

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

Inférences sémantiques et construction de la compréhension en langues européennes apparentées ou voisines

L'original de ce travail a été publié in E. Castagne (ed.) (2005) : Actes du colloque international EuroSem2003 *Premières journées internationales sur l'InterCompréhension Européenne : «intercompréhension et inférence»*, Reims, Presses Universitaires de Reims, pp. 91-115. L'ouvrage complet est disponible sur internet : <http://logatom.free.fr/eurosem.htm>

Résumé : L'auteur expose les 3 principes basiques de lecture en multiples langues étrangères développés au cours des séances empiriques ICE, puis propose une description des parcours de mise en place de la compréhension des textes en langues apparentées ou voisines. Cette description permet de faire apparaître la fonctionnalité, l'adaptabilité et la durabilité comme les 3 principes fondamentaux de la langue, de manière paradoxale le multiple comme un révélateur d'unité, et de manière étonnante l'expérience comme un outil de communication plus efficace que les mots.

Abstract : The author exposes 3 basic principles of reading in several languages, elaborated during EIC empirical sessions, and he proposes a description of the ways of installation of the comprehension of the texts in sisters or «contiguous» languages. This description allows to present functionality, adaptability and durability like the 3 fundamental principles of the language, the multiple like a revealer of unit, and the experiment like a tool of communication more effective than the words.

1. Présentation générale du programme ICE

L'objectif du programme InterCompréhension Européenne est de promouvoir en Europe une forme de PLURILINGUISME très accessible :

- comprendre plusieurs langues de ses voisins européens, parce que c'est une activité qui nécessite un investissement bien moindre pour son acquisition et pour le maintien de sa performance, et qui comporte des avantages de tous ordres : diversité linguistique en européenne respectée ; autonomie et commodité assurée dans les situations inaccessibles à l'interprétariat ou à la traduction ; ou encore accès favorisé à l'information qui mène à la connaissance.

- et conserver sa langue maternelle pour s'exprimer, parce que c'est la solution la plus confortable : pour la majorité des personnes, l'expression en langue étrangère est très difficile à acquérir et nécessite un investissement en temps et en énergie énorme pour maintenir un niveau acceptable ;

Pour atteindre notre objectif, nous devons développer une formation qui vise à proposer, avec un investissement minimal en temps et en énergie, une compétence « limitée » à la compréhension de plusieurs langues, voire d'un grand nombre de langues européennes (lire la presse internationale, participer à un débat dans sa spécialité), et non pas à façonner des spécialistes en langues. Notre programme s'inspire d'EuRom4, une méthode qui a fait ses preuves dans l'apprentissage simultané de la compréhension de langues apparentées romanes (portugais, espagnol, italien et français). Mais avec le programme ICE, nous avons décidé d'aller plus loin, en développant des techniques applicables à l'ensemble des langues européennes (romanes, germaniques, nordiques, slaves, grecque, ...). Pour développer cette formation, nous avons commencé à organiser des séances empiriques sur l'apprentissage simultané de la compréhension de 3 langues germaniques (anglais, allemand, néerlandais), et plus particulièrement sur 2 langues, allemand et néerlandais, les participants à notre expérience ayant pour l'instant des connaissances plus ou moins approfondies en anglais en plus du français qui est leur langue maternelle. Les volontaires sont pour l'instant des étudiants en anglais ainsi que divers membres du CIRLEP, mais il est prévu à l'avenir d'élargir le public. Les textes écrits soumis ont tous été choisis pour l'instant dans les rubriques de politique étrangère ou européenne, écologie, loisirs, sciences et techniques, société des grands journaux de chaque grande région. Les sujets sont des sujets d'actualité, qui ne sont pas toujours connus de tous. Pendant les séances d'observation, il a été procédé à un relevé systématique des observations sur des fiches sur lesquelles sont notées toutes les réactions : la façon dont les apprenants parcourent le texte, les essais et erreurs dans la traduction, les étonnements (devant les graphies, ...), les commentaires sur la traduction, les observations sur les nouvelles langues, les préjugés qu'ils ont sur ces langues ... De plus, presque toutes les séances ont été enregistrées sur cassettes audio pour pouvoir réactiver à la demande les observations. Les résultats déjà recueillis ont confirmé que les objectifs fixés pouvaient être atteints aussi avec des langues « voisines » comme l'anglais, l'allemand ou le néerlandais grâce à la connaissance légère de l'une d'entre elles.

Ce travail est la suite d'un autre travail présenté à Leipzig sur le thème de l'apport de notre propre langue maternelle pour accéder à la compréhension de langues voisines ou apparentées, dont l'objectif était de démontrer que les

obstacles ou les éléments qui étaient traditionnellement considérés comme des obstacles pouvaient être très facilement contournés, voire même exploités pour atteindre l'objectif défini.

Le travail actuel tentera de proposer quelques réflexions sur la construction de la compréhension passive de textes en langues voisines ou apparentées en fonction des approches que nous avons développées, et plus largement sur la langue, le plurilinguisme européen tel que nous l'imaginons, et le rôle de l'expérience dans la communication. Compte tenu des contraintes de publication, certains paragraphes ont été allégés, et, suite à des commentaires qui ont suivi l'exposé oral, certains exemples ont été écartés au profit d'autres, toujours réels mais plus clairs.

Certaines réflexions présentées dans ce travail ont depuis été approfondies dans d'autres études parmi lesquels on retrouve un article en cours de publication dans la revue de l'équipe EuroCom, auquel on référera parfois.

