

**Eric CASTAGNE (ed.)**

**Centre Interdisciplinaire de Recherches sur les Langues,  
les Littératures, la Lecture et l'Elaboration de la Pensée EA 3794  
Université de Reims Champagne-Ardenne**

**Actes du colloque international EuroSem • Reims 2003  
Premières journées internationales sur l'InterCompréhension Européenne**

# **INTERCOMPREHENSION ET INFERENCE**

## ***INTERCOMPREHENSION AND INFERENCE***

*Proceedings of EuroSem international conference • Reims 2003  
First international conference on European InterComprehension*



**avec le soutien de • *with the support of*  
Région Champagne-Ardenne  
Ville de Reims**

**CIRLEP EA 2071 de l'Université de Reims Champagne-Ardenne  
Programme SOCRATES « Médiation Culturelle et  
Sociétés de l'Europe Méditerranéenne »**

**Collection InterCompréhension Européenne  
volume 1**

**Presses Universitaires de Reims  
2004**

Organisateur du colloque

**ERIC CASTAGNE**

Comité scientifique du colloque

**C. BRION, S. CAILLIÈS, E. CASTAGNE et J.-E. TYVAERT**

Conception, mise en forme et composition de l'ouvrage

**ERIC CASTAGNE**

Logo ICE

**ERIC CASTAGNE**

Laboratoire de recherche organisateur

**CIRLEP EA 2071**

Université de Reims Champagne-Ardenne - UFR LSH

57, rue Pierre Taittinger - 51096 Reims Cedex – France

tél : +33 326913631

fax : +33 326913753

Direction : Jean-Emmanuel Tyvaert <je.tyvaert@univ-reims.fr>

Contact ICE : Eric Castagne <eric.castagne@univ-reims.fr>

**© 2003-2004 – Les auteurs, le CIRLEP EA 2071 – CIRLLLEP EA 3794 / URCA – tous droits réservés.**

Pour les deux versions papier et électronique.

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L.122-5, 2° et 3°a, d'une part, que les "copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective" et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, "toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite" (art. L. 122-4). Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

# SOMMAIRE

Avant-propos	5
Du CIRLEP EA 2071 au CIRLLLEP EA 3794	9
Le programme InterCompréhension Européenne (ICE)	13
Contributions	
Anna Anastassiadis-Symeonidis (Université Aristote de Thessalonique) : <i>Que doit la compréhension au contexte et au registre de langue ?</i>	21
Claire Blanche-Benveniste (EPHE & Université de Provence) : <i>Aménagements progressifs de la syntaxe</i>	41
Patrick Bougé & Stéphanie Cailliès (CIRLEP EA2071 - Université de Reims Champagne-Ardenne) : <i>Compréhension de textes inter-langues et activité inférentielle : approche psychologique</i>	77
Eric Castagne (CIRLEP EA2071 - Université de Reims Champagne-Ardenne) : <i>Inférences sémantiques et construction de la compréhension en langues étrangères européennes</i>	91
Antonia Cristinoi (CORAL - Université d'Orléans): <i>Comprendre et traduire : vers une trans-linguistique de l'inférence</i>	117
Bart Defrancq (Université de Gand) : <i>Analyse contrastive d'une partie du lexique verbal : les verbes régissant une interrogative enchassée</i>	135

- Andréanne Gagné (Université McGill de Montréal) :  
*Acquisition de la lecture en langue seconde : profil des stratégies utilisées par les apprentis lecteurs allophones* 153
- Maria Teresa Garcia Castanyer & Eulalia Vilagines Serra (Université de Barcelone) : *Apprentissage multilingue dans une société plurilingue : EuRom4 en Catalogne et l'introduction du catalan* 175
- Horst G. Klein & Dorothea Rutke (Université de Frankfort) : *EuroCom-online : modularisation d'un cours multilingue* 197
- Philippe Martin (Université de Paris7 Denis Diderot) : *Intercompréhension et inférences prosodiques dans les langues romanes* 215
- Jean Pauchard (CIRLEP EA2071 - Université de Reims Champagne-Ardenne) : *Pierre Besnier (1648-1705), un précurseur du programme ICE* 233
- Jean-Emmanuel Tyvaert (CIRLEP EA2071 - Université de Reims Champagne-Ardenne) : *Formes linguistiques et inférences dans le contrôle de l'élaboration du sens* 255
- Isabel Uzcanga-Vivar (Université de Salamanque) : *Intercompréhension plurilingue : structures discursives et collocations* 277
- Gerd Wotjak (Université de Leipzig) : *Que se passe-t-il dans la déverbalisation d'un message ?* 289

# AVANT-PROPOS

La composante linguistique du Centre Interdisciplinaire de Recherches en Linguistique Et Psychologie cognitive (CIRLEP EA 2071) de l'Université de Reims Champagne-Ardenne (URCA) a acquis une expertise dans le domaine de la facilitation de l'accès à la compréhension de langues européennes apparentées ou voisines. L'un de ses acteurs principaux, membre du projet EUROM4 d'apprentissage coordonné de langues romanes (par exemple, acquisition de capacités de compréhension en portugais, espagnol et italien pour un francophone non initié à ces langues), est maintenant maître d'œuvre du programme ICE (apprentissage simultané de la compréhension de plusieurs langues apparentées ou voisines : germaniques, nordiques, slaves, ...), projet scientifique possédant à la fois une dimension pratique et actuelle évidente, et une dimension théorique non moins évidente puisque ce qui est en jeu n'est rien moins que l'élaboration du sens par les sujets à partir des marques linguistiques. La situation de Reims et l'histoire séculaire de la Champagne-Ardenne pourraient prendre ici un relief particulièrement bienvenu. Entre Paris et l'Europe du Nord et de l'Est, espace où sont parlées des langues non-romanes, en ces terres de vieilles rencontres commerciales dans l'esprit polycentrique qui convient si bien aux échanges, aux frontières de la Flandre et de la Lorraine historiquement marquées par des parlers germaniques, à peu de distance des capitales culturelles et institutionnelles du foyer de la construction européenne, l'installation du programme linguistique et culturel décrit pourrait être tout à fait significative.

La mise en place du programme est passée par la tenue à l'Université de Reims Champagne-Ardenne, sur le site du campus universitaire des Sciences de l'Homme et de la Société (SHS), d'une réunion des partenaires du Programme Socrates « Médiation Culturelle et Sociétés de l'Europe Méditerranéenne » les 27, 28 et 29 juin 2003, par l'organisation d'un colloque scientifique international intitulé « Premières journées internationales sur l'InterCompréhension Européenne : Intercompréhension et

Inférences », les 30 juin, 1<sup>er</sup> et 2 juillet 2003, et par l'organisation combinée d'une journée d'études de politique linguistique et culturelle intitulée « L'avenir du patrimoine linguistique et culturel de l'Europe » le 3 juillet 2003.

Le Programme Socrates « Médiation Culturelle et Sociétés de l'Europe Méditerranéenne » a réuni en 2000-2003 les compétences des universités de Nice Sophia-Antipolis (Eveline Caduc), du Pays Basque (Loreto Casado), de Grenade (Rodrigo López Carrillo), de Lisbonne (Teresa Lino), de Parme (Daniele Marchesini), de Bologne (Anna Mandich), de Padoue (Giuliana Tosso Rodinis), de Thessalonique (Lila Hatzigeorgiou), de Cluj (Mihaela Toader), de Suceava (Elena Brandusa), de Cracovie (Marzena Chrobak) et de Reims Champagne-Ardenne (Eric Castagne) afin d'organiser une spécialité Europe, orientée « Médiation culturelle et sociétés de l'Europe méditerranéenne », de « Master » ou « Diplôme Européen d'Etudes Supérieures ». Cet enseignement intègre le module européen « Langues et Cultures de l'Europe méditerranéenne » qui a été reconnu par SOCRATES sous le code 285026IC-2-FR-ERASMUS-EM-2 et qui inclut une formation simultanée à la compréhension de plusieurs langues apparentées ou voisines selon une méthode du type EuRom4.

Le colloque EuroSem2003 Premières journées internationales sur l'intercompréhension européenne : intercompréhension et inférences (Reims, les 30 juin, 1<sup>er</sup> et 2 juillet 2003) a été organisé avec l'objectif de réunir des chercheurs internationaux de différentes disciplines qui travaillent dans le domaine de la compréhension et de l'acquisition de la connaissance, de confronter les différents points de vue des disciplines, et de contribuer à l'étude des stratégies inférentielles développées dans le cadre de l'accès à la connaissance par les textes. Les études menées par les spécialistes de la lecture montrent que, pour comprendre un texte dans sa langue maternelle ou dans une autre langue, le lecteur s'appuie sur un grand nombre d'inférences qu'il établit à partir de ses connaissances linguistiques et encyclopédiques. Le développement systématique de cette pratique dans le cadre de l'apprentissage

simultané de la compréhension de plusieurs langues apparentées ou voisines (méthode EuRom4, programme ICE, ...) indique qu'il s'agit là d'un des mécanismes fondamentaux de l'accès à la connaissance par les textes. Sont intervenus Jean-Emmanuel Tyvaert (CIRLEP EA 2071 - Reims, France), Isabel Uzcanga-Vivar (Salamanca, Espagne), Jean Pauchard (CIRLEP EA 2071 - Reims, France), Antonia Cristinoi (Orléans, France), Andréanne Gagné (Université McGill, Québec, Canada), Patrick Bougé & Stéphanie Cailliès (CIRLEP EA 2071 - Reims, France), Bart Defrancq (Gent, Belgique), Vilagines Serra (Barcelona, Espagne), Dorothea Rutke (Frankfurt am Main, Allemagne), Claire Blanche-Benveniste (Aix-Marseille1 & EPHE Paris, France), Anna Anastassiadis-Symeonidis (Thessaloniki, Grèce), Gerd Wotjak (Leipzig, Allemagne), Philippe Martin (Paris7, France) et Eric Castagne (CIRLEP EA 2071 - Reims, France).

Le colloque international L'AVENIR DU PATRIMOINE LINGUISTIQUE ET CULTUREL DE L'EUROPE, manifestation organisée par le CIRLEP EA 2071 immédiatement à la suite du colloque EuroSem2003, a permis de réunir des spécialistes de différentes disciplines et pratiques professionnelles, intéressés par les techniques d'intercompréhension multilingue en vue de débattre des possibilités de renouveler les facilités de communication linguistique en Europe.



# **DU CIRLEP EA 2071 AU CIRLLLEP EA 3794**

Le Centre Interdisciplinaire de Recherches en Linguistique Et Psychologie cognitive a constitué jusqu'en décembre 2003 une des équipes labellisées comme « Equipe d'Accueil » (EA 2071) de l'Université de Reims Champagne-Ardenne. L'orientation générale des recherches, placées sous l'intitulé Langage et Cognition, était déclinée en quatre thèmes correspondant chacun à un domaine de compétence : Sémantique lexicale et textuelle / Représentations individuelles et sociales / Histoire et épistémologie / Développement, apprentissage, déficits et remédiation. Trois axes fédérateurs regroupaient les activités : Apprentissage simultané de plusieurs langues apparentées ou voisines / Interprétation des textes littéraires / Développement du langage et théorie de l'esprit. Le CIRLEP publiait la série recherches en Linguistique et Psychologie cognitive qui compte à ce jour 18 titres. En sus des travaux poursuivis en collaboration par les enseignants-chercheurs, un certain nombre de manifestations étaient régulièrement organisées : séminaires hebdomadaires / ateliers / conférences (ouvertes aux étudiants du DEA « genres textes lectures ») / colloques / Journées Scientifiques.

Le programme InterCompréhension Européenne (ICE) sera l'un des trois programmes structurants le nouveau CIRLLLEP EA 3794, le Centre Interdisciplinaire de Recherches sur les Langues, les Littératures, la Lecture et l'Elaboration de la Pensée, héritier du CIRLEP, et dont la reconnaissance a été obtenue dans le cadre du contrat quadriennal 2004-2007. L'équipe du CIRLLLEP compte désormais parmi ses membres, outre des linguistes, des spécialistes des littératures de plusieurs langues européennes et des spécialistes de la philosophie. Le programme ICE souhaite contribuer à la création d'une société plurilingue, pouvant communiquer entre toutes ses parties, curieuse des différences reconnues afin d'établir les conditions propices à l'apparition d'une Europe vivante, multi-communicante et multi-culturelle.

**POUR EN SAVOIR PLUS ...**

Consulter le site internet du CIRLEP :

<http://www.univ-reims.fr/Labos/AnnuaireRecherche/labos/scHum/EA2071.html>

*Publications 2000-2003 du CIRLEP EA 2071 (actes de manifestations, ouvrages) :*

- (Numéro 13) DUPUY-ENGELHARDT Hiltraud (éd.) (2000), *La lexicalisation des structures conceptuelles*. Actes du colloque international EUROSEM 1998. Contributions de M. Abraham, A. Blank, P. Blumenthal, C. Cortès, D. Coulon, M. Dalmas, H. Dupuy-Engelhardt, J. François, J. Garrido, H. Geckeler, P. Koch, J.F. Marillier, J. Pauchard, C. Rozier, B. Staib, J. Timmermann, J.E. Tyvaert, B. Wotjak et G. Wotjak.
- (Numéro 14) PAUCHARD Jean (éd.) (2000), *La modalité et les modaux en diachronie et en synchronie (domaine anglais)*. Actes des Journées Scientifiques de novembre 1998 et novembre 1999. Contributions de G. Bourquin, A. Crépin, M.L. Groussier, A. Lancri, C. Stévanovitch, P. Cotte, Cl. Delmas, P. Larreya, J. Pauchard.
- (numéro 15) TYVAERT Jean-Emmanuel (éd.) (2000), *L'imparfait. Philologie électronique et assistance à l'interprétation des textes*. Actes des Journées Scientifiques 1999. Contributions de A.M. Berthonneau, I. Bonotte, M. Fayol, D. Reppert, B. Sthioul, E. Bourion, B. Habert, B. Bommier-Pincemin, F. Rastier.
- (numéro 16) DUPUY-ENGELHARDT Hiltraud, PALMA Silvia, TYVAERT Jean-Emmanuel (éds) (2001), *Les Phrases dans les textes. Les sons et les mots pour les dire. Les connecteurs du discours. L'opposition verbo-nominale en acte*. Actes des Journées Scientifiques 2000. Contributions de B. Combettes, P. Le Goffic, F. Neveu, Cl. Gérard, C. Lancelot / N. Ehrlé, H. Dupuy-Engelhardt, S. Palma, J.C. Anscombe, M.L. Donaire, M.A. Martín Zorraquino, J. Portoles, D. Cardebat / P. Peran, A. Condamines, F. Cordier, J.E. Tyvaert.

- (numéro 17) DUPUY-ENGELHARDT Hiltraud, MONTIBUS Marie-Jeanne (éds) (2002), *Parties du discours : sémantique, perception, cognition – le domaine de l’audible*. Actes d’EUROSEM 2002. Contributions de M. Abraham, P. Blumenthal, J-M Chouvel, C. Cortès, H. Dupuy-Engelhardt, H. Geckeler, B. Hoffmann, P. Koch, J-F. Marillier, G.R. Marschall, A. Pamies Bertrán, J. Pauchard, C. Rozier, A. Sousa Costa, J. Timmermann, J-E Tyvaert, G. Wotjak.
- (numéro 18) BRION Cécile, CASTAGNE Eric, (éds) (2003), *Nom et Verbe : Catégorisation et Référence*. Actes du Colloque International de Reims 2001. Contributions de O. Anokhina, C. Blanche-Benveniste, C. Bonnet, E. Castagne & S. Palma, P. Cotte, ML. Groussier, D. Leeman, E. Lombardi Vallauri, A. Pompei, V. Raby, R. Simone, J.-E. Tyvaert, E. Veneziano et D. Willems. 305 p.
- (numéro 19) PAUCHARD Jean, (éds) (2003), *Les Prépositions dans la rection des verbes (domaine anglais)*. Actes des Journées Scientifiques 2000/2001. Contributions de C. Brion, P. Busuttil, ML. Groussier, A. Langlais, P. Miller, J. Pauchard. 160 p.
- (numéro 20) CASTAGNE Eric, PALMA Silvia, (éds) (2003), *Sensibilisation aux outils informatiques et statistiques d’aide à l’analyse des textes. Les Langues romanes d’un point de vue contrastif*. Actes des Journées Scientifiques 2001/2002. Contributions de J.P Adam, E. Brunet, B. Pincemin et J.C Anscombe, M.H Araújo Carreira, B. Laca, S. Sauerwein Spinola. 167 p



# LE PROGRAMME INTERCOMPREHENSION EUROPEENNE (ICE)

L'objectif du programme ICE est de promouvoir en Europe une forme de PLURILINGUISME très pratique et très accessible : **comprendre plusieurs langues de ses voisins européens, mais s'exprimer par écrit ou par oral dans sa langue maternelle** (parce que c'est la solution la plus pratique).

## Comment ?

En développant une formation qui vise à proposer, avec un investissement minimal en temps et en énergie, une **compétence " limitée " à la compréhension de plusieurs langues** (lire la presse internationale, participer à un débat dans sa spécialité), et non pas à façonner des spécialistes en langues. Notre programme s'inspire du projet EuRom4, une méthode qui a fait ses preuves dans l'apprentissage simultané de la compréhension de langues apparentées romanes (portugais, espagnol, italien et français) et dont l'un des collaborateurs principaux est l'un des deux responsables du programme ICE. Mais les promoteurs d'ICE ont décidé d'aller plus loin. Ils ont commencé à organiser des séances empiriques sur l'apprentissage simultané de la compréhension de trois langues germaniques (anglais, allemand, néerlandais) et ont développé des techniques applicables à l'ensemble des langues européennes (germaniques, nordiques, slaves). Les résultats déjà recueillis ont confirmé que les objectifs fixés pouvaient être atteints non seulement avec des LANGUES APPARENTÉES à notre langue maternelle, mais aussi avec des LANGUES " VOISINES " grâce à la connaissance légère de l'une d'entre elles (par ex., dans nos séances germaniques, les participants possèdent en général le français comme langue maternelle et s'aident d'un anglais scolaire). Les résultats ont déjà fait l'objet de publications. Grâce à la collaboration de collègues européens, nous envisageons à court terme, en plus de l'élaboration notamment d'une méthode d'enseignement simultané de la

compréhension de plusieurs langues germaniques, la généralisation de notre méthode au moins aux langues slaves, et les extensions avec le roumain et le grec.

### **Pourquoi un tel plurilinguisme ?**

Pour au moins trois raisons :

- Avec la construction européenne (quinze pays aujourd'hui, vingt-cinq le 1<sup>er</sup> mai 2004, et plus encore après demain), il n'est pas satisfaisant de faire le choix d'un idiome commun qui irait à l'encontre d'un des principes de base de l'UE dont le souhait est de respecter la revendication légitime des pays à la DIVERSITE LINGUISTIQUE en Europe, ou à l'encontre de l'identité européenne composée de pays avec des populations, des histoires et des cultures variées et anciennes.
- Parce que le plurilinguisme promu par ICE assure au plus grand nombre d'Européens l'AUTONOMIE et la COMMODITE dans la plupart des situations d'expression et de compréhension.
- Parce que, dans le monde d'aujourd'hui, c'est l'INFORMATION (plus que sa circulation) qui est la véritable richesse : c'est elle qui mène à la CONNAISSANCE. Mais pour ceux qui ont besoin d'accéder à cette richesse qui circule sur différents média sous différentes langues, il n'est pas nécessaire de maîtriser toutes les compétences. **Parler deux ou trois langues européennes, mais pouvoir en comprendre quatre ou cinq de plus en fonction de ses besoins, permet d'accéder à un immense réservoir d'informations et de connaissances.**

### **Pour une société européenne de la connaissance**

L'accès à la compréhension de nombreuses langues européennes différentes crée les conditions d'une juste **appréhension des cultures dans leur expression propre**. La formulation de toute entité culturelle (littératures, traditions, etc.) dans sa langue d'origine fait intimement partie de son contenu. Une société exclusivement industrielle et commerciale induit une conception de la communication simplifiée (et inapte à l'expression des contenus culturels) fondée sur le partage forcé d'un idiome de référence considéré comme suffisant. Or la fécondation des cultures et le développement historique supposent le respect des caractéristiques de formulation de chaque contribution. La mondialisation actuellement

pratiquée sans précautions implique une certaine unification, uniformisation, simplification de la diversité culturelle et donc un affaiblissement patrimonial. En Europe, une histoire commune s'est déroulée sur plusieurs millénaires (apparition de peuples, de cultures, de "langues de culture"). Il importe **de s'extraire d'une soumission catastrophique aux "nationalismes d'Etat"** (avec un impact fort en termes d'organisation politique) qui ont ravagé le continent.

### **Pour une société européenne respectueuse de toutes les différences**

Le programme ICE souhaite contribuer à la création d'une société plurilingue. Le fait de rendre possible une libéralisation des échanges individuels, en termes de voyages, de séjours, d'installations et de ré-installations en divers pays d'Europe, devrait introduire un assouplissement du marché de l'emploi, et surtout un enrichissement culturel partagé entre tous les citoyens induisant des nouvelles activités. Le renouvellement du "modèle européen", enfin dégagé de ses égarements pour respecter la diversité, sert la promotion d'un modèle culturel affichant dès son origine le **respect des différences à toutes les échelles des sociétés**. Le rayonnement de l'Europe devrait en sortir grandi, avec en particulier la mobilisation des grandes langues de culture appartenant au patrimoine linguistique européen : anglais, espagnol, portugais, français, russe pour les cinq les plus utilisées hors le continent. Le tissu de la recherche (en linguistique) gagnerait à étudier les langues en nombre comme systèmes et institutions interagissant dans un même espace (en effectuant des regroupements du type de celui en vigueur en Allemagne sous les termes romanistik, germanistik, slavistik) et à lier langues, littératures et civilisations dans une étude concertée des contenus et des formes de la connaissance.

### **Pour un modèle de communication adapté à la situation de l'UE**

La **valeur ajoutée** du programme ICE, qui envisage la généralisation de modules d'enseignement simultané de la compréhension de plusieurs langues, type CD-Rom EuRom4, doit se situer dans le cadre de la **démultiplication du tissu de la communication en Europe**. Avec la construction d'une Europe large, nous pensons que l'une des solutions les plus accessibles au plus grand nombre de citoyens européens et les plus respectueuses

des diversités linguistiques, sociales et culturelles est de donner les moyens à chaque citoyen de **parler au moins deux langues européennes**, mais, grâce à la connaissance de ces deux langues de base, de pouvoir **en comprendre quatre ou cinq de plus** (à partir de l'anglais, comprendre l'allemand et le néerlandais ; à partir du français, comprendre l'espagnol, le portugais et l'italien ; ...), avec un effort minimal en temps (module de 36h pour trois langues apparentées, vraisemblablement module de 72h pour trois langues voisines) et en énergie (acquisition de la compréhension moins coûteuse que celle de l'ensemble des compétences, compréhension et expression, écrit et oral ; entretien minime de la compréhension comparé à celui que nécessite l'expression ; acquisition de l'expression facilitée par la maîtrise préalable de la compréhension).

### **Pour une intercommunication européenne accessible à tous**

Avec la formation développée par ICE, un étudiant pourrait **lire dans les langues d'origine** tous les ouvrages relatifs à son étude. Un philosophe pourrait lire Nietzsche en allemand, Pascal en français ou Locke en anglais. Chaque citoyen européen pourrait comparer le traitement d'un événement proposé par la presse européenne sans passer par des traductions, ou se déplacer dans l'Europe entière et comprendre tous ses voisins européens dans leur langue tout en restant (pour s'exprimer) dans sa langue maternelle ou à défaut dans une autre langue bien maîtrisée et partagée. Il est absurde de penser qu'un Italien et un Français devraient utiliser le truchement de l'anglais pour communiquer. Il est tout aussi absurde d'imaginer un Allemand et un Français tenter de communiquer de manière plus ou moins satisfaisante en anglais si l'Allemand comprend le français et le Français l'allemand. Il est regrettable d'avoir à utiliser un anglais approximatif, infantilisant les locuteurs, quand chacun pourrait **se faire comprendre dans sa langue maternelle** (à défaut dans une autre langue bien maîtrisée, pas nécessairement l'anglais) **et comprendre l'autre dans sa langue maternelle**.

**Pour un modèle de communication au service de la démocratie.**

Au plan politique, le fait de créer les conditions propres à susciter des échanges plurilingues entre locuteurs de diverses langues, qui pourraient comprendre leurs voisins et être compris d'eux, ne pourrait que **servir le rapprochement des peuples et des individus**, en facilitant la perception de référents géographiques, historiques, culturels différents. La reconnaissance de la possibilité donnée à chacun de s'exprimer dans sa langue en ayant l'assurance d'être compris **fonde l'exercice véritable de la démocratie.**

**POUR EN SAVOIR PLUS ... :**

Contact ICE : Eric Castagne < [eric.castagne@univ-reims.fr](mailto:eric.castagne@univ-reims.fr) >

*Brève bibliographie de référence :*

Blanche-Benveniste, Claire et al. (ed.) (1997) : ***EuRom4, Méthode d'enseignement simultané de quatre langues romanes, Portugais, Espagnol, Italien, Français.*** Florence : La Nuova Italia Editrice.

Blanche-Benveniste, Claire / Valli, André (eds) (1997) : L'Intercompréhension : le cas des langues romanes. ***Le français dans le monde, Recherches et applications***, n° sp. : janvier.

Castagne, Eric (ed.) (2002a) : ***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, Eric (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, 'Editiones EuroCom', 99-107

Castagne, E. (à paraître en 2004) **“ 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)



# **CONTRIBUTIONS**



# QUE DOIT LA COMPREHENSION AU CONTEXTE ET AU REGISTRE DE LANGUE ?\*

Anna ANASTASSIADIS-SYMEONIDIS  
Université Aristote de Thessalonique

**RESUME :** L'interprétation d'une unité lexicale, qui fait partie de son sens, représente une zone sur la surface d'une sphère ; il n'y aurait donc pas de sens propre ou premier ni de sens figuré ou dérivé par métaphore. Par ailleurs, toutes les interprétations d'une unité lexicale sont en étroite relation, comme le prouve l'exemple de πέτρα, qui, en grec ancien, signifiant « roc » était lié au sens de stabilité, et qui, en grec moderne, signifiant « pierre » est lié au sens de dureté. Enfin, pour arriver à interpréter le texte par inférence, l'auditeur/lecteur n'a à sa disposition que le contexte linguistique et extralinguistique (ses connaissances du monde) ainsi que les informations livrées par le registre de langue.

**ABSTRACT :** An interpretation of a lexical unit, which is part of his whole meaning, represents a zone on a sphere's surface ; there is no proper/first meaning nor a meaning derived by metaphor. All lexical unit's interpretations are in a close relation, as is proved by the meaning of πέτρα "rock" in Ancient Greek which is related with the meaning of solidity, and "stone" in Modern Greek which is related with the meaning of hardness. Finally, in order to interpret a text by inference, a listener/reader has at his disposal only information given by the linguistic and extralinguistic context as well by linguistic register/level.

---

\* Je remercie Michele Prandi, collègue et ami de l'Université de Bologne, ainsi que Madame Eugénie Roucher de leurs remarques judicieuses.

## 0. Introduction

Nous nous proposons d'examiner deux facteurs que l'auditeur/lecteur doit prendre en compte pour aboutir aux interprétations adéquates : le contexte linguistique et extralinguistique (connaissances du monde) et le registre de langue. Nous prendrons comme exemple-pivot le mot grec πέτρα 'pierre'<sup>1</sup>, parce qu'il est intéressant à plusieurs égards. Il peut fonctionner en tant que nom de matière, ex.

(1) σπίτι από πέτρα 'maison en pierre'

ou comme nom de qualité, ex.

(2) καρδιά από πέτρα 'un cœur de pierre'

(3) η καρδιά του είναι/έγινε πέτρα [son cœur est/est devenu pierre] 'il s'est endurci'.

Il peut également servir de base pour construire, entre autres, l'adjectif πέτρινος en lecture/interprétation extensionnelle, ex.

(4) πέτρινο σπίτι 'maison en pierre'

ou intensionnelle, ex.

(5) πέτρινη καρδιά 'cœur de pierre'.

Il a aussi un synonyme savant λίθος 'pierre'. Il a, enfin, une similitude phonologique avec le fr. *Pierre* et il sert de formant avec λίθος dans des composés français et anglais, ex. *pétrifier*, *lithographie*.

Dans la première partie, nous allons présenter brièvement quelques modèles qui traitent du problème du sens littéral – non littéral, en focalisant sur la métaphore ; dans la deuxième partie, nous allons examiner le rôle du contexte linguistique et extralinguistique dans l'interprétation du texte et, enfin, dans la troisième partie, nous allons nous arrêter sur l'apport du registre de langue au niveau sémantique.

---

<sup>1</sup> Nous utilisons le symbole ('...') pour la traduction et le symbole ([...]) pour la traduction littérale.

## 1. Cadres théoriques et métaphore

### 1.1. Cadres théoriques

Il y a plusieurs théories, modèles, cadres, approches qui se donnent comme but d'apporter une explication au phénomène épineux de la métaphore. Nous allons faire brièvement le tour de quelques modèles en nous inspirant de la présentation de Marque-Puchu (2001).

Selon le modèle séquentiel, d'abord est déterminée la signification littérale et puis la signification figurée. La figure est alors fondamentalement une substitution, sur la base d'une analogie. La conception substitutive, où littéral et figure s'opposent, a longtemps prévalu et elle est encore vivace.

Selon le modèle interactionnel soit le terme métaphorique, ou foyer, et le reste de la phrase, ou cadre, interagissent, conception qui met l'accent sur le contexte, soit deux idées confiées à une même expression interagissent : le sens dans la langue et le sens dans le contexte, conception qui assigne une mémoire aux mots.

Le modèle cognitiviste propose une description unitaire pour la représentation des structures cognitives, des concepts, et du lexique. La sémantique se définit, dans ce cadre, comme théorie de la compréhension. Selon Lakoff et Johnson (1985), nous organisons notre perception du monde en concepts, grâce auxquels un domaine (domaine cible) est perçu sous les aspects d'un autre (domaine source), et qui se traduisent dans le langage, activité cognitive indéniable. Nous organisons nos perceptions selon des schémas conceptuels, qui, à leur tour, nous permettent de comprendre des réalités non perceptibles concrètement, stéréotypes et prototypes trouvant leur expression. La métaphore est considérée comme un processus de compréhension du monde par généralisation. Cette approche pose l'existence de catégories conceptuelles préexistantes à leur expression dans les langues.

Selon le cadre contextualiste (Bianchi 2001), le processus de construction du sens peut à la fois rendre compte des phénomènes d'enrichissement et d'annulation du sens littéral ainsi que du sens

non littéral, car le sens varie indéfiniment en fonction des contextes linguistiques et extralinguistiques, liés par des relations de similarité. La différence d'interprétation (littéral-figuré) dépend plutôt de notre connaissance du monde réel. Il n'y a aucune raison de supposer que la compréhension du langage métaphorique est en quoi que ce soit une extension de la compréhension du langage ordinaire.

Il y a, enfin, l'approche constructiviste, selon laquelle

“le sens des unités n'est pas donné mais se construit dans des énoncés [...] L'identité d'une unité se définit non par quelque sens de base, mais par le rôle spécifique qu'elle joue dans les interactions constitutives du sens des énoncés dans lesquels elle est mise en jeu. Il n'y a pas de sens propre et de sens dérivé par métaphore” (Franckel : 9-12).

Cette approche a conduit à l'élaboration d'un modèle de l'identité lexicale en termes de “forme schématique (FS)”, qui décrit l'ensemble des valeurs et des emplois de l'unité qu'elle caractérise, sans pour autant s'assimiler à quelque sens particulier, et en particulier à un sens qui serait premier.

Considérons l'exemple (3). Comment faisons-nous pour comprendre la métaphore ci-dessus ? Nous savons, d'une part, que la pierre peut servir de matériau de construction d'une maison, mais, de l'autre, nous savons que la pierre ne peut pas servir de matériau pour le cœur ‘viscère musculaire du corps humain’, mais plutôt pour le cœur ‘siège des sentiments’. En ce qui concerne l'adjectif πέτρινος ‘en pierre, de pierre’, il semblerait beaucoup plus économique de dire, non pas que le mot a deux sens, mais plutôt que la pierre comme matériau et la dureté présentent une certaine analogie. La plupart des métaphores fonctionnent exactement de la même manière, par référence à des analogies mettant en relation les deux domaines.

Selon la théorie de la compréhension fondée sur les schémas<sup>2</sup> présentés ci-dessus, comprendre consiste à trouver un schéma avec lequel cet énoncé est cohérent. Nous avons ici un cas de prédication, dont le processus de compréhension implique vraisemblablement l'application du schéma suggéré par le terme de prédicat au terme de

---

<sup>2</sup> “Schéma” doit être compris comme une représentation abstraite d'un concept ou d'une situation généralisée.

sujet. Ainsi, l'interprétation selon laquelle le locuteur déclare que nous devrions considérer un cœur 'siège des sentiments' comme une pierre est accueillie favorablement. Dans ce cas, nous considérons que le schéma de la "pierre" ne correspond que partiellement, bien que certaines caractéristiques principales de la pierre puissent s'appliquer au cœur, d'autres caractéristiques ne s'appliquent pas. Le processus d'interprétation ne présente pas de différences avec celui des prédications littérales, le résultat est simplement différent. Nous disons qu'un énoncé est vrai au sens littéral lorsque nous trouvons un schéma existant qui prend totalement en compte les données existantes. Nous disons qu'un énoncé est vrai au sens métaphorique lorsque nous trouvons que, en dépit du caractère approprié de certains aspects importants du schéma, d'autres non moins importants ne sont pas valables. Lorsque aucun schéma ne permet une bonne correspondance entre ces aspects importants et ce qu'il doit décrire, nous sommes tout simplement incapables d'interpréter les données d'entrée.

## 1.2 La métaphore

En ce qui concerne la métaphore, elle relève de la sémantique et de la syntaxe, car, d'une part, on parle généralement de métaphore en cas de transgression de la distribution sémantique, c'est-à-dire des règles de sélection, des critères d'incompatibilité de champs sémantiques et d'inconvenance référentielle à l'intérieur d'un champ sémantique, et, de l'autre, de la distribution syntaxique. Dans l'exemple (3) nous avons affaire à une métaphore nominale et il faut rechercher le trait servant de pivot métaphorique. Le N1 καρδιά 'cœur' à fonction référentielle désignative est en position de thème. Le N2 πέτρα 'pierre' à fonction dénotative de propriétés est en position de prédicat. L'absence de déterminant devant le N2 indique son statut non désignatif et sa dépendance référentielle de N1 (Salteri-Cacouros & Tamba 2001 : 62). Par conséquent, le terme métaphorique n'acquiert son interprétation que dans une relation syntaxique entre termes, entre sujet et prédicat le cas échéant (Marque-Puchu 2001 : 10). La métaphore s'inscrit donc dans la

configuration N est (un) N (Tamine 1979 : 66-67), localisation syntaxique de la recatégorisation Cf. aussi la construction NN *μια καρδιά πέτρα* [un cœur pierre] (Noailly 1996).

La métaphore intervient dans le discours mais aussi dans la formation lexicale, nous plaçant alors dans la langue (Marque-Puchu 2001 : 18) : *Πέτρα* ‘de la dureté d’une pierre’ est une création consignée en langue, puisqu’il y a un consensus là-dessus entre sujets. Par ailleurs, il s’agit d’une valeur qui est prédictible dans un sens, comme nous allons voir.

Pour Kleiber (1994 : 43), qui évite de recourir au sens littéral, la métaphore est une infraction à une catégorisation GN *être* GN. La tendance dominante actuellement est d’évoquer un sens figuré en cas de catégorisation induite (Kleiber 1999 : 133) : l’analogie, fondamentale dans l’interprétation des énoncés, ainsi que dans leur accès à l’interprétabilité, va de pair avec l’hétérogénéité des catégories assimilées (Eggs 1994 : 193-194). L’analogie s’établit selon un minimum de traits partagés. Pour Rastier (1987 : 187) et Charbonnel (1991, 2e v.) l’analyse en sèmes semble un moyen de progresser. Selon Prandi (1992 : 29), la figure provoque un conflit entre concepts, qui place les énoncés figurés à mi-chemin entre énoncés acceptables et énoncés contradictoires. Pour Prandi (1992 : 80) la métaphore défie l’identité conceptuelle du référent. Pour Salteri-Cacouros (2001) l’interprétation métaphorique repose crucialement sur l’identification précise d’un référent désigné par le GN1 et sur la représentation qu’en donne son assimilation à une autre notion. Il y a instauration d’une relation analogique en catégorisant le GN1 métaphorisé au moyen d’un GN2 métaphorisant. Le processus général d’interprétation se fonde sur un jugement analogique. Enfin, pour Prandi (sous presse) c’est la projection de nos concepts familiers dans un domaine étranger qui ouvre à la métaphore l’horizon de la création conceptuelle, qui, elle, ne réside ni dans l’expression linguistique ni dans les structures conceptuelles, mais dans la libre et imprévisible interaction de deux structures également actives, qui représente la donnée primordiale de notre expérience linguistique.

Par conséquent, la métaphore, en accord avec son sens étymologique, serait, du point de vue sémantique, un transfert, par analogie, ressemblance, comparaison ou similitude (v. aussi Prandi 1992 : 220), entre différents domaines référentiels ; il y aurait une incompatibilité sémique, ce qui entraînerait une nouvelle distribution syntaxique.

## 2. Le contexte

### 2.1. Le contexte linguistique

Il est bien connu que c'est le contexte qui permet d'attribuer à une forme une interprétation plutôt figurée que littérale (v. aussi Marque-Puchu 2001 : 16). Ainsi privilégier l'interprétation littérale peut, dans certains cas, introduire un énoncé sinon absurde, du moins non pertinent.

Dans l'interprétation d'une métaphore comme dans l'exemple (3), le destinataire doit découvrir l'*aspect* sous lequel le cœur est semblable à une pierre, le sous-ensemble pertinent de traits qui fonde la similarité entre les deux objets. En effet, la relation de similarité doit être une relation *motivée* par un contexte pertinent ; elle doit également être une relation accessible : le destinataire doit pouvoir identifier cette relation facilement, rapidement et uniquement, en optimisant son effort.

Cependant, l'idée selon laquelle l'on peut dresser la liste des sens d'une unité linguistique et y choisir le sens approprié à un contexte donné, malgré l'utilité indubitable de cette description pour un dictionnaire électronique, ne permet pas de rendre compte de la dimension graduelle des valeurs attestées et du continuum constitué par ces sens, ex.

(6) μια καρδιά από πέτρα 'un cœur en pierre'

dans le cas d'une boîte en pierre taillée en forme de cœur. Pour interpréter une telle phrase, il faut imaginer des circonstances spéciales dans lesquelles le fait p.ex. que quelqu'un possède une boîte en pierre taillée en forme de cœur serait hautement pertinent ; en revanche, dans des circonstances normales, la seule façon pour

l'exemple ci-dessus d'atteindre des effets adéquats est de communiquer que le cœur est dur comme une pierre. Ces exemples illustrent le fait qu'un nom comme *pierre* ne renvoie pas lui-même à un objet. Les différentes interprétations d'une unité ne correspondent pas aux extensions d'un sens stable, constitutives de son identité première. Elles correspondent aux différents types de réalisation d'un scénario abstrait (la FS selon le modèle constructiviste).

Par ailleurs, il ne faut pas négliger l'aspect systématique et productif de toute une série de régularités de noms de matière qui, en développant un sens, fonctionnent comme des noms de qualité, pouvant servir, de cette façon, de noms de base d'adjectifs dénominaux de qualité. Il est important de noter que ces adjectifs dérivés sont construits au moyen des suffixes *-iv(oc)* et *-éiv(oc)*, qui servent par excellence à construire des adjectifs dont la base est un nom de matière (Anastasiadis-Symeonidis 1997)<sup>3</sup>. Par la systématisme qu'implique le transfert d'un domaine à l'autre, ces éléments lexicaux sont alors directement interprétables, ex.

(7) αδάμας 'diamant' → αδαμάντινος : χαρακτηρας 'caractère' = 'pur, intègre'

(8) αέρας 'air' → αέρινος : φιγούρα 'figure' = 'léger comme le vent'

(9) αλάβαστρος 'albâtre' → αλαβάστρινος : σώμα 'corps' = 'd'albâtre'

(10) ατσάλι 'acier' → ατσάλινος : νεύρα 'nerfs' = 'résistant'

(11) βελούδο 'velours' → βελούδινος : επιδερμίδα 'épiderme ; peau' = 'tendre'

(12) γη 'terre' → γήινος : ένστικτα 'instincts' = 'terre à terre'

(13) γυαλί 'verre' → γυάλινος : βλέμμα 'regard' = 'inexpressif'

(14) δαντέλα 'dentelle' → δαντελένιος : ακρογιάλια 'bords de mer' = dentelés

(15) κρύσταλλο 'cristal' → κρυστάλλινος : διαύγεια 'pureté' = 'limpide'

(16) μέλι 'miel' → μελένιος : 'très agréable'

(17) μετάξι 'soie' → μεταξένιος : μαλλιά 'cheveux' = 'soyeux'

<sup>3</sup> Bianchi (2001 : 102) parle de polysémie systématique quand le processus de génération du sens étendu est un processus systématique et productif, dans le sens qu'il génère un sens étendu pour toute autre expression possédant un sens primaire du même type.

(18) μπρούντζος 'bronze' → μπρούντζινος : χρώμα 'couleur' = 'bronze'

(19) ξύλο 'bois' → ξύλινος : γλώσσα 'langue' = 'pleine de clichés'

(20) πέτρα 'pierre' → πέτρινος : καρδιά 'cœur', ψωμί 'pain', στήθος 'poitrine' = 'dur, ferme'

(21) πετσί 'peau' → πέτσινος : αφτιά 'oreilles' = 'faibles, qui n'entendent pas bien'

(22) πυρ 'feu' → πύρινος : λόγος 'discours' = de flamme, enflammé'

(23) σίδηρο 'fer' → σιδερένιος : θέληση 'volonté' = 'de fer'

(24) χάλυβας 'acier' → χαλύβδινος : θέληση, υγεία 'volonté', 'santé' = 'de fer'.

Nous proposons après Bianchi (2001 : 102) d'inclure ces phénomènes si communs et si réguliers dans la compétence sémantique des locuteurs comme des procédures systématiques de génération du sens. Cela permettrait d'avoir un modèle plus *économique* qui ne multiplie pas les sens sans nécessité. Il semblerait, alors, que ce ne sont pas les différents sens d'une expression polysémique qui sont lexicalisés, mais les *relations* qui lient ces sens ; ces relations sont conventionalisées, inscrites dans le système de la langue et constituent le potentiel de génération du sens qui fait partie de la compétence sémantique des locuteurs.

## 2.2. Le contexte extralinguistique

Mais les variations de sens ne sont pas uniquement déterminées par le contexte linguistique. On ne peut pas ignorer le contexte extralinguistique, car les circonstances du discours sont déterminantes tant pour la création d'un sens nouveau que pour l'interprétation adéquate.

En suivant Wilson et Sperber (1993 : 20), nous supposons que l'auditeur/lecteur a un accès immédiat à ses hypothèses encyclopédiques sur la structure du cœur humain 'viscère musculaire'. Nous supposons aussi que les entrées encyclopédiques peuvent contenir des morceaux tout faits ou des schémas décrivant des qualités. La connaissance encyclopédique rend certaines hypothèses hautement accessibles ; si celles-ci conduisent à des interprétations cohérentes avec le principe de pertinence, toutes les

autres interprétations sont bloquées. En effet, selon Sperber & Wilson (1989 : 353) dans l'exemple

(25) η καρδιά του Παύλου είναι πέτρα [le cœur de Paul est pierre]

il s'agirait d'une métaphore conventionnelle, qui permettrait d'activer un schéma encyclopédique comportant une ou deux hypothèses dominantes et très accessibles. Ainsi, d'une part, il ne s'agit plus du cœur en tant qu'organe, mais en tant que siège des sentiments, et, d'autre part, la pierre étant, selon le stéréotype, un matériau très dur, le contexte implique que Paul est très dur. Le locuteur a probablement voulu susciter l'image d'une dureté hors du commun, une image qui va au-delà de ce qui aurait pu être communiqué en disant simplement : *Paul est très dur*. Ainsi, même un exemple aussi conventionnel ne peut pas être paraphrasé sans que quelques effets soient perdus.

On déduit du contexte linguistique et extralinguistique le sens d'un mot donné. L'interprétation s'appuie en général sur des éléments saillants du contexte et sur des représentations comportant des savoirs encyclopédiques concernant les référents mis en rapport lors du processus métaphorique. Même une métaphore entendue pour la première fois obéira au même schéma. Le mot πέτρα 'pierre' n'est pas employé de manière arbitraire par rapport à son sens habituel ; ce qui est arbitraire est l'association de πέτρα 'pierre' et καρδιά 'cœur'. L'analyse que nous proposons tend à unifier sens littéral et sens figuré, chaque interprétation représentant une des faces d'un polyèdre régulier ou plutôt une zone sur la surface d'une sphère. L'ensemble des interprétations d'une unité lexicale constituerait son sens. Ce point de vue va dans le même sens que la notion de motifs comme principes unificateurs de la diversité lexicologique (Cadiot & Visetti 2001 : 102).

Considérons maintenant le changement sémantique de πέτρα, qui a eu lieu en deux étapes en diachronie : a) dans l'Antiquité ainsi que dans le texte du Nouveau Testament (1er s. après Jésus Christ), πέτρα signifie 'roc, roche'<sup>4</sup> ; par ailleurs, la forme au pluriel πέτρες

<sup>4</sup> Nombreux sont les textes du Nouveau Testament qui témoignent de ce sens, ex. οικοδόμησε ... επί την πέτραν 'a bâti sur la pierre' (Mat. 7,24),

‘rocs’ joue un rôle important en ce qui concerne le passage au sens de ‘pierre’ : c’est l’image qui est déclenchée par certains contextes où le roc met en scène des morceaux de roc, p.ex. αι πέτραι εσχίσθησαν ‘les rocs se sont fendus’, ce qui permet la formation de pierres ; b) par la suite, πέτρα, nom massif, prend le sens de ‘morceau de roc, pierre’, donc le mot devient synonyme de λίθος ‘pierre’. Nous voyons qu’en grec la forme du pluriel d’un nom massif se spécialise à désigner des portions discrètes de cette matière, qui sont envisagées comme des entités individuelles, parce qu’elles ont une forme autonome. Par ailleurs, il est à noter qu’à chaque étape diachronique, le sens littéral est accompagné d’un sens figuré/métaphorique différent: πέτρα ‘roc/roche’ est à la base de la création du sens de ‘solide’ ; par contre, πέτρα ‘pierre’ est à la base de la création du sens de ‘dur’<sup>5</sup>.

Prenons les exemples suivants :

(26) Το σπίτι είναι από πέτρα/πέτρινο

‘La maison est en pierre’ [en N/adjectif]

(27) Η καρδιά είναι από πέτρα/πέτρινη

‘Le cœur est en/de pierre’ [en/de N/adjectif]

Le deuxième exemple grec est ambigu<sup>6</sup>, ce qui n’est pas le cas en français, puisque la traduction par *en* ou *de* résout le problème d’ambiguïté. Or, il y a des tests qui peuvent aider à la sélection de

---

ελατόμησεν εν τη πέτρα ‘a taillé dans la pierre’ (Mar. 15,46), έθηκε θεμέλιον επί την πέτραν ‘a mis un fondement sur la pierre’ (Luc. 6,48).

<sup>5</sup> V. aussi Prandi (sous presse) « Le transfert d’un concept entraîne virtuellement le transfert de toute la structure distributionnelle qui circonscrit son emploi cohérent et approprié ».

<sup>6</sup> Interprétation extensionnelle p.ex. dans le cas d’une boîte à bijoux en forme de cœur en pierre taillée ; interprétation intensionnelle dans le cas du cœur dur d’un individu à comportement inhumain. Par extension d’un terme on entend (Lyons 1978 : 130) la classe des objets auxquels il s’applique. On parlera de définition extensionnelle si on dresse la liste des éléments appartenant à cette classe. Par contre, si l’on définit une classe à l’aide d’une propriété (ou d’un ensemble de propriétés) que les éléments ont en commun, on parlera de définition intensionnelle (ou en compréhension). L’intension (ou compréhension) d’un terme est l’ensemble des propriétés essentielles qui déterminent l’application de ce terme.

l'interprétation adéquate : il n'y a que l'interprétation intensionnelle qui permette l'emploi de marqueurs comme *littéralement*, *pour ainsi dire* et pour le GM *πραγματικά* [réellement] 'vraiment', parce qu'ils indiquent le "caractère fictif" de l'énoncé (Tamba 1979 : 11). Tamba (1994) recourt aussi à un autre type de modifieur, *vrai*, compatible avec les métaphores et incongru avec les métonymies (Tamba 1994 : 6 *littéralement*). Dumarsais (1730, 1988 : 73) a recours à *pour ainsi dire*, et Soublin (1979 : 60) à *en quelque sorte*. Enfin, Cadiot (2002 : 43-44) recourt à la modalisation subjective, qui ne s'applique qu'à l'énoncé non littéral<sup>7</sup> :

- (28) Τελευταία η καρδιά είναι από πέτρα/πέτρινη (interp. intens.)  
Ces derniers temps le cœur est de pierre/pierre (adjectif)
- (29) \*Τελευταία η καρδιά είναι από πέτρα/πέτρινη (interp. extens.)  
Ces derniers temps le cœur est en pierre/pierre (adjectif)
- (30) Για μένα η καρδιά είναι από πέτρα/πέτρινη (interp. intens.)  
Pour moi le cœur est de pierre/pierre (adjectif)
- (31) \*Για μένα η καρδιά είναι από πέτρα/πέτρινη (interp. extens.)<sup>8</sup>  
Pour moi le cœur est en pierre/pierre (adjectif)
- (32) Βρίσκω ότι η καρδιά είναι από πέτρα/πέτρινη (interp. intens.)  
Je trouve que le cœur est de pierre/pierre (adjectif)
- (33) \*Βρίσκω ότι η καρδιά είναι από πέτρα/πέτρινη (interp. extens.)  
Je trouve que le cœur est en pierre/pierre (adjectif)

Le locuteur qui choisit une interprétation intensionnelle peut la renforcer et en faciliter la reconnaissance par l'auditeur/lecteur en utilisant un marqueur modalisateur (Marque-Puchu 2001 : 6). A partir du contexte linguistique et extralinguistique et en particulier de sa connaissance encyclopédique sur le cœur, l'auditeur/lecteur tire des inférences. Le sens du nom de matière ou du nom de qualité provient d'une interaction entre la signification de la phrase, des facteurs cognitifs généraux et le critère de cohérence avec le principe de pertinence (cf. Wilson & Sperber 1993 : 21).

<sup>7</sup> Comme p.ex. *ces derniers temps, pour moi, je trouve que*.

<sup>8</sup> Les exemples (31) et (33) peuvent être grammaticaux dans le cas où le locuteur formule une estimation sur la matière dont l'objet en forme de cœur est fait.

### 3. Le registre de langue

Nous avons mentionné dans l'introduction, l'intérêt que présente le mot πέτρα 'pierre' parce qu'il a un "synonyme", en l'occurrence le mot λίθος, avec lequel il partage le même sens référentiel, mais dont il se différencie du point de vue du registre de langue. En effet, λίθος est employé dans un registre de langue soutenu, dans la terminologie scientifique et dans des expressions figées. Il appartient à la compétence de tout locuteur natif grec de corrélérer l'emploi de λίθος au registre soutenu et celui de πέτρα, sociolinguistiquement neutre, au vocabulaire général, sans que la moindre différence de leur référent justifie l'usage de l'un plutôt que de l'autre. La valeur implicite de λίθος est-elle intrinsèque au référent ou bien, au contraire, fait-elle partie du signifié ? Est-elle secondaire, accessoire et surajoutée par rapport au sens référentiel ? De notre point de vue, cette valeur ne concerne pas le référent, c.-à-d. les informations extralinguistiques, mais elle fait, sans aucun doute, partie du signifié, c.-à-d. des informations linguistiques ; les preuves en sont la "synonymie", une preuve intralinguistique, et la traduction, une relation interlinguistique<sup>9</sup>.

Une spécificité propre à la langue grecque actuelle est la variation lexicale, à savoir l'emploi parallèle des unités lexicales simples πέτρα et λίθος signifiant toutes les deux 'pierre' pour le même référent, ce qui constitue un cas de figure parmi beaucoup d'autres. Ce type de variation lexicale comprenant aussi l'emploi des doublets est mis en rapport avec les registres de langue. Alors que πέτρα était déjà employé en GA avec le sens de 'roc, roche', et λίθος avec le sens de 'pierre', la forme πέτρα comme synonyme de λίθος est attestée dans le grec médiéval.

Selon cette approche, λίθος, qui a conservé le même sens en GM, est employé dans des contextes plus formels et caractérise la langue écrite, la langue spécialisée, scientifique etc., alors que πέτρα,

---

<sup>9</sup> L'absence d'équivalent lexical et culturel fait appel à une interprétation préalable et nécessite une transposition. La traduction des figures ne se résume donc pas à un transcodage pur et simple d'unités linguistiques.

qui a gardé la forme mais pas le sens qu'il avait en GA, est réservé à un usage non formel, familier et oral. La variation obéit à des contraintes relevant du registre, qui est lié aux genres textuels. Dans les exemples ci-dessous, lors de l'usage du vocabulaire général ou dans le cas des proverbes (ex. 38), apparaît πέτρα, alors que le vocabulaire scientifique (histoire, chimie, géologie, construction de bâtiments, sculpture) entraîne l'emploi de λίθος. Nous avons affaire à une variation "stylistique" prévisible par la mise en relation avec la situation de discours formel ou informel. Les deux formes constituent alors des variantes complémentaires. Enfin, les remarques faites sur la différence stylistique de πέτρα et λίθος pourraient être confirmées par leurs dérivés et leurs composés : λίθος 'pierre' sert à construire des composés qui sont des termes scientifiques et techniques. En revanche, les composés et les dérivés à partir de πέτρα 'pierre' comportent une connotation familière, relevant d'un registre moins formel. Toutefois le mot πέτρα peut toujours construire des mots composés savants à condition qu'il conserve le sens de 'roc, roche' qu'il avait en GA.

Nous remarquons qu'en français et en anglais les unités lexicales qui renvoient au référent pierre, à savoir *pierre* et *stone* respectivement, ne relèvent pas d'une variation semblable à celle du GM.

Considérons les exemples suivants dans trois langues : Le mot grec πέτρα et le terme de λίθος, employés seuls, en composition monolexicale ou multilexicale, sont traduits par *pierre* en français et par *stone* en anglais. Ainsi, la différence de registre entre πέτρα et λίθος est-elle effacée.

#### Vocabulaire général

(34) GM ταφόπετρα

Fr pierre tombale/funéraire

A tombstone, gravestone

(35) GM πετροκάρβουνο<sup>10</sup>

Fr houille

A coke

<sup>10</sup> Son synonyme savant est λιθάνθρακας.

- (36) GM πετροβολώ<sup>11</sup>  
Fr lapider  
A stone
- (37) GM λαξευμένη πέτρα  
Fr pierre de taille  
A freestone
- (38) GM πέτρα που κυλά δε βρυάζει  
Fr pierre qui roule n'amasse pas mousse  
A a rolling stone gathers no moss
- (39) GM δεν άφησε πέτρα όρθια πίσω του  
Fr il n'a pas laissé pierre sur pierre  
A they didn't leave a stone standing/one stone standing upon another
- (40) GM ακονόπετρα  
Fr pierre à aiguiser  
A whetstone
- (41) GM τσακμακόπετρα  
Fr pierre à briquet  
A flint
- (42) GM ελαφρόπετρα  
Fr pierre ponce  
A pumice stone, pumice

**Vocabulaire scientifique**

- (43) GM λιθίαση  
Fr lithiase  
A lithiasis
- (44) GM λιθογάρακτης  
Fr lapidaire  
A lapidary
- (45) GM λιθογραφία  
Fr lithographie  
A lithography

---

<sup>11</sup> Son synonyme savant est λιθοβολώ.

- (46) GM εποχή του λίθου  
Fr âge de la pierre  
A stone age
- (47) GM λυδία λίθος  
Fr pierre de touche  
A touchstone
- (48) GM ασβεστόλιθος  
Fr pierre à chaux  
A limestone
- (49) GM φιλοσοφική λίθος  
Fr pierre philosophale  
A philosopher's stone
- (50) GM πυρόλιθος  
Fr pierre à feu  
A flint
- (51) GM πολύτιμος λίθος  
Fr pierre précieuse  
A precious stone, gems
- (52) GM ημιπολύτιμος λίθος  
Fr pierre fine, semi-précieuse  
A semiprecious stone
- (53) GM ακρογωνιαίος λίθος (terme de construction)  
Fr pierre angulaire  
A cornerstone
- (54) GM δομικός λίθος  
Fr pierre à bâtir  
A building stone

### **Cas spéciaux**

- (55) GM προσθέτω το λιθαράκι μου  
Fr apporter sa pierre à qch  
A to add one's contribution to sth
- (56) GM ξερολιθιά (technique de construction)  
Fr mur de pierres sèches  
A drystone wall, dyke

(57) GM πετράδια

Fr pierreries

A gems, precious stones

(58) GM πετρολογία

Fr pétrologie

A petrology

Il ne s'agit que d'exceptions apparentes, puisque dans l'exemple (55) le nom, diminutif de λιθάρι, lui-même diminutif du GA λίθος, a, depuis l'antiquité, le sens de matériau de construction ; de même avec le second élément de composition de l'exemple (56) ; le nom de l'exemple (57) est un synonyme non savant des unités lexicales (ημι)πολύτιμος λίθος ; enfin le composé de l'exemple (58), bien que son premier composant soit le mot πέτρα, est un mot savant, car le premier composant n'a pas le sens de 'pierre' mais il conserve le sens de 'roche' qu'il avait en GA.

### Conclusion

Que ce soit des explications en termes de transfert de domaine ou d'une simple qualification d'une expérience, à travers l'évocation concrète d'un stéréotype relationnel unifié en un motif lexical, d'un sens premier, propre ou littéral ou, au contraire, d'un sens second, dérivé ou figuré, la question de l'identité des unités morpho-lexicales (simples ou composées) au statut lexical plein appréhendées à travers la variation de leur sens et, par conséquent, la construction du sens des énoncés dans lesquels elles peuvent être mises en jeu, constitue une des pistes de recherche majeures de la linguistique actuelle.

Parler de polysémie, de sens propre et de sens figuré/métaphorique, mis à part les cas d'ambiguïté, ne peut se justifier qu'en dehors de tout contexte, en référence, donc, au lexique mental des locuteurs et à sa portion partagée.

L'auditeur/lecteur n'a, de prime abord, à sa disposition que le contexte linguistique, qui, pourtant, ne lui permet pas toujours de formuler les hypothèses adéquates pour aboutir aux interprétations désirées. Dans ces cas-là, l'auditeur/lecteur peut arriver à interpréter

le texte par inférence à partir de ses connaissances encyclopédiques et des informations livrées par la situation extralinguistique. Enfin, dans ses calculs du sens, l'auditeur/lecteur doit prendre en compte le registre de langue, qui lui permettra d'inférer des informations importantes.

### **Bibliographie**

- ANASTASSIADIS-SYMEONIDIS A. (1997), *Introduction à la morphologie dérivationnelle du grec moderne-I. Les adjectifs dénominatifs*, Thessaloniki.
- BIANCHI Cl. (2001), "La flexibilité sémantique : une approche critique", *Langue Française* 129, pp. 91-110.
- CADIOT P. (2002), "Métaphore prédicative nominale et motifs lexicaux", *Langue Française* 134, pp. 38-57.
- CADIOT P. & Y.-M. VISETTI (2001), *Pour une théorie des formes sémantiques*, Paris, PUF.
- DE MULDER W. (2001), "La linguistique diachronique, les études sur la grammaticalisation et la sémantique du prototype : Présentation", *Langue Française* 130, pp. 8-12.
- DUMARSAIS C. (1730), *Traitée des tropes*, Ed. Fr. Douay-Soublin, Paris 1988.
- FAUCONNIER G. & M. Turner (1998), "Conceptual Integration Networks", *Cognitive Science* 22, pp. 133-187.
- FONTANIER P. (1821, 1977), *Les Figures du discours*, Paris, Flammarion.
- FRANCKEL J.-J. & D. Lebaud (1992), "Lexique et opérations : le lit de l'arbitraire", in *La théorie d'A. Culioli. Ouvertures et incidences*, Paris, Ophrys, pp. 89-105.
- FRANCKEL J.-J. (1992) "Introduction" *Langue française* 133, pp. 3-15.
- GREA Ph. (2002), "Intégration conceptuelle et métaphore filée", *Langue Française* 134, pp. 109-123.
- KLEIBER G. (1994), "Le problème de la déviance", *Langue Française* 101, pp. 35-56.
- KLEIBER G. (1999), "Une métaphore qui ronronne n'est pas un chat heureux", in Charbonnel & Kleiber, *La métaphore entre philosophie et rhétorique*, Paris, PUF, pp. 83-134.

- LAKOFF G. & M. Johnson (1985), *Les métaphores dans la vie quotidienne*, Paris, Ed. de Minuit (original anglais 1980).
- LYONS J. (1978), *Eléments de sémantique*, Paris, Larousse (original anglais 1977).
- MARQUE-PUCHU Chr. (2001), "Présentation", *Langue Française* 129, pp. 3-20.
- NOAILLY M. (1996), "De l'image au concept : le nom en position d'épithète", in *Les noms abstraits. Histoire et théorie, Actes du colloque de Dunkerque 1992*, éd. Flaux N., M. Glatigny, D. Samain, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, pp. 349-356.
- PRANDI M. (1992), *Grammaire philosophique des tropes*, Paris, éd. de Minuit.
- PRANDI M. (sous presse), «L'analogie entre structure des concepts et formes linguistiques».
- PUTNAM H. (1975), *Mind, Language and Reality. Philosophical Papers*, vol. 2 Cambridge, Cambridge University Press.
- RASTIER F. (1987), *Sémantique interprétative*, Paris, PUF.
- SALTERI-CACOUROS V. & I. TAMBA (2001), "L'interprétation métaphorique au prisme de la traduction : les constructions nominales du français, du grec et du japonais", *Langue Française* 129, pp. 54-63.
- TAMBA I. (1979), "Sens figuré et changement de sens", *L'Information Grammaticale* 3, pp. 10-13.
- TAMBA I. (1981), *Le sens figuré* Paris, PUF.
- TAMBA I. (1994), "Une clé pour différencier deux types d'interprétation figurée, métaphorique et métonymique", *Langue Française* 101, pp. 26-34.
- TAMINE J. (1979), "Métaphore et syntaxe", *Langages* 54, pp. 65-81.
- WILSON D. & D. SPERBER (1993), "Pragmatique et temps", *Langages* 112, pp. 8-25.



# AMENAGEMENTS PROGRESSIFS DE LA SYNTAXE

Claire BLANCHE-BENVENISTE  
Ecole Pratique des Hautes Etudes, Paris  
Université de Provence

RESUME : Dans l'expérience de la méthode EuRom4, qui proposait un enseignement simultané de quatre langues Romanes à partir d'articles de presse rédigés dans ces langues (portugais, espagnol, italien, français), la complexité syntaxique de la rédaction des textes présentait de nombreuses difficultés. A partir d'études menées sur ce sujet dans d'autres domaines (lisibilité, pédagogie, amélioration des performances en lecture, informatique), on présente ici une esquisse de ce que pourrait être une étude linguistique systématique du problème, en distinguant plusieurs facteurs : analyse en grands constituants S, V et O, avec têtes et modifieurs, éléments périphériques, incises, corrélations, recyclage du sens, etc. L'application pratique consiste à guider le lecteur en langues étrangères, en le faisant passer progressivement d'une version « appauvrie » du texte à la version riche dont la complexité pouvait à juste titre le rebuter au départ.

*ABSTRACT : Some ten years ago, we presented a method for teaching foreign romance languages to people who already knew one (EuRom4), by using newspapers information. During EuRom4 experiment, we could identify a large array of syntactic complexities, largely similar in all four languages, which prevented the participants to "make sense" with the texts. Here are proposed some analysis with possible applications: how to extract from a complex sentence a "syntactically poor equivalent", and how to go back, step by step, to the rich and complex genuine text. We use standard linguistic analysis such as basic constituents S, V and O; heads and modifiers; core and peripheral elements; progressive semantic enrichment, etc. Adequate software considerably improves this linguistic and cognitive management.*

L'expérience d'enseignement des langues romanes dans laquelle nous nous étions lancés avec le projet *EuRom4* nous avait placés d'emblée devant une tâche contradictoire : proposer dès le début aux participants des textes de presse de trois langues romanes inconnues, souvent rédigés de façon compliquée; mais, en même temps, ménager leur inexpérience de débutants et répondre à leur besoin de « choses simples ». La difficulté n'était pas la même pour le lexique et pour la syntaxe et leur intérêt, pendant plusieurs semaines, ne portaient d'ailleurs que sur le lexique. Nous avons constaté qu'il fallait en effet un certain temps pour comprendre qu'une bonne partie du lexique rencontré dans les articles de presse est « transparent » et qu'on peut le calculer à partir de sa langue maternelle, par une série d'inférences bien ordonnées<sup>1</sup>. Mais les expérimentateurs que nous étions devaient dès le début se soucier de l'organisation syntaxique où apparaissait ce lexique, en taillant un peu dans les phrases trop compliquées, en élaguant et en « simplifiant », puis en réintroduisant progressivement tout ce qui avait été écarté. Nous avons donc rencontré, dans la pratique, un problème qu'on peut présenter sous le terme de la *complexité syntaxique*. Nous l'avons attaqué avec les notions linguistiques élémentaires dont nous disposons sur ce que peuvent être le simple et le complexe en matière syntaxique. Avec le recul, il est manifeste que ces notions méritent un examen plus approfondi. Les « aménagements progressifs de la syntaxe » que nous avons mis en pratique, et qui se révélaient assez efficaces, devraient être plus explicites et plus ordonnés, de façon à pouvoir être réutilisés dans d'autres contextes. Une série d'études récentes portant sur des problèmes semblables devraient nous y aider.

Le thème de la complexité syntaxique a été souvent pris, à un niveau élémentaire, comme mesure de la bonne compétence

---

<sup>1</sup> Nous avons expliqué à plusieurs reprises (Blanche-Benveniste et Valli, 1997) comment nous avons cherché à développer cette approche du lexique, par exemple en demandant aux participants de remplacer les mots inconnus par *machin*, *machiner*, un peu comme l'avait fait, indépendamment, Hosenfeld 1984 pour des élèves américains apprenant l'espagnol.

linguistique : si quelqu'un manie la complexité ou comprend la complexité, alors il est supposé « bien connaître » la langue. On a donc utilisé cette notion pour observer les différentes phases de l'acquisition du langage chez les jeunes enfants, en proposant de mesurer la complexité syntaxique dans leurs productions orales et écrites (L. Lentin 1988, H. Jisa et R. Berman 2002). La pédagogie s'en est abondamment servie: comment enseigner aux enfants à s'exprimer dans leur langue maternelle en utilisant des phrases complexes ; comment en faire autant pour les langues secondes, et pour le français appris comme langue étrangère (Chuquet 2000, Kierchmeyer à par.). La complexité syntaxique est souvent invoquée dans la pédagogie de la lecture : comment remédier aux déficiences des lecteurs débutants qui butent sur le déchiffrement des phrases complexes (Rieben et Perfetti 1989, Lecocq, Casalis, Leuwers et Watteau 2000) . C'est aussi un des thèmes importants dans la recherche sur les mesures de lisibilité des textes, pour définir les caractéristiques syntaxiques des textes écrits jugés faciles ou difficiles à lire en raison de la complexité de leurs phrases (Boyer 1992, Gelinat et Préfontaine 1999, Labasse 1999).

A travers ces différentes études, les « indices de complexité syntaxique » sont assez curieusement stables. Ils reproduisent de près les rubriques de la grammaire scolaire, avec quelques suppléments pris surtout dans les grammaires fonctionnelles comme celle de Halliday (1987) et les études sur les « genres » de Biber (1988):

- longueur des phrases (au-dessus de 20 mots)
- proportion des propositions subordonnées introduites par *qui, que, où, dont, parce que, puisque, comme, pendant que, autant que, etc.*
- nombre d'enchaînements des subordonnées entre elles
- proportion de verbes à la voix passive, de sujets inversés, de subordonnées antéposées, de nominalisations de verbes, etc.

Récemment, la pratique des corpus de langue écrite et de langue parlée a amené plusieurs chercheurs à introduire d'autres formes de complexité, prises dans l'ordre de la sémantique, du

discours et de «l' empaquetage informationnel » (Chuquet 2000, M. Forsgren 2002 : 355). Du coup, la liste des indices de complexité augmente. On y ajoute par exemple les constructions appositives, les épithètes antéposées, les dislocations et les constructions interrogatives.

