

Psychomechanics, Systemic Coherences and Romance Intercomprehension

Psychomécanique, cohérences systémiques et intercompréhension romane

Psihomecanică, coerență sistemică și intercomprehenșiune romanică

Sophie SAFFI, Aix Marseille Université, sophie.saffi@univ-amu.fr
Sandrine CADDEO, Aix Marseille Université, sandrine.caddeo@univ-amu.fr
Romana TIMOC-BARDY, Aix Marseille Université, romana_bardy@yahoo.fr
Stéphane PAGES, Aix Marseille Université, stephane.pages@univ-amu.fr
Béatrice CHARLET-MESDJIAN, Aix Marseille Université, Beatrice.charlet@neuf.fr
José Manuel Catarino SOARES, Instituto Politécnico de Setúbal, Portugal,
jocatsoares@gmail.com

Abstract

We present the didactic approach of Romance Intercomprehension given to Master students, based on the theoretical principles developed in the EuRom4/5 method, resulting students' questions and the contribution of language psychomechanics on certain issues that bind the comprehension task and the spontaneous contrastive approach. Psychosystematic of Latin and Romance languages can provide inter- and intra-systemic coherences to surface productions, thus consolidating buildings/representations and facilitating the acquisition of intercomprehension skills.

Résumé

Nous présentons la démarche didactique d'intercompréhension romane proposée à des étudiants de Master, selon les principes théoriques développés dans la méthode EuRom4/5, les questionnements des étudiants qui en ont résulté et l'apport de la psychomécanique du langage à certaines problématiques qui lient tâche de compréhension et démarche contrastive spontanée. La psychosystématique du latin et des langues romanes permet de proposer des cohérences inter et intra systémiques pour la variété des productions de surface, consolidant ainsi les constructions/représentations et facilitant l'acquisition des compétences d'intercompréhension.

Rezumat

Prezentăm demersul didactic propriu intercomprehenșiunii din domeniul limbilor romane propus studenților de nivel master, demers bazat pe principiile teoretice dezvoltate prin metoda EuRom4/5, precum și demersurile interogative în care au fost implicați studenții, precum și contribuția psihomecanicii limbajului în abordarea anumitor problematici care leagă atribuțiile de înțelegere și demersurile contrastive spontane. Psihomecanica latinei și a limbilor romane permite să se propună coerențe inter și intrasistematice pentru varietatea de producții de suprafață, consolidând astfel construcțiile/reprezentările și facilitând achiziționarea competențelor de intercomprehenșiune.

Keywords: *Intercomprehension, psychomechanics, Romance languages.*

Mots clés : *intercompréhension, psychomécanique, langues romanes.*

Cuvinte cheie : *intercomprehensiune, psihomecanică, limbi romanice*

1. L'intercompréhension : perspectives et problématiques

L'intercompréhension renvoie en premier lieu à une pratique naturelle d'intercommunication, c'est-à-dire à une situation de « compréhension mutuelle plurilingue. » (Jamet, 2010). On suppose qu'elle existe depuis au moins le XVI^e siècle, même si elle s'exerçait à des niveaux divers :

À l'époque des anciens voyageurs, ni les langues, ni les dialectes ne coïncidaient avec des frontières d'États-Nations. (...). D'un bout à l'autre des régions qui forment aujourd'hui le territoire de l'Espagne, les habitants ne se comprenaient pas. Mais ils étaient entraînés à comprendre des dialectes voisins du leur, qui se différenciaient souvent par quelques particularités aisément maîtrisables. (Blanche-Benveniste, 2008 : 35)

Rappelons également que le degré d'intercompréhension entre locuteurs a longtemps servi de critère pour délimiter géographiquement les aires dialectales.

Dans les années 90, l'intercompréhension a été développée dans le cadre de la didactique des langues et, ce faisant, a fait naître un courant de recherche qui se trouve à l'intersection de plusieurs problématiques, relevant elles-mêmes de disciplines différentes. Deux questions nous intéressent particulièrement :

- la question des processus de lecture / compréhension appliqués à la L1 et à la langue étrangère (LE),
- celle concernant la typologie des langues.

Comment la démarche d'intercompréhension s'inscrit-elle dans ces questions ? Nous essayerons d'y répondre en évoquant également l'expérience d'enseignement menée à Aix-Marseille Université auprès d'étudiants de la première année du Master « Aire Culturelle Romane » et avec l'aide de collègues spécialistes d'italien, d'espagnol, de portugais, de français et de latin.

