



HAL
open science

Considérations sur l'intercompréhension et l'apprentissage des langues romanes

F. Constantin

► **To cite this version:**

F. Constantin. Considérations sur l'intercompréhension et l'apprentissage des langues romanes. *Quaestiones Romanicae*, 2013, Papers of the International Colloquium Communication and Culture in Romance Europe, II (2), pp.556-566. hal-03527496

HAL Id: hal-03527496

<https://hal.science/hal-03527496>

Submitted on 15 Jan 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Felicia CONSTANTIN
(Université d'Oradea)

Considérations sur l'intercompréhension et l'apprentissage des langues romanes

Abstract: (Considerations on Mutual Understanding and Learning of Romance Languages) In the context of the problematization of the Evolution Paradigms in Romance Europe, we focus on mutual understanding, a plural approach to languages and cultures developed in the field of plurilingualism. The requirements of plurilingualism give rise today to a paradigm variation in the understanding of foreign languages, difficult to accept in practice, but very useful, since "the relatedness of the Romance languages, long known and meticulously described by comparative studies in the nineteenth and twentieth century, is only a matter of university education, which is not generally present to those who want to learn modern languages" (Blanche-Benveniste, 2008: 34). Europe is a space conducive to mutual understanding (Doye, 2005), because the languages that come from the same family are intercomprehensible and Romance language speaker who speak their own language, have the advantage of being understood by other speakers of Romance languages. We present the operational concept of mutual understanding related to the module of Romance Languages of European InterComprehension program developed at the University of Reims; we show how intercompreneurs learners reach a passive knowledge of some Romance languages within of a new teaching - learning approach, which removes the barriers between languages.

Keywords: intercomprehension, pluralistic approach, European InterComprehension, plurilingualism, learning

Résumé : Dans le contexte de la problématisation des évolutions dans la Romania, nous nous intéressons à l'intercompréhension, une approche plurielle des langues et des cultures développée dans le champ du plurilinguisme. Les exigences du plurilinguisme déterminent aujourd'hui un changement de paradigme dans l'appréhension des langues étrangères, difficilement accepté dans la pratique, mais très utile, puisque « la parenté des langues romanes, connue depuis longtemps, et méticuleusement décrite par les études comparatives du XIXe et du XXe siècles, est seulement une matière d'enseignement universitaire, qu'on ne présente généralement pas à ceux qui veulent apprendre les langues modernes » (Blanche-Benveniste, 2008 : 34). L'Europe est un espace propice à l'intercompréhension (Doyé, 2005), parce que les langues qui proviennent de la même famille sont intercompréhensibles et les locuteurs d'une langue romane qui parlent leur propre langue ont l'avantage d'être compris par les autres locuteurs de langues romanes. Nous présenterons le concept opérationnel d'intercompréhension en rapport avec le module des Langues Romanes du programme InterCompréhension Européenne (ICE) développé à l'Université de Reims ; nous montrerons ensuite la manière dont les apprenants « intercompreneurs » arrivent à une connaissance passive de quelques langues romanes, dans le cadre d'un enseignement-apprentissage s'inscrivant dans une optique nouvelle, qui efface les barrières entre les langues.

Mots clés : intercompréhension, InterCompréhension Européenne, plurilinguisme, apprentissage, roumain

Le plurilinguisme - point de départ pour une reconfiguration langagière et didactique

Adveev *et al.* (2011 :11) parlent de l'histoire de l'Europe entre 1980-2010 comme d'une « histoire diversifiée », marquée par le déclin du socialisme totalitaire et de l'économie centralisée dans les pays d'Europe de l'Est, par l'effacement de certains pays et l'apparition de nouveaux États sur la carte politique de l'Europe ; il s'agit d'une redistribution territoriale associée à des flux migratoires spécifiques, dont l'un se dirige de la Roumanie, de la Pologne et des nouveaux pays balkaniques vers l'Occident. Ces déplacements représentent, dans notre opinion, le point de départ d'une reconfiguration langagière qui n'aurait pas eu lieu autrement.

Quand on parle de l'Europe aujourd'hui, on se réfère en général à l'Union européenne, une organisation qui réunit 28 pays avec une population qui dépasse 500 millions d'habitants, tandis qu'en réalité l'Europe géographique a une population de plus de 740 millions d'habitants¹. L'Europe a toujours été un espace multilingue, avec des habitants monolingues, bilingues ou parfois plurilingues. Or, la reconfiguration géographique, économique et sociale actuelle transforme l'Europe dans un espace effervescent, avec une population plus mobile, qui doit nécessairement devenir plurilingue. Dans l'espace communautaire actuel, la *Romania* vit toujours, si l'on pense que plus de 200 millions d'Européens parlent des langues romanes comme langue maternelle (dorénavant LM). Comment pourrions-nous la rendre plus présente ? Comment faire parler davantage de la *Romania* ? L'une des solutions durables reste certainement l'apprentissage des langues romanes, plus ou moins connues.

