

Eric CASTAGNE
CIRLEP EA 2071
Université de Reims Champagne-Ardenne
eric.castagne@univ-reims.fr

Munich, le 9 octobre 2001
Congrès international *Deutschen Romanistentag*
Ed. Shaker-Verlag (Aachen), série 'éditiones EuroCom

**COMMENT ACCEDER A
L'INTERCOMPREHENSION EUROPEENNE :
QUELQUES PISTES INSPIREES DE
L'EXPERIENCE EUROM4**

L'original de ce travail a été publié in J. Müller-Lancé & C. M. Riehl (eds.) (2002) *Ein Kopf – viele Sprache : Koexistenz, Interaktion und Vermittlung*, Aachen, Shaker-Verlag, série 'éditiones EuroCom' n°9, pp. 99-107.

Les initiateurs du programme EUROM4 ont fondé leurs travaux sur la conviction que les personnes adultes qui parlaient une langue romane pouvaient apprendre, en un temps très court, à en comprendre une ou plusieurs autres de la même famille.

Le programme EUROM4 a consisté à élaborer une méthode d'enseignement simultané à la compréhension de plusieurs langues romanes (pour les francophones, le portugais, l'espagnol, et l'italien ; pour les hispanophones, le portugais, l'italien et le français ; pour les italoophones, le portugais, l'espagnol et le français ; et pour les lusophones, l'italien, le français et l'espagnol). La méthode EUROM4 de Blanche-Benveniste et alii (1997) a été élaborée grâce à des séances empiriques menées pendant près de cinq ans dans les 4 universités partenaires (Aix-Marseille I, Roma Tre, Lisboa, et Salamanca), et a été publiée sous

la forme d'un manuel et d'un CD-Rom qui comporte, en plus des textes et des informations grammaticales présents dans le manuel, les fichiers sons des enregistrements sonores des textes lus par des natifs. C'est en partant de cette expérience que j'aimerais montrer comment on pourrait accéder à une forme d'intercompréhension en Europe.

Pour atteindre l'objectif fixé, la méthode EUROM4 repose certes sur l'utilisation maximale des « transparences » entre les 4 langues. Par exemple, les structures syntaxiques et lexicales de l'énoncé italien :

1a) La poligamia continua a dividere i sessi in
Malesia (*L'Espresso*, 1991)

se retrouvent dans les 3 autres langues, respectivement en portugais, en espagnol et en français :

1b) A poligamia continua a dividir os sexos na
Malásia

1c) La poligamia continúa dividiendo los sexos en
Malasia

1d) La polygamie continue à diviser les sexes en
Malaisie

Mais la méthode repose aussi et surtout sur la pratique d'un certain nombre d'inférences. C'est l'approche de cette pratique que j'aimerais présenter ici. Après avoir exposé quelques exemples d'inférences repérés pendant les séances d'observation portant sur la compréhension, par un groupe de volontaires, de textes relevés dans la presse écrite, j'aimerais montrer comment nous avons favorisé et développé leur pratique dans le cadre du programme EUROM4 et quels résultats nous obtenons grâce à cette méthode.

1. QUELQUES EXEMPLES D'INFÉRENCES

Dans le cadre de notre approche, la compréhension globale d'un énoncé dépend non seulement des possibilités de mise en relation des segments « transparents » entre les différentes langues, mais aussi et surtout des capacités à faire un certain nombre d'inférences pour « deviner » des segments non transparents hors contexte et jugés au départ comme tel en contexte.

1.1. Inférences sémantiques

Dans de nombreux textes, les associations lexicales sont souvent stéréotypées et, même si certains segments peuvent sembler au premier abord peu transparents, ils peuvent être facilement décryptés à partir du contexte.

1.1.1. Dans le cadre du contexte d'une phrase

Le sens d'un verbe peut être compris par la reconnaissance d'un de ses compléments. Par exemple, dans l'énoncé suivant qui est extrait d'un article italien consacré à des découvertes archéologiques :

2a) la loro costruzione *risale* a 1000 anni prima delle piramidi egiziane (*La Repubblica*, 1992)

le terme *risale*, identifié grammaticalement comme le verbe, n'est pas transparent. Mais le complément temporel (transparent) à *1000 ans avant les pyramides égyptiennes* appelle des verbes comme « remonter à » :

2b) leur construction remonte à 1000 ans avant les pyramides égyptiennes.

