

Doina SPIȚĂ
Claudia TĂRNĂUCEANU
Coordonatori

« **GALAPRO** »
sau
Despre intercompreensiune
în limbi romanice

Membrii echipei românești de cercetare :

Doina SPIȚĂ – coordonator

Claudia Bîzdîgă

Mihaela Lupu

Dana Nica

Claudia Tărnăuceanu

Paula Vlad

Adresa de contact: doinaspita@yahoo.com

Avertisment :

Responsabilitatea textelor publicate în acest volum revine autorilor lor

ISBN 978-973-703-593-6



Program transversal *Langues* «Formation de formateurs à l'intercompréhension en Langues Romanes», componentă a Programului pentru educație și formare pe tot parcursul vieții, N° 135470-LLP-1-2007-1-PT-KA2-KA2MP, 2008-2010

Proiect finanțat de către Comisia Europeană

Comisia Europeană nu își asumă responsabilitatea pentru conținutul acestei publicații

Doina SPIȚĂ
Claudia TĂRNĂUCEANU
Coordonatori

« GALAPRO »

sau

Despre intercomprehensiune în limbi romanice

Actele seminarului desfășurat în cadrul proiectului transversal *Langues* « Formare de formatori pentru intercomprehensiune în limbi romanice »
Iași, 22-24 octombrie 2009



Editura Universității «Al. I. Cuza» Iași
2010

Cuprins

Prefață	7
<i>Conferințe</i>	
Helena Araújo e Sà, <i>Formation à l'intercompréhension par l'intercompréhension : principes, propositions et défis</i>	13
Eric Martin Kostomaroff, <i>Galanet: un didacticiel d'interaction et de réception en langues romanes</i>	43
<i>Comunicări</i>	
Ionela Andrei, <i>Strategii discursive în spațiul publicitar european: automobilul</i>	77
Claudia Bîzdîgă, <i>Los conectores rumanos a la hora de la intercomprensión entre lenguas románicas</i>	95
Emanuela Ilie, <i>O metodă interactivă pentru intercomprehenșiunea limbilor romanice: « Starburst »</i>	111
Mihaela Lupu, <i>Parenté linguistique et interlangue (facteurs facilitateurs et écueils dans l'apprentissage du français par les étudiants roumains)</i>	119
Dana Nica, <i>Compréhension et communication en langues romanes au XVII-e siècle</i>	139
Doina Spiță, <i>Contexte et intercompréhension</i>	151
Claudia Tărnăuceanu, <i>Despre utilitatea cunoașterii limbii latine în înțelegerea limbilor romanice</i>	167
Harieta Topoliceanu, <i>Italiano e rumeno a confronto: modi e tempi verbali usati nelle dipendenti ipotetiche</i>	179
Paula-Andreea Vlad, <i>Proverbele în limbile romanice</i>	195

Prefață

Volumul de față reunește lucrările prezentate în cadrul Seminarului «**GALAPRO - Formare de formatori pentru intercomprehensiune în limbi romanice**», desfășurat la Iași, în perioada 22-24 octombrie 2009, cu ocazia Zilelor Universității «Al. I. Cuza». Evenimentul a fost organizat în cadrul programului transversal *Langues* «Formation de formateurs à l'intercompréhension en Langues Romanes», componentă a Programului pentru educație și formare pe tot parcursul vieții, N° 135470-LLP-1-2007-1-PT-KA2-KA2MP, 2008-2010, în care universitatea ieșeană este partener, alături de alte șapte instituții similare din Portugalia, Belgia, Franța, Italia și Spania: Universidade de Aveiro – coordonator general al proiectului, Université de Mons-Hainaut, Université Lumière Lyon 2, Université Stendhal – Grenoble III, Università degli Studi di Cassino, Universitat Autònoma de Barcelona și Universidad Complutense de Madrid. Proiectul își propune să dezvolte o rețea specializată de formatori în domeniul cunoscut de mulți ani în cercetarea lingvistică aplicată sub denumirea de *intercompréhension en langues romanes*, limbi între care româna a fost multă vreme insuficient exploatată ca referință.

Dar ce este *intercomprehensiunea*? Intercomprehensiunea este, înainte de toate, un model de comunicare, în virtutea căruia, într-un grup de interlocutori, fiecare se exprimă în limba maternă (sau într-o limbă străină pe care consideră că o cunoaște mai bine), înțelegând, în același timp, limbile folosite de către ceilalți. Recunoscută astăzi ca fiind o practică străveche a comunităților din diverse regiuni ale lumii, ea a devenit, începând cu anii '70-'80, un domeniu de cercetare pentru

lingviști, interesați de beneficiile evidente ale acestui model comunicativ, cu precădere în cazul limbilor înrudite. În acest context, o atenție specială a fost acordată familiei limbilor romanice, care au constituit teritoriul predilect al unor grupuri de reflecție devenite repere constante ale cercetărilor de mai târziu, precum cele conduse de către Louise Dabène, la Universitatea din Grenoble, ori de către Claire Blanche Benveniste, la Universitatea din Aix-en-Provence. Dezvoltându-se pe linia acestor cercetări și fără a putea fi considerată o metodă de învățare a limbilor străine, în accepțiunea comună a acestui proces, intercomprehenșiunea s-a impus ca o alternativă metodologică de formare lingvistică. Ea oferă utilizatorilor săi o soluție practică de comunicare în contexte plurilingve și multiculturale, reconfortantă prin respectul mutual al diversității și creditul acordat celuilalt, prin instaurarea unui climat și a unui dispozitiv de funcționare ce anihilează ierarhiile. Ea este un răspuns posibil față de pericolele uniformizării sau ale reversului său, izolarea, pe care iureșul mondializării le poate, în egală măsură, antrena. În sfârșit, ea valorizează persoana și favorizează imaginea pozitivă de sine, contribuind la conștientizarea potențialului intelectual și lingvistic individual și la valorizarea acestuia în situații de interacțiune autentică.

