

Mélanges

JAZYKOVÁ POLITIKA SLOVENSKEJ REPUBLIKY V OPTIKE SKLADBY UČITEĽOV CUDZÍCH JAZYKOV

Anotácia: Príspevok analyzuje trendy v skladbe učiteľov cudzieho jazyka z hľadiska veku, dĺžky praxe a odbornosti vyučovania z hľadiska jazykovej politiky Slovenskej republiky.

Kľúčové slová: cudzie jazyky, odbornosť vyučovania, vek a pedagogická prax učiteľov, jazyková politika, príprava učiteľov

Jazyková politika je charakterizovaná rôznymi autormi lingvistami podľa ich názorovej prepojenosti k lingvistickým prúdom a spoločenskému daniu. Jazykovú politiku ako súbor pravidiel, projektov a stratégií, ktoré majú za cieľ vytvoriť pravidlá pre status jedného alebo viacerých jazykov definuje Dubois (Dubois, J., 1994). Jazykovú politiku ako súbor vzťahov, ktoré sa vytvorili uvedomelým výberom medzi jazykom a spoločnosťou, definuje Calvet (Calvet, L.-J., 1993). Definície sa rôznia, ale idea, že jazyková politika musí v štáte odrážať smerovanie výučby jazykov, materinského i cudzích, smerovanie vzťahu štátu k daniu súvisiacemu využívaním jazyka ako prostriedku komunikácie, je spoločná.

V demokratických spoločnostiach sa dbá na fakt, že každý jedinec má právo komunikovať jazykom, ktorý mu je najbližší a zároveň sa od jedinca očakáva, že urobí maximum pre to, aby prispel k vytvoreniu spoločného komunikačného kanála so spoločenstvom, v ktorom žije.

V súčasnosti otázka využívania cudzieho jazyka ako nástroja, ktorý napomáha otvoriť možnosti lepšej existencie vedie k tomu, že spoločnosť nástojčivo žiada kvalitnú výučbu cudzích jazykov už na základnom stupni vzdelávania. Tento problém je aktuálny v celej Európe a každá krajina sa s ním vyrovnáva v rámci svojich možností. Zároveň musíme konštatovať, že úroveň kompetencií v cudzom jazyku variuje v jednotlivých krajinách a je závislá od viacerých premenných ako geopolitický vývoj, úroveň vzdelávania a školského systému, geografická poloha, historický vývoj, ekonomická situácia, motivácia učiacich sa a úroveň riešenia otázok súvisiacich s jazykovou politikou štátu. Za veľmi dôležitý faktor považujeme aj prípravu učiteľov jazykov, ich ďalšie vzdelávanie a ich sociálne postavenie, ktoré obyčajne vyjadruje vzťah spoločnosti k problematike.

V Slovenskej republike je otázka jazykovej politiky dlhodobo neriešený problém, respektíve riešenia sú prijímané ad hoc bez hlbšieho výskumu problematiky. V novodobej histórii Slovenska po roku 1989 boli prijaté mnohé opatrenia v rámci jazykovej politiky. Prijatie niektorých si vyžiadali isté trendy európskych inštitúcií. V roku 1995 ratifikovala Slovenská republika Rámcový dohovor o ochrane štátnych menšín a v roku 2001 Chartu menšinových a regionálnych jazykov. Rada Európy vníma jazykovú politiku štátov najmä z aspektu podpory jazykov menšín, ochrany málo používaných jazykov a výučby cudzích jazykov vo všeobecnosti. Najdôležitejšími cieľmi sú aspekty plurilingvizmu a multilingvizmu vo všetkých členských štátoch Rady Európy. Rada Európy vypracovala mnohé nástroje, ktoré sú referenčnými materiálmi jednotnými pre Európu, ale i ostatné krajiny sveta, napr. Európsky spoločný referenčný rámec, Európske jazykové portfólio a mnohé ďalšie.

Odporúčania vyplývajúce z jazykovej politiky Európskej únie majú pragmatickejší charakter. I keď tiež ako prioritu uvádzajú multilingvizmus a multikultúrnosť, cieľom Európskej únie je dosiahnuť schopnosť občanov EÚ komunikovať ešte dvoma jazykmi okrem

svojho materinského. V prezentácii jazykovej politiky Rady Európy a Európskej únie je v terminológii nejednoznačnosť, čo spôsobuje rôznosť vnímania niektorých pojmov.

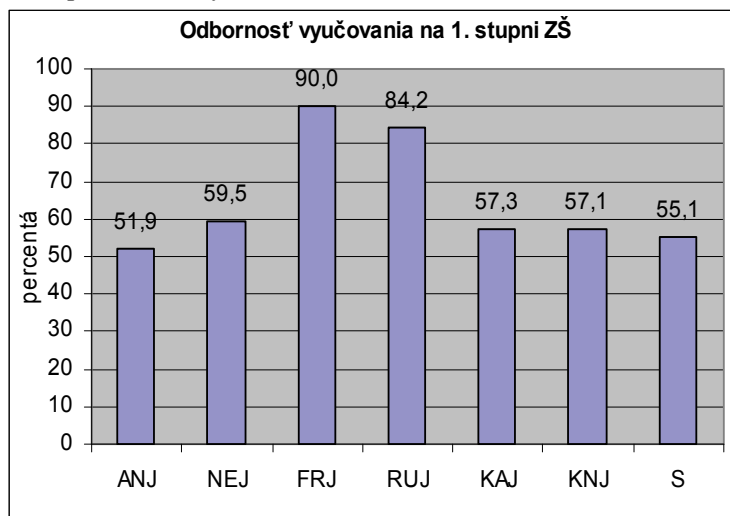
Odbornosť vyučovania cudzích jazykov podľa jednorazového zisťovania v roku 2001

Ciele Rady Európy i Európskej únie sú skutočne ambiciózne a členské štáty nie ochotne musia konštatovať, že v školskej príprave nie sú schopné zabezpečiť to, čo spoločne prijali v zásadných rozhodnutiach na pôde európskych inštitúcií. Determinujúcim faktorom, ktorý predstavuje najväčšie obmedzenia, je nedostatok kvalifikovaných učiteľov cudzích jazykov. Posledné oficiálne štátne štatistiky zistené jednorazovým zisťovaním kvalifikovanosti učiteľov Ústavom informácií a prognóz v školstve, ktoré ukazujú podiel odborne a neodborne vyučovaných hodín cudzieho jazyka sú z roku 2001 (tabuľky 1-4 a grafy 1-4).

Tabuľka 1 **Odbornosť vyučovania cudzích jazykov na 1. stupni ZŠ**
z pohľadu počtu učiteľov

Predmet	Počet učiteľov vyučujúcich				
	Σ	odborne		neodborne	
		Σ	%	Σ	%
Anglický jazyk	960	452	47,1	508	52,9
Francúzsky jazyk	12	10	83,3	2	16,7
Konverzácia v anglickom jazyku	46	23	50,0	23	50,0
Konverzácia v nemeckom jazyku	48	29	60,4	19	39,6
Nemecký jazyk	649	360	55,5	289	44,5
Ruský jazyk	11	9	81,8	2	18,2
Spolu	1726	883	51,2	843	48,8

Graf 1 **Odbornosť vyučovania cudzích jazykov na 1. stupni ZŠ**
z pohľadu počtu odučených hodín

