

**Eric Castagne**

CIRLEP EA2071 – Université de Reims, France

**Simona Ruggia**

UMR6039 – Université de Nice, France

## **COMPREHENSION ET TRADUCTION : L'APPROCHE EUROM4**

L'original de ce travail a été publié *in Actes du Colloque International Traduire au XXI<sup>e</sup> siècle : tendances et perspectives* (Thessaloniki, sept. 02), 2004, pp.143-154

### **RESUME**

This paper shows the evaluation of several experiences of the EUROM4 method for simultaneous teaching of the comprehension of four Romance languages. It offers first a contrastive study of successfully and hardly translated areas, starting especially from the observation of meetings organized with French-speaking and Italian-speaking students. It also displays a critical analysis of the assets of this tool in learning and in translation preparation training.

## **1 - PRESENTATION DE LA PHILOSOPHIE D'EUROM4**

### **1.1 – Objectif de la méthode EUROM4**

L'objectif de la méthode EUROM4 est d'apprendre rapidement à un public adulte parlant au départ une langue romane à en « comprendre » trois autres (portugais, espagnol, italien pour les francophones ; portugais, espagnol, français pour les italophones ; ...), 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.

### **1.2 – Rôle du formateur EUROM4**

Dans un stage EUROM4, le rôle du formateur n'est pas de transmettre du savoir (pas de tableaux de conjugaisons ou de listes de vocabulaire à

apprendre), mais de proposer des outils d'accès à la connaissance. Et ce sera sur demande des apprenants qu'il fournira du matériel grammatical.

### **1.3 – Principe de base des séances EUROM4**

L'animation des séances EUROM4 repose sur l'hypothèse que la construction personnelle dynamique de petits fragments de connaissance plutôt que la réception passive est à privilégier. Le processus de comparaison doit être construit, et non simplement reçu. Les apprenants mémorisent plus rapidement ce qu'ils ont trouvé par eux-mêmes. C'est pourquoi quand les apprenants ne parviennent pas à comprendre le texte d'une manière qu'ils jugent satisfaisante, ils peuvent demander des informations auprès de leurs camarades qui deviennent à leur tour formateurs en herbe. Les interactions entre participants, respectant l'esprit général de la méthode, sont toujours encouragées et amplifient la nature ludique de l'approche. Et ce n'est qu'en dernière extrémité qu'intervient le formateur. L'expérience a montré que les résultats sont atteints plus efficacement en groupe collectif sous la bienveillance d'un médiateur formé à la philosophie de la méthode qu'en solitaire devant son ordinateur.

### **1.4 – Supports utilisés**

La méthode EUROM4 a été publiée sous la forme d'un CD-Rom qui doit être considéré comme un outil d'assistance à cette formation. Il propose 24 articles de presse distincts dans chacune des langues, présentés tels que publiés, accompagnés d'annotations sur la base d'analyses linguistiques connues de tous. Ce CD-Rom comporte les fichiers des enregistrements sonores de chaque texte lu par des natifs. Il est accompagné d'un ouvrage qui propose également une grammaire contrastive des langues romanes.

## **2 - EUROM4 ET LA TRADUCTION**

### **2.1 – Rappels initiaux (1<sup>ère</sup> phase)**

Une partie importante du travail du formateur EUROM4 se joue au tout début du texte : elle consiste à convaincre l'apprenant que la connaissance générale du thème développé dans un texte peut l'aider à « deviner » une grande partie de ce texte et qu'il aura grand bénéfice à se référer constamment à cette connaissance (Castagne, 2002 : 102-105; Castagne, à paraître). Toute séquence lexicalement problématique peut être souvent résolue quand elle est resituée dans un contexte plus large. Par exemple, le verbe italien « schiantarsi » n'est transparent pour aucun de nos apprenants non spécialistes en italien. Il est à peine plus clair dans l'énoncé *un aereo da turismo si è schiantato ieri mattina nel quartiere di Bromme, alla periferia di Stoccolma*. Mais si l'on situe cet énoncé dans un article de presse écrite, en l'occurrence de *La Stampa*, le sens de ce verbe devient très clair : l'on sait avant même de lire cet article que, lorsque l'on parle d'un avion dans un quotidien, c'est généralement afin de relater une catastrophe. C'est pourquoi, dans le cadre de l'approche EUROM4, pour faciliter le déclenchement des processus mis en action dans la compréhension, nous fournissons une traduction du titre en quatre langues, puis proposons aux participants de se rappeler et de partager les connaissances globales qu'ils ont du thème, et enfin présentons un résumé de l'article en 4 langues.