Les exigences du plurilinguisme déterminent aujourd'hui un remaniement dans l'appréhension des langues étrangères, difficilement accepté dans la pratique, mais très utile, puisque « la parenté des langues romanes, connue depuis longtemps, et méticuleusement décrite par les études comparatives du XIX^e et du XX^e siècle, est seulement une matière d'enseignement universitaire, qu'on ne présente généralement pas à ceux qui veulent apprendre les langues modernes » (Blanche-Benveniste, 2008 : 34). Dans l'Europe plurilingue actuelle, les réponses didactiques se doivent d'être adaptées et impliquent un changement de paradigme (Constantin, 2009) par rapport aux modèles offerts il y a vingt ans (voir Legendre, 1993).

Je tenterai ci-dessous une mise en perspective de l'apprentissage-enseignement du roumain comme langue romane dans l'espace européen, en m'intéressant successivement à l'intercompréhension, une approche innovatrice développée à l'Université de Reims, et au développement de la compétence de compréhension du roumain dans cette pratique rémoise.

CIRLEP et le Programme InterCompréhension Européenne

À l'Université de Reims Champagne-Ardenne (France), le Centre Interdisciplinaire de Recherche sur les Langues et la Pensée, plus connu sous l'abréviation CIRLEP, offre depuis 1999 le cadre favorable pour une recherche innovatrice autour du concept théorique et pratique d'*intercompréhension* (dorénavant IC). Les promoteurs de cet axe de recherche à Reims, Eric Castagne et Jean Emmanuel Tyvaert, ont réalisé en équipe restreinte la performance du passage d'une quête intellectuelle personnelle vers une recherche académique méthodique et ensuite le transfert vers un programme d'enseignement qui s'est avéré dans une courte période extrêmement actuel et en parfait accord avec l'évolution sociétale. Le CIRLEP est un coagulant interdisciplinaire. Ainsi se fait-il que sous l'empire de l'axe de recherche *Intercompréhension et didactique du plurilinguisme*, le volet *Intercompréhension des langues voisines* apparaît en tandem avec la *Didactique du plurilinguisme* dans un voisinage qui dépasse les limites d'une approche strictement linguistique et se raccorde définitivement à l'évolution de la pensée dans la société contemporaine, débouchant naturellement sur une solution didactique adaptée.

¹Informations actualisées en conformité avec les données offertes par <http://www.populationdata.net/index2.php?option=continent&cid=5&nom=europe> (dernière vérification le 30 nov. 2013).

L'Intercompréhension des langues voisines, axe de recherche universitaire rémoise, renvoie au programme InterCompréhension Européenne ou ICE, qui est devenu un point de repère, pris en compte dans le référentiel officiel de la DGLFLF (2006), au même rang que Eurom4, Galanet – Galapro ou EuroCom. La ligne de recherche ouverte en 2001 à l'Université de Reims par Eric Castagne – membre de la première équipe de recherche universitaire ayant réalisé des études sur l'intercompréhension à l'Université d'Aix-en-Provence – s'avère aujourd'hui une voie avec une personnalité distincte. Dans l'espace d'une décennie, cette direction s'est en permanence développée arrivant à nourrir des recherches déclinées dans des études de master ou de doctorat et à produire des mutations dans les approches didactiques des enseignants ou dans les habitudes d'apprentissage des LE de ceux qui ont participé et participent aux phases expérimentales. Conformément au site de présentation de l'Université de Reims, l'InterCompréhension Européenne (dorénavant ICE) «est un programme interdisciplinaire, collaboratif et holistique de recherches théoriques et de développements appliqués sur le thème central de l'intercompréhension et plus largement sur des thèmes associés à l'intercompréhension comme ceux du multilinguisme, du plurilinguisme, du dialogue asymétrique, de la dynamique des langues, de la politique linguistique en Europe et dans le monde »². L'innovation pratique du programme rémois est la méthode d'enseignement et d'apprentissage de langues étrangères, l'InterCompréhension Européenne (ICE), présentée sur le site évoqué comme « la méthode d'enseignement simultanée de l'intercompréhension des langues romanes et des langues germaniques ».