Dans un autre énoncé italien :

3a) sostengono di avere *sciolto* l'enigma
(L'Espresso, 1991)

le verbe *sciolto* n'est pas transparent pour l'apprenant, mais le complément *l'enigma* induit fortement le verbe « résoudre » :

3b) ils soutiennent avoir résolu l'énigme

De même, dans le cadre d'un syntagme nominal, le sens d'un substantif peut être compris à partir de la reconnaissance d'une de ses déterminations. Ainsi, dans l'énoncé portugais suivant :

4a) a *camada* de ozono que envolve a Terra sofreu este ano uma diminuição sem precedentes (*Público*, 1992)

le substantif *camada* n'est pas transparent pour un francophone. Mais à partir de la reconnaissance de *ozono*, il n'y a plus de doute : *camada* correspond nécessairement à « couche » :

4b) la couche d'ozone qui ...

1.1.2. Dans le cadre d'un contexte plus large

Parfois le contexte limité à la construction verbale ne permet pas de telles interprétations. Mais le contexte général apportera une aide essentielle à la bonne compréhension.

Ainsi, dans un énoncé extrait d'un article relatant un accident aérien comme :

5a) Un aereo da turismo *si è schiantato* ieri mattina nel quartiere di Bromme, alla periferia di Stoccolma (*La Stampa*, 1992)

le verbe « *si è schiantato* » n'est transparent pour aucune des 3 autres langues. Mais l'on sait que, lorsque l'on parle d'un avion dans un article de journal, il y a de fortes probabilités pour que ce soit afin de relater une catastrophe. Le complément locatif « nel quartiere di Bromme » confirme l'hypothèse d'un crash d'où la proposition « s'est écrasé » :

5b) Un avion de tourisme s'est écrasé hier matin dans un quartier de Bromme ...

Il en est de même dans un article portugais consacré au phénomène écologique de l'invasion des eaux, la structure :

6a) para diminuir o *aquecimento* global do planeta (*Época*, 1992)

comporte le substantif « *aquecimento* » (qui souvent est d'abord mis en relation avec l'eau à partir de « aquatique »). Mais dès la découverte du substantif *planeta*, quel phénomène, traité régulièrement par les médias, peut-il affecter globalement la planète sinon son réchauffement qui doit être « diminué » ?

6b) pour diminuer le réchauffement global de la planète

1.2. Inférences syntactico-sémantiques

Les schémas syntactico-sémantiques sont souvent très proches entre les langues d'une même famille et peuvent ainsi être décodées si l'un des termes de la construction est reconnu. C'est souvent le cas quand le verbe est identifié parce qu'à partir de la reconnaissance du type d'organisation syntactico-sémantique qu'il impose, l'organisation d'un énoncé peut être comprise.

Ainsi, dans l'énoncé italien suivant :

7a) *Le prove più evidenti, per la peculiarità della sua alimentazione, le offre il popolo giapponese. (La Stampa, 1992)*

la structure syntaxique ne correspond pas au schéma canonique SVO jugé transparent par l'apprenant francophone : les énoncés à sujet postposé existent aussi en français, mais de manière plus contrainte et plus rare. A partir du moment où il a repéré le verbe *offre*, il pose l'hypothèse que l'organisation syntactico-sémantique de ce verbe est fréquemment du type « quelqu'un offre quelque chose à quelqu'un ». Dès lors, le terme [+Humain] non prépositionnel, en l'occurrence *il popolo giapponese* doit être interprété comme le sujet, et le terme non prépositionnel [-Humain], en l'occurrence *Le prove piu evidenti*, comme le complément non prépositionnel :

7b) Les preuves les plus évidentes, c'est le peuple japonais qui les offre par la particularité de son alimentation.

Le repérage de cette organisation s'est avéré ici fondamental pour accéder à la compréhension de l'énoncé.

Dans un autre énoncé italien :

8a) sinora si sono confrontati nel dibattito due punti di vista (*La Stampa*, 1992)

l'apprenant rencontre la même difficulté syntaxique : un sujet postposé. Mais dès qu'il identifie *si sono confrontati* comme verbe recteur, il est amené à penser que *due punti di vista* doit être interprété comme le sujet, ce qui est confirmé par l'accord morphologique :

8b) jusqu'ici ont été confrontés dans le débat deux points de vue

2. COMMENT FAVORISER LA PRATIQUE DES INFÉRENCES

2.1. Placer les apprenants dans de bonnes conditions

Pour que le processus de comparaison et d'inférence se déclenche, il est nécessaire de faciliter la tâche des apprenants dans tous les autres domaines.

