'est même plus avantageux ou économiquement astreignant de renoncer à son objectif de connaître de nombreuses langues. Au contraire se restreindre signifierait dilapider des grands avantages.

1.5. Les différentes langues

Dans une seconde phase seulement de la stratégie EuroCom, l'apprenant est incité à s'abandonner un peu plus à sa motivation personnelle et à trouver momentanément des centres d'intérêt dans la famille des langues pénétrée par les sept passoires. EuroCom propose pour cela les mini-portraits de six langues romanes, qui sont parlées au total par les trois quarts d'un milliard de personnes.

Ces mini-portraits, à l'aide des sept passoires, rendent systématique le savoir linguistique mobilisé et le complètent stratégiquement. Le mini-portrait commence par des indications concernant l'implantation géographique de la langue et le nombre d'utilisateurs. IL permet un petit survol du développement historique des origines à aujourd'hui, il indique les dialectes les plus fréquents et les variantes. La partie la plus importante est un résumé qui présente d'une manière condensée les particularités typiques de la langue, tout particulièrement sa prononciation, sa graphie et structure de ses mots. De cette manière les impressions concernant la compréhension auditive ou concernant l'écrit que l'apprenant n'intègre parfois que de manière diffuse, sont formulés et rendues conscientes. La langue est alors clairement différenciée par rapport aux autres langues apparentées, pour que chez l'apprenant se dessine nettement, sur le fond de la parenté et de similitude des langues évoquées par les sept passoires, la particularité de chaque langue. Cette caractéristique est suivie d'un mini-lexique des différentes catégories de mots, mini-grammaire incluse, dans lequel seront proposés de manière systématique les 400 éléments lexicaux les plus fréquents : Chiffres, articles, prépositions, noms communs les plus importants, adjectifs, conjonctions, adverbes de lieu, de temps et de quantité et même les vingt verbes les plus fréquents dans leurs formes régulières ou irrégulières. De cette manière on trouvera listés systématiquement les mots accessibles par les sept passoires. Ils seront complétés par les mots fréquents et importants qui n'existeront éventuellement que dans une langue. Dans un lexique alphabétique final apparaissent donc les mots structurels de chaque langue, qui représentent 50 à 60% d'un texte courant. Puis seront retirés de cette liste les mots qui n'ont pas pu être acquis lors des sept passages de tri et recommandés à l'attention particulière. Heureusement il ne s'agit, en ce qui concerne les particularités, que de très peu de mots, même s'ils sont fréquents (environ douze mots par langue). Les mini-portraits sont présentés intentionnellement comme concentré : c'est avec un minimum d'input (12 pages par langue) qu'ils doivent permettre d'obtenir un maximum d'output pour la compréhension écrite. Avec cet équipement l'apprenant dispose d'une base solide pour le développement de la compétence réceptive. Elle peut être augmentée rapidement par une lecture intensive de textes divers. Cela facilitera le passage vers la réception de textes audio et cela pourra motiver d'une manière ou l'autre l'expression orale. Cependant il faut souligner que déjà seule l'acquisition d'une bonne compétence réceptive de plusieurs langues représente en soi un but propre et fondamental pour L'Europe.

1.6. EuroCom en tant que manuel

Le manuel présenté ici est conçu comme outil pour les universités et écoles. Il doit être accompagné par des enseignants qui auront acquis au cours de leur vie plusieurs langues étrangères. Il est un complément aux matériaux et manuels existants pour l'apprentissage des langues que chaque apprenant pourra utiliser selon son choix et son besoin. Principalement ce livre a une fonction préliminaire par rapport aux manuels conventionnels d'apprentissage des différentes langues. Les cours de langues individualisés peuvent être ainsi accélérés et simplifiés. On gagne du temps, une plus grande offre de langues est réalisable.

Les enseignants ne doivent pas obligatoirement posséder toutes les langues traitées, ils devraient, lorsqu'ils rencontrent une langue inconnue, procéder selon la stratégie EuroCom, donc se poser le défi avec les autres apprenants de déchiffrer un texte de journal dans la nouvelle langue. Dans ce sens, l'utilisation de ce manuel est également intéressante pour des groupes sans enseignant dans la mesure où des participants de plusieurs domaines linguistiques se complètent en tant qu'experts dans le groupe. Lors d'une utilisation de ce livre pour l'étude indépendante, il faudrait alors consulter des médias auditifs, afin d'obtenir une impression correcte de la prononciation. Le manuel a pour but de démontrer, à l'aide d'un modèle EuroComRom pour allemands, la transposition pratique des principes fondamentaux de la méthode. Ce modèle est facilement adaptable aux autres langues de départ et d'arrivée.

1.7. Apprendre des langues et la motivation

L'utilisation systématique de la parenté ou des similitudes entre langues est précisément une ressource qui n'est guère utilisée pour un accès plus commode au plurilinguisme. EuroCom facilite ainsi effectivement le processus d'apprentissage. Mais de la même manière la motivation personnelle et subjective sera décisive.

Un terrain favorable pour le plurilinguisme dépendra de la mesure dans laquelle les expériences avec les langues auront été couronnées des succès ou d'échec linguistique dans l'apprentissage ou dans le contact avec les différentes langues. Il est donc recommandé, avant de commencer de travailler avec EuroCom, de parler des angoisses et les préjugés qui entourent le plurilinguisme et d'éliminer ainsi les barrières subjectives.

1. «Je suis trop vieux. Seul un enfant peut apprendre les langues ». Ceci est une sous-estimation de la capacité d'apprentissage des adultes. Au contraire, il faut réaliser que les avantages dont un enfant dispose (beaucoup de temps, beaucoup d'énergie ludique pour s'identifier avec la langue qu'il faut

apprendre) sont au minimum compensés par les acquis qu'amène l'adulte. Un adulte obtient dans de nombreux domaines une progression beaucoup plus rapide dans son apprentissage qu'un enfant, de par de son expérience linguistique et son savoir, surtout s'il se penche intensivement et s'il est très motivé par cette langue. Chez l'adulte le fait d'écouter attentivement et de prononcer correctement sont également liés à son attitude, à sa confiance en lui et à sa disposition à vouloir s'insérer très rapidement dans un autre environnement linguistique.

2. « **Je ne suis pas doué pour les langues** » Il n'y a pas de non-doués pour les langues (sauf en cas de perturbation cérébrale) : chaque être humain a appris sa langue maternelle ; de la même manière il peut apprendre les autres langues. La seule chose qu'on oublie, c'est que l'acquisition de la langue maternelle fut un processus très complexe et très long et que, par rapport à cela, l'acquisition d'une langue supplémentaire est parfois extrêmement rapide. Ce qui se cache derrière l'excuse « Je ne suis pas doué pour les langues » est souvent une faible motivation, le manque de courage et de volonté de s'adapter à une nouvelle situation.

3. « **Je vais tout confondre, si j'apprends une langue proche. J'ai peur de tout mélanger.** » Derrière cette interprétation négative du passage d'une langue à une autre qui lui est apparentée se cache « un modèle d'espace vide » irréfléchi. « Dans la tête il n'y a pas de place pour beaucoup de langues. » Mais comme pour les autres aptitudes de l'homme, il est également vrai pour les langues que plus on a appris de langues, plus on a de facilités d'en apprendre de nouvelles. En ce qui concerne le fait de mélanger les langues, il faut toujours garder à la mémoire que le grand avantage de pouvoir reconnaître de suite les mots grâce à leur similitude avec l'autre langue, c'est de pouvoir les retenir sans grand effort d'apprentissage. Quand on y réfléchit, qu'est-ce que ça doit être difficile de ne pas pouvoir mélanger nos langues européennes avec les langues comme l'arabe ou le japonais étant donné qu'il n'y a presque pas de liens de parenté entre les mots. On sera très reconnaissant de pouvoir mélanger et acceptera volontiers cette incertitude initiale concernant la forme précise du mot. On peut compter de manière confiante qu'au cours d'un contact intensif avec la nouvelle langue on développera un sentiment très marqué pour distinguer quels mots, quelles structures et quels sons appartiennent à chaque langue. Encore une fois il faut souligner qu'au début de l'apprentissage d'une langue, il est très agréable de pouvoir se dépanner avec les autres langues ; ceci n'est pas une difficulté, mais un grand soulagement.

4. « Lorsque j'apprends une nouvelle langue, je ne connais plus mes premières langues ». Lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue on se fixe complètement au nouveau but, surtout si on se trouve dans le pays. Il est normal qu'on ne puisse pas passer de manière ad hoc vers une langue apprise auparavant, si on est en train de se pencher intensivement sur une nouvelle langue. Celui qui est conscient de ce phénomène-là, peut avoir une attitude décontractée, et au bout de quelques minutes d'entretien très hésitant, le débit redevient fluide, et bientôt on se sent à nouveau à l'aise dans la langue apprise avant. Ceci est également valable pour les langues qu'on n'a pas utilisées depuis un certain temps. Elles sont mis en réserve dans notre cerveau. Il faut qu'un bon stimulus pour les réactiver. Il est important de ne pas se bloquer soi-même par la peur. Lors d'une nouvelle rencontre avec une langue qu'on connaît déjà il faut se concéder une bonne dose de confiance, il faut être convaincu que les compétences linguistiques déjà acquises autrefois dans le contexte vivant d'un entretien ou lors de la lecture intensive seront à nouveau disponibles très rapidement.
5. « Je n'ose pas parler une langue, tant que je ne sais pas la parler correctement » Ainsi nous nous trouvons dans le cinquième domaine d'angoisses qui compromettent l'apprentissage des langues : la folie de la perfection. L'idée qu'une langue pourrait seulement être utilisée quand elle sera parlée ou écrite absolument correctement bloque chaque tentative d'usage ludique et expérimental. L'école nous a, avec les erreurs soulignées en rouge, les notes et les remontrances correctives et jamais d'encouragements inoculé cette tendance à se censurer et même châtrer soi-même. Il faut s'en libérer de toute ses forces afin d'entrer de manière décontractée et motivée dans une nouvelle langue. A l'école, l'utilisation de la langue est régie par les notes ; ainsi, le fait d'éviter les erreurs est une question de survie. Cependant, si on vise la compétence communicative par l'utilisation de la langue, alors n'importe quelle utilisation de la langue, si incorrecte soit-elle, est efficace, dans la mesure où l'interlocuteur comprend ou peut comprendre à l'aide de questions subsidiaires. Le courage de parler en commettant des erreurs et l'acquisition de stratégies pour l'autocorrection graduelle est le bon chemin pour atteindre une compétence toujours plus grande en partant d'une compétence active réduite. L'utopie d'une compétence parfaite en langue étrangère était en règle générale le symbole d'un degré d'instruction supérieure, un facteur de prestige social. Beaucoup de gens en déduisaient que le fait de maîtriser une langue imparfaitement, mais suffisamment pour communiquer, dénotait un manque d'instruction, une culture superficielle, un niveau social bas. Tout au contraire chaque compétence en langue étrangère complémentaire - et ne serait-ce qu'une compétence élémentaire et

incorrecte - représente un plus de formation, d'expérience et de savoir. Celui qui, par manque de compétence en langue étrangère et par manque d'envie d'essayer, ne peut commettre d'erreurs ne possède pas ce plus. Il faut se rendre à l'évidence que nous sommes en train de parfaire notre langue maternelle durant toute notre vie, donc nous pouvons nous autoriser à parler d'autres langues pour les essayer, au départ avec plus d'erreurs et plus tard plus parfaitement. L'amélioration est toujours possible - ceci ne doit empêcher personne, somme toute, de commencer.

1.8. Les principes d'EuroCom

Que représente la stratégie d'EuroCom ?

De nouvelles langues, que nous connaissons en fait déjà EuroCom montre qu'apprendre des langues est facile, là où il existe une parenté entre les langues. EuroCom prouve que la personne qui parle une langue européenne connaît déjà beaucoup de la plupart des autres et qu'il ne commence pas à zéro, mais qu'il amène déjà énormément de savoirs linguistiques pour la nouvelle langue. L'apprenant découvre que les langues voisines ne sont pas des langues étrangères, mais que pour une grande partie elles lui appartiennent déjà, et il en retire de la confiance en soi et en même temps de la motivation pour ne pas laisser végéter ces savoirs linguistiques. EuroCom rend transparent à l'apprenant ses capacités de reconstruire à l'aide des conclusions analogiques et de l'utilisation de la logique du contexte, le sens de l'inconnu. EuroCom mène à optimiser ces capacités.

EuroCom fixe des objectifs linguistiques faciles à atteindre. EuroCom tend vers un plus de compétences partielles dans le domaine de nombreuses langues au lieu de tendre vers un perfectionnement illusoire d'une ou de deux langues étrangères, car la véritable diversification linguistique européenne commence au-delà des langues étrangères standard Anglais/Français/Allemand. EuroCom se conçoit comme complément à l'enseignement traditionnel des langues ou comme stratégie pour soulager et accélérer leur phase débutante, ainsi que comme passage plus précoce et plus rapide vers les langues voisines. EuroCom complète ainsi l'offre traditionnelle à l'endroit le plus faible qui est, surtout d'un point de vue européen, le manque de diversification. EuroCom vise aussi plus fortement un public large dans la population européenne que l'objectif d'apprentissage « nearly native language competence ». L'aspect de découragement qui émane de ce dernier postulat est éliminé par la reconnaissance et la mise en valeur des compétences linguistiques partielles dans de nombreuses langues.

Le début est simple

EuroCom rassemble pour la phase débutante tout ce qui est facile dans la nouvelle langue et évite ainsi chez le débutant l'angoisse des effets négatifs. EuroCom se concentre sur l'acquisition de la compétence réceptive, celle de lire un texte et ainsi offrir une progression rapide dans les apprentissages. Les apprenants se rendent compte de la vitesse avec laquelle ils peuvent comprendre une langue. EuroCom utilise tous les effets positifs pour éveiller et maintenir éveillée la motivation, c.à.d. le plaisir et la curiosité - le plaisir de découvrir comme un détective.

L'économie lors de l'apprentissage devient un sujet de réflexion (personnelle). Des formules d'une grande utilité pratique et d'une très grande efficacité sont utilisées systématiquement. Au lieu d'additionner successivement et péniblement des langues dans un processus d'apprentissage qui dure de longues années, on arrive immédiatement à la multiplication linguistique se basant sur les significations de mots et les de structures multilingues. Déjà d'un point de vue d'économie de l'apprentissage, le regard vers toutes les autres langues de la famille des langues s'impose : se restreindre à une langue devient un obstacle, s'ouvrir vers les autres un soulagement. Ainsi l'apprenant échappe au dilemme scolaire qui exclut les choix des autres langues vivantes, dès qu'il a opté pour ses deux premières langues vivantes [LV1 + LV2].

D'un point de vue de psychologie d'apprentissage EuroCom essaie de donner une nouvelle signification aux « erreurs », en les jugeant comme prestation de reconstitution partiellement réussies qu'il ne faut qu'optimiser. Ainsi est mis en avant le côté positif du fait de deviner - un « error » souligne la performance du « trial ». La finalité est un apprentissage sans peur de la sanction.

Une utilité pratique au bout de peu de temps seulement.

La compétence partielle réceptive que l'apprenant, accompagné d'un professeur ou non, peut développer, toujours de manière autonome, par la lecture (et occasionnellement à l'aide d'un dictionnaire) pour obtenir des connaissances solides, lui amène dès le départ une réelle utilité communicative.

La compétence réceptive permet de lire des informations concernant ou provenant du pays dans la langue de celui-ci. EuroCom respecte implicitement la transmission de la civilisation du pays, car dès le départ la compétence réceptive mène à des connaissances culturelles riches à travers des textes authentiques du pays concerné. EuroCom forme des experts en lecture qui ne dépendent plus des traductions existantes.

Par ailleurs la compétence de la compréhension écrite est pour l'apprenant adulte la base la plus simple, afin de se procurer rapidement par le moyen d'autres médias une compétence de la compréhension auditive. Cette compétence de la compréhension auditive permet alors également, de comprendre directement les

informations télévisées de nombreux pays. De plus il est possible de comprendre directement les autres européens qui parlent ces langues et de continuer à parler sa propre langue maternelle, si les partenaires ont acquis pour notre langue la compétence réceptive. Cette manière de communiquer fonctionne très bien au bout de quelques minutes de familiarisation et permet de remplacer la communication entre deux interlocuteurs dans un anglais déficient. (Le recours à une langue véhiculaire est ici uniquement nécessaire, si les compétences réceptives des interlocuteurs ne se recoupent pas). Cette forme de communication en langue maternelle pourrait être érigée en programme et porterait le titre « savoir et pouvoir écouter ».

Cette communication en tandem est le chemin le plus facile pour préparer à une utilisation active de l'autre langue et pour « prendre en bouche » cette autre langue, qu'en entend en permanence et qu'on comprend.

Personne ne sait exactement dans sa jeunesse vers quel domaine linguistique sa vie ou sa profession l'amènera. Une compétence réceptive diversifiée déjà existante dans une ou plusieurs familles de langues devient très rapidement en cas de nécessité professionnelle dans le pays destinataire une compétence productive dans la langue de ce pays.

Une compétence européenne - linguistique

C'est seulement si de nombreux Européens connaissent de nombreuses langues d'Europe, que l'Europe deviendra en ce qui concerne la langue véritablement européenne et pas seulement centrée exclusivement sur l'anglais (ou un petit peu sur le français ou l'allemand). L'expérience de ressemblances et de différences existantes en même temps dans les langues européennes servira de modèle d'expérience de cette proximité et altérité que nous vivons simultanément en Europe. Ainsi la curiosité et la sympathie pour ceux qui parlent autrement et ce qui nous sont étrangers, peut être plus facilement concilié avec notre propre identité.

L'expérience d'une acquisition facile d'une compétence réceptive à l'intérieur de la famille des langues romanes motive de transposer cette expérience à d'autres familles de langues (germaniques ou slaves), auquel cas EuroCom peut s'adapter précisément à chaque groupe de départ et chaque combinaison de langues destinataires, par exemple EuroComRom pour les anglophones, EuroComRom pour les nations romanes, EuroComGer pour les germaniques ou romanes.

Finalement un réseau de manuels EuroCom, avec des passerelles mutuelles vers les trois plus grandes familles de langues européennes, pourrait être la clef pour les langues de la plus grande partie des 700 millions d'européens.

Comprendre les co-européens dans leurs langues : EuroCom transforme les apprenants en véritables Européens.

L'INTERCOMPREHENSION : comprendre le néerlandais sans le parler

Compte-rendu d'une expérience menée au Collège Joseph-Anglade de LEZIGNAN-CORBIERES

Motivations de départ

Elles sont le résultat de la lecture de multiples ouvrages (cf. Bibliographie) et le fruit d'expériences pédagogiques acquises sur le terrain.

Jean ZINCK, Directeur honoraire de la Commission Européenne, nous expose les problèmes que posent actuellement les traductions de langues et ceux qui ne manqueront pas de surgir quand l'Union Européenne regroupera 25 Etats.

Selon lui, si nous voulons mettre en œuvre l'indispensable rapprochement entre les peuples, il faut nous donner les moyens de comprendre la pensée, le raisonnement et l'expression des uns et des autres. Pour ce faire, la compréhension multilingue paraît la voie la plus accessible.

La pratique des langues de la famille anglo-saxonne (anglais, allemand) pourrait favoriser la découverte d'affinités avec des langues européennes de faible diffusion (néerlandais, norvégien, suédois, danois). La méthode EuroCom de Horst G.Klein / Tilbert D.Stegmann devrait faciliter cette approche plurilingue.

D'où l'idée de créer au Collège Joseph-Anglade de LEZIGNAN-CORBIERES, avec l'appui de son Principal Jean ISIDRO, un atelier de compréhension multilingue (anglais / allemand / néerlandais).

Modalités de l'expérimentation

Enseignants concernés :

- Christiane TIBIE, professeur d'anglais,
- Hervé OBIOLS, professeur d'allemand.

Public :

- élèves de 4^{ème} apprenant l'anglais en LV 1 et allemand en LV 2,
- élèves de « Section Européenne » Allemand apprenant l'anglais en LV 2.

Horaire :

une heure par quinzaine

Supports :

- utilisation du CD-Rom EuroTalk le néerlandais,
- fiches pédagogiques diverses.

Objectifs

- 1) Eveiller la curiosité des élèves et leur donner le goût de découvrir d'autres langues à partir de langues connues.
- 2) Introduire une autre vision de la réussite :
 - apaiser les craintes face à l'apprentissage d'une nouvelle langue,
 - rassurer les élèves en leur montrant que la langue à découvrir est moins « étrangère » qu'on ne le croit.
 - leur faire prendre conscience que celui qui apprend l'allemand ou l'anglais, comprend déjà un peu le néerlandais, voire le norvégien, le suédois ou le danois.
- 3) Comprendre une langue sans la parler

Tout processus d'apprentissage est nécessairement long et inévitablement lent. La seule façon de gagner du temps consiste à dissocier les compétences à acquérir lors de l'apprentissage. En séparant la compréhension de l'expression, on permet à l'élève de maîtriser plus rapidement un pan entier du savoir.

- 4) Développer des stratégies d'apprentissage et encourager une démarche autonome

Inviter individuellement les élèves :

- à reconnaître auditivement différentes langues,
- à repérer les ressemblances entre les langues anglo-saxonnes et établir des correspondances (approche contrastive appliquée aux faits de langue),
- à reconnaître grâce à l'accentuation, l'information principale donnée par un énoncé,
- à reconnaître les éléments porteurs de sens,
- à inférer le sens de ce qui n'est pas connu,
- à identifier les éléments grammaticaux (substantifs, verbes, pronoms, prépositions, mots interrogatifs, ...)
- à mettre en place progressivement à partir de leur propre observation une « petite grammaire contrastive », c'est-à-dire un système de régularité et de principe d'attente.

Champ d'expérimentation

Déroulement des séances

S'agissant d'élèves de collège, nous avons privilégié une approche ludique et autonomisante.

Une fois par quinzaine, les élèves se rendaient en salle informatique pour travailler sur le CD-Rom d'apprentissage du Néerlandais (Euro.Talk).

En fin d'année, nous avons étendu l'expérimentation à une initiation à la compréhension du danois, du suédois, du norvégien à partir de fiches pluri-lingues.

Les deux dernières séances ont été riches d'enseignement (cf. évaluation élèves).

Thèmes abordés (cf. fiches techniques)

Entraînement à la compréhension auditive :

- 1) les relations de civilité (saluer, remercier, s'excuser, prendre congé, ...),
- 2) les chiffres,
- 3) l'heure,
- 4) demander le prix d'un objet, demander une information, signaler que l'on n'a pas compris, s'excuser, indiquer que l'on ne se sent pas bien, ...).

Entraînement à la compréhension de l'écrit :

- 1) les aliments,
- 2) les vêtements,
- 3) les parties du corps,
- 4) les fonctions langagières de première urgence.

Evaluation (classe Section Européenne)

L'expérience a été visiblement plébiscitée par l'ensemble des élèves. Voici quelques unes de leurs remarques :

- « Je trouve que c'est bien et j'aimerais travailler avec d'autres fiches comme celle-là, car on apprend d'autres langues en s'amusant. »
- « C'est intéressant ; ça nous apprend à reconnaître des mots et des expressions dans plusieurs langues à partir de l'allemand ou de l'anglais. »
- « Apprendre , sous forme de jeu, à repérer des mots dans différentes langues est très plaisant et instructif. »
- « C'était génial. On aimerait en faire plus souvent, car c'est bien de savoir des mots dans toutes les langues ... »
- « Nous avons constaté qu'en connaissant un minimum de langues, on peut arriver à traduire certains mots de langues différentes. Notre impression d'ensemble est que cet exercice est particulièrement facile. Nous aimerions en faire d'autres pour élargir nos connaissances. »

Perspectives

Au cours de l'année scolaire 1999/2000, le Collège Joseph-Anglade de LEZIGNAN-Corbières a été contacté par la Cité Scolaire Comenius de LEEUWARDEN (Pays-Bas) pour mettre en place un échange épistolaire entre les deux établissements. Cette activité s'intègre dans le cadre des relations entre le département de l'Aude et le Nord-Est de la Hollande.

Cette initiative ouvre à notre champ d'expérimentation de nouvelles perspectives pour la prochaine année scolaire. Une rencontre avec les écoliers hollandais n'est pas à exclure et donnerait toute sa pertinence à l'atelier pluri-lingue (anglais/allemand/néerlandais) que nous envisageons de reconduire.

Langues utilisées : Néerlandais / Allemand / Anglais / Suédois / Danois / Norvégien

Fonctions langagières : Les relations de civilité
(saluer, remercier, s'excuser, prendre congé, ...)

Objectif :
- entraînement à la compréhension auditive
- déblocage psychologique : confronter les élèves à des langues voisines sur le plan linguistique, mais qu'ils ne connaissent pas

Pré-requis : connaissance de l'allemand ou de l'anglais (niveau débutant)

Sous-capacités :
- reconnaître les langues selon leur sonorité (suédois, norvégien, danois, néerlandais, allemand, anglais)
- déclencher des automatismes de détection

Durée : 5 minutes

Forme sociale de travail :
- activité individuelle sur ordinateur
- séance plénière

Support :
- C.D. Rom (Talk Now !)
- Enregistrement sur cassette

Déroulement de l'activité :
Chaque élève dispose du drapeau de chacun des pays et le lève lorsqu'il pense avoir reconnu la langue utilisée.

Langues utilisées : Néerlandais / Allemand

Thème : les chiffres (1 à 20)

Objectif : entraînement à la compréhension auditive

Pré-requis : connaître les chiffres de 1 à 20 en allemand ou en anglais

Sous-capacités : reconnaître les sons par l'audition

Durée : 5 minutes

Forme sociale de travail : travail individualisé sur ordinateur

Support : jeu de roulette sur C.D. Rom (Talk Now !)

Déroulement de l'activité :

1. Phase d'apprentissage

Après avoir entendu 4 chiffres inscrits sur la table de jeu, les élèves doivent reconnaître l'un d'eux tiré au hasard

2. Phase de rebrassage et de fixation

à partir d'une grille de loto, les élèves doivent reconnaître un numéro tiré au hasard.

è

Variante possible : même activité dans une autre langue.

Langue utilisée : Néerlandais / Allemand

Thème : l'heure

Objectif : entraînement à la compréhension auditive

Pré-requis : connaître les chiffres dans la langue utilisée

Sous-capacité :
- repérage auditifs des chiffres,
- associer l'heure entendue à une illustration

Durée : 15 minutes

Forme sociale de travail : travail individualisé sur ordinateur

Support : série de pendules dessinées (C.D. Rom)

Déroulement de l'activité :

1. Phase d'apprentissage

Présentation auditive et visuelle de l'heure en néerlandais avec correspondance graphique en allemand

2. Phase de rebrassage et de fixation

En prenant appui sur des pendules marquant des heures différentes, les élèves doivent associer l'heure entendue à la pendule correspondante.

Variante : utiliser un C.D. Rom d'apprentissage d'une langue différente

ε

Langue utilisée : *Néerlandais / Allemand / Anglais*

Thème : Les aliments

Objectif : entraînement à la compréhension de l'écrit

Pré-requis : connaissance du vocabulaire thématique en allemand ou en anglais (niveau débutant)

Sous-capacité : repérage des ressemblances entre les langues saxonnes

Support :

- listes lexicales en plusieurs langues
- série de vignettes

Forme sociale de travail :

- activité individuelle
- activité en binôme

Déroulement de l'activité :

Distribuer à chaque élève une liste lexicale différente établie en plusieurs langues et lui demander de :

- associer les éléments lexicaux reconnus aux vignettes correspondantes,
- d'émettre des hypothèses sur les langues utilisées en les surlignant de couleurs différentes (rouge pour l'anglais, vert pour l'allemand, ...)
- confronter en binôme, puis en groupe les résultats obtenus
- classer les éléments recueillis dans la grille lexicale prévue à cet effet.