Depuis quelques années, le terme de complexité syntaxique désigne aussi un domaine d'études majeur dans les sciences de l'informatique où l'on développe des outils adaptés à l'analyse automatique de textes écrits ou oraux (« théorie des langages et compilation », par exemple). Il n'est plus question de l'apprentissage par les enfants mais de l'apprentissage par les ordinateurs : base des apprentissages ; logiciel d'analyses textuelles ; modélisation linguistique pour la compréhension des énoncés ; compréhension de documents ; fouille de données ; mesures automatiques de lisibilité dans les textes de spécialités, etc. Les calculs d'inférence et de logique inductive y ont une grande part<sup>2</sup>. Certaines études produisent des outils pour le grand public : aides à la rédaction, correcteurs automatiques de la syntaxe ou indices de lisibilité. Et voici même que la complexité syntaxique peut rapporter de l'argent : un projet d'analyseur d'aide aux traducteurs (CORDIAL) annonce aux traducteurs et interprètes qu'il est capable de « mesurer la complexité d'un texte en vue de la facturation de leurs prestations ».

Je voudrais proposer ici quelques réflexions sur le repérage et le traitement de certaines complexités syntaxiques que les participants à notre expérience ont rencontrées, en essayant de lire des articles de presse dans les quatre langues romanes choisies, portugais, espagnol, italien et français. Pour poursuivre et systématiser l'expérience, l'idéal serait de stocker ces indices de complexité et de les hiérarchiser de façon cohérente, afin de pouvoir les projeter et les exploiter sur de nouveaux textes. Il faudrait aussi pouvoir faire apparaître le résultat sur des écrans d'ordinateurs. L'enjeu n'est pas seulement de savoir mieux calculer les opérations syntaxiques ; il est aussi de retracer les différentes étapes parcourues

---

<sup>2</sup> Voir le titre *Equipe Inférence et Apprentissage* choisi par un groupe de chercheurs.

dans la compréhension d'un texte difficile. Pendant les séances de travail d'*EuRom4*, nous demandions aux participants de donner plusieurs versions successives de chacune des phrases qu'ils déchiffraient. La première version était pleine de « trous » de lexique, d'erreurs de constructions syntaxiques et d'incompréhensions de toutes sortes. Chacune des versions successives améliorait la précédente et prenait en charge davantage de raffinements de syntaxe ; on parvenait ainsi, à chaque nouveau passage, à intégrer des données de sens nouvelles, dans un cadre syntaxique plus large. Au-delà de l'expérience elle-même, il est intéressant de savoir comment le sens d'un énoncé peut être ainsi « recyclé » à chaque passage, depuis la version la plus pauvre jusqu'à la version « riche » qui retrouve l'original.

Les propositions présentées ici sont très limitées. Il s'agit de compréhension et pas du tout de production de langage. Nous avons observé certaines démarches adoptées par les participants à l'expérience pour en tirer parti, mais ces observations, qui n'étaient fondées sur aucun protocole organisé, ne prétendent pas retracer la moindre « réalité psychologique » ; elles valent seulement dans le domaine linguistique où elles ont été élaborées. Et même dans ce domaine, il n'est pas question d'épuiser le problème de la « complexité syntaxique », qui demanderait une très longue étude. La seule ambition de ces recherches est de contribuer à la fabrication d'outils d'analyse, qui devraient être validés par la suite.

## 1. Analyse

### 1.1. Le cadre SVO

On pourrait imaginer de ne pas se soucier du tout de la grammaire pour ce type d'expérience<sup>3</sup>. Mais nous nous sommes convaincus assez vite qu'un minimum d'analyse syntaxique était requis, ne serait-ce que pour intégrer une observation faite à plusieurs reprises par les spécialistes de la lecture en langue étrangère (Berman 1987) : ce qui facilite le déchiffrement, c'est l'ordre Sujet + Verbe + Complément, soit SVO, dans la terminologie devenue internationale. Cette donnée, dont nous avons vérifié la pertinence tout au long de notre expérience, n'a rien à voir avec ce que connaissent par ailleurs les participants dans leurs langues maternelles. Ils ont tous, dans la syntaxe de la langue qu'ils pratiquent, d'autres façons de placer le sujet par rapport au verbe, par exemple en le mettant après le verbe, selon des schémas VS, VSO ou VOS :

Port. – *Ocorrem logo aqueles simpáticos e simplificados idiomas artificiais*

(arrivent alors ces sympathiques et simplifiées langues artificielles)

Esp. - *Dicen los entendidos que la hipnosis se remonta al principio de la historia del hombre*

(disent les experts que l'hypnose remonte au début de l'histoire de l'homme)

Ital. - *In una clinica, nascono due bambini*

(dans une clinique naissent deux enfants)

Fran.- *Arrive alors sur les lieux l'alpiniste italien.*

Ils ont, en portugais, espagnol et italien, la possibilité de ne pas exprimer le sujet, dans les types VO, O<sup>1</sup>VO<sup>2</sup>, VO<sup>1</sup>O<sup>2</sup> :

Port.- *São jovens desesperados*

(...sont des jeunes désespérés)

---

<sup>3</sup> Mirto et La Fauci (2001) ont présenté un historique intéressant de ce refus de toute grammaire dans l'enseignement des langues étrangères.

Esp. - No les dejan ninguna esperanza

(...ne leur laissent aucune espérance)

Ital. - Non offrono loro alcuna speranza

(...ne leur offrent aucune espérance)

Mais, quelle que soit la syntaxe à laquelle obéissent les sujets grammaticaux dans leurs langues maternelles, les lecteurs qui commencent à lire dans une langue étrangère éprouvent le besoin de s'appuyer sur ce schéma SVO, comme si c'était là davantage un appui cognitif qu'une forme syntaxique (Skehan 1998). Il est donc important de pouvoir aborder les phrases très compliquées en se fixant pour premier objectif de dégager ce schéma. C'est là un exemple du minimum de syntaxe qui nous a paru utile, à mi-chemin entre trop de grammaire et pas assez de grammaire. C'est aussi la limite des propositions qui sont avancées ici : elles portent uniquement sur les phrases comportant l'ordre SVO ; on remet à une phase ultérieure l'étude des phrases qui ont un sujet placé derrière le verbe, ou qui n'ont pas de sujet, ou qui n'ont pas de verbe conjugué.

De nouvelles descriptions contrastives des langues romanes ont été publiées dans les années récentes : Agard 1984, Reinheimer et Tasmowski 1997, McCann, Klein et Stegmann 2002, Renzi et Andreose 2003. De très nombreuses propositions ont été lancées pour enseigner ces langues, chacune isolément ou en les groupant. On a suggéré de nouvelles orientations didactiques (Collès, Dufays, Fabry et Maeder 2001) qui utilisent souvent des ressources électroniques. Au Danemark, le programme VISL (Visual Interactive Syntax Learning) donne sur Internet des textes de français, italien, portugais et espagnol, analysés selon une grammaire très détaillée (CG = Constraint Grammar), à plusieurs niveaux<sup>4</sup>. Ces analyses, appliquées à de grands corpus utilisés comme « terrains d'exercices », sont étendues ensuite de façon à pouvoir analyser n'importe quels textes. Elles comportent évidemment les éléments S, V, O avec leurs

---

<sup>4</sup> <http://visl.hum.sdu.dk/visl/>, University of Southern Denmark, Odense Campus. Le programme comporte aussi le danois, l'anglais, l'allemand et l'espéranto.

différentes mises en ordre. Mais la grammaire utilisée par ce programme est trop raffinée pour l'objectif que nous nous fixons : elle est très complète et suppose une petite initiation à la linguistique contemporaine, ne serait-ce que pour la lecture des arbres de représentation. Nous avons besoin d'un outillage bien plus simple, qui permette d'isoler quelques grands constituants des énoncés, *Sujet*, *Verbe*, *Objet*, avec très peu de métalangage, sans entrer dans le détail et sans s'occuper des catégories grammaticales comme *nom*, *pronom*, *adverbe*, *préposition*, *conjonction*, qui suscitent quantité de difficultés de définition. L'objectif n'est pas, en effet, de donner aux participants une initiation à la linguistique, ni de leur fournir une connaissance approfondie de la grammaire de ces langues. C'est de leur faciliter l'accès aux textes en adoptant une démarche fondée sur une analyse linguistique, dont ils n'ont pas à connaître le détail. En l'occurrence, leur fournir pour un même texte plusieurs versions successives, échelonnées selon différents degrés de complexité syntaxique, leur permettant de « faire du sens » à plusieurs niveaux. Ils doivent pouvoir utiliser ces organisations syntaxiques sans même s'en apercevoir.

Les linguistes qui conçoivent cette entreprise doivent fournir tout un travail préalable d'analyse : annoter les textes des quatre langues selon des principes explicites, assez simples pour être aisément partageables. Le schéma SVO est commun à tous. On doit pouvoir s'entendre sur les grands constituants désignés par S, V et O

## 1.2. La notion de O

Ce qu'on symbolise usuellement par le « O » qui vient de « Objet » désigne les compléments valenciels du verbe, (l'hésitation entre les termes de « objet » et de « complément » témoignant d'un certain malaise terminologique, dont finalement tout le monde s'accommode). L'analyse de VISL fait une grande distinction, qui nous semble fondamentale, entre les compléments qui appartiennent à la valence verbale (*valency governed*) et les autres<sup>5</sup>. Ceux qui

---

<sup>5</sup> Nous avons longuement développé ces notions de valence dans l'ouvrage collectif *Pronom et syntaxe*.

appartiennent à la valence verbale sont ceux qu'on juge indispensables au sens et au fonctionnement grammatical du verbe dans le texte, comme c'est le cas de *les responsables* pour le verbe *rencontrer*, ou *de façon stupide* par rapport au verbe *agir*, ou encore de *de marionnettes* vis-à-vis du verbe *traiter* :

Les géologues ont rencontré les responsables

Les Quinze avaient agi de façon stupide

Le Président a été traité de « marionnette »

Ce sont des O qu'on ne peut pas supprimer, même dans les tentatives les plus poussées de « simplification des textes ». Il faut bien remarquer que ces compléments valenciels ne sont pas « indispensables » dans l'absolu, mais seulement – et c'est ce qui importe – dans le contexte considéré. Le sens change suffisamment entre *ils avaient agi* et *ils avaient agi de façon stupide* pour que l'on considère *de façon stupide* comme un complément valenciel de *agir* dans ce contexte. Mais, dans un autre contexte, on pourrait en revanche supprimer la même séquence *de façon stupide* sans presque changer le sens du verbe :

Le ministère avait augmenté les loyers étudiants *de façon stupide*

Le ministère avait augmenté les loyers étudiants

En ce cas, *de façon stupide* ne serait pas considéré comme un complément valenciel, O, du verbe *avaient augmenté*. On voit que cette définition du complément valenciel est particulièrement commode pour manipuler les significations à l'intérieur d'un texte, sans pour autant prendre des options générales qui vaudraient pour tous les emplois de ces termes, dans quelque contexte que ce soit. Par comparaison avec O, les compléments « hors valence », souvent nommés « périphériques », sont ceux qui peuvent être écartés sans que le changement de sens soit aussi perceptible. VISL donne l'exemple de la différence à instaurer entre deux types de « complément de temps ». Avec le verbe portugais *durava*, (« durait »), dans l'exemple suivant :

*durava muito tempo*,

le complément *muito tempo* (« longtemps ») sera classé comme « O » : il est dans la valence de ce verbe. Mais, dans un autre

exemple,

*o outro dia* fugiu do zôo um hipopótamo,

un autre « complément de temps », *o outro dia*, (« l'autre jour »), est tenu pour "not valency governed" (périphérique), parce qu'il n'est pas indispensable pour le verbe *fugiu*, (« a pris la fuite »). Il ne sera pas classé comme « O » :

A la différence du programme VISL, nous n'irons pas plus loin dans l'analyse et nous ne prendrons pas en charge la forme grammaticale de ces "O"<sup>6</sup>. Ce qui est désigné par O est aussi bien un syntagme nominal qu'un syntagme prépositionnel, *per l'immensa perdita di vite*, un adjectif, *cristiane*, ou une proposition subordonnée, *che il suo compito non può essere portato a termine*:

Ital. - L'Europa si preoccupa *per l'immensa perdita di vite*

(l'Europe est préoccupée par cette immense perte de vies)

Ital. - Se tutte le persone fossero *cristiane*...

(si toutes les personnes étaient chrétiennes)

Ital. - Zielniewicz è convinto *che il suo compito non può essere portato a termine*

Z. est convaincu que son objectif ne peut pas être atteint)

Lorsque deux compléments de valence peuvent être retenus au titre de « O », on se contente de les numéroter selon leur ordre d'apparition, O<sup>1</sup> et O<sup>2</sup>, sans chercher à différencier leurs formes, « directe » ou « indirecte »:

Ils invitaient des dissidents à des réceptions diplomatiques

S [ils]

V [invitaient]

O<sup>1</sup> [des dissidents]

O<sup>2</sup> [à des réceptions diplomatiques]

Les non-valenciels, comme *o outro dia*, *l'autre jour*, sont traités en vrac comme des « compléments ».

port. - *o outro dia* fugiu do zôo um hipopótamo (ex. de VISL)

fran. - *l'autre jour*, un hippopotame s'est enfui du zoo

---

<sup>6</sup> La plupart des exemples cités sont extraits de l'ouvrage publié en 1997, *EuRom4, Metodo di insegnamento simultaneo delle lingue romanze*

### 1.3. Grands constituants : têtes et modifieurs

Les constituants S, V et O peuvent être faits d'un seul mot ou de toute une séquence de mots très complexe. Pour des débutants, qui s'égareront facilement lorsque les séquences sont longues, il ne suffit pas d'identifier S, V et O, encore faut-il aller à l'essentiel sans s'égarer dans toute la séquence. Nous devons donc identifier « la tête » de ces constituants<sup>7</sup>, c'est-à-dire la partie qui détient la signification majeure, en la séparant des « modifieurs », qu'on peut temporairement écarter sans trop changer le sens. Dans la phrase suivante:

Deux séismes de 7,2 et 7,4 sur l'échelle de Richter avaient déjà fait plus de trente mille morts à l'Est de la mer de Marmara.

les constituants ne sont pas très longs :

S : [Deux séismes de 7,2 et 7,4 sur l'échelle de Richter]

V : [avaient déjà fait]

O : [plus de trente mille morts]

Périphérique : [à l'Est de la mer de Marmara]

On peut les raccourcir encore en les réduisant à leurs têtes, la partie minimale qui peut les représenter:

Tête	modifieurs
S : [deux séismes] <i>Richter</i>	<i>de 7,2 et 7,4 sur l'échelle de</i>
V : [avaient fait]	<i>déjà</i>
O : [trente mille morts]	<i>plus de</i>

La version « pauvre » de cette phrase, allégée des modifieurs et du « périphérique », est abordable par des débutants:

Deux séismes.... avaient fait ...trente mille morts ....

Les débutants ont intérêt à partir de cette version pauvre, sur laquelle ils peuvent commencer à « faire du sens », sans utiliser la moindre métalangue. La technique des « aménagements progressifs » consistera à réinjecter dans cette version pauvre, selon un ordre systématique, les éléments qui ont été provisoirement écartés.

<sup>7</sup> « Tête du constituant » est compris ici dans le sens que lui donnent Corbett, Fraser et McGlashan 1993.

Version riche	Version pauvre
Tous les indicateurs économiques sont mauvais	[les indicateurs] [sont mauvais]
Le service de santé publique de la Timone, à Marseille (Bouches-duRhône) a lancé, lundi 23 juin, une mise en garde	[Le service] [a lancé] [une mise en garde]
L'homme à la peau tannée qui émerge à peine de l'eau glacée a trouvé la mort il y a 4.000 ans	[L'homme] [a trouvé la mort <sup>8</sup> ]
L'autorité qui s'exerce à ce moment-là est sécurisante pour l'enfant	[L'autorité] [est sécurisante] [pour l'enfant]

#### 1.4. Modificateurs liés et modificateurs détachés

Il n'a été question jusqu'ici que de modificateurs « liés », c'est-à-dire non séparés de la tête du constituant par un signe de ponctuation<sup>9</sup>, certains étant placés après la tête du constituant (les indicateurs *économiques*, le service de santé *publique*, l'homme à la *peau tannée*, l'autorité *qui s'exerce à ce moment-là*), d'autres placés avant (*tous* les indicateurs). Ces modificateurs liés sont généralement assez faciles à réinsérer dans les grands constituants

Les modificateurs « détachés », souvent proches de ce que les grammairiens nomment « appositions » nominales et adjectivales, sont beaucoup plus difficiles à traiter par les débutants. Nous avons constaté qu'il était impératif de les écarter et de les réinsérer un par un, par cycles successifs. Voici une phrase qui en comporte trois : sur S, sur le complément de lieu et sur O :

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

<sup>8</sup> Pour plusieurs raisons, et entre autres à cause de la synonymie avec « mourir », on a intérêt à analyser *trouver-la-mort* comme une locution verbale et non comme un verbe suivi de son complément.

<sup>9</sup> Ce qui correspond à une intonation « liée » dans le parler.

La version appauvrie de cette phrase, débarrassée de ces modificateurs détachés et du complément périphérique, peut être réduite aux têtes des trois constituants S,V,O :

[Fred Z. et Georges R]. [veulent construire] [deux tours Eiffel ].

L'enrichissement qui a paru le plus « naturel » consiste à insérer d'abord le complément de lieu, ensuite le modifieur de O, puis celui de S, puis celui du complément. Toutes les études de lisibilité montrent que ces modificateurs détachés, qui empêchent de saisir d'emblée la suite SVO, forment des obstacles considérables pour un lecteur débutant (aussi bien dans sa langue maternelle, du reste, que dans les langues étrangères). Les journalistes en utilisent pourtant beaucoup. Voici un exemple français où la tête du sujet, *les Chypriotes*, est précédée d'un très long modifieur (19 mots), détaché en début de phrase:

*Satisfaits par l'ouverture, le 23 avril, de la ligne de démarcation qui, depuis 1974, divise Chypre en deux, les Chypriotes turcs s'interrogent*

Voici un exemple italien, dans lequel la tête du sujet, *Monica Salerno*, est suivie de trois modificateurs détachés, formant un total de 21 mots :

*Monica Salerno, lunghi capelli castani, un'attraente ragazza di sedici anni, studentessa con la media di sette in un Istituto professionale del salernitano, si accascia silenziosamente...*

(*Monica Salerno, longs cheveux châtain, jolie jeune fille de seize ans, étudiante brillante dans un Institut professionnel de la région de Salerne, s'écroule en silence*).

Un bon lecteur peut en quelque sorte « sauter » par-dessus ces 21 mots pour relier la tête du sujet à son verbe. Un débutant est incapable de le faire par lui-même. Il faut l'y aider.

### 1.5. V et modificateurs de V

Les modificateurs de la tête verbale sont particuliers ; il n'est pas toujours aisé de les écarter. C'est facile pour des adverbes comme *courageusement, appena*, insérés dans le constituant verbal :

Fran. Quelques rares pays africains ont *courageusement* décidé de regarder le mal en face

[Quelques pays] [ont décidé de regarder] [le mal]

Ital. Un presentatore radiofonico è stato *appena* punito dalla Commissione Federale

[Un presentatore] [è stato punito]

Mais c'est impossible pour les auxiliaires que comportent ces constituants verbaux, qui sont des sortes de modifieurs du verbe : *ont décidé* est une version modifiée de *décident*, *è stato punito* de *è punito*. Comme c'est le premier élément de la chaîne verbale (*ont*, dans l'exemple suivant) qui porte les marques de conjugaison en personne, temps et mode, on ne peut pas le supprimer purement et simplement, ce qui empêche de simplifier (a) en (b) ou (c) :

(a) quelques pays *ont décidé de regarder* le mal

(b) \*quelques pays ... *décidé de regarder* le mal

(c) \*quelques pays ..... *.regarder* le mal

Il faudrait modifier la morphologie de la tête verbale : passer de *décidé* à *décident* et de *regarder* à *regardent* :

(b') quelques pays ... *décident de regarder* le mal

(c') quelques pays ..... *regardent* le mal

Pour l'instant, la méthode que nous avons adoptée nous interdit de le faire : nous supprimons et nous rétablissons les éléments du texte, mais nous ne les modifions pas. On pourrait cependant fort bien imaginer, en appliquant un logiciel de lemmatisation, d'adapter automatiquement la forme de la tête verbale, selon qu'on supprime ou qu'on rétablit les différents modifieurs.

Les « constructions à « verbe support », *mettre en garde*, *faire peur*, *prendre peur*, *avoir envie de*, *donner envie de*, *trouver la mort*, ne peuvent pas être simplifiées : l'essentiel du sens lexical est dans les noms *garde*, *peur*, *envie*, *la mort*, qui accompagnent le verbe. On ne peut rien ôter du constituant verbal dans :

[L'homme] [a trouvé la mort]

parce qu'il serait absurde d'isoler [a trouvé] et [la mort]. Une certaine dose de complexité est donc inévitable dans le constituant verbal. Par chance, ce n'est pas là que les textes de presse compliquent le plus

les choses. Les S et les O sont généralement plus longs et plus développés que les V.

## 1.6. Les subordonnées

Le motif classique de la littérature consacrée à la complexité syntaxique, ce sont les subordonnées, qui ne représentent pourtant pas toujours le summum de la complexité. Pour traiter le problème qui nous intéresse, nous en distinguons trois types.

### 1.6.1. Les relatives

Les propositions subordonnées relatives forment souvent des modificateurs de tête nominale, comme dans des exemples déjà rencontrés:

[L'homme à la peau tannée qui émerge à peine de l'eau glacée]

tête : L'homme

modifieur : qui émerge à peine de l'eau glacée

[L'autorité qui s'exerce à ce moment-là]

tête : L'autorité

modifieur : qui s'exerce à ce moment-là

On a vu qu'on peut simplifier la syntaxe en ne retenant, dans un premier temps, que la tête nominale :

[L'homme à la peau tannée qui émerge à peine de l'eau glacée] a trouvé la mort

L'homme .... a trouvé la mort

Une fois que cette version simplifiée a été comprise, on peut revenir sur le contenu de la relative qui avait été écartée, en l'analysant elle aussi selon les constituants SVO :

<sub>s</sub>[qui] <sub>v</sub>[émerge] <sub>o</sub>[de l'eau]

et en la réinsérant dans l'ensemble. C'est la même tactique, avec un peu plus de complication, pour les relatives qui comportent des prépositions. Dans cet exemple italien, un complément périphérique, dont la tête est *al momento...*, a pour modifieur une relative, *in cui le due donne lasciano la clinica contemporaneamente*:

[*Al momento in cui le due donne lasciano la clinica contemporaneamente*], [pochi giorni dopo], [i bambini] [vengono scambiati]

On doit d'abord réduire ce complément périphérique à sa seule tête :

Al momento,.... i bambini vengono scambiati

(à ce moment,.... les enfants sont interchangeés)

puis décomposer la relative en ses constituants, indépendamment de l'énoncé majeur :

complément périphérique<sup>1</sup> : il momento in cui

S : le due donne

V : lasciano

O : la clinica

Complément périphérique<sup>2</sup> : contemporaneamente,

Après quoi on peut insérer la relative dans l'énoncé majeur.

### 1.6.2. Les subordonnées « complétives »

D'autres subordonnées ne peuvent absolument pas être analysées en termes de tête et de modifieurs, et doivent être traitées comme de grands blocs, à remplacer globalement par un pronom. On en a des exemples dans celles qui fonctionnent comme des constituants fondamentaux de l'énoncé, S (*qu'il démissionne immédiatement*) ou O (*que ces grands idéaux s'épanouiraient à nouveau*) :

[*Qu'il démissionne immédiatement*] arrangerait le gouvernement

Mikhail Gorbatchev avait parié [*que ces grands idéaux s'épanouiraient à nouveau*]

Ce sont des « S » et des « O » particuliers, qu'on ne peut pas simplifier en les ramenant à la structure tête et modifieurs. La simplification qu'on doit envisager ici est d'un tout autre ordre. Elle consiste à remplacer tout l'ensemble de la subordonnée par un mot passe-partout, soit *machin*, comme nous l'avons déjà fait pour le lexique, soit un pronom ou une pro-forme, *cela*, *cette chose* :

*Cela* (*cette chose*, *machin*) arrangerait le gouvernement

Mikhail Gorbatchev avait parié *cela* (*cette chose*, *machin*)

Il importe d'assurer en premier lieu la compréhension de l'énoncé majeur (qu'on appelle en France « proposition principale ») sans le mélanger aucunement avec le contenu des subordonnées. C'est seulement quand la signification des énoncés majeurs est comprise (*Cela arrangerait le gouvernement, Gorbatchev l'avait parié*), qu'on peut se permettre d'entrer dans le détail des subordonnées :

il démissionne > il démissionne immédiatement

ces idéaux s'épanouiraient > ces grands idéaux s'épanouiraient >

ces grands idéaux s'épanouiraient à nouveau

et de les insérer dans les énoncés majeurs.

### 1.6.3. Les fausses subordonnées

Il existe un autre type de subordonnées, qui mérite peu ce nom et qui n'a rien à voir avec les précédents. Les verbes d'opinion, de jugement, d'apparence, comme *je trouve, je crois, je pense, il se pourrait, il semble*, se construisent en apparence comme des verbes principaux :

Il semble que toutes les précautions n'avaient pas été prises,

Mais ce ne sont pas des verbes principaux et la proposition qui les suit n'a rien d'une subordonnée. Ils apportent aux verbes qui suivent, comme le feraient des adverbes, des nuances d'opinion, d'apparence ou de jugement. La partie centrale de l'énoncé, du point de vue de la syntaxe comme de la signification, est dans ce qui suit. Un verbe comme *il semble que* ou son équivalent *acho que* en portugais (*je trouve que*), est une adjonction qu'on peut écarter dans un premier temps, à la façon dont on écarte provisoirement les modificateurs :

(1) toutes les précautions n'avaient pas été prises

(2) Il semble que

(3) Il semble que toutes les précautions n'avaient pas été prises.

On peut provisoirement réduire la phrase portugaise en l'amputant de *acho que* :

[acho que] um jardim zoológico sem hipopótamos não merece subsidios (exemple de VISL)

([je trouve que] un jardin zoologique sans hippopotames ne mérite pas de subventions)

[um jardim zoológico sem hipopótamos] [não merece] [subsidios]

Les analyses proposées jusqu'ici consistent donc à évacuer la complexité en privilégiant systématiquement le schéma SVO, dans lequel chacun des constituants a été « simplifié ». Pour simplifier, on utilise deux opérations, l'une qui consiste à évacuer (supprimer provisoirement les modifieurs) ; l'autre qui consiste à réduire (remplacer une séquence par un pronom ou un élément passe-partout). Ce sont des opérations que nous pratiquons spontanément dans la lecture en langue maternelle, lorsqu'il s'agit de lire des textes techniques que nous ne pouvons pas comprendre intégralement, et dans lesquels nous ne faisons que prélever de l'information (Blanche-Benveniste 2002).

## 2. Obstacles à la saisie de SVO

Les phrases compliquées contiennent bien d'autres choses que SVO : des morceaux « parasites », des compléments entassés en début de phrase, des insertions entre S et V ou entre V et O, des schémas corrélatifs ou des connecteurs. Autant d'obstacles à éliminer dans les premières approches.

### 2.1. Parenthèses et tirets

Les parenthèses et les tirets signalent de façon très visible des « parasites » insérés dans le corps des énoncés. Les journalistes en utilisent beaucoup. En voici des exemples :

en portugais:

As mulheres inférteis – e provavelmente os seus maridos, devido aos efeitos do fumo passivo – devem portanto ser aconselhadas a deixar de fumar.

en espagnol :

Los niveles de ozono irritante (que se produce por la oxidación del oxígeno en determinadas condiciones atmosféricas) han llenado los hospitales de personas com problemas pulmonares.

et en français :

Ils n'accordent à l'ONU - sur laquelle ils portent un regard très critique: que vaut une institution qui confère à la Libye la présidence de son comité sur les droits de l'homme ? - qu'une valeur instrumentale.

Les études de lisibilité y voient des obstacles à la compréhension, même dans la langue maternelle. On doit veiller non seulement à les éliminer des premières approches mais à ne les réintroduire que dans les toutes dernières opérations, bien après qu'on a réintroduit les modificateurs et le contenu des subordonnées :

[As mulheres inférteis] [devem ser aconselhadas]

(les femmes infertiles doivent être conseillées)

[Los niveles de ozono irritante] [han llenado] [los hospitales] [de personas com problemas pulmonares].

(les niveaux d'ozone irritant ont rempli les hôpitaux de personnes à problèmes pulmonaires)

[ils] [accordent] [à l'ONU] [une valeur instrumentale]

La perturbation principale qu'apportent ces morceaux « parasites » vient du brouillage des frontières entre S, V et O. Les éléments mis entre parenthèses et entre tirets font perdre de vue la limite entre S, V et O et brisent le lien qui les unit, surtout s'ils sont très longs.

## 2.2. Avant S

Tout ce qui retarde la saisie de S, le premier constituant, est ressenti comme une perturbation. Les compléments de temps et de lieu, souvent entassés en début de phrase, sont donc autant de gênes. Il y en a deux, un complément de temps et un complément de lieu, dans l'exemple français qui suit :

*Cette année, à Stockholm, les forces de l'ordre avaient décidé que les fidèles manifesteraient en premier*

[les forces de l'ordre] [avaient décidé] [cela]

Deux compléments de temps, dont un très long, dans cet exemple italien :

*Al momento in cui le due donne lasciano la clinica contemporaneamente, pochi giorni dopo, i bambini vengono scambiati*

[i bambini] [vengono scambiati]

Il y en a trois, deux compléments de lieu et un connecteur, dans cet autre exemple français :

*A Lund, dans le sud du pays, en revanche, la chaîne humaine a réussi à stopper la retraite aux flambeaux traditionnelle des amis de Charles XII*

[la chaîne humaine] [a réussi]

### 2.3. Après S

Tout ce qui suspend la relation entre S et V, et plus particulièrement entre la tête de S et la tête de V, est ressenti comme une contrainte. Voici un exemple portugais assez difficile, où la tête de S, *a capa de ozono* (« la couche d'ozone »), est séparée du début de V, *está a ser produzida e destruída* (« se produit et se détruit sans cesse »), par 40 mots : un long modifieur de S, un complément périphérique et une parenthèse de 16 mots :

*A capa de ozono que se estende sobre as nossas cabeças, numa banda situada entre os 15 e os 30 quilómetros de altitude, além de ser naturalmente rarefeita (se fosse comprimida à pressão atmosférica a que vivemos ela teria apenas alguns milímetros de espessura) está constantemente a ser produzida e destruída.*

On doit rétablir en premier lieu le modifieur interne à S, *que se estende sobre as nossas cabeças, numa banda situada entre os 15 e os 30 quilómetros de altitude*, ensuite le complément périphérique, *além de ser naturalmente rarefeita* (« en plus du fait qu'elle se raréfie naturellement »), et en tout dernier lieu le contenu de la parenthèse. Les insertions entre S et V sont parmi les obstacles les plus redoutables que rencontrent les lecteurs en langue étrangère.

## 2.4. Entre V et O, après O

La position entre V et O recèle moins de complexité. C'est là qu'on rencontre souvent des indications temporelles (surtout dans les dépêches d'agence). Si ces intercalations sont courtes, comme *depuis deux ans, à partir du mercredi 25 novembre, en 1992*, elles gênent peu la lecture :

Le gouvernement a entrepris, depuis deux ans, la construction d'une route littorale

[Le gouvernement] [a entrepris] [la construction]

Les treize pays membres de l'OPEP se retrouvent à partir du mercredi 25 novembre à Vienne (Autriche)

[Les treize pays] [se retrouvent] [à Vienne]

As concentrações deste gas atingiram em 1992 os seus valores mais baixos em décadas

[As concentrações deste gas] [atingiram] [os seus valores mais baixos]

Les prolongements après O ne remettent pas en cause l'organisation S,V,O qui précède et, de ce fait, ils gênent généralement peu la compréhension. Dans l'exemple italien qui suit, il est facile d'identifier une suite SVO et de la simplifier:

I giapponesi, per contro, hanno la più alta incidenza mondiale di tumori dello stomaco

[I giapponesi] [hanno] [la più alta incidenza di tumori]

( les Japonais ont le taux le plus élevé de tumeurs)

après quoi il faut ajouter une longue suite, apposée à l'ensemble de la construction :

*fatto in relazione con la loro tradizionale alimentazione ricca di cibi in salamoia, salati e affumicati e povera di frutta e verdura.*

(fait en relation avec leur alimentation traditionnelle riche de... et pauvre de...)

De façon à pouvoir reconstituer l'ensemble :

I giapponesi, per contro, hanno la più alta incidenza mondiale di tumori dello stomaco, *fatto in relazione con la loro tradizionale alimentazione ricca di cibi in salamoia, salati e affumicati e povera di frutta e verdura.*

Les exemples de ce type ne paraissent pas très difficiles, ce qui renforce l'idée que les obstacles majeurs sont ceux qui gênent la saisie de la suite SVO.

### 2.5. Les verbes de parole

Les verbes de parole sont difficiles. Souvent placés en incise, après les paroles rapportées, ils ont des comportements particuliers qui déroutent les débutants : le lexique de ces verbes change assez considérablement d'une langue à l'autre et leur place est difficile à repérer. Dans les exemples suivants, il faut d'abord écarter tout ce qui concerne le verbe de parole, comme on le ferait pour un élément périphérique, *sentencia Daniel Toledo* en espagnol, ou *expliquait hier le professeur Cela Sengor dans les colonnes du journal Milliyet*, en français

« Los niños nacen libres, pero el sistema los convierte en esclavos », *sentencia Daniel Toledo*

[Los niños] [nacen] [libres] pero [el sistema] [los] [convierte] [en esclavos]

(les enfants naissent libres) mais (le système les convertit en esclaves) ...

"Les tremblements de terre ont la capacité de se déclencher entre eux, même à des distances considérables", *expliquait hier le professeur Cela Sengor dans les colonnes du journal Milliyet.*

[Les tremblements de terre] [ont la capacité de se déclencher entre eux] ...

C'est seulement dans une étape ultérieure qu'on peut analyser ces séquences des verbes de paroles et les réinsérer dans l'ensemble.

### 2.6. Les coordinations

Les coordinations de constituants sont à considérer comme des modifieurs un peu particuliers. On peut assez facilement enlever la partie coordonnée d'un constituant O, sans toucher au sens, en réduisant par exemple *des drames et des catastrophes* à *des drames* :

Les tremblements de terre ont provoqué [des drames et des catastrophes]

Les tremblements de terre ont provoqué [des drames]

On peut simplifier sans grand dommage l'objet du verbe *déplacer* :

Sans déplacer [un seul homme, un seul baril de pétrole ou un seul quintal de blé]

Sans déplacer [un seul homme]

Mais il n'est pas toujours facile de faire cette réduction dans le sujet, à cause des accords que cela entraîne avec le verbe. On ne peut pas simplifier des éléments coordonnés si chacun est au singulier et que le verbe est au pluriel<sup>10</sup> :

La France, l'Italie et l'Espagne organisent un exercice d'état-major tripartite

\*La France organisent un exercice d'état-major tripartite

Une femme et deux fillettes turques ont trouvé la mort dans l'incendie

\*Une femme ont trouvé la mort dans l'incendie

On ne peut le faire que s'il y a au moins un élément pluriel justifiant l'accord avec le verbe<sup>11</sup> :

[Les arrestations, le renforcement de la sécurité et l'affaiblissement du mouvement] ont permis de relever le défi

[Les arrestations] ont permis de relever le défi

Les coordinations de verbes sont plus difficiles. Elles obligent à considérer plusieurs schémas SVO successifs, avec parfois un S qui sert « en facteur commun » à plusieurs schémas :

La Turquie maintient sur place 30.000 soldats, règle les salaires d'autant de fonctionnaires et perfuse l'économie locale :

[La Turquie]	[maintient]	[30.000 soldats]
	[règle]	[les salaires]
et	[perfuse]	[ l'économie locale]

<sup>10</sup> A moins de pouvoir automatiquement choisir un nouvel accord du verbe, comme pour le cas des suites d'auxiliaires, verbes modaux et verbes.

<sup>11</sup> Il existe d'autres cas où la réduction est impossible, , comme pour *les relations entre Bonn et Ankara*, où *entre* exige ici les deux termes de la coordination.

Le défi, ici est de faire passer l'analyse sans recourir à du métalangage. On peut y aider en utilisant une disposition typographique qui évoque la mise en facteur commun du sujet.

### 2.7. Les organisations corrélatives

Les corrélations fondées sur *ou.../ ou..., soit.../ soit..., non seulement... mais encore...* introduisent dans l'énoncé des parallélismes qui se développent indépendamment du schéma SVO. Obligeant à tenir en même temps plus d'une ligne d'analyse, elles apportent toujours de la perturbation. Dans l'exemple italien qui suit, les difficultés se superposent: la tête du sujet, *la fotografia*, est suivie de deux modificateurs détachés, *come fonte documentaria*, *come forma di espressione artistica*, mis en parallèle par une corrélation de forme *sia... che...* (autant...que...). L'ensemble paraît assez complexe :

La fotografia, sia come fonte documentaria che come forma di espressione artistica, costituisce una parte ampia e rilevante del ricco patrimonio di beni culturali che caratterizza la realtà italiana.

alors qu'il est bien plus abordable quand on supprime les corrélations :

La fotografia, costituisce una parte ampia e rilevante del ricco patrimonio di beni culturali che caratterizza la realtà italiana.

Les comparaisons *en plus...que..., autant...que..., moins...que...*, présentent le même type de difficulté. Dans cet exemple français

Les Tyroliens se sentaient plus proches des montagnards de l'Adige, leurs voisins du Sud, *que* des citadins des plaines, au nord la comparaison exprimée par la corrélation *plus proches des montagnards de l'Adige que des citadins des plaines*, qui crée un parallélisme (*des montagnards, des citadins*), est bien plus difficile à saisir que si on l'exprimait sans parallélisme, en bloquant ensemble *plus et que* :

Les Tyroliens se sentaient proches des montagnards de l'Adige, *plus que* des citadins des plaines

C'est donc bien l'effet du parallélisme, plus que la comparaison en elle-même, qui trouble la saisie de la suite SVO.

Lorsqu'une corrélation est établie par des termes qui relient deux constructions verbales, par exemple « *si SVO, néanmoins SVO* », on peut traiter ces termes comme des connecteurs, au même titre que *cependant, en effet, pourtant*, en y ajoutant au dernier moment l'effet du parallélisme. On a intérêt à décomposer la phrase française suivante en deux :

Si les autorités admettent qu'elles ont gagné face au chantage terroriste, elles reconnaissent néanmoins que la lutte est loin d'être terminée

[les autorités] [admettent] [cela]

[elles] [reconnaissent] [cela]

Ensuite peuvent se rajouter *si* et *néanmoins*. On décompose de la même façon la phrase espagnole en évinçant d'abord la corrélation *si... también* :

*Si es evidente que existe una relación entre cáncer de vías respiratorias y tabaco, también lo hay entre nocturnidad, alcohol y muerte por accidente entre los menores de 25 años*

[Existe] [una relación entre cáncer y tabaco]

(il y a une relation entre le cancer et le tabac)

[Lo hay] [entre nocturnidad y muerte por accident]

(il y en a entre vie nocturne et mort par accident)

On s'aperçoit vite, en suivant les démarches des participants, que ces éléments corrélatifs, tout comme les connecteurs, sont très difficiles à deviner d'une langue à l'autre et très difficiles à mémoriser. Ils ne sont généralement compris que quand tout le reste du contexte a été compris. Autrement dit, il semble que les connecteurs sont compris à partir du sens des éléments connectés, et non l'inverse, comme on le dit souvent.

### 3. Opérations de recyclage

Passer du schéma pauvre de SVO à la phrase riche de l'original demande parfois seulement trois ou quatre étapes d'enrichissement, mais parfois plus d'une dizaine. L'exemple italien précédemment mentionné,

La fotografia, sia come fonte documentaria che come forma di espressione artistica, *costuisce una parte ampia e rilevante del ricco patrimonio di beni culturali che caratterizza la realtà italiana.*

contient un O complexe, *una parte ampia e rilevante del ricco patrimonio di beni culturali che caratterizza la realtà italiana.* La tête,

una parte del patrimonio,

contient deux parties, qui reçoivent chacune des modifieurs, deux pour la première, *ampia e rilevante*:

una parte *ampia e rilevante* del patrimonio,

trois pour la seconde, *ricco, di beni culturali et che caratterizza la realtà italiana.*:

del *ricco patrimonio di beni culturali che caratterizza la realtà italiana*

Il faut donc au moins sept étapes pour développer le complément « O » du verbe *costuisce* :

una parte del patrimonio

una parte *ampia* del patrimonio

una parte *ampia e rilevante* del patrimonio

una parte *ampia e rilevante* del *ricco* patrimonio

una parte *ampia e rilevante* del ricco patrimonio *di beni culturali*

una parte *ampia e rilevante* del ricco patrimonio del ricco patrimonio di beni culturali *che caratterizza la realtà italiana*

La fotografia .....*costuisce una parte ampia e rilevante del ricco patrimonio di beni culturali che caratterizza la realtà italiana.*

Comme le développement du sujet en réclame à lui seul au moins six, il en faudra en tout plus d'une douzaine. Enumérer ces diverses étapes entraîne quantité de répétitions, qui pourraient paraître terriblement fastidieuses. Les participants à l'expérience *EuRom4* ont pourtant toujours bien accepté de reprendre et reprendre encore les mêmes morceaux de phrases. Outre le fait que ces répétitions leur font mémoriser les textes, il semble qu'elles aident à construire le sens, strate par strate, en entassant de nouvelles informations sur une base de départ SVO.

Comment ordonner ces opérations ? C'est un problème que connaissent déjà bien les informaticiens dans certaines analyses automatiques. Pour bien répondre à cette question, il faudrait avoir inventorié beaucoup plus de schémas syntaxiques, sur beaucoup plus de textes, et les avoir testés sur davantage de participants. Proposons une esquisse.

A partir du schéma SVO, on commencerait par enrichir O, en lui adjoignant d'abord les modifieurs liés, postposés puis antéposés, ensuite les coordinations, puis les modifieurs des modifieurs. Après O, on enrichirait V, puis S, selon les mêmes méthodes. C'est alors qu'on introduirait les compléments périphériques. Puis viendraient les modifieurs détachés, d'abord ceux qui sont insérés entre S, V et O, ensuite ceux qui précèdent S, en tête de la phrase. Viendraient ensuite la résolution des subordinées, dans S puis dans O, leur développement (avec les mêmes opérations que les précédentes) et leur insertion dans le schéma de départ. Viendraient ensuite les verbes de parole. Enfin les éléments entre parenthèses et entre tirets. Les coordinations de verbes, les corrélations et les connecteurs ne seraient introduites qu'après toutes les opérations précédentes.

Voici un essai d'application sur le texte d'un fait-divers italien. La première phrase présente la scène : des jeunes filles, élèves d'un lycée professionnel de Salerno, font une excursion. Survient un orage, qu'on prend au début pour une simple averse d'été : *Sembrava il solito acquazzone arrivato a rovinare la gita*. C'est la deuxième phrase, faite de 41 mots<sup>12</sup>, qui nous intéresse.

Invece, dopo la visita agli appartamenti reali e il picnic nel parco, mentre una pioggia violenta oscura l'euforia della loro prima escursione scolastica, un fulmine colpisce al cuore la più alta, la più bella del gruppo, e la uccide all'istante.

On isole deux constructions verbales coordonnées :

un fulmine colpisce al cuore la più alta, la più bella del gruppo  
e la uccide all'istante

---

<sup>12</sup> . Dans beaucoup de tests de lisibilité, les phrases sont jugées « courtes » quand elles contiennent entre 12 et 20 mots.

Le schéma SVO de la première est :

[un fulmine] [colpisce] [la più alta]

(un éclair frappe la plus grande)

Aucun modifieur à ajouter sur S, mais V a un modifieur, *al cuore* (au cœur) :

un fulmine colpisce *al cuore* la più alta

Il y en a plusieurs sur O, qui contient un élément coordonné *la più bella*, lui-même modifié, la *più bella del gruppo*

un fulmine colpisce al cuore la più alta, la più bella *del gruppo*

La construction verbale coordonnée a l'ordre OV :

la uccide

avec un modifieur sur V:

la uccide *all'istante*

à quoi il faut ajouter le connecteur *e* :

*e* la uccide *all'istante*

C'est le moment de placer les compléments périphériques qui portent sur l'ensemble des deux constructions coordonnées, situés en tête de phrase, avant S. Le premier, introduit par *dopo*, comporte deux têtes coordonnées :

dopo la visita e il picnic

chacune ayant un modifieur qui précise les lieux, *agli appartamenti reali, nel parco* :

dopo la visita *agli appartamenti reali* e il picnic

dopo la visita *agli appartamenti reali* e il picnic *nel parco*,

L'autre complément est une subordonnée qu'on présente d'abord sous forme réduite, *mentre ...*, ce qui donne au total :

dopo la visita *agli appartamenti reali* e il picnic *nel parco, mentre...*,

un fulmine colpisce al cuore la più alta, la più bella del gruppo, e la uccide *all'istante*.

Il faut alors développer le contenu de la subordonnée,

mentre una pioggia violenta oscura l'euforia della loro prima escursione scolastica

qui peut être donnée sous la forme réduite

mentre [una pioggia] [oscura] [l'euforia]

(pendant qu'une pluie obscurcit l'euphorie)

On introduit en premier le modifieur de S:

una pioggia *violenta* oscura l'euforia

puis les trois modifieurs de O :

una pioggia *violenta oscura l'euforia della loro escursione*

una pioggia *violenta oscura l'euforia della loro escursione scolastica*

una pioggia *violenta oscura l'euforia della loro prima escursione scolastica*

On remplace l'introducteur de la subordonnée, *mentre* :

*mentre* una pioggia *violenta oscura l'euforia della loro prima escursione scolastica*

Et c'est alors qu'on peut replacer cette subordonnée dans la phrase d'origine :

dopo la visita agli appartamenti reali e il picnic nel parco, *mentre una pioggia violenta oscura l'euforia della loro prima escursione scolastica*, un fulmine colpisce al cuore la più alta, la più bella del gruppo, e la uccide all'istante.

Enfin vient le connecteur de cet ensemble, *invece* (« bien au contraire »). Le tout engage une vingtaine de « recyclages » :

un fulmine colpisce la più alta

un fulmine colpisce *al cuore* la più alta

un fulmine colpisce al cuore la più alta, *la più bella*

un fulmine colpisce al cuore la più alta, la più bella *del gruppo*

un fulmine colpisce al cuore la più alta, la più bella del gruppo *e la uccide*

un fulmine colpisce al cuore la più alta, la più bella del gruppo e la uccide *all'istante*

*dopo la visita*, un fulmine colpisce al cuore la più alta, la plus bella del gruppo e la uccide all'istante

dopo la visita *agli appartamenti reali*, un fulmine colpisce al cuore la plus alta, la plus bella del gruppo ....

dopo la visita agli appartamenti reali *e il picnic*

dopo la visita agli appartamenti reali e il picnic *nel parco*, un fulmine colpisce al cuore la plus alta, la plus bella del

gruppo e la uccide all'istante  
 dopo la visita agli appartamenti reali e il picnic nel parco, *mentre...*,  
 un fulmine colpisce al cuore la più alta, la più bella del gruppo, e la  
 uccide all'istante.

una pioggia oscura l'euforia  
 una pioggia *violenta* oscura l'euforia  
 una pioggia violenta oscura l'euforia *della loro escursione*  
 una pioggia violenta oscura l'euforia della loro escursione  
*scolastica*  
 una pioggia violenta oscura l'euforia della loro *prima* escursione  
 scolastica  
*mentre* una pioggia violenta oscura l'euforia della loro prima  
 escursione scolastica  
 dopo la visita agli appartamenti reali e il picnic nel parco, *mentre*  
*una pioggia violenta oscura l'euforia della loro prima escursione*  
*scolastica*, un fulmine colpisce al cuore la più alta, la più bella del  
 gruppo, e la uccide all'istante  
*Invece*, dopo la visita agli appartamenti reali e il picnic nel parco,  
*mentre una pioggia violenta oscura l'euforia della loro prima*  
*escursione scolastica*, un fulmine colpisce al cuore la più alta, la  
 più bella del gruppo, e la uccide all'istante.

Ici la complexité vient surtout des compléments périphériques placés en tête. Mais on trouve des phrases encore plus difficiles, qui cumulent de multiples facteurs de complexité, sur S, sur V, sur O et sur des compléments périphériques de tête et de fin de phrase. On doit donc envisager que, pour certaines phrases, il faudra énumérer une cinquantaine d'opérations de « recyclages ». Ce sont autant de phases d'enrichissement du sens pour les participants. L'expérience a montré qu'ils consentaient assez facilement à ces tâches répétitives.

#### 4. Conclusion

Les "aménagement progressifs de la syntaxe" qui sont proposés ici sont critiquables de plusieurs points de vue. On peut

estimer que les schémas de base SVO sont souvent bizarres, inélégants et sémantiquement peu satisfaisants. Il est très inélégant d'isoler le mot *personnes* dans *les niveaux d'ozone irritant ont rempli les hôpitaux de personnes*. Le mot *personnes* est un de ces noms qui réclament nécessairement une détermination, par exemple *personnes malades*, *personnes en bonne santé*. Mais il est bien évident, pour tous les participants, que *personnes* est une solution provisoire, qui doit être ultérieurement complétée. La tentative d'analyse doit donc s'accommoder de solutions provisoires un peu bancales de ce type, à condition de le faire de façon raisonnable et de parvenir à une étape ultime satisfaisante. On peut du reste défendre ce type de compromis en observant qu'il semble refléter les situations transitoires par lesquelles passe celui qui essaie de comprendre le texte.

On pourrait craindre de trop grandes disparités dans l'analyse syntaxique, par exemple pour décider des « O » indispensables ou pour traiter des modifieurs, pour analyser le verbe *agir* avec ou sans complément de manière, de sorte qu'un même principe d'analyse pourrait aboutir à deux résultats pour l'exemple déjà évoqué: *Les Quinze avaient agi* / *Les Quinze avaient agi de façon stupide*. Cette double possibilité serait peut-être gênante si elle devait engager une décision à faire figurer une fois pour toutes dans un dictionnaire. Mais, en tant que décision pratique faite pour rendre compte de la signification d'un texte dans une étape intermédiaire, elle peut s'accommoder d'une certaine latitude d'interprétation. Moyennant ce type d'adaptation, l'analyse est reproductible par des personnes différentes.

La démarche de ces « aménagements progressifs » paraît peut-être lourde et encombrante à manier lorsqu'elle est présentée par écrit, en dehors de l'expérience elle-même et sans support informatique. Elle l'est beaucoup moins quand elle est intégrée dans un dispositif qui manipule directement le texte à traiter sur un écran, en le présentant sous ses versions successives. Il faut qu'apparaissent à la fois la phrase complexe dans son ensemble et un « zoom » sur la version pauvre qui en est prélevée, réduite aux têtes de S, V et O. Il faut que défilent, dans un ordre préétabli, les enrichissements de

chacun de ces « morceaux », puis les parties « périphériques » et les connecteurs. Tout ceci peut être fait sans utiliser de métalangage pour désigner les opérations. Une collaboration entre linguistes, informaticiens et psychologues sera indispensable pour en vérifier la validité.

### Références

- AGARD, Frederick B. 1984, *A Course in Romance Linguistics*, 2 vol. Washington: Georgetown University Press.
- ALDERSON, J. Ch. and URQUHART, A.H., 1984, *Reading in a foreign Language*. London: 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.
- BERMAN, Ruth, 1984, « Syntactic components of the foreign language reading process », in Alderson and Urquart.
- BIBER, D., 1987, *Variations across Speech and Writing*. New York/ London: Cambridge University Press.
- BLANCHE-BENVENISTE, Claire, 2000, « Dificultades sintácticas y lectura », *Infancia y Aprendizaje, Journal for the Study of Education and Development*, n° 89, pp. 39-50.
- BLANCHE-BENVENISTE, Claire, 2002, « Compréhension multilingue et connaissance de sa propre langue », in Eric CASTAGNE (éd.), *Pour une modélisation de l'apprentissage simultané de plusieurs langues apparentées ou voisines*. Publications de la Faculté des Lettres de Nice. Paris : CID Diffusion., 113-129
- BLANCHE-BENVENISTE, Claire, DEULOFEU, José, STEFANINI, Jean, et VAN DEN EYNDE, Karel, 1986, *Pronom et Syntaxe. L'approche pronominale et son application à la langue française*. Paris : SELAF.
- BLANCHE-BENVENISTE, Claire et VALLI, André, (éds.), 1997, *L'intercompréhension : le cas de langues romanes*, numéro spécial de *Le Français dans le monde*.

- BLANCHE-BENVENISTE, Claire (dir.), avec Antonia Mota, Isabel Uzcanga Vivar, Raffaele Simone, Elisabetta Bonvino, Sandrine Caddeo et Eric Castagne, 1997, *EuRom4, Méthode d'enseignement simultané de quatre langues romanes, Portugais, Espagnol, Italien, Français*. Florence : La Nuova Italia Editrice.
- BLOOMFIELD, L., 1942, *Outline Guide for the practical study of foreign language*. Baltimore: Linguistic Society of America.
- BOYER, Y. 1992, « La lisibilité », *Revue Française de Pédagogie*, avril-mai-juin.
- CADDEO, Sandrine et VILAGINES SERRA, Eulalia, 1997, « Observations de quelques mécanismes d'apprentissage », in Blanche-Benveniste et Valli, 116-128.
- BOURAOUI, J.L. et BOUSQUET-VERNHETTES, C., 2002, « Modélisation linguistique pour la compréhension d'énoncés : comparaison avec une approche basée sur les segments conceptuels », *TALN 2002*, 129-141.
- COLLES, L., DUFAYS, J.L., FABRY, G. et MAEDER, C. (éds.), 2001, *Didactique des langues romanes. Le développement des compétences chez l'apprenant. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, janvier 2000*. Bruxelles : DeBoeck / Duculot.
- CORBETT, G.C, FRASER, N.M. and MCGLASHAN S. (eds.) 1993, *Heads in Grammatical Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CHUQUET, J. (éd.), 2000, *Complexité syntaxique et sémantique : études de corpus*. Paris : MSHS.
- CORDIAL, <http://www.univ-tlse2.fr/gril/TAL/chk/typfonc.html>
- FAYOL, M., GOMBERT, J.E., SPENGER-CHAROLLES, L. et ZAGAR, D., 1992, *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris : PUF.
- FORSGREN, M., 2002, "Le français parlé des médias (FPM): programme pour une recherche variationniste pluri-dimensionnelle". *Romansk Forum* Nr 16, (XV Skandinaviske romanistkongress, Oslo 12-17 august 2002) : 351-358.
- GELINAS, C. et PREFONTAINE, C., 1999, *Lisibilité. Intelligibilité de documents d'information*. Département de Linguistique, Université du Québec à Montréal.
- <http://www.ling.uqam.ca/sato/publications/bibliographie/C3lisib.htm>

- HALLIDAY, M.A.K., 1987, *An Introduction to Functional Grammar*. London: E. Arnold.
- HOSENFELD, Carol, 1984, « Case studies of Ninth Grade Readers », in ALDERSON, J. Ch. and URQUHART, A.H., 231-244.
- KIRCHMEYER, N. (à paraître), *La complexité syntaxique et la subordination*. Université Aarhus.
- LABASSE, B., 1999, « La lisibilité rédactionnelle : fondements et perspectives ». *Communication et Langages* 121 : 86-103.
- LECOCQ, CASALIS, LEUWERS et WATTEAU, 2000, *Apprentissage de la lecture et compréhension d'énoncés*. Lille : Presses du Septentrion.
- LENTIN, L., 1988, *Recherches sur l'acquisition du langage*, II. Paris : Editions de la Sorbonne Nouvelle.
- LOUFRANI, Claude, 2000, «La prensa, una herramienta para los alumnos con dificultades en lectura y escritura», *Infancia y Aprendizaje, Journal for the Study of Education and Development*, n° 89, pp. 51-64.
- McCANN, W.J., KLEIN, H.G., STEGMANN, T.D., 2002, *EuroComRom-The Seven Sieves : how to read all the Romance languages right away*. Aachen: Shaker Verlag.
- MIRTO, I.G. e LA FAUCI, N. (2001), « Algoritmi grammaticali nello sviluppo di competenze metalinguistiche : un'esperienza », in Collès et al (éds.), *Didactique des langues romanes*: 464-471.
- REINHEIMER, S. et TASMOWSKI, L., 1997, *Pratique des langues romanes. Espagnol, français, italien, portugais, roumain*. Paris : L'Harmattan.
- RENZI, Lorenzo e ANDREOSE, Alvise, 2003, *Manuale di linguistica e filologia romanza*. Bologna : Il Mulino.
- RIEBEN, L. et PERFETTI, Ch. (éds.), 1989, *L'apprenti lecteur*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- 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.

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.

VISL, (Visual Interactive Syntax Learning), <http://visl.hum.sdu.dk/visl/>



# COMPREHENSION DE TEXTES INTER-LANGUES ET ACTIVITE INFERENTIELLE : APPROCHE PSYCHOLOGIQUE

Patrick BOUGE & Stéphanie CAILLIES  
CIRLEP EA2071  
Université de Reims Champagne-Ardenne

RESUME : La compréhension d'un texte écrit dans une langue étrangère nécessite la production de nombreuses inférences. Cette activité étant capitale en compréhension, elle a fait l'objet de nombreuses recherches en psychologie mais rarement dans le cadre de la compréhension inter-langues. L'objectif de ce papier est de formaliser d'un point de vue psychologique les différents types d'inférences susceptibles d'être produites en cours de lecture d'un texte, particulièrement dans le cadre du traitement d'un texte en langue étrangère, et de proposer un modèle général de cette activité inférentielle pouvant guider une méthode d'aide à la production systématique d'inférences en cours de lecture d'un texte en langue étrangère.

*ABSTRACT : The comprehension of a text written in a foreign language requires the drawing of many kinds of inferences. This inference activity is necessary in comprehension and thus has been well documented in psychology except in the case of the comprehension of a text written in a foreign language. The purpose of this paper is to formalize from a psychological point of view the different kinds of inferences that could be drawn during text comprehension, and more particularly during the comprehension of a text written in a foreign language, and to present a general model of inference activity. This model could serve to elaborate a method helping readers and learners to draw inferences during reading of a text written in a foreign language.*

## Introduction

L'activité inférentielle est une activité capitale en compréhension de textes dans la mesure où elle intervient à tous les niveaux de l'élaboration d'une représentation mentale du texte : niveaux lexical, syntaxique et sémantique. Elle est par conséquent à la base de la compréhension de textes et particulièrement de la compréhension inter-langues. Formaliser l'activité inférentielle suppose non seulement l'analyse des langues mais surtout l'analyse du système cognitif de l'apprenant, notamment celle des processus mnésiques. L'objectif de ce papier est d'une part de formaliser les différents types d'inférences susceptibles d'être produites lors de la compréhension de textes écrits en langue étrangère ainsi que les processus mnésiques sous-jacents et d'autre part de présenter un modèle mnésique général de cette activité inférentielle. Avant cela, il convient de situer cette activité inférentielle dans la compréhension de textes et de vous présenter les quelques notions psychologiques qui s'y réfèrent.

Comprendre un texte, c'est construire une représentation mentale du contenu du texte. La construction de cette représentation dépend à la fois des caractéristiques du texte et des propriétés cognitives du lecteur. Parmi les propriétés cognitives des lecteurs, peuvent être retenues les capacités de la mémoire de travail (Just & Carpenter, 1992), les connaissances que les lecteurs possèdent sur la sémantique lexicale – familiarité des mots par exemple –, les connaissances relatives au domaine évoqué par le texte (Kintsch, 1994). Parmi les caractéristiques textuelles susceptibles d'exercer un effet sur la compréhension, figurent le niveau conceptuel du texte, la cohérence sémantique textuelle (Caillies, Denhière & Kintsch, 2002). La compréhension de texte est donc envisagée comme le résultat d'une interaction entre les propriétés cognitives du lecteur et certaines caractéristiques du texte (Coirier, Gaonac'h & Passerault, 1996 ; Denhière et Baudet, 1992). Lorsqu'un lecteur lit un texte, il construit une représentation mentale du contenu de ce texte en mémoire. Cette représentation mentale lui permet ensuite de rappeler le contenu de ce texte, de reconnaître des phrases comme appartenant au texte lu, etc.

Un grand nombre d'auteurs s'accordent à considérer que la nature de la représentation mentale de la signification construite à partir d'un texte est propositionnelle et que cette représentation propositionnelle se construit de façon cyclique, le texte étant traité tronçon par tronçon en mémoire de travail. Cette représentation propositionnelle que l'on peut décrire par une analyse prédicative constitue la base de texte correspondant aux propositions sémantiques et à leurs relations (Kintch & van Dijk, 1978). Cette base de texte est insuffisante pour représenter la signification construite à partir d'un texte car elle ne représente que les informations sémantiques textuelles et non la situation évoquée par le texte. Or, comprendre le langage sans univers référentiel est impossible. Comment à partir d'une phrase telle que *Le cœur de Jean s'est arrêté de battre* peut-on inférer que *Jean est mort* ? Si la signification élaborée à partir du texte repose sur des traitements propositionnels et interpropositionnels, elle s'inscrit également dans une situation langagière donnée. En fait, il est nécessaire lors de la compréhension de mettre en rapport la représentation sémantique du texte, la base de texte, et les expériences et connaissances du lecteur pour construire une représentation mentale de la situation évoquée par le texte. Cette représentation mentale, nommée modèle de situation par van Dijk & Kintsch (1983), constitue la finalité de la compréhension et nécessite pour être construite la production d'inférences, en d'autres termes, la récupération de connaissances en mémoire à long terme.

Pour résumer, les modèles psychologiques de la compréhension admettent qu'à chaque cycle de traitement du texte est élaborée une base de texte et sont récupérées des connaissances en mémoire. Ces connaissances récupérées permettent à partir de la base de texte de construire un modèle de la situation évoquée par le texte et par conséquent d'effectuer des inférences. Il est important de noter que si ces modèles admettent la construction d'une structure de surface correspondant aux aspects lexicaux et syntaxiques, ils ne la développent pas (Kintsch, 1998 ; Albrecht & Myers, 1995).

L'objectif de ce papier est d'une part de formaliser les différents types d'inférences susceptibles d'être produites en cours de lecture d'un texte et de les intégrer dans l'activité de traitement d'un texte en langue étrangère, et d'autre part de proposer un modèle général de cette activité inférentielle.

### **Inférences et compréhension de textes**

Effectuer une inférence est un processus par lequel le lecteur établit lors de la compréhension de textes une relation entre les propositions sémantiques en cours de traitement et les propositions antérieurement traitées et/ou les connaissances stockées en mémoire à long terme (McKoon et Ratcliff, 1992). Ce processus permet de rendre explicite l'information implicite véhiculée par le texte et d'enrichir la représentation mentale du contenu du texte et par conséquent de construire un modèle de la situation évoquée par le texte.

Plusieurs classifications des inférences ont été proposées. Les inférences ont ainsi été classées par leur contenu, c'est-à-dire par la nature de la relation qu'elles explicitent : inférences anaphoriques, causales, instrumentales, de conséquence, etc.; par le sens de la relation : inférences prospectives et rétrospectives. Alors qu'une inférence rétrospective consiste à lier un élément du texte à un élément qui le précède dans le texte, une inférence prospective consiste à lier un élément du texte à un élément qui le suit dans le texte. Elles ont également été classées par leur fonction : inférences de liaison versus d'élaboration. Une inférence de liaison consiste à lier des éléments dans un texte alors qu'une inférence d'élaboration consiste à récupérer des informations en mémoire à long terme, liées à la situation décrite par le texte. Enfin, elles ont été catégorisées par leur forme logique : inductive, déductive et analogique. A titre d'exemple, une inférence analogique : *Thimbou est au Bhoutan ce que Paris est à la France*. Produire une inférence analogique consiste à inférer que *Thimbou est la capitale du Bhoutan*.

Kintsch (1993) a tenté d'intégrer ces différentes classifications en une seule. Il a proposé une classification des

inférences en fonction de la nature des processus mis en œuvre par le lecteur. Il distingue d'une part, les inférences qui relèvent de la récupération d'informations en mémoire à long terme de celles qui produisent des informations nouvelles, et d'autre part, les processus automatiques des processus contrôlés de récupération et de production (voir le tableau 1). De plus, il distingue les inférences qui permettent d'enrichir la représentation de celles qui permettent la réduction d'information (augmentation versus réduction).

Tableau 1 : Système de classification des inférences d'après Kintsch (1993).

	Augmentation		Réduction	
	Récupération	Production	Elimination	Production
<b>Processus automatiques</b>	1. Inférences de liaison ou d'élaboration associatives	2. Inférences transitives (Règle de production)	5. Elimination de détails insignifiants	6. Construction Généralisation dans des domaines familiers
<b>Processus contrôlés</b>	3. Recherche de connaissances (Inférences de liaison ou d'élaboration)	4. Inférences logiques	7. Extraction des points principaux	8. Construction Généralisation dans des domaines non familiers

Parmi les inférences qui permettent d'enrichir la représentation, figurent :

- les inférences de liaison qui consistent à lier des éléments dans un texte, et par conséquent à récupérer une information textuelle antérieurement traitée. A titre d'exemple : *Jean joue au ballon. Il est tombé.* nécessite la liaison entre *Il* et *Jean*.
- les inférences d'élaboration qui consistent à enrichir de façon automatique la représentation mentale. *Jean cloua une planche* constitue un indice suffisant de récupération automatique en mémoire de *marteau*.
- les élaborations contrôlées de connaissances qui interviennent lorsque les indices de récupération constitués par des éléments du

texte ne sont pas suffisants pour permettre la construction d'une représentation riche. Par exemple, dans *Pierre voulut un nouveau vélo. Il travaillait comme serveur*, la seule élaboration purement automatique et associative de connaissances ne permet pas nécessairement la production de l'inférence causale selon laquelle *Pierre travaillait dans le but d'obtenir de l'argent pour acheter un vélo*.

- les inférences transitives automatiques. Bransford, Barclay et Franks (1972) ont mis en évidence que les sujets inféraient automatiquement lors de la lecture de *Une tortue était sur un rondin. Un poisson nageait sous le rondin* que la tortue était au-dessus du poisson. Cette information n'est pas récupérée en mémoire à long terme mais produite à partir de l'information donnée par le texte et les règles de production qui consistent en la transitivité de termes tels que *au-dessus*.

- les règles de production d'informations nouvelles à partir d'un texte donné qui peuvent devenir très complexes et peuvent nécessiter des processus contrôlés, exigeants en ressources cognitives. Les inférences déductives ou inductives en sont un exemple.

D'après cette classification, la production d'inférences aboutit à la création en mémoire d'un nouvel événement. Cette création d'informations nouvelles peut être automatique ou contrôlée. Il est important de souligner que Kintsch (1993) considère les catégories automatique et contrôlée comme les extrémités d'un continuum. Pour lui, ce qui est automatique pour une personne peut nécessiter une recherche contrôlée pour une autre en fonction des connaissances que l'on possède. Exemple : *Un skieur était inquiet au sujet de la nouvelle neige*. Un skieur expérimenté comprendra automatiquement qu'une nouvelle neige adoucit la piste et la rend dangereuse alors que pour la plupart des gens comprendre cette phrase nécessite une recherche consciente et contrôlée d'informations.

La réduction d'information n'est pas habituellement considérée comme une inférence. Alors que l'élimination automatique est ce qui peut arriver à un élément qui ne reçoit pas assez d'activation, l'élimination contrôlée intervient lorsqu'on

demande à un lecteur de résumer un texte ou de sélectionner les points qui lui semblent importants. Les procédures explicites pour réduire l'information du texte par la production de nouvelles informations ont été décrites par van Dijk et Kintsch (1983) sous les termes de macrorègles de généralisation et de construction.

Ce système de classification présente l'avantage de fournir un cadre général à l'étude des processus de récupération des informations implicitement mentionnées dans le texte. Conformément à cette classification, il a été mis en évidence expérimentalement que la plupart des inférences de liaison étaient produites automatiquement et systématiquement lors de la compréhension. A titre d'exemple, la compréhension des phrases *Pierre prit un cachet d'aspirine. Son mal de tête disparut.* engendre la production automatique d'une inférence précisant que *un cachet d'aspirine soulage les maux de têtes* (Singer, Andrusiak, Reisdorf & Black, 1992). Comme nous l'avons mentionné précédemment, les inférences transitives sont elles aussi produites automatiquement lors de la lecture. Il est toutefois important de noter que les lecteurs dans ces études possèdent des connaissances sur la sémantique lexicale et sur le domaine évoqué par le texte. Quant à la réduction automatique d'information, aucune étude expérimentale n'a été réalisée à l'heure actuelle dans l'objectif de la tester.

### **Inférence et compréhension inter-langues**

Comme nous l'avons précédemment démontré, l'activité inférentielle est capitale en compréhension de textes puisque c'est à partir d'elle que va s'élaborer un modèle de situation, étape finalisée de la compréhension. Comme l'illustrent les différentes classifications, étudier les inférences en compréhension est relativement complexe. Une chose est certaine, ce qui détermine la production d'inférences lors de la compréhension lorsque un minimum de connaissances linguistiques est présent, ce sont les connaissances sur la situation. Ce sont ces connaissances qui permettent d'effectuer des inférences de liaison, des inférences d'élaboration...

