

**POUR UNE MODÉLISATION DE L'APPRENTISSAGE
SIMULTANÉ DE PLUSIEURS LANGUES
APPARENTÉES OU VOISINES**

NOTE DES ÉDITEURS ET DES AUTEURS

L'original de cet ouvrage a été publié sous la référence suivante: Caduc, E. & Castagne, E. (2002): *Pour une modélisation de l'apprentissage simultané de plusieurs langues apparentées ou voisines*. Nice : Publications de la Faculté des LASH de Nice, 130 p.

La version électronique, disponible jusqu'à présent à l'adresse <http://ancilla.unice.fr/~brunet/pub/apprentissage.html>, a été retirée du site de l'Université de Nice. En accord avec les auteurs et les éditeurs, une version preprint (seule version électronique disponible actuellement) est désormais proposée en ligne à l'adresse <http://logatome.eu/pmasplav2001.pdf>.

Veillez pardonner d'avance les imperfections formelles de cette édition.

Actes du colloque organisé avec le soutien du
Programme SOCRATES "Médiation Culturelle et Sociétés de
l'Europe Méditerranéenne".
dans le cadre de l'année Européenne des Langues
par Eveline Caduc, Professeur à l'Université de Nice-Sophia
Antipolis,
membre de l'UMR 6039-CNRS/ILF
et par Eric Castagne, Maître de Conférence à l'Université de Reims
Champagne-Ardenne, membre du CIRLEP EA 2071

**POUR UNE MODÉLISATION DE L'APPRENTISSAGE
SIMULTANÉ DE PLUSIEURS LANGUES
APPARENTÉES OU VOISINES**

Actes collectés par Eric Castagne
Responsable scientifique du colloque

“ Défendre nos langues, et leur diversité,
notamment contre la domination d’une seule, c’est
plus que défendre nos cultures. C’est défendre
notre vie. ”

Claude Hagège
Halte à la mort des langues

TABLE DES MATIÈRES

[avant-propos](#)

Présentation de la problématique et des intervenants :

[Texte français](#)

[Texte anglais](#)

[Texte russe](#)

- Eveline Caduc : [Quelques déclinaisons du module "langues et cultures de l'europe"](#).
- Eric Castagne : [Intercompréhension et inférences : de l'expérience EuRom4 au projet ICE](#).
- Dominique Willems : [Sémantique et syntaxe contrastives. le dictionnaire contrastif des valences verbales : présentation et illustration](#).
- Antonio Pamies : [Sémantique et grammaire de la possession dans les langues d'europe](#).
- Ulla Börestam Uhlmann : [Interscandinavian comprehension and scandinavian commuty : ideal or real ?](#)
- Claire Blanche-Benveniste : [Compréhension multilingue et connaissance de sa propre langue](#).

AVANT-PROPOS

S'il importe à la construction de l'Union Européenne que les différents Etats aient en commun une même monnaie et qu'ils suivent les mêmes critères de convergence pour harmoniser leurs développements économiques respectifs, il est au moins aussi important, pour les peuples qui la composent, d'avoir en commun une même valeur : le respect des spécificités culturelles de ses différentes composantes. Or ces spécificités culturelles sont chaque fois transmises par une langue qui constitue l'une des caractéristiques principales de l'identité nationale au même titre que l'histoire, la ou les religions, les différentes pratiques ou coutumes et les productions artistiques.

Pour les faire connaître, il importe donc de connaître les langues qui les racontent. Ou du moins de les comprendre, puis d'apprendre à en comprendre le plus grand nombre.

Quelles méthodes peuvent aider à comprendre rapidement plusieurs langues voisines, est-il possible de modéliser cet apprentissage de façon qu'il puisse concerner toutes les grandes familles de langues ? Tel était le propos de cette rencontre organisée dans le cadre de l'Année Européenne des Langues.

Mais pour faire reconnaître officiellement l'importance de ces apprentissages, il est indispensable de les intégrer dans les cursus universitaires. Un premier exemple a été donné par la création à l'Université de Nice-Sophia Antipolis du Module Européen Langues et Cultures de l'Europe. Sous sa version Langues et Cultures de l'Europe méditerranéenne, il inclut obligatoirement un stage intensif d'enseignement simultané des langues romanes selon la méthode EUROM/4 conçue par Claire Blanche-Benveniste, mise au point et développée par toute une équipe de linguistes portugais, espagnols, italiens et français.

Eveline Caduc
Université de Nice-Sophia Antipolis

MODÉLISATION DE L'APPRENTISSAGE SIMULTANÉ DE PLUSIEURS LANGUES APPARENTÉES OU VOISINES À PARTIR DE LA MÉTHODE EuROM4

Remerciements

Je tiens à remercier tout particulièrement Madame Eveline Caduc, Professeur de Littérature française contemporaine à l'Université de Nice Sophia-Antipolis, responsable du cursus européen pluridisciplinaire *Méditerranée Contemporaine : Culture et Communication (MC3)* et du module européen *Langues et Cultures de l'Europe méditerranéenne*, coordonnatrice européenne du PROG *Médiation culturelle et sociétés de l'Europe méditerranéenne*, à qui je suis reconnaissant de m'avoir invité à participer depuis 1998 à ses activités de développement de diplômes universitaires européens, en qui je reconnais la promotrice numéro 1 en Europe de la méthode EuROM4, qui m'a confié la responsabilité de l'organisation scientifique de cette rencontre européenne, et sur qui a reposé la lourde organisation administrative et financière de cette journée.

Je remercie avec beaucoup de reconnaissance tous les conférenciers qui, bien qu'ayant des emplois du temps très chargés, ont accepté l'invitation d'un jeune Maître de Conférences à participer à cette Journée Scientifique et ont bien voulu proposer une version écrite de leur conférence pour l'édition de ces actes.

Je voudrais également remercier pour leur soutien le programme Socrates par l'intermédiaire du PROG *Médiation culturelle et sociétés de l'Europe méditerranéenne*, la Délégation Générale à la Langue Française, ainsi que l'UMR 6039 *Bases Corpus Langages* du CNRS.

Présentation

La Journée Scientifique "Année Européenne des Langues" organisée le 13 décembre 2001, à la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Nice Sophia-Antipolis, et intitulée *Modélisation de l'apprentissage simultané de plusieurs langues apparentées à partir de la méthode EuROM4*, a proposé plusieurs conférences dont l'objectif était de présenter divers travaux ou expériences menés actuellement en Europe, qui pourraient fournir des pistes fondamentales pour le développement de méthodes

d'apprentissage simultané de plusieurs langues apparentées ou voisines à partir de l'expérience de la méthode EuROM4.

Les différentes expériences conduites en plusieurs places d'Europe autour de l'apprentissage simultané de plusieurs langues apparentées ou de la pratique du plurilinguisme répondent à une envie et à un besoin d'accès à une forme d'intercompréhension européenne linguistique et culturelle, que l'anglais, considéré par beaucoup comme la langue internationale par excellence, ne semble pas pouvoir satisfaire, du moins dans ces domaines. Les diplômes européens comme ceux développés par les partenaires du PROG *Médiation culturelle et sociétés de l'Europe méditerranéenne* ont déjà intégré la méthode EuROM4 dans leur programme et sont d'ores et déjà prêts à intégrer des méthodes respectant la même philosophie avec des familles de langues d'autres grandes régions européennes.

Cette rencontre a été l'occasion d'établir de nouveaux contacts entre universités, enseignants et chercheurs européens. Elle a déjà porté concrètement ses fruits en nous amenant à intégrer la notion de langues "voisines" (notion qui apparaît désormais dans le titre de ces Actes), et en indiquant les grandes lignes générales qui permettront de continuer à développer des méthodes d'enseignement simultané de plusieurs langues apparentées ou voisines avec l'objectif de viser à l'intercompréhension européenne étendue. Et elle promet de futures collaborations tant dans l'enseignement que dans la recherche.

Eveline Caduc (UMR 6039 du CNRS – Université de Nice Sophia-Antipolis), en tant que responsable du cursus européen pluridisciplinaire *Méditerranée Contemporaine : Culture et Communication (MC3)* et du module européen *Langues et Cultures de l'Europe méditerranéenne*, et coordonnatrice européenne du PROG *Médiation culturelle et sociétés de l'Europe méditerranéenne*, a inauguré la Journée en présentant les modules européens "Langues et Cultures de l'Europe méditerranéenne", "Langues et Cultures de l'Europe centrale et orientale", et "Langues et Cultures de l'Europe du Nord", ainsi que les perspectives à envisager dans le développement de diplômes européens, et tout ceci avec la volonté de créer dès le plan quadriennal 2004-2007 un Master Européen "Littératures et civilisations de l'Europe".

Eric Castagne (CIRLEP EA 2071 - Université de Reims Champagne-Ardenne), Maître de Conférences en Linguistique, membre du programme EuROM4 depuis 1990, directeur du programme pluriannuel de recherche "Inter Compréhension Européenne" (ICE), et partenaire du PROG *Médiation culturelle et sociétés de l'Europe méditerranéenne*, a présenté une conférence intitulée

Intercompréhension et inférences : de l'expérience EuRom4 au projet ICE dont l'objectif était de présenter le méthode EuRom4 qui consiste à enseigner simultanément la compréhension de plusieurs langues romanes en s'appuyant non seulement sur les "transparences" syntaxiques et lexicales qui existent entre les langues d'une même famille, mais aussi et surtout sur les inférences qu'il est possible de développer à partir de ses propres connaissances. Il a exposé également les premiers résultats encourageants d'une expérience qui est menée actuellement avec la même philosophie, mais dans le cadre des langues germaniques (anglais, allemand, néerlandais) : le projet ICE. L'application, avec un certain succès pour l'instant, de l'approche EuRom4 à une autre famille de langues indique des pistes sérieuses qui pourraient participer au renouvellement de l'enseignement des langues étrangères, au développement d'une forme de "plurilinguisme" pratique et économique en Europe, et à la consolidation de l'espace européen.

Dominique Willems (Université de Gand), Professeur de Linguistique, directrice du programme Contragram, a proposé une conférence intitulée *Sémantique et syntaxe contrastives*, dont l'objectif était d'exposer les travaux en linguistique contrastive développés dans le cadre du programme Contragram qui réunit des chercheurs autour de l'étude syntaxique et sémantique de la construction des verbes en néerlandais, français et anglais. Cette recherche, bien que fondamentale, propose des données contrastives immédiatement exploitables pour le projet ICE. Mais elle confirme surtout les premières observations faites dans les expériences ICE selon lesquelles il existerait plus de points de passage entre le français et le néerlandais que l'on pensait et selon lesquelles la compréhension du néerlandais permettrait aux francophones d'accéder plus facilement à la compréhension des autres langues germaniques (au moins anglais et allemand).

Antonio Pamies Bertrán (Université de Grenade), Professeur de Linguistique, responsable ou membre de plusieurs programmes de recherche européens récents dans les domaines l'enseignement des langues ou de la traduction-interprétation, liés notamment à l'Europe Centrale et de l'Est, a présenté une conférence intitulée *Sémantique et grammaire de la possession dans les langues d'Europe* qui propose une synthèse de deux approches du concept de possession linguistique. L'objectif était de rendre compte, à partir d'un corpus multilingue qui couvre un vaste échantillon de langues de familles différentes, d'une variété plus large de constructions possessives, selon un modèle bi-directionnel dans lequel collaborent les deux mécanismes de projection. Cette étude, bien que portant sur

un sujet très précis, donne déjà des indications précieuses sur des réseaux de force existant entre les langues d'une même famille, entre des langues voisines ou entre des langues plus éloignées. Ces réseaux pourraient servir de base à l'élaboration de la stratégie générale du développement de méthodes visant à l'intercompréhension européenne.

Ulla Börestam (Université d'Uppsala), Professeur de Linguistique, a proposé une conférence en anglais intitulée *Interscandinavian comprehension and Scandinavian language community : real or ideal?* dont l'objectif était d'exposer la situation et les expériences de compréhension multilingue dans les pays scandinaves, et même dans la région nordique entière, puisque les institutions officielles la considèrent comme une communauté de langues. Cette contribution, qui présente les expériences menées dans cette région d'Europe sur la compréhension plurilingue à l'écrit ou à l'oral, fournit beaucoup d'informations sur les situations où l'on pourrait encourager ce type d'échanges et, comme dans la conférence précédente, sur les réseaux de force qui semblent se manifester en fonction de la situation et des langues en jeu et qui pourraient servir de base à la stratégie de l'intégration des langues scandinaves dans un programme comme ICE.

Claire Blanche-Benveniste (EPHE & Université de Provence), Directeur de Recherches à l'Ecole Pratique des Hautes Etudes à Paris, Professeur Emérite de l'Université de Provence, et coordinatrice notamment du programme EuROM4 de 1990 à 1997, nous a fait l'honneur de conclure cette journée studieuse en présentant une conférence intitulée *Compréhension multilingue et connaissance de sa propre langue*. L'objectif était de présenter, à partir des observations recueillies dans le cadre des séances EuROM4, quelques instruments de travail performants fournis par la grammaire contrastive des langues romanes, les prolongements envisagés pour l'enseignement de la langue maternelle grâce aux réflexions à propos de l'enseignement des langues romanes, ainsi que les conséquences et les perspectives de la modélisation de l'apprentissage simultané et contrastif de plusieurs langues apparentées ou voisines.

Eric CASTAGNE

MODELLING THE SIMULTANEOUS LEARNING OF SEVERAL RELATED OR ADJOINING LANGUAGES FROM THE EUROM4 APPROACH¹

Thanks

It is my pleasure to give special thanks to Mrs Eveline Caduc, Professor of French Literature at the University of Nice Sophia-Antipolis, in charge of the European multi-field course *Méditerranée Contemporaine : Culture et Communication (MC3)*, of the European module *Langues et Cultures de l'Europe méditerranéenne*, and in charge of the PROG *Médiation culturelle et sociétés de l'Europe méditerranéenne*. I am much indebted to Mrs Caduc for inviting me to take part in the development activities of European university diplomas since 1998. She is the advocate number 1 in Europe of the EUROM4 method and she has entrusted me with the responsibility for the scientific organization of this European meeting, and on her shoulders rested the heavy administrative and financial organization of this Conference.

I am very grateful to all the lecturers who, although having full timetables, accepted the invitation of a young Lecturer to take part in this Scientific Conference and who agreed to propose a written version of their papers for publication in the Conference proceedings.

I would also like to thank the Socrates programme through the agency of the PROG *Médiation culturelle et sociétés de l'Europe méditerranéenne*, the Délégation Générale de la Langue Française, as well as the UMR 6039 Bases Corpus Languages of CNRS.

Presentation

The Scientific Conference “European Year of Languages” organized on 13th December 2001, at the University of Nice Sophia-Antipolis, and entitled *Modelling the simultaneous teaching of several related languages from the EUROM4 approach*, proposed several papers the objective of which was to present various works or experiments currently being undertaken in Europe, which could provide fundamental tracks for the development of methods for the simultaneous teaching of several related or adjoining languages from the experiment based on the EUROM4 method. The various

¹ Je remercie Jean Pauchard d'avoir bien voulu relire et corriger cette présentation.

experiments carried out in several places of Europe concerning the simultaneous learning of several related languages or the practice of multilingualism meet a desire and a need for a form of linguistic and cultural European mutual comprehension that the English language, considered by many to be the international language, does not seem to be in a position to satisfy, at least in these fields. European diplomas like those developed by the partners of the PROG *Médiation culturelle et sociétés de l'Europe méditerranéenne* have already integrated the EuROM4 method into their curricula and are at present ready to integrate methods which will adhere to the same philosophy with respect to families of languages from other major European areas. This meeting has been a good opportunity to establish new contacts between European universities, teachers and researchers. It has already borne fruit in bringing us to take into account the concept of *adjoining languages* (a concept which from now on appears in the title of these Proceedings) and in marking out the general outline which will make it possible to continue developing methods for the simultaneous learning of several related or adjoining languages aiming at extensive European mutual comprehension. This meeting promises future collaborations in teaching as well as in research.

Eveline Caduc (UMR 6039 of CNRS - University of Nice Sophia-Antipolis), as the person in charge of *Méditerranée Contemporaine : Culture et Communication (MC3)*, of the European module *Langues et Cultures de l'Europe méditerranéenne*, and coordinator of the PROG *Médiation culturelle et sociétés de l'Europe méditerranéenne*, opened the Conference by presenting the European modules “Langues et Cultures de l'Europe méditerranéenne”, “Langues et Cultures de l'Europe centrale et orientale”, and “Langues et Cultures de l'Europe du Nord”, as well as the prospects of developing European diplomas—all this with the view of creating a European Master of “Littératures et civilisations de l'Europe”, as part of the four-year plan 2004-2007.

Eric Castagne (CIRLEP EA 2071 - University of Rheims Champagne-Ardenne), Lecturer in Linguistics, member of the EuROM4 programme since 1990, director of the multi-annual research programme “Inter Compréhension Européenne” (ICE), and partner of the PROG *Médiation culturelle et sociétés de l'Europe méditerranéenne*, delivered a paper entitled *Intercomprehension and inferences : from the EuRom4 experiment to the ICE project* the objective of which was to present the EuROM4 method which consists in simultaneously teaching the comprehension of several Romance languages based on, not only the syntactic and lexical

“transparencies” which exist between the languages of the same family, but more especially on the inferences which it is possible to develop from one’s own knowledge. Eric Castagne also presented the first encouraging results of an experiment which is currently being carried out with the same philosophy, but within the context of Germanic languages (English, German, Dutch) : the ICE project. The application of the EuROM4 approach to another family of languages, carried out with a certain success for the moment, points the way to promising paths towards the renewal of the foreign language teaching, with the development of a form of practical and economical multilingualism in Europe, and to the consolidation of the European Area.

Dominique Willems (University of Ghent), Professor of Linguistics, and director of the Contragram programme, gave a paper entitled *Contrastive Semantics and Syntax*, the objective of which was to present the work in contrastive linguistics developed within the framework of the Contragram programme which brings researchers together around the syntactic and semantic study of the construction of verbs in Dutch, French and English. This research, although fundamental, proposes immediately exploitable contrastive data for the ICE project. But it especially confirms the first observations made in experimenting with ICE according to which there would be more bridges between French and Dutch than one thought and according to which the comprehension of Dutch would make it possible for French-speaking people to more easily grasp other Germanic languages (at least English and German).

Antonio Pamies Bertrán (University of Granada), Professor of Linguistics, in charge or member of several recent European research programmes in the fields of language teaching or of translation-interpretation, particularly connected with Central and Eastern Europe, presented a paper entitled *Semantics and the grammar of possession in the languages of Europe* which proposes a synthesis of two approaches of the concept of linguistic possession. From a multilingual corpus which covers a vast sample of languages of different families, the objective was to account for a broader variety of possessive constructions, according to a bi-directional model in which the two mechanisms of projection collaborate. Although bearing on a very precise subject, this study already gives invaluable indications on the networks existing between languages of the same family, between adjoining languages or more distant languages. These networks could be used as a basis for working out a general strategy of the development of methods aiming at European mutual comprehension.

Ulla Börestam (University of Uppsala), Professor of Linguistics, proposed a paper entitled *Interscandinavian comprehension and Scandinavian language community: real or ideal ?* the objective of which was to present the situation and the experiments in multilingual comprehension in the Scandinavian countries, and throughout the Scandinavian area, since the official institutions regard it as a community of languages. This contribution, which presents the experiments undertaken in this particular area of Europe on multilingual written or oral comprehension, provides a great deal of information on the situations where one could encourage this type of exchange and, as shown by the preceding paper, on the networks which seem to appear according to the situation and the language, and which could be used as a basis for a strategy to integrate Scandinavian languages into a programme like ICE.

Claire Blanche-Benveniste (EPHE & University of Provence), Director of Research at the Ecole Pratique des Hautes Etudes in Paris, Emeritus Professor of the University of Provence, and in charge of the EuROM4 programme from 1990 to 1997, did us the honour of concluding these proceedings by presenting a paper entitled *Multilingual comprehension and knowledge of one's own language*. From the observations collected within the framework of the EuROM4 experiment, the objective was to illustrate some effective tools which are provided by the contrastive grammar of Romance languages and the considered extension of the reflection on Romance language teaching to the teaching of the maternal language. The consequences and the prospects for modelling the simultaneous and contrastive learning of several related or adjoining languages was also taken into account.

Eric CASTAGNE

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОДЕЛЕЙ ПРИ ОДНОВРЕМЕННОМ ИЗУЧЕНИИ НЕСКОЛЬКИХ РОДСТВЕННЫХ ИЛИ СОСЕДНИХ ЯЗЫКОВ ПРИ ПОМОЩИ МЕТОДИКИ ЕВРОМ 4

Благодарность

Я хотел бы выразить особую благодарность госпоже Эвелине Кадюк, профессору, преподающему современную французскую литературу в университете София-Антиполис в Ницце, ответственной за многодисциплинарный европейский курс *Современное Средиземноморье: Культура и коммуникация* (МС3) и европейского модуля *Языки и культуры Средиземноморской Европы*, которой я признателен за приглашение с 1998 года участвовать в его деятельности по распространению европейских университетских дипломов, в которой я вижу основную движущую силу, которая развивает применение методики ЕВРОМ 4 в Европе, возложившую на меня ответственность за научную организацию этой европейской встречи и взвалившую на себя все административные и финансовые хлопоты по проведению этого мероприятия.

Я глубоко признателен всем докладчикам, которые несмотря на свою занятость, приняли мое приглашение, хотя я являюсь лишь молодым доцентом, участвовать в этих научных чтениях и согласился представить для публикации тексты своих докладов.

Я хотел бы также поблагодарить Генеральное представительство по французскому языку, а также ЮМР 6039 Bases Corpus Langages CNRS за поддержку, оказанную ими программе Сократ при помощи *Программы культурного посредничества в странах европейского Средиземноморья*.

Представление

Научные чтения “Европейский год языков”, организованные 13 декабря 2001 года на факультете филологии и общественных наук в университете София-Антиполис в Ницце и озаглавленные *Модели одновременного изучения нескольких*

родственных или соседних европейских языков при помощи методики ЕВРОМ 4 включили в себя целый ряд докладов, целью которых являлось осветить различные работы или эксперименты, проводимые в настоящее время в Европе, которые могли бы помочь найти пути развития методики одновременного изучения нескольких родственных или соседних языков при помощи методики ЕВРОМ 4.

Многочисленные эксперименты по одновременному изучению нескольких родственных языков или по практике плюрилингвизма, проводимые в разных уголках Европы, отвечают желанию и необходимости получить доступ к различным формам европейского лингвистического и культурного взаимопонимания, который английский язык, рассматриваемый многими прежде всего как международный язык, не может выполнить в достаточной мере, по крайней мере в этих областях. Европейские дипломы, подобные тем, которые разработаны участниками *Программы культурного посредничества в странах европейского Средиземноморья* уже включили в нее методику ЕВРОМ 4 и отныне готовы интегрировать методики, основанные на такой философии, нацеленные на обучение языкам других больших европейских регионов.

Эта встреча послужила поводом для установления новых контактов между европейскими университетами, преподавателями и учеными. Она уже принесла конкретные плоды, выработав понятие “соседних” языков (понятие, которое используется в заглавии публикуемого сборника) и набросав в общих чертах пути дальнейшего развития такого рода методик одновременного обучения нескольким родственным или соседним языкам с целью расширения взаимопонимания в Европе. Эта встреча будет содействовать развитию сотрудничества как в области преподавания, так и в области научных исследований.

Эвелин Кадюк (ЮМР 6039 СНРС - Университет София-Антиполис в Нице) будучи ответственной за европейский междисциплинарный курс *Современное Средиземноморье: культура и коммуникация (МС 3)* и европейского модуля *Языки и культуры Средиземноморской Европы*, а также европейским координатором *Программы культурного посредничества в странах европейского*

Средиземноморья, учредила Научные чтения, представив европейские модули “Языки и культуры Средиземноморской Европы”, “Языки и культуры Центральной и Восточной Европы” и “Языки и культуры Северной Европы”, а также дальнейшие перспективы развития европейских дипломов в целях создания четырехлетнего плана на 2004-2007 гг. и европейской магистратуры “Литература и цивилизация стран Европы”.

Эрик Кастань (СИРЛЕП ЕА 2071 - Университет Шампань-Ардени в Реймсе), доцент в области лингвистики, участник Программы ЕВРОМ 4 с 1990 года, руководитель рассчитанной на несколько лет программы исследований “Европейское Взаимопонимание” (ИСЕ) и участник *Программы культурного посредничества в странах европейского Средиземноморья* представил доклад, озаглавленный “Взаимопонимание и умозаключения: от опыта ЕВРОМ 4 к проекту ИСЕ”, целью которого является представить методику ЕВРОМ 4, которая состоит в одновременном обучении пониманию нескольких романских языков при помощи не только синтаксических и лексических соответствий, которые существуют у языков одной группы, но прежде всего при помощи умозаключений, которые можно делать на основе своих собственных знаний. Им также были представлены первые обнадеживающие результаты проводимых в настоящее время исследований, основанных на таком же подходе, которые касаются германских языков (английского, немецкого, голландского): проект ИСЕ. Достаточно успешное применение метода ЕВРОМ 4 к другой группе языков указывает серьезные пути обновления системы обучения иностранным языкам, развитию формы практического и экономического плюрилингвизма в Европе, а также консолидации европейского пространства.

Доминик Виллемс (Университет Ганда), профессор лингвистики, руководитель программы КОНТРАГРАМ, выступила с докладом, озаглавленным *Контрастный синтаксис и контрастная семантика*, предметом которого было изложение исследований в области контрастной лингвистики, проводимых в рамках программы КОНТРАГРАМ, предусматривающей синтаксическое и семантическое изучение специалистами глагольных конструкций в голландском, французском и английском языках. Эти исследования, носящие фундаментальный характер, дают прикладные результаты для

контрастной лингвистики, которые могут быть без промедления использованы в проекте ИСЕ. Однако прежде всего это исследование подтверждает первые предположения, сделанные в ходе экспериментов в рамках ИСЕ, согласно которым французский и голландский языки имеют гораздо больше общего, чем это предполагалось ранее, а обучение пониманию голландского языка может позволить лицам, говорящим по-французски, с меньшими трудностями освоить понимание германских языков (как минимум английского и немецкого).

Антонио Памиес Бертран (Университет Гренады). Профессор лингвистики, являющийся ответственным представителем или участником многих новых европейских программ исследований, связанных с языками стран Центральной и Восточной Европы, в области преподавания языков и устного и письменного перевода, выступил с докладом, озаглавленным *Семантика и грамматика possessивных конструкций в языках Европы*, в котором предложен синтез двух подходов к possessивному лингвистическому концепту. Цель состояла в том, чтобы описать, на базе корпуса различных языков, включающего в себя примеры языков, относящихся к различным группам, великое множество possessивных конструкций по двусторонней модели, в которой сочетаются два механизма проекции. Это исследование, хотя и касается весьма конкретной тематики, уже приносит ценные результаты по поводу связующих нитей, которые существуют между языками одной группы, соседними языками и более отдаленными языками. Эти нити могут служить основой для разработки общей стратегии развития методик, нацеленных на развитие европейского взаимопонимания.

Улла Бёрестам (Университет Уппсала), профессор лингвистики выступила с докладом на английском языке, озаглавленном *Interscandinavian comprehension and Scandinavian language community: real or ideal?* целью которого было представить ситуацию и результаты исследований в области многоязыкового понимания в скандинавских странах и в целом в северном регионе, поскольку официальные органы рассматривают его как языковое сообщество. Этот вклад, представляющий собой результаты экспериментов в указанном регионе Европы в области устного и письменного плюрилингвистического понимания предоставляет широкую информацию о тех ситуациях, в которых можно развивать этот тип обменов, и как и предыдущий доклад, о тех силовых линиях,

которые проявляются в зависимости от наличных ситуаций и языков и могут служить основой для стратегии интеграции скандинавских языков в программу, подобную ИСЕ.

Клер Бланш-Бенвенист (ЕПЕ и Университет Прованса), руководитель исследований в Школе практики фундаментальных исследований в Париже, заслуженный профессор Университета Прованса и координатор программы ЕВРОМ 4 с 1990 по 1997 гг. оказала нам честь, выступив с заключительным докладом на тему *Многоязыковое понимание и знание своего собственного языка*. Целью было представить, на основании наблюдений, собранных в рамках заседаний ЕВРОМ 4, некоторые высокоэффективные рабочие инструменты, разработанные на основе контрастивной грамматики романских языков, а также возможное развитие обучения родному языку на основе исследования преподавания романских языков, а также последствия и перспективы моделирования одновременного и контрастного изучения нескольких родственных или соседних языков.

Эрик Кастань
(Traduction en russe proposée par Veronika Pylakina)

Version preprint

Eveline CADUC
Université de Nice-Sophia Antipolis

Quelques déclinaisons du Module *Langues et Cultures de l'Europe*

Pour faire reconnaître officiellement l'importance de l'apprentissage simultané de plusieurs langues voisines, il faut l'intégrer dans les cursus universitaires au titre de ces "compétences désormais indispensables" définies par les textes ministériels. Un premier exemple de cette intégration a été donné par la création à l'Université de Nice-Sophia Antipolis du Module Européen /Langues et Cultures de l'Europe méditerranéenne. Ce module pluridisciplinaire, à dominante optionnelle, valant 30 crédits ECTS et officiellement reconnu par le programme SOCRATES depuis 1998, s'intègre en effet dans un programme de formation complémentaire qui prend en compte les spécificités culturelles d'une même région d'Europe, en l'occurrence celles de la région méditerranéenne. Il est organisé à l'intérieur d'un réseau composé des Universités de Bologne, Parme, Padoue, Lisbonne, Thessalonique (Aristote), Grenade et l'Université du Pays Basque (Vitoria, Bilbao, San Sebastian) et celle de Nice-Sophia-Antipolis, mais il est destiné à s'élargir à d'autres universités des pays de l'Europe méditerranéenne. Ainsi en 2000-2001 l'Université roumaine de Cluj, après celle de Suceava, y a été intégrée. Ce module, ouvert aux étudiants de toutes les disciplines inscrits en 4ème année (Bac+3), est doté d'une structure "à géométrie variable" puisqu'il est conçu sous forme optionnelle selon que la dominante (c) est choisie en sciences humaines, en sciences politiques ou en sciences de l'environnement.

(a)* MODCOM* *1/3*

Théorie de l'information et de la communication .
Psychologie et sociologie de la communication

(b) *MODLAN* *1/3*

Une langue étrangère (version surtout) : langue romane ou langue grecque. Ce cours à option "langue et civilisation" ou "langue et littérature" pouvant consister en une initiation. Et, en fonction des possibilités, stage intensif d'enseignement

simultané des langues romanes sur le modèle de la méthode EUROM/4 ciblée sur la compréhension.

(c) *MODHIS 1/3*

Histoire des sociétés méditerranéennes
ou Les institutions politiques des Pays de L'Europe du Sud.
ou Espace méditerranéen : Ecosystèmes, Environnement et développement durable

Par la suite, en raison du succès que ce module a rencontré auprès des étudiants de l'Université de Nice-Sophia Antipolis, deux autres versions en ont été proposées, la partie MODCOM demeurant inchangée

Module Européen *Langues et Cultures de l'Europe du Nord*

MODLAN

Une langue étrangère dont les résultats pourront être rapportés de l'université d'accueil (langue scandinave, Néerlandais, Allemand ou Anglais version surtout). Ce cours à option "langue et civilisation" ou "langue et littérature" pouvant consister en une initiation)

Et, sous réserve des possibilités, stage intensif d'apprentissage simultané de langues proches sur le modèle de la méthode EUROM/4 ciblée sur la compréhension.

Mais les étudiants en langues ne peuvent pas prendre au titre de MODLAN leurs langues de spécialité.

MODHIS

Histoire des sociétés de l'Europe du Nord :
ou Les institutions politiques des Pays de l'Europe du Nord.
ou Environnement de l'Europe du Nord : Ecosystèmes, gestion des risques et développement durable.

Module Européen *Langues et Cultures de l'Europe Centrale ou orientale*

MODLAN

Une langue étrangère dont les résultats pourront être rapportés de l'université d'accueil (langue germanique ou langue slave ou langue finno-ougrienne, version surtout). Ce cours à option " langue et

civilisation ", ou " langue et littérature ", pouvant consister en une initiation. Et, sous réserve des possibilités, un stage intensif d'apprentissage simultané de langues proches sur le modèle de la méthode EUROM/4 ciblée sur la compréhension.

Mais les étudiants en langues ne peuvent pas prendre au titre de MODLAN leurs langues de spécialité.

MODHIS

Histoire des sociétés de l'Europe Centrale ou orientale:

ou Les institutions politiques des Pays de l'Europe Centrale ou orientale.

ou Environnement de l'Europe Centrale ou orientale: Ecosystèmes, gestion des risques et développement durable.

Par ailleurs une option /Europe/qui inclut le Module Européen /Langues et Cultures de l'Europe Méditerranéenne/a été créée en 2000 à l'intérieur de trois maîtrises: la maîtrise de Lettres Modernes, de Philosophie, et celle de Sciences du langage.