### **2.2 – Interprétation (2<sup>ème</sup> phase)**

Une autre partie importante du travail du formateur EUROM4 est de persuader les apprenants que la méconnaissance linguistique des langues à apprendre n'est pas un obstacle en soi. Il doit leur montrer comment

développer des pratiques de « bon » lecteur, que certains possèdent déjà dans leur langue maternelle, mais qu'ils semblent oublier en statut de lecteur « débutant » dans une autre langue : repérer les structures « transparentes », sauter par-dessus les obstacles, neutraliser les mots difficiles, inférer du sens avec l'ensemble avant de reprendre et améliorer point par point grâce à plusieurs relectures successives jusqu'à satisfaction (Castagne, 2002 : 102-105; Castagne, à paraître). Ainsi, quand il y a des structures que les apprenants jugent syntaxiquement complexes même si elles existent dans leur langue (Blanche-Benveniste, 1997 : 75, 78), comme par exemple une apposition devant un Sujet (F : *Agée de 65 ans, Raymonde a tué son père*), ils sont invités à écarter momentanément la ou les séquences à l'origine des difficultés, puis, une fois que la structure fondamentale a été comprise, à reprendre l'énoncé en y réintégrant au fur et à mesure le ou les passages « perturbateurs ». Si les difficultés sont lexicales, nous les incitons à utiliser les mots vides « machin », « machiner », qui évitent de bloquer la progression et donc la compréhension, qui pourra être débloquée soit par la suite du texte, soit par un recadrage contextuel comme pour le verbe « schiantarsi » (voir § 2.1). Enfin, sachant que l'objectif visé n'est pas l'apprentissage exhaustif d'une langue mais l'accès à la connaissance, le formateur accepte les approximations et les lacunes et doit aider les apprenants à les accepter. Elles peuvent se réaliser sous la forme de néologismes quand le mot adéquat n'est pas momentanément disponible (par exemple, « scopritore » au lieu de « esploratore »), de paraphrases quand la séquence équivalente est inexistante ou quand son contenu encyclopédique est méconnu dans sa propre langue (« un radar especial » en espagnol pour *un radar à synthèse d'ouverture*), d'omissions d'un terme quand l'objectif visé au départ permet de le négliger (« les voitures privées ont été interdites ... » en

français pour *as viaturas privadas foram ontem proibidas ...*). Nous avons constaté que nos participants apprenaient peu à peu à user à bon escient de ces approximations, notamment quand ils souhaitaient rester dans une interprétation large et neutre pour éviter ainsi certains problèmes de traduction qu'il n'aurait pas été nécessaire d'aborder à ce stade.

### **2.3 – Traduction affinée (phase facultative)**

Il arrive parfois que les participants demandent à affiner leurs propositions. Insatisfaits, ils se lancent dans la recherche de la structure ou du mot le plus approprié en ajustant ou corrigeant leurs propositions initiales. Cette étude peut intervenir après la compréhension globale d'une ou plusieurs phrases, d'un ou plusieurs paragraphes, voire du texte entier.

### **2.4 – Exemple réel d'un parcours de compréhension**

L'exemple de parcours que nous présenterons ici se limitera, pour des raisons de contrainte éditoriale, à un fragment des observations empiriques faites sur un seul énoncé par un groupe d'italophones à l'Université de Gênes en mai 2002. Nous avons choisi ce fragment parce qu'il est représentatif des faits observés. Lors d'une première lecture de l'énoncé *A razão nada tem a ver com o trânsito, mas sim com a acção destrutiva que as ondas levantadas pelas embarcações causam nas fundações dos palácios venezianos* (Público), l'étudiant a commencé par proposer « la ragione per la quale Ø dal transito va attraverso una azione », puis a décidé de s'arrêter parce qu'insatisfait. Il a repris l'énoncé depuis le début et a amélioré ainsi : « la ragione che non a niente a che vedere con il transito, ma con l'azione distruttiva che le onde alzate dalle imbarcazioni causano alle fondamenta dei palazzi veneziani ». Satisfait de la fin de la phrase, mais jugeant insatisfaisante l'architecture syntaxique du début de l'énoncé,

il a retouché sa proposition sans aucune aide extérieure de la manière suivante : « la ragione non a niente a che vedere con il transito, ma con l'azione distruttiva che le onde alzate dalle imbarcazioni causano alle fondamenta dei palazzi veneziani ». Ainsi satisfait, il est revenu sur l'omission de *sim* parce qu'il souhaitait par curiosité en savoir plus sur ce mot qu'il n'avait pas su comprendre, mais dont sa méconnaissance n'avait pas eu l'air d'entraver son interprétation. Une réflexion générale a été alors lancée sur ce mot : son statut syntaxique, puis son statut sémantique en texte (« la raison n'a rien à voir avec la circulation, mais **bien** avec l'action ... ») avant d'envisager son sens le plus répandu statistiquement (c'est-à-dire l'équivalent portugais du « si » italien).