La compréhension de textes écrits dans une langue étrangère au lecteur n'a pas fait l'objet d'études expérimentales en psychologie. L'intérêt de ce type de situation réside dans la possibilité d'étudier le rôle prépondérant du modèle de situation dans l'activité inférentielle. En effet, dans cette situation, le lecteur peut inférer la signification des mots et des phrases à partir du modèle de la situation évoquée par le texte à condition bien entendu qu'il possède un minimum de connaissances lexicales et syntaxiques sur la langue en question ou que la langue soit suffisamment apparentée pour qu'il puisse inférer à partir des mots étrangers leur signification. Ces inférences pouvant être nommées inférences lexicales sont très peu étudiées en psychologie. En effet, la plupart des études effectuées en psychologie porte sur la reconnaissance par des bilingues de mots étrangers présentés isolément ou encore sur la comparaison de performances de reconnaissances de bilingues et monolingues. A notre connaissance, aucune étude ne traite de la production d'inférences lexicales lors de la compréhension de textes écrits en langue étrangère pour le lecteur.

Dans le cadre des études menées dans ICE (Programme Inter-Compréhension Européenne dirigé par Eric Castagne) dans lequel des étudiants tous venants devaient comprendre un texte écrit dans une langue étrangère, nous avons pu remarquer un certain nombre d'inférences lexicales : des inférences fondées sur la transparence orthographique des deux termes (Exemple : Ministre – Minister), sur leur transparence phonologique (Exemple : Willen – Vouloir), ou encore sur leur similitude morphologique (Potier – Pottery , voir Giraud, Caillies, & Grainger, 2003). Lors de ces études, nous avons également pu observer la production d'inférences de liaison et surtout celle d'inférences d'élaboration. Les connaissances extraites du contexte et de la situation générale décrite dans le texte permettent effectivement au lecteur de comprendre partiellement voire totalement le texte à traiter. Il reste à mieux formaliser sur le plan psychologique les indices et les configurations d'indices permettant la production de ces inférences.

Il est important de mentionner que ces formalisations psychologiques peuvent contribuer au développement d'une méthode

systématique d'aide à la production d'inférences dans le cadre de la compréhension inter-langues. En effet, il n'est pas évident pour le lecteur apprenant de produire systématiquement des inférences lors de la compréhension d'un texte écrit en langue étrangère. Il faut lui apprendre à utiliser stratégiquement et de façon contrôlée la production d'inférences voire les indices textuels et sémantiques sources de cette production. Bien évidemment, cela nécessite une meilleure connaissance psychologique du fonctionnement cognitif et plus particulièrement des indices de récupération nécessaires à la production. En effet, la sélection des indices pertinents à la production d'inférences lors de la compréhension nécessite une validation psychologique. L'intuition du moniteur qui dirige l'apprentissage est nécessaire mais non suffisante car si elle peut permettre d'aboutir à des résultats, elle ne garantit pas la maîtrise et la généralisation de ces résultats à d'autres apprenants.

L'objectif d'une telle méthode n'est pas de caractériser et de décrire la langue ou les langues étrangères à comprendre mais d'aider au développement d'outils de compréhension d'une langue étrangère par des principes de résolution de problèmes tels que la production stratégique et contrôlée d'inférences. Pour cela, il est nécessaire d'adapter et d'approfondir les modèles actuels de la psychologie cognitive voire de l'intelligence artificielle. En effet, l'analyse psychologique des processus inférentiels présentée précédemment est insuffisante dans la mesure où les indices de récupération susceptibles de permettre la production d'inférences ne sont pas assez formalisés, surtout dans le cadre de la compréhension inter-langues. L'objectif d'une telle méthode n'est pas non plus de permettre à l'apprenant de s'exprimer correctement dans la langue étrangère mais de permettre une compréhension parfois approximative en fonction des buts poursuivis par le lecteur. Cette compréhension peut être approximative mais néanmoins satisfaisante dans la mesure où elle permet au lecteur voire à l'auditeur de comprendre la signification générale véhiculée. En effet, dans la plupart des situations, le niveau d'exactitude et de finesse nécessaire pour satisfaire l'intérêt de

l'apprenant ne nécessite pas une analyse parfaite et détaillée du contenu.

### **Modèle général mnésique**

Si la formalisation des différents types d'inférences lors de la compréhension d'un texte écrit en langue étrangère pour le lecteur nécessite un approfondissement, il est néanmoins possible de modéliser cette activité inférentielle en prenant en considération l'activité mnésique. Il est important de rappeler que deux formes de mémoire entrent en jeu dans la plupart des activités : la mémoire à long terme qui correspond au stockage de l'information et la mémoire de travail qui correspond aux informations activées en mémoire à long terme sous la forme de connaissances, les informations les plus activées correspondant aux unités que le sujet traite consciemment.

La résolution d'un problème de compréhension d'un texte écrit en langue étrangère peut être représentée par une fonction paramétrée par la quantité et la nature des connaissances possédées par le lecteur sur la langue et sur le domaine : lexicales, syntaxiques, sémantiques, extra-linguistiques. Cette résolution est sous-tendue par deux composantes : la production stratégique consciente d'inférences et le déclenchement de processus automatiques inconscients. Les buts stratégiques du lecteur ne vont pas à proprement parler permettre de traiter et de récupérer l'information mais vont permettre d'orienter indirectement les traitements automatiques sur certaines informations. Au fur et à mesure que les informations récupérées en mémoire à long terme comblent les informations manquantes et les failles de cohérence, d'autres informations deviennent accessibles puis viennent à leur tour compléter la représentation mentale du contenu du texte. Ce modèle part de ce que comprend le lecteur à un niveau  $n$  pour compléter sa représentation au niveau  $n-1$ . Lorsque le niveau supérieur est stable ou satisfaisant, le lecteur peut descendre aux niveaux inférieurs : thématique, texte, paragraphe, phrase, groupes de mots, mots... Lorsque plusieurs unités de même niveau sont satisfaisantes, l'apprenant doit essayer de les regrouper entre

elles, y compris lorsque les unités ne sont pas adjacentes dans la structure de surface du texte. Ce modèle intègre donc deux processus : un processus ascendant et un processus descendant comme l'illustre la figure 1. Alors que le processus descendant est celui qui permet de passer de la compréhension de la situation générale évoquée par le texte à la compréhension des mots, le processus ascendant permet de repartir des mots pour arriver à une construction sémantique de l'ensemble du texte. L'apprenant, en fonction de ses connaissances sur la langue va soit privilégier les inférences lexicales et progresser ensuite de façon ascendante pour probablement revenir au niveau des mots et ainsi de suite, soit privilégier la compréhension de la situation générale décrite par le texte extraite par ses connaissances de la langue pour descendre et peaufiner le niveau lexical... En d'autres termes, le lecteur dans la situation de comprendre un texte en langue étrangère va osciller entre ces deux processus en fonction de son niveau de connaissances sur la langue et sur le domaine présenté. Ce sont ces deux processus qui vont lui permettre de produire les inférences de façon dynamique et cyclique. Le lecteur doit donc privilégier ce qui est directement accessible, même lorsque la procédure ne respecte pas directement la structure de surface du texte et les règles syntaxiques de la langue. Lorsqu'un blocage persiste, l'apprenant doit privilégier l'intégration des unités à un niveau supérieur puis redescendre.

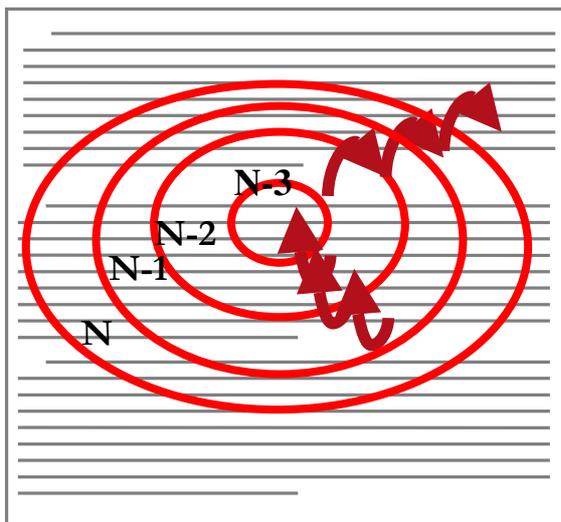


Figure 1 : Modèle dynamique et cyclique du traitement d'un texte en langue étrangère au lecteur.

### Conclusion

L'activité inférentielle est une activité principale en compréhension du langage et encore plus en compréhension de langue étrangère. Cette activité est complexe comme l'illustrent les différents travaux réalisés en psychologie. Elle nécessite de plus amples recherches. La compréhension inter-langues constitue un cadre intéressant d'étude de cette activité inférentielle dans la mesure où elle nécessite la mise en œuvre de tous les types d'inférences : lexicales, de liaison et d'élaboration. La modélisation de la production des inférences dans ce cadre est très informative sur le fonctionnement du système cognitif et contribue à l'élaboration de méthodes d'aide à la compréhension et par conséquent à l'apprentissage d'une langue nouvelle à partir de textes. L'approche de la psychologie cognitive couplée aux approches didactiques et linguistiques est fructueuse dans de telles situations d'apprentissage et de traitement de l'information.

**Références bibliographiques**

- ALBRECHT, J. E., & MYERS, J. L. (1995). « Role of context in accessing distant information during reading». *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 21, 1459-1468.
- BRANDSFORD, J. J., BARCLAY, J. R., & FRANKS, J. J. (1972). « Sentence memory: A constructive versus interpretative approach». *Cognitive Psychology*, 3, 193-209.
- CAILLIES, S., DENHIERE, G., & KINTSCH, W. (2002). The effect of prior knowledge on understanding from text: Evidence from primed recognition. *European Journal of Cognitive Psychology*, 14, 267- 286.
- COIRIER, P., GAONAC'H, D., & PASSERAULT, J. M. (1996). *Psycholinguistique textuelle : Approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*. Paris: Armand Colin.
- DENHIERE, G., & BAUDET, S. (1992). *Lecture, compréhension de texte et science cognitive*. Paris: Presses Universitaire de France.
- GIRAUDO, H., CAILLIES, S., & GRAINGER, J. (2003). Morphological priming in French-English bilinguals. *Third international workshop on morphological processing*. Aix-en-Provence, France, June, 11-14.
- JUST, M. A., & CARPENTER, P. A. (1992). « A capacity theory of comprehension». *Psychological Review*, 99, 122-149.
- KINTSCH, W. (1993). « Information accretion and reduction in text processing: Inferences». *Discourse Processes*, 16, 193-202.
- KINTSCH, W. (1994). « The psychology of discourse processing». In M. A. Gernsbacher (Ed.), *The handbook of Psycholinguistics* (pp. 721-739). New York : Academic Press.
- KINTSCH, W. (1998). *Comprehension : A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KINTSCH, W., & VAN DIJK, T. A. (1978). « Toward a model of text comprehension and production», *Psychological Review*, 85 (5), 363-394.
- MCKOON, G., & RATCLIFF, R. (1992). « Inference during reading». *Psychological Review*, 99, 440-466.
- SINGER, M., ANDRUSIAK, P., REISDORF, P., & BLACK, N. (1992). « Individual differences in bridging inference processes». *Memory and Cognition*, 20, 539-548.

VAN DIJK, T. A., & KINTSCH, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

# INFERENCES SEMANTIQUES ET CONSTRUCTION DE LA COMPREHENSION EN LANGUES ETRANGERES EUROPEENNES<sup>1</sup>

Eric CASTAGNE

CIRLEP EA 2071

Université de Reims Champagne-Ardenne

RESUME : 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 presents 3 basic principles of reading in several languages, elaborated during EIC empirical sessions, and he proposes a description of the ways of acquiring text comprehension in sister or "contiguous" languages. This description allows to present functionality, adaptability and durability as the 3 fundamental principles of language, multiplicity as a revealer of unity, and experiment as a tool of communication more effective than words.*

---

<sup>1</sup> Je tiens à remercier mes collègues Marthe Mensah, Pierre Vanzyl, Jean-Emmanuel Tyvaert, Stéphanie Cailliès et Patrick Bougé, qui ont participé activement au séminaire ICE 2002-2003 au cours duquel ont été recueillies les données présentées dans cette communication.

## 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 européenne respectée, autonomie et commodité assurée dans les situations inaccessibles à l'interprétariat ou à la traduction, accès favorisé à l'information qui mène à la connaissance.
- s'exprimer dans sa langue maternelle, 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 EA 2071, 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 politique étrangère ou européenne, écologie, loisirs, sciences et techniques, société des grands journaux de chaque pays. 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.

Cet article constitue la suite d'un autre travail présenté à Leipzig (Castagne, à paraître 2004a), 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 tels pouvaient être très facilement contournés, voire même exploités pour atteindre l'objectif défini.

On 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 de l'exposé oral ont été allégés, et, suite à des commentaires formulés lors de la présentation, certains exemples ont été écartés au profit d'autres, toujours réels mais plus clairs.

Certaines réflexions présentées ici ont été approfondies depuis dans d'autres études parmi lesquelles on retrouve un article en cours de publication dans la revue de l'équipe EuroCom, auquel on fera référence quelquefois.

## 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, on ne peut acquérir des connaissances par les textes que si 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* :

*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 pied 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 utilisent de l'essence sans plomb.'

Au cours de la compréhension 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 moto ou à pied ; 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 nombreuses : 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 utilisent 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 contribuait 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 spécialisée, ...) et il y a beaucoup de bénéfices à tirer de cette indication 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 Inion 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 en langue étrangère, mais on a besoin de repérer cette partie pour pouvoir acquérir la partie originale et inédite. 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 débutant dans une langue étrangère adoptaient très souvent une approche mot à mot, même quand ils utilisaient une approche globale dans leur 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 ne sont pas sous tension 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 davantage d'inférences, souvent meilleures. 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 le nombre du N ou la personne et le 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 ultrasone 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 innovation, effectivement communiquée, 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 de type « machin ». 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 met ultrasonen 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 une 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. Il est bien connu 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 blocage, l'enseignant peut intervenir pour proposer certaines voies inexplorées, et 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 (pour nous, le français et les trois langues approchées).

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, 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 fixent 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. Dans les lignes suivantes, on trouvera une liste des 50 verbes les plus fréquents rencontrés dans les textes étudiés en séance ICE et organisés par ordre alphabétique en fonction de l'allemand :

<b>allemand</b>	<b>néerlandais</b>	<b>anglais</b>	<b>français</b>
(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 (clore)
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 les séances ICE, quand les participants sont confrontés à des énoncés complexes, plus complexes que celui de l'exemple précédent (cf. §3.1), nous suivons la 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 :

*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 comporte une structure intégrant plusieurs verbes. Quand le texte est relativement transparent, sur le plan syntaxique et sur le plan lexical, comme c'est le cas de sa première partie, 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 le texte est moins transparent, comme c'est le cas de la seconde partie, ici la citation, nos observations nous ont amenés à procéder à des aménagements. On commence par alléger 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 analytique 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 et conduit à *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 ». On observe ici la fixation progressive de la signification du verbe grâce à sa structure analytique (modification par affixage). Arrivé à ce stade, il s'agit de réintégrer cette unité dans la valence de *überzeugt* qui est d'une certaine manière vraiment opaque et de procéder à une régularisation sémantique en français : 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 1 ci-jointe. On a là le schéma typique de parcours de progression dans le cadre de recherches lexicales : forts 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 ici comme la plus difficile à mettre en place pour différentes raisons : lexique non transparent, pas assez de charge sémantique, en début de structure.

## Grille 1

0) *Der spanische Außenminister JP sagte am Rande eines EU-Ministertreffens in Lux.: "Die sp. Reg. ist überzeugt, dass man den Status von G nicht länger aufrechterhalten kann*

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.
12')			le gouvt esp est convaincu						

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

Prenons un autre exemple, que j'ai déjà utilisé à plusieurs occasions et qui illustre remarquablement une recherche, une mise en place, voire une inférence de la structure syntactico-sémantique, exemple 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 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 peuple 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 ». Au sujet du phénomène de « dislocation », c'est-à-dire le complément en tête *Le prove piu evidenti* repris sous forme pronominale *le*, les candidats manifestent 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 qu'il est relativement fréquent et parce qu'il risque de représenter à d'autres occasions 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. On trouvera dans la Table 2 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.

## Grille 2

0)	<i>Le prove piu evidenti,</i>	<i>per la peculiarità della sua alimentazione</i>	<i>le offre</i>	<i>il popolo giapponese</i>
1)	Les preuves les plus évidentes	pour la machine de son alimentation	les offres	du <b>peuple japonais</b>
<hr/>				
2)	Les preuves les plus évidentes		offrent	le <b>peuple japonais</b>
<hr/>				
3)	[quelqu'un		offre	quelque chose à quelqu'un]
4)	Le <b>peuple japonais</b>		offre	les preuves les plus évidentes
5)	Le <b>peuple japonais</b>		(en) offre	les preuves les plus évidentes par la particularité de son alimentation

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 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.

### 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 (syntagmatique et paradigmatique), 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, 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 : la technique est déjà maîtrisée en langue maternelle et elle s'étend à l'ensemble des langues européennes. Mais ces fortes similitudes nous permettent aussi et surtout d'expliquer certains résultats heureux

confirmés pour une exploitation 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 pratique ne révèle-t-elle pas les véritables principes fondamentaux de la langue ? Le multiple serait-il un révélateur d'unité ? Existerait-il 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 toujours continuer à fonctionner. Lorsque la fonctionnalité est menacée, elle trouve le moyen de s'adapter, de s'ajuster pour continuer à fonctionner. La langue est donc aussi ADAPTABLE. Son adaptabilité lui permet d'évoluer, d'évoluer vers d'autres langues de sa famille, vers d'autres familles de langues, vers d'autres cultures ... La langue est enfin DURABLE, susceptible de durer. La langue deviendrait véritablement durable en adaptant sa fonctionnalité. Il est à remarquer que ces 3 principes conditionnent notre approche de lecture en multiples langues et nos premiers résultats très 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 invite à évaluer 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 la CONSOLIDATION de la communauté (de destin) de ses nations.

A la lumière de cette expérience et de nos séances, et en étant un petit peu provocateur, on pourrait affirmer que les mots apparaissent finalement comme un outil de communication moins efficace que l'expérience. Les mots sont le plus souvent ouverts à l'interprétation, vraisemblablement parce qu'ils ne sont que des caractères graphiques et/ou des émissions de sons qui représentent les expériences. Ils ne sont pas ce qu'ils représentent. Ils 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 rappelle sa connaissance de sa propre langue maternelle, des autres langues étudiées, du thème, du monde, en un mot son EXPERIENCE.

### **Références bibliographiques**

- 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 Urquart (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 LASH, 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, 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.

HAGEGE 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.

HAGEGE 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.



# COMPRENDRE ET TRADUIRE : VERS UNE TRANS-LINGUISTIQUE DE L'INFERENCE

Antonia CRISTINOI  
CORAL - Université d'Orléans

RESUME : Tout énoncé apportant deux types d'information - explicite et implicite -, comprendre un énoncé suppose donc de mettre en rapport l'information fournie avec une information non fournie qui rende pertinente l'intervention. En m'appuyant sur une distinction entre implicites d'amont et d'aval, j'analyserai les modèles pragmatiques de l'inférence en montrant qu'ils se rejoignent sur l'idée que parler c'est attirer l'attention sur quelque chose en demandant de le prendre en compte. Je conclurai que la communication repose sur une compétence pré-linguistique, attentionnelle et soulignerai l'importance de cette compétence pour la réalisation de l'équivalence en traduction et par là, sa contribution vitale à l'intercompréhension.

*ABSTRACT : As all utterances include two types of information – explicit vs implicit- their understanding supposes to create a link between the information which is given and the information which is implied, a link that will ensure the relevance of the move. I shall distinguish between upstream and downstream implicit and analyse the pragmatic theories of inference in order to show that they share one important idea: speaking is drawing one's attention on something and asking him/her to take it into account. I shall conclude that communication relies on a pre-linguistical competence of an attentional nature and I shall emphasize the importance of this competence in obtaining equivalence in translation, and by that in intercomprehension.*

## 1. Introduction

Définie au sens large, la production d'inférences concerne aussi bien l'appréhension ordinaire du monde, la lecture d'un texte ou les conversations ordinaires. Néanmoins, dans une perspective strictement textuelle, la compréhension repose sur un ensemble de suppositions qui complètent ce qui est dit, soit par spécification contextuelle du non-dit ou du dit, soit par convocation de garants argumentatifs ou encyclopédiques, soit par une association de type "image du possible - image du réel". Pour ce qui concerne la question de l'intercompréhension d'une langue à l'autre, notamment en traduction, la question de l'inférence mérite d'être posée en termes d'ajustement interlocutif : le traducteur cherche à maintenir la compréhension du texte en définissant les destinataires en fonction de leur capacité à produire des inférences.

Dans un premier temps, ma démarche vise à mettre en relation les problèmes d'intercompréhension et les théories actuelles de l'inférence - en discriminant notamment de ce point de vue les différents types d'inférences et de suppositions textuelles - et à considérer l'usage de la notion d'inférence par les théories actuelles de la traduction pour souligner ensuite quel est l'apport de l'analyse pragmatique de l'implicite à la traduction et par là à l'intercompréhension.

Si l'usage courant de la notion d'inférence (définie grossièrement comme une opération cognitive permettant au destinataire d'un discours de saisir une information non présente dans ce discours par l'activation de connaissances stockées dans sa mémoire) semble peu problématique, la question est autrement plus compliquée en pragmatique, où elle occupe une place fondamentale. Raison de plus donc pour lui consacrer la prochaine section de cette étude.

## 2. Inférence et pragmatique

A partir des années 70, une multitude de modèles pragmatiques ont été dédiés au problème de l'implicite, des modèles accompagnés bien évidemment d'un foisonnement

terminologique prêtant souvent à des confusions: sous-entendus vs présupposés (Ducrot, 1972), inférences conversationnelles vs inférences conventionnelles (Grice, 1975), inférences interprétatives vs inférences communiquées (Sperber & Wilson, 1986), implicatures conversationnelles généralisées (Levinson, 2000). Tous ces modèles partagent néanmoins les mêmes hypothèses de départ, notamment :

- tout énoncé (ou enchaînement) apporte deux types d'information, une information explicite et une information implicite ;
- comprendre un énoncé ou un enchaînement suppose de mettre en rapport l'information fournie explicitement avec une information non fournie qui rend pertinente l'intervention.

Je commenterai (dans un ordre strictement chronologique) quelques-uns des modèles consacrés au dit et au non-dit en m'appuyant sur une distinction générale « implicite d'amont - implicite d'aval », afin de faire ressortir leurs points communs et leur importance par rapport à l'intercompréhension et à la traduction.

### 2.1. Le dit et le non-dit : le modèle de Grice

Au début des années 70, Grice propose un modèle explicitement pluriel mais qui tend à présenter le sens des énoncés de façon dichotomiste. Pluriel parce qu'il nomme plusieurs types d'implicites, et dichotomiste parce qu'il se contente de nommer ceux-ci et adopte en fait une représentation du sens des énoncés en termes de couple « proposition-inférence conversationnelle ». Cette dichotomie vise à sauver une représentation logique du contenu sémantique de l'énoncé, en identifiant ce qui est dit à une proposition explicite. Elle vise à retrouver la distinction initiale de Grice entre *sentence's meaning* d'une part et *speaker's meaning* d'autre part et s'appuie techniquement sur l'idée de Novel-Smith (1954) et Mats Furberg (1963) selon laquelle puisqu'il ne faut jamais dire quelque chose qui soit sans intérêt pour l'allocataire, il est possible au locuteur d'utiliser cette convention pour communiquer implicitement de l'information. A retenir donc qu'il ignore l'idée d'implicite d'amont et qu'il part du principe que ce qui est dit n'est pas inféré,

mais communiqué littéralement.

(1) (commentaire d'évaluation d'un candidat) « *a une jolie écriture* »

Ce qui est dit : *a une jolie écriture*

Ce qui est implicite conversationnellement : *je ne peux rien dire d'autre de positif d'où le candidat est sans intérêt.*

## 2.2. Le dit et le non-dit : le modèle de Ducrot (1972)

Ce premier modèle de Ducrot avance l'idée d'inférences liées à l'existence d'un implicite d'amont dans l'énoncé, d'où découle l'interprétation même de ce qui est dit (interprétation sémantique). Cet implicite d'amont n'est pour autant pas codé linguistiquement, mais produit par des lois de discours.

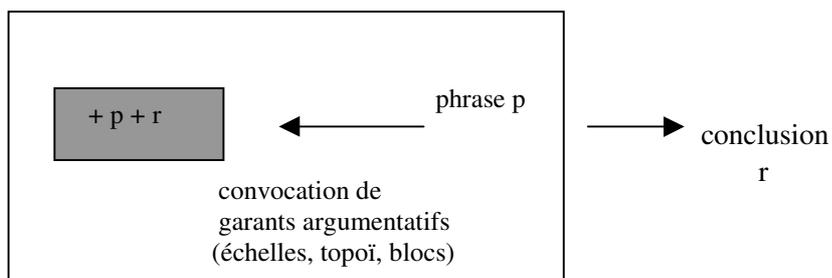
(2) (sur la porte d'un magasin) *Ouvert le lundi.*

Ce qui est dit : *soit ouvert même le lundi, soit ouvert seulement le lundi.*

Ce qui est implicite : *soit ouvert les autres jours, soit fermé les autres jours.*

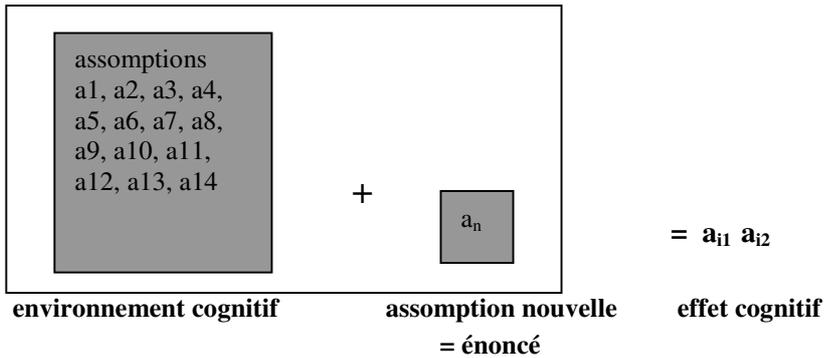
## 2.3. Le dit et le non-dit : le modèle de Ducrot & Anscombe

Ce modèle fait jouer à la langue et aux unités linguistiques spécifiques (et non à des principes pragmatiques ou à des lois de discours) un rôle central dans le calcul de l'implicite discursif en concevant cet implicite discursif comme très largement axiologique-argumentatif. Il distingue entre un implicite d'amont (les garants argumentatifs- les **topoi**) et un implicite d'aval (les conclusions), autrement dit il a une vision duale de l'implicite supposant que les mots jouent un rôle déterminant dans la construction de l'implicite d'amont, et que l'implicite d'amont joue un rôle déterminant dans le calcul de l'implicite d'aval.



#### 2.4. Le dit et le non-dit : le modèle de Sperber & Wilson

Il s'agit d'un modèle qui fait jouer au contexte et à un principe pragmatique, le principe de pertinence, un rôle central dans le calcul de l'implicite discursif. Celui-ci décrit le contexte partagé par les interlocuteurs, appelé environnement cognitif, comme un ensemble d'assomptions mutuellement manifestes (équivalentes à la base de fait d'un système-expert) et soutient que l'essentiel de la valeur pragmatique des énoncés (i.e. de leur pertinence) doit être décrit en termes de valeurs inférentielles, i.e. en termes de l'effet produit par un énoncé nouveau sur l'environnement cognitif (ce que le fait nouveau ajouté aux faits connus permet de produire comme informations nouvelles).

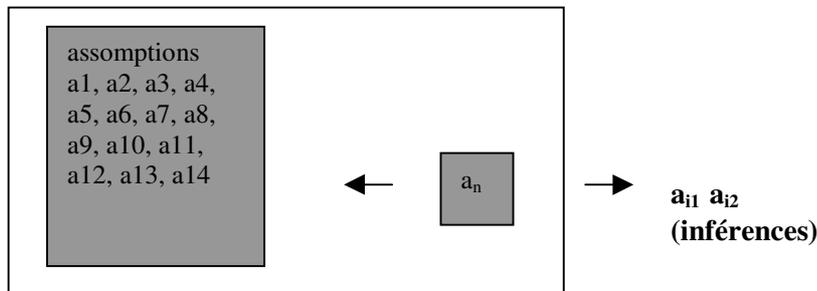
**Le modèle initial** (Sperber, 1974 ; Sperber & Wilson, 1986 : 1-119)

*Moteur d'inférences*

*principe de pertinence : sélection des énoncés en fonction de l'effet cognitif produit (maximisation)*

*Si a1 et a<sub>n</sub> alors a<sub>i1</sub>*

*Si a2 et a<sub>n</sub> alors a<sub>ni2</sub>*

**Le modèle amendé** (Sperber & Wilson, 1986 : 120-340)

**environnement cognitif      assomption nouvelle      effet cognitif**  
= énoncé

*Principe de pertinence : sélection des énoncés en fonction de l'effet cognitif produit (maximisation) sur l'environnement cognitif. Sélection de l'environnement cognitif permettant à l'énoncé de produire le plus grand effet cognitif (au moindre effort cognitif).*

## 2.5. Le dit et le non-dit : le modèle de Nemo

Le modèle défend l'idée d' « inférences » liées à l'existence d'un implicite modal d'amont mais aussi que ce qui est dit est toujours « inféré ». Ainsi, les énoncés ne sont pas des propositions, i.e. une représentation du réel, mais reposent sur des comparaisons implicites, i.e. situent forcément le réel à l'intérieur d'une représentation du possible.

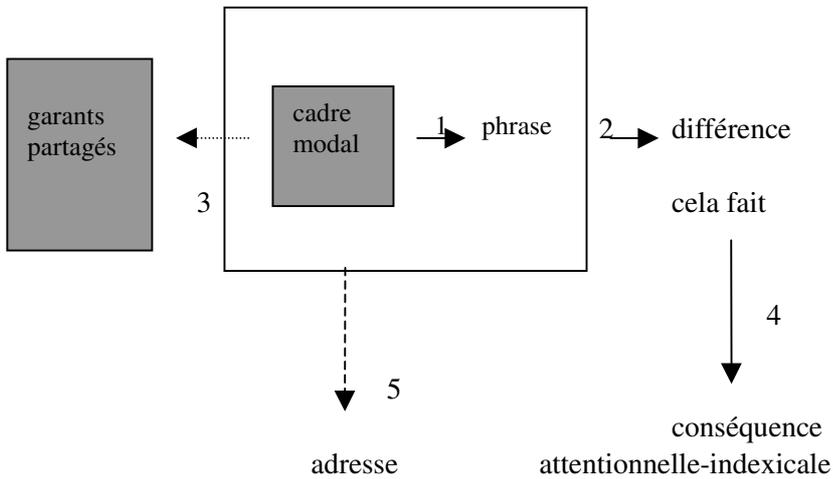
(3) *Bill Clinton est en vie.*

(4) *Ce n'était pas loin donc j'ai pris ma bicyclette.*

(5) *C'était loin donc j'ai pris ma bicyclette.*

Contrairement à la proposition *Bill Clinton est en vie* qui décrit juste un état de chose et qui peut donc décrire n'importe quel moment où Bill Clinton est en vie, l'énoncé *Bill Clinton est en vie* suppose lui que *Bill Clinton pourrait ne pas être en vie* au moment de l'énonciation, et ne peut donc être énoncé que si Bill Clinton est en vie et que quelque chose lui soit arrivé. De même, décrire la différence entre *Ce n'était pas loin donc j'ai pris ma bicyclette* et *C'était loin donc j'ai pris ma bicyclette* suppose de décrire deux ensembles d'alternatives distinctes (et donc deux images du possible différentes), à savoir soit *je peux prendre ma bicyclette ou prendre ma voiture, ce n'est pas loin donc je prends ma bicyclette*, soit *je peux prendre ma bicyclette ou y aller à pied, c'est loin donc je prends ma bicyclette*. A ces alternatives envisagées s'ajoutent des alternatives exclues et l'information commune à toutes les possibilités envisagées (le présupposé).

A partir de ce cadre modal définissant l'espace de comparaison pertinent, on peut calculer à la fois la différence existante entre les possibilités envisagées, les garants du cadre modal (topoi notamment) et finalement une image de l'interlocuteur pertinent (l'adresse)



Il faut donc distinguer cinq types d'inférences :

- **inférences de type 1** : modalisation énonciative ; création d'une image du possible ; calcul de la présupposition.
- **inférence de type 2** : scalarisation énonciative ; calcul de la différence entre ce qui est le cas et ce qui aurait pu être le cas et de ce pour quoi cela fait une différence (NB : c'est l'orientation argumentative de Anscombe et Ducrot).
- **inférence de type 3** : appel ou fondement ; *Backing* d'une scalarisation spécifique sur des principes scalaires généraux et partagés ou sur des expériences précises.
- **inférence de type 4** : valeur d'intervention (NB : c'est la conclusion au sens de Anscombe et Ducrot).
- **inférence de type 5** : valeur d'ajustement ou adresse ; sélection de l'auditeur sélectionné en fonction de la modalisation et de la scalarisation introduite.

Soit par exemple :

(6) (un fils de 15 ans à ses parents) *Je n'ai pas 3 ans.*

Inférences énonciatives :

*On peut avoir 3 ans ou ne pas avoir 3 ans.*

Inférence scalaire :

*Il n'est pas indifférent d'avoir 3 ans ou non pour certaines choses.*

Inférences de backing (fondement et appel):

*Vous me traitez comme si j'avais 3 ans (fondement) J'ai 15 ans (fondement) on ne traite pas un enfant de 15 ans comme un enfant de 3 ans (appel).*

Inférence attentionnelle-argumentative :

*J'attire votre attention sur le fait que je n'ai pas 3 ans et je vous demande de le prendre en compte : ne me traitez pas comme si j'avais 3 ans.*

Inférence interlocutive :

*Je m'adresse à quelqu'un qui doit prendre en compte le fait que je n'ai pas 3 ans et pour lequel cela doit faire une différence.*

## 2.6. Conclusion sur l'inférence en pragmatique

Tous les modèles récents admettent donc une distinction entre implicite d'amont et implicite d'aval et reconnaissent que le calcul de l'implicite d'aval (les inférences au sens ordinaire) suppose le calcul de l'implicite d'amont. On peut également constater que plusieurs modèles anciens ou récents (Nemo, Levinson, Krifka) convergent sur la reconnaissance du caractère modal du premier implicite d'amont à calculer, le calcul de l'image du possible apparaissant alors comme le point de départ obligé de tout calcul inférentiel. L'opposition entre un implicite d'amont construit linguistiquement (Ducrot) ou donné contextuellement (Sperber & Wilson) est dans ces modèles dépassée : les marques et unités linguistiques permettent de construire le premier implicite d'amont, implicite qui est lui-même garanti collectivement (appel) ou contextuellement (fondement) en amont.

implicite d'amont      inférence      conclusion  
 ───────────────────▶

Si les points d'arrivée des calculs inférentiels auxquels donne lieu toute interprétation apparaissent beaucoup plus diversifiés, ils

sont néanmoins en nombre limité et posent chacun des questions différentes en matière d'intercompréhension. Comprendre un énoncé, c'est en effet être capable de répondre à son propos à un ensemble de questions qui sont posées à tout énoncé (Nemo & Cadiot, 1997).

## 2.7. Pragmatique et éthologie de l'attention

En analysant de près le modèle de la communication ostensivo-inférentielle de Sperber&Wilson et celui de l'argumentation dans la langue (Ducrot et Anscombe), on peut remarquer qu'ils se rejoignent autour du caractère central de ce que l'on appelle en éthologie attention contrôlée, autrement dit de l'idée que **parler c'est attirer l'attention sur quelque chose en demandant à l'allocutaire de le prendre en compte**. Ces modèles divergent ensuite sur l'idée que l'on ne peut pas attirer l'attention sur quelque chose de façon neutre (ascriptivisme), démarche qui revient à enrichir l'analyse de deux paramètres importants : la non-neutralité du regard initiateur et ce que les éthologues nomment le référencement social. On distingue quatre types d'attention en éthologie :

a) l'attention mutuelle : ajuster son regard avec celui de l'autre pour maintenir une expérience partagée (apparaît vers l'âge de deux mois);

b) l'attention conjointe phase 1 : suivre le regard de l'autre (apparaît vers l'âge de 6 mois)

c) l'attention conjointe phase 2 : suivre le foyer d'attention de l'autre et sa focalisation (vers 12 mois);<sup>1</sup>

d) l'attention contrôlée : vérifier et contrôler la direction du regard de l'autre au moyen de son propre regard en l'orientant vers un objet (vers 18 mois).

C'est le dernier type d'attention qui nous intéresse et qui nous aide à remarquer l'existence de deux types d'inférences attentionnelles incontournables: prise en compte de ce sur quoi porte le regard et prise en compte de ce que le regard dit de cet intenté.

---

<sup>1</sup> Il existe des différences entre les auteurs sur le moment d'apparition de l'attention conjointe. Je présente ici la périodisation de Butterworth (1991).

D'où l'existence au cœur du langage d'une compétence attentionnelle pré-linguistique qui peut se résumer à l'aide du schéma suivant :



### 3. Inférence, pragmatique et traduction

Je consacrerai la première partie de ce chapitre au rôle occupé par l'inférence et par la pragmatique dans les théories actuelles de la traduction pour souligner ensuite quel peut être l'apport de l'analyse pragmatique de la notion d'inférence à la traduction en tant qu'acte mis au service de l'intercompréhension.

Les analyses pragmatiques présentées dans le cadre de la plupart des théories de la traduction s'opèrent à un niveau *macro*, consistant le plus souvent à calculer l'émetteur, le destinataire et le cadre pragmatique du message. On parle peu d'inférence en tant que telle, l'accent étant mis sur le message en entier. La notion qui se trouve réellement au cœur de la traduction est **l'équivalence**. Comme pour le traitement de la notion d'implicite en pragmatique, on retrouve là aussi un véritable foisonnement terminologique : équivalence formelle vs équivalence dynamique (Nida, 1964), équivalence de l'interprétation (Gutt, 1991), équivalence pragmatique (Koller, 1979).

#### 3.1 L'équivalence

En affirmant que la traduction est un processus de recodage qui implique deux messages **équivalents** dans deux langues différentes Jakobson (Jakobson, 1954) rejoint Nida qui cite Constance West (West, 1932 in Nida, 1964) afin d'illustrer qu'il n'existe pas d'équivalence totale entre traductions : « Whoever takes upon himself to translate contracts a debt ; to discharge it he must pay not with the same money, but the same sum ». C'est toujours Nida

qui distingue une équivalence formelle, où l'attention est centrée sur le message lui-même et une équivalence dynamique, moins centrée sur l'équivalence « message source - message cible » que sur l'équivalence d'effet que le message produit sur les deux types de lecteurs, i.e. le lecteur de la langue source et le lecteur de la langue cible.

Plus proche des théories pragmatiques contemporaines, Gutt (Gutt, 1991) propose un usage interprétatif de la théorie de la pertinence de Sperber & Wilson : il affirme que, dans une situation idéale, une traduction serait un texte en langue cible qui ressemble à l'original du point de vue de son interprétation et il introduit la notion de ressemblance optimale (la ressemblance doit respecter le principe de pertinence optimale, c'est-à-dire permettre la production des mêmes effets dans un contexte cible avec le minimum d'effort possible).

Pour schématiser :

contexte source + message 1	—————▶	effet 1
contexte cible + message 2	—————▶	effet 2

où les effets 1 et 2 sont ressemblants, voire identiques.

Laissant de côté le fait que ce principe de pertinence impose de fortes contraintes sur la traduction (aussi bien sur son sens que sur sa forme) et qu'il peut ainsi altérer certaines caractéristiques importantes du message, on peut remarquer que, comme ses précurseurs, Gutt ne précise pas ce qui nous permet d'obtenir l'équivalence de deux messages.

L'analyse de l'implicite en pragmatique réalisée *supra* peut contribuer à la solution du problème. Avant de proposer cette solution, je m'attarderai sur les origines du problème, en essayant de répondre à une question importante : Pourquoi ce problème de l'équivalence se pose-t-il en traduction ?

C'est l'analyse du statut du traducteur qui nous apporte la réponse : tout traducteur est un médiateur, à la fois lecteur et émetteur d'un message, en quelque sorte le témoin d'un discours qu'il doit retransmettre. Afin d'effectuer cette retransmission, il doit

évaluer et prendre en compte le bagage cognitif du lecteur, i.e. calculer les inférences<sup>2</sup> que son lecteur est capable de faire sans qu'il explicite le message et éviter de produire de « mauvaises inférences ». De ce point de vue, le traducteur fait en quelque sorte de la médecine préventive (Blum-Kulka, 1986), son rôle étant de prévoir les éventuels problèmes à l'interprétation du message en langue cible et de prendre les mesures nécessaires pour les éviter. Néanmoins, il arrive souvent que le traducteur altère la cohérence du texte cible, soit parce qu'il a négligé le potentiel du texte source, soit parce qu'il n'a pas pris en compte la réaction du lecteur cible.

### 3.2 Traduction et focus attentionnels

Cette section se veut une réponse à la question posée de façon implicite en 3.1 : Qu'est-ce que le traducteur doit reproduire dans le texte cible pour obtenir une équivalence, quelle que soit la nature de celle-ci ?

Le calcul des focus attentionnels et des relations (de nature culturelle ou textuelle) à ces focus attentionnels dans le texte source, calcul effectué lors de l'étape de la traduction que Lederer appelle la compréhension (Lederer, 1994)<sup>3</sup> est un premier pas important. Mais jusqu'ici il n'y a aucune différence entre lecteur et traducteur ; la différence, on la retrouve lors de la déverbalisation, puisque le traducteur doit recalculer les relations au focus attentionnel en fonction de son lecteur cible et évaluer ainsi les inférences que ce lecteur peut ou ne peut pas faire, selon son bagage culturel. Autrement dit, lors du choix de sa stratégie de traduction, le traducteur doit prendre en compte l'effet que ce qu'il dit peut avoir sur le public cible et respecter, dans la reverbération deux règles vitales : prendre en compte les focus attentionnels, i.e. ce sur quoi l'auteur du texte attire l'attention et éviter de faire du « bruit », i.e. de dire des choses qui pourraient amener le lecteur à faire de mauvaises

---

<sup>2</sup> Dans cette section, j'appellerai inférence tout ce qui n'est pas dit et qui est reconstituable dans le message.

<sup>3</sup> Lederer distingue trois étapes du processus de traduction : la compréhension, la déverbalisation et la reverbération.

inférences. Traduire en roumain le français « Votre Sainteté » par « Sanctitatea Voastră » laisserait automatiquement entendre qu'il s'agit d'un prélat catholique. Si ce n'était pas le cas et que le prélat en question soit orthodoxe, on pourrait dire que le traducteur a produit du « bruit » faute d'avoir calculé les inférences que le lecteur cible pouvait produire à partir de l'information fournie.

Le devoir du traducteur n'est pourtant pas d'expliquer l'information qui doit être inférée par le lecteur (et que celui-ci a la capacité de faire) ; il intervient uniquement là où il y aurait un problème de compréhension en reconstruisant si nécessaire les relations aux focus attentionnels, sans modifier ces focus.

Dans l'exemple suivant :

(7) *Marie a quitté l'Angleterre pour l'Australie. Elle adore les plages de sable.*

le lecteur cible n'a besoin d'aucune explication de la part du traducteur pour inférer que les plages de sable se trouvent en Australie. Si dans ce premier exemple les mots semblent avoir le même poids attentionnel, le problème se complique dans un cas comme (8)<sup>4</sup>.

(8) *Baldrick: You know, the funny thing is, my father was a nun.*

*Blackadder: [firmly] No, he wasn't.*

*Baldrick: He was so, sir. I know, 'cos whenever he was up in court, and the judge used to say "occupation", he'd say "nun".*

Ce jeu de mots à valeur humoristique (dû à la mauvaise interprétation de *nun*, *religieuse* au lieu de *aucune*) est souvent qualifié d'intraduisible, à cause de sa subtilité linguistique. Si l'on admet que dans cette séquence, le focus attentionnel principal est le mot *nun* dont la valeur peut être résumée comme une « équivoque basée sur la ressemblance entre deux unités lexicales + effet humoristique », le traducteur pourra fournir une traduction incluant un focus attentionnel ayant la même valeur sans pour autant reproduire la même unité/structure linguistique. Dans (9),

(9) *DANNY: There's a touch of magic about everything like it's all been dipped in crystal over night*

---

<sup>4</sup> L'exemple est tiré du script d'un téléfilm britannique, *Blackadder*.

*and the day seems like it's  
calling you out there to play,  
and you dress faster than usual and  
wolf down your Cornflakes just so you can (Rani-Sarma, 1986)*

la séquence soulignée pose un problème particulier au traducteur qui voudrait la rendre en roumain, les Roumains n'ayant pas l'habitude culturelle de prendre des céréales au petit-déjeuner, sans plus parler du fait qu'ils peuvent ignorer totalement le sens du mot *Cornflakes*. Les deux facteurs que j'ai mentionnés ci-dessus attireraient l'attention du public roumain sur *Cornflakes*, en la détournant ainsi du reste de la phrase. Or, si l'on regarde de plus près la séquence en question, on remarque que le focus attentionnel est en fait *wolf down* qui a la valeur « avaler très vite » et que l'auteur veut en fait attirer l'attention sur le fait que son personnage est très pressé de quitter la maison. La solution du traducteur consiste ainsi à maintenir le focus attentionnel (verbe ou structure verbale ayant la valeur « avale très vite ») et à éliminer l'élément qui pourrait perturber la compréhension, sans que cela altère le message.

Je souligne, pour conclure, que la réalisation de l'équivalence en traduction repose ainsi sur une compétence pré-linguistique, notamment l'identification du mouvement attentionnel du texte source qui sera ensuite transposé en langue cible.

### **Bibliographie**

- ANSCOMBRE, J.-L & DUCROT, O. (1983), *L'argumentation dans la langue*, Bruxelles, Mardaga.
- BLUM KULKA, S. (1986), "Shifts of Cohesion and coherence", in Venuti L.(2000), pp. 298-313.
- BUTTERWORTH, G., (1991), "The ontogeny of joint visual attention", *Natural Theories of Mind*, in Whiten, A. (ed.), 223-232.
- CATFORD, J.C. "Translation Shifts" in Venuti L.(2000), pp. 141-147..
- CONEIN, B. (1998), "A quoi passons-nous notre temps ? Coordination de l'attention et interaction sociale", in *Le social en débat, Intellectica*, (à par).
- DAVIS, S. (éd.) (1991), *Pragmatics, A Reader*, Oxford, Oxford University

Press.

- DUCROT, O. (1972), *Le dire et le dit* Paris, Hermann.
- DUCROT, O. (1973), *La preuve et le dire*, Paris, Mame.
- DUCROT, O. et al. (1980), *Les mots du discours*, Paris, Minuit.
- DUCROT, O. et al. (1980b), *Echelles argumentatives*, Paris, Minuit.
- FAWCETT, P. (1997), *Translation and Language*, St.Jerome Publishing, Manchester, UK
- FURBERG, M. (1963, 1971), *Saying and meaning*, Oxford, Basil Blackwell.
- GRICE, P. (1975). "Logic and Conversation", in Cole, P. & Morgan, J.L., (éd.) (1975), *Syntax and Semantics 3 : Speech Acts*, New York, Academic Press.
- GRICE, P. (1989), *Studies in the Way of Words*, Cambridge, Mass.:Harvard University Press.
- GUTT, E.-A. (1991), "Translation as interlingual interpretive use " in Venuti L.(2000), pp. 376-396.
- HOUSE, J. "Quality of translation", in *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*, Baker, M. ed. (1998), Routledge, NY
- JAKOBSON, R. "On Linguistic Aspects of Translation" in Venuti L. ed.(2000) pp. 113-118.
- KOLLER, W. (1979) *Einführung die Übersetzungswissenschaft*, Heidelberg, Quelle
- LEDERER, M. (1994 ), *La traduction aujourd'hui*, Paris, Hachette.
- MEYER, M. (1982), *Logique, langage et argumentation*, Paris, Hachette.
- MOESCHLER, J. & REBOUL, A (1994), *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*, Paris, Le Seuil.
- MOESCHLER, J. ET AL. (1994), *Langage et pertinence*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy.
- NEMO, F. & CADIOT, P. (1997a), " Un problème insoluble ? ", *Revue de Sémantique et Pragmatique*, 1: 15-22.
- NEMO, F. & CADIOT, P. (1997b), " Un problème insoluble (2) ? ", *Revue de Sémantique et Pragmatique*, 2: 9-40.
- NEMO, F. (1985) " Contraintes énonciatives et argumentativité ", *Semantikos* 9, 2, p. 21-34.
- NEMO, F. (1988) " Relevance " (book review), *Journal of Pragmatics* 12, 5-

- NEMO, F. (1992), *Contraintes de pertinence et compétence énonciative, l'image du possible dans l'interlocution*, Paris, Thèse de l'Ehess.
- NEMO, F. (1997), "The Modal frames of Speech", in P. Weingartner, G. Schurz, G. Dorn (eds.), *The Role of Pragmatics in Contemporary Philosophy* Kirchberg am Wechsel, Verlag-Hölder-Pichler-Tempsky, volume 2, 700-708.
- NEMO, F. (1999) "The Pragmatics of Signs, The Semantics of Relevance, and The Semantic/Pargmatic Interface" in *The\_Semantics-Pragmatics Interface from Different Points of View*, CRiSPI Series, Amsterdam, Elsevier Science 343-417.
- NEMO, F. (à paraître) *Sémantique des pertinences énonciatives*, Berne, Peter Lang.
- NEWMARK, P. (1988 ), *Approaches to Translation*, Prentice Hall International.
- NEWMARK, P.(1991) , *About Translation*, Longdunn Press, UK.
- NIDA, E, "Translators' confrontations with False Ideas about Language", in T&T, n°2, 1997.
- NIDA, E. (1964), "Principles of correspondence" in Venuti L.(2000), pp. 126-140.
- NOWELL-SMITH, P.H. (1954), *Ethics*, Pelican ed. Harmondsworth, Middlesex.
- QUINE, W.( 1960), "Meaning and Translation " in Venuti L.(2000), pp. 94-112.
- RANI-SARMA, U.(1998), *Blue*, London, Oberon Books.
- RECANATI, F. (1989), "The Pragmatics of what is said", *Mind and Language*, 4 : 295-329.
- REISS, K.(1971), "Type, Kind and Individuality of Text : Decision Making in Translation " in Venuti L.(2000), pp. 160-171.
- SHUTTLEWORTH, M. ; COWIE, M.(1997) – *Dictionary of Translation Studies*, St. Jerome Publishing, Manchester.
- SPERBER, D & WILSON, D (1986), *Relevance : communication and cognition*, Oxford, Basil Blackwell.
- SPERBER, D. (1974), *Le symbolisme en général*, Paris, Hermann.
- VENUTI, L. (2000), Ed, *The translation Studies Reader* , Routledge, London and New York.

VERSCHUEREN, J. (1980), "Vers une pragmatique unifiée", *Communications* 32, p. 274-284.

WIERZBICKA, A. (1991), *Cross-Cultural Pragmatics*, New-York-Amsterdam, Mouton de Hueyter.

# ANALYSE CONTRASTIVE D'UNE PARTIE DU LEXIQUE VERBAL : LES VERBES REGISSANT UNE INTERROGATIVE ENCHASSÉE<sup>1</sup>

Bart DEFRANCQ  
Université de Gand

RESUME : Dans ma contribution, je propose une méthode permettant d'objectiver la détermination de l'équivalence sémantique entre des verbes provenant de langues différentes. Il s'agit plus particulièrement des verbes pouvant régir une interrogative enchâssée. Partant d'une conception particulière de cette dernière, je montre que la fréquence des différents éléments *qu-* qui l'introduisent est significative du sens des verbes recteurs et ce non seulement en français mais aussi dans les autres langues examinées (néerlandais, anglais). Il s'ensuit que la comparaison de la fréquence des éléments *qu-* introduisant des interrogatives enchâssées dans différentes langues peut fournir des informations importantes sur l'équivalence sémantique des verbes concernés. C'est ce que je démontre en établissant pour des séries d'équivalents présumés la corrélation statistique entre les fréquences des éléments *qu-*.

*ABSTRACT : In this paper, I propose a method for a more objective determination of semantic equivalence between verbs from different languages. Those verbs are the ones that can govern embedded interrogatives. I defend a particular view on embedded interrogatives which allows me to explain why the frequency of wh-elements heading them is relevant for the semantic interpretation of the governing verb, not only in French, but also in other languages (such as Dutch and English). From that I conclude that comparing the frequency of wh-elements heading embedded interrogatives in different languages can provide important information as to whether the verbs involved are semantically equivalent or not. This is what I demonstrate by determining for presumably equivalent verbs the statistic correlation between the frequencies of the wh-elements.*

---

<sup>1</sup> La recherche présentée a été menée dans le cadre d'un projet dont le financement est assuré par de le Fonds de recherche de l'Université de Gand (Bijzonder Onderzoeksfonds GOA n° 120503399). Je tiens à remercier mes deux collègues du projet pour m'avoir fourni toutes les données relatives au néerlandais et à l'anglais.

## 1. Introduction

Les comparaisons de langues dans le domaine lexical ne manquent pas. Historiquement et jusqu'à nos jours, elles sont même à l'origine d'un courant relativiste très influent en linguistique. De Boas (1911) et Whorf (1956) à propos des lexiques consacrés à la neige, au temps, aux objets volants, etc. à Slobin (1996) et Talmy (2000) à propos du lexique des verbes de déplacement et de l'espace plus en général, le lexique est souvent présenté comme une source d'incompréhension entre locuteurs de langues différentes. On souligne volontiers à cet égard les différences quantitatives et qualitatives qui existent entre les stocks d'éléments lexicaux des langues examinées. Selon les langues, il y a plus ou moins d'éléments disponibles pour nommer la même réalité; selon les langues, les relations entre les éléments induisent des découpages différents de la réalité.

Il faut se garder de penser qu'il s'agit là de problèmes liés à l'exotisme de l'une ou de l'autre de ces langues: les observations de Slobin, par exemple, portent en grande partie sur les différences entre langues romanes et langues germaniques. Il faut également se garder de penser qu'il s'agit de problèmes localisés et isolés dans l'énoncé. Selon les différents auteurs qui se sont penchés sur la question, les différences lexicales ont des répercussions importantes aux niveaux cognitif, communicatif et rhétorique. Elles refléteraient une autre perception de la réalité ou un autre mode de pensée, ou même les deux à la fois. Les différences lexicales ont également la réputation douteuse de rendre la communication entre communautés linguistiques différentes difficile, voire impossible et ce non seulement parce qu'elles refléteraient des différences cognitives qui rendent tout simplement l'intercompréhension plus difficile, mais aussi parce qu'elles obligent les locuteurs à adopter des stratégies rhétoriques différentes qui poussent à une représentation différente de la réalité par la langue et, plus précisément, par le discours. Voilà des perspectives peu brillantes pour l'intercompréhension, même au niveau européen.

On pourrait penser que les bases empiriques et

méthodologiques de ce genre d'affirmations sont solidement établies et exposées, mais il a été amplement démontré que rien n'est moins vrai (voir Gumperz & Levinson, 1996 pour un aperçu des discussions). En gros, les reproches adressés aux tenants du relativisme linguistique concernent la portion très limitée du lexique examiné (dénominations d'objets volants, de types de neige, de couleurs, de verbes de mouvements, etc.), la tendance au réductionnisme qui agrandit les différences en négligeant les correspondances et l'absence criante d'une méthodologie permettant de mesurer objectivement le degré de ressemblance des lexiques de deux langues différentes.

## 2. Une mesure de l'équivalence

C'est ce dernier point que je me propose de traiter dans cette contribution en me basant sur l'expérience que nous avons accumulée à l'Université de Gand dans le cadre d'un projet de recherche sur l'analyse contrastive des lexiques verbaux du néerlandais, du français et de l'anglais. Les limitations qui me sont imposées ici ne me permettent pas de présenter le projet de manière approfondie. J'en donnerai les détails essentiels en renvoyant à <http://bank.ugent.be/contragram/> pour des informations plus détaillées.

Le but que nous nous sommes assigné dans le cadre du projet contrastif consistait à examiner une portion substantielle du lexique verbal des trois langues concernées, et, plus particulièrement, la façon dont les langues unissent sens et structure dans le domaine verbal. Pour rendre la comparaison possible, nous avons pris comme *tertium comparationis* le lexique, c'est-à-dire que nous comparons les sens et les structures des lexèmes (un par langue) qui se ressemblent le plus du point de vue sémantique. Dans une telle évaluation, il y a inévitablement une part de subjectivité, ne fût-ce qu'en raison du fait qu'il est difficile d'objectiver plus généralement l'analyse du sens. L'accès à des corpus de textes traduits aurait pu nous être très utile de ce point de vue, mais la disponibilité de ces ressources est tellement réduite et leur composition tellement biaisée

en faveur de textes à caractère éminemment administratif, que cette solution ne nous a pas semblé opératoire. En lieu et place des corpus parallèles, nous avons opté pour la consultation de corpus unilingues comparables (essentiellement de la presse écrite). Pour déterminer le degré d'équivalence de lexèmes figurant dans des corpus différents, nous procédons d'abord à une description sémantique des emplois observés de plusieurs lexèmes pour chaque langue (les « candidats ») et ordonnons les sens observés en fonction de la fréquence qu'ils ont dans le corpus. Ces descriptions sont ensuite comparées en fonction de trois critères (voir aussi Defrancq, 1999):

- le nombre de sens correspondants (deux lexèmes partageant plus de sens que d'autres ont plus de chance d'être sélectionnés pour la description contrastive) ;
- l'ordre des sens correspondants (deux lexèmes ayant les mêmes sens parmi les sens les plus fréquents ont plus de chance d'être sélectionnés pour la description contrastive) ;
- la fréquence du lexème à l'intérieur de sa catégorie grammaticale (deux lexèmes occupant des positions de fréquence comparables ont plus de chance d'être sélectionnés pour la description contrastive).

La prise en compte de ces critères ne résout évidemment pas le problème de la subjectivité de l'analyse sémantique, mais elle permet d'éviter l'aggravation de ce problème par la dimension contrastive de la description.

Pour attaquer le problème de l'analyse sémantique de front, je propose ici une méthodologie plus contraignante permettant d'objectiver minimalement les résultats pour un nombre restreint de verbes. Il s'agit d'une méthodologie qui est semblable à celle qui est basée sur les collocations (Gale *et al.* 1992), mais qui donne des résultats plus fiables parce qu'elle a recours à un ensemble constant d'éléments qui constituent une sorte d'espace sémantique dans lesquels les verbes peuvent être situés les uns par rapport aux autres. Les verbes auxquels elle s'applique sont ceux qui peuvent régir une interrogative enchâssée (désormais IE) et les éléments dont elle se sert sont les introducteurs de celle-ci (éléments *qu-* et *si*).

L'idée que je défendrai est qu'il est possible d'extraire à partir d'un relevé des éléments *qu-* d'une IE utilisés en combinaison avec un certain verbe, des informations sémantiques à propos de ce verbe et que, partant, la comparaison des relevés pour des verbes dans des langues différentes peut nous fournir la mesure de leur équivalence ou divergence sémantiques. Théoriquement, cette idée repose sur une conception particulière de l'IE qui, elle-même repose sur une conception particulière de l'interrogation. Je commencerai par conséquent par exposer ces conceptions avant de montrer comment elles se rapportent au sens du verbe recteur.

Pour ce qui est de la conception de l'interrogative enchâssée, je poserai d'emblée que, contrairement à la plupart des autres analyses, je ne la conçois pas comme une structure. Ce que j'entends par là c'est que les subordonnées qu'on appelle traditionnellement des IE n'ont pas de caractéristiques syntaxiques particulières qui les distingueraient en bloc à l'intérieur de la grande classe des structures subordonnées (cf. Defrancq, 2002). Les caractéristiques relevées comme typiques dans d'autres études ne sont généralement pas d'ordre syntaxique et n'entrent donc pas en ligne de compte ici (voir par exemple Korzen, 1973 ; Muller, 1996 et beaucoup d'autres). D'un point de vue structurel, l'IE s'aligne parfaitement sur le modèle de la complétive. La différence entre les deux se situe entièrement dans le domaine sémantique.

D'un point de vue sémantique, l'IE est une question. Une telle conception peut surprendre, vu que la conception traditionnelle de la question elle-même repose sur des propriétés pragmatiques et non sémantiques. Or, je suis ici les propositions de Sperber & Wilson (1986) et Wilson & Sperber (1998) pour qui une conception exclusivement pragmatique de la question est empiriquement inadéquate. Leur analyse distingue deux niveaux : le niveau sémantique du « mood » (modalité) et le niveau inférentiel qui donne à la question sa valeur en termes d'acte de langage à l'intérieur des limites imposées par le niveau sémantique. Au niveau sémantique, précisément, la question est définie comme une pensée ou énoncé désirables, ce qui signifie que la question correspond à l'énoncé (la

réponse) qu'un locuteur considérerait comme pertinent (au sens technique de la théorie de la pertinence) s'il était vrai. Tout en étant convaincu de l'adéquation du modèle à deux niveaux, je ne pense pas que Sperber & Wilson définissent adéquatement la question au niveau sémantique. Pour des raisons qu'il serait trop long d'exposer ici, je propose de définir la question comme étant un énoncé qui a pour contenu la confection d'une assertion et, plus particulièrement, de ce qui est le fondement de l'assertion dans la théorie de l'information à la Lambrecht (1994), à savoir la structure informationnelle. La structure informationnelle, qui, dans l'assertion, fait plutôt partie des aspects pragmatiques de l'énoncé, est, en d'autres termes, considérée ici comme un élément clé du sens au niveau de la question.

Un des arguments qui peuvent être invoqués en faveur de cette conception concerne bien entendu le fait que, admettant que la question et l'IE soient sémantiquement un seul objet, une très grande majorité de verbes qui introduisent des IE ont trait à l'acquisition, la perte, la possession d'information (*apprendre, oublier, savoir, ignorer*, etc.). Dans cette perspective, le sens de l'IE s'accorde tout naturellement avec le sens du verbe recteur, ce qui explique les rapports de sélection lexicale qui existent entre les deux.

L'idée centrale de cette contribution se situe dans le prolongement de cette argumentation. En effet, si l'on admet que la notion de structure informationnelle est fondamentale dans l'analyse sémantique de la question, il semble logique de s'attendre à ce que les trois types de structure informationnelle traditionnellement identifiés (identification, prédication, présentation/récit) se reflètent d'une façon ou d'une autre au niveau des propriétés de celle-ci, comme ils se reflètent d'ailleurs au niveau des propriétés de l'assertion. Les propriétés visées sont en premier lieu les éléments *qu-* qui introduisent la question<sup>1</sup>. Si l'on admet en outre que la notion

---

<sup>1</sup> Sur la base de certaines propriétés bien connues, comme la position de l'élément *qu-*, la position du sujet, la dislocation du sujet, la focalisation de l'élément *qu-*, et d'autres qui se laissent toutes interpréter en termes de structure informationnelle, l'on arrive à établir pour chaque type de structure

d'information est fondamentale dans l'étude du rapport sémantique entre l'IE et le verbe recteur, il semble également logique que les fonctions informatives divergentes de ces types se reflètent au niveau de la sémantique de ce verbe. En d'autres termes, il faut s'attendre à ce que des verbes exprimant spécifiquement des notions telles que l'identification d'un référent, l'attribution d'une propriété à un référent et le récit d'événement se combinent prioritairement avec des IE qui présentent les propriétés correspondant à ces types respectifs de structure informationnelle. Dans Defrancq 2002 je démontre que ceci semble bien être confirmé dans la plupart des cas par les données de corpus que j'ai recueillies. Plus généralement, il apparaît que chaque verbe a son propre profil de fréquence des éléments *qu-*, les verbes sémantiquement proches ayant des profils similaires. Les trois sens de base constituent donc en quelque sorte les bornes d'un espace sémantique dans lequel chaque verbe occupe une position particulière.

### 3. Les données

Dans cette contribution, il s'agit d'approfondir cette vérification empirique, car, théoriquement, ce qui vaut pour le français, vaut également pour d'autres langues : la composition du paradigme des éléments *qu-* utilisés en combinaison avec tel ou tel verbe est déterminée par le sens de ce verbe. Pour des verbes sémantiquement équivalents ou presque équivalents appartenant à des langues différentes, les profils de fréquence doivent par conséquent être similaires. Autrement dit, la fréquence de chaque élément *qu-* par rapport à l'ensemble des éléments *qu-* relevés doit

---

informationnelle, un paradigme d'éléments *qu-* pouvant introduire une question relevant du type concerné. Ces paradigmes sont les suivants (entre parenthèses les éléments qui n'apparaissent pas dans les questions proprement dites:

- type identification : *combien, comment, lequel, où, quand, quel, qui, quoi, (si)*
- type prédication : *(comme), combien, comment, pourquoi, quel, quoi, (si)*
- type présentation/récit : *comment, quoi, (si)*

être à peu près la même pour des verbes équivalents. Cette ressemblance peut en principe être mesurée par une simple corrélation statistique appliquée aux profils des verbes examinés<sup>2</sup>.

Il y a néanmoins un problème de taille : le calcul de la corrélation présuppose que les éléments dont la fréquence est comparée soient les mêmes. Or, ceci n'est de toute évidence pas le cas. Outre le fait, tout à fait trivial, que les éléments *qu-* appartenant à des langues différentes diffèrent morphologiquement, les valeurs sémantiques de ces éléments ne sont pas toujours les mêmes. Ces différences doivent évidemment être prises en compte dans le traitement et l'interprétation des données. Ainsi, pour le français, le néerlandais et l'anglais, hormis des différences mineures occasionnées par des formulations différentes, des différences majeures et structurelles existent au niveau des éléments liés à la notion d'intensité (coïncidant avec la quantité en français (*combien*), mais avec la manière en néerlandais (*hoe*) et en anglais (*how*)) et à la notion d'identification (coïncidant avec le choix (*quel*) en français, avec l'inanimé en néerlandais (*wat*) et en anglais (*what*)) :

- (1) a. *Vous vous rendez compte combien je vous suis reconnaissant ?*  
 b. *Beseft u hoe dankbaar ik u ben?*  
 c. *Do you realise how grateful I am?*
- (2) a. *Je ne sais pas quelle est sa langue maternelle.*  
 b. *Ik weet niet wat zijn moedertaal is.*  
 c. *I don't know what his mother tongue is.*

Il est clair que ces différences peuvent avoir des incidences statistiques puisqu'elles font grossir les effectifs d'un élément *qu-* au détriment de l'autre. Il faut dès lors en tenir compte d'une façon ou d'une autre, soit en amont, soit en aval du calcul de la corrélation.

---

<sup>2</sup> La corrélation statistique est une mesure de la ressemblance de deux séries de données. Elle est comprise entre 1 et -1, la première valeur indiquant la correspondance parfaite, la seconde l'image en miroir. Le point 0 marque l'absence de tout rapport entre les séries. Une corrélation forte est généralement interprétée comme l'indice d'un rapport entre les deux séries. Dans ce cas-ci, le rapport visé est un rapport d'équivalence sémantique au niveau des verbes recteurs.

Dans le premier cas, j'ai opté pour une intervention en amont: la part de l'emploi intensif de *combien* dans l'ensemble des exemples de *combien* est très importante, si bien que toute distorsion entre les langues sur ce point a des effets relativement importants. C'est pourquoi il m'a semblé opportun de fusionner tout simplement les catégories *combien* et *comment* en français, ce qui revient pratiquement à appliquer au français la catégorisation des langues germaniques. Cette fusion apporte une solution au problème de la distorsion dans la mesure où le transfert des effectifs d'une catégorie à l'autre n'est plus visible. Dans le second cas, le problème est beaucoup moins aigu et ne nécessite pas d'intervention préalable. Les effets de la distorsion peuvent éventuellement être corrigés ultérieurement.

En guise d'illustration, je fournis ci-dessous les données de deux verbes français (*demander* et *comprendre*) dont les équivalents anglais et néerlandais sont assez bien connus ou transparents<sup>3</sup>:

---

<sup>3</sup> Les données proviennent du Monde 1994 pour le français, du BNC (section presse) pour l'anglais et du corpus INL27 pour le néerlandais.