Un collectif de l'Université « Ovidius » de Constan a (Roumanie) a réalisé dans le cadre d'un projet national un inventaire des ressources bibliographiques d'apprentissage du roumain par les étrangers, réunissant 205 titres de cours et manuels (à des époques différentes, pour des apprenants francophones, slavophones, germanophones, hongrois, etc.). L'idée que nous défendons c'est que l'approche type ICE (c'est-à-dire l'approche développée dans le cadre du programme InterCompréhension Européenne) est au moins aussi performante que les approches traditionnelles pour apprendre le roumain. La proposition que nous avons faite par l'introduction du module roumain dans le dispositif Langues Romanes du programme InterCompréhension Européenne (ICE) vient s'ajouter à ce vaste réservoir de ressources destinées à promouvoir le roumain à l'étranger ou consacrées aux étrangers qui habitent définitivement ou temporairement en Roumanie et qui ont besoin d'une maîtrise totale ou partielle de la langue roumaine. Par rapport aux méthodes qui existent sur le marché et qui ont fait preuve de leur efficacité dans le cadre de l'apprentissage traditionnel, notre proposition consiste dans l'apprentissage d'une langue envisagée dans *l'une* de ses quatre dimensions, plus précisément *la compréhension écrite*, en accord avec l'acceptation officielle des compétences partielles (CECRL, 2001 : 9). Le caractère partiel de la langue appréhendée en ICE est répercuté sur l'ensemble des connaissances lexicales et grammaticales que les apprenants intercompreneurs (dorénavant ICEurs) peuvent acquérir lors des séances de formation.

²Cf. <http://www.univ-reims.fr/site/laboratoire-labellise/cirlep/thematiques-de-recherche/intercomprehension-et-didactique-du-plurilinguisme/intercomprehension-des-langues-voisines,11311,20395.html>.

Cadrage de l'ICE

Nous tenterons d'esquisser les lignes principales de l'ICE, en nous référant à quelques questions capitales.

Quoi ? L'apprentissage-enseignement de la langue roumaine en contexte ICE est conçu à partir de l'exposition progressive des apprenants à un Corpus réduit, formé de 28 textes courts de type article de presse, répartis en 3 modules. La situation d'apprentissage met l'ICeur face à une LE a priori inconnue, présentée en principe dans un ensemble de 3 langues appartenant à la même famille (romane, germanique, slave); une séance d'ICE comprend au choix 3 textes écrits en italien, espagnol, portugais, français ou roumain, accompagnés de leurs versions oralisées. Les études (Castagne, 2002 et 2004b; Tyvaert, 2004 et 2008; Caure, 2009) ont démontré qu'au terme de l'approche des langues romanes par ICE, le sujet francophone capitalise des informations lexicales et entre dans l'organisation sémiotique de ces langues.

Qui ? L'apprenant intercompreneur est un jeune adulte ayant atteint au minimum le niveau baccalauréat. L'enseignant moniteur est en ICE l'interface entre l'ICeur et la langue étrangère (dorénavant LE) inconnue. Il peut se trouver dans l'une des situations suivantes : soit il connaît la LE suite à la formation institutionnelle ou à l'autoformation, soit il n'a pas une formation spécifique dans la LE et cette langue lui est familière dans la mesure où le philologue a une certaine aisance en relation avec des langues apparentées. La relation entre l'ICeur et le Moniteur est une relation directe, libérée des contraintes propres à l'enseignement traditionnel : l'ICeur peut poser des questions, le moniteur confirme, encourage, mais fournit avec parcimonie des informations.

Comment ? Le participant est placé devant un article de presse écrit dans une langue qu'il ignore, et qui, dans notre cas, fait partie de la même famille linguistique que sa LM : les langues romanes. Le Moniteur explique les principes de base dans le fonctionnement de la formation en ICE et attire l'attention des ICeurs sur les libertés et les contraintes de la méthode : aucune information n'est fournie dès le commencement. Le moniteur doit diriger l'apprenant vers la découverte personnelle, en lui demandant des hypothèses à partir de la nature du texte, du thème de l'article, du contexte, de l'analogie avec sa langue maternelle. On peut proposer de lui faire réécouter un mot, un passage ou une phrase. Pour ce qui est de la grammaire, on n'offre pas les explications traditionnelles, on ne renvoie pas aux tableaux multilingues avec des informations susceptibles d'orienter la réflexion. L'ICeur accepte de se lancer dans un exercice-jeu de compréhension, au lieu d'abandonner. Parfois les participants ne reconnaissent pas la langue dans laquelle est écrit le texte (un lecteur qui n'a jamais lu ou écouté un texte en roumain ne reconnaîtra pas la langue roumaine ; un lecteur qui n'a jamais lu ou écouté les langues espagnole ou portugaise ne fera probablement pas la distinction entre des textes écrits en portugais ou en espagnol).

