

Éric Castagne
courriel : fe.eric@wanadoo.fr

L'original de ce travail a été publié dans les Actes des *Journées Internationales de Linguistique Appliquée* (Nice, juin 99), Nice, PFLASHUN, 1999, pp. 68-71

EuRom4 est un programme qui a été patronné par les Communautés Européennes, dans le cadre des projets *Lingua*, et a été aidé par la Délégation Générale à la Langue Française, par l'Union Latine et par les Universités d'Aix-en-Provence, de Lisbonne, de Rome et de Salamanque.

Ses promoteurs pensent que les personnes qui parlent une langue romane peuvent apprendre, en un temps très court, à en comprendre une, deux ou trois autres (pour les francophones, le portugais, l'espagnol, et l'italien ; pour les hispanophones, le portugais, l'italien et le français ; ...).

Je présenterai brièvement les limites fixées, les principes de base que nous avons suivis, et les résultats auxquels nous parvenons.

1. Les limites

L'objectif de la méthode *EuRom4* est d'apprendre à comprendre une, deux ou trois langues romanes en une douzaine d'heures par langues, et ceci dans certaines limites :

- 1) Le public visé par le projet est un public adulte qui parle au départ au moins une langue romane (français, espagnol, italien, portugais).
- 2) La compétence visée par le projet est uniquement la compréhension basique, et en aucun cas l'expression.
- 3) Les domaines visés sont deux sortes de domaines qui exploitent tous deux des savoirs largement partagés entre les locuteurs des 4 pays : un domaine non spécialisé, qui est celui de la presse, dans ce qu'elle a de plus international ; et un domaine spécialisé, que la personne connaît bien.

A la fin de l'expérience, ils sont en général capables de lire un article de politique internationale ou une revue traitant un domaine qu'ils connaissent bien, dans chacune des 3 autres langues, en y prenant plaisir, avec un « déchet » de quelques mots pour un article d'une cinquantaine de lignes. Seulement un certain nombre d'entre eux parviennent à comprendre une émission de radio ou une conférence dans les limites qui viennent d'être exposées. Les autres ont envie d'y parvenir et s'entraînent en regardant plus souvent des chaînes de télévisions étrangères, en écoutant des disques, ... L'expérience a montré également que la majorité des participants n'ont plus d'appréhension face aux langues étrangères et ont envie de partir dans ces pays. De plus la compétence en compréhension qu'ils ont acquise semble constituer une bonne base pour s'attaquer à l'expression.

2. Les principes de base

2.1. La prédiction

Nous avons pensé que la parenté de ces 4 langues devait aider quelqu'un qui en parlait déjà une à comprendre les 3 autres. Il paraissait évident que, pour déterminer la spécificité des 4 langues en jeu, il fallait pouvoir rechercher des réseaux de similitudes et de dissimilitudes. Cela devait se faire plus facilement sur 4 langues que sur 2. Nous savions que les participants prendraient plaisir à faire des comparaisons et des prédictions d'une langue à une autre, à deviner plus qu'à comprendre. Par exemple, dès le début, ils s'amusaient beaucoup à rapprocher *noche/noite/notte/nuit* avec *ocho/oito/otto/huit*. Ils ont découvert que, sans être des spécialistes, l'on pouvait faire des généralisations utiles. Par

exemple, un étudiant a constaté avec amusement le même type de ressemblances dans 3 langues germaniques (allemand, anglais, néerlandais) : *nacht/night/nacht* à côté de *acht/eight/acht*. Notre expérience a rejoint en cela celle des spécialistes de lecture en langue étrangère. D'après M. Cooper (1984), un bon lecteur en langue maternelle disposerait 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. Dans notre expérience romane, ce principe a été très utile.

2.2. La compréhension globale

Nous savions que, même s'ils étaient « bons lecteurs » dans leur langue maternelle, beaucoup d'adultes débutants avancent mot à mot et s'arrêtent devant chaque mot inconnu à la manière d'un « mauvais lecteur ». Comme l'a observé C. Hosenfeld (1986), une partie de la tâche du formateur est donc de les convaincre que les ressemblances entre les 4 langues sont suffisantes pour qu'ils puissent découvrir ce qui leur semble inconnu et miser sur une démarche globale. Très souvent ils peuvent reconstruire le sens d'un mot opaque en misant sur les stéréotypes les plus courants. Un exemple qui nous plaît beaucoup est celui d'un texte italien traitant d'une découverte archéologique où ils rencontrent *la costruzione risale a mille anni prima delle piramidi egiziane*. Ils peuvent adapter en français et proposer : *la construction ... à mille ans avant les pyramides égyptiennes*. Ce qui manque est visiblement un verbe, et le stéréotype le plus courant impose de traduire par *la construction remonte à mille ans avant les pyramides égyptiennes*.