<i>demander</i>		<i>ask</i>		<i>vragen</i>	
<i>combien/comment</i>	23	<i>how</i>	34	<i>hoe</i>	46
<i>quel/lequel</i>	26	<i>which</i>	5	<i>welk</i>	12
<i>où</i>	14	<i>where</i>	11	<i>waar</i>	9
<i>pourquoi</i>	33	<i>why</i>	31	<i>waarom</i>	23
<i>quand</i>	4	<i>when</i>	1	<i>wanneer</i>	2
<i>qui</i>	6	<i>who</i>	8	<i>wie</i>	17
<i>quoi</i>	35	<i>what</i>	69	<i>wat</i>	52
<i>si</i>	164	<i>whether/if</i>	141	<i>of</i>	149
$\Sigma$	305	CORREL : 0,9389697	300	CORREL: 0,9611264	310

Tableau 1 : corrélations des profils qu- de demander et de ses équivalents

<i>comprendre</i>		<i>understand</i>		<i>begrijpen</i>	
<i>comment/combien</i>	19	<i>how</i>	54	<i>hoe</i>	57
<i>quel/lequel</i>	8	<i>which</i>	0	<i>welk</i>	10
<i>où</i>	5	<i>where</i>	1	<i>waar</i>	14
<i>pourquoi</i>	64	<i>why</i>	78	<i>waarom</i>	112
<i>quand</i>	0	<i>when</i>	1	<i>wanneer</i>	0
<i>qui</i>	4	<i>who</i>	0	<i>wie</i>	5
<i>quoi</i>	39	<i>what</i>	79	<i>wat</i>	140
<i>si</i>	3	<i>whether</i>	1	<i>of</i>	0
$\Sigma$	142	CORREL : 0,910415	214	CORREL: 0,900818	338

Tableau 2 : corrélations des profils qu- de comprendre et de ses équivalents

Les degrés de corrélation indiqués sont ceux qui résultent de la comparaison des données françaises avec les données anglaises et néerlandaises (les données anglaises et néerlandaises n'ont pas été comparées entre elles). Les résultats sont éloquentes : supérieurs à 0,90 dans tous les cas, ils indiquent que la ressemblance entre les séries de données n'a que très peu de chances d'être due au hasard (2 chances sur 1000, pour être précis). L'influence d'un facteur quelconque est dès lors probable. L'hypothèse défendue ici selon laquelle ce facteur est à chercher du côté de la sémantique du verbe se trouve donc renforcée. La confrontation de verbes qui sont

sémantiquement non apparentés le démontre aussi. Quand nous comparons les données de *comprendre* à celles de *ask* et *vragen*, les corrélations sont inexistantes :

<i>comprendre</i>		<i>ask</i>		<i>vragen</i>	
<i>comment/combien</i>	19	<i>how</i>	34	<i>hoe</i>	46
<i>quel/lequel</i>	8	<i>which</i>	5	<i>welk</i>	12
<i>où</i>	5	<i>where</i>	11	<i>waar</i>	9
<i>pourquoi</i>	64	<i>why</i>	31	<i>waarom</i>	23
<i>quand</i>	0	<i>when</i>	1	<i>wanneer</i>	2
<i>qui</i>	4	<i>who</i>	8	<i>wie</i>	17
<i>quoi</i>	39	<i>what</i>	69	<i>wat</i>	52
<i>si</i>	3	<i>whether/if</i>	141	<i>of</i>	149
$\Sigma$	142	CORREL : -0,015552	300	CORREL: 0,1498405	310

Tableau 3 : corrélations des profils *qu-* de *comprendre* et de verbes sémantiquement non apparentés

Outre la validité des hypothèses qui sont à la base de ces comparaisons, ces quelques exemples montrent aussi l'utilité de la méthodologie appliquée, étant donné que celle-ci permet de manière effective et directement visible d'évaluer l'équivalence sémantique entre les verbes concernés : *ask* et *vragen* sont identifiés sans ambiguïté comme équivalents sémantiques de *demander* et non de *comprendre*.

La méthodologie permet également de détecter rapidement certaines différences importantes entre les verbes examinés et de donner une première interprétation en termes sémantiques. Ainsi, quand on compare les verbes *raconter* et *tell*, donnés comme équivalents dans les principales sources lexicographiques, le degré de corrélation est relativement bas par rapport à ce que l'on attend de deux verbes équivalents :

<i>raconter</i>			<i>tell</i>	
<i>combien/comment</i>	130		<i>how</i>	59
<i>quel/lequel</i>	3		<i>which</i>	7
<i>où</i>	0		<i>where</i>	5
<i>pourquoi</i>	4		<i>why</i>	7
<i>quand</i>	0		<i>when</i>	2
<i>qui</i>	0		<i>who</i>	5
<i>quoi</i>	22		<i>what</i>	43
<i>si</i>	0		<i>whether</i>	15
$\Sigma$	159	CORREL 0,869024	$\Sigma$	143

En outre, la différence est parfaitement localisable : le verbe français présente un profil d'éléments *qu-* bien plus tranché que le verbe anglais. Là où en français certains éléments n'apparaissent pas en combinaison avec *raconter*, en anglais tout le paradigme est réalisé. Si l'on se rapporte à la classification sémantique des verbes en termes de structures informationnelles (cf. la note 2), l'on constate

que *raconter* se combine avec un paradigme d'éléments *qu-* typique de la présentation ou du récit d'événement, ce qui, au regard du sens même du verbe ne saura étonner. L'image présentée par l'équivalent anglais *tell* est plus modérée : *tell* est également en premier lieu un verbe dénotant la notion de récit, mais le verbe connaît également des emplois identificatoires et prédicatifs. En cela, il se rapproche du verbe *dire*<sup>4</sup> dans l'espace sémantique constitué par ces trois notions, ce dont témoignent également les nombreux emplois recensés par les dictionnaires dans lesquels *tell* est traduit par *dire*, plutôt que par *raconter*. La méthodologie proposée permet en d'autres termes, non seulement de repérer des différences, mais également de les interpréter en termes sémantiques.

Pour conclure, je montrerai l'efficacité de la procédure suivie dans la recherche active d'un équivalent dans une langue différente. Jusqu'ici, je me suis limité à déterminer le degré d'équivalence de verbes connus comme équivalents. Or, la comparaison des profils *qu-* permet également d'identifier dans une série d'équivalents potentiels, celui qui correspond le plus strictement sur le plan sémantique à un verbe de la langue de départ. Les conditions du test ont été rendues difficiles : le verbe de départ (*montrer*) est polysémique, ce qui augmente le risque d'écart statistique et les équivalents potentiels néerlandais ne sont pas transparents, c'est-à-dire qu'il n'y a pas dans la langue de départ ou dans d'autres langues connues de lexèmes ressemblants sur le plan morphologique<sup>5</sup>. Le lexique examiné se compose de : *beslissen*, *bewijzen*, *nagaan* et *tonen*. Le degré de corrélation avec l'anglais *show* est également présenté pour servir éventuellement d'élément de contrôle. Pour respecter les limites imposées à cette contribution, je ne reprends ici que le degré de corrélation sans présenter les séries de données sur la base desquelles

<sup>4</sup> A titre purement ludique : on constate que, en faisant l'addition des données de *raconter* et de *dire* (dont le degré de corrélation avec *tell* n'est que de 0,435244) à parts égales, le degré de corrélation avec *tell* atteint 0,943997. On pourrait donc dire que *tell* est effectivement équivalent à un amalgame de *dire* et de *raconter*.

<sup>5</sup> Abstraction faite de l'allemand, qui dispose bien d'éléments ressemblants pour la majorité des lexèmes examinés.

il a été calculé :

paire comparée	CORREL
<i>montrer - show</i>	0,925596
<i>montrer - beslissen</i>	-0,0549984
<i>montrer - bewijzen</i>	0,90409
<i>montrer - nagaan</i>	0,15852102
<i>montrer - tonen</i>	0,945691

Les corrélations observées portent à croire que deux des quatre verbes néerlandais n'entrent pas du tout en ligne de compte pour la recherche de l'équivalent de *montrer*. Vérification faite dans un dictionnaire néerlandais – français, ceci apparaît correct, *beslissen* étant présenté comme premier équivalent de *décider* et *nagaan* de *examiner* :

**beslissen** I. <onov.ww.> **0.1** [...] *décider (qc., de qc.)* ⇒ *prendre une décision, trancher, <jur.> statuer* **II.**  
 <ov.ww> **0.1** [...] *décider* ⇒ <jur.> *arrêter* **0.2** [...] *décider de* (Van Dale NF: 148)  
**nagaan** <ov.ww.> **0.1** [...] *examiner* ⇒ *considérer, réfléchir sur* **0.2** [...] *voir* ⇒ *s'imaginer, se figurer, comprendre* **0.3**  
 [...] *surveiller* ⇒ *espionner, suivre* **0.4** [...] *contrôler* ⇒ *vérifier* **0.5** [...] *suivre, filer, pister, prendre en filature* (Van Dale NF: 803)

Restent les deux autres verbes dont les résultats sont proches. *Tonen* a une légère avance sur *bewijzen*, ce qui voudrait dire qu'il est le verbe qui ressemble le plus sur le plan sémantique au verbe français. En vertu de son haut degré de corrélation, *bewijzen* pourrait appartenir au champ sémantique de *montrer* (et de *tonen*, bien entendu), sans pour autant être un équivalent précis. Ces hypothèses

sont tout à fait confirmées par les données lexicographiques : *tonen* y figure comme premier équivalent de *montrer*, alors que *bewijzen* a pour premier équivalent *prouver*, qui appartient effectivement au champ sémantique de *montrer*, comme le prouve d'ailleurs aussi le deuxième équivalent *démontrer*, qui est morphologiquement liée à *montrer* :

**montrer** <ov.ww.> **0.1 tonen** ⇒ *laten zien, (aan)wijzen, laten lezen* **0.2 laten blijken** ⇒ *aan de dag leggen, getuigen van, wijzen op* **0.3 beschrijven** ⇒ *afschilderen, een beeld oproepen van* **0.4 laten zien** ⇒ *aantonen, uitleggen, leren [...]* (Van Dale FN : 900)

**bewijzen** <ov.ww.> **0.1 [...]** **prouver** ⇒ *démontrer, établir, justifier, mettre en évidence* **0.2 [...]** **rendre** ⇒ *témoigner de, montrer, faire preuve de* (Van Dale NF : 159)

Bref, la comparaison des profils *qu-* mène effectivement, dans le cas examiné, au résultat désiré. Il serait évidemment intéressant de mener cette recherche sur des quantités plus importantes de données afin d'arriver à une conclusion plus informée ou, le cas échéant, d'affiner les paramètres de la comparaison. On peut néanmoins déjà être optimiste, car le fait que la comparaison permet, non seulement d'identifier l'équivalent exact, mais également des verbes appartenant au même champ sémantique semble être de bon augure.

## Conclusions

S'il est permis de tirer des conclusions sur la base d'un nombre finalement assez restreint d'analyses, je dirai premièrement que tout porte à croire que la comparaison de profils *qu-* est effectivement une méthode fiable pour évaluer l'équivalence sémantique des éléments qui régissent une IE. Dans tous les cas examinés, la vérification empirique a permis de confirmer que plus la corrélation entre deux profils *qu-* de deux verbes est grande, plus ces verbes se ressemblent sur le plan sémantique. Etant donné que le profil *qu-* est envisagé ici comme recelant des informations qualitatives sur le sens du lexème verbal, la nature exacte des écarts

éventuels observés donne aussi une idée de la façon dont le sens des deux lexèmes diffère. Finalement, appliquée à une série de verbes, la procédure de vérification réussit à identifier l'équivalent sémantique d'un verbe de départ, sans autre information que la mise en parallèle des paradigmes d'éléments *qu-* des langues examinées.

Sur le plan théorique, le succès de la vérification confirme la validité des hypothèses qui en sont à la base, à savoir que la fréquence des éléments *qu-* individuels est en effet influencée dans une large mesure par le sens du verbe qui régit l'IE et qu'il est donc possible de tirer des éléments *qu-* des informations sur le sens de ce verbe. Il va de soi que la base empirique de ces affirmations est encore limitée et qu'il importe donc de l'élargir, aussi bien pour le français que pour les autres langues. En principe, la vérification ne doit pas non plus se limiter aux trois langues examinées ici. Dans la mesure où on admet que les analyses en termes de structure informationnelle sont universellement valables, les hypothèses qui s'en inspirent le sont aussi. Autrement dit, selon les résultats qui sortiront d'une telle recherche, l'on saura, pour une partie du lexique du moins, si le relativisme linguistique se justifie ou non.

### Références

- BOAS F. (1911), *Handbook of American Indian Languages*, Washington, Smithsonian Institution.
- DEFrancq B. (1999), Le proto-équivalent: essai de falsification par le corpus de textes traduits, *Le Langage et l'Homme* XXXIV, 1, 59-72.
- DEFrancq B. (2002), *L'interrogative enchâssée. Sa nature sémantique et ses rapports avec l'élément recteur*, Gand, ms.
- GALE W., Church K. & Yarowski D. (1992), Using bilingual materials to develop word sense disambiguation, *Proceedings of the Fourth International Conference on Theoretical and Methodological Issues in Machine Translation*, Montréal, 101-112.
- GUMPERZ J. & S. LEVINSON (1996), *Rethinking Linguistic Relativity*, Cambridge, Cambridge University Press.
- KORZEN, H. (1973), Comment distinguer une proposition relative indépendante d'une proposition interrogative indirecte ?, *Revue Romane*,

VIII, 133-142.

- LAMBRECHT K. (1994), *Information Structure and Sentence Form*, Cambridge, Cambridge University Press.
- MULLER C. (1996), *La subordination en français*, Paris, Armand Colin.
- SLOBIN D. (1996), Two ways to travel : verbs of motion in English and Spanish. in Shibatani, M. & Thompson S. A. (eds) *Essays in Semantics*. Oxford, Oxford University Press, 195-317.
- SPERBER D. & WILSON D. (1986), *Relevance: Communication and Cognition*, Oxford, Blackwell.
- TALMY L. (2000), *Toward a Cognitive Semantics*, Cambridge, MIT Press.
- VAN DALE NF = Al B. (1985), *Van Dale. Groot woordenboek Nederlands-Frans*, Utrecht/Antwerpen, Van Dale Lexicografie
- VAN DALE FN = Al B. (1985), *Van Dale. Groot woordenboek Frans-Nederlands*, Utrecht/Antwerpen, Van Dale Lexicografie
- WHORF B.L. (1956), *Language, thought and reality. Selected writings of Benjamin Lee Whorf*, ed. by J.B. Carroll, Cambridge, MIT Press.
- WILSON D. & SPERBER D. (1998), Mood and the analysis of non-declarative sentences, in Kasher A. (ed.), *Pragmatics: Critical Concepts*, II, London, Routledge, 262-289.

# ACQUISITION DE LA LECTURE EN LANGUE SECONDE : PROFIL DES STRATEGIES UTILISEES PAR LES APPRENTIS LECTEURS ALLOPHONES

Andréanne GAGNE  
McGill University

**RÉSUMÉ :** Suite aux mouvements migratoires des dernières décennies, de plus en plus d'enfants sont scolarisés dans une langue qui leur est seconde. Pour ces enfants allophones, l'apprentissage de la lecture se fait en langue seconde. Deux défis rendent ce contexte d'apprentissage de la lecture unique. D'une part, l'apprentissage du code écrit est simultané à l'apprentissage de la langue orale. D'autre part, aucune référence au code écrit en langue maternelle n'est disponible pour ces enfants. Ce contexte particulier peut amener l'apprenant lecteur en langue seconde à se distinguer de ses pairs unilingues en encodage et décodage phonétique. De plus, compte tenu du vocabulaire limité des apprenants novices d'une nouvelle langue, l'accès lexical direct peut être moins efficace chez l'apprenant lecteur en langue seconde. Les connaissances lexicales, les habiletés métaphonologiques et les connaissances du son des graphèmes ont été mesurées chez quatorze participants. Une analyse des méprises en situation réelle de lecture a ensuite été effectuée. Cette étude descriptive veut dépeindre l'interaction des stratégies utilisées : ascendante (de la reconnaissance du mot, au sens du texte) et descendante (du sens du texte à la reconnaissance du mot) par les apprenants lecteurs en langue seconde. Elle veut aussi cerner la dynamique, chez cette population, des habiletés linguistiques et métalinguistiques dans l'acte de lecture.

*ABSTRACT : As a result of migratory movements in recent decades, an increasing number of children are educated in a language which is not their mother tongue. For these children, learning to read takes place in their second language. This learning context is made unique by two challenges. First, the learning of the written code occurs simultaneously with the learning of the oral language. Second, no reference to the written code of the maternal language is made available to these children. This particular learning context can lead to inequity between the second language learner and his or her unilingual peers in terms of phonetic encoding and decoding. Furthermore, the limited vocabulary of a beginning language learner can impede the direct lexical access used when learning to read. Fourteen students were evaluated for their metalinguistic abilities, lexical and phonic knowledge. Following these tests, an analysis was conducted of student reading errors made in a real reading context. This descriptive study explores the interaction between reading strategies used by second language learners: bottom-up ( word comprehension derived from the context of the text) and top-down (text comprehension derived from word recognition). In addition, this study seeks to describe the linguistic and metalinguistic abilities of these second language students in the process of learning to read.*

## **0. Introduction**

Compte tenu des mouvements migratoires des dernières décennies, Montréal, à l'image de plusieurs métropoles occidentales, a connu une diversification culturelle importante de sa clientèle scolaire. Chez ces enfants, issus de diverses communautés culturelles, le premier contact avec la langue d'enseignement se fait souvent à la maternelle. L'intégration réussie de cette clientèle allophone dans les programmes réguliers du système d'éducation est un défi de taille. En particulier, la maîtrise de la lecture en langue seconde, qui représente un préalable nécessaire à la poursuite des études dans les différentes matières, constitue pour certains élèves allophones un obstacle important (Ministère de l'Éducation du Québec, 1996).

Deux défis rendent ce contexte d'apprentissage de la lecture unique. D'une part, l'apprentissage du code écrit est simultanément à l'apprentissage de la langue orale. D'autre part, compte tenu que ces enfants n'ont pas été scolarisés en langue maternelle, aucune référence au code écrit en langue maternelle leur est disponible.

Cet article veut dépeindre le comportement d'enfants scolarisés en langue seconde ou troisième devant une tâche de lecture à haute voix. Pour ce faire, deux analyses seront effectuées. Une première analyse dressera le portrait général du groupe d'apprentis lecteurs allophones ainsi que les particularités présentées par certains de ses individus. Une deuxième analyse aura pour but d'établir une relation entre une performance en lecture à haute voix, les habiletés lexicales, les habiletés métaphonologiques et les connaissances du son des graphèmes du lecteur allophone.

## **1. Cadre théorique**

Des écrits comparant les apprentis lecteurs en langue maternelle et en langue seconde révèlent que des différences existent entre les deux groupes. Compte tenu du fait que les lecteurs allophones se caractérisent par un vocabulaire limité (Koda, 1994), l'accès lexical direct pourrait être moins efficace chez l'apprenti lecteur allophone. De plus, le lecteur en langue seconde peut être

moins conscient des règles phonétiques qui régissent la langue en voie d'apprentissage (Verhoeven, 1990). Ainsi, les habiletés phonologiques, précurseurs importants des habiletés de lecture, pourraient être moins développées chez l'apprenti lecteur allophone que chez l'apprenti lecteur en langue maternelle. Qui plus est, certains auteurs (Papagno et al, 1991) ont établi une relation entre la mémoire phonologique à court terme et l'acquisition de vocabulaire en langue seconde. Ainsi, une lacune en phonologie pourrait avoir non seulement des conséquences directes sur les habiletés phonologiques mais affecterait, par ricochet, l'accès lexical direct du lecteur avec les conséquences exposées ci-dessus.

Ces différences se sont déjà traduites en terme de performance en lecture de textes ou en reconnaissances de mots isolés (Verhoeven, 1990; Chiappe & Siegel, 1999; Armad, 2000). Les auteurs ont établi des relations entre certaines habiletés linguistiques ou métalinguistiques des lecteurs et leur performance en lecture. Les conclusions des différents articles restent cependant contradictoires quant à la variable prédictive la plus importante. Cette étude tentera de répondre à la question soulevée par ces résultats contradictoires. Quelle est l'importance relative des habiletés en vocabulaire, en correspondance graphophonémique et en métaphonologie dans une performance de lecture à haute voix chez un groupe d'apprentis lecteurs allophones? Est-ce que l'une de ces habiletés, ou l'interaction de deux ou trois habiletés peut prédire une performance en lecture?

## **2.Méthodologie**

### **2.1. Participants**

Une étude ponctuelle auprès de quinze élèves allophones (neuf garçons et six filles) de première année du cours primaire fut entreprise. Les âges des participants variaient entre 6 ans 11 mois et 7 ans 5 mois à l'exception d'un élève doubleur âgé de 8 ans 8 mois. Un profil langagier de chaque élève fut dessiné à partir d'une liste

administrative sur les langues parlées par les enfants. La répartition des langues maternelles des enfants se lit :

- Anglais (deux participants)
- Arabe (deux participants)
- Chinois (un participant)
- Créole Haïtien (un participant)
- Gujarati (un participant)
- Espagnol (quatre participants)
- Ourdou (un participant)
- Portugais (un participant)
- Anglais et espagnol (un participant)

Toujours d'après les dossiers scolaires, aucun participant ne présentait une limite intellectuelle. Un seul enfant était en processus de diagnostic pour un déficit de l'attention avec hyperactivité.

## **2.2. Instruments de mesure**

### **2.2.1. Échelle de vocabulaire en images Peabody (Évip)**

Une première épreuve, l'Évip (Dunn & Thériault-Whalen, 1993), adaptation française du Peabody Picture Vocabulary Test-Revised, voulait mesurer le vocabulaire réceptif. Une épreuve de vocabulaire réceptif fut préférée à une épreuve de vocabulaire expressif. En effet, les vocabulaires réceptif et expressif corrélaient fortement dans l'étude de Verhoeven (1990). Nous pouvions donc prétendre que la mesure de l'une seule des deux variables était scientifiquement valable pour présumer de la performance de l'autre variable. La mesure du vocabulaire réceptif fut préférée afin d'éviter que la présence d'un accent étranger pouvant modifier la production orale ait une influence sur la mesure prise (Fitzgerald, 1995).

### **2.2.2. Batterie d'évaluation du langage écrit et de ses troubles (Bélec)**

Trois épreuves de la Bélec (Mousty et Leybaert, 1999) ont été utilisées :

1. La connaissance du son des graphèmes,

2. Les habiletés de perception de la parole et de la mémoire phonologique de travail
3. Les habiletés métaphonologiques constituées de quatre sous-épreuves :
  - a. inversion de syllabes
  - b. inversion de phonèmes
  - c. soustraction syllabique
  - d. soustraction phonémique : incluant la soustraction de la consonne initiale dans une construction consonne-voyelle-consonne et la soustraction de la consonne initiale dans une construction consonne-consonne-voyelle.

### 2.2.3. Épreuve de lecture

La lecture d'un livre eut préséance sur la lecture d'une suite de mots ou de non mots isolés. Contrairement à ces deux dernières options, la lecture d'un livre offrait la possibilité d'observer les différents types d'informations utilisés par les élèves. L'utilisation d'informations de haut niveau pouvait être observée par la présence d'indices sémantiques ou syntaxiques: images, connaissances antérieures de l'enfant sur le thème; ou syntaxique : structure de la phrase, passage rimé. L'information de bas niveau pouvait être, quant à elle, détectée par l'influence des symboles graphiques sur la production orale de la lecture par l'élève. L'extrait suivant illustre bien les caractéristiques narratives du texte :

« À la ferme de monsieur Paquin, il y a un âne très têtu...hi-han...hi-han...hi-han...et des lapins aux longues oreilles pointus...tssst...tssst...tssst. À la ferme de monsieur Paquin, il y a des canards avec leurs canetons...coïn-coïn...coïn-coïn...coïn-coïn...de belles grosses dindes et des dindons...glou...glou...glou. » (extrait, Mais où sont les grenouilles, p.9 à 12).

La lecture de chaque participant fut enregistrée sur cassette audio et transcrite selon la méthode proposée par M. Clay dans le Sondage d'observation (2003).

#### 2.2.4. Analyse des méprises

L'analyse des méprises fut utilisée à plusieurs reprises dans la littérature comme outil de délation des stratégies de lecture mises en place par les lecteurs (Biemiller, 1970; Clay 1968; Danielsson 2001; Sears, 2001; Weber, 1970). Les informations suivantes ont été recueillies des transcriptions des lectures faites par les participants :

- Nombre de mots lus
- Nombre de mots ayant fait l'objet d'autocorrection
- Méprises où l'utilisation d'informations de haut niveau (sémantiques et syntaxiques) est observable. Ces méprises seront dorénavant appelées erreurs contextuelles.
- Méprises où les informations de bas niveau (graphiques) sont utilisées, ultérieurement appelées erreurs graphiques.

La procédure de classification du types d'erreurs a été établie d'après la procédure de Biemiller (1970) ainsi que d'un document sur l'analyse qualitative des erreurs de Laplante (1999).

### 3. Résultats

#### 3.1. Types d'erreurs

##### 3.1.1. Erreurs graphiques

On remarque que l'utilisation exclusive d'informations de type graphique a été observée dans 33% des erreurs commises. Tous les participants ont montré une utilisation unique d'indices graphiques dans les méprises. L'observation de l'utilisation de ce type d'indice s'est faite via des erreurs produites comme : la lecture de *trois* pour le mot *tomate*, la lecture de *deux* pour *dans* ou encore la lecture de *va* pour *avec*. Quarante-vingt dix erreurs de ce genre ont ainsi été commises.

##### 3.1.2 Erreurs contextuelles

L'utilisation exclusive d'informations contextuelles, quant à elle, fut observée dans 13% des méprises. Chez 11 des 14 participants, l'usage unique d'indices contextuels a pu être observé.

Les trois lecteurs chez qui les indices contextuels n'ont pas été observés sont trois des sept lecteurs ayant produit le moins d'erreurs; soit les sujets numéro 3, 4 et 7 (figure 2). L'observation de l'utilisation d'indices contextuels s'est faite par le biais d'analyse d'erreurs telles que la lecture du mot *jument* pour le mot *poulain*, du mot *veaux* pour le mot *grenouille* ou encore la production du mot *nénuphars* pour le mot *quenouilles*. Trente-six erreurs de ce genre ont été observées.

### 3.1.3 Erreurs doubles

L'utilisation combinée des deux types d'informations fut observée dans 12% des erreurs. Quelques exemples comme la lecture de *chatons* pour *chats*, de *jumeaux* pour *juments* ou encore de *leur* pour *lui* illustre bien que les mots produits sont graphiquement près du mot réel et qu'ils sont possibles sémantiquement et syntaxiquement. Trente-deux erreurs de ce type ont été dénombrées.

### 3.1.4 Erreurs inexpliquées et mots non lus

Le haut taux de mots non-lus mérite attention. Ce type d'erreurs compte pour 36% du total mais a seulement été produit par les quatre élèves les plus faibles. Il en va de même pour les erreurs inexpliquées qui représentent 16% des erreurs effectuées. La lecture du nom *oreille* pour le verbe conjugué *sautent* ou encore de l'onomatopée *cocorico* pour le nom *grenouilles* sont des exemples éloquent de cette catégorie. Ainsi, les quatre élèves les plus faibles se distinguent de leurs pairs par la présence de deux types d'erreurs qui leur sont uniques : les erreurs inexpliquées, et les mots non-lus.

Tableau 1 : Analyse statistique descriptive pour le nombre d'erreurs

obs	nombres d'erreurs	Erreurs contextuelles	Erreurs graphiques	Erreurs doubles	Erreurs inexplicables	mots non-lus	auto corr
1	2	1	0	0	0	0	0
2	4	2	0	0	0	0	0
3	4	0	0	0	0	0	3
4	5	0	4	1	0	0	2
5	5	1	2	2	0	0	3
6	8	2	4	2	0	0	3
7	10	0	7	3	0	0	1
8	14	3	8	3	0	0	0
9	14	3	9	2	0	0	2
10	14	2	7	5	0	0	0
11	27	2	14	1	2	7	3
12	43	4	7	0	1	31	0
13	59	8	12	6	3	30	2
14	61	8	9	7	10	27	1
somme:	270	36	90	32	16	95	
mo:	19,2857143						
ecart type	20,4014651						
médiane	12						

### 3.2 Analyse statistique du rôle des habiletés linguistiques et métalinguistiques

Afin d'expliquer les résultats observés dans la section précédente, une analyse statistique du rôle des habiletés linguistiques et métalinguistiques dans la performance est nécessaire. Un tableau des corrélations a été produit pour faire ressortir les relations possibles entre les différentes variables (Tableau 2).

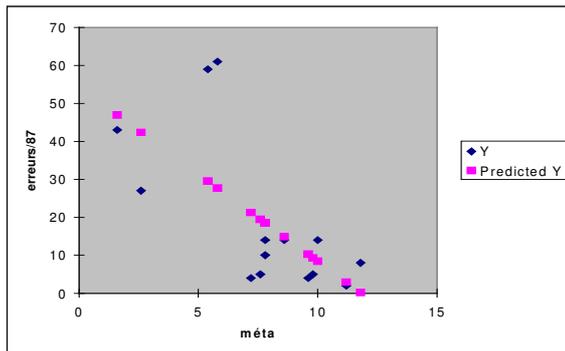
Tableau 2. Tableau des corrélations entre les variables

	Nombre d'erreurs	Connaissances lexicales	Habiletés métaphonologiques	Connaissances des graphèmes
Nombre d'erreurs	1			
Connaissances lexicales	0,41	1		
Habiletés métaphonologiques	-0,67	-0,31	1	
Connaissances des graphèmes	-0,81	-0,54	0,77	1

#### 3.2.1 Relations entre les habiletés métaphonologiques et le nombre d'erreurs

En consultant le tableau 2, on constate une corrélation négative (-0,67) entre le nombre d'erreurs et les habiletés métaphonologiques. À partir de la fonction linéaire dessinée, on remarque que les performances réelles de trois des quatre plus mauvais lecteurs se démarquent des performances prédites par la fonction linéaire établie. Néanmoins, pour l'ensemble du groupe, l'analyse de variance entre les habiletés métaphonologiques et le nombre d'erreurs révèle que les habiletés métaphonologique sont explicatives de la performance en lecture,  $F(9,51)=p \leq 0,009$ .

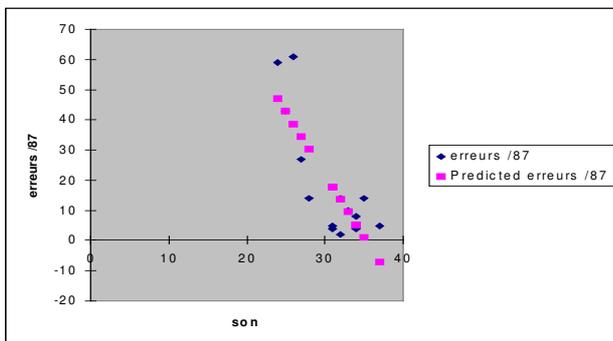
Figure 1 : Nuage de points du nombre d'erreurs en fonction des habiletés métalinguistiques



### 3.2.2. Relation entre la connaissance du son des graphèmes et le nombre d'erreurs

Une corrélation négative de  $-0,81$  fut observée entre la connaissance du son des graphèmes et le nombre d'erreurs. Ici encore, trois des quatre plus mauvais lecteurs présentent des résidus notables entre le nombre d'erreurs expérimentales et le nombre d'erreurs prévues. Il n'en demeure pas moins que, pour l'ensemble du groupe, la connaissance du son des graphèmes est explicative de la performance en lecture :  $F(23,27)=p \leq 0.0004$ .

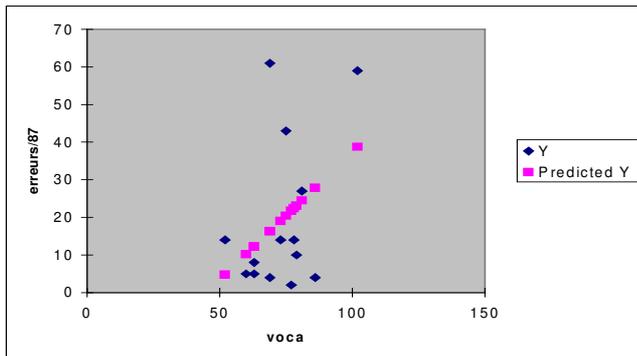
Figure 2 : Nuage de points du nombre d'erreurs en fonction de la connaissance du son des graphèmes



### 3.2.3. Relations entre les connaissances lexicales et le nombre d'erreurs

Finalement, on remarque une absence de corrélation entre les connaissances lexicales, mesurées en terme de vocabulaire réceptif et la performance en lecture. La valeur de  $p$  étant  $>0,05$ , aucune valeur explicative ne peut être attribuée à cette variable.

Figure 3 : Nuage de points du nombre d'erreurs en fonction des connaissances lexicales réceptives



### 3.3. Analyse de la dynamique des variables explicatives

Afin de compléter la réponse à la première question de recherche qui vise à cerner la dynamique entre les variables d'une performance en lecture, une analyse de régression multiple a été effectuée. Cette analyse voulait incorporer dans le même modèle, les deux variables qui, d'après l'analyse de régression simple effectuée ci-dessus, avaient un pouvoir explicatif sur la performance en lecture, soit méta et son.

En comparant les tableaux de la régression simple (connaissance du son des graphèmes) avec celui de la régression multiple (connaissance du son des graphèmes et habiletés métaphonologiques, tableau 3) ; on réalise d'abord que d'intégrer les habiletés métaphonologiques dans une analyse de régression a certes

eu comme conséquence d'augmenter la valeur de  $R^2$ . Cette augmentation pourrait nous laisser croire que le modèle à deux variables explique une plus grande partie de la variance de la performance en lecture. Cependant, cette augmentation reste artificielle puisque l'introduction des habiletés métaphonologiques a aussi eu pour conséquence de réduire le  $R^2$  ajusté. En effet, le  $R^2$  est sensible à l'effet de l'introduction d'une nouvelle variable. Le  $R^2$  ajusté n'augmentera pas à moins que la variable intégrée ajoute une valeur prédictive au modèle. Ici, l'introduction de la variable méta a eu comme conséquence de diminuer  $R^2$  ajusté.

*Tableau 3: Comparaison des rapports détaillés de la régression simple de la connaissance des sons des graphèmes et de la régression multiple de la connaissance des sons des graphèmes et des habiletés métaphonologiques.*

<i>Régression simple (connaissance du son des graphèmes)</i>		<i>Régression multiple (connaissance du son des graphèmes, habiletés métalinguistiques)</i>
<b>R</b>	0,812	<b>0,814</b>
<b>R<sup>2</sup></b>	0,659	0,664
<b>R<sup>2</sup> ajusté</b>	0,631	0,603
<b>Err. type</b>	12,36	12,83
<b>Observation</b>	14	14

Par conséquent, l'augmentation de  $R^2$  est due non pas à l'influence des habiletés métalinguistiques sur la performance en lecture, mais est uniquement due à l'ajout d'une variable dans le modèle. En résumé, un modèle univariable (où la variable son est la seule intégrée au modèle) est un modèle plus représentatif de la réalité qu'un modèle multivariable où méta et son seraient tous deux intégrés au modèle.

## **4. Discussion**

### **4.1. Les différences intrinsèques au groupe d'apprentis lecteurs allophones**

La nature non symétrique de la courbe de la performance en lecture ainsi que l'écart-type élevé prédisent un groupe composite. L'asymétrie de la courbe est attribuable à la présence des quatre plus faibles lecteurs. Ces derniers présentent un taux d'erreurs beaucoup plus élevé que les autres participants. Cette différence est non seulement notable par le nombre d'erreurs en soi, mais aussi par l'unicité du type d'erreurs produits. Ainsi les quatre plus mauvais lecteurs sont les seuls lecteurs pour qui de nombreuses erreurs restent inexplicables, tout comme ce fut le cas pour les faibles lecteurs dans l'étude de Chiappe & Siegel (1999). Dans l'étude d'Armand (2000) une grande partie de la variance de la performance en lecture des lecteurs allophones restait inexplicée. Par contre, dans cette dernière étude, il n'est pas possible de déterminer si cette variance inexplicée est due à un groupe d'élèves marginaux, comme ce fut le cas dans l'étude de Chiappe & Siegel ainsi que dans celle qui fait l'objet de la présente rédaction.

### **4.2. Les habiletés métaphonologiques et la performance en lecture**

Un lien non négligeable a été observé entre la performance aux tests d'habiletés métaphonologiques et la performance en lecture à voix haute. Ces derniers résultats corroborent des résultats similaires obtenus de différentes études au cours des dernières années. Bryant & Bradley (1985) avaient observé le même phénomène chez les lecteurs unilingues en langue maternelle. Armand (2000) avait aussi établi que les habiletés métaphonologiques pouvaient prédire la performance d'une reconnaissance de mots isolés chez des lecteurs unilingues et chez des lecteurs allophones. Chiappe & Siegel (1999) avaient conclu que des difficultés en lecture de mots apparaissaient être fortement liées avec une déficience des processus phonologiques.

Afin de mieux comprendre la nature des liens susceptibles d'exister entre les habiletés métaphonologiques et la lecture à haute voix, attardons-nous un instant sur les exigences communes des deux tâches. Les habiletés métaphonologiques requéraient de segmenter, de fusionner, de déplacer ou de supprimer des syllabes ou des phonèmes et de reproduire oralement le résultat de cette manipulation. Cette tâche a de commun avec la tâche de lecture proposée la segmentation et la fusion et de la syllabe. La relation observée entre les habiletés métaphonologiques et la performance en lecture plaide donc pour une importance non négligeable de la faculté de dissociation et de fusion dans l'acte de lecture chez les apprentis lecteurs allophones.

L'application de certaines autres habiletés métaphonologiques a été difficile à observer par le biais d'analyse des erreurs. Aucune erreur laisse observer l'utilisation de la structure rimée du texte. Quelques écrits (Marsh et al. in Danielsson, 2001) relatent qu'une énergie majoritairement consacrée au décodage et à l'utilisation des informations de bas niveau limite l'utilisation des informations de haut niveau comme la syntaxe ou la structure du texte. Dans le cas qui nous préoccupe, l'utilisation des méprises a révélé que le traitement des informations de type graphique occupait une grande place dans le processus de lecture. Il est donc possible que l'accès à d'autres niveaux, telle la structure rimée du texte, ait été limité.

### **4.3. La connaissance du son des graphèmes et les habiletés métaphonologiques**

Une forte corrélation a été déterminée entre les habiletés métaphonologiques et la connaissance du son des graphèmes. Deux hypothèses pourraient découler de cette relation. La première étant qu'une représentation mentale écrite à l'aide des lettres de l'alphabet pourrait faciliter l'exécution les tâches d'habiletés métaphonologiques : déplacement, fusion, suppression et segmentation de phonèmes ou de syllabes. Bruck & Genesee (1995)

ont d'ailleurs démontré le rôle de l'alphabétisation dans le développement des habiletés métaphonologiques.

L'autre hypothèse à envisager est que l'acquisition du son des graphèmes se fait plus facilement si l'élève présente de bonnes habiletés métaphonologiques. Stanovich (1986) s'est penché sur cette question et a conclu qu'effectivement, de meilleures habiletés métaphonologiques, mesurées en maternelle (c'est-à-dire au tout début de l'apprentissage du code alphabétique) pouvaient prédire les performances de lecture à la fin de la première année. Cependant, bien différencier l'effet de l'alphabétisation de l'effet des habiletés métaphonologiques sur la performance en lecture reste difficile. En effet, nombre d'interventions en conscience phonologique, à l'image de celles effectuées dans l'étude de Hurtford et al. (1994), utilisent un support alphabétique. Il est donc difficile de discerner si l'amélioration de la performance en lecture est due à de meilleures habiletés métaphonologiques ou à une meilleure connaissance du son des graphèmes, connaissance qui a pu être acquise par ricochet au cours des interventions.

#### **4.4. La connaissance du son des graphèmes et la performance en lecture**

La performance au test de connaissance du son des graphèmes et la performance en lecture à voix haute semblent être intimement reliées. D'ailleurs, la connaissance du son des graphèmes s'est avérée, dans cette étude, être la meilleure variable prédictive de la performance en lecture. Ce dernier résultat corrobore des résultats similaires obtenus par Seymour (1985), qui avait observé, chez un groupe de lecteur en langue maternelle, que les faibles lecteurs avaient moins d'habiletés à faire les correspondances entre les graphèmes et les phonèmes. Bryant & Bradley, dans leur étude publiée en 1985, révélaient aussi que les élèves présentant un retard d'apprentissage en lecture étaient moins aptes que les autres enfants à utiliser les correspondances entre les graphèmes et les phonèmes.

Afin de mieux comprendre les liens entre la connaissance du son des graphèmes et la mesure de la performance en lecture, les similarités de leurs exécutions seront exposées. Les deux tâches requéraient de la part du lecteur : une reconnaissance visuelle primaire suivie d'une association entre le symbole écrit et le son qui y correspond. La tâche se terminait par une production orale du phonème trouvé. Par contre, contrairement à l'acte de lecture, la tâche du son des graphèmes ne faisait pas appel au processus de dissociation du mot. En effet, les graphèmes étaient présentés de façon individuelle à l'enfant. De sorte que ce dernier n'avait pas à segmenter un mot en différents graphèmes avant de les décoder. La forte corrélation trouvée entre la connaissance du son des graphèmes et la performance en lecture (malgré le fait que la première tâche ne requérait pas de dissociation) soulève la question de l'unité traitée dans l'acte de lecture. En effet, en l'absence de dissociation, l'unité traitée par le lecteur pourrait être le mot. Par contre, les liens établis précédemment entre les habiletés métaphonologiques et la performance en lecture ont démontré que les facultés de dissociation et de fusion étaient reliées à l'acte de lecture. De plus, compte tenu du lien établi entre les habiletés métaphonologiques et la connaissance du son des graphèmes, il n'est pas exclu que de bonnes facultés de dissociation et de fusion facilitent l'apprentissage du son des graphèmes.

Le fort pourcentage d'erreurs démontrant une utilisation d'indices graphiques (calculés en faisant la somme des erreurs graphiques et des erreurs doubles) semble trianguler la corrélation présentée ci-dessus entre la reconnaissance du son des graphèmes et la performance en lecture. En effet, l'utilisation d'informations de type graphique fut observée dans 45% des erreurs. De plus, l'observation individuelle des sources d'informations utilisées par chaque individu pour chaque méprise, démontre que tous les élèves utilisent les informations de bas niveau lors de la lecture.

## **4.5. Les connaissances linguistiques et la performance en lecture**

### **4.5.1. Le vocabulaire réceptif**

Aucune relation entre le vocabulaire réceptif et la performance en lecture, maintenant le hasard hors de tout doute raisonnable, n'a pu être établi à partir des résultats de cette étude. Des résultats similaires ont été observés dans l'étude de Armand (2000) qui avait observé une relation entre le vocabulaire et la reconnaissance de mots isolés chez les lecteurs en langue maternelle mais non chez les lecteurs en langue seconde. Ces résultats peuvent s'expliquer par le fait que les participants sont en début d'apprentissage du français et qu'ils peuvent avoir des connaissances lexicales moins nombreuses et moins variées que les lecteurs en langue maternelle. L'accès lexical direct, tel que décrit par Morton (1983), pourrait donc être plus difficile.

### **4.5.2. La sémantique et la syntaxe**

Snow, dans son étude en 1991, concluait qu'il y avait une relation entre les habiletés à l'oral en langue seconde et la performance en lecture en langue seconde. Dans cette étude de Snow, les habiletés orales en langue seconde n'impliquaient pas uniquement la connaissance du vocabulaire, mais aussi d'autres éléments de la langue comme les connaissances syntaxiques, connaissances qui n'ont pas été mesurées dans cette étude. Cependant, peu d'erreurs sémantiquement et syntaxiquement acceptables y ont été observées. Seulement 25% des erreurs (soit la somme des erreurs contextuelles et des erreurs doubles) illustrent l'utilisation des connaissances langagières telles la syntaxe et la sémantique. Surprenant aussi, est la production de non-mots lus sans qu'aucune autocorrection n'ait été apportée. La production de non mot apparaît fréquemment lorsque les sujets font des erreurs graphiques ou des erreurs doubles. Par exemple, une confusion graphique peut amener un sujet à produire le non mot moutet plutôt que le mot mouton. Le même phénomène avait été rapporté par Danielsson (2001) chez les lecteurs en langue maternelle. Elle

attribuait ce dernier phénomène au fait que les enfants apprennent un nombre important de mots durant leurs années scolaires et que l'apprentissage de plusieurs de ces mots se fait par le biais de la lecture. La présence de mots inconnus (comme c'est le cas des non-mots produits lors de la lecture) est donc fréquente et n'attire pas nécessairement l'attention du lecteur. Cette explication pourrait être particulièrement vraie pour les apprentis lecteurs allophones qui ont un vocabulaire plus limité que les jeunes lecteurs unilingues. De plus, l'hypothèse de simultanéité entre l'apprentissage de la lecture et l'apprentissage par la lecture du vocabulaire pourrait être élargie à l'apprentissage de la syntaxe et de la sémantique pour la clientèle allophone.

Cependant, il reste encore difficile d'expliquer selon quelles conditions les connaissances lexicales peuvent favoriser la performance en lecture- telle qu'elle a été observée dans l'étude de Verhoeven (1990)- et le rôle des autres connaissances langagières, comme la syntaxe et la sémantique dans cette dynamique. Il est possible qu'un degré minimum de connaissances en sémantique et en syntaxe soit nécessaire à un accès lexical direct efficace. Sans quoi, cette voie de traitement de l'information écrite est négligée par l'apprenti lecteur.

## **5. Conclusion**

### **5.1. Limites**

Compte tenu du nombre limité d'observations, les résultats de cette étude sont difficilement généralisables. Et ce, particulièrement en ce qui a trait à l'analyse de régression multiple où un minimum de 30 observations pour l'étude de la comorbidité entre deux variables aurait été préférable.

L'incorporation, dans un même groupe étudié, d'une variété importante de langues maternelles, ne nous a pas permis de s'attarder aux transferts linguistiques spécifiques qui auraient pu être observés entre une langue maternelle donnée et le français.

La prise de données ayant servi à cette rédaction fut une prise de données ponctuelle effectuée en fin de la première année du primaire. Une vision générale du développement de l'apprentissage de la lecture est donc limitée. De plus, une seule prise de donnée ponctuelle dans le temps n'offrait pas un grand échantillon d'erreurs pour les bons lecteurs.

La mesure de la performance en lecture ne mesurait pas la compréhension de la lecture mais bien le décodage. Une mesure de la compréhension du texte serait particulièrement intéressante dans le cas des sujets qui n'ont jamais démontré l'utilisation d'indices contextuels.

L'analyse effectuée dans la présente étude ne permettait pas de déterminer quel(s) facteur(s), parmi ceux décrits par Seymour : la longueur, la régularité de l'orthographe, le format, l'homophonie, la parenté, la concrétude, seraient susceptibles d'influencer l'efficacité d'un décodage.

## **5.2. Implications futures**

D'un point de vue méthodologique, le choix d'une mesure des capacités de décodage dans un contexte de lecture réel, offrait, contrairement à une activité de reconnaissance de mots isolés, la possibilité d'observer l'influence d'éléments du contexte sur la performance en lecture. Il est vrai que l'observation directe de l'utilisation d'informations de haut niveau, comme la forme ou la structure d'un texte, pourrait faire l'objet d'un raffinement méthodologique. Danielsson (2001) expose d'ailleurs une méthodologie d'identification des erreurs en lecture orale en suédois qui s'applique aux niveaux lexical, syntaxique et sémantique. L'adaptation de cette méthodologie à la langue française mériterait une attention particulière lors d'autres études utilisant l'analyse des méprises.

L'ajout d'une tâche de reconnaissance de mots isolés à une analyse des méprises seraient grandement pertinente. En effet, cela nous permettrait de mieux contrôler les différents facteurs qui

pourraient influencer la performance : la longueur, la régularité de l'orthographe, le format, l'homophonie...

L'étude d'un groupe réunissant une variété de langues maternelles nous a permis de décrire quels étaient les comportements sommairement observés chez un groupe d'apprentis lecteurs allophones représentatif d'un milieu de scolarisation urbain naturel. Une approche incluant une variété de langues, par opposition aux études se limitant à une ou deux langues maternelles, permettrait l'établissement plus rapide de mesures d'interventions didactiques visant l'ensemble de la population allophone en éducation. Et ce, afin de favoriser les chances de réussite scolaire de cette population et conséquemment, favoriser leur intégration à la société d'accueil.

### **Bibliographie**

- ARMAND, F. (2000). Le rôle des capacités métalinguistiques et la compétence langagière orale dans l'apprentissage de la lecture en français langue première et seconde. *The Canadian Modern Language Review/ La revue canadienne des langues vivantes*, 56 (3). 469-495.
- BIEMILLER, A. (1970). The development of the use of graphic and contextual information as children learn to read. *Reading Research Quarterly*, 6(1). 75-96.
- BRYANT, P.E. & BRADLEY, L. (1983). Categorizing sounds and learning to read- a causal connection. *Nature*, 301 (3). 419-421.
- BRUCK, M & GENESEE, F. (1995). Phonological awareness in young second language learners. *Journal of Child Language*, 22. 307-324.
- CHIAPPE, P & SIEGEL, L.S. (1999). Phonological awareness and reading acquisition in English and Punjabi- Speaking Canadian children. *Journal of Educational Psychology*. 91. 20-28.
- CLAY, M. (1968). A syntactic Analysis of Reading Errors. *Journal of Verbal learning and Verbal behavior*, 7, 434-438.
- CLAY, M. (2003) *Le Sondage d'observation en lecture-écriture*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- DANIELSSON, K. (2001). Beginning readers' sensitivity to different linguistic levels : An error and correction analysis at the lexical,

- syntactic, and semantic levels. *Reading and Writing : An interdisciplinary Journal*, 14, 395-421.
- DUNN, L.M. & THERIAULT-WHALEN, C.M (1993). *Échelle de vocabulaire en images Peabody (Adaptation française du Peabody Picture Vocabulary Test) : Manuel pour les formes A et B*. Toronto : Psycan.
- FITZGERALD, J. (1995). English-as-a-second-language Learners' Cognitive Reading Processes : A Review of Research in the United States. *Review of Educational Research*, 65 (2). 145-190.
- HURFORD, D.P., JOHNSTON, M., NEPOTE, P.,HAMPTON, S., MOORE, S., NEAL, J. & AL. (1994). Early Identification and Remediation of Phonological-Processing deficits in First-Grade Children at Risk for Reading Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 647-659.
- KODA, K. (1994). Second language reading research : Problems and possibilities. *Applied Psycholinguistic* 15 (1). 1-28
- LAPLANTE, L (1999a). *Analyse qualitative des erreurs*. Unpublished manuscript. Université de Sherbrooke.
- LAPLANTE, L. (1999b). *Dyslexie développementale et système de reconnaissance des mots écrits*. Unpublished doctoral dissertation. Université de Montréal. Québec.
- Mais où sont les grenouilles?* (1991). Montréal : , QC : Collection Mille-Feuilles, Éditions Modulo
- Ministère de l'Éducation du Québec (1996). *Le point sur les services d'accueil et de francisation de l'école publique québécoise. Pratiques actuelles et résultats des élèves*. Québec : Direction des services aux communautés culturelles du gouvernement du Québec.
- MIRAMONTES, O.B. (1990). A Comparative Study of English Reading Skills in Differently Schooled Groups of Hispanic Students. *Journal of Reading Behavior*. 22(4). 373394.
- MORTON, J. (1983). Le lexique interne. *La recherche*, 143 (14).474-481.
- MOUSTY, P.;LEYBART, J; ALEGRIA, J;CONTENT, A & MORAIS,J; (1994) Belec : Une batterie d'évaluation du langage écrit et de ses troubles. In J. Grégoire & B. Piéart (Eds). *Évaluer les troubles de la*

- lecture : Les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques.* (pp.127-145). Bruxelles : DE Boeck.
- MOUSTY, P; LEYBAERT, J.(1999). Évaluation des habiletés de lecture et d'orthographe au moyen de BELEC : données longitudinales auprès d'enfants francophones testés en 2<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> année.
- PAPAGNO, C; VALENTINE, T & BADDELEY, A. (1991). Phonological Short-Term Memory and Foreign-Language Vocabulary Learning. *Journal of Memory and Language*, 30. 331-347.
- SEARS, S. (1999). The Development of Reading Strategies in a Whole Language Classroom. *Journal of Reading Psychology*. 20. 91-105.
- SEYMOUR (1986). *Cognitive Analysis of Dyslexia*. London : Routhledge & Kegan Paul.
- SILVER, A.A & HAGIN, R.A. (Eds). (2002). *Disorders of Learning in Childhood* (2<sup>nd</sup> ed.). New-York : John Wiley & Son.
- SNOW, C.E. (1991). The Thoretical Basis for Relationships between Language and Literacy Development. *Journal of Research in Childhood Education* 6 (1). 5-10
- STANOVICH, K.E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency, *Reading Research Quaterly* 16. 32-71.
- STANOVICH, K.E. (1988). Explaining the differences between the dyslexic and the garden-variety poor reader: The phonological-core variable-difference model. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 590-612.
- VERHOEVEN, L.T (1990). Acquisition of reading in a second language. *Reading Research Quaterly*, 25 (2), 90-114.
- WALCZYK, J.J. (1995). Testing a compensatory-encoding model. *Reading Research Quaterly*, 10. 396-408.
- WEBER, R.M. (1970). A linguistic analysis of first-grade reading errors. *Reading Research Quaterly*. 5(3). 427-450.

# APPRENTISSAGE MULTILINGUE DANS UNE SOCIÉTÉ PLURILINGUE : EUROM4 EN CATALOGNE ET L'INTRODUCTION DU CATALAN

Maria Teresa GARCIA CASTANYER & Eulàlia VILAGINES SERRA  
Université de Barcelone

RESUME : Dans le cadre européen de l'enseignement actuel des langues, plusieurs méthodes ont misé sur l'apprentissage simultané et asymétrique d'un même groupe de langues, dont la méthode Eurom 4 (français, italien, espagnol et portugais). Nous présentons ici un nouveau défi, bien que l'objectif reste le même, à savoir l'intercompréhension entre langues romanes. Il s'agit de l'implantation d'Eurom4 en Catalogne et de l'extension de la méthode à une communauté. Nous exposons deux expériences : la mise en place d'un cours Eurom4 à l'école de langues de l'Université de Barcelone (EIM) et l'implantation du cours Eurom4 dans le cursus universitaire de l'UB.

*ABSTRACT : Modern Language teaching in present-day Europe has tended to focus on simultaneous, asymmetrical acquisition of languages belonging to the same group, for example, French, Italian, Spanish and Portuguese, studied via the Eurom 4 method. We present here a new challenge, although the goal is still the same, that is, mutual intelligibility among the Romance Languages : the implementation of Eurom 4 in Catalonia and extension of the method to a multilingual community. We will report on two experiences : the introduction of Eurom 4 course on the one hand, in the Language School of the University of Barcelona and, on the other, in the University Faculties.*

## 1. Introduction

Depuis un certain temps, quelques universités européennes travaillent sur l'apprentissage multilingue. La communauté européenne (Comité de l'éducation, 1998) a financé plusieurs projets LINGUA, dont celui qui a permis de concevoir la méthode Eurom4 de compréhension simultanée de quatre langues romanes, à savoir le français, l'italien, l'espagnol et le portugais. L'objectif de cette méthode est d'accéder à trois langues romanes de manière simultanée à partir de la langue maternelle, elle aussi une langue romane.

Tous les projets LINGUA ont anticipé un changement dans l'apprentissage des langues. À l'heure actuelle, lorsque l'on veut apprendre une langue étrangère, la seule possibilité est de *tout apprendre*, à lire, à écouter, à parler et à écrire. Or les besoins et les motivations pour l'apprentissage d'une langue étrangère sont très différents. On commence à comprendre que nous n'avons pas tous les mêmes besoins et on entend parler de plus en plus d'apprentissage asymétrique des langues (Vilaginés, 2003 : 195-196). D'ailleurs, les projets LINGUA misent tous sur l'asymétrie, car ils offrent une acquisition partielle des langues proposées. Eurom4 se caractérise par l'interdisciplinarité et la simultanéité comme processus d'apprentissage.

Ultérieurement, plusieurs membres de l'équipe Eurom4 ont continué le travail, aussi bien du côté pédagogique que du côté de la réflexion scientifique. Nous espérons pouvoir bientôt compter sur un site internet qui nous permette en même temps de mettre à jour notre travail, ainsi que de donner à connaître notre travail aux autres.

Nous aimerions présenter ici un nouveau défi, bien que l'objectif reste le même, à savoir l'intercompréhension entre langues romanes. Il s'agit de l'implantation d'Eurom4 en Catalogne. Pour cela, nous allons exposer deux expériences. La première a déjà eu lieu. C'est la mise en place d'un cours Eurom4 à l'école de langues de l'Université de Barcelone (dorénavant UB), *Escola d'Idiomes Moderns* (EIM). La deuxième est l'implantation du cours Eurom4 dans le cursus universitaire de l'UB. Cette implantation entraîne plusieurs changements :

#### A. CHANGEMENT DE LA LANGUE DE TRAVAIL

Notre expérience s'est limitée jusqu'à présent à un public francophone. Cela ne veut pas dire que la méthode Eurom4 n'ait pas été testée ni mise en pratique dans les trois autres pays. Il s'agit ici de l'expérience personnelle. Travailler avec un public francophone signifie aborder des textes en portugais, en espagnol et en italien à partir du français. Maintenant, le français devient langue cible, et l'espagnol langue de travail. D'autre part, la langue de travail n'est plus une langue mais deux langues : l'espagnol et le catalan, les deux langues coofficielles en Catalogne. En effet, l'Espagne est un état plurilingue (Siguán, 1991) ayant une organisation autonome :

*El Estado español es uno de los más complejos de la C.E.E., lingüísticamente hablando. Destacan especialmente cuatro lenguas: el vasco, el gallego, el catalán y el castellano. Los ciudadanos del Estado que habitan en las zonas donde las tres lenguas no castellanas —vasco, gallego y catalán— son respectivamente cooficiales constituyen más de una tercera parte del total de la población total (Bastardas et Boix, 1994 : 14).*

#### B. INTRODUCTION DU CATALAN DANS LE CIRCUIT D'APPRENTISSAGE

Ce travail a déjà été commencé par Eulàlia Vilaginés qui introduisait la comparaison avec le catalan dans les cours avec les francophones lorsque cela était éclaircissant. D'autre part une nouvelle version de la morphologie incluant le catalan a été publiée (Vilaginés, 2001), et la partie verbale est encore à publier. Mais cette fois-ci le catalan a été intégré comme langue de travail et le sera en tant que langue cible<sup>1</sup>.

#### C. LA QUESTION DU BILINGUISME

Nous nous trouvons maintenant dans un contexte de bilinguisme officiel. L'article III de la Constitution espagnole (27-12-1978) dit que le castillan est la langue espagnole officielle de l'État, que les autres langues de l'Espagne sont aussi officielles dans les communautés autonomes respectives, conformément à leurs statuts<sup>2</sup>,

---

<sup>1</sup> Voir plus loin l'expérience des *Crèdits de lliure elecció en llengua estrangera*, matières en option libre pour tous les étudiants de l'université.

<sup>2</sup> En Catalogne, l'*Estatut* (18-12-1979) dit dans l'article III que le catalan est

et que la richesse des différentes modalités linguistiques de l'Espagne est un patrimoine culturel qui doit être respecté et protégé de façon particulière ([www.constitucion.es](http://www.constitucion.es)). Cela signifie que nous n'avons plus un public monolingue. Cependant, cela ne veut pas dire que nous ayons affaire uniquement à un public multilingue. Dans certains cas, nous aurons des monolingues en train de s'intégrer dans une société plurilingue.

Nous pouvons distinguer trois types bien différenciés :

- a. les étudiants catalans qui sont déjà bilingues ;
- b. les étudiants étrangers que nous allons recevoir via les programmes d'échange européens, qui doivent maîtriser au moins deux langues, la leur et l'espagnol, langue étrangère pour eux ;
- c. les étudiants hispanophones.

Pour les deux derniers cas, cet apprentissage leur permettra d'accéder au catalan, langue dont ils auront besoin pendant leur séjour académique à l'UB, puisqu'il s'agit de la langue officielle de l'Université<sup>3</sup>.

---

la langue de la Catalogne, qu'elle est officielle comme le castillan l'est dans tout l'État espagnol, et que la Generalitat (le gouvernement autonome de la Catalogne) doit garantir l'usage normal et officiel des deux langues, assurer leur connaissance et créer les conditions nécessaires pour arriver à l'égalité totale quant aux droits et devoirs des citoyens de la Catalogne ([www.gencat.es/estatut](http://www.gencat.es/estatut)).

<sup>3</sup> Selon l'article 6 de *l'Estatut de la Universitat de Barcelona* (22-10-2003), le catalan est la langue officielle de l'UB ; le catalan et le castillan, langues officielles en Catalogne, doivent être utilisés à l'UB selon les dispositions sur politique linguistique ; l'UB doit promouvoir l'usage du catalan dans tous les domaines (recherche, enseignement, administration et services) et doit contribuer à l'intégration de la langue catalane dans tous les domaines de la connaissance. Il existe, donc, une Commission de Politique Linguistique qui établit des directives à suivre et qui stimule la normalisation de la langue catalane à l'Université ainsi que la connaissance et l'étude de la langue et la culture catalanes ([www.ub.edu/claustre/estatut/docs/EstatutUB.doc](http://www.ub.edu/claustre/estatut/docs/EstatutUB.doc)).

## 2. L'expérience à l' Escola d'Idiomes Moderns (E.I.M.)

### 2.1. L'Escola d'Idiomes Moderns (E.I.M.)

L'*Escola d'Idiomes Moderns* est une école de langues de l'UB qui a toujours eu l'objectif de promouvoir l'apprentissage des langues étrangères parmi les universitaires, spécialement ceux de l'UB, bien qu'elle est ouverte au grand public. Elle compte actuellement 5000 étudiants et une soixantaine d'enseignants de 12 langues différentes (allemand, anglais, arabe, français, grec, italien, japonais, néerlandais, portugais, russe et suédois).

La langue qui compte avec le nombre d'étudiants le plus important est, comme un peu par tout, l'anglais. Néanmoins, la politique de ces dernières années de la direction de l'école a été d'impulser les langues mineures du point de vue économique et de ne pas suivre exclusivement les tendances de marché qui mèneraient indéniablement vers un enseignement unique de l'anglais. Cela veut dire, par exemple, l'impulsion de nouvelles formules, ou l'attribution de bourses pour les étudiants qui s'inscrivent au cours de suédois, ou l'ouverture de groupes sans le nombre minimum d'étudiants exigé pour la rentabilité économique.

La direction de l'E.I.M. nous a confié que la proposition de faire un cours d'Eurom4 à l'E.I.M. a été reçue avec enthousiasme pour plusieurs raisons. D'un côté, il s'agit d'une approche intéressante, nouvelle et attrayante; de plus, elle peut alimenter ultérieurement les cours de portugais, d'italien et de français du centre. D'autre part, l'enseignement qui s'est établi avec succès au sein de différentes structures universitaires françaises (université et I.U.T.), le grand nombre de formations de formateurs organisées pour la plupart par la D.G.L.F.L.F. et l'Union Latine, les nouveaux projets mis en place, bref, le chemin parcouru avec succès depuis la parution de la méthode en France était aussi connu et a avalé la consistance du projet. Finalement, la récupération de la conscience de communauté linguistique due à la proximité des langues romanes, effacée par l'omniprésence de l'enseignement-apprentissage de l'anglais, a été aussi un facteur déterminant.

## 2.2. Le groupe

Le cours a été mis en place avec un groupe de dix personnes. Ils étaient tous bilingues catalan – espagnol, bien que certains étaient plus à l’aise en catalan et d’autres plus à l’aise en espagnol. Ils avaient des connaissances d’anglais, et deux d’entre eux suivaient parallèlement un cours de français de premier niveau. Deux des étudiants avaient des bases de latin et de grammaire historique.

Comme l'E.I.M. est ouverte au grand public, cela facilite la venue de gens d'horizons différents, y compris les gens qui ne sont plus étudiants et qui sont déjà dans le monde du travail. Cela a été le cas pour ce groupe : des dix étudiants, seulement deux n'avaient pas encore fini un deuxième cycle d'études universitaires, les autres étaient en train de travailler. Le reste travaillait comme enseignants de catalan et d'histoire de la langue, comme documentaliste dans le département de presse d'une entreprise d'analyse de moyens de communication, comme avocat boursier au gouvernement autonome, la *Generalitat de Catalunya*, faisant des tâches administratives à l'Agence des Impôts ou faisant de la recherche dans un laboratoire. Ils avaient obtenu des maîtrises en droit, en économie, en communication audio-visuelle, en histoire de l'art, en philologie catalane et en philosophie et lettres.

Mais Eurom4 continue à être une démarche inconnue et les gens ne savaient pas exactement de quoi il s'agissait. Malgré cette incertitude, ils se sont inscrits en espérant accomplir des objectifs de nature assez différente. Cela allait de la curiosité par la nouveauté, à la curiosité de savoir si c'était vrai qu'à partir des connaissances du catalan et de l'espagnol on pouvait accéder à d'autres langues, passant par le besoin de lire de la bibliographie non traduite ou l'envie de lire dans la langue originale, avec la conviction que la maxime 'traduttore traditore' est vraie. Connaissant les motivations et les attentes de notre groupe, nous croyons que nous sommes en mesure d'affirmer que si les gens savaient qu'un outil de telle sorte existe, nous pourrions parler bientôt de chiffres d'étudiants importants.

### 2.3. Le cours

Très rapidement, pour ceux qui ne sont pas familiarisés avec la méthode, lorsque l'on enseigne Eurom4, on procède de la manière suivante : on distribue aux participants un article de presse et on en écoute la lecture par un natif. Ensuite, on aborde le texte segmenté (normalement phrase par phrase) ; on demande à un participant de traduire d'une manière approximative, en allant jusqu'au bout de la phrase. Pour chaque mot inconnu, il met le mot passe-partout *machin* ou *machiner*. Si la phrase contient des difficultés, on lui donne des aides, mais on l'incite tout le temps à faire des hypothèses interprétatives plutôt que chercher à obtenir des réponses toutes faites sur le lexique, et on donne des réponses sous forme de tableau pour les questions grammaticales. Lorsque le participant revient sur la phrase, normalement il arrive à remplacer les mots inconnus par du lexique. On accepte des traductions maladroites ou approximatives. Tous les problèmes résolus, on passe à la deuxième phrase, et ainsi de suite. Au bout d'environ 30 minutes, on change de langue.

Le terme de *traduction* gêne certaines personnes car elles trouvent que nous ne faisons pas un travail de traduction fine. Notre intention, tel qu'on l'a écrit dans l'introduction de la méthode, n'est pas de former des bons traducteurs mais des bons lecteurs. Cette espèce de traduction rapide serait un moyen efficace et rapide de vérification de la compréhension. Un moyen, pas une fin. C'est pour cela qu'avec Sandrine Caddéo, nous nous sommes accordées pour ne plus parler de traduction mais de *transposition de sens*.

Nous croyons que le travail en groupe ainsi que l'écoute des textes sont importants et nous en avons déjà exposé les raisons dans certains des articles des différents membres du groupe. Il est également important de leur faire travailler des textes de manière autonome et sans le son, de façon à ce qu'ils s'habituent à travailler sans guide. Nous ne serons pas à jamais à leurs côtés, et il semble difficile d'avoir toujours à disposition un lecteur natif qui nous facilite la compréhension.

Après avoir fait le cours, une des remarques de nos étudiants a été de l'appeler *Eurom5*, car on travaillait avec cinq langues. Il est

vrai qu'au départ, il s'agissait de travailler sur quatre langues romanes (-rom) en Europe (*Eu*). Eurom4 est un livre mais c'est surtout une méthode de travail, une approche, un système fonctionnel. Tous ceux qui ont travaillé avec Eurom4 partent d'un même principe, et nos cours ont un air de famille. Ce sont nos techniques qui nous font différents les uns des autres, qui font de chacun d'entre nous un enseignant différent, mais l'essence de l'approche y est. Nous abordons trois langues romanes de manière simultanée à partir de la langue maternelle et de manière contrastive, faisant un travail sur la compréhension globale de textes. Le tout, de l'intercompréhension par le sens.

### **2.3.1. La logistique**

Un facteur qui modifie chaque cours sont les contraintes logistico-institutionnelles. Dans les nombreux cours que nous avons offerts, on s'est rendu compte que passées les premières sessions, il était pratiquement impossible de tenir trois textes en une heure trente si on voulait satisfaire la curiosité et les questions des étudiants et en même temps travailler un morceau conséquent du texte. Il y a alors deux choix : soit l'on maintient ce créneau horaire, et on risque de travailler assez régulièrement seulement deux langues par session; soit on augmente à deux heures le créneau horaire, ce qui donne une marge de temps intéressante. Comme il était possible du point de vue de la logistique de l'institution (l'E.I.M.), la solution retenue a été de faire quatre sessions d'une heure trente et de continuer avec dix-sept sessions de deux heures, soit 40 heures. Cela a été une solution très satisfaisante.

Les étudiants n'ont pas le livre, l'enseignant distribue les textes au fur et à mesure sans aide, et ils notent librement les aides fournies. Très souvent, au début, on les voit copier presque toute la traduction, et petit à petit ils notent de moins en moins. A la fin des cours nous leur distribuons les tableaux morphologiques. Nous ne le faisons pas au début parce qu'ils retiennent mieux ce qu'ils trouvent et ce qu'ils organisent eux-mêmes que ce qu'on leur donne. Cette fois-ci, nous n'avons pas pu travailler avec des ordinateurs. Mais les

étudiants ont pris l'initiative de faire quelque chose que nous aurions aimé faire en cours : ils sont allés jeter un coup d'œil sur des journaux en portugais, en italien et en français, pour se tester en dehors du cours.

### 2.3.2. Les tests

Une question qui revient souvent lors des formations de formateurs est de savoir si ce n'est pas ennuyeux de faire un cours aussi routinier. Dans ces formations, nous avons souvent un public d'enseignants de langues étrangères; et tous ceux qui ont suivi une formation d'enseignant de langues étrangères ont bien appris la leçon du besoin de variété en cours de langue. C'est-à-dire que ce n'est pas surprenant que l'on s'interroge sur l'intérêt de cette méthodologie. La vérité est qu'il se passe tellement de choses lors des séances de travail avec les étudiants qu'il reste rarement du temps pour s'ennuyer.