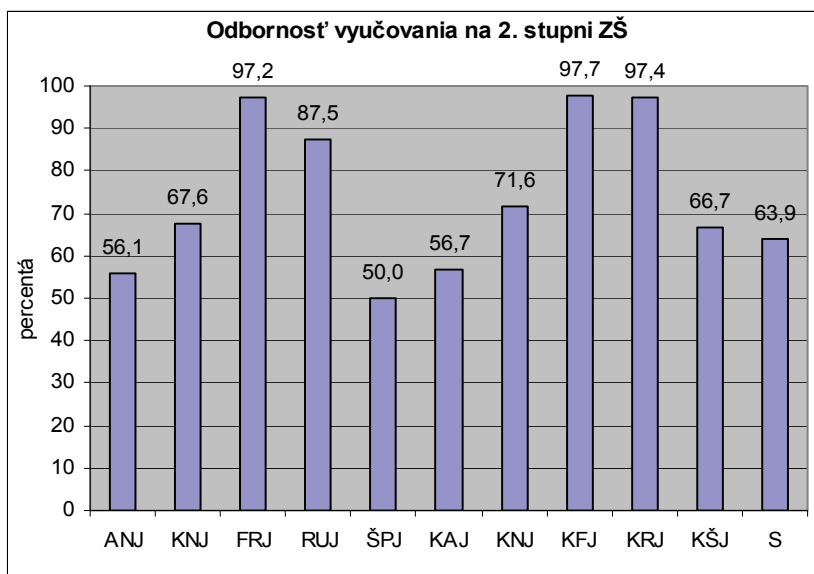


Z tabuľky 1 vyplýva, že odbornosť vyučovania cudzích jazykov sa v percentách pri anglickom, nemeckom, francúzskom, a ruskom jazyku na 1. stupni základných škôl pohybuje od 47,1% po 81,8%. Trochu iné percentuálne údaje ukazuje graf 1 z pohľadu odučených hodín. Ani na jednej škole sa v danom čase nevyučovalo so 100% odbornosťou. Keď zoberieme do úvahy, že príprava učiteľov cudzích jazykov pre 1.stupeň je na Slovensku minimálna (elementárna pedagogika v kombinácii s cudzím jazykom), môžeme usudzovať, že aj odbornosť vyučovania v tomto prípade je údaj, ktorý nie je z hľadiska kvalifikovanosti úplne korektný (aj nekvalifikovaný učiteľ pre daný predmet pokiaľ ho vyučuje v počte hodín neprekračujúcich normu je učiteľom odborne odúčajúcim hodinu). Štatistiky, ktoré by zohľadňovali tento fakt nie sú k dispozícii. Pri 1726 hodinách bolo odborne odučených aj pri istom „odľahčení“ iba 51,2 %.

Tabuľka 2 **Odbornosť vyučovania cudzích jazykov na 2. stupni ZŠ z pohľadu počtu učiteľov**

Predmet	Počet učiteľov vyučujúcich				
	Σ	odborne		neodborne	
		Σ	%	Σ	%
Anglický jazyk	2602	1306	50,2	1296	49,8
Francúzsky jazyk	216	208	96,3	8	3,7
Konverzácia v anglickom jazyku	211	108	51,2	103	48,8
Konverzácia v nemeckom jazyku	213	146	68,5	67	31,5
Konverzácia v ruskom jazyku	22	21	95,5	1	4,5
Konverzácia v španielskom jazyku	2	1	50,0	1	50,0
Konverzácia vo francúzskom jazyku	21	20	95,2	1	4,8
Nemecký jazyk	2534	1528	60,3	1006	39,7
Ruský jazyk	839	720	85,8	119	14,2
Španielsky jazyk	3	1	33,3	2	66,7
Spolu	6663	4059	60,9	2604	39,1

Graf 2 **Odbornosť vyučovania cudzích jazykov na 2. stupni ZŠ z pohľadu počtu odučených hodín**

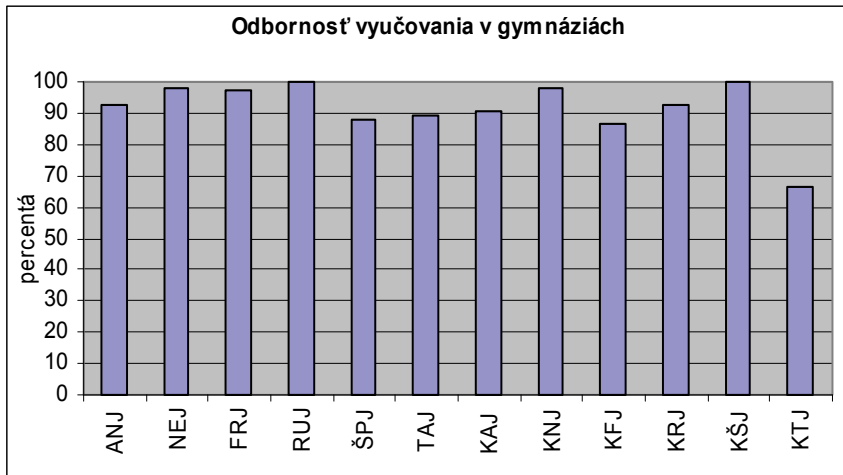


Na 2. stupni základnej školy sa odbornosť pri výučbe anglického, nemeckého, francúzskeho, ruského a španielskeho jazyka pohybuje od 33,3% po 96,3%. Najmenej odborného vyučovania je v španielskom a anglickom jazyku. Opäť trochu iné percentuálne údaje ukazuje graf 2 z pohľadu odučených hodín.

Tabuľka 3 **Odbornosť vyučovania cudzích jazykov na gymnáziách z pohľadu počtu učiteľov**

Predmet	Počet učiteľov vyučujúcich				
	Σ	odborne		neodborne	
		Σ	%	Σ	%
Anglický jazyk	943	858	91,0	85	9,0
Francúzsky jazyk	184	178	96,7	6	3,3
Konverzácia v anglickom jazyku	430	401	93,3	29	6,7
Konverzácia v nemeckom jazyku	254	247	97,2	7	2,8
Konverzácia v ruskom jazyku	11	10	90,9	1	9,1
Konverzácia v španielskom jazyku	10	10	100,0	0	0,0
Konverzácia v talianskom jazyku	2	1	50,0	1	50,0
Konverzácia vo francúzskom jazyku	45	41	91,1	4	8,9
Latinský jazyk	38	32	84,2	6	15,8
Nemecký jazyk	768	741	96,5	27	3,5
Odborná angličtina	2	2	100,0	0	0,0
Odborná konv. v nemeckom jazyku	2	2	100,0	0	0,0
Ruský jazyk	90	90	100,0	0	0,0
Španielsky jazyk	47	42	89,4	5	10,6
Taliansky jazyk	12	11	91,7	1	8,3
Spolu	2838	2666	93,9	172	6,1

Graf 3 **Odbornosť vyučovania cudzích jazykov v gymnáziách z pohľadu počtu odučených hodín**



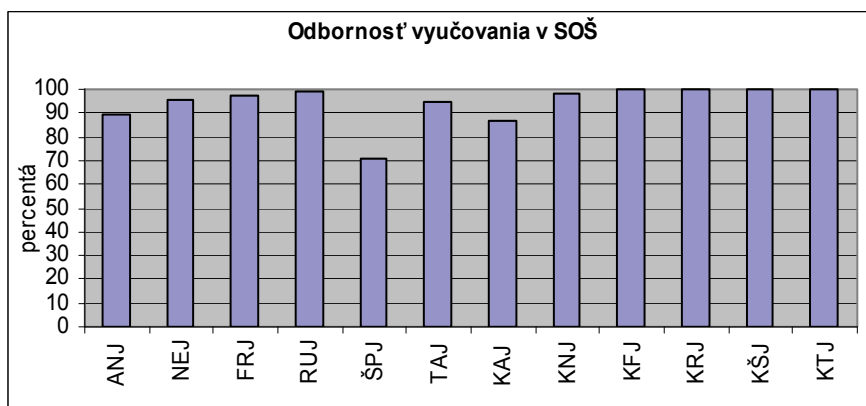
Akoby optimálna sa zdá byť situácia na gymnáziách, čo je z hľadiska historického vývoja najlogickejšie. Aj pre rok 1989 sa na gymnáziách popri ruštine vyučovali aj iné cudzie jazyky – anglický, francúzsky, nemecký a španielsky, čím sa dosiahlo, že na gymnáziách bol dostatok kvalifikovaných učiteľov i keď niekedy bez praxe vo výučbe cudzieho jazyka. Percentuálne zabezpečenie odborného vyučovania je od 89,4%, keď neberieme do úvahy latinský jazyk, keďže ho nezaraďujeme medzi živé jazyky, do 96,7%. Opäť trochu iné percentuálne údaje ukazuje graf 3 z pohľadu odučených hodín.