2.3. L'utilisation maximale des zones « transparentes »

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

- P A poligamia continua a dividir os sexos na Malásia
- E La poligamia continua dividiendo los sexos en Malasia
- I La poligamia continua a dividere i sessi in Malesia
- F La poligamie 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*. Un passage qui comporte des parenthèses ou des incisives entre tirets est plus difficile. C'est pourquoi dans l'énoncé portugais *As três semanas de negociações tensas - em que participaram 36 dos 38 países signatários do. Tratado, na estância balnear de vína del Mar, na costa Chilena - quase terminaram num impasse*, nous conseillons de laisser de côté dans un premier temps la partie en incise qui représente une difficulté, et de travailler sur un énoncé plus simple, où la proportion de mots transparents est forte *As três semanas de negociações tensas ... quase terminaram num impasse*. Puis quand cette partie d'énoncé est comprise, nous nous intéressons à l'incise.

2.4. L'usage du « mot vide »

Nous ne souhaitons pas que les mots non transparents bloquent la compréhension du reste. C'est pourquoi, pour chaque mot inconnu, on leur demande de mettre « machin » ou « machiner ». De cette façon, ils peuvent aller jusqu'au bout de la phrase et trouver le sens global. Une fois le bout de la phrase atteinte, ils peuvent revenir en arrière, comprendre les « mots vides » et les remplacer par le mot le plus probable. Par exemple, dans l'énoncé portugais *três bandeiras (a francesa, a inglesa e a da Comunidade Europeia), algumas notas de musica e uma brevesima cerimonia, oficializaram a linha de demarcação entre os dois países*, la majeure partie de l'énoncé est relativement transparente et les mots manquants, généralement *bandeiras* et *algumas*, sont visiblement un nom, et un déterminant ou un adjectif. Ils proposent *trois « machines » (la française,*

l'anglaise et celle de la Communauté Européenne), « machines » notes de musique et une très brève cérémonie officialisèrent la ligne de démarcation entre les deux pays. A la fin de la première tentative, ils reprennent leur traduction en remplaçant « trois machines » par « trois drapeaux », corrigent l'accord (*le français, l'anglais et celui de la Communauté Européenne*), et remplacent « machines notes de musique » soit par « des notes de musique », soit par « plusieurs notes de musique », soit par « quelques notes de musique ».

2.5. L'enseignement grammatical à la demande

Nous ne donnons pas un enseignement grammatical tant que les participants ne le demandent pas. Au début, ils sont surtout préoccupés par le lexique. Et lorsqu'ils posent des questions, nous leur fournissons toujours des réponses quadrilingues : formes du pluriel, tableaux de conjugaison, formes des pronoms, etc. Ce n'est qu'à partir du troisième tiers de la formation, c'est-à-dire à partir du moment où ils commencent à comprendre des textes assez longs dans lesquels ils savent discerner les mots qui leur manquent, qu'ils cherchent à analyser les différences. Les tableaux comparatifs, qui ne les intéressaient pas toujours auparavant, leur paraissent alors utiles. Ils s'intéressent aussi à la composition des mots. C'est donc vers la fin qu'ils reçoivent les bases de la grammaire morphologique que l'on donne dans les débuts de l'enseignement traditionnel.

2.6. Le droit à l'approximation

Nous acceptons les approximations. Il arrive qu'ils produisent certains néologismes comme par exemple « désemploi » (à partir du portugais *desemprego*) ou « zone détabaquisée » (à partir de l'espagnol *zona destabaquizada*). Ils les justifient avec les commentaires suivants : « *désemploi* est moins péjoratif que *chômage* », « *zone détabaquisée* insiste plus sur le caractère toxique du tabac que *zone sans tabac* ». Il arrive qu'ils traduisent un passé par un présent quand le présent paraît convenir, qu'ils laissent de côté des petits mots comme en portugais *todavia*, en espagnol *sin embargo*, en italien *tuttavia* ou en français *cependant* quand ce n'est pas fondamental pour la traduction. Nous considérons que ces approximations sont la contrepartie de la compréhension globale.

3. Résultats

Le projet EuRom4 rejoint une expérience très ancienne. Pendant des siècles, les commerçants ont circulé dans l'Europe du Sud et ont su développer différentes formes d'intercompréhension entre les langues romanes. Notre ambition est à court terme de montrer que nous sommes encore aptes à cette agilité, et serait à une plus ou moins longue échéance de convaincre qu'un francophone, un italianophone, un hispanophone ou un lusophone pourrait se déplacer dans l'Europe du Sud en conservant sa langue maternelle pour s'exprimer, et en comprenant celle de ses voisins.

Les résultats que nous avons obtenus sont encourageants. Les objectifs, modestes, sont en général atteints. Les participants sont souvent enthousiastes. Une grande partie d'entre eux demandent à continuer, cherchent des séjours d'études dans les pays concernés, s'inscrivent à des cours de perfectionnement, achètent des journaux, des livres, des dictionnaires, des disques, s'abonnent à des chaînes de télévisions étrangères, décident de fréquenter des cinémas où sont projetés des films en version originale.

Références

- Blanche-Benveniste, Claire, et alii, 1997, *EuRom4. Méthode d'enseignement simultané des langues romanes*, Florence, La Nuova Italia Editrice.
- Cooper, Malcolm, 1984, «Linguistic competence of practised and unpractised non-native readers of English», in Alderson and Urquhart (eds) : *Reading in a foreign Language*, London / New York, Longman, pp. 122-138.

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