Au cours de douze séances hebdomadaires d'une heure, une réflexion sur les principes didactiques qui sous-tendent les méthodes d'intercompréhension, comme l'accès aux processus de lecture en langues étrangères, et la question des parentés linguistiques est proposée aux étudiants de la première année du Master « Aire Culturelle Romane ». À partir d'ateliers pratiques de lecture de textes de presse en portugais, espagnol, catalan, italien et roumain, les étudiants acquièrent les stratégies premières de lecture en langues étrangères et se forment aux principes de base de la comparaison entre langues parentes au service de la compréhension. L'objectif étant d'accéder à une autonomie relative dans la lecture de textes généralistes.

1.1. Lecture / Compréhension de l'écrit

Bien que l'on puisse observer l'intercompréhension principalement dans des situations spontanées de communication orale, les premières méthodes visaient la compréhension de supports écrits. L'expérience aixoise a suivi la méthodologie d'*Eurom5* dont « l'objectif principal est le développement de la compréhension écrite. À la fin du parcours, les apprenants sont en mesure de lire de manière autonome des articles de journaux en ayant éventuellement recours à un dictionnaire pour les mots opaques. » (Bonvino *et al.*, 2011 : 69).

Certains processus qui interviennent en lecture / compréhension en L1 et en langues étrangères sont bien connus en psycholinguistique :

- le *top down* et le *bottom up* :

Le principe de la lecture/compréhension, fort complexe, reposerait *grosso modo* sur le développement de deux processus qui interagissent pour extraire le sens :

- au cours du premier (appelé *bottom up* : du bas vers le haut), le lecteur s'appuiera sur ce qu'il connaît déjà de l'écrit (reconnaissance du mot en mettant en relation la graphie et sa correspondance orale) ;
- au cours du second (dit *top down* : du haut vers le bas), le lecteur invoquera d'abord tout indice contextuel et extra-linguistique lié à ses connaissances antérieures du monde, puis il s'appuiera sur ce qu'il sait du rapport entre l'organisation du monde et la langue (...). (Caddéo & Jamet, 2013 : 67)

On sait que les lecteurs débutants en L1 ou en LE ont tendance à privilégier l'approche ascendante.

- l'inférence :

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 & Ratcliff, 1992). (Bouge & Caillies, 2004 : 80)

Mais le transfert de ces mécanismes dans une nouvelle langue ne semble pas se faire naturellement, il doit être guidé.

Les processus de lecture/compréhension que l'on sait identifier sont donc proposés sous forme de stratégies et de techniques dans le cadre d'une sorte de « protocole de lecture » synthétisé dans le tableau ci-dessous (Caddéo, 2012 :167) :

	<i>Protocole</i>	<i>Visées</i>
1.	Donner le thème du texte	favorise les inférences/attentes/prédictions
2.	Faire écouter tout le texte une 1 ^{ère} fois	favorise la compréhension globale
3.	Travailler phrase par phrase	favorise une progression
4.	Utiliser la technique du mot vide	favorise la résolution des inconnues après-coup développe la technique du recours au contexte linguistique
5.	Accepter l'approximation	évite l'exercice de traduction
6.	Revenir sur la portion travaillée	favorise la compréhension globale et les réajustements dans la LM

Tableau 5 - Protocole de lecture/compréhension d'une LE selon *EuRom4*

L'on constate que si l'on suit un tel protocole une dizaine d'heures suffisent pour envisager la pratique de l'activité de lecture dans les différentes langues romanes sans qu'il ait été nécessaire d'avoir atteint dans chacune d'entre elles un degré avancé de connaissances.

Le public d'étudiants aixois ayant des compétences au minimum dans une L2 romane, l'accès à la compréhension pouvait souvent en être facilité. En effet, un des principes sur lequel s'appuie cette méthode de lecture est l'exploitation de la parenté génétique entre les langues ; ce qui nous amène au deuxième point.

1.2. Typologie des langues

L'intercompréhension concerne généralement des langues parentes et, tout particulièrement, les langues de la famille romane suivant le postulat selon lequel la parenté constitue un atout supplémentaire pour la compréhension grâce aux transparences et aux ressemblances.