Cependant, nous avons décidé d'intégrer dans les cours à l'E.I.M. le travail mené avec l'équipe de l'Universidad de Playa Ancha (Chili), afin de le tester, et éventuellement de l'intégrer dans nos habitudes. Dans le cadre du projet franco-chilien, nous avons préparé de nouvelles leçons portugaises, espagnoles et françaises. Nos collègues chiliens tenaient à ajouter des tests de compréhension pour chacune des leçons. C'est un travail que nous leur avons laissé faire, car ce n'est pas un travail facile à élaborer lorsqu'on n'est pas spécialiste, et qui demande une certaine maîtrise. Nous l'avons tenté en cours deux fois, en leur donnant un texte en français et un texte en portugais et leur donnant le test en espagnol. Le résultat n'a pas été fameux. Les étudiants ont eu du mal à répondre aux questions (très souvent elles peuvent être interprétées de deux manières différentes) et ont fini par résoudre les problèmes de compréhension en posant des questions sur le lexique opaque ou sur l'identification d'une terminaison. D'autre part, dans leurs appréciations finales, lors de la fin du cours, ils ont manifesté ne pas avoir apprécié l'exercice par test, qui ne leur a pas semblé clair, pas assez agile, pas assez interactif. Il semblerait donc que l'exercice de transposition de sens continue à être le plus rapide et efficace. D'autre part c'est celui qui

demande le moins de préparation de la part de l'enseignant, après une certaine pratique on arrive à préparer assez rapidement un nouveau texte pour travailler en cours, en anticipant les difficultés possibles, alors que la préparation d'un test demande toujours un travail assez laborieux.

### 2.3.3. Rythme d'apprentissage

Tel qu'on l'a déjà annoncé, une des caractéristiques déterminantes de ce groupe a été que c'était la première fois que nous avons fait un enseignement Eurom4 avec un groupe de bilingues, catalan et espagnol. De plus, ils sont bilingues de deux langues romanes, qu'ils vont utiliser comme langues de travail et langues de référence. C'est la première fois que nous avons en face un groupe bilingue homogène. Tout le groupe comprenait et était capable de parler dans les deux langues, bien que chacun traduisait dans la langue qui lui était la plus commode. Une de nos hypothèses était que cela supposerait des différences du point de vue de l'apprentissage. En comparant avec le public francophone, monolingue, avec qui nous avons travaillé auparavant, nous croyions que ce public bilingue serait plus agile dans l'apprentissage. Nous avons déjà constaté que pour le public francophone, le portugais était la langue qui leur posait le moins de difficultés alors que l'espagnol et l'italien se répartissaient la deuxième et la troisième place en fonction des gens, avec une majorité de gens qui avaient plus de difficultés avec l'italien (*cf.* Vilaginés et Caddéo, à paraître). Nos nouveaux apprenants connaissant l'espagnol et le catalan, et tenant compte des questions typologiques, nous avons fait l'hypothèse que le portugais leur serait relativement facile. Et que l'italien et le français, dans cet ordre, seraient un peu plus difficiles. Dans les deux cas, cela s'est confirmé.

Le rythme d'apprentissage était assez différent d'une langue à l'autre, et notre prévision du degré de difficulté s'est ratifiée. Au bout de huit séances, les étudiants lisaient les textes portugais à une allure considérable, avec très peu d'obstacles. Ils étaient assez autonomes et le travail habituel Eurom4 n'était plus intéressant, cela se limitait à leur donner les mots opaques qui restent toujours, ceux que nous-

mêmes cherchons dans le dictionnaire. Lors de la préparation de la leçon, nous avons tenté alors l'expérience de faire le même exercice mais sans leur donner le texte immédiatement. L'exercice de compréhension écrite était devenu un exercice de compréhension orale. Pour cela, nous avons utilisé les enregistrements qui sont à disposition avec le CD Eurom4.

#### **2.3.4. L'exercice de compréhension orale**

Nous avons fait plusieurs types d'exercices. L'idée était de suivre les mêmes pas que lorsque l'on fait de la compréhension écrite, en appliquant le schéma traditionnel, selon lequel on commence par une écoute extensive pour aller vers une écoute intensive.

Ils avaient le titre original, avec la traduction en catalan et en espagnol, et ils écoutaient une première fois. Après, nous leur avons demandé ce qu'ils avaient compris, et ils ont répondu librement, chacun apportait un petit morceau. Il arrivait qu'ils avaient compris deux choses différentes, ou que l'un avait compris des nuances que l'autre n'avait pas captées. Il fallait tout noter, pour petit à petit éclaircir chacun des points. Pour la deuxième écoute, ils avaient une liste de questions à répondre. C'étaient des questions dont la réponse était telle quelle dans le texte et qui suivaient le squelette du texte. Nous avons ensuite fait une mise en commun, qui a permis de confirmer ou modifier les hypothèses qu'ils avaient faites lors de la première écoute. Finalement, nous leur avons distribué le texte, ils en ont fait une lecture rapide et ont posé des questions sur des détails qui continuaient à leur poser problème.

Un autre type de travail plus difficile a été le suivant. Après l'écoute avec mise en commun de ce qu'ils ont compris, nous leur avons demandé, pour la deuxième écoute, de prendre des notes. Ils ont eu droit à une troisième écoute pour compléter ses notes. Ensuite nous leur avons demandé de faire un petit résumé du texte, dans la langue de travail, bien entendu, à savoir en catalan ou en espagnol. Avant de leur donner le texte, on peut procéder de deux manières différentes. Soit on demande à un ou deux d'entre eux de lire le résumé et les autres ajoutent ou enlèvent des choses en fonction de ce

qu'ils ont compris; soit on leur demande de travailler en couple, en comparant leurs deux résumés et en faisant un de définitif.

Les étudiants manifestent le souhait de chercher le même type de repères qu'ils ont appris à utiliser à l'écrit, c'est-à-dire, des terminaisons verbales et nominales, des mots transparents, ils s'aident des courbes intonatives pour se guider sur la segmentation syntaxique, sur la distinction entre une affirmation et une question, etc.

Nous avons commencé avec le portugais, mais nous avons fait aussi la même expérience en italien et plus tard, vers la fin, en français. Les résultats ont été très satisfaisants pour les trois langues, bien qu'il a fallu le faire après des périodes de formation différentes. Probablement, si nous avions travaillé le français au même moment que le portugais, ils auraient eu du mal à décrypter le texte; il faut être flexible et savoir attendre.

#### **2.4. Bilan du cours**

Passées les premières séances de mise en place des stratégies et de quelques connaissances de base, le cours est devenu très varié, car les différents rythmes faisaient que dans un cours on travaille une langue selon le système Eurom4 pur et dur, l'autre en compréhension orale, l'autre de manière autonome avec les aides, etc.

Sur les dix étudiants, un seul a arrêté le cours après les vacances. Tout au long du cours, les étudiants étaient très satisfaits de celui-ci qu'ils trouvaient intéressant et motivant. Ils disaient qu'ils étaient très contents d'avoir appris sans effort et sans avoir l'impression de travailler. Ils ont pris conscience de la quantité d'éléments communs des langues romanes ainsi que du nombre de choses que l'on peut trouver en utilisant leur intuition linguistique inconsciente. Ils ont apprécié l'idée de construire du savoir à partir du savoir linguistique déjà acquis, ils trouvent valorisant le fait d'utiliser le savoir linguistique préalable qui leur a fait rendre compte qu'ils savaient plus de choses que ce qu'ils imaginaient. Il y en a qui ont manifesté qu'ils allaient s'inscrire dans un cours de portugais, d'italien ou de français. D'autres nous ont dit qu'ils en avaient marre,

des cours de langue traditionnels, et qu'il fallait les prévenir lorsqu'il y aurait des cours nouveaux comme celui-ci. Ils sont en général demandeurs de plus de langues ou d'un deuxième niveau, sans être encore persuadés qu'ils sont déjà capables de se lancer seuls. Pourtant, ils ont fait un examen final<sup>4</sup> plus que satisfaisant, qui, d'ailleurs, a impressionné les autres enseignants de langue de l'école. Autre avantage, cette méthode nous permet de satisfaire à la fois les attentes des néophytes absolus et celles des gens qui ont des notions d'une des langues ou plusieurs et qui veulent mettre de l'ordre dans ces connaissances.

Si nous regardons les objectifs de la direction de l'école, ceux des étudiants inscrits et ceux de la méthode, et nous les comparons avec le bilan que nous avons fait du cours, nous nous rendons vite compte que nous pouvons estimer qu'ils sont plus qu'accomplis.

### **3. L'instauration des Crédits de Lliure Elecció, matières optionnelles en langue étrangère**

#### **3.1. Les étudiants étrangers à l'UB**

L'UB accueille actuellement un nombre très important d'étudiants étrangers. Nous n'avons pas encore les données de l'année en cours, en revanche, nous avons les chiffres de l'année 2001-2002.

---

<sup>4</sup> Pour l'évaluation finale, les étudiants ont traduit trois textes d'environ 300 mots chacun, avec des aides lexico-syntactico-morphologiques pour les points problématiques.

Centre de l'UB	Étudiants Erasmus	%	Autres étudiants étrangers	%	Total centre
Faculté des Beaux Arts	44	2,3	88	4,6	1898
Faculté de Philologie	100	2,6	205	5,4	3774
Faculté de Philosophie	3	0,2	23	1,9	1230
Faculté de Géographie et Histoire	68	1,5	116	2,7	4334
Faculté de Droit	35	0,4	103	1,1	9114
Faculté d'Economie	106	1,2	229	2,5	8980
Faculté des Sciences de l'Entreprise	37	0,7	78	1,5	5178
Faculté de Biologie	31	1,4	60	2,6	2289
Faculté de Physique	21	1,6	12	0,9	1344
Faculté de Géologie	2	0,4	12	2,3	513
Faculté de Mathématiques	7	0,9	6	0,8	787
Faculté de Chimie	44	1,9	26	1,1	2276
Faculté de Pharmacie	30	1,3	20	0,8	2385
Faculté d'Infirmierie	8	0,6	3	0,3	1284
Faculté de Médecine	20	1,4	34	2,3	1449
Faculté d'Odontologie	0	0	4	0,6	616
Faculté de Psychologie	17	0,6	28	1	2792
Faculté de Bibliothéconomie	9	1,1	9	1,1	797
Faculté de Pédagogie	5	0,2	14	0,6	2206
Faculté de Formation des Enseignants	13	0,4	25	0,9	2915
Instituto de Estudios Hispánicos	0		900	100	900
	600	1,03 5	1995	6,43	57061

Actuellement, l'UB importe plus qu'elle n'exporte d'étudiants.

Ces étudiants, lorsqu'ils arrivent à l'UB, ils se trouvent en plein milieu d'une communauté linguistique bilingue ainsi que face à un enseignement bilingue. Ils font donc une immersion linguistique dans la vie quotidienne importante. Le premier obstacle à franchir est celui de l'information : se renseigner sur le fonctionnement de l'UB, les cours qu'ils vont suivre et le fonctionnement du centre d'accueil, sur le logement, sur la ville, etc. Les étudiants n'arrivent plus à notre université sans savoir qu'il y a une partie de l'enseignement qui se fait en catalan, ce qui avait créé certains problèmes auparavant. L'enseignant choisit, en toute liberté, une des deux langues officielles en Catalogne comme langue instrumentale dans l'enseignement : soit l'espagnol, soit le catalan.

Lorsque les étudiants arrivent à l'université, ils reçoivent un kit avec des informations sur l'université, sur la ville et un cd-rom présentant la Catalogne dans le cadre européen. Celui-ci contient un cours d'auto-apprentissage de catalan. D'autre part, le *Servei de Llengua Catalana* propose des modules de 40h. Les quatre premiers, c'est-à-dire 160h, sont gratuits pour les étudiants de l'UB, donc pour ces étrangers. Actuellement, ces cours sont pleins d'étudiants latino-américains, avec quelques espagnols et quelques rares étudiants Erasmus. Nous avons constaté que les étudiants français sont ceux qui ont le plus de problèmes lors de l'adaptation aux cours en catalan du centre de l'UB dans lequel ils font leur stage pédagogique, même s'ils comprennent ou maîtrisent suffisamment l'espagnol. Beaucoup moins, les italiens et à peine les portugais et les belges. Nous pouvons penser qu'il s'agit d'une question liée au fait d'avoir affaire à des locuteurs monolingues ayant eu peu de contact avec d'autres langues ou parlers régionaux. L'histoire du français, nous le savons, est l'histoire d'une langue nationale depuis le XVe siècle, d'un des plus grands nationalismes linguistiques et d'un état où l'unification politique s'est fait en même temps que l'unification linguistique (Siguán, 1995 : 33-38). Lors de la première grande guerre de 1914, le français devient omniprésent et les Français commencent à perdre leur sensibilité à d'autres formes de langue romane ainsi que la

pluralité de leur savoir linguistique inconscient.

### 3.2. Un nouvel offre d'option libre en langue étrangère

L'UB est ouverte à toutes les autres langues et cultures et doit stimuler la formation et l'assistance multilingues dans les activités académiques de la communauté universitaire (article 6, point 5 de *l'Estatut de la UB*). L'idée de l'UB est d'intégrer les étudiants d'origine externe à la Catalogne en leur donnant des outils rapides et efficaces d'adaptation aux cours de l'UB. Pour cela, à partir de septembre 2003, les étudiants de l'UB auront à leur disposition une nouvelle proposition de matières optionnelles en langue étrangère. L'équipe rectorale, spécialement le vice-recteur des Relations Internationales, Jordi Martinell, et la représentation des Relations Internationales des cinq Divisions en groupes de facultés ou centres de l'UB, ont accepté la création d'un cours intitulé *Intercomprensió de les llengües romàniques i aprenentatge simultani de l'italià, francès, portuguès, espanyol i català*, pour le premier semestre 2003-2004. Cela équivaudra à 6 *crèdits de lliure elecció*, c'est-à-dire 42 heures environ de cours en option libre dans leur itinéraire pédagogique. Et cela correspond à 4,8 crédits européens ECTS.

Notre enseignement est organisé de la manière suivante : les étudiants doivent obtenir tout au long du cursus universitaire un certain nombre de crédits distribués en trois types :

- *Crèdits obligatoris* de matières obligatoires : ils sont déterminés par le MECD, Ministère de l'Education, de la Culture et des Sports.
- *Crèdits optatius* de matières en option. Il y en a de deux types : les options spécifiques à chaque filière ou enseignement sont également déterminées par le MECD; et les options pures de chaque filière sont choisies par chaque centre.
- *Crèdits de lliure elecció* de matières en option libre : ils sont proposés par chaque centre. C'est très varié : des cours de cuisine, des cours de langue à l'EIM, des cours d'été organisés à l'UB, etc. L'équipe rectorale a proposé pour l'année 2003-2004

des *Crèdits de lliure elecció en llengua estrangera*, des matières en option libre et en langue étrangère pour les étudiants. On a cherché une unité thématique, en rendant prioritaire l'interdisciplinarité et la transversalité des contenus dans le domaine des arts, des lettres, des sciences humaines et sociales. Notre enseignement va se situer dans ce cadre-là et il est offert à toute la communauté d'étudiants de l'UB, de tous les centres.

Cela veut dire que nous nous situons maintenant face à un public très hétérogène, de sciences expérimentales, de sciences techniques, d'art et de lettres, de sciences humaines et sociales, puisque ces nouveaux crédits seront accessibles aussi bien à des étudiants de l'UB qu'à des étudiants de *l'Universitat Politècnica de Catalunya* (UPC), avec qui l'UB a établi un contrat institutionnel d'offre de matières de crédits en option libre. Nous sommes actuellement en négociations avec le *Servei de Llengua Catalana* de l'UB (SLLC) et aussi avec le SLLC de l'Universitat Autònoma de Barcelona, qui a manifesté un grand intérêt pour la formation de formateurs en Eurom4. Ce serait un travail complémentaire dans cette nouvelle dynamique d'europeanisation des universités dans laquelle nous sommes entrés.

### **3.3. Les types d'étudiants et de cours : un profil hétérogène**

Le cours d'intercompréhension pourra être choisi donc par des étudiants catalans, par des étudiants hispanophones et par des étudiants étrangers. Cela veut dire que nous aurons dans le cours trois types d'étudiants :

- a. les étudiants catalans bilingues de deux langues romanes, qu'ils vont utiliser comme langues de travail et langues de référence. Ce sera un profil semblable à celui que nous avons eu à l'E.I.M.
- b. Les étudiants étrangers que nous allons recevoir via les programmes d'échange européens Erasmus ne seront pas nécessairement multilingues, mais ils devront maîtriser au moins deux langues, la leur et l'espagnol. C'est l'espagnol qu'ils utiliseront comme langue de travail pour accéder aux autres langues romanes. Ce type d'expérience est déjà mis en place dans

des centres comme le Pôle Leonardo da Vinci de Paris, ou avec les expériences d'Eric Castagne dans le cadre du Module Européen *Langues et Cultures de l'Europe Méditerranéenne* proposé à l'Université de Nice Sophia Antipolis.

- c. Les étudiants hispanophones qui font un séjour à l'UB avec un programme d'échange Seneca ou les étudiants de plus en plus nombreux des pays d'Amérique Latine qui font principalement des études de troisième cycle dans les universités catalanes, souvent dans le cadre de la coopération internationale et du programme Intercampus. Pour ces derniers, il s'agit pour la plupart d'étudiants qui connaissent l'anglais.

Nous leur proposons de travailler de la manière suivante :

- Étudiants catalans : portugais – italien – français, à partir du catalan et de l'espagnol.
- Étudiants hispanophones : catalan – italien – français, à partir de l'espagnol.
- Étudiants étrangers : catalan – italien – français, à partir de l'espagnol.

Pour l'instant, avec un seul groupe pour tout le monde, il faut envisager l'espagnol comme langue de travail et de communication en cours, sans abandonner la richesse des commentaires sur le catalan, ainsi que d'autres langues que les participants puissent connaître comme le roumain. Si cela a du succès, nous l'espérons, on pourra envisager de créer un cours pour des catalanophones, où l'on travaillera le portugais, l'italien, le français, à partir du catalan et de l'espagnol, en catalan et en espagnol; et un autre cours pour les étudiants hispanophones et étrangers, où l'on travaillera le catalan, l'italien et le français, à partir de l'espagnol et en espagnol. Soyons optimistes, nous pouvons même envisager d'ouvrir trois cours, correspondant à chaque profil défini : étudiants bilingues catalanophones et hispanophones, étudiants monolingues hispanophones (les plus rares pour l'instant) et, finalement, étudiants étrangers en stage à l'UB.

### 3.4. L'organisation des cours

Les cours auront lieu pendant le premier semestre (14 semaines), deux fois par semaine pendant une heure et demie, soit 42 heures. Nous allons travailler le français et l'italien, les langues communes à tous les étudiants, tous les jours, alors que le catalan et le portugais devront alterner. Nous allons faire un jour du catalan avec les étudiants non catalanophones et l'autre du portugais avec les catalanophones. Nous mettrons à disposition de ces derniers, s'ils le souhaitent, du matériel afin qu'ils puissent travailler le portugais en auto-apprentissage à partir des techniques qu'ils vont acquérir en cours.

Nous pensons que c'est la meilleure façon de gérer la diversité du groupe, mais nous ne pourrions évaluer la pertinence de cette organisation en alternance qu'à la fin du cours.

### 4. Conclusions

Nous avons beaucoup insisté sur le fait de l'origine diverse du public que nous avons eu à l'E.I.M. En ce qui nous concerne, c'est la première fois que des gens font la démarche de se renseigner auprès d'une école de langues sur un cours qui a l'air nouveau mais dont ils ne savent pas grand chose, et ils s'y inscrivent payant au même titre qu'ils paieraient un cours d'anglais. Cela nous semble avoir une certaine importance car nous pensons que nous assistons tout juste à la naissance d'une nouvelle manière de faire. Si les projets ont été mis en place depuis les années 90 et pensés dans les laboratoires universitaires, il s'agit maintenant de les faire sortir et de les mettre en pratique au-delà de l'université, de les faire connaître du grand public et des gouvernements, d'implanter des nouvelles manières de travailler répondant à de nouveaux besoins. Bref, d'innover dans l'enseignement des langues. Nous savons que cela marche, mais cela reste *inter nos*, dans nos mails pour échanger des impressions et des savoir-faire, et pour s'encourager mutuellement ou dans nos colloques pour parler de l'intercompréhension. Il est temps d'assumer que nous avons un bon travail déjà accompli qui nous permet de proposer un enseignement intéressant et efficace, nous pouvons

prétendre entrer dans le marché des écoles de langues, en tant que pionniers de ce type d'apprentissage asymétrique de langues.

Nous sommes, certes, très loin de la normalité. L'obstacle à franchir est maintenant la diffusion de ce savoir-faire. En effet, l'ensemble du groupe a été attiré par ce qui leur a semblé une méthode originale, mais ils ne savaient pas exactement de quoi il s'agissait. Même en faisant une séance informative, ils n'ont pas réussi à se faire une idée de ce qu'ils allaient faire. Cela n'est pas étonnant, car nous l'avons déjà observé lors de nombreuses formations que nous avons menées en association avec Sandrine Caddéo de l'Université de Provence : nous avons très vite compris qu'il fallait faire une séance pratique très tôt de façon à ce que la mise en situation éclaire elle-même beaucoup de doutes.

Une autre possibilité d'élargissement serait de prévoir plus de langues afin de proposer un enseignement en plusieurs niveaux. On commencerait par trois langues que l'on choisirait en fonction de l'origine géolinguistique, et ensuite on pourrait en aborder deux ou trois autres et ainsi de suite. Nous avons déjà eu des propositions dans ce sens (pour l'occitan, pour le corse), mais nous butons pour cela avec un problème de base fondamental : quelle langue standard choisir et quelle presse pour cette langue. Pour d'autres langues comme le roumain et le catalan, cela est tout à fait faisable. Il faut les travailler dès maintenant et les intégrer dans le cadre de la méthode Eurom4. Ce serait une formation de base intéressante pour un public spécialiste en linguistique romane.

Les exercices expérimentaux montrent qu'envisager un nouveau Eurom4 qui mise sur la compréhension orale est possible. La condition semble être que les étudiants aient suivi une formation avec la méthode Eurom4 traditionnelle. Il y a un travail important à faire, mais lorsqu'il y a quelques années l'idée d'Eurom4 n'était que cela, une idée, il restait aussi beaucoup de travail à faire. Il est temps de proposer des solutions rapides et efficaces à nos étudiants et de leur donner la possibilité d'une mobilité réelle, de leur donner la possibilité de partir, par exemple, en Italie faire un Master.

Mettons-nous au travail!

**Bibliographie**

- BASTARDAS A., & BOIX, E. (dir) (1994), *¿Un estado, una lengua ? La organización política de la diversidad lingüística*, Barcelona, Octaedro.
- BLANCHE-BENVENISTE Cl., VALLI A. et alii (1997), *Eurom 4 - Méthode d'enseignement de quatre langues romanes*, Firenze, Nuova Italia Editrice.
- BLANCHE-BENVENISTE Cl. & VALLI A. (eds) (1997), *Le français dans le monde. L'intercompréhension : le cas des langues romanes*, janvier 1997, n° spécial, Paris, Hachette.
- CADDÉO S. & VILAGINÉS SERRA E. (à paraître), « L'ordre des mots dans les langues romanes », in *Colloque international « La Méditerranée et ses langues*, 20-23 mars 2002, Université de Montpellier.
- COMITÉ DE L'ÉDUCATION, CONSEIL DE LA COOPÉRATION CULTURELLE & CONSEIL DE L'EUROPE, STRASBOURG (1998), *Le français dans le monde. Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen*, juillet 1998, n° spécial, Paris. Hachette.
- VILAGINÉS SERRA E. (2001), « Des 'fleurs' pour la morphologie utile », in *Recherches sur le français parlé*, 16, Aix-en-Provence, Université de Provence, pp.227-254.
- VILAGINÉS SERRA E. (2003), « Apprentissage simultané des langues. La méthode Eurom4 », in *Dialogues et cultures*, n° 48. Actes du colloque 'Le français autrement : nouveaux publics, nouvelles réponses'. Centre International d'Etudes Pédagogiques (C.I.E.P.) – Fédération Internationales des Professeurs de Français (F.I.F.P.), Paris, 26-28 juin 2002, pp. 195 – 205.
- SIGUÁN M. (1991), *España plurilingüe*, Madrid, Alianza Editorial.
- SIGUÁN M. (1995), *L'Europa de les llengües*, Barcelona, Edicions 62.



# EUROCOM-ONLINE : MODULARISATION D'UN COURS MULTILINGUE

Horst G. KLEIN & Dorothea RUTKE  
Université de Frankfurt

RESUME : La méthode EuroCom est un programme de recherche, créé en contexte universitaire, sur l'intercompréhension des langues romanes. La première réalisation fut un cours universitaire pour des étudiants de langues romanes à l'université de Frankfurt en 1981. La version écrite de la méthode, publiée en 2000 (Klein et al. 2000), a été transposée en CD-ROM en 2002. Immédiatement, un groupe de recherche de Frankfurt en coopération avec des informaticiens/techniciens de l'université de Darmstadt ont commencé à modulariser la méthode pour l'internet (projet en cours jusqu'à 2005). Le but final de EuroCom-online est d'offrir - en commençant avec la famille des langues romanes - aux apprenants avec différentes langues dépôts la possibilité de perfectionner la compétence réceptive dans chaque langue romane choisie. La présentation se concentrera sur l'approche didactique différenciée et le procédé des modules sur internet.

*ABSTRACT : The EuroCom method is a research programme, created in university context, on the mutual comprehension of the Romance languages. The first realisation was a university course for students of Romance languages at the university of Frankfurt in 1981. The method, published in 2000 (Klein & al.. 2000), was transposed in CD-Rom in 2002. Immediately, searchers from University of Frankfurt in co-operation with data processing specialists & technicians from the university of Darmstadt began to do a modularisation of the EuromCom method for the Internet (project in progress until 2005). The final goal of EuroCom-online is to make it possible - while starting with the family of the Romance languages - to learning with various languages deposit to improve receptive competence in each one selected Romance language. This paper will concentrate on the didactic approach differentiated and the process from the modules on Internet.*

## 1. EuroCom dans le contexte de l'Union Européenne

Selon l'Union Européenne, un maximum d'élèves doit apprendre au moins deux langues modernes en dehors de la langue maternelle. En créant le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Trim et al. 2001), l'Union Européenne vient de fournir l'outil pour décrire les niveaux de compétence et, ce faisant, pour développer un système modulaire de cours de langue. La modularité permet une différenciation en deux sens : par rapport à des niveaux de langue et à l'égard d'une différenciation selon les habiletés. Les deux directions expriment des orientations ouvertes par le Conseil de l'Europe. Il s'en suit que la compétence productive dans (au moins) deux langues étrangères doit être complétée par les capacités réceptives en d'autres langues. L'Europe a soutenu par conséquent les projets Eurom4, GALATEA et EuroCom. A la télé-université de Hagen (Allemagne), le Congrès International d'EuroCom a accueilli en 2001 plus de deux cents chercheurs qui travaillent sur l'intercompréhension dans les contextes différents et pour les familles différentes (Kischel 2002)<sup>1</sup>.

## 2. Les programmes du groupe de recherche EuroCom

### 2.1. Destinataire du livre de base : EuroComRom<sup>2</sup>

En tant que cours d'initiation à la linguistique romane appliquée, l'ouvrage *EuroComRom* (Klein/Stegmann 2000)<sup>3</sup> s'adressa d'abord aux étudiants allemands en philologie romane ainsi qu'aux enseignants de langues désireux de familiariser leurs étudiants avec le plurilinguisme pratique<sup>4</sup>. Cet ouvrage leur offre non

---

<sup>1</sup> Surtout: Klein, 1999 et 2002.

<sup>2</sup> Pour des informations supplémentaires, voir Meißner et al. 2004. On y trouve une description approfondie sur les fondements politiques, théoriques et méthodiques de l'« eurocompréhension ».

<sup>3</sup> La première réalisation d'*EuroComRom* fut un cours universitaire pour des étudiants de langues romanes à l'université de Francfort en 1981.

<sup>4</sup> La publication d'*EuroComSlav*, sous la responsabilité de Lew Zybatov, est prévue pour 2004.

seulement la possibilité de connaître les phénomènes de base de la linguistique descriptive des langues romanes qui comptent presque un milliard de locuteurs primaires, mais aussi d'avancer vers une compétence plurilingue qui leur permet la lecture de toutes les langues romanes. EuroCom est un cours dans lequel se marient les théories linguistiques et didactiques ainsi que la pratique plurilingue.

Mais son champ d'application ne se limite pas aux spécialistes en langues romanes. Car il invite tous ceux qui possèdent déjà des connaissances opérationnelles dans une de ces langues et qui veulent en acquérir une deuxième, à profiter au maximum d'une méthode intercompréhensive.

Le but d'*EuroComRom* est, comme son sous-titre l'indique, de doter le lecteur d'une compétence de lecture en langues-cibles dès le début.

Le but du choix d'une langue **non-maternelle** comme base de transfert est bien sûr de faire d'une pierre deux coups car en apprenant une nouvelle langue, on stabilise et enrichit les connaissances de la langue de transfert. Cette observation est particulièrement importante pour les lecteurs qui se servent de cet ouvrage avec l'intention d'enseigner le plurilinguisme réceptif à d'autres personnes.

Bien que le livre *EuroComRom* ait l'ambition de familiariser ses lecteurs avec les langues romanes les plus importantes, ceci n'exclut nullement que l'apprenant fasse un choix plus précis en faveur des langues qui l'intéressent en particulier. Il n'est donc pas non plus nécessaire que les enseignants s'initient à toutes les langues traitées dans ce livre. La méthode intercompréhensive peut s'appliquer aux langues qui n'ont pas été retenues ici : l'occitan, le corse, le valdotain... EuroCom est donc un outil efficace qui aide en particulier à l'apprentissage des « petites » langues de l'Union Européenne. Des modules sont prévus pour toutes ces langues romanes. Ainsi EuroCom se sent obligé vis-à-vis de langues minoritaires.

## 2.2. « Editions EuroCom »

Les *Editiones EuroCom*<sup>5</sup> se concentrent sur la publication de manuels et recherches scientifiques sur l'intercompréhension. On offre des adaptations anglaise, italienne, roumaine, catalane d'*EuroComRom*, des manuels contenant des recherches de base (Stoye 2000, Klein/Reissner 2002, Bär 2004) et d'autres publications. Un des principes du groupe de recherche est la mise en disposition des recherches scientifiques via Internet. Le site internet pour toute information ainsi que commande de livre et CD-ROM est : [www.eurocomresearch.net/editiones.htm](http://www.eurocomresearch.net/editiones.htm).

## 2.3. Nouveaux médias

Dès le début a été envisagée l'utilisation des nouveaux médias. Ceux-ci offrent un accès individualisé à l'architecture hypertextuelle pour optimiser l'accès aux aides d'association et l'étudiant choisit lui-même les aides de transfert qu'il nécessite. Une première réalisation multimédiale a été la transposition du livre de base en CD-ROM en 2002 en coopération avec la télé-université de Hagen<sup>6</sup> (<http://pi1.fernuni-hagen.de/cbt/info/7siebe.html>).

Ensuite un groupe de recherche de Francfort en coopération avec des techniciens de l'université de Darmstadt<sup>7</sup> ont commencé à modaliser la méthode pour l'Internet (projet en cours jusqu'à 2005) dont la description suit en bas.

Un centre virtuel – sous le nom *EuroComCenter*: [www.eurocomcenter.com](http://www.eurocomcenter.com) – promouvoit les échanges scientifiques et les cours sur Internet qui dans le futur pourront être utilisés même dans le curriculum universitaire.

Les CD développés pour la compétence auditive avec les textes publiés dans les différents livres avec des commentaires

---

<sup>5</sup> Horst G. Klein comprend par le terme *eurocompréhension* l'intercompréhension à l'intérieur des familles de langues romane, slave et germanique. Le mot *EuroCom* remonte à cette définition.

<sup>6</sup> Le projet de la télé-université de Hagen en coopération avec l'université de Wuppertal a été financé par le Land Nordrhein-Westfalen.

<sup>7</sup> TU Darmstadt et *httc*, financé par le Land Hessen.

hypertextuels soutiennent l'utilisation des différents cours<sup>8</sup> dans le contexte scolaire. L'EuroComCenter offre déjà dès 2003 des séminaires pour professeurs des écoles pour l'enseignement d'une troisième langue (italien et espagnol) à la base de la linguistique et didactique multilingues.

#### **2.4. Académie du plurilinguisme et d'entraînement**

Dès l'année 2004, une Académie du plurilinguisme et d'entraînement a commencé à travailler sous la direction de Franz Josef Knapstein. Le but de cette académie est dédié aux exigences de l'industrie et du commerce en Europe. Les grandes entreprises, qui pour la plupart n'emploient que des spécialistes de la langue anglaise, sont de plus en plus intéressés par des spécialistes qui savent *lire* les informations fournies par l'internet sur les produits de leur intérêt. Ces informations sont d'abord données en langues locales et après un certain temps, lorsque le produit s'est internationalisé en anglais. Le pourcentage des langues autres que l'anglais à l'internet augmente chaque jour: lorsque l'internet a commencé à fonctionner, en 1997 presque toutes les informations étaient en langue anglaise (94%) et seulement 6 % des informations étaient diffusées en d'autres langues. Aujourd'hui on peut constater qu'en 2003 seulement 35,6 % des informations étaient de langue anglaise et 64,4 % des informations étaient en d'autres langues. Les langues européennes (sans le russe) se partagent 26,4 % des informations<sup>9</sup>. La globalisation des informations par l'internet exige donc la connaissance de plusieurs langues européennes. C'est pour cette raison que les grandes entreprises internationales sont intéressées par des spécialistes multilingues qui savent lire et comprendre des textes dans les langues romanes, qui ouvrent un marché immense d'un quart de la population mondiale.

#### **2.5. Intercompréhension slavique et germanique**

Les travaux pour l'intercompréhension des langues slaves

---

<sup>8</sup> voir : [www.eurocomresearch.net/editiones.htm](http://www.eurocomresearch.net/editiones.htm).

<sup>9</sup> voir : <http://www.global-reach.biz/globstats/index.php3>

sont déjà très avancés. On attend les premiers résultats, un manuel qui présente les bases de transfert, au cours de l'année 2004<sup>10</sup>. Pour les langues germaniques, on travaille à Darmstadt à partir de l'anglais sous la direction de Mme Britta Hufeisen.<sup>11</sup>

### 3. Fonctionnement de la méthode et transposition en modules via internet

La méthode est fondée sur la valorisation de préconnaissances d'un idiome de la même famille linguistique. Le but est - en profitant au maximum des préconnaissances - de développer une capacité de lecture dans les autres langues en réduisant les efforts d'apprentissage.

Jusqu'à maintenant la méthode visait le développement ou l'amélioration de compétence de lecture dans plusieurs langues de la même famille - c'est-à-dire le catalan, l'espagnol, le français, l'italien, le portugais et le roumain. La transposition du manuel de base en CD-ROM engloba aussi - comme le livre - la pluralité des langues romanes, c'est à dire une vue pan-romane en envisageant simultanément 6 langues romanes. L'étudiant ne trouvait pas encore une présentation modalisée lui permettant de choisir un programme individuel adapté à sa biographie linguistique. Ceci offre les modules suivant la méthode EuroCom pour l'apprentissage réceptif de langues singulières (en commençant avec le roumain, l'italien et l'espagnol comme langues-cibles) à la base d'une langue dépôt précise (les premiers modules fondés sur la langue française) selon le schéma suivant:

langue(s) de départ	langue dépôt	langue(s)-cible
Allemand + (Anglais)	Français	Italien
Allemand + (Anglais)	Français	Espagnol
Allemand + (Anglais)	Français	Roumain

Le but final de EuroCom-online est d'offrir - en commençant avec la famille des langues romanes - aux apprenants avec différentes

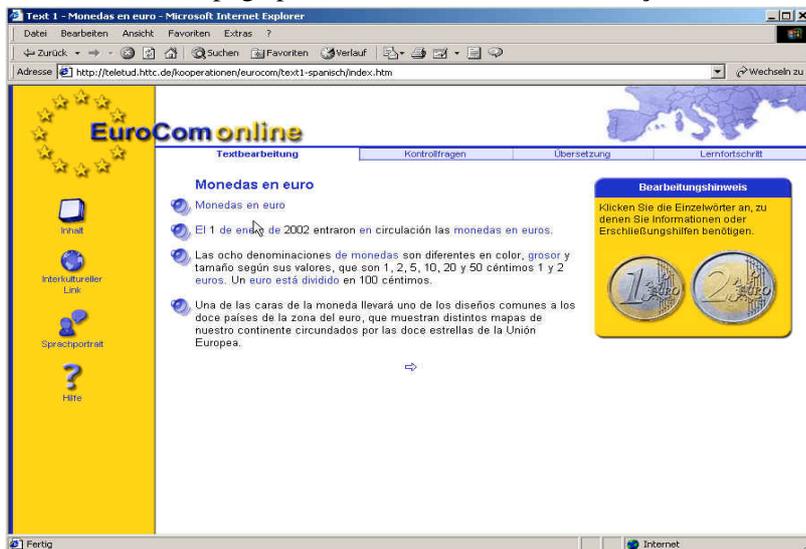
<sup>10</sup> voir : <http://www.eurocomresearch.net/linkslav.htm>

<sup>11</sup> voir : <http://www.eurocomresearch.net/linkger.htm>

langues dépôt la possibilité de perfectionner la compétence réceptive dans chaque langue romane choisie.

### 3.1. Description du programme

Le procédé des modules sur Internet se différencie du procédé du manuel de base et du CD-ROM. Les modules comportent sur des textes. La page présente le texte choisi de la façon suivante :



La page offre à gauche des informations supplémentaires soit sur l'interculturalité du texte choisi (*Interkultureller Link*) soit sur la langue ciblée dans un mini-portrait de la langue (*Sprachportrait*). Pour écouter le texte, il ne faut que cliquer sur les haut-parleurs à gauche de chaque alinéa.

Pour obtenir les informations explicatives sur les mots individuels dans le cadre situé à droite de la page, l'utilisateur du programme devra cliquer sur le mot pour lequel il veut avoir plus d'informations. Il reçoit ainsi une première information dénommée « stratégie didactique » dans laquelle on essaie de motiver la déduction du mot sans explications trop exactes, p.ex. « mot international ».

En continuant dans ce cadre explicatif, le lecteur peut

recevoir sur un second niveau une « aide d'association », comprenant p.ex. une phrase avec le mot international en allemand, et les liens pour obtenir toutes les informations basées sur :

- les sept tamis du livre, qui sont: 1. le vocabulaire international, 2. le vocabulaire panroman, 3. correspondances de phonèmes, 4. graphies et prononciations, 5. types syntaxiques fondamentaux, 6. formule de morpho-syntaxe, 7. les préfixes et les suffixes (Meissner et al. 2004; voir aussi: site internet [www.eurocom-frankfurt.de/franz.htm](http://www.eurocom-frankfurt.de/franz.htm));
- une liste des éléments lexicaux qui ne sont pas découvrables avec les sept tamis, les mots de profil ;
- les mini-portraits qui systématisent le savoir linguistique mobilisé et le complètent stratégiquement.

La déduction d'un texte est facilitée de plus en plus avec la connaissance des sept tamis. L'apprenant s'aperçoit qu'il dispose d'un grand répertoire d'éléments déjà connus dans le domaine lexical et grammatical des langues romanes. Les lacunes qui restent dépendent normalement de la langue dépôt. Pour couvrir ces lacunes, la méthode offre les deux informations supplémentaires d'apprentissage: les mots de profil et les mini-portraits.

Comme seconde étape, le lecteur devra répondre à plusieurs questions - normalement 2 questions sur le contenu du texte pour voir s'il a bien compris le contenu et 2 à 3 questions qui doivent le faire réfléchir sur sa grammaire spontanée (ou d'hypothèse) développée pendant sa lecture. Les réponses à ces questions sont de nouveau liées aux liens mentionnés ci-dessus pour qu'il puisse lire ou re-lire les informations inter- ou mono-linguistiques. Ainsi il peut valoriser et visualiser ses hypothèses.

La traduction proposée lui offre la comparaison avec sa « traduction », c'est-à-dire une valorisation de son décodage du texte.

La quatrième étape, à la fin de chaque texte, offre un résumé du « progrès d'apprentissage » par texte.

### **3.2. L'approche didactique**

Conformément aux théories cognitivistes, l'amélioration de

l'apprentissage passe par une conscientisation des apprenants dans les domaines des langues et de leur acquisition, que celle-ci soit guidée ou non. C'est ici qu'apparaissent des méthodes intercompréhensives, dont EuroCom, qui invitent les étudiants à comparer des phénomènes interlinguistiques, interculturels et les démarches du propre processus d'apprentissage. Les études portant sur l'apprentissage efficace des langues ne laissent pas le moindre doute sur le fait que le « bon apprenant » compare sans cesse les différents schémas linguistiques fournis par les langues d'ores et déjà connues à ceux qu'il rencontre en parcourant les données d'une langue-cible nouvelle (Naiman et al. 1996 ; Raabe 1998). Ce faisant, il continue à observer son propre comportement. C'est un préalable important pour la capacité d'apprendre en autonomie.

La didactique de l'intercompréhension est une didactique de transfert et des préconnaissances. L'intercompréhension se réduit (dans un premier temps) au décodage. Par conséquent, les activités essentielles et nécessaires sont l'identification et la re-construction.

Selon Meissner, l'intercompréhension de lecture dans la didactique du plurilinguisme fonctionne largement selon les mêmes schémas et parcourt – grosso modo – les mêmes étapes :

- a) segmenter la chaîne parlée ou le texte graphique en identifiant le plus d'éléments possibles à l'aide des bases de transferts lexicaux et morpho-syntaxiques mentalement disponibles ;
- b) interpréter sémantiquement et classier fonctionnellement les schémas identifiés. En même temps, on constate des glissements de sens et de fonctions entre les éléments correspondants d'une langue A, B et C ;
- c) l'émission d'hypothèses sur l'architecture de la langue-cible (lexique, morpho-syntaxe, syntaxe, aspects de modes et de temps). En même temps, le schéma de départ (base de transfert) subit une fixation mentale et/ou un changement sémantique ou fonctionnel (élargissement de sens, modification) ;<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> A condition que l'entité cognitive nouvelle de la langue-cible soit mise en relation avec sa base de transfert. La formation de cette entité nouvelle se répercute sur la représentation de la langue de transfert et sur

- d) l'accumulation d'un savoir interlinguistique alimenté par les langues activées : transferts positifs et négatifs ; les régularités identifiables de formes et de contenus entre les langues activées.
- e) l'élargissement et différenciation de la conscience des langues (*multi-language awareness*)
- f) l'auto-observation par rapport à l'apprentissage des langues. (Meissner 2004, 22)

Tandis que les activités (a) et (b) se déroulent automatiquement dès qu'un romanophone entre en contact avec une langue romane « inconnue », (c) à (f) dépendent du guidage pédagogique ce qui doit être offert par le programme.

Les liens disponibles offrent ce guidage pédagogique en différenciant l'identification des interlexèmes, la désambiguïsation de la chaîne grapho-phonologique, l'identification et l'analyse syntaxique et l'identification des intermorphèmes.

### 3.2.1. Identification des interlexèmes

Pendant la lecture du texte authentique, l'étudiant reconnaît les interlexèmes et l'étudiant germanophone fait des associations interlinguistiques avec l'allemand et l'anglais (premier tamis). Il utilise sa langue d'origine romane, le français, faisant l'association interlinguistique panromane. Pour vérifier ce transfert entre la langue d'origine et la langue ciblée et aussi pour élargir l'horizon vers les autres langues romanes il peut cliquer pour obtenir le lien du deuxième tamis, le vocabulaire panroman, p. ex. :

FR	IT	CAT	PT	RM	ESP	Allemand	Association/LAT
lait	latte	llet	leite	lapte	leche	Milch	Laktase/Lac[te]

### 3.2.2. Désambiguïsation de la chaîne grapho-phonologique

Pour une désambiguïsation de la chaîne grapho-phonologique, EuroComRom a prévu deux tamis : « correspondances de phonèmes » et « graphies et prononciations ».

Suivant l'exemple du vocabulaire panroman, *lait*, l'étudiant

---

sa systématisme dans le lexique mental plurilingue en élargissant les composantes inter- et intralinguistiques des langues activées.

de l'espagnol peut aussi cliquer sur la règle synchronique des correspondances de phonèmes :

<b>ch</b> [ts] <i>ocho, noche, leche, derecho</i>	≅	<table border="1"> <tr> <td style="padding: 2px;"><b>it</b></td> <td style="padding: 2px;">fr. <i>huit, nuit, lait, droit</i></td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;"><b>tt</b></td> <td style="padding: 2px;">it. <i>otto, notte, latte, diritto</i></td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;"><b>it, et</b></td> <td style="padding: 2px;">kat. <i>vuit, nit, llet, dret</i></td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;"><b>it, -t</b></td> <td style="padding: 2px;">pg. <i>oito, noite, leite, direito</i></td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;"><b>pt</b></td> <td style="padding: 2px;">rum. <i>opt, noapte, lapte, drept</i></td> </tr> </table>	<b>it</b>	fr. <i>huit, nuit, lait, droit</i>	<b>tt</b>	it. <i>otto, notte, latte, diritto</i>	<b>it, et</b>	kat. <i>vuit, nit, llet, dret</i>	<b>it, -t</b>	pg. <i>oito, noite, leite, direito</i>	<b>pt</b>	rum. <i>opt, noapte, lapte, drept</i>
<b>it</b>	fr. <i>huit, nuit, lait, droit</i>											
<b>tt</b>	it. <i>otto, notte, latte, diritto</i>											
<b>it, et</b>	kat. <i>vuit, nit, llet, dret</i>											
<b>it, -t</b>	pg. <i>oito, noite, leite, direito</i>											
<b>pt</b>	rum. <i>opt, noapte, lapte, drept</i>											

Il s'aperçoit ainsi que la correspondance « espagnol *ch* = français *it* » est valable comme règle, ce qui lui servira plus tard à identifier l'association interlinguistique pour d'autres mots.

Souvent il ne faut pas lire une règle mais il suffit de connaître la prononciation des mots pour pouvoir faire l'association interlinguistique. C'est le cas p.ex. chez le lexème roumain *meci*. Avec l'information qu'en roumain la convention graphique pour le phonème [-ts] est le *-ci*, soit par la description linguistique soit – avec ce programme – en écoutant encore une seconde fois le texte, on reçoit la congruence avec *match*, un lexème international.

### 3.2.3. Identification/analyse syntaxique et des intermorphèmes

Les Germanophones avec une langue dépôt romane transfèrent normalement sans réflexion les structures syntaxiques d'une langue romane à l'autre. Pour la vérification de la grammaire spontanée ou hypothétique, il ne faut que filtrer les congruences et les divergences de la morpho-syntaxe.

**Intercomprehension**  
**A european access to multilingualism**

**Indefinite Article: singular, plural**

via  
**EuroCom<sub>ROM</sub>**

*Les sept tamis*  
*The seven sieves*  
*Los siete cedazos*  
*I sette setacci*

u	m n	(o)
---	--------	-----

u	m n	', a, e
---	--------	---------

u	m n	i, e s, os, as s, as
---	--------	----------------------------

hgb.letu@em.uni-frankfurt.de

La présentation par PowerPoint ou Flash<sup>13</sup> est supérieure au médium livre grâce à l'utilisation de couleurs et d'animation. L'exemple des articles indéfinis souligne l'élément nasal /n/ ou /m/ après le vocal u-, suivi par le marquage du sexe, vocalisé différemment dans les langues romanes.

Du tamis de syntaxe panromane on observe le même phénomène. Les étudiants transfèrent presque automatiquement les structures panromanes d'une langue à l'autre.

La présentation animée accentue la romanité des structures syntaxiques et souligne l'effet de l'impression du *déjà vu* chez les étudiants.

<sup>13</sup> Pour le programme EuroCom-Online on peut voir ces exemples sur la page Internet <http://teletud.httc.de/kooperationen/eurocom/animationen/>.

**Intercomprehension**  
**A european access to multilingualism**

K8 mit seinen fünf romanischen Entsprechungen:

	Yvonne	donne	l'information	à un collègue.
	Paola	dà	l'informazione	a un collega.
	Rosa	dòna	l'informació	a un col·lega.
	João	dá	a informação	à um colega.
	Radu	dă	informația	colegului.
	Pedro	da	la información	a un colega.

K 8:    NP            V            NP (Akk)    NP (Dat)

hgh.lehr@em.uni-frankfurt.de

Il n'y a que quelques particularités comme par exemple le double marquage de l'accusatif ou du datif en roumain qui sont plus difficiles à reconnaître en comparaison directe avec les autres langues romanes.

Pour la reconnaissance des structures syntaxiques et des interlexèmes, le tamis des pré- et suffixes sert aussi. Le suffixe panroman *-ment* apparaît ainsi dans deux liens différents : dans la morpho-syntaxe qui décrit la construction des adverbes dans les langues romanes :

ADV =	ADJ	+ -ment(e)
-------	-----	------------

et chez les suffixes où il précise les changements de *-ment* comme suffixe de substantif :

Suffixe	Allemand	FR	IT	CAT	PG	RM	ESP
-ment	Funda- ment	Fonda- ment	Fonda- mento	Funda- ment	Funda- mento	Funda- ment	Funda- mento

### 3.2.4. Les mots de « profil »

Il ne reste que quelques mots de profil. Ceci est surtout dû au fait que l'on trouve dans l'histoire linguistique de différents lexèmes qui étaient presque synonymes (p. ex. le latin vulgaire *ambulare, ire, vadere, mergere*) ou qui ont été empruntés par d'autres langues et dont on ne trouve qu'une seule variante aujourd'hui dans la langue respective. Ces divergences existent même à l'intérieur du système d'une seule langue. Prenons p.ex. les verbes, on retrouve cette irrégularité synchronique dans un seul verbe comme *aller* avec le présent *je vais* et le futur *j'irai*. La variante roumaine pour *aller, a merge*, a survécu dans les autres langues dans les mots composés comme : *submerger, immerger*.

Un mot de profil typique est *facteur*, qui historiquement est basé sur un mot différent :

FR	IT	CAT	PG	RM	ESP
facteur	postino	carter	carteiro	poștaş	cartero

Les mots de profil sont à la fin tous les mots qui résistent à l'identification avec un élément connu.

### 3.2.5. « Mini-portrait » des langues

Le mini-portrait des langues peut être lu totalement dès le début. Pour ne pas forcer les étudiants à lire une grammaire ou description linguistique d'une langue avant de commencer à découvrir la langue par les textes – ce qui serait démotivant à cause des expériences souvent négatives de l'école et qui fait penser toujours à l'idée de devoir étudier une langue avec le but de l'apprentissage d'une compétence égale à la langue maternelle – les alinéas sont attachés à la description des mots singuliers. Ceci sert d'information supplémentaire aux informations panromanes. L'étudiant peut ainsi choisir s'il veut élargir ses connaissances linguistiques non seulement en comparaison avec d'autres langues mais aussi avec une description monolingue plus détaillée.

### 3.2.6. Informations supplémentaires

En supplément du livre, le programme offre deux types

d'informations qui étaient expliqués dans les cours universitaires par les professeurs : « culture de langue(s) » et « systématisation ».

Sous le lien appelé « culture de langue(s) » sont comprises toutes les informations plutôt historiques des langues - p.ex. pour le mot roumain *și* (français : *et* et *aussi*), on trouve l'explication qu'il dérive du latin *sic* et qu'on le retrouve en français dans les mots *ainsi* et *aussi* – qui peuvent servir à mémoriser le mot plus facilement, et aussi en comparaison avec les autres langues romanes comme p.ex. le lien pour les saisons qui se présentent ainsi:

#### **Jahreszeiten in der Romania**

Die Bezeichnungen der Jahreszeiten haben in der Romania größtenteils ähnliche Entsprechungen.

Frühling: ital., kat., port., span. *primavera*, rum. *primăvară* ← vlat. *primavera* (vlat. *prima vere*); frz. *printemps* ← vlat. *primum tempus*.

Sommer: ital. *estate*, frz. *été*, kat. *estiu* ← vlat. *aestatem*; port. *verão*, span. *verano*, rum. *vară/veri* ← vlat. *vera[num]*.

Herbst: ital. *autunno*, port. *outono*, span. *otoño*, frz. *automne*, rum. *toamnă* ← lat. *autumnu[m]*, kat. *tardor* ← vlat. *tarde*.

Winter: ital., port. *inverno*, kat. *hivern*, span. *invierno*, frz. *hiver*, rum. *iarnă* ← vlat. *hibernu[m]*.

La « systématisation » se trouve directement dans le cadre à droite, il ne faut pas cliquer sur un lien pour la recevoir. Elle sert surtout comme avertissement d'une explication grammaticale que l'on peut trouver normalement décrite plus exactement sous les liens, mais elle comprend aussi des moyens mnémotechniques comme p.ex. pour le futur composé du roumain ou le verbe *a voi* (français : *vouloir*), le verbe auxiliaire similaire à l'anglais *I will do*, ce qui est comparable au futur français avec le verbe *aller* (*ils vont présenter* – *vor înmâna*).

#### 4. Compétences réceptives

Comparable à la plupart des méthodes plurilingues EuroCom ne vise pas l'acquisition de toutes les compétences linguistiques. La réalité scolaire a fait voir qu'une acquisition parallèle de toutes les compétences d'une nouvelle langue ne réussit presque jamais. Dans le contexte scolaire de l'apprentissage d'une troisième langue avec le

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
	Basic user		Independent user		Competent user	
Hören	■	■				
Lesen	■	■	■	■		
Sprechen	■					
Schreiben	■					

Tertiärspracherwerb nach 15 Sitzungen in 5 Sprachen (UdA)  
<http://lein@lem.uni-wuerzburg.de>

français comme langue dépôt les expériences montrent<sup>14</sup> que la compétence B2 (de l'écrit) a été atteinte en six mois. Basé sur cette compétence, un élargissement des compétences de l'oral est facile à organiser avec un guidage pédagogique et surtout avec un séjour à l'étranger.

L'Union Européenne observe une demande toujours croissante de connaissances de langues à laquelle elle doit répondre par le développement d'un vaste plurilinguisme individuel et différencié. Donner à un maximum d'élèves de solides bases pour apprendre les langues, augmenter leur compétence d'apprentissage, telle est la tâche primordiale de l'éducation nationale dans la société

<sup>14</sup> Meissner 2004 (En prép.) In Klein/Rutke 2004.

cognitive européenne (Commission Européenne 1996). Dans le contexte germanophone, le rôle du français devient ainsi de plus en plus important dans sa fonction de langue dépôt. L'organisation nouvelle de l'enseignement des langues tertiaires à la base des méthodes plurilingues offre aux étudiants non seulement un accès accéléré aux langues mais aussi l'intérêt d'apprendre des langues et connaître d'autres cultures dans le futur.

### **Bibliographie**

- BÄR, M. (2004): *Europäische Mehrsprachigkeit durch rezeptive Kompetenzen: Konsequenzen für Sprach- und Bildungspolitik*, Aachen (Ed. EuroCom vol. 18).
- COMMISSION EUROPEENNE (1996): *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen - Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*, Luxemburg, Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften; ou en version française : *Livre blanc : Vers une société cognitive*.
- DUKE, J./HUFEISEN, B./LUTJEHARMS, M. (2004): „Die sieben Siebe der Methode EuroCom für den multilingualen Einstieg in die Welt der germanischen Sprachen.“ In: Klein/Rutke, 2004.
- KANDEL, E. R. (1995): „Gehirn und Verhalten“. In: E. R. Kandel/J. H. Schwartz/Th. M. Jessell (Hgg.): *Neurowissenschaften. Eine Einführung*. Heidelberg, 5-19.
- KISCHEL G./GOTHSCH, E. (Hg.) (1999): *Wege zur Mehrsprachigkeit im Fernstudium*, Hagen (Fernuniversität).
- KISCHEL, G. (éds.) (2002): *EuroCom - Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien. Tagungsband des internationalen Fachkongresses zum Europäischen Jahr der Sprachen 2001. Hagen, 9.-10. November 2001*. Aachen: Shaker 2002.
- KLEIN, H. G. (1999): „Interkomprehension in romanischen Sprachen“. In: *Grenzgänge* 6, no. 12, 17-29.
- KLEIN, H. G. (2002a): „Entwicklungsstand der EuroComprehensionsforschung“. In: Kischel, 2002, 40-50.
- KLEIN, H. G. (2002b): *EuroComResearch – Informations- und Publikationsforum zur EuroCom-Methode* (publication sur Internet):

[www.eurocomresearch.net](http://www.eurocomresearch.net).

KLEIN, H. G. (2003): *EuroComCenter* (publication sur Internet):

[www.eurocomcenter.com](http://www.eurocomcenter.com).

KLEIN, H. G. (2004): *Europa International. Einführung ins Leseverstehen romanischer Sprachen. EuroCom Stufe I*, Aachen (Ed. EuroCom vol. 19) (en préparation).

KLEIN, H. G./GALINSKA-INACIO/RUTKE/STAHLHOFEN/WEGNER (2004): *EuroComOnline – Internetkurs zum Erwerb rezeptiver Kompetenzen in Italienisch – Rumänisch – Spanisch*, <http://eurocom.httc.de/index.php>.

KLEIN, H. G./REISSNER, C. (2002): *EuroComRom – Historische Grundlagen der romanischen Interkomprehension*, Aachen (Ed. EuroCom vol. 10).

KLEIN, H. G./RUTKE, D. (Hg.) (2004): *Neuere Forschungen zur europäischen Interkomprehension*, Aachen (Ed. EuroCom vol. 21).

KLEIN, H. G./STEGMANN, T. D. (2000): *EuroComRom - Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können*, Aachen (Ed. EuroCom vol.1).

LUTJEHARMS, M. (2004): „Verarbeitungsebenen beim Lesen in Fremdsprachen.“ In: Klein/Rutke, 2004.

MEIBNER, F.-J. (1998): “Transfer beim Erwerb einer weiteren romanischen Fremdsprache: das mehrsprachige mentale Lexikon.“ In: Meißner/Reinfried, 1998, 45-69.

MEIBNER, F.-J. (2002): „EuroComDidact.“ In: Rutke, 2002, 45-64.

MEIBNER, F.-J./MEISSNER, C./KLEIN, H. G./STEGMANN, T. D. (2004): *EuroComRom – Les sept tamis: lire les langues romanes dès le départ; avec une esquisse de la didactique de l'eurocompréhension*, Aachen (Ed. EuroCom vol. 6).

MEIBNER, F.-J./REINFRIED, M. (1998): *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*, Tübingen: Narr.

NAIMAN, Neil/FRÖHLICH, Maria/STERN, H.H./TODESCO, Angie (1996): *The Good Language Learner*. Foreword by Christopher Brumfit. Cleveland/Philadelphia/Adelaide: Multilingual Matters.

RAABE, Horst, 1998: Lernstrategien (nicht nur) im Französischunterricht.

*Der fremdsprachliche Unterricht/Französisch* 34/6, 4-10.

RUTKE, D. (Hg.) (2002): *Europäische Mehrsprachigkeit: Analysen – Konzepte – Dokumente*, Aachen (Ed. EuroCom vol. 3).

SLODZIAN, M./SOUILLOT, J. (Hg.) (1997): *La compréhension multilingue en Europe*, Actes du Colloque des 10 et 11 mars 1997, tenu à Bruxelles, sous l'égide de la Commission européenne (DG-XXII) Paris.

TRIM, John L./ NORTH, Brian/COSTE, Daniel, 2001: *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.

ZYBATOW, L. N./ZYBATOW, G. (2002): „Die EuroCom-Strategie als Weg zur europäischen Mehrsprachigkeit: EuroComSlav.“ In: Rutke, 2002, 65-96.

Bibliographie supplémentaire sur Internet pour l'*intercompréhension* (Klein/Stegmann) et pour la *didactique plurilingue* (Meißner/Reinfried):  
<http://www.eurocomresearch.net/intercomp.htm>.

Publications des *Editiones EuroCom*:  
<http://www.eurocomresearch.net/editiones.htm>.



# INTERCOMPREHENSION ET INFERENCES PROSODIQUES DANS LES LANGUES ROMANES

Philippe MARTIN  
Université Paris 7 Denis Diderot

**RESUME :** Le programme de recherche EuRom4 a montré que l'apprentissage en lecture d'une langue romane était grandement facilité pour l'apprenant possédant déjà l'une d'entre elles comme langue maternelle. L'origine lexicale, morphologique et syntaxique commune de ce groupe de langues permet en effet à l'apprenant de s'appuyer sur un grand nombre de similarités avec sa langue maternelle ou tout autre langue romane connue, au point que seules les divergences devraient être enseignées, ce qui constitue d'ailleurs l'objet de la méthode résultant du projet EuRom4. Qu'en est-il de l'oral ? On tentera de montrer que les similitudes phonologiques existant entre les langues romanes, - avec la possible exception du français - sur le plan suprasegmental (prosodique), constituent également des points d'appui pour l'intercompréhension et l'inférence dans la compréhension de l'oral. En production par contre, et ceci est aussi valable dans le cas de l'écrit, les différences phonétiques dans la réalisation des voyelles, consonnes, rythme et contours mélodiques sont telles que l'appartenance de la langue maternelle de l'apprenant ne constitue pas nécessairement une aide déterminante.

**ABSTRACT :** *The Eurom4 project demonstrated that reading knowledge of a romance language was much easier to acquire for learners having another romance language as mother language. Indeed the common Latin origin of the lexicon, morphology and syntax allows fast competence acquisition based on the numerous similarities between languages from this group, to the point where only differences with a known variety should be learned, which is precisely the purpose of the Eurom4 learning method resulting from the project. We will show that the phonological similarities existing on the supra segmental level constitute a sound foundation for inter comprehension and inference in oral discourse. On the production level however, as it is the case for written text, the phonetic differences in vowel, consonants, rhythm and sentence melodic contours are such that the romance mother language of the learner does not necessarily bring a decisive help.*

### **Introduction : la structure prosodique**

Si les similitudes morphologiques et syntaxiques entre les diverses langues romanes semblent souvent évidentes, il n'en va pas de même pour les unités segmentales, consonnes et voyelles. Ainsi si les systèmes vocaliques de l'italien et de l'espagnol par exemple paraissent similaires, le portugais par exemple possède un ensemble de voyelles nasales qu'on ne retrouve pas ailleurs.

Qu'en est-il de l'intonation de la phrase, définie ici comme la séquence des contours mélodiques placés sur les syllabes accentuées (et éventuellement les syllabes finales) ?

On sait que l'intonation est liée à l'indication de la modalité déclarative et interrogative de la phrase, à son découpage éventuel en propos et thème (focalisation large), ainsi qu'à la réalisation de marques d'insistance portant sur une unité particulière (focalisation étroite). On a montré également que la séquence de contours (mouvements) prosodiques réalisés sur les syllabes accentuées assure l'indication d'une *structure prosodique*, indépendante mais nécessairement associée à la structure syntaxique. Cette structure prosodique organise les unités accentuelles de la phrase (les groupes accentuels ou *mots prosodiques*) de manière hiérarchique à la manière de la structure syntaxique, mais indépendamment de celle-ci, et en obéissant à des contraintes propres (Martin, 1987).

Le rôle de cette structure prosodique est de permettre au locuteur d'indiquer dans la phrase une hiérarchie de constituants (les groupes accentuels), décodable par l'auditeur au fur et à mesure de l'écoute en facilitant la saisie des relations qui les unissent ou les séparent. La saisie des relations syntaxiques nécessaires à la compréhension de la phrase et liant les unités correspondantes aux mots et aux groupes prosodiques sera donc facilitée dans la mesure où il y aura correspondance avec les relations indiquées par la prosodie dans la structure prosodique.

Contrairement à la structure syntaxique, la structure prosodique est nécessairement **connexe** (une relation de dépendance existe entre toutes les unités adjacentes), et elle est **planaire** (les branches de l'arbre syntagmatique qui la représente ne possèdent pas

de branches croisées) (Martin, 1987).

De plus, des contraintes spécifiques régissent la structure prosodique, qui permettent de rendre compte d'une absence possible (et souvent observée expérimentalement) de congruence entre les structures syntaxique et prosodique, particulièrement dans le discours spontané. Ces contraintes sont hiérarchisées, la contrainte de collision syntaxique dominant toutes les autres :

**Mot prosodique** : l'unité minimale prosodique, ou groupe accentuel, ne peut contenir plus de 7 syllabes (le nombre de syllabes dépendant de la vitesse d'élocution, plus petit en débit lent et plus grand en débit rapide) ;

**Collision d'accent** : deux syllabes successives ne peuvent être toutes deux accentuées que si elles sont séparées par une pause ou un mouvement articulatoire suffisamment important (un groupe de 2 consonnes par exemple). Sinon le premier des accents en collision recule d'une syllabe (ex. *un ami cher*), ou dans le cas de mots de plus de deux syllabes, un accent d'insistance – (focalisation étroite) se place sur la première syllabe du premier mot (ex. *un cinéma cher*) ;

**Eurythmie** : on observe une tendance à moduler la vitesse d'élocution des mots ou des groupes prosodiques de manière à rendre leurs durées sensiblement égales quel que soit le nombre de syllabes (Wioland, 1985). Dans *Marie aimera le chocolat blanc*, la division prosodique de l'énoncé en *Marie* et *aimera le chocolat blanc* conduit à la réalisation d'un rythme plus lent sur *Marie*, contenant 2 syllabes, et plus rapide sur *aimera le chocolat blanc*, 7 syllabes. Ce même principe d'eurythmie peut aussi mener à un découpage prosodique différent, contredisant la syntaxe, avec les groupes *Marie aimera* (4 syllabes) et *le chocolat blanc* (5 syllabes) ;

**Collision syntaxique** : le principe d'eurythmie peut conduire à la réalisation d'une structure prosodique non congruente à la syntaxe. Toutefois, les associations qui mènent à une « collision syntaxique » sont exclues. Celle-ci se produit lorsqu'un même groupe prosodique contient deux groupes accentuels associés à des unités syntaxiques dominés par des nœuds distincts dans la structure syntaxique. On a donc une collision syntaxique dans [*Marie aimera*] [*le cinéma*]

*nouveau*], avec une division prosodique regroupant *Marie aimera* et *le cinéma nouveau*. (cf. Martin, 1987) ;

**Désaccentuation** : Le français permet la désaccentuation d'une syllabe accentuable, phénomène qui ne se rencontre pas ou peu dans les autres langues romanes et qui peut entraîner un bouleversement de la structure prosodique. Dans *Marie aimera le cinéma nouveau*, le groupe *Marie aimera* la syllabe finale de *Marie* peut être désaccentuée et le groupe prosodique ne constituer en fait qu'un seul groupe accentuel (avec un accent final sur *aimera*), donc un mot prosodique de 5 syllabes, et non 2 mots prosodiques de respectivement 2 et 3 syllabes. La structure prosodique devient alors [*Marie aimera*] [*le cinéma nouveau*].

### Structure prosodique dans les langues romanes

Chaque langue dispose d'un mécanisme a priori spécifique pour indiquer la structure prosodique, mécanisme mettant en œuvre des traits phonétiques tels que la durée syllabique, la hauteur et la variation mélodique. En français, ce mécanisme fait appel au contraste de pente, selon lequel la variation mélodique montante ou descendante a une pente inverse de celle du contour dominant situé à droite dans la structure. En incluant les contraintes spécifiques régissant les propriétés de la structure prosodique (nombre de syllabes du groupe accentuel, eurythmie, collision syntaxique, neutralisation, collision d'accent), on peut déterminer une grammaire prosodique rendant compte des séquences de contours observées sur les syllabes accentuées du français, aussi bien pour des phrases lues qu'en parole spontanée.

Des études faites sur des langues romanes telles que l'italien, l'espagnol, le roumain et le portugais montrent que ces langues utilisent des grammaires prosodiques semblables pour indiquer la structure prosodique de la phrase (Martin, 1999). En particulier, il existe un accent initial de phrase (presque) toujours réalisé haut et montant, et un contour indiquant le dernier élément d'un groupe nominal sujet (comprenant un nombre suffisant d'unités syntaxiques) complexe, plat ou légèrement descendant sur la syllabe accentuée, et

montant sur la syllabe finale (une variante de ce contour étant simplement montante sur la syllabe accentuée, que celle-ci soit en position finale ou non). Les réalisations phonétiques particulières de ces unités phonologiques sont bien sûr spécifiques à chacune des langues et peuvent être différenciées selon les régions géographiques de leur utilisation.

Ainsi le français apparaît comme une exception dans le domaine prosodique, non seulement par son système accentuel (puisque l'accent fixe, alors que les autres langues romanes ont un accent lexical dit libre), mais aussi par la grammaire régissant le codage de l'organisation prosodique de la phrase.