LES ALIMENTS

Français	allemand	néerlandais	anglais

LES ALIMENTS

Série N°1

vis die Schüssel apples thee eggs brood der Löffel
die Birnen glas die Tomaten suiker knife
die Butter aardbeien die Zitrone vork grapes cup
die Kartoffeln mok kaas plate banaan rijst

Série N°2

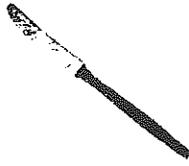
tea peren die Eier das Messer bread appels
tomatoes mug der Fisch rice die Gabel das Glas
sugar kom butter kop die Erdbeeren lemon
druiven spoon potatoes cheese der Teller die Banane

Série N°3

die Äpfel bord fish mes eieren fork der Tee
tomaten das Brot pears glass banana bowl
der Zucker die Tasse boter der Becher strawberries lepel
citroen die Trauben aardappels der Käse der Reis



Learn Dutch



het mes
knife



de vork
fork



de lepel
spoon



het bord
plate



de kop en de schotel
cup and saucer



het brood
bread



de mok
mug



de kom
bowl



het glas
glass



de cola
cola



Anglais



Lerne Niederländisch!



het mes
das Messer



de vork
die Gabel



de lepel
der Löffel



het bord
der Teller



de kop en de schotel
Tasse und Untertasse



het brood
das Brot



de mok
der Becher



de kom
die Schüssel



het glas
das Glas



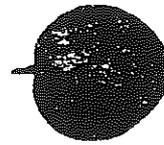
de cola
die Cola



Learn
Dutch



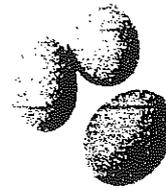
de thee
tea



de mango
mango



de rijst
rice



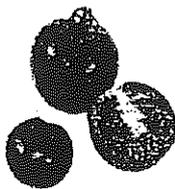
de eieren
eggs



de vis
fish



het geroosterd brood
toast



de tomaten
tomatoes



de banaan
banana



de maïs
sweet corn



de appels
apples





Learn Dutch



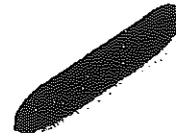
de wortel
carrot



de ui
onion



de peren
pears



de komkommer
cucumber



de suiker
sugar



de grapefruit
grapefruit



de boter
butter



de citroen
lemon



de aardbeien
strawberries



de sinaasappel
orange





Learn
Dutch



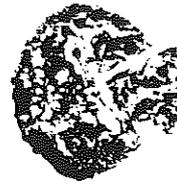
de frambozen
raspberries



de patat
chips



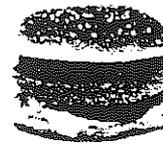
de druiven
grapes



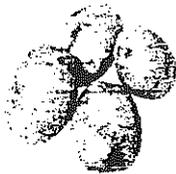
de pizza
pizza



de kaas
cheese



de hamburger
burger



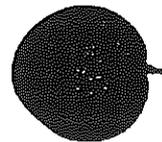
de aardappels
potatoes



de champignons
mushrooms



de knoflook
garlic



de pruim
plum

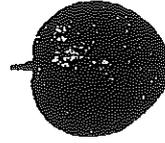




Lerne
Nielerländisch!



de thee
der Tee



de mango
die Mango



de rijst
der Reis



de eieren
die Eier



de vis
der Fisch



het geroosterd brood
der Toast



de tomaten
die Tomaten



de banaan
die Banane



de maïs
der Mais



de appels
die Äpfel





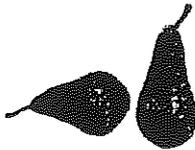
Lerne Nielerländisch!



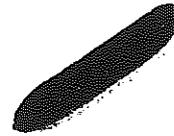
de wortel
die Karotte



de ui
die Zwiebel



de peren
die Birnen



de komkommer
die Gurke



de suiker
der Zucker



de grapefruit
die Grapefruit



de boter
die Butter



de citroen
die Zitrone



de aardbeien
die Erdbeeren



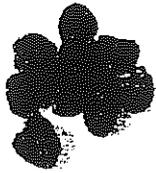
de sinaasappel
die Orange

e





Lerne
Nielerländisch!



de frambozen
die Himbeeren



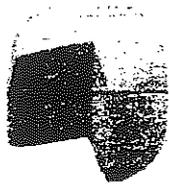
de patat
die Pommes frites



de druiven
die Trauben



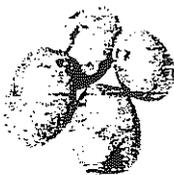
de pizza
die Pizza



de kaas
der Käse



de hamburger
der Hamburger



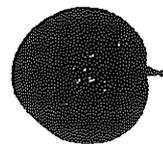
de aardappels
die Kartoffeln



de champignons
die Pilze



de knoflook
der Knoblauch



de pruim
die Pflaume

- Langue utilisée :** *Néerlandais / Allemand / Anglais / Suédois / Danois / Norvégien*
- Thème :** Les moyens de transport
- Objectif :** entraînement à la compréhension de l'écrit
- Pré-requis :** connaissance du vocabulaire thématique en allemand ou en anglais (niveau débutant)
- Sous-capacité :** repérage des ressemblances entre les langues saxonnes
- Support :**
- listes lexicales en plusieurs langues
 - série de vignettes
- Forme sociale de travail :**
- activité individuelle
 - activité en binôme
- Déroulement de l'activité :**
- Distribuer à chaque élève une liste lexicale différente établie en plusieurs langues et lui demander de :
- associer les éléments lexicaux reconnus aux vignettes correspondantes,
 - d'émettre des hypothèses sur les langues utilisées en les surlignant de couleurs différentes (rouge pour l'anglais, vert pour l'allemand, ...)
 - confronter en binôme, puis en groupe les résultats obtenus
 - classer les éléments recueillis dans la grille lexicale prévue à cet effet.

LES MOYENS DE TRANSPORT

Série N°1

trein Schiff bil taxi aeroplane
 cykel buss

Série N°2

bus cykel båt Zug car
 vliegtuig taxi

Série N°3

train boot Flugzeug bil taxi
 cykel buss

Série N°4

drosje fly tog sykkel Bus
 auto ship

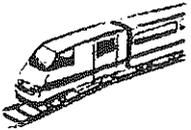
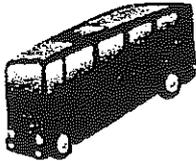
Série N°5

bus taxi flygplan fiets båt
 Auto tog

Série N°6

bicycle tåg fly Taxi bil
 Fahrrad bus

LES MOYENS DE TRANSPORT

	Suédois	Danois	Norvégien	Néerlandais	Allemand	Anglais
						
						
						
						
						
						
						

Langue utilisée : *Néerlandais / Allemand / Anglais / Suédois / Danois / Norvégien*

Thème : Les vêtements

Objectif : entraînement à la compréhension de l'écrit

Pré-requis : connaissance du vocabulaire thématique en allemand ou en anglais (niveau débutant)

Sous-capacité : repérage des ressemblances entre les langues saxonnes

Support :

- grille lexicale incomplète
- série de vignettes (facultative)

Forme sociale de travail :

- activité individuelle
- activité en binôme

Déroulement de l'activité :

Distribuer à chaque élève une grille lexicale incomplète établie en suédois, danois, norvégien, néerlandais et lui demander :

- de compléter le tableau avec les éléments lexicaux manquants (anglais, allemand)
- de confronter en binôme les résultats obtenus

Variante : Mettre à la disposition des élèves en difficulté des aides à la compréhension :

- une grille lexicale illustrée par une série de vignettes
- une liste de mots dans le désordre

Aides à la compréhension

Illustrations :



Liste lexicale en allemand / anglais :

En prenant appui sur les illustrations, associer les éléments lexicaux correspondants.

- | | | | | | |
|------------------|--------------|------------|-------------|------------|----------|
| die Sonnenbrille | trousers | das Kleid | shirt | jacket | hat |
| der Rock | sunglasses | die Schuhe | die Socken | belt | der Hut |
| shoes | die Krawatte | T-shirt | das T-shirt | der Gürtel | die Hose |
| die Jacke | skirt | dress | das Hemd | tie | socks |

LES VETEMENTS

Français	Suédois	Anglais	Norvégien	Danois	Allemand	Néerlandais
	byxor		bukser	bukser		broek
	jacka		jakke	jakke		jasje
	kjol		skjørt	nederdel		rok
	klänning		kjole	jurk		jurk
	slips		slips	slips		das
	skjorta		skjorte	skjorke		overhemd
	solglasögon		solbriller	solbriller		zonnebril
	skor		sko	sko		schoenen
	T.shirt		T-skjorte	T-shirt		T-shirt
	sockor		sokker	sokker		sokken
	hatt		hatt	hat		hoed
	skärp		belte	bælte		riem

Langue utilisée : Néerlandais / Allemand / Anglais / Suédois / Danois / Norvégien

Thème : Les parties du corps

Objectif : entraînement à la compréhension de l'écrit

Pré-requis : connaissance du vocabulaire thématique en allemand ou en anglais (niveau débutant)

Sous-capacité : repérage des ressemblances entre les langues saxonnes

Support :

- liste lexicale pour chacune des langues donnée à reconnaître
- série de vignettes

Forme sociale de travail :

- activité individuelle
- activité en binôme
- activité en groupe de 6

Déroulement de l'activité :

1. Phase de sensibilisation (Planche N°1 / les parties du corps)

A partir de listes lexicales établies en 6 langues pour chacune des vignettes, les élèves sont sensibilisés aux ressemblances et aux différences entre les langues proposées.

2. Phase d'apprentissage

Distribuer aux élèves une liste lexicale établie en 2 langues ; l'une étant toujours en néerlandais (langue d'apprentissage) l'autre faisant partie du groupe des langues anglo-saxonnes. Pour les élèves en difficulté, cette seconde langue sera l'anglais ou l'allemand , pour les autres le danois, le norvégien ou le suédois.

3) Phase de fixation

Distribuer aux élèves une liste lexicale établie en plusieurs langues et leur demander de :

- reconnaître les langues utilisées en les surlignant de couleurs différentes
- associer les mots aux vignettes correspondantes

4. Phase-bilan

Confrontation des résultats en binôme, puis en groupe de 6. Chaque élève explique à ses camarades la démarche qui lui a permis d'identifier les éléments.

5. Evaluation

Etablir 6 fiches lexicales de difficulté décroissante :

- la fiche 1 n'étant rédigée qu'en danois,
- la fiche 2 étant rédigée en danois et en suédois,
- la fiche 3 étant rédigée en danois, en suédois et en norvégien,
- la fiche 4 étant rédigée en danois, en suédois, en norvégien et en néerlandais,
- la fiche 5 étant rédigée en danois, en suédois, en norvégien, en néerlandais et en allemand,
- la fiche 6 étant rédigée en danois, en suédois, en norvégien, en néerlandais, en allemand et en anglais.

L'élève qui trouve la bonne association à partir de la fiche 1 obtient 6 points. A partir de la fiche 2, il n'obtient plus que 5 points, et ainsi de suite.

Variante possible : changer de thématique

Les parties du corps

6	5	4	3	2	1	score
<i>suédois</i>	<i>danois</i>	<i>norvégien</i>	<i>néerland</i>	<i>allemand</i>	<i>anglais</i>	
huvud						
	hoved					
		hode				
			hoofd			
				Kopf		
					head	
hår						
	hår					
		hår				
			haar			
				Haar		
					hair	
öga						
	øje					
		øye				
			oog			
				Auge		
					eye	
öra						
	øre					
		øre				
			oor			
				Ohr		
					ear	
kind						
	kind					
		kinn				
			wang			
				Wange		
					cheek	
knä						
	knæ					
		kne				
			knie			
				Knie		
					knee	
fot						
	fod					
		fot				
			voet			
				Fuß		
					foot	

huvud
hoved
hode
hoofd
Kopf
head



fot
fod
fot
voet
Fuss
foot



arm
arm
arm
arm
Arm
arm



hår
hår
hår
haar
Haar
hair



hand
hånd
hånd
hand
Hand
hand



näsa
næse
nese
neus
Nase
nose



öga
øje
øye
oog
Auge
eye



mun
mund
munn
mond
Mund
mouth



ben
ben
ben
been
Bein
leg



öra
øre
øre
oor
Ohr
ear



tumme
tommelfinger
tommel
duim
Daumen
thumb



håndled
håndled
håndledd
pols
Handgelenk
wrist



kind
kind
kinn
wang
Wange
cheek



armbåge
albue
albue
elleboog
Ellbogen
elbow



finger
finger
finger
vinger
Finger
finger



fotled
ankel
ankel
enkel
Enkel
ankle



knä
knæ
kne
knie
Knie
knee



nacke
hals
nakke
hals
Hals
neck



- Catégorie :** **Fonctions langagières**
- Objectif :** - entraînement à la compréhension auditive globale
- se familiariser avec des fonctions langagières de base dans une langue étrangère (par exemple le néerlandais)
- Pré-requis :** connaissance du lexique en allemand (niveau débutant)
- Sous-Capacité :** - reconnaître, grâce à l'accentuation, l'information principale donnée par un énoncé
- reconnaître des éléments porteurs de sens
- inférer le sens de ce qui n'est pas connu
- Durée :** Variable. Proportionnelle au nombre de phrases données à reconnaître
- Forme sociale de travail :** Activité individuelle sur ordinateur
- Support :** C.D. Rom Euro Talk
- Déroulement de l'activité :**

1. Phase d'apprentissage

- proposer aux élèves une liste de phrases en allemand illustrant des fonctions langagières de base (demander le prix d'un objet, demander une information, signaler que l'on n'a pas compris, s'excuser, indiquer que l'on ne se sent pas bien, ...)
- cliquer sur l'une d'entre d'elles pour entendre la phrase correspondante en néerlandais. Pour faciliter la compréhension, les élèves peuvent prendre appui sur le son ou sur une illustration selon leur profil d'apprentissage (verbal ou visuel)

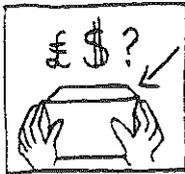
2. Phase d'évaluation

Proposer une série de vignettes illustrant diverses situations de communication et demander aux élèves d'associer la phrase entendue à la situation correspondante.

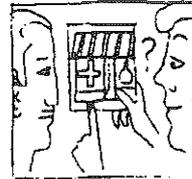
3. Approfondissement

Proposer la même activité (reconnaissance de phrases en néerlandais) à partir d'une liste de phrases dans une langue voisine (anglais, danois, suédois, norvégien).

- Catégorie :** Fonctions langagières
- Objectif :**
- entraînement à la compréhension de l'écrit (compréhension globale du sens)
 - confronter les élèves à plusieurs langues apparentées
 - vérifier les similitudes linguistiques entre les langues (approche contrastive)
- Pré-requis :** Connaissance du lexique de base en allemand ou en anglais (niveau débutant)
- Sous-capacités :**
- identifier la langue utilisée
 - reconnaître les éléments porteurs de sens
 - entraîner à l'inférence
 - identifier les éléments grammaticaux (substantifs, verbes, pronoms, prépositions, mots interrogatifs, ...)
- Durée :** 15 minutes. Proportionnelle à la difficulté de l'exercice.
- Forme sociale de travail :** Activité en binôme
- Support :** Série de vignettes sous-titrées en 6 langues
- Déroulement de l'activité :**
1. Phase d'apprentissage
 - identifier pour chacune des vignettes les langues utilisées
 - repérer les éléments porteurs de sens (verbe, subst., ...)
 - identifier les éléments grammaticaux dans les différentes langues. Colorier de couleurs différentes les subst., verbes, pronoms, prépositions, mots interrogatifs...
 - tirer quelques conclusions sur les similitudes et les différences entre les différentes langues proposées (lexique, syntaxe)
 2. Evaluation
 - proposer dans le désordre une série de vignettes et une liste de phrases dans des langues différentes,
 - demander aux élèves d'identifier les différentes langues, puis d'associer à chacune des vignettes, la phrase correspondante,
 - expliciter en séance plénière sa propre démarche.



Wat kost dit?
Wieviel kostet das?



Waar is de apotheek?
Wo ist die Apotheke?



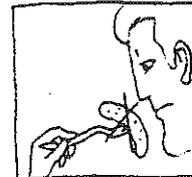
Ik begrijp het niet
Ich verstehe das nicht



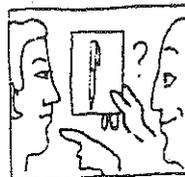
Ik rook niet
Ich rauche nicht



Kunt u wat langzamer spreken?
Bitte sprechen Sie langsamer



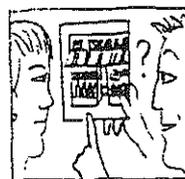
Ik eet geen vlees
Ich esse kein Fleisch



Heeft u een pen?
Haben Sie einen Stift?



Wat wilt u drinken?
Was möchten Sie trinken?

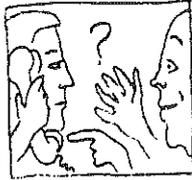


Waar is de winkel?
Wo ist das Geschäft?

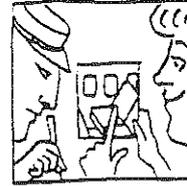


Ik weet het niet
Ich weiß nicht

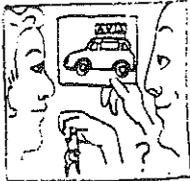
e



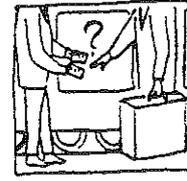
Mag ik uw telefoon gebruiken?
Kann ich Ihr Telefon benutzen?



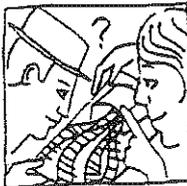
Heeft u een plaats bij het raam?
Ich hätte gerne einen Fensterplatz



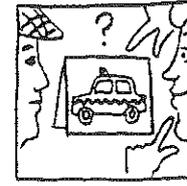
Waar kan ik een auto huren?
Wo kann ich ein Auto mieten?



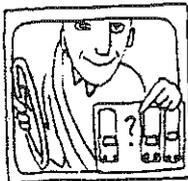
Waar kan ik een kaartje kopen?
Wo kann ich eine Fahrkarte kaufen?



Waar is het spoorwegstation?
Wo ist der Bahnhof?



Waar vind ik een taxi?
Wo kann ich ein Taxi bekommen?



Waar kan ik mijn auto parkeren?
Wo kann ich das Auto parken?



Mag ik de rekening?
Die Rechnung, bitte.



Niet roken. alstublieft
Nichtraucher bitte



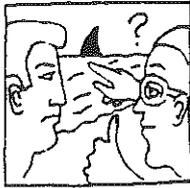
Waar is het strand?
Wo ist der Strand?

£\$?

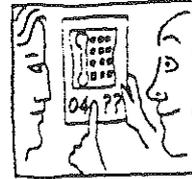


Lerne
Niederländisch!

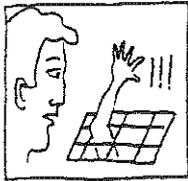
£\$?



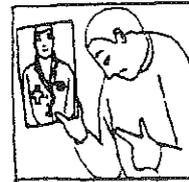
Is het zwemmen hier veilig?
Ist es ungefährlich hier zu schwimmen?



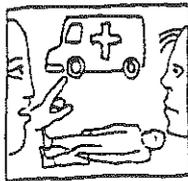
Wat is het telefoonnummer?
Wie lautet die Telefonnummer?



Help!
Hilfe!



Ik heb een dokter nodig
Ich brauche einen Arzt



Roep een ambulance!
Rufen Sie einen Krankenwagen!



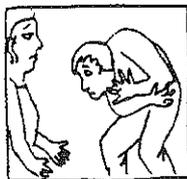
Proost!
Prost!



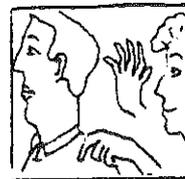
Iemand heeft mijn paspoort gestolen
Jemand hat meinen Reisepass gestohlen!



Hoe laat is het?
Wie spät ist es?



Ik voel me niet goed
Ich bin krank



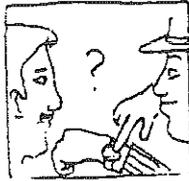
Pardon
Entschuldigen Sie bitte?

€

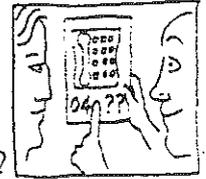


Demander une information à quelqu'un

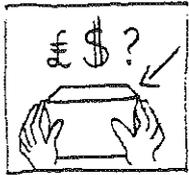
Vad är klockan ?
 Hvad er klokken ?
 Hvor mye er klokken ?
 Hoe laat is het ?
 Wie spät ist es ?
 What time is it ?



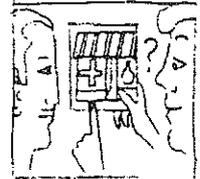
Vad är telefon nummret ?
 Hvad er telefonnummeret ?
 Hva er telefonnummeret ?
 Was is het telefoonnummer ?
 Wie lautet die Telefonnummer ?
 What is the telephone number ?



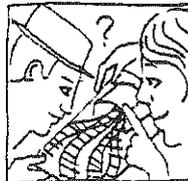
Hur mycket kostar den här ?
 Hvor meget koster dette ?
 Hva koster denne ?
 Wat kost dit ?
 Wieviel kostet das ?
 How much is this ?



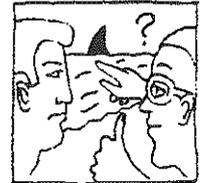
Var är apoteket ?
 Hvor er apoteket ?
 Hvor er apoteket ?
 Waar is de apotheek ?
 Wo ist die Apotheke ?
 Where is the chemist ?



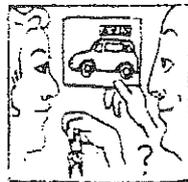
Var är tagstationen ?
 Hvor er stationen ?
 Hvor er togstasjonen ?
 Waar is het spoorwegstation ?
 Wo ist der Bahnhof ?
 Where is the train station ?



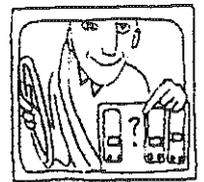
Var är stranden ?
 Hvor er stranden ?
 Hvor er stranden ?
 Waar is het strand ?
 Wo ist der Strand ?
 Where is the beach ?



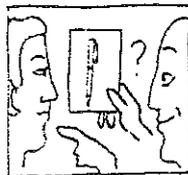
Var kan jag hyra en bil ?
 Hvor kan jeg leje en bil ?
 Hvor kan jeg leie en bil ?
 Waar kan ik een auto huren ?
 Wo kann ich ein Auto mieten ?
 Where can I hire a car ?



Var kan jag parkera bilen ?
 Hvor kan jeg parkere bilen ?
 Hvor kan jeg parkere bilen ?
 Waar kan ik mijn auto parkeren ?
 Wo kann ich das Auto parken ?
 Where can I park the car ?



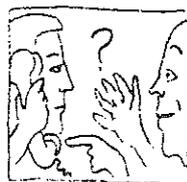
Har du enn penna ?
 Har du en kuglepen ?
 Har du en penn ?
 Heeft u een pen ?
 Haben Sie einen Stift ?
 Have you got a pen ?



Vad vill du ha att dricka ?
 Hvad vil du have at drikke ?
 Hva vil du ha å drikke ?
 Wat wilt u drinken ?
 Was möchten Sie trinken ?
 What would you like to drink ?



Kan jag få låna telefonen ?
 Må jeg låne din telefon ?
 Kan jeg låne telefonen ?
 Mag ik uw telefoon gebruiken ?
 Kann ich Ihr Telefon benutzen ?
 May I use your phone ?



Var kan jag hitta en taxi ?
 Hvor kan jeg få en taxi ?
 Hvor kan jeg få en drosje ?
 Waar vind ik een taxi ?
 Wo kann ich ein Taxi bekommen ?
 Where can I get a taxi ?

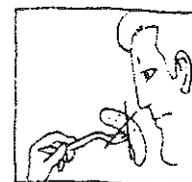


Donner une information à quelqu'un

Jag röker inte
Jeg ryger ikke
Jeg røyker ikke
Ik rook niet
Ich rauche nicht
I don't smoke



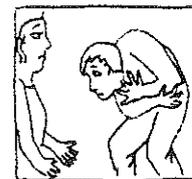
Jag äter inte kött
Jeg spiser ikke kød
Jeg spiser ikke kjøtt
Ik eet geen vlees
Ich esse kein Fleisch
I don't eat meat



Jag behöver en läkare
Jeg har brug for en læge
Jeg trenger en lege
Ik heb een dokter nodig
Ich brauche einen Arzt
I need a doctor



Jag mår dåligt
Jeg har det dårligt
Jeg føler meg dårlig
Ik voel me niet goed
Ich fühle mich nicht wohl
I feel ill



Indiquer que l'on ne sait pas, que l'on n'a pas compris, demander de l'aide

Jag vet inte
Det ved jeg ikke
Jeg vet ikke
Ik weet het niet
Ich weiss nicht
I don't know



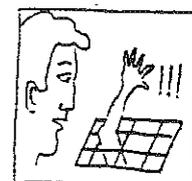
Jag förstår inte
Jeg forstår ikke
Jeg forstår ikke
Ik begrijp het niet
Ich verstehe/begreife das nicht
I don't understand



Vänligen tala långsammare
Vær venlig at tale lidt langsommere
Vær så snill å snakke saktere
Kunt u wat langzamer spreken?
Bitte sprechen Sie langsamer
Please speak more slowly

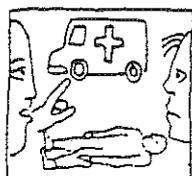


Hjælp !
Hjælp !
Hjælp !
Help !
Hilfe !
Help !



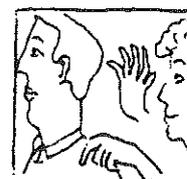
Donner une injonction

Kalla på ambulans !
Få fat i en ambulance !
Få tak i en ambulanse !
Roep een ambulance !
Rufen Sie einen Krankenwagen !
Get an ambulance !



S'excuser

Ursäkta mig
Undskyld
Unnskyld meg
Pardon
Entschuldigung !
Excuse me



6	5	4	3	2	1
<i>suédois</i>	<i>danois</i>	<i>norvégien</i>	<i>néerlandais</i>	<i>allemand</i>	<i>anglais</i>
Jag röker inte	Jeg ryger ikke	Jeg røyker ikke	Ik rook niet	Ich rauche nicht	I don't smoke
Jag äte inte kött	Jeg spiser ikke kød	Jeg spiser ikke kjøtt	Ik eet geen vlees	Ich esse kein Fleisch	I don't eat meat
Vad är klockan?	Hvad er klokken?	Hvor mye er klokken?	Hoe laat is het?	Wie spät ist es?	What time is it?
Var är apoteket?	Hvor er apoteket?	Hvor er apoteket?	Waar is de apotheek?	Wo ist die Apotheke?	Where is the chemist?
Har du enn penna?	Har du en kuglepen?	Har du en penn?	Heeft u een pen?	Haben Sie einen Stift?	Have you got a pen?
Vad vill du ha att dricka?	Hvad vil du have at drikke?	Hva vil du ha å drikke ?	Wat wilt u drinken?	Was möchten Sie trinken?	What would you like to drink?
Hur mycket kostar den här?	Hvor meget koster dette?	Hva koster denne?	Wat kost dit?	Wieviel kostet das?	How much is this ?

FICHE-OUTIL-GER- D'UNE LANGUE A L'AUTRE.

LANGUES UTILISEES :

allemand, anglais ,français, espagnol.

THEME :

l'actualité, presse écrite, journaux télévisés.

INTITULE :

lecture d'informations sur télétexte.

NIVEAU:

quatrième première langue, troisième seconde langue.

OBJECTIF :

entraînement à la compréhension de l'écrit.

PRE-REQUIS :

élèves connaissant l'anglais et l'allemand.Liaison troisième-seconde.

SOUS-CAPACITES.

Repérage des mots transparents, apprentissage de l'inférence et de la lecture autonome.

DUREE:

une séance

FORMES SOCIALES TRAVAIL :

Le groupe classe.Travail en binômes

.SUPPORT/

Polycopiés de télétexte

.DEROULEMENT.

Le télétexte est distribué en quatre langues.Les élèves doivent repérer les noms géographiques, inférer certains mots à partir des autres langues,puis faire un compte-rendu du texte allemand ainsi que comparer les informations en allemand et en français(ressemblances, différences, objectivité de l'information).

VARIANTE :

même activité avec extraits de journaux

111 SAT.1 TEXT 26.01. 11:26:33
Jetzt: Jeder gegen
Jeden für Alle! 561

ALLGEMEINES

Furchtbares Kolumbien-Beben

Langsam wird das ganze Ausmaß der Erdbeben-Katastrophe in Kolumbien offenbar: Allein in der hauptsächlich betroffenen Kaffee-Provinz Quindío sind mindestens 500 Menschen getötet worden. Chaos herrscht vor allem in den verwüsteten Großstädten Armenia und Pereira, von wo aus zahlreiche Verletzte mit Hubschraubern ausgeflogen werden.

Die knapp einminütigen Erdstöße hatten die Stärke 6 auf der Richterskala. Nachbeben, Regen und Schlamm Lawinen behindern die Retter, die z.T. mit bloßen Händen graben.

159 euro news 26.01.99 11:47:57
euroNEWS ENGLISH NEWS

1/2

COLOMBIA: Powerful earthquake in central coffee-growing region kills at least 400, injures hundreds more.

MEXICO: Pope John Paul warns against collapse of moral values on last day of official visit.

UNITED STATES: Military commander, Zinni, admits missile fired in southern Iraq on Monday may have missed target and caused civilian damage.

WASHINGTON: Senate begins discussing Democrat motion to dismiss impeachment charges against President Clinton.