Pourquoi ? L'objectif de la méthode est d'aider l'apprenant à appréhender le sens global, par des stratégies propres à l'intercompréhension et par tous les moyens de découverte qui mobilisent ses capacités cognitives.

Simulation d'une séance de type ICE

Nous présenterons en ce qui suit **un extrait** d'une simulation de séance de formation à l'intercompréhension d'une LE en contexte ICE : il s'agit d'un texte en langue roumaine, présenté à un groupe d'apprenants francophones de Reims, dans le cadre du

programme de formation ICE. Nous devons mentionner que (a) les sujets apprenants étaient entraînés à l'intercompréhension, c'est-à-dire ils exerçaient naturellement des stratégies spécifiques à la méthode ; (b) au moment de la séance pratique que nous évoquons, les apprenants avaient déjà rencontré deux courtes séquences de texte en roumain ; (c) nous avons ignoré dans notre présentation les textes écrits dans deux autres langues romanes, présentés dans la même séance de formation.

En ce qui concerne les réactions des participants, nous les avons gardées intégralement, parce qu'elles sont révélatrices de la progression méthodologique. La lecture du texte est faite par un natif ou par le moniteur, qui a une maîtrise acceptable de la langue étrangère (parfois un enregistrement supplée à l'absence du lecteur natif). Les ICeurs peuvent suivre du regard ou simplement écouter, sans regarder le texte. Voilà plus loin un texte présenté aux étudiants francophones lors d'une formation pratique à Reims:

Actorii care filmau spargerea unei b nci, aresta i din gre eal

Trei actori care se aflau în plin proces de filmare a jafului unei b nci, în nordul Serbiei, au fost aresta i de poli ie care a crezut c este vorba de un caz real, scrie în num rul s u de ieri cotidianul "Vecernje Novosti". Cei trei "bandi i" cu fe ele acoperite de cagule i înarma i cu pistoale din plastic au ie it, dup cum era prev zut în scenariu, în curtea b nci i pe care tocmai o "jefuier ", moment în care au fost înconjura i de aproximativ 30 de poli i ti adev ra i care le-au cerut s arunce armele i s se predea.

Reprezentan ii legii s-au deplasat la fa a locului în urma unui apel telefonic dat de c tre un cet ean care reclama faptul c o banc din zon este jefuit de mai mul i bandi i înarma i. Dup ce i-au dat seama de eroarea comis , poli i tii i-au l sat pe cei trei actori, angaja i ai Teatrului Na ional sârb din Novi Sad, s - i termine scena pe care o aveau de filmat i care urmeaz s fie inserat în piesa "Spionul din Balcani" a dramaturgului Dusan Kovacevic.

Tableau 1: texte de l'article en roumain

La lecture générale permet au lecteur de saisir globalement l'ensemble : titre, texte, paragraphes, phrases (plus longues ou plus courtes) et mots, sans leur conférer instantanément d'attributs sémantiques (sauf à certains endroits). Au niveau de la chaîne des mots, en l'absence d'une relation immédiatement établie (comme en langue maternelle) entre forme et sens, on se limite à observer des mots plus longs aperçus probablement comme des mots lexicaux et des mots plus courts, supposés être des mots fonctionnels. Tous les mots sont au début dans un amalgame sémantique indistinct ; on pose seulement que chaque unité lexicale est dotée d'une signification lexicale pleine connectée à une référence matérielle ou investie d'une signification fonctionnelle, sans référence matérielle concrète. Le moniteur lit le texte dans un rythme normal et ensuite laisse une ou deux minutes pour la lecture intériorisée des ICeurs. Il reprend le texte plus lentement, phrase par phrase. Une courte discussion précède l'entrée effective dans le texte. Le moniteur sollicite des opinions de la part des ICeurs, dont certains avaient ri au cours de la lecture. Les réactions³ sont diverses, mais l'opinion générale se dirige vers l'acceptation d'une compréhension partielle.

³ Les enregistrements ne prétendent pas respecter un code de transcription, parce qu'ils ont été réalisés strictement pour servir d'outil de vérification des observations directes reliées aux stratégies de compréhension. Nous les utilisons ici pour rendre compte de l'exercice pratique de la méthode.