Tabuľka 4 **Odbornosť vyučovania cudzích jazykov na SOŠ z pohľadu počtu učiteľov**

Predmet	Počet učiteľov vyučujúcich				
	Σ	odborne		neodborne	
		Σ	%	Σ	%
Anglický jazyk	821	705	85,9	116	14,1
Francúzsky jazyk	101	96	95,0	5	5,0
Konverzácia v anglickom jazyku	140	122	87,1	18	12,9
Konverzácia v nemeckom jazyku	140	136	97,1	4	2,9
Konverzácia. v ruskom jazyku	6	6	100,0	0	0,0
Konverzácia v slovenskom jazyku	27	25	92,6	2	7,4
Konverzácia v španielskom jazyku	2	2	100,0	0	0,0
Konverzácia v talianskom jazyku	1	1	100,0	0	0,0
Konverzácia vo francúzskom jazyku	15	15	100,0	0	0,0
Latinský jazyk	24	19	79,2	5	20,8
Nemecký jazyk	781	733	93,9	48	6,1
odborná angličtina	25	19	76,0	6	24,0

odborná francúzština	2	2	100,0	0	0,0
odborná konv. v anglickom jazyku	23	22	95,7	1	4,3
odborná konv. v nemeckom jazyku	12	12	100,0	0	0,0
odborná konv. vo franc. jazyku	1	1	100,0	0	0,0
odborná nemčina	22	21	95,5	1	4,5
odborná ruština	4	4	100,0	0	0,0
odborná taliančina	1	1	100,0	0	0,0
Ruský jazyk	102	100	98,0	2	2,0
Španielsky jazyk	11	8	72,7	3	27,3
Talianský jazyk	10	9	90,0	1	10,0
Spolu	2271	2059	90,7	212	9,3

Graf 4 Odbornosť vyučovania cudzích jazykov v SOŠ z pohľadu počtu odučených hodín



Na stredných odborných školách sa odbornosť pohybuje od 72,7% do 98,0%. Opäť trochu iné percentuálne údaje ukazuje graf 4 z pohľadu odučených hodín. Treba však povedať, že len na gymnáziách sa paralelne vyučujú dva cudzie jazyky ako povinné. Na 1. stupni základnej školy ide o výučbu špeciálne zriaďovaných tried s vyučovaním cudzieho jazyka, na 2. stupni základnej školy a na stredných odborných školách sa vyučuje len jeden cudzí jazyk ako povinný. Z takéhoto aspektu treba prizerať i na predkladané štatistiky.

Z pohľadu nárastu záujmu verejnosti o výučbu cudzích jazykov a reálneho stavu na všetkých stupňoch a typoch škôl je situácia v súčasnosti alarmujúca.

Odbornosť vyučovania cudzích jazykov podľa empirického výskumu v roku 2005

V roku 2005 sa realizoval pomerne rozsiahly výskum o stave výučby cudzích jazykov v 9. ročníku ZŠ ako aj prieskum aktuálneho stavu odborného vyučovania na skúmanej vzorke žiakov. Vo výskume sme sa zamerali na faktor veku učiteľov vo vzťahu k odbornosti ako aj rodovosť v skúmanej vzorke.

Zamerali sme sa na analýzu údajov získaných dotazníkmi pre žiakov a ich učiteľov, ktoré boli zadávané popri testovaní žiakov 9. ročníka základnej školy z cudzích jazykov. Dotazník pre žiakov mal 6694 respondentov a dotazník pre ich učiteľov od 492 respondentov.

Rozdelenie žiakov podľa cudzieho jazyka a variantu učebného a rozdelenie učiteľov podľa vyučovaného cudzieho jazyka uvádza tabuľka 5. V nej ako aj v ďalšom texte sú cudzie jazyky a varianty učebných plánov základnej školy uvedené týmito skratkami:

ANJ – anglický jazyk, NEJ – nemecký jazyk, FRJ – francúzsky jazyk, RUJ – ruský jazyk; CUJ – cudzí jazyk,

NVJ – nerozšírené vyučovanie cudzích jazykov,

RV5 – rozšírené vyučovanie cudzích jazykov od 5. ročníka,

RV3 – rozšírené vyučovanie cudzích jazykov od 3. ročníka – 1. jazyk,

RV7 – rozšírené vyučovanie cudzích jazykov od 3. ročníka – 2. jazyk.

Tabuľka 5 **Rozdelenie žiakov podľa cudzieho jazyka a variantu učebného a rozdelenie učiteľov podľa vyučovaného cudzieho jazyka**

Žiaci	NVJ	RV3	RV5	RV7	Spolu	Podiel	Učitelia	%
ANJ	1972	894	497	118	3481	52,0%	240	48,8
NEJ	1406	506	302	296	2510	37,5%	184	37,4
FRJ	87	53	21	214	375	5,6%	30	6,1
RUJ	255		36	37	328	4,9%	38	7,7
Spolu	3720	1453	856	665	6694	100,0%	492	100,0

Výskum sme orientovali na posledný ročník základnej školy, ktorý zároveň predstavuje aj koniec povinnej školskej dochádzky. Situáciu sme zisťovali, aby príslušný výskum zistil stav komunikačných kompetencií žiakov, ktorí prechádzajú na ďalší stupeň a iný typ školy a zároveň aby sa zistil stav odbornosti ako aj trendy odbornosti vyučovania cudzích jazykov.

V príspevku sa nebudeme zaoberať získanými výsledkami komunikačných kompetencií, ale len poukážeme na niektoré javy, ktoré poukazujú na kritický stav pri faktoroch veku a odbornosti.

Tabuľka 6 **Počty a percentá žiakov vyučovaných odborne a učiteľov vyučujúcich odborne**

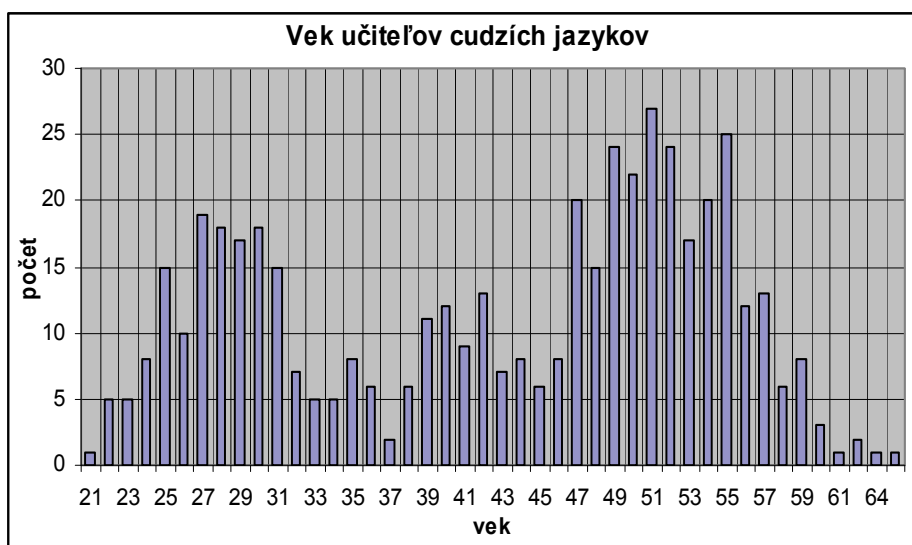
		Počty a % žiakov vyučovaných odborne					
CUJ	Variant	NVJ	RV3	RV5	RV7	Žiaci	Učitelia
ANJ	Počet	1199	738	354	89	2380	157
	%	61,3%	82,6%	71,2%	75,4%	68,7%	65,4%
NEJ	Počet	930	470	237	240	1877	149
	%	69,6%	92,9%	78,5%	81,1%	76,9%	81,4%
FRJ	Počet	64	33	21	183	301	28
	%	90,1%	100%	100%	95,8%	95,3%	96,6%
RUJ	Počet	201		36	30	267	32
	%	78,8%		100%	81,1%	81,4%	84,2%

Tabuľka 6 uvádza percentuálne zastúpenie žiakov v jednotlivých jazykoch, ktorí sú vyučovaní odborne. Vidíme, že odbornosť vo všetkých skúmaných variantoch i jazykoch je nežiaduco nízka. Približne $\frac{2}{3}$ žiakov je vyučovaných odborne v ANJ a v NEJ je to približne $\frac{1}{4}$ žiakov. Ruština, ktorá bola aj pred rokom 1989 povinným predmetom na 2.stupni základnej školy sa javí ako predmet s najvyššou mierou odborného vyučovania. Je to dôsledok faktu, že základné školy disponovali kvalifikovanými učiteľmi ruského jazyka, ktorí pokračujú vo vyučovaní svojho aprobačného predmetu. pritom ide o najrozšírenejšie jazyky.