TXT-TVE 121 M-26-ENE 11:36/26
tve 500 MUERTOS Y 1.500 HERIDOS EN TERREMOTO COLOMBIA

En Colombia, son ya 500 los muertos y 1.500 los heridos por el terremoto de 6 grados en la escala de Richter, del que se han registrado al menos 14 réplicas. El presidente Pastrana, ha visitado ya la zona del desastre, y ha pedido ayuda internacional.

Los departamentos más afectados son los de Quindío, cuya capital Armenia, ha quedado semidestruida; el de Pereira y Manizales.

Para socorrer a los heridos, y ayudar a las labores de rescate, se ha puesto en marcha un puente aéreo entre Bogotá y las localidades afectadas. El Papa, desde México, ha enviado su solidaridad.

Fran e 2 202 Ma 26 Jan 1:39:10
COLOMBIE

Violent séisme: 492 morts

l Clint n

Au moins 492 personnes ont été tuées lundi dans un séisme de magnitude 6 en Colombie, selon un nouveau bilan de la Croix-Rouge fourni mardi matin.

472 des victimes ont été tuées dans le seul département de Quindío et 20 autres à Pereira, chef lieu de la province voisine de Risaralda.

Les secousses ont été ressenties dans tout le pays, mais le tremblement de terre a surtout touché le centre et la cordillère des Andes centrale.

Plusieurs villes, et en particulier Armenia et Pereira, ont été ravagées.

La méthode EUROCOM appliquée à un extrait de conte ("the nutcracker")(édition quadrilingue)

Classe de 3^{ème}

Situation de départ	Une classe de 3 ^{ème} dans laquelle les élèves apprennent 2 des 3 langues (allemand, anglais, espagnol).
Objectifs	Plurilinguisme. Reconnaissance linguistique. Faire découvrir une autre langue.
Méthodologie	Application de la méthode EUROCOM
Conclusion	Réaction positive des élèves qui ont "rencontré" une nouvelle langue et constaté qu'une langue n'est pas hermétique quand on en connaît un peu deux autres.

Fiche - outil : G.E.R.

Langues utilisées	Allemand, anglais, espagnol
Thème	Noël : fête et climat
Objectif	Entraînement à la compréhension écrite
Pré-requis	2 ou 3 ans d'allemand, d'anglais ou d'espagnol
Sous-capacité	Repérage des mots transparents Apprentissage de l'inférence
Durée	1 heure et demi
Forme sociale de travail	Travail individualisé sur texte écrit
Support	" The nutcracker" (édition quadrilingue) Même texte dans chacune des trois langues
Déroulement de l'activité	Lecture Compréhension Comparaison entre les langues
Variante possible	Autre thème
Passoires Eurocom	1, 2, 3, 5

Travail plurilingue

Elèves concernés: Classe de troisième dans laquelle les élèves apprennent l'allemand, l'anglais ou l'espagnol en première ou seconde langue.

Matériel: Un même texte dans les trois langues.

Durée: Une heure et demie.

1/ Relevez les mots allemands, anglais et espagnols transparents (avec le français).

2/ Notez les mots compris grâce à une autre langue (ex: j'ai compris: "gewöhnlich", "qualquier" grâce à "ordinary").

3/ Relevez – dans la langue que vous voulez – les mots de vocabulaire se rattachant :

- à Noël,
- au mauvais temps et ses conséquences.

4/ Rédigez une suite au texte que vous venez de lire, de trois ou quatre lignes dans la langue que vous souhaitez.

5/ Donner le sens global du texte en français.

A/ En quelle langue avez vous lu spontanément le texte? Pourquoi?

B/ Est-ce que ce genre d'exercice vous intéresse? Pourquoi?

The real Santa Claus looks like any ordinary man. He does not have a long white beard, nor does he wear a red coat or furry hat. And he does not fly over the rooftops in a sleigh drawn by reindeer. All those people we see in such attire around Christmas are mere pretenders. But that does not mean there is no Santa Claus. Quite the contrary. He is always among us and appears whenever we need him. Yet often we do not realize it. Let me tell you how I know this for a fact.



Der echte Weihnachtsmann schaut aus wie ein ganz gewöhnlicher Mensch. Er hat weder einen langen, weissen Bart, noch trägt er einen roten Mantel oder eine Pelzmütze. Und er kommt auch nicht auf einem von Rentieren gezogenen Schlitten über die Dächer geflogen. Jene Leute, die um die Weihnachtszeit in solch einer Aufmachung herumlaufen, haben sich alle nur verkleidet. Das heisst aber nicht, dass es den Weihnachtsmann nicht gibt. Ganz im Gegenteil. Er ist vielmehr immer unter uns, erscheint, wann immer wir ihn brauchen, nur bemerken wir es oft gar nicht. Wieso ich das so genau weiss, will ich euch erzählen.



El verdadero Papá Noel se parece a cualquier hombre. No tiene larga barba blanca, ni viste abrigo rojo o gorro de piel. Y no vuela por encima de los tejados en un trineo tirado por renos. Todos los que vemos llevar semejante vestimenta cuando se acerca Navidad, no son sino impostores. Pero eso no significa que no haya un Papá Noel. Muy al contrario. Él está siempre entre nosotros y aparece cuando lo necesitamos. Pero a menudo no nos damos cuenta. He aquí cómo me enteré de ello.

It was late afternoon and already starting to get dark. An icy rain began to fall, forcing the passersby along the boulevard to pull up the collars of their coats and to wrap their scarves snugly around their necks. The salespeople turned off the lights inside the stores as the last of the customers left, with their Christmas gifts tucked beneath their arms, trying to get home as quickly as possible. Here and there, one could see through the windows the glow of the Christmas trees, and peace and quiet settled over the town.



Es war spät nachmittags und wurde schon dunkel. Ein eisiger Regen zwang die Leute in den Strassen, die Kragen ihrer Mäntel aufzustellen und den Schal enger um den Hals zu wickeln. In den Geschäften löschten die Verkäufer die Lichter aus, sobald die letzten Kunden mit ihren Weihnachtsgeschenken unter dem Arm den Laden verliessen, um so schnell wie möglich nach Hause zu gelangen. Da und dort strömte aus einigen Fenstern schon der Glanz der erleuchteten Weihnachtstbäume und friedliche Ruhe legte sich über die Stadt.



Era el fin de la tarde y ya oscurecía. Una lluvia helada empezaba a caer, forzando a las personas que caminaban por el bulevar a levantar el cuello de sus abrigos y a ajustar sus bufandas. Los dependientes iban apagando las luces de las tiendas mientras los últimos clientes salían con sus regalos de Navidad bajo el brazo, tratando de llegar a casa lo más pronto posible. Aquí y allá, se veía por las ventanas el resplandor de los árboles de Navidad, y la paz y tranquilidad se extendían sobre la ciudad.

Only a short man with thick glasses and leather briefcase was still visible on the boulevard. He rushed with small steps to one of the street lights. From his coat pocket he pulled a long list, and struggled to read it.



Nur ein kleiner Mann mit dicken Augengläsern und einer ledernen Aktentasche lief noch durch die Strasse. Hastig trippelte er zu einer der Laternen. Aus seiner Manteltasche holte er eine lange Liste hervor und las angestrengt, was da geschrieben stand.



Un hombrecito con lentes gruesos y una cartera de cuero era el único que se veía todavía en el bulevar. Caminó con pasitos rápidos hacia un farol. Del bolsillo de su abrigo sacó una larga lista y procuró leerla con mucho esfuerzo.

L'allemand, clé d'accès aux autres langues germaniques

Martine THOMAS, Inspecteur Pédagogique Régional en allemand, Académie de Montpellier
Christian MARTIN, Président de la Régionale de l'ADEAF¹ pour l'Académie de Montpellier

En général, et dans l'enseignement secondaire en particulier, chaque langue est trop souvent considérée comme un système clos, elle est enseignée pour elle-même. L'idée qu'une langue puisse servir d'accès aux langues de la même famille n'est guère envisagée. La première langue vivante n'étant pas enseignée en tant que «langue d'introduction» (*Eingangssprache*, diraient les Allemands) à l'étude d'autres langues vivantes, on néglige ainsi l'atout précieux que représente la parenté linguistique pour l'apprentissage d'autres langues.

Certes, dans l'introduction aux Programmes et Compléments des langues vivantes, on peut lire : «La pratique raisonnée d'une langue étrangère (...) rend plus aisé et efficace l'apprentissage d'autres langues étrangères». En ce qui concerne plus précisément l'enseignement de l'allemand au Collège, la même idée est reprise en ces termes : «Familiarisés avec la démarche d'apprentissage de la langue allemande, les élèves seront mieux armés pour apprendre d'autres langues vivantes»². Et pour les classes de Première et Terminale, il est précisé ceci : «Pour les langues dont on commence l'étude au lycée, les programmes et instructions prennent en compte la plus grande maturité des élèves qui, par ailleurs, ont déjà à leur disposition un bagage linguistique appréciable».³

Mais les relations existant entre les différentes langues ne sont que trop brièvement évoquées dans les Instructions ministérielles, et rien n'indique comment on pourrait en tirer parti. Heureusement, ces mêmes Instructions laissent une marge d'autonomie importante au professeur : «Le choix des méthodes et des démarches relève de la responsabilité du professeur, sous réserve que soient atteints les objectifs et acquises les connaissances»⁴. Rien n'interdit donc à l'enseignant de réfléchir à la façon de supprimer les cloisons séparant les diverses langues enseignées, surtout s'il s'avère qu'une telle démarche en facilite l'acquisition. Et par ailleurs, un enseignement élargi, tourné vers le plurilinguisme, constituerait une réponse parmi d'autres aux problèmes de notre vieille Europe qui s'unifie à grand peine.

L. Pourquoi choisir l'allemand comme langue d'accès aux autres langues germaniques

Ce sont d'abord des raisons historiques qui prédestinent l'allemand à jouer ce rôle de langue d'introduction à d'autres langues, et singulièrement à l'anglais. Dès avant l'ère chrétienne, le germanique commun était déjà parlé dans les pays actuels de langue allemande, alors que l'Angleterre ne vit sa langue profondément influencée par les langues germaniques qu'à la suite des vagues d'invasion des Angles, des Saxons et des Jutes, et ceci aux V^e et VI^e siècles, puis lors de l'invasion des Vikings au IX^e siècle qui entraîna une domination danoise avant que la dynastie anglo-saxonne ne fût restaurée au XI^e siècle, mais

¹ ADEAF : Association pour le développement de l'enseignement de l'allemand en France. Siège social : 6 rue de Metz, 57117 NOUILLY.

² B.O. (Bulletin officiel de l'Éducation nationale) N° 44 du 12.12.85 ; également dans : *Collèges, Programmes et instructions*, 1985, CNDP, p. 93, 95.

³ B.O. spécial N° 1 du 05.02.86, p. 19.

⁴ *Allemand, classes des collèges*, CNDP, 1989.

pour peu de temps, car dès l'an 1066, ce fut l'invasion et la conquête du pays par les Normands de Guillaume le Conquérant.

Et jusqu'au XIV^e siècle, le français va être langue officielle au royaume d'Angleterre. Il suffit de se rappeler le rôle déterminant qu'avaient joué les Romains et la langue latine jusqu'au V^e siècle pour ne pas être surpris que l'anglais soit considéré comme d'origine mi-romane et mi-germanique. Telle est l'originalité de l'anglais. Certes, c'est un de ses atouts : pensons aux nuances que permet soit l'emploi du mot d'origine romane, soit celui d'origine germanique (à titre d'exemple, citons les deux noms pour traduire la notion de liberté : *liberty* et *freedom*, les deux n'étant évidemment pas synonymes, ainsi que les deux verbes exprimant la notion de continuer : *to continue* et *to carry on*). Mais cette richesse devient handicap s'il s'agit de choisir une langue permettant d'accéder aux autres langues germaniques⁵.

D'autres raisons, plus pragmatiques, militent en faveur du choix de l'allemand. L'Europe compte plus de quatre-vingt dix millions de germanophones, de telle sorte que l'allemand est, de loin, la langue autochtone parlée par le plus grand nombre de personnes dans l'Europe Unie. Si le flamand et le néerlandais regroupent vingt millions de locuteurs, le suédois, le danois et le norvégien en comptent chacun moins de dix millions, ce qui privilégie l'allemand en tant que langue-pivot. Mentionnons également la ligne de frontières de l'Allemagne qui s'étend sur près de 5 000 kilomètres et qui est commune à l'allemand et à quinze langues voisines parlées par des habitants associant depuis fort longtemps la connaissance de l'allemand à celle de leur idiome maternel, comme l'expose Claude HAGÈGE dans un de ses livres paru en 1992⁶, et c'est une raison de plus pour choisir l'allemand comme «langue d'introduction». L'enjeu pédagogique devient clair.

II. Pistes pédagogiques pour l'enseignement de l'allemand en tant que langue d'introduction aux autres langues germaniques : importance des «têtes de ponts» et des«passerelles»

Le francophone apprenant l'allemand comme première langue étrangère va se familiariser avec une langue présentant des structures du groupe nominal totalement différentes du français, et l'enseignant devrait l'amener à prendre conscience du fait que l'apprentissage de ces structures en allemand constitue une passerelle pour l'étude du groupe nominal en anglais. Une série d'exemples illustrera ce point :

<i>français</i>	<i>allemand</i>	<i>anglais</i>
un cadran solaire	eine Sonnenuhr	a sun-dial
un voyage fatigant	eine anstrengende Reise	a tiring journey
les pays en voie de développement	die Entwicklungsländer	the developing countries
une vieille dame très aimable	eine sehr nette alte Dame	a very kind old lady

Il serait souhaitable qu'une telle étude comparative ait été précédée d'une tête de pont lors de la première occurrence d'un groupe nominal du type «eine sehr nette alte Dame». La juxtaposition de l'expression «a very kind old lady» permettrait à l'élève de prendre conscience des correspondances reliant les différentes langues qu'il apprend. Plutôt que de compartimenter, de cloisonner, comme c'est encore trop souvent le cas dans l'enseignement secondaire en France, il conviendrait de s'appuyer sur les savoirs et savoir-faire acquis dans une matière pour ne pas recommencer un apprentissage à zéro et pour que

⁵ Si l'on excepte la région s'étendant entre Trèves et Cologne, la Germanie n'a pas été occupée par les Romains, ce qui explique l'influence latine beaucoup moins importante qu'en Gaule et en Angleterre. Elle est cependant loin d'être négligeable : les frontières ont toujours été très perméables, et les mots du lexique germanique empruntés au latin sont légion.

⁶ *Le Souffle de la langue : voies et destins des parlers d'Europe*, Paris, Éd. Odile Jacob, 1992, nouvelle édition en 1994, coll. «Opus».

→ À lire en particulier le chapitre intitulé « La langue allemande en Europe : des ombres d'hier aux lueurs de demain ».

l'élève perçoit la parenté et la transversalité des compétences développées. L'évaluation mise en place à la rentrée 1992 dans les classes de seconde dans le cadre de la rénovation pédagogique des lycées va dans ce sens, l'introduction des modules qui est son corollaire également, même si leur mise en place pose des problèmes organisationnels quasi insolubles.

Ces têtes de ponts et ces passerelles peuvent être établies grâce à l'approche contrastive⁷ qui permet de mettre en parallèle deux langues (ou plus) et la culture qu'elles véhiculent. Comme l'a souligné Christian PUREN dans son *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, cette notion d'approche contrastive ou comparative existe depuis le début de l'enseignement des langues vivantes étrangères, mais elle s'est souvent limitée à la mise en relation de la langue maternelle avec la langue cible, alors que la question qui se pose est la suivante : qu'est-ce qui peut aider l'élève dans son apprentissage d'une deuxième langue vivante à partir d'une première langue en cours d'apprentissage ? Tout élève de LV1 ou de LV2 est confronté à la gestion mentale de deux ou trois systèmes (français, allemand, anglais, par exemple), ce qui suscite souvent une impression de flou, source de découragement pour l'élève – et parfois aussi pour le professeur qui s'arrache les cheveux à force de corriger toujours les mêmes fautes.

Il faut avouer qu'en France, de surcroît, nous nous faisons souvent un malin plaisir à cloisonner et isoler les différents professeurs de langue et les différents enseignements : il est en effet difficile d'imaginer ce qui se passe dans la tête d'un adolescent sortant d'un cours où le professeur d'anglais lui a parlé, durant la séquence grammaticale, du *preterite*, du *participe passé*, des verbes *irréguliers* et du *cas possessif*, et qui se rend dans un cours d'allemand où il est question de *prétérit*, de *participe II*, de verbes *forts* et de *génitif saxon*. Il y a de quoi en perdre son français, son allemand et son anglais ! Avec cette terminologie différenciée, l'élève a en effet l'impression que tout est mis en œuvre pour qu'il n'aille surtout pas supposer la moindre parenté entre, par exemple, *to spring*, *sprang*, *sprung* en anglais, et (*zu*) *springen*, *sprang*, *gesprungen* en allemand, alors que ces deux verbes ont tout qui les rapproche. Et si le cas possessif anglais ne se recoupe pas parfaitement avec le génitif saxon allemand, au lieu de les opposer d'emblée, n'aurait-on pas intérêt à en souligner d'abord les points communs fondamentaux (*Ingrid's book* – *Ingrids Buch*), par delà les différences orthographiques ? Les professeurs de langues vivantes de nos établissements secondaires ont tous étudié au moins deux langues vivantes durant leur scolarité. Il faut absolument les encourager, dans la mesure de leurs compétences, à donner les moyens à leurs élèves de prendre conscience des similitudes ou des oppositions entre les structures de la langue qu'ils enseignent par rapport à l'autre langue (ou les autres langues) que leurs élèves apprennent, et ainsi ils les aideront à organiser leur apprentissage.

Il va de soi que ce qui a été dit dans le domaine des structures grammaticales s'applique également pour l'apprentissage du lexique. À titre d'exemple, rappelons l'analogie de structure pour la formation des mots composés en anglais et en allemand évoquée plus haut : de même que l'élève français ne doit pas se méprendre sur le sens de *a horse-race* (une course de chevaux) et de *a race-horse* (un cheval de course), de même il lui faudra bien distinguer, et pour la même raison, *ein Pferderennen* de *ein Rennpferd*. En ce qui concerne la mémorisation des verbes les plus employés, celui qui maîtrise *trinken*, *trank*, *getrunken* n'aura aucun effort particulier à fournir pour apprendre *drink*, *drank*, *drunk*. Les exemples de ce type sont innombrables. Mais malheureusement, cette approche comparative, qui paraît si évidente, est trop négligée par les enseignants. Peut-on alors reprocher aux élèves de ne pas y avoir recours ?

⁷ M. Robert JOURDAN, IPR d'allemand, a étudié cette approche contrastive :

a) dans le chapitre : «Peut-on améliorer l'enseignement de l'allemand LV2 ?» (p. 47 à 59) du livre

Didactique de l'allemand

L'allemand doit-il évoluer ?

Contribution de l'Inspection d'allemand au débat

Édition du CRDP d'Auvergne, 1994 ISBN 2-86619-118-8

b) lors d'un exposé intitulé : «Quelques réflexions sur l'approche contrastive et sa pertinence pour l'apprentissage de l'allemand LV2»

III. Enseignement différencié de l'allemand et ouverture sur les autres langues germaniques

L'ouverture sur les autres langues germaniques, en cours d'allemand, peut se pratiquer dans le cadre d'un enseignement différencié. Les diverses pistes pédagogiques peuvent être mises en œuvre à plusieurs niveaux.

Pour des élèves faibles, la juxtaposition de structures, assortie d'une visualisation, peut permettre d'amorcer l'appropriation par l'élève d'une structure nouvelle sans avoir recours à la conceptualisation. En effet, l'élève a ainsi la possibilité de prendre appui sur un savoir-faire dans sa langue maternelle ou dans la première langue vivante pour apprendre à manipuler une structure similaire dans la langue faisant l'objet de l'apprentissage. Cette façon de procéder présente l'énorme avantage d'éviter le recours prématuré au métalangage grammatical. Lorsque c'est judicieux, on peut même différer la prise de conscience grammaticale proprement dite.

Par ailleurs, il conviendrait également de valoriser l'approche contrastive, d'abord avec la langue maternelle, mais également avec l'anglais, dans les rubriques lexicologiques. Par exemple, les correspondances entre *pré-*, *avant-* en français et *vor* en allemand une fois acquises, on peut inviter les élèves à un jeu de déduction (procédé du calque) : comment dira-t-on *prévoir*, *pressentir*, *prénom*, *avant-goût*, *avant-hier*, *avant-dernier*, *prix d'avant-guerre*, etc. ? Au-delà de l'étroite parenté des langues germaniques entre elles, on peut ainsi mettre en évidence une parenté plus profonde entre langues germaniques et langues latines.

Pour des élèves plus avancés, pourquoi ne pas se permettre quelques allusions à la genèse des langues en évoquant le germanique commun, en étendant la réflexion aux autres langues germaniques pour souligner d'une part comment elles se sont différenciées lors des deux mutations consonnantiques, d'autre part tout ce qui les relie et contribue à leur homogénéité. Un exemple éclatant en est le suffixe *-ling* qui se retrouve tant en allemand (exemple : *der Lehrling*, l'apprenti) qu'en anglais, en néerlandais, en danois et en suédois. Dans ces différentes langues, ces dérivés en *-ling* désignent surtout des personnes. Quant au suffixe *-tum* allemand (exemple : *Fürstentum*, principauté), il correspond au suffixe *-dom* en anglais (exemple : *kingdom*, royaume), en néerlandais, en danois et en suédois.

Une observation approfondie des verbes irréguliers dans ces diverses langues fait ressortir les liens particulièrement étroits qui les unissent, en particulier l'allemand, le néerlandais, le danois et le suédois, l'anglais étant légèrement en retrait :

<i>allemand</i>	<i>néerlandais</i>	<i>danois</i>	<i>suédois</i>	<i>anglais</i>
fliegen	vliegen	flyve	flyga	fly
flog	vloog	fløj	flög	flew
geflogen	gevlogen	fløjjet	flugit	flow

Il est manifeste qu'il est plus cohérent de lire ce tableau de gauche à droite que dans l'ordre inverse, un tel tableau montre que l'allemand convient fort bien comme clé pour les autres langues germaniques. Les élèves germanistes devraient être informés de cette ouverture sur d'autres langues que représente la connaissance de l'allemand.

Et pourquoi les professeurs de langue ne se livreraient-ils pas avec leurs élèves au jeu merveilleux de la littérature comparée ? Pourquoi ne pas rapprocher, par exemple, un passage de *David Copperfield* de Charles Dickens avec le poème *Geburtsanzeige* (Faire-part de naissance) de Hans Magnus Enzensberger ? Le chapitre V du roman (*David is sent to a School near London*) se termine ainsi :

«I was in the height of my fever when a man entered and whispered to the clerk, who presently slanted me off the scale, and pushed me over to him, as if I were weighed, bought, delivered, and paid for.»

(J'étais dans cet état violent lorsqu'un homme entra et dit quelques mots à l'oreille du commis ; celui-ci me fit glisser de la balance et me poussa vers l'étranger, comme un colis pesé, acheté, livré et payé.)

H. M. Enzensberger, quant à lui, termine trois strophes de son poème par ces mots:

«es ist verzettelt und verbrieft
es ist verbucht verhängt verstrickt
ist es verraten und verkauft.»

(le voilà étiqueté et cacheté
le voilà comptabilisé, ficelé, piégé
il sera trahi et vendu.)

Une telle juxtaposition ne peut qu'inciter à un travail de comparaison : noter les convergences (problème d'identité dans les deux cas), les nuancer, repérer et analyser les divergences, pour révéler des réseaux de signification et découvrir peu à peu l'originalité des deux productions. De surcroît, le germaniste sera mis en contact avec l'anglais en tant que langue de culture, à cent lieues du sabir anglais utilisé sur toute notre planète dans les échanges superficiels et utilitaires ou en informatique. Dans le même ordre d'idées, pourquoi ne pas juxtaposer *Written upon Westminster Bridge* de William Wordsworth (le poète romantique y exprime, avec un charme envoûtant, son émerveillement devant Londres, à l'aube) et *Der Gott der Stadt* du poète expressionniste allemand Georg Heym (là, le soir, le dieu de la ville trône sur un bloc de maisons) ?⁸ N'est-ce pas le meilleur moyen pour les germanistes de faire de la langue anglaise, non un adversaire, mais un allié, et de développer du même coup une approche interculturelle ?

IV. Vers une réorganisation de l'enseignement des langues vivantes ?

Si l'on désire que l'allemand devienne effectivement la clé d'accès aux autres langues germaniques, cela entraînera nécessairement une certaine réorganisation de l'enseignement des langues vivantes.

Déjà au niveau de l'enseignement d'initiation aux langues étrangères, on constate un laminage au bénéfice de l'anglais, et donc au détriment des autres langues, romanes ou germaniques. Claude HAGEGE, dans le dernier livre qu'il vient de publier⁹, souligne «l'absence d'un équilibre précocement établi entre l'anglais et les autres langues», et le titre du chapitre d'où est tiré cette citation est révélateur : «Quelles langues enseigner dans les écoles primaires ?». L'auteur n'hésite pas à bouleverser les tabous et à «proposer que l'anglais soit écarté des premières années d'école», la large audience de l'anglais lui conférant «une position assez forte pour qu'il ne subisse aucun préjudice de cette absence». Nous ne sommes peut-être pas obligés de le suivre dans cette proposition radicale, encore que l'argumentation proposée soit d'une rigueur implacable. Poser la question comme C. Hagege le fait : «pourquoi l'école devrait-elle, dès l'étape primaire, venir en renfort d'une victoire déjà éclatante ? », c'est en effet y répondre. Souhaitons que les décideurs de notre pays se la posent également et qu'ils prennent alors les mesures adéquates pour qu'un réel équilibre entre les langues enseignées dans le primaire soit établi et maintenu.

Dans les collèges et lycées, dans le domaine de l'enseignement des langues, il conviendrait de prévoir des formes d'organisation plus souples, variant en fonction des objectifs. En particulier, il serait souhaitable que l'enseignement d'une langue d'introduction comme l'allemand puisse, durant le cursus

⁸ Une analyse très pertinente de l'approche comparative en classe de langue figure (p. 64 à 71) dans :

L'art de problématiser

La classe de langue, un lieu d'échange et de communication

Roland FISCHER

Édition du CRDP de Montpellier, 1994 ISBN 86626-909-8

⁹ *L'enfant aux deux langues*

Claude HAGEGE

Éditions Odile Jacob, 1996

scolaire, revêtir des formes variées. On pourrait différencier les volumes horaires, mettre sur pied un système d'éléments modulaires. De nouvelles formules peuvent aussi voir le jour : pourquoi ne pas imaginer que, pendant un certain laps de temps (une année scolaire, par exemple), l'enseignement de l'allemand serait délibérément axé sur l'ouverture aux autres langues germaniques ? La création des classes européennes et des classes littéraires ouvre la voie dans cette direction.

Cela soulève, il est vrai, non seulement des problèmes d'organisation, mais aussi un problème de formation des enseignants. Un principe directeur doit être d'enseigner une langue vivante de telle sorte que les élèves apprennent à apprendre plusieurs langues vivantes. Par ailleurs, la collaboration interdisciplinaire des professeurs de langues entre eux se doit d'être renforcée. Tout cela ne pourra se faire que si l'institution apporte une formation dans ce sens et si les enseignants eux-mêmes prennent conscience de leur mission européenne.

°
° °

«Quelle stratégie pour développer le plurilinguisme en Europe ?», tel est le thème du colloque. L'allemand, clé d'accès aux autres langues germaniques, telle peut être une réponse partielle à la question posée. L'enseignement de l'allemand doit exploiter plus que par le passé la tendance naturelle des élèves à la comparaison explicite et à utiliser les contenus transposables. C'est un aspect méthodologique qui a été trop négligé et qui a constitué un frein dans ce qui doit être une éducation au plurilinguisme. S'il n'est pas question de former des polyglottes, il est grand temps de former des citoyens européens plurilingues qui ont, sur la base de leur langue maternelle, des connaissances dans au moins deux autres langues. Lorsque l'allemand est enseigné comme première langue, le rôle particulier qu'il doit jouer en tant que langue d'introduction est trop négligé actuellement, alors que cet enseignement devrait de plus en plus jeter les bases de l'apprentissage d'autres langues, et en particulier de l'anglais, du néerlandais et des langues scandinaves.

Un tel enseignement de l'allemand en tant que clé d'accès aux autres langues germaniques a un rôle éminent à jouer dans une Europe plurilingue. Il ne peut être réalisé que s'il est appuyé par une volonté politique : l'institution doit suivre ! Ce plurilinguisme est partie intégrante de notre héritage culturel, de notre identité. Il ne doit donc pas être perçu comme un obstacle à la communication, mais bien plutôt comme une richesse à découvrir.