2. Approche « intégrée »

L'objectif d'EUROM4 et d'ICE est d'apprendre rapidement à un public adulte parlant au départ une langue européenne à en « comprendre » plusieurs autres, à condition de bien respecter certaines limites fixées : « Comprendre » ce qui est écrit, et parfois ce qui se dit, dans deux sortes de domaines, un domaine non spécialisé, qui est celui de la presse internationale, et un domaine spécialisé bien maîtrisé. Pourquoi ces limites qui ne concernent pas seulement l'exercice en langue étrangère, mais aussi en langue maternelle ? Parce que, les spécialistes en acquisition des connaissances l'ont démontré depuis longtemps, l'on ne peut acquérir des connaissances par les textes que si l'on possède déjà une partie du savoir présenté dans ces textes. Nous sommes donc partis du principe qu'une partie importante du travail de compréhension se jouait avant le début du texte : à moins de choisir un texte dont le sujet nous est totalement inconnu, on possède toujours beaucoup d'informations sur un thème développé, plus que l'on ne pensait, enfouie dans notre mémoire, dont une partie émergera du texte. Prenons un exemple clair, celui que nous fournit le premier texte portugais d'EuRom4, intitulé *poluição a mais em Atenas*, dont nous fournissons un équivalent en français :

As viaturas privadas foram ontem proibidas no centro da cidade de Atenas pela segunda vez este mês para combater uma grande nuvem de poluição que vagueia sobre a cidade. As ruas normalmente congestionadas ficaram desertas, com excepção para os autocarros e metade dos 15 mil táxis da capital da Grécia. Com a greve dos condutores de eléctricos, os atenienses utilizaram os autocarros regulares, motorizadas, ou foram a pé para o trabalho. O ministro grego do Ambiente aconselhou as pessoas a ficarem no interior dos edifícios e algumas escolas cancelaram actividades ao ar livre.

Cerca de metade dos dez milhões de gregos vivem na área de Atenas e apenas quatro por cento dos condutores utiliza gasolina sem chumbo. (Publico, 1991)

dont nous présentons l'interprétation générale suivante:

'Les voitures particulières furent hier interdites dans le centre ville d'Athènes pour la seconde fois ce mois pour combattre un grand nuage de pollution qui flotte sur la ville. Les rues normalement encombrées restèrent désertes, à l'exception des autocars et de la moitié des 15 mille taxis de la capitale de la Grèce. Avec la grève des conducteurs de tramways, les Athéniens utilisèrent les autobus, les motos ou allèrent à pieds au travail. Le ministre grec de l'Environnement conseilla aux personnes de rester à l'intérieur des immeubles et les écoles annulèrent les activités à l'air libre. Près de la moitié des dix millions de Grecs vivent dans la région d'Athènes et à peine quatre pour cent des conducteurs utilise de l'essence sans plomb.'

Après avoir pris connaissance de ce texte, on s'aperçoit que l'on connaît beaucoup d'informations présentées : il y a beaucoup de pollution à Athènes ; en cas de pic de pollution, on suspend la circulation des voitures particulières ; en temps normal, il y a beaucoup d'embouteillages, mais, quand on suspend la circulation des véhicules particuliers, les rues sont désertes ; en cas de pic de pollution, on laisse circuler les transports publics ; pour aller travailler, on va alors en bus, en motos ou à pieds ; en cas de pic de pollution, on conseille de rester à l'intérieur. En revanche, les informations spécifiques apportées par ce texte sur ce phénomène sont assez peu nombreux : la suspension de la circulation a eu lieu la veille, et c'est la seconde fois dans le même mois ; à Athènes, il y a 15 mille taxis, et seulement la moitié a eu le droit de circuler ; il y a eu une grève des conducteurs de tramways ; près de la moitié des dix millions de Grecs vivent dans la région d'Athènes et à peine quatre pour cent des conducteurs utilise de l'essence sans plomb.

Notre expérience nous a amenés à considérer qu'il serait difficile de proposer, comme beaucoup nous le demandent, un cadre fiable (syntactico-sémantique : qui, quoi, quand, comment, pourquoi, ...) d'apparition de ces « nouvelles » informations : dans les textes d'EuRom4 et d'ICE, elles sont insérées de manière totalement aléatoire. En revanche, nous avons observé que la manière de les insérer participait au niveau de difficulté d'approche des textes : si les informations inédites étaient disséminées tout au long du texte, leur accès en était facilité ; mais si ces informations étaient présentées conjointement, en une seule et même phrase, ou en plusieurs phrases consécutives dans un seul et même paragraphe, leur accès en était rendu plus difficile (Castagne & Ruggia, à paraître en 2004). De plus, cette sorte de savoir passif que nous possédons au départ ne se limite pas au seul contenu thématique, il concerne aussi le genre de texte (presse, article scientifique, revue spécialisé, ...) et il y a beaucoup de bénéfices à en tirer tout au long de

la prise de possession du texte. La compréhension d'un article consacré au problème de la pollution radioactive en Arctique, qu'elle passe par la reconnaissance de séquences transparentes ou par la pratique d'inférences sémantiques :

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)

repose sur ce savoir : 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 dans le texte, 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. Notre expérience nous a amenés à considérer ce savoir passif comme indispensable à la prise de connaissance d'un texte. Cette considération participe du même esprit que celui qui a été présenté dans plusieurs de nos travaux, à savoir que, si l'on exploite au maximum toutes nos compétences, on diminue l'impact des séquences apparemment opaques, ce qui permettra d'augmenter d'autant plus les possibilités de déclencher des inférences sur le sens des séquences réellement opaques.