C'est pourquoi il leur est proposé de ne se concentrer que sur un seul objectif : la compréhension basique. L'apprentissage de l'expression, qu'elle soit orale ou écrite, n'est pas abordée dans cette phase. Les thèmes qui supposent une connaissance culturelle particulière sont en général écartés. Meilleure sera la connaissance du sujet du texte, plus nombreuses et meilleures seront les « prédictions ». Et l'interprétation qui leur est demandée n'est pas un exercice de traduction en soi, mais seulement un moyen de vérifier leur compréhension. Les approximations et les lacunes font partie du jeu. Il est évident que ce que l'on ne

connaît pas dans sa propre langue ne peut pas être compris dans une autre (c'est d'ailleurs le cas même quand on la parle très bien, et pas seulement quand on est débutant). Par exemple, le segment « radar à synthèse d'ouverture » est en général trop spécialisé pour le lecteur commun :

9) Pour « voir » à travers le mauvais temps, de jour comme de nuit, ERS 1 a été doté d'un *radar à synthèse d'ouverture* (*Le Monde*, 1992)

le terme de « satiété » méconnu de certains de nos apprenants :

10) Ciascuno di noi ha provato infinite volte la sensazione di *sazietà* che sopraggiunge dopo un pasto abbondante (*L'Espresso*, 1991)

et le nom « Front Polisario » inconnu pour la majorité de nos jeunes apprenants :

11) Las familias de los campos de refugiados del *Frente Polisario* celebraron (...) la entrada en vigor, el viernes, del alto el en el Sáhara occidental (*El País*, 1991)

S'ils font ce que l'on pourrait analyser dans un autre contexte comme des fautes de style ou des approximations, nous ne devons pas en tenir compte. Sans ces appréhensions, nous nous sommes aperçus qu'ils sont beaucoup plus libérés, dynamiques, volontaires, et performants. Nos collaborateurs étrangers ont même observé une demande croissante pour le français dès qu'il a été précisé que l'expression ne serait pas abordée.

Avec le même esprit, nous ne leur imposons aucun savoir. L'enseignant (au sens étymologique, celui qui signale, qui guide) ne joue pas ici le rôle d'un puits de savoir. Le profil des moniteurs en exercice actuellement semble se rapprocher de celui d'un linguiste, possédant des connaissances linguistiques plus ou moins approfondies dans les 4 langues (la maîtrise des 4 langues n'est pas requise) et formé à l'esprit de la méthode. L'enseignant ne livre pas des savoirs, mais donne des outils qui permettent un accès autonome à l'information et à la connaissance. Aucun enseignement grammatical n'est proposé tant qu'il n'est pas expressément demandé. Au début, seul le lexique importe. A partir du moment où des textes assez longs commencent à être compris, les participants cherchent à analyser les différences, ils s'intéressent à la composition des mots. C'est donc vers la fin qu'ils reçoivent (sur demande) les bases de la grammaire morphologique, bases données au début dans l'enseignement traditionnel. Ils sont donc ici non pas en réception passive, mais en demande active.

L'approche simultanée contribue à sa manière à cette ambiance. Les participants prennent un énorme plaisir à faire des comparaisons d'une langue à une autre, à deviner plus qu'à comprendre, à découvrir seul la « connaissance » d'une langue plus qu'à l'apprendre. Mais nos observations nous ont amenés à considérer que, contrairement à ce qui est souvent imaginé, à savoir que les apprenants risquent de mélanger les trois langues qu'ils apprennent simultanément, la parenté de ces langues aide quelqu'un qui en parle déjà une à comprendre plus rapidement les 3 autres. Pour déterminer la spécificité des 4 langues en jeu, il faut pouvoir rechercher des réseaux de similitudes et de

dissimilitudes. Cela se fait plus facilement sur quatre langues que sur deux.

2.2. Pratiquer une lecture par « couches successives »

La méconnaissance linguistique des langues à apprendre ne doit pas constituer un obstacle. C'est pourquoi nos séances expérimentales nous ont amenés à développer une pratique qui est proche de ce qui a été observé par les spécialistes de la lecture : « un 'bon' lecteur en langue maternelle dispose de pouvoirs innés d'inférences et de prédictions pour sauter par-dessus les obstacles, neutraliser les mots difficiles et faire du sens avec l'ensemble avant de revenir sur les points de détails ». Il s'agit là d'une approche particulièrement utile dans la recherche d'inférences.