Mais laissons à Claude HAGÈGE le mot de la fin. Voici ce qu'il déclarait dans une interview accordée au *Polyglotte*¹⁰ :

«Dans mes recherches actuelles, dans mes travaux les plus techniques, j'accorde une place importante et croissante à la part de l'humain, la part même de la conscience humaine, la part de la réponse à des besoins de communication et d'expression dans les langues humaines. Cela suppose une très grande importance attachée à la typologie. Pour moi la typologie, c'est-à-dire la comparaison entre un nombre de langues le plus large possible, est la réponse à cette quête de la part de l'humain dans l'évolution.»

Et il a écrit dans *Le Souffle de la langue* (op. cité) :

«L'Europe des langues a un destin qui lui est propre et ne saurait s'inspirer de modèles étrangers. Si l'adoption d'une langue unique apparaissait aux États-Unis, pour tout nouvel immigrant, comme un sceau d'identité, en revanche, ce qui fait l'originalité de l'Europe, c'est l'immense diversité des langues et des cultures qu'elle reflète. La domination d'un idiome unique, comme l'anglais, ne répond pas à ce destin. Seule y répond l'ouverture permanente à la multiplicité. L'Européen devra élever ses fils et ses filles dans la variété des langues et non dans l'unité. Tel est à la fois pour l'Europe, l'appel du passé et celui de l'avenir.»

¹⁰ *Le Polyglotte* de mars 1993, supplément trimestriel aux *Langues Modernes*, revue de l'association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public (a.p.l.v., 19, rue de la Glacière, 75013 Paris)

Activités du groupe : « Langues romanes »

SOMMAIRE

Présentation, C.Torreilles	p. 2-3
I	
<i>Eurom 4</i> , un point de départ méthodologique	p. 4-5
Autres méthodes, autres approches, M.D Sola	p. 6-16
Réflexion sur la mise en oeuvre de « parcours romans »	p. 17-19
L'occitan, langue romane, documents de travail et notices	p. 20-24
II	
Approches de textes divers :	
- un texte suivi en plusieurs langues (extrait de roman)	p. 25-27
- deux articles en catalan	p. 28-29
- un même texte en deux langues (5 fiches, latin occitan)	p. 30-36
- un texte trilingue (et diglossique)	p. 37
- 2 textes en italien	p. 39-40
- jeux.	p. 41-42
III	
Retour sur la méthode Stegmann, <i>Eurocom, rom</i>	p. 43-44
Séance du 5/01/2000, élaboration d'une fiche type	p. 45-47
Exemples de réalisations : M. Stenta.	p. 48
- Presse (météo, horoscopes, petites annonces....)	p. 49-52
- La langue dans la rue (signalétique, panneaux, plaques, pub.)	p. 53-55
Témoignages	

Présentation de l'évolution des travaux

Claire TORREILLES

Dans le groupe « langues romanes », l'idée d'un « parcours roman » n'a pas eu de difficulté à recueillir l'adhésion de tous les membres, latinistes, occitanistes, catalanistes ... La plupart des personnes se retrouvant dans ce GER avaient déjà, professionnellement, ou par inclination personnelle, réfléchi à la question du passage d'une langue à l'autre. Un certain nombre avait déjà lu des compte rendus de travaux universitaires sur l'apprentissage simultané des langues romanes. Les discussions de principe ont porté tout de suite sur la difficulté (et le degré de nécessité ?) de l'adaptation de ces travaux à notre public de collégiens et de lycéens.

Une connaissance plus approfondie des différentes méthodes (*Eurom 4* et *Eurocom*) s'est donc imposée, et des discussions critiques ont eu lieu. M-DSola, agrégée d'espagnol et chargée de mission pour le catalan, a enrichi notre bibliographie de deux ouvrages parus en catalan sur le sujet, elle nous a fait part de ses réticences par rapport à *Eurom4*. Nous avons convenu que des méthodes ciblées pour un public d'étudiants ayant déjà appris une seconde langue et aptes à un minimum de réflexion métalinguistique, n'étaient pas transposables sans danger (de confusion et d'inefficacité) pour un public scolaire.

Il a fallu un peu de temps ensuite pour établir les priorités dans les objectifs que nous chercherions à atteindre : bien voir que nous allions travailler sur l'approche du concept de « langue étrangère », et que, plus que des notions élémentaires de l'une ou l'autre des langues romanes que nous aborderions, nous devrions chercher à enseigner de nouveaux réflexes devant ces langues. Tous les professeurs ont fait un jour l'expérience des blocages forts rencontrés auprès des élèves (et/ou des collègues !) devant les mots et syntagmes les plus « transparents », les plus évidemment « pan-romans » (ex : si le slogan « Viure al país » n'était pas identifié comme occitan, certains ne feraient pas mine de ne pas le comprendre, tant il ressemble à « Vivre au pays », « Vivir en el país », « Viure en el país » etc...).

Dans un premier temps, nous avons donc décidé d'établir des fiches présentant des textes et des mots de plusieurs langues, avec un souci toujours exprimé de faire apparaître/rechercher l'étymologie latine (ou, éventuellement, son absence...) dans des séries de fiches qui devaient être ludiques et variées sur des thèmes communs, de préférence relevant de la culture méditerranéenne (vie quotidienne, cuisine, nature, mythes, fêtes.....) .

Un certain nombre de travaux ont été testés, ou seulement proposés, la mise en forme s'avérant beaucoup plus longue et plus difficile que nous ne l'avions pensé. C'est à ce stade de la coordination du travail que sont apparues les vraies divergences dans la conception : la plupart des supports proposés étaient trop ambitieux, trop longs, ardu. On s'apercevait qu'il était malaisé à chacun de sortir de son champ de spécialité d'une part et d'autre part d'imaginer une situation pédagogique qu'il n'avait pas réellement vécue.

Après une période de découragement et de confusion, plusieurs participants cessant d'être assidus, ne voyant pas en particulier la nécessité des séances de mise en commun avec l'autre groupe, où nous faisons sans cesse état de ce que nous avons l'idée de faire mais que nous n'arrivions pas réellement à faire (faute d'un bon « brainstorming » d'un ou deux jours où nous aurions vraiment analysé nos propres dysfonctionnements), nous avons essayé de recadrer les objectifs, de redéfinir les fiches, non plus à partir d'entrées thématiques, mais à partir de procédures d'apprentissage. A ce niveau là, les séances de mise en commun nous ont aidés. La seconde visite de M. Stegmann et la parution de son livre ont permis de clarifier les choses. Quel que soit le document support (nous avons, chemin faisant, rassemblé une grande abondance de documents, dans la presse, dans la vie publique, en cherchant des productions de la langue parlée/écrite, de communication courante), nous décidions d'un type de fiche correspondant à une démarche simple en deux temps : observation / manipulation, le troisième étant, facultativement, le réemploi. Beaucoup de détours pour une idée simple, mais n'est-ce pas le propre de la recherche ?

Le « noyau dur » restant n'étant plus composé que de professeurs d'occitan (parlant l'espagnol, le catalan, ou l'italien, enseignant le français par ailleurs, ou l'anglais...), nous n'avons pu nous empêcher d'imaginer les retombées de nos travaux et de nos discussions sur les cours que nous donnerions, ou la formation que nous dispenserions. A coup sûr, nous en sortions enrichis, même si nous n'avions pas produit tout ce que nous avions espéré produire au terme du GER.

Les documents ci-contre présentent a priori un aspect décousu : ils se veulent le reflet d'une démarche, dans son déroulement chronologique, avec ses encombrements et ses bifurcations.... Nous y avons joint des articles ou des extraits de manuel écrits entre temps par des membres du GER, où la réflexion du groupe trouve son écho. Nous ne renonçons pas à l'idée de reprendre les fiches jointes, dont certaines ne sont qu'ébauchées, pour les retravailler (dans quel cadre ?). Nous espérons que ce bilan d'étape permettra à chacun de s'interroger sur le chemin parcouru et qu'il suscitera des expériences pédagogiques intéressantes.

EUROM 4, un point de départ

Metodo de ensino simultâneo das línguas românicas
 Metodo para la enseñanza simultánea de las lenguas románicas
 Metodo di insegnamento simultaneo delle lingue romanze
 Méthode d'enseignement simultané des langues romanes

La Nuova Italia, 1^{ère} édition : 1997

La parution de cette méthode d'enseignement simultané des langues romanes (version papier + CD Rom) coïncidant avec le début de notre GER nous a beaucoup aidé à y voir plus clair dans le projet intitulé « D' une langue à l' autre ».

Claire Blanche-Benveniste et André Valli, pour l' Université de Provence, et des équipes de professeurs collaborateurs dans les universités de Lisbonne, Salamanque, Rome, exposent dans cet ouvrage les principes d' une méthode nouvelle dont ils proposent une expérimentation complète en 24 leçons.

Chaque leçon est fondée sur la présentation de 4 textes brefs, journalistiques, en portugais, espagnol, italien et français, accompagnés de notes. L' étudiant doit, au cours de chaque séance, étudier les quatre textes. A la fin des séances, il peut lire un article de journal (en s' aidant du dictionnaire pour quelques mots) dans les quatre langues. Il ne connaît pas les quatre langues, mais il a approché, en se fondant sur les connaissances qu' il avait (au moins une langue maternelle) des langues voisines qui cessent dès lors de lui apparaître comme des langues étrangères .

C' est donc de l' approche des langues qu' il est question : une approche comparative nouvelle et souple. Alors que nous avions tendance, en matière de comparaison, soit à plaquer les schémas de la linguistique historique (Bourciez), soit à pratiquer la discrimination (souligner les différences dans les ressemblances, ou traquer les « faux amis »), il s' agit désormais de s' appuyer sur les ressemblances, les mots transparents, les évidences du sens.

Apprendre d' abord à ne pas céder à nos réflexes de professeurs d' une langue, habitués à évoluer dans le système d' une langue en ne faisant dans le système des autres que des incursions ponctuelles et prudentes (ou pas d' incursion du tout !)

S' intéresser ensuite aux mécanismes d' apprentissage et aux motivations des apprenants, autrement que de façon rhétorique. Les auteurs de la méthode nous donnent sur ce point des analyses très éclairantes d' attitudes d' apprenants :

- la peur de prendre possession du texte, qui provoque l' avancée mot à mot et l' incompréhension, le blocage : « Les débutants se comportent, devant une langue étrangère qu' ils abordent, comme s' ils étaient entraînés dans une régression vers un statut de 'mauvais lecteur' »
- la peur de l' erreur, même devant les mots transparents
- l' insécurité linguistique augmentée dans sa propre langue

Et les progrès réalisés dès que l' on parvient à surmonter ces obstacles psychologiques :

- construire le sens en faisant des hypothèses, même au prix d' approximations que l' on ne tolérerait pas toujours dans le « cours de langue »
- se risquer à « deviner », et en pratiquant nombre d' inférences, en s' appuyant sur les stéréotypes réévalués.
- devenir « lecteur actif », dans une langue qui séduit comme un espace énigmatique mais pas hostile, et par là devenir lecteur actif dans sa propre langue.

Les auteurs remarquent que les étudiants français sont ceux qui rencontrent le plus de difficultés, ce qu'ils attribuent au fait que la grammaire du français diffère le plus de celle des trois autres langues romanes. Ils notent ces différences dans les tableaux de « grammaire contrastive » qui dans la suite de l'ouvrage seront abondamment développés.

Certes, il y a des différences grammaticales, mais nous sommes bien placés - professeurs de latin ou d'une langue romane, dont l'occitan - pour savoir de quelle pesanteur sont les obstacles sociolinguistiques chez les apprenants français en particulier.

Les langues romanes sont-elles valorisées dans les média ? Nullement. Le français ne se sent pas langue romane. Aucun speaker ne se sentira inculte s'il prononce mal un mot, un nom de ville, un nom de personne, italien, portugais, espagnol, occitan (la corsa de buòus, la marque « Solelhada / souleïado ») comme il le sera s'il prononce mal un mot anglais par exemple. Au contraire, l'accent tonique est senti comme gravement ridicule On dira sans rire, et même avec affectation : « un aficionado, la temporada, La Locandiera, Sao-Paulo... ». Les méthodes nouvelles d'apprentissage du latin recommandent de pratiquer une accentuation romane, ce qui paraît bien le moins, mais combien de professeurs le font-ils ?

Partant de là, nous voyons un peu mieux les objectifs de ce travail de GER : montrer que le français est une langue romane, qu'il facilite l'accès aux autres langues romanes à condition que l'on veuille bien les entendre et les faire entendre (la projection, préparée par le professeur et les élèves, de séquences de films en VO, serait une bonne éducation à la réception de ces langues), que la conjonction dans un cursus de « français + une langue romane » ou « français + latin » est une base privilégiée pour d'autres apprentissages. Montrer que cela est possible, relativement facile, et amusant. Ce n'est pas apprendre d'autres langues, c'est donner envie d'apprendre. Tout commence par là, il y a longtemps que nous le savons.

* * *

A propos d'Eurom 4 Contribution de Mme Sola

Cette méthode me semble difficilement applicable dans nos classes.

Elle s'adresse à un public d'adultes. Son objectif est de développer la capacité de compréhension des langues romanes.

Nous nous adressons à un public scolaire, 11/15 ans. Notre objectif est de faire changer les représentations / apprentissages des LV pour mieux engager les élèves dans un processus d'apprentissage qui développe la compréhension et la production tant orale qu'écrite.

En outre :

- . Eurom 4 s'appuie surtout sur des articles de presse non marqués culturellement, alors que notre enseignement doit aussi prendre en compte l'aspect culturel
- . Eurom 4 s'appuie sur le transfert de comportement de lecteurs autonomes, et nos élèves sont souvent loin d'avoir acquis ce comportement.
- . Eurom 4 préconise l'écoute d'articles de presse, écrits pour être lus !
- . Eurom 4 propose des résumés d'articles, qui ne sont pas pédagogiquement à l'abri de toute critique : cf. p. 92, l'article d'information suit le schéma de la pyramide inversée, par contre le résumé suit le schéma traditionnel de l'article d'opinion (intro-dévt-conclusion) ...

Autres méthodes d'apprentissage simultané des langues romanes

Maria-Dolors SOLA

Chargée de mission d'inspection pour le catalan

Mars 1999

Pour le GER, deux ouvrages à retenir

1) *L'origen llatí del català i del castellà. El perquè de les paraules.* J. Antonio Checa (et alii), ed Pagès, Lleida, 1996.

Per a preparar un mòdul de 35 hores

objectius :

- comprendre l'evolució fonètica
- comprendre la influència de la llengua llatina en el català i en el castellà
- reconèixer l'origen llatina de la majoria de paraules catalanes i castellanès tot a indentificant els elements lingüístics comuns
- valorar la llengua llatina com a instrument per a l'aprenentatge d'altres llengües.

2) *Ensenyament-aprenentatge de llengües romàniques*, IEC, Universitat autònoma de Barcelona, 1998, M-A Tost (et alii)

3 pages de présentation ;

Résumé :

Evolution actuelle en Europe de l'intérêt pour les langues étrangères, pour des raisons économiques et politiques essentiellement.

Evolution également des apprentissages, qui commencent plus tôt et se poursuivent plus tard, et touchent des catégories sociales plus larges.

Toutes les langues d'Europe n'ont pas le même statut (onze langues officielles, bientôt vingt et 80 % des jeunes choisissent l'anglais comme 1^{ère} langue)

Dans les systèmes d'éducation, les langues romanes ne sont pas les mieux placées, à l'exception de l'espagnol.

Les objectifs ont également changé : former des bilingues actifs. D'où recherche de nouvelles formules.

Projet Ariadna, avec 3 départements de l'UAB (Université Autonome de Barcelone) quatre universités européennes : Mons-Hainaut (Belgique) ; Paris VIII (France), Lisbonne (Portugal) Sienne (Italie).

projet : conception et réalisation de matériel didactique (pour des apprenants de 12/13 et 18/19 ans) pour l'apprentissage des langues romanes.

Tirer profit de la parenté des langues ayant une même filiation latine.

S'appuyer sur le fait que les apprenants ont connaissance d'une langue étrangère et également ont effectué une réflexion métalinguistique sur leur langue maternelle...

« Aprofitant aquesta avinentesa, s'intenta, així mateix, ocupar els pocs espais que les recents reformes dels sistemes educatius han deixat en molts països europeus per a l'aprenentatge de les llengües i els respectius currículums de secundària. I això, amb materials « lleugers » i polivalents que incitin i motivin els alumnes a iniciar l'aprenentatge de, si més no, aquella tercera llengua considerada com a imprescindible per la Comunitat Europea ».p.9

Le programme de travail est donc :

- 1) réflexion (interdisciplinaire, interlinguistique et transnationale) sur les différents aspects de l'apprentissage (linguistiques, sociopédagogiques, interculturels, méthodologiques etc...) en tenant compte des diverses situations d'apprentissage.
- 2) définition de ce qui peut être enseignement commun et de ce qui requiert dans chaque langue un enseignement spécifique.
- 3) unifier les critères méthodologiques des pratiques d'enseignement, pour que le meilleur de l'expérience des langues les plus enseignées (l'anglais ou le français par exemple) puisse être appliqué à la fabrication de matériel didactique commun.

El bilinguisme

o

la capacitat de migrar d'un sistema lingüístic a un altre

Un nin bilingüe ha de poder moure's a l'interior de 2 sistemes lingüístics i ha de poder passar de l'un a l'altre " migrer d'un système de représentations vers un autre système de représentations" (p5

Aquesta concepció del bilinguisme reposa sobre la definició següent d'una llengua :

"cada llengua és un sistema particular de representacions és a dir una xarxa de correspondències" - "aquestes representacions són les que organitzen l'espai i el temps, les que són relacionades amb el procés de determinació (qualitativa o quantitativa)"

Tant aquestes representacions com les operacions mentals que les acompanyen queden gairebé sempre inconscients.

Què passa amb el nin bilingüe :

- es troba confrontat amb dos sistemes que no són homogenis, que no tene correspondències unívokes
- ha d'esdevenir capaç de posar en relació xarxes de valors amb jocs de marcadors que no es corresponen d'una llengua a l'altre :

per jocs de marcadors entenem per exemple

- els ítems lexicals
- les marques gramaticals morfològiques (la s marca de plural en la major part de llengües romàniques, però marca de 3ra de singular / marca de possessió en anglés)
- la combinatòria (fon ètica i grafia).

En la llengua1 aquest treball de correspondència es fa de manera automàtica; l'alumne bilingüe (en el nostre cas el que no ha estat criat des de la seva naixença en dues llengües) el que apren la llengua2 en un context escolar) ha d'adquirir el domini d'aquesta nova xarxa de correspondències, de representacions i de marcadors.

La primera conclusió que en podem treure és que abans que res, l'alumne ha de ser conscient que cada llengua és un sistema diferent i que no són simplement 2 catàlegs paral·lels d'ítems lexicals o dues col·leccions d'informacions lingüístiques.

Cal que l'escola doni als alumnes que no tenen la possibilitat d'interactuar de manera permanent amb locutors múltiples de la llengua2 (és el cas a la Catalunya Nord) la ca-

pacitat de gestionar les nombroses informacions lingüístiques que rep malgrat tot, és a dir d'organitzar-les : per això, s'ha de poder recolzar sobre la infraestructura amagada de la llengua. Si volem que accedeixi a l'automaticitat en la llengua2 (com la que té en la llengua1) el cal ajudar a organitzar-les i això passa per operacions de classificació, de generalització, de posades en correspondències; cal que arribi a identificar les unitats i les regles sota la varietat de formes.

A nivell de la recerca hom observa que sovint l'alumne utilitza models morfosintàctics de la llengua1 per a expressar-se en la llengua2.

Si els dos models són paral·lels, no planteja problemes però si els dos models són diferents hi ha fracàs.

Cal que l'alumne sigui capaç de determinar quan pot confiar-se de la llengua1 i quan ha de cercar un model diferent.

Quan els dos sistemes, els dos models coincideixen, la simple pràctica permet d'interioritzar, de memoritzar.

Quan els dos sistemes, els dos models difereixen, cal primer emprendre un treball de reflexió i passar a la pràctica després, per consolidar i facilitar la memorització.

Per tant el treball de reflexió no ha pas de portar sobre la totalitat dels fets de llengua sinó sobre una tria de fets de llengua que són ben coneguts com a font de bloqueig, de confusió, d'obstacle;

Cal donar a l'alumne referències i procediments d'autocontrol.

Les activitats de reflexió sobre dos sistemes lingüístics, l'anàlisi contrastiva són ~~des~~ dels elements d'una reflexió sobre el llenguatge.

Com fer descobrir aquesta noció de sistema als nostres alumnes?

Podem partir de l'observació de micro-sistemes lingüístics que figuren en el repertori lexical de l'alumne : els dies de la setmana, els adjectius numerals cardinals, la combinatòria (sofografia), les onomatopeies (crits d'animals, sorolls).

ELS DIES DE LA SETMANA

Començarem per observar la sèrie francesa dels dies de la setmana : descobrirem la regularitat sota l'aparent incoherència; després anirem comparant amb altres llengües.

Trobareu adjunt un quadre comparatiu en el qual seleccionareu les llengües que us interessa comparar o al qual afegireu altres llengües conegudes dels vostres alumnes (annex I)

■ Observació del sistema francès:

⇒ trobem una estructura idèntica: — **di** excepte pel "dimanche" **di** —

⇒ reflexionem sobre l'element variable que precedeix **di**

✓ organitzem una pluja d'idea sobre la natura d'aquest element variable

✓ expliquem que el calendari i el rellotge han esdevingut des de fa molt poc temps objectes usuals : s'han difòs de manera general solament a partir del moment en què la major part de la població sap llegir. Anteriorment, sols uns pocs iniciats sabien mesurar i doncs repartir el temps : aquesta ciència era reservada als sacerdots i per tant van utilitzar símbols religiosos per a organitzar el temps.

En el lèxic de la major part de les llengües del món occidental, retrobem traces de les diferents religions que han influenciat la nostra societat occidental :

- el panteó romà (que es va utilitzar també per denominar el nostre sistema planetari) : Lluna - Mart - Mercuri - Júpiter - Venus - Saturn - Sol (vegeu annex 3)
- la religió jueva : el sàbat
- la religió cristiana : el dia del senyor (dominicus)

Tenim aquí l'ocasió de reflexionar sobre l'interculturalisme, les accions recíproques de les diferents cultures i religions que s'han desenvolupat en la nostra àrea ...

Si volem aprofundir podem muntar una seqüència entorn del tema del temps (vegeu documents adjunts)

■ Comparació de diversos sistemes (la tria de les llengües és funció del nivell i dels coneixements dels alumnes)

- presència/no-presència de **DI** o de les formes equivalents de **DI**
- posició de **DI** o de les formes equivalents de **DI**
- referències religioses
- referència a l'ordre del dia dins la setmana

☞ **cada llengua ha organitzat un sistema amb la seva pròpia coherència**

Annex 1

Francès	LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI	SAMEDI	DIMANCHE
Català	DILLUNS	DIMARTS	DIMECRES	DIJOURS	DIVENDRES	DISSABTE	DIUMENGE
Castella	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
Angiès	MONDAY	TUESDAY	WEDNESDAY	THURSDAY	FRIDAY	SATURDAY	SUNDAY
Italià	LUNEDI	MARTEDI	MERCOLEDI	GIOVEDI	VENERDI	SABATO	DOMENICA
Portuguès	Secunda feira	Terça feira	Quarta feira	Quinta feira	Sexta feira	SÁBADO	DOMINGO
Llatí	lunes dies	martis dies	mercoris dies	jovis dies	veneris dies	sambati dies	dies dominicus

Annex 2

Exercici : completar els buits d'una graella o classificar etiquetes.

Aquest exercici pot permetre de posar en evidència el sistema de llengües altres que el francès o pot servir per una avaluació; la graella s'organitza en funció del nivell escolar dels alumnes:

Francès	LUNDI						DIMANCHE
Català			DIMECRES		DIJOURS		
Castella		MARTES		JUEVES		SÁBADO	
Anglès	MONDAY		WEDNESDAY		FRIDAY		SUNDAY
Portuguès		Terça feira		Quinta feira			DOMINGO

ELS ADJECTIUS NUMERALS CARDINALS

El conjunt dels adjectius numerals cardinals forma un altra sistema que pot ser utilitzat amb la mateixa finalitat.

Ens centrarem sobre micro-sistemes a l'interior d'aquest sistema lingüístic : podem observar i comparar la numeració de 1 a 10 - de 11 a 19 ; els noms de desenes

De 1 a 10 :

Les llengües observades compten a partir de la base 10 i per tant encara que a partir d'arrels diferents, el micro-sistema és idèntic (es pot remarcar la concordança d'alguns numerals).

Aquesta base coincideix amb la utilització dels 10 dits de la mà com a suport per a comptar.

De 11 a 19 :

Per les llengües romàniques, una part dels numerals correspon a l'evolució fonètica dels equivalents llatins i altres es formen per composició, afegint a 10 el numeral que correspon a la unitat : francès i català comencen a 17, castellà i portuguès a 16.

Observem que el llatí, de 11 a 17 opera afegint la unitat a 10 (encara que la unitat precedeix *decim*) i per 18 i 19 opera per referència a la vintena, restant la unitat de 20 (potser una resta de l'ús del sistema a base 20)

L'anglès opera afegint un sufix únic a l'unitat excepte per 11 i 12

Les desenes (de 20 a 90):

Per les llengües romàniques, els numerals corresponen a l'evolució fonètica del numeral llatí, ell mateix format a partir de l'adjectiu corresponent a l'unitat al qual s'afegeix un sufix (excepte per 20).

El francès modern ha reconstruït formes per 70, 80, 90 : afegint deu a la desena precedent (70, 90), partint de la base 20 (80).

L'anglès opera afegint un sufix únic a l'unitat.

Totes les llengües utilitzen bàsicament els mateixos recursos lingüístics (sufix, suma) però no sempre de manera idèntica.