L'approche « intégrée » ne suffit pas à elle seule à prendre connaissance de l'ensemble des données. Si je reprends l'exemple du texte sur la pollution à Athènes, on sait que l'on possède déjà une grande partie du savoir contenu dans ce texte, mais il ne reste plus qu'à prendre connaissance de la partie de notre savoir présente dans le texte en langue étrangère ainsi que de la partie originale. Pour ce faire, on a besoin d'opérer certains aménagements dans notre approche du contenu du texte.

3. Approche « aménagée »

Compte tenu des objectifs d'ICE, il a fallu développer des techniques de progression dans la mise en place de la compréhension de textes en langues apparentées ou voisines non maîtrisées (au sens traditionnel du terme). Ces techniques ont été mises au point de manière empirique lors de séances d'observation. Certaines rejoignent les observations faites par l'équipe EuRom4, d'autres les observations faites par les spécialistes d'acquisition de lecture en langue étrangère ou en langue maternelle, d'autres les observations faites par les spécialistes d'acquisition de la connaissance,

d'autres enfin sont plus originales. Je présenterai aujourd'hui 2 techniques basiques de progression dans les textes, qui aident fondamentalement à établir des inférences sémantiques : la progression en couches successives alternées, et la progression en 2 dimensions simultanées.

3.1. Progression en couches successives alternées

Je rappellerai très brièvement cette technique de progression qui a déjà été exposée plusieurs fois. En observant que les lecteurs débutants dans une langue étrangère adoptait très souvent une approche mot à mot, même quand il possédait une approche globale dans sa langue maternelle, nous avons décidé qu'il fallait les convaincre d'utiliser une approche qui leur permettrait d'accéder au sens du texte, non pas au premier passage mais après plusieurs passages, et non pas seulement dans un seul sens (de gauche à droite pour nous) mais aussi après des allers et retours. Cette approche souple compte plusieurs avantages : les candidats ont moins la pression puisqu'ils savent qu'ils ont droit à plusieurs essais avant de réussir ; ils ont la possibilité de sauter les difficultés, de prendre connaissance de l'ensemble des structures transparentes, et, à partir de là, de recueillir des informations permettant souvent de procéder à plus et de meilleures inférences. 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 grammaticales reconnues (comme la catégorie, le genre et nombre du N ou personne et temps du V), et qui évitent de laisser vides certaines positions et de bloquer la progression dans le texte. Par exemple, dans le premier énoncé du cinquième texte néerlandais abordé dans nos séances et consacré à une nouveauté technologique dans le domaine médical :

Echografisch onderzoek gebeurt met ultrasonen geluidsgolven (De Standaard, 2001)

on peut relever au maximum, pour le débutant, 3 difficultés apparentes, *onderzoek*, *gebeurt* et *geluidsgolven*, qui pourraient bloquer la progression. Pourtant *onderzoek*, *gebeurt* et *geluidsgolven*, même s'ils ne sont pas directement transparents, peuvent être grammaticalement repérés assez facilement : *gebeurt* comme verbe, *onderzoek* et *geluidsgolven* en général à tort comme adjectifs. L'usage des mots vides « machin », « machiner » en lieu et place des difficultés apparentes permet ainsi de prendre connaissance de la structure syntaxique globale : « l'échographie machinée machine avec des ultrasons machinés ». Le thème général d'une nouveauté et la position initiale dans le texte amènent assez rapidement à inférer le sens de *gebeurt* et à l'interpréter comme « arrive » : « l'échographie machinée arrive avec des ultrasons machinés », puis la version allégée en l'occurrence « l'échographie Ø arrive avec des ultrasons » avant de proposer « l'échographie Ø avec des

ultrasons Ø arrive ». Cette interprétation, tout à fait acceptable et acceptée par le médiateur de l'expérience, met le doigt sur des modèles de formulation typique dans la presse auquel est habitué tout lecteur assidu et auquel nous devons accoutumer nos participants. C'est pourquoi, pour notre programme mais aussi pour leur propre expérience, nous avons demandé d'approfondir leur compréhension de l'énoncé. Suite à un blocage, nous insistons sur la remise en perspective de l'énoncé dans le texte et donnons une information sur la combinaison grammaticale des couples *Echografisch onderzoek* et *ultrasone geluidsgolven*, sans fournir la réponse. Ces informations ont déclenché la compréhension de *onderzoek* et dans un second temps sa transparence formelle indirecte avec l'anglais *under + search* « sous + recherche » : « l'exploration échographique avec des ultrasons machinés arrive », puis « l'examen échographique », puis « l'examen échographique avec des ultrasons machinés arrive ». Ne parvenant pas encore à identifier *geluidsgolven*, ils sollicitent une nouvelle information et c'est alors que nous insistons à la fois sur la graphie et la prononciation du mot *geluidsgolven*, et sur l'analogie qui peut être établie entre la forme du référent d'un mot français formellement très proche et celle du référent de notre mot néerlandais, ce qui déclenche, à partir du mot « golfe », la reconnaissance du mot « onde » : « avec des ondes ultrasons », puis « l'exploration échographique avec des ondes ultrasons arrive ». Si nous rappelons linéairement le parcours de compréhension, nous obtenons le résultat suivant dans lequel nous avons noté les séquences successives :

- 1) l'échographie machinée machine avec des ultrasons machinés
- 2) l'échographie machinée arrive avec des ultrasons machinés
- 3) l'échographie Ø arrive avec des ultrasons Ø
- 4) l'échographie Ø avec des ultrasons Ø arrive
- 5) l'exploration échographique avec des ultrasons machinés arrive
- 6) l'examen échographique
- 7) l'examen échographique avec des ultrasons machinés arrive
- 8) avec des ondes ultrasons
- 9) l'examen échographique avec des ondes ultrasons arrive