L'importance donnée à l'aspect typologique en intercompréhension a eu plusieurs conséquences :

- elle a étendu l'intérêt porté à des langues peu diffusées au-delà des domaines de spécialité. Preuve en est, des méthodes d'intercompréhension ayant intégré le catalan (*EuRom5*), l'occitan (*Euromania*) voire le galicien (Garcia Castanyer & Vilaginés Serra, 2010) ;
- elle a renouvelé les points de vue portés sur les filiations (cf. Castagne, 2011) ;
- pour le profane, elle a un impact sur la représentation des distances qu'il préjuge entre les langues : à la perspective d'étrangeté se substitue celle de proximité.

1.3. Articulation

L'exercice de lecture/compréhension en LE, appliqué à un groupe de langues de la même famille avec une alternance de textes de langues différentes ouvre un large champ de réflexion : comment le lecteur s'adapte-t-il en un temps si court aux principes phono-graphiques, graphotactique, lexicaux et structuraux des langues en présence ? Y a-t-il un principe de surgénéralisation ? Si oui, en quoi entre-t-il en jeu dans les représentations du fonctionnement des langues ?

On table souvent, s'agissant de l'entraînement à la lecture en langue seconde, sur l'universalité des grammaires textuelles, supposées constituer un cadre déjà maîtrisé par l'apprenant, sur lequel il peut s'appuyer pour lire en langue seconde. Les choses ne sont pas toujours aussi simples. On peut sans doute en effet table sur le fait que beaucoup de connaissances peuvent être aisément transférées : des connaissances textuelles utilisables directement, mais aussi des connaissances pragmatiques, des stratégies de communication, des stratégies cognitives et métacognitives. Pourtant, de nombreuses recherches ont montré qu'un tel transfert n'est jamais directement acquis (voir Carrell, 1990, à propos notamment de la théorie des schémas), soit que le lecteur ait des difficultés à repérer les structures textuelles, soit qu'il ait des difficultés à utiliser effectivement la structure textuelle repérée pour faciliter la mise en œuvre de l'ensemble des processus de lecture. (Gaonac'h, 2000)

2. L'apport de la psychomécanique à l'étude de l'intercompréhension

L'intercompréhension n'est pas la traduction, elle exige uniquement la compréhension d'un texte dans sa version originale, ce qui permet de mémoriser les formes linguistiques de la langue source sans les associer étroitement à des formes de substitution. Un processus de mise en relation avec les formes connues est à l'œuvre mais sans l'obligation de résultat que requiert la recherche de l'équivalent lors de la traduction. Cette non-tension favorise l'accueil de possibilités multiples y compris l'appréhension de solutions inexistantes dans le ou les système(s) des langues parlées, des solutions qu'il est possible d'envisager en les plaçant dans un système multilingue plus riche.

Ce premier constat n'est pas sans éveiller l'intérêt du linguiste guillaumien qui possède dans son bagage théorique les outils de modélisation d'une telle opération d'acquisition. La méthode psychomécanique associée à la théorie du langage humain élaborée par le linguiste français Gustave Guillaume (1883-1960) consiste à reconstituer les conditions virtuelles des langues pour expliciter les mécanismes qui mènent à leurs diverses actualisations en discours.

Bien que l'intercompréhension soit « fonctionnelle en contexte apparenté et non apparenté », nous nous intéressons pour notre part à la famille romane, de ce fait il nous faut éviter un écueil, celui de confondre la compréhension des processus d'intercompréhension et l'étymologie. Le linguiste guillaumien est prévenu de cette difficulté car c'est une question que G. Guillaume aborde

- entre autres références - dans son avant-propos du [*Le*] *problème de l'article* pour souligner l'importance d'ajouter à « une grammaire comparative préoccupée d'étymologie » et dont l'objectif est de « reconstruire l'original commun de langues différenciées » :

[...] une grammaire comparative d'un autre ordre » cherchant à « discerner en vertu de quelles nécessités communes les systèmes que forment ces langues se sont créés et ont subsisté [..., tenant] compte de changements imposés par la différente nature de l'objet. Au lieu de correspondances entre phonèmes, il s'agit de correspondances entre systèmes, – plus exactement entre les communes tendances de différents systèmes [...]. Cela tient à ce qu'un système est le résultat d'une intention qui réussit, à la longue, en mettant à profit certains accidents, à organiser parmi les éléments matériels de la langue des jeux d'opposition déterminés. (Guillaume, 1919 : 11-12)

Certes, la connaissance des racines communes des langues romanes, notamment d'origine latine, aide à systématiser la variété des solutions choisies par les systèmes contemporains et facilite la reconnaissance des transparences lexicales (cf. Charlet-Mesdjian- & Caddéo, à par.). C'est un apport culturel indéniable mais dont la demande de la part des étudiants arrive dans un second temps. Cette connaissance historique cimente une construction qui s'élabore préalablement grâce « à la reconnaissance de transparence syntactico-sémantique, à la pratique d'inférences syntactico-sémantique reposant sur sa propre expérience et ses connaissances linguistiques et extra-linguistique » (Castagne, 2007).