ELS ADJECTIUS NUMERALS CARDINALS

Francès	un/e	deux	trois	quatre	cinq	six	sept	huit	neuf	dix
Català	un/a	dos/dues	tres	quatre	cinc	sis	set	vuit	nou	deu
Castella	uno/a	dos	tres	cuatro	cinco	seis	siete	ocho	nueve	diez
Anglès	one	two	three	four	five	six	seven	eight	nine	ten
Portuguès	um/a	dois/duas	três	quatro	cinco	seis	seta	oito	nove	dez
Llatí	unus/..	duo/...	tres/...	quattuor	quinque	sex	septem	octo	novem	decem

Francès	onze	douze	treize	quatorze	quinze	seize	dix-sept	dix-huit	dix-neuf	vingt
Català	onze	dotze	tretze	catorze	quinze	setze	disset	divuit	dinou	vint
Castella	once	doce	trece	catorce	quinze	dieciséis	diecisiete	dieciocho	diecinueve	veinte
Anglès	eleven	twelve	thirteen	fourteen	fifteen	sixteen	seventeen	eighteen	nineteen	twenty
Portuguès	onze	doze	treze	catorze	quinze	dezasseis	dezassete	dezoito	dezanove	vinte
Llatí	undecim	duodecim	tredecim	quattuordecim	quindecim	sedecim	septemdecim	duodeviginti	undeviginti	viginti

Francès			trente	quarante	cinquante	soixante	soixante-dix	quatre-vingt	quatre-vingt-dix	cent
Català			trenta	quaranta	cinquanta	seixanta	setanta	vuitanta	noranta	cent
Castella			treinta	cuarenta	cincuenta	sesenta	setenta	ochenta	noventa	ciento
Anglès			thirty	forty	fifty	sixty	seventy	eighty	ninety	hundred
Portuguès			trinta	quarenta	cinquenta	sessenta	setenta	oitenta	noventa	cem
Llatí			triginta	quadraginta	quingquaginta	sexaginta	septuaginta	octoginta	nonaginta	centum

Percepcions diferents d'una mateixa realitat
(a través l'ús del pronoms personals de 3a de singular)

La noció de gènere

En francès, il / elle permeten d'evocar la totalitat de la realitat :
 ♦ hi ha relació lògica entre la realitat i la llengua quan es tracta d'humans i animals familiars
 ♦ hi ha relació arbitrària entre la realitat i la llengua quan es tracta del que és inanimat i animals salvatges

En català, ell / ella permeten d'evocar la totalitat de la realitat :
 ♦ hi ha relació lògica entre la realitat i la llengua quan es tracta d'humans i animals familiars
 ♦ hi ha relació arbitrària entre la realitat i la llengua quan es tracta del que és inanimat i animals salvatges

<table border="1"> <tr> <td>humans</td> <td>animals</td> <td>vegetals</td> <td>coses</td> </tr> <tr> <td colspan="2">il/elle, segons sexe</td> <td colspan="2">il/elle, arbitrari</td> </tr> </table>	humans	animals	vegetals	coses	il/elle, segons sexe		il/elle, arbitrari		<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">le chou</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">le sel</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">l'ongle</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">el pit</div>
humans	animals	vegetals	coses						
il/elle, segons sexe		il/elle, arbitrari							
	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">la mirtide</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">la pauvreté</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">l'huile</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">la llebre</div>								

En anglès, he / she / it permeten d'evocar la totalitat de la realitat :
 ♦ hi ha relació lògica entre la realitat i la llengua quan es tracta d'humans i animals familiars
 ♦ hi ha relació arbitrària entre la realitat i la llengua quan es tracta del que és inanimat i animals salvatges

En francès, il / elle permeten d'evocar la totalitat de la realitat :
 ♦ hi ha relació lògica entre la realitat i la llengua quan es tracta d'humans i animals familiars
 ♦ hi ha relació arbitrària entre la realitat i la llengua quan es tracta del que és inanimat i animals salvatges

<table border="1"> <tr> <td>humans</td> <td>animals</td> <td>vegetals</td> <td>coses</td> </tr> <tr> <td colspan="2">(ell/ella), segons sexe</td> <td colspan="2">(ell/ella), arbitrari</td> </tr> </table>	humans	animals	vegetals	coses	(ell/ella), segons sexe		(ell/ella), arbitrari		<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">la miel</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">la sang</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">l'anxova</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">la llet</div>
humans	animals	vegetals	coses						
(ell/ella), segons sexe		(ell/ella), arbitrari							
	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">el segon</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">el llavt</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">l'estudi</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">el musclic</div>								

En anglès, he / she / it permeten d'evocar la totalitat de la realitat :
 ♦ hi ha relació lògica entre la realitat i la llengua quan es tracta d'éssers humans (segons el sexe) o del que és inanimat (neutre)
 ♦ hi ha relació lògica quan es tracta d'animals en certs casos (segons el grau de determinació de l'animal)

En anglès, he / she / it permeten d'evocar la totalitat de la realitat :
 ♦ hi ha relació lògica entre la realitat i la llengua quan es tracta d'humans i animals familiars
 ♦ hi ha relació arbitrària entre la realitat i la llengua quan es tracta del que és inanimat i animals salvatges

<table border="1"> <tr> <td>humans</td> <td>animals</td> <td>vegetals</td> <td>coses</td> </tr> <tr> <td>he/she</td> <td>it</td> <td colspan="2">it</td> </tr> <tr> <td>segons</td> <td>sexe</td> <td colspan="2"></td> </tr> </table>	humans	animals	vegetals	coses	he/she	it	it		segons	sexe			
humans	animals	vegetals	coses										
he/she	it	it											
segons	sexe												

Noció de persona gramatical

Comparem sistemes

(a partir de l'observació del present d'indicatiu dels verbs del 1r grup)

	LENGUA ORAL	LENGUA ESCRITA	LENGUA ORAL	LENGUA ESCRITA
<p>En francès : 7/9 pronoms en francès oral (segons pronúncia) 9 pronoms en francès escrit 3 formes verbals en francès oral 5 formes verbals en francès escrit</p>	<p><i>je chant (e)</i> <i>tu chant (es)</i> <i>il, elle, on chant(e)</i> <i>nous chantons</i> <i>vous chantez</i> <i>il(s), elle(s) chant(ent)</i></p>	<p><i>je chante</i> <i>tu chantes</i> <i>il, elle, on chante</i> <i>nous chantons</i> <i>vous chantez</i> <i>ils, elles chantent</i></p>	<p>7/9 pronoms ? 3 formes verbals ? 6 persones gramaticals ? 6 formes verbals ? (12/13 pronoms)</p>	<p>9 pronoms ? 5 formes verbals ? 6 persones gramaticals ? 6 formes verbals ? (12/13 pronoms)</p>
<p>En català : 12 (13) pronoms que s'utilitzen únicament per insistir sobre el subjecte del verb: jo, tu, ell, ella, vostè, hom, nosaltres, (nós) vosaltres, vós, ells, elles, vostès 6 formes verbals en català oral i escrit</p>	<p><i>canto</i> <i>cantes</i> <i>canta</i> <i>cantem</i> <i>canteu</i> <i>canten</i></p>	<p>6 persones gramaticals <i>canto</i> <i>cantes</i> <i>canta</i> <i>cantem</i> <i>canteu</i> <i>canten</i></p>	<p>6 formes verbals 6 formes verbals (12/13 pronoms)</p>	<p>(12/13 pronoms)</p>

Compararem sistemes

Noció de possessió

ELS ADJECTIUS POSSESSIUS

mon	<i>mon</i>	<i>el meu</i>	ma	<i>ma</i>	<i>la meva</i>
ton	<i>ton</i>	<i>el teu</i>	ta	<i>ta</i>	<i>la teva</i>
son	<i>son</i>	<i>el seu</i>	sa	<i>sa</i>	<i>la seva</i>
mes	<i>mos</i>	<i>els meus</i>	mes	<i>mes</i>	<i>les meves</i>
tes	<i>tos</i>	<i>els teus</i>	tes	<i>tes</i>	<i>les teves</i>
ses	<i>sos</i>	<i>els seus</i>	ses	<i>ses</i>	<i>la seves</i>

notre	<i>el nostre</i>	<i>la nostra</i>	
votre	<i>el vostre</i>	<i>la vostra</i>	
leur	<i>el seu*</i>	<i>la seva</i>	<i>*llur</i>
nos	<i>els nostres</i>	<i>les nostres</i>	
vos	<i>els vostres</i>	<i>les vostres</i>	
leurs	<i>els seus*</i>	<i>les seves*</i>	<i>*llurs</i>

ELS PRONOMS POSSESSIUS

le mien	<i>el meu</i>	la mienne	<i>la meva</i>
le tien	<i>el teu</i>	la tienne	<i>la teva</i>
le sien	<i>el seu</i>	la sienne	<i>la seva</i>
les miens	<i>els meus</i>	les miennes	<i>les nostres</i>
les tiens	<i>els teus</i>	les tiennes	<i>les vostres</i>
les siens	<i>els seus</i>	les siennes	<i>les seves*</i>

le nôtre	<i>el nostre</i>	<i>la nostra</i>	
le vôtre	<i>el vostre</i>	<i>la vostra</i>	
le leur	<i>el seu*</i>	<i>la seva</i>	<i>*llur</i>
les nôtres	<i>els nostres</i>	<i>les nostres</i>	
les vôtres	<i>els vostres</i>	<i>les vostres</i>	
les leurs	<i>els seus*</i>	<i>les seves*</i>	<i>*llurs</i>

La noció de nombre

Comparem sistemes diferents
(a partir de l'observació de marques de plural)

		article def		NOM	
		FÇ	CAT	FÇ	CAT
ORAL	masc sing / masc plur	[lə] / <[le] ¹	[əl] / [əls]	+ <∅>	+ [s]/+ [ns]/...
	fem sing/fem plur	[la]/[le]	[lə] / [ləs]	+ <∅>	+ [s]/+ [ns]/...
ESCRIT	masc sing /masc plur	le / les	el / els	+ s / + x	+ s / + ns/...
	fem sing/fem plur	la / les	la / les	+ s / + x	+ (e)s / + ns/...

oral	francès		català	
del singular al plural	article definit	nom	article definit	nom
masculí	canvi vocàlic	+ [∅]	+ [s]	+ [s]/+ [ns]/..
femení	canvi vocàlic	+ [∅]	+ [s]	+ [s]/+ [ns]/..

sistema coherent 1 ≠ sistema coherent 2

escrit	francès		català	
del singular al plural	article definit	nom	article definit	nom
masculí	+ s	+ s / + x	+ s	+ s / + ns
femení	+ es	+ s / + x	+ es	+ s / + ns

sistema coherent 1 = sistema coherent 2

1 - <l'ami> / <lésami> en alguns casos s'ou la s

Observem on s'ouen les marques de plural

[lamesō] / [lə casə]

[l^umesō] / [l^u cas^u]

GER Séance du mercredi 3 / 02 / 99

Présents : Carine Mazouz, Miquèla Stenta, Estelle Lame, *professeurs d'occitan*
 Guy Andral, Laurence Ayraud, *professeurs de lettres classiques*
 Claire Torreilles, *Chargée de mission Langues régionales Rectorat*
 excusés : Gilles Dazas, Laurence Joullia, *professeurs d'occitan*

Le groupe prend connaissance de la lettre de M.le Recteur de Toulouse proposant des parcours latins et des parcours romans aux collèges de son académie. Ce document leur paraît intéressant, non tant pour les modalités de mise en place de ces parcours, mais pour les objectifs affichés qui rejoignent ceux du GER « D'une langue à l'autre » : souci de « prévoir dans l'enseignement des différentes langues (français, latin, espagnol, italien, occitan) une progression pédagogique permettant aux élèves de découvrir les convergences linguistiques et les différences entre langues romanes... L'objectif étant de multiplier les occasions d'entendre et de pratiquer les langues étudiées ».

M. Mercadier, chargé de mission pour l'occitan dans l'académie de Toulouse, demande notre collaboration pour la réflexion didactique sur les « parcours romans » et pour l'élaboration d'outils appropriés.

Au cours de la discussion, une première distinction est faite, entre plusieurs types d'objectifs et de dispositifs :

- établir une harmonisation des objectifs et des méthodes entre professeurs de différentes disciplines (latin, français, occitan par exemple) à un niveau donné, avec le groupe d'élèves qu'ils peuvent avoir en commun, sans modifier en rien les horaires disciplinaires, et sans aménagement particulier d'emploi du temps. Pas d'étiquetage de « parcours latin » ou « parcours roman », mais en somme une pratique interdisciplinaire, éventuellement un PAE...

- moduler les horaires de langue (comme il est préconisé dans l'académie de Toulouse), les emplois du temps des élèves et des enseignants... pour étiqueter un « parcours latin ou roman » avec un dispositif particulier, variable selon les établissements

- intervenir dans le cadre des « parcours diversifiés » pour sensibiliser tous les élèves d'un collège à l'approche comparée de plusieurs langues romanes.

Pour commencer, cette troisième voie paraît plus séduisante aux membres du groupe.

Ils se donnent donc pour tâche de monter un parcours diversifié « D'une langue à l'autre », centré sur l'apprentissage simultané de langues romanes.

(voir à la réunion du 3 mars les projets mis en place dans l'académie de Corse, et le courrier de M.J.M.Arrighi, IPR-IA à Ajaccio, sur cette question des parcours diversifiés / parcours romans)

Projet

Etablir une séquence de neuf séances, neuf dossiers, qui proposeront des pistes et des documents aux professeurs chargés d'intervenir dans les parcours diversifiés.

Chaque dossier sera ouvert et modulable en fonction des disciplines concernées et des professeurs mobilisés, mais rigoureux dans sa méthode.

Une entrée thématique par dossier semble une bonne approche.

Thèmes proposés : *l'eau, la cuisine, l'onomastique, le calendrier, les voies de communication, la ville, (les salutations, la poésie ?...)*

Le dossier devra présenter un ensemble de documents multilingues pouvant fonctionner en transversalité, au niveau linguistique et communicationnel et au niveau culturel. La difficulté étant d'initier sans caricaturer : il y aura dans les groupes de PD ainsi formés quelques élèves suivant les cours de latin, quelques autres suivant des cours ou ayant des notions d'espagnol, d'occitan ou d'italien. Il y aura, de toute façon, des professeurs de ces disciplines.

Le groupe travaille pour le 3 mars sur le thème « cuisine ». Elaboration en commun d'un premier dossier, pour aborder ensemble les différents problèmes méthodologiques.

Une expérience de PARCOURS ROMANS à Toulouse

Extraits de la circulaire du 25 janvier 1999 de M. le Recteur de l'Académie de Toulouse, concernant l'expérimentation de parcours latins et romans.

« Dans le cadre de la politique académique de développement de l'enseignement des langues, et notamment des langues du sud de l'Europe, j'ai décidé de promouvoir des formes innovantes d'enseignement associant l'apprentissage de plusieurs langues romanes dans une perspective de meilleures efficience et maîtrise des langages.

En conformité avec les « parcours diversifiés » développés dans le cycle central du collège, deux types de parcours linguistiques pourront être proposés aux élèves :

- le parcours latin associant au français, à partir de la cinquième, l'occitan et le latin, puis, en quatrième et troisième, une langue romane étrangère
- le parcours roman, associant au français, à partir de la sixième ou de la quatrième, l'occitan, et au moins une langue romane étrangère. Il peut commencer dès la sixième lorsque la langue vivante 1 est une langue romane, et en quatrième lorsque la langue romane est langue vivante 2 ou langue vivante 3.

Ces parcours ont pour objectif :

- d'accroître la curiosité et la motivation des élèves vers l'ensemble des langues latines ou romanes
- de développer les compétences linguistiques des élèves, grâce à la pratique raisonnée de plusieurs langues d'une même famille,
- de contribuer à leur intégration dans leur région et dans leur pays ainsi qu'à leur ouverture vers l'Europe et le monde latin par la valorisation des voisinages géographiques, linguistiques et culturels.

Dans ces dispositifs, les enseignants des différentes langues travaillent de façon coordonnée. Ils prennent en compte dans leur enseignement les programmes des autres langues et prévoient dans leur progression pédagogique des séquences permettant aux élèves de découvrir les convergences linguistiques et les différences entre langues romanes. Ils peuvent traiter en parallèle certains points du programme, choisir des supports ou des thèmes communs (linguistiques ou culturels) pour faciliter les comparaisons. Ils organisent ensemble et avec l'aide de l'établissement certaines activités, voire des interventions conjointes, soit dans le cadre de la classe, soit par l'ouverture du collège avec des appariements, des échanges, des sorties, la participation à des manifestations culturelles. L'objectif reste de multiplier les occasions d'entendre et de pratiquer les langues étudiées.

Ces parcours ne sont donc pas destinés à accroître le nombre d'options offertes, mais à encourager l'association d'options existantes et à impulser, au bénéfice des élèves et de la meilleure maîtrise des langues et cultures correspondantes, un travail interdisciplinaire au sein de la « famille » des langues latines. Il serait très souhaitable que s'organisent, autour de ces parcours et enseignements associés, des initiatives de tout type, qui les soulignent comme des éléments forts du projet d'établissement. »

Commentaire (C.T)

Les espaces d'expérimentation pédagogiques sont étroits et, à moins d'une incitation forte comme celle-ci, peu valorisés. Les chefs d'établissement ne sont pas défavorables, sur le principe, à ce type de travail en interdisciplinarité, mais émettent beaucoup de réserves à le mettre effectivement en place. Il faut convaincre les professeurs de langue de l'intérêt qu'ils pourront avoir, chacun pour sa discipline, à travailler en synergie, monter des projets d'établissement, occuper en concertation les créneaux institutionnels comme les PD ou les parcours croisés en 4^{ème} et 3^{ème} ... s'ils se mettent en place..

En occitan, faute de pouvoir mettre en place de vrais parcours romans, nous tenons beaucoup au projet pédagogique académique, défini annuellement par les professeurs autour d'un thème interdisciplinaire, avec échanges, voyages et animations culturelles (théâtre, musique). En 1999-2000 le thème était « la romanité ». En 2000-2001 il s'articulera sur les musiques du sud.

L'occitan, langue romane

(document de travail pour la préparation du projet pédagogique 1999-2000, La romanité)

« L'un des premiers mots latins qu'il eut à lire à haute voix [...] était : *gallina*. Le mot n'a guère changé entre les basse-cours de l'Antiquité et celles dont il avait les caquets dans l'oreille. Il prononça *galína*, avec l'accent sur l'*i* qui lui était naturel, et qui l'était aussi, il le savait d'instinct, à Cicéron et Virgile. La classe éclata de rire. Le professeur corrigea : *galiná*, à la française. L'Hexagonie conquérante campe sur le latin scolaire. »

Robert Lafont
Le coq et l'oc, Actes Sud, 1997

Le latin, les langues romanes en général, ont la pratique du paroxyton (proparoxyton si la voyelle finale est brève) que l'oreille française transforme en oxyton dès qu'il y a en finale autre chose qu'un e muet. L'accentuation « romane », c'est à dire occitane, du latin aiderait grandement par la suite les élèves dans l'acquisition des accents toniques dans les autres langues.

Quelques traits de la phonétique occitane :

<i>lat</i>	<i>occ</i>	<i>frs</i>	
cor	còr	coeur	(pas de diphtongaison romane spontanée)
pede(m)	pè	pied	
tela	tela	toile	
preda	preda	proie	
caput	cap	chef	(maintien de l'a tonique libre)
pratu(m)	prat	pré	
cantare	cantar	chanter	(pas de palatalisation en languedocien)
capra	cabra	chèvre	
causa	causa	chose	(maintien de la diphtongaison latine)
ausare	gausar	oser	
laudare	lausar	louer	
amicu(m)	amic	ami	(solidité des consonnes finales)
lupu(m)	lop	loup	

Les linguistes soulignent le caractère « conservateur » de l'occitan dans la typologie des langues romanes. Ainsi *avicéllu(m) / aucéllu(m)* > *aucèl* en occitan et *oiseau* en français, *aqua* > *aiga* en occitan et *eau* en français. Le système lexical est très riche en formes latines ayant peu évolué (*pigre, òrt, aura, auca, mar, sal, calor, vendèmia, lenha, ajudar, caucar, podar, legir*). Les suffixations latines sont repérables dans de nombreux toponymes (*acum, iacum* > *ac, iac, anum* > *an, ager* > *argues*). La morphologie des verbes et la morphosyntaxe sont plus proches du latin et des autres langues romanes que du français (pas de pronom personnel sujet, désinences non équivoques, double flexion de l'imparfait....)

Utilisation des travaux du GER dans le manuel *Quasèrn per la seisena*

édité par le CRDP de Montpellier en 1999

(4 versions : languedocienne, provençale, limousine, gasconne)

Livre du maître

D'una lenga a l'autra

Donar l'origina latina de quelques mots dins cada leiçon, e mostrar la parentat amb d'autres lengas romanas - espanhòl, catalan, italian - a per tòca d'acostumar tre la debuta de dintrar d'un biais comparatista dins las lengas pròchas, de mostrar que cada lenga fa sistèma, de ne donar quelques claus, amb l'idèa de favorizar los passatges. S'agís d'en primièr de jogar sus las representacions de lengas e levar los blocatges deguts al clausonament dels aprendissatges escolars, puèi de donar enveja d'aprene d'autres lengas.

Una causa fòrça importanta, es l'educacion de l'aurelha a l'accentuacion romana, que la prononciacion 'a la francesa' escarraunha generalament (per prononciar totas las finalas vocalas en oxiton, i.e. amb l'accent sus la finala).

Las tièras que donam aici son pas qu'indicativas. Lo professor ne farà l'usatge que jutjarà possible e interessant. Es pas question de las porgir talas coma son als escolans. Mas benlèu de s'apiejar sus çò conegut - de familha o de l'iniciacion a las lengas vivas en primièr gra - per far trapar de règlas de trasposicion d'una lenga a l'autra, e amb dos mots far trapar lo tresen. Totjorn plan insistir sus l'etimon latin a cada còp.

Lo latin es accentuat (*l'accent es jamai marcat, mas lo marcarem per comoditat pedagogica, que se pòt pas entendre l'evolucion fonetica del latin a las lengas modèrnas se l'accent tonic es pas plaçat correctament*) :

- paroxiton (abans-darrièra sillaba) dins los mots de doas sillabas : *páter, Róma, rósa, áqua*
- paroxiton tanben dins los mots de mai de doas sillabas, se l'abans-darrièra es longa : *camínium, amícium, Románium, natiónum, angústus, respóndet, dixísti.*
- proparoxiton se l'abans-darrièra es brèva : *dóminium, hóminem, médicum, júngere, dígitus, árbitor.*

Leçon 1: Lo vocabulari de la parentat

<i>latin</i>	<i>occitan</i>	<i>catalan</i>	<i>espagnol</i>	<i>italien</i>	<i>français</i>
pater	paire	pare	padre	padre	père
mater	maire	mare	madre	madre	mère
frater	fraire	*germà	*hermano	fratello	frère
soror	sorre	*germana	*hermana	sorella	soeur
filium	filh	fill	hijo	figlio	fil

* origina diferenta < latin : german(um)

Leçon 2 Qualques mots

<i>latin</i>	<i>occitan</i>	<i>catalan</i>	<i>espagnol</i>	<i>italien</i>	<i>français</i>
hóminem	òme	home	hombre	uomo	homme
fémīnam	femna	*muller	*mujer		femme
dóminam	dòna	dona	doña	donna	dame
seniòrem	sénher	senyor	señor	signore	monsieur
násūm	nas	nas	nariz	naso	nez
cáput	cap	cap	jefe	capo	chef
amicūm	amic	amic	amigo	amico	ami
liber	libre	llibre	libro	libro	livre
pīlum	pel	pel	pelo	pelo	poil
péllis	pèl	pell	piel	pelle	peau

* lat : mulier(em)

Leçon 3 Lo vèrb 'èsser'

L'infinitiu :

<i>latin</i>	<i>occitan</i>	<i>catalan</i>	<i>espagnol</i>	<i>italien</i>	<i>français</i>
esse	èsser	èsser	ser	essere	être

èsser : present de l'indicatiu

<i>latin</i>	<i>occitan</i>	<i>catalan</i>	<i>espagnol</i>	<i>italien</i>	<i>français</i>
sum	soi	sóc	soy	sono	je suis
es	ès / sès	ets	eres	sei	tu es
est	es	és	es	è	il est
súmus	sèm	som	somos	siamo	nous sommes
éstis	sètz	sou	sois	siete	vous êtes
sunt	son	són	son	sono	ils sont

Leçon 4 finales -or, -ellus, -tas :

<i>latin</i>	<i>occitan</i>	<i>catalan</i>	<i>espagnol</i>	<i>italien</i>	<i>français</i>
dolorem	dolor	dolor	dolor	dolore	douleur

colorem	color	color	color	colore	couleur
florem	flor	flor	flor	fiore	fleur
amore	amor	amor	amor	amore	amour
capellum	capèl	cabell		cappello	chapeau
martellum	martèl	martell	martillo	martello	marteau
castellum	castèl	castel	castillo	castello	château
anellum	anèl	anell	anillo	anello	anneau
libertatem	libertat	llibertat	libertad	libertà	liberté
universitatem	universitat	universitat	universidad	università	université
veritatem	vertat (veritat)	veritat	verdad	verità	vérité

Leçon 5

cantare, 1er grop, present de l'indicatiu

<i>latin</i>	<i>occitan</i>	<i>catalan</i>	<i>espagnol</i>	<i>italien</i>	<i>français</i>
cánt-o	cant-i	cant -o	cant -o	cant -o	je chante
cánt-as	cant-as	cant -es	cant -os	cant -i	tu chantes
cánt-at	cant-a	cant -a	cant -a	cant -a	il chante
cánt-ámus	cant-am	cant -em	cant-amos	cant -iamo	nous chantons
cánt-átis	cant-atz	cant -eu	cant -áis	cant -ate	vous chantez
cánt-ant	cant-an	cant -en	cant -an	cant -ano	ils chantent

Leçon 6

Las cifras de 1 a 10 :

<i>latin</i>	<i>occitan</i>	<i>catalan</i>	<i>espagnol</i>	<i>italien</i>	<i>français</i>
unus, a, um	un, una	u, un, una	un, o	uno	un
duo, duae, duo	dos, doas	dos, dues	dos	due	deux
tres	tres	tres	tres	tre	trois
quattuor	quatre	quatre	cuatro	quattro	quatre
quinque	cinc	cinc	cinco	cinque	cinq
sex	sièis	sis	seis	sei	six
septem	sèt	set	siete	sette	sept
octo	uèch	vuit	ocho	otto	huit
novem	nòu	nou	nueve	nove	neuf
decem	dètz	deu	diez	dieci	dix

Leçon 7

Los jorns de la setmana

<i>latin</i>	<i>occitan</i>	<i>catalan</i>	<i>espagnol</i>	<i>italien</i>	<i>français</i>
Lunae dies	diluns	dilluns	lunes	lunedì	lundi
Martis dies	dimarç	dimarts	martes	martedì	mardi
Mercuri dies	dimècres	dimecres	miércoles	mercoledì	mercredi
Jovis dies	dijòus	dijous	jueves	giovedì	jeudi
Veneris dies	divendres	divendres	viernes	venerdì	vendredi
Sabbati dies	dissabte	dissabtes	sábado	sabato	samedi
Dominica dies	dimenge	diumenges	domingo	domenica	dimanche

Jovis : génitif de Jupiter (ou Juppiter)

Veneris : génitif de Vénus (cf toponim : Vendres)

Lo judeò-cristianisme a servat las apelacions latinhas levat per dos jorns, « dissabte » e « dimenge », jorn del sabbat e jorn del senhor, que son estats substituïts a *Saturni dies* e *Solis dies*, lo jorn de Saturne e lo del solelh, (mentre que son estats servats dins d'autres lengas, anglés : « saturday », « sunday » ; allemand : « sonntag »

Leïçon 8 Las sasons

<i>latin</i>	<i>occitan</i>	<i>catalan</i>	<i>espanyol</i>	<i>italien</i>	<i>français</i>
hibèrnum	ivèrn	hivèrn	invièrno	inverno	hiver
primum tempus / ver	prima*	primavera	primavera	primavera	printemps*
aestàtem	estiu	estiu	verano/estío	estate	été
autúmnum	auton	(tardor)	otóno	autounno	automne

* ancien français : *primever*; archaïsant en occitan : *primavera*

Leïçon 9 Vèrbs del primièr grop en *-are*

<i>latin</i>	<i>occitan</i>	<i>catalan</i>	<i>espanyol</i>	<i>italien</i>	<i>français</i>
cantàre	cantar	cantar	cantar	cantare	chanter
speràre	esperar	esperar	esperar	sperare	espérer
saltàre	salta	salta	salta	saltare	sauter
donàre	donar	donar	dar	dar	donner
monstràre	mostrar	mostrar/ensenyar	mostrar/enseñar	mostrare	montrer

Un texte suivi en plusieurs langues

Texte catalan, des passages traduits en occitan et en français. Avec l'occitan et le français, comprendre les passages laissés en catalan. La construction du sens global se fait à l'aide des trois langues, en établissant des passerelles et en s'appuyant sur les mots transparents. Les mots et expressions indiqués en marge correspondent soit à des difficultés lexicales qui pourraient gêner la compréhension globale (ex. guions) soit au contraire à des transpositions faciles, pour montrer les parentés de langue, et permettre d'établir quelques équivalences (pluriel féminin cat en -es, occitan en -as, les articles, les verbes du premier groupe, des notations phonétiques estranh / estrany... etc ...) ou de travailler les étymons latins (aiga, arena, iscla, viatge). S'adresse à des apprenants en occitan s'initiant au catalan.

Extrait de *Lola*, Maria de la Pau Janer, Planeta, Barcelona, 1999. p.78-79

L'hiver, une promenade en bord de plage dans une station balnéaire, à Majorque.

-Qué fas Emma ?		hôtels et les immeubles, les terrasses, les bars et les discothèques. Ignace a été sur le point de lui dire qu'il a connu cet endroit quand il était très différent, mais il s'arrête à temps. Un instant l'ont gagné la nostalgie, l'âge ou l'impacience, il ne saurait dire, mais la peur du ridicule le fait taire. Il n'aimerait pas qu'elle le prenne pour un homme âgé, ancré dans le passé, et il préfère taire l'impression de malaise qu'il ressent en voyant les changements de l'île	dir-li
- En Xavier és a l'abitació. Diu que ha de començar a estudiar els guions i jo aniré a passejar una estona : tenc la tarda lliure.	scenario		però és detura a temps
- Per què no m'acompanyes ? He duit el cotxe i podriem fugir plegats. - Li va fer l'ullet -. Vull que vegis una cosa.	vite faire un clin d'oeil		un vell caduc, ancorat al passat callar
-Quina ?			els canvis que fa l'illa
- Una illa que no sabràs reconèixer			

Ils prirent la voiture et Ignace conduisit jusqu'à la plage de Palma. Une cinquantaine de kilomètres séparent le village de cette promenade de lampadaires et de palmiers qui longe le sable blanc et l'eau. Il y a trente ans, les pins poussaient là où maintenant se dressent les	el poble l'arena blanca i l'aigua	Es tracta d'un sentiment complicat : hi ha la curiositat que li inspiren les metamorfosis, els espais en moviment, la suma de contraris. A la vegada, emperò, el sentiment de pèrdua. Ell, coma sota els cels berlinesos, camina entre els balnearis.	los espacis al còp camina
--	--------------------------------------	---	---------------------------------

Emma e Ignaci passejan sus aquesta avenguda qu'avança entre la mar e los edificis, illuminada per una linha de lampadaris que fan de cercles de lum largs. Es un paísatge domesticat e aimable, amb de parelhs que caminan en bracetes, de servicials que sa vesprada es liura e qu'an enveja de far la festa, de toristas de l'edat tresen qu'aprofièchon los rebaises de l'ivèrn per viatjar. Quand arriban a l'estacion sièis, tròban una construccion de la linhas modèrnas, qu'aparia lo metal e lo ciment, identica a las autras que s'auçan cada centenat de metres, fôrça pròchas de las aigas. Es voide, mas lo pintor pòt pas evitar de tornar veire los imatges de l'estiu, se superpausant a la quietud d'un present qui li sembla impossible. Emma li demanda :

- Qu' a de particular, aqueste luòc ? I a pas degun.