3.2. Progression en 2 dimensions simultanées

A la progression en couches successives alternées, nous préconisons d'associer la progression en 2 dimensions simultanées. Si l'on reprend le parcours de compréhension de l'exemple précédent, on ne peut pas considérer qu'à chaque stade, le lecteur produise un enchaînement de plusieurs unités syntagmatiques les unes à la suite des autres. En 1) on observe une progression dans une première dimension, la dimension syntagmatique. La chaîne syntagmatique n'est pas rompue grâce à l'utilisation des mots vides « machine ». En 2), on ne peut pas considérer un changement syntagmatique, même si notre participant effectue certes un mouvement de retour sur cet axe. Ce retour est suivi d'une modification du

lexique sur la position syntaxique du Verbe, de « machine » à « arrive » : c'est alors l'axe paradigmatique qui est concerné. En 3), il effectue un nouveau mouvement de retour au début de l'énoncé avant de reformuler l'ensemble énoncé lexicalement allégé, comme pour mettre à jour le résultat partiel de la progression dans la compréhension. En 4) il effectue un déplacement syntaxique du complément prépositionnel pour ordonner les différents termes. En 5), il affine sa compréhension du premier terme en utilisant à la fois les 2 axes : de « l'échographie » vers « l'exploration échographique ». En 6), il effectue un nouveau mouvement de retour, mais utilise seulement l'axe des paradigmes, pour affiner encore et adapter toujours mieux : de « l'exploration échographique » vers « l'examen échographique ». En 7), il reprend l'ensemble de l'énoncé comme pour effectuer une mise à jour de l'ensemble des données recueillies jusqu'à ce stade. En 8), il reprend une autre séquence et l'ajuste grâce à quelques informations, et pour ce faire il utilise à la fois les 2 axes. En 9), il obtient le résultat final de la recherche et de la construction du sens.

3.3. Représentation graphique « en grille » de la progression

Pour faire ressortir la progression dans les extraits de textes que nous étudions, nous utilisons un dispositif de présentation graphique appelé "présentation en grille", déjà utilisé dans les études sur la langue spontanée parlée. Ce mode de présentation non linéaire constitue une aide décisive dans l'étude du parcours de progression en couches successives alternées et en 2 dimensions dans la compréhension du texte. Si l'on met sous forme de grille la progression observée dans la compréhension de l'énoncé néerlandais, l'on obtient le parcours suivant, observé lors de l'une des dernières séances ICE :

0)	<i>Echografisch onderzoek</i>		<i>gebeurt</i>	<i>met ultrasone geluidsgolven</i>
1)	l'échographie machinée		machine	avec des ultrasons machinés
2)	l'échographie machinée		arrive	avec des ultrasons machinés
3)	l'échographie Ø		arrive	avec des ultrasons Ø
4)	l'échographie Ø	avec des ultrasons Ø	arrive	
5)	l'exploration échographique	avec des ultrasons machinés	arrive	
6)	l'examen échographique			
7)	l'examen échographique	avec des ultrasons machinés	arrive	
8)		avec des ondes ultrasons		
9)	l'examen échographique	avec des ondes ultrasons	arrive	

Ce mode de représentation graphique non linéaire permet certes d'observer plus facilement et mieux la technique de progression dans les textes, mais nous verrons dans les paragraphes suivants qu'il apportera également un aide décisive dans l'observation de la mise en place de la compréhension du sens des textes.

4. Approche « assistée »

L'expérience des séances ICE confirme la conclusion à laquelle nous sommes arrivés avec le programme EuRom4, à savoir que les résultats sont atteints plus efficacement en groupe collectif sous la tutelle bienveillante d'un initié à la linguistique comparée des langues abordées. Depuis longtemps, nous savons que la construction personnelle dynamique de petits fragments de connaissance est plus importante que la réception passive, et que, lorsque l'apprenant ne parvient pas à comprendre l'énoncé ou le texte d'une manière qu'il juge satisfaisante, on peut lui proposer une assistance « passive » à tous les stades. Par exemple, on peut proposer un récapitulatif de l'ensemble des connaissances sur un thème précis au début de l'étude du texte ; les interactions entre participants pendant l'étude sont toujours encouragées, mais en respectant l'esprit général qui consiste non pas à donner immédiatement la solution, mais à proposer une information ou un indice qui puisse mettre sur la piste de la solution. En cas de nouvel échec, l'enseignant peut intervenir pour proposer certaines voies non explorées, et, dans le pire des cas, la solution n'est donnée qu'en dernier ressort, et si possible, sous la configuration d'une forme transparente qui induira la véritable solution, et ceci toujours en quatre langues.