Guillaume propose une méthodologie explicite pour les problèmes de syntaxe comparée :

Des correspondances étant reconnues entre les tendances systématiques de différentes langues, elles demanderont à être expliquées par un but commun. On sera ainsi amené à restituer ce but sous la forme d'une solution-type, à laquelle on rapportera, comme autant de différenciations, les systèmes attestés. [...] La leçon de correspondances entre matérialités de la langue est qu'un original commun a dû exister ; celle qui se dégage de correspondances entre tendances syntaxiques est qu'un but commun est poursuivi. (Guillaume, 1919 : 12-13)

G. Guillaume offre ainsi au linguiste l'outillage théorique pour appréhender dans ses deux directions le cinétisme de reconstruction d'un système de langue à partir de la confrontation multilingue de faits de discours lors de l'exercice d'intercompréhension. L'idée centrale de la psychomécanique est que tout dans le langage peut se ramener à une opération mentale, un mouvement de pensée qui nécessite du temps pour se réaliser. G. Guillaume nomme ce substrat temporel obligé, « le temps opératif ». Face au cinétisme inhérent à tout phénomène linguistique, le linguiste pourrait être désemparé puisqu'il arrive toujours trop tard, quand le phénomène à étudier apparaît dans le discours sous la forme d'un résultat dont la construction en langue lui échappe. Le linguiste se doit donc « d'élaborer une méthode d'analyse qui permette de référer l'ouvrage construit, le seul qui se prête à l'observation, à l'opérativité de sa construction ». La remontée de toute opération se fait à partir de son terme (le résultat), en suivant à rebours l'orientation de départ supposée de ce cinétisme, que G. Guillaume appelle « la visée ».

Les problématiques théoriques que soulève l'intercompréhension sont, d'une part, la compréhension des mécanismes qui sous-tendent son principal enjeu : la construction du sens et l'acquisition de la connaissance, ce qui inclut le rôle et la reconnaissance des transparences lexicales et des transparences syntaxiques, d'autre part, le fonctionnement des inférences et le développement de leur pratique.

2.1. Le lexique

La compréhension d'un texte en langue étrangère n'est absolument pas une activité passive et la dénomination de « compréhension passive » lui est préjudiciable. J. Rousseau (1997) qualifie cette activité de « foisonnante » et la caractérise « par un recours massif aux informations fournies par le matériau lexical, à partir duquel, presque exclusivement parfois, s'élabore la construction malaisée du sens ». (p.40). Ce constat de la primauté du sémantème sur le morphème trouve un écho dans :

[la] distinction toujours faite par Gustave Guillaume entre la matière de la langue, c'est-à-dire son contenu substantiel (en termes notionnels de 'substance-matière', cf. LSL 40), et sa forme. [...] L'organisation de la matière par la forme est inséparable du système de la langue. [...] Mais le système se dessine du côté de la forme. Le système, dans la langue réside non pas dans le contenu qui est, hors système, tout ce qui peut se penser, mais dans la saisie, généralisatrice et réductrice, sous laquelle ce contenu se présente. Selon Guillaume, le non-système est donc du côté de la matière. (Boone & Joly, 1996 : 265)

Ainsi l'étudiant déchiffrant un texte en LE lors d'un exercice d'intercompréhension, semble reprendre une chronologie inhérente au mécanisme constructeur de la langue, en appréhendant en tout premier lieu la matière pour, dans un second temps, par tâtonnements successifs, tenter de refonder une forme qui puisse la saisir.

Le formateur en intercompréhension accompagne l'étudiant dans son acquisition des stratégies d'intercompréhension en lui livrant quelques informations choisies sur la morphosyntaxe des systèmes des langues comparées. Dans notre cas, dès la 3^{ème} séance, nous avons listé, avec les étudiants, les difficultés en roumain (complément du nom, déterminant défini postposé) et en portugais (préposition en enclise).