No hi ha ningú. La gent que passa no s'hi atura, ni hi ha rètols que l'anunciïn ni músiques. Com a màxim, la mateixa claror que dóna un alè de vida a la resta de la platja, que els acompanya i que serveix per subratllar la intensitat de l'encontre d'una parella que devia haver-se citat al balneari i es troba en aquest precis moment, just quan s'hi aturen. La parella, massa enderiada en la pròpia història, no s'adona de la seva

faroles

amb parelles

ivèrn
fer viatges

es buit

les imatges

no hi ha ningún

s'arrèsta pas
que l'anoncièn

joslinhar

un parelh

quand i arriban

presència i, si ell no fos un pintor que tot ho captura i ella una actriu que beu vides alienes, tampoc no se n'haurien temut de l'aparició sobtada. Com que s'hi fixen, callen un moment, commoguts per la teatralitat de l'encontre, una escena improvisada a la seva vora que els captiva i els distreu.

foguèsse pas un

tanpauc

Ignace explique à Emma qu'il lui plaît de venir là, pour vérifier qu'il a une fois de plus survécu à l'été. Il le fait souvent, depuis qu'il en avait entendu parler, pour la première fois, en Allemagne. Quand il s'est décidé à y venir, il n'arrivait pas à croire ce qu'il voyait. Il ferme les yeux et revoit la scène : cet endroit presque désert où un couple s'embrasse, dans les soirées brûlantes, devient un lieu étrange. Le paysage est le même, ou, du moins, reste presque inchangé. La mer est encore plus calme et les températures augmentent. Le reste ne subit guère d'altération : il y a une ligne qui oscille entre l'eau et le ciel, qui apparaît et disparaît, qui s'estompe et que certains appellent horizon. Il y a les mêmes immeubles d'hôtels et d'appartements, encore qu'ils paraissent différents parce qu'ils sont plus peuplés de touristes.

li agrada venir-h

sobreviscut

per primera
vegada

quand va decidir
el que va veure

quasi desert, s'al

un lloc estrany

almenys

la resta

i que alguns
anomenen
horitzó

toristes

**Questions de vérification de
compréhension globale du
texte (en occitan ou en**

français, selon les publics) :

- **Que fan Xavier, Emma,
Ignaci dins la vida ?**
- **Ont es l'estacion
balneari ? Se banhan las
gents ?**
- **A quina sason se passa ?**
- **Ont demòra Ignaci ?**
- **Perque un moment crenca
lo ridicul ?**
- **Quin rescontre teatral se
fa davant Ignaci e Emma ?**

Deux articles en catalan

article 1

Carrers

Joan-Daniel Bezsonoff

El punt, dijous 2 de setembre de 1999

Després dels Jean Jaurès, Charles de Gaulle, Gambetta, dels mariscals Foch, Joffre, Juin i Lattre de Tassigny, i tot el santoral republicà, el turista que passeja pels carrers de Perpinyà s'encara a una munió de desconeguts. Els Escarguel, Joan Bourrat, Georges Rives, Félix Mercader i altres Joan Payrà (un home de tanta categoria que una plaça i un carrer porten el seu nom...). Aquest homenatge pòstum esdevé escandalós a vegades quan es tracta de personatges tan nefands coma Bartissol, responsable de la destrucció de les bellíssimes muralles que encara envoltaven la vila al començament del segle XX.

Seria massa fàcil, parlar de la incompetència o de la poca honestat dels nostres elegits que han fet de les comarques més boniques de Catalunya, amb la complicitat dels seus amos de París, la Califòrnia dels proletaris. Si hi ha una cosa que m'exaspera en ells és la dèria que tenen de bombardejar els col·legues. A tot el Rosselló, per exemple, tenim jardins, carrers, hospitals i avengudas Grégory i Guy Malé? Els malaguanyats senadors bé que s'ho mereixien, de segur. A més, algunes de les artèries principals de Perpinyà són l'avinguda del Doctor Torrelles. Sense disminuir els mèrits d'aquests molt honorables personatges, no podem estar-nos de notar que Josep Pla té dret a un carreró, i Salvador Espriu, el grand Espriu, fa de rotonda a Auchan... Pel que fa a Dant o Goethe, que van adquirir una certa anomenada, no existeixen pels nostres elegits. Una altra mania dels nostres politics és la de rebatejar les poblacions amb noms que creuen més comercials.

De Pyrénées 2000 a Salses-le-Château, passant per Sainte-Colombe-de-la-Commanderie, Canet-en-Roussillon o Montesquieu-les-Albères, la llista s'allargassaria. Suggerim que d'ara endavant Nils es digui Paris-sus-Cantarana, Cotlliure, New-Sun-Beach, i Perpinyà, Degaulleville.

Quin tebi plaer, el de viure al país dels drets humans..

carrières
un molon

contradas
polidas

mèstres

maluroses

fôrça

carreiron

se diga

(Carrers, suite) Passoire 2 : VP

<i>catalan</i>	<i>occitan</i>	<i>français</i>	<i>italien</i>
complicitat	complicitat	complicité	complicità
honestadat	onestetat	honnêteté	onestà
republicà	republican	républicain	repubblicano
destrucció	destruccion	destruction	distruzione
mèrit	meriti	mérite	merito
de segur	de segur	sûrement/certainement	certamente
escandalós	escandalós	scandaleux	scandaloso
algunes	d'unas	quelques unes	alcunes
una cosa	una causa	une chose	una cosa
muralles	muralhas	murailles	muraglie

article 2

La majoria dels nens pren fruita tots els dies
Enquesta nacional de la salut del Ministeri de Sanitat i Consum

Un 62 per cent dels nens espanyols pren fruita cada dia de la setmana, mentre que un altre 11 per cent tasta aquest aliment en cinc o sis ocasions, segons l'Enquesta Nacional de la Salut que publica el Ministeri de Sanitat i Consum. D'acord amb aquestes dades, un 13 per cent dels nens menja fruita tres o quatre vegades per setmana ; un vuit per cent, una o dos vegades ; i un cinc per cent, menys d'una vegada per setmana.

Segons l'enquesta, el consum de verdures baixa entre els més joves « perquè els pares no ho consideren tan important per a l'alimentació dels seus fills » i només pren verdures el 20.6 per cent tots els dies de la setmana : el 26.2 per cent, tres o quatre vegades per setmana i només el sis per cent que el prenen menys d'una vegada per setmana.

A més, el comunicat indica que el 43.7 per cent dels pares enquestats assegura que els seus fills consumeixen dos vasos o tasses de llet i un 30.8 per cent tres o més vasos, davant al 8.8 que consumeix menys d'un vas de llet.

A la seva vegada, l'enquesta assenyala que un 50.7 per cent dels nens pren carn i/o peix tots els dies, davant 0.7 per cent que els consumeix menys d'una vegada a la setmana i el 20 per cent que consumeix entre cinc i sis vegades per setmana.

El Punt, del 18 al 24 d'octubre de 1999

Observation :

Passoire 1 : mots internacionals : ministeri- nacional

Passoire 2 : mot pan-romans : nens - dies - setmana - joves- vegada - sanitat - comunicat - fill- pare - carn - peix - fruita - chifras

Passoire 5 : morphosyntaxe : una vegada - 3 vegades / una setmana - 3 setmanes / un dia - tots els dies

Manipulation :

Cite les quatre aliments nommés dans l'article.

S'agit-il de l'alimentation des adultes ou des enfants ? Qu'est-ce qui le prouve ?

Quels mots sont utilisés pour désigner : - les parents ? - les enfants ?

Production :

En t'aidant du texte, peux-tu écrire en catalan :

- les parents prennent de la viande et du poisson
- les enfants ne consomment pas de fruit tous les jours

fiche 1 latin / occitan

Un même texte en deux langues latin - occitan

Julius Phaedrus, fabulista latin del 1^{er} sègle, que revira las faulas del grec Aisòpos (sègle VI a. J-C)
Aquesta faula es la primièra de son recuèlh

Lupus et agnus

Ad rivum eundem lupus et agnus venerant
siti compulsi ; superior stabat lupus
longeque inferio agnus. Tunc foce improba
latro incitatus iurgii causam intulit.
« Quare » inquit « turbulentam fecisti mihi
aquam bibenti ? ». Laniger contra timens :
« Qui possum, quaeso, facere quod quereris, lupe
A te decurrit ad meos haustus liquor. »
Repulsus ille veritatis viribus :
« Ante nos sex menses male » ait « dixisti mihi. »
Respondit agnus : « Equidem natus non eram. »
« Pater, hercle, tuus » ille inquit « male dixit mihi »
atque ita correptum lacerat, injusta nece.

Haec propter illos scripta est homines fabula,
Qui fictis causis innocentes opprimunt

Lo lop e l'anhèl

*Al meteis riu un lop e un anhèl èran venguts
butats per la set ; lo lop se teniá denaut
e fòrça mai bas, l'anhèl : alara d'un biais vergonhós
lo paucval li cerquèt brega.
« Perqué, çò diguèt, trebolas l'aiga que soi a beure ?
Lo porta-lana espaurugat respondèt :
« Coma poiriái far çò que dises, lop, te o demandi,
De te davala l'aiga que ieu bevi »
Rebutat per la força de la veritat :
« I a sièis meses, ditz, as mal parlat de ieu »
L'anhèl respondèt : « A mai èri pas encara nascut »
« Es ton paire, per Erculès » l'autre diguèt, « que
parlèt mal de ieu » aquí dessús l'aganta e l'escorga e
lo fa morir d'una injusta mòrt
aquesta faula es estada escricha per los òmes
qu'oprimon d'innocents sus de vanas rasons.*

D'una lenga a l'autra . De *lop* a *lupus*, iniciar al latin en cors d'occitan

1) Observar los dos tèxtes :

Legir l'occitan primièr. Legir lo latin puèi. Passar d'un a l'autra per comparar.

2) Cercar *lo lop* dins lo tèxt latin. Cercar *l'anhèl*.

Qual es sonat *laniger* ? Que significa l'adjectiu ? Consí es format ?

Qual es sonat *latro* ? Que significa ?

3) *Lo riu, l'aiga* : ont son dins lo tèxt latin ?

v.1 e v. 6 : *rivum e aquam* an la meteissa finala *-m* que marca lo cas complement, l'acusatiu.

Revirar del latin :
- lupus venit ad rivum et aquam bibit
- aqua turbulenta est
- rivus turbulentus est
- vidit lupus aquam turbulentam

Revirar de l'occitan : - l'anhèl ven al riu
- lo riu es trebol
- lo lop vei lo riu trebol

4) Qual ditz (v.12) : « male dixisti mihi ? » e que vòl dire ?
Revirar « Ton paire parlèt mal de ieu. »

5) Cercar dins lo tèxt latin los biaisses de revirar : *alara, perquè, sièis meses, a mai.*

Un même texte en deux langues latin - occitan

**Sunt nobis mitia poma
Castaneae molles et pressi copia lactis** Buc.I Virgile

Avèm de frucha doça
de castanhas tendras e de toma en abundància

**Ipsè ego cana legam tenera lanugine mala
Casteaneasque nuces, mea quas Amaryllis amabat :**
Addam cerea pruna. Buc.II, Virgile

Ieu culhirai de pomas blanquinosas de la borra doceta
E las castanhas que tant aimava mon Amaryllis
Apondrai de prunas cerosas

Proverbes et dictons (à faire)

par thèmes
la météo
les saisons
la sagesse des nations
proverbes en différentes langues

Latine loqui

Primum vivere, deinde philosophari (passoire 2 : vivre/viure, occ/vivre, frs/vivere esp et ital.)

Si vis pacem, para bellum (pass.2 : pax / pace / paix / patz) belliqueux (guerre : rad. germ)

Mens sana in corpore sano (pass. 6 : in / en / dins ...)

Qui bene amat, bene castigat (pass2 : bene / ben / bien /...) pass.6 : verbes 1er groupe

Quid ?

manu militari

statu quo

alea jacta est

modus vivendi

nec plus ultra

panem et circenses

dura lex sed lex

volens nolens

in vino veritas

ex aequo

errare humanum est

ipso facto

vade me cum

ex abrupto

sine die

in fine

alter ego

hic et nunc

ex cathedra

bis repetita placent

ad libitum

carpe diem !

persona grata

post tenebras, lux

Un même texte en deux langues

latin - occitan

Pavo ad Junonem de voce sua

Pavo ad Junonem venit, indigne ferens
 cantus lusciniï quod sibi non tribuerit ;
 illum esse cunctis avibus ammirabilem,
 se derideri simul ac vocem miserit.
 Tunc consolandi gratia dixit dea :
 « sed forma vincis, vincis magnitudine :
 nitor smaragdi collo prae fulget tuo
 pictisque plumis gemmeam caudam explicas.
 -Quo mi, inquit, mutam speciem, si vincor sono
 - Fatorum arbitrio partes sunt vobis datae ;

tibi forma, vires aquilae, lusciniï melos ;
 augurium corvo, laeva cornici omina ;
 omnesque propriis sunt contentae dotibus.
 Noli adfectare quod tibi non est datum,
 delusa ne spes ad querelam reccidat »

C.Julius Phaedrus

Lo pavon a Junon, de son cant

Lo pavon venguèt a Junon, se planhissent
 que lo cant del rossinhòl li foguèsse pas estat atribuit ;
 el èra admirat de totes los aucèls
 e se trufavan tre que donava de la votz.
 Alara, per lo consolar, la divessa li diguèt :
 « mas per la beutat dominas, coma dominas per la grandor :
 l'escandilhada de l'esmeralda luis a ton còl
 e desplegas un coa de plumas coloradas coma de gemas.
 En de qué me servís, çò diguèt, una beutat muda se soi vincut per lo cant
 -Es per la decision dels destins que los ròtles vos son estats
 atribuits
 a tu la beutat, las fôrças a l'agla, al rossinhòl lo cant ;
 los auguris al còrp, los presagis bons a la graula ;
 totes son contents dels dons qu'an aguts.
 Te cal pas envejar çò que te foguèt pas donat a tu,
 que l'esper decebut poiriá venir lagremas. »

Un même texte en deux langues latin - occitan

César, *De Bello Gallico*, I, 1

Ce début du *De Bello Gallico* sert, dans plusieurs manuels de français ou de latin en collège, de support à une séquence sur « Le français, langue romane ». La traduction en occitan peut être utilisée de la même façon pour une leçon sur « L'occitan, langue romane », avec comparaison du texte latin et du texte occitan, ou des textes français, occitan et latin. Dans certains manuels, le texte est traduit aussi en espagnol, italien, roumain....

Nous proposons comme référence l'approche qui est faite dans « Le latin en 5^{ème} » de Daniel Nigoul et Georges Gensane. Mafpen / IPR / CRDP, Montpellier.1996, p.39-42. (doc.cité en annexe).

Le texte décrit les différents peuples de la « Gaule », Belges, Celtes ou Gaulois et Aquitains, les distinguant par les critères de la langue, des institutions et des lois, et les opposant tous à la *Provincia* qui est la référence en matière de « culture et civilisation », c'est-à-dire la Narbonnaise, foyer de romanisation précoce, dont la langue romane historique sera langue d'oc. Sur ce point, on peut ensuite voir comment utiliser des textes relatifs à cet espace (Pline, Strabon, Ausone....).

Exercices :

- * relever les noms de peuples, de fleuves dans les trois textes. Comparer.
- * repérer les diverses occurrences et les formes du verbe « être ».
- * les articles masculins pluriels, en commençant par l'occitan

Texte latin

Gallia est omnis divisa in partes tres quarum unam incolunt Belgae, aliam Aquitani, tertiam qui ipsorum lingua Celtae, nostra Galli appellantur. Hi omnes lingua institutis legibus inter se differunt. Gallos ab Aquitanis Garumna flumen, a Belgis Matrona et Sequana dividit. Horum omnium fortissimi sunt Belgae, propterea quod a cultu atque humanitate provinciae longissime absunt ... proximique sunt Germanis qui trans Rhenum incolunt, quibuscum continenter bellum gerunt.

Traduction en occitan

Gàllia tota es dividida en tres parts que los Bèlgas demòran dins l'una, los Aquitans dins l'autra e dins la tresena los que dins sa lenga se dison Cèltas e qu'apelam Galeses dins la nòstra. Totes aquestes diferisson entre eles per la lenga, las institucions e las leis. Lo flume Garona dessepara los Galeses dels Aquitans, e Marna e Sèina los desseparan dels Bèlgas. De totes aquestes los mai valents son los Bèlgas perque son mai luènh de la cultura e de la civilizacion de la província (romana) e que son mai pròches dels Germans que demòran delà Ren que de longa se fan la guèrra.

**Un même texte en deux langues
latin - occitan**

Cicéron, Pro Fonteio, V

Quelques mois après avoir fait condamner Verrès pour avoir pillé, en Sicile, des citoyens romains, Cicéron fait acquitter Fonteius, prêteur à Narbonne, accusé des mêmes crimes par la population locale. Mais la Narbonnaise n'est pas la Sicile. Dans son argumentation, on trouve l'idée que la « pax romana » est encore fragile (1er siècle av. JC). Si la ville compte un certain nombre de colons, citoyens romains, leur sécurité est encore menacée par des barbares insoumis, et il convient de ne pas affaiblir Fonteius dans ses fonctions : il protège l'armée d'Espagne et favorise la prospérité économique de la région. Voici quelques passages où s'exprime le point de vue colonisateur.

12

Provinciae Galliae M. Fonteius praefuit, quae constat ex iis generibus hominum et civitatum qui, ut vetera mittam, partim nostra memoria bella cum populo Romano acerba ac diuturna gesserunt, partim modo ab nostris imperatoribus subacti, ... partim qui cum ipso M. Fonteio ferrum ac manus contulerunt, multoque eius sudore ac labore sub populi Romani imperium dicionemque ceciderunt.

12

Marcus Fonteius mestregèt la Provincia de Gàllia, qu'es fargada d'aquelas menas de pòbles e de ciutats que, per laissar de caire lo passat, de nòstre temps, d'unes faguèron de guèrras acarnassidas e longas contra lo pòble roman, d'autres foguèron sotmeses per nòstres generals, ... d'autres portèron las armas contra lo quite M. Fonteius qu'es a grand susor e grand pena qu'el los faguèt tombar jos lo poder e la dominacion del Pòble Roman.

13

Est in eadem provincia Narbo Martius, colonia nostrorum civium, specula populi Romani ac propugnaculum istis ipsis nationibus oppositum et objectum ; est item urbs Massilia, de qua ante dixi, fortissimorum fidelissimorumque sociorum ... est praeterea numerus civium Romanorum atque hominum honestissimorum.

13

Dins la meteissa provincia es Narbona, colonia de nòstres ciutadans, observatòri del Pòble Roman e fortaleza acarada e opausada a aqueles pòbles. Parièr la vila de Marsilha, que n'ai ja parlat, poblada d'aliats fôrça valents e fisèls ... e qu'en mai compren fôrça ciutadans romans que son de mond plan onèstes.

Un texte trilingue

L'escolier limousin
Rabelais, *Pantagruel*, ch. VI

Dans son réalisme linguistique, le roman polyphonique de Rabelais nous donne, avec le portrait de l'écolier limousin, un témoignage plein de saveur sur la situation diglossique de son époque. En zone occitane, la langue vulgaire (variante : limousin) est en concurrence avec la langue française, langue du Roi et de l'Université (« l'escolier » est étudiant à la Sorbonne), et celle-ci avec le latin. La prétention consiste à parler latin en dehors de l'Université : l'étudiant se fabrique un « code pidgin » en faisant la confusion avec les deux langues hautes. Quand Pantagruel lui fait peur, c'est l'occitan qui sort de sa bouche, l'émotion faisant sauter les barrières du refoulé linguistique et le vernis mal séché de l'acculturation française. Il parle alors « naturellement » dit Pantagruel. La nature étant opposée à la culture, c'est ainsi que l'on désignera longtemps les langues non officielles. Phénomène de compensation diglossique répertoriée, la langue première est représentée comme la langue du coeur, de l'intimité, de la nature, de la mère.... cf. Marot sur ce sujet.

Rappelons qu'il existe en occitanie aux XVI^{ème} et XVII^{ème} une production littéraire trilingue extrêmement riche et encore mal étudiée. Cf. Philippe GARDY, *La leçon de Nérac, Du Bartas et les poètes occitans* (1550 - 1650) PUF Bordeaux, 1999.

Ce texte-ci est évidemment parodique (comme tous les jeux sur le latin macaronique). Difficile d'accès. Nécessitant des notes de langue un peu ardues pour les élèves. Mais intéressant à traiter en formation (nous l'avons expérimenté) Il permet d'introduire dans la réflexion sur les passages d'une langue à l'autre la dimension diachronique, et par là-même d'enrichir la réflexion sur les représentations et la vie des langues. C'est peut-être le premier texte en francitan. Sur ce point s'aider de Henri BOYER, *Clés sociolinguistiques pour le francitan*, CRDP de Montpellier, 1990.

Quelque jour, je ne sais quand, Pantagruel se promenait après souper avec ses compagnons par la porte dont l'on va à Paris. Là, rencontra un escolier tout joliet, qui venait par icelui chemin ; et après qu'ils se furent salués, lui demanda : « Mon ami, dond viens-tu à cette heure ? » L'escolier lui répondit : « De l'alme, inclyte et célèbre académie que l'on vocite Lutèce. » « Qu'est-ce à dire ? » dit Pantagruel à un de ses gens. « C'est, répondit-il, de Paris. » « Tu viens donc de Paris ? » dit-

il. « Et à quoi passez-vous le temps, vous autres messieurs estudiants audict Paris ? ». Répondit l'escolier : « Nous transferons la Sequane au dilucule et crépuscule, nous déambulons par les compites et quadrivies de l'urbe. Nous despumons la verbocination latiale, et, comme verisimiles amorabonds, captions la benevolence de l'omnijuge, omniforme et omnigène sexe féminin.... »

« Et bren, bren, » dit Pantagruel, « qu'est-ce que veut dire ce fol ? Je crois qu'il

nous forge ici quelque langage et qu'il nous charme comme enchanteur. » A quoi dit un de ses gens : « Seigneur, sans nul doute ce galant veut contrefaire le langage des Parisiens, mais il ne fait qu'écorder le latin, et cuide ainsi pindariser ; et il lui semble bien qu'il est quelque grand orateur en français, parce qu'il dédaigne l'usage commun de parler ». A quoi

dit Pantagruel : « Est-il vrai ? » L'escolier répondit : « Segnor missayre, mon génie n'est point apte nate à ce que dit ce flagitiose nebulon, pour escorier la cuticule de nostre vernaculé gallique ; mais vice-versement je gnave opere, et par vele et par rames je me enite de le locupleter de la redondance latinicome. » « Par Dieu », dit Pantagruel, je vous apprendray à parler. Mais devant, réponds moi : dond es-tu ? » A quoi dit l'escolier : « L'origine primeve de mes aves et ataves fut indigène des régions lémoviques, où requiesce le corpore de l'agiotage saint Martial ... »

Pantagruel, alors, le saisit au collet et le secoue vivement, lui disant :

« Tu escorches le latin, par saint Jean, je te feray escorcher le renard, car je t'escorcheray

tout vif. » Lors commença le pauvre Limousin à dire : « Vée, dicou, ho saint Marsault, adiouda my ! Hau, hau, laissas aquau, au nom de Dious, et ne me touques pas ! » A quoi dit Pantagruel : « A cette heure parles-tu naturellement ! »

... Il nous convient de parler selon le langage usité et éviter les mots épaves, en pareille diligence que les patrons de navire évitent les rochers de la mer.

Notes

almus, a, um : sacré
inclitus, a, um : illustre
compitum, i, n : croisement
quadivium, ii, n : carrefour
Sequana, ae, m : la Seine
despumo, as, are : écumer, froter
verisimilis, e : vraisemblable
amorabundus, a, um : amoureux
natus, us, um : naissance
flagitiosus, a, um : débauché, dissolu
nebulo, onis, m : vaurien
cuticula, ae, f : petite peau
vernaculus, a, um : du pays même
gnavo / navo, as, are : s'employer avec zèle à
opera, ae, f : travail
nitor, eris, i : s'efforcer de
locupletio, as, are : enrichir, orner
avi, orum : aïeux
atavi, orum : ancêtres
requiesco, is, ere : reposer
 bren : merde

Un texte en italien

Bella ciao

(anonyme air traditionnel)

Sur un air traditionnel des femmes travaillant durement dans les rizières de la plaine du Pô, chanson de lutte antifasciste.

Una matina mi son alzatto
 Bella ciao bella ciao
 Bella ciao ciao ciao
 Una matina mi son alzatto
 Ho trovato l'invasor

Oh partigiano porta mi via
 Bella ciao bella ciao
 Bella ciao ciao ciao
 Oh partigiano porta mi via
 Che me sento di morir

E se muoio de partigiano
 Bella ciao bella ciao
 Bella ciao ciao ciao
 E se muoio de partigiano
 Tu mi devi sepellir

Mi sepellire lassu in montagna
 Bella ciao bella ciao
 Bella ciao ciao ciao
 Mi sepellire lassu in montagna
 Sotto l'ombra di un bel fior

E le genti che passerano
 Bella ciao bella ciao
 Bella ciao ciao ciao
 E le genti che passerano
 Mi dirano que bel fior

E questo è il fiore del partigiano
 Bella ciao bella ciao
 Bella ciao ciao ciao
 E questo è il fiore del partigiano
 Molto bella libertà
 E questo è il fiore del partigiano
 Molto bella libertà
 Molto bella libertà.

La mélodie et une partie du refrain étant généralement connues, cette chanson très populaire qui entre dans tout répertoire « méditerranéen » nous paraît constituer une passerelle vers l'italien à elle seule. Selon le cadre, le public, la ou les langue(s) de départ, on pourra, en évitant les traductions, en dégager le sens, et mettre l'accent sur le lexique pan-roman (libertà, bella, le genti, sepellire, fior)

CUCINA : La caponata

Per quatre persones

500 g de melanzane

Sale

4 rami de sedano

5 cucchiari di oglio di olivo

Pepe

100 g di cipolla, affettata

Una scatola di concentrato di pomodori

2 a 3 cucchiari di capperi

12 piccoli olive verde senza noccioli

1 cucchiario di mandorla del pino (facultativa)

OCC

merinjana

api

òli d'oliu

pebre

ceba chaplada

boita /poma d'amor

tapera

olivas

pinhon

Tagliare le melanzane a ditale di un centimetro e metterle in un scolapasta (crivèl). Salare copiosamente e lasciare per 30 minuti. Passato quel tempo, sciacquare con acqua fredda e seccare con un pannilino. Ricopere il sedano di acqua, portare a ebollizione. Lasciare fremere per cinque minuti. Scollarlo e tagliarlo sottilmente. Scaldare tre cucchiari di oglio di olivo in una padella fitta e friggere le ditale di melanzane. Smuovere spesso, dieci minuti circa. Devono essere morbidi e dorate. Salare e impepare.

Scaldare il esto di oglio in una casseruola e friggere dolcemente le cipolle per 5 minuti. Aggiungere il sedano e lasciare cuocere per ancora 5 minuti. Stacciare le pomodori e porle nella casseruola con il concentrato di pomodoro. Salare e impepare. Il sedano deve essere cotto. Aggiungere due cucchiari di aceto, il zucchero, le capperi, le olive, le mandorle del pino e le melanzane.

Mescolare bene e lasciare cuocere a fuoco dolce qualche minuti.

Assegiare e rettificare il condimento. Aggiungere il resto di aceto. Porre in frigorifico. Diporre in un piatto solo, o attornalo di tonno e uovi dure.

Traduire :

pendant 5 minutes

avec de l'eau fraîche

saler copieusement

laisser cuire

dans une casserole

une cuillère / deux cuillères

Décrire le plat de « caponata » obtenu.

Comment se mange la « caponata » ?

travailler la passoire 6 (MO) les pluriels masculins et féminins en italien, cf tableau Stegmann, p.

Jeux

Méli-mélo

Pour préparer les recettes suivantes :

- 1 - Penne rigate alle melanzane
- 2 - Atún a la catalana
- 3 - Chichomèia

choisir les bons ingrédients, et chercher les intrus :

atún fresco	merinjana	penne rigate
ajo	alh	aglio
aceite de aceitunas	òli d'oliva	olio di oliva
tomate	tomata	tomata
cebolla	ceba	melanzane
alcaparras	basilico	pimiento verde
cogordeta	laurièr	aceitunas negras
parmigiano	sal e pebre	sale e pepe
sal y pimienta		
laurel		

Donner les origines des aliments d'après leur nom, sachant que :

le latin a : allium - cepa - oleum - sal - piper - laurea- cucurbita
l'arabe : bâdindjân - (al bâdindjân > fr.aubergine)
l'aztèque : tomatl

A taula ! A table ! A comer ! Mangiare !