## 2.5 - Récapitulatif

EUROM4 est une méthode d'enseignement simultané à la compréhension de plusieurs langues apparentées. Pour atteindre cet objectif, elle exploite l'expérience et les connaissances personnelles, tant encyclopédiques que linguistiques. Elle n'envisage la « traduction » au sens très large du terme que comme outil oral de vérification de la compréhension du texte et non pas comme objectif en tant que tel. Dans cette approche, le parcours de compréhension préconisé est non pas linéaire, mais multidirectionnel grâce au principe de lecture par « couches successives ». La construction du sens se fait souvent par petites touches en s'appuyant principalement sur les séquences immédiatement « transparentes », puis en « devinant » les séquences apparemment opaques grâce à des références régulières au contexte précédent, voire même à l'hors-texte, ou grâce à une progression continue qui sait éviter les écueils avant de reprendre l'ensemble et d'atteindre un résultat jugé satisfaisant.

### 3 – EVALUATION DE LA DIFFICULTE D'UN TEXTE

L'approche EUROM4 permet, grâce au développement de plusieurs principes, de résoudre une grande partie des difficultés, mais pas toutes. Or l'élaboration d'une telle méthode demande tôt ou tard d'éclaircir cette notion de difficulté. Les expériences EUROM4 et actuellement ICE, « Inter Compréhension Européenne », dont le projet consiste en une généralisation de cette approche à plusieurs langues voisines européennes, ont mis en évidence quelques pistes grâce à leur cadre contrastif.

#### 3.1 – Typologie des situations textuelles à difficultés surmontées

Lorsque le stagiaire est confronté à une seule difficulté dans un segment, il peut la surmonter. Par exemple, dans l'énoncé extrait de la première leçon portugaise *As viaturas privadas foram **ontem** proibidas no centro da cidade de Atenas* (Público), le mot *ontem* n'a pas été reconnu, mais sa méconnaissance n'a pas été jugée comme un obstacle fondamental à la compréhension. Plus loin dans le même texte, confronté à l'énoncé *O ministro grego do Ambiente aconselhou as pessoas **a ficarem** no interior dos edifícios*, un autre participant traduisit sans aucune difficulté la structure intégrant l'infinitif conjugué particulier au portugais, en l'occurrence *ficarem*. Et quand bien même une difficulté encyclopédique ne serait pas maîtrisée dans sa langue maternelle, comme par exemple dans l'énoncé *Pour 'voir' à travers le mauvais temps, de jour comme de nuit, ERS1 a été doté d'un **radar à synthèse d'ouverture*** (L'Express), cela n'a pas empêché de prendre connaissance du texte.

Plusieurs difficultés de même nature peuvent également être résolues. Par exemple, pour reprendre l'énoncé abordé au § 2.4, *A razão nada **tem** a ver **com** o trânsito, mas **sim** com a acção destrutiva que as **ondas***

*levantadas pelas embarcações causam nas fundações dos palácios venezianos* (Público), les mots en gras ne sont pas immédiatement compréhensibles pour les italophones ou francophones débutant en portugais. Néanmoins s'agissant de difficultés uniquement lexicales, elles ont été toutes résolues après plusieurs passages.

### 3.2 – Typologie des situations textuelles enrayant la compréhension

En revanche, plusieurs difficultés d'ordres différents paraissent entraver la compréhension. Par exemple, l'énoncé *falar-se doze linguas na CE é um manifesto disparate* (Público), qui mêle à la fois des difficultés lexicales et syntaxiques, a paru difficile : *falar-se* réunit à la fois les difficultés d'un lexique non transparent, de la post-position du pronom personnel, et d'une structure infinitive en position sujet. Quant au syntagme *um manifesto disparate* (F : « vraie blague »), il cumule les difficultés de reconnaissance du statut syntaxique des termes (l'adjectif avant le substantif) égarée au milieu de plusieurs fausses pistes lexicales. Il en est de même dans l'énoncé espagnol *De tal sentencia (neomalrauxiana) parte Actual para construir su último número sobre los perfiles del porvenir* (El País) dans lequel on relève une construction syntaxique OVSO jugée difficile par les apprenants parce qu'elle ne suit pas un schéma simple SVO (Blanche-Benveniste, 1997 : 75, 78), plusieurs lexèmes peu transparents (*tal, parte, perfiles, porvenir*), et des connaissances encyclopédiques qui ne sont pas accessibles à tout le monde comme le nom du magazine de presse écrite *Actual*.