étudiant1 : mais on n'est jamais sûr, non?
 étudiant2 : ça dépend de la subjectivité
 étudiant3: je pense; certains mots... mais ... non, non ... cela ne serait pas si difficile en fait : c'est une histoire de *pistolets et plastique* ; ah ! de *pistolets en plastique* !
 étudiant4 : moi, j'ai l'impression d'avoir compris un peu tout

Tableau 2: premières réactions des sujets intercomprenneurs

Les ICeurs commencent à traduire le texte à partir du **titre** : *Actorii care filmau spargerea unei b nci, aresta i din gre eal* . Le Moniteur, qui a l'interdiction d'offrir des traductions ou des explications grammaticales, peut cependant aider les participants à comprendre le titre en leur fournissant quelques informations. Voilà la reproduction du dialogue qui commence avec le refus d'un ICeur de démarrer l'exercice de mise en place de la compréhension :

Moniteur: essayez, s'il vous plaît.
 Étudiant1: non
 Moniteur: mais vous pouvez dire même en italien et vous passez le titre.
 Étudiant1 : *actorii*
 Étudiant2: *actorii.....*
 Étudiant3 (qui fait une lecture en avance et observe le début de la première phrase): *trei actori?*
 Étudiant2: c'est *acteurs de cinéma*
 Moniteur: *filmau.....*
 Étudiant2: c'est *filmer*, oui,
 Moniteur: oui, c'est *filmer.....b nci....aresta i...*
 Étudiant2: *une banque?*
 Moniteur: oui, *une banque*. Qu'est-ce que c'est cette histoire?
 Étudiant2: *une histoire de fausse attaque de banque ou de...*
 Moniteur: oui
 Étudiant3. oui
 Étudiant4: aha, *les acteurs!*
 Étudiant3: *de cinéma* ! et quelle est la situation?
 Étudiant2: *ils étaient en train de tourner un film*
 Étudiant3: oui, *ils étaient en train de voler fictivement et la police les avait arrêtés*
 Moniteur: *et ils avaient été arrêtés*
 Étudiant3 : en gros vous avez ça, vous avez le thème
 Étudiant5: je n'avais pas compris
 Étudiant1: (essayant de lire à la roumaine) *grezeala*, c'est quoi?
 Moniteur: *gre eala*, c'est *erreur, faute*
 Étudiant1: *par erreur.....ah! il ne le fallait pas!* (rires)
 Étudiant4: mais ce n'est pas mot à mot
 Moniteur: ce n'est pas important. Important c'est *actorii, filmau, banc , aresta i.....*
 Étudiant3: je ne continue pas, parce que j'ai compris

Tableau 3: Réactions variées des ICeurs

Nous retenons :

- l'atmosphère interactive de la séance, où les participants réagissent en complémentarité ;
- la tentative des ICeurs francophones (dans notre cas, parmi les participants il y avait une Italienne, des Russes et des Français anglicistes) de lire des mots ou des fragments du texte en RO. C'est le deuxième contact effectif avec la graphie et la phonétique de la nouvelle langue, et la première lecture se fait « à la française » : un mot comme "filmau" sera lu [filmo]; "b nci" sera lu [bāsi]; "care" sera lu [kar], "aresta i" sera lu [arestati], etc. Il est intéressant de constater que l'adaptation des ICeurs au spécifique de la nouvelle langue se fait assez rapidement : ils observent déjà à la fin du premier texte qu'en RO toutes les lettres sont lues (y compris le *-e final* qui est muet en FR);
- les réactions des ICeurs extrêmement variées et intéressantes : un ICeur qui renonce au début de l'activité (il refuse effectivement l'intervention ou s'arrête aux premiers mots) intervient de manière surprenante vers la fin de la séquence, posant des questions d'éclaircissement ; un ICeur observe que la traduction n'a pas été faite mot à mot ; tel autre annonce son intention de s'arrêter à une certaine version, content du niveau de compréhension atteint ; un autre s'exclame pendant la démarche de construction du sens, surpris au moment où il comprend des mots estimés incompréhensibles.