Le cuisinier du restaurant international a perdu la tête. Il a mélangé tous les plats. Refaire les cartes selon les langues (fr, it, occ, esp):

carn de vedèl	salade	oeuf
viande de veau	ensalada	uovo
carne di vitello	insalata	uòu
carne de ternero	ensalada	huevo

frucha	pane e acqua a volontà
frutta	pain et eau à volonté
fruit	pan e aiga a volontat
frucha	pan y agua a voluntad

Pour apporter les menus aux clients à qui donnera-t-il chaque carte ?:

- Sénher Juli e sa molhèr
- Signore Giulo e la sua moglie
- Monsieur Jules et son épouse
- Señor Julio y su mujer

Cherche l'intrus :

- 1 - arbre - albero - árbol - arborem - arbalète
- 2 - libro - libation - librum - livre - libre
- 3 - chat- cattum - gato - gatto - cat - gâteau
- 4 - calor - calore - calorem - calotte - chaleur
- 5 - alba - albino - albespin - aubépine - albaricoque

Régal à l'antique

Lire phrase à phrase en latin puis en français
Relire tout le texte en français, puis en latin

« Tamen, inquit, Trimalchio, quid habuisti
in cena ? »

-« Dicam, inquit, si potuero ; nam tam
bonae memoriae sum, ut frequenter nomen
meum obliviscar. Habuimus tamen in
primo **porcum boluto coronatum** et circa
sangunculum et **gizeria** optime facta et
certe **betam** et **panem autopyrum** de suo
sibi, quem ego malo quam candidum...
Sequens ferculum fuit **sciribilita frigida**
et supra **mel caldum infusum** excellente
Hispanum.

« *Mais, demanda Trimalcion, qu'avez-vous
eu au dîner ? »*

- « *Je vais te le dire, répondit-il, si j'en
suis capable ; car j'ai si bonne mémoire
qu'il m'arrive fréquemment d'oublier mon
propre nom. Pourtant, nous avons eu en
premier un porc couronné de boudin, et
tout autour des saucisses et des gésiers
très bien préparés, et sûrement de la bette,
et du pain complet, que pour ma part je
 préfère au pain blanc... Le plat suivant
était une tourte froide, et par là-dessus,
une excellente infusion de miel chaud et
de vin d'Espagne.*

Pétrone, *Satiricon*, ch. 66

Retour sur la méthode Stegmann

EUROCOM Rom - Die sieben Siebe
Romanische Sprachen sofort lesen können

Horst G.Klein, Tilbert D Stegmann

La méthode de T.Stegmann vient de paraître (livre : Shaker Verlag, 2000, CD Rom annoncé), mais les principes, exposés dans l'introduction, nous en avaient été donné depuis le début des travaux du GER, et M.Stegmann est ensuite venu, à deux reprises, nous les exposer de façon plus détaillée et répondre à nos interrogations.

Nous avons publié, dès 1991, un article de M.Stegmann (en catalan) dans notre revue pédagogique d'occitan : *Lenga e país d'òc* - n° 23, p.23-26 « El català com a base per a una planificació plurilingüe europea : l'aprenentatge simultani de llenguës emparentades », où les principes de la méthode Eurocom étaient déjà formulés. Cet article avait d'ailleurs suscité un certain nombre de réflexions parmi les professeurs d'occitan. A cette occasion, M.Borie, professeur d'occitan et de lettres au lycée Joffre, avait expérimenté une initiation au catalan à partir de l'occitan, suivi d'un voyage de classe à Barcelone. Lors de la journée du 24 mars animée par M.Stegmann, M.Borie, rejoignant de façon informelle notre groupe de travail, s'est proposé pour travailler à une édition en occitan de la méthode, de laquelle M.Stegmann avait déjà jeté les bases.

L'idée centrale de M. Stegmann : l'introduction dans l'enseignement d'une véritable diversification des langues, nous est chère. Nous pensons, comme lui, que cette diversification est nécessaire à une communication approfondie, et non pas seulement à une communication stéréotypée en « anglais yaourt » international, qu'il est important d'apprendre à écouter l'autre dans sa langue.

Comme dans la méthode Eurom 4, il est souligné, dans le préambule très argumenté d'Eurocom, que l'obstacle essentiel à l'apprentissage simultané de plusieurs langues, et à l'apprentissage d'une autre langue tout simplement, est « d'ordre psychologique, lié à la motivation ». Ces obstacles sont recensés, sous forme d'argumentaire à la fin de la préface. Mais Eurocom produit aussi l'argument sociolinguistique, que l'on ne trouve pas explicitement dans Eurom 4 : « Il faut éliminer la barrière des mentalités qui existe spécialement dans les grands Etats soi-disant monolingues. La société et les systèmes scolaires de tels Etats ont tendance à considérer le plurilinguisme comme signe caractéristique

de sous-développement ». Le contexte actuel de « l'année européenne des langues » devrait nous aider à battre en brèche ces séquelles de Rivarol : le monolinguisme national à prétention universalisante.

Retenons donc, pour la suite des travaux, et en vue d'une application / expérimentation dans les classes :

- le centrage sur *la phase réceptive* de l'apprentissage. M.Stegmann précise au cours d'un débat que les premières leçons (15 à 20 h) sont essentiellement du déblocage, que l'apprentissage ne vient qu'après.

- la valorisation de ce que l'on sait déjà, sans savoir qu'on le sait, au moyen *des 7 passoires* :

1. VI, vocabulaire international
2. VP, vocabulaire pan-roman
3. CP, correspondance de phonèmes
4. GP, graphies et prononciations
5. SF, types syntaxiques fondamentaux
6. MO, morpho-syntaxe
7. FX, préfixes et suffixes

Ces passoires ne sont pas à utiliser systématiquement, ni dans un ordre repertorié. Elles seront adaptées au type de texte à traiter, à la situation d'apprentissage : cette méthode favorise un apprentissage non scolaire, en groupe d'adultes par exemple, où les compétences des uns et des autres, formateurs et formés, se potentialiseront.

Notre problème est de les adapter au public de collégiens, ou de lycéens. Cette adaptation didactique, nous dit M.Stegmann, est à concevoir et à réaliser.

Nous en sommes là, modestement. Il reste que M.Stegmann nous propose un instrument scientifique complet et solide, mais ouvert, plus ouvert et plus dynamique sans doute qu'Eurom 4, qui tient encore beaucoup de la grammaire contrastive. Nous pouvons imaginer que nous le ferons fonctionner sans trop le trahir.

Parcours diversifié : les langues romanes
Fabrication de fiches pour aider les professeurs entreprenant un P.D
« D'une langue à l'autre » avec les langues romanes enseignées dans
l'établissement et le latin

Objectifs

- * Faire *manipuler* plusieurs langues, latin, français, occitan, espagnol, catalan, italien, corse...
- * Donner les moyens de *reconnaître* les langues comme des systèmes proches, mais autonomes...
- * Changer les *représentations*
- * Donner envie d'apprendre une et plusieurs langues romanes, en se fondant sur l'apprentissage des correspondances et des passages d'une langue à l'autre

Principes

- * Si l'on s'adresse prioritairement aux professeurs d'occitan et de latin (les plus représentés dans le groupe), mettre l'accent sur *latin, français, occitan*, et introduire les autres mais sans ordre systématique. De toute façon l'utilisation doit pouvoir être souple.
- * Partir de l'observation d'*un texte*, très bref, agréable, illustré de préférence
- * Pratiquer la *comparaison des langues*, avec une traduction ou deux, guider la comparaison par une série d'exercices (recherche d'étymologie, recherche des marquages de chaque langue : suffixation, préfixation, mots outils, désinences...)
- * Mettre en situation *des actes de paroles* simples : se présenter, dire bonjour, bonsoir, merci, demander où est ceci ou cela etc...
- * Penser à une partie *ludique et créative* : jeux, chansons, enquêtes... Qu'il y ait dans chaque séance une phase minimum de pratique de langue.
- * Aborder quelques thèmes de *culture* commune : mesure du temps, désignation de l'espace (la signalisation urbaine par exemple), la cuisine, les noms de lieux, la mythologie, les animaux (fables, bestiaires). Eviter les ethnotypes et ethnosèmes faciles qui conforteraient les représentations clichés des langues en question et auraient donc l'effet inverse de celui que l'on recherche.

Organisation

* Le danger est, à tout moment, d'introduire de la confusion. Il faut donc trouver une présentation claire et des astuces de codage (chaque langue aurait sa couleur par exemple...), soigner la mise en page et la typographie.

* Réunir des documents vivants et actuels (coupures de journaux, certaines rubriques faciles comme la météo, le programme télé ..., photographies de magazines, publicités TV, BD, vidéo, chansons) en étant bien conscient de la difficulté de reproduction de certains de ces documents.

* Faire un dossier modèle, l'expérimenter.

* Expliquer la démarche pour le professeur utilisateur, lui donner l'envie de fabriquer lui-même d'autres dossiers, lui suggérer des pistes (accompagnement didactique à travailler).

Plan de fiche type

5 langues présentes, mais pas nécessairement toutes à la fois : espagnol, catalan, italien, français, occitan. Il nous paraît préférable de travailler sur des groupes de 2 ou 3 langues, en ayant recours au latin.

- 1^{ère} phase : **observation** guidée des documents, identification des langues
- 2^{ème} phase : **manipulation**. Appliquer une ou plusieurs « passoires » pour filtrer le / les texte(s), trouver des activités linguistiques ludiques et susciter les compaisons, les transferts d'une langue à l'autre.
- 3^{ème} phase : **systématisation**. Recourir aux tableaux de correspondances, les élaborer en partie, les compléter, se fabriquer des clés et des systèmes (même bricolés) de concordances.
- 4^{ème} phase : selon les publics, et la réussite des phases précédentes, **production guidée** de petits énoncés (réemploi), pour le plaisir de s'engager un peu plus loin dans la langue inconnue....

Instruments de travail : les « passoires »

Supports thématiques : la langue dans la presse, dans la publicité, dans la rue, plutôt que la langue littéraire.

Objectifs : montrer que la compréhension d'un court document dans une langue romane jusqu'alors inconnue est non seulement possible mais le plus souvent agréable. Aboutir à la constitution d'un capital plurilingue opératoire.

Remarques sur les fiches

La « matière première » rassemblée pour la fabrication de fiches est volumineuse. Nous renonçons à la produire ici, d'autant que les projets de fiches que nous avons formés ne sont pas, loin s'en faut, aboutis.

Nous donnerons seulement quelques exemples de ce que nous avons l'intention de faire, et que nous ferons, si nous en avons les moyens, l'an prochain.

Trois domaines nous semblent intéressants et extrêmement féconds à explorer. Leur exploration d'ailleurs peut constituer un acte pédagogique : demander aux élèves de réunir ou de proposer des documents de travail est le signe que la démarche est comprise.

1) Les documents touristiques, dépliants et brochures en tout genre. Soit dans une langue étrangère (notre « modèle » est un dépliant édité par le Museu d'Història de Tarragona : une promenade dans la ville à travers les siècles avec dessins et un texte agréable, narratif, en catalan. Nous imaginons un tel document pour présenter la ville de Nîmes ou de Narbonne... en occitan). Soit dans plusieurs langues : nous avons étudié aussi un dépliant édité par le Val d'Aran en plusieurs langues. De tels documents existent dans nos syndicats d'initiative : présentation de Montpellier en espagnol ou en italien.... le référent est connu, ce qui facilite d'accès aux codes.

2) La presse. Plusieurs fiches ont été esquissés (voir infra) sur des thèmes comme la météo, les horoscopes (cf. Stegmann, p.110-113) les petites annonces, le courrier du coeur (?). Il nous semble que la collection de plusieurs grands journaux du même jour doit procurer de très nombreuses pistes de travail : comparer les horoscopes est toujours motivant ! On peut, plus sérieusement, comparer les annonces de tel ou tel événement de l'actualité, le choix des photos et leurs légendes .. etc.

3) La langue dans la rue. Dans ce domaine, on peut confier à certains élèves ou groupes d'élèves la mission de rapporter de leurs voyages des photos et des documents divers, montrant la langue dans la rue, sur les plaques signalétiques (cf. documents joints), les panneaux publicitaires, les affiches... La lisibilité du support en situation facilite la compréhension de la langue. Les comparaisons sont également facilitées par l'uniformisation du message par les annonceurs européens (cf. le document sur Carrefour et Pryca). La signalétique des produits, les notices en plusieurs langues, peuvent faire l'objet de montages en vue d'une exploitation essentiellement lexicale (passoires 1 et 2).

Phase d'observation

Zodiaque

Documents : journaux italien, espagnol, catalan, occitan.

. Découper les pages du zodiaque, ordonner les documents. Relever ensuite les signes du zodiaque qui sont des noms d'animaux. Classe les par langue. Trouve leur équivalent en français. (on peut donner l'étymologie latine, ou la faire chercher...)

espagnol catalan italien occitan français ?

. Relever dans les documents les signes permettant de répondre aux questions suivantes :

- Claire est née à Orléans, le 23 mars. De quel signe est-elle ?
- Clara est née à Barcelona le 28 mars. De quel signe est-elle ?.....
- Clara est née à Tolosa le 4 avril. De quel signe est-elle ?.....
- Chiara est née à Roma le 10 avril. De quel signe est-elle ?

Calendriers

Documents : calendriers diverses langues

Complète le tableau par les noms des saisons qui commencent :

20 de març	.....	les latins disaient <i>primum tempus / ver</i>
20 de marzo	.....
20 març	.....
20 mars	.....
20 marzo	.....
21 juin	.....	les latins disaient <i>aestatem</i>
21 de junh	.....
21 de juno	.....
21 juny	.....
21 giugno	.....
22 de setiembre	.....	les latins disaient <i>autumnum</i>
22 settembre	.....
22 setembre	.....
22 septembre	.....
22 de setembre	.....
21 dicembre	.....	les latins disaient <i>hibernum</i>
21 décembre	.....
21 de decembre	.....
21 de diciembre	.....
21 deembre	.....

Météo

Documents : cartes météos dans plusieurs quotidiens.

Relève dans les cartes la signification des signes suivants : (utilise une couleur par langue)

signe - neu
 signe - nèu
 neige -
 -

signe - pluja
 signe - pluèja
 pluie - pioggia
 -

etc avec les autres signes

Phase de manipulation passoire 6 (MO)

Dans les petites annonces (avis de naissance, *El punt*)
 (articles)

Mireia ésfilla de Dolors Delis Llinàs

Alex és fill d'Alba Zapatta Teixidor

Dans le programme tv (bilingue catalan / castillan, cf. doc joint)

« ... secreto de Veronica » es una serie de CANAL +
 « Comovida misma » es a Antena 3 a las 11.00

Autres exemples :
 avec les conjonctions de coordination :

(à faire)

Phase de systématisation

-tatem { -té
 -ta
 -tat
 -tat
 -dad

-tionem -cion { - tion
 - zione
 - ció
 -ción

- es { -ê
 -es
 -es
 -es
 -es

- are -are { - er
 -ar
 -ar
 -ar

exemples pris dans les docs.

A propos de la météo
Un article d'actualité en castillan

Una tormenta destroza 4.200 hectáreas de olivos, cítricos y hortalizas

Lali Cambra, Tarragona.

La tormenta de granizo y lliuvia que cayó el pasado domingo en las comarcas de Tarragona causó uno de los peores destrozos de los últimos años en los cultivos de hortaliza, cítricos y oliva. En total han sido 4.200 hectáreas las afectadas entre un 30 y un 100%, mientras que la huerta ha sido la más afectada. Los payeses, que contemplan la posibilidad de solicitar la declaración de zona catastrófica, verán dificultada la posibilidad de recibir ayudas, dado que aunque los tipos de cultivo dañados entran en la categoría de asegurables, la gran mayoría de los propietarios no protegieron sus cosechas.

occitan

encontradas
pièger

pageses

recebre d'ajudas

malgrat que

recòlta

Passoire 6 (MO) : articles - conjonction *et*, prépositions de lieu , négation.

castillan

occitan

catalan

cítricos y hortalizas
cítricos y olivas

citrons e ortalissa
citron e olivas

i

en los cultivos
en las comarcas
entran en la categoria

dins las culturas
dins las encontradas
dintran **dins** la categoria

en

la mayoría de los propietarios

la màger part **dels** proprietaris

dels

no protegieron

protegiuèron **pas**

no

sus cosechas

sas recòltas

les seves

Trouver un article en catalan sur un sujet de météo.

Sason novèla

L'ivèrn s'acaba e la prima arriba. Un moment per s'interessar a **çò que** se passa a l'òrt.

Qualques amics lectors nos an mandat un reportatge sus las cujas, e nòstre amic l'Oncle Leon prepausa de semenar qualques legums. Serà lèu temps d'i pensar.

Amb la fin de l'ivèrn, la nèu fond **per** las montanhas, **mas** sabes cossí s'es formada la nèu ? E sabes que los cristals de nèu son construccions estonantas. O veiràs **plan** coma cal mercés a l'objectiu del nòstre fotograf.

L'arribada de la prima es **tanben** lo revelh de la vida e las formigas van lèu sortir de tèrra per anar eissamar.

Se ditz que la prima es la sason de las amors : es benlèu per aquela rason que lo nòstre conte parla d'aquel can que s' enamorèt d'una gata.

Enfin, com cada mes, prepausam una istòria. **Aqueste** còp es **aquela** dels crocants del Roèrgue que se revòltan contra la misèria e las talhas. Istòria e legenda se mesclan **amb** un personatge famós que s'apelava Jean Petit.

Bona lectura.

Plumalhon (jornal dels dròlles de 8 a 13 ans)

(A faire :

Traduire ce texte en espagnol et/ou en italien, pour une utilisation comparatiste de type Eurom 4 sur le thème des saisons... insister sur les points soulignés ci-dessus, mettre des notes.)

l'ivèrn e la prima

l'òrt

las cujas

legums / ortalissa / verdura

per las montanhas

la nèu los cristals

del nòstre fotograf

la sason de las amors

aqueste còp / aquela dels crocants

amb

Etude comparée de deux pages de publicité pour CARREFOUR en français et PRYCA en espagnol

I) Etude de l'image

- Que s'agit-il de vendre dans l'un et l'autre cas ?
- Que pensez-vous des objets photographiés ?
- Comment sont-ils présentés ?
- Quel public vous paraît ciblé ?

II) Lecture du texte

- Où sont placés dans chacun des documents :
- le texte d'appel
 - la date
 - le slogan de l'opération publicitaire
 - la devise de la chaîne commerciale
 - les prix, les monnaies

III) Observation linguistique

- comparer les dates, les slogans « gravés » sur le socle : « Un mes histórico », « le mois historique ».
- les devises : « Te escuchamos », « Avec Carrefour je positive »

IV) Manipulations

- en tenant compte des accents toniques indiqués, prononcer : « histórico, máscara, vídeo... »
- comment dit-on en espagnol : « demain, ce soir, un mois, qui sait, pas un de plus » ?

Tout ce travail est basé sur l'écrit et le support papier. Voir comment on peut utiliser à côté ou à la place des supports audiovisuels. Avec des clips vidéos, des dessins animés, des chansons en VO, des documents ciblés « jeunesse européenne », proposer de *brèves* séances d'éducation de la réceptivité auditive à une langue étrangère ...

Lundi 1^{er} novembre

Carrefour met en vente
250 000 CD rééditions de 45 tours de légende.
Et pas un de plus.

25F



Le CD

Il y en aura
peut-être
jusqu'à ce soir,
demain, on ne
sait pas...

Reproduction des
pochettes d'origine.
Existent 39 CD différents.

LE MOIS HISTORIQUE

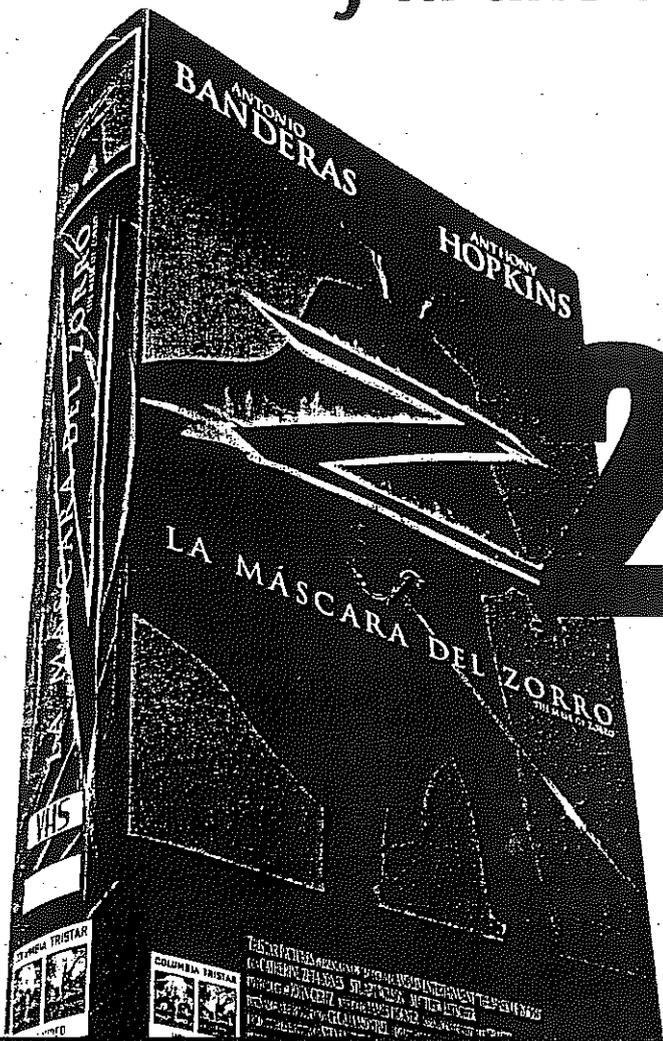
ADRESSE DU MAGASIN
LE PLUS PROCHE
ET OUVERTURES EXCEPTIONNELLES
0 892 692 691
OFFRES HISTORIQUES DE CARREFOUR

Avec Carrefour
le positif!

Carrefour
abbeville
juloussa
alampy
saintes
Alma - 45 Chateaux - 49 Angers St Serge/Grand Maine - 53 Laval - 95 Lille - 88 Mulhouse - 85 La Roche-sur-Yon/Route de Nantes/toute des sabbes - 34 Champagnole/Champagnole - 98 T...
Dans ces magasins, les CD rééditions seront mis en vente le 2/11/99.
réfuser

10º DÍA

**Hoy 20 de octubre,
Pryca pone a la venta
50.000 vídeos de "La máscara del Zorro"
y ni uno más.**

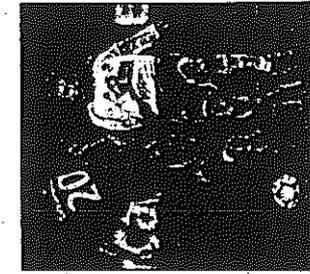


2.675

Puede que esta tarde
quede alguno.
Mañana ¿quién sabe?

PRYCA

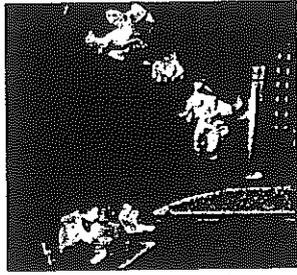
¿Y MAÑANA?...



20.45 / TVE-Ant. 3
Fútbol: Valencia-Bayern de Múnich.

En directo, desde el estadio de Mestalla, La Primera de Televisión Española retransmite el partido correspondiente a la cuarta jornada de la Liga de Campeones que

disputará el Valencia contra el Bayern de Múnich. El equipo de Héctor Cuper necesita ganar para mantenerse a la cabeza de su grupo. Más tarde (22.45), en diferido, podrán ver las evoluciones del encuentro que enfrenta al Oporto con el Real Madrid.



22.30 / La 2
El rock de Miguel Ríos y su Big Band

El protagonista de Séptimo, programa musical dirigido por Miguel Ríos, será Miguel Ríos, toda una institución dentro del rock español. El músico granadino, que

cantará algunos de sus temas más conocidos, como *No estás sola* y *El blues del autobús*, será entrevistado por el periodista Moncho Alpuente, y estará acompañado de otros tres importantes artistas: Víctor Manuel, Jorge Drexler y Santiago Segura.

La 2

- 6.00 Euronews.
- 6.30 El arca de Noé.
- 7.00 That's English.
- 7.30 TPH Club.
- 9.30 Empléate a fondo.
- 10.00 TV educativa.
- 11.00 La película de la mañana. 'La ciudad no es para mí'.
- 13.00 TPH Club.
- 15.15 Saber y ganar.
- 15.45 Grandes documentales.
- 17.20 Al habla. Presentado por Jesús Marchamalo.
- 17.50 Hyakutake. 'La familia crece' y 'Blossom'.
- 19.00 Xet TV.

7 E 3 0 1 1

- 19.30 Catalunya avui.
- 20.00 L'informatiu vespre.
- 20.30 Catalunya avui.
- 20.50 Más que un club.
- 21.00 Xifres i fletres. Concurso.
- 21.30 Quatro. Concurso presentado por Paco Vega.
- 22.00 La 2. Noticias.
- 22.25 El tiempo.
- 22.30 Séptimo. Miguel Ríos.

TELE 5

- 6.30 Informativos Telecinco 6.30. Incluye el espacio de opinión 'La mirada crítica'. Invitado: Josep Huguet, de ERC. (De 8.20 a 8.30, Informatius Telecinco Catalunya).
- 10.00 Vacaciones en el mar. 'Viejos amigos del campo'.
- 11.00 Día a día.
- 14.00 El juego del eurimilón. Presentado por Paula Vázquez.
- 14.30 Informativos Telecinco 14.30. (De 15.15 a 15.25, Informatius Telecinco Catalunya).

3 E 3 0 1 1

- 15.25 Al salir de clase. 'Golpes bajos'.
- 16.15 Tarde de cine. 'Sin piedad'.
- 18.15 ¿Quieres ser millonario? (50 x 15). Con Carlos Sobrero.
- 19.00 Diagnóstico: asesinato. 'Collitos mortales'.

CANAL +

- 8.00 CNN +. Noticias.
- 8.20 Generación +. (Multidifusión).
- 9.10 Lo + Plus. (Multidifusión).
- 10.00 Cine. 'No va más'. (V.O.) (Codificado).
- 11.42 Cine. 'Cámara sellada'. (Codificado).
- 13.30 Los 40 principales.
- 14.00 Más deporte.
- 14.55 CNN +. Noticias.
- 16.00 El secreto de Verónica. Serie.
- 16.30 Especial Canal+.
- 'Velázquez. Variaciones'. (Codificado).
- 16.23 Cine. 'Edipo alcalde'. (Codificado).
- 17.59 Cine. 'Selena'. (Codificado).
- 20.00 Lo + Plus.
- 21.00 De repente Susan. Serie.
- 21.25 Contrareloj.
- 21.30 Noticias. Redacción.
- 21.52 Las noticias del guifón.