Les observations recueillies pendant les séances ICE nous ont amenés à élaborer aussi du matériel d'assistance « active » que les participants nous réclament et que nous mettons à leur disposition sans restriction. L'ensemble du matériel ICE sur les langues germaniques est en cours d'élaboration. Je présenterai ici une liste des verbes les plus fréquents avec l'objectif de débloquer une situation bien précise. En effet, comme je l'ai déjà dit précédemment, les verbes sont majoritairement d'origine saxonne en allemand et en néerlandais, donc majoritairement opaques pour des débutants. Or, à partir du moment où ils posent le cadre syntactico-sémantique et portent la charge sémantique essentielle, ils représentent un rouage essentiel de la mise en place de la compréhension du sens du texte. Compte tenu de la progression (sens « vide » > sens général > sens précis > sens adapté) que nous préconisons (Castagne, à paraître en 2004b), nous avons choisi volontairement de présenter les verbes (notamment allemands et néerlandais) sans affixe, quand cela était possible, afin de viser la couverture sémantique la plus large possible, sachant que, dans les textes, on rencontrera ces verbes en contexte et souvent accompagnés d'affixes qui, nous l'avons observé, apportent des informations supplémentaires. Ci-jointe dans la table 1 une liste d'une cinquantaine de verbes (sur un total de 70) classés par ordre alphabétique en fonction de la liste allemande et rencontrés dans les textes abordés en séance :

Table 1 :

allemand	néerlandais	anglais	français
(zer)brechen	breken	break	casser (ébrécher)
(auf)decken	(ont)dekken	(dis)cover	(dé)couvrir
bedenken	beschouwen	consider	considérer
bedeuten	betekenen	signify	signifier
(be)greifen	(be)grijpen	grasp	comprendre(agripper)
behaupten	beweren	claim	prétendre (proclamer)
bekommen	bekommen	get	recevoir
(be)merken	(op)merken	note	remarquer, noter
benachrichtigen	inlichten	inform	informer (éclairer)
beschliessen	besluiten	decide	décider
beweisen	bewijzen	prove	prouver (démontrer)
bringen	brengen	bring	apporter (brancard)
denken	denken	think	penser
(er)kennen	((h)er)kennen	(recognize) know	(re)connaître
erzählen	vertellen	tell	raconter
essen	eten	eat	manger([com]estible)
fragen	(onder)vragen	ask	demander
fühlen	voelen	feel	sentir
geben	geven	give	donner
gehen	gaan	go	aller
glauben	geloven	believe	croire
gucken, kieken	kijken	look, watch	regarder (guigner)
haben	hebben	have	avoir
helfen	helpen	help	aider
hören	horen	hear	entendre (ouïr oreille)
meinen	menen	mean	signifier
können	kunnen	can	pouvoir (possibilité)
können dürfen mögen	mogen	may, might	pouvoir (probabilité)
machen, tun	maken, doen	make, do	faire
müssen, sollen	moeten, zullen	must, shall	devoir
nehmen	nemen	take	prendre
sagen	zeggen	say	dire
schliessen	beslissen	conclude (close)	conclure (clorre)
schreiben	schrijven	write	écrire
sehen	zien	see	voir
sein	zijn	be	être
sprechen	spreken	speak	parler
suchen	zoeken	search	chercher
verbieten	verbieden	forbid	défendre (interdire)
vergessen	vergeten	forget	oublier
verstehen	verstaan	understand	comprendre
vorschlagen	voorstellen	propose, present	proposer, présenter
warten	wachten	wait	attendre
weisen	wijzen	show	montrer
wissen	weten	know	savoir
wollen	willen	will	vouloir

5. Mise en place de la compréhension du sens des textes

Dans nos séances ICE, quand les participants sont confrontés à des énoncés complexes, plus complexes que celui de l'exemple précédent (cf. §3.1), nous utilisons cette double progression, en couches successives alternées et en 2 dimensions simultanées, en préconisant un parcours (variable en fonction des langues abordées, du thème, du genre de texte, ...) selon plusieurs phases plus ou moins définies : alléger, identifier, réintégrer et affiner (cf. Castagne, à paraître 2004b).

5.1. Exemple d'un parcours typique de recherches lexicales

Prenons l'extrait d'un article du quotidien allemand *Die Welt* (30/10/01) sur la question polémique du statut de Gibraltar suivant :

London/Madrid - Großbritannien und Spanien verhandeln offenbar über einen Geheimplan, der den schwelenden Streit um Gibraltar ein für alle Mal beilegen soll. Der britische Premierminister Tony Blair ist nach einem Bericht des "Guardian" entschlossen, das Problem zur Zufriedenheit der Spanier zu lösen.

Der spanische Außenminister Josep Pique sagte am Rande eines EU-Ministertreffens in Luxemburg: "Die spanische Regierung ist überzeugt, dass man den Status von Gibraltar nicht länger aufrechterhalten kann."

Selon nos participants débutants, au début, seules les séquences sous forme de noms propres *Großbritannien und Spanien* et *Gibraltar* du premier paragraphe apparaissent comme transparentes. Mais après avoir fourni une seule information sur la signification du verbe *beilegen* (« régler »), ils parviennent à établir, dans un premier temps, les inférences sémantiques sur l'Objet *Streit* « polémique » « conflit » et le verbe modal *soll* « doit », ainsi que la transparence indirecte du Circonstant *ein für alle Mal* « une fois pour toutes ». Dans un second temps, la reconnaissance de cette partie de l'énoncé a déclenché la transparence partielle de la séquence *Geheimplan* « plan », puis une inférence sémantique *verhandeln* « discutent », « négocient ». Un début d'interprétation générale du premier paragraphe s'ébauche assez rapidement ainsi :

Londres/Madrid - la Grande-Bretagne et l'Espagne négocient manifestement un plan secret qui doit régler une fois pour toute le conflit brûlant de Gibraltar. Selon un rapport du "Guardian", le Premier ministre britannique Tony Blair a décidé de résoudre le problème à la satisfaction des Espagnols.