Z hľadiska odbornosti vo vyučovaní vo variantoch učebných plánov vidíme, že školy uprednostňujú zaradenie odborníkov do jednotlivých variantov v poradí RV3, RV7, RV5, NVJ – napr. ANJ: 82,6% > 75,4% > 72,1% > 61,3%. Kritériom je zrejme názor, že jazykovo zdatnejších žiaci potrebujú odborne vzdelanejších učiteľov.

Priemerný vek učiteľov cudzích jazykov je 42,7 rokov, modus je 51 rokov, podrobnejšie zloženie možno vidieť z grafu 5, ktorý vyjadruje závislosť počtu učiteľov od veku.

Graf 5 Vek učiteľov cudzích jazykov



Najsilnejšia je skupina učiteľov vo veku 47-55 rokov, kde je priemerne 22 učiteľov v každom ročníku. Ide o skupinu učiteľov, ktorých zlomový rok 1989/1990 vo veku, v ktorom sa pomerne náročne mení štýl života. Títo učители pokračovali vo svojom zamestnaní napriek ponúkajúcim sa iným možnostiam.

Druhá skupina učiteľov vo veku 38-46 rokov, kde je priemerne len 9 učiteľov v každom ročníku, je ochudobnená o učiteľov, ktorí v zlomovom roku boli pomerne mladí a našli si uplatnenie mimo rezort školstva, čo im umožňovalo výhodnejšie materiálne zabezpečenie.

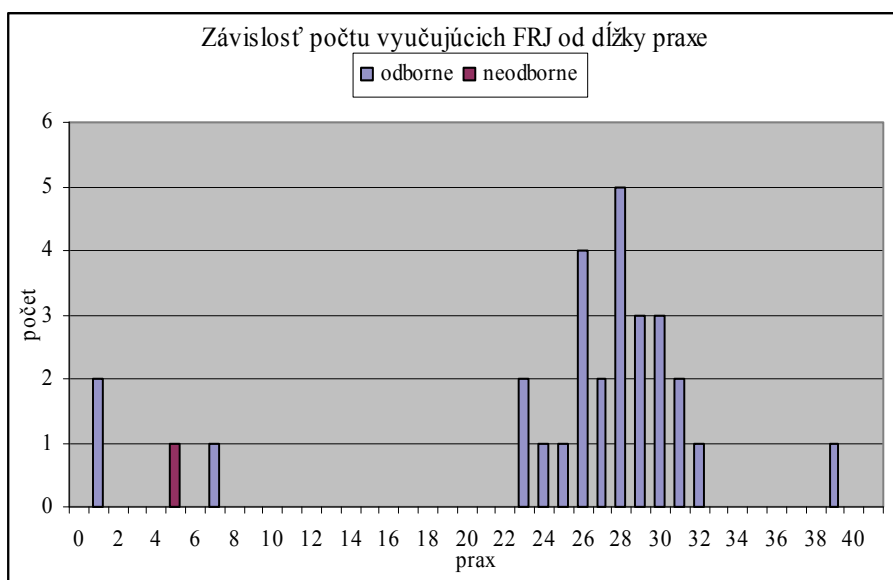
Tretia skupinu učiteľov tvoria učители vo veku 32-37 rokov, kde je priemerne 5-6 učiteľov v každom ročníku, ktorí nastúpili do škôl po zlomovom roku. Vidíme, že ide

o obdobie, keď do rezortu školstva prichádza len veľmi málo kvalifikovaných mladých absolventov.

Štvrtá skupina učiteľov vo veku 24-31 rokov, kde je priemerne 17 učiteľov v každom ročníku. Tento fakt pôsobí pomerne povzbudivo, akoby indikoval, že neučiteľský trh práce už nepotrebuje kvalifikovaných učiteľov jazyka na saturovanie iných povolání ako prekladateľ, tlmočník, bilingválna asistentka a iné.

Pri premietnutí grafu 5 o 10 rokov vpravo však môžeme konštatovať, že situácia nebude uspokojujúca. V niektorých jazykoch v tejto perspektíve nebudú kvalifikovaní učitelia. Vzhľadom na prefeminizovanosť v školstve odchodom do dôchodku v období 55 rokov a vyššie sa vytvorí „diera“, kde nebudú kvalifikovaní učitelia. Prikladom z nášho výskumu je francúzsky jazyk (graf 6).

Graf 6 Závislosť počtu vyučujúcich FRJ od dĺžky praxe



Veľmi zaujímavá situácia je vo francúzskom jazyku, kde ak zanedbáme veľmi nízke a veľmi vysoké dĺžky učiteľskej praxe, zistíme, že učitelia francúzskeho jazyka sa zoskupujú v rozmedzí od 23 po 32 rokov praxe a všetci vyučujú odborne. Najpravdepodobnejšie to svedčí o stagnácii vo vyučovaní francúzskeho jazyka na základných školách od 2. poloviny 80. rokov 20. storočia, ale aj o stagnácii vo výchove učiteľov francúzskeho jazyka. I keď z pohľadu fakúlt pripravujúcich učiteľov nedá sa hovoriť o stagnácii v pravom slova zmysle, ale skôr o zlých podmienkach, ktoré ponúka prax absolventom v školstve (malý počet hodín na jednej škole, ktorý je nedostatočný pre naplnenie úväzku, tlak verejnosti na preferovanie angličtiny, nevyvážený prístup decíznej sféry vo vytváraní miest pre učiteľov). Zdá sa, že v súčasnosti je relatívny dostatok odborne vyučujúcich učiteľov francúzskeho jazyka, pri hlbšom skúmaní dokonca aprobovaných na pedagogických a filozofických fakultách univerzít. Dlhoročná prax týchto učiteľov je však predzvesťou, že všetci v priebehu 5-15 rokov budú mať dôchodkový vek. Ak stagnácia vo výchove resp. odliv učiteľov mimo

školy bude na dnešnej úrovni, o 5-15 rokov budú nebyvalé problémy s odbornosťou vyučovania francúzskeho jazyka. Toto konštatovanie pri podrobnejších analýzach ukazuje, že tento vypuklý problém vo francúzštine nie je charakteristický len pre tento jazyk, ale aj pre ostatné cudzie jazyky i keď vzhľadom na celkové hodnoty možno sa jav nebude preukazovať v takej rozsiahlej miere kritickosti.

Feminizácia v školstve je tiež príznačným javom, ktorý nijako neprosieva pozitívnemu trendu vo výučbe jazykov. Silné zastúpenie žien vplyva na celkovú klímu v triede, ktorá pre výučbu jazykov zohráva mimoriadne dôležitú úlohu, je evidentné zastúpenie resp. nezastúpenie niektorých tém vo výučbe.

Tabuľka 7 **Zloženie učiteľov cudzích jazykov podľa pohlavia**

Rodovosť	počet	%
muži	51	10,5
ženy	435	89,5
spolu	486	100

Záver

Cieľom nášho príspevku bolo podať niektoré vybrané fakty, ktoré sme analyzovali a pokúsiť sa dať ich do súvislostí s prípravou učiteľov cudzích jazykov. Zo všetkých analyzovaných aspektov jednoznačne vychádza, že príprava učiteľov cudzích jazykov by mala byť prioritou v deklarovaní jazykovej politiky Slovenskej republiky. Bez kvalifikovaných učiteľov jazyka nebude možné dosahovať európske parametre komunikačných kompetencií v cudzích jazykoch. Bude treba pristúpiť k vážnym opatreniam, aby kvalifikovaní absolventi mohli nastupovať do škôl za výhodných materiálnych podmienok s možnosťou ďalšieho vzdelávania. Pri výbere učiteľov by mala decízna sféra vyžadovať preukázateľnú kvalitu prípravy a preferovať kandidátov, ktorí absolvovali prax v zahraničí počas štúdia.