En voici la structure pour la maîtrise de Lettres Modernes: Ouverte à tous les étudiants titulaires d'une licence de Lettres Modernes qui souhaitent passer un semestre au minimum de leur année de maîtrise dans une autre université d'Europe en qualité d'étudiant ERASMUS, elle est constituée de deux parties, assurées successivement au premier et au second semestre et valant chacune 30 crédits E.C.T.S.

1er Semestre

U.E. 1 Module Européen *Langues et Cultures de l'Europe (méditerranéenne, ou centrale et orientale, ou du Nord)*
(30 crédits ECTS)

2nd Semestre

U.E. 2 Cours de spécialité dans une université d'un autre pays d'Europe
(dans un pays appartenant à l'option du Module Européen)
(6 crédits ECTS)

U.E. 3 Stage en milieu professionnel dans un autre pays d' Europe
(dans un pays appartenant à l'option du Module Européen) +/-Rapport
de stage
(6 crédits ECTS)

U.E. 4 *Mémoire de recherche partiellement préparé à l'université
d'accueil et de préférence en relation avec le stage, mais soutenu à
l'université de Nice-Sophia Antipolis.
(18 crédits ECTS)

Puis ce même département de Lettres Modernes a proposé, dans le cadre du nouveau Contrat Quadriennal 2004/2007, la transformation de cette option en mention. Modification importante puisqu'elle qu'elle permet d'introduire le mot /Europe/ dans l'intitulé du diplôme. Cette quatrième année d'études de spécialité y est présentée sous deux orientations différentes: "recherche" et "pré-professionnelle". Elle peut donc aussi constituer la 1^{ère} année d'un Master Européen. La seconde année étant celle d'un DEA ou d'un DESS. Un Master Européen /Littératures et Civilisations de l'Europe/ pourrait ainsi être créé parallèlement au DEA traditionnel /Littératures et Civilisations/ Cette quatrième année d'études de spécialité implique que l'étudiant passe un semestre au minimum dans une autre université d'Europe en qualité d'étudiant ERASMUS. Elle peut conduire aux fonctions traditionnelles d'enseignement (via les concours du Capes ou de l'Agrégation) ou à la recherche, comme la maîtrise traditionnelle, si l'étudiant a obtenu au minimum la mention A.B. à son mémoire de maîtrise et si elle est suivie d'un Diplôme d'Etudes Approfondies, ou bien aux cursus professionnalisants dans la discipline choisie si elle est suivie d'un Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées dont l'étudiant aurait obtenu les pré-requis. Elle est constituée de deux parties, assurées successivement au premier et au second semestre et valant chacune 30 crédits E.C.T.S.

Orientation "RECHERCHE"

1er Semestre (dans une autre université d'Europe)

U.E. 1 Module Européen *Langues et Cultures de l'Europe (3 options: Europe du Nord, ou Europe centrale et orientale ou Europe méditerranéenne)*

(30 crédits ECTS) -*

2nd Semestre (à l'université de Nice)

U.E. 1 1 séminaire de spécialité

(3 crédits ECTS)

U.E. 2 *1 séminaire de spécialité de théorie critique

(3 crédits ECTS)

U.E. 4 *Mémoire de recherche partiellement préparé à l'université d'accueil mais soutenu à l'université de Nice-Sophia Antipolis
(24 crédits ECTS)

Orientation "pré-professionnelle"
année européenne

1er Semestre(dans une autre université d'Europe)

U.E. 1 Module Européen *Langues et Cultures de l'Europe (3 options: Europe du Nord, ou Europe centrale et orientale ou Europe méditerranéenne)*

(30 crédits ECTS)

2nd Semestre(dans une autre université d'Europe)

U.E. 2 Cours de spécialité dans une université d'un autre pays d'Europe (*dans un pays appartenant à l'option du Module Européen*)
(6 crédits ECTS)*

U.E. 3 Stage en milieu professionnel dans un autre pays d' Europe (*dans un pays appartenant à l'option du Module Européen*) + *Rapport de stage*

6 crédits ECTS)*

U.E. 4 Mémoire de recherche partiellement préparé à l'université d'accueil et de préférence en relation avec le stage, mais soutenu à l'université de Nice-Sophia Antipolis

(18 crédits ECTS)

Enfin, dans le cadre du nouveau contrat quadriennal 2004/2007 et pour pouvoir ouvrir, à l'intérieur de l'Espace Européen d'Education Supérieure, un cursus qui soit accessible à tous ses étudiants titulaires

d'une licence (ou de l'équivalent européen BAC+3), la Faculté des Lettres, Arts et Sciences Humaines de l'Université de Nice-Sophia Antipolis a demandé la création d'une maîtrise pluridisciplinaire "/Langues et cultures de l'Europe"/qui pourrait constituer par la suite la 1^{ère} année d'un Master Européen. La seconde année étant celle d'un DEA ou d'un DESS dont l'étudiant aurait accompli les pré-requis.

Cette maîtrise offrirait trois options :

Langues et cultures de l'Europe méditerranéenne.

Langues et cultures de l'Europe centrale et orientale

Langues et cultures de l'Europe du Nord

sous trois mentions différentes :

"Lettres" "Arts" "Sciences Humaines"

1er Semestre

U.E. 1 Module Européen *Langues et Cultures de l'Europe méditerranéenne/*

(ou de l'Europe centrale ou orientale ou de l'Europe du Nord)

(30 crédits ECTS)

2nd Semestre

U.E. 2 Cours de spécialité dans une université d'un autre pays

d'Europe (*appartenant au réseau défini par le Module Européen*)

(6 crédits ECTS)

U.E. 3 Stage en milieu professionnel dans un autre pays d'Europe
(appartenant au réseau défini par le Module Européen)

+Rapport de stage

(6 crédits ECTS)

U.E. 4* Mémoire de recherche partiellement préparé à l'université d'accueil et de préférence (mais ce n'est pas obligatoire) en relation avec le thème du stage, et obligatoirement soutenu à l'université de Nice-Sophia Antipolis.

(18 crédits ECTS)

Ce projet pluridisciplinaire qui propose un stage en milieu professionnel dans un autre pays d'Europe s'inscrit dans le cadre de tous les textes ministériels qui rappellent l'importance de donner une formation européenne aux étudiants. Il peut constituer un pré-Master Européen dans chacune des spécialités.

Quelle que soit la forme qu'il prend selon les disciplines, il doit obligatoirement inclure à terme une formation à un groupe de langues voisines selon une méthode du type EUROM/4. C'est dire l'urgence qu'il y a de réaliser une modélisation de ce type de méthode.

Version preprint

Eric CASTAGNE
CIRLEP EA 2071
Université de Reims Champagne-Ardenne

INTERCOMPRÉHENSION ET INFÉRENCES : DE L'EXPÉRIENCE *EuROM4* AU PROJET *ICE*

EuROM4 est un programme qui a réuni sous la coordination de Madame le Professeur Claire Blanche-Benveniste les compétences de plusieurs linguistes des Universités d'Aix-Marseille1, de Lisbonne, de Rome III et de Salamanque. Ce programme a consisté à élaborer une méthode d'enseignement simultané de plusieurs langues romanes.

Les initiateurs de ce programme pensaient que les personnes adultes qui parlaient une langue romane pouvaient apprendre, en un temps très court, à en comprendre trois autres (pour les francophones, le portugais, l'espagnol, et l'italien ; pour les hispanophones, le français, l'italien et le portugais ; pour les italoophones, le français, l'espagnol et le portugais ; pour les lusophones, le français, l'italien et l'espagnol). La méthode *EuROM4* a été élaborée grâce à des séances empiriques pendant près de cinq ans à Lisbonne, à Salamanque, à Rome et à Aix-en-Provence, et propose d'atteindre l'objectif visé en 24 séances d'une heure et demi chacune (une 1/2 heure par langue), soit 36 heures au total. Cette méthode a été publiée sous la forme d'un CD-Rom qui comporte, en plus des textes et des informations grammaticales présents dans la version papier, les fichiers sons des enregistrements sonores des textes lus par des natifs.

Je commencerai mon exposé par présenter les motifs et contextes du programme *EuROM4*. Puis à partir de quelques pistes inspirées de l'expérience *EuROM4*, j'aimerais montrer comment on pourrait accéder à une forme d'intercompréhension en Europe. Pour atteindre l'objectif fixé, la méthode *EuROM4* repose sur l'utilisation maximale des "transparences" entre les 4 langues, mais aussi et surtout sur la pratique d'un certain nombre d'inférences. Puis après l'exposition d'observations relevées pendant des séances empiriques, j'aimerais montrer comment nous avons favorisé et développé leur pratique dans le cadre du programme *EuROM4* et comment nous sommes en train d'étendre cette approche aux langues germaniques dans le cadre du projet *ICE* " Inter Compréhension Européenne ".

1. Motifs et contextes du programme EuRom4

Avec la construction européenne à 12 à l'époque du début du programme, à 15 pays aujourd'hui, et à plus encore demain, les échanges entre langues différentes sont de plus en plus nombreux, tant pour les personnes que pour les entreprises et les institutions. On pourrait imaginer le développement de l'Europe linguistique, calqué en quelque sorte sur celui de l'Europe économique qui a choisi la création et l'utilisation de l'Euro, en adoptant le principe de la pratique d'un seul idiome commun. Mais quel serait cet idiome commun ? Ce pourrait être la langue nationale d'un pays de l'Europe. L'anglais, considéré à tort ou à raison comme la langue internationale, semblerait obtenir la majorité des suffrages du monde économique et commercial qui l'utilise déjà avec plus ou moins de succès. Mais ce choix ne satisfait pas les politiques pour au moins une raison : il irait à l'encontre d'un des principes de base de la construction européenne qui, refusant de privilégier une nation au dépens des autres, souhaite respecter la revendication légitime des pays à la diversité linguistique en Europe. Une autre solution pour un idiome commun serait l'utilisation d'une langue "artificielle", inventée avec cet objectif international recherché : l'espéranto ou, plus récemment, l'europano. Mais malgré un succès initial, la plus célèbre d'entre elles n'a jamais réussi à s'imposer, vraisemblablement par un manque d'identité "humaine". De nombreux spécialistes parmi lesquels Claude Hagège ont été interrogés sur cette question de la langue commune unique, et ils ont répondu majoritairement que, contrairement aux Etats-Unis, l'Europe est composée de plusieurs pays avec des peuples, des histoires et des cultures très anciennes, et que par conséquent la solution linguistique de cette Europe serait plutôt à chercher dans le passé de l'Europe Centrale : le multilinguisme.

D'autre part, nous savons que l'enseignement des langues autres que l'anglais, y compris comme langues secondes, sauf sans doute pour l'espagnol, est en crise : les langues romanes sont de plus en plus rarement retenues comme langue 1, et les résultats en langue 2 sont souvent frustrants pour les enseignants et décevants pour les étudiants. Il nous a paru urgent, dans le contexte de la construction européenne, de revaloriser l'étude et la connaissance des langues romanes de l'Europe du Sud, dans leur aire géographique naturelle et au-delà, en fonction de liens culturels et économiques existants et pouvant être développés. Il ne s'agit pas de partir en guerre contre l'anglais à l'aide duquel se font une grande partie des échanges commerciaux. Mais dans l'Europe du Sud, où la créativité scientifique et culturelle (chanson, littérature, cinéma, télévision, radio) n'a pas

diminué et où les Européens parlent des langues romanes assez proches, des chercheurs dans des domaines culturels et scientifiques, des psychologues et des informaticiens par exemple ont déjà pris l'habitude de collaborer, sans privilégier aucune langue aux dépens des autres, en pratiquant une forme de "plurilinguisme" très accessible et très commode : chacun conserve sa langue maternelle pour s'exprimer par oral ou par écrit (parce que pour l'expression écrite ou orale, c'est la solution la plus confortable et la plus pratique), et comprend celle de ses voisins.

L'objectif du programme EuROM4 est que chacun de nous devrait pouvoir se déplacer dans l'Europe du Sud en gardant sa langue pour s'exprimer et en comprenant celle des autres. Il est absurde de voir communiquer en anglais (c'est-à-dire une langue germanique) un Italien et un Français qui, eux, appartiennent à la sphère socio-culturelle romane. Il est regrettable d'avoir à utiliser un anglais approximatif, qui infantilise les locuteurs, là où chacun, avec un effort minime, pourrait se faire comprendre et comprendre les autres, en restant dans sa langue maternelle. L'expérience EuROM4 a confirmé la conviction que nous avions au départ : apprendre, dans de bonnes conditions, à comprendre deux ou trois autres langues romanes est une opération assez facile, que l'on peut réussir en un temps assez court.

Pour ce faire, la méthode repose bien sûr sur l'utilisation maximale des "transparences" dont je vais vous donner quelques exemples.

2. Quelques exemples de "transparences"

Les zones "transparentes" sont celles que les débutants jugent faciles par le vocabulaire (radicaux presque semblables) et par la syntaxe (ordre canonique : S V O). Par exemple, dans l'énoncé italien *La poligamia continua a dividere i sessi in Malesia* (*L'Espresso*, 1991), les mots du lexique sont communs aux quatre langues :

- 1) P : A poligamia continua a dividir os sexos na Malásia
E : La poligamia continúa dividiendo los sexos en Malasia
I : La poligamia continua a dividere i sessi in Malesia
F : La polygamie continue à diviser les sexes en Malaisie

Même s'ils ne sont pas connus, les mots grammaticaux peuvent être facilement identifiés. Il suffit de faire l'hypothèse que *la poligamia* est le sujet et que le verbe est *continua*.

En revanche, un passage qui comporte des parenthèses ou des incises entre tirets est considéré comme plus difficile. C'est pourquoi dans l'énoncé portugais :

- 2a) As três semanas de negociações tensas - em que participaram 36 dos 38 países signatários do Tratado, na estância balnear de Vina del Mar, na costa chilena - quase terminaram num impasse

nous conseillons dans un premier temps de laisser de côté la partie en incise et d'essayer de comprendre la partie de l'énoncé dont la structure syntaxique est plus transparente et où la proportion de mots transparents est plus forte :

- 2b) As três semanas de negociações tensas ... quase terminaram num impasse

Puis quand cette partie de l'énoncé est maîtrisée, l'incise peut alors être abordée :

- 2c) ... em que participaram 36 dos 38 países signatários do Tratado, na estância balnear de Vina del Mar, na costa chilena ...

Il n'y a rien d'étonnant à utiliser au maximum les zones "transparentes" dans une méthode où l'on réunit 4 langues d'une même famille. Ce qui est plus original, c'est le développement systématique de la pratique d'inférences.

3. Quelques exemples d'inférences

Nous avons constaté que, lorsque nous cherchons à comprendre un texte dans une langue "étrangère", c'est-à-dire que nous ne connaissons pas, mais qui est proche d'une autre langue connue de la même famille, nous identifions assez facilement les segments transparents, mais nous pouvons découvrir aussi, très régulièrement, des segments qui nous semblaient peu transparents, voire inconnus au premier abord. La découverte de ces segments "opaques" peut se faire grâce à plusieurs indices (contexte thématique connu, structure syntaxique identifiée, proportion lexicale transparente forte) qui permettent, en faisant des inférences, de "deviner" les segments en question.

3.1. Inférences sémantiques

D'après nos observations, de nombreux textes comme ceux de la presse écrite ou les textes techniques comportent beaucoup d'associations lexicales souvent stéréotypées qui peuvent être facilement décryptées dès que l'un des termes est reconnu.

Nous avons relevé de très nombreux exemples dans le cadre de la syntaxe verbale où le sens d'un verbe peut être compris par la reconnaissance d'un complément. Dans un énoncé extrait d'un article italien consacré à des découvertes archéologiques :

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

le verbe *risale* n'est pas transparent, mais le complément temporel à *1000 ans avant les pyramides égyptiennes* entraîne un verbe comme "dater de", "remonter à". En italien, le verbe *avere sciolto* n'est pas transparent pour quelqu'un qui ne connaît pas l'italien, mais le complément *l'enigma* construit par ce verbe dans l'énoncé suivant :

- 5) sostengono di **avere sciolto** l'enigma (*L'expresso*, 1991)

induit fortement le verbe "résoudre". Il en est de même avec le verbe portugais *deixar* qui n'est pas transparent pour un francophone. Mais *fumar*, complément de ce verbe dans l'énoncé extrait d'un article consacré aux effets du tabac sur la santé des femmes :

- 4) as mulheres inférteis devem portanto ser aconselhadas a **deixar** de fumar (*Público*, 1992)

est souvent associé dans un tel article de presse aux verbes "arrêter", "cesser". S'il était nécessaire, le verbe précédent *ser aconselhadas* confirmerait cette hypothèse.

Nous avons relevé aussi de nombreux exemples dans le cadre de la syntaxe nominale où le sens d'un substantif peut être compris à partir de la reconnaissance d'une de ses déterminations. Ainsi, dans l'énoncé portugais suivant :

- 6) o **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". Il en est de même du

substantif *aquecimento* qui est mis en relation naturellement avec l'eau à partir de "aquatique" et du thème général de l'article consacré au phénomène écologique de l'invasion des eaux. Mais dès la découverte du substantif *planeta* dans sa rection :

- 7) para diminuir o **aquecimento** global do planeta
(*Época*, 1992)

quel phénomène, traité régulièrement par les médias, peut-il affecter globalement la planète sinon son réchauffement qui doit être "diminué" ?

3.2. Inférences syntactico-sémantiques

De même les schémas syntactico-sémantiques sont souvent très proches entre les langues d'une même famille. Et la reconnaissance de l'un des termes permet le décodage du schéma syntactico-sémantique de l'énoncé ainsi que par effet de cascade le décodage des associations lexicales.

C'est souvent le cas quand le verbe est reconnu parce qu'il impose l'architecture syntactico-sémantique de la construction en question. Ainsi, dans l'énoncé italien suivant :

- 8) Le prove piu evidenti, per la peculiarità della sua alimentazione, le **offre** il popolo giapponese (*La Stampa*, 1992)

la structure syntaxique ne correspond au schéma canonique SVO jugé transparent par le débutant francophone : les énoncés à sujet postposé existe aussi en français, mais de manière plus contrainte et plus rare. A partir du moment où il a repéré le verbe "offre" qui est transparent, 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*, doit être interprété comme le complément non prépositionnel (COD). Le repérage de cette organisation s'est avéré ici fondamental pour accéder à la compréhension de l'énoncé. Dans un autre énoncé italien :

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

le candidat rencontre la même difficulté syntaxique : un sujet postposé. Mais dès qu'il identifie *si sono confrontati* comme verbe recteur, il devient clair que *due punti di vista* doit être interprété comme le sujet.

4. La “ méthode ” EuROM4 ou comment favoriser la pratique des inférences

Au cours des séances, nous avons observé que ce qui était considéré comme problème ou obstacle par les débutants pouvait être contourné ou résolu très souvent et assez facilement. En cela, nos observations ont rejoint celles des spécialistes de la lecture en langue maternelle qui sont d'accord avec le principe qu'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.

Une grande partie de notre travail a été de développer des pratiques pour les aider à résoudre ou à contourner ce qu'ils considéraient au départ comme un problème ou un obstacle, puis ensuite de les convaincre de l'utilité de ces pratiques. J'en présenterai ici trois : la référence régulière au contexte, la lecture par couches successives, et l'acceptation des approximations et des lacunes.

4.1. Se référer régulièrement au contexte

Nous nous sommes rapidement rendu compte qu'une partie de la tâche du formateur EuROM4 devait consister avant tout, non pas à enseigner au débutant le vocabulaire et la grammaire de la langue, mais à le persuader que la connaissance générale qu'il avait du thème développé dans un texte pouvait l'aider à “ deviner ” une grande partie de ce texte.

Ainsi quand il y a des passages que le proche contexte n'aide pas apparemment à comprendre, il est conseillé de prendre du recul et de resituer l'énoncé problématique dans un contexte plus large. Le cadre contextuel élargi aide souvent à comprendre le sens d'un verbe. Dans un énoncé italien comme :

- 10) 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 avant même de lire cet article que, lorsque l'on

parle d'un avion dans un journal, il y aura de fortes chances pour que ce soit à dessein de relater une catastrophe. Le complément locatif *nel quartiere di Bromme* confirme cette hypothèse. Plus loin dans le même article :

- 11) Immediatamente, si sono **sprigionate** fiamme altissime

le verbe *si sono sprigionate* n'est pas plus transparent. Mais compte tenu du contexte de la chute d'un avion, la reconnaissance du sujet postposé *fiamme altissime* permet immédiatement de lui attribuer en français le sens de *se sont déclenchées*. Le cadre contextuel élargi aide aussi à comprendre le sens de noms ou d'adjectifs. Par exemple, dans un article consacré à la sécurité routière espagnole :

- 12) El numero de **heridos** graves fue un 10,5 por 100 menor en 1992 (*ABC*, 1993)

le substantif *heridos* ne peut être compris précisément par un français que grâce à la relation établie entre le thème général de l'article et l'adjectif *graves*. Il y a même des passages importants d'articles dont la construction repose entièrement sur ce mécanisme et dont la compréhension de beaucoup de substantifs repose à la fois sur le contexte général et sur la reconnaissance de leur détermination. Dans un article consacré au problème de la pollution radioactive en Artique :

- 13) **trabajos** nucleares no controlados durante décadas en la antigua Unión Soviética hacen sospechar graves **riesgos** de contaminación en los mares del Artico (...) la existencia de millares de contenedores con **desechos** atomicos de alto **poder** toxico (*El País*, 1992)

le contexte général ainsi que les adjectifs *nucleares no controlados* permettent d'interpréter ici le substantif *trabajos* comme " activités " plutôt que comme " travaux ". *riesgos*, non reconnu au premier abord, est identifié ici aussi dès que le complément du nom *de contaminación en los mares del Artico* est relié au contexte général. Plus loin le substantif *desechos*, d'une forme relativement proche du mot français, n'est pourtant pas identifié tant que la détermination *atomicos* n'est pas resituée dans le cadre du contexte général. Enfin l'infinitif substantivé *poder*, malgré la présence des adjectifs *alto ... toxico*, n'est souvent reconnu qu'après un retour au contexte général.

C'est pourquoi, dans le cadre d'EuRom4, et plus particulièrement dans la méthode, nous visons la compréhension de textes de presse écrite avec des savoirs largement partagés par les populations des 4 langues (politique internationale, écologie, santé, ...) ou de textes spécialisés dans un thème bien connu du lecteur. Meilleure sera la connaissance du sujet du texte, plus nombreuses et meilleures seront les "prédictions".

4.2. Pratiquer une lecture par "couches successives"

En observant qu'un lecteur débutant dans une langue étrangère développe des pratiques de mauvais lecteur par une approche mot à mot, nous avons considéré qu'une autre partie de la tâche du formateur était de les convaincre qu'ils pourraient accéder au sens du texte, non pas à la première lecture, mais après plusieurs passages à la manière d'un lecteur de la presse quotidienne qui lit d'abord tous les titres des articles, puis, revient sur un ou plusieurs articles qui pourraient l'intéresser en les parcourant en diagonale, et enfin s'attache à la lecture en détail d'un article qu'il aurait repéré comme digne de son attention.

Ainsi, avec la méthode EuRom4, quand il y a des passages que les candidats jugent syntaxiquement complexes, c'est-à-dire en général qui ne respectent pas le schéma syntaxique canonique SVO, nous les invitons à écarter momentanément les passages qui pourraient 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 en y intégrant progressivement des significations repérées avec relecture de l'ensemble ainsi rendues moins opaques et les passages "perturbateurs". Par exemple, hors contexte, le verbe *offre* est transparent. Mais si nous reprenons un énoncé que l'on a déjà vu :

- 8) Le prove piu evidenti, per la peculiarità della sua alimentazione, le **offre** il popolo giapponese (*La Stampa*, 1992)

la structure syntaxique assez complexe, en l'occurrence un complément en tête, une incise, la reprise du complément en tête sous forme de pronom et un sujet postposé, masque l'identité grammaticale de *offre*. Cette identité est d'autant plus "camouflée" que *offre* est précédé par l'élément *le* : cet élément, repéré généralement dans un premier temps comme un déterminant article défini féminin pluriel, amène à analyser le mot *offre* comme un nom (ce qui, d'après les débutants, serait confirmé par la même finale *-e*) et par conséquent

l'ensemble comme un syntagme nominal. Mais les candidats s'aperçoivent rapidement que cette hypothèse n'est pas très fonctionnelle. Parfois le verbe *offre* est grammaticalement identifié par déduction : ce ne peut être *Le prove piu evidenti*, ni *per la peculiarità della sua alimentazione*, ni *il popolo giapponese*. Parfois, après plusieurs passages, le verbe *offre* n'a pas été identifié comme tel. Pour aider à repérer le verbe *offre*, même s'il est par ailleurs transparent, nous proposons de mettre entre parenthèse le complément *per la peculiarità della sua alimentazione* et le pronom *le* et de travailler sur la forme de l'énoncé suivante :

8') Le prove piu evidenti offre il popolo giapponese

Même si la structure syntaxique ne correspond pas au schéma canonique SVO, le candidat repère plus facilement *offre* comme le verbe. A partir de cette reconnaissance, il va imaginer l'organisation syntactico-sémantique la plus fréquente de ce verbe (quelqu'un offre quelque chose à quelqu'un). Puis à partir des repérages des syntagmes *il popolo giapponese* comme [+Humain] et *Le prove piu evidenti* comme [-Humain], il peut inférer la structuration OVS de l'énoncé ainsi que nous l'avons vu précédemment, et comprendre :

8'') Le peuple japonais offre les preuves les plus évidentes

Ayant compris le noyau central de cet énoncé, nous réintégrons l'incise qui, non seulement ne pose plus de problème, mais devient dès lors particulièrement transparente :

8''') Le peuple japonais (en) offre les preuves les plus évidentes par la particularité de son alimentation

Quant au phénomène de “ dislocation ”, c'est-à-dire le complément en tête *Le prove piu evidenti* repris sous forme pronominale *le*, les candidats observent deux comportements : soit ils l'ont totalement oublié (ce qui confirme à notre avis qu'il ne s'agit plus pour eux d'une difficulté), soit ils décident de l'ignorer consciemment parce qu'ils jugent qu'il n'est pas nécessaire pour la compréhension fondamentale de l'énoncé (en particulier après avoir retourné l'énoncé sous la forme SVO comme dans 8'''). Même si parfois nous appelons leur attention sur ce phénomène parce que relativement fréquent et parce qu'il risque de représenter à nouveau une difficulté, nous considérons que le niveau d'interprétation que nous visons n'impose pas de rompre l'élan insufflé par la réussite de cette étape, sur lequel nous souhaitons

nous appuyer pour poursuivre la lecture du texte (voir § 4.3). Ce qui est remarquable, c'est que très souvent, quand on demande à la fin d'une séance de reprendre le texte entier, beaucoup de participants intègrent dans leur interprétation, automatiquement, parfois même inconsciemment, les effets stylistiques.

Nous pratiquons de la même manière sur le plan lexical. Quand il y a des mots non transparents, nous invitons dans un premier temps les participants à utiliser les mots vides "machin", "machiner", qui peuvent supporter toutes les informations reconnues (comme la catégorie grammaticale, le genre et nombre du N ou personne et temps du V), et qui évitent de bloquer la progression dans le texte et souvent leur reconnaissance parce que la suite de l'énoncé, voire du texte, peut comporter des informations fondamentales à leur compréhension. Par exemple, lors de la première lecture de l'énoncé italien suivant :

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

on peut relever 2 difficultés lexicales apparentes, *loro* et *risale*, qui pourraient bloquer la progression. Pourtant *risale* et *loro*, même s'ils ne sont pas transparents, sont en général repérés respectivement comme un verbe et un adjectif. C'est pourquoi proposons l'usage des mots "machin", "machiner" en lieu et place des difficultés apparentes :

- 3') la "machine" construction "machine" à mille ans avant les pyramides égyptiennes

L'usage du mot vide permet ainsi de prendre connaissance de la structure syntaxique globale construite avec le verbe "machine". Compte tenu du contexte archéologique, le stéréotype le plus courant avec le complément temporel "à mille ans avant les pyramides égyptiennes" nous amène tout naturellement à interpréter "risale a" comme "remonte à", "date de" :

- 3'') la "machine" construction remonte à mille ans avant les pyramides égyptiennes

Cette identification débloque alors souvent la compréhension de *loro* par la remise en perspective de l'énoncé dans le texte :

3'') leur construction remonte à mille ans avant les pyramides égyptiennes

La lecture par “couches successives” peut parfois paraître assez laborieuse quand le texte mêle plusieurs difficultés dans un même énoncé. Mais cette approche s’est avérée malgré tout très payante, y compris quand nous avons été obligés de l’appliquer à un niveau macro : par exemple, il nous est arrivé de rencontrer au milieu d’un texte un paragraphe entier cumulant beaucoup de difficultés ; nous l’avons mis entre parenthèses dans un premier temps, et après avoir compris le reste du texte, nous sommes revenus à ce paragraphe avec beaucoup plus de réussite.

4.3. Accepter les approximations et les lacunes

Sachant que l’objectif visé n’est pas l’apprentissage exhaustif d’une langue mais l’accès à l’information et à la connaissance, il est nécessaire de faciliter la tâche des débutants en les aidant à accepter certaines approximations et certaines lacunes.

D’une part, le contrat passé avec les participants est de ne se concentrer que sur un seul objectif : la compréhension globale et basique. L’apprentissage de l’expression, qu’elle soit orale ou écrite, n’est pas abordée dans cette première phase. Et la traduction qu’on leur demande ne doit pas être un exercice en soi, mais seulement un moyen de vérifier leur compréhension. Donc s’ils font ce que l’on pourrait analyser dans un autre contexte comme des fautes de style, ou des inexactitudes très fines, on n’en tient pas compte. Au départ, ce n’est pas facile parce qu’ils ont pris certaines habitudes avec les enseignements traditionnels qui visent immédiatement un niveau très soigné. Mais ils s’en libèrent très rapidement et nous nous sommes aperçus que, sans ces appréhensions, ils sont beaucoup plus dynamiques, volontaires, et performants dans la pratique des inférences. Ce qui est remarquable, c’est qu’ils prennent très rapidement l’habitude de proposer d’abord une interprétation lexicale avec une couverture large, puis progressivement des solutions de plus en plus affinées. Par exemple, dernièrement, dans un texte italien :

14) **Ma finora** le cause erano sconosciute. (*L'Espresso*, 1991)

le segment *ma finora* n’était toujours pas reconnu après plusieurs passages. Nous avons demandé au candidat de reprendre la lecture au début de l’énoncé précédent :

- 14') Ciascuno di noi ha provato infinite volte la sensazione di sazietà che sopraggiunge dopo un pasto abbondante. **Ma finora** le cause erano sconosciute.

Avec cet élan, il interpréta *ma finora* par “ Mais pour l’instant ”, ce que nous avons considéré comme une réussite. Puis à la fin de la séance, nous lui avons demandé de reprendre la lecture de tout le texte étudié et il proposa pour ce segment “ mais jusqu’à présent ”. Et ce type d'exemple n'est pas rare.

D'autre part, si les méconnaissances encyclopédiques pourraient être considérées comme des obstacles à l'apprentissage d'une langue, il est assez facile de convaincre les participants que ce que l'on ne connaît pas dans sa propre langue ne peut pas être compris dans une autre, d'ailleurs y compris si on la parle très bien. Je me souviens de plusieurs exemples précis :

- 15) Las familias de los campos de refugiados del **Frente Polisario** celebraron (...) la entrada en vigor, el viernes, del alto el fuego en el Sáhara occidental
- 16) Ciascuno di noi ha provato infinite volte la **sensazione di sazietà** che sopraggiunge dopo un pasto abbondante (*L'Espresso*, 1991)
- 17) Pour “ voir ” à travers le mauvais temps, de jour comme de nuit, ERS 1 a été doté d'un **radar à synthèse d'ouverture** (*L'Express*, 1991)

Certains étudiants ne connaissent pas l'existence du “ Front Polisario ”, voire même la signification du mot “ satiété ”. Peu de personnes parmi nous ne savent réellement ce qu'est “ un radar à synthèse d'ouverture ”. Mais est-ce réellement important ? Est-ce que ces méconnaissances encyclopédiques doivent nous empêcher de prendre connaissance de ces textes ? Il nous arrive tous les jours de lire dans notre langue maternelle des articles dont un passage nous échappe et de le sauter tout naturellement. Ils proposent sans aucune problème la citation dans la langue d'origine “ Frente Polisario ”, une paraphrase “ la sensation d'être rassasié ”, une traduction approximative “ radar especial ”, ou une traduction littérale.

5. Applications de la méthode EuRom4 à d'autres langues : le projet ICE

Le projet présenté constitue un prolongement au travail sur l'enseignement simultané de plusieurs langues apparentées, entrepris

depuis 1990 dans le cadre du programme EuROM4 avec la famille des langues romanes.