Après le titre, qui fixe le contexte et ouvre la possibilité de scénarios divers, la démarche continue phrase par phrase. La lecture modèle est faite lentement et l'ICeur doit traduire jusqu'au bout de la phrase, remplaçant chaque mot inconnu avec un mot vide de signification (à savoir *machin*) ou laissant des séquences de silence (pour la technique du mot vide, voir Valli et Blanche-Benveniste, 1997 : 112). Le lecteur acquiert, par entraînement, une certaine aisance à se déplacer dans l'espace du texte écrit dans une langue non maîtrisée et à en déduire le sens. Cette lecture non linéaire transformée en démarche stratégique (Tyvaert, 2008) permet l'identification de fragments transparents (pour le concept de transparence en ICE, voir Castagne, 2007) ou l'établissement d'inférences (Castagne, 2004b). Le Moniteur doit guider le parcours de découverte de la nouvelle langue étrangère et introduire vaguement des considérations de type lexical et grammatical.

La première phrase est lue en ralenti: *Trei actori care se aflau în plin proces de filmare a jafului unei b nci, în nordul Serbiei, au fost aresta i de poli ie care a crezut c este vorba de un caz real, scrie în num rul s u de ieri cotidianul "Vecernje Novosti".*

Le Moniteur : M., tu continues?

Étudiant2 : *les acteurs qui étaient en train de filmeeeeer,..... en train de faire un film.....aaaa..... en train de filmer, de faire une attaque de banque, au nord de la Serbie..... au nord de la Serbie?*

Étudiant3 : dans le N de Serbie

Étudiant2 : *ont été arrêtés par la police... qui a cru que c'était un vrai cadre ???.....ou un vrai cas...???*

Étudiant3 : non, non, non, ce n'est pas un cas de labo, c'était un cas réel, c'était un cas réel !

Étudiant2 : *comme l'a rapporté le numéro.... un numéro du quotidien ieri blablaba*

Étudiant3 : *ieri ; ieri, on a déjà vu ieri*

Étudiant2 : *hier?*

Moniteur: c'est bon pour la première phrase, qui continue?

Tableau 4: Extrait des discussions - Première phrase

La démarche d'accès au sens est systématique ; le Moniteur est tolérant face à des formes approximatives, mais il sait doser le degré d'approximation acceptable pour chaque étape et arrêter la version donnée pour une certaine phrase, au moment où l'équivalent trouvé en LM est satisfaisant. La traduction approximative, maladroite ou fautive est acceptée parce qu'elle peut être améliorée à la suite des retours sur l'ensemble ; cela permet à l'ICeur de fournir des séquences lexicales libres par rapport au texte source (quelques mots qui résument une phrase, deux phrases qui résument un texte entier, un enchaînement de formes lexicales dans une traduction très libre qui équivaut sémantiquement à la phrase du texte source). Toutes ces manifestations sont les expressions formelles d'une compréhension globale, donc très permissive. Castagne (2004b) nomme cette technique l'approche en couches successives, une démarche qui autorise de glisser d'une variante approximative, floue, inconsistante, à une variante consistante, complète et si possible proche de la source en LE.

Après la lecture de la première phrase, on peut retenir quelques observations générales:

- a) la saisie de mots directement transparents (qui présentent des similarités formelles et sémantiques) : *actori_{RO} acteurs_{FR}, caz_{RO} cas_{FR}, real_{RO} réel_{FR}, cotidianul_{RO} quotidien_{FR}, se_{RO} se_{FR}* ;
- b) dans les conditions d'une masse critique d'occurrences et d'une transparence acceptable, on peut présumer que la forme *în_{RO}* sera mise en relation avec *en_{FR}* (*în plin proces_{RO}, în nordul Serbiei, în num rul s u de ieri cotidianul Vecernje Novosti_{RO}*) ;
- c) la présence d'une formule stéréotypée dans le style journalistique – *scrie în num rul s u de ieri cotidianul Vecernje Novosti_{RO} / écrit dans son numéro d'hier le quotidien Vecernje Novosti_{FR}* – peut représenter un appui dans la compréhension ;
- d) certaines confusions formelles génèrent des difficultés : *au_{RO} au_{FR}; a_{RO} a_{FR}*.

La première interprétation de ce fragment de texte écrit dans une LE non étudiée et donc a priori inconnue, serait : *acteurs... se ... plein procès de film... une... nord Serbie, de police... a ... est... un cas réel... numéro de quotidien Vecernje Novosti*. Une version améliorée donnerait : *des acteurs qui filmaient quelque chose dans le nord de la Serbie ont eu affaire à la police ... un cas réel ... est probablement écrit dans un numéro du quotidien Vecernje Novosti*.