J. Rousseau compare l'activité de décodage de l'étudiant en intercompréhension fondée principalement sur le lexique à celle « de l'apprenti latiniste [...] qui s'efforcerait, sans égard aux flexions casuelles, de tirer du seul dictionnaire le sens des phrases. » (Rousseau, 1997 : 40). Les notions de signifié de puissance en langue et de signifié d'effet en discours permettent de conceptualiser la démarche de recherche du sens décrite : le mot en puissance laisse à l'étudiant l'opportunité de déployer une activité de déduction et de croisement de l'information entre le contexte, la forme du mot-en-effet dans le discours déchiffré, la systématique déjà repérée (ou non) de la divergence de forme entre langue-source et langue-cible, voire avec une langue tierce, et de triangulation de toutes ces informations (qui peuvent être contradictoires) afin d'aboutir à une solution de signifié d'effet. Les principes guillaumiens de Temps opératif, de Puissance et d'Effet peuvent s'appliquer à la modélisation d'une sémantèse massivement parallèle, démontrant ainsi une grande productivité et permettant de modéliser la recherche du sens lors de l'exercice d'intercompréhension.

Le formateur invite l'étudiant à dépasser le premier stade des transparences et l'incite à exploiter le recours aux analogies, aux relations en chaîne, à mobiliser l'ensemble de son savoir linguistique et de ses ressources cognitives. Cet accompagnement induit une prise de conscience linguistique et analytique d'opérations de pensée inconscientes et/ou intuitives afin que l'étudiant puisse mobiliser de façon autonome ses compétences d'inter-compréhension. La psychomécanique offre une modélisation de l'acte de langage qui peut être un outil précieux pour la formation d'éducateurs à l'intercompréhension.

2.1.1 Les inférences et le contexte

Le co-texte et le contexte (de l'iconographie à la culture générale de l'étudiant) jouent évidemment un rôle important dans l'élucidation du texte en langue étrangère. Ainsi, dans l'exemple suivant, le mot *Suécia* crée une hésitation entre la Suède et la Suisse, le sens est rétabli quelques lignes plus loin avec la lecture du mot *Vikings*, et conforté au paragraphe suivant par l'apparition du mot *Estocolmo* :

Pt. Centenas de moedas antigas foram desenterradas perto do principal aeroporto da Suécia, fazendo com que os arqueólogos tenham de alterar algumas das suposições sobre os saques, importações e tesouros dos Vikings [...] quando escavam uma tumba da Idade do Bronze perto do aeroporto de Estocolmo.

Cette compétence à mobiliser des inférents puise dans le texte lui-même. Voici deux exemples pris dans le même texte, illustrant que des mots peuvent être sautés sans aucun problème pour la compréhension globale de la phrase qui, une fois réalisée, permet en retour l'élucidation de ces éléments opaques s'ils sont pris isolément (cf. les termes mis entre crochets) :

Pt. O tesouro, uma arca [recheada] com 472 moedas árabes de prata que terá sido enterrada há 1150 anos,...

Pt. (...) muita informação sobre as viagens que os Vikings fizeram e também algumas [dicas] sobre o que foi deixado para trás

Nous incitons nos étudiants à pratiquer la technique du « mot vide » qui permet, en remplaçant les mots difficiles par *chose* ou *machin*, voire un mot reconnu comme verbe par *machiner*, d'aller au bout de la phrase pour en dégager le sens global. (Valli & Blanche-Benveniste, 1997 : 111)

2.1.2. L'autocensure

André Valli et Claire Blanche-Benveniste constatent lors de l'expérience *EuRom4* que certains étudiants réussissent d'emblée à faire des inférences grâce au contexte, à maîtriser de grands constituants syntaxiques avant de passer au détail, mais que d'autres participants mettent beaucoup plus de temps à acquérir ces procédures :

Il leur est parfois difficile de faire une approche globale du texte et il faut sans cesse la rappeler car certains participants s'obstinent pendant longtemps à faire du mot à mot dès qu'ils rencontrent une difficulté. Or perdre de vue la signification d'ensemble est sans doute la plus mauvaise stratégie, surtout quand les phrases sont assez longues. (Valli & Blanche-Benveniste, 1997 : 112)

Cette remarque est importante car elle dénote une particularité du système éducatif français où l'évaluation de la production en langue par le point-faute et la 'pédagogie' de l'enseignement des langues par la traduction, associée à une pratique orale pauvre, provoquent des réflexes conditionnés chez les étudiants d'autocensure (vs. la production parfaite), d'attention au détail isolé (vs. un sens global cohérent).