Après avoir collaboré à l'élaboration de la méthode EuROM4, présenté sa philosophie dans plusieurs pays européens (France, Espagne, Italie, Roumanie, Allemagne, Finlande), et encadré plusieurs stages pour des étudiants SOCRATES, notamment dans les cadres du Module Européen "Langues et Cultures de l'Europe Méditerranéenne" et du D.U. "Méditerranée Contemporaine : Culture et Communication", j'en suis arrivé à l'étape où je m'intéresse à ses prolongements vers d'autres familles de langues. Le projet ICE consiste à élaborer une méthode d'enseignement simultané à la compréhension de plusieurs langues "voisines" (dans sa première phase : anglais, allemand, néerlandais pour un public francophone).

5.1. Organisation de séances d'observation empiriques

Pour commencer, nous avons réuni, une fois par mois, pendant une durée de 90 minutes environ, un groupe de "volontaires", qui ont étudié au moins une langue germanique pour leur soumettre des productions écrites dans une des langues qu'ils ne connaissaient pas. A partir de novembre 2001, le rythme des séances est devenu hebdomadaire.

Les volontaires font partie pour l'instant de la population estudiantine de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Reims Champagne-Ardenne, mais nous continuons à proposer notre expérience à des étudiants en Sciences Économiques ou en Droit, ainsi qu'à d'autres personnes de la société civile. Pour l'instant, leur motivation est la suivante : ils ont tous étudié l'anglais, le parlent plus ou moins bien, l'un d'entre eux a étudié aussi l'allemand en collège, et tous souhaiteraient accéder à la compréhension de l'allemand et du néerlandais qui sont deux langues parlées dans des régions proches de la Champagne-Ardenne.

En s'inspirant largement de l'expérience EuROM4, les textes ont tous été choisis pour l'instant dans les rubriques de politique internationale ou la rubrique culturelle de grands journaux néerlandais, flamands et allemands. Pendant les séances d'observation, il est procédé à un relevé systématique des observations sur des fiches préparées à cette attention sur lesquelles sont notées toutes les réactions.

Pour atteindre l'objectif fixé, notre méthode repose bien sûr sur l'utilisation maximale des "transparences" entre langues, mais aussi, encore plus que dans l'expérience romane, sur la pratique d'un certain nombre d'inférences. Il est évident que, dans le cadre du projet

ICE, les transparences sont moins nombreuses que lors de l'expérience EuROM4, et que la pratique d'inférences devient fondamentale. Nous favorisons cette démarche grâce à l'optimisation des pratiques que j'ai exposées précédemment (voir § 4).

5.2. Premières observations générales

Au moment de la présentation de cette communication, nous avons animé 8 séances sur des textes en néerlandais et en allemand, nous n'avons pas encore recueilli beaucoup de données, mais nous avons été étonnés de constater déjà au bout de quelques séances des progrès notables. L'application aux langues germaniques ne nous paraissait pas a priori aisée, il est maintenant certain qu'elle ne le sera pas, mais notre équipe est d'accord pour penser que nous pourrions parvenir à un résultat intéressant.

5.2.1. Quelques difficultés de base

Certes il y a de nombreux points qui posent problème, et en particulier certaines caractéristiques graphiques peu communes pour des locuteurs de langue française, qui sont à l'origine de gênes plus ou moins importantes dès le premier contact :

- 18) les doubles voyelles : *twee* (deux), *geen* (aucun), *vandaag* (aujourd'hui), *maatregel* (mesure), ...
- 19) certes suites graphiques : *onmiddellijke*, *gevolg*, ...

Malheureusement la lecture a tendance pour l'instant à accentuer cette gêne, avec en particulier un nombre élevé de sons et de syllabes fermées auxquels les Français ne sont pas habitués :

- 20) *heeft*, *vandaag*, *beslist*, *om*, *met*, *onmiddellijke*, *ingang*, ...

Le problème qui nous paraît pour l'instant le plus important à résoudre est celui de la compréhension des verbes. De nombreux verbes ont des radicaux non transparents :

- 21) allemand : *lösen* (régler), *entschlossen* (décidé), ...
- 22) néerlandais : *levert* (donne), *sluiten* (fermer), ...

Pourtant nous savons, et nos observations ont confirmé cela, que c'est par les verbes, leur identification et leur compréhension, que passe la compréhension des textes.

5.2.2. Indices grammaticaux et lexicaux favorables

Malgré ces difficultés, nous sommes optimistes pour plusieurs raisons. L'allemand et le néerlandais possèdent indéniablement des propriétés grammaticales qui n'existent pas dans les langues romanes et qui apportent une aide non négligeable au lecteur débutant. Par exemple, dans l'énoncé allemand suivant :

- 23) Silvia von Schweden, **eine gebürtige Deutsche**, kennt die Raffinessen **der skandinavischen Küche**. (*Die Welt*, 2001)

les constituants du syntagme *eine gebürtige Deutsche* peuvent être immédiatement analysés, y compris par un débutant : *eine* (déterminant), *Deutsche* (Nom, parce qu'il y a une majuscule à l'initiale), et *gebürtige* (adjectif, parce que placé entre un déterminant et un adjectif). Il s'agit là d'une aide plus importante qu'on ne croit dans le repérage des éléments constitutifs, qui oriente directement la compréhension. C'est cette information, et non pas la finale du mot, qui permettra au débutant d'identifier *Deutsche* comme un nom, mais *skandinavischen* comme un adjectif. Cette aide n'existe pas dans les langues romanes où les débutants rencontrent souvent des difficultés pour distinguer à l'intérieur d'un même syntagme le nom ou des adjectifs comme dans l'énoncé espagnol suivant :

- 24) Los niveles de ozono irritante (que se produce por la oxidación del oxígeno en **determinadas condiciones atmosféricas**) han llenado los hospitales de personas (*ABC*, 1993)

où les débutants identifient souvent à la première lecture *determinadas* comme le nom et *condiciones atmosféricas* comme des adjectifs. Un autre exemple est celui de la position fixe du verbe en allemand et en néerlandais (2^e place dans la structure principale s'il s'agit d'un temps simple, 2^e place pour la forme conjuguée et à la fin pour la forme non conjuguée s'il s'agit d'un temps composé, à la fin dans les subordonnées) qui permet également leur repérage immédiat, comme *levert* en 25 ou *is ... uitgebroken* en 26 :

- 25) België **levert** Russen twee weken geen visa (*De Standaard*, 2001)
 26) In een commandocentrum voor het besturen van Russische militaire satellieten **is** brand **uitgebroken**. (*Volkskrant*, 2001)

Si sur le plan morphologique, les terminaisons casuelles de l'allemand, qui les perturbaient au tout début, semblent aujourd'hui pratiquement ignorées, à l'exception de temps en temps du “-s” de certains génitifs et du “-en” de certains pluriels, en revanche sur le plan lexical, nous savons déjà qu'ils trouveront beaucoup d'indices dans les nombreux mots concaténés présents en allemand et en néerlandais où au moins l'un des morphèmes peut être reconnu :

- 27) allemand : *Aussen/minister* (ministre des affaires étrangères), *Zeit/plan* (calendrier), *Zu/frieden/heit* (satisfaction)
- 28) néerlandais : *asiel/aanvragen* (demandes d'asile), *buitten/landse zaken*, (extérieures, étrangères), *grond/gebied* (territoire)

5.2.3. Lecture oralisée des textes

Même si la lecture n'aide pas à comprendre le lexique, nos “volontaires” demandent tout de même une “lecture adaptée”, qui aide à comprendre la structure du texte, en repérant les éléments qui forment des ensembles, et en dégagant des éléments de compréhension par l'intonation. Par exemple, dans l'énoncé allemand suivant :

- 29) Grossbritannien und Spanien verhandeln offenbar über einen Geheimplan, der den schwelenden Streit um Gibraltar ein für alle Mal Beilegen soll. (*Die Welt*, 2001)

la lecture peut aider à comprendre dans un premier temps la structure syntaxique globale de la structure principale dans laquelle *offenbar* et *der den schwelenden Streit um Gibraltar ein für alle Mal Beilegen soll* sont considérées comme des difficultés :

- 29') [Grossbritannien und Spanien] [verhandeln offenbar] [über einen Geheimplan, der den schwelenden Streit um Gibraltar ein für alle Mal Beilegen soll]

puis dans un second temps, la structure interne de la relative dans laquelle *der, ein für alle Mal*, et le groupe verbal constitué de 2 verbes ne sont pas bien identifiées :

- 29'') [der] [den schwelenden Streit um Gibraltar] [ein für alle Mal] [Beilegen soll]

Contrairement à ce que nous pensions au départ, la lecture oralisée des textes écrits apporte aussi dans cette expérience une aide à ne surtout pas négliger.

5.3. Quelques exemples d'inférence

Nous nous sommes aperçu rapidement que, si nous ne pouvions nous appuyer sur les transparences autant que lors de l'expérience EuROM4, nous devons privilégier au maximum la pratique d'inférences.

Par exemple, prenons le début d'un texte en néerlandais intitulé *Brand in grondstation Russische satellieten*, qui a été le deuxième texte étudié et qui est tout à fait représentatif de notre expérience ICE :

- 30) **Brand** in grondstation Russische satellieten
 In een commandocentrum voor het **besturen** van Russische militaire satellieten is brand **uitgebroken**. **Als gevolg daarvan** heeft het centrum **de afgelopen nacht** de controle over vier satellieten **verloren**. (*Volkskrant*, 2001)

Tous les mots en gras ont été trouvés par inférence. Ainsi, dans le titre, on repère facilement par transparence le complément locatif “ dans une station terrestre de satellites russes ”, mais pas le mot *brand*. Mais quand la presse écrite consacre un article à une telle station, elle le fait souvent pour relater une catastrophe. Misant sur cette hypothèse et l'associant à des mots comme “ brandy ” (l'eau-de-vie ou “ l'eau-de-feu ” comme disaient les indiens) et “ brandon ” (une sorte de torche), le candidat volontaire a proposé “ incendie ”. Dans la première phrase de l'article, tout a été reconnu sauf *uitgebroken* et *besturen*. Mais dans le cadre du contexte défini dans le titre, la reconnaissance du sujet “ un incendie ” et du complément locatif “ dans un centre de commandement ... ” n'a laissé aucun doute sur l'identité grammaticale et le sens du syntagme *is ... uitgebroken* : il s'agit du groupe verbal à interpréter comme “ est apparu ” ou “ s'est déclenché ”. La découverte du groupe verbal a provoqué par ricochet la compréhension de *besturen*, c'est-à-dire “ guidage ”, “ contrôle ”. Dans la deuxième phrase, plusieurs mots ou groupes de mots ont été difficiles à comprendre : *Als gevolg daarvan*, *afgelopen* et *verloren*. Puis, lors de la deuxième lecture, nous avons insisté auprès du candidat volontaire sur le fait qu'il devait tenir en compte de toutes les informations que nous disposions à ce stade, c'est-à-dire “ le centre a ‘machiné’ le contrôle de plusieurs satellites ”. En les situant dans le contexte général de l'article, c'est-à-dire qu’“ il y a un incendie dans

un centre de contrôle de satellites ”, le candidat a reconnu *verloren* comme “perdu”. Après un nouveau blocage sur *afgelopen*, nous avons insisté sur la situation de rédaction d’un article de presse : sans plus d’indication, le candidat a interprété *de afgelopen nacht* par “la nuit précédente”. De même le contexte général et le lien entre ces 2 phrases ont aidé le candidat à reconnaître *Als gevolg daarvan* comme “en conséquence”.

Le début d’un texte en allemand intitulé “Was isst eine schwedische Patriotin ?” nous a conduits à confirmer nos observations.

- 31) Was isst eine schwedische Patriotin ?
Nicht **nur Knäckebrot**. Silvia von Schweden, eine **gebürtige** Deutsche, kennt die Raffinessen der skandinavischen Küche. **Obwohl daheim** ihr **Gemahl** Carl XVI. Gustav kocht. (*Die Welt*, 2001)

Nous avons choisi de donner aux participants le titre, “que mange une patriote suédoise ?”, parce qu’il comporte un jeu de mots avec l’énoncé homophone “Was **ist** eine schwedische Patriotin ?” (Qu’est-ce une patriote suédoise ?). A partir de la reconnaissance de *Knäckebrot* (“pain craquant type Wasa”, d’après les participants), de la négation *Nicht* et dans la cadre défini par le titre, *nur* a été identifié comme “seulement”, soit “pas seulement du pain craquant”. *gebürtige* a été inféré à partir du nom *Deutsche* et du lien établi avec le mot *gebürtstag* (anniversaire). *Ihr Gemahl* a été identifié à partir de *Carl XVI. Gustav* : s’il s’agit du roi et que Silvia est la reine, alors ce ne peut être que “son époux”. *Obwohl daheim* a été inféré à partir de l’opposition entre les 2 énoncés.

6. Conclusion

Les résultats obtenus jusqu’à présent avec notre approche simultanée et contrastive sont plus qu’encourageants.

A la fin des stages EuROM4, les participants déclarent en général avoir atteint les objectifs fixés, et en plus avec la surprise d’avoir pris beaucoup de plaisir.

De plus, depuis trois ans, sous l’impulsion d’Eveline Caduc, j’ai tenté l’expérience à l’Université de Nice Sophia-Antipolis, dans le cadre du Module Européen “Langues et Cultures de l’Europe Méditerranéenne” et du D.U. “Méditerranée Contemporaine : Culture et Communication (MC3)”, d’encadrer un stage EuROM4 avec une majorité d’étudiants de langue maternelle non romane (étudiants

Erasmus allemands, grecs, roumains, polonais, estoniens) pour lesquels la méthode n'a pas été pensée ni expérimentée. Ces étudiants, qui ont en général un niveau débutant ou moyen en français et qui appartiennent à des filières universitaires variées, ont atteint le même taux de réussite avec un temps de formation un plus long que celui prévu au départ pour les étudiants de langue maternelle romane. Cette réussite est vraisemblablement due au fait qu'il parle plusieurs langues et qu'ils sont déjà habitués à jongler avec elles.

Cette dernière expérience et les observations que nous avons commencé à recueillir au cours des séances d'ICE organisées jusqu'à présent ont confirmé l'intuition que nous avons au début de notre projet, à savoir que les objectifs fixés pouvaient être atteints, pas seulement avec des LANGUES APPARENTÉES, mais aussi avec des LANGUES "VOISINES" grâce à la connaissance, pas nécessairement avancée, de l'une de ces langues (par exemple, pour l'instant, français comme langue maternelle et anglais pour l'apprentissage simultané de la compréhension écrite de l'allemand et du néerlandais). En particulier, les volontaires participant à notre expérience ont été agréablement surpris par leurs progrès en compréhension du néerlandais alors même que les premiers contacts écrits et oraux avec cette langue les avaient laissés perplexes pour ne pas dire dubitatifs au début de l'expérience.

Les programmes EUROM4 et ICE proposent plusieurs pistes qui pourraient inspirer le renouvellement de l'enseignement des langues étrangères en Europe : par exemple, aborder simultanément et contrastivement la compréhension de plusieurs langues d'une même famille avant de passer à l'étude de l'expression d'une ou plusieurs de ces langues. La modélisation de cette forme d'apprentissage simultané et contrastif à l'intérieur d'une même famille de langues a mis clairement en évidence qu'il s'agit d'un enseignement qui ne serait pas un processus par lequel on apprendrait (pas de liste de vocabulaire, pas de tableaux de conjugaisons, pas de tableaux de déclinaisons à apprendre par cœur), mais par lequel on serait amené à SE RAPPELER (rappels de toutes ses connaissances : des connaissances du thème général, de sa propre connaissance du monde, des connaissances de sa langue maternelle, des connaissances acquises dans d'autres langues, etc.). L'utilisation des "transparences", l'établissement d'"inférences", la lecture par "couches successives", la lecture oralisée des textes écrits, et même la libre consultation de listes de verbes ou de tableaux de conjugaisons (tous deux présentés sous forme contrastive) ne sont que des outils pour se rappeler.

Dans le cadre de ces programmes, l'enseignement n'est donc pas envisagé comme un processus d'insertion de la connaissance : il

est un processus d'EXTRACTION de la connaissance. Et l'enseignant doit être conscient qu'il n'a pas plus de connaissances que son disciple, mais qu'il a seulement une plus grande MÉMOIRE.

Les résultats que nous avons déjà commencé à obtenir avec ICE confirment que l'approche développée dans les deux programmes proposerait une "nouvelle" piste pour accéder à une forme d'intercompréhension européenne. Dans le monde d'aujourd'hui, c'est l'INFORMATION elle-même, plus que sa circulation, qui est la véritable richesse : c'est l'information qui mène à la CONNAISSANCE. Mais pour accéder à cette richesse, qui circule de différentes manières (presse écrite, radio, télévision, internet, etc.) sous différentes langues, il n'est pas nécessaire de maîtriser toutes les compétences en langues. Parler 2 ou 3 langues européennes, mais pouvoir en comprendre 4 ou 5 de plus en fonction de ses besoins, permettrait d'accéder à un immense réservoir d'informations et de connaissances, avec un investissement minimal en temps et en énergie.

Plus généralement ces projets s'insèrent dans le cadre de la CONSTRUCTION DE L'UNION EUROPÉENNE. Inspirée de la tradition historique des échanges linguistiques pratiques développés par les marins et les voyageurs des pays du Sud ou par les commerçants des foires médiévales, l'ambition du programme EuRom4 et du projet ICE est d'aider à retrouver cette agilité et de convaincre que la pratique de la forme de "plurilinguisme", telle que nous l'envisageons, étendue à l'espace européen entier participerait à sa CONSOLIDATION.

Bibliographie

- Alderson J. Ch. & Urquhart A.H. (eds), 1984. *Reading in a foreign Language*. London/New York: Longman.
- Ashby F.G. & Perrin N., 1988. "Toward a unified theory of similarity and recognition", *Psychological Review* 95 : 124-150.
- Berman R., 1984. "Syntactic components of the foreign language reading process", in Alderson and Urquhart (eds)
- Blanche-Benveniste Cl. & alii, 1997. *EuRom4. Méthode d'enseignement simultané des langues romanes*, Florence, La Nuova Italia Editrice, 762 p.
- Blanche-Benveniste Cl. & Valli A. (eds), 1997. "L'Intercompréhension: le cas des langues romanes", *Le français dans le monde, Recherches et applications*, n° sp. : janvier.

- Castagne E., 1999. “ L’expérience *EuRom4. Méthode d’enseignement simultané des langues romanes* ”, *Actes des Journées Internationales de Linguistique Appliquée de Nice*, Publications de la faculté des Lettres Arts et Sciences Humaines de l’Université de Nice-Sophia Antipolis : 68-71.
- Castagne E., 2000. “ L’Apprentissage simultané de la compréhension de plusieurs langues apparentées ”. *Actes du Colloque des Journées Internationales d’Orsay sur les Sciences Cognitives (JIOSC 2000)*, Université de Paris-Sud : 141-144.
- Castagne E., (sous presse). “ L’intercompréhension européenne : à la recherche des liens ”, *Actes de la XIIIe conférence of EAIE in Tampere de l’European Association for International Education (EAIE) in Tampere*.
- Castagne E., (sous presse). “ Comment accéder à l’intercompréhension européenne : quelques pistes inspirées de l’expérience *EuRom4* ”, *Actes du congrès international Deutschen Romanistentag in München, Aachen, Shaker-Verlag*, série ‘editiones EuroCom’.
- Denhière G. & Baudet S., 1992. *Lecture, compréhension de texte et science cognitive*. Paris: Presses Universitaire de France.
- Dijk T. A. van & Kintsch W., 1983. *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Hagège C., 1993. “ Un entretien avec Claude Hagège : ‘L’Europe devra se construire en restant fidèle à sa tradition de multilinguisme’ ”, *Le Monde*, 04/02/1993.
- Hagège C., 1992. *Le Souffle de la langue. Voies et destins des parlers d’Europe.*, Paris, Editions Odile Jacob.
- Hosenfeld C., 1984. “ Case studies of Ninth Grade Readers ”, in Alderson, J. Ch. and Urquhart, A.H. (eds) : 231-244.
- Skehan P., 1998. *A cognitive approach to language learning*. Oxford : Oxford University Press.
- Willems D., (sous presse). “ Approche contrastive et compréhension multilingue : sur la notion de ‘langue voisine’ ” (voir dans ces mêmes actes).

Dominique WILLEMS
Université de Gand

SÉMANTIQUE ET SYNTAXE CONTRASTIVES. LE DICTIONNAIRE CONTRASTIF DES VALENCES VERBALES : PRÉSENTATION ET ILLUSTRATION

Dans la vaste problématique de l'apprentissage multilingue, une des questions centrales est celle des outils nécessaires à un enseignement efficace des langues étrangères. Nous aimerions souligner ici l'importance de données contrastives fiables et exhaustives. Il paraît évident qu'une connaissance – pour le moins chez l'enseignant – des convergences et différences essentielles sur le plan grammatical et lexical entre la langue maternelle de l'apprenant et les langues à enseigner ne peut être que profitable (cf. Willems 1998). Lors de l'établissement de nos projets contrastifs, nous avons été à chaque fois frappés par le caractère peu systématique et peu complet des analyses contrastives existantes, même pour les “grandes” langues.

1. Présentation

1.1. Brève historique

La recherche contrastive à l'Université de Gand² remonte à une quinzaine d'années. Elle a débuté à la fin des années 80 par l'établissement d'une grammaire contrastive néerlandais/français/anglais, qui avait pour but une description minutieuse des différences et des similitudes entre les trois langues dans le domaine du SN et de l'organisation de la phrase et l'établissement d'une terminologie grammaticale uniforme et cohérente³. Assez rapidement, la nécessité d'un complément lexical s'est fait sentir, en particulier dans le domaine du verbe : les constructions verbales et leur interprétation posent en effet beaucoup de problèmes lors de l'apprentissage des langues étrangères et aucun relevé exhaustif pour ces trois langues n'existe à ce jour. La grammaire lexicalisée est en effet un domaine qui n'est recouvert ni par les grammaires, ni par les dictionnaires.

² Le groupe de recherche *Contragram* réunit des chercheurs des départements de néerlandais, de français et d'anglais de l'Université de Gand. Pour toute information cf. le site *Contragram* : <http://bank.rug.ac.be/contragram/>.

³ Cf. Devos et alii (1991, 1992).

Dès 1993, l'équipe contrastive gantoise s'est attelée à la tâche d'élaborer un dictionnaire contrastif des valences verbales (dorénavant CVVD) pour les trois langues⁴. En ce qui concerne le nombre de lexèmes verbaux, l'objectif poursuivi est la description d'environ 500 verbes pour chacune des langues⁵. En novembre 2001, quelque 220 lemmes ont été décrits⁶.

1.2. Les spécificités du CVVD.

L'originalité du CVVD peut être résumée en trois points essentiels :

- (1) Contrairement aux dictionnaires bilingues existants, l'approche est **multidirectionnelle** et la **description exhaustive** pour les trois langues (tant sur le plan des structures que des sens verbaux, sur le plan des différences que des similitudes).
- (2) L'établissement d'un **rapport systématique et explicite entre sens et structure** est un des aspects essentiels du CVVD : pour chaque sens distingué, les diverses structures syntaxiques possibles sont énumérées, ce qui permet de mesurer de façon précise pour chaque langue le rapport entre sens et syntaxe⁷.
- (3) Le CVVD vise à refléter **l'usage réel de la langue contemporaine** : les données sont donc établies inductivement à partir d'une analyse de corpus d'exemples réels⁸. La confrontation

⁴ Le projet est financé par le Fonds de la Recherche de l'Université de Gand. Il est scientifiquement encadré par le réseau international *Collate* (<http://bank.rug.ac.be/contragram/collate.html>). Les chercheurs actuellement engagés dans le projet sont Timothy Coleman, Bart Defrancq et Dirk Noel.

⁵ Pour le choix des lexèmes nous nous sommes basés sur les listes de fréquence pour les trois langues. Les verbes les plus fréquents, appartenant à la catégorie des (semi)-auxiliaires, n'ont toutefois pas été pris en considération.

⁶ Dont un certain nombre peuvent être consultés sur le site web de *Contragram*.

⁷ Le projet vise non seulement la rédaction du dictionnaire de valence, mais également une étude plus générale des rapports entre syntaxe et sémantique dans chacune des trois langues et ultérieurement à des généralisations en matière de conceptualisation dans le domaine verbal.

⁸ Les corpus utilisés sont les suivants : pour le néerlandais le INL 5 Million Words Corpus '94 de l'université de Leiden, pour l'anglais le Lancaster-Oslo-Bergen (LOB) (élaboré dans les années 70 sous la direction de G. Leech et St. Johansson, pour le français un corpus journalistique du Monde (année 1994), complété par un corpus littéraire élaboré par G. Engwall (université de Stockholm) et un corpus de prose scientifique appartenant à l'Université de Gand. Pour une description plus détaillée, cf. *Contragram 2* (1995).

avec les dictionnaires ne vient que par après et sert essentiellement à vérifier l'exhaustivité de l'analyse et à combler les lacunes éventuelles. La démarche inductive à partir de corpus ajoute au projet une dimension statistique précieuse.

Les différences d'approche entre les dictionnaires bilingues classiques et le CVVD peuvent être représentées schématiquement par les deux figures ci-dessous (cf. B.Defrancq 1999 : 61) :

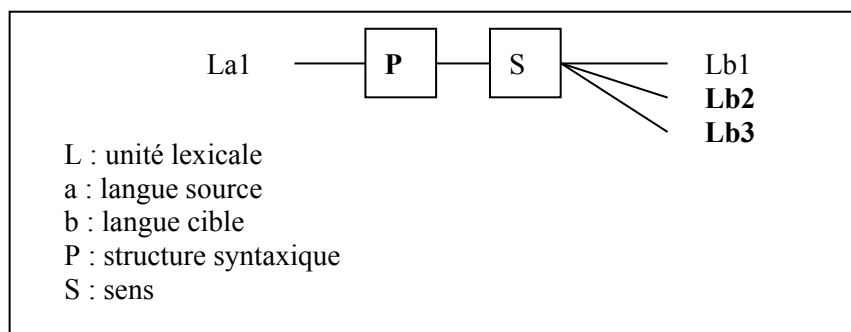


Fig. 1. La macro-structure du dictionnaire bilingue

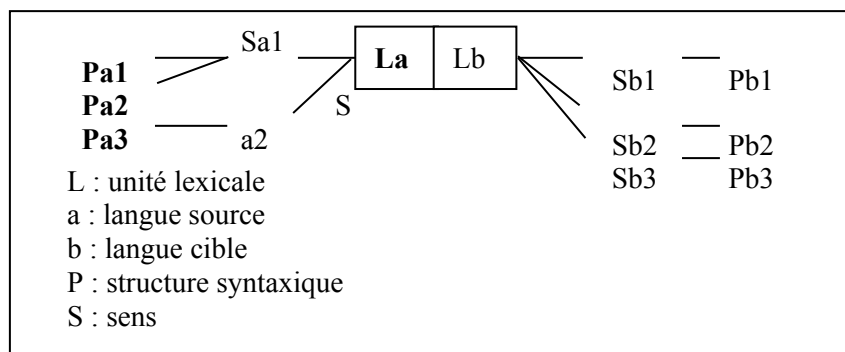


Fig. 2. La macro-structure du CVVD
(Dictionnaire contrastif de valences)

Pour les dictionnaires bilingues seul le lexème de la langue source reçoit un traitement syntaxique, si minime soit-il. Pour la langue cible, on assiste le plus souvent à une pure juxtaposition d'équivalents lexicaux, sans information sémantique ni syntaxique explicite (cf. figure 1 ; pour une analyse détaillée des différences cf. D. Noel *et al.* 1996).

L'exemple du verbe *traiter*⁹ illustre bien la démarche : les différents emplois, précédés d'une brève caractérisation syntaxique, sont suivis d'une série d'équivalents entre lesquels il est souvent difficile de choisir et où c'est surtout la variété qui frappe : ainsi pour le néerlandais, on trouve à côté de *behandelen*, qui domine numériquement, également les autres dérivés *handelen*, *onderhandelen*, *verhandelen* mais aussi *spreken over*, *bejegenen*, *onthalen*, *verwerken*, *bespuiten* etc. Le dictionnaire bilingue français-anglais, tout en privilégiant la traduction par *to treat*, mentionne également un grand nombre de lexèmes, tout en précisant mieux que leur équivalent néerlandais, souvent au moyen d'un exemple traduit, leurs modalités d'emploi : *to call*, *to process*, *to entertain*, *to serve well*, *to negotiate*, *to handle*, *to deal with* etc.

Le CVVD ne peut se contenter d'une telle présentation : la langue source et la langue cible y sont traitées de la même façon et le

⁹ En annexe, on trouvera l'article *traiter* dans deux dictionnaires bilingues : Le Van Dale, *Groot woordenboek Frans-Nederlands* (1986) pour le couple français-néerlandais, *le Harrap's Standard Dictionary French-English* (1994) pour le couple français-anglais.

but poursuivi est de présenter une information syntaxique explicite pour chaque lexème. Comme représenté dans la figure 2, l’option qui a été prise est de limiter le nombre d’équivalents lexicaux de la langue cible à un seul (cf. *infra* la notion de ‘proto-équivalent’), tout en renvoyant à l’intérieur de l’article à d’autres lexèmes, si nécessaire.

1.3. Les étapes constitutives.

Comme la comparaison ne concerne qu’un verbe de chaque langue à la fois (cf. fig.2), elle implique la sélection préalable dans les langues cibles d’un verbe qui corresponde le mieux au lexème dans la langue source et auquel nous avons donné le nom de “proto-équivalent”. Le choix se fait selon deux paramètres : le paramètre traductif (le proto-équivalent correspondra à la traduction numériquement la mieux représentée (le lexème qui partage le plus grand nombre de sens avec le lexème de la langue source) et un paramètre de fréquence (la fréquence de chacun des sens à l’intérieur de l’unité lexicale)¹⁰. Dans le cas du verbe *traiter*, le choix s’est révélé facile : pour le néerlandais, l’équivalent à la fois le plus fréquent et présentant le plus de sens partagés est le verbe *behandelen* ; pour l’anglais le verbe *to treat* répond aux mêmes critères. Pour d’autres verbes le choix s’est révélé plus délicat (cf. Devos 96, Defrancq 99).

Les chercheurs procèdent ensuite à l’analyse monolingue séparée des exemples des corpus respectifs : quelque 200 exemples par verbe suffisent en principe pour relever l’ensemble des emplois du verbe¹¹. Les divers sens sont distingués ainsi que les structures correspondantes¹². Les sens sont ensuite déclassés en ordre décroissant de fréquence. Une comparaison avec les dictionnaires monolingues permet de découvrir les lacunes éventuelles. Dans ce cas la recherche sur corpus est poursuivie.

¹⁰ Pour une analyse de la problématique de la recherche du proto-équivalent : cf. B. Defrancq, 1999.

¹¹ Au début du projet, nous procédions à une analyse de 1000 exemples par verbe : empiriquement nous avons pu réduire ce nombre à 150/200 exemples.

¹² L’analyse syntaxique concerne essentiellement les compléments nucléaires et reste très proche de la réalité de l’usage. Peu de regroupements sont opérés.

Viennent ensuite la confrontation des langues, la décision définitive en ce qui concerne le choix du proto-équivalent et la constitution du lemme contrastif.

2. Illustration : le lemme contrastif *traiter/to treat/ behandelen*

Le lemme contrastif, qu'on trouvera en annexe, est constitué de deux parties : l'article contrastif à proprement parler et les exemples.

L'article prend comme point de départ (colonne de gauche, chiffres romains) les différents sens (ou groupes de sens) relevés pour l'ensemble des trois verbes concernés. Il s'agit donc d'une somme sémantique, dont chaque langue ne présente généralement qu'une partie¹³. Dans le cas du lemme choisi, 11 sens différents ont été relevés, dont *traiter* en présente 9, *behandelen* 8 et *treat* 7. Cinq sens – dont les 4 plus fréquents – sont partagés par les trois verbes, 3 sens se retrouvent pour 2 verbes, 4 sens n'ont été relevés que pour un seul verbe. En cas de case vide, l'article renvoie au moyen d'une flèche au verbe équivalent (en italiques), qui sera traité ailleurs dans le dictionnaire. Les sens sont présentés en ordre décroissant de fréquence et par sens, une brève définition est proposée.

A côté de chaque sens, le tableau présente en trois colonnes, une pour chaque langue, les structures formelles qui réalisent le sens en question (chiffres arabes). Les structures, spécifiant la forme syntaxique (et parfois lexicale) du sujet et des compléments, sont présentées en ordre croissant de complexité syntaxique.

Faute de place dans le tableau, les exemples suivent l'article. Ils sont présentés en suivant l'ordre de l'article et recouvrent tous les emplois (2 à 4 exemples par structure et par langue). Les exemples proviennent en principe des corpus de base. Dans quelques rares cas, pour des sens non attestés, les exemples sont fournis par la tradition lexicographique. Certains exemples sont suivis d'étiquettes ou d'indications en rapport avec l'usage¹⁴ : des spécificités lexicales ou des caractéristiques concernant le niveau de langue ou le registre (ex. AE : *american english*).

3. Analyse contrastive

¹³ Le choix de favoriser maximalement la polysémie au détriment de l'homonymie devrait constituer un meilleur point de départ pour l'analyse comparée des extensions de sens.

¹⁴ Y compris des indications de fréquence.