Vysoké školy pripravujúce učiteľov budú musieť uskutočniť diferenciaciu študijných programov, aby študenti mali možnosti výberu zamerania pri štúdiu cudzích jazykov a tí, ktorí si vyberú učiteľstvo, orientovali svoju prípravu skutočne na túto profesiu. Zároveň sa bude treba zamyslieť nad systémom prípravy učiteľov pre nižšie stupne vzdelávania (materská škola, 1. stupeň) a tiež nad systémom prípravy učiteľov iných predmetov v cudzom jazyku.

Použitá literatúra

- BUTAŠ, J., BUTAŠOVÁ, A. (2006), "Úroveň niektorých cudzojazyčných kompetencií žiakov 9. ročníka základných škôl". In: *Pedagogická revue*, roč.58, 2006, č.2. Bratislava: Štátny pedagogický ústav.
- BUTAŠ, J., BUTAŠOVÁ, A. (2006), Odbornosť vyučovania cudzích jazykov v základných školách a niektoré pohľady na vyučovanie cudzích jazykov optikou žiakov a ich učiteľov. In: *Pedagogická revue*, roč.58, 2006, č.3. Bratislava: Štátny pedagogický ústav.
- CALVET, J.-L. (1993), *L'Europe et ses langues*. Plon.

- DUBOIS, J. a kol. (1994), *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris: Larousse.
- Ključové údaje o jazykovej výuke na školách v Európe* (2005), Eurydice.
- Nová rámcová stratégia pre viacjazyčnosť* (2005), KOM 596.
- Podpora jazykového vzdelávania a jazykovej rozmanitosti*. Akčný plán 2004-2006. (2003), KOM 449.
- SMIČEKOVÁ, J. "Perspektivy jazykového vzdelávání na Filozofické fakultě Ostravské univerzity v Ostravě v kontextu společenských změn". In: *Retrospektiva a perspektivy poslania Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave*. Príprava učiteľov jazykov v kontexte spoločenských zmien a medzinárodnej spolupráce. Bratislava: Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského Bratislava, 2007.
- Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky* (2006), Bratislava: Štátny pedagogický ústav.
- ŠVEC, Štefan, a kol. (1998), *Metodológia vied o výchove*. Iris.
- TANDLICOVÁ, Eva a kol. (2002), *Glosár odborných anglicko-francúzsko-nemecko-slovenských termínov k Spoločnému európskemu referenčnému rámcu pre jazyky*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav.
- Učebné plány pre 1. až 9. ročník základných škôl* (2003), Bratislava: MŠ SR, máj 2003.
- Vzdelávací štandard z cudzích jazykov pre 5.-9. ročník základnej školy* (2002), Bratislava: MŠ SR.

Anna Butašová (Univerzita Komenského v Bratislave)
Juraj Butaš (Katolícka univerzita v Ružomberku)

* * *

BENIGNO FERNÁNDEZ SALGADO (dir.) (2004): *Diccionario Galaxia de Usos e Dificultades da Lingua Galega*, Vigo, Editorial Galaxia (1308 páginas).

Los diccionarios de dudas o dificultades siempre se encuentran entre las obras lexicográficas más buscadas y utilizadas por los usuarios. Aun cuando esta afirmación parezca en general innegable, en el caso del gallego lo es aún más. El gallego va adaptándose en las últimas tres décadas a una nueva situación sociolingüística hasta entonces desconocida, por lo que los usuarios del gallego normativo necesitan unos límites en los que moverse a la hora de usar la lengua propia de Galicia. La edición del *Diccionario Galaxia de Usos e Dificultades da Lingua Galega* parece, además, sumamente útil y oportuna ahora que el gallego tiende a estabilizarse tras las *Normas ortográficas e morfolóxicas do idioma galego* aprobadas por la Real Academia Galega (RAG) a mediados del año 2003.

El *Diccionario Galaxia de Usos e Dificultades da Lingua Galega* no es el primer diccionario de dudas en la lexicografía gallega; su precursor, y, en cierto sentido, también su fuente, fue el *Diccionario de dúbidas da lingua galega*, publicado también por la editorial Galaxia ya en el año 1991. Sin embargo, se nota a primera vista una diferencia en el muy sustancial aumento del volumen de entradas: el nuevo *Diccionario* contiene unos 8000 artículos lexicográficos organizados por orden alfabético con una información muy completa. Para poderse orientar mejor, los usuarios pueden servirse de la *Guía de consulta* y la lista de abreviaturas utilizadas, en total seis páginas que siguen a la *Introducción* redactada por el director del equipo lexicográfico, Benigno Fernández Salgado. Para completar la complejísima estructura del diccionario, hay que subrayar la presencia de 91 cuadros gramaticales incorporados según el orden alfabético en el propio cuerpo del diccionario. Las últimas páginas están dedicadas a varios apéndices: listas de gentilicios que corresponden a

todos los municipios gallegohablantes tanto de Galicia como fuera de ella, a las comarcas gallegas, países, regiones, provincias y ciudades de España y del resto del mundo, culminando en los topónimos de geografía física y política.

Las entradas contienen informaciones diferentes dependiendo del aspecto problemático de cada palabra. La información de las entradas individuales no puede ser tratada, naturalmente, en este tipo de diccionarios de modo simétrico, de manera que se omite alguna nota evidente y notoria en algunos casos, añadiéndose en otros información fonética, ortográfica, morfológica, sintáctica, semántica, pragmática, etimológica, sinónimos o equivalentes en otras lenguas siempre y cuando sea necesario. Éste es tal vez el único inconveniente del diccionario: las entradas están escritas en varios tipos de letra (mayúscula, negrita, cursiva o su combinación) y contienen muchas abreviaturas, de forma que para orientarse bien en el cuerpo del artículo hay que consultar muy detalladamente la mencionada *Guía de consulta*. Tal vez la cantidad de marcas haya sido la causa de la presencia de unos pocos errores en el texto, p. ej. la acepción «navieira», que es considerada como «entrada non estándar», pero sobre la cual en el cuerpo del artículo se encuentra la afirmación de que se trata de una «palabra usual e necesaria, formada correctamente», que además se puede localizar en el *Diccionario* editado por la RAG. Lo que también nos parece un poco problemático es el hecho de que se hayan introducido en el *Diccionario* algunas voces sobre cuyo uso no hay ninguna duda ni dificultad («navarro», «refrega»), pero que, a pesar de eso, figuran sin fundamento en sus páginas.

Hay que mencionar cómo presentan los autores las orientaciones sobre el uso normativo para justificar sus explicaciones y consejos de uso correcto. En general, se trata de consejos y aseveraciones basados en la última normativa con tono prescriptivo, dándose en la inmensa mayoría de veces preferencia a solo una forma. Conforme a las recomendaciones de la RAG y sus tres trabajos representativos (*Normas ortográficas e morfolóxicas do idioma galego* (2003), *Vocabulario Ortográfico da Lingua Galega* (2004) y *Diccionario da Real Academia Galega* (1997)), los autores se inclinan por una actitud más bien purista a la hora de escoger esta u otra forma, prefiriendo casi siempre la forma tradicionalmente gallega y antigua y evitando así (o mejor dicho intentando evitar) la incorporación de extranjerismos (ante todo castellanismos y lusismos) en la lengua gallega estándar, pero siempre con una explicación razonada y sin recurrir a los «hiperenxebriamos». Además, los autores del diccionario han tenido que enfrentarse con el problema de los neologismos y extranjerismos y ni siquiera en estos casos han sido rígidos, aunque los han dejado bajo la marca de «entrada non estándar». En la lexicografía gallega el presente *Diccionario* aporta una novedad muy útil y extremadamente interesante: su manera de ejemplificar los artículos. Debido a que el diccionario está destinado a los estudiantes, a los profesionales que utilizan la lengua en su trabajo cotidiano, y también a los usuarios comunes, es sumamente práctico. Las voces están documentadas con ejemplos recopilados tanto en trabajos, ejercicios o apuntes de estudiantes universitarios, como en periódicos escritos en gallego, representándose así, por otro lado, el lenguaje periodístico. Otra parte de los artículos lexicográficos se ve ilustrada por ejemplos más variados, documentados en el *Corpus de Referencia do Galego Actual*. El período reflejado en el *Diccionario* se sitúa entre los años 1985 y 2003.