Nous avons été confrontés lors de la première séance, comme de nombreux enseignants de langue en France, à une autocensure des étudiants que nous attribuons au contexte universitaire : l'étudiant bloque une stratégie naturelle et courante lui permettant de s'appuyer sur les ressemblances, par peur de l'erreur (surévaluation du danger des faux-amis) et dans l'attente d'une

directive de l'enseignant. La sous-évaluation des propres compétences et, son corollaire, l'absence d'initiative, sont structurelles, imputables au contexte universitaire et à sa distribution des rôles enseignant-enseigné.

Par exemple, deux étudiantes italianistes ne comprennent pas le mot port. *nuvem* (« nuage ») alors qu'elles ont à leur disposition le calque it. *nuvola* (« nuage ») associé à une conscience linguistique du rôle des suffixes plus développée que ne le serait celle d'un francophone non-italianiste. Après une mise en condition (décontraction) et une incitation à mobiliser les ressemblances (en termes guillaumiens : avoir recours aux capacités de généralisation et de particularisation), lors de la même séance, le sens de l'interdiction dans le mot portugais *proibido* est détecté par les étudiants hispanistes et italianistes grâce à l'espagnol *prohibido* et à l'italien *proibito* (« interdit »).

Cette stratégie provoque la production de néologismes (ex : fr. **désenterrées* sous l'influence du calque port. *desenterradas*), qui sont très souvent repris et corrigés par l'étudiant lors de la reformulation de son interprétation. Nous l'avons dit, l'intercompréhension n'est pas la traduction.

Nous avons constaté un autre type de blocage. La pudeur peut empêcher la compréhension si la thématique abordée est sujette au tabou culturel, même s'il y a transparence lexicale :

Ex : titre de l'article en esp. : *Lucian Freud nos desnuda*.

Phrase en esp. : Freud (Alemania, 1922) es uno de los pintores vivos más reconocidos internacionalmente por sus íntimos y reveladores desnudos.

2.2. La syntaxe

André Valli et Claire Blanche-Benveniste remarquent que « Devant un texte de langue étrangère, beaucoup de lecteurs subissent une sorte de régression vers un statut de 'mauvais lecteur', incapables de déchiffrer une phrase si elle n'est pas du type canonique : sujet + verbe + complément. » (1997:112-114). Ils citent de nombreux exemples : complément placé en début de phrase, sujet un peu long, sujet postposé, complément placé entre le sujet et le verbe, apposition d'adjectif ou de participe, incises. Tous ces phénomènes perturbent l'ordre canonique SVO, même s'ils existent dans la langue source, car ils font perdre de vue l'organisation générale de la phrase dans la langue cible.

La question de « l'absence » semble avoir des conséquences sur l'accès au sens. La valeur indéfinie portée par une absence de déterminant (partitif) est par exemple problématique pour les francophones :

Pt. Centenas de moedas antigas
Sp. Centenas de monedas antiguas
It. Centinaia di monete antiche
Roum. Sute de monede antice

Fr. Des centaines de monnaies anciennes

L'absence semble créer un désordre syntaxique, l'ordre canonique des informations Dét. + Nom n'est plus lisible ce qui perturbe le lecteur francophone. Par contre, les formes contractées de préposition + déterminant ne lui posent pas de problèmes pour la lecture, malgré l'hétérogénéité des informations portées par un seul mot :

Pt. *das* [de + as], *dos* [de + os], *da* [de + a], *no* [em + o];
 It. *delle* [di + le], *dei* [di + i], *della* [di + la], *nello* [in + lo] etc.

Dans le cas d'une contraction, il reste une marque et l'ordre syntaxique est respecté (Prép. + Dét. + Nom). D'une part, le système du français attribue un rôle primordial à la syntaxe du syntagme nominal et un rôle moindre à la morphologie de mot, ce qui le distingue des autres langues romanes ; d'autre part, il est possible que la même régression affecte le lecteur en intercompréhension aussi bien pour la syntaxe de phrase que pour le niveau syntagmatique, et que la lecture soit gênée quand le syntagme n'est pas canonique.