### **Le français**

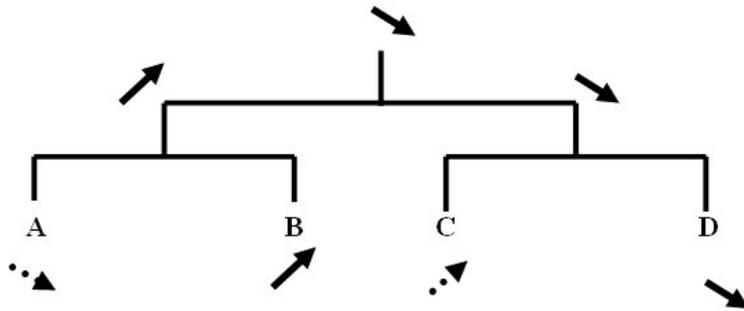
La structure prosodique étant par hypothèse connexe, les relations existant entre les différents groupes qui la constituent ne peuvent être que des relations de dépendance ou de solidarité. Etant également planaire, ces relations ne peuvent porter que sur les unités situées directement à gauche ou à droite de l'unité considérée. De plus, si deux unités prosodiques sont solidaires, elles ne peuvent intervenir séparément et ne sont susceptibles que de former une seule unité minimale prosodique.

Pour découvrir les mécanismes prosodiques qui indiquent ces relations de dépendance, on utilise des techniques diverses qui forcent la structure prosodique à être dominante du fait d'une carence (ou d'une absence) de la structure syntaxique dans l'indication de l'organisation hiérarchique de la phrase. C'est le cas d'énoncés comme les formules mathématiques ou chimiques, les numéros de téléphone, la déclamation poétique (dans certaines conditions), et des phrases dites ambiguës (en fait rendue ambiguës artificiellement par la suppression du contexte et / ou de la situation dans l'acte de parole).

La lecture oralisée constitue également une approche possible, mais qui demande d'importantes précautions expérimentales pour s'assurer d'une réalisation particulière congruente avec la structure syntaxique, impliquant que le lecteur soit capable d'oraliser

son analyse syntaxique faite en lisant un texte donné. Par l'analyse d'exemples présentant des expansions de groupes prosodiques de plus en plus grands, on peut alors découvrir le mécanisme et les marques que ce mécanisme utilise.

L'organisation syntaxique à laquelle on s'efforce de corréliser un mécanisme prosodique ne concerne que les mots prosodiques, unités de nature prosodique associées aux unités syntaxiques par la présence d'une syllabe accentuée. Comme telles, elles sont dépourvues d'étiquetage qui les différencieraient, les mots prosodiques ne correspondant à aucune catégorie syntaxique particulière. Pour en indiquer l'organisation hiérarchique, on utilise ici des arbres "carrés" à branches orthogonales. Appliquée à une structure [ [ A B ] [ C D ] ] choisie comme exemple, on trouve :



Le mécanisme d'indication de la structure prosodique en français est donc simple : le contour descendant terminal D, par ailleurs corrélé à la modalité déclarative ou interrogative de la phrase, constitue la référence. A ce contour s'oppose par la pente mélodique montante un contour terminant le groupe prosodique (dit de premier niveau) situé à sa gauche B. Si les deux groupes sont à nouveau divisés, des contours différents en marqueront les frontières : descendant pour le premier A (puisqu'il indique la division d'un groupe prosodique terminé par un contour montant), et montant pour le second C (puisqu'il marque la division d'un groupe terminé par un contour descendant).

Deux contours de même pente montante générés par ce mécanisme doivent nécessairement se différencier par au moins un trait supplémentaire : le trait de niveau Haut - Bas est généralement utilisé pour les contours descendants, et le trait d'amplitude de variation mélodique pour les contours montants. Dans une configuration telle que [ [ A B ] [ C D ] ], on peut également avoir une neutralisation accentuelle (désaccentuation des éléments A et C, si le nombre de syllabes qui les composent est faible), ou mélodique (contours plats sur A et C). Cette neutralisation est indiquée par des mouvements mélodiques en traits interrompus.

Au fur et à mesure que la dérivation engendre des hiérarchies prosodiques à plus grand nombre de niveaux, les contours mélodiques qui en indiquent l'organisation doivent s'opposer par un nombre de traits toujours plus grands, mettant en particulier en jeu l'amplitude de variation mélodique (trait complexe portant à la fois sur l'axe des durées et sur l'axe des fréquences). Ceci rend compte des observations souvent rapportées en phonétique expérimentale quant à l'augmentation de l'amplitude de l'excursion mélodique avec la complexité syntaxique de la phrase (lue).

*Italien, espagnol, portugais*

On a analysé les réalisations et la grammaire des réalisations prosodiques dans les 3 langues romanes (italien, espagnol, portugais), à partir d'un corpus de lecture de 60 phrases syntaxiquement et morphologiquement similaires. Ces phrases sont extraites du corpus Eurom4 (Blanche-Benveniste, 1997).

Dans chacune des langues, comme en français, la réalisation de ces contours s'organise le long d'une ligne mélodique globalement descendante, appelée ligne de déclinaison, en concordance avec les syllabes (effectivement) accentuées de chaque unité syntaxique, comme le montrent les exemples suivants :



## portugais

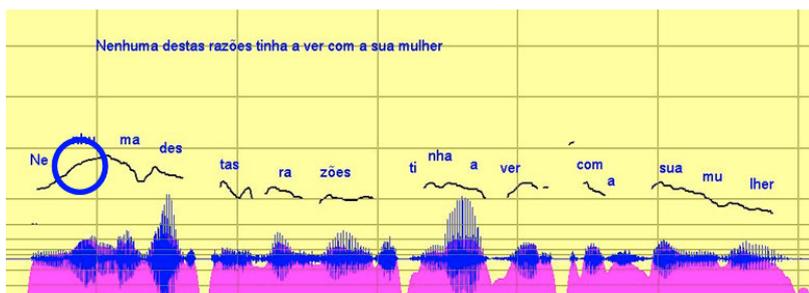
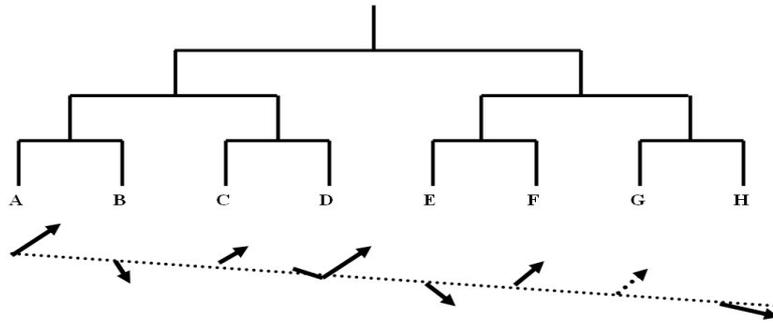


Fig 4 : portugais: Nenhuma destas razões tinha a ver a sua mulher.

Outre une certaine similarité de déclinaison entre les 4 courbes de fréquence fondamentale (courbes en noir sur les graphiques), on remarque immédiatement que l'exemple français est très différent au début de la réalisation mélodique. Alors que les 3 variétés romanes, espagnole, italienne et portugaise présentent une montée forte sur la première syllabe accentuée (cerclée en trait plein), le français réalise une descente mélodique marquée. Le mécanisme de contraste de pente impose en effet une mélodie descendante en français, alors que cette caractéristique ne se retrouve pas dans les 3 autres langues.

En fait, le schéma général des séquences mélodiques d'une phrase simple (de type SN + SV) pour les langues romanes (toujours à l'exception du français) a été établi dans Martin (1999) et se présente comme suit :



Dans ce schéma, les groupes accentuels A, B, ..., H successifs sont structurés par la prosodie en trois niveaux, regroupant successivement [ A B ], [ C D ], [ E F ], [ G H ], puis [[ AB ] [ CD ]] et [[ EF ] [ GH ]], et finalement [[[ AB ] [ CD ]] [[ EF ] [ GH ]]].

Ce schéma n'est qu'un exemple parmi toute la combinatoire de configurations possibles de hiérarchies prosodiques planaires et connexes. Ainsi, toujours en excluant la présence d'accents d'insistance (focalisation étroite) et la division de l'énoncé en propos et thème (focalisation large), on peut montrer qu'une phrase composée de 3 groupes accentuels peut être organisée selon 3 structures prosodiques différentes, 4 groupes offrant 11 possibilités de structure, etc.

Un exemple de structure prosodique plus simple de type [[ A B ] [ C D ]] illustre ces similarités de séquences de contours prosodiques.

## Italien

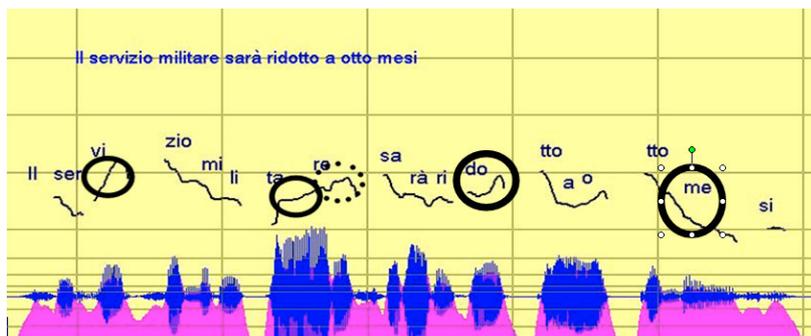


Fig. 5. italien : Il servizio militare sarà ridotto a otto mesi

## Espagnol

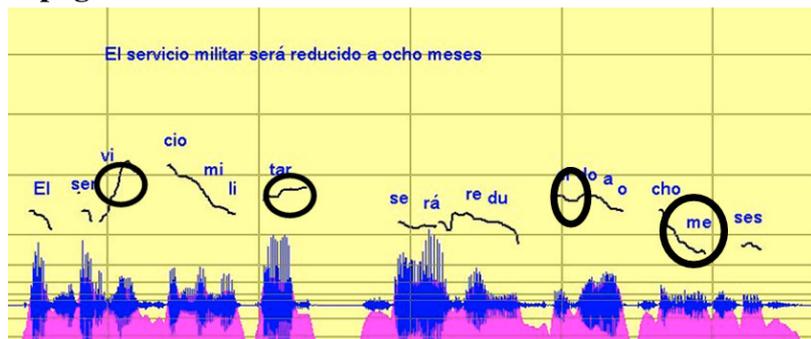


Fig. 6. espagnol : El servicio militar será reducido a ocho meses

## Portugais

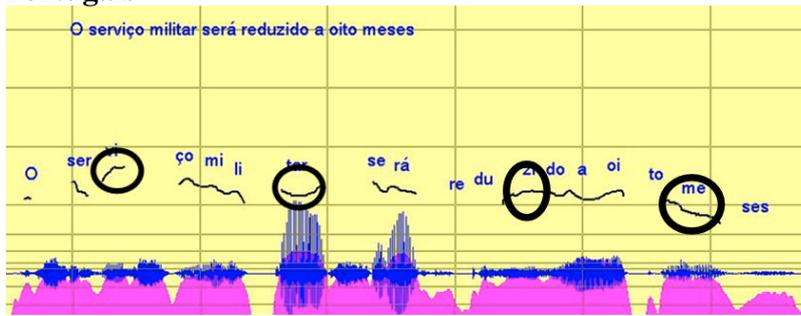
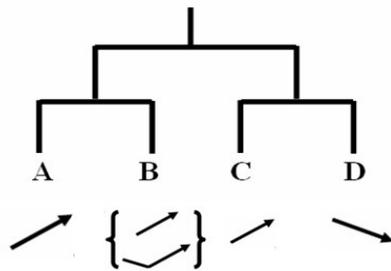


Fig. 7. portugais : O serviço militar será reduzido a oito meses

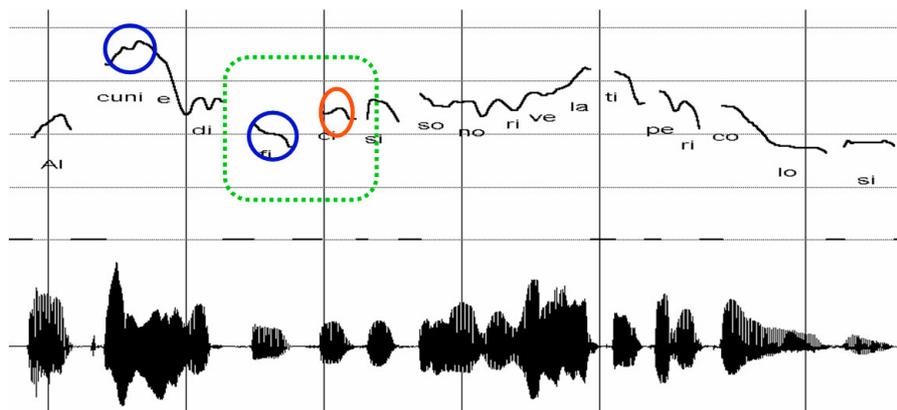


Ces structures prosodiques [[ A B ] [ C D ]] sont toutes réalisées avec un premier contour montant et haut, et un second contour « complexe », qui est soit montant sur la syllabe accentuée (en position finale ou non), ou légèrement descendant sur la syllabe accentuée et montant sur la syllabe finale. Le troisième contour est faiblement montant, et le dernier, corrélatif de la modalité déclarative de ces phrases, est descendant et bas.

### Variations phonétiques

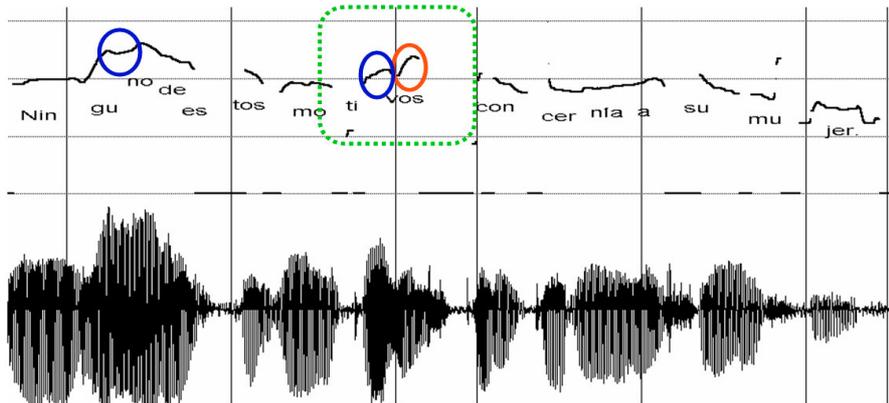
L'examen de courbes mélodiques de langues romanes telles que le français, l'italien, l'espagnol et le portugais montre que si la « musique » est la même sur le plan phonologique, puisque (à

l'exception du français) les séquences de contours mélodiques sont phonologiquement équivalentes, par contre leur « interprétation musicale » varie selon les langues, et selon les dialectes à l'intérieur des variétés de chaque langue nationale. Des contours prosodiques phonologiquement semblables, de par leur position sur les syllabes accentuées et finales des groupes accentuels, et de par la nature montante ou descendante des mouvements de fréquence fondamentale, se retrouvent réalisés phonétiquement par des gestes vocaux spécifiques à chaque langue. Ainsi, la montée mélodique habituellement présente sur la première syllabe accentuée de la phrase se manifeste différemment en italien, portugais espagnol, comme le montrent les figures suivantes.



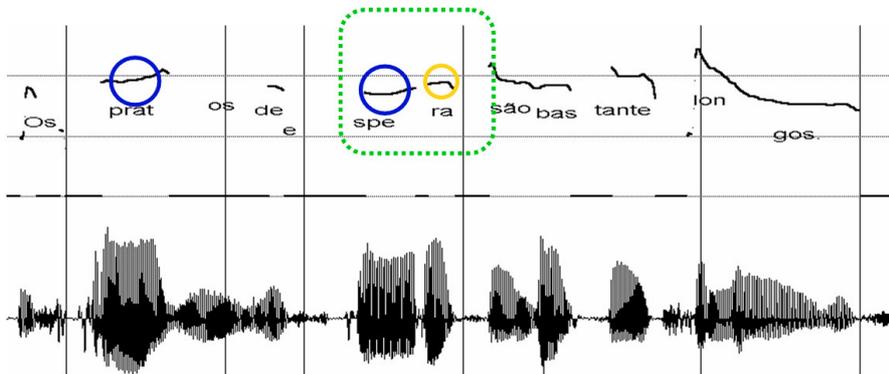
Alcuni **edifici** si sono rivelati pericolosi

Fig. 8 : Italien



Ninguno de estos **motivos** concernía a su mujer

Fig. 9 : espagnol



Os pratos de **espera** são bastante longos.

Fig. 10 : portugais

Ces 3 exemples italien, espagnol et portugais montrent les différences de réalisation des contours montants et hauts (1<sup>ère</sup> syllabe accentuée) et complexe (2<sup>ème</sup> syllabe accentuée), phonologiquement

semblables mais réalisés différemment sur le plan phonétique selon les variantes romanes considérées.

En première approximation, il résulte de ces différences de réalisation phonétiques de contours par ailleurs phonologiquement semblables une inférence prosodique pouvant aider l'auditeur à décoder plus aisément la structure prosodique, et la structure syntaxique, d'un énoncé oral. Par contre, la production orale requérant des mouvements prosodiques distincts dans leurs détails pour les diverses langues romanes ne sera pas particulièrement facilitée par ce cousinage avec le latin.

### Références

- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1997) "*EuRom4. Méthode d'enseignement simultané des langues romanes*", La Nuova Italia, Firenze.
- MARTIN, Ph. (1975) "Analyse phonologique de la phrase française", *Linguistics*, No. 146, 35-68.
- MARTIN, Ph. (1987) "Prosodic and Rhythmic Structures in French", *Linguistics*, 925-949.
- MARTIN, Ph. (1999) "Prosodie des langues romanes : Analyse phonétique et phonologie", *Recherches sur le français parlé*, Publications de l'Université de Provence, No 15, pp. 233-253.
- MARTIN, Ph (2002) "Regional Variations of Sentence Intonation in French. The Continuous Contour in Parisian French", *Proc. Of Prosody 2002*, Aix-en-Provence, April 11-14, 2002.
- WIOLAND, François. (1985) "*Les structures rythmiques du français*", Slatkine-Champion, Paris.



# PIERRE BESNIER (1648-1705), UN PRECURSEUR DU PROGRAMME ICE

Jean PAUCHARD  
CIRLEP EA 2071  
Université de Reims Champagne-Ardenne

*Pereant qui ante nos nostra dixerunt*  
Donat

RESUME : Dans le cadre des débuts hésitants de la démarche comparatiste et dans la mouvance du courant étymologique alors en plein développement, Pierre Besnier propose en 1674, afin de remédier à la confusion de Babel, l'apprentissage non pas d'une langue unique - latine ou 'philosophique' - mais celui, simultané, de plusieurs langues à la fois, se fondant aussi bien sur leurs affinités génétiques que sur celles qui peuvent provenir de leurs divers contacts.

ABSTRACT : In 1674, seeking to remedy the confusion of Babel, Pierre Besnier proposes the simultaneous learning of several languages as an alternative both to the traditional all-Latin option and to the contemporary scheme of one 'philosophical' language for mankind. His proposal is based on his observation of shared characteristics among languages due to genetic relationships as well as geographical propinquity ; it is part of the then fast-developing etymological trend while also testifying to the first faltering steps of comparativism.

## 0. Qui est Pierre Besnier ?

Nous savons peu de choses de l'homme, sinon que c'était un jésuite, mathématicien et philologue, qu'il possédait une mémoire extraordinaire et de remarquables talents de polyglotte.<sup>1</sup> A l'âge de 26 ans - très jeune donc - il publie un essai intitulé *La Réunion des langues*. Cet ouvrage programmatique n'est malheureusement suivi d'aucun développement, d'aucune application pratique.<sup>2</sup> Ainsi Pierre Besnier ne nous est guère connu que par son œuvre et celle-ci est d'un bien mince volume. Elle représente pourtant quelque chose de neuf, de tout à fait neuf, dans le paysage linguistique où prend pied le personnage.

---

<sup>1</sup> On ne trouve pas d'article consacré à Besnier dans l'*Encyclopedia Universalis*, à peine une petite notice dans l'admirable *Larousse universel du XIX<sup>e</sup> siècle* :

BESNIER (Pierre), philologue français, né à Tours en 1648, mort à Constantinople en 1705. Il entra dans l'ordre des Jésuites en 1663, passa presque toute sa vie à voyager dans les pays étrangers, et s'adonna avec succès à l'étude des langues. Les deux principaux ouvrages de ce savant sont : la Réunion des langues ou l'Art de les apprendre toutes par une seule (Paris, 1674) ; Discours sur la science des étymologies (1694).

L'*Histoire de la linguistique* de Bertil Malmberg l'ignore complètement et il n'a droit qu'à une mention secondaire et accessoire dans une note du 2<sup>e</sup> tome de la précieuse *Histoire des idées linguistique* éditée par Sylvain Auroux. Les quelques renseignements disponibles se trouvent chez P.C. Sommervogel, *Bibliothèque des écrivains de la Compagnie de Jésus* (Paris-Bruxelles, 1896-1919) ou chez G. Grente, *Dictionnaire des lettres françaises XVII<sup>e</sup> siècle* (Paris, 1954). Ils ont été exploités par Vincenzo Lo Cascio dans son édition commentée de *La Réunion des langues*. Sous la signature de Gilles Siouffi doit paraître en 2004 une notice dans Luc Foisneau (ed.), *Dictionary of Seventeenth-Century French Philosophers / Dictionnaire des philosophes français du XVII<sup>e</sup> siècle* (Bristol, Thoemmes).

<sup>2</sup> La façon dont Besnier parle à plusieurs reprises de son projet montre à l'évidence qu'il ambitionnait de produire un ouvrage d'une autre ampleur dont *La Réunion* ne constitue qu'une préfiguration.

## 1. Quelques aperçus de la problématique linguistique au XVII<sup>e</sup> siècle

### 1.1. Les solutions du siècle au déclin du latin

La longue domination de la scène linguistique occidentale par le latin a vécu ses beaux jours. La position essentielle de langue savante qu'il retient - langue nécessaire à l'acquisition et à la diffusion des connaissances - voit son universalité désormais battue en brèche par la montée en puissance des langues vernaculaires, elles-mêmes vigoureusement secondées par l'essor de l'imprimerie.<sup>3</sup>

Comment remédier à cet état des choses, à cette babélisation du monde scientifique ? Deux solutions se présentent, l'une réformiste, l'autre révolutionnaire. Il est proposé ou bien d'améliorer l'enseignement du latin, langue longue à acquérir et mal dominée, c'est la *solution didactique* d'un Ratke (Ratichius) ou d'un Comenius (*Janua linguarum* 1631, *Didactica magna* 1657, *Orbis pictus* 1658) ; ou bien de se défaire du latin pour adopter un moyen de communication plus adapté aux sciences, c'est la solution de la *langue philosophique* d'un Dalgarno (*Ars signorum* 1661), doublée d'une caractéristique réelle chez Wilkins (*Essay* 1668) ou chez Leibniz (*De arte combinatoria* 1666).<sup>4</sup>

A ces deux solutions courantes, Besnier en ajoute une troisième, alors tout à fait originale - et sans doute plus réaliste - avec sa *Réunion des langues* qui relève à la fois de la tradition de la grammaire générale, du courant étymologique en train de s'affirmer et de la démarche comparatiste encore balbutiante.<sup>5</sup>

Il existe un commun dénominateur à ces trois axes

---

<sup>3</sup> Au début du siècle, afin d'acquérir stature européenne, Bacon doit traduire son *Advancement* (1605) en *De dignitate* (1623) ; à la fin de ce siècle, c'est encore en latin que Newton publie ses *Principia mathematica*. Mais entre les deux, que d'ouvrages publiés dans la langue du pays !

<sup>4</sup> Pour le mouvement didactique, v. Pauchard 2002 ; pour la langue philosophique et caractéristique réelle, v. Pauchard 1997 et 2000.

<sup>5</sup> Il s'agit d'une démarche *affinitariste*, comme proposent de la désigner Sylvain Auroux et Tristan Hordé « pour éviter d'employer un concept téléologique comme *pré-comparatisme* » (Auroux, 1992 : 554).

d'investigations : la recherche d'un facteur unifiant permettant de rassembler les langues, de les réunir.

## 1.2 La diversité des langues et leur 'connexité' ou 'liaison'

Peu de questions en effet ont autant fasciné le XVII<sup>e</sup> siècle que celle de l'unité linguistique à découvrir sous la diversité des langues.

### 1.2.1. La grammaire générale

Prenant le relais de la grammaire spéculative du Moyen Age, la grammaire philosophique ou générale se veut transcender toutes les langues (Padley, 1976 : 179) et fonde sa légitimité sur les lois qui régissent la raison par opposition à la grammaire que Campanella appelle « civile » qui traite de langues particulières en se fondant sur l'autorité des meilleurs auteurs. Campanella (1638) et Caramuel (1654) sont les précurseurs très cités de la *Grammaire générale et raisonnée* (1660) d'Arnauld et Lancelot. Pour ces derniers, le propos est « de faire par science ce que les autres font seulement par coutume » (1997 : 4). L'apprentissage est alors fondé « sur le raisonnement et l'analyse plutôt que sur la mémorisation des faits de langue » (Lo Cascio, 1984 : 70). Il faut, dit Besnier, « donner plus à l'esprit, & à la réflexion, qu'à la mémoire » (51). Cette démarche théoricienne illustre l'émergence d'une nouvelle notion clef, celle de Raison, fil rouge qui court au long de l'œuvre d'Arnauld et Lancelot ou de celle de Besnier.<sup>6</sup>

### 1.2.2. Le courant étymologique

L'intérêt pour la filiation des mots n'est pas nouveau au XVII<sup>e</sup> siècle. Mais c'est sans doute le XVII<sup>e</sup> siècle qui marque une rupture avec les rêveries sur l'origine de ces mots et la naissance d'une

---

<sup>6</sup> Déjà la *Grammatica universalis* de Ratke porte en épigraphe « Ratio vicit, vetustas cessit »—c'est-à-dire 'la déférence due à l'antiquité le cède à la raison'—devise qui marque l'ascendant de ce nouveau maître mot sur l'esprit du siècle, maître mot appelé à prendre l'importance que l'on sait au siècle suivant (v. Aarslef, 1982 : 105).

véritable science de l'étymologie. En France, la figure phare de cette nouvelle attitude est sans conteste celle de Gilles Ménage et il n'est pas indifférent de constater que Pierre Besnier a pu collaborer à son *Dictionnaire étymologique de la langue française* (1694) sous la forme d'une contribution théorique intitulée « Discours sur la science des étymologies » : vingt ans après la parution de sa *Réunion des langues*.<sup>7</sup> On peut retenir deux idées majeures qui lient ces deux textes. C'est d'abord l'*évolution des langues*, avec les changements qu'elle apporte—approche diachronique. L'approche diachronique n'apparaît pas dans le titre *La Réunion des langues* mais elle joue dans cet ouvrage un rôle capital qui la lie naturellement aux recherches étymologiques du moment. C'est ensuite la *comparaison des langues* qui place Besnier parmi les premiers à en explorer de façon méthodique—ou annoncée comme telle—la « liaison » mutuelle, selon la formulation qu'il adopte. Cette comparaison est le plus souvent associée à l'étude des familles de langues.

### 1.2.3. Les frémissements affinitaristes

Des recueils polyglottes comme ceux d'Ambrogio Calepino ou de Conrad Gesner témoignent d'un intérêt qui va croissant depuis le XVI<sup>e</sup> siècle pour le rapprochement de langues diverses. Ces rapprochements sont à mettre en parallèle avec une comparaison plus explicite de diverses langues qui ont pour toile de fond l'hébreu langue-mère, comme il apparaît déjà chez Guillaume Postel.<sup>8</sup> Joseph Juste Scaliger est sans doute, à la transition entre XVI<sup>e</sup> et XVII<sup>e</sup> siècle, un bon représentant de cette tendance.<sup>9</sup> Tout en reconnaissant

<sup>7</sup> Le *Dictionnaire étymologique* de Ménage est la seconde édition remaniée, édition posthume, d'un ouvrage paru en 1650 sous le titre de : *Les Origines de la langue française*.

<sup>8</sup> Il existe des variantes à cette représentation monogénétique du langage qui voient la langue première, selon la nationalité de l'auteur, dans le bas-allemand (Goropius, *Origines Antwerpianae*) ou dans le celte, mythe destiné à prendre plus d'ampleur au XVIII<sup>e</sup> siècle (v. Bergheaud, 1985).

<sup>9</sup> Joseph Juste Scaliger (1540-1609) est l'auteur posthume de la *Diatriba de Europaeorum linguis* (1610) qui représente la toute première tentative pour regrouper l'ensemble des langues européennes.

l'hébreu comme idiome premier, il pose l'existence de onze familles de langues dont quatre majeures, qu'il regroupe en fonction de similarités dans leur manière de désigner Dieu : langues de *Theós* (grecque), de *Deus* (néo-latines), de *Godt* (germaniques), de *Bog(e)* (slaves). Pourtant Scaliger ne voit aucune parenté de type génétique entre langues du même groupe. L'exemple est intéressant car il fait apparaître avec quelles précautions il faut manipuler ces notions de familles de langues dont on ne sait si elles relèvent de la parenté génétique ou du classement typologique, tant il est vrai que le terme de *cognatio* « parenté naturelle, filiation » utilisé par l'un ne paraît pas recouvrir une réalité bien différente de ce que l'autre désigne par *affinitas* « parenté par alliance » ou par *convenientia* « affinité, harmonie ». <sup>10</sup> Toujours est-il que l'heure est au rapprochement entre langues, à la recherche d'éléments communs à découvrir sous la surface irisée de leurs différences protéennes. <sup>11</sup>

Voilà, rapidement retracé, le bain linguistique où se trouve plongé Besnier, ce jacuzzi où bouillonnent les innovations de la didactique, les espoirs de la grammaire générale, les rêves de langue scientifique universelle, les pressentiments de diverses possibilités de cousinage entre langues et de cousinage à des degrés divers. Quel est maintenant le projet de Besnier ?

## 2. Prolégomènes à une réunion des langues

### 2.1. Le grand dessein de Pierre Besnier

Le but que se propose d'atteindre Besnier n'est rien de moins que « de travailler sérieusement à la REUNION DES LANGUES, qui depuis la confusion de Babel, a toujours été regardée des Doctes comme une affaire chimérique ; faute d'une personne assez

<sup>10</sup> Lorsque Henri Estienne écrit son *Traicté de la conformité du langage françois avec le grec* (Genève, 1565 [Paris, 1569]), la filiation est pour lui hors de propos.

<sup>11</sup> La recherche prend de l'ampleur au XVII<sup>e</sup> siècle mais elle avait commencé auparavant et Bibliander voit, comme en témoigne éloquemment le titre de son ouvrage de 1548, *De ratione communi omnium linguarum*, un principe unique (*ratio*) sous-jacent à toutes les langues et qui toutes les unifie.

entreprenante pour s'y embarquer, & assez heureuse pour y réussir » (1674 : 2).<sup>12</sup> Il pense être l'homme de la situation et commence par s'élever contre deux positions qu'il qualifie de préjugés.

- La première est que les langues n'auraient pas toutes « du rapport ni de la liaison entre elles » (3). S'il s'agit de l'ensemble des langues, on peut penser que Besnier se situe non pas au plan de la parenté génétique mais bien dans la lignée de la grammaire générale.

- La seconde position contre laquelle s'élève Besnier est que la formation des langues serait due « aux inconstances du hasard » et aux « bizarreries de l'usage » (3), se plaçant résolument ici dans le cadre de la grammaire raisonnée.

Il apparaît ainsi que toute langue particulière, si elle est régie par une grammaire qui lui est propre, obéit néanmoins aux règles générales et communes de la grammaire raisonnée. De cette constatation Besnier tire deux axiomes de départ :

- I. Les Langues ont . . . de la LIAISON ; on peut donc les apprendre en les COMPARANT.
- II. Les Langues sont véritablement fondées sur la RAISON ; il faut donc RAISONNER, en les comparant. (3)

Dès les premières pages apparaît ainsi un trait caractéristique de notre homme, sa démarche scrupuleusement méthodique : « je ne suis pas d'humeur à rien faire sans raison » nous dit-il (13). Il pose ses axiomes de départ afin de définir la direction à prendre. Pour lui, l'apprentissage des langues repose donc sur leur comparaison raisonnée, position porteuse d'une triple implication.

- Le *propos pédagogique* transparait : le but premier est bien l'apprentissage et non l'établissement des règles du beau parler. L'ouvrage se situe dans la mouvance du courant didactique qui a pour soleil Comenius.

- La démarche préconisée fait appel à la raison, dans laquelle les langues trouvent leur légitimité : elles ne sont pas le fruit fortuit de l'usage. L'ouvrage ici se place dans le sillage de la *grammaire générale et raisonnée*, sous l'égide de Port-Royal.

---

<sup>12</sup> Pour le confort du lecteur, une orthographe moderne a été restituée dans les citations.

- Et puis la méthode suivie est la *méthode comparative*— comparative *cum grano salis* comme il a été dit auparavant (§ 1.2.3).

## 2.2. Besnier, le linguiste

Une autre caractéristique majeure qui définit la personnalité originale de Besnier apparaît lorsqu'il déclare que « l'esprit peut faire aussi bien ses réflexions sur les paroles, que sur les choses mêmes qu'elles représentent » (4). Cette position rend à coup sûr un son tout à fait nouveau. A l'époque, en effet, chacun se plaît à reconnaître l'inutilité des années passées à apprendre le latin : le but recherché est l'acquisition des sciences et du savoir ; le latin n'est que le moyen d'y parvenir.<sup>13</sup> Pourquoi donc, s'exclame Nicolas Le Gras en 1642 :

[p]ourquoi donc employer si mal à propos le temps destiné aux sciences, en l'apprentissage d'un ramas de préceptes et d'observations de grammaire, plus difficiles que la langue même ? Pourquoi vaquer dix ou douze ans au grec et au latin pour s'en servir puis après à étudier un an ou deux à la philosophie ? (Bataillon, 1975 : 29)<sup>14</sup>

Pour Besnier, tout au contraire, les langues constituent un objet d'étude en soi. Les langues peuvent s'étudier au même titre que la philosophie, la physique ou l'astronomie et il n'hésite pas à comparer le métier qu'il fait à celui du géomètre (5). Si la linguistique doit attendre le XIX<sup>e</sup> siècle pour recevoir un nom, aurait-elle déjà trouvé son objet au XVII<sup>e</sup> ? Toujours est-il que Besnier est parfaitement conscient de créer un « nouveau Système de la Philosophie des Langues » (32), c'est-à-dire de la Science des Langues.<sup>15</sup> Il apparaît bien, tant dans la conscience qu'il a de sa

<sup>13</sup> « Nous n'apprenons pas l'Hébreu ou le Grec pour parler, mais pour devenir savants. Pourquoi donc ne pas faire de même pour le latin ? » (Sanctius, 1982 : 387)

<sup>14</sup> On constate que *sciences* et *philosophie* sont des quasi-synonymes à l'époque.

<sup>15</sup> Ce que dit ici Besnier de la Philosophie-Science des langues ne peut manquer d'évoquer la prise de position de Franz Bopp dans sa *Vergleichende Grammatik* de 1833 : « Les langues dont traite cet ouvrage sont étudiées pour elles-mêmes, c'est-à-dire comme objet, et non comme

qualité de novateur que dans son œuvre réalisée, comme un linguiste au sens moderne du terme.

De cette position pionnière, Besnier tire les enseignements qui vont informer sa démarche. Si l'on peut réfléchir sur les mots comme on réfléchit sur les choses, les facultés à mettre en œuvre doivent être les mêmes. Quelles sont-elles ? Ce sont, dit-il, l'Imagination et la Raison.

### 3. Le travail de l'imagination

L'imagination doit s'exercer à découvrir et faire apparaître les rapports de dépendance et de liaison mutuelle entre les langues.

#### 3.1. Le choix de la langue-point de mire

La méthode qui s'impose à Besnier consiste à partir d'une langue déjà connue qui serve d'entrée pour la connaissance de toutes celles qui nous sont inconnues. L'affinité découverte entre les langues permet ainsi de remédier aux infidélités de la mémoire en faisant apparaître ce qu'elles ont de commun (6). Comment choisir la langue de référence ? Ici à nouveau on notera le caractère scrupuleusement méthodique de la démarche de Besnier qui en appelle à Aristote pour exprimer trois exigences. La langue première du parcours de l'apprenti polyglotte doit posséder trois vertus : l'universalité, la certitude, la proportion. Ces trois exigences amènent Besnier à jeter son dévolu sur la langue latine. En effet la plupart des autres langues ont cours dans un unique pays alors que la latine est, « à proprement parler, la langue de l'Europe » (9). Langue morte, insensible au changement, elle remplit également la seconde condition, celle de certitude. En outre, située à mi-chemin entre les langues anciennes (hébreu) et les modernes, elle peut être plus aisément comparée aux unes comme aux autres, n'étant « ni si pure que les premières, ni si corrompue que les secondes » (10). Voilà la

---

moyen de connaissance » (cité par Mounin 1974 : 179). Avec Saussure, le point de vue se déplacera *des langues à la langue* : « la linguistique a pour unique et véritable objet la langue envisagée en elle-même et pour elle-même » (1916 : 317).

troisième condition remplie.

### 3.2. Langues matrices et filiation

Ayant ainsi choisi la langue qui devait servir à la réunion des autres, Besnier entreprend de déterminer quelles sont celles à prendre en compte et celles à écarter.<sup>16</sup> Ici encore il pose des critères préalables, qui sont au nombre de trois : la religion (langues des Ecritures), l'Etat (langue des plus importants d'entre eux), les sciences (langue des textes scientifiques et des Beaux-Arts). Après avoir fait, pour la forme, une gémulation devant le dogme de l'hébreu-langue mère et la thèse de la monogénèse du langage,<sup>17</sup> le principe de réalité le force à regrouper les vingt-quatre langues qu'il retient sous le chef de sept langues matrices « la Romaine & la Grecque ; la Teutonne & l'Esclavonne ; l'Hébraïque, la Scythique, & la Persane » (15).<sup>18</sup> Le chemin à suivre pour reconstituer la filiation des langues et justifier leur regroupement se trouve alors tout tracé : « Puis donc que la corruption des Langues ne s'est faite qu'insensiblement, & peu à peu ; il ne faut, pour la découvrir sûrement, que remonter par degrés, jusques à la première source de

<sup>16</sup> La manière dont quelques langues sont éliminées ne manque pas aujourd'hui de surprendre : « Le Basque, ce me semble, ni le Bas-Breton, ne sont pas pour inquiéter fort personne ; & je ne crois pas qu'il y ait beaucoup plus de gens qui s'y intéressent qu'au Finlandais, au Frison, & au Jargon des Nègres & des Sauvages » (12-13).

<sup>17</sup> *La Réunion des langues* témoigne d'un gauchissement dans ce concept de monogénèse car si Besnier avance qu'« on aurait un peu de peine à produire rien d'assez fort pour convaincre un esprit raisonnable, qu'il y ait en effet au monde plus d'une Langue mère, à parler dans la rigueur » (15), c'est aussitôt pour affirmer « de cette Langue Mère, qu'elle n'est nulle part, parce qu'elle est en effet partout » (27). On le voit ici, de façon tout à fait intéressante, traiter en termes diachroniques (langue-mère/langues-filles) la question des universaux de langage qu'il ne pouvait ni reconnaître ni nommer comme tels, ce qui lui permet de concilier théorie de la monogénèse avec pluralité des familles à envisager.

<sup>18</sup> La branche grecque rassemble le copte avec le grec, ce qui montre bien que la parenté des langues ne s'est pas encore trouvé de fondement bien solide.

leurs différences » (21).<sup>19</sup> C'est le principe selon lequel la comparaison entre langues permet de remonter à un stade antérieur.<sup>20</sup> Immédiatement Besnier prend un exemple, celui de *déchoir*, pour montrer 1) que le français est une « corruption » du latin (22), chose qui n'allait pas de soi en 1674;<sup>21</sup> 2) que la chaîne évolutive peut être établie par comparaison entre le latin *cadere*, l'italien *cader*, l'espagnol *caer*, le picard *câr* ou *kêr*, le vieux français *cher*, le français moderne *choir*. La démarche est intéressante puisque Besnier préconise de prouver la filiation entre langues modernes et langues matrices en remontant le cours de l'histoire, c'est-à-dire en tenant « à peu près la même route qu'elles ont tenue, pour s'en éloigner » (19). Et il montre que la chaîne établie n'est pas unique, qu'il peut exister des passerelles de langue à langue puisque la même évolution des consonnes s'observe à l'initiale de *cadere-choir* et à celle de *caput-chef* (22-25).

### 3.3. Dialectologie et comparaison

Ainsi Besnier ne s'en est pas tenu aux seules langues nationales, à celles qu'il a prises en compte pour leur importance dans la vie religieuse, politique ou scientifique. Si ces trois critères lui ont servi à sélectionner les langues à retenir, ensuite, lorsqu'il s'agit de reconstruire les chaînes étymologiques, il a recours aux dialectes et patois de ces langues. Il est en effet d'avis que les

---

<sup>19</sup> Ici transparait une grande idée du moment : tout changement est corruption par référence à un stade antérieur jugé parfait. C'est le mythe de la décadence par rapport à un âge d'or idéal. La chose est pourtant peut-être à nuancer car, à une époque où le mot *évolution* n'a pas cours, on peut penser que le terme de *corruption*, lui en tenant lieu, n'est pas affecté de toute la charge péjorative qu'il possède aujourd'hui, que *corruption* est en quelque sorte synonyme d'*altération*, autre terme qui se rencontre sous la plume de Besnier (voir ci-dessous § 4.1).

<sup>20</sup> On sent ici la démarche bien proche du seuil de la reconstruction de stades antérieurs par la comparaison, démarche qui ne verra le jour qu'avec Friedrich Schlegel, Jakob Grimm, Franz Bopp ou August Schleicher. Manque encore l'application démonstrative et systématique.

<sup>21</sup> Ici Besnier n'innove pourtant pas ; simplement il s'inscrit dans un courant jusque là minoritaire (v. Auroux, 1992 : 331).

variations dialectales révèlent des degrés de proximité plus grands avec la langue première : le provençal ou le picard « est infiniment moins altéré, & moins éloigné de sa source, que le Langage de la Cour & du beau monde, qui prend plaisir à s'éloigner du Latin » (24). Besnier se rend donc à l'invite de Ménage qui préconise le recours au langage des provinces de sorte que la dialectologie prend chez lui une place majeure qui était loin d'être la sienne dans la littérature linguistique de l'époque, nettement plus pauvre sur le sujet que celle du XVI<sup>e</sup> siècle.

Ici encore, Besnier se révèle être une figure plutôt originale de ce XVII<sup>e</sup> siècle : les humbles dialectes trouvent une niche nécessaire dans le processus de comparaison en témoignant de stades de l'évolution-corruption inobservables dans les langues instituées. Cette prise en compte permet à Besnier d'évaluer les divers degrés de la parenté des langues car, dit-il, « il faut entièrement raisonner de la généalogie des mots comme des degrés de consanguinité » (25). L'image qu'il retient ferait presque penser à la *Stammbaumtheorie* de Schleicher puisqu'il propose de remonter « des branches à la souche » et de descendre « de la souche aux diverses branches » (26).

On sent ainsi les concepts, peu à peu, se mettre en place sans que pour autant la méthode ne soit encore devenue théorie. L'idée, néanmoins, est bien là et Besnier la précise : il ne faut pas s'en tenir à des communautés de mots pour en inférer la parenté génétique des langues :

Il y a bien plus d'artifice à réduire celles qui n'ont du rapport que pour les mots ; & il en faut beaucoup moins pour la réduction de celles qui ajoutent à la convenance des paroles, l'analogie de l'inflexion. (25)

Ainsi, déjà à ses yeux, la comparaison morphologique a plus de valeur que les rapprochements lexicaux.

Après le travail de l'imagination, destiné à faire apparaître la connexion entre les langues par leur comparaison, venons-en au travail de la raison.

#### 4. Le travail de la raison

La comparaison seule ne suffit pas au propos de Besnier. Pour lui comme pour la sagesse populaire, comparaison n'est pas raison car quand bien même parviendrait-elle, cette comparaison, à la justesse et à l'exactitude, ce pourrait être par le plus heureux des hasards. Il insiste donc sur la nécessité de son second axiome : « Il n'y a que la raison qui affermisse notre esprit dans ses connaissances, & qui mette de l'ordre dans ses idées » (29).

En faisant appel à la raison, au raisonnement, plutôt qu'à la seule mémoire, Besnier pense pouvoir abréger la durée de l'apprentissage. On voit là une réponse à la consternation générale devant le nombre d'années passées à apprendre le latin et le grec, telle qu'elle apparaît chez Nicolas Le Gras, chez Comenius et chez beaucoup d'autres : « une Langue, à laquelle on employait avec chagrin des années entières, deviendra ainsi un divertissement de quelques heures, ou tout au plus de peu de jours » (Besnier, 1674 : 31).

##### 4.1. Altérations du son

Comment Besnier s'y prend-il ? En esprit méthodique, il a recours à une considération liminaire pour ensuite arrêter la démarche à suivre. Les paroles ne sont autre chose, écrit-il, que « des sons significatifs » (31). Il en conclut qu'on ne peut envisager que trois sortes d'altérations dans le passage d'une langue à une autre : altération des sons, altérations dans la signification des mots, altérations du son et du sens à la fois (31-32).

Altérations du signifiant phonique d'abord. Besnier commence par écarter les voyelles d'un revers de main car il juge leurs fluctuations insaisissables.<sup>22</sup> Il n'en va pas de même pour les consonnes où

la seule affinité des organes, est ce qui doit régler presque tous leurs changements ; les Lettres des lèvres se changent assez facilement les unes dans les autres ; mais celles des dents, ou de

---

<sup>22</sup> « Quel moyen, par exemple, de tirer *cepi*, *incipio*, & *occupo*, du verbe *cipio* ? » (33)

la langue, auraient un peu de peine à se changer dans les Lettres des lèvres, qui ne sont pas du même ordre qu'elles. (34)

La réflexion n'est assortie d'aucun exemple. Le lecteur doit garder en tête celui de la palatalisation du /k/ latin pour la parenté génétique et attendre la parution de l'œuvre majeure—qui n'a jamais vu le jour—pour les emprunts.

#### 4.2. Altérations du sens

Altérations du signifié, ensuite. Ici encore, déclaration liminaire d'où découle la marche à suivre :

Les Paroles n'étant que les expressions de nos pensées, & nos pensées les images des objets : la différence des significations que nous donnons aux paroles, dépend principalement des manières différentes dont chaque Nation conçoit les mêmes objets. (35)<sup>23</sup>

Pourtant, pour les altérations de la signification comme précédemment pour les changements consonantiques, Besnier prive son lecteur de toute illustration. Simplement il engage, afin de distinguer l'essentiel de l'accessoire, à épier les mots au travers de tous leurs avatars, à « les suivre pas à pas dans leurs voyages » (42). Il préconise « une exacte recherche du différent naturel des Langues [qu'il] prétend réduire » (42) et, « pour joindre l'évidence à la certitude, [il] l'examine principalement sur l'Histoire même de la Langue » (43). Ne nous y trompons pas : il s'agit ici bien plus d'histoire externe que d'histoire interne, de rapprochements dus aux divers contacts entre peuples et langues que d'évolution au sein d'un même idiome. Navigations, guerres, conquêtes, colonisations : « ce sont là les causes les plus immédiates du mélange & de la corruption des Langues » (43). Besnier serait-il ici en train de revenir sur ses chaînes généalogiques ? La « corruption » serait-elle assignable aux seuls contacts entre langues ? Ce serait lui faire injure que de le penser. En effet, les connexions dues à des communautés de mots, renforcées par l'analogie de l'inflexion, rendent compte de la

---

<sup>23</sup> Besnier se livre à d'intéressantes considérations sur une idée qui allait prendre plus d'ampleur aux XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles : « le véritable génie d'une Langue » (45) qu'il lie au génie des peuples.

généalogie des mots entre langues matrices et langues modernes. Il s'agit « des restes de [leur] antiquité » (44). Ces connexions sont du ressort de la faculté créatrice d'Imagination. Celles qui sont dues à des communautés de mots, abstraction faite de leurs inflexions ou dérivations, représentent de « nouvelles acquisitions » (44) ; elles sont à verser au compte des contacts entre langues et relèvent du travail de la Raison. Besnier remarque ainsi que la parenté génétique n'est pas suffisante pour rendre compte de ce qu'il appelle « la ressemblance et la connexité des langues » (25). Les conquêtes et l'établissement de colonies jouent aussi leur rôle de sorte que les langues peuvent être alliées de plusieurs côtés. Certaines « depuis la première division ont contracté de nouvelles & plus étroites alliances » (26). Ici se fait jour ce qui deviendra la théorie des strats, qui ne l'est pas encore mais qui atteste du mérite et de la lucidité de Besnier : il se montre capable de faire le départ entre affinités dues à l'histoire interne et connexités relevant du contact entre langues, même si ces relations sont homogénéisées, nous dit-il, par le génie des Langues qui découle du tempérament, de l'humeur et du naturel des Peuples (44-45).

### **4.3. La métaphore du mouvement**

Un troisième élément intervient pour faciliter l'acquisition de nouvelles langues, c'est le suivant. Besnier commence par affirmer que les peuples « n'ont presque pas de paroles, qui marquent précisément les idées simples de l'esprit détachées de tous leurs rapports » (39). Or les objets « dont nous avons des idées propres » sont en très petit nombre. Nous ne concevons les autres que par « des images étrangères ». Nous ne les nommons ensuite qu'avec des termes figurés (36). C'est là que l'organisation des langues vient prêter assistance à la mémoire dans l'apprentissage de ces mêmes langues, par « l'alliance et le rapport » (36) qui se manifestent dans l'agencement de nos idées. C'est là surtout qu'on peut voir une ébauche de théorie de la signification, une esquisse de la généalogie des idées telle qu'elle apparaît ensuite chez un Locke ou un Condillac : « Cela m'engage, déclare Besnier, à expliquer toute la

suite, & la dépendance naturelle de nos idées, & la manière dont elles se forment, que personne n'a encore bien développée » (35-36). La description qu'il envisage de la langue comme machine à créer de nouvelles dénominations, comme usine à notion, doit permettre de simplifier l'acquisition des langues.

Comment les choses se passent-elles ? Le grand moteur de la désignation des objets au moyen de mots, pour Besnier, est la métaphore, essentiellement celle du mouvement :

[I]l ne faut pas s'étonner, si regardant le mouvement local comme le premier & le principal objet de leur connaissance, [les premiers Peuples] ne nommèrent ensuite toutes les autres opérations de chaque être, qu'autant qu'elles avaient quelque affinité, ou avec le mouvement en général, ou avec ses différentes espèces, ou avec quelqu'une de ses dépendances. (37)

Il en appelle à la science de son temps (la *Philosophie nouvelle*) qui, dit-il, attribue tous les phénomènes de la nature au mouvement :

Car si la Philosophie nouvelle, qui étudie la Nature de plus près, prétend bien expliquer les effets naturels, en les rapportant tous au seul mouvement de la matière, comme à leur véritable cause ; c'est avec bien plus de sujet, que pour rendre raison de tout ce qui s'est passé jusques à présent dans les Langues, on peut avoir recours aux termes, qui signifient le mouvement, puisqu'on ne peut pas douter que tous les autres ne s'y réduisent, comme au premier principe de leur signification. (38)<sup>24</sup>

---

<sup>24</sup> Besnier fait ici preuve d'un enthousiasme sans doute un peu excessif. Il ne faut pourtant pas oublier que la dynamique moderne, née à la fin du XVI<sup>e</sup> siècle, connaît un essor fulgurant au XVII<sup>e</sup>. Deux savants d'envergure colossale, maîtres de la dynamique de leur époque, encadrent ce siècle : Galilée (1564-1642) qui, avec son *De motu locali* (1590) et ses *Descorsi e dimostrazioni matematiche intorno a due nuove scienze attenenti alla meccanica* (1638), assied cette science sur des bases à la fois mathématiques et expérimentales ; Newton (1642-1727) qui énonce les trois principes fondamentaux de la dynamique dans ses *Philosophiae naturalis principia mathematica* (1687). On constate que c'est la même explosion des sciences qui anime les planificateurs de langue philosophique, aiguillonnés par la *Royal Society* en Grande-Bretagne, et qui inspire la réflexion de Besnier sur l'agencement des langues.

On ne peut manquer d'observer qu'ici comme ailleurs la syntaxe est ignorée, que ce sont le lexique et la morphologie qui font l'objet de tous les soins de Besnier avec en vue la réunion des langues. Dans ce domaine de l'apprentissage linguistique, néanmoins, il préconise de faire appel plus à la réflexion qu'à la mémoire et de prendre en compte l'organisation interne des langues aussi bien que leur parenté par descendance ou par alliance.

## 5. Conclusion

Besnier apparaît comme un homme de son époque tout en développant une réflexion propre qui lui confère une carrure de figure originale dans ce XVII<sup>e</sup> siècle en pleine effervescence intellectuelle et scientifique. Cette originalité se révèle par la ténacité dont il fait preuve à tracer la continuité historique du matériau linguistique, à prendre les langues pour objet d'une science, à les réunir par une comparaison méthodique afin d'en assurer l'apprentissage simultané « en aussi grand nombre qu'on voudra » (51). Il se montre ainsi extrêmement moderne dans ses aspirations et sonne une note tout à fait neuve parmi les propositions qu'avance le XVII<sup>e</sup> siècle en matière de réflexion linguistique. Bien entendu, il ne peut être tenu pour un champion, avant la lettre, de la grammaire comparée ou pour l'anachronique inventeur du programme ICE et il serait bien hasardeux de s'embarquer ici dans une dérive téléologique. Besnier se manifeste comme l'un des représentants de la grammaire générale—de la grammaire générale et raisonnée de son siècle. Simplement son souci d'établir rapports et rapprochements bénéficie de sa lucidité devant la complexité de la chose linguistique ainsi que de l'esprit de méthode qui l'anime pour en débrouiller l'écheveau. Il veut la comparaison des langues fondée, comme il a été dit plus haut, non pas seulement sur des parallèles lexicaux mais avant tout sur « l'analogie de l'inflexion » (25) qui trahit « des restes de [l'] antiquité » (44) de ces idiomes.

Le refus de toute démarche téléologique ne doit pas pour autant rendre aveugle aux filiations d'idées. Simplement ces dernières ne procèdent pas en ligne droite d'un point dans le temps à

un autre point dans le temps ; elles se nouent à d'autres idées pour se dénouer ensuite et se lier à de nouvelles. La comparaison des langues pouvait se faire en colligeant plusieurs versions de l'oraison dominicale ; elle pouvait faire apparaître des affinités entre langues sans reconnaissance de parenté. Au XVII<sup>e</sup> siècle, les voix qui s'élèvent pour avancer des relations collatérales dues à une même ascendance sont encore peu nombreuses ; elles marquent une première union entre rapprochement et filiation. La voix de Besnier est de celles-ci. Il célèbre ainsi les noces de la comparaison et de l'étymologie, asseyant l'affinitarisme sur des bases diachroniques en distinguant soigneusement relations de cousinage et relations de voisinage, les emprunts n'interférant pas avec l'inflexion. De la sorte, l'idée de comparaison, sans se détacher de la vague notion d'affinité, s'accouple déjà avec celle, plus précise—parce que reposant sur des critères phonétiques et morphologiques—de parenté génétique. *Nec plus ultra*. On en est en effet, au XVII<sup>e</sup> siècle, à remonter des filières et non à reconstruire des évolutions ; on en est à des comparaisons mais non à la méthode comparative. La hardiesse de la réflexion de Pierre Besnier ne doit pas faire oublier qu'il reste un homme de son temps.

Un homme de son temps qui, par sa recherche de relations en tous genres—usinage des notions, voisinage et cousinage des langues—à quoi s'ajoute la prise en considération de ces langues comme objet d'une science—un homme de son temps qui fait figure, aujourd'hui, non seulement de précurseur d'une méthode d'apprentissage par l'intercompréhension mais encore et surtout de linguiste au plein sens du terme.

### Références bibliographiques

- AARSLEF H. (1982), *From Locke to Saussure : Essays on the Study of Language and Intellectual History*, Londres, Athlone.
- ARNAULD A. & LANCELOT C. ([1660] 1997), *Grammaire générale et raisonnée*, Mandosio J.-M. (ed), Paris, Allia.
- AUROUX S. (ed.), *Le Développement de la grammaire occidentale*, Liège, Mardaga, 1992, Tome 2 d'*Histoire des idées linguistiques*, 3 tomes,

1989-2000.

- BACON Sir F. (1605), *Two Books of the Proficiency and Advancement of Learning*, in Spedding J., Ellis R.L. & Heath D.D. (eds), *The Works of Francis Bacon of Verulam, Viscount St Alban, Lord High Chancellor of England*, Londres, Longman, Simkin, Hamilton *et al.*, t. III, 1859, 253-492.
- (1623), *De dignitate et augmentis scientiarum*, in Spedding & Ellis, t. I, 1858, 431-837.
- BATAILLON M. (1975), « Quelques idées linguistiques du XVII<sup>e</sup> siècle : Nicolas Le Gras », in Julia Kristeva *et al.* (eds), *Langue, discours, société : Pour Emile Benveniste*, Paris, Seuil, 26-40.
- BERGHEAUD P. (1985), « Le mirage celtique : antiquaires et linguistes en Grande-Bretagne au XVIII<sup>e</sup> », in Auroux S. *et al.* (eds.), *La linguistique fantastique*, Paris, Clims & Denoël, 51-60.
- BESNIER P. (1674), *La Réunion des langues, ou l'art de les apprendre toutes par une seule*, Paris, Sébastien Mabre-Cramoisy.
- (1675), *A Philosophical Essay for the Reunion of the Languages or the Art of Knowing All by the Mastery of One*, traduction anglaise de Henry Roose, Oxford, Henry Hall for James Good.
- (1971), traduction anglaise reproduite en fac-similé sous forme de microfiches, R.C. Alston, ed., *English Linguistics 1500-1800*, Menston, The Scholar Press.
- (1984), Vincenzo Lo Cascio, ed., nouvelle édition française en fac-similé, Dordrecht, Foris.
- BIBLIANDER [Theodor Buchmann] (1548), *De ratione communi omnium linguarum*, Tiguri [Zurich], Ch. Frosch.
- CALEPINO A. (1502), *Ambrosii Calepini Dictionarium octolingue, In quo latinis dictionibus Hebraeae, Graecae, Gallicae, Italicae, Germanicae, Hispanicae, atque Anglicae adjectae sunt*. 1<sup>e</sup> éd. Reggio ; Colonia Allobrogum : sumptibus Caldoriana societatis, 1609.
- CAMPANELLA T. (1638), *Philosophiae rationalis partes quinque, videlicet : grammatica, dialecta, rhetorica, poetica, historiographica*, Paris, sans éditeur.
- CARAMUEL Y LOBKOWITZ J. (1654) *Praecursor logicus complectens grammaticam audacem cuius partes sunt tres, methodica, metrica,*

*critica*. Frankfurt, Johan. Godofredi Schönwetteri.

COMENIUS J. A. [Jan Amos Komenský] (1631), *Janua linguarum reserata sive seminarium linguarum et scientiarum omnium*, Leszno.

——— ([1657] 1992), *La grande Didactique ou l'art universel de tout enseigner à tous*, trad. M.-F. Bosquet-Frigout, D. Saget, B. Jolibert, Paris, Klincksieck.

——— (1658), *Orbis sensualium pictus. Hoc est, omnium fundamentalium in mundo rerum, & in vitâ actionum, Pictura & Nomenclatura / Die sichtbare Welt. Das ist: Aller vornehmsten Welt-Dinge und Lebens-Verrichtungen Vorbildung und Benahmung*, Nuremberg.

DALGARNO G. (1661), *Ars signorum, vulgo character universalis et lingua philosophica*, Londres, J. Hayes.

GESNER C. (1555), *Mithridates, sive de differentiis linguarum tum veterum tum quae hodie apud diversas nationes in toto orbe terrarum in usu sunt*, Zurich.

GOROPIUS BECANUS J. [Jan Van Gorp] (1569), *Origines Antwerpianae sive Cimmericorum Becceselana novem libros complexa*, Anvers, Plantin.

LAROUSSE P. (1867), *Grand dictionnaire universel du XIX<sup>e</sup> siècle*, t. 2, Paris, Larousse & Boyer.

LEIBNIZ G.W. von (1666), *De arte combinatoria*, in Gerhardt C.J. (ed), *Die philosophischen Schriften von Gottfried Wilhelm Leibniz*, IV, Berlin, 1880, 27-104.

LO CASCIO V. (1984), édition et commentaire de *La Réunion des langues* de Besnier.

MALMBERG B. (1991), *Histoire de la linguistique de Sumer à Saussure*, Paris, P.U.F.

MOUNIN G. (1974), *Histoire de la linguistique des origines au XX<sup>e</sup> siècle*, Paris, P.U.F.

PADLEY G.A. (1976), *Grammatical Theory in Western Europe 1500-1700: The Latin Tradition*, Cambridge, Cambridge UP.

PAUCHARD J. (1997), « La question de la représentation graphique au XVII<sup>e</sup> siècle en Angleterre: du mot à la chose », *Le Discours Psychanalytique* 17, 249-70.

——— (2000), « Rêves de traduction automatique au XVII<sup>e</sup> siècle en Angleterre: écriture commune et caractères réels », in Salah Mejri,

- Taïeb Baccouche, André Clas et Gaston Gross (eds), *La Traduction : Théories et pratiques*, Actes du colloque international Traduction humaine, traduction automatique, interprétation (Tunis, les 28, 29 et 30 septembre 2000), Tunis, Publications de l'ENS, pp. 299-313.
- (2002), « L'Enseignement des langues : pour que faire ? Les réponses du XVII<sup>e</sup> siècle », in José Manuel Abreu (ed.), *Langues spécialisées et besoins spécifiques : théorie et pratique*, Actes du colloque international GLAT 2002 (Evry les 22,23,24 mai 2002), Brest, Ecole nationale Supérieure des Télécommunications de Bretagne, 25-34.
- POSTEL G. (1538), *De originibus seu de hebraicae linguae et gentis antiquitate, deque variarum linguarum affinitate*, Paris, D. Lescuyer.
- RATICHIUS W. [Wolfgang Ratke] (1619), *Grammatica universalis pro didactica Ratichii / Allgemeine Sprachlehr nach der Lehrart Ratichii*, Köthen.
- SANCTIUS F. [Francisco Sanchez de las Brozas] (1587), *Minerva seu de causis linguae latinae*, Salamanque, J. & A. Renault.
- (1982), *Minerve ou les causes de la langue latine*, Introduction, traduction et notes par Geneviève Clerico, Lille, PU de Lille.
- SAUSSURE F. de ([1916] 1962), *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot.
- SCALIGER J.J. (1610), *Diatriba de Europaeorum linguis*, Paris.
- SIOUFFI G. (à paraître en 2004), notice sur Pierre Besnier in Luc Foisneau (ed.), *Dictionary of Seventeenth-Century French Philosophers / Dictionnaire des philosophes français du XVII<sup>e</sup> siècle*, Bristol, Thoemmes.
- WILKINS J. (1668), *An Essay Towards a Real Character, and a Philosophical Language*, Londres, Samuel Gellibrand & John Martyn.



# FORMES LINGUISTIQUES ET INFERENCES DANS LE CONTROLE DE L'ELABORATION DU SENS

Jean-Emmanuel TYVAERT

CIRLEP EA 2071

Université de Reims Champagne-Ardenne

RESUME : La compréhension d'un texte présenté dans une langue non connue, passe pour exiger l'établissement d'un texte de substitution présenté dans une langue connue. Au niveau lexical, l'application d'une telle procédure de traduction suppose que la signification d'un mot de la langue non connue soit accessible par l'intermédiaire de son association à un mot de la langue connue. On explore ici une autre voie où l'on active une procédure très différente qui *shunte* le passage par le lexique de la langue connue pour associer directement une signification à la forme du mot non connu. En situation réelle de compréhension, le mot qui fait problème, appartient toujours à un texte et une exploitation raisonnée d'indices touchant la forme du mot, le co-texte de sa mention (qui peut contenir des mots qui ne font pas problème), et le contexte thématique, permet assez régulièrement de conjecturer une signification qui peut très bien se révéler acceptable. On apprend alors à maîtriser progressivement la langue inconnue, selon une procédure assez proche de celle que nous avons tous pratiquée lors de l'acquisition de notre langue maternelle, et en minimisant l'artefact intermédiaire.

ABSTRACT : *It is alleged that understanding a text written in language the subject doesn't master requires the elaboration of another text in a language mastered by the subject. Lexically, this translation procedure supposes that the meaning of a word in the foreign language be accessible via its association with a word in the language mastered. Here we propose a totally different procedure short-circuiting the resorting to the lexicon of the language mastered by the subject but which directly associates the meaning of the unknown word to its form. In real life communication, such a word always belongs to a text & by exploiting clues related to the form of the word, its co-text (which may contain words the understanding of which is clear) and the thematic context, it is usually possible to construct a fairly good approximation of the meaning of the word. Thus, we gradually learn to master the foreign language, following a procedure quite similar to the one used in the acquisition of the mother tongue, & reducing the role of the intermediary artefact.*

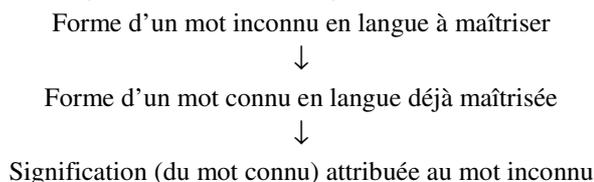
## Introduction

L'accès à la compréhension de textes (donnés sous forme écrite et/ou orale) utilisant les ressources linguistiques (essentiellement lexicales et grammaticales) propres à une langue « étrangère » non maîtrisée voire pas du tout (c'est-à-dire une langue mal connue voire totalement inconnue en regard de la connaissance qu'un sujet – linguistiquement – adulte possède de sa langue « maternelle » ou de toute autre langue déjà maîtrisée, considérées l'une et les autres comme des ressources mobilisables pour une représentation mentale du sens) exige la réalisation de procédures aboutissant, de manière plus ou moins satisfaisante, à la construction d'un sens du texte, en fonction d'associations sémiotiques entre formes lexicales et/ou grammaticales et significations conceptuelles et/ou syntaxiques.

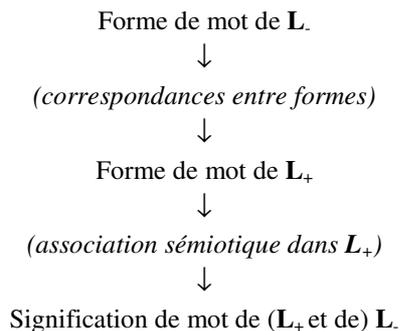
Du point de vue de leur architecture, ces procédures peuvent être rapprochées de celles dont se dote un sujet découvrant l'utilisation de sa langue « maternelle » en termes de maîtrise de la référence (au sens objectif pour commencer) dans l'usage de la version orale de la langue, par l'établissement (initialement imprécis) d'associations sémiotiques entre pures formes linguistiques et significations. Nous avons tous appris, par expérimentation répétée en situation de « commentaire » linguistique [Tyvaert, 2002], à associer à tel substantif identifié dans sa forme phonique tel objet (en constituant progressivement un lexique composé de mots se définissant, de manière ternaire, par une forme, une fonction et une signification : *à l'individuation distinctive* [des termes lexicaux] *concourent nécessairement les caractères suivants : l'appartenance à une catégorie, la forme phonologique, la signification lexicale* [Milner, 1989, 324]), et à telle marque grammaticale identifiée dans sa morphologie telle consigne de construction d'un rapport entre termes lexicaux préalablement constitués dans leur identité ternaire. Il n'entre pas dans le projet de cette étude d'examiner comment délimitation lexicale et délimitation conceptuelle, comment combinaison syntaxique et combinaison logique interviennent en

parallèle dans l'élaboration concomitante des habiletés linguistiques et des capacités intellectuelles [Tyvaert, 2001].

L'aventure que représente l'établissement de cette « capacité sémiotique » pour d'autres langues peut être vécue de façon similaire – comprendre en termes d'acquisition naturelle –, même si les habitudes en vigueur, installées par une institution scolaire omniprésente sinon omnipotente, occulte en général cette possibilité en usant d'une procédure d'association inter-linguistique, suggérant par là que ce type de procédure qui associe formes de « la langue à maîtriser » et formes de « la langue déjà maîtrisée » permet d'établir (indirectement mais efficacement) les capacités sémiotiques dont toute langue se trouve dotée. Tout se passe comme si devant un lexème inconnu (de la langue à maîtriser), il suffisait de connaître un lexème correspondant (dans la langue déjà maîtrisée) selon une pure correspondance entre termes linguistiques identifiés par leurs seules formes (et fonctions) qui permettrait d'établir *indirectement* l'association sémiotique visée. Autrement dit on est invité à utiliser des correspondances, qu'il est alors nécessaire d'*apprendre*, pour établir un lien sémiotique indirect entre la forme du mot inconnu et sa signification en introduisant un tiers terme, relevant de la langue connue, considéré comme équivalent au mot dont la signification est recherchée et doté, lui, du fait de son appartenance comme forme au lexique de la langue connue, d'une signification :



Plus précisément (en notant  $L_+$  « la langue déjà maîtrisée » et  $L$  « la langue à maîtriser », et en indiquant en italiques la nature des associations) :



Si cette procédure est évidemment envisageable, et finalement dotée d'une certaine efficacité comme s'exaspère à le proclamer la tradition scolaire, elle pose un certain nombre de problèmes qui tiennent tous à sa nature *indirecte*. Ceux qui la pratiquent l'admettent d'ailleurs puisqu'ils déclarent par ailleurs viser par là un but qui est justement la disparition du tiers terme et donc l'établissement sans relais intermédiaires de l'association sémiotique directement des formes de mots de  $L$  à leur signification (le passage par  $L_+$  se révélant alors n'être qu'une assistance provisoire). Un des points qui font difficulté consiste évidemment en l'existence postulée de correspondants termes à termes entre langues différentes, existence dont on sait qu'elle est totalement illusoire, les lexiques s'organisant différemment selon les langues.