### 3.3 – Premiers résultats

D'après les observations menées dans le cadre des expériences EUROM4 et ICE, un texte difficile rassemblerait donc plusieurs énoncés comportant plusieurs difficultés d'ordres différents. Le prototype serait

proche du texte italien, présenté en position 23 dans la méthode EUROM4, intitulé *La Apple in guerra contro i monaci concorrenti*, et réunissant des difficultés thématiques, encyclopédiques, syntaxiques et lexicales.

#### 4 - CONCLUSION ET PERSPECTIVES

L'approche EUROM4 ne consiste pas à livrer du savoir, mais à offrir des outils d'accès à l'information et plus largement à la connaissance.

Elle vise la compréhension avant la traduction. L'apprentissage d'une langue reste un processus long et relativement difficile. Si la **traduction** garantit le multilinguisme de la communication écrite dans les situations où la rigueur et la précision de professionnels sont requises, si l'**interprétation** de conférence garantit le multilinguisme de la communication orale, nous pensons que pour donner au plus grand nombre d'Européens la possibilité de lire en autonomie ou de dialoguer, la **compréhension multilingue** paraît la voie la plus accessible. La Méthode EUROM4 a développé une technique légère, mais efficace, d'accès à la compréhension dans quatre langues romanes, et désormais le programme ICE a pour objectif d'optimiser et de développer cette technique légère à la compréhension de textes en multiples langues d'Europe (germaniques, ...).

Elle propose aussi des pistes intéressantes pour l'enseignement de la traduction. Elle peut aider à découvrir la connaissance de plusieurs langues en prenant du plaisir plutôt que former d'emblée des spécialistes de chaque langue parce que l'objectif fixé est modeste et accessible, à découvrir la connaissance des autres langues à partir de la connaissance de sa propre langue parce que l'apprenant est placé au centre des préoccupations, à aborder les langues d'une même famille de manière simultanée et contrastive afin d'établir des réseaux de similitudes et dissimilitudes, à

aborder l'apprentissage de la compréhension de plusieurs langues d'une même famille avant de passer à l'expression d'une ou plusieurs de ces langues, à apprendre la grammaire à partir de la langue et non pas la langue à partir de la grammaire.

Nous terminerons cette contribution en proposant l'idée de la création d'ateliers de compréhension multilingue qui familiariseraient plus les étudiants avec l'objet « langue » et qui sensibiliseraient à la compréhension multilingue avant d'engager l'étude approfondie des langues, de l'interprétation ou de la traduction.

## **BIBLIOGRAPHIE**

- Alderson, J. Ch. & A.H. Urquhart (eds) (1984). *Reading in a foreign Language*. London/New York: Longman.
- Blanche-Benveniste, Cl. *et alii* (1997). *EuRom4. Méthode d'enseignement simultané des langues romanes*, Florence, La Nuova Italia Editrice, 762 p.
- Blanche-Benveniste, Cl. & A. Valli (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*, 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. (2002). « Comment accéder à l'intercompréhension européenne : quelques pistes inspirées de l'expérience *EuRom4* », in J. Müller-Lancé & C. M. Riehl (eds) *Actes du congrès international Deutschen Romanistentag in München*. Aachen : Shaker-Verlag, série 'editiones EuroCom'.
- Castagne, E. (sous presse). « Intercompréhension et inférences : de l'expérience *EUROM4* au projet *ICE* », in E. Castagne & E. Caduc (eds), *Actes de la Journée Année Européenne des Langues « Modélisation de l'apprentissage simultané de plusieurs langues apparentées ou voisines »*, Nice : Publications de la faculté des Lettres Arts et Sciences Humaines de l'Université de Nice-Sophia Antipolis.
- Hosenfeld, C. (1984). « Case studies of Ninth Grade Readers », in Alderson, J. Ch. and Urquhart, A.H. (eds) : 231-244.