Intéressons-nous au second paragraphe, et plus particulièrement au premier énoncé du deuxième paragraphe présenté en gras qui comportent des énoncés avec plusieurs verbes. Quand l'énoncé est relativement transparent, sur le plan syntaxique et sur le plan lexical, comme c'est le cas de la première partie de l'énoncé, tout est réuni pour une réussite maximale. Cette séquence comporte une structure syntaxique relativement transparente :

Sujet + Verbe (de parole puisque citation) + des compléments qui sont, avec beaucoup de chance, des indications temporelles et locatives + « citation », soit en gros « quelqu'un dit à un moment en un lieu quelque chose ». Et sur le plan lexical, on relève un nombre relativement important de mots transparents directement ou indirectement : les noms propres *Josep Pique*, *Luxemburg*, les déterminants *der*, *eines*, les mots transparents directement totalement *spanische* (espagnol), *Außenminister* (extérieur/ministre), ou partiellement *EU-Ministertreffens* (EU/ministres), les mots transparents indirectement *sagte* (dire à partir de l'anglais), *in* (dans). La compréhension générale de la première partie de cet énoncé, à laquelle on peut accéder assez facilement pourrait se formuler ainsi : 1) « Le ministre espagnol des Affaires Étrangères Josep Pique a déclaré aux ministres de l'UE au Luxembourg ».

Quand l'énoncé est moins transparent, comme c'est le cas de la seconde partie du même énoncé, ici la citation, nos observations nous ont amenés à procéder à des aménagements. On commence par alléger de la structure syntaxique de l'énoncé en mettant entre parenthèses, momentanément, tout ce qui n'appartient pas au noyau verbal qui porte la charge sémantique essentielle, ici en l'occurrence *man den Status von Gibraltar nicht [...] aufrechterhalten kann*. La majorité des éléments peuvent alors être raisonnablement identifiés : 2) « il ne peut pas machiner le statut de Gibraltar ». *Man* n'est pas identifié immédiatement et nécessite parfois une petite information. L'autre séquence non identifiée, beaucoup plus difficile, est le verbe *aufrechterhalten*. Compte tenu de la nature composée du lexique allemand, il est nécessaire à ce stade de procéder à un découpage en morphèmes (y compris quand cette technique est plus ou moins bien maîtrisée comme *auf / rechter / halten*), auquel succèdera un allègement de sa structure pour ne garder ici que le noyau dur, *halten*, qui, par chance, est transparent : 3) « on ne peut pas arrêter le statut de Gibraltar ». Une fois cette étape plus ou moins atteinte, on réintègre certains éléments comme *länger* qui est relativement transparent : 4) « on ne peut pas arrêter plus longtemps le statut de Gibraltar ». En cas de nécessité, on insiste sur la composition *läng / er*. Il n'est pas rare, dans les langues germaniques, de rencontrer des cas où ce sont les affixes qui portent les indications sémantiques accessibles. A partir de cette étape, il s'agit de faire en quelque sorte une « mise au point » sémantique de cet ensemble, d'accorder toutes ces unités sémantiques entre elles, d'affiner, à commencer par le verbe dont le sens n'est manifestement pas encore tout à fait mis en place, « garder », « maintenir » : 5) « on ne peut pas garder plus longtemps le statut de Gibraltar » et 6) « on ne peut pas maintenir plus longtemps le statut de Gibraltar ». Arrivé à ce stade, il s'agit de réintégrer cette unité dans la valence de *überzeugt* qui est d'une certaine manière vraiment opaque : 7)

« le ministre des Affaires Étrangères Josep Pique a déclaré aux ministres de l'UE au Luxembourg : nous sommes machinés qu'on ne peut pas maintenir plus longtemps le statut de Gibraltar ». Mais on peut arriver à en inférer le sens à partir de toutes les informations dont nous disposons maintenant : 8) « nous pensons » et 9) « nous sommes certains qu'on ne peut pas maintenir plus longtemps le statut de Gibraltar ». Puis on continue à affiner de nouveau l'ensemble : 10) « nous sommes persuadés qu'on ne peut pas maintenir plus longtemps le statut de Gibraltar » et 11) « le ministre des Affaires Étrangères Josep Pique a déclaré aux ministres de l'UE au Luxembourg : nous sommes persuadés qu'on ne peut pas maintenir plus longtemps le statut de Gibraltar ». Et s'il est nécessaire, ou à la demande des participants, on peut donner quelques précisions : 12) « le ministre des Affaires Étrangères Josep Pique a déclaré en marge d'une réunion des ministres de l'UE au Luxembourg : nous sommes convaincus qu'on ne peut pas maintenir plus longtemps le statut de Gibraltar ». La représentation « en grille » finale de la mise en place de la compréhension de cet énoncé est exposée dans la table 2 ci-jointe. On a là le schéma typique de parcours de progression dans le cadre de recherches lexicales : fort développements paradigmatiques, peu de mouvement syntagmatique. On reconnaît le début, puis on tente de reconnaître la fin, et après, on tente de reconnaître la partie centrale de l'énoncé qui est considérée comme la plus difficile à mettre en place pour différentes raisons : lexique non transparent, pas assez de charge sémantique, en début de structure.