Le lemme présente un large noyau commun, qui recouvre les emplois les plus fréquents dans chacune des langues concernées. Pour le français, il s'agit des emplois représentés par les exemples suivants : *traiter les clients dignement/en adultes* ; *traiter (d') un sujet universel* ; *traiter un problème (un mal)* ; *traiter quelqu'un contre (pour) une maladie* ; *traiter les puits avec (à) du chlore*. Les trois derniers emplois pourraient être regroupés sémantiquement, les nuances de sens du verbe étant largement tributaires de la classe lexicale du lexème complément. Les trois langues présentent globalement les mêmes structures, bien que des différences puissent se présenter quant aux prépositions utilisées (p.ex. sens II : la possibilité d'une préposition en français dans *traiter de*, qui s'oppose aux structures directes des deux autres langues ; sens IV *traiter contre* /v/ *voor* (nld), *for* (angl.)), ou quant à la possibilité d'ellipse du complément.(sens IV en néerlandais).

Traiter et *treat* ont encore quelques emplois en commun, dans le domaine de la négociation (*traiter avec un mouvement insurgé* ; *les entreprises traitent entre elles*), pour lesquels le néerlandais fait appel à un autre lexème, présentant la même racine, mais un autre préfixe (*onderhandelen*). Ceci constitue une des caractéristiques fondamentale du néerlandais, qui exploite systématiquement la stratégie dérivationnelle préfixale pour rendre diverses nuances sémantiques¹⁵.

Traiter et *behandelen* partagent d'autre part deux autres nuances de sens factitives (*traiter un dossier* 'travailler à', *traiter l'information* 'transformer') pour lesquelles l'anglais utilise un lexème spécifique (*to process, to deal*).

Chacune des langues présente d'autre part une extension de sens spécifique : dans le domaine de la dénomination (péjorative) pour *traiter* (*traiter quelqu'un d'imbécile*), dans le domaine du comportement (mélioratif) pour *to treat* (= 'régaler') (*to treat someone to a breakfast*). Le verbe néerlandais *behandelen* présente un emploi particulier, en accord avec son sens dérivationnel (*hand* = 'main'), traduit conformément en français par les verbes *manier* ou *manipuler* et par le verbe *to handle* en anglais.

Il est toutefois intéressant de constater que les deux sens, absents en français contemporain, sont relevés dans les dictionnaires historiques de la langue : *traiter* dans le sens de 'manipuler' est attesté dès le XIII^e siècle et se retrouve encore au XVII^e siècle ; d'autre part *traiter qqn* s'emploie au XVI^e siècle pour 'recevoir à sa table

¹⁵ Cf. aussi le verbe *kijken* ('regarder') qui se diversifie en *bekijken*, *uitkijken*, *nakijken*, *toekijken*, *neerkijken op* etc. Les autres langues déploient d'autres moyens syntaxiques et lexicaux pour rendre les mêmes nuances .

comme invité¹⁶. Ce dernier emploi se retrouve encore fréquemment dans les dictionnaires contemporains, accompagné de l'étiquette *littéraire*.

Les découpages sémantiques différents des trois langues peuvent être représentés de la façon suivante (figure 3). Les cercles représentent les sens principaux et leurs extensions éventuelles ; le rectangle central regroupe les sens partagés par les trois langues ; à la périphérie on retrouve les sens attestés dans deux langues ou dans une seule.

¹⁶ cf. Dictionnaire historique de la langue française, éd. Robert (sous la direction d'Alain Rey), v^o *traiter*.

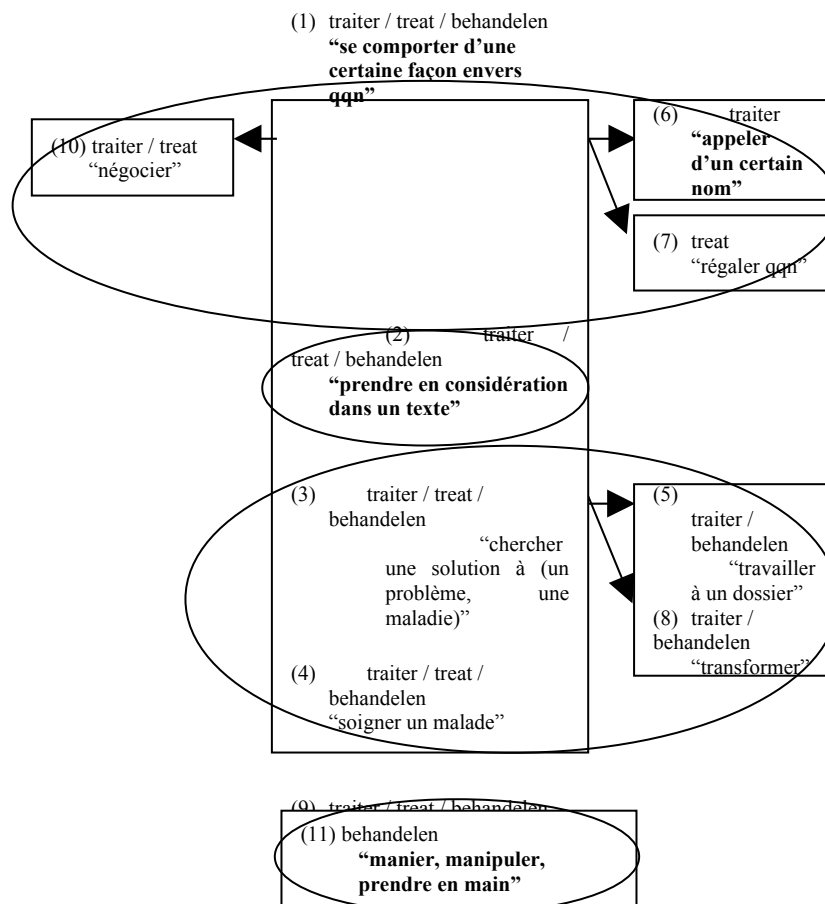


Fig. 3

En résumé, on relève, pour notre lemme *traiter/behandelen/to treat*, trois noyaux sémantiques partagés, avec des extensions variables et un sens périphérique, qui ne se retrouve, pour la langue actuelle, qu’en néerlandais.

4. Intérêt linguistique des données contrastives

4.1. La mise en rapport sens-structure

Le CVVD présente de façon explicite le rapport entre sens et structure, chaque sens étant accompagné des structures qui le manifestent. Il permet donc de mesurer de façon précise le lien entre syntaxe et sens. Si le lien n'est pas isomorphique, dû en particulier à la polyvalence de certaines structures syntaxiques¹⁷, il s'est révélé particulièrement étroit, et ce pour les trois langues étudiées : dans de nombreux cas, il y a des corrélations systématiques entre sens différents et comportements syntaxiques différents. Ceci permet dans une large mesure de prédire le sens à partir de la structure et vice versa. Ainsi, dans le cas de *traiter*, on peut établir les corrélations suivantes :

<i>traiter</i> SN _h MAN	→	'se comporter d'une certaine façon avec quelqu'un'
<i>traiter de</i> SN texte'	→	'prendre en considération dans un
<i>traiter</i> SN _h de SA	→	'appeler qqn d'un certain nom'
<i>traiter avec</i> SN _h	→	'négocier'
<i>traiter</i> SN _h	→	'soigner'
<i>traiter</i> SN _{-h} avec SN _{-h}	→	'enduire'

Reste la structure *traiter* SN_{-h}, qui, selon la sélection lexicale du complément, peut prendre divers sens, mais qui répondent néanmoins tous à une paraphrase générale du type 'agir sur'.

De telles corrélations dépassent par ailleurs les lexèmes particuliers : des généralisations sont possibles, permettant de lier systématiquement des classes sémantiques de verbes et des propriétés syntaxiques.

4.2. La polysémie verbale : régularités et spécificités

La conception du CVVD favorise au maximum la polysémie par rapport à l'homonymie : ce fait facilite grandement l'étude des extensions de sens et permet de situer avec précision les limites de la polysémie dans chaque langue et de découvrir certains critères qui la

¹⁷ En particulier la structure SN V SN.

sous-tendent. Une analyse de la polysémie verbale dans les trois langues révèle des correspondances intéressantes, et ceci au-delà des différences de famille. Ainsi, le passage bien connu des verbes de ‘préhension’, tels *prendre* ou *saisir (un objet)* vers des verbes de cognition : *comprendre, saisir (un argument)* se retrouve dans les trois langues étudiées (néerl. *grijpen – begrijpen ; snappen ; angl. to grasp, to catch*). Ceci n’est qu’un exemple parmi beaucoup d’autres et la découverte des polysémies régulières constitue sans aucun doute un aspect particulièrement passionnant de l’analyse.

4.3. Les similarités et les différences

Au-delà d’un simple relevé exhaustif des similitudes et des différences entre les trois langues sur le plan syntaxique, sémantique et lexical, qui permet de prédire les difficultés auxquelles on peut s’attendre pour l’apprentissage, le projet devrait mener à des réflexions plus fondamentales sur la structure sémantique des trois langues, sur les stratégies conceptuelles et lexicales différentes, le lemme constituant en quelque sorte la toile de fond sur laquelle les diverses langues peuvent être projetées.

4.4. La notion de “langue voisine”

Sans vouloir nier en quoi que ce soit la spécificité des liens de famille dans une approche comparative des langues, nous aimerions toutefois plaider pour une vue plus diversifiée de la notion de proximité linguistique : des rapports de voisinage lient en effet des langues de familles différentes et notre expérience dans le domaine contrastif néerlandais/français/anglais nous montre que les ressemblances entre ces trois langues sont importantes et que les différences ne se situent pas toujours là où on les attend. Ainsi, assez régulièrement, le néerlandais se rapproche du français, plutôt que de l’anglais, qui à son tour se rapproche parfois plus du français que du néerlandais. Etant donné les rapports géographiques et les aléas historiques, ceci ne devrait bien sûr pas nous étonner.

Références

- Contragram*, Quarterly Newsletter of the Contrastive Grammar Research Group of the Université of Ghent.
- Defrancq B., 1999. “ Le proto-équivalent : essai de falsification par le corpus de textes traduits ”, *Le Langage et l'Homme* XXXIV, 1 : 59-72.
- Devos F., 1996. “ Contrastive verb valency : overview, criteria, methodology and applications ”, A.-M. Simon-Vandenberghe *et al.* (eds.), 15-81.
- Devos F., Defrancq B. & Noël D., 1996. “ Contrastive verb valency and conceptual structures in the verbal lexicon ” *Language Sciences* 18, 1-2 : 319-338. Also in : K. Jaszczolt and K. Turner (eds.) (1996) *Contrastive Semantics and Pragmatics. I. Meanings and Representations*. Oxford : Pergamon.
- Devos F., De Muynck R. & Van Herreweghe M., 1991. *Nederlands, Frans en Engels in contrast. I. De nominale constituent*, Leuven : Peeters.
- Devos F., De Muynck R. & Martens L., 1992. *Nederlands, Frans en Engels in contrast. II. De zin*, Leuven : Peeters.
- Noël D., 1996. “ Grammar in bilingual dictionaries : Contrasting English/French dictionaries and the CVVD ”, A.-M. Simon-Vandenberghe *et al.* (eds.), 83-123.
- Noël D., Defrancq B. & Devos F., 1997. “ How much grammar is there/could there be in bilingual dictionaries ? ”, *Linguistica Antverpiensia* XXXI : 83-94.
- Noël D., Devos F. & Defrancq B., 1996. “ Towards a more grammatical bilingual dictionary ”, M. Gellerstam *et al.* (éds) *Euralex '96 Proceedings I-II : Part II*. Göteborg : Göteborg University, Department of Swedish : 597-607.
- Simon-Vandenberghe A.-M., Taeldeman J. & Willems D.(eds) (1996), *Aspects of Contrastive Verb Valency*. (=Studia Germanica Gandensia, 40.) Gent : University of Gent.
- Willems D., 1997. “ Approche contrastive et compréhension multilingue : de la théorie à la pratique ”, M. Slodzian & J.

Version preprint

Souillot (éds) *Actes du séminaire de Bruxelles 'Compréhension multilingue en Europe'*. Paris : CRIM-INALCO. 25-32.

Annexe 1 : *Traiter* dans deux dictionnaires bilingues (F-N ; F-A)

a. Van Dale, <i>Groot woordenboek Frans-Nederlands</i> (1986)
<p>traiter [trete] (f) (→to3) I (onov. ww.) 0.1 onderhandelen 0.2 (vero.) handelen ⇒ spreken ♦ 6.1 ~ avec qn. sur qc. met iem. Over iets onderhandelen 6.2 ~ de handelen, spreken over ; II (ov. ww.) 0.1 behandelen ⇒ bejegenen 0.2 uitschelden ⇒ uitmaken 0.3 (schr.) onthalen ⇒ trakteren 0.4 (hand.) onderhandelen over ⇒ behandelen, verhandelen 0.5 behandelen ⇒ uiteenzetten, bespreken 0.6 (techn.) bewerken ⇒ behandelen 0.7 (comp.) verwerken 0.8 (landb.) (groenten) bespuiten ♦ 1.1 ~ un malade een zieke behandelen ; ~ qn. humainement iem. menselijk behandelen 1.3 ~ qn. en lui offrant un bon repas iem. op een goed maal onthalen 1.4 ~ une affaire over een zaak onderhandelen 1.5 ~ une question een vraagstuk behandelen 1.6 ~ un mineraal een erts bewerken ; ~ du pétrole olie raffineren 1.7 ~ l'information informatie verwerken 4.2 (wkg.) se ~ de voleur elk. voor dief uitmaken 4.4 (wederk.) le blé se traitait à cent francs het graan werd voor honderd frank verhandeld 6.1 ~ qn. d'égal à égal met iem. op voet van gelijkheid omgaan ; ~ qn. de menteur iem. Voor leugenaar uitmaken ; ~ qn. de fou iem. voor gek uitmaken ; ~ qn. de tous les noms* 8.1 ~ qn. Comme un chien iem. honds behandelen.</p>

b. *Harrap's Standard Dictionary French-English* (1994)

traiter [trete], *v.tr.* to treat. **1.** (a) to behave towards (s.o.) ; **vous m'avez fort bien traité**, you have treated me very kindly, very well ; **sa tante la traite mal**, her aunt treats her badly, unkindly ; her aunt is unkind, *F* : beastly, to her ; **t.qn avec civilité**, to treat s.o. courteously, politely ; **t. qn de haut en bas**, to be patronizing to s.o. ; **t. qn comme un chien**, to treat s.o. like a dog ; **t. qn comme un ami, en ami**, to treat s.o. like, as, a friend ; **t. qn en enfant**, to treat s.o. like, as, a child ; **t.qn d'égal**, to treat s.o. as an equal ; (b) to call, style ; **t. qn de lâche, d'enfant**, to call s.o. a coward, a child ; **ils se traitaient d'imbéciles**, they called each other fools ; (c) *Med* : **t. un malade, une maladie**, to treat a patient, a disease ; **se faire t. d'un cancer**, to undergo treatment for cancer ; (d) *Ind* : to process ; **t. le quartz par le mercure**, to treat quartz with mercury ; (e) *esp. Lit* : to entertain (s.o.) ; **il nous a traités magnifiquement**, he gave us a magnificent reception, a superb dinner ; **restaurateur qui traite bien ses clients**, restaurateur who serves his customers well. **2.** (a) to negotiate (deal, marriage, etc.) ; to handle (business) ; **t. une opération avec qn**, to transact a piece of business with s.o. ; **le blé se traitait à cent francs le quintal**, wheat was being dealt in at a hundred francs a quintal ; (b) to discuss, handle, deal with (subject) ; **t. une question**, to treat, deal with, a question ; **t. légèrement les choses**, to make light of things. **3.** *v.i.* (a) to negotiate, deal ; **t. de la paix**, *abs. A* : **traiter**, to treat for peace ; **t. avec ses créanciers**, to treat, negotiate, with one's creditors ; **t. pour un nouveau local**, to negotiate, be in treaty, for new premises ; (b) (*of book*) **t. d'un sujet**, to treat of, deal with, a subject ; **chapitre qui traite de...**, chapter dealing with...

Annexe 2 : Traiter et ses équivalents néerlandais et anglais dans le CVVD

	behandelen	traiter	treat
I. 'zich op een bepaalde manier gedragen ten opzichte van iemand' 'se comporter d'une certaine façon envers quelqu'un' 'to behave towards somebody in a particular way'	<u>1.</u> NP ____ NP MAN <u>2.</u> NP ____ NP <i>als</i> NP	<u>1.</u> NP ____ NP MAN <u>2.</u> NP ____ NP <i>comme / en</i> NP	<u>1.</u> NP ____ NP MAN <u>2.</u> NP ____ NP <i>as</i> <i>/ like</i> NP
II. 'bespreken of beschrijven voor een publiek' 'prendre en considération dans un texte ou une présentation' 'to deal with something in a text or presentation'	<u>1.</u> NP ____ NP (MAN)	<u>1.</u> NP ____ (<i>de</i>) NP (MAN)	<u>1.</u> NP ____ NP (MAN)
III. 'een oplossing of een remedie zoeken voor een probleem, een ziekte' 'chercher une solution ou un remède pour un problème, une maladie' 'to try to resolve a problem or cure an illness'	<u>1.</u> NP ____ NP	<u>1.</u> NP ____ NP	<u>1.</u> NP ____ NP

<p>IV. ‘iemand geneeskundig verzorgen’</p> <p>‘apporter des soins médicaux à quelqu’un’</p> <p>‘to give medical care to somebody’</p>	<p><u>1.</u> NP ____</p> <p><u>2.</u> NP ____ NP (MAN)</p> <p><u>3.</u> NP ____ NP <i>voor</i> NP</p>	<p><u>1.</u> → 2.</p> <p><u>2.</u> NP ____ NP (MAN)</p> <p><u>3.</u> NP ____ NP <i>contre</i> NP</p>	<p><u>1.</u> → 2.</p> <p><u>2.</u> NP ____ NP (MAN)</p> <p><u>3.</u> NP ____ NP <i>for</i> NP</p>
<p>V. ‘op de vereiste wijze uitvoeren’</p> <p>‘travailler à quelque chose en suivant une procédure’</p> <p>‘to take the correct action for something that has to be done’</p>	<p><u>1.</u> NP ____ NP (MAN)</p>	<p><u>1.</u> NP ____ NP (MAN)</p>	<p><u>1.</u> → <i>deal / process</i></p>
<p>VI. ‘iemand een verwijt maken’</p> <p>‘appeler quelqu’un d’un certain nom’</p> <p>‘to call somebody a name’</p>	<p>1. → <i>uitschelden / verslijten</i></p>	<p><u>1.</u> NP ____ NP <i>de C</i></p>	<p>1. → <i>call</i></p>
<p>VII. ‘iemand iets betalen om hem een plezier te doen’</p> <p>‘payer quelque chose à quelqu’un pour lui faire plaisir’</p> <p>‘to give somebody something enjoyable at one’s own expense’</p>	<p>1. → <i>trakteren</i></p>	<p>1. → <i>payer</i></p>	<p><u>1.</u> NP ____ NP <i>to</i> NP</p>

<p>VIII. ‘iets veranderen om het geschikt te maken voor een bepaald gebruik’</p> <p>‘transformer quelque chose pour le rendre apte à un certain usage’</p> <p>‘to transform something in order to make it suitable for a particular purpose’</p>	<p><u>1.</u> NP ____ NP / → <i>verwerken</i></p>	<p><u>1.</u> NP ____ NP</p>	<p><u>1.</u> → <i>process</i></p>
<p>IX. ‘iets insmeren met een stof of veranderen om het te beschermen of te bewaren’</p> <p>‘appliquer une substance ou un procédé à quelque chose de façon à le protéger ou préserver’</p> <p>‘to apply a process or substance to something to protect or preserve it’</p>	<p><u>1.</u> NP ____ NP (<i>met</i> NP)</p>	<p><u>1.</u> NP ____ NP (<i>à/avec</i> NP) (<i>contre</i> NP)</p>	<p><u>1.</u> NP ____ NP (<i>with</i> NP)</p>
<p>X. ‘via een discussie een akkoord met iemand te proberen te bereiken, onderhandelen’</p> <p>‘essayer en discutant d’arriver à un accord avec quelqu’un, négocier’</p> <p>‘to try and reach an official agreement with somebody, negotiate’</p>	<p><u>1.</u> → <i>onderhandelen / heulen</i></p> <p><u>2.</u> → <i>onderhandelen / heulen</i></p> <p><u>3.</u> → <i>onderhandelen / heulen</i></p>	<p><u>1.</u> NP ____</p> <p><u>2.</u> NP ____ <i>avec</i> NP</p> <p><u>3.</u> NP₁ ____ <i>entre</i> NP₁</p>	<p><u>1.</u> → <i>negotiate</i></p> <p><u>2.</u> NP ____ <i>with</i> NP</p> <p><u>3.</u> → <u>2.</u></p>

XI. ‘iets met de handen vastnemen of aanraken’ ‘prendre ou toucher quelque chose avec les mains’ ‘to pick up or touch sth with your hands’	<u>1.</u> NP ____ NP	1. → <i>manier/mani- puler</i>	1. → <i>handle</i>
--	-------------------------	--	-----------------------

voorbeelden – exemples – examples¹⁸

NL

I.1.

Eerst ging ik tanken, bleef achter het stuur zitten, werd door de bediende hoffelijk **behandeld**.

I.2

De UNHCR, die Letland heeft gehegeld omdat het de vluchtelingen “ als vee ” **behandelt**, is na een onderzoek ter plaatse tot de conclusie gekomen dat de groep “ veel potentieel authentieke asielzoekers bevat ”.

FR

I.1

Outre le fait qu’ils ont mis un terme au marchandage sur les prix, “ ils ont eu la bonne idée de **traiter** les clients dignement ”, reconnaît François Castaing, vice-président de Chrysler.

I.2

Le sentiment d’identification peut être imposé du dehors : que d’Allemands juifs qui ne sont devenus juifs en Allemagne que parce que Hitler les voyait, les voulait tels, les **traitait** comme tels !

Pierre-André Wiltzer, député [...] de l’Essonne, a critiqué, jeudi 6 janvier, l’annonce des nouveaux tarifs des communications téléphoniques en indiquant que France Telecom “ aurait pu **traiter** ses abonnés en adultes et en citoyens “.

¹⁸ Par manque de place, nous ne présenterons les exemples que pour les quatre premiers sens (I-IV) et nous les limiterons à un ou deux par structure.

EN

I.1

As a member of the Gloucestershire Warwickshire Railway's Publicity Department I believe that members of the general public are **treated** in a friendly and courteous manner when they visit our line.

"I knew I was **treating** you badly, but I didn't know why, not at first."

I.2

Builders were **treated** as craftsmen and learnt to work alongside this new generation of client, who treated them as a fount of all wisdom.

He **treated** her like an incompetent subaltern.

NL

II.1.

Het zesde en laatste deel van deze uitvoerig geïllustreerde reeks **behandelt** de wisselwerking tussen technische veranderingen en het maatschappelijke leven.

In dit rijk geïllustreerde werk wordt het schip vanuit verschillende perspectieven **behandeld**.

FR

II.1.

Depuis lors, " Au nom de la loi" **traite** de " sujets de société, abordés sous l'angle juridique ".

L'Homme rompu **traite** un thème universel, semblable et différent : l'impossibilité de rester intègre dans une société où la règle est la corruption du corps et de l'âme.

EN

II.1.

Extensive theory exists on the evaluation of indexes and indexing, but regrettably there is not space to **treat** this topic at any length here.

NL

III.1.

De Hartstichting wil ook de diagnostiek voor vrouwen verbeteren, zodat klachten eerder herkend en **behandeld** kunnen worden.

Als een plaatselijk kankergezwel chirurgisch wordt **behandeld** is het essentieel dat het kwaadaardige weefsel volledig wordt verwijderd.

FR

III.1.

Est-il digne de légiférer de manière expéditive, en quelques heures, à l'improviste, non pour **traiter** un problème, mais pour provoquer une

querelle ? “

Les causes ayant déjà été occultées, on s'affaire maintenant à **traiter** les symptômes.

Comme personne n'était capable de **traiter** durablement son mal, ses performances commencèrent à en pâtir.

EN

III.1.

As long as man eats unhealthy food (the product of unhealthy soil), even in the right proportions, the medical profession will perforce have to continue to **treat** the inevitable results.

To **treat** a bacterial problem efficiently, it must be rapidly and correctly identified.

NL

IV.1.

Als de pupil zich dan vernauwt vraag ik de patiënt of hij 's nachts de maan en het vuur kan zien. Als hij ja zegt is het oog behandelbaar en zal hij weer zien. Als hij nee zegt, dan is de lens dood en **behandel** ik niet.

IV.2

Zes patiënten uit een oogheekundige privékliniek in Rijswijk hebben bij behandeling aan staar een ernstige infectie opgelopen, waarvoor ze zijn overgeplaatst naar het Oogziekenhuis in Rotterdam. Daar worden zij **behandeld** met antibiotica.

IV.3

In Yola-Town, een gemeenschap van 12.000 inwoners, bekeek en ondervroeg hij 48 mensen, die **behandeld** waren voor staar.

FR

IV.2

Il rappelait alors que, depuis le 23 décembre 1992, toute personne ayant été **traitée** par une hormone de croissance extractive devait être exclue du don de sang, afin de réduire le risque de contamination post-transfusionnelle par l'agent infectieux responsable de la maladie de Creutzfeldt-Jakob.

IV.3

Il gagne à être planté en situation aérée et **traité** préventivement contre la maladie des taches noires (4 m x 3 m).

EN

IV.2

Others at the sale ran to a nearby hospital and returned with a doctor who **treated** the girl till an ambulance arrived.

On the other hand, patients with locally confined but palpable disease who are **treated** by either radiotherapy or radical prostatectomy will show five year survival rates of 75–85% and will enjoy a life expectancy comparable to that of an aged matched male population.

IV.3

This left him dreadfully depressed and he was **treated** for melancholia and insomnia.

Antonio PAMIES
Université de Grenade

SÉMANTIQUE ET GRAMMAIRE DE LA POSSESSION DANS LES LANGUES D'EUROPE

Remerciements

Je remercie de leur aimable appui tous les informateurs natifs qui ont complété les questionnaires, ainsi que les collègues qui m'ont facilité informations et bibliographie, très particulièrement les docteurs Maria Koptjevskaja-Tamm (Stockholm) et Béatrice Lamiroy (Louvain).

0- Introduction

La linguistique comparée et les recherches typologiques ont atteint un haut degré de précision dans la description formelle des caractéristiques morphologiques et syntaxiques participant au domaine fonctionnel de la possession (Ultan 1978, Croft 1990: 28–39, Chapell & McGregor 1996, Dahl & Koptjevskaja-Tamm 1998, Lamiroy & Delbeque 1998, Koptjevskaja-Tamm [sous presse]). Mais du point de vue sémantique, ce qu'en linguistique on appelle *POSSESSION* est encore une notion relativement floue, qu'il serait nécessaire de mieux délimiter.

Pour la grammaire traditionnelle, les possessifs sont des pronoms génitifs dont la fonction serait de signaler la *possession*, conçue à son tour comme une catégorie polysémique de relations

hétérogènes entre un possédé (dorénavant PSM) et un possesseur (dorénavant PSR). Zimek (1960) proposait une distinction entre possession *au sens large* (toutes sortes de relations que le verbe "avoir" peut exprimer) et une possession *au sens restreint* ("possession légale"). Mais le rapport entre ces deux concepts est loin d'être simple: '*Peter's bag*' -in addition to its "normal" interpretation, "a bag which belongs to Peter"- may receive a number of other interpretations, (...) "a bag which Peter is carrying for the moment but which not necessarily belongs to him", "a bag which Peter has designed", "a bag which Peter dreams of and therefore constantly talks of", etc. (Hammarberg & Koptjevskaja-Tamm, sous presse). D'autre part, la commutation à l'aide des verbes du type *avoir* est fort discutable, p.ex. l'anglais permet *my fear*, et même *my hunger*, mais pas **I have fear* ni **I have hunger*, alors que les langues romanes permettent ces constructions. La dérivation défendue par les générativistes à partir de structures profondes avec *have* serait donc fort douteuse (Seiler 1983, 1995, Taylor 1999). Certaines approches structuralistes considèrent que les possessifs n'expriment pas la possession, et que leur fonction dans la langue serait exclusivement la *déixis personnelle*. Par conséquent, la POSSESSION ne serait qu'un *effet de discours* (Pottier 1963:32, Bach 1967), et les possessifs et verbes du type *avoir* seraient sémantiquement vides: *no es función del posesivo la expresión de la posesión, sino la señalación de las personas lingüísticas (...) es un deíctico personal* (Costa Olid 1981: 23).

Les études typologiques de Lévy Bruhl sur les langues mélanésiennes (1914) scindent le concept traditionnel de *possession* entre l'*inaliénabilité* (dont les PSM prototypiques seraient les PARTIES DU CORPS et la PARENTÉ) et l'*aliénabilité* (dont le PSM prototype serait la propriété privée). Plusieurs langues de ce groupe utilisent pour cela des paradigmes possessifs différents en fonction de la catégorie du PSM¹⁹. Bally (1926) a appliqué à la description d'autres langues cette dichotomie, qui resterait active au niveau de la phrase prédicative dans beaucoup de langues indo-européennes, exprimée par d'autres moyens. Ce phénomène a été considéré plus tard comme une éventuelle opposition universelle entre *noms relationnels* -qui doivent nécessairement être associés à un autre nom- et les *noms non-relationnels* -qui n'en ont pas besoin (Chapell & McGregor 1996:11). Une conception plus graduelle a remplacé cette dichotomie discrète: une *échelle sémantique* qui va de la *proximité conceptuelle* à la

¹⁹ p.ex. en Bambara, *Bàba ba* *Baba mère [inaliénable] vs. *Bàba ko so* *bàba GÉN maison [aliénable] (Seiler 1983:47).

distance conceptuelle entre PSR et PSM (cf. Seiler 1983:4-11; Nichols 1988; Velázquez 1996: 23-32). Selon cette approche, le degré de *proximité sémantique* serait inversement proportionnel à l'explicitation de la possession et à la *distance syntaxique* entre les marques et l'élément marqué, ou entre PSR et PSM (Seiler 1983:5, Haiman 1983; 1985). La théorie de la *déixis* s'oppose donc à la dichotomie aliénable/inaliénable: *every person has a body made up of parts that, in the normal course of events, remain indivisible from the whole, and which can be viewed in terms of unchanging -non deictic- spatial dimensions, regardless of a person's position or speaker's reference point* (Chapell & McGregor 1996:4). Elle s'oppose aussi à la théorie de l'*échelle sémantique*, car la première nie l'existence de la *possession* en tant que réalité fonctionnelle de la langue pour la situer au niveau du discours alors que la seconde présuppose une macro-catégorie continue dont l'*aliénabilité* et l'*inaliénabilité* seraient les pôles: *a given structure of a given language is to be integrated into a scale of POSSESSION under two conditions: first, it must express the notion of **possession** (.....) (Seiler 1983:6), inherent vs. established relationship of possession [are] subdomains of the overall domain* (Seiler 1995:278).

La grammaire cognitive a renouvelé récemment l'approche de la possession d'une façon non moins radicale. Langacker (1991) analyse la possession comme un *Modèle Cognitif Idéalisé*, la *possession abstraite*, dont la fonction serait la *localisation* d'un objet par rapport à un *point de référence* extérieur (le possesseur):

The essence of this model is simply that some entities are most easily located with reference to others (...) salient objects serve as reference points for this purpose: if the viewer knows that a non-salient object lies near a salient one, he can find it by directing his attention to the latter and searching in its vicinity (...) With respect to this model, we can define a notion of abstract possession that represent what all possessive supposedly share. Abstract possession is simply the relation (...) in which the conceptualizer traces a mental path through the reference point to the target; the reference point P constitutes the possessor, and the target, the entity possessed (Langacker 1991: 170-171).

Langacker ajoute que le seul point en commun entre les différentes constructions génitives serait *to invoke an entity as a reference point to establish "mental contact" with another* (1993:8). Toujours dans le cadre de la sémantique cognitive, plusieurs auteurs

ont suggéré l'hypothèse que les différents types de possession constitueraient un ensemble cohérent et systématique, essentiellement régi par des projections métaphoriques (Nikiforidou 1991, Taylor 1996, Heine 1997). Le même point de vue a été adopté dans le cadre de la Grammaire fonctionnelle (p.ex. Goosens 1993, Faber & Fernández 1995).