G. Guillaume explique dans ses *Leçons* que :

La création de la préposition est une réduction de l'inflexité du nom qui se décharge plus ou moins de la variation fonctionnelle et la défère à un mot chargé expressément de la signifier. Cette réduction de l'inflexité fonctionnelle qu'accompagne la création de la déflexité fonctionnelle, c'est la réduction de la déclinaison au bénéfice du système de la préposition. (Guillaume, 1982 : 218)

Guillaume a largement démontré que l'article est le signe de la transition du nom-en-puissance, relevant du plan de la langue, au nom-en-effet, relevant du plan du discours. L'article est également « un signe d'auto-réalisation, de réalisation de lui-même » (Guillaume, 1964 : 144, n. 10). Or, si l'on considère que l'article est un mot et que sa jeunesse fait que sa structure est encore celle d'un stade ancien de l'histoire des langues romanes, on constate que sa construction en langue intègre une inflexité comparable à celle du schéma du mot latin simplifié, car la sémantèse est ici au service de la mécanique morphologique : par exemple, la hiérarchie vocalique partielle en français (/a/, /ə/, /ɛ/, appliquée au mouvement de généralisation de la notion associée à la consonne /l-/ de l'article défini permet d'y opérer des saisies plus ou moins anticipées ([la] vs. [lə] vs. [lɛ]).

Ces données théoriques associées au schéma de l'Acte de langage et à la mobilité de la saisie lexicale permettent de proposer aux étudiants une représentation dynamique du mouvement évolutif du latin aux langues romanes d'antéposition de la morphologie. Le mouvement général qui s'est opéré de l'indo-européen à nos langues romanes en passant par le latin, est un détachement de la saisie lexicale et son éloignement progressif de la saisie phrastique. Quand la saisie lexicale s'éloigne de la saisie phrastique en se rapprochant de la saisie radicale, l'espace de construction de discours augmente et celui de construction en langue diminue proportionnellement.

Mais surtout, cette schématisation permet aux francophones de visualiser et de prendre conscience analytiquement des raisons de leur trouble face à une perturbation syntaxique. Plus encore, elle leur montre l'existence de leur compétence à gérer également des constructions inflexives. Cette phase analytique est seconde, elle doit être précédée d'une pratique qu'elle vient éclairer, le retour à la pratique est alors facilité, peut-être par la compréhension des événements, sûrement par l'amointrissement du complexe d'infériorité et d'impuissance culturellement acquis par les francophones.

Pour Boone & Joly (1996), « En faisant de la déclinaison un morphème à double effet et en introduisant de nombreuses dichotomies (essentiellement fondées sur l'opposition langue/discours), Guillaume propose une analyse qui va bien au-delà des conceptions traditionnelles ». Nous ajoutons que la souplesse et la productivité de l'analyse guillaumienne sont particulièrement adaptées pour élucider la démarche contrastive liée à l'intercompréhension.

La psychosystématique du latin et des langues romanes permet de proposer des cohérences

inter et intra systémiques pour la variété des productions de surface, consolidant ainsi les constructions/représentations et facilitant l'acquisition des compétences d'inter-compréhension.