Es evidente que la edición del presente diccionario se justifica absolutamente y su precisión y complejidad, acompañadas de gran cantidad de detalles en las explicaciones, tendrá gran repercusión entre el público gallegohablante. Los usuarios de la lengua gallega que vacilen entre la utilización de una u otra forma y estén interesados en consolidar sus conocimientos sobre el gallego encontrarán en esta obra sin duda una fuente inagotable de referencia.

Irena Fialová (Universidad de Ostrava)

* *

DU RÔLE DE L'EXPERT JUDICIAIRE – INTERPRÈTE - TRADUCTEUR EN FRANCE

1* La définition d'un expert judiciaire

« L'expert judiciaire est une personne expérimentée dans un art, une science ou un métier, inscrite sur les listes prévues par la loi ou des textes réglementaires, à qui le juge confie la mission de lui apporter les renseignements et avis d'ordre technique nécessaires à la solution d'un litige ».

Ce qui nous intéresse ici ce sont les compétences, les obligations, la déontologie et le savoir-faire des traducteurs, leur manière de fonctionner, les erreurs éventuelles à éviter, les outils dont ils devraient disposer.

L'expert traducteur-interprète ne doit pas seulement maîtriser deux ou plusieurs langues, il doit également avoir un certain niveau de formation juridique, bien qu'il ne soit pas essentiellement un juriste. Il peut être un auxiliaire précieux pour la justice. C'est un généraliste dans la matière qu'il traduit et un spécialiste en langue. C'est ce dernier point qu'il faut souligner. Souvent, des locuteurs natifs en provenance d'une communauté linguistique sont persuadés que la traduction est chose aisée, qu'il suffit seulement de plus ou moins bien maîtriser sa langue natale. Souvent, les candidats affirment qu'ils « comprennent » une autre langue, mais sans en posséder sa culture et ses usages. Or, avec un bon traducteur-interprète doté de la connaissance de la langue, comprenant en même temps les personnes dans leurs coordonnées culturelles et humaines, les langues se délient. Et ceux qui ont une simple connaissance ou approche d'une langue étrangère ne l'obtiennent pas. Et la maîtrise de la langue d'adoption est tout aussi nécessaire car en aucun cas un expert traducteur ne peut se permettre d'improviser. En effet, les services que rend ce dernier sont extrêmement variés et la définition de ses domaines de compétences doit être très précise. Un expert-interprète-traducteur est avant tout un homme de compréhension et de restitution de ce qui se vit dans une autre culture. La spécificité de son travail est en fait à la fois celui d'un expert à part entière – même si les textes des codes de procédure civile, de l'organisation judiciaire, de procédure civile et l'organisation judiciaire, de procédure pénale et administrative ne le concernent pas de la même manière que les autres experts. C'est un expert indépendant, avec sa propre déontologie et le sens de ses propres limites. C'est un homme d'écoute, de compréhension, de dialogue entre les parties qui ne se comprendraient pas. Ainsi, un expert-interprète-traducteur doit, dans des laps de temps parfois très brefs, intérioriser des dossiers, et les utiliser dans une autre langue, correspondant à un pays dont la culture juridique est différente de la sienne. Le traducteur, n'étant ni juge ni partie, doit être vigilant et accomplir sa mission en toute neutralité, il doit savoir mettre entre parenthèses ses impressions personnelles. Il s'abstient de formuler toute appréciation au point de vue juridique. Récemment, j'ai été appelée au tribunal où une affaire a été rejugée car un autre interprète avait émis ses opinions personnelles qui, de surcroît, avaient été consignées dans le procès-verbal, rendant ainsi la procédure irrecevable en première instance. Pour résumer, l'expert-interprète-traducteur est un auxiliaire, un technicien de la justice.

2* Comment recrute-t-on les experts-interprètes-traducteurs en France ?

En France, les experts-interprètes-traducteurs sont choisis par les Cours d'Appel et nommés conformément aux dispositions de l'article 23 du Décret 2004-1463 du 23 décembre 2004 et du Décret n° 2005-214 du 3 mars 2005 pris pour l'application de l'article 35 series de l'ordonnance n° 45-2658 du 2 novembre 1945 et relatif aux interprètes-traducteurs. Ils sont inscrits sur des listes tenues annuellement. En plus, il existe une liste nationale dressée également chaque année par la Cour de Cassation. Les experts judiciaires sont classés par spécialités, selon la nomenclature officielle des rubriques expertables. Les experts-interprètes-traducteurs sont classés dans la rubrique « **H** » : « Interprétariat-traduction » de manière suivante :

H.1. Interprétariat

H.1.1. Langues anglaises et anglo-saxonnes

H.1.2. Langues arabes, chinoises, japonaises, hébraïques, autres domaines linguistiques

H.1.3. Langues française et dialectes

H.1.4. Langues germaniques et scandinaves

H.1.5. Langues romanes : espagnol, italien, portugais, autres langues romanes

H.1.6. Langues slaves

H.2. Traduction

H.2.1. Langues anglaises et anglo-saxonnes

H.2.2. Langues arabes, chinoises, japonaises, hébraïques, autres domaines linguistiques

H.2.3. Langue française et dialectes

H.2.4. Langues germaniques et scandinaves

H.2.5. Langues romanes : espagnol, italien, portugais, autres langues romanes

H.2.6. Langues slaves

H.3. Langues des signes

H.3.1. Langue des signes française

H.3.2. Langage parlé complété

3* Les obligations de l'expert-interprète-traducteur

Lors de sa demande d'inscription, le futur expert doit faire preuve d'honorabilité et de moralité, de qualification professionnelle. La première nomination l'amène à une période probatoire de deux ans; après l'évaluation de ses compétences acquises dans le cadre judiciaire, il peut prétendre à un renouvellement pour 5 ans (*la commission de réinscription au II de l'article 2 de la Loi du 29 juin 1971 modifiée*), période, après laquelle il doit réitérer sa demande avant le 1^{er} mars de l'année en cours auprès du Procureur de la République qui statuera. Après sa nomination, chaque nouvel expert-interprète-traducteur prête serment devant le Président de la Cour d'Appel qui l'a nommé. L'expert-interprète-traducteur ne doit pas seulement maîtriser les langues, mais il a l'obligation de suivre une formation professionnelle dans le domaine juridique (*v. les articles 323-284 du nouveau Code de procédure civile*). Les sessions sont organisées par les Cours d'Appel, par la Cour de cassation à Paris ou par les Chambres des traducteurs agréés ou jurés. En France, il existe la revue « Experts » qui apporte de précieuses informations aux experts de tout domaine. Parfois, le prix de ces sessions décourage les futurs candidats à postuler. Néanmoins, chaque expert doit savoir justifier de sa formation permanente. Celle-ci doit se faire à plusieurs niveaux :

1* La formation dans sa (ses) langue(s) d'origine. Il doit éviter de tomber dans la routine, il est tenu à suivre l'évolution de la langue (des langues) qu'il pratique, éventuellement les modifications de la législation correspondant au(x) pays concerné(s). Une « oxygénation intellectuelle » régulière s'impose à lui.