Taylor (1996) considère que le prototype de possession est *a cluster of independent properties whose frequent or typical co-occurrence constitutes an "experiential gestalt"*. La catégorie prototypique serait représentée par la conjonction de huit traits indépendants qui régiraient les extensions métaphoriques de ce noyau: PSR humain, PSM inanimé, exclusivité et asymétrie de la relation, droit d'accès, valeur du PSM, possibilité de transaction, relation à long terme, proximité et catégorie périphérique (Taylor 1996: 339-340). Jackendoff (1994:79) décrit la possession comme une *relation artificielle* entre deux référents, dans laquelle l'un d'entre eux *a le droit ou autorité de contrôle sur l'usage de l'autre*, ce qui implique qu'un tel concept ne peut être un primitif sémantique, et doit donc dériver d'autres concepts plus clairement émergents comme *l'espace* et *l'action*. Kyrilowicz (1964) avait analysé dans ce sens l'extension sémantique diachronique du cas locatif vers d'autres domaines, et plus récemment Faber & Fernández (1995) ont décrit les verbes de possession comme résultat de l'évolution sémantique des racines indo-européennes liées à l'espace, notamment la possession et le mouvement: *l'événement de la possession surgit de la métaphorisation des primitifs conceptuels de mouvement, localisation, changement et existence* (Ibid.) Comme soulignent Hammarberg & Koptjevskaja-Tamm (sous presse): *spatial experiences can be used for understanding possession and, therefore, provide an important grammaticalization source for possessive expressions*. On trouve des arguments similaires chez Lyons (1977:474), Ultan (1978:34), Clark (1978:89-90). Heine (1997), défend une théorie cognitive de la possession fondée sur le même principe, prenant compte de l'émergence naturelle du concept d'espace en contraste avec la complexité culturelle de la *propriété*, et de l'évolution historique du signifié et de la syntaxe des prépositions spatiales (p.103). Le prototype cognitif de possession serait un ensemble d'autres concepts, plus généraux, concrets et simples, projetés métaphoriquement sur la possession:

- location schema* (russe: *u menja kniga* *close to me [is] book, "I have a book"),
- accompaniment schema* (Luo: *Joluo ni gi tim mabEyo*, *luo+people with habit good, "luo people have good customs"),
- genitive schema* (turc: *kitab-im var* *book-my exists, "I have a book),
- goal schema* (breton: *ur velo c'hlas am eus* *bike blue to+me is),
- source schema* (esp.: *la casa de Pedro* *the house of Peter,),
- topic schema* (afrikaans: *di boer se huis* *the farmer his house),
- equation schema* (eng.: *the car is mine*) (Heine 1997: 93-97).

En revanche, d'autres auteurs considèrent la *propriété* ("ownership") comme le prototype et les autres signifiés comme périphériques (p.ex. Jespersen 1961, Nikiforidou 1991, Goosens 1993, Podolski 1998, Mendoza 2001). Nikiforidou critique l'approche traditionnelle du génitif, qu'elle appelle *homonymique*, parce qu'elle n'explique pas les points communs entre la grande quantité de ses signifiés, qui semblent arbitraires et isolés, et ne rend pas compte des similarités inter-linguistiques. La théorie de la *possession abstraite* est également mise en cause²⁰ par le fait qu'elle n'explique pas que certaines relations, et pas d'autres, puissent être incluses dans cette catégorie qui deviendrait par ailleurs presque infinie: *all meanings would represent contextual variants of one and the same abstract meaning* (Nikiforidou.:158). Le génitif serait *une polysémie structurée, cohérente et motivée*, dont les différents signifiés sont tous connectés par l'intermédiaire de métaphores. Cependant, contrairement à l'hypothèse de Heine, la PROPRIÉTÉ ne serait pas le domaine-cible mais le domaine source dans la représentation naïve sous-jacente à la conceptualisation des rapports exprimés par un génitif. La base subjective et expérientielle de cette catégorie radiale serait la plus "concrète", la plus "évidente" et la plus répandue à travers les différentes langues, car la projection métaphorique va de *l'aliénable* (possession) vers *l'inaliénable* (parties du corps, parenté, etc.)

Les deux théories ont deux volets: d'une part, la nature métaphorique de la plupart des constructions possessives, d'autre part, la directionnalité de la projection, qui s'oriente de la propriété vers d'autres relations pour Nikiforidou, mais vers la propriété à partir de

²⁰ Langacker écarte explicitement que la possession abstraite puisse être une métaphore fondée sur la propriété (p.168): *if all possessive expressions have a common denominator, it is limited to the subjective construal (...) Ownership however is just a special case of abstract possession, which is what this construction is based on* (pp.171-178).

l'espace pour Heine. Nous sommes d'accord sur le premier point, mais le second consitue à notre avis un faux débat. On pourrait contourner ce problème en admettant la possibilité de métaphores bi-directionnelles, n'écartant pas d'emblée la possibilité que deux types inverses de projection puissent être compatibles et même complémentaires. Étant donné qu'une telle hypothèse contredit un des points essentiels de la sémantique cognitive, pour qui les projections vont de "l'émergent vers le non émergent" (Lakoff, Johnson, Gibbs), de même qu'elle contredit *l'asymétrie* allant du *saillant* vers le *non saillant* (Langacker), nous devons présenter quelques arguments en faveur de la bi-directionnalité métaphorique en général, avant de nous centrer sur les métaphores de la possession en particulier.

La sémantique cognitive définit la métaphore comme *a fundamental capacity by which people understand themselves and the world through the conceptual mapping of knowledge from one domain to another* (Gibbs 1994:207). Cette projection est conçue comme unidirectionnelle, allant des structures préconceptuelles émergeantes vers d'autres structures non émergeantes appréhendées en termes d'une autre (Lakoff 1987: 267). La direction de la projection serait donc motivée par des caractéristiques inhérentes aux concepts eux-mêmes: *semantic compositionality requires a starting point -something for the compositional principles to work on. That starting point has to be something that is directly understood; in this case, basic-level and image-schematic concepts will do* (Lakoff 1987:280). Selon le concept de "possession abstraite" de Langacker, celle-ci est asymétrique par définition: *the whole is generally construed as the possessor of a part rather than conversely, e.g. the girl's neck vs. *the neck's girl-. In the association between an object and its owner, possessor status is virtually always conferred on the latter -the boy's knife vs. *the knife's boy-* (Langacker 1991:168)²¹. Nikiforidou défend cette idée d'une façon plus explicite: *if the metaphorical analysis is correct, we have to recognize a directionality in the structuring of those meanings (one understood in terms of the other) (.....) there is a directional asymmetry between the concrete and the abstract sense* (1991:166).

Seiler cite cependant des exemples de Vogul où des mécanismes de possession suivent les deux directions (1983:59). Ajoutons à cela que, contrairement à la généralisation affirmée par Langacker, le mécanisme de *localisation* du couteau par rapport au garçon peut aussi être renversé pour localiser le garçon par rapport au couteau (**sp. el**

²¹ cf. aussi Taylor 1996.

cuchillo del chico // el chico del cuchillo)²², et même **neck's girl* peut devenir acceptable dans bien des langues si on ajoute un adjectif (sp. *la chica del cuello largo*)²³. Les études empiriques sur le langage figuratif montrent d'ailleurs que certains domaines sources et cibles inversent parfois leurs rapports. L'ESPACE est généralement considéré comme le domaine-source dans des expressions de temps, tandis que Tyvaert (1996) et Albertazzi (2000:131 & 137) défendent le trajet opposé d'une façon tout aussi convaincante. Un autre exemple est celui des sensations: la PEUR, par exemple, est le domaine-cible d'un très grand nombre d'expressions idiomatiques -*avoir les jetons, ne pas en mener large, les avoir à zéro*- mais aussi le domaine-source pour exprimer d'autres idées (*un effrayant génie, des prix épouvantables* (cf. Pamies & Iñesta 2000).

Nous ne croyons donc pas que la bi-directionnalité des projections métaphoriques puisse être écartée *a priori*. Notre typologie de la sémantique de la possession est justement fondée sur ce principe. Les exemples ayant servi de base proviennent de questionnaires avec 55 phrases (nominales ou prédicatives) complétés et retraduits par des informateurs natifs bilingues cultivés, et qui représentent différentes familles linguistiques: arménien, grec, langues romanes (espagnol, français, italien, portugais), langues germaniques (anglais, allemand, flamand, suédois), langues slaves (russe, tchèque, slovène), ouralienne (hongrois, finnois, estonien, oudmourte), langues altaïques (tartare, ouzbek, turkmène), langues caucasiennes (abkhaze), langues afro-asiatiques (berbère du riff), langues sémitiques (arabe officiel, dialecte marocain), langues amérindienne (guarani), langues sino-tibétaines (mandarin), langues mon-khmer (vietnamien), langues austronésiennes (malais), et langues isolées (basque, japonais). Cependant, par économie d'espace, seules quelques langues européennes représentatives sont utilisées dans cet article.

1. La possession comme domaine-source

Nikiforidou (1991:159) considère le concept de POSSESSION suffisamment "spécialisé" et "concret" pour être projeté métaphoriquement vers d'autres domaines plus distants ou abstraits: *we do indeed use the vocabulary of alienable to talk about inalienable* (1991:167). Le fait que le cas génitif et les verbes du type "avoir" ne perdent pas historiquement leur signifié strictement possessif, mais étendent leur sens vers d'autres domaines, en serait une preuve

²² cf. français parlé *le couteau au garçon & le garçon au couteau*.

²³ cf. français parlé *le cou à la fille & la fille au long cou*.

supplémentaire (pp.:161-166). On peut objecter cependant que, même si tous les types de constructions considérées par Nikiforidou répondent à ce genre de schéma (usage de la "propriété" pour exprimer d'autres rapports), d'autres constructions ne sont pas traitées dans son travail, surtout les phrases prédicatives.

La typologie sémantique que nous proposons pour ce groupe n'est pas exhaustive, mais les archi-métaphores que nous allons examiner suffisent pour représenter ce mécanisme, qui fonctionne surtout en phrase nominale.

1.1. Pseudo-possession inclusive: CE QUI EST INCLUS EN MOI M'APPARTIENT

Cette métaphore applique aux parties du corps la structure utilisée pour les objets ou les animaux possédés (possessifs, génitifs, juxtaposition, etc.) Ce modèle iconique est si fréquent qu'il couvre toutes les langues de notre échantillon, et il est actif même pour des relations d'inclusion de parties dont le tout n'est ni humain ni animé, comme *the door of the house*.

fr. *ma tête, ma main, mes cheveux; la porte de la maison; sp.* *mi cabeza, mi mano, mi pelo; la puerta de la casa; eng.* *my head, my hand, my hair; the door of the house; grm.* *mein Kopf, meine Hand, meine Haare; die Tür des Hauses; rs.* *moja golova, moi ruki, moi volosy, dver' doma (*porte maison+GEN); cz.* *moje hlava, moje ruka, moje vlasy; dvere domu (porte maison+GEN); gr.* *to kefáli mon (ART tête POSS1p), to xéri mon (*ART main POSS); ta malliá mon (*ART cheveux POSS1p), e pórtá ton opitiou (*ART porte ART+GEN maison); est.* *minu pea, minu käsi, minu juuksed; maja uks (*maison+GEN porte); hng.* *fejém (*tête+POSS+1p), kezem (*main+POSS+1p), hajam (*cheveux+POSS+1p); a ház ajtaja (la porte maison+GEN).*

1.2. Pseudo-possession agentive: CE QUE JE FAIS (OU ÉPROUVE) M'APPARTIENT

Cette archi-métaphore étend la possession vers l'agentivité, en représentant l'événement comme un PSM et son agent comme un PSR. On peut y distinguer deux types d'événements: l'*action* [actions concrètes + protagoniste actif], et la *sensation* [états mentaux + protagoniste passif]. Dans le premier groupe, le degré de coïncidence inter-linguistique dans notre échantillon est élevé²⁴.

²⁴ Le vietnamien n'admet pas une construction du type *mon arrivée*, sûrement à cause du manque d'un nom déverbal comme "arrivée", et le berbère du Riff semble aussi réticent à admettre *mon arrivée* ou *ma question*.

- a) ACTIONS:** **fr.** *ma question, mon arrivée, mes erreurs, sa victoire, nos péchés, ton aide*; **sp.** *mi pregunta, mi llegada, mis errores, su victoria, nuestros pecados, tu ayuda*; **eng.** *my question, my arrival, my mistakes, his victory; our sins, your help*; **grm.** *meine Frage, meine Ankunft, meine Fehler, sein Sieg, unsere Sünden, deine Hilfe*; **rs.** *moj vopros, moj priedz, moi zabluhdenia, ego pobeda, nashi grexi, tvoia pomoshch'*; **cz.** *moje otázka můj příjezd moje chyby, jeho vítězství, nase hríchy, tvoje pomoc*; **gr.** *e erotese mon* (*la question POSS1p), *o erxomós mon* (*ART arrivée POSS1p), *ta sfálmata mon* (*ART erreurs POSS1p), *e nike ton* (*ART victoire POSS3p), *oi amartíes mas* (*ART péchés POSS1pPL), *e voétheiá son* (*ART aide POSS2p); **est.** *minu küsimus, minu saabumine, minu vead, tema võit, meie patud, sinu abi*; **hng.** *a kérdésem* (*ART question+POSS+1p), *érkezésém* (*arrivée+POSS+1p), *hibáim* (*erreurs+POSS+1p), *győzelme* (*victoire+POSS+3p), *bűneink* (péchés+POSS+1pPL), *segítséged* (*aide+POSS+2p);
- b) SENSATIONS:** **fr.** *mes craintes, mon chagrin, mes croyances, ma religion*; **sp.** *mis temores, mis penas, mis creencias, mi religión*; **eng.** *my dread, my sorrows, my beliefs, my religion*; **grm.** *meine Ängste, mein Kummer, mein Glaube, meine Religion*; **rs.** *moj strax, moi pechali, moe verovanie, moja religia*; **cz.** *mé obavy, moje nestěstí, mé názory, moje náboženství*; **gr.** *oi fovoí mon* (*ART craintes POSS1p), *oi lypes mon* (*ART chagrins POSS1p), *oi pepoithéseis mon* (*ART croyances POSS1p), *e threskeía mon* (*ART religion POSS1p); **est.** *minu kartused; minu mured, minu veendumused, minu usk*; **hng.** *félelmeim* (*craintes+POSS+1p), *fájdalmaim* (*chagrins+POSS+1p), *hiteim* (*croyances POSS+1p) *vallásom* (*religion+POSS+1p).

1.3. Pseudo-possession transitive: CE QUE JE SUBIS M'APPARTIENT

La transitivité peut être la cible d'une métaphore pseudo-possessive²⁵ particulièrement productive pour les actions. Ce trajet mental se différencie du précédent en ce sens que la projection fait de l'objet subissant l'action un PSR, et fait un PSM de l'événement lui-même. Le degré de coïncidence inter-linguistique trouvé dans notre échantillon est là aussi très significatif.

fr. *sa naissance, sa mort, son enterrement*; **sp.** *su nacimiento, su muerte, su entierro*; **eng.** *his birth, his death, his burial*; **grm.** *seine Geburt, sein Tod, sein Begräbnis*; **rs.** *ego rozhdenie, ego smert', ego poxorony*; **cz.** *jeho narození, jeho smrt, jeho pohřeb*; **gr.** *e génnésé ton* (*ART naissance POSS3p), *o thánatós ton* (*ART mort POSS3p), *e kedeía ton* (*ART enterrement POSS3p); **est.** *tema sündimine, tema surm, tema matustel*; **hng.** *születése*

²⁵ cf. Allen 1960.

(*naissance+POSS+3p), *halála* (*mort +POSS+3p), *temetése* (*enterrement +POSS+3p).

La coexistence de ces deux archi-métaphores opposées est la cause de l'ambiguïté de phrases nominales au génitif que la grammaire générative explique par des règles syntaxiques transformationnelles (cf. Seiler 1983:52). Mais des règles formalistes ne peuvent pas expliquer pourquoi la phrase *Les assassinats de Luther King et de Gandhi* correspond uniquement à la structure POSSESSEUR=OBJET tandis que *Les assassinats de Pol Pot et de Franco* correspond seulement à la structure POSSESSEUR=AGENT. La sémantique cognitive peut par contre l'expliquer comme la projection métaphorique d'un domaine source (PROPRIÉTÉ) vers deux cibles différentes (TRANSITIVITÉ et AGENTIVITÉ), dont l'une est écartée par le contexte pragmatique (en principe, Luther King et Gandhi n'ont tué personne, et Franco et Pol Pot n'ont pas été tués). L'exemple *la critique de Chomsky* aura besoin d'un contexte plus riche car Chomsky exerce la critique mais la reçoit aussi.

Étant donné que le degré d'acceptabilité de la polysémie varie entre les langues, on ne peut pas s'attendre à que ce genre de constructions ambiguës soit universel (cela dépend aussi des propriétés lexicales de chaque PSM). Pourtant, dans presque tous nos exemples, un concept comme "ton portrait" montre la même ambiguïté entre <1> [l'image de quelqu'un d'autre peinte par toi] et <2> [ton image peinte par quelqu'un d'autre]²⁶.

fr. *ton portrait*<1&2>; **sp.** *tu retrato*<1&2>; **eng.** *your portrait*<1&2>; **grm.** *dein Portrait*<1&2>; **rs.** *tvaj portret* <1&2>; **cz.** *tvůj portrét*<1&2> **gr.** *to portraíto son* <1&2> (*ART image POSS2p); **est.** *sinu pilt*<1&2> **hng.** *a képed*<1&2> (*ART image+POSS+2p).

1.4. Pseudo-possession causative: CE QUE LES AUTRES ÉPROUVENT À CAUSE DE MOI M'APPARTIENT

La causativité peut être également la cible d'une projection pseudo-possessive, notamment quand l'événement est lié aux sensations. Ce que l'on appelle généralement "qualités" ou "défauts" ne sont en fait ni objectifs ni inhérents au sujet, mais plutôt des impressions subjectives ou des opinions que d'autres gens éprouvent

²⁶ Nos seules "exceptions" sont le turkmène, l'ouzbek et le berbère du Riff qui assignent la construction non métaphorique à <1> et appliquent la métaphore pseudo-possessive seulement à <2>.

ou pensent à propos d'une personne ou objet²⁷. Dans ce cas, le degré de coïncidence entre les langues est très élevé²⁸.

fr. *ta beauté, son charme, sa compréhensibilité*; **sp.** *tu belleza, su encanto, su comprensibilidad*; **eng.** *your beauty, her charm, its comprehensibility* [of a text]; **grm.** *deine Schönheit, ihr Charme, , seine Verständlichkeit*; **rs.** *tvoja krasota, eë ocharovanie, ego poniatnost'*; **cz.** *tvoje krása* (*your beauty), *její půvab* (*son+FEM charm), *jeho srozumitelnost* (*son+MASC compréhensibilité); **gr.** *e omorfíá son* (*ART beauté POSS2p), *e goeteía tes* (*ART charme POSS3p), *e saféneiá ton* (*ART compréhensibilité POSS3p); **est.** *sinu ilu, tema vòlu, tema môistvus*; **hng.** *szépséged* (*beauté+POSS+2pers), *varázsa* (*charme+POSS+3pers), *megértése* (compréhensibilité +POSS +3pers).

1.5. Pseudo-possession locative: L'ENDROIT OÙ JE SUIS M'APPARTIENT

Une autre archi-métaphore permet de considérer l'endroit où se trouve une personne comme s'il lui appartenait. Étant donné que l'information locative est une catégorie très hétérogène, on ne peut pas écarter la possibilité que cette métaphore puisse être soumise à certaines restrictions sémantiques en fonction du genre "d'endroit" exprimé par le PSM. Nous utilisons donc quatre exemples différents dans notre questionnaire, correspondant à des niveaux et des degrés de stabilité temporelle variés. Malgré cela, les différences interlinguistiques sont moins fréquentes qu'on ne l'aurait supposé.

-1) **La rue ou j'habite** = **fr.** *ma rue* **sp.** *mi calle* **eng.** *my street* **grm.** *meine Straße* **rs.** *moja ulitsa* **cz.** *nase ulice*²⁹ **gr.** *o drómos mon* (*ART rue POSS1p); **hng.** *utcám* (street+POSS+1pers) **est.** *seal tãnaval kus ma elan* (*DEM+ADESS rue+ADESS je vis) (=rue sur où je vis).

-2) **Le pays d'où je viens**= **fr.** *mon pays* **sp.** *mi país* **eng.** *my country* **grm.** *mein Land* **rs.** *moja strana* **cz.** *má zem* **gr.** *e xóra mon* (*ART pays POSS1p) **hng.** *országom* (pays+POSS+1ps) **est.** *minu kodumaal* (*je+GEN maison+ADESS+terre+GEN) (=terre de maison+sur de moi).

-3) **L'endroit ou j'étudie (longue période)**= **fr.** *mon université* **sp.** *mi universidad* **eng.** *my university* **grm.** *meine Universität* **rs.** *moj*

²⁷ Certaines langues emploient pour cela le terme "propriétés" qui est basé sur la même métaphore pseudo-possessive.

²⁸ la seule exception de notre échantillon a été le berbère du Riff qui semble ne pas admettre la construction **sa compréhensibilité* [d'un texte].

²⁹Selon notre informateur, bien qu'on admette aujourd'hui "ma rue" en tchèque, le langage oral familier a une tendance à mettre le PSR au pluriel ("notre rue"), même quand il s'agit d'un seul "possesseur".

universitet **cz.** *nase univerzita*³⁰ **gr.** *to panepistémio mon* (*ART université POSS1p), **hng.** *egyetemem* (*université+POSS+1pers) **est.** *minu ülikoolis*.

-4) **Le train où je voyage (courte période)**= **fr.** *mon train part à huit heures*, **sp.** *mi tren sale a las och,o* **eng.** *my train leaves at eight o'clock*, **rs.** *moj poezd otxodit v vosem'*, **cz.** *vlak mi odjízdí v osm* (*train je+DAT se+part en huit), **gr.** *to tréno mon feygei otis 8* (*ART train POSS1p part à huit), **hng.** *vonatom nyolckor indul* (*train+POSS+1p huit+temps part), **est.** *mul läheb rong kell kaheksa* (*je+ADESS part train horloge huit) (=*le train sur lequel je suis part à huit heures).

Certaines langues asiatiques ne semblent pas utiliser la pseudo-possession dans LA RUE OU J'HABITE³¹. L'estonien admet actuellement l'usage du possessif (**est.** *minu tänav* "ma rue"), mais préfère plus fréquemment la construction adhésive *seal tänaval kus ma elan*). C'est aussi le cas pour LE TRAIN OÙ JE VOYAGE: certaines langues asiatiques ne peuvent pas utiliser un possessif pour le train³². L'estonien préfère souvent une structure locative (*mul läheb rong kell kaheksa*; *I+ADESSIVE goes train clock eight), et le tchèque une structure dative (*vlak mi odjízdí v osm*), mais ces langues admettent le possessif ailleurs, et l'emploient sans problèmes pour "mon pays" ou "ma faculté".

1.6. Pseudo-possession temporelle: LE TEMPS QUE JE VIS M'APPARTIENT

LE TEMPS peut apparaître aussi comme la cible d'une métaphore pseudo-possessive (**fr.** *tu perds ton temps; les dames du temps jadis*), probablement parce qu'il est à son tour conceptualisé en termes d'ESPACE. Mais une projection "directe" ne doit pas être non plus écartée puisque certaines langues qui comptent avec des restrictions pour la pseudo-possession locative (p.ex. le chinois) admettent sans difficulté la *pseudo-possession temporelle*.

fr. *à mon âge, toute ma vie, mon enfance*; **sp.** *a mi edad, en toda mi vida, mi infancia* **eng.** *at my age, my whole life, my childhood*; **grm.** *in meinem Alter, mein ganzes Leben lang meine Kindheit*; **rs.** *v moem vozraste, v moej zhizni, moe detstvo*; **cz.** *v mém věku, cely můj život, mé dětství*; **gr.** *sten elikía mon* (*à+ART âge POSS1p), *óle e zoé mon* (*tout ART vie POSS1p), *e paidiké mon elikía* (*ART enfance POSS1p); **est.** *minu eas*, (*POSS1p âge+INESS) (=*dans

³⁰ Idem.

³¹ Le chinois, le japonais, le vietnamien, l'arabe dialectal marocain et le malais semblent refuser cette métaphore.

³² Idem.

mon âge), *kogu oma elu jooksul* (*tout POSS+propre vie+GEN courant+ADESS) (=sur tout le cours de ma propre vie), *minu lapsepõlv* (*mon enfance); **hng.** *az én koromban* (*en je âge+POSS+1pe+LOC), *egész életemben* (tout vie+POSS+1p+LOC), *gyermekkorom* (enfant+âge+POSS+1p+LOC).

1.7 Pseudo-possession comitative: LES GENS QUI M'ENTOURENT M'APPARTIENNENT

L'entourage du PSR peut inclure ses rapports, durables ou passagers, avec d'autres personnes. Celles-ci peuvent porter une marque de possession (amis, ennemis, amants, voisins, collègues, clients, fournisseurs, subordonnés, chefs, lecteurs, public, audience, partisans, disciples, maîtres, critiques, imitateurs). La seule "exception" dans notre corpus est le chinois, qui établit une distinction entre lien de parenté (marqué par juxtaposition, *wó fùqin*, *je père ="mon père"), et les autres rapports (particule possessive: *wó de péngyou men*, *je POSS ami PL+HUM ="mes amis"), différence qui signalerait l'inaliénabilité au niveau de la phrase nominale.

fr. *mon père, ma femme, mon fils, mes amis, mon avocat, mes voisins, leur général, ses soldats*; **sp.** *mi padre, mi mujer, mi hijo, mis amigos, mi abogado, mis vecinos, su general, sus soldados*; **eng.** *my father, my wife, my son, my friends, my advocate, my neighbors, their general, his soldiers*; **grm.** *mein Vater, meine Frau, mein Sohn, meine Freunde, mein Anwalt, meine Nachbarn, ihr General, seine Soldaten*; **rs.** *moj otets, moja zena, moj syn, moi druzja, moj advokat, moi sosed, ix general, ego soldaty*; **cz.** *můj otec, moje manželka, můj syn, moji přátelé, můj právník, moji sousedé, jejich generál, jeho voják*; **gr.** *o patéras mon* (*ART père POSS1p), *e gynaika mon* (*ART femme POSS1p), *o gios mon* (*ART fils POSS1p), *oi filoi mon* (*ART amis POSS1p), *o dikegóros mon* (*ART avocat POSS1p), *oi geítonés mon* (*ART voisins POSS1p), *o strategós ton* (*ART général POSS3p), *oi stratiótes tous* (*ART soldats POSS3p+PL); **est.** *minu isa, minu naine, minu poeg, minu sõbrad, minu advokaat, minu naabrid, nende kindral, tema sõdurid*; **hng.** *apám* (*père+POSS+1p), *feleségem* (*épouse+POSS+1p), *fiam* (*fils+POSS+1p), *barátaim* (*amis+POSS+1p), *ügyvédem* (*avocat +POSS +1p), *szomszédaim* (*voisins +POSS+1p), *tábornokuk* (*général+POSS+3p+PL), *katonái* (*soldats+POSS+3p).

1.8 Pseudo-possession instrumentale: LES OBJETS QUE J'UTILISE M'APPARTIENNENT

Les instruments d'une action peuvent aussi être en relation avec l'agent de celle-ci, rapport que peut aussi indiquer une marque

pseudo-possessive. Cette métaphore présente beaucoup de différences inter-linguistiques car le lien entre une personne et l'instrument d'une action (réelle ou potentielle) n'a souvent pas besoin d'être formulé explicitement. Un bon exemple serait la phrase écrite dans les avions *lifevest is under your seat*, puisque toutes les combinaisons possibles se trouvent dans notre corpus: certaines langues utilisent un lien pseudo-possessif avec *le gilet* et *le siège*, d'autres l'utilisent uniquement pour *le gilet* ou pour *le siège*, et d'autres pour ni l'un ni l'autre.

1) **fr.** *votre gilet de sauvetage est sous votre siège*; **grm.** *Ihre Schwimmweste befindet sich unter ihrem Sitz*; **est.** *teie päästevest asub teie istme all* (*POSS2p sécurité+GEN+veste couche POSS2p siège+GEN sous); **hng.** *mentőöve az ülésé alatt van* (sauve+vie+gilet+POSS+2p ART siège+POSS+2p sous est)

2) **rs.** *vashi spasatel'nye zhilety naxodjatsja pod siden'em* (*vos sécurité gilets trouvent+se sous sièges); **tartare.** *sezneñ saklau zhiletpaygyz astynda* (*POSS+2p+PL sécurité gilets+PL+POSS+2p siège sous+LOC); **uzbek.** *sizlarlni qutqaruvchi nimchangiz órin tagida* (*POSS+2p+PL sécurité gilets sous siège)

3) **swd.** *flytväst under sätet* (*flotter+veste sous siège+ART) **sp.** *el chaleco salvavidas está bajo el asiento* (*le gilet sauve+vies est sous le siège); **itl.** *il giubotto salvagente è sotto la poltrona* (*le gilet sauve+gens est sous le fauteuil); **cz.** *záchranná vesta je pod sedadlem* (*sécurité veste est sous siège)

4) **eng.** *lifevest is under your seat* (*vie+veste est sous votre siège) **flm.** *de reddingsvest bevindt zich onder uw zetel* (*ART sauvetage+veste trouve soi+même sous votre siège); **gr.** *sosívio káto apó to káthismá sas* (*veste sous de siège POSS2p); **fn.** *pelastusliivinne on istuimenne alla* (*sauvetage+veste est siège+LOC+POSS2p sous).

2. La possession comme domaine-cible

Les exemples cités jusqu'ici correspondent à peu près aux catégories traitées par Nikiforidou, mais celles-ci ne couvrent pas toutes les possibilités. Il existe bien d'autres projections qui semblent plutôt suivre le trajet opposé, surtout en phrase prédicative: **vers** la POSSESSION et non pas **à partir de** la POSSESSION. Ces projections correspondent au trajet mental proposé par Heine, dont l'idée centrale est que l'ESPACE serait le modèle métaphorique de la POSSESSION. Cette thèse est renforcée par le fait que de nombreuses formes possessives

sont historiquement d'origine "spatiale": *If we take into account the Aryan roots, we can see that possession and space are basically the same thing* (Faber & Fernández 1995).

2.1. Possession pseudo-locative

Face à la métaphore pseudo-possessive qui projette la possession sur l'environnement spatial (*ma rue, mon pays*), on peut trouver l'image inverse: des relations de propriété (figurées ou même réelles) exprimées en termes de relations spatiales. Cette métaphore pseudo-locative expliquerait sur une base sémantique certaines constructions grammaticales possessives telles que **bulg.** *kniga-ta na moja-ta majka*³³ (*livre+ART à ma+ART mère), **rom.** *ale vicinilor case*³⁴ (*à+ART voisins maisons), **ir.** *an chathaoir seo ag Peadar*³⁵ (*ART chaise DEM à Peter), **swd.** *benet på stolen* (*jambe+ART sur chaise+ART), *ingredienserna i soppan* (*ingrédients+ART dans soupe+ART)³⁶, etc. La structure française *à qui est ce livre? il est à moi* serait elle aussi pseudo-locative; puisque la préposition *à* n'est pas interprétable ici comme un datif (elle ne commute pas avec la structure pronominale: **il lui est*). C'est aussi le cas des phrases prédicatives comme **rs.** *у меня дом* (*près de+moi maison) "j'ai une maison", **est.** *ta lõhkus mul kannu ära* (*il brisa je+ADESS vase = *il brisa sur+moi vase= *il a cassé mon vase*). Lehiste (1969) mentionne aussi ce phénomène estonien: *isal on raamat* (*papa+ADESS est livre) "papa a livre". Dans beaucoup de langues les verbes du type "avoir" dérivent de verbes du type *tenir* ou même du nom *main* (**sp.** *tener*, **prt.** *ter*; **cat.** *tenir*). Heine (1997:92-93) cite des exemples de langues africaines, comme le Kpelle *sENkau a n yee-i* (*argent+PL être ma main+LOC) "j'ai de l'argent". On devrait ajouter à cela que, comme soulignent Hammarberg & Koptjevskaja-Tamm (sous presse), les prépositions du type **fr.** *de*, **grm.** *von*, **swd.** *av*, **gr.** *apó* etc., utilisées actuellement comme des marques de possession, qui sont aussi essentiellement locatives dans leur signifié de base, indiquant l'origine d'un mouvement ("from"), et qui obtiennent leur valeur possessive par un processus de grammaticalisation. Ainsi, *la maison de Marie*, etc. pourraient également être considérés comme résultat d'une projection métaphorique de l'ESPACE SUR la POSSESSION.

³³ ces exemples proviennent de Koptjevskaja-Tamm, (sous presse) et/ou Hammarberg & Koptjevskaja-Tamm (sous presse).

³⁴ *ibid.*

³⁵ *ibid.*

³⁶ *ibid.*

2.2. Possession pseudo-datife

Dans des structures comme lat. *mihi est domus* (*je+DAT est maison = "j'ai une maison"), *mihi est liber* (*je+DAT est livre = "j'ai un livre")³⁷, le possesseur est au datif. La métaphore pseudo-datife se présente comme un cas particulier très productif d'une catégorie plus large basée sur l'ESPACE. Cette métaphore renverse aussi la direction entre espace et propriété puisqu'un PSM "réel" (maison, livre) est représenté comme le protagoniste et le PSR comme un destinataire. D'un point de vue sémantique, le datif est lui-même dérivé d'un signifié locatif parce que tout destinataire est aussi le but d'un mouvement, comme signale Mendoza (2001) dans son explication de la syntaxe des collocations espagnoles du verbe *dar* "donner".