Nous préconisons pour notre part de suivre une tout autre procédure, qui établit, elle, *directement*, l'association sémiotique entre formes des mots de  $L$  et significations de ces mots. Cela peut paraître irréaliste, mais, à la réflexion, c'est bien dans des conditions similaires de « non connaissance » de ces associations que, dans le cadre de l'acquisition initiale de  $L_+$ , se trouve le sujet concerné, qui est donc capable de mobiliser des habiletés qui permettent cet établissement. Autrement dit, nous proposons de réactiver des capacités qui ont fait la preuve de leur efficacité dans le cadre de l'acquisition de  $L_+$ , en les utilisant dans un programme de « lecture-

déchiffrement » à effectuer directement dans  $L_+$ , ce qui exige évidemment que soient réunies certaines conditions. Par « lecture-déchiffrement » nous entendons une pratique qui consiste à établir les associations sémiotiques qui dotent les formes de significations propres, ce qui constitue l'exercice plénier de la capacité de lecture, trop souvent ramenée à la maîtrise de routines, propres à chaque langue, reliant des formes graphiques élémentaires à des formes phoniques élémentaires, ce qui relève des conditions nécessaires mais non suffisantes de l'accès au sens et qui devrait être considéré comme de l'ordre d'une « pré-lecture ». C'est bien sûr l'accès au sens qui importe, et la « pré-lecture routinière » en langue  $L_+$  n'est qu'un exercice de récupération d'une forme phonique (dotée de signification) à partir d'une forme graphique (selon un schéma lui aussi indirect). Il convient d'observer que la lecture-déchiffrement est pratiquée en  $L_+$ , donc dans une langue déjà maîtrisée, à chaque fois que nous rencontrons un mot, sous forme phonique ou graphique, dont la signification nous échappe : on sait bien que dans ce cas on ne s'oblige pas à consulter un dictionnaire, mais que l'on active des capacités d'ordre inférentiel qui permettent de conjecturer une signification plausible (qui pourra se révéler erronée) à partir de la maîtrise sémiotique du co-texte (la connaissance des significations de mots apparaissant à proximité), de la connaissance du contexte (l'espace de représentations où le fragment de texte prend sens), et de certaines informations extraites de l'analyse de la forme posant problème.

Pour prendre un exemple, une rencontre inopinée avec le mot 'larmier' peut susciter ce type d'interrogation et on voit bien comment sa mention dans une phrase du type *les hirondelles avaient confectionné leurs nids en hauteur à l'abri du larmier* peut guider dans la saisie (éventuellement approximative) de sa signification (il s'agit d'architecture, et plus spécifiquement d'un dispositif dont on peut penser qu'il a pour fonction de protéger le haut d'un mur). Il arrive que l'on remarque alors le morphème 'larm-' , qui commande une famille de significations souvent déjà connues, dont l'identification contribue à valider l'association conjecturée (en

passant, par exemple, des larmes coulant sur un visage en s'égouttant des paupières à la pluie débordant d'un toit).

Les indices susceptibles de contribuer à la résolution de l'énigme sémiotique apparaissent appartenir à différents types et concernent la forme du mot (indices morphologiques), les mots mentionnés au voisinage de cette forme problématique dans le texte examiné et dont la signification est accessible (indices co-textuels), les connaissances mobilisables concernant le thème traité dans le texte (indices contextuels). Toute la question revient à se demander si, dans le cadre de l'approche d'une langue non maîtrisée et dans certaines conditions permettant l'utilisation de ces indices, il n'est pas possible d'établir progressivement, mais *directement* les associations sémiotiques qui font des formes apparaissant dans un texte en langue inconnue des mots dotés de signification. La réussite attestée de certaines expérimentations respectant un tel protocole [Castagne, 2004 ; Tyvaert, 2004], nous invite à modéliser la procédure de façon à ébaucher une explication théorique rendant compte du phénomène.

Nous commencerons par réexaminer le statut de l'activité de traduction qui passe pour gérer le passage d'une langue à une autre (première section : réflexions sur la traduction) et par nous interroger sur les divers types d'établissements des associations sémiotiques entre formes et significations (deuxième section : réflexions sur le signe), pour réfléchir, dans le cadre qui est ici le nôtre, à la nature des procédures mentales mises en jeu (troisième section : réflexions sur l'inférence). Nous concluons, de manière provisoire, en proposant un modèle procédural d'accès à la compréhension de texte en langue inconnue, dont on aura compris que sa réalisation donne accès, par la capitalisation des indications linguistiques attachées à la lecture, à la langue elle-même qui apparaît alors pouvoir, sous certaines conditions, être *directement* maîtrisée.

### **Section 1 : réflexions sur la traduction**

La traduction, comme pratique, est liée, de manière évidemment essentielle, à la diversité linguistique, et fait depuis

longtemps l'objet d'une théorisation échafaudée principalement en référence à des usages scolaires. Plusieurs exposés généraux de la problématique, remontant à la deuxième partie du XX<sup>ème</sup> siècle, sont disponibles [Mounin, 1963]. Des nécessités institutionnelles, singulièrement dans le cadre des Etats plurilingues, ont déplacé l'intérêt vers l'analyse des procédures de traduction observées en situation comme pour le couple langue anglaise / langue française au Canada [Vinay & Darbelnet, 1963]. La focalisation sur le traitement de textes relativement peu littéraires, essentiellement descriptifs, du type article de presse, spécialisée ou non, conduit à observer un certain nombre de cas où différents aspects de la traduction sont mis en évidence. S'il existe des cas où l'utilisation d'une correspondance mot à mot semble opératoire (ce qui suppose que la signification est entièrement attachée à chacun des mots avant d'entrer simplement en combinatoire syntaxique dans le texte où ils sont mentionnés, ce qui constitue une simplification délétère [Tyvaert, 2003]), ils sont tout de même considérés comme exceptionnels [Mounin, 1973] et il semble bien que le maintien de cette procédure ait pour véritable objectif l'acquisition, selon une orientation dite « orientation version » (c'est-à-dire depuis une langue source mal connue vers une langue cible bien connue) – assez artificielle comme le montre l'utilisation de textes rédigés tout exprès –, d'informations lexicales et grammaticales concernant la langue source dont on espère acquérir par ce biais la maîtrise.

Il importe ici de bien distinguer deux phases dans l'exercice dit de « version ». Est demandé à l'apprenant une rédaction en langue cible selon des canons stylistiques exigeants mais suffisamment « proches » du texte initial en langue source pour manifester les propriétés lexicales et grammaticales des deux langues. Autant dire que la mission est pratiquement impossible, toute tentative de reproduction des structures de la langue source dans la traduction en langue cible (qu'on pense simplement ici à l'ordre des mots) conduisant à produire un texte peu acceptable en langue cible, tandis que tout essai d'une rédaction élégante respecte trop les contraintes de la langue cible pour rendre en sus celles de la langue source. On

aura compris qu'il y a au moins deux objectifs dans l'exercice de version, objectifs suffisamment divergents pour être pratiquement inatteignables ensemble. Pour notre part, nous préférons distinguer une première phase de compréhension entendue comme établissement de relations sémiotiques hypothétiques entre formes en langue source et sens évidemment exprimé en langue cible, puisque cette dernière est « la langue de représentation » que le sujet maîtrise, phase qui accepte des imprécisions et des incomplétudes, et une seconde phase de (re-)formulation en langue cible aussi soignée que possible et ne tolérant plus ni imprécision, ni incomplétude.

C'est évidemment sur la première de ces deux phases que nous avons l'intention de nous arrêter. Du point de vue de la formulation du sens hors accomplissement, éventuellement requis par ailleurs, de la seconde phase, il s'agit de produire en langue cible (qui possède ici le statut de  $L_+$ ) un texte commençant à exprimer une partie significative mais éventuellement limitée du sens du texte donné en langue source (qui possède ici le statut de  $L$ ). On souligne le fait que cette production du sens dans une formulation en  $L_+$  n'a pas à être complète, et que tout texte ainsi produit peut très bien, au moins dans un premier temps, n'exprimer que les grands traits du sens en jeu dans le texte. Il s'agit en fait de *commencer à comprendre* et de formuler en sa langue de représentation un premier état, éminemment perfectible, du texte traduit idéal encore inaccessible. C'est bien une expérience commune que de « survoler » un texte pour en résumer le sens en quelques phrases, présentant l'information contenue sous un format simplifié mais suffisant en première analyse (cette expérience se fait, soulignons-le, aussi bien dans une situation où un texte en  $L$  est reformulé brièvement en  $L_+$ , que dans une situation où le texte est déjà en  $L_+$ ).

On parlera alors de « compréhension non conforme » pour caractériser ces textes représentant ce qui est perçu du sens du texte initial, sans obligation d'avoir à s'aligner sur ses dimensions en reproduisant toutes les indications disponibles. Il n'y a aucune commune mesure dans l'utilisation des formes : le texte obtenu peut être (beaucoup) plus court, non équipollent au texte source dans son

déploiement macro-syntaxique, et n'a pas à restituer la totalité des informations. Le point important est exactement la « capture d'un sens » (susceptible d'être progressivement mieux saisi ultérieurement si cela apparaît nécessaire) correspondant à la phase de compréhension, indépendamment de l'élaboration d'un texte de type académique. Ce « sens », ou plutôt cette première ébauche d'un sens est naturellement formulée, éventuellement de manière quelque peu inchoative, au moyen des ressources de  $L_+$ , considérée comme la langue de représentation de référence. On ne cherche donc pas du tout à produire dans  $L_+$  un texte susceptible de se substituer, comme source d'information, au texte en  $L$  au bénéfice de ceux qui ne maîtrisent pas cette langue (ce qui constitue en fait l'objectif à atteindre dans le cadre d'une traduction dans l'acception accomplie du terme), mais à demeurer dans le cadre restreint de la première phase identifiée ci-dessus.

L'arrêt de la procédure complète en sa première phase, en termes de « compréhension non conforme » rend caduque l'approche mise en avant par ceux qui espèrent rendre compte des procédures de traduction au sens traditionnel. On pourrait évidemment penser qu'il y a grand risque pour la communication à se dispenser de pousser à son terme la traduction, certaines informations n'étant pas exprimées alors qu'elles sont présentes dans le texte originel, mais, à la réflexion, on doit concéder qu'il n'en est rien, du moins en situation normale de communication : c'est bien ainsi que, le plus souvent, deux sujets maîtrisant tous deux la même langue  $L_+$  communiquent lors de leurs dialogues. On ne cherche (presque) jamais à recueillir l'ensemble des informations et on se contente (presque) toujours d'une approximation, pourvu qu'elle ne ruine pas la relation dialogale.

C'est alors qu'intervient une procédure sémantique générale, qui relativise sérieusement l'exigence de bonne définition de la signification de chaque mot d'un texte. A l'usage, à condition d'observer ce qui se passe réellement, il apparaît rapidement que les mots considérés comme polysémiques (dans le sens que la tradition lexicologique donne à ce terme, et qu'il va falloir sérieusement

étendre) se prêtent à une procédure de sélection de leur signification en fonction du texte où ils apparaissent. Par exemple, on distinguera facilement pour la même forme lexicale ‘aube’, une signification dans un texte traitant de météorologie, une autre dans un texte traitant d’habillement, une autre encore dans un texte traitant de problèmes hydro-dynamiques. On sait bien que le terme ‘couchant’ ne met pas en avant la même signification dans un co-texte parlant de couleurs, de directions ou encore de temporalité. Contrairement à l’idée reçue qui attache à une forme lexicale une liste de significations qui serait valablement rangée par les soins du lexicographe (qui ne fait que reprendre le plus souvent des ordres de fréquences d’apparition, ordres qui ne garantissent absolument pas que l’occurrence à traiter figure bien parmi celles où est engagée la signification rangée en première position dans la notice consultée) et qu’il faudrait authentifier au plan du mot avant de combiner les significations pour élaborer le sens de la phrase, nous pensons que toutes ces significations potentielles ne sont qu’*artificiellement* rangées par le lexicographe, mais qu’en fait, tant qu’on se tient au plan du mot, on ne sait valablement effectuer un ordonnancement convenable et général. C’est justement la mise en texte qui va effectuer cet ordonnancement en donnant la priorité aux indications qui se retrouvent attachées à plusieurs formes lexicales du texte, en plaçant au premier rang celles qui reviennent le plus souvent. *La signification d’un mot n’est donc arrêtée qu’après considération du mot dans le texte où il figure, elle n’a pas d’existence bien définie avant cette mise en situation textuelle* [Tyvaert, 2003]. Du point de vue des significations, la mise en texte réalise cette bonne définition selon une procédure qu’on peut appeler « textualisation ». L’intérêt de cette procédure tient au fait qu’elle fonctionne sur toutes les formes lexicales, y compris sur celles auxquelles le lexicologue hésiterait, à bon droit de son point de vue étroitement lexical, à accorder le caractère polysémique. Un prétendu « monosème », comme ‘avoine’ par exemple, possède dans sa définition lexicographique même plusieurs indications sémantiques (plante, fourrage, céréale, jaune, paille, flocons, culture, etc.) susceptibles de se retrouver, l’une ou

bien l'autre, en d'autres points du même texte comme indications sémantiques charriées de manière désordonnée par d'autres prétendus « monosèmes », et s'ordonnant alors les unes et les autres en fonction du texte communiquant cette information de redondance sémantique et accomplissant alors seulement la définition précise de la signification de chaque mot dans le texte.

Il apparaît alors immédiatement que le contrôle par le texte de la polysémie lexicale au sens généralisé que nous venons d'introduire risque fort d'être très variable d'une langue à l'autre. Il serait vraiment étonnant que l'effet de la textualisation dans un texte en langue **L** soit parallèle à celui de la textualisation en langue **L<sub>+</sub>**, puisque la divergence des organisations lexicales s'accroît encore en descendant du plan de l'unité « mot » à celui de l'unité « indication sémantique » réalisant des explosions combinatoires fatalement divergentes.

Il doit être clair qu'il ne faut pas compter, sauf artifice pédagogique quelque peu manipulateur, sur une quelconque correspondance mot à mot sensée établir les associations entre **L** et **L<sub>+</sub>** à un niveau où les classements lexicographiques introduisent autant de distorsions qu'il y a d'usages particuliers des mots dans les sociétés qui les utilisent. La systématisation d'un transfert à un niveau lexical, sans intervention du tri effectué par « textualisation », induit une prolifération combinatoire qui pourrait bien expliquer les échecs retentissants des tentatives de traduction automatique gérant les correspondances sur un plan strictement lexical indépendamment du plan textuel. Fonctionner sur le schéma du mot à mot entraîne la prise en compte de significations finalement parasites en ce qu'elles ont de fortes chances d'être sans rapport avec la « signification dans le texte » aussi bien en **L** qu'en **L<sub>+</sub>**, et c'est pourquoi un transfert au seul niveau lexical active en général un nombre important de relations sémiotiques inintéressantes qu'il est nécessaire d'éliminer ensuite (en supposant que l'on sache comment procéder).

## Section 2 : réflexions sur le signe

L'accomplissement de toute tâche de lecture (au sens de la lecture-déchiffrement) suppose la maîtrise des associations sémiotiques liant formes et significations. Dans le cas inaugural de l'apprentissage de la lecture en  $L_+$ , il suffit de contrôler des routines associant des formes graphiques à des formes phoniques à partir desquelles l'association à des significations est déjà maîtrisée. Pour peu que les formes phoniques intermédiaires soient déjà sémiotisées, la lecture débouche immédiatement sur l'élaboration du sens. Dans le cas où surgit une forme phonique non préalablement associée sémiotiquement à une signification, on a vu qu'il était fait appel le plus souvent à des ressources sémantiques fournies par des indications co-textuelles et contextuelles (et ce même indépendamment de toute inscription dans une tâche de lecture, par exemple en situation de communication orale) pour imaginer une signification (conjecturale) plausible, de façon à ne pas être arrêté dans l'accomplissement de la tâche. Dans le cas qui nous intéresse ici (celui de la compréhension d'un texte en  $L$ ), on a en fait le choix entre deux types de procédures. On peut mobiliser un apprentissage lexical préalable (qui rend disponible des associations entre formes de  $L$  et formes de  $L_+$ ) ou bien procéder de manière moins catégorique en admettant la possibilité d'effectuer des tâtonnements et des ajustements. Pour revenir une dernière fois au cas de l'acquisition première de capacités de lecture en  $L_+$ , on peut concevoir que, très vite, des procédures par tâtonnements et ajustements contrôlées par le co-texte et le contexte prennent le relais du schéma originel. Se développe alors naturellement une capacité de « lecture évoluée », bien supérieure dans ses performances à la capacité mobilisant seulement des associations entre forme et signification des mots rencontrés. Or c'est justement cette capacité de lecture devenue mature, mobilisant des routines et des règles interprétatives, considérée comme performante rapide et sûre, qui sert d'étalon quand commence l'expérience, le plus souvent difficile, de la rencontre d'une (première)  $L$ . Tout un chacun, en cette situation, cherche naturellement à comprendre aussi vite un

texte en  $L_1$  qu'en  $L_2$  en oubliant qu'il faut accepter de revenir à un stade où les routines et procédures ne sont pas automatisées. Cette expérience ne peut qu'apparaître très pénible au sujet qui peut avoir le sentiment de régresser.

Selon la technique de l'apprentissage lexical préalable, où le sujet commence par « apprendre du lexique » (et de la grammaire) dans la langue  $L_1$ , les associations sémiotiques sont souvent extrêmement simplifiées et ramenées à un lien entre une forme et une signification par le biais d'une association (à apprendre) entre une forme de  $L_1$  et une forme de  $L_2$ . Cette façon de faire, par composition de deux relations bi-univoques l'une et l'autre assez peu crédibles pour qui connaît les langues, bloque toute assistance à la compréhension par ajustement textuel dans  $L_1$ , où aucune « textualisation » n'est envisagée. Cela impose la réalisation de cet ajustement finalement inévitable (et qui constitue l'exercice type d'acquisition linguistique mêlant lexique et grammaire) dans  $L_2$  (une fois l'identification lexicale effectuée). L'ajustement n'a lieu que dans  $L_2$  et sans aucune garantie que la « textualisation » à l'œuvre dans  $L_1$  se développe de manière identique à celle à l'œuvre dans  $L_2$ . Il semble bien que la méthode traditionnelle cumule les inconvénients.

Selon la technique des tâtonnements et ajustements, on se contente d'abord d'une compréhension approximative, « non conforme », en exploitant tout indice propre à suggérer des significations (en précisant progressivement la contribution d'un nombre de plus en plus grand de mots au sens du texte où ils figurent). Ces indices peuvent être classés selon plusieurs types : (1) les indices morphologiques qui relèvent d'une ressemblance formelle (de degré variable) entre le mot de  $L_1$  examiné et un mot de  $L_2$  (ce qui ne nécessite pas forcément une parenté génétique remontant à un cognat, puisque des emprunts, même relativement hasardeux, à diverses époques ont pu rapprocher des formes lexicales, ce qui est typiquement le cas quand il y a voisinage géographique avec contact linguistique, établissant une sorte de « compagnonnage » entre langues), (2) les indices de cotextualité qui relèvent de l'exploitation

d'indications dérivant de la présence dans le texte de mots pour lesquels l'association sémiotique est déjà (plus ou moins) établie, (3) les indices de contextualité qui relèvent de l'exploitation d'indications découlant de la connaissance du sujet traité par le texte. Les indices des deux derniers types permettent de limiter le domaine où l'exploration sémantique compatible avec les indices morphologiques doit être conduite, ce qui facilite son aboutissement.

Par exemple, en considérant le cas où  $L_+$  est le français et  $L$  le néerlandais, la forme lexicale 'comandocentrum' se trouve facilement dotée d'une signification s'exprimant en français par le terme 'centre de commandement' (on observe ici le statut de  $L_+$  comme langue de représentation d'une entité conceptuelle) par exploitation simple d'un indice morphologique (la question de l'origine de la ressemblance – type génétique vs. type aréal – est ici sans objet : il suffit qu'elle soit repérable). Par contre, dans le même cas de couplage linguistique orienté, la forme lexicale 'brand' pose évidemment problème, mais trouve sa signification (au moins plausible) si l'on examine le texte où elle figure, soit *Brand in grondstation Russische satellieten* la tentative de représentation textuelle étant cadrée par une indication thématique du type « il s'agit d'un sinistre dans une installation (en Russie) » (penser à un titre de brève journalistique, ce qui est d'ailleurs le cas). En effet si l'on sait qu'il y a eu sinistre ou catastrophe et qu'on connaît l'établissement affecté (en fonction d'indices de morphologie particulièrement évidents), on peut circonscrire la recherche au vocabulaire (français) exprimant les sinistres ou accidents, et la pure supposition (émise à partir d'indices de co-textualité et de contextualité) comme quoi 'brand' *pourrait* signifier en néerlandais ce que signifie en français la forme 'incendie' (ce qui est une des hypothèses à envisager) se trouve confortée (à la différence des autres conjectures du type inondation, écroulement, etc.) par l'indice de morphologie attesté en français par la présence du terme 'brandon' dans le lexique de cette langue (on a passé sous silence dans un but de simplification la catégorisation fonctionnelle du terme 'brand' comme nom dérivant de sa place dans un texte du genre examiné).

On doit admettre la dimension éminemment conjecturale de la procédure, qui ne trouve sa bonne conclusion que par une minutieuse vérification de compatibilité au plan de l'ensemble du texte (ce qui suppose des connaissances sur la cohérence des phénomènes évoqués), la validation trouvant alors sa justification par une approche globale, c'est à dire textuelle, du sens. Dans le cas d'une méthode d'accès au sens en une langue  $L$ , il est possible de contrôler ce paramètre par la réquisition d'un expert qui signale si les conjectures vont ou non « dans le bon sens » et contribuent ainsi, les unes après les autres, à façonner une représentation « acceptable » (initialement non conforme mais pouvant s'améliorer progressivement du point de vue de la conformité) en  $L_+$  du contenu sémantique présenté par le texte en  $L$ .

### Section 3 : réflexions sur l'inférence

Dorénavant, nous nous placerons dans le cas où est appliquée la technique des tâtonnements et ajustements. Le travail mental à effectuer relève évidemment d'un mode problématique puisqu'on ne peut savoir si l'élaboration significative est correcte (hors validation de l'expert commis à cet effet, et à lui seul). On se trouve donc typiquement à mobiliser une procédure de type inférentiel renvoyant à la notion d'inférence qui peut être définie, en première analyse, comme suit :

L'inférence est une forme de raisonnement qui se base d'une part sur le contenu d'un énoncé (A) et d'autre part sur une proposition implicite relevant du présavoir individuel (B) et qui conclut à la vérité d'une nouvelle proposition (C).

- A. Prémisses explicites
- B. Prémisses implicites
- C. Conséquent

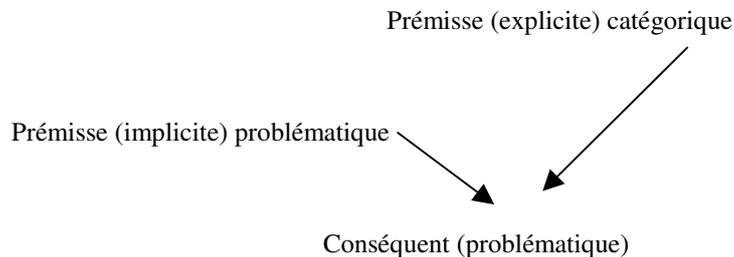
Les inférences ne sont pas les mêmes pour tous, car l'expérience et la connaissance du monde varient selon les individus. L'inférence n'offre donc aucune garantie absolue de la vérité du conséquent.

[Lerot, 1993, 55]

Pour adapter cette définition à l'objet de notre réflexion qui traite d'identifications entre formes et de relations sémiotiques, nous proposons de *généraliser* la notion d'inférence introduite, qui présente l'inconvénient de se limiter à caractériser un type de raisonnement reliant des propositions explicites (les contenus d'énoncés) et des propositions implicites (les éléments considérés comme « propositionnalisés » du présavoir individuel) considérées comme prémisses à un conséquent explicitable (sans garantie de véracité). Ce conséquent peut être explicite – c'est-à-dire effectivement verbalisé – mais aussi demeurer implicite (l'opposition explicite vs. implicite recouvrant ici celle entre énonciation effective avec mise à disposition objective d'une proposition – on pourrait la qualifier de publique ou d'externe – et considération individuelle non objectivée par une énonciation effective – on pourrait la qualifier de privée ou d'interne).

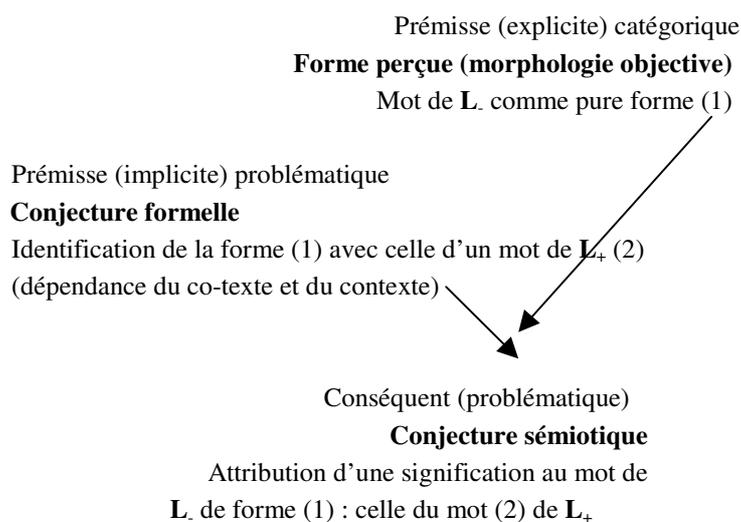
Ce que nous souhaitons schématiser, c'est le « parcours de pensée » reliant deux prémisses, la première étant une information explicite, *quel que soit son type*, et la deuxième une information implicite, *quel que soit son type*, la première étant posée sous le mode *catégorique* (une connaissance objective partagée est indiscutable), la seconde sous le mode *problématique* (sa connaissance relève d'une subjectivité), afin d'aboutir à une conclusion (qui évidemment héritera de la seconde prémisses un caractère problématique).

Nous aboutissons ainsi au schéma général suivant, où la justification droite de la prémisses « explicite » dénote son caractère catégorique et où la justification gauche de la prémisses « implicite » dénote son caractère problématique :



C'est évidemment la non catégoricité de la prémisse problématique qui bloque la généralité de la conclusion.

Dans le cas particulier qui nous intéresse, la prémisse catégorique est constituée par la forme objectivement descriptible d'un mot de **L**. positionnée à l'entrée de la procédure (on focalise l'attention sur la forme de ce mot), tandis que la prémisse problématique est constituée par une *conjecture* d'identification formelle avec un mot de **L**<sub>+</sub> (recherché dans la partie du lexique qui est circonscrit par le co-texte et le contexte de la mention du mot de **L**). Le conséquent se présente alors comme une *conjecture* sémantique consistant à attribuer à la forme du mot de **L**. situé en entrée une signification qui est celle du mot de **L**<sub>+</sub> que l'on vient d'identifier.



Il est évident que les performances des sujets en termes de constitution de la prémisse problématique sont variables, particulièrement en fonction de leurs capacités d'analyse des formes linguistiques (ce qui tendrait à exiger une certaine habileté métalinguistique afin de garantir une certaine efficacité de la procédure). De même, comme déjà noté, la conclusion demeure

problématique en attente d'une confirmation dépendant soit de la qualité synthétique du travail mené sur l'ensemble du texte, soit (ce qui est le cas à considérer dans une perspective de développement de capacité d'accès au sens d'un texte au moyen d'une méthode interactive) de la validation demandée à un expert.

### **Conclusion**

D'un *point de vue pratique*, la procédure à mettre en œuvre afin de permettre d'accéder au sens d'un texte donné en langue inconnue requiert la réunion d'un ensemble de textes où l'on constate un nombre suffisant de traces d'imprégnations lexicales entre langue inconnue et langue connue (ce qui limite le choix de la langue inconnue : de forts contacts entre les langues sont nécessaires ce qui suppose un voisinage géographique et un partage social assurant le « compagnonnage » évoqué *supra*) et, surtout pour commencer, un nombre limité de « points d'ignorance » (qu'il n'y ait pas trop de mots totalement ininterprétables) de façon à utiliser au maximum des indications données par le co-texte.

Une première tentative de compréhension (largement « non conforme », au sens de la section 2) prend appui sur la connaissance du thème traité par le texte (fourniture d'indications contextuelles) et sur un assez grand nombre de « points de savoir » (où l'interprétation des mots est relativement aisée) et aboutit à une représentation en langue connue très approximative (mais plus précise que l'indication contextuelle initialement donnée) attachée à des mots et à des structures du texte qu'on a ainsi commencé à lire. Un certain nombre de « points d'ignorance » ont été traités de manière concluante (en utilisant les indications de forme, aussi bien graphique que phonique) au moyen d'autant d'inférences généralisées du type décrit à la section 3.

Après évaluation de la tentative par l'expert, une deuxième tentative de compréhension est lancée sur la base d'un plus grand nombre de « points de savoirs », les inférences sémantiques validées augmentant le nombre de mots interprétés de manière acceptable. La répétition de la procédure permet d'aboutir progressivement à une

compréhension, toujours non conforme mais avec un degré d'imprécision décroissant, développée à partir des formes et structures du texte.

Au delà du traitement du texte examiné, la langue inconnue commence à dévoiler son lexique et sa morphosyntaxe (des marques grammaticales pouvant être repérées comme exprimant des relations appréhendées sémantiquement), par autant de découvertes dont la mémorisation est facilitée par l'engagement du sujet dans l'établissement de ses nouvelles connaissances.

L'expert veille à cadrer l'effort en augmentant très progressivement son niveau d'exigence, en utilisant des textes de plus en plus riches d'informations de façon à aider les apprenants à capitaliser des informations sur la langue qui commence ainsi à être connue en étant pratiquée.

Cette approche inédite, et très différente des programmes didactiques habituels, s'appuie sur quelques éléments clés qui permettent de présenter selon un *point de vue théorique* la méthode sous-jacente à la procédure. L'exercice de lecture de la donnée graphique avec oralisation concomitante réalisée par un locuteur natif relève de la *lecture déchiffrement* : il s'agit d'élaborer un sens en se contentant (au début) d'une approximation à laquelle on demande seulement de réaliser un progrès par rapport à l'indication thématique initiale en prenant appui sur la réalité formelle du texte. La compréhension réalisée à chaque réitération est évidemment une *compréhension non conforme* (et n'épuise pas toutes les indications effectivement présentes dans le texte pour qui connaîtrait la langue inconnue). Les différentes compréhensions (non conformes) successives doivent seulement être de moins en moins imprécises et de plus en plus liées à des indications du texte, qui sont alors mémorisées. Chaque étape contribue à dévoiler un peu mieux le sens du texte en s'appuyant sur la formulation de son contenu réel, ce qui augmente à chaque fois les possibilités d'exploitation du contexte (en ce qu'il devient plus précis) en restreignant le champ où l'interprétation doit être recherchée, et le nombre de « points de savoirs », ce qui facilite l'exploitation du co-texte. La spécificité de

la procédure tient à la mobilisation d'un type particulier d'*inférence généralisée*, type de raisonnement dont on peut penser qu'il est à l'œuvre dans toute tâche interprétative y compris en langue connue.

On doit insister sur la progressivité de la méthode qui est appelée à se plier aux capacités des apprenants et au rythme des séances de travail, et souligner l'importance des textes utilisés qui doivent évoluer d'une relative transparence formelle autorisant une interprétation facilement accessible à une relative opacité nécessitant le réinvestissement des indications linguistiques (en particulier grammaticales) concernant la langue inconnue révélées au cours de l'étude des textes précédents. On passe ainsi insensiblement de l'étude de textes à l'analyse de la langue dans laquelle ils sont formulés. L'expert doit évidemment connaître suffisamment la langue inconnue pour avoir, lui, accès au sens des textes et il doit juger en permanence de la qualité des représentations (non conformes) proposées non seulement du point de vue d'une compréhension approximative du texte étudié mais aussi en fonction de l'appréhension cumulative de caractéristiques de la langue en cours de découverte.

Selon ce modèle, l'élaboration du sens dépend fortement du plan textuel et procède en fait par restrictions progressives des champs lexicaux et grammaticaux où la recherche doit être effectuée, ce qui facilite l'invention des solutions (c'est-à-dire d'autant de substitutions de points de savoir à des points d'ignorance) qui permettent à la représentation de gagner en « conformité ».

L'approche, qui est nettement différente des pratiques reposant sur l'exécution d'un programme d'apprentissages préalables, devrait peut-être être examinée du point de vue des procédures les plus générales de développement de capacité d'élaboration du sens, en particulier lors de l'acquisition de langue maternelle. En particulier, il pourrait être décisif de la proposer exclusivement à des sujets qui savent être attentifs aux formes linguistiques qu'ils ont déjà découvertes, sous le régime de la spécificité, dans ce cadre initial, ce qui signifie qu'on table sur une certaine maturité dans l'appréhension de la langue.

La réquisition délibérée de la dimension sémiotique des langues, et les premières réussites d'une tentative d'exploitation des particularités de cette dimension dans une tâche d'accès au sens qui manifestent son caractère tout à fait praticable (s'il ne l'était pas, nous ne saurions même pas maîtriser notre langue maternelle) souligne un fait trop facilement négligé : les langues sont faites pour nous permettre d'accéder en conscience à des représentations mentales diversifiées et aussi fines qu'il peut être souhaitable pour poursuivre notre activité réfléchie. Pourquoi ne pas se fonder sur cette caractéristique essentielle pour découvrir de manière naturelle et directe d'autres langues que notre langue maternelle ?

### **Bibliographie**

- CASTAGNE, E. (2002) « Intercompréhension et inférences : de l'expérience EUROM4 au projet ICE », *Pour une modélisation de l'apprentissage simultané de plusieurs langues apparentées ou voisines* E.Caduc & E.Castagne Eds Paris CID Diffusion 23-44
- CASTAGNE, E. (à paraître en 2004) « Inférences sémantiques et construction de la compréhension en langues étrangères européennes » (dans ces mêmes actes)
- LEROT, J. (1993) *Précis de linguistique générale* Paris Minuit
- MILNER (1989) *Introduction à une science du langage* Paris Seuil
- MOUNIN, G. (1963) *Les problèmes théoriques de la traduction* Paris éditeur ?
- MOUNIN, G. (1973) « Traduction » *Encyclopaedia Universalis* volume 16 Paris 232-233
- TYVAERT, J.-E. (2001) « L'Être en langue : une analyse sémantique de l'opposition verbo-nominale en termes de capacité référentielle assortie de considérations épistémologiques portant sur les conditions d'une cognition véritablement naturelle » *Sémiotiques* 16, pp. 23-50
- TYVAERT, J.-E. (2002) « le verbe comme entité proto-linguistique : une archéologie des mots lexicaux et une histoire du déploiement systématique des parties du discours dans la production verbale *Verbum* XXIII, 4 429-448
- TYVAERT, J.-E. (2003) « La raison des langues et la double articulation

sémantique » *Du sujet : Théorie et Praxis* n° 6 Paris Fondation Maison des sciences de l'homme 37-51

TYVAERT, J.-E. (2004) « Pour une Europe des langues et des cultures », in actes du colloque international *L'avenir du patrimoine linguistique et culturel de l'Européen*, Reims.

VINAY, J.-P. & DARBELNET, J. (1963) *Stylistique comparée du français et de l'anglais*, Paris Didier.

# INTERCOMPREHENSION PLURILINGUE : STRUCTURES DISCURSIVES ET COLLOCATIONS

Isabel Uzcanga-Vivar  
Université de Salamanque

RESUME : Eurom.com.text est un projet d'enseignement plurilingue de Langues Romanes qui s'inscrit dans le domaine linguistique de l'intercompréhension linguistique. Méthodologiquement, il aborde la réception des textes à partir de la macrostructure textuelle. Nous considérons que l'identification du genre textuel et du type de texte est un point de départ essentiel à la réception correcte des textes. Cette identification permet au lecteur d'élaborer les scripts, qui assurent la cohérence interprétative, et l'aident aussi à faire les bonnes inférences au niveau de la microstructure. Pour parvenir à bout des opacités lexicales, nous proposons l'exploitation des collocations.

*ABSTRACT : Eurom.com text is a plurilingual Romance language teaching project within the field of intercomprehension. Methodologically it is based on the exploitation of discourse structures. We consider that the identification of genres and text types is a necessary starting point for an adequate reception of texts. To solve lexical opacities we use inferences which are made possible by collocations.*

Eurom.com.text est un projet d'enseignement plurilingue des langues romanes, qui s'inscrit dans le domaine linguistique de l'intercompréhension, qui a été définie récemment comme:

« l'apprentissage de plusieurs langues moyennant le développement de stratégies qui permettent de transférer des connaissances, des compétences et des habiletés d'une langue à une autre, y compris la langue maternelle » (Calzetti, 2000 : 56).

Tout en étant d'accord avec cette définition, je crois qu'il est important de souligner que ce qui caractérise l'intercompréhension, c'est justement le fait de s'appuyer sur la langue maternelle ou sur une langue<sup>2</sup> que l'on utilise comme passerelle pour aborder les autres langues. Eurom.Com.Text. est né au département de Philologie Française de l'Université de Salamanque avec la collaboration de linguistes d'autres départements de langues romanes. Plusieurs membres de cette équipe de chercheurs – parmi lesquels je me trouve moi-même - ont participé à un projet précédent d'intercompréhension des langues romanes: Eurom-4.Projet d'enseignement des langues romanes (Blanche-Benveniste, 1997).

Cela pourrait faire croire que le projet actuel est une suite du précédent. En fait, il s'agit de deux projets différents. Si j'avais à résumer le projet Eurom-4, je dirais qu'il consistait à déclencher chez l'apprenant les déclics nécessaires à l'exploitation des ressemblances structurales existantes entre les langues romanes dans le domaine du lexique et de la morphosyntaxe, c'est-à-dire au niveau de la microstructure. L'apprenant s'appuie pour ce faire sur sa langue maternelle dans le but de saisir l'essentiel d'un discours dans un contexte donné.

Le projet auquel nous travaillons en ce moment vise l'enseignement simultané de trois langues romanes (français, italien et portugais) dans le but d'obtenir un bon niveau de compréhension de textes écrits de la part d'un récepteur adulte hispanophone. La première chose à signaler, c'est que nous visons une compréhension «fine» des textes. Puis, c'est justement parce que nous pensons à ce genre d'utilisateur qu'il faut tenir compte de tous les facteurs rentables dans un projet d'enseignement/apprentissage qui évite dans

la mesure du possible les situations de stress dues à un cumul exagéré et excessif de difficultés. Il s'agit, donc, de créer une méthode qui favorise la mise en place d'un filtre émotionnel positif, capable de générer une curiosité croissante chez l'utilisateur envers les langues abordées. Notre projet se situe dans un cadre de communication non seulement pluriculturel, mais, surtout interculturel. Le destinataire de notre méthode, même s'il ne connaît pas les langues abordées, est censé posséder une culture générale, concernant des domaines variés, qui se voit reflétée dans une quantité de textes considérable qui fait partie de son expérience lectrice. Cela veut dire que, même s'il n'en est pas conscient, il possède une compétence textuelle, une expérience dans la lecture de textes, dont il peut se servir pour interpréter les informations reçues dans des langues autres que sa langue maternelle. Nous visons, donc, un public qui a une formation culturelle et des connaissances textuelles et métatextuelles qui constituent une sorte de « réservoir de la mémoire », une mémoire qui relève non seulement de l'éducation reçue, mais aussi de la pratique quotidienne de décodage de messages, des diverses circonstances de contact avec des textes, des habitudes de lecture et des stratégies d'interprétation.

Des recherches en psycholinguistique ont prouvé que le locuteur et l'usager de la langue disposent déjà, dans un degré plus ou moins élaboré d'après l'âge, l'expérience et le niveau culturel, d'une sorte de schémas déjà acquis, selon lesquels il pourra choisir de structurer sa communication, et auxquels il aura recours au moment de recevoir et d'interpréter un texte. Les schémas de textes sont des structures générales de connaissance qui résument les conventions et les principes observés par une culture donnée dans la construction de textes spécifiques. Ces schémas jouent un rôle essentiel aussi bien en production qu'en compréhension :

« En production, la disponibilité d'un modèle superstructural permettra une organisation du contenu à transmettre ... Diverses recherches montrent bien le rôle facilitateur d'un tel schéma sur la production écrite, ainsi que le contrôle qu'il exerce sur la réalisation des niveaux macro- et microstructuraux qui lui sont

subordonnés. En compréhension, la superstructure contribue aux choix impliqués dans la construction macrostructurale ... elle peut intervenir dans l'allocation de ressources cognitives, puisqu'elle permet au sujet d'anticiper les informations requises par le schéma... » (Coirier, 1996 : 74).

Notre approche méthodologique tenant compte de tous ces acquis est fondée sur l'exploitation des connaissances textuelles et métatextuelles concernant les différents types de textes:

« Pour une typologie de types, il existe de grands types de textes: le récit, la description, l'argumentation, l'exposition (explication), l'injonction/instruction, la conversation (dialogal) » (Adam, 1987 : 55)

et de genres discursifs. Bakhtine a mis en relief le caractère régulateur des genres,

« Si les genres du discours n'existaient pas et si nous n'en avions pas la maîtrise, et qu'il faille les créer pour la première fois dans le processus de la parole, qu'il nous faille construire chacun de nos énoncés, l'échange verbal serait quasiment impossible » (Bakhtine, 1984 : 285),

ainsi que leur caractère indispensable aussi bien à la production comme à la réception dans un champ socio-discursif donné:

« Pour une intelligence réciproque entre locuteurs, les genres de discours sont aussi indispensables que les formes de la langue » (ibid : 287).

Nous considérons que l'identification du genre textuel et du type de texte est un point de départ essentiel à la correcte interprétation d'un texte en langue maternelle et, à plus forte raison, en langue seconde, et, pour ce faire, le lecteur met en oeuvre les schémas mentaux qui lui permettent de faire les bonnes inférences, concernant la macrostructure, indispensables à la bonne réception d'un texte en langue seconde. Récemment, Gunver Skytte a mis en relief l'importance des genres dans la bonne interprétation des textes:

« L'utente della lingua, nel trovarsi davanti ad un testo di un dato genere (segnalato p. es. dal titolo) nutre già in anticipo certe aspettative sul registro in cui sarà steso il testo e sul modo in cui

sarà strutturato e selezionato il contenuto, aspettative che costituiscono una parte essenziale della sua interpretazione del testo, o della sua costruzione della coerenza testuale. Se il testo (o parte del testo) non ubbidisce alle aspettative del lettore, ciò disturba, o, nei casi estremi, impedisce la sua interpretazione, in quanto il testo risulta incoerente» (Skytte, 2001 : 84).

### 1. Le corpus

Ayant pris ce point de départ, le plus gros travail de notre méthode a été la sélection des textes constituant le corpus. Nous avons choisi 25 textes par langue. Nous avons, donc, un corpus de 75 textes. Pour faire cette sélection, nous avons été obligés de faire un examen très détaillé de leurs caractéristiques textuelles. Nous avons considéré le double versant de la production du texte (la visée communicative) et celui de la réception du texte, c'est-à-dire, la possibilité d'identifier ses aspects communicatifs, son organisation textuelle, ainsi que leurs réalisations linguistiques. Notre travail de recherche a mis l'accent tout particulièrement sur la cohérence contrastive du corpus trilingue et sur l'évaluation des difficultés. Nous avons essayé de fournir à l'utilisateur un éventail de textes très variés, sans inclure des textes de spécialité. Du point de vue de la typologie textuelle, nous avons tenu compte qu'aucun lecteur ne manque de contacts avec des textes descriptifs, explicatifs, normatifs, narratifs et argumentatifs. Les textes ont été choisis suivant des critères de gradation des difficultés, qui prennent en compte le degré de complexité d'organisation de l'information. En ce qui concerne les types de textes, il est évident que le type pur est rare :

«Ne confondant pas prototype notionnel et texte réalisé, on dira qu'un texte – plus souvent une partie d'un texte - n'est jamais qu'une exemplification plus ou moins typique d'une catégorie ».  
(Adam, 2001 : 15)

La notion de prototype nous a permis d'entrer dans une logique du plus ou moins. Tout texte est constitué d'unités séquentielles qui déterminent ses caractéristiques typologiques. La caractérisation globale d'un texte résulte d'un effet de dominante, ce

qui fait qu'un texte se caractérise comme étant plus ou moins descriptif, explicatif, normatif, narratif ou argumentatif. Les genres textuels choisis sont très variés, et sont censés être connus de la part du public visé : la description de phénomènes de la nature, de personnages célèbres, de lieux géographiques, que nous pouvons trouver dans des publications de divulgation ou dans la presse; la narration journalistique de faits réels, les informations portant sur des événements culturels, les critiques de films, ou le récit de fiction; la recette de cuisine, l'horoscope ou les conseils des magazines; l'opinion de l'expert sur des questions d'intérêt général; l'annonce publicitaire, qui présente des jeux de langue, recours rhétorique dont le lecteur a déjà l'habitude dans sa langue maternelle; le discours officiel, un rituel discursif prototypique du domaine culturel dans lequel s'inscrit notre projet. Tous ces genres sélectionnés présentent une organisation structurale qui leur est particulière. Les critères de sélection des textes ont été appliqués non seulement à chaque langue, mais à l'ensemble des trois langues, ce qui fait que nous avons des jeux de trois textes parallèles.

Tous les textes sont des textes authentiques qui ont été tirés d'internet. Mais, bien qu'internet soit une source inépuisable de matériel, le choix constamment motivé des textes a fait que la constitution du corpus a été un travail de longue haleine. Internet s'est avéré comme étant une source extrêmement riche de possibilités pour fournir des textes authentiques, mais cela ne va pas sans problèmes. Par exemple, il nous est arrivé qu'après avoir trouvé un texte qui répondait à tous nos critères textuels de sélection, nous n'avons pas pu le garder. La raison étant que le texte offrait des possibilités multiples de lecture, techniquement possible par un simple click sur les mots link. Par conséquent, le texte prenait une nouvelle dimension communicative, comme s'il était une annonce publicitaire d'autres textes, et devenait de ce fait non utilisable, parce qu'il était surchargé de possibilités intertextuelles, et que cela aurait pu troubler le lecteur.

L'utilisateur de la méthode aura affaire à un matériel qui donne la possibilité d'une comparaison dynamique entre sa langue et les

langues abordées, la sienne étant en principe la passerelle vers les trois autres, tout en considérant que chacune de celles-ci devient, à son tour, un pont vers les deux autres. Nous considérons toujours important de travailler les langues de façon simultanée, pour tirer profit de l'effet de feedback que cela engendre. D'autre part, c'est la vision de l'ensemble, l'observation des réalisations linguistiques dans des textes parallèles dans les trois langues qui permet de reconnaître et d'identifier les structures formelles, considérées dans un contexte communicatif transparent.

## 2. Classement des textes

Les textes du corpus ont été divisés en trois groupes, suivant des critères d'une plus ou moins grande complexité dans l'organisation de l'information, et des difficultés liées à la typologie textuelle. Le premier bloc comprend 10 textes où l'on trouve des textes descriptifs/explicatifs, des textes normatifs, et des textes narratifs. Le deuxième groupe comprend encore 10 textes correspondant aux mêmes types textuels, mais ayant une plus grande complexité. Les sujets traités sont moins évidents, l'organisation de l'information moins schématique. Ce sont des textes à séquence dominante descriptive, explicative ou narrative, mais qui ont des enchâssements de séquences variées, y compris des séquences argumentatives, ce qui implique la présence d'un plus grand nombre de connecteurs logiques. Le troisième groupe comprend 5 textes argumentatifs.

Notre but est que l'utilisateur soit capable, à la fin, de suivre les différents parcours discursifs, et de percevoir les différents degrés de complexité de l'organisation discursive à l'intérieur d'un même type de textes. Prenons comme exemple le parcours des textes normatifs. À l'intérieur du type normatif, l'on peut trouver des genres très variés. C'est une famille de textes assez hétérogène, qui va des textes injonctifs et procéduraux aux différentes formes de conseil. Le caractère d'obligation et l'échelle de contrainte varient d'un genre à l'autre. Malgré cette diversité, ce type de textes a des caractéristiques communes. Ils visent tous une finalité pratique. C'est pourquoi ils

sont marqués par la présence massive de prédicats actionnels réalisés à l'infinitif, à l'impératif ou au futur. Des modaux du type *pouvoir* ou *devoir* apparaissent dans les genres à plus faible contrainte, par exemple, pour les conseils. Présence également d'organiseurs ou d'adverbes temporels qui précisent la succession ou la durée des actions (par ex, pour les recettes ou les horoscopes). Peu de connecteurs argumentatifs, mais on en trouve, lorsque l'organisation de l'information est plus complexe, dans les genres, par exemple, exprimant un conseil. Les connecteurs logiques de cause ne sont pas rares. L'organisation de l'information de ces différents genres de textes est caractérisée par des plans de textes très précis, qui peuvent même être très schématiques. Dans le premier groupe de textes, les textes normatifs retenus sont la recette, l'horoscope, les consignes et les conseils. En premier, ces textes sont facilement résumables par le titre (nom du plat pour la recette de cuisine, nom du signe du zodiaque pour l'horoscope, désignation du problème pour les conseils), ce qui permet de faire une première inférence sur le contenu ainsi que d'identifier le genre, ce qui active les inférences sur les scripts du texte. Puis, une très forte segmentation typographique, les possibilités de mise en forme étant largement exploitées: des corps de caractères variés, des indications alphanumériques ou des alinéas surmarqués par des tirets, des puces rondes etc. Présence d'éléments iconiques : photographies, dessins et autres, c'est ce qu'Adam appelle "la visibilité du texte" (Adam, 2001: 25 ) En dernier, l'organisation de l'information est fortement schématisée: ingrédients et préparation pour la recette de cuisine, vie sociale, amour, santé/forme pour l'horoscope, etc. Dans le deuxième groupe de textes, les textes normatifs choisis sont plus complexes. Le sujet est moins évident. Il n'y a plus de composantes iconiques. Le plan du texte est beaucoup moins schématique. L'expression linguistique des conseils ou des règles est beaucoup plus élaborée : présence de constructions verbales plus variées se rapportant aux modalités conseils, d'éléments cata- et anaphoriques, des indications sur les séquences, un plus grand nombre de séquences argumentatives, par exemple des structures du type « Si P alors Q », etc. Notre but est que

l'utilisateur de la méthode comprend tout d'abord l'action langagière engagée, car c'est une façon de résumer un texte et de l'interpréter dans sa globalité. Par exemple, dans le type de textes normatifs, c'est le « dire de et comment faire avec une finalité pratique », et puis, qu'il soit capable de suivre ce parcours discursif du plus simple au plus complexe, en identifiant les structures correspondantes, et qui relèvent non seulement du type de discours mais aussi du genre textuel qui l'exemplifie.

### 3. Les inférences

Nous travaillons deux types d'inférences: les inférences qui concernent la macrostructure et celles qui relèvent de la microstructure. Le lecteur dans une première approche du texte actualise les schémas mentaux pour identifier le type de texte et le genre. C'est une lecture qui se fonde sur les pratiques discursives et sur les différents genres textuels qui font partie de son expérience de lecteur et de ses connaissances générales. L'organisation paratextuelle marque profondément cette première approche.

« Su función esencial es orientar la lectura de tal manera que el lector tiene que establecer un nexo entre el sentido de los elementos paratextuales y el significado del texto ». (Alonso,2001 : 27)

Nous considérons essentiel que la lecture commence par le décodage du paratexte. L'identification du type et du genre textuel permet au lecteur d'élaborer les scripts, absolument nécessaires à la bonne compréhension d'un texte.

« Si previamente no se ha identificado el género textual, la transparencia léxica, no es suficiente para confeccionar un guión » (ibid : 128)

Au niveau de la microstructure, il existe deux types d'inférences. Le premier type se base sur la similitude formelle entre les unités lexicales des langues secondes et celles de la langue maternelle. Le lecteur attribue à ces unités transparentes le sens qu'elles ont dans sa langue maternelle. C'est le parcours L2 → L1. L'autre type d'inférence se fonde sur la transférence de sa compétence linguistique à la langue seconde. C'est le parcours L1→

L2 .. Cela est très opératoire en ce qui concerne, par ex., les collocations ou semi-phrasèmes :

« Nous appelons semi-phrasème un phrasème AB au signifié 'AC' ou 'BC' qui inclut le signifié de l'un de ses constituants, alors que l'autre soit ne garde pas son sens, soit - même s'il garde son sens - n'est pas sélectionné librement ». (Mel'cuk, 1995 : 46).

Mel'cuk a maintes fois signalé que maîtriser une langue, c'est maîtriser sa combinatoire lexicale restreinte. En effet, si le lecteur décode par transparence la base de la collocation, il parvient à inférer par transférence le collocatif, même si celui-ci est formellement opaque.

(1) *pour être en mesure d'atteindre vos objectifs.*

(2) *se brosser les dents.*

(3) *prendre un bain.*

L'exploitation des collocations ou semi-phrasèmes s'est révélée comme étant très rentable dans le domaine du lexique. Nous n'avons pas uniquement le cas où le collocatif est un verbe support, mais aussi le cas où le collocatif est un modificateur de la base:

"Une collocation se caractérise en fonction de deux axes: le sens exprimé par le collocatif, bien entendu, mais aussi le rôle que joue le collocatif auprès de la base" (Polguère, 2003 : 136)

Pour conclure, je situerais la rentabilité de cette approche à l'intercompréhension plurilingue dans le fait que, si l'on crée chez l'apprenant l'habitude de l'observation des textes en tant que des schémas organisés de communication et qu'il puisse identifier leurs caractéristiques formelles comme quelque chose de cohérent avec les types et les genres textuels concernés, alors, on lui aura fourni un outil fondamental pour la lecture des langues secondes. Nous espérons que l'apprenant, lorsqu'il aura fait les différents parcours textuels à travers les textes qui composent la méthode, puisse se rendre compte que les autres langues ne lui sont absolument pas étrangères, et qu'il prenne par la suite le goût de la découverte des langues, y comprise la sienne.

**Bibliographie**

- ADAM J.-M. (1987), «Textualité et séquentialité. L'exemple de la description», *Langue Française*, 74, 55
- ADAM J.-M. (2001), «*Types de textes ou genres de discours? Comment classer les textes qui «disent de et comment faire»*», *Langages*, 141
- ALONSO C. & SÉRÉ A. (2001), *La lectura en lengua extranjera. El caso de las lenguas románicas*, Hamburg, Buske Verlag.
- BAKHTINE M. (1984), *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.
- BLANCHE-BENVENISTE Cl., MOTA A. SIMONE R. & UZCANGA I. (1997), *Eurom-4. Méthode d'enseignement simultané des langues romanes*, Firenze, La Nuova Italia Editrice.
- CALZETTI M.T. (2000), "*L'intercomprensione: possibile soluzione alla babele lingüística?*" in *Progettare la formazione lingüística con Leonardo da Vinci. Riflessioni teoriche e suggerimenti pratici per presentare progetti nella misura delle competenze linguistiche*, 56-65
- COIRIER P., GAONAC'H J. & PASSERNAULT M. (1996), *Psycholinguistique textuelle. Approche cognitive de la compréhension et de la production de textes*, Paris, Armand Colin.
- MEL'CUK I., CLAS A. & POLGUÈRE A. (1995), *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*, Louvain-la-Neuve. Duculot.
- POLGUÈRE A. (2003), *Lexicologie et sémantique lexicale*, presses de l'Université de Montréal.
- SKYTTE G. (2001), «*Coerenza e equivalenza testuale : preliminari per uno studio comparativo dei generi*», in Prandi M. & Ramat P. (eds), *Semiotica o Lingüística*, Milano, Francoangeli.



# QUE SE PASSE-T-IL DANS LA DEVERBALISATION D'UN MESSAGE ?

Gerd WOTJAK  
Université de Leipzig

RESUME : L'article traite des interrelations existant entre le *dit* (le *posé* selon Ducrot), le *supposé* (ou le *sous-entendu*) et *ce que l'auteur a voulu dire* (l'intention communicative) tout en accentuant les aspects du dire dans la production du sens communicatif du texte en question. Une attention particulière a été dédiée à l'apport des microstructures sémémiques des verbes qui jouent un rôle décisif dans l'évocation des prédications socialisées et des conceptualisations, par définition individuelles, au cours des processus complexes de déverbalisation, de la compréhension d'un texte donné. Ces microstructures verbales systémiques prédéterminent avec leurs structures argumentales (et modificatrices) la combinatoire syntagmatique tant morphosyntaxique que sémantique tout en présélectionnant une classe sémantique d'actants pour les slots argumentaux ou cases vides morphosyntaxiques du sujet, complément direct et indirect et en déterminent le rôle sémantique que les actants jouent en tant que co-participants d'une scène ou du 'petit drame' de Tesnière.

ABSTRACT : *The paper deals with the existing relationship between the dit (said or posed), the supposed (or the understatement) and that which the author has intended to say (or the communicative intention). It draws particular attention to the role the phenomena of the said or the linguistically communicated in the production of the communicative sense of the text, i.e. in the evocation of predications and subjective conceptualizations as parts of the deverbalization process in understanding. The particular contribution of the so-called sememic microstructures of the verbs with their respective argument structures consists in predetermining the syntagmatic combination as a morphosyntactic and semantic process. In this process, argument slots are filled with so-called actants that belong to a concrete semantic class and which feature a syntactic complementation function (subject, direct or indirect object). These complements may be regarded as co-participants of a scene or a small drama (cf. le petit drame of Tesnière) invoked by the verbal meaning.*

0. Vu l'ampleur des problèmes impliqués par le thème que je m'étais proposé de traiter lors du colloque EUROSEM 2003, je me suis décidé à en réduire la portée dans le texte écrit tout en me concentrant sur la réception d'un message textuel et discursif dans une perspective monolingue et non traductionnelle. Nous sommes conscient du fait que, ce faisant, il nous reste encore suffisamment de problèmes à décrire et à surmonter. C'est pourquoi, dans ce qui suit, nous mettrons l'accent sur l'apport des phénomènes explicites du *dit* ou du *posé* tout en laissant à d'autres (par exemple à nos collègues Antonia Cristinoi et Jean-Emmanuel Tyvaert) le soin d'exposer en détail les complexes phénomènes pragmatiques du *non-dit*, du *supposé*, c'est-à-dire de l'implicite tels qu'ils ont été traités par Grice 1975, Anscombe et Ducrot, P. von Polenz 1984, mais aussi par Sperber & Wilson 1986, Allan 1986, Nemo 1992 et autres.

0.1. Ce n'est nullement par hasard que beaucoup de chercheurs portent attention à ce qui se passe dans la compréhension d'un texte, d'un discours, bref de ce que le locuteur/l'auteur a voulu transmettre au récepteur, à l'interlocuteur dans un acte communicatif auquel participent de façon active l'émetteur et le récepteur du message en question. Il s'agit de phénomènes non publiquement observables qui se passent de façon inconsciente dans la *black box* de notre cerveau à laquelle nous n'avons qu'un accès indirect à travers notre introspection et intuition en tant que participant impliqué dans l'interaction sociale communicative réalisée à l'aide de ressources linguistiques et sémiotiques non verbales. Il faut tenir compte d'une multiplicité de facteurs linguistiques, cognitifs, communicatifs et situationnels qui s'enchevêtrent de façon complexe et dont l'exploration requiert d'une collaboration inter ou transdisciplinaire.

0.2. Dans ce domaine, on se heurte non seulement à des approches théoriques assez divergeantes et même contradictoires, mais on observe aussi le recours à une terminologie non homogène, quelque fois cryptique, ce qui rend plus difficile encore l'accès à la description scientifique des phénomènes de la compréhension,

procédure onomasiologique de déchiffrage, de déverbalisation du sens communicatif du message.

Dans ce qui suit, nous allons présenter notre vision de l'apport des unités lexicales systémiques en tant que représentants par excellence du dit-même du posé où on rajoute des éléments sémiotiques de différent ordre au message, au contenu cognitif d'un texte vu comme un ensemble structuré et cohérent d'éléments textuels plus petits qui, dans une perspective *bottom up*, contribuent à conformer des prédications plus ou moins complexes évoquant des configurations cognitives du type des *scènes*, *scénarios*, *scripts*, *frames*, mais aussi des *Memory Organization Packets/MOPs* ou *Memory Information Packets/MIPs* (Schank, 1981 ; Fauconnier, 1984 ; Rastier, 1991), donc des représentations structurées du savoir encyclopédique partagé ou bien des conceptualisations toujours individuelles et subjectives. Ce sont ces conceptualisations concrètes, subjectives, en dernière instance toujours uniques et en quelque sorte éphémères, flexibles et variées selon les circonstances concrètes psychoméntales et situationnelles vécues par celui qui déverbalise, qui constituent le message, c'est-à-dire l'ensemble des informations dénотativo-désignatives ou propositionnelles, mais aussi connotatives, axiologiques, émotives, etc.

0.3. *Déverbaliser* veut donc dire détecter, déchiffrer, dans une approche sémasiologique et partant de la forme, des éléments qui garantissent le *dit*, le *posé*, le contenu, la fonction, le signifié et en dernier lieu le sens du texte qui nous est fourni par la complexe interaction entre aspects sémantiques systémiques et contextuels, voire procéduraux, mais aussi pragmatiques, voire cognitifs et inférentiels. Nous essaierons de décrire pourquoi il est assez difficile, même problématique, de vouloir tracer une frontière nette entre ce qui est dit ou posé et ce qui est *supposé* ou *sous-entendu*, ce qui se lit entre lignes et peut s'ajouter au message textuel en recourant à ce *présavoir individuel* considéré du moins partiellement comme partagé (cf. les théories du *common sense* - Popper et la notion de l'*endoxa* de la rhétorique classique – Buss/Jost: 2002). Le message

est conformé à notre avis d'une part par le sémantisme fourni par les unités lexicales dans leur combinatoire syntaxique syntagmatique sous forme de ce que nous avons dénommé les *macrostructures sémantiques syntagmatiques* (intraphrastiques, phrastiques et transphrastiques jusqu'aux textuelles – Wotjak: 1987) et d'autre part par des spécifications et modifications sémantico-conceptuelles opérées à la suite d'inférences multiples faites sur la situation communicative partagée, la deixis EGO-HIC-NUNC, typique pour le discours, mais aussi sur les connaissances préalables et plus ou moins partagées entre locuteur et interlocuteur, leur présavoir encyclopédique, socioculturel, interactif et communicatif (y compris linguistique– Jäger & Müller: 1982) que ceux-ci ont acquis sous forme d'expériences désignativo-référentielles, interactivo-communicatives en partie partagées le long de leur vie dans une même culture, dans un arrière-fonds socioculturel commun.

1. Comment l'interlocuteur (ou bien le lecteur d'un texte écrit où le récepteur ne peut pas se reporter à une situation communicative partagée) s'arrange-t-il pour déchiffrer, pour comprendre dans toutes ses ramifications et finesses le message transmis par le texte en question? S'il appartient à la même communauté linguistique, communicative ou (dia/para)culturelle que l'auteur et qu'il n'y a pas trop de décalage entre le moment de la production du texte et sa réception, on peut s'attendre à ce que l'effet communicatif actualisé par le récepteur coïncide dans une large mesure avec la valeur communicative attribuée par son auteur au texte, au message,. Le degré de coïncidence quant au sens communicatif du texte (cf. Wotjak: 1985) dépend du présavoir invariablement individuel dont disposent les interlocuteurs. Si l'on obtient néanmoins une compréhension suffisante pour pouvoir parler d'un succès des actes communicatifs, ce sera d'une part imputable aux connaissances linguistiques dans un sens large du terme puisque nous pouvons alors postuler la prédominance de caractéristiques socialisées et conventionnalisées. D'autre part on pourra présupposer que les sujets parlant une même langue et faisant partie d'une même communauté

communicative et culturelle disposent aussi d'un présavoir partiellement partagé grâce à des expériences personnelles, désignatives et interactives analogues ou similaires, et aux échanges communicatifs ayant antérieurement eu trait à ces phénomènes conceptualisés, toujours avec des nuances individuelles. Cette compréhension peut être plus ou moins approfondie et plus ou moins coïncidente, et on acceptera que ce processus complexe ne soit pas libre de pertes occasionnelles, évitables ou même inévitables.

1.1 Sans vouloir compliquer trop l'analyse déjà assez complexe des processus qui accompagnent la *déverbalisation du message*, nous mettrons l'accent sur le fait que nous ne pouvons nous arrêter là où s'achèverait la description du message d'un texte, donc des facteurs du posé et du supposé, qui de façon plus ou moins automatisée sont coactivés par l'utilisation des unités lexicales et par celle des autres signes sémiotiques porteurs de signification, munis ainsi également d'un potentiel de désignation, mais aussi de communication et de connotation.

Il convient de déchiffrer non seulement l'ensemble de ces facteurs sémantiques systématiques et discursifs, pragmatiques et situatifs qui constituent le contenu cognitif du message, mais aussi, et dans bon nombre de types de textes même de façon prédominante, l'*intention communicative*, la ou les (micro)fonctions illocutoires, donc *ce que l'auteur a voulu dire* en produisant le texte (= la finalité perlocutoire et interactive poursuivie, mais aussi la fonction illocutoire attribuée aux différents passages du texte).

Nous devons donc déchiffrer le *sens communicatif* du texte qui se nourrit de ce qui a été posé/dit, et de ce qui a été supposé (= le message) et de ce que l'auteur a voulu dire. Nos expériences communicatives et interactives nous disent que dans certains types de textes, par exemple ceux qui servent à garantir une communication entre experts, comme c'est le cas dans les sciences exactes et les langues à objectifs spécifiques, moins dans les sciences de l'homme, ce que l'on a voulu y dire ne diffère pratiquement pas de ce qui a été dit/posé et de ce qui a été supposé et coactivé à partir du présavoir

partagé. L'interprétation de ce que l'auteur a voulu dire prévaut sur les autres lectures sémantiques, et pragmatiques, c'est donc cet aspect illocutoire de la pragmatique qui se superpose à la sémantique et aux inférences et qui prédétermine l'interprétation contextuelle du dit/posé et du supposé tout en leur conférant une certaine perspective, une certaine orientation pour la lecture discursive à entreprendre pour construire les macrostructures sémantiques syntagmatiques.

1.2. Nous ne disposons pas ici de l'espace nécessaire pour reproduire les différentes notions de *sens* que l'on rencontre dans la bibliographie linguistique et aussi traductologique.

En France, c'était l'École de Paris qui – sous l'influence de Danica Seleskovitch – avait mis l'accent sur le sens comme guide pour la traduction/interprétation sans que l'on puisse y trouver une description détaillée vraiment convainquante (cf. Lederer: 1994, mais aussi la critique de Sáez Hermosilla: 1994). Nous ne croyons pas non plus que le recours à l'emploi du terme „sens“ chez Coseriu puisse y apporter une précision substantielle, si ce n'est que Coseriu relie le sens exclusivement à la *parole* et le différencie clairement du signifié localisé selon lui au niveau de la *langue*, du système. Le *sens* de Coseriu, trop peu spécifié lui aussi, ressemble, quand même, à la notion propagée par les Écoles de Paris et de Leipzig (Neubert: 1977, Wotjak: 2002; 2003). Par contre, la notion de *sens* telle qu'elle est utilisée à la suite de Frege ne coïncide pas avec ce sens communicatif; pour Frege, il paraît clair que le sens correspond à notre signifié, tandis que son signifié se rapporte au denotatum, au référent même.

Si le sens est conçu comme une notion qui totalise les phénomènes cognitifs et communicatifs inhérents à l'usage des unités lexicales, des lexies, dans des constructions morphosyntaxiques qui conforment le discours, donc le texte, on doit alors y intégrer à la fois des aspects morphologiques, syntaxiques, sémantiques et pragmatiques ainsi que des phénomènes du présavoir encyclopédique dans un ensemble complexe où le contexte discursif et situatif et le

recours à des inférences sur le savoir du monde partagé entre le locuteur et ses interlocuteurs jouent un rôle prédominant.

Pour nous, le sens communicatif d'un texte, considéré comme manifestation discursive de l'énonciation par un locuteur concret dans des circonstances discursives spécifiques, comprend en dehors de ce qui a été dit (écrit), ou mieux dit *posé*<sup>1</sup> dans le sens de O. Ducrot 1972, également ce qui a été *supposé* comme savoir du monde partagé par les interlocuteurs qui l'ont acquis comme des informations préalables au cours d'innombrables actes communicatifs et cognitifs antérieurs, donc aussi, dans une large mesure, comme résultat de réceptions préalables de textes portant sur le même sujet ou des sujets analogues. Dans ce sens aussi, on pourrait utiliser le terme de l'intertextualité proposé dès 1981 par de Beaugrande/Dressler comme l'une des 7 caractéristiques de la textualité.