Les ICeurs habitués à opérer des inférences logiques développent le raisonnement suivant : si la police intervient c'est qu'elle croit à la véridicité des faits. Il y aura deux situations : soit les acteurs ont fait quelque chose de mal, soit une confusion est apparue. Or, on sait assez précisément que les acteurs filmaient. La confusion apparaît comme plus probable : la police a arrêté des acteurs par erreur.

Toutes les stratégies mises au profit, on peut poser que la **deuxième lecture de la première phrase** favorise des remarques supplémentaires et ensuite des ajustements d'interprétation:

- a) le texte offre des mots qui ne sont pas directement transparents, mais qui peuvent devenir accessibles sémantiquement: *trei_{RO} trois_{FR}, b nci_{RO} banque_{FR}, unei_{RO} une_{FR}, crezut_{RO} cru_{FR}* ;
- b) certains mots restent opaques : *care_{RO}, aflau_{RO}, jafului_{RO}, vorba_{RO}*, mais leur désambiguïsation est cependant possible:
 - dans les conditions d'une masse critique d'occurrences, associée à la valorisation des transparences des formes du voisinage immédiat (dans notre cas, les deux occurrences du mot *care* ne permettent pas l'accès au sens : *Trei actori care se aflau et aresta i de poli ie care a crezut*);

- par inférence on peut déduire que *jafului_{RO}* renvoie probablement à *pillage_{FR}*, *casse_{FR}*, *braquage_{FR}*;
- si l'on procède à des analogies phonétiques (ou si, carrément, on le devine) on constate la relation entre *c_{RO}* *que_{FR}*.

La version améliorée de la première phrase devient : *Trois acteurs [machin] se trouvaient en plein procès de tournage d'un film de pillage d'une banque, dans le nord de la Serbie, furent arrêtés par la police [machin] a cru qu'il est [machin] d'un cas réel, écrit dans son numéro d'hier le quotidien VN*, ce qui n'est pas très loin de **la version recommandée** : *Trois acteurs qui se trouvaient en plein procès de tournage du pillage d'une banque, dans le nord de la Serbie, ont été arrêtés par la police qui a cru qu'il s'agissait d'un cas réel, écrit dans son numéro d'hier le quotidien VN*.

Le Moniteur, qui estime satisfaisante la version de la première phrase, passe à la lecture de **la deuxième phrase**. À ce moment de la démarche, il convient de rappeler aux participants l'objectif de cette séance : plus que la compréhension exacte d'un texte, il est important de saisir les mécanismes qui épaulent la formation en ICE et qui se montreront très efficaces. Lors de cette séance, on attire l'attention sur le fait qu'avec peu de mécanismes on peut faire beaucoup et qu'avec peu d'habitudes, il se passe énormément de choses. Donc ceux qui ne sont pas habitués à ce genre de souplesses, restent en incompréhension ; le véritable objectif reste cependant de mettre au point le contenu du texte par une découverte personnelle, fondée sur des processus conscients et répliquables.

Les contraintes formelles nous empêchent d'exposer ici le parcours complet de découverte, mais la méthode continue ainsi pour chaque phrase du texte. À la fin d'une phrase, on revient à la lecture de l'ensemble et le résultat est visiblement amélioré.

Les connaissances que l'ICeur a dans la nouvelle LE sont au début pratiquement inexistantes ou extrêmement réduites. Il apparaît progressivement **une capitalisation d'informations lexicales et grammaticales** en roumain, une langue a priori inconnue aux apprenants francophones, après seulement une séance de 30 minutes. L'accumulation des informations est cependant **durable** parce qu'elles ont été découvertes par effort propre. Il est prouvé que l'effort initial portera ses fruits assez rapidement et de manière inattendue.

Conclusion

Nous apprécions que l'intercompréhension a le grand mérite d'imposer une nouvelle vision qui n'instaure pas de frontière entre les langues étrangères, surtout entre les langues romanes. Pour Slodzian (1997: 17), l'intercompréhension s'avère « particulièrement claire pour les langues européennes qui, dans la famille des langues indoeuropéennes, présentent un réseau complexe de parentés et de différences et qui intègrent la famille romane comme un cas particulièrement favorable ». C'est par les méthodes fondées sur l'intercompréhension que les enseignants pourraient aisément dépasser la frontière des études comparatives académiques et installer les bénéfices de la parenté des langues dans l'apprentissage, tout en démontant le mythe du « *je ne sais pas* » parce que « *je n'ai pas étudié la langue (l'italien/ le français/ l'espagnol, etc.)* ».