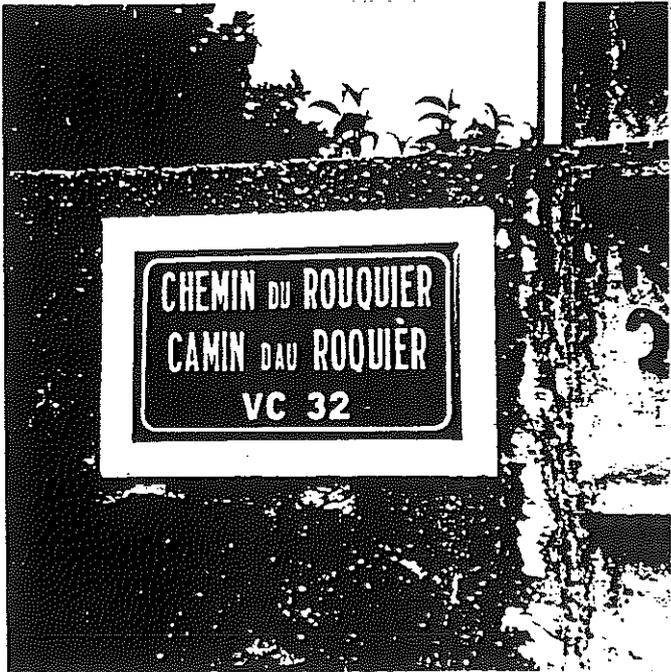
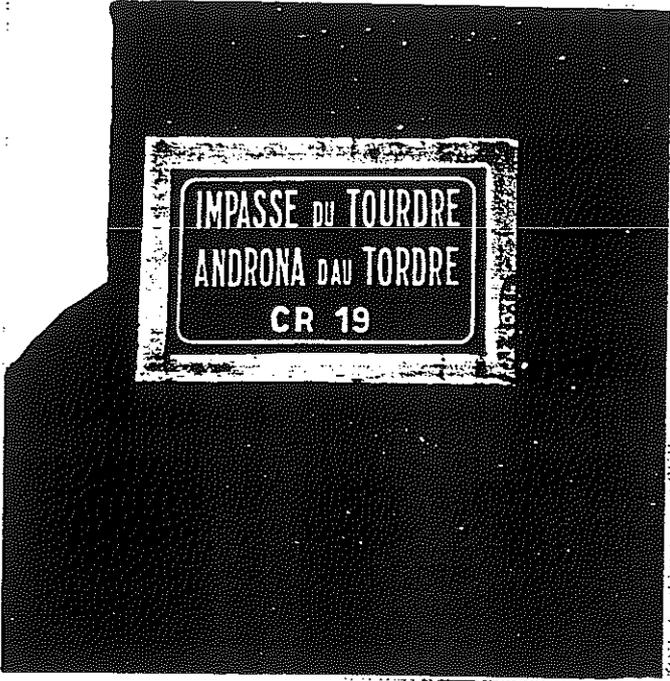
TV-3

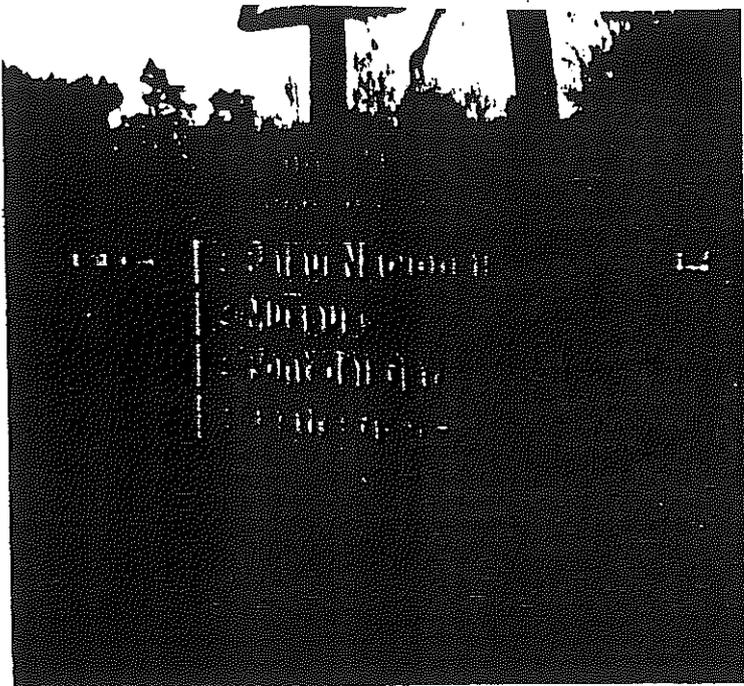
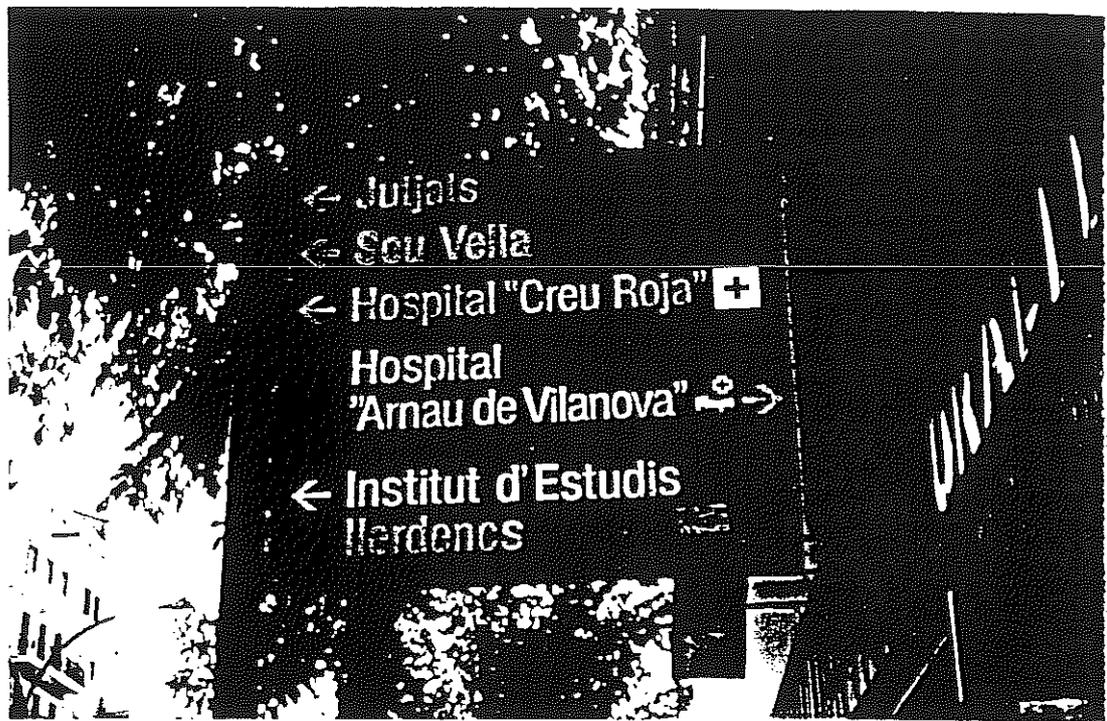
- 7.15 Carta d'ajust.
- 7.30 Telenotícies primera hora.
- 8.15 Bon dia, Catalunya.
- Incluye Telenotícies matí (9.00).
- 10.40 Estació d'enllaç.
- 11.30 Remington Steele.
- 12.20 Bonanza.
- 13.15 Videoclip català.
- 13.20 A + a +.
- 13.45 Diccionari de butbaca del segle XX.
- 13.57 Avanç informatiu migdia.
- 14.00 Telenotícies Catalunya.
- 14.20 El medi ambient.
- 14.30 Telenotícies migdia.
- 15.20 La revista.
- 15.25 El temps.
- 16.30 Cufres.
- 16.40 L'herència d'ombres.
- 16.35 Crònica d'avui.
- 17.35 S'ha escrit un crim.
- 18.35 Ok!
- 19.50 S'ha escrit, l'enderro.
- 20.20 Diccionari de butbaca del segle XX.
- 20.30 Telenotícies vespre.
- 21.15 El temps.
- 21.30 Mens petits.
- 21.55 Stargate.
- 22.50 La cosa nostra.

Entrevista a Rafa Sánchez.

Jorge aime le fútbol. Qu'est-ce qui va l'intéresser dans l'article ?
Son père préfère la musique. Qu'aimera-t-il dans l'émission de La 2 à 22.30 ?

Antena 3, Canal + et Tele 5 sont des chaînes espagnoles. TV3 est catalane. Dependiant, Tele 5 présente des rubriques en catalan. Lesquelles ? Quels en sont les horaires ? Que remarques-tu pour La 2 ?





Témoignages

Gilles DAZAS, professeur certifié d'occitan-lettres, Lycée Montauray, Nîmes

La fréquence et la qualité des séances ont été profitables aux professeurs d'occitan qui appartenaient au sous-groupe « Langues romanes ».

L'utilisation de documents (fables, textes divers) fournis par les latinistes a permis d'orienter la réflexion en direction de l'étymologie, des expressions latines dont on use, selon des registres divers, dans la langue française, mais aussi en direction de thèmes culturels, des mythes à la cuisine....

La présence de collègues représentant l'espagnol, le catalan, ayant des connaissances en italien, a généré une approche comparatiste de la vie quotidienne (fêtes, météo, avis de naissance, petites annonces...) qui peut être reconduite en classe. Des modèles de fiches comparatives destinées à faire manipuler les différentes langues ont été proposés.

En outre, la circulation de CDRom a permis aux membres du groupe de s'initier à l'espagnol et à l'italien en levant les inhibitions propres aux codes graphiques de ces langues.

Enfin, le libre et les conférences bien ciblées de M.Stegmann, qui ont servi d'élément fédérateur aux travaux, laissent présager de la mise en place d'une méthodologie comparée des langues romanes : lectures comparées, induction du sens, lexicologie, comparaison des réalisations graphiques et des flexions verbales.

Autres : cf. réponses à la grille d'évaluation

METHODE EUROCOM
APPLIQUEE A LA DECOUVERTE DU
VOCABULAIRE DE BASE EN RUSSE

=====

Les pages suivantes présentent un lexique de mots russes dits "transparents" dans la mesure où les élèves peuvent facilement deviner eux-mêmes les analogies avec les langues qu'ils connaissent déjà: français, latin ou grec, allemand, anglais, espagnol, italien ... et de ce fait, peuvent être aisément et rapidement mémorisés .

Ce choix lexical est loin d'être exhaustif, que ce soit pour les différents registres abordés (choisis surtout d'après les intérêts et les nécessités logiques des élèves débutants) ou pour le contenu de chaque thème, limité à quelques exemples et dans lequel les "familles" lexicales - masculin → féminin, nom → adjectif, nom → verbe, ...- ne sont pas développées .

Il convient donc de concevoir ce vocabulaire comme une incitation à la curiosité et un encouragement à poursuivre plus avant l'exploitation des thèmes proposés ... ou la découverte d'autres non encore ébauchés .

=====

LA FAMILLE

брат	frère	папа	papa
дед	grand-père	сестра	sœur
дочь	fille	сын	fil
дядя	oncle	тетя	tante
мама, мать	maman, mère	фамилия	nom de famille
.....		

LA MAISON

адрес	adresse	магнитофон	magnétophone
балкон	balcon	мебель	meuble
букет	bouquet	парк	parc
буфет	buffet	радио	radio
ваза	vase	табурет	tabouret
газон	gazon	телевизор	téléviseur
гараж	garage	телефон	téléphone
диван	divan	терраса	terrasse
дом	maison, domicile	этаж	étage
кастрюля	casseroles	этажерка	étagères
комод	commode	фасад	façade
.....		

LA NOURRITURE

ананас	ananas	мармелад	gelée de fruits
банан	banane	молоко	lait
бифштекс	bifteck	пицца	pizza
винегрет	salade russe	пиво	bière
вино	vin	пить	boire
еда	nourriture	пломбир	plombières
есть	manger	салат	salade
картофель	potom de terre	сидр	cidre
компот	fruits au sirop	соус	sauce
кофе	café	суп	soupe
крем	crème	рис	riz
лимон	citron	ростбиф	rosbif
лимонад	limonade	торт	gâteau, tarte
макаронны	macaroni	чай	thé
.....		

LES METIERS

архитектор	architecte	окулист	oculiste
бармен	barman	оператор	opérateur
библиотекарь	bibliothécaire	пилот	pilote
ветеринар	vétérinaire	почтальон	facteur
геолог	géologue	программист	programmeur
географ	géographe	профессия	profession
директор	directeur	репортёр	reporter
доктор	docteur	санитар	infirmier, brancardi
журналист	journaliste	секретарь	secrétaire
инженер	ingénieur	стоматолог	stomatologiste
историк	historien	стюардесса	hôtesse de l'air
кассир	caissier	телефонистка	standardiste
космонавт	cosmonaute	техник	technicien
манекенщик	mannequin	тракторист	conducteur de tracte
менеджер	manager	фармацевт	pharmacien
медсестра	infirmière	фото модель	modèle
механик	mécanicien	фермер	fermier
милиционер	agent de ville	электромонтёр	électricien

.....

.....

LES VETEMENTS

ботинки	bottines	пальто	manteau
бюстгальтер	soutien-gorge	парик	perruque
галстук	cravate	пиджак	veston
джерси	jumper, chandail	пижама	pyjama
джинсы	jeans	пуловер	pull-over
жилет	gilet	свитер	sweater, chandail
калоши	caoutchoucs	туфли	soulier, pantoufle
кимоно	kimono	футболка	tee-shirt
комбинезон	combinaison	шаль	châle
костюм	costume, tailleur	шарф	écharpe
кроссовки	tennis	шорты	short
маска	masque	юбка	jupe

.....

.....

VOYAGES ET TRANSPORTS

автóбус	autobus	мáшина	voiture
автомобíль	automobile	маршрут	itinéraire
аэродрóм	aérodrome	мóтор	moteur
аэропóрт	aéroport	мóторóллер	scooter
бензíн	essence	мóтоцикл	moto
бензoколóнка	pompe à essence	пáспорт	passeport
вагóн	wagon	пáссажир	passager
велосипéд	bicyclette	пóрт	port
вíза	visa	рaкéта	fusée
визíт	visite	рельс	rail
вирáж	virage	спутник	satellite
газóйл	gasoil	стáнция	gare, station
джип	jeep	тáкси	taxi
кaнóт	canot	тpамвáй	tramway
керосíн	kérosène	тpанзít	transit
кpуíz	croisière	тpанспóрт	transport
кóсмoc	espace	тpóллейбóс	trolleybus
кóсмонáвтíка	astronautique	тyрízм	tourisme
кyпé	compartiment	тyрíст	touriste
лoкoмoтíв	locomotive	фáра	phare

.....

.....

LA VILLE

аптéка	pharmacie	мáгáзín	magasin
бáнк	banque	мoнáстýрь	monastère
бáр	bar	мyзéй	musée
бíблиoтéка	bibliothèque	óфíс	bureau
бульвáр	boulevard	пóчтa	poste
гóрод	ville	пpоспéкт	avenue
гocтíница	hôtel	рecтopáн	restaurant
íнcтíтyт	institut	сквep	square
кaфé	café	стáтуя	statue
кaфетéрий	cafeteria	сyпepмáркeт	supermarché
кéмпíнг	camping	тpотyáр	trottoir
кíоск	kiosque	фáбpика	fabrique
кoнвéнт	couvent	фíрма	firme
кoнcepвaтóрия	conservatoire	фóнтáн	fontaine
лaбopaтóрия	laboratoire	шocсé	chaussée

.....

.....

PLANETES . CONTINENTS . PAYS

Венера	Vénus
комета	comète
космос	espace
Марс	Mars
Меркурий	Mercure
метеорит	méteorite
Нептун	Neptune
планета	planète
Плутон	Pluton
Сатурн	Saturne
солнце	soleil
Уран	Uranus
Юпитер	Jupiter
континент	continent
Азия	Asie
Америка	Amérique
Африка	Afrique
Европа	Europe
Океания	Océanie

Австралия	Australie
Австрия	Autriche
Алжир	Algérie
Англия	Angleterre
Бельгия	Belgique
Бразилия	Brésil
Германия	Allemagne
Индия	Inde
Испания	Espagne
Италия	Italie
Канада	Canada
Мексика	Mexique
Россия	Russie
Сенегал	Sénégal
Тунис	Tunisie
Турция	Turquie
Финляндия	Finlande
Франция	France
Уругвай	Uruguay
Швеция	Suède

FIGURES . TEMPS . UNITES

квадрат	carré
конус	cône
куб	cube
овал	ovale
пирамида	pyramide
тетраэдр	tétraèdre
фигура	figure
цилиндр	cylindre
вечер	soir
день	jour
календарь	calendrier
минута	minute
ночь	nuit
секунда	seconde
хронология	chronologie
хронометр	chronomètre

ампёр	ampère
ватт	watt
вольт	volt
градус	grade, degré
грамм	gramme
килограмм	... kilogramme...
литр	litre
децилитр	... décilitre...
метр	mètre
сантиметр	... centimètre
микрон	micron

et les NOMBRES ...

et les MOIS ...

LA MEDECINE

анализ	analyse	медицина	médecine
аллергия	allergie	медпункт	infirmérie
анестезия	anesthésie	менингит	méningite
ангина	angine	микроб	microbe
аппендицит	appendicite	операция	opération
бронхит	bronchite	перфузия	perfusion
вакцина	vaccin	плазма	plasma
вирус	virus	стетоскоп	stéthoscope
грипп	grippe	туберкулёз	tuberculose
доктор	docteur	урология	urologie
клиника	clinique	хирург	chirurgien
лаборатория	laboratoire	шприц	piqûre
лекарство	médicament	эксперимент	expérience

.....

.....

LE SPORT

акробат	acrobate	пляж	plage
арена	arène, piste	ракетка	raquette
баскетбол	basketball	регби	rugby
бассейн	piscine	серфинг	surf
бейсбол	base-ball	спорт	sport
бокс	boxe	спортсмен	sportif
волейбол	volley-ball	стадион	stade
гол	but	старт	départ, ligne départ
дзюдо	judo	тенис	tennis
дрессировщик	dompteur	трамплин	tremplin, plongeoir
жонглер	jongleur	трапеция	trapèze
клоун	clown	тренер	entraîneur
конкурс	concours	финиш	ligne d'arrivée
корт	court	футбол	football
матч	match	хоккей	hockey
море	mer	цирк	cirque
олимпиада	olympiade	шахматы	échecs
пинг-понг	ping-pong	этап	étape

.....

.....

L'ENSEIGNEMENT

алгебра атлас блокнот география гимнастика глобус диктант дискета информатика история кабинет карандаш карта класс колледа компьютер литература	algèbre atlas bloc-notes géographie gymnastique globe dictée disquette informatique histoire cabinet crayon carte classe collègue ordinateur littérature	лицей математика метод проблема профессор система студент схема теорема технология университет факультет химия цифра циркуль школа экзамен	lycée mathématique méthode problème professeur système étudiant schéma théorème technologie université faculté chimie chiffre compas école examen
---	--	--	---

ARTS ET SPECTACLES

MUSIQUE

ансамбль арфа гитара джаз дирижер диск /компакт -/ кларнет концерт микрофон музыка музыкант ноты опера оперетта орган оркестр партитура пианино	ensemble harpe guitare djazz chef d'orchestre disque /compact/ clarinette concert, concerto micro musique musicien notes opéra opérette orgue(s) orchestre partition piano	публика аплодисменты пюпитр саксофон симфония соната тромбон хор CINEMA актёр артист ассистент дублёр зал камера каскадёр	public applaudissements pupitre saxophone symphonie sonate trombone chœur, chorale CINEMA acteur artiste script, assistant doublure salle caméra cascadeur
--	---	---	--

кино́	cinéma
костюме́р	costumier
програ́мма	programme
прое́ктор	projecteur
режиссе́р	metteur en scène
рекла́ма	publicité
репертуа́р	répertoire
рефле́ктор	réflecteur
ро́ль	rôle
статист	figurant
студия́	studio
сценарий	scénario
фестива́ль	festival
фильм	film
экра́н	écran

.....

DANSE . THEATRE . LETTRES

автор	auteur
акт	acte
анекдот	anecdote
антраша́	entrechat
балери́на	ballerine
балет	ballet
балетме́йстер	maître de ballet
балко́н	balcon
биле́т	billet
вариант	variante
водевиль	vaudeville
газета́	journal
гардероб	vestiaire
геро́й	héros
гриме́р	maquilleur
декора́ция	décors
диало́г	dialogue
дра́ма	drame
драмату́рг	dramaturge
журна́л	revue, illustré
кордебале́т	corps de ballet

кроссво́рд	mots croisés
кули́сы	coulisses
лю́жа	loge
моноло́г	monologue
парте́р	parterre
партне́р	partenaire
па /де-де/	pas-de-deux
поэ́зия	poésie
поэ́ма	poème
поэ́т	poète
про́за	prose
псевдоним	pseudonyme
пуа́нты	pointes
пьеса́	pièce
реда́ктор	rédacteur
ромáн	roman
ре́плика	réplique
сцена́	scène
танец	danse
танцове́щик	danseur
танцо́р	danseur
те́ма	thème
уто́пия	utopie
хореогра́фия	chorégraphie
шпага́т	grand écart

.....

PEINTURE . ARCHITECTURE

алько́в	alcôve
арка	arc
архитекту́ра	architecture
ате́лье	atelier
барелье́ф	bas-relief
баро́кко	baroque
галере́я	galerie
карни́з	corniche
классици́зм	classicisme
колонна́да	colonnade

купол	coupoie	пейзаж	paysage
горельеф	haut-relief	пейзажист	paysagiste
ландшафт	paysage	портрет	portrait
мансарда	mansarde	портретист	portraitiste
мольберт	chevalet	скульптура	sculpture
монумент	monument	стиль	style
ниша	niche	фреска	fresque
натюршик	modèle	фриз	frise
натюрморт	nature morte	фронтон	fronton

.....

LES ANIMAUX

аллигатор	alligator	крокодил	crocodile
антилопа	antilope	лев	lion
волк	loup	леопард	léopard
гепард	guépard	медуза	méduse
гризли	grizzly	панда	panda
дельфин	dauphin	пантера	panthère
дог	dogue	пингвин	pingouin
жираф	girafe	попугай	perroquet
зебра	zèbre	пума	puma
зоопарк	zoo	страус	autruche
кенгуру	kangourou	тигр	tigre
колибри	colibri	фламинго	flamant rose
кот	chat	хамелеон	caméléon
краб	crabe	шакал	chacal

.....

L' ARMÉE

аванпост	avant-poste	лейтенант	lieutenant
автомат	mitrailleuse	мина	mine
армия	armée	офицер	officier
батальон	bataillon	пароль	mot de passe
бомба	bombe	патруль	patrouille
гарнизон	garnison	пистолет	pistolet
казарма	caserne	револьвер	revolver
капитан	capitaine	солдат	soldat
кепи	képi	танк	tank
командир	commandant	флот	flotte
контроль	contrôle	форма	uniforme
крейсер	croiseur	фронт	front

.....

CONCLUSIONS

Des apports de T. STEGMANN se sont donc dégagés pour notre groupe quelques points forts :

- une approche nouvelle des langues vivantes rendant possible **un apprentissage sans peurs et sans reproches** car la méthode permet **une levée des inhibitions et des craintes** puisqu'elle permet de procéder par essais et erreurs.
- Une prise de conscience des passerelles entre les langues et du temps que l'on peut gagner **en s'appuyant sur les langues que l'on connaît** pour aborder des langues inconnues.

Tout ceci a fourni la bases des exercices et des activités conçus par les participants du GER qui les ont expérimentés dans leurs classes. Ces pistes là sont novatrices puisque l'on trouve très peu de propositions allant dans ce sens dans les manuels scolaires.

La participation au GER a également fait évoluer les enseignants dans leur attitude personnelle face aux langues.

PERSPECTIVES

Il resterait à **adapter la méthode citée aux langues anglo-saxonnes** pour pouvoir s'appuyer sur un outil comparable à celui créé pour les langues romanes.

En attendant, les participants convaincus sont devenus des formateurs potentiels qui peuvent aider leurs collègues à évoluer dans ce sens. Les principes dégagés pourraient être **des préalables à toute stage sur les langues vivantes, que ce soit en formation initiale ou continue** (la partie traduite de la méthode de Monsieur STEGMANN, fournie dans ce rapport, est susceptible d'intéresser tous les linguistes).

Un enseignement des LV qui s'appuierait sur ces principes au lieu de continuer à cloisonner et à séparer, pourrait faire gagner du temps et permettre aux élèves d'aborder un nombre plus importants de LV, du mois au niveau de la compréhension. Les expériences menées dans notre groupe ont montré qu'on pouvait ainsi éveiller curiosité et appétence par une approche plus ludique et une offre plus variée.

G.E.R. "D'une langue à l'autre"

Groupe Langues slaves

BILAN de l'année 1999-2000

=====

DIFFICULTES RENCONTREES

⇒ Sur un plan matériel :

1/ Nous avons constaté un dysfonctionnement dans l'envoi des ordres de mission, notamment pour les premières séances . Ces malentendus sur les lieux et/ou dates de rendez-vous furent la cause de l'absence de certains membres .

2/ Il est à déplorer que notre Conseiller scientifique T.D. STEGMANN qui s'est déplacé à MONTPELLIER le 24 Mars et a fait une intervention fort intéressante et fort utile pour nos travaux, n'ait toujours pas été payé sous le prétexte "ubuesque" qu'il ne possède pas de compte en FRANCE .

3/ L'avance de nos travaux fut considérablement freinée par le fait que les réunions du groupe étaient planifiées sur les mercredis après-midi, espace temps CONSIDERE comme libre ; en réalité ce ne fut pas le cas pour plusieurs d'entre nous, sincèrement motivés mais sollicités par différentes autres obligations sur les mêmes plages horaires (convocations aux stages, commissions diverses, occupations variées liées à la vie de leur établissement, par exemple appariements linguistiques, initiation aux langues,....), sans oublier aussi que cette année fut perturbée par les mouvements de grève, rencontres au Rectorat ...

4/ Enfin, la progression de nos recherches fut entravée par la difficulté rencontrée dans l'obtention des publications qui au-

.../...

raient pu nous apporter une documentation enrichissante .

Ainsi, il est bien regrettable qu'il nous ait été, toute l'année, impossible de consulter les ouvrages de STEGMANN ... parce qu'ils sont édités en ALLEMAGNE . De même, des ouvrages commandés aux U.S.A., et ce depuis février, n'ont toujours pas à ce jour (fin Mai) été livrés . Même problème avec les CD Rom que nous désirions étudier : une attente de trois mois a été nécessaire !

⇒ Sur le plan fonctionnement et aboutissement des travaux :

1/ Si les conditions idéales de disponibilité de chaque membre, permettant une présence régulière et assidue aux séances du G.E.R., avaient été garanties et réunies, la réflexion et la productivité de chaque groupe auraient été élargies, étoffées et accélérées . Force est de constater que des charges multipliées sur les mêmes personnes ont eu pour conséquence que, sur les quatre sous-groupes initialement prévus (langues romanes, langues anglo-saxones, langues slaves, langues dans l'Enseignement primaire), le dernier cité s'est peu à peu désagrégé pour finir par disparaître ... faute de participants .

2/ Si la disparité du matériel de départ à la disposition des différents groupes n'avait pas été aussi grande, l'efficacité du groupe dans son ensemble aurait été nettement facilitée et améliorée .

En effet, pour le groupe "langues romanes" par exemple, le "bagage-base" existait déjà ; d'où un gain de temps précieux sur l'"espace recherche" et un passage rapide à l'expérimentation des idées, des méthodes déjà élaborées . Donc, dès le début, il y a eu un décalage entre le groupe "langues romanes" et les autres pour lesquels cette "matière première" manquait et tout était à créer . La nécessité

.../...

té d'une période de réflexion, concertation, harmonisation des démarches, puis la maturation et la gestation des systèmes, enfin la mise en pratique auprès des élèves des méthodes à tester ont vite creusé l'écart et généré un retard sensible qui s'est répercuté sur le plan des conclusions et des synthèses à formuler obligatoirement avant toute publication .

3/ D'ailleurs, en ce qui concerne justement la publication, il faut bien constater que rien n'est actuellement prévu . Les questions qu'avait soulevées et clairement exposées notre bilan d'activité de l'année précédente n'ont pas été solutionnées .

=====

METHODOLOGIE ADOPTEE

⇒ Les travaux de recherche de ce G.E.R. "D'une langue à l'autre" ont été réalisés sur deux ans : 1998-99 et 1999-2000 à raison d'une réunion environ par mois . Le calendrier fixé par l'I.U.F.M. était le suivant :

Mercredi 13/II	Vendredi 24/03
" 24/II	Mercredi 5/04
" 5/0I	" 3/05
" 2/02	" 24/05

Lors de la dernière séance, une réunion supplémentaire a été décidée pour Mercredi 28/06 au C.R.D.P. .

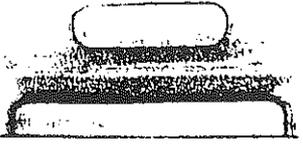
⇒ Chaque réunion se déroulait en plusieurs temps distincts :

I/ Une concertation commune (sous la direction de Madame THOMAS, IPR/IA d'Allemand) débutait l'après-midi, permettant de faire un tour de table, récolter les dernières informations, ... et de répartir les tâches de chaque sous-groupe .

2/ Ensuite, les participants se divisaient en sous-groupes de travail . C'est pendant cette séquence qu'étaient exposées, étudiées les diverses applications testées en classe, qu'étaient analysées les réactions, positives ou négatives, des élèves et qu'était dressé le bilan de ces résultats .

Différents exercices ou documents, plusieurs méthodes ont été adoptés par les participants pour cette expérimentation ; ce furent par exemple des textes multilingues apportant des informations pour l'ensemble similaires, mais formulées différemment ; ou bien des listes de mots à compléter ou à découvrir dans la langue étudiée, avec ou sans support visuel ; des publicités, des extraits d'arti-

.../...



cles de presse à lire ou écouter en trois ou quatre langues différentes pour déboucher sur une compréhension globale ou plus précise ; etc ... Mais ces différents procédés partaient toujours du système de référence des SEPT PASSOIRES de la METHODE EUROCOM et s'inspiraient tous de l'idée directive de KLEIN et STEGMANN que : "aucune langue étrangère n'est un pays vierge absolu" ; ils incitaient toujours les élèves à utiliser leurs savoirs existants (lexicaux ou grammaticaux) pour les transformer en savoir-faire et en passerelles vers la ou les langues encore inconnue(s) .