Formellement, on peut décrire ce trait comme une *construction à possesseur externe*, étant donné qu'il y a absence de déterminant possessif et que le PSR n'est pas inclus dans le même argument syntaxique que le PSM (Vergnaud & Zubizarreta 1992; Lamiroy 1997). Il a également été décrit comme un *datif non lexical* puisque le cas n'est pas sélectionné par la valence normale du verbe (Leclère 1976, 1978, Shibatani 1994). La syntaxe des pseudo-datifs de possession a été analysée dans de nombreux travaux, avec des approches et des résultats divers qu'il serait trop long de rapporter ici³⁸. Mentionnons uniquement deux hypothèses opposées quant à la relation entre le datif possessif et le possessif:

- (a) les constructions de datif possessif seraient l'*output* de surface de transformations syntaxiques d'une structure possessive (p.ex., *possessor ascension* dans la grammaire générative)³⁹;
- (b) les constructions en datif possessif ne peuvent pas dériver de leur équivalent possessif et auraient plutôt une fonction et un signifié spécifiques⁴⁰.

La première idée a été réfutée par Vandeweghe (1986): parfois la variante datife est figurée et n'a pas de corrélat possessif (**fr.** *cela lui a ouvert les yeux* vs. **cela a ouvert ses yeux*). Lamiroy &

³⁷ cf. Bolkestein 1983.

³⁸ p.ex. Bally 1926; Leclère 1976, 1978, 1995; Vandeweghe 1987; Dimitrescu 1990; Shibatani 1994, Demonte 1995; Draye 1996, Lamiroy 1997; Lamiroy & Delbecque 1998; Spanoghe 1995; Manoliu-Manea 1996; Neumann 1996; Chapell & Mc Gregor 1996; Grau 1999; Payne & Barshi 1999; Koptjevskaja-Tamm (sous presse), Nicol (sous presse).

³⁹ cf. Demonte 1990, Guéron 1985, Vergnaud & Zubizarreta 1992, Koenig 1999.

⁴⁰ cf. Bally 1926, Leclère 1978, 1995, Manoliu-Manea 1996, Neuman 1996, Lamiroy & Delbecque 1998.

Delbecque (1998) signalent que *genitive and dative are not interchangeable either when the inalienable NP is subject of the sentence*; **sp.** *le duele la cabeza* vs. **duele su cabeza*). Ajoutons à cela que beaucoup de constructions possessives actuelles remplacent diachroniquement d'anciennes constructions datives, mais pas le contraire (Ibid.; cf. aussi Seiler 1995:314-315).

D'après la seconde hypothèse, le *datif possessif* aurait sa spécificité fonctionnelle: la topicalisation du PSM et la marque des relations inhérentes à l'intérieur du domaine personnel vis à vis du PSR. Par exemple, dans le rapport tout/parties, les référents des datifs possessifs représentent le tout comme affecté par l'action, alors que le génitif n'aurait pas forcément cette implication "globalisante": *what is marked, in fact, is the implication in the process of the possessor to whom the entities relate* (Lamiroy & Delbecque 1998; cf. aussi Seiler 1995 et Grau 1999:71-72). Cette hiérarchie peut même former des oppositions distinctives discrètes, p.ex. **sp.** *le ví las bragas* (*je lui ai vu la culotte) -où la culotte est nécessairement **sur** le corps- s'opposant à *vi sus bragas* (*j'ai vu sa culotte) -où la culotte aperçue est sur une chaise, par terre, dans un tiroir, etc. (Grau 1999:69). Le pseudo-datif est donc loin de se limiter aux PSM inaliénables:

a) sp. *me rompió el jarrón* (*me+DAT il+cassa le vase); **it.** *mi ha rotto il vaso* (*me+DAT il+a cassé le vase); **prt.** *quebrou-me o jarrão* (*+il+cassa-me+DAT le vase); **grm.** *er hat mir die Vase kaputtgemacht* (*il a me+DAT ART vase brisé); **rs.** *on mne razbil vazú* (*il me+DAT cassa vase+ACC); **cz.** *rozbil mi váza* (*il+cassa me+DAT vase+ACC);

b) fr. *il a brisé mon vase*; **eng.** *he broke my vase*; **flm.** *hij brak mijn vaas*; **swd.** *slog sōnden min vas* (*il+frappa brisé mon vase); **gr.** *éspase to vázo mon* (*il+brisa ART vase POSS1p); **hng.** *eltörött a kancsóm* (*il+briser+PAS+3p ART vase+POSS1p+ACC).

D'autre part, le PSR non-humain permet aussi des constructions pseudo-datives: p.ex. **sp.** *le quité el tapón* [a la botella] (*je lui ai ôté le bouchon [à la bouteille]), *le cambié las ruedas* [al coche] (*je jui ai changé les roues [à la voiture]).

3. Métaphores Doubles

La localisation pseudo-possessive (*ma rue*) coexiste donc avec la possession pseudo-locative (mécanisme inverse), et les deux phénomènes peuvent même se combiner. La structure bretonne *un*

*verc'h da Lenaig*⁴¹ (*une fille à Lenaig; "une des filles de Lenaig") serait similaire à la structure roumaine *ale vecinilor case* (*aux voisins les maisons), sauf que la fille n'appartient pas "réellement" à Lenaig⁴². Donc, la *possession* est en tant que telle absente des deux domaines (l'ESPACE est la source et la *parenté* est la cible). Le même argument est valable pour **swd.** *väggarna på en kyrka* (*murs+ART sur une église), *kinden på Lisa* (*joues+ART sur Lisa), *en granne till oss* (*un voisin à nous)⁴³, ou **lat.** *mihi concubina quae sit*⁴⁴. Ici la possession ne semble participer ni à l'image (sur/à), ni au rapport réellement désigné (inclusion, comitativité). Cet apparent paradoxe est très fréquent dans les constructions pseudo-locatives et pseudo-datives. Citons quelques exemples multilingues de constructions pseudo-datives et pseudo-locatives appliquées aux parties du corps (1a, 1b) et aux relations de parenté (2a, 2b).

PARTIES DU CORPS:

(1-a) pseudo-datifs: **sp.** *le huelen los pies* (*lui+DAT puent les pieds) **it.** *gli puzzano i piedi* (*lui+DAT puent les pieds) **prt.** *cheiram-lhe os pés* (*puent-lui+DAT les pieds); **grm.** *ihm stinken die Füße*⁴⁵ (*lui+DAT puent les pieds); **cz.** *smrdí mu nohy* (*puent lui+DAT pieds);

(1-b) pseudo-locatifs: **fr.** *il pue des pieds*; **rs.** *u nego vonjajut nogi* (*près de+lui+GEN puent pieds); **est.** *ta jalad haisevad* (*sur+lui+ADESS pieds sentent).

PARENTÉ:

(2-a) pseudo-datifs: **sp.** *a Pedro se le murió la madre* (*à Pedro se lui+DAT mourut la mère); **it.** *a Pietro è morta la madre* (*à Pietro est morte la mère); **prt.** *morreu-lhe a mãe* (*mourut-lui+DAT la mère); **grm.** *Peter ist die Mutter gestorben* (*Peter+DAT est la mère morte)⁴⁶; **cz.** *Petrovi umrela maminka* (*Peter+DAT mourut mère).

(2-b) pseudo-locatifs: **rs.** *u Petra umerla mat'* (*près DE+Peter mourut mère); **est.** *Petrol suri ema ära* (*Peter+ADESS mourait mère ASPECT) (=sur Pierre mère mourut complètement).

⁴¹ cité par Koptevskaja-Tamm (sous presse).

⁴² cf. Velázquez Castillo (1989:4): *my mother is not someone "owned" by me, but rather someone who stands to me in a certain relation within the network of kinship.*

⁴³ exemples cités par Hammarberg & Koptjevskaja-Tamm (sous presse).

⁴⁴ Plaute, cité par Seiler 1983: 43; cf. also Fox 1981.

⁴⁵ Cette structure est très utilisée de façon encore plus courante avec d'autres verbes: *mir schwitzen die Hände, mir schmerz der Kopf; das Herz stand mir still vor Angst; mir rutschte das Herz in die Hose.*

⁴⁶ Cette structure apparaît encore dans l'allemand moderne, malgré son air "littéral": *Wartet man mir, ist mir einmal der Schwager gestorben und hat unser Herrgot mir den Vater abgenommen, er muß ihm nicht lieb sein, er hätte ihn sonst längst begehrt dann* (J. Gotthelf: *Uli der Pächter*).

La question qui se pose serait alors pourquoi considérer comme possessives des structures de ce type, dans lesquelles il n'y a ni possessif ni possession? Deux démarches sont possibles au sein d'une approche basée sur la métaphore:

(a) ou bien on considère une projection "directe" de l'ESPACE vers la PARENTÉ ou L'INCLUSION, sans faire intervenir la possession. Cela permet d'éviter toute spéculation invérifiable, mais avec l'inconvénient d'établir des projections *ad hoc* qui n'auraient alors rien à voir avec des structures formellement identiques qui expriment une possession "réelle" (**sp.** *me rompió el jarrón*, **grm.** *er hat mir die Vase kaputtgemacht*, **rs.** *on mne razbyl vazú*, etc.). D'autre part, il n'y aurait plus de lien entre ces structures et leurs corrélats possessifs tels que **eng.** *his feet stink*; **gr.** *ta pódia tou vromún* et **eng.** *Peter's mother died*, **fr.** *la mère de Pierre est morte*, **gr.** *e metéra ton Pétron éxei pethanei*, ce qui semble évidemment peu raisonnable.

(b) ou bien on considère qu'il doit quand même y avoir un lien entre toutes ces constructions. Dans ce cas on peut imaginer une opération indirecte en deux phases: une "chaîne" métaphorique dans laquelle il y aurait d'abord un transfert de la possession (domaine source), projetée sur l'inclusion, puis une deuxième métaphore en sens inverse projeterait à son tour une destination sur cette "fausse" possession, devenue domaine cible, et qui disparaît donc de l'*output* final.

La seconde hypothèse semble plus rentable, et impliquerait que non seulement les deux types de directionnalité métaphorique coexistent, mais ils se combinent entre eux pour former une double métaphore. Les restrictions de certaines langues contre le datif possessif pourraient alors s'expliquer par l'inexistence d'au moins une des deux étapes du processus. Par exemple, l'anglais admet la première partie métaphore, mais pas la deuxième; tandis que l'espagnol permet les deux. Le français se trouverait dans une phase d'évolution qui le rapproche peu à peu de l'anglais, en ce sens qu'il est en train de perdre la deuxième partie. Celle-ci est encore possible pour **fr.** *je me lave les mains, il me casse les pieds, la tête me tourne* mais bloquée pour **fr.** **les pieds lui puent* ou **les mains lui suent*, qui sont parfaitement possibles en espagnol.

	archi-métaphores	sp	eng	fr
1 ^{ère} étape	CE QUI EST INCLUS EN MOI M'APPARTIENT	+	+	+
2 ^è étape	LE POSSESEUR EST UN DESTINATAIRE	+	-	?
3 ^è étape	JE SUIS LE DESTINATAIRE DE "MES" PARTIES ET DE CE QUI LEUR ARRIVE	+	-	?

Cela explique aussi le blocage de l'extension métonymique de cette structure au domaine des vêtements: la deuxième partie de la métaphore est permise en espagnol (*me pongo los zapatos, me quito el sombrero*), impossible en anglais (**I put the shoes on to me, *I take the hat off to me*) et en franche régression en français: *je me mets les chaussures* et *je m'ôte le chapeau* commencent à se perdre au profit de *je mets mes chaussures* et *j'ôte mon chapeau*.

	archi-métaphores	sp	eng	fr
1 ^{ère} étape	LES VÊTEMENTS COUVRANT CE QUI EST INCLUS DANS MOI M'APPARTIENNENT	+	+	+
2 ^è étape	LE POSSESEUR EST UN DESTINATAIRE	+	-	?
3 ^è étape	JE SUIS LE DESTINATAIRE DE "MES" VÊTEMENTS ET DE CE QUI LEUR ARRIVE	+	-	?

Le même raisonnement est applicable aux rapports de parenté, la chaîne qui en résulte permet de les codifier au datif en espagnol, qui admet les deux images (*la madre de Pedro & se le murió la madre*), alors que l'anglais admet seulement la première (*Peter's mother* vs. **the mother dead to him*). Le français tend à se rapprocher de l'anglais dans la mesure où la deuxième partie de cette métaphore est en régression. Elle est encore possible pour fr. *deux enfants lui sont nés* (assez archaïsant déjà) mais bloquée aujourd'hui pour **la mère lui est morte*, **un frère m'arrive de Paris* ou **ils lui ont fusillé le père*, qui demeurent parfaitement possibles en espagnol.

	archi-métaphores	sp	eng	fr
1 ^{ère} étape	LES GENS QUI M'ENTOURENT M'APPARTIENNENT	+	+	+
2 ^è étape	LE POSSESEUR EST UN DESTINATAIRE	+	-	?
3 ^è étape	JE SUIS LE DESTINATAIRE DE "MA" FAMILLE ET DE CE QUI LUI ARRIVE	+	-	?

Mais la nature sémantique du PSM n'est pas le seul facteur actif dans les restrictions qui s'établissent entre les niveaux sémantique et syntaxique dans les phrases prédicatives de ce type, la valence et les

propriétés sémantiques du verbe interviennent aussi⁴⁷. Par exemple si le français admet *fr. la tête me tourne* mais pas **le nez me coule* le verbe pourrait aussi en être responsable, comme le prouvent les commutations verbales pour un même PSM. L'espagnol admet *le han detenido un hijo* (*un fils lui a été arrêté), mais n'admet pas **le han visto/ comprendido /admirado un hijo* (*un fils lui a été vu/ compris/ admiré). Ces restrictions régies par le verbe affectent aussi les objets "réellement" possédés, par exemple, le russe doit utiliser une structure pseudo-dative pour *emu pochinili mashinu* (*lui+DAT on+répara voiture+ACC ="on lui a réparé sa voiture") ou *emu plomali mashinu* (*lui+DAT abîma voiture+ACC="on lui a abîmé sa voiture"), mais exige une pseudo-locative pour *u nego ukrali mashinu* (*près de+lui+GEN vola voiture ="on lui a volé sa voiture").

4. La sémantique des constructions en accusatif+locatif

D'un point de vue formaliste-généraliste, la structure *I kissed her on the lips* pourrait être analysée comme une transformation de *I kissed her lips*, comme une variante d'acension du possesseur (*possessor raising*), où l'objet localisé "descend" vers le complément locatif alors que le point de référence "s'élève" vers la position d'objet⁴⁸. Cette alternance avec une possession pseudo-dative est très fréquente en roumain: *spala-te pe mâini* (*lave toi+ACC en mains) alterne avec *spala-ți mâinile* (*lave toi+DAT mains+ART)⁴⁹. Pourtant nous n'oserions pas proposer un transfert métaphorique entre la structure ACC&LOC et les constructions possessives, car, comme signalent Chapell & McGregor (1996), Manoliu-Manea (1996) et Drayer (1996), les constructions accusatives n'ont pas vraiment le même signifié que les possessives ou les pseudo-datives⁵⁰. La structure possessive *I kissed her lips* répond à la question "*WHAT DID YOU KISS AND WHOM IT BELONGS?*". La structure ACC&LOC *I kissed her on the lips* correspond par contre à "*WHO DID YOU KISS AND WHERE?*", c'est à dire à un accusatif et un locatif "réels", sans allusion à une quelconque possession.

⁴⁷ Le rôle du verbe dans ces restrictions a été étudié entre autres par Platt (1971), Leclère (1978, 1995), Manoliu-Manea (1996), Lamiroy & Delbecque (1998), Nicol (sous presse) ou Chung (sous presse).

⁴⁸ cf. Shibatani 1994, Velázquez Castillo 1996 & Landau 1999.

⁴⁹ Manoliu-Manea: 718-720.

⁵⁰ *Accusative construction is whole-centered while the dative construction is part-centered* (Manoliu-Manea 1996:720).

5. Restrictions pragmatiques

Dans la série *le gilet de sauvetage est sous votre siège*, on a observé que selon les langues une marque de possession signale le "possesseur" du siège, du gilet, ou des deux, mais aussi que certaines langues ont une absence totale de marque (**swd.** *flytväst under sätet*; **itl.** *il giubotto salvagente è sotto la poltrona*; **cz.** *záchranná vesta je pod sedadlem*). On doit naturellement distinguer entre la simple juxtaposition PSR+PSM comme système de marquage négatif de la possession dans certaines langues⁵¹ et l'absence de la marque de possession là où elle aurait été attendue. Dans ce cas là on peu parler de *possession implicite*. Le premier de nos exemples a un rapport avec un objet "réellement" possédé, information marquée explicitement dans certaines langues (que ce soit littéralement ou bien métaphoriquement) mais complètement omise dans d'autres.

a-) marque de possession explicite: **fr.** *il a oublié sa valise dans le train*; **eng.** *he left his suitcase on the train*; **grm.** *er hat seinen Koffer im Zug vergessen* (*il a sa valise+ACC dans+le train oublié); **gr.** *zézase te valítsa ton oto tréno* (*il+oublia ART valise POSS3p dans le train); **hng.** *a vonaton hagyta a bõrõndjét* (*le train+LOC oublia ART valise+POSS+3p+ACC).

b-) marque métaphorique de possession (pseudo-dative ou pseudo-locative): **sp.** *se dejó la maleta en el tren* (*se+DAT il+laissa la valise dans le train); **it.** *si é dimenticato la valigia sul treno* (*se+DAT est oublié la valise sur+le train); **cz.** *zapomněl si kufr ve vlaku* (*il+oublia se+DAT valise+ACC dans train+LOC); **est.** *tal jõi kohver rongi* (*il+ADESS laissa valise train+ILLAT =*sur+lui laissa valise dans train).

c-) absence totale de marque de possession⁵²: **rs.** *on zabil chemodan v poezde* (*il oublia valise+ACC dans train+LOC).

Ce que l'on appelle *effacement du possesseur* (*possessor deletion*) devrait distinguer entre une ellipse pragmatique dépendant du contexte et l'absence proprement dite d'une marque grammaticale. Certaines langues peuvent éviter tout sorte de lien explicite (même figuré) entre un PSR et ses parties du corps, même là où cette

⁵¹ p.ex., guaraní *óga jára* *maison propriétaire" (cf. Velázquez 1989). Koptjevskaja-Tamm [sous presse] cite aussi le créole Mauricien *lakaz lerwa* (*la case le roi = "la maison du roi").

⁵² Naturellement, le propriétaire de la valise aurait pu être mentionné explicitement dans ces langues aussi, mais ce serait une redondance peu naturelle.

information n'est pas déduisible du contexte, p.ex. prt. *quebrou a perna* (*il+cassa la jambe).

a-) métaphore simple (pseudo-possession pour inclusion) eng. *he broke his leg*; **gr.** *éstase to pódi ton* (il+cassa ART jambe POSS3p) **hng.** *eltörte a lábát* (*cassa+il ART jambe+POSS+3p+ACC); **est.** *ta murdis jala ära* (*il cassait jambe+GEN complètement);

b-) double métaphore (pseudo-datif pour l'inclusion par le biais de la pseudo-possession): fr. *il s'est cassé la jambe*; **sp.** *se rompió la pierna* (*se+DAT il+cassa la jambe); **grm.** *er hat sich das Bein gebrochen* (*il a se+DAT la jambe cassé); **cz.** *zlomil si nohu* (*il+cassa se+DAT jambe+ACC);

c-) absence totale de marque de relation: swd. *bröt benet* (*il+cassa jambe+ART); **prt.** *quebrou a perna* (*il+cassa la jambe); **rs.** *on slomal nogu* (*il cassa jambe+ACC); **arm.** *dzhart^héts vótk^he* (*il+cassa jambe+ART+ACC); **bsq.** *hanka hautsi zuen* (*jambe+ART casser PAST+3p).

Les termes de parenté peuvent aussi faire l'objet de ce type d'omission:

a-) métaphore simple (pseudo-possession pour parenté): fr. *il a laissé tomber sa femme* **eng.** *he left his wife*; **grm.** *er hat seine frau verlassen*; **gr.** *parátese te gynaíka ton* (*il+abandonna ART femme POSS3p) **hng.** *elhagyta a feleségét* (*laissa+il ART épouse+POSS+3pers+ACC); **est.** *jättis oma naise* (*il+sépara propre épouse+GEN);

b-) absence totale de marque de relation: sp. *abandonó a la mujer* (*il abandonna la femme); **prt.** *deixou a mulher* (il+laissa la femme); **it.** *ha abbandonato la moglie* (il+a abandonné ART épouse); **rs.** *on brosil zhenu* (*il jeta épouse); **cz.** *opustil ženu* (*il+laissa épouse+ACC).

Cette variation indique que le degré de *proximité* ontologique entre PSR et PSM ne peut pas être le responsable de ces omissions -contrairement au principe d'icônicité syntaxique proposée par Haiman⁵³. Même un domaine "abstrait" et "non inhérent" tel que le TEMPS passe d'une possession implicite dans certaines langues à l'explicite dans d'autres (**sp.** *pierdes el tiempo*, **rs.** *ty poterjaesh' vremiju* vs. **fr.** *tu perds ton temps*, **eng.** *you're wasting your time*). D'autres facteurs peuvent donc intervenir dans la possibilité d'*effacement*, tels que la présence ou absence d'un adjectif qui modifie

⁵³The linguistic separatedness of an expression corresponds to the conceptual independence of the object or event which it represents (Haiman 1983 :782-783).

le nom comme dans l'exemple **fr.** *il ferma les yeux* vs. *il ferma ses yeux bleus*, tandis que **il ferma les yeux bleus* n'est pas admissible (cf. Guéron 1983).

Le problème principal nous semble plutôt de nature pragmatique, car l'effacement du possesseur dépend ici d'inférences tirées des connaissances extralinguistiques partagées. Prenons une opposition théoriquement identique, telle que **fr.** *il leva la main* vs. *il leva la main droite*, la structure syntaxique et le degré de "proximité sémantique" sont les mêmes que pour les *yeux bleus*, mais pourtant ici l'adjectif n'empêche plus l'effacement du possessif. Pourquoi un tel changement? Le fait que la phrase *il leva la main droite* présuppose "*et pas l'autre*", nous semble suffisant pour expliquer l'inacceptabilité de la phrase **il ferma les yeux bleus*. En dépit des règles transformatonnelles de Guéron et du principe d'icônicité de Haiman, une telle phrase est en réalité parfaitement grammaticale, ce sont ses implications logiques qui la rendent absurde: il n'y a pas d'autres yeux susceptibles de rester ouverts.

6. Conclusions

1) L'analyse de la possession conçue comme une métaphore rend compte des signifiés non possessifs exprimés par des structures possessives, ainsi que des signifiés possessifs exprimés par des structures non possessives. Une telle approche comporte l'avantage d'expliquer la variété et l'unité de la possession en tant que domaine fonctionnel et conceptuel.

2) Au niveau de la phrase nominale, la POSSESSION est une catégorie prototypique dont les extensions métaphoriques rendent compte d'un très grand nombre de constructions (pseudo)possessives, dans lesquelles ce domaine-source est projeté vers d'autres domaines (espace, inclusion, agentivité, transitivité, committativité, temps). Le degré de similarité inter-linguistique est sur ce point très significatif, car le nombre d'exceptions dans notre corpus multilingue a été très faible.

3) Dans les phrases prédicatives, ce mécanisme est contrecarré par la projection opposée, où la structure sémantique des domaines non possessifs (destination, espace) est projetée vers la POSSESSION, qui est alors le domaine-cible de la métaphore.

4) Ce fait, qui semble contredire l'unidirectionalité généralement attribuée aux projections métaphoriques et aux relations possessives,

permet d'expliquer selon le même schéma une grande variété de constructions, comme les possessions pseudo-datatives et les pseudo-locatives. Deux types de projections contraires coexistent et même collaborent parfois, pour former des doubles métaphores qui expliquent que, dans certains cas de *datif possessif*, la possession n'apparaît ni au niveau du domaine source ni au niveau du domaine cible.

5) Des restrictions syntaxiques et pragmatiques chevauchent ce cadre sémantique général: la possibilité d'*acension du possesseur* par l'intermédiaire d'un possesseur externe en datif ou en accusatif est contrainte par les valences du verbe. D'autre part, les possibilités d'*effacement du possesseur* dépendent souvent d'inférences du contexte extralinguistique.

6) La possession linguistique, conçue comme un processus métaphorique bi-directionnel, ne requiert pas de dérivations transformationnelles, et son extension sémantique ne dépend pas seulement de propriétés inhérentes au type de PSM, qui ne serait qu'un facteur parmi tous ceux qui gouvernent l'usage et le signifié des mécanismes de possession dans la langue, y compris le sens et le régime argumental du verbe pour les phrases prédicatives.

Références

- Albertazzi, L. (2000): *Meaning and Cognition; a Multidisciplinary Approach*, Amsterdam: John Benjamins.
- Allen, S. (1964): "Transitivity and possession". *Language* 40, pp. 337-43.
- Bally, C. (1926) : "L'expression des idées de sphère personnelle et de solidarité dans les langues indoeuropéennes", in Faunkhauser & Jud (eds.): *Festschrift Louis Gauchat*. Aarau: Sauerländer (English reed. in Chapell. & McGregor, 1996).
- Bolkestein, M. (1983): "Genitive and dative possessors in Latin", in Dik, S.C. (ed.): *Advances in Functional Grammar*, Dordrecht: Foris: 55-91.
- Broekhuis, H. & Cornips, L. (1997): "Inalienable possession in locational constructions", *Lingua*, 101, pp. 185-209.
- Chapell, H. & McGregor, W. (eds.) (1996): *The Grammar of Inalienability: a typological perspective on body parts terms and the part-whole relation*. Berlin & New York: Mouton De Gruyter.
- Chiapelli, F. C. (1954): Note sul tipo 'me lavo le mani', *Lingua Nostra*, XV, pp. 56-59.

- Chung, Gohsran (2001): "Une classe de verbes en coréen: les verbes de contact" *XXth International Colloque "Lexique et Grammaire Comparés"*, London, sept. 2001 (sous presse).
- Clark, E.V. (1978): "Locational: existential, locative and possessive Constructions", in Greenberg, J. et al (eds.): *Universals of Human Language*. Stanford University Press. vol. 4, pp. 85-126.
- Clark, M. (1996): "Where do you feel? Stative verbs and body part terms in Mainland Southeast Asia", in Chapell, H. & McGregor, W. [eds.] 1996 *The Grammar of Inalienability...* Berlin & New York: Mouton De Gruyter. pp. 529-564.
- Costa Ollid, A. : (1981) *El posesivo en español*. Universidad de Sevilla.
- Croft, W. (1990) : *Typology and universals*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dahl, Ö. & Koptjevskaja-Tamm, M. (1998) "Alienability splits and the grammaticalization of possessive constructions"; in Haukioja, T. (ed.): *Papers from the 16th Scandinavian Conference of Linguistics*. Turku: Turun Yliopisto.
- Dahl, Ö. & Koptjevskaja-Tamm, M. (2001) "Kinship in Grammar", in Herslund, M.; Baron, I. & Sørensen, F. (eds.): *Dimensions of Possession*. Amsterdam: Amsterdam: Benjamins.
- Demonte, V. (1995): "Dative alternation in Spanish", *Probus*, 7, pp. 5-30
- Dimitrescu, D. (1990): "El dativo posesivo en español y en rumano", *Revista de la Sociedad Española de Lingüística*, 20/2, 402-429.
- Draye, L. (1996): "The German Dative", in Belle W.v. and Langendonck, W. (eds.): *The Dative*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins:155-215.
- Faber, P. & Fernández Sánchez, E. (1995): "The lexical field of possession" in Pérez Guerra, J. et al. (eds.) *Actas del XIX Congreso de AEDEAN*. Vigo: Universidad. 263-268.
- Foley, W.A. (1980): "Towards a universal typology of the noun phrase", *Studies in Language* 4 (2), pp. 171-199.
- Fox, Barbara (1981): "Body part syntax: towards a universal characterization". *Studies in Language* 5 (3), pp. 323-342.
- Godard, D. (1986): "Les déterminants possessifs et les compléments du nom" *Langue française*, 72.
- Goosens, L. (1990): "Metaphonymy; the interaction of metaphor and metonymy in expressions for linguistic action", *Cognitive Linguistics*, 1-3: pp. 323-340.
- Goosens, L. (1993): "Have in a functional grammar of English". Working Papers in Functional Grammar, 54.
- Guéron, J. (1983): "L'emploi possessif de l'article défini en français", *Langue française*, num 58. pp. 23-35.
- Guéron J. & Zribi- Hertz, A. (eds.), (1998) *La grammaire de la possession*, Paris: Université Paris-X-Nanterre.

- Haiman, J. (1983): "Iconic and economic motivation", *Language*, vol. 59:781-819.
- Haiman, J. (1985): *Iconicity and syntax*. Cambridge University Press.
- Hammarberg, B. & Koptjevskaja-Tamm, M. (sous presse): "Adnominal possession: combining typological and second language perspectives ", to appear in Giacalone-Ramat, A.: *Typology and Second Language Acquisition*, Berlin: Mouton.
- Heine, B. 1997 *Possession: cognitive sources, forces and grammaticalization*. London: Cambridge University Press.
- Herslund, M.; Baron, I.; Sørensen, F. (eds.) (2001) *Dimensions of Possession*. Amsterdam: Amsterdam: Benjamins.
- Herslund, M. (1983): *Le datif en français*. Paris-Leuven: Peeters.
- Iñesta, E.M. & Pamies, A. (1999): "La conceptualización de la ira a través de las unidades fraseológicas", in Wotjak, G. (ed.) *IV Internationale Arbeitstagung zum romanisch-deutschen und interromanischen Sprachvergleich*, Leipzig 7-9. okt.1999, Berlin: Peter Lang.
- Jackendoff, R. (1992). *Languages of the Mind*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Jackendoff, R. (1994): *Patterns in the Mind: Language and Human Nature*. New York: Basic Books.
- Jespersen (1961): *A Modern English Grammar*. VII. London: G.Allen & Unwin.
- Johnson, Mark (1987): *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. Chicago: The University of Chicago Press. (trad. esp. 1991: *El cuerpo en la mente: Fundamentos corporales del significado, la imaginación y la razón*. Madrid: ed. Debate).
- Kempchinsky, P. (1992): "Syntactic Constraints on the Expression of Possession in Spanish", *Hispania*, Vol. 75, pp. 697-704.
- Koenig, J.P. (1999): "French Body-Parts and the Semantics of Binding", *Natural Language and Linguistic Theory*, 17 pp. 219-265.
- Koptjevskaja-Tamm, M. (sous presse-a): "Possessive Noun Phrases in the Languages of Europe", in Plank, F. (ed.) *The Noun Phrase in the languages of Europe*, Berlin: Mouton de Gruyter.
- Koptjevskaja-Tamm, M. (sous presse-b): "A woman of sin, a man of duty and a hell of a mess: non-determiner genitives in Swedish", in: Plank, F. (ed.): *The Noun Phrase in the Languages of Europe*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Koptjevskaja-Tamm, M. (sous presse-c) "Adnominal possession"; in Haspelmath & König (eds.): *Handbuch der Typologie*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Kucanda, D. (1985): "Some thoughts on dative possession", *Zbornik pedagoškog fakulteta*, (Osijek) 1, pp. 37-54.
- Kyrilowicz, J. (1964): *The inflectional categories of Indo-European*. Heidelberg: Winter.