Faire revivre *România* dans l'Europe d'aujourd'hui devient un objectif accessible par l'installation d'un plurilinguisme fonctionnel, moyennant l'intercompréhension.

Bibliographie

- Adveev *et al.* « Populations et tendances démographiques des pays européens (1980-2010) », in *Population-F*, 66 (1), 2011, pp. 9-133; étude publiée sur le site de l'INED http://www.ined.fr/fichier/t_telechargement/56136/telechargement_fichier_fr_publi_pdf1_04_popf1101_avdeev.pdf (consulté le 23 septembre 2012).
- Blanche-Benveniste, C. « Comment retrouver l'expérience des anciens voyageurs en terres de Langues romanes? », in Conti V. et Grin F., *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*, Genève, Éditions Médecine et Hygiène – Georg, 2008, pp. 33-51.
- Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer* (CECRL). Strasbourg, Division des politiques linguistiques, 2001. Disponible sur http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf (consulté le 9 novembre 2012).
- Castagne, É. « Intercompréhension européenne et plurilinguisme: propositions pour quelques aménagements linguistiques favorisant la communication plurilingue », in Klein Horst G., Rutke D. (éd.), *Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension*, Aachen, Shaker Verlag, Band 21, 2004(a), pp. 95-108.
- Castagne, É. « Inférences sémantiques et construction de la compréhension en langues européennes apparentées ou voisines », in Castagne É. (éd.), *Intercompréhension et inférences* (Reims, juin-juillet 2003), Reims, PUR, 2004(b), pp. 91-116. Disponible sur <http://logatome.eu/publicat/Reims2003.pdf> (consulté le 9 novembre 2012).
- Castagne, É. « Transparences lexicales entre langues voisines », in Castagne (éd.), *Les enjeux de l'intercompréhension*. Reims, Epure, 2007, pp. 155-166. Disponible sur <http://logatome.eu/publicat/Gap2005.pdf> (consulté le 9 novembre 2012).
- Constantin, F. « L'intercompréhension linguistique – pour un changement de paradigme dans l'enseignement des langues étrangères », dans le Colloque international « Les langues-cultures à l'université », du 25 au 28 mars 2009, Faculté des Relations Économiques Internationales - Chaire de Langues Romanes et de Communication en Affaires, Bucarest, in *Buletin tiin ific nr. 6*, Bucure ti: Académie d'Études Économiques, 2009, pp. 96-106.
- Caure, M. *Caractérisation de la transparence lexicale, extension de la notion par ajustements graphophonologiques et microsémantiques, et application aux lexiques de l'anglais, de l'allemand et du néerlandais*. Thèse de doctorat en Sciences du langage. Université de Reims Champagne-Ardenne U.F.R. des Lettres et Sciences humaines, 2009. Disponible sur <http://ebureau.univ-reims.fr/slide/files/quotas/SCD/theses/exl-doc/GED00001092.pdf> (consulté le 9 novembre 2012).
- Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France. *Intercompréhension entre langues apparentées*, 2006. Disponible sur <http://www.dgllff.culture.gouv.fr/publications/intercomprehension.pdf> (consulté le 9 novembre 2012).
- Doyé, P. *L'Intercompréhension. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Étude de référence*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2005. Disponible sur <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/DoyeFR.pdf> (consulté le 9 novembre 2012).

- Legendre, R. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guerin Editeur, 1993.
- Slodzian, M. « Quels outils pour l'apprentissage de la compréhension multilingue ? », in Blanche-Benveniste C. et Valli A. (éds.), *Le Français dans la Monde* (no. Spécial), *L'intercompréhension : le cas des langues romanes « Recherches et applications »*, Paris, Hachette, 1997, pp. 14-24.
- Tyvaert, J.-E. « Formes linguistiques et inférences dans le contrôle de l'élaboration du sens » in Castagne E. (éd.) *Intercompréhension et inférences*, Reims, Presses Universitaires de Reims, 2004, pp. 255-276.
- Tyvaert, J.-E. « Pour une refondation de la didactique des langues sur la base de l'intercompréhension » in Conti V. et Grin, F. (dir.), *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*, Genève, Éditions Médecine et Hygiène – Georg, 2008, pp. 251-276.
- Valli, A. et Blanche-Benveniste, C. « L'expérience EuROm4 : comment négocier les difficultés », in Blanche-Benveniste C. et Valli A. (éds.), *Le Français dans la Monde* (no. spécial), *L'intercompréhension : le cas des langues romanes*, « *Recherches et applications* », Paris, Hachette, 1997, pp. 110-115.