1.3. Dans un texte ou discours, même sous forme écrite, on n'a pas affaire seulement à des unités linguistiques combinées selon des règles et conventions syntaxiques et stylistiques typiques, canoniques pour un genre de texte donné. Le *dit/l'écrit* ou mieux encore le *posé* ne comprend pas seulement des unités d'ordre linguistique, mais aussi des unités sémiotiques, comme par exemple, des photos, des dessins, tables, formules chimiques ou physiques, pictogrammes, etc. Puisqu'il s'agit ici encore de signes, ceux-ci apportent, outre une indication combinatoire syntaxique et syntagmatique, une information sémantique, de préférence dénotative, en partie aussi connotative et même des indications pragmatico-communicatives.

Pour pouvoir mieux expliquer l'apport des unités linguistiques (qui jouent quand même un rôle prépondérant dans

---

<sup>1</sup> terme d'autant plus utile qu'il évite la spécification entre textes oral et écrit tout en formant une paire terminologique réussie avec le *supposé* qui – lui - rappelle le terme de *présupposition* en admettant des ressources sémiotiques non linguistiques.

chaque texte) au sens d'un texte, conçu comme un ensemble structuré de forme et de contenu, nous présenterons dans ce qui suit:

- a) un modèle de description du potentiel communicatif des unités lexicales tel qu'il a été ébauché par nous à maintes reprises depuis 1991;
- b) l'apport sémantique et pragmatico-communicatif des lexies en question au signifié phrastique et au contenu/message du texte entier vu dans une perspective sémasiologique et *bottom-up* de la production discursive et du déchiffrement du sens communicatif du texte dans une approche onomasiologique et *top down* ;
- c) l'intention communicative et même interactive ou encore l'objectif communicatif et/ou interactif-perlocutoire poursuivi par l'émetteur/ l'auteur du texte, ou plus précisément encore ce que le récepteur pense au sujet de ce que l'auteur a voulu dire et obtenir à l'aide de la séquence des actes locutoires utilisés.

1.3.1. Pour nous (cf. l'argumentation plus détaillée en Wotjak: 1987, 1997b ; 1998), l'unité lexicale constitue la pierre angulaire, l'élément de base le plus important du discours auquel elle apporte toute la charge d'informations catégorielles, distributionnelles et combinatoires, morphosyntaxiques, sémantiques et pragmatico-communicatives qui sont recueillies dans le potentiel communicatif que nous présentons en (1).

(1) *Le potentiel communicatif des lexies (hétéroincidentes et/ou autoincidentes selon Pottier)*

A. plan de l'expression/plano signifiante (Trujillo 1988)	B. plan du contenu
A.1 forme citative/ <u>formatif</u> → corps du signe	B.1 <u>micro-structure sémémique</u>
A.2 indications morphosyntaxiques	B.2 <u>médio-structure sémantique</u>
A.2.1 spécifications catégoriales et subcatégoriales	
A.2.2 spécifications morphosyntaxiques combinatoires distributionnelles	
A.2.2.1 valence/actance morphosyntaxique	B.3 <u>macro-structure sémantique</u>
A.2.2.2 distribution morphosyntaxique; entourage cotextuel	
A.3 distribution sémémotactique;	<u>paradigma-</u>
A.3.1 valence sémantique (selon Helbig: 1992)	<u>tique</u>
A.3.2 entourage allosémémique cotextuel	
A.4 indications communicativo-situativo-pragmatiques	
A.4.1 spécifications de la préférence d'usage dans certains genres textuels/sphères communicatives	
A.4.2 spécification diatopique	
A.4.3 spécification diastratique	
A.4.4 spécification diaphasique	
A.4.5 spécification diagénérationnelle	
A.4.6 spécification valorative/axiologique	
.....	
A.5 formation des mots et transformations	

Il en ressort que la lexie est conçue comme une unité non pas bilatérale, mais biplane: Plan de l'expression d'une part et plan du contenu de l'autre. Entre ces deux plans qui se caractérisent par des structurations, catégorisations et indications combinatoires et d'usage discursif variés, existent des liens d'association ou de correspondance

indissolubles de façon que l'on n'ait pas de lexies sans forme (expression) ni sans contenu.

Sans vouloir rabaisser ni nier l'importance communicative des autres aspects signalés en (1) sur le plan de l'expression, nous insisterons ici particulièrement sur

(i) les indications combinatoires morphosyntaxiques et pragmatico-communicatives (par exemple les préférences d'usage textuel, situationnel, voire l'indication des sphères communicatives);

(ii) les indications des marques socioculturelles ou diatopiques, diastratique et diaphasiques dans la terminologie de Coseriu;

(iii) les structurations du contenu, en particulier les soi-disantes microstructures sémémiques en tant que bases de la constitution des macro- et médiestructures sémantiques paradigmatiques, en tant que structures pertinentes du système ou au moins de la norme dans la tripartition proposée par Coseriu.

Il est évident que la description des phénomènes textuels et discursifs requiert des spécifications ultérieures qui porteront sur les possibles modifications pouvant intervenir quand les lexies s'intègrent avec leurs signifiés systémiques ou normatifs au signifié phrastique et textuel pour accorder le message avec des éléments tirés du *supposé*.

1.3.2. La combinatoire syntagmatique prédéterminée en tant que potentialité combinatoire au niveau systémique des lexies, et notamment des verbes, a été explorée plus ou moins en détail (avec cependant bon nombre de nuances quant à l'ampleur et leur profondeur en allemand et en français/ou en espagnol, par exemple) par la théorie de la valence (et de la dépendance – cf. Tesnière: 1959) ainsi que par la lexique-grammaire (M. Gross: 1986; G. Gross/Kiefer, F.: 1995) et aussi par la théorie du *Government and Binding* (Chomsky: 1981) et la grammaire fonctionnelle de S.C.Dik 1989.

Dans ce contexte, on peut constater une certaine convergence d'hypothèses en ce qui concerne le fait que les verbes (et aussi – quoique moins bien décrits – les substantifs et adjectifs, cf. Ágel:

2000, Bassola: 1995) disposent d'une certaine quantité et qualité d'accompagnants, de compléments ou d'actants (on parle aussi souvent d'arguments) et aussi de circonstants, adjuncts qui peuvent ou doivent les accompagner dans la production du texte et par conséquent dans la construction du sens, du *message* (du *posé* et en partie du *supposé* aussi). Bien qu'il subsiste encore des doutes et même des discrédances quant aux critères et nécessités de délimiter deux classes d'accompagnants: - les *actants* en tant que *fillers*, c'est-à-dire des manifestations lexicales concrètes qui remplissent les lacunes argumentales, les *slots argumentaux*, d'une part et les soi-disants *circonstants* de l'autre en leur qualité de lexicalisations de *slots modificateurs* du sémantisme verbal dans un sens plus ou moins large (cf. Wotjak: 1987a; 1991b; Stiebels: 1994; Maienborn: 2002; et les exemples en 2 et 3), on peut postuler l'existence de deux sortes d'accompagnants, les deux étant prédéterminés jusqu'à certain degré par le verbe en question y compris surtout son sémantisme.

(2) *Paul trouve Jeanne jolie. La séance dure longtemps. La séance a été remise à plus tard/à lundi. Henri est de mauvaise humeur. Cette voiture coûte cher/5000 euros. Je (lui) envoie une lettre (à Paris).*

(3) *Comportate! No sé comportarse. Il se conduit bien. Comment ça sent ici?*

On peut constater, ainsi, que les actants et/ou les circonstants qui conforment le potentiel combinatoire morphosyntaxique et sémantique (sémémotactique) du verbe en question, se différencient, en règle générale, quant à leur caractère obligatoire de cooccurrence avec le verbe dans la phrase. Pour le français et pour l'allemand, le soi-disant argument externe, l'actant qui occupe la position ou fonction du sujet dans une construction énonciative prédicative, soit sous forme d'une lexie, soit sous celle de son substitut (le pronom personnel) est obligatoire, tandis que l'usage d'un pronom pour lexicaliser la fonction du sujet en espagnol constituerait l'exception et marquerait une mise en relief. Pour tant d'autres accompagnants d'un verbe donné, l'apparition d'une lexie, qui fonctionnerait comme *filler* pour un slot argumental ou modificateur, obéirait à des

nécessités communicatives et à des circonstances discursives spécifiques, et pour caractériser le potentiel combinatoire syntagmatique d'une lexie l'on devrait parler d'accompagnants obligatoires et/ou facultatifs.

Cela mènerait trop loin d'entrer ici dans le débat interminable et acharné sur les critères de délimitation entre arguments et modificateurs, actants et circonstants, compléments et adjuncts, etc., non sans souligner l'importance de l'analyse des structures argumentales (cf. aussi la grammaire de construction de Goldberg: 1995; Croft: 2001; Larrivée: 2002) pour la compréhension des mécanismes constructeurs du signifié phrastique et textuel.

Retenons aussi qu'on ne peut cependant pas se contenter d'une description au premier niveau, de la *formule sémantique* dans le sens de Bierwisch 1983, ni de la combinatoire sémémotactique phrastique. On doit y ajouter aussi une description plus détaillée du signifié lexical du verbe qui fonctionne, en dehors du noeud des noeuds et centre structureur des phrases, comme centre générateur de *scènes*, voire des *configurations cognitives* plus ou moins amples qui regroupent un ensemble limité de co-participants occupant des rôles spécifiques dans le *petit drame* (Tesnière: 1959) automatiquement co-activé par le sémantisme verbal.

1.3.3. Les lexies apportent au sens du texte aussi des indications d'ordre pragmatique, stylistique et même socioculturel, par exemple une information sur la provenance régionale ou sociale (diaculturelle) du sujet parlant ou de la personne qui occupe la fonction du locuteur dans le texte. Pour l'espagnol, avec sa grande diversité de parlers locaux et de variantes nationales plus ou moins officiellement sanctionnées, nous ne citerons ici à titre d'exemple que le verbe *coger*. Il s'agit d'un verbe banal en Espagne dont l'usage est courant; par contre, dans un grand nombre de pays d'Amérique Latine, il est devenu un verbe tabou, considéré comme très vulgaire et remplacé en ce qui concerne le sens qu'il porte en Espagne par d'autres verbes comme par exemple *agarrar*, *tomar* (*coger* en Amérique Latine est équivalent au verbe français *baiser*).

Ici encore, il convient de bien séparer ce qui est apporté au texte par les lexies, en tant qu'éléments de l'inventaire systémique, et ce qui apparaît rajouté au sens sous l'influence modificatrice du discours, dans la parole.

2. Pour notre analyse du sens communicatif dans une approche sémasiologique et *bottom-up*, l'étude du **plan du contenu** des lexies utilisées requiert une importance particulière. Par la suite, nous nous centrerons sur les *microstructures sémémiques* tout en tenant compte du fait que celles-ci entrent en rapport entre elles et constituent ainsi des ensembles de sémèmes que nous avons dénommés:

a) des *médiestructures* (si tous les sémèmes correspondent à une seule forme, donc à un corps signifiant homographe et homophone)<sup>2</sup> – cf. l'exemple en (4) où les verbes espagnols mentionnés tout aussi comme le verbe français *louer* dans une variante ne diffèrent pas quant à leurs séquences actanciennes admissibles;

(4) *alquilar et prestar en espagnol paraissent ne pas se distinguer par leur combinatoire actancielle, ce qui semble être un argument assez fort contre l'homomorphisme ou l'isomorphisme<sup>3</sup> postulés entre la sémantique et la syntaxe où l'on prétend que toute divergence sémantique se manifeste dans une différence de la combinatoire morphosyntaxique et viceverse; pour le verbe louer<sub>1</sub>, qui indique un changement de possession ou de disposition, on peut observer que le changement de perspective interne ne produit pas de combinatoire syntaxique distinctive, tandis que louer<sub>2</sub> avec son signifié clairement délimité possède une distribution/combinatoire différente (louer<sub>2</sub> **qn.** au lieu de louer<sub>1</sub> **qc. à qn.**).*

b) des *macrostructures sémantiques paradigmatiques* (à distinguer des macrostructures sémantiques syntagmatiques, c'est-à-dire, du signifié des syntagmes, phrases et en dernière instance du texte). La

<sup>2</sup> Nous nous approchons ici de l'éternel problème de la polysémie et de l'homonymie; quant à nous, en ce qui concerne la polysémie, on doit avoir un signifiant qui ne diffère dans aucune des caractéristiques du plan de l'expression, donc non plus quant à sa valence ou distribution, comme c'est le cas en (4) pour *louer<sub>1</sub>* et *louer<sub>2</sub>*.

<sup>3</sup> Cf. la diagrammaticité selon Peirce mentionnée en Larrivée, 2002: 76.

macrostructure sémantique paradigmatique regroupe des sémèmes ayant un dénominateur sémique commun, pour les verbes de mouvement, par exemple, une soi-disante configuration nucléaire archisémique qui peut être caractérisée par les prédicats sémantiques ou *foncteurs* et leurs arguments prototypiques et indispensables pour décrire un déplacement tel que nous l'avons esquissé de façon générique en (5).

(5) *Configuration nucléaire archisémémique du*

*DÉPLACEMENT:*

**[arg1 ADESSE LOC<sub>SOURCE</sub>]t<sub>i</sub> & [arg1 ADESSE LOC<sub>PATH</sub>]t<sub>i+j</sub> & [arg1 ADESSE LOC<sub>GOAL</sub>]t<sub>i+k</sub>**

Légende:

Un argument arg1 se trouve (ADESSE) à un moment donné t<sub>i</sub> localisé en LOC<sub>1</sub> pour passer plus tard, dans son déplacement vers LOC<sub>3/Goal</sub>, par un lieu LOC<sub>2</sub> à un moment ultérieur t<sub>i+j</sub>, et se trouver ensuite à un moment final t<sub>i+k</sub> en LOC<sub>3</sub>

Pour les macrostructures sémantiques du plan du contenu, le critère de la coïncidence de traits sémantiques est constitutif et les sémèmes sont liés ici à des lexies formellement différentes; pour les médiostures, ce qui est constitutif comme critère de classification c'est le fait que les différents sémèmes sont liés à des lexies qui ne se distinguent pas sur le plan de l'expression ou plutôt quant au formatif/signifiant lui-même; ceci n'exclut pas qu'il y ait aussi des coïncidences entre les microstructures en question (dont la nature diffère cependant face aux critères constitutifs pour les macrostructures).

2.1. On pourrait spécifier la notion de DÉPLACEMENT comme un changement d'au moins un argument (à spécifier ou lexicaliser par «personne», «véhicule», «animaux») du lieu où il se trouve et une succession de localisations de cet argument en des lieux marqués par «lieu de départ»/LOC<sub>SOURCE</sub> et «lieu d'arrivée» ou de destination/LOC<sub>GOAL</sub>; fondamentalement, une telle décomposition pourrait retenir aussi une localisation ressortant le «lieu de passage»/VIA ou LOC<sub>PATH</sub>, puisque l'on ne peut pas s'imaginer que

l'on parvienne à partir d'un lieu de départ donné à une destination sans passer par une série de points de passage que l'on pourrait spécifier selon la nécessité communicative.

Évidemment, tous les verbes, à travers leurs sémèmes, ne désignent pas la notion du DÉPLACEMENT reproduite dans la configuration nucléaire archisémiématique en (5), qui présentent tout à fait la même caractéristique; par exemple, un verbe comme *s'approcher* ne présuppose ni n'admet que l'on atteigne le lieu  $LOC_{GOAL}$ , et un verbe comme *passer* focalise dans sa microstructure le lieu de passage/VIA, tandis qu'un verbe comme *partir* en focalise le  $LOC_{SOURCE}$ .

2.2. La configuration nucléaire archisémiématique ou la soi-disante formule archisémiématique générale/FAG ou spécifique/FAS (cf. pour plus de détail B. Wotjak/G. Wotjak: 1995, G. Wotjak: 1986, 1987) décrite en (5) nous sert aussi pour introduire un autre terme: la notion de *présupposition* qui pour nous est valable pour le signifié lexical systémique ou normatif dans un sens plus large. Pour un verbe comme *arriver*, ce qui est *présupposée* comme partie intégrante de l'ensemble de la formule archisémiématique générique /FAG évoquée comme fonds/landmark/background ou arrière-plan notionnel par le signifié de ce verbe (et selon nous coïncidente avec la configuration nucléaire sémiématique) c'est l'idée que le sujet/AGENT doit avoir parcouru un certain chemin, avoir effectué un déplacement partant d'un lieu de départ  $LOC_{Source}$  qui peut, mais ne doit pas être spécifié/lexicalisé. Selon Oim & Saluveer 1986, avec leur tripartition proposée en SETTING, EVENT et CONSEQUENCE, nous devons considérer la proposition partielle du SETTING [**arg<sub>1</sub> ADESSE  $LOC_{Source}/LOC_1$ t<sub>i</sub>**] comme présupposée, comme cognitivement sous-entendue, coactivée ou du moins facilement co-activable comme partie inhérente du sémème en question.

Il est évident que la seconde proposition partielle du FAG DÉPLACEMENT [**arg<sub>1</sub> ADESSE  $LOC_2/LOC_{Path}$  ou VIA**]t<sub>i+j</sub>, caractérisée comme événementielle/EVENT et focalisée dans un verbe comme *traverser* présuppose également non seulement un

déplacement antérieur et par conséquent un  $LOC_{Source}$ , mais aussi un possible mouvement où l'AGENT va arriver à un  $LOC_{Goal}$ .

On pourrait nous opposer que l'usage du terme *présupposition* lié étroitement au signifié lexical n'est pas coïncident avec l'interprétation qu'il a reçu dans une perspective logique ou de sémantique événementielle proprement dite. Peu nous importe la dénomination du phénomène, ce qui nous paraît important c'est que le signifié lexical, même si celui-ci n'est pas identique à la configuration cognitive, la notion ou le concept coactivés, est capable d'évoquer des aspects sémantico-cognitifs présupposés et en dernière instance en tant qu'éléments inhérents au potentiel désignatif systématiquement posé de notre savoir partagé.

2.3. La *microstructure sémantique/sémémique* ne peut pratiquement pas être correctement décrite sans tenir compte des autres sémèmes avec lesquels elle constitue une *macrostructure sémantique paradigmatique*, c'est-à-dire, avec lesquels elle partage bon nombre ou même la totalité des traits archisémiques constitutifs pour un champ lexico-sémantique, dans sa *configuration nucléaire* dénommée archisémième à cause de sa congruence avec l'archisémième. On est entraîné à reconfirmer ce que Saussure avait postulé dans son *Cours de Linguistique générale*, voire que «dans la langue, tout se tient».

La configuration nucléaire, que le sémème en question partage avec d'autres sémèmes du même champ caractérisé par un archisémième comme notion constitutive et dénominateur commun, est comparable à une forme d'adresse électronique, à une espèce de nom du fichier sur un disque dur; elle garantit la désignation, l'instanciation ou l'instauration d'une conceptualisation d'un objet, d'un processus, d'une activité, d'une action, bref d'un état de choses (State of Affairs – François: 1997). Elle permet l'intégration au champ et l'identification des éléments référentiels/dénotatifs, mais une configuration nucléaire aussi proche d'une description d'une notion, constitue seulement une partie, quoiqu'assez importante et

souvent négligée<sup>4</sup>, de la microstructure en question. Le sémème dispose aussi d'autres traits sémantiques qui seuls peuvent être déduits d'une analyse du sémème au sein de la macrostructure tout en le contrastant, en l'opposant aux autres sémèmes qui portent la même marque archisémiq. Il s'agit, dans ce cas, des *éléments différenciateurs, modificateurs* qui déterminent ce qui distingue deux sémèmes hautement synonymiques, coïncidant entre eux. On est ici confronté à des éléments souvent idiosyncrasiques qui transfèrent au signifié son caractère inaliénable et unique, au moins dans une perspective monolingue (6) dans laquelle on aurait affaire à des synonymes jamais tout à fait identiques.

(6) *Une analyse contrastive devrait déterminer les traits différenciateurs pour des verba dicendi comme: parler – crier – chuchoter – balbutier – murmurer ou bien des verbes indiquant un déplacement comme: marcher - courir – schleichen – rasen - flitzen – stapfen – waten - stolzieren, etc. en allemand (cf. Diersch: 1972 ; Wotjak: 1971)*

2.4. Cela nous mènerait trop loin que de vouloir donner tous les détails sur la microstructure sémémique qui s'avère être décisive pour la construction des macrostructures sémantiques syntagmatiques. Ce sont surtout les sémèmes verbaux qui exercent une incidence essentielle sur le signifié phrastique, puisque, avec leur microstructure, ils prédéterminent non seulement le potentiel désignatif-intégratif et discriminatoire-différentiel, mais aussi le potentiel combinatoire syntaxique et surtout sémémotactique. C'est tout à fait ainsi que s'est exprimé Heringer 1984, il y a une vingtaine d'années, quand il a dit qu'utiliser un verbe, c'est comme si l'on tourne l'interrupteur dans une chambre obscure et que la scène s'en trouve illuminée.

Le sémème verbal nous fournit une information assez détaillée sur les participants impliqués/présumés et leurs rôles respectifs dans l'activité (ou le petit drame) qui est mémorisée

---

<sup>4</sup> Par exemple par la lexématique avec sa recherche poussée d'un signifié restreint, structuraliste et réduit aux oppositions, aux traits distinctifs.

comme une espèce de scène contenant des prédications ou des relations. Celles-ci déterminent une quantité et qualité déterminées de coparticipants/d'arguments et aussi de modificateurs. On peut postuler que lors de la sémémisation, de la génèse du sémème au bout d'un processus de socialisation et de conventionalisation du savoir du monde partagé par les interlocuteurs d'une même communauté linguistique et communicative, (dia- ou para-) culturelle, il reste des participants impliqués, pré-supposés de la configuration cognitive co-activée ou du moins co-activable par la microstructure sémémique sans s'intégrer au sémème. Mais ces coparticipants pré-supposés qui n'ont pas été transformés en des arguments ou modificateurs sémémisés et qui ne sont par conséquent pas partie intégrante du *posé* sémantique, n'en sont pas moins co-activables dans la conceptualisation de l'énoncé phrastique et textuel comme partie intégrante du *supposé*, du savoir ou de la scène, du frame ou script partagés.

2.4.1. La différence entre des coparticipants d'une configuration cognitive coactivable du type de scène ou script, etc. sémémisés et donc parties du *posé* et ceux qui n'ont pas été considérés comme suffisamment pertinents du point de vue linguistique et lexical et ne sont donc pas partie intégrante du *trajector*, *foregrounding* ou de la *figure* de l'unité linguistique proprement dite, mais du *supposé*, est donc d'ordre graduel. Cette différence est certainement beaucoup moins importante dans une perspective communicative où la déverbalisation cognitive peut activer non seulement ces éléments pré-supposés de la scène, mais encore d'autres éléments du savoir partagé y compris ceux tirés du savoir situationnel concret donné et en dernière instance unique.

Nous nous prononçons néanmoins en faveur d'une séparation théorique entre le sémème et la configuration cognitive qui lui est étroitement liée. Le signifié lexical n'en est pas moins une entité cognitive, mais une entité cognitive *sui generis*, qui se différencie des autres par le fait qu'elle n'admet qu'une sélection de tels éléments cognitifs qui ont été considérés à la fois comme désignativement et

communicativement pertinents. Et ce sont surtout les traits distinctifs et vraisemblablement idiosyncrasiques du sémème qui déterminent le caractère linguistique des microstructures, tandis que les composants de la configuration nucléaire, donc désignatifs, sont virtuellement plus proches des notions et recouvrent une bonne part des configurations cognitives coactivées.

2.4.2. On pourrait, cependant, argumenter aussi en faveur d'une non-différenciation entre signifié et configuration cognitive dénommée souvent scène<sup>5</sup> et l'on pourrait à ce sujet se référer aux écrits de Jackendoff, Deane 1996, mais aussi de Viehweger 1987 et Lang 1994. On pourrait penser que l'insistance sur une telle différenciation serait excessive, du fait que dans la parole, aussi bien dans l'acte de la construction du sens par le locuteur/auteur que dans celui de son déchiffrement par le lecteur/récepteur, on aurait affaire à une compénétration de phénomènes sémantico-linguistiques et cognito-référentiels.

En effet, la vraie problématique consiste plutôt à délimiter le savoir socialisé et partagé des éléments subjectifs et individuels cognitifs inhérents à toute conceptualisation, tout en tenant compte du fait que la conceptualisation individuelle, subjective et exposée à des modifications dans le temps est la manière d'être du cognitif dans le cerveau des sujets cognitifs et parlants. C'est justement avec ces phénomènes individuels et subjectifs que risquent d'être confondues les descriptions ayant pour but de décrire l'apport du sémantique et du cognitif (scénique), qu'ils soient considérés comme distincts (mais interdépendants), ou comme étant intégrés sous un concept unique de sémantisme.

Vues sous cet angle, les descriptions de la sémantique des deux niveaux de Bierwisch (1983) se rapprochent aussi de notre description. Dans cette approche, on distingue d'une part la formule sémantique comme premier niveau clairement linguistique, même

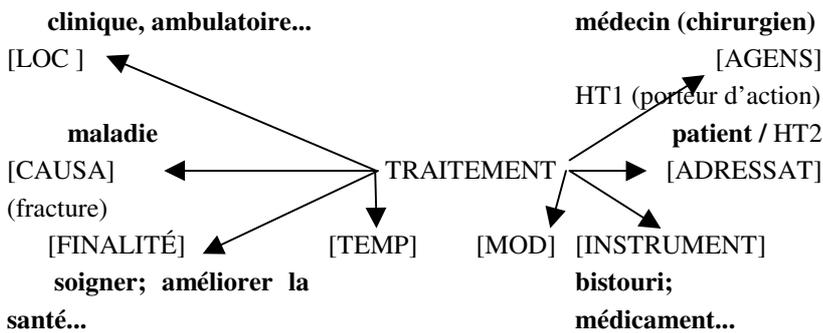
---

<sup>5</sup> Cf. scripts, scénarios, Geschehenstyp et autres termes ont été utilisés pour désigner les structures de la représentation mémorisée du savoir encyclopédique partagé.

assez proche d'une syntaxe et le signifié sur le deuxième niveau de l'autre, peu décrit encore, avec des phénomènes clairement cognitifs et conceptuels.

2.4.3. Pour illustrer par un exemple l'interrelation assez controversée entre signifié lexical et la configuration cognitive co-activable, nous renvoyons à notre discussion détaillée du *Geschehenstyp* du TRAITEMENT médical que, selon Klix 1987, nous avons reproduit en (7) avec de légères modifications qui rendent plus manifestes encore l'étroite liaison d'une telle analyse notionnelle avec les descriptions actuelles du sémantisme.

(7) *TRAITEMENT (en médecine)– configuration cognitive/ Geschehenstyp* (Klix: 1987)



2.4.4. Pour compléter ce bref compte-rendu des vieilles discussions continuellement ravivées qui restent toujours sans solutions universellement reconnues et qui portent sur les interrelations entre langue et pensée/cognition, nous allons avancer encore, en (8), une description de la configuration nucléaire archisémiologique du verbe allemand *veredeln* qui pourra servir d'orientation, de dénominateur commun, pour d'autres verbes comme *verschönern*, *verbessern*, *vergolden*, *versilbern*, etc.

(8) *Configuration nucléaire (archi)sémémique générique de veredeln*[HAVE (y,z)]<sub>t<sub>i</sub></sub> ET [OPER (x,w) & CAUSE (x,(HAVE (y,z')))]<sub>t<sub>i+k</sub></sub>

Légende:

foncteurs:     HAVE (y,z) = un argument y dispose de qc./z  
                   OPER (x,w) = un argument x utilise un argument w  
                   CAUSE(x,P) = un argument x cause P/proposition

arguments:     x = CAUSATOR/AGENS/ <Hum>  
                   y = ADRESSAT/ <Plante> vs. Objet physique  
                   z = THEMA/ une qualité/propriété quelconque  
                   z' = THEMA/ une qualité améliorée  
                   w = INSTRUMENT/Objet physique/procédure

Il s'ensuit de cette description que l'accès au savoir du monde – partagé et souvent aussi assez divergeant en ampleur/intension et profondeur/extension entre sujets parlant l'allemand comme langue maternelle – intervient seulement quand le locuteur choisit des lexies concrètes pour combler les lacunes argumentales de l'argument «y» caractérisable comme admettant une référence exophore sur des objets marqués au titre de composantes des classes désignatives dénommées par *arbre fruitier, acier, tissu*.

On ne peut cependant pas être sûr que tout sujet parlant puisse évoquer un savoir vraiment partagé, par exemple quant aux techniques utilisées pour améliorer la qualité d'un arbre fruitier (inoculer, injecter, etc.); mais tous partageront l'idée abstraite d'une amélioration de la qualité de quelque chose. On devra, d'ailleurs, également présupposer parmi les interlocuteurs aussi des divergences quant aux savoirs encyclopédiques dont on doit profiter pour établir quelles classes référentielles peuvent apparaître comme lexicalisations du *slot argumental y* du sémème de *veredeln*. Ce potentiel désignatif généralisant fait donc figure d'une espèce de clé universelle multifonctionnelle à l'aide de laquelle on peut ouvrir les portes derrière lesquelles les sujets parlants et cognitifs gardent leur savoir encyclopédique, en dernière instance toujours individuel et exposé à des modifications subjectives.

La réussite d'un acte communicatif concret n'exige donc pas forcément que l'on parvienne à explorer l'inventaire complet socialisé ou individuel du savoir accumulé, même pas du savoir partagé, bref du *supposé*. Assez souvent, les interlocuteurs peuvent se contenter d'évoquer, sur le niveau généralement plus abstrait du sémème, les connaissances partagées et sémémisées – de préférence sous forme de configuration nucléaire désignative – des connaissances disponibles pour tous comme partie inhérente d'une lexie donnée, donc du *posé*.

2.4.5. Dans ce contexte aussi, la distinction que nous avons postulée entre signifié lexical d'une part et cognition de l'autre gagne en actualité. Ceci n'empêche point que dans l'énonciation, dans la construction du message, nous devons admettre un effacement des limites et des oscillations, un *switching* continu entre des éléments sémantiques toujours disponibles et d'autres éléments du savoir partagé (ou même individuel), qui est constitué par ce qui est *posé* et ce qui est (pré)*supposé* et qui se présente comme une évocation d'éléments cognitifs combinés et préstructurés (restructurables) sous forme de configurations cognitives variées.

Pour décrire la structure des représentations du savoir encyclopédique, on a eu également recours à des réseaux pluridimensionnels dans lesquels on distingue des nœuds notionnels et des relations qui les relie avec d'autres notions et où on peut trouver l'existence de scènes, scripts et scénarios dans lesquels se retrouvent condensées, pétrifiées, les expériences les plus pertinentes du point de vue du groupe diaculturel ou paraculturel en question, acquises dans la vie quotidienne.

2.4.6. On peut décrire ce qui se passe dans le processus de la déconstruction du contenu cognitif du texte, et donc dans sa déverbalisation, dans le sens de la reconstruction du sens communicatif par le récepteur en recourant surtout aux phénomènes de la linguistique ou de la psychologie cognitives, comme nous l'avons pratiqué déjà auparavant. Il importe peu qu'il s'agisse des

phénomènes dénommés *windowing* (Talmy 1985), *trajector* et *landmark* (Langacker: 1987), *foregrounding* (*saliency* - Fillmore: 1968) et *backgrounding* (Longacre: 1985) ou tout simplement *figure* et *fonds* dans les termes de la *Gestalttheorie* des années 20 et 30 du siècle passé.

Dans cette activité cognitive complexe de la (dé/re)construction du sens qui met aussi à contribution la faculté humaine de pouvoir focaliser et mettre en relief des connaissances considérées comme particulièrement pertinentes du point de vue désignatif-référentiel, connotatif (y compris l'évaluation, la modalisation déontique et épistémique du message par l'auteur) et communicatif (cf. la théorie de la pertinence de Sperber & Wilson: 1986), ce sont souvent des phénomènes d'ordre linguistique qui servent d'indicateurs et qui, abstraits et souvent vagues par leur caractère socialisé, nous facilitent l'accès à des phénomènes cognitifs beaucoup plus hétérogènes: nous signalerons à titre d'exemples la fonction particulière de l'imparfait qui, dans les langues romanes, marque une information reléguée au background, à l'arrière-plan, ou bien la perspective fonctionnelle de la phrase (Jäger: 1975), la distribution de l'information en thème et rhème, les signifiés phrastiques modaux (Motsch) indiquant l'assertion/avération, l'interrogation et l'impératif.

2.5. La *microstructure sémémique* en tant que partie intégrante du *posé* est la *conditio sine qua non* des autres (deux) types de structures du plan du contenu et évidemment aussi des *macrostructures sémantiques syntagmatiques* formées à partir des microstructures de lexies constitutives d'une phrase. Si nous voulons décrire le signifié phrastique et même textuel, nous devons tenir compte non seulement du signifié systémique ou normatif, donc du sémème apporté par les lexies, mais aussi des modifications éventuelles qui se produisent dans l'amalgamation des allosémèmes, des signifiés contextuels au niveau de la parole.

C'est dans le texte/discours que se produit non seulement la sélection d'un signifié/sémème parmi ceux, nombreux, raliés au

même mot inventaire, mais c'est également ici que s'opèrent des modifications, des concrétisations et des transferts sémiques et qu'interviennent d'autres types de mécanismes étudiés par la dite sémantique dynamique ou procédurale. Pour illustrer les divers phénomènes qui peuvent co-déterminer le signifié phrastique, la *macrostructure sémantique syntagmatique* de la phrase, voyons les exemples (9).

(9) *Tout l'autocar a bu de ce machin-là. Toute la salle a été profondément émue/a versé des larmes.*

Il en ressort que l'on n'a pas affaire à une contextualisation, à une sélection ni du signifié lexical de l'*autocar* ni de celui de *salle*, mais que l'on n'a pas non plus eu droit d'attribuer aux lexies un second signifié déjà socialisé qui correspondrait à leur usage métonymique comme CONTENEUR - CONTENU ou RÉCIPENT - CONTENU.

Nos connaissances des mécanismes concepto-générateurs, de la sémantique de la parole dynamique ou procédurale, nous permettent de dire que chaque sujet parlant est à même de comprendre qu'il est question des personnes qui voyagent dans l'autocar ou qui sont dans la salle, donc les 'passagers' et le 'public'. On pourrait, cependant, aussi argumenter qu'il s'agit là d'une procédure reposant nettement sur notre savoir partagé supposé et non pas sur des opérations se remettant au domaine du posé.

Dans la première phrase, par contre, le verbe *boire* apporte le trait sémantique restrictif et combinatoire sélectif inhérent à son signifié normatif ou systémique «liquide», trait nettement relevant du posé et qui n'est pas, ni communicativement, ni désignativement pertinent, ni mis en relief (non *salient* dans le sens de Fillmore 1968) par le sémantisme du nom passe-partout et générique *machin*, sémantiquement sous-spécifié, ce qui ne veut pas dire qu'il ne soit pas compatible, qu'il n'admette pas la combinatoire sémémotactique dans sa réalisation contextuelle due au transfert sémique opéré par le sémantisme verbal et ayant pour résultat l'interprétation, la lecture contextuelle phrastique du *machin* comme liquide.

2.6. La distinction entre ce qui est *posé* et ce qui est *supposé* n'est aucunement facile à faire. Elle est inopérante si l'on ne différencie pas sémantisme et cognition et elle s'avère être problématique si l'on tient compte du fait que les deux aspects de la présentation d'information relative à un savoir encyclopédique et généralement à des domaines désignatifs partagés s'enchevêtrent indissolublement dans l'acte discursif lors de la construction du message qui aboutit dans une représentation, une prédication, une instanciation d'un événement, un état de choses, un processus, etc. On peut néanmoins retenir cette distinction, si l'on admet que, dans la structuration de l'information, viennent se mêler dans le discours encore d'autres informations qui ne proviennent pas directement ni des informations du type symptomatique, symbolique et appellatif du signe linguistique dans le sens de Bühler 1934, ni du savoir encyclopédique coactivé, induit ou bien indiqué par la lexie dans une conception qui ne distinguerait pas sémantisme de cognition.

2.6.1. Dans la déverbalisation du message, c'est-à-dire dans la génération d'une configuration cognitive plus ou moins détaillée et complexe, des processus complexes d'inférences ont lieu à l'aide desquelles le récepteur recourt aux connaissances préalables déjà mémorisées à la suite de nombreux actes communicatifs et cognitifs antérieurs; mais aussi à l'aide du cotexte antérieur (le pré-texte) ou postérieur (le post-texte) qui précède ou qui suit la localisation de l'énoncé dans la chaîne écrite. Dans la chaîne parlée le locuteur et/ou l'interlocuteur recourent également aux informations que leur apporte la perception des circonstances qui entourent l'énonciation y compris le déchiffrement des gestes et de la mimique ainsi que des indices suprasegmentaux. Pour un texte écrit, ce recours est plus limité et se restreint, en règle générale, au cotexte linguistique et sémiotique donné (au posé) et aux inférences qui opèrent sur les connaissances préalables (le supposé).

Prenons un exemple assez simpliste pour démontrer l'interaction et l'interrelation des mécanismes du déchiffrement qui

interviennent dans la perspective interlinguistique et traduisante, mais qui ne sont peut-être pas opérationnels dans la communication monolingue en français (10).

(10) *Ils allaient à 80 km/h.*

Le verbe français *aller* a plusieurs équivalents possibles en allemand et tous sont plus concrets sémantiquement quant à l'utilisation d'un argument INSTRUMENT qui reste implicite en français et en allemand, mais qui doit s'accorder à notre savoir quant à la vitesse indiquée. La spécification dénotative/classématique de l'argument, dont le rôle est marqué par INSTRUMENT, est lexicalement pertinente en allemand, y fait donc partie intégrante du sémantisme verbal et par conséquent du posé: s'il s'agit d'un Instrument = pieds on doit recourir à *gehen*, si ce n'est pas le cas (et l'on peut exclure cet équivalent puisque l'on ne peut pas marcher à la vitesse indiquée), on se perdra en conjectures entre les autres équivalents systémiques potentiels *fahren*, *fliegen* et *reiten*. C'est grâce à notre savoir déjà un peu plus spécifique que nous éliminons *fliegen* (un avion ne tiendrait pas en l'air à une vitesse aussi réduite) et on éliminerait *reiten* probablement pour deux raisons: on est beaucoup moins préparé à ce que l'on monte à cheval et on doute de ce qu'un cheval puisse courir aussi vite.

Là, déjà, un recours au supposé nous paraît moins sûr, mais on donnera peut-être la préférence à *fahren* pour admettre une gamme assez vaste de véhicules.

Jusqu'à maintenant, nous avons choisi presque exclusivement des exemples pris dans la vie quotidienne où les limites entre ce qui est posé et ce qui est supposé sont souvent assez floues et parfois même inexistantes ou peu utiles.

Nous pouvons cependant mentionner aussi des textes spécifiques où abondent l'ironie ou la parodie ou bien où prédomine une tendance ludique et où l'on peut présupposer une disparité plus claire entre le posé et supposé, le savoir de notre arrière-plan

socioculturel qui sert de point de référence pour les inférences sur ce qu'a voulu dire l'auteur.

On peut observer dans ces phénomènes pragmatico-sémantiques interpénétrés l'incidence de la maxime de quantité de Grice selon laquelle on ne doit dire que ce qui est considéré comme communicativement pertinent et laisser aux interlocuteurs la tâche de déchiffrer le sous-entendu, le supposé si cela leur paraît utile ou nécessaire et si le locuteur pense que cela ne pose pas de problèmes pour l'interlocuteur. Comme nous venons de l'expliquer, on peut réduire l'emploi de lexies en confiant en la coactivation spontanée et automatique des configurations cognitives partagées dont le signifié, surtout verbal, est le noyau générateur (cf. aussi Levinson: 2000 ; Blakemore: 2002 et Carston: 2002).

3. La déverbalisation et la reconstruction du sens d'un texte par le récepteur ne s'arrêtent cependant pas là. En dehors de la reconstruction sémasiologique et *bottom up* du message transmis par le texte grâce aux éléments linguistiques et sémiotiques du *posé* et du *(pré)supposé*, socialisés et synchroniquement invariants, nous devons déchiffrer ce que l'auteur *a voulu dire/communiquer* en produisant le texte en question. Il ne sera pas toujours facile de déverbaliser ce que l'auteur a voulu dire; il faut donc prévoir qu'il peut y avoir un déphasage et assez souvent une non-coïncidence plus ou moins grande entre d'une part l'effet communicatif envisagé par l'auteur ainsi que l'objectif interactif et perlocutoire qu'il poursuit avec son activité communicative et d'autre part l'effet réalisé auprès des récepteurs, l'intention déchiffrée par eux dans la déverbalisation du texte lu (cf. pour plus de détails Wotjak: 1985; Wotjak: 1997). Il se pose à nouveau dans ce contexte la question : comment le récepteur parvient-il à déchiffrer, à déverbaliser ce que l'auteur a voulu dire et/ou l'objectif interactif que celui-ci a poursuivi avec son énonciation ? Doit-il prendre comme point d'orientation onomasiologique, les effets communicatifs voulus par l'auteur pour autant qu'il soit capable de les déterminer exactement, ou devrait-il plutôt se reporter sur les effets que le discours a suscité sur les

récepteurs, c'est-à-dire plutôt tenir compte de ce que les récepteurs (dont lui-même) supposent que l'auteur aura voulu leur communiquer?

3.1. Les chercheurs sont unanimes pour postuler que l'auteur poursuit avec son activité communicative un objectif plus ou moins bien établi et qu'il formule son texte en accord avec cette intention communicative, soit illocutoire, soit perlocutoire. Nous voulons omettre dans ce qui suit les cas où le producteur du texte n'a pas été suffisamment compétent pour manifester clairement ses intentions et nous ne nous intéresserons pas non plus aux textes dans lesquels l'auteur aura occulté ce qu'il a voulu dire, et ce pour des raisons d'ordre personnel (souvent idéologiques, morales, ou encore purement ludiques). Nous excluons donc ici les énoncés qui contredisent clairement la maxime de la qualité de Grice, selon laquelle ce qui est dit devrait correspondre à ce qui, par l'auteur, est censé être véridique.

On peut constater aussi que c'est cette intention communicative qui, dans une perspective *top down* et onomasiologique, prédétermine le choix des éléments linguistiques et sémiotiques – avec leurs charges désignatives-référentielles (l'aspect symbolique de Bühler) et connotatives (les aspects symptomatique et appellatif de Bühler ainsi que des traits valoratifs) dans une combinaison qui suit les règles morphosyntaxiques générales (et spécifiques-préférentielles pour certaines classes de textes) garantissant la construction du sens communicatif dans sa totalité.

La théorie des actes du langage dans la tradition d'Austin et de Searle (cf. Hindelang: 2000), nous a fourni des critères et classifications permettant d'établir des classes/(micro)fonctions illocutoires, communicatives (Vilar Sánchez: 2002, Jung: 2003) dans lesquelles la réalisation de la fonction illocutoire incombe non seulement à des lexies données, mais aussi au signifié phrastique modal (modalité impérative, assertative et interrogatoire) et à des indices d'ordre gestuel, mimique et plus généralement sémiotique, et aussi à des inférences plus complexes qui opèrent sur le savoir

partagé du supposé, par exemple dans les actes indirects du langage comme ceux mentionnés en (11) et (12).

(11) *La fenêtre est ouverte?*

(12) *Vamos a pensarlo. Lo vamos a analizar. Ya lo veremos.*

3.2. Pour l'exemple en (11), le problème n'est pas aussi simple qu'il y paraît à première vue, les opérations inférentielles sur notre savoir partagé pourraient se détailler comme suit:

- a) les récepteurs perçoivent que le locuteur peut voir lui-même que la fenêtre est ouverte et ils lui concèdent suffisamment de lucidité pour ne pas poser une question qu'il peut contester lui-même sans problème;
- b) à partir de cette situation discursive, où ils doivent avoir accès à la deixis Ego-Hic-Nunc partagée avec le locuteur, les interlocuteurs déduisent que l'intention illocutoire poursuivie avec le mode interrogatoire doit être réinterprétée comme une requête, une incitation à faire quelque chose pour changer la situation donnée;
- c) à partir des circonstances climatiques données, ils vont se décider à fermer (ou à ouvrir) la fenêtre en question (non sans interroger le locuteur sur son objectif, ou encore sans dire mot) ou bien en ouvrir une autre, ou la porte puisqu'ils supposent que le locuteur souffre de la chaleur (ou du froid).

3.3. La déverbalisation du sens communicatif des phrases mentionnées en (12), est plus difficile encore et requiert le recours à des connaissances socioculturelles partagées, ce qui n'est généralement pas le cas s'il s'agit des récepteurs non hispanophones. Dans ce cas, il se peut que les sujets parlant l'allemand ne soient pas capables ni de reconnaître l'intention communicative, ni de se rendre compte de ce qu'il puisse y avoir une relecture pragmatique contrastant avec la lecture littérale, donc avec le posé sous forme de la macrostructure sémantique syntagmatique. D'où l'impossibilité «culturelle» (manque de connaissances du code de la courtoisie

latine) de déchiffrer ce que le locuteur a vraiment voulu dire avec les phrases apparemment aussi simples que celles mentionnées en (12).

Si le récepteur se base là sur le déchiffrement du posé et du supposé sans même présupposer que l'on puisse ou encore doit donner à ces phrases une interprétation tout à fait autre, voire contraire, il échoue dans la reconstruction du sens que ces phrases évoquent chez un sujet parlant l'espagnol, et aussi hors du contexte discursif.

Se produisent ici des modifications, des transpositions concepto-génératrices pragmatiques réalisées par les récepteurs. Ceux-ci peuvent recourir ou non à des situations discursives, à l'ensemble du texte et contexte donné, donc au posé et surtout au supposé dont les connaissances culturelles qui leur signalent qu'il s'agit très probablement d'un refus définitif, mais poli d'une proposition faite auparavant.

3.4. Dans les exemples mentionnés en (13), on pourrait postuler que les récepteurs ne recourent déjà plus à ces phénomènes du supposé, mais seulement au posé qui se manifeste, par exemple, comme signifié phraséologique, idiomatique et qui est né d'une socialisation/sémémisation d'une même procédure pragmatique de dire quelque chose (posé) pour exprimer que son contraire (supposé) est valable. Une fois de plus, la difficulté de délimiter entre ce que les lexies apportent avec leur sémantisme systémique ou normatif, la macrostructure sémantique syntagmatique qui naît de leur combinaison et où s'opèrent des modifications et transpositions spécifiques et décrites par la sémantique procédurale, donc le posé, et le supposé en tant que savoir co-activé dans l'énonciation et partagé par les récepteurs, se voit confirmée.

*(13) En voilà une bonne surprise! Du bist mir aber ein schöner Freund!*

Le pauvre récepteur, comment fait-il pour savoir à quoi s'en tenir: opter pour la lecture littérale et la construction de la

macrostructure sémantique syntagmatique qui englobe les signifiés lexicaux tels qu'ils sont apportés par les lexies constitutives et par conséquent la déverbalisation du posé seul est suffisante ou bien recourir au supposé qui nous permet une relecture pragmatique et situationnelle qui peut substituer ou compléter la première lecture. Cette seconde lecture discursive et situationnelle qui inclut l'interprétation, l'inférence sur pratiquement toutes les connaissances préalables acquises par la pratique communicative et interactive y compris les connaissances d'ordre culturel, nous fournit le message déverbalisé auquel vient s'ajouter – le cas échéant – l'attribution de ce que l'auteur a voulu communiquer/obtenir avec ce message.

L'intention communicative, illocutoire qui en général ne se distinguera pas de la perlocutoire, du message textuel, est donc déverbalisée en tenant compte de plusieurs aspects aussi bien inhérents au texte, c'est-à-dire manifestés linguistiquement ou sémiotiquement (par exemple, par des lexies qui désignent des fonctions illocutoires comme *prier/demander; ordonner; promettre*, etc.), que relevant de phénomènes extratextuels : le savoir du récepteur quant à l'auteur, à son credo politique et moral; à ses intentions interactives déduites à partir de la situation d'interaction sociale et communicative-discursive; aux connaissances encyclopédiques et culturelles partagées ou divergentes, etc.

3.5. On peut postuler que, dans la déverbalisation que le récepteur effectue au sein d'une procédure sémasiologique et *bottom up*, on doit, de prime abord, prendre en considération la fonction communicative du genre textuel en question ainsi que l'objectif interactif poursuivi par l'auteur ; dans une perspective *top down* ces aspects ont eu une influence décisive sur la formulation du message textuel et surtout sur le choix des fonctions illocutionnelles, que l'on pourrait dénommer aussi comme étant de micro-fonctions communicatives (Vilar Sánchez: 2002) attribuables aux macrostructures sémantiques syntagmatiques phrastiques du message. Cette intention communicative et interactive primordiale prédéterminera le choix du genre textuel, la formulation du message

et la sélection des actes de langage directs et indirects et des micro-fonctions communicatives dans la production du texte-cible. Dans cette procédure qui opère *top down* et qui est onomasiologique comme toute production textuelle, la sélection du posé aura été influencée par ce que le producteur du texte veut dire et obtenir, ainsi que par ce qu'il considère comme sous-entendu, comme (pré)supposé et comme savoir partagé ou non partagé, donc en dernière instance par ce que l'auteur considère comme particulièrement pertinent du point de vue désignatif et communicatif.

Le récepteur d'un message doit, en premier lieu, identifier la fonction textuelle ainsi que les micro-fonctions communicatives attribuées aux signifiés phrastiques (pour cela, il peut recourir aux lexies et constructions morphosyntaxiques indicatrices de telles micro-fonctions ou bien à l'interprétation de la situation discursive); s'il s'agit de textes informatifs et instructifs où prime la fonction informative ou symbolique/représentative (désignative), le récepteur peut y présumer qu'il n'y ait pas trop de lectures contrastives secondaires. Dans ces textes, la lecture littérale prédomine et les signifiés lexicaux systémiques des lexies constitutives apportent leur charge désignative et connotative au sens communicatif du texte sans trop de modifications. La déverbalisation ainsi que la verbalisation se limitent pratiquement au posé et au supposé, donc au message, sans qu'intervienne une relecture imposée par ce que l'auteur a voulu dire. La relation entre ce qui est posé, donc explicité moyennant des éléments sémiotiques et linguistiques porteurs de signifiés socialisés et usualisés, et ce qui est supposé, ce qui reste implicite, ce qui n'est pas textualisé par des signes linguistiques et sémiotiques, mais qui peut être coactivé en ayant recours au savoir encyclopédique partagé au sens large du terme (cf. la notion d'*endoxa* dans la tradition rhétorique – Buss/...: 2003), cette relation est déterminée en raison de ce que l'auteur considère comme faisant partie du savoir partagé de l'interlocuteur, de la pertinence désignative et communicative que concède le locuteur à l'état de chose, aux événements et activités désignés, lexicalisés et même en raison de facteurs qui établissent

une certaine corrélation prototypique et canonique pour un genre de texte donné<sup>6</sup>.

#### 4. Bilan

La déverbalisation du sens communicatif d'un texte par le récepteur requiert des activités cognitives complexes pour aboutir à un ensemble de représentations, de configurations cognitives qui impliquent, hors indications du potentiel communicatif des lexies, et indications d'ordre textuel et extratextuel, les informations et connaissances suivantes :

4.1 des *connaissances sémantiques lexicales et combinatoires* (morphosyntaxiques et sémémotactiques) qui garantissent – de concert avec nos connaissances procédurales des modifications qui peuvent s'effectuer sur les sémèmes systémiques ou normatifs apportés par les lexies à la construction des macrostructures sémantiques syntagmatiques phrastiques – la compréhension du *posé*.

Celui-ci est constitué, dans une large majorité, par le sémantisme, par les microstructures sémémiques des lexies, donc par des phénomènes d'ordre linguistique. Dans les microstructures nous pouvons décerner des traits sémantiques qui constituent la configuration nucléaire faisant figure de dénominateur commun archisémemique pour pratiquement tous les sémèmes d'autres lexies qui appartiennent à une même macrostructure sémantique paradigmatique. Cette configuration nucléaire comprend des *foncteurs* ou prédicats sémantiques plus généraux et récurrents, avec des arguments ou *slots* argumentaux, et qui sont sémantiquement prédéterminés quant à la fonction sémantique (et morphosyntaxique) que peut remplir la lexie *filler* qui vient combler la lacune argumentale en question, et quant à la qualité ontologique, désignative (cf. les classèmes de Pottier: 1964) des lexies *fillers*.

---

<sup>6</sup> Cf. les contes de fée russes où on trouve comme caractéristique textuelle et stylistique la ré-occurrence ritualisée de passages textuels figés stéréotypés.

On peut y déceler des parties focalisées, mises en relief et comparables ainsi au « trajecteur », à la figure ou au *foregrounding* qui seraient des parties *assertées*, tandis que les autres parties constitutives de la configuration nucléaire archisémémique en constituent le *landmark*, le fonds ou le *background(ing)* et devraient être considérées comme des parties du posé *présupposées* dans un sens plus large.

Dans cette perspective, le *posé* contiendrait des éléments assertés et des éléments présupposés; mais la description du sémème ne se limite pas à la description de la configuration nucléaire désignative et intégrative. Il faut y ajouter aussi des traits distinctifs et modificateurs qui résultent de l'opposition du sémème en question avec au moins un autre sémème qui grâce à une configuration nucléaire plus ou moins coïncidente, appartient au même champ/domaine lexico-sémantique (lexématique).

4.2. La déverbalisation du sens communicatif d'un texte implique également le recours au *supposé*, c'est-à-dire au savoir encyclopédique partagé, y compris le culturel, et co-activé d'une part par les lexies et les signes sémiotiques qui assurent la textualisation. Cette co-activation s'effectue, en cas de nécessité communicative ou désignative, par le récepteur par l'intermédiaire des éléments, des coparticipants/actants sémémisés de la scène qui se retrouvent sous forme d'arguments ou de *slots* argumentaux et de modificateurs condensés, « congelés » dans les microstructures sémémiques. Celles-ci constituent des entités cognitives *sui generis* et ne coïncident pas automatiquement avec les configurations cognitives qu'elles évoquent le cas échéant chez les sujets parlant une même langue et appartenant à une même communauté (dia/para)culturelle. Pour nous, les microstructures et en particulier leurs configurations nucléaires fonctionnent comme des clés génériques qui ouvrent les portes derrière lesquelles le récepteur individuel garde emmagasinées ses conceptualisations des états de chose, événements etc. forcément subjectives, et cette actualisation d'un savoir encyclopédique plus ample se produit seulement quand les lacunes de la structure

argumentale du verbe sont comblées par des lexies concrètes qui actualisent des domaines spécifiques du savoir accumulé et plus ou moins bien élaboré (cf. Grimshaw: 1990 et nos commentaires au sujet du concept reproduit par le verbe *veredeln* en Wotjak: 1988).

Une partie beaucoup moins importante du supposé en tant que partie intégrante du message textuel est, cependant, activée par l'inférence envers les connaissances de la situation discursive partagée, et donc par des mécanismes cognitifs et perceptifs et non par des mécanismes linguistiques; ceci est valable surtout pour le discours oral et l'on pourrait se demander si dans ce cas-là on peut encore parler de déverbalisation.

4.3. La déverbalisation du texte par le lecteur implique aussi et non pas en dernier lieu, la compréhension de ce que *l'auteur a voulu communiquer* avec son message, donc l'objectif interactif poursuivi, la fonction textuelle et la hiérarchie des micro-fonctions illocutoires ou communicatives qui peuvent être attribuées aux macrostructures sémantiques syntagmatiques phrastiques du texte. La détection de ces aspects, liés à l'intention communicative poursuivie par l'auteur et aux effets communicatifs produits sur les récepteurs, doit se baser sur le déchiffrement des informations textuelles et extratextuelles :

- Premièrement, elle doit reposer sur le message constitué par l'enchevêtrement des aspects du posé et du supposé (=éléments textuels) y compris les marques illocutoires assertives dans les signifiés lexicaux systémiques des lexies utilisées ou des constructions syntagmatiques combinatoires typiques pour l'évocation d'une micro-fonction communicative donnée. Elle doit se baser aussi sur des micro-fonctions communicatives déduites à partir du supposé et non pas directement fournies par des lexies et leur sémantisme, par exemple dans le cas des actes de langage indirects.

- Deuxièmement, elle doit reposer aussi sur des connaissances préalablement acquises par le récepteur au cours des actes de langage antérieurs et les connaissances extratextuelles elles aussi liées à l'interprétation de la situation discursive dans un sens assez large.

### Références bibliographiques

- AGEL V. (2000), *Valenztheorie*, Tübingen, Narr.
- ALLAN K. (1986), *Linguistic Meaning*, London/NewYork, Routledge & Kegan Paul.
- ANSCOMBRE J.-L./DUCROT O. (1983), *L'argumentation dans la langue*, Bruxelles, Mardaga.
- BASSOLA P. (1995), *Deutsch in Ungarn – in Geschichte und Gegenwart*, Heidelberg, Groos.
- BIERWISCH M. (1983), „Semantische und konzeptuelle Repräsentationen lexikalischer Einheiten“, in Růžička R./Motsch W. (eds), *Untersuchungen zur Semantik*, Berlin, 61-99.
- BLAKEMORE D. (2002), *Relevance and Linguistic Meaning*, Cambridge, University Press.
- BEAUGRANDE R./ DRESSLER W.U. (1981), *Einführung in die Textlinguistik*, Tübingen, Niemeyer
- BÜHLER K. (1934), *Sprachtheorie*, Jena.
- BUSS M./JÖRG J. (2003), „Rethinking the connection of metaphor and topos“, in *Interlingüística* 13(I). Publicación de la Asociación de Jóvenes Lingüistas, Alacant, 275-292.
- CHOMSKY N. (1981), *Lectures on Government and Binding*, Dordrecht.
- COSERIU E. (1971), „Semantik und Grammatik“, in *Neue Grammatiktheorien und ihre Anwendung auf das heutige Deutsch*, Düsseldorf, 77-89.
- COSERIU E. (1982), «Pour et contre l'analyse sémiqique», in *Preprints of the Plenary Session Papers. XIIIth International Congress of Linguists*, Tokyo, 117-129.
- COSERIU E. (1990), „Semántica estructural y semántica <<cognitiva>>“, in *Profesor Francisco Marsá. Jornadas de Filología*, Universitat de Barcelona, 239-282.
- COSERIU E. (1995), „Defensa de la lexemática. Lo acertado y lo erróneo en las discusiones acerca de la semántica estructural en España“, in Hoinkes U. (ed), *Panorama der lexikalischen Semantik*, Tübingen, Narr, 113- 124.

- DANES F. (1978), "Satzglieder und Satzmuster", in Helbig G./Stepanowa M.D. (eds), *Beiträge zu Problemen der Satzglieder*, Leipzig, Enzyklopädie, 7-28.
- DEANE P.D. (1996), "On Jackendoff's conceptual semantics", in *Cognitive Linguistics*, 7-1, 35-91.
- DIERSCH H. (1972), *Verben der Fortbewegung in der deutschen Sprache der Gegenwart*, Abhandlungen der Sächsischen Akademie der Wissenschaften zu Leipzig, Philologisch-historische Klasse, Bd. 62, II,3. Berlin.
- DIK S. C. (1989), *The Theory of Functional Grammar*, Dordrecht, Foris Publications.
- DUCROT O. (1972), *Dire et ne pas dire*, Paris, Hermann.
- FAUCONNIER G. (1984), *Espaces mentaux*, Paris, Editions de Minuit.
- FILLMORE CH. J. (1968), *The case für case*, in Bach E./Harms R.T.J. (eds) *Universals in linguistic theory*, New York, 1-88.
- FILLMORE CH. J. (1985), "Frames and the Semantics of Understanding", in *Quaderni di semantica 2*, Bologna, 222-254.
- FILLMORE CH. J./ATKINS B.T. (1992), "Toward a frame-based lexicon: the semantics of RISK and its neighbours", in Lehrer A./Feder Kittay E. (eds), *Frames, Fields, and Contrasts*, Hillsdale, New Jersey, 75-102.
- FRANÇOIS J. (1997), "States of Affairs and Predicate Frames: How can we link them together in Functional grammar?", in Wotjak G. (ed), *Toward a Functional Lexicology/Hacia una lexicología funcional*, Frankfurt et al., Peter Lang, 37-56.
- FREGE G. (1892), *Über Sinn und Bedeutung*, in *Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik 100*, 25-50.
- GRIMSHAW J. (1990), *Argument Structure*, Cambridge, MIT Press.
- GOLDBERG A. (1995), *A Construction Grammar Approach to Argument Structure*, The University of Chicago Press.
- GRICE H. P. (1975), "Logic and conversation", in Cole P./ Morgan J. (eds), *Speech Acts (Syntax and Semantics, vol. 3)*, New York, Academic Press, 41-58.
- GROSS, G./KIEFER, F. (1995), «La structure événementielle du substantif», in *Folia Linguistica 29*, 43-65.

- GROSS M. (1986), *Grammaire transformationnelle du français, 3 – Syntaxe de l'adverbe*, Paris, ASSTRIL.
- GROSSE R./NEUBERT A. (1974), „Thesen zur marxistischen Soziolinguistik“, in Grosse R./Neubert A. (eds), *Beiträge zur Soziolinguistik*, Halle, Niemeyer, 9-24.
- HERINGER H.-J. (1984), „Neues von der Verbszene“, in Stichel G. (ed), *Pragmatik in der Grammatik*, Düsseldorf, Schwann, 34-64.
- HINDELANG G. (2000), *Einführung in die Sprechaktheorie*, Tübingen.
- JACKENDOFF R. (1983), *Semantics and Cognition*, MIT Press, Cambridge Mass.
- JACKENDOFF R. (1990), *Semantic Structures*, Cambridge, Mass., MIT Press.
- Linguistics, 7-1, 93-129.
- JACKENDOFF R. (1997), *The Architecture of Language Faculty*, Cambridge, MIT Press.
- JÄGER G. (1975), *Translation und Translationslinguistik*, Halle, Niemeyer.
- JÄGER G./MÜLLER, D. (1982), „Kommunikative und maximale Äquivalenz von Texten“, in Jäger G./Neubert A. (eds), *Äquivalenz bei der Translation*, Übersetzungswissenschaftliche Beiträge 5, Leipzig, Enzyklopädie, 42 – 57.
- JUNG L. (2003), „Zum Verhältnis von kommunikativer Funktion und kommunikativ-textueller Äquivalenz“, in Emsel M./Hellfayer A. (eds), *Brückenschlag. Beiträge zur Romanistik und Translatologie. Gerd Wotjak zum 60. Geburtstag*, Frankfurt et al., Lang, 219-234.
- KLIX F. (1987), “On the role of knowledge in sentence comprehension”, in *Preprints of the Plenary Session Papers (XIV th Congress of Linguists)*. Berlin (Akademie-Verlag), 11-124.
- LANG E. (1994), „Semantische vs. konzeptuelle Struktur, Unterscheidung und Überschneidung“, in Schwarz M. (ed), *Kognitive Semantik/Cognitive Semantics. Ergebnisse, Probleme, Perspektiven*, Tübingen, Narr, 25-41.
- LANGACKER R. W. (1987), *Foundations of Cognitive Grammar 1*, Stanford University Press.

- LARRIVEE P. (2002), «Invariants sémantiques et constructions syntaxiques», in Larrivée P. (ed), *La notion d'invariant sémantique*, Travaux de Linguistique no. 45. Bruxelles, Duculot, 67-82.
- LEVINSON ST. (2000), *Presumptive Meanings*, Cambridge/London.
- LONGACRE R. E. (1985), The texture of discourse and semantic saliency, in *Quaderni di semantica*, vol. VI, no.1., Bologna, 70-81.
- MAIENBORN C. (2003), *Die logische Form von Kopula-Sätzen*, (studia grammatica 56), Berlin, Akademie Verlag.
- NEMO F. (1992), *Contraintes de pertinence et compétence énonciative, l'image du possible dans l'interlocution*, Paris, Thèse de l'Ehess.
- NEUBERT A. (1977), „Zur kommunikativen Äquivalenz“, in *Linguistische Arbeitsberichte*, H.16, Leipzig, 15-22.
- OIM H./ SALUVEER M. (1985), „Frames in linguistic description“, in *Quaderni di semantica*, VI. Bologna, Il Mulino, 295-305.
- POLENZ P. von (1984), *Satzsemantik*.
- POTTIER B. (1964), «Vers une sémantique moderne», in *Travaux de Littérature et Linguistique de Strasbourg*, II/1, 107-136.
- POTTIER B. (2000) *Représentations mentales et catégorisations linguistiques*, Louvain/Paris, Éd. Peeters.
- RASTIER F. (1991) *Sémantique et recherches cognitives*, Paris, PUF.
- SAEZ HERMOSILLA T. (1994), *El sentido de la traducción: reflexión y crítica*, Universidad de León.
- SEARLE J. R. (1969), *Speech Acts*, Cambridge University Press.
- SPERBER D./WILSON D. (1986), *Relevance. Communication and Cognition*, Oxford, Basil Blackwell.
- STIEBELS B. (1994), *Lexikalische Argumente und Adjunkte*, Diss. Universität Düsseldorf.
- TALMY L. (1975), “Semantics and Syntax of Motion”, in Kimball J. (ed), *Syntax and Semantics 4*. New York. Academic Press, 181-238.
- TALMY L. (1985), “Lexicalization patterns: Semantic structure in lexical forms”, in Shopen T. (ed), *Language Typology and Syntactic Description*. Vol. 3. Cambridge, Univ. Press, 57-149.
- TESNIERE L. (1959), *Éléments de syntaxe structurale*, Paris, Klincksieck.
- TRUJILLO R. (1988), *Introducción a la semántica española*, Madrid, Cátedra.

- VIEHWEGER D. (1987), „Semantiktheorie und praktische Lexikographie“, in *Linguistische Studien*, Reihe A. H. 160, Berlin, 29-45.
- VILAR SÁNCHEZ K. (2002), „Las microfunciones comunicativas y sus relaizaciones materiales en función del tipo de texto: Estduio inter e intralingüístico“, in Maclaren N./Carretero M./Porte G. (eds), *Homenaje a ‚Mervyn Snale*, Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- WOTJAK B./WOTJAK G. (1995), „Werben für Verben?“, in Popp H. (ed), *An den Quellen eines Faches*, München, iudicium, 235-286.
- WOTJAK G. (1971/1977), *Untersuchungen zur Struktur der Bedeutung*, Berlin.
- WOTJAK G. (1985), „Illokution und Perlokution in translationslinguistischer Sicht“, in *LAB 47*, Leipzig, Sektion TAS, 38 - 48.
- WOTJAK G. (1987), «La sémantique lexicale - état actuel et perspectives », in *Linguistische Studien*, Reihe A, H. 166, Berlin, 45-85.
- WOTJAK G. (1991a), „Zum kommunikativen Potential lexikalischer Einheiten“, in *Deutsch als Fremdsprache*, H.1, Leipzig, 3-10.
- WOTJAK G. (1991b), „Einige Ergänzungen und Angaben zu Ergänzungen und Angaben“, in Koch P./Krefeldt Th. (eds), *Connexiones Romanicae. Dependenz und Valenz in romanischen Sprachen*, (= Linguistische Arbeiten 268), Tübingen, 109 – 128.
- WOTJAK G. (1997a), „Algunas observaciones acerca del significado léxico“, in Almeda M./ Dorta J. (eds), *Contribuciones al estudio de la lingüística hispánica*, Barcelona, 255-276.
- WOTJAK G. (1997b), „El cuadro predicativo nuclear semémico de verbos como punto de intersección entre eje paradigmático y eje sintagmático así como entre semántica léxica y combinatoria sintáctica y cognición“, in Wotjak G. (ed), *Towards a Functional Lexicology/Hacia una Lexicología funcional. Papers in honor of L. Martín Mingorance*, Frankfurt- Berlin – Bern – New York – Paris – Wien, Peter Lang, 57-92.
- WOTJAK G. (1998), „Estructuraciones léxicas y significado léxico“, in Wotjak G. (ed), *Teoría del campo y semántica léxica/Théorie des champs et sémantique lexicale*, (=Studien zur romanischen

Sprachwissenschaft und interkulturellen Kommunikation, no. 1).  
Frankfurt et al., 157-182.

WOTJAK G. (2000), «Structures du lexique et structures cognitives (EUROSEM 2.6. -5.6.98)», in Dupuy-Engelhardt H./Montibus M.-J. (eds), *La lexicalisation des structures conceptuelles*, Presses Universitaires de Reims, 353-378.

WOTJAK G. (2002), „Die Leipziger Übersetzungswissenschaftliche Schule –Anmerkungen eines Zeitzeugen“, in Zybatow L. N. (ed), *Translation zwischen Theorie und Praxis. Innsbrucker Ringvorlesungen zur Translationswissenschaft I*, (=Forum Translationswissenschaft, Band 1). Peter Lang, Frankfurt 2002, 87-119.

WOTJAK G. (2003), „Sinnggebung, Sinndeutung, kommunikativer Sinn, Funktion und Skopos: Sinniges, Widersinniges und Unsinniges im translatologischen Blätterwald?“, in Nord B./Schmitt P.A. (eds), *Traducta Navis. Festschrift zum 60. Geburtstag von Christian Nord*, Tübingen, Stauffenburg, 271-297.