Table 2 :

1) le ministre des AE JP a déclaré	aux ministres de l'UE au Lux.							
2)				il	ne peut pas	machiner		le statut de G.
3)				on	ne peut pas	arrêter		le statut de G.
4)				on	ne peut pas	arrêter	plus longtemps	le statut de G.
5)				on	ne peut pas	garder	plus longtemps	le statut de G.
6)				on	ne peut pas	maintenir	plus longtemps	le statut de G.
7) le ministre des AE JP a déclaré	aux ministres de l'UE au Lux.	nous sommes machinés	qu' on	ne peut pas	maintenir	plus longtemps		le statut de G.
8)		nous pensons						
9)		nous sommes certains	qu' on	ne peut pas	maintenir	plus longtemps		le statut de G.
10)		nous sommes persuadés	qu' on	ne peut pas	maintenir	plus longtemps		le statut de G.
11) le ministre des AE JP a déclaré	aux ministres de l'UE au Lux.	nous sommes persuadés	qu' on	ne peut pas	maintenir	plus longtemps		le statut de G.
12) le ministre des AE JP a déclaré en marge d'une réunion des ministres de l'UE au Lux.		nous sommes convaincus	qu' on	ne peut pas	maintenir	plus longtemps		le statut de G.

5.2. Exemple d'un parcours typique de mise en place syntactico-sémantique

Prenons un autre exemple, que j'ai déjà utilisé dans plusieurs communications précédentes, mais qui représente excellemment une recherche, une mise en place, voire une inférence de la structure syntactico-sémantique, extrait d'un article italien sur la nutrition (*La Stampa*, 1992) :

Le prove piu evidenti, per la peculiarità della sua alimentazione, le offre il popolo giapponese.

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 : 1) « Les preuves les plus évidentes pour la machine de son alimentation les offres du peuple japonais ». Mais les candidats s'aperçoivent rapidement que cette hypothèse n'est pas très fonctionnelle. Parfois le verbe *offre* est grammaticalement identifié par déduction à partir de la reconnaissance des séquences plus transparentes : 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 prendre possession de cet énoncé, nous préconisons de commencer par alléger de la structure syntaxique en mettant entre parenthèses momentanément l'incise et le pronom *le*, ici en l'occurrence *Le prove piu evidenti*, (*per la peculiarità della sua alimentazione*), (*le*) *offre il popolo giapponese*. La majorité des éléments peuvent être raisonnablement identifiés du moins lexicalement, mais pas encore syntaxiquement. Même si la structure syntaxique ne correspond pas au schéma canonique SVO, le candidat repère plus facilement *offre* comme le verbe : 2) « Les preuves les plus évidentes offrent le peuples japonais ». A partir de cette reconnaissance, il va se référer à l'organisation syntactico-sémantique la plus fréquente des verbes de don : 3) « [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 : 4) « 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 : 5) « Le peuple japonais 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). 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. 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. Soit dans la Table 3 ci-jointe la représentation « en grille » finale de la mise en place de la structure syntactico-sémantique et conséquemment de la compréhension du sens de cet énoncé. Cette fois-ci, on a le schéma typique de parcours de progression dans le cadre d'une recherche et/ou d'une mise en place syntactico-sémantique de séquences plus ou moins transparentes : peu de développement(s) paradigmatique(s) et grands mouvements syntagmatiques. Prenons par exemple la séquence « les preuves les plus évidentes », en 1) le candidat la met en position S, puis en 3) la fait passer en position O, et en 4) en position d'associé à gauche. La séquence « le peuple japonais » est posée en 2) en O, puis à partir de 3) en S. En revanche, on n'a que très peu de développement sur l'axe des paradigmes puisque dès le départ le lexique, transparent, est maîtrisé.

Table 3 :

1)	Les preuves les plus évidentes	pour la machine de son alimentation	les offres	du peuple japonais
2)	Les preuves les plus évidentes		offrent	le peuple japonais
3)	[quelqu'un		offre	quelque chose à quelqu'un]
4)	Le peuple japonais		offre	les preuves les plus évidentes
5)	Le peuple japonais		(en) offre	les preuves les plus évidentes par la particularité de son alimentation

5.3. Réflexions et perspectives

Nous souhaitons attirer l'attention sur cette double option théorique qui prend en compte une progression en couches successives alternées, avec des allers et retours, et en 2 dimensions (syntagmatiques et paradigmatiques), dans la mise en place de la compréhension de textes. En plus d'offrir au lecteur une aide non négligeable à la lecture passive en langues voisines ou apparentées, cette double option permet d'établir de fortes similitudes entre le parcours de la mise en place de la compréhension du sens des textes en langues voisines ou apparentées et celui de la construction du sens des textes spontanés dans sa propre langue maternelle (par ex. pour plus de détails sur la production de textes oraux spontanés, cf. Blanche-Benveniste (1997)). Il n'y a rien d'étonnant à cela si l'on considère que dans les deux types de parcours nous construisons du sens en direct. Ces fortes similitudes nous permettent d'expliquer en partie, en dehors de l'approche ludique et de la satisfaction d'accès rapide à la « compréhension » des textes en langue étrangère, les raisons pour lesquelles notre technique obtient un certain succès auprès des participants de l'ensemble des langues européennes, du moins celles chez lesquelles notre approche a été testée pour l'instant : notre technique est déjà maîtrisée en langue maternelle et elle est partagée à l'ensemble des langues européennes. Mais ces fortes similitudes nous permettent aussi et surtout d'expliquer certains résultats heureux confirmés à l'oral (alors que ce chapitre n'a pas encore été abordé directement) et ainsi de nous montrer la voie pour accéder à la communication orale plurilingue telle que nous l'entendons, que ce soit dans la compréhension orale en langue étrangère ou dans l'expression en langue maternelle dans le cadre d'une communication plurilingue (Castagne, à paraître en 2004b).