Ainsi, quand il y a des passages que les apprenants jugent syntaxiquement complexes, c'est-à-dire en général qui ne respectent pas le schéma syntaxique canonique SVO, ils sont invités à écarter momentanément les passages qui pouvaient être à l'origine de ou des difficultés, puis, une fois que la structure principale a été comprise, à reprendre l'énoncé en y réintégrant au fur et à mesure les passages « perturbateurs ». Prenons un exemple précis que l'on a déjà vu :

12a) Le prove più evidenti, per la peculiarità della sua alimentazione, le offre il popolo giapponese

Pour aider à repérer le verbe *offre*, même s'il est par ailleurs transparent, nous allons mettre entre parenthèse le complément *per la peculiarità della sua*

alimentazione et proposer de travailler sur la forme de l'énoncé suivante :

12b) Le prove più evidenti, (...), le offre il popolo giapponese

Même si la structure syntaxique ne correspond au schéma canonique SVO et même si cet énoncé comporte une reprise pronominale *le*, l'apprenant repère plus facilement le verbe *offre*. A partir de cette reconnaissance, il va imaginer l'organisation syntactico-sémantique générale de ce verbe, pouvoir inférer la structuration OVS de l'énoncé ainsi que nous l'avons vu précédemment, et comprendre :

12c) Le peuple japonais offre les preuves les plus évidentes (...)

Ayant compris la structure principale, nous allons réintégrer le pronom personnel ainsi que l'incise qui, non seulement ne pose plus de problème, mais devient dès lors particulièrement transparente :

12d) Les preuves les plus évidentes, c'est le peuple japonais qui les offre par la particularité de son alimentation.

Sur le plan lexical, quand il y a des mots non transparents, nous les invitons dans un premier temps à utiliser les mots vides « machin », « machiner », qui peuvent supporter toutes les informations reconnues (comme la catégorie grammaticale, le genre et nombre du Nom, ou personne et temps du Verbe), et qui évitent de bloquer la progression et souvent la compréhension parce que la suite de l'énoncé, voire du texte, peut comporter des informations indispensables. Par

exemple, si l'on reprend l'énoncé du texte italien consacré à une découverte archéologique :

13a) la loro costruzione risale a 1000 anni prima delle piramidi egiziane

ils peuvent bloquer au premier passage sur *risale* qui n'est pas transparent alors même qu'ils ont repéré qu'il s'agissait visiblement d'un verbe. Dans un premier passage, ils peuvent proposer :

13b) la construction « machine » à mille ans avant les pyramides égyptiennes

L'usage du mot vide permet ainsi de prendre connaissance, dans une structure construite, du complément temporel avec lequel le stéréotype le plus courant impose de traduire *risale* par « remonte à » :

13c) la construction remonte à mille ans avant les pyramides égyptiennes

2.3. Encourager les interactions dans le même esprit

La méthode a été élaborée en visant une large utilisation. Une personne, seule en face de son ordinateur, peut l'utiliser. Tout le matériel permettant une telle exploitation est disponible dans les éditions papier et informatique. Mais l'expérience a montré que les résultats sont atteints plus efficacement en groupe collectif sous la tutelle bienveillante de l'enseignant.

Nous sommes partis de l'hypothèse que la construction personnelle dynamique de petits fragments de connaissance est plus importante que la réception passive. Les apprenants mémorisent plus rapidement ce qu'ils ont trouvé par eux-mêmes que ce

qui leur est livré sans recherche active de leur part. Le processus de comparaison doit être construit, et non simplement reçu. C'est pourquoi quand l'apprenant ne parvient pas à comprendre l'énoncé ou le texte d'une manière qu'il juge satisfaisante, on peut lui proposer des aides. Les interactions entre participants sont toujours encouragées, mais en respectant l'esprit général. En cas de nouvel échec, l'enseignant peut intervenir pour proposer certaines voies non explorées, et, dans le pire des cas, la solution n'est donnée qu'en dernier ressort, et si possible, sous la configuration d'une forme transparente qui induira la véritable solution, et ceci toujours en quatre langues.

3. RESULTATS

Les résultats obtenus jusqu'à présent avec cette méthode sont encourageants. Tout au long de l'expérience, les participants sont enthousiastes, perdent peu à peu leur appréhension initiale face à l'apprentissage de langues étrangères, et prennent beaucoup de plaisir à devenir des comparatistes en herbe. A la fin de cette expérience, ils demandent à continuer, recherchent des séjours d'études à l'étranger, achètent des journaux, des livres, des disques, décident de fréquenter des cinémas où sont projetés des films en version originale.