2* La formation dans la (les) langue(s) étrangère(s) qu'il pratique. Il doit posséder les dictionnaires, bien entendu, mais ses outils maîtres doivent être aussi le Code civil, le Code de procédure civile, le Code pénal des pays dans la (les) langue(s) desquels il pratique, mis à jour. Et, bien entendu, il doit connaître les différents systèmes judiciaires. Ainsi, il évitera les inepties comme celles que j'ai pu lire dans le dossier qu'une jeune femme tchèque avait rédigé « en français » et où elle affirmait qu'elle était « expert auprès du tribunal *Municipal* ... (bien entendu, sans avoir vérifié cet adjectif dans un dictionnaire de la langue française, sans se donner la peine de vérifier si un tel degré de juridiction existait en France), qu'à la Police, elle « se mettait à la place des *détenus*... » (un interprète n'est qu'une voix ..., un simple témoin) ou encore que, parfois, il « fallait embellir les récits des *délinquants* » ... (oubliant par là ses devoirs de neutralité et d'impartialité, tout en omettant la notion fondamentale, celle de la présomption d'innocence que seuls les juges peuvent casser), ou encore, « pour rendre le déroulement des séances plus rapide, *elle répondait à la place des délinquants* ... ». Elle aurait dû étudier la rédaction des actes et ne pas utiliser le mot « *la matricule* » et savoir qu'il n'existait pas dans la langue française qui utilise « l'Etat civil ». Un expert linguistique doit connaître les formules de différents documents administratifs qu'il est tenu de traduire, il doit également maîtriser la mise en forme et les impératifs formels de chaque pays. Donc, une maîtrise des documents administratifs, de leur rédaction, s'impose.

3* La formation juridique permanente, même parfois coûteuse que nous avons déjà évoquée. En France, nous devons justifier tous les ans d'une telle formation au risque d'être rayés des listes d'experts.

4* Les missions d'expert-interprète-traducteur deviennent de plus en plus complexes. Avec l'Europe qui s'élargit, les travailleurs étrangers vont dans les autres pays. Il faut acquérir les connaissances du droit du travail, celles de la Sécurité sociale par exemple, parfois, celles du domaine médical ... tous les jours, on doit se plonger dans des thèmes nouveaux, les champs sémantiques s'ouvrent, se diversifient. A ce niveau, je dois dire que les sites Internet en matière juridique sont actuellement d'un grand secours ainsi que la documentation mise à la disposition du public par les Institutions de la Communauté Européenne. L'Internet devient ainsi un outil précieux.

Il est évident que l'expert-interprète-traducteur est tenu à l'obligation de réserve et de discrétion, en aucun cas il ne doit divulguer le contenu de son travail effectué au service de la Justice. Dans le cas contraire, il s'exposerait alors aux poursuites judiciaires. Il l'a compris au moment où il avait prêté serment « *Je jure d'exercer ma mission en mon honneur et conscience et de ne rien révéler ou utiliser ce qui sera porté à ma connaissance à cette occasion* ». « *Le destinataire de la réquisition est dépositaire d'une information protégée par le secret de l'enquête judiciaire, dont la révélation est réprimée par l'article 434-7-2- du code pénal* ». Comme nous l'avons déjà évoqué, il doit s'abstenir de tout jugement subjectif, car étant uniquement là pour reproduire le plus fidèlement les récits des parties différentes. En intervenant dans la procédure avec les considérations personnelles, il risque de la rendre caduque. Il doit constamment respecter son statut, à savoir, ne pas perdre de vue qu'il agit en tant que collaborateur occasionnel du service public de la Justice.

Et, dans le domaine de ses obligations, l'expert-interprète-traducteur ne doit jamais négliger que : « Il est également interdit aux experts de recevoir directement d'une partie,

sous quelque forme que ce soit, une rémunération même au titre de remboursement de débours, si ce n'est sur décision du juge» (Art. 160, 161, 166 du code de procédure pénale, 237, 238, 244, 248 du nouveau code de procédure civile).

Une autre obligation réside dans sa disponibilité. Il a prêté serment de servir la Justice, donc, il doit répondre à toute réquisition de servir d'interprète (*Article 77-1 du code de procédure pénale*), à n'importe quel lieu de la juridiction à laquelle il appartient, à n'importe quelle heure. *«Le fait de s'abstenir de répondre dans les meilleurs délais à la réquisition est puni d'une amende de 3750 euro. Les personnes morales en sont responsables pénalement, dans les conditions prévues par l'article 121-2 du code pénal»*. De ma propre expérience, je sais qu'il est fort désagréable de quitter son lit en hiver en plein milieu de la nuit pour se rendre sur le champ dans un poste de Police éloigné à plus de 100 kilomètres, mais il faut être conscient du fait que la Procédure est soumise aux délais prescrits dont le non-respect pourrait nuire à son bon déroulement. Et l'on doit bannir de notre mentalité toute idée préconçue, tout préjugé.

Toutefois, il doit savoir rester humble et honnête. Dans le cas où il constate que le texte à traduire dépasse ses compétences, il doit y renoncer plutôt que de se contenter de produire une traduction approximative.

En France, je ne connais personnellement aucun expert-interprète-traducteur qui exercerait cette activité à temps plein, ceci reste une activité occasionnelle. Il est donc nécessaire de savoir articuler les activités d'expert-interprète-traducteur autour de son activité habituelle et y consacrer beaucoup de temps et parfois sacrifier ses loisirs personnels.

Les autres Administrations françaises (Préfectures, Services sociaux ou médicaux...Services de scolarité ...) font souvent appel aux experts-interprètes-traducteurs pour intervenir. Là, on s'entremet surtout à titre bénévole. Donc, le domaine de spécialité est très vaste puisqu'il s'étend à des cultures entières et on demande à ces experts d'être aussi précis que possible dans des domaines spécialisés.

Toute traduction fournie par l'expert linguistique reste sans équivoque. Personne ne peut la contester.

Ne disposant pas d'expert-interprète-traducteur, les Juges peuvent requérir ponctuellement une tierce personne, connue pour ses compétences linguistiques. Celle-ci prête alors serment uniquement pour la mission qui lui est confiée à ce titre. Les Tribunaux d'Instance disposent d'un volet « d'interprètes agréés », choisis ou nommés par les Présidents de Tribunaux, en principe pour une période d'une année, renouvelable. Leurs obligations sont identiques à celles des experts.

4* En guise de conclusion

La déontologie de ce travail devrait empêcher les experts-interprètes-traducteurs de faire sous-traiter leur travail. En effet, un expert-interprète-traducteur doit garantir ses prestations. Comment le ferait-il s'il ne les assurait pas personnellement ? Ces règles de déontologie sont énoncées par la Fédération des compagnies d'Experts près les cours d'Appel et les Tribunaux Administratifs, qui regroupe l'ensemble des compagnies d'experts judiciaires. Il ne doit jamais perdre de vue ses devoirs envers les magistrats et les autres hommes de Loi, envers les parties, envers ses confrères.

Aujourd'hui, l'Europe juridique se construit et on simplifie les procédures dans l'espace européen. Il est donc urgent d'envisager les fonctions de ces experts, indispensables au bon fonctionnement de la Justice et des autres domaines de la vie publique sur le niveau européen, leur permettre d'accéder à une formation continue de qualité, d'harmoniser les exigences à leur égard.

Lea Hansch-Šabršulová

(Expert-traductrice près la Cour d'Appel de Nancy)

* * *

L. FRĄCZAK, F. LEBAS (coords.) (2007), Cahiers du Laboratoire de Recherche sur le Langage : *Interprétation : aspects sémantiques et pragmatiques. Entre théorie et applications*. Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise-Pascal. 174 p.

Ce recueil d'articles rassemble des communications présentées au colloque franco-polonais qui s'est déroulé en janvier 2005 à Wrocław, résultant de la coopération de l'Université Blaise-Pascal à Clermont-Ferrand avec l'Université de Wrocław. Le thème du colloque – *Interprétation : aspects sémantiques et pragmatiques. Entre théorie et applications* – a permis de rassembler des articles, s'articulant surtout autour d'éléments lexicaux examinés à partir des points de vue sémantique, pragmatique ou syntaxique, les différents niveaux d'analyse étant souvent reconnus comme indépendants. L'« interprétation » évoquée dans le titre du recueil concerne moins l'interprétation mise en œuvre par un locuteur dans une situation réelle de communication que l'interprétation à laquelle recourt celui qu'on peut qualifier de « médiateur » (le traducteur, le journaliste, le linguiste) essayant de comprendre et de décrire les différentes caractéristiques d'expression langagière.