Références bibliographiques

- Berman, R. A., 1984, « Syntactic components of the foreign language process » in J.-CH. Alderson & A.-H. Urquhart (eds.), *Reading in a foreign Language*, London/ New York: Longman, 139-157.
- Blanche Benveniste, C., et al., 1997 (épuisé), *EuRom4 : Apprentissage simultané de quatre langues romanes : portugais, espagnol, italien, français*, Firenze, Nuova Italia.
- Blanche-Benveniste, C., 2008, « Comment retrouver l'expérience des anciens voyageurs en terres romanes ? » in V. Conti & F. Grin (dirs.), *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*, Georg éd., 33-52.
- Bonvino, E., Caddéo, S., Vilaginés Serra E., Pippa S., 2011, *EuRom5: lire et comprendre cinq langues romanes*, Milano, éd. Hoepli.
- Boone, A. & Joly, A., 1996, *Dictionnaire terminologique de la systématique du langage*, Paris/Montréal: L'Harmattan.
- Bouge, P. & Caillies, S., 2004, « Compréhension de textes inter-langues et activité inférentielle. Approche psychologique », In E. Castagne (Ed.), *Intercompréhension et Inférences*, Collection Intercompréhension Européenne. Presses Universitaire de Reims, 77-90.
- Caddéo, S., 2012, « (Se) former à l'intercompréhension des langues proches. Langues romanes et enseignement simultané », In: M.Causa (dir.), *Formation initiale et profils d'enseignants de langues. Enjeux et questionnements*, De Boeck Supérieur, 157-184.
- Caddéo, S. & Jamet, M.-C, 2013, *L'intercompréhension : une autre approche pour l'enseignement des langues*, Paris : Hachette F.
- Castagne, E., 2011, « Intercompréhension et dynamique des inférences : des langues voisines aux langues non voisines », In : E. Bonvino, S. Caddéo & S. Pippa (coord.), *redinter-Intercompreensão*, n°3, 81-93.
- Castagné, E., 2007, « L'intercompréhension : un concept qui demande une approche multidimensionnelle » in Capucho. F., Alves P. Martins, A., Degache, C., & Tost, M. (2007). *Diálogos em Intercompreensão* (Actes du Colloque organisé à Lisbonne du 6 au 8 septembre 2007), Lisboa: Universidade Catolica Editora, 461-473.
- Castagné, E., Chartier, J.-P., 2007, « Modélisation de la formation d'éducateurs à l'intercompréhension de plusieurs langues : réflexions et pistes », in *Le Français Dans Le Monde*, n° spécial R/A, Paris : Clé International, 66-75.
- Delsing, L.-O., & Lundin Åkesson, K., 2005, « Håller språket ihop Norden? En forskningsrapport om ungdomars förståelse av danska, norska och svenska. » [Does language keep the Nordic countries together? A research report about how young people understand Danish, Norwegian and Swedish.] in *TemaNord*, Copenhagen, 2005, 573.
- DGLFLF, 2006, *L'intercompréhension entre langues apparentées* (Disponible sur : <http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/publications/intercomprehension.pdf>)
- Gaonac'h, D., 2000, « La lecture en langue étrangère : un tour d'horizon d'une problématique de psychologie cognitive », *Aile*, n°13 (<http://aile.revues.org/970>)
- Garcia Castanyer, M. T., Vilagines Serra, E., 2010, « Romanicaintercom et le projet d'intercompréhension en 8 langues romanes », *Synergies Europe*, n° 5, (<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe5/europe5.html>, consulté le 5 janvier 2011).
- Guillaume, G., 1919, *Le problème de l'article et sa solution dans la langue française*, Paris, Hachette.
- Guillaume, G., 1964, *Langage et science du langage*, Paris/Québec, Librairie A.-G. Nizet/Les Presses de l'Université Laval.
- Guillaume, G., 1971, *Leçons de linguistique 1948-1949*, série B, vol. 2, « Psychosystématique du Langage. Principes, méthodes et applications I », Paris/Québec, Klincksieck/Les Presses de

l'Université Laval.

Guillaume, G., 1982, *Leçons de linguistique 1956-1957*, vol. 5, « Systèmes linguistiques et successivité historique des systèmes II », Lille/Québec, Presses Universitaires de Lille/Les Presses de l'Université Laval.

Jamet, M.-C., 2010, « L'intercompréhension: de la définition d'un concept à la délimitation d'un champ de recherche ou vice versa ? », *Autour de la définition, Publifarum*, n°11, [publié le 2010, consulté le 23/02/2011

(url: http://publifarum.farum.it/ezine_articles.php?id=144)

Kichenassamy, S., 2004, « La compréhension inter-linguistique en Inde », in Castagne & Tyvaert (eds.), 2004, *L'avenir du patrimoine linguistique et culturel de l'Europe*. Actes du colloque international organisé le 3 juillet 2003 à Reims. Disponible sur : <http://logatom.free.fr/aplce2003.pdf>

McKoonand, G. & Ratcliff, R., 1992, "Inference during reading", *Psychological Review*, Vol.99, No 3,440-466

Mesdjian-Charlet, B. & Caddéo, S. (à par.), « Latin et intercompréhension : historique et perspectives », In : P. Escudé & P. Sauzet (coord.), Actes du colloque *Ronjat-2013*, 21-22 novembre 2013, IUFM Midi-Pyrénées.

Rousseau, J., 1997, « L'escalier dérobé de Babel » in *Le français dans le monde*, n° spécial « L'intercompréhension : le cas des langues romanes », coordonné par C. Blanche-Benveniste & A. Valli, janvier 1997, 38-45.

Saffi, S., 2010, *La personne et son espace en italien*, Limoges, Lambert & Lucas.

Teyssier, P., 2004, *Comprendre les langues romanes. Du français à l'espagnol, au portugais, à l'italien & au roumain. Méthode d'intercompréhension*, Paris : Chandeigne.

Tournadre, N., 2014, *Le prisme des langues*, Paris : L'Asiathèque.

UNESCO, 2005, *Vers les sociétés de savoir* (rapport mondial de l'UNESCO), Paris, éditions UNESCO.

Valli, A. & Blanche-Benveniste, C., 1997, « L'expérience EuRom4 : comment négocier les difficultés ? » in *Le français dans le monde*, n° spécial, janvier 1997, 110-115.