6. Conclusion

Les observations sur la construction de la compréhension en langues européennes apparentées ou voisines, notées au cours des séances menées dans le programme ICE ont soulevé, chez les membres de cette équipe, mais aussi chez les participants, certaines interrogations qui ont transparu tout au long de ce travail parmi lesquelles : La fonctionnalité, l'adaptabilité et la durabilité sont-ce les 3 principes fondamentaux de la langue ? Le multiple est-il un révélateur d'unité ? L'expérience serait-elle un outil de communication plus efficace que les mots ?

Notre approche exprime 3 principes fondamentaux de la langue. La langue est avant tout FONCTIONNELLE. C'est l'une de ses qualités fondamentales. Et elle fonctionne d'une façon particulière qui lui permet de continuer à fonctionner. Lorsque la fonctionnalité est menacée, elle trouve le moyen de s'adapter, de s'ajuster pour continuer à fonctionner. Ce principe

d'ADAPTABILITE, c'est ce qui lui permet d'évoluer, évoluer vers d'autres langues de sa famille, vers d'autres familles de langues, vers d'autres cultures ... Alors serait exprimé un troisième principe fondamental : la DURABILITE. La langue deviendrait véritablement durable en adaptant sa fonctionnalité. Il est à remarquer que c'est également en visant ces 3 principes que nous avons développé notre approche de lecture en multiples langues et commencé à obtenir quelques résultats prometteurs.

Le plurilinguisme selon EuRom4/ICE est paradoxalement un révélateur d'unité. Cette sorte de plurilinguisme met clairement en évidence qu'en envisageant les langues non pas comme diverses, mais dans leur diversité (ce qui implique également dans leurs similitudes selon leur lien de parenté ou de voisinage), le rapport de chacun à l'autre consiste à intégrer l'autre dans sa connaissance. Mais l'intégration de l'autre n'est qu'une face des choses. Il faut prendre en compte également l'intégration de chacun dans l'autre : comprendre une chose, c'est être compris par elle, et comprendre l'autre, c'est être compris par lui. C'est pourquoi nous sommes convaincus que la pratique du « plurilinguisme », telle que nous l'envisageons, étendue à l'espace européen entier, participerait à la (inter)compréhension de ses peuples entre eux, et plus largement à sa CONSOLIDATION.

A la lumière de nos séances, et en étant un petit peu provocateur, l'on pourrait affirmer que les mots apparaissent finalement comme l'outil de communication peu efficace. Ils sont le plus souvent ouverts à l'interprétation, vraisemblablement parce que les mots ne sont que des caractères graphiques ou des émissions de sons qui représentent les expériences. Ils ne sont pas ce qu'ils représentent. Les mots peuvent aider à comprendre quelque chose, mais l'expérience permet de connaître ce quelque chose. L'expérience à propos de quelque chose représente ce que l'on en sait de manière factuelle et intuitive. Les mots ne peuvent servir qu'à symboliser ce que l'on sait. Ils peuvent souvent embrouiller ce que l'on sait. C'est la raison pour laquelle la modélisation de l'apprentissage type EUROM4/ICE présente une forme d'enseignement qui n'est pas un processus par lequel on insère du ou des savoirs, mais plutôt un processus par lequel on extrait, on se rappelle sa connaissance du thème, de sa propre langue maternelle, des autres langues étudiées, du monde, en un mot son EXPERIENCE.

Bibliographie

- Alderson J. Ch. & A.H. Urquhart (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. (1997) *Approches de la langue parlée*, Paris-Gap, Ophrys, 164 p.
- Blanche-Benveniste, C. (dir.) (1997) : *Méthode d'enseignement simultané des langues romanes*, Florence, La Nuova Italia Editrice, 762 p.
- Blanche-Benveniste, C. & A. Valli (eds) (1997) L'Intercompréhension: le cas des langues romanes. *Le français dans le monde, Recherches et applications*, n° sp. : janvier.
- Caduc, E. & E. Castagne (eds.) (2002) : *Pour une Modélisation de l'Apprentissage Simultané de plusieurs Langues Apparentées à partir de la méthode EuRom4*, Nice, Publications de la Faculté des Lettres Arts et Sciences Humaines de Nice, 130 p.
- Castagne, E. (2002a) « Intercompréhension et inférences : de l'expérience EuRom4 au projet ICE », in Caduc & Castagne (eds.)
- Castagne, E. (2002b) « Comment accéder à l'intercompréhension européenne : quelques pistes inspirées de l'expérience EuRom4 », in *Ein Kopf – viele Sprachen : Koexistenz, Interaktion und Vermittlung*, Aachen, Shaker-Verlag, série 'Editiones EuroCom' Band 9, pp. 99-107.
- Castagne, E. (à paraître en 2004a) « Le programme « Inter Compréhension Européenne » (ICE) ou comment utiliser la linguistique contrastive pour mieux se comprendre en Europe », in Actes du colloque *Tagung zum romanisch-deutschen und innerromanischen Sprachvergleich* (Leipzig, 03.-07. Oktober 2003)
- Castagne, E. (à paraître en 2004b) « Intercompréhension européenne et plurilinguisme : propositions pour quelques aménagements linguistiques favorisant la communication plurilingue », Aachen, Shaker-Verlag, série 'Editiones EuroCom' Band 21.
- Castagne E. & S. Ruggia (à paraître en 2003) « Compréhension et traduction : tentative d'évaluation de la difficulté d'un texte à partir de l'expérience EuRom4 », in Actes du Colloque International *Traduire au XXIe siècle : tendances et perspectives*, Thessaloniki.
- 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*, Paris, éd. Odile Jacob
- Hosenfeld C., 1984. « Case studies of Ninth Grade Readers », in Alderson, J. Ch. and Urquhart, A.H. (eds) : 231-244.