Contrairement à l'expression, la compréhension nécessite peu d'entretien. Et quand nous avons eu l'occasion de revoir plus tard quelques-uns d'entre eux, ils sont très reconnaissants de la rentabilité de cette approche. Ils en ont une utilisation pratique immédiate pour comprendre l'information à disposition dans les journaux, à la télévision, sur internet.

D'autre part, sans posséder de statistiques

exploitables, les anciens d'EUROM4 qui sont passés à l'étude de l'expression ont constaté une acquisition plus rapide de cette compétence par rapport aux autres apprenants, et sont persuadés que la compétence en compréhension qu'ils ont acquise constitue une bonne base pour s'attaquer à l'expression.

4. CONCLUSION

L'approche EUROM4 propose plusieurs pistes qui pourraient inspirer le renouvellement de l'enseignement des langues secondes en Europe :

- l'objectif fixé est modeste, mais accessible : faire découvrir la connaissance de plusieurs langues en prenant du plaisir plutôt que former d'emblée des spécialistes de chaque langue ;
- l'apprenant, placé au centre des préoccupations, découvre la connaissance des autres langues à partir de la connaissance de sa propre langue ;
- l'apprenant aborde les langues d'une même famille de manière simultanée et contrastive afin d'établir des réseaux de similitudes et dissimilitudes ;
- l'apprenant aborde l'apprentissage de la compréhension de plusieurs langues d'une même famille avant de passer à l'expression d'une ou plusieurs de ces langues.
- l'enseignant propose aux apprenants des outils d'accès à la connaissance, par exemple en jouant à fond la carte des inférences (apprendre la grammaire à partir de la langue et non pas la langue à partir de la grammaire).

L'approche EUROM4 propose également de nouvelles pistes qui permettraient d'accéder à l'« intercompréhension européenne ». Dans le monde

d'aujourd'hui, les échanges d'informations sont déjà nombreux et ils le seront de plus en plus dans l'avenir. Il est clair que l'information est devenue la véritable richesse. Mais pour accéder à cette richesse, qui circule de différentes manières, il n'est pas toujours nécessaire de maîtriser toutes les compétences en langues. Il suffit d'être apte parfois à rechercher des liens, à faire des inférences. En envisageant de dissocier les diverses compétences et en visant la compréhension de plusieurs langues d'une même famille à partir des liens potentiels entre sa langue et une des trois autres, la formation proposée offre avant tout un outil d'accès, au moins dans l'Europe du Sud, à l'information et plus largement à la connaissance, adapté aux besoins.

Avec EUROM4, notre ambition à court terme est de montrer que nous sommes capables de retrouver l'agilité d'esprit dont les commerçants, les marins et les voyageurs des pays du Sud ont fait preuve tout au long de l'histoire pour se comprendre, et serait à une plus ou moins longue échéance de convaincre qu'un Européen pourrait se déplacer dans l'Europe en conservant sa langue maternelle pour s'exprimer par oral ou par écrit (chacun de nous peut apprécier combien, dans l'expression cette sécurité linguistique est confortable), et en comprenant celle des autres.

BIBLIOGRAPHIE

- Blanche-Benveniste, Claire, et alii (1997) : *EuRom4. Méthode d'enseignement simultané des langues romanes*, Florence, La Nuova Italia Editrice.
- Castagne, Eric (à paraître en 2002) : « Intercompréhension et inférences : de l'expérience EuRom4 au projet ICE », in *Actes de la Journée Scientifique « Modélisation de l'Apprentissage Simultané de plusieurs Langues Apparentées à partir de la méthode EuRom4 »*, Pulications

de la faculté des Lettres Arts et Sciences Humaines de
l'Université de Nice – Sophia Antipolis.

Castagne, Eric (à paraître en 2002) : « L'intercompréhension
européenne : à la recherche des liens », in Actes du 13th
Annual European Association for International Education
Conference (Tampere, Finlande).

Hagège, Claude (1992) : *Le Souffle de la langue. Voies et
destins des parlers d'Europe.*, Paris, Editions Odile Jacob.

Hozenfeld, Carol (1984) : "Case studies of ninth grade readers",
in Alderson and Urquhart (eds) : *Reading in a foreign
Language*, London/New York, Longman, pp. 231-244.