Le premier article, celui d'Elżbieta Biardzka (Université de Wrocław), intitulé *Un aspect pragmatique du déjà dit dans la presse : mimésis de la situation de communication*, présente quelques problèmes liés à l'interprétation chez le médiateur – journaliste. La mimésis entraîne nécessairement une présélection des données de la réalité à décrire. L'auteur analyse des aspects polyphoniques du discours journalistique, visant à examiner les rapports délicats entre le message cité et le locuteur citant, étant donné que tout acte de citer implique inévitablement une opération de sélection. Citer devient ainsi interpréter et permet de « tirer les ficelles » de l'interprétation du message chez le destinataire¹.

Urszula Dąmbska-Prokop de l'Université Jagellonne à Cracovie se penche sur les problèmes de l'interprétation (ou plutôt *des* interprétations) impliquée(s) dans chaque traduction, ainsi que dans l'évaluation des traductions. L'interprétation est la première étape, qu'on ne peut ni éviter ni contourner, par laquelle passe obligatoirement celui qui déborde un texte afin de « lui donner un sens », ou plutôt pour en déchiffrer les sens cachés. L'auteur souligne que l'interprétation constitue le point de départ indispensable précédant toute tentative de traduire et aussi celle d'évaluer le produit du processus de la traduction. Elle est une lecture explicative des « instructions » comprises dans le texte. Dąmbska-Prokop rappelle qu'Umberto Eco² distingue trois sources de sens du texte : l'« *intentio auctoris* », l'« *intentio operis* » et l'« *intentio lectoris* ». Eco met au premier plan, dans toute interprétation,

¹ Authier-Revuz, J. (1993) Repères dans le champ du discours rapporté. *L'information grammaticale*, n° 56, pp. 10-15.

² Eco, U. (2002) *Interpretazione e sovrainterpretazione*. Bompiani, Milano.

Eco, U. (2003) *Dire quasi la stessa cosa*. Bompiani, Milano.

l'intention de l'œuvre, source de tout sens du texte qui diffère de l'intention de l'auteur. Cette intention peut être difficile à déchiffrer, d'autant plus qu'elle diffère aussi de l'intention du lecteur. L'auteur fait ressortir les idées importantes de Georges Steiner et d'Umberto Eco en soulignant que l'interprétation du texte traduit ne peut se réduire ni à l'étude de ce qu'on appelle la fidélité du sens ni à la comparaison seule des faits stylistiques. Elle répète cette vérité de La Palice « traduire c'est comprendre » en se rendant compte du fait que la langue sert non seulement à communiquer mais aussi à cacher et donc, qu'elle impose la nécessité de bien choisir, parmi plusieurs interprétations possibles, la solution qui paraît la plus adéquate. Dańska entreprend une critique de traductions polonaises d'un fragment du texte de Chateaubriand, en partant d'une analyse de l'organisation rhétorique d'un texte, des moyens linguistiques et des procédés stylistiques utilisés et en mettant en évidence des erreurs interprétatives des traducteurs ainsi que leurs causes, souvent d'ordre pragmatique. Elle essaie de répondre à une question : comment identifier et interpréter l'intention de cette œuvre, du texte fondé sur une série d'oppositions (dont Chateaubriand se sert comme procédé organisateur de l'ensemble rhétorique) entre la vieille Europe et la jeune Europe du vingt-et-unième siècle, entre l'impossibilité du passé et l'impossibilité de l'avenir ... ? A titre de conclusion, Dańska se sert de l'idée d'Yves Gambier³ qui dit que « toute traduction a un caractère d'hybride, résultat d'interférences d'ordre linguistique et culturel, en somme donc d'une interprétation pas toujours adéquate ».

Dans l'article qui suit, Elżbieta Skibińska (Université de Wrocław) présente les résultats de l'analyse interprétative de la traduction des expressions combinant le pronom *on* et les verbes de perception *voir* et *entendre* vers le polonais. La difficulté de la traduction réside dans le fait que la langue cible ne dispose pas d'équivalent « direct » de cette tournure. L'auteur observe que les traductions polonaises de *on* + *voir* / *entendre* sont ainsi un témoignage des différentes interprétations que cette construction a reçues et que la confrontation de ce type d'expressions avec leurs traductions en polonais « permet d'observer le pronom français sous un jour nouveau ».

Witold Ucherek (Université de Wrocław) s'intéresse à la traduction de l'expression *au fil de* + nom, et en particulier à la capacité de cette expression et de ses équivalents polonais à se combiner avec les différents noms de mesure du temps. Cela revient à analyser les caractéristiques sémantiques et stylistiques des expressions en question. L'analyse est fondée sur un corpus comportant 34 paires d'exemples dont chacune contient une phrase française avec la construction *au fil de* + nom de mesure du temps au pluriel et une phrase polonaise avec son équivalent de traduction.

Lidia Fraćzak et Franck Lebas (Université de Clermont-Ferrand II, LRL) présentent une analyse énonciative et pragmatique du système de l'article en français, incluant l'absence d'article, en vue d'une « didactisation ». En se rendant compte qu'il s'agit d'une des plus grandes difficultés de la langue française que rencontrent les apprenants étrangers (ainsi que leurs enseignants), les auteurs soulignent que « les différences entre trois types d'article (défini, indéfini et partitif) s'expliquent par l'application ou non au référent des opérations d'individuation et d'opposition, liées, respectivement, aux facteurs pragmatiques de particularisation et de présupposition ». Les auteurs sont d'avis que leur description peut remplacer les règles habituelles, qui s'avèrent pour la plupart inefficaces pour les apprenants étrangers, et donner lieu à un traitement didactique adapté (avec une démarche explicite ou implicite).

Richard Huyghe (Université de Lille 3) propose l'analyse des noms de localisation spatiale (*lieu, endroit et place*), qui se présentent comme des synonymes conceptuels proches,

³ Gambier, Y. (2000) Traduction et analyses de discours : typologie croisée. *Studia Romanica Posnaniensia* n°XXV/XXVI, pp. 97-108.

car ils ont la même dominante sémantique, tout en se différenciant par des traits périphériques sémantiquement déterminants mais omissibles en contexte.

L'article de Mylène Blasco-Dulbecco (Université de Clermont-Ferrand II, LRL) et de Paul Cappeau (Université de Poitiers) *L'interface syntaxe / lexique : illustrations à travers les corpus oraux* a pour objectif de montrer l'intérêt d'une « approche plus sensible aux usages », combinant la sémantique et la syntaxe et s'appuyant sur des données provenant de corpus oraux, pouvant enrichir et affiner les descriptions sémantiques et syntaxiques contenues dans les grammaires et dans les dictionnaires, des supports incontournables des apprenants et des enseignants de français langue étrangère ainsi que des traducteurs.

Célia Bernez (Université de Lille 3) dans son article *Le lexique verbal de la couleur* propose, à travers une description des verbes chromatiques, une illustration de l'interdépendance de la syntaxe et de la sémantique. Il apparaît que pour les verbes comme *noircir*, *rougir*, *jaunir*, comme pour les autres verbes, selon l'hypothèse de départ, il est possible de prévoir ou d'expliquer le comportement syntaxique à partir des propriétés sémantiques et pragmatiques qui leur sont attribuables.

L'article d'Edmund Sikora (Université de Wrocław) s'inscrit aussi dans un cadre théorique utilisant l'interprétation sémantique pour l'explication de contraintes syntaxiques régissant les expressions verbales. L'auteur s'intéresse, plus particulièrement, « aux problèmes non résolus » liés à l'analyse des constructions combinant le verbe *commencer* avec un nom.

Dans le dernier article *Les deux relations comparatives : point de vue sémantique* d'Estelle Moliné (Université du Littoral-Côte d'Opale), l'auteur postule une analyse de ces constructions en deux types de relations : égalité et inégalité, à la différence de la « tripartition » habituellement proposée par les grammaires, et met en évidence les différences de complexité interprétative qu'elles présentent.

Même si la perspective applicationnelle n'est pas la préoccupation centrale de toutes les communications réunies dans ce recueil, la plupart peuvent avoir leur utilité pour la didactique du français langue étrangère ou pour celle de la traduction.

Jitka Smičeková (Université d'Ostrava)