- Lakoff, G. , Johnson, M. (1980): *Metaphors We Live By*. Chicago: The University of Chicago Press (trad. esp. : *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra, 1995).
- Lakoff, G. (1987): *Women, Fire, and Dangerous Things: what Categories Reveal about the Mind*. Chicago: University Press.
- Lakoff, G. (1990): "The Invariance Hypothesis: is abstract reason based on image-schemas?", *Cognitive Linguistics* 1:39-74.
- Lamiroy, B. (1997): "La construction à possesseur externe dans les langues romanes" in Tasmowski, L. (ed.): *The expression of possession in Romance and Germanic Languages*. Cluj: Clusium. pp. 101-115.
- Lamiroy, B. & Delbecque, N (1998) "The possessive dative in Romance and Germanic languages", in van Belle & van Langendonck (eds.): *Casus and grammatical relations across languages*. Amsterdam: John Benjamins. vol II, 29-74.
- Landau, I. (1999): "Possessor Raising and the structure of VP". *Lingua* 107, pp.1-37.
- Langacker, R.W. (1991) *Foundations of Cognitive Grammar*. Vol 2. Standford University Press.
- Leclère, C. (1976): "Datifs syntaxiques et datif éthique", in: Gross & Chevalier (eds): *Méthodes en grammaire française*. Paris: Klincksieck.
- Leclère, C. (1978): "Sur une classe de verbes datifs", *Langue française*, 39, pp. 66-75.
- Leclère, C. (1995): "Sur une restructuration dative", *Language Research Institute Seoul National University*, 31, 1, pp. 179-198.
- Lehiste, I (1969): "Beeing and having in Estonian", *Foundations of Language*, 5, pp. 324:-341.
- Lévy-Bruhl, L. (1914): "L'expression de la possession dans les langues mélanésiennes" *Mémoires de la Société Linguistique de Paris*, XIX, 2, pp. 96-104.
- Lyons, J. (1967): "Remarques sur les phrases possessives, existentielles et locatives" reed. , *Langages*, num 34, 1974, pp. 47-56.
- Lyons, J. (1977): *Semantics*. Cambridge University Press.
- Makkai, Adam (1978): "Idiomaticity as a Language Universal" in Greenberg (ed.) *Universals of Human Language*. Stanford: University Press (vol. III: 401-448).
- Manoliu-Manea, M.: 1996 "Inalienability and topicability in Romanian: pragma-semantics and syntax" in Chapell, H. & McGregor,W. (eds.)*The Grammar of Inalienability: a typological perspective on body parts terms and the part-whole relation*. Berlin & New York: Mouton De Gryuter. pp. 711-743.
- Matsumura, K. (1994): "Is the Estonian Adessive Really a Local Case?", *Journal of Asian and African Studies* 46/47, pp. 223-235.
<http://www.tooyoo.l.u-tokyo.ac.jp/kmatsum/papers/swe93.html>

- Meléndez Lozano, M. A. (1995): "La relación de pertenencia en achagua y en otras lenguas maipure [arawak]", in *Lenguaje*, 23 (Cali: Univ. del Valle), pp. 50-61.
- Mendoza, Martha (2001): "Lo espacial en la conceptualización de las categorías gramaticales: algunos aspectos de las construcciones con *dar*", in Luque, JdD.; Pamies, A. & Manjón, F.J. (eds.): *Nuevas tendencias en la investigación lingüística*, [Congreso, Granada 20-22 dic. 2001] (sous presse).
- Montes Rodríguez, M. E. (1998): "Posibilidades de análisis del léxico del cuerpo humano en la lengua ticuna", in Eraso Keller, N. (ed.): *El léxico del cuerpo Humano a través de la gramática y la semántica*. Santa Fe de Bogotá: Universidad de los Andes/ Centro Colombiano de Estudios de Lenguas Aborígenes. pp. 165-172.
- Moreno Cabrera, J. C. (1997): "Tipología y semántica de las construcciones sensitivas", in Molina Redondo, J. A. de & Luque Durán, J. d. D (eds.): *Estudios de Lingüística General*, vol I. Granada: Método, pp. 91-106.
- Neumann, D. (1996): "The dative and the grammar of body parts in German", in Chappell & McGregor (eds.): *The Grammar of Inalienability*, Berlin/New York: Mouton de Gruyter, pp.745-779.
- Nicol, F. (sous presse): "Semantic constraints on Clitic Raising: evidence from inalienable possession structures", brouillon disponible sur <http://land-yu.mailru.com/CLS37.doc>
- Nichols, J. (1988): "On alienable and inalienable possession", in Shipley, W. (ed.), *In honor of Mary Haas: From the Haas Festival Conference on Native American Linguistics*, Berlin: Mouton de Gruyter pp. 557-609.
- Nikiforidou, K. (1991): "The meanings of the genitive: a case study in semantic structure and semantic change", *Cognitive Linguistics* 2. pp. 149-205.
- Ogawa, Yoshiki (2001): "The stage/individual distinction and (in)alienable possession", *Language*, vol. 77, N°1, pp. 1.24.
- Pamies, A; Iñesta, E.M. (1999): "Some considerations about multilingual phraseology: the concept of INJUSTICE". *Acta Lingvistica*, 3 (Banska Bystrica, Slovakia), pp. 23-32.
- Pamies, A & Iñesta, E.M. (2000): "El miedo en las unidades fraseológicas", *Language Design*, 3.
- Pamies, A (2001): "Some typological remarks on Possession", XX Lexicon-Grammar Symposium, London, september 2001 (unpublished).
- Payne, D.L. & Barshi, I. (eds.) (1999): *External possession*. Amsterdam: John Benjamins.
- Piřha, P. (1992): *Posesivní vzťah v češtině*. Praha: Aved.
- Platt, J.T. (1971): "Some problems of inalienable possession and contact verbs", *Kivung*, 1-11.
- Podolski, L. (1998): "The verbs of the lexical field of possession in the light of the FG typology of states of affairs", *Functional Grammar Conference*,

- Amsterdam (unpublished; electronic abstract available at <http://www.mis.coventry.ac.uk/FGIS/Pod.html>).
- Pottier, B. (1963): *Introduction à l'étude de la morphosyntaxe espagnole*. Paris: Ediciones Hispanoamericanas.
- Radelli, B. (1978): "Los posesivos en español", *Nueva Revista de Filología Hispánica*, XXVII, 235-257.
- Ramat, P. (1986): The Germanic Possessive Type *dem Vater sein Haus*", in Kaztovsky & Szwedek (eds.): *Linguistics Across Historical and Geographical Boundaries*. Berlin: Mouton-De Gruyter. Vol. 1. 579-590.
- Satorre Grau, Francisco J. (1999): *Los posesivos en español*. Valencia: Universidad.
- Seiler, Hansjakob (1978): *Language Universals*. Tübingen: Gunther Narr.
- Seiler, Hansjakob (1983): *Possession as an Operational Dimension of Language*. Tübingen: Gunther Narr.
- Seiler, Hansjakob (1995): "Cognitive Conceptual Structure and linguistic encoding. Language universals and typology in the UNITYP framework", in Shibatani, M. & Bynon, T, (eds.) *Approaches to Language Typology*. Oxford: Clarendon.
- Shibatani, M. (1994): "An integrational approach to possessor raising, ethical datives and adversative passives". *Proceedings of the Berkeley Linguistic Society*, 20, pp. 461-485.
- Spanoghe, A.M. (1995): *La syntaxe de l'appartenance inaliénable en français, en espagnol et en portugais*. Bern / Frankfurt: Peter Lang (Studia Romanica et Linguistica 27).
- Taylor, J.R. (1996): *Possessives in English*. Oxford-New York: Oxford University Press, reed. 2000.
- Tsunoda, T. (1995): "The possession cline in Japanese and other languages", in Chappell & McGregor (eds.): *The Grammar of Inalienability*. Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 566-630.
- Tyvaert, J.E. (1996): "De l'hypothèse localiste à l'hypothèse temporelle" in Dupuy-Engelhardt, H. & Montibus M.J. (eds.): *L'organisation lexicale et cognitive des dimensions spatiale et temporelle, Actes d'EUROSEM 1996*. Reims: CIRLEP-Université, 209-225.
- Ultan, R. (1978): "Towards a typology of substantival possession", in Greenberg, J. et al (eds.): *Universals of Human Language*. Standford University Press. vol 4, pp. 11-50.
- Vandeweghe, W. (1987): "The possessive dative in Dutch: syntactic reanalysis and predicate formation", in Auwera J.v.d. and Goossens, L. (eds.): *Ins and Outs of the Predication*, Dordrecht: Foris; pp. 137-151.
- Velázquez Castillo, M. (1989): "Guarani possessive constructions", *CRL Newsletter*, 6, July 1989.

- Velázquez Castillo, M. (1996): *The grammar of possession: inalienability, incorporation and possessor ascension in Guaraní*. Amsterdam - Philadelphia: John Benjamin.
- Vergnaud, J.R. & Zubizarreta, M.L. (1992): "The Definite Determiner and the Inalienable Constructions in French and in English", *Linguistic Inquiry* 23/4 pp.595-652.
- Wandruszka, Mario (1969): *Sprachen vergleichbar und unvergleichlig*. München: Riper (trad. esp. *Nuestros idiomas, comparables e incomparables*, Madrid: Gredos 1976).
- Wierzbicka, A. (1988): *The Meaning of Grammar*. Amsterdam: John Benjamin.
- Wierzbicka, A (1992): *Semantics, Culture and Cognition. Universal Human Concepts in Culture-Specific Configurations*. Oxford University Press.
- Wierzbicka, A (1996): *Semantics: Primes and Universals*. New York: Oxford University Press.
- Wierzbicka, A (1999): "Emotional Universals", in *Language Design*, 2; 1-22.
- Zimek, R (1960): "K chápání posesívnosti", in *Rusko-Česke Studie*, Praha. pp. 131-156.

Version preprint

Ulla BÖRESTAM UHLMANN
University of Uppsala

INTERSCANDINAVIAN COMPREHENSION AND SCANDINAVIAN LANGUAGE COMMUNITY : REAL OR IDEAL ?

Introduction

In Scandinavia (Denmark, Norway and Sweden) there are nowadays hundreds of languages being spoken, but most people have Danish, Norwegian or Swedish as their mother tongue. This also applies for a small part of the population in Finland.

As Danish, Norwegian or Swedish are closely related Germanic languages they make up a classical dialect continuum where the country borders rather have been interfaces for Scandinavian contact than barriers between people from different countries. Because of the linguistic similarities between the languages in question they are also generally believed to be mutually comprehensible. Therefore we are accustomed to use our own native language when conversing with other Scandinavians. This type of receptive bilingualism is often referred to as *semicomcommunication* in accordance with Haugen [1966] (1972). It is also common to speak of at *Scandinavian language community*, with intercomprehension as the crucial qualification. For the layman this may seem unproblematic, but as linguists we know that intercomprehension is a problematic concept. When languages are in contact, the situation chiefly concerns persons in contact and they do not always behave in a predictable way. Often attitudes and motivation come to determine the outcome.

Sometimes people argue that the Scandinavian language community is unique. As linguists, though, we also know that the situation as such is not outstanding, and one can easily find several linguistic parallels at different places in the world, for example among the Romance or Slavic language families. What is unique though – as far as I can see – is that mutual comprehensibility in Scandinavia has been subject to official language planning and has become a fundamental part of Internordic identity and cooperation. There is a for example a special board dealing with Interscandinavian language planning, now situated in Copenhagen. Its name is *Nordisk Språkråd*⁵⁴. Each fifth year they

⁵⁴ (<http://www.Nordisk-Sprograad.dk/>)

publish an action plan in order to promote intercomprehension in Scandinavia.

All sorts of language planning have been conducted, both corpus planning and status planning. Corpus planning has had the purpose of reducing the differences between the languages, or at least some of the differences concerning orthography and lexicon. The results, though, have been sparse. In spite of this there have regularly been individual spokesmen (for example the Dane N.M. Petersen 1844-45) for creating a Pan Scandinavian language. This idea is nowadays not on the official agenda, and no one believes that it is a realistic thought. Nevertheless it is common belief that when Scandinavians meet each other a sort of mixed language arise, a spoken hybrid language that goes under different labels like *Scandinavian*, *Polarswahili*, *Svenska*, *Sasperanto* or *Reseledarskandinaviska*.

As corpus planning, for many reasons, has proved to be so difficult, attempts have also been made to promote semicommunication as such, that is to assure people the *right* to use their own language in neighboring countries. As example of status planning we have the Nordic language convention from 1987, which states that every Nordic citizen has the right to use his/her own mother tongue if in contact with the authorities in another Scandinavian country.

Also acquisition planning is crucial. Every Scandinavian child is supposed to get an introduction to the other Scandinavian languages already in compulsory school. The languages are not taught as foreign languages but as an integrated part of the study of your own mother tongue. The pupils are supposed to get used to listening to the neighboring languages and learn to avoid certain lexical items that could be problematic, among them certain false friends.⁵⁵ This subject has been taught for about 150 years (!), but for some reason it is not popular and it does not always get through to the actual curriculum.

Also in Iceland and Finland acquisition planning is being made to promote Interscandinavian comprehension. Either Swedish or Danish is being taught as a foreign language. *One* of the reasons for this is to enable people from these countries to use a Scandinavian language as lingua franca when talking to other Scandinavians. Recently English has become the first foreign language to be taught and often this language comes to replace the Scandinavian languages as the

⁵⁵ A classical example is the word *rolig*, which means ‘funny’ in Swedish but ‘calm’ in the other two languages.

preferred lingua franca. People from the Faeroes, Greenland, as well as the Sami, are often bilingual since they live in areas that are still more or less integrated to other Scandinavian countries. Because of this acquisition planning, and because of our common cultural and historical heritage we (after Dahlstedt 1980) talk of these inhabitants and areas as the *secondary part of the Scandinavian language community*. Consequently people with Danish, Norwegian or Swedish as their mother tongue form the *primary part of the Scandinavian language community*. Further in this article I will chiefly deal with the primary part.

To summarize, this leaves us with a *Scandinavian language community* in an region where about 24 million people live, and according to the official picture Danish, Norwegian and Swedish are the languages preferred. Intercomprehension between these languages is the crucial point of whether we can talk of a language community or not, but as I initially has been trying to stress this intercomprehension is not always spontaneous, but has also been fostered “from above” as a result of acquisition planning – and accordingly to *norms*. This acquisition planning has not always been a success but what is important is that we indeed have all been fostered with the *idea* of a Scandinavian language community and the norms involved: we are supposed to understand each other and we are supposed to use Scandinavian languages (mother tongues or not) – and not English.

1. Inter-Scandinavian solidarity and contact

Inhabitants in the Scandinavian countries do not only share the potential of a language community but also cultural patterns. No doubt these dimensions are just as important criteria for inter-Scandinavian communication as the linguistic background. A special feeling of identification was the basis of the nineteenth-century ideology of Scandinavian solidarity, the so-called *Scandinavism*. In 1952 the *Nordic Council* was created as a cooperative organization between parliaments and governments. Shortly after (1954) Scandinavia became a passport-free zone for Scandinavian citizens as well as a common Nordic employment market — the latter being a factor that has played a significant role in Scandinavian mobility. Companies often work from a Nordic base, and trade between the countries is extensive. Many organizations work within a network of established Nordic contacts.

Another important factor is that television and radio broadcasts are being received also from other Scandinavian countries. This has played an important role for the mutual comprehensibility, especially for the understanding of Swedish in Denmark and in Norway (cf. Maurud's test results below) as Swedish broadcasts reaches their capital cities. Probably the situation is now changing, as there are nowadays so many more channels to choose between.

We feel that we are related, but as in all families there are also conflicts and even from early times there has been a possibility — depending on one's intentions — to emphasize either the similarities or the differences among languages and countries. Throughout previous conflicts in the Nordic countries, linguistic independence was emphasized, and some features in one language have been considered correct by virtue of their opposition to one another. When the New Testament was translated into Swedish in 1526, translators emphasized Swedish characteristics while avoiding some of the linguistic features that corresponded to linguistic similarities among the Scandinavian languages (Svensson 1981:5). In the same time, interesting enough, in the preface to the Danish translation of the New Testament (1529) one reads: “Grace and peace be to all Danes, Swedes and Norwegians, and to all others who understand our tongue” (Karker 1978:11). Representatives for a super power to which Norway at that time belonged wrote the Danish text. By and large the connection among Scandinavian languages involves a question of people's attitudes and relations, something which subsequent researchers have also paid attention to and which I have also already mentioned above.

2. Research on mutual comprehension among neighboring languages

Empirical investigation of Scandinavian language comprehension was introduced in the 1950s when Einar Haugen published his findings from an opinion poll in “Nordiske språkproblemer — en opinionsundersökelse” (1953). The surveys were sent by letter and unfortunately, the number of persons who completed and returned their surveys was low. In spite of this the information, which was derived from this survey, is nonetheless valuable as Haugen's collected data represent the earliest systematic study of this kind.

Other researchers have followed up on Haugen's early attempt. Particularly two Norwegian scholars, Øivind Maurud (1976b) with

“Nabospråksforståelse i Skandinavia” (Comprehension of neighbor languages in Scandinavia) and Inge Bø (1978) in “Ungdom og naboland” (Youth and neighbor countries). Both of these researchers based their investigations on systematic tests of mutual comprehension and did not limit their data to the self-reports that respondents gave in written questionnaires. Maurud's investigation was carried out in 1972⁵⁶, and he studied neighboring language communication and comprehension in text and conversation among 504 Danish, Norwegian and Swedish recruits.

Despite the criticism that has been leveled against earlier studies, one needs to point out that the studies — with their different methods and varying groups of respondents — nonetheless indicated a largely similar pattern with respect to comprehension. They all show that the Danish language often present a problem for both Norwegians and especially for Swedes. Communication between Norwegians and Swedes, on the other hand, appears relative problem-free — though it must be pointed out that the investigation only concerns one of the two Norwegian standard languages, the one derived from Danish (Bokmål). The other standard language is Nynorsk, derived from Norwegian dialects. A regional linguistic variation exists in all the Scandinavian countries but is most pronounced in Norway. I will refer to the findings, using Maurud's investigation as a particular reference point. After that, I will point out some circumstances, which deserve special mention.

2.1. Neighboring language comprehension in speech according to Maurud 1976

Norwegians are, without doubt, the most adept at understanding their neighbors. They understand Swedish best of all, and the median value for the Norwegian respondents in Maurud's investigation was 88% correct when they were tested on their understanding of spoken Swedish. Though their comprehension of Danish was not quite as high as their understanding of Swedish, it was nonetheless good (73%). The usual explanation given for Norwegians' ability to understand their neighbors is that they are accustomed to regional variation. As I just mentioned dialects in Norway have an unusually strong status.

According to the results of previous research, *Danes* understand both neighboring languages reasonably well, even if they do not reach the same high levels of comprehension as the Norwegians. They

⁵⁶ Interestingly enough it is being repeated this year (2002).

understand Norwegians best of all: In Maurud's study, the Danish respondents had a median score of 69% when they were tested on their understanding of Norwegian. Their comprehension of Swedish was markedly worse, and the average score was 43%.

Swedes are the least skillful in understanding their neighbors, and their listening comprehension of Danish is downright poor. The Swedish participants in the study barely scored 23% correct when Maurud tested their listening comprehension of Danish. The Swedes' understanding of Norwegian was much better, and Maurud's results showed that the median average was 48%.

2.2. The difference between comprehending speech and writing

As one can see from the results for intercomprehension in spoken form, the investigation gives quite a mixed perspective, with strikingly positive as well as strikingly negative features. The range, however, narrows when one looks at results for reading comprehension, still according to Maurud 1976.

Norwegians scored the highest results also with respect to reading comprehension, even if the difference from their neighbors was not as great as for spoken comprehension. They understand written Danish best of all, and the median score for the Norwegian informants in Maurud's investigation was 93% accuracy. Reading comprehension of Swedish proved almost as high, as Norwegian participants scored as high as 89% correct. *Danes* who participated in Maurud's study scored 89% for reading comprehension of Norwegian, and 69% for comprehension of written Swedish. Finally, the *Swedes* tested by Maurud comprehended 86% of the Norwegian texts they read, and understood 69% of the Danish texts.

With respect to results above, one gets the perception that Scandinavians' reading comprehension is much better than listening comprehension. Why is that so? One important factor is that writing, compared to speech, is more conservative. Furthermore people are able to read at their own speed using certain analytical cues in the reading process, strategies they might not have time to apply when they are listening to a tape. In my view this also gives a clue about *how* Scandinavians do when they understand other Scandinavian languages. All evidence points to a process whereby we more or less consciously look for systematic correspondences with our own mother tongue, that is a form of contrastive analysis. Bannert (1981:40) speaks of this correspondence strategy as *reconstruction* and believes

that this strategy is characteristic of a Scandinavian who has not had much experience in communicating in inter-Nordic situations. One illustration is how the Danish word *gade* ('street') is reconstructed to the Swedish word *gata* by systematically "translating" each phoneme. When doing this Scandinavians can take advantage of the meta-linguistic analytical tools they have acquired as a part of the ability to read. Written language provides not only prestige but also meta-linguistic contours to a language.

For the Scandinavian who is experienced in communicating in inter-Nordic situations, however, Bannert applies the term *lexical identification*, justified on the basis that this particular speaker has already reconstructed the word or had previously learned it. In principle, one can imagine that comprehension and acquisition of related languages occur to a great extent via reconstruction. In other words, it requires *analysis* while understanding a foreign language (as well as unknown words in a neighboring language) involves lexical identification e.g. being able to use *synthetic* skills.

2.3. Asymmetrical comprehension

According to the test results, also confirmed by numerous experiences, comprehension is often asymmetrical. A Dane who meets a Swede would understand barely half of what the other says, while the Swede would comprehend hardly a fourth of what the Dane says, even though comprehension cannot be measured (or predicted) as exactly as this.

Asymmetrical comprehension is usually connected with asymmetrical relations and researchers (Teleman 1987:70, Maurud 1976b:154) have sought explanations from extra-linguistic factors. When it comes to the Nordic countries, it has been pointed out that in the middle of the Twentieth Century, Swedes came to adopt a Big Brother attitude and were not prepared to make special efforts to understand their neighbors. Whether this attitude has changed or not remains to be seen. Yet one should not exclude the possibility that it might be easier to understand from one vantage point than from another, something that Teleman has suggested. According to him (Teleman 1987:76), changes in the Danish pronunciation might have made it more difficult for a Swede to find the letters behind the sounds than vice versa. This assumption is based on the fact that reading comprehension is not asymmetrical while oral comprehension is.

2.4. The difference between objective and subjective data

Fortunately we have not only results from “laboratory” testing. Further information on inter-Nordic comprehension was obtained in an interview investigation launched at the request of the Nordic Council (Den nordiska allmänheten och det nordiska samarbetet 1973). The study was based on interview contacts with over 5,000 people in Denmark, Finland, Norway and Sweden. Here people themselves were given the chance to judge their own listening comprehension and a much more positive picture emerged. In this case, 95% of the Swedes responded that they understand spoken Norwegian; 47% of them said that they understand spoken Danish. According to such subjective estimates, Swedes would then be able to understand their neighbor’s languages at twice the level that emerged from other tests! 97% of the Norwegian participants responded that they understand spoken Swedish, and 79% of the Norwegian respondents answered that they understand spoken Danish.

This same discrepancy emerged in my own investigation of language experiences at Nordic meetings (Börestam Uhlmann 1991). The findings are more similar to other investigations based on self-reports than on the results that were obtained by testing. The difference is most striking on the part of the Swedes. The results point to a gap between subjective and objective data, and the question is which type of investigation gives the most accurate picture. By its very nature understanding is a quality that cannot easily lend itself to quantitative measurement. Probably you can achieve certain pragmatic communicative goals even with a low degree of understanding. Comprehension depends on interactive cooperation, something that does not emerge in artificial testing situations. The motivation to understand would also be greater in authentic communication rather than in a task in which one is asked to listen to a taped voice. In reality, listeners also feel a social pressure to grasp what others are saying, a factor which could of course lead to overestimation. Furthermore, it is assumed that comprehension normally is better in its natural context than in an artificial one because a specific setting reduces the number of possible interpretations. Trudgill (1982:184ff.) points to findings, which show that in the absence of a specific context, passive understanding of other dialects is greatly reduced.

3. Strategies in inter-Scandinavian communication

Studies have suggested that comprehension is sometimes poor, which raises such questions as: How do Scandinavians manage to understand

each other? Do they resort to makeshift solutions such as “Scandinavian” or do they speak English? Do we continue to misunderstand each other?

Some years ago I (Börestam Uhlmann 1994) taped some thirty Interscandinavian conversations between Danes, Norwegians and Swedes aged 18-25. The conversations were recorded in Copenhagen, Oslo and Stockholm, and most of the participants were unaccustomed to the others' languages. The study showed that when these fairly young people generally used their own mother tongue, it was relatively rare that the speakers adjusted their language or used a hybrid language. Neither did they resort to English. Occasionally they inserted words from their interlocutors' language, most frequently when the language was in some way focused — when statements had to be rephrased and clarified further, for example.

As a consequence of that language ceased to be the “invisible”, effortless process that it often is among fellow countrymen. Intercomprehension evolved, but not automatically but as the result of cooperative effort and intensified concentration. Explanations became more elaborate, and the speaker often attempted to establish a common point of departure by asking whether the other person knew what something was. The conversations were characterized by frequent interruptions, either to clarify something or to make certain that the message had been correctly understood. Compared to conversations within one and the same language, the participants had to work harder to understand each other, something which calls for both cooperation and motivation.

It should be stressed that this picture is only valid for short-term communication. When the contact intensifies, language use is further affected, and the strategies might be entirely different. Immigrants from other Scandinavian countries often shift languages, but not all of the immigrants, and not all of the time. The picture of a Scandinavian language community is thus manifold — and certainly complex.

4. Summary

There are considerable similarities between the Danish, Norwegian and Swedish languages, which facilitates communication over the national linguistic boundaries. Both Scandinavia and even the entire Nordic area can be seen as a language community, and this is also the

officially held view for example by institutions like the Nordic Council and the Nordic language board (“Nordisk språkråd”).

The basic conditions for communication have been studied using comprehension tests. These studies show that comprehension in some cases might be fairly good, other times far from perfect. I have in this article pointed out the following factors as especially important:

- Scandinavian intercomprehension in speech causes hardly any problems for Norwegians, certain problems for Danes and severe problems for Swedes; the latter two especially in conversation with each other.
- As a consequence of this picture of Scandinavian intercomprehension mutual intelligibility is asymmetrical, a Dane listening to a Swede would understand twice as much as a Swede listening to a Dane, and so on.
- Scandinavian intercomprehension in writing is quite good, and written representation would sometimes be the preferred channel for communication.
- The “subjective” picture of intercomprehension is much brighter than the “objective” picture of spoken intercomprehension as sketched out above, and it could be discussed which picture come closer to reality.

In fact, it must also be stressed that a language community is never a static construct but a social construction manifested in interaction between people, not between languages per se. People find different communicative solutions to different needs. A common view is that people sometimes talk Scandinavian, a hybrid language, sometimes prefer English. Others enthuse about how well mutual comprehension works. These rumors imply alternative attitudes and varying solutions, in a reality that is certainly complex. If we are to talk about a Scandinavian language community, it is not initially characterized by effortless fluent communication. In face-to-face communication the situation is managed by interactional cooperation – in reading, though, the individual is left on his own trying to figure the message out by analytical work. The result of these analytical efforts might even be better compared to oral comprehension. In spite of this the threshold appears to be higher as people seldom voluntarily read books or magazines from the neighboring countries, at least not in

Sweden. One reason could be that reading does not provide the social motivation that face-to-face communication does. You cannot postpone talking to a person in front of you, but you can postpone reading a book.

Norwegian speakers, because of their good comprehension of neighbor languages and their familiarity with communication across dialect boundaries, can help bridge the gap between Danish and Swedish speakers. It is said that a chain is as strong as its weakest link, in this case the Swedes. In my recorded conversations (Börestam Uhlmann 1994) we can see that the opposite may also be true. In relations between human beings a chain may be as strong as its strongest link, in this case the Norwegians (cf. "foreigner talk" which means that the person with the higher language skills take responsibility for the outcome of conversation). In reality asymmetry in language skills might be an important resource.

5. Selected reading in English and German

- Braunmüller, Kurt, 1990: Sprachkonflikte als Sprachnormenkonflikte (am Beispiel der interskandinavischen Semikommunikation.) In: *Plurilingua* 9: 29–39.
- Braunmüller, Kurt, 1995: Semikommunikation und semiotische Strategien. In: *Niederdeutsch und die skandinavischen Sprachen* II. Heidelberg: 35-75.
- Braunmüller, Kurt, 2001: Semicommunikation and Accomodation: Observations from the Linguistic Situation in Scandinavia. In: *Working Papers in Multilingualism*. Series B B:17/2001. Sonderforschungsbereich 538. University of Hamburg. (www.rrz.uni-hamburg.de/SFB538).
- Braunmüller, Kurt, Zeevaert, Ludger, 2001: Semikommunikation, rezeptive Mehrsprachigkeit und verwandte Phänomene. Eine bibliographische Bestandsaufnahme. In: *Working Papers in Multilingualism*. Series B:19/2001. Sonderforschungsbereich 538. University of Hamburg. (www.rrz.uni-hamburg.de/SFB538).
- Börestam Uhlmann Ulla, 1999: Interscandinavian communication. In: *Wege zur Mehrsprachigkeit im Fernstudium*. Dokumentation des Hagerer Workshop 13. bis 14. November 1998. Hagen: 89-98.
- Börestam Uhlmann Ulla, (being published): Interscandinavian language contacts. Internal communication and comprehensibility problems. I: *The Nordic languages. An international handbook of the history of the North Germanic languages*. Article NR. 214.

- Haugen, Einar, 1972 [1966]: Semicommunication: The language gap in Scandinavia. In: *The ecology of language*. Essays by Einar Haugen. Selected and introduced by Anwar S. Dil. Stanford, Ca.: 215–236.
- Maurud, Øivind, 1976a: Reciprocal comprehension of neighbour languages in Scandinavia. In: *Scandinavian Journal of Educational Research* 20: 49-72.
- Vikør, Lars, 1993 (or later): *The Nordic languages*. Their Status and Interrelations, NOVUS. Oslo.

Bibliographie

- Bannert, Robert, 1981: Referat av diskussionen i sektionen Talperceptionsforskning och nordisk hörförståelse. In: *Internordisk språkförståelse*. Ed. by C.-C. Elert. (Acta Universitatis Umensis. Umeå Studies in the Humanities 33.) Umeå: 37–45.
- Bø, Inge, 1978: *Ungdom og naboland. En undersøkelse av skolens og fjernsynets betydning for nabospråkforståelsen*. (Rogalandsforskning 4.) Stavanger.
- Börestam Uhlmann, Ulla, 1991: *Språkmöten och mötesspråk i Norden*. (Nordisk språksekretariats rapporter 16.) Oslo.
- Börestam Uhlmann Ulla, 1994: *Skandinaver samtalar*. Språkliga och interaktionella strategier i samtal mellan danskar, norrmän och svenskar. (Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 38.) Uppsala.
- Dahlstedt, Karl-Hampus, 1980: Den språkliga situationen i Norden. In: *Språken i vårt språk*. Språkstudier samlade av Inge Jonsson och utgivna av Svenska Akademien 1980. Stockholm: 102–118.
- Den nordiska allmänheten och det nordiska samarbetet, 1973: Attitydundersökning. (Nordisk utredningsserie 1973:4.) Nordiska rådet. Stockholm.
- Haugen, Einar, 1953: Nordiske språkproblemer – en opinionsundersökelse. In: *Nordisk tidskrift* 29: 225–249.
- Haugen, Einar, 1972 [1966]: Semicommunication: The language gap in Scandinavia. In: *The ecology of language*. Essays by Einar Haugen. Selected and introduced by Anwar S. Dil. Stanford, Ca.: 215–236.
- Karker, Allan, 1978: Det nordiske sprogfaelleskab – historisk set. In: *Språk i Norden 1978*. Lund: 5-16.

- Maurud, Øivind, 1976b: *Nabospråksforståelse i Skandinavia*. En undersøkelse om gjensidig forståelse av tale- og skriftspråk i Danmark, Norge og Sverige. (Nordisk utredningsserie 13.) Nordiska rådet. Stockholm.
- Petersen, N.M., 1844-45: Den nordiske oldtids betydning for nutiden. *Annaler for nordisk oldkyndighed*. København.
- Svensson, Lars, 1981: *Ett fall av språkvård under 1600-talet*. (Lundastudier i nordisk språkvetenskap A:33). Lund.
- Teleman, Ulf, 1987: Om grannspråksförståelse. Hinder och möjligheter. In: *Språk i Norden 1987*. (Nordisk språksekretariats skrifter 8.) Oslo m.fl.: 70–82.
- Trudgill, Peter, 1982: On the limits of passive 'competence': Sociolinguistics and the polylectal grammar controversy. In: Crystal, D. (ed.), *Linguistic controversies*. Essays in linguistic theory and practice in honour of F.R. Palmer. London: 172-191.

Version preprint

Claire BLANCHE-BENVENISTE
Université de Provence
EPHE Paris

COMPRÉHENSION MULTILINGUE ET CONNAISSANCE DE SA PROPRE LANGUE

L'expérience d'*EuRom4*, consacrée à l'enseignement simultané de trois langues romanes, consistait à faire interpréter ces langues, apparentées à celle des participants, par un simple exercice de lecture. Cette expérience nous a fait comprendre deux types de relations mises en œuvre dans cette confrontation entre langue maternelle et langues étrangères. D'une part, les participants projettent, sur les nouvelles langues qu'ils découvrent, des habitudes et des analyses qu'ils ont développées pour leur propre langue : leurs habitudes implicites de bons ou mauvais lecteurs en langue maternelle, ou leurs analyses explicites des temps des verbes dans les langues nouvelles pour eux. D'autre part, certaines de leurs démarches ont des retentissements sur les attitudes qu'ils prennent envers leur propre langue maternelle : les Français découvraient certaines particularités grammaticales du français, faisaient des réflexions, naïves ou raffinées sur le vocabulaire, ou s'étonnaient que leur propre langue dispose de si peu de suffixes diminutifs, en comparaison avec les autres. Ces participants, qui n'étaient pas des linguistes, se sont mis à faire des sortes d'analyses "sauvages" de contraste entre les quatre langues romanes mises en jeu et en ont tiré des réflexions nouvelles sur leur langue maternelle. Je relaterai ici quelques résultats observés pour les participants de langue française. sans m'aventurer pour autant à faire des propositions pour la didactique des langues.

Ces observations confirment ce qu'on sait des processus cognitifs mis en œuvre dans la lecture de sa propre langue et dans la lecture en langue étrangère (Alderson & Urquhart 1984). On a cherché à savoir (C. Hosenfeld 1984) si les *bons* et *mauvais lecteurs* en langue maternelle transposaient leur savoir de lecteurs dans une langue étrangère. Certaines pratiques, comme celle du "mot fantôme", vérifient exactement ce que font les bons lecteurs en langue maternelle, lorsqu'ils misent sur des inférences qu'ils savent faire aux bons moments.

L'expérience d'*EuRom4* nous a fait réfléchir à la lisibilité des textes et aux techniques qui permettent de l'améliorer. Il est bien évident que les "mots difficiles à comprendre" rendent déjà difficile la lecture en langue maternelle (cf. Fukkink, Blok & De Glopper 2001). Mais ces obstacles sont amplifiés devant les textes d'une langue étrangère, dont

on devine seulement quelques éléments, et qui sont par là même des textes “très peu lisibles” pour des débutants. Les difficultés, surmontées depuis longtemps dans leur propre langue, se transforment en barrières infranchissables. Les habituels “bons lecteurs” se sentent régresser vers la condition de lecteurs inexperts, ce qui est très désagréable et très humiliant. Mais l’expérience est positive dans la mesure où elle oblige à expliciter ce que fait un lecteur performant. Nous avons vu là de bonnes procédures pour la compréhension des textes dans les trois langues romanes, en particulier, au milieu des mots inconnus.

Nous avons utilisé des articles de presse dont les textes étaient parfois compliqués à comprendre, et qui l’auraient été aussi en partie en langue maternelle. Dans les quatre langues, les journalistes emploient des tournures rhétoriques souvent lourdes, qui compliquent considérablement le décryptage de la syntaxe (cf. Cigada 1989). Pour avancer dans la lecture des articles, dans sa langue maternelle comme dans les autres, il faut absolument savoir “élaguer” : dégager une première version du texte simplifiée, et remettre l’intégration des difficultés à une étape ultérieure. Pour expliquer ces techniques d’élagage, nous souhaitions éviter le “jargon”, c’est-à-dire utiliser le moins possible de métalangage grammatical, de “règles” ou d’analyses qui auraient demandé une initiation particulière. Le peu que nous avons retenu, qui s’est jusqu’ici révélé utile, devrait être perfectionné, et pourrait être appliqué au commentaire grammatical appliqué à la langue maternelle : repérage simplifié des difficultés de syntaxe, petits modèles réduits de morphologie, présentation contrastive du vocabulaire, etc. (Vilaginès 2001). Il faudrait pour cela – et ce devrait être la tâche des linguistes - mettre au point quelques outils de travail.

1. Vocabulaire

Quelques calculs : On sait que les mille mots les plus fréquents représentent plus de 85% du vocabulaire rencontré dans la moyenne des textes écrits. Suffirait-il donc de stocker un millier de mots de chacune des langues pour avancer sans peine ? Non, car la difficulté vient des propriétés spécifiques de ces mots de haute fréquence : beaucoup sont des mots grammaticaux difficiles à mémoriser, comme les formes de verbes très fréquents *être, avoir, aller, faire, pouvoir, devoir*, particulièrement irréguliers dans toutes les langues romanes, ou des prépositions et des adverbes qu’on ne comprend que dans leurs contextes, comme *à, de, en, comme, ainsi*. Beaucoup de mots lexicaux fréquents, qui sont des “mots de base”, diffèrent d’une langue à

l'autre, par exemple, pour le français et l'espagnol : *jour/ dia, femme/ mujer, enfant/ niño, demain/ mañana*, ou pour l'italien *atteindre/ raggiungere, acheter/ comprare, âge/età, sale/sporco*. Pour commencer à se sentir à l'aise dans la lecture d'une autre langue, il faut avoir mémorisé quelques deux cents ou trois cents "mots de base" de cette espèce. Or nous avons observé, dans la méthode *Eurom4*, que la mémorisation était bien meilleure si les participants avaient dû eux-mêmes faire l'effort de chercher à comprendre ces mots. Lorsque quelqu'un leur traduisait le mot inconnu, ils ne retenaient presque jamais cette traduction du premier coup. Mais lorsqu'ils avaient dû parcourir un chemin personnel pour le trouver, ils gardaient en mémoire et le chemin et le mot. On rencontre dans la lecture des mots *transparents* et des mots *opaques*, les transparents pouvant l'être à l'état isolé ou par le contexte. Les mots opaques demandent toujours un effort de mémorisation spécial.

1.1. Mots transparents :

P : interrupção, E : concepto, I : le nozioni⁵⁷

F : interruption concept les notions

Pour déchiffrer ce vocabulaire, on peut penser que les bons latinistes ont ici un avantage. Mais les bons latinistes se font rares et on peut souhaiter que la connaissance des langues romanes vienne prendre le relais. Nous avons constaté que le lexique des noms est plus facile à généraliser que celui des verbes, et que les débutants s'appuient donc sur les noms autant qu'ils le peuvent, par exemple sur *le livre* et *Pierre* dans l'exemple suivant :

P :	dou	o livro	a Pedro
E :	doy	el libro	a Pedro
I :	do	il libro	a Pietro
F :	je donne	le livre	à Pierre

Latin : do librum Petro

Les articles ne font guère difficulté. Mais les Français doivent s'habituer à une différence considérable dans la grammaire : leur langue est la seule à toujours exiger la présence d'un sujet devant un verbe. Compte tenu de ces différences, et avec un ordre des mots simple, un Français débutant peut "comprendre" une phrase

⁵⁷ Les lettres capitales désignent le nom des langues : P pour le portugais, E pour l'espagnol, I pour l'italien, F pour le français.

portugaise comme la suivante (sans chercher à rendre précisément la traduction des temps) :

P : Boutros-Ghali lançou o alerta
F : Boutros-Ghali a lancé l'alerte

Les participants découvrent peu à peu que la situation du vocabulaire français est particulière puisque beaucoup de mots fréquents, faits sur un radical germanique, sont différents de ceux des trois autres langues. Ce sont des mots qu'un Italien débutant ne peut pas " deviner " (P. Scampa):

affiche, affreux, âge, assez, atteindre, avec, beaucoup, bout, chez, couper, eux, gare, gauche, heureux, joli, maison, on, pas, pendant, peu, poche, rêve, sale, toujours, très

Les Français sont rarement conscients de cette particularité et ne se rendent généralement pas compte non plus qu'ils ont souvent des " doublets ", faits de couples de mots dont l'un est roman, donc transparent pour les autres langues, et l'autre non :

vite/ rapide, deuxième/ second, dernier /ultime, danger/péril

S'ils savaient systématiquement utiliser *rapide* au lieu de *vite*, ou *péril* au lieu de *danger*, ils faciliteraient grandement la communication avec les autres langues romanes.

1.2. Mots rendus compréhensibles par le contexte immédiat

P : ...acidentes com petroléiros.... a poluição **marinha**
E : El concepto **está** definido por la Convención de Ginebra
I : un gruppo di ricercatori dell'Università...di Bamberg sostengono...di avere **sciolto** l'enigma

Les participants français traduisent facilement le portugais *marinha* parce qu'il est question de *poluição marinha*, qu'ils comprennent comme *pollution des mers*. Dans la phrase espagnole, ils voient bien qu'il s'agit de d'un *concept défini par la convention de Genève*, ce qui leur permet de traduire *está* par *est*, sans même s'en rendre compte, et dans l'exemple italien, la présence du nom *enigma* amène à traduire l'ensemble *avere sciolto l'enigma* par *avoir résolu l'énigme*, sans même y prendre garde : le verbe le plus probable, pour une énigme, c'est évidemment le verbe *résoudre* et tout le processus de compréhension se fonde sur des calculs de probabilité. Les mots isolés

ne seraient pas compris. Comme beaucoup de noms propres, le nom de la ville *Ginebra* risque de rester incompris s'il est isolé, mais il peut être déchiffré dans le contexte, pour peu que les participants connaissent l'expression et le concept de la *Convention de Genève*.

Comme pour toute confrontation de langues, la traduction peut être envahie par des "calques", les Français traduisant par *pollution marine* ce qui devrait se dire *pollution des océans*, mais le sens y est, et c'est le plus important dans les premières étapes.

1.3. Mots opaques

C'est pour les mots opaques que nous avons développé la technique du "mot fantôme" : remplacer chacun des mots opaques par *machin*, *machiner*, avec pour consigne de continuer coûte que coûte jusqu'à la fin de la phrase graphique. Une fois la phrase terminée, en revenant en arrière, on voit que le sens général de la phrase permet de faire des hypothèses sur les *machins* et *machiner* et d'en identifier un assez grand nombre.

Tous les lecteurs, dans leur langue maternelle comme dans une langue étrangère, sont confrontés à des mots opaques, dont ils parviennent plus ou moins à "deviner" le sens, soit, en termes plus savants, à identifier en faisant *des inférences*. Dans sa langue maternelle, lorsqu'il lit un texte technique dont une partie des mots lui sont inconnus, un bon lecteur est capable de "sauter" provisoirement les mots difficiles. Voici quelques exemples qui pourraient désarçonner un lecteur français peu familiarisé avec les langages techniques⁵⁸:

"L'activité de l'enzyme peut être optimisée en jouant sur la nature chimique de la silice comme le montre l'exemple des lipases" (Jacques Livage, *Verre et chimie douce*, 5 :451-457).

Le lecteur innocent peut faire un peu de sens avec cette phrase, en remplaçant provisoirement les noms opaques *silice* et *lipases* par *machin* ou *chose* (un lecteur très sérieux ira ensuite chercher ces mots dans un dictionnaire) :

L'activité de l'enzyme peut être optimisée en jouant sur la nature chimique de la chose comme le montre l'exemple des machins

⁵⁸ Les exemples sont pris dans un ouvrage de vulgarisation *Université de tous les savoirs*, sous la direction d'Yves Michaud,, volumes 4, *Qu'est-ce que l'Univers ?* et volume 5 *Qu'est-ce que les technologies ?* (Paris : Odile Jacob, 2001).

Il peut aussi réduire les mots difficiles à des outils grammaticaux (*son activité, cet exemple*) ou à des termes génériques comme *un produit*, de sorte que la phrase ait l'air normale, même s'il n'a pas vraiment compris de quoi il s'agit :

Son activité peut être optimisée en jouant sur la nature chimique d'un produit, comme le montre cet exemple.

Un lecteur malin peut décider qu'il ne s'intéresse pas à la terminologie précise qui lui est proposée, *des températures de l'ordre des nanoKelvins, des atomes de Césium ou de Rubidium*, :

“ Des méthodes très différentes, issues de l'optique, et mettant en œuvre des lasers, ont permis récemment de refroidir à des températures *de l'ordre des nanoKelvins* des gaz très dilués d'atomes *de Césium ou de Rubidium* ” (Henri Godfrin, *L'Univers étrange du froid*, 4 : 778-788).

et qu'il la remplace par une autre plus vague, *des températures très basses, certains atomes*, sans chercher à jouer au spécialiste. C'est ainsi que nous arrivons à nous intéresser aux articles techniques, en nous fournissant à nous-mêmes, pour des textes trop difficiles, des sortes de “ versions vulgarisées ” dont le vocabulaire a été neutralisé:

Des méthodes très différentes, issues de l'optique, et mettant en œuvre des lasers, ont permis récemment de refroidir à *des températures très basses* des gaz très dilués de *certaines atomes*.

Neutraliser les noms est assez facile, neutraliser les adjectifs est déjà plus délicat, comme on le voit par exemple avec *ubiquitaires* ou *la vie eukaryote* :

“ Les moteurs linéaires sont *ubiquitaires* dans la vie eukaryote ” (Jacques Prost, *Les moteurs biologiques*, 5 : 334-344).

Mais un lecteur assez sûr de lui trouvera toujours une façon de les neutraliser avec des tournures passe-partout, *ainsi, type de*:

Les moteurs linéaires sont *ainsi* dans *ce type de vie*.

Dans l'expérience d'*EuRom4*, les difficultés ne portaient généralement pas sur des termes techniques peu connus, puisque nous avons choisi

les domaines d'un savoir largement partagé, commun à tous les lecteurs de magazines en Europe. Mais nous avons retrouvé les mêmes démarches face aux difficultés posées par les termes d'une langue étrangère. Dans un texte portugais, le mot de *gravidez* faisait difficulté pour les Français :

P : A interrupção voluntária da **gravidez** foi legalizada em 1973

En le traduisant provisoirement par *machin*,

l'interruption volontaire de *machin* fut / a été légalisée en 1973,

ils arrivaient très vite à le décrypter, grâce à l'expression *interruption volontaire de... légalisée*, reconstituée à partir des mots transparents de *interrupção voluntária... legalizada* : tout lecteur au fait des grands sujets de société complète *interruption volontaire de par grossesse* :

l'interruption volontaire de grossesse fut / a été légalisée en 1973

Dans un texte espagnol qui leur était soumis, les Français butaient sur les mots *quedan impactados* :

E :los espectadores **quedan impactados** ante las imágenes que la DGT difusa

Leur première traduction montraient qu'ils avaient cependant identifié un verbe, rendu par *machinent* :

Les spectateurs *machinent machin* devant les images que la DGT diffuse

Dans un deuxième essai de traduction, ils profitaient du contexte pour " deviner "qu'il s'agissait de *rester stupéfaits*, ou *choqués*:

Les spectateurs *restent stupéfaits* devant les images que la DGT diffuse

Dans une phrase italienne où il était question de *Cristoforo Colombo*, il a fallu d'abord expliquer que *Cristoforo* se disait *Christophe* en français, après quoi les jeux d'inférence ont pu se déclencher :

I : Cristoforo Colombo fu preso per **pazzo** 500 anni fa

La première traduction neutralisait en *machin* l'adjectif *pazzo* :

Christophe Colomb fut pris pour *machin* il y a 500 ans.

Mais pour comprendre le sens de *pazzo*, il suffisait de se souvenir que de Christophe Colomb avait été traité de fou quand il avait proposé de partir à l'Ouest chercher le chemin vers la Chine :

Christophe Colomb fut pris pour fou il y a 500 ans,

ce qui pouvait être éventuellement amélioré dans une troisième traduction

Christophe Colomb passa pour fou il y a 500 ans.

Pour utiliser les inférences, il faut absolument avoir lu l'ensemble de la phrase et même avoir une idée générale du texte. La compréhension ne peut pas du tout se faire mot par mot. S. Caddeo et E. Vilagines (1997 : 119) avaient remarqué que, pendant les séances de travail, les participants qui avaient trouvé de très bonnes solutions en partant de l'ensemble de la phrase étaient tout décontenancés lorsqu'ils considéraient isolément les mots qu'ils venaient de traduire. Voici un texte italien et la traduction globale qui en a été donnée dans un premier temps :

I : costituisce un riconoscimento dell'opera *svolta* per anni a difesa delle popolazioni indigene del continente americano.

F : cela constitue une reconnaissance de l'œuvre effectuée pendant des années vers la défense de la population indigène du continent américain

Les participants qui avaient produit cette première traduction se sont interrogés, en revenant sur le détail de la phrase, sur le sens du mot *svolta*, qu'ils s'étonnaient d'avoir si bien su traduire !

Plus tard, lorsque les participants ont en partie perdu leurs premières appréhensions, ils s'intéressent au fonctionnement de leur propre langue. Des Français avaient buté en espagnol sur le mot *núcleo* remplacé par *machin*,

E : El verdadero *núcleo* en Japón no es la familia, sino la empresa

F : Le vrai *machin* au Japon n'est pas la famille sino l'entreprise

Mais, sitôt cette première version produite, ils se sont avisés de la parenté entre *núcleo*, *nucléaire* et *noyau* :

Le vrai *noyau* au Japon n'est pas la famille mais l'entreprise

Ils s'aperçoivent alors que le passage par un dérivé de type savant est souvent utile, puisque le français a souvent des dérivés semblables à ceux des autres langues, alors que les mots de base sont différents. De même que *nucléaire* fait comprendre *núcleo*, le nom dérivé *cécité* fait comprendre les adjectifs portugais *cego*, espagnol *ciego*, italien *cieco*, tous apparentés, tandis que l'adjectif français *aveugle* est isolé. La découverte de cette relation, dans laquelle les langues romanes jouent le rôle de médiation entre le mot simple et le mot " savant ", donnent de grandes satisfactions aux participants, dès qu'ils parviennent à cette étape. C'est ainsi que le jardin des racines romanes modernise ce qu'a été autrefois le jardin des racines latines.

2. L'organisation des phrases

La gradation des difficultés pour qui aborde une langue étrangère est assez semblable à celle que rencontrent les lecteurs peu experts dans leur langue maternelle. Qu'est-ce qu'une phrase difficile ? On est tenté de répondre que c'est une phrase longue, parce qu'une phrase d'une quinzaine de mots est souvent plus facile à lire qu'une phrase de cinquante mots, mais ce n'est qu'en partie vrai. La difficulté dépend surtout de la structure des phrases et de la surcharge d'information.

2.1. Ordre des constituants

La structure de phrase qui paraît la plus facile est celle qui suit l'ordre canonique Sujet + Verbe + Complément, soit SVO (Berman 1984). Ce qu'on entend par " O " représente aussi bien les compléments d'objet direct que les compléments indirects et même les attributs. Voici des phrases jugées faciles dès le début:

P : Boutros-Ghali	lançou	o alerta
F : Boutros-Ghali	a lancé	l'alerte
S	V	O
E : Los sindicatos	asumieron	su acción
F : les syndicats	ont assumé	leur action
S	V	O
I : Il tribunale	decide	l'esame del sangue
F : le tribunal	décide	l'examen du sang
S	V	O

Mais le moindre changement de cet ordre canonique perturbe le débutant. Les Français sont perdus quand le sujet est placé après le verbe en espagnol :

E : Se redujó	de 60 a 50 kilómetros por hora	la velocidad
F : se réduit	de 60 à 50 kilomètres à l'heure	la vitesse
V	O	S

Il arrive qu'ils aient en français la même possibilité de mettre le sujet après le verbe

I : Al monastero aragonese	è arrivato	un avviso
F : Au monastère aragonais	est arrivé	un avertissement
O	V	S

Mais les débutants n'y songent pas et ils perdent pied parce que le seul schéma qui les rassure est celui de SVO.

2.2. Distance entre les constituants

Pour que la phrase soit jugée facile, il faut que les trois constituants majeurs, Sujet, Verbe et Objet se succèdent sans intercalation. Tout élément qui vient s'insérer entre S et V ou entre V et O est considéré comme un élément perturbateur. C'est ce qui se passe dans cette phrase portugaise où, entre le verbe *iniciou* et le complément *a aventura Prometeus*, viennent s'intercaler un complément de temps et un complément de lieu :

P : A indústria automóvel europeia iniciou, ha cinco anos, no quadro do programa Eureka, da CEE, a aventura Prometeus

F: L'industrie automobile européenne a commencé, il y a cinq ans, dans le cadre du programme Euréka, l'aventure Prométée

Tout va mieux si on commence par "élaguer ce qui se trouve entre V et O :

A industria iniciou..... a aventura Prometeus
S V O

C'est donc un réflexe qu'il faut développer chez les débutants : savoir élaguer. Nous l'avons vu en observant de jeunes lecteurs français d'une dizaine d'années : ils peinent à lire leurs livres d'Histoire, qui mettent très souvent, après le sujet, des éléments détachés très compliqués, qui rompent le lien direct avec le verbe, ici entre *cette pierre et a permis de déchiffrer* :

Cette pierre, découverte à Rosette, ville du delta du Nil, a permis à Champollion de déchiffrer les hiéroglyphes.

Or les journalistes aiment placer des appositions qui séparent le sujet du verbe, le verbe du complément et le complément de la fin de la phrase :

Fred Zohouri et Georges Rethati, [promoteurs américains], veulent construire [à Pompano, station balnéaire de Floride], deux tours Eiffel jumelles, [plus hautes que l'original](*Le Monde*).

Pour faire lire cette phrase à un lecteur inexpert, il faut élaguer tous les éléments apposés et faire ressortir SVO :

Fred et Georges veulent construire deux tours Eiffel
S V jumelles
O

C'est du reste ce que nous faisons, en tant que bons lecteurs dans notre langue maternelle. C'est à partir d'une schéma bien élagué:

Les participants.... ont décidé de se doter d'une direction
S V collégiale
O

que nous venons à bout d'une phrase surchargée d'appositions :

Les participants, dont les deux principales formations kurdes, le Parti Démocratique du Kurdistan (PDK) de Massoud Barani et l'Union Patriotique du Kurdistan (UPK) de Jalal Talabani, ont décidé de se doter d'une direction collégiale de sept personnes, dont la présidence sera tournante, comme pour préfigurer l'Irak "libre, démocratique et en paix avec ses voisins", qu'ils espèrent instaurer après la chute du régime (*Le Monde*).

Tout ce qui se présente comme une parenthèse ou une mise entre tirets fait obstacle et demande à être élagué :

P : As mulheres inférteis – e provavelmente os seus maridos, devido ao efeito do fumo passivo – devem ser aconselhadas a deixar de fumar

F : les femmes infertiles – et probablement leurs maris, en raison de l'effet passif du tabac – doivent recevoir el conseil de cesser de fumer.

As mulheres inférteis devem ser aconselhadas a deixar de fumar

S

V

O

Les journalistes ne facilitent pas le travail. En voici un qui, en portugais, place 24 mots entre la fin du sujet, *A Polónia*, et son verbe, *precisa de*:

P : A Polónia, [*obrigada a reconstruir permanentemente o seu património destruído por sucessivas guerras que a devastaran, além da colaboração da excelente escola de conservadores que possui.*] precisa de un sistema financeiro que lhe permita cumprir este objectivo sem prejuízo de outros sectores da sociedade

Pour en donner une première version utilisable, on doit supprimer tous les éléments perturbateurs :

P : A Polónia..... precisa de un sistema financeiro

F : La Pologne a besoin d' un système financier

S

V

O

Il faut ensuite, patiemment, réinjecter dans la phrase tout ce qui en a été écarté. On peut espérer que des moyens informatiques nouveaux permettront de le faire de façon plaisante.

2.3. Difficulté des corrélations

Les corrélations du type *Si...alors....* demandent un effort de mise en mémoire qui n'est accessible qu'aux lecteurs entraînés. Elles sont encore plus complexes lorsqu'elles sont du type *S'il est vrai que A.... à plus forte raison B....*, ou *S'il est vrai que A...., cependant B....*. Nous avons remarqué que les jeunes Français ne comprennent pas ces tournures, très fréquentes dans certains manuels d'Histoire et de Géographie et très fréquentes également dans la presse .

Si les maisons des hommes sont fragiles, Egyptiens et Grecs apportent tous leurs soins à construire pour leurs dieux (et en Egypte pour leurs morts) des demeures qui doivent durer toute l'éternité.

Si le pays est rude, la mer pénètre profondément les côtes découpées de la Grèce.

Si techniquement l'arrivée du numérique terrestre est une bonne opération pour les consommateurs, pour les industriels elle est une formidable opportunité (*Le Monde*).

Les lecteurs experts, qui ont appris à surmonter dans leur propre langue ces obstacles à la lecture, se trouvent souvent ramenés au statut de jeunes lecteurs inexperts lorsqu'ils doivent les affronter dans une langue étrangère. En prendre conscience leur fait comprendre que, dans leur propre langue, ils ont généralement pour habitude de " lire de loin ", sans suivre tous les dédales des phrases difficiles. Il suffit alors de les convaincre que cette méthode, qui leur paraît illégitime, peut s'appliquer avec profit à la lecture dans des langues étrangères.

3. Le métalangage

Pour donner aux textes certains éclaircissements utiles, nous avons dû employer un peu de métalangage, aussi réduit que possible. Nous avons adopté quelques désignations, plus proches des symboles que des terminologies grammaticales usuelles. Certaines se sont révélées très efficaces avec les participants de l'expérience *EuRom4*, et d'autres moins. Nous pensons qu'il y a beaucoup à faire en ce domaine.

Les symboles S, V, O, ont été efficaces, parce qu'ils permettent de délimiter les groupes sujets, verbes et objets. Ont été utiles aussi les petits schémas par lesquels nous indiquions les

“ élagages ” à faire sur les phrases compliquées : pointillés, adverbes placés en décalage au-dessus de la ligne, divers procédés invitant à ne pas lire certains morceaux dans la première étape.

Dans un premier temps, les débutants doivent aller droit au verbe principal, et ce n'est pas toujours facile. Nous avons créé des symboles, de petits “ v ”, pour représenter les auxiliaires et les verbes modaux, souvent entassés le verbe principal :

P: As mulheres ..	devem	ser	aconselhadas a	deixar de	fumar
F: les femmes	doivent	être	conseillées de	cesser de	fumer
	S	v	v	v	V

E : La DGT	empezó a	emitir
F : la DGT	a commencé à	émettre
	S	v

I : La casa produttrice	aveva	dovuto	cambiare	la sua strategia
F : la maison productrice	avait	dû	changer	sa stratégie
	S	v	v	V

Cette petite notation assez élémentaire a beaucoup rassuré ceux qui voulaient toujours trouver “ le vrai verbe ”.

Les questions de grammaire n'intéressent pas les débutants, obsédés par les difficultés du lexique. Il faut attendre qu'ils aient constitué un stock de vocabulaire de base rassurant, pour voir surgir des questions sur la forme des mots ou des phrases. Nous avons constitué une petite grammaire contrastive des quatre langues, pour répondre en partie à ces questions.

Quand l'intérêt se déclenche, c'est d'abord pour la forme des mots, les préfixes, les suffixes et la façon de créer des dérivés. Les participants ont souvent admiré la forme des mots des autres langues, soit pour la comparer au français soit pour regretter qu'il n'y ait pas la même chose en français. Par exemple, les formes de superlatifs comme *vastissimo*, sans équivalent direct en français, ont eu beaucoup de succès, de même que le préfixe privatif de l'italien, *gradevole* : *sgradevole*. Sur le modèle du portugais *emprego/ desemprego*, certains auraient voulu forger en français *emploi/déemploi*, et déploraient que l'opposition *emploi/chômage* soit beaucoup moins éloquente.

Les tableaux morphologiques, pièce maîtresse de l'enseignement des langues romanes, devaient être adaptés. Ils devaient, pour nous, répondre à deux impératifs. Nous voulions qu'ils soient conçus comme des documents laissés à la disposition des

participants, à titre de références, à consulter quand le besoin s'en fait sentir, sans contrainte pour les apprendre en un temps donné. Ils devaient être présentés dans une version réduite, contenant surtout les formes les plus fréquentes qu'ils rencontraient effectivement dans les textes. E. Vilaginès (2001) a proposé des simplifications qui pourraient mener à la fabrication de ces nouveaux outils, conçus en fonction de leur utilité immédiate.

4. Conclusion

Comme nous avons lancé l'expérience *Eurom4* en tant que linguistes, la phase d'observation dans les quatre langues a été pour nous très précieuse. Nous y avons appris beaucoup et nous avons pu vérifier la portée de certaines de nos hypothèses de travail. Mais il faudrait maintenant multiplier ces observations, surtout pour bien voir, selon les différents publics, où sont les difficultés rencontrées sans en préjuger à l'avance. L'avantage de linguistes, c'est que, comme ils n'ont pas peur de la grammaire, ils peuvent la réduire quand ils le jugent utile, la fragmenter, la mettre en relation forte avec le lexique, et même en sacrifier des tranches entières s'il le faut. En tant que linguistes, nous avons été passionnés par la comparaison que nous étions obligés de faire à chaque instant entre les langues romanes et nous nous sommes aperçus qu'il y avait beaucoup à faire : quand nous avons commencé, il n'existait dans le commerce aucun tableau de conjugaison intégrant les quatre langues, aucune carte d'Europe quadrilingue, aucun exposé systématique de comparaison de la forme des phrases. La grammaire contrastive des langues romanes a un grand champ de travail devant elle, et elle doit pouvoir fournir des instruments de travail performants.

Des expériences de ce genre devraient profiter de toutes les ressources actuelles de l'informatique. Il faudrait par exemple mettre au point des procédés pour passer, par élagages successifs, d'une phrase très compliquée à des versions plus simples et pour remonter des versions simples vers le modèle original. On pourrait imaginer des présentations astucieuses pour mettre en regard les procédés utilisés par les quatre langues, surtout dans les cas où ils sont légèrement différents.

Les réflexions faites à propos de l'enseignement des langues romanes ont souvent des prolongements pour l'enseignement de la langue maternelle : nous l'avons ressenti particulièrement en évaluant les degrés de lisibilité des textes, tant en langue étrangère qu'en langue maternelle. Mais on pourrait approfondir la question en voyant

comment les outils de travail développés pour un domaine pourraient être utiles dans l'autre.

La modélisation de l'apprentissage entraîne certainement un progrès conjointement dans les deux domaines.

Bibliographie

- ALDERSON, J. Ch. and URQUHART, A.H., 1984, *Reading in a foreign Language*. London/New York: Longman.
- ARCAINI, E, PY, B., FAVRETTI, R., 1979, *Analyse contrastive et apprentissage des langues : la syntaxe de l'interrogation en espagnol, français et anglais*. Bologna : Patron.
- ASHBY, F.G. and PERRIN, N., 1988, "Toward a unified theory of similarity and recognition". *Psychological Review*, 95, 124-150.
- BANNIARD, Michel, 1997, *Du latin aux langues romanes*. Paris: Nathan.
- BERMAN, Ruth, 1984, "Syntactic components of the foreign language reading process ", in Alderson and Urquhart.
- BLANCHE-BENVENISTE, Claire et VALLI, André, 1997, *L'Intercompréhension : le cas des langues romanes*. Numéro Spécial de *Le Français dans le monde*.
- BLANCHE-BENVENISTE, Claire, 2000, "Dificultades sintácticas y lectura ", *Infancia y Aprendizaje, Journal for the Study of Education and Development*, n° 89, pp. 39-50.
- BLOOMFIELD, L., 1942, *Outline Guide for the practical study of foreign language*. Baltimore: Linguistic Society of America.
- CADDEO, Sandrine et VILAGINES SERRA, Eulalia, 1997, "Observations de quelques mécanismes d'apprentissage ", in Blanche-Benveniste et Valli, 116-128.
- CIGADA, S., 1989, "Per un'analisi contrastiva delle strutture retoriche ". *Studi Italiani i Linguistica Teorica ed Applicata*, XVIII. Roma.
- CRYSTAL, David, 1984, *Linguistic Encounters with Language Handicap*. Oxford: Basil Blackwell.
- CYRULNIK, B., 1995, *La Naissance du sens*. Paris : Hachette.
- FAYOL, M., GOMBERT, J.E., SPENGER-CHAROLLES, L. et ZAGAR, n D., 1992, *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris : PUF.

- FUKKINK, Ruben, BLOK, Henk and DE GLOPPER, Kees, 2001, "Deriving Word meaning from Written Context: a Multicomponential Skill", *Language Learning* 51:3, 477-496.
- GALAZZI, E. et GUIMBRETIERE, E., 1994, . " Seuil d'acceptabilité des réalisations prosodiques d'apprenants italophones ", *Lingue e culture a confronto, Ricerca linguisticfa-Insegnamento delle lingue. Atti del 2° Convegno Internazionale di analisi comparativa francese/italiano*, vol. II. Roma : Do.Ri.F-Università.
- HORST G. Klein, "EuRoCom, un chemin vers le plurilinguisme en Europe"
<http://www.eurom-frankfurt.de/franz>
- HOSENFELD, Carol, 1984, " Case studies of Ninth Grade Readers ", in ALDERSON, J. Ch. and URQUHART, A.H., 231-244.
- LOUFRANI, Claude, 2000, "La prensa, una herramienta para los alumnos con dificultades en lectura y escritura", *Infancia y Aprendizaje, Journal for the Study of Eudcation and Development*, n° 89, pp. 51-64.
- MICHAUD, Yves, 2001, (éd.), *Université de tous les savoirs*, volume 4, *Qu'est-ce que l'Univers ?* , volume 5, *Qu'est-ce que les technologies ?* Paris : Odile Jacob.
- SCAMPA, Paolo, à paraître, , Les "non amis": ce qu'un Italien ne peut savoir du lexique français sans le demander. Répertoires raisonnés des signifiants français qui divergent des signifiants italiens.
- SCAVEE, P. et INTRAVAIA, P, 1979, *Traité de stylistique comparée de l'italien et du français*. Paris/Bruxelles : Didier.
- SKEHAN, P., 1989, *Individual differences in second-language learning*. London: E. Arnold.
- SKEHAN, P., 1998, *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- TEYSSIER, Paul, (non publié), *Intercompréhension romane. Du français à l'espagnol, à l'italien et au portugais*
- ULLMAN, Michael T., 2001, "The neural basis of lexicon and grammar in first and second language: the declarative/procedural model", *Bilingualism:Language and Cognition* 4 (1), 105-122.
- VILAGINES SERRA, Eulalia, 2001, " Des 'fleurs' pour la morphologie utile ", *Recherches Sur le Français Parlé* n° 16, 227-254.