Dacă, din perspectiva istoriei, intercomprehenșiunea este redescoperită și reconfirmată ca model de comunicare, cu totul altfel se prezintă lucrurile din perspectiva învățării limbilor. Indiferent de soluția metodologică agreată, că este vorba despre *EuRom 4* și *5* sau de *EuroCom Center*, de *Euro-mania* sau de *Itinéraires romans*, de *European Awareness and Intercomprehension*, de *Galatea*, sau de *Galanet* (ordinea enumerării este pur întâmplătoare), toate aceste metode se bazează pe abolirea frontierelor dintre limbi pe parcursul formării și pe exploatarea continuumului lingvistic ce fundamentează istoria culturală a umanității. Ceea ce produce o profundă bulversare a

tuturor traseelor actuale de profesionalizare în domeniul predării limbilor.

De aici rezultă interesul cu totul particular pe care îl prezintă proiectul **Galapro**. Dacă obiectivul proiectului «Galanet» (vezi www.galanet.eu) era acela de a crea și de a experimenta, cu ajutorul unei platforme numerice, scenarii colaborative de formare a competențelor de înțelegere în limbi romanice, adresându-se unui public divers, interesat de dezvoltarea competențelor de intercomprehenșiune prin practicarea acesteia, **Galapro** este un proiect multilateral de formare de formatori. Conceput în jurul a două axe:

- formarea în domeniul didacticii intercomprehenșiunii prin intermediul practicilor de înțelegere și

- constituirea de comunități pedagogice virtuale plurilingve de predare – învățare colaborativă a intercomprehenșiunii, el vizează un public constituit mai cu seamă din profesorii de limbi sau de alte discipline non-lingvistice, dar care lucrează în context plurilingv și multicultural, din tutori și animatori de formări la distanță, precum și din studenți din domeniile științelor comunicării, științelor limbajului, științelor educației sau limbilor și culturilor. **Galapro** își propune, dincolo de dezvoltarea competențelor de educație lingvistică în domeniul intercomprehenșiunii, să consolideze sentimentul de apartenență la o comunitate profesională extinsă și cu un profil, neîndoielnic, particular, conferit de acea componentă incontornabilă a inovării pe care o implică intercomprehenșiunea în didactica limbilor. Pe termen lung, proiectul vizează acumulări conceptuale și practice (glosare plurilingve, publicații, baze de date) transferabile către alte familii de limbi și către alte discipline, prin utilizarea platformelor numerice.

Invitații *Seminarului Galapro* la Iași au fost Helena Araújo e Sá, de la Universidade de Aveiro, Portugalia, coordonatorul proiectului

Galapro, și Eric Martin Kostomaroff, de la Universitat Autònoma de Barcelona, Spania. Textele conferințelor pe care le-au propus auditoriului ieșean se regăsesc în deschiderea volumului. Ele ne invită la descoperirea incitantei *Gala Saga*, din perspectivă conceptuală, metodologică și pragmatică. Dincolo de activitățile de descoperire și familiarizare cu metodologia de formare și autoformare propusă de platformele *Galanet* și *Galapro*, volumul de față oferă celor interesați de problematica intercomprehensiunii câteva exemple de preocupări ale cercetătorilor din universitatea noastră în domeniul limbilor romanice, din perspectivă comparativă și metodologică.

Vă invităm să fiți oaspeții platformei www.galapro.eu !

Dr. DOINA SPIȚĂ
Coordonator local al proiectului *Galapro*

Conferințe

Formation à l'intercompréhension *par* l'intercompréhension : principes, propositions et défis¹

MARIA HELENA ARAÚJO e Sá
CIDTFF – Centro de Investigação Didáctica e
Tecnologia na Formação de Formadores
Universidade de Aveiro, Portugal

Résumé: *Dans ce texte, nous essayons de rendre compte d'une des notions les plus stimulantes et complexes qui circulent actuellement dans une Didactique des Langues orientée vers le plurilinguisme : l'intercompréhension. Après avoir revisité quelques études qui cherchent à contribuer à la précision sémantique de la notion, nous présenterons une plateforme de formation de formateurs à l'intercompréhension dans le cadre des langues romanes : Galapro.*

Resumo: *Neste texto, procuramos dar conta de uma das noções mais estimulantes e complexas que circula actualmente no campo de uma Didáctica de Línguas orientada para o plurilinguismo. Depois de visitar alguns estudos que procuram contribuir para a precisão semântica da noção, apresentaremos uma plataforma de formação de formadores para a intercompreensão no quadro das línguas românicas: Galapro.*

¹ Une version préalable, en portugais, de ce texte est en publication dans Rosa Bizarro & Maria Alfredo Moreira (Orgs.). *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas*. Mangualde: Pedago.

Introduction

Aux multiples facettes comme un cristal précieux, caméléonesque, selon quelques-uns, puisque capable d'adopter de multiples configurations en fonction de la voix qui le parle et de la place d'où il est parlé, équivalant à la lumière blanche, selon d'autres, puisque mélange de toutes les couleurs², le concept d'intercompréhension (IC) occupe actuellement, de façon indubitable, une place centrale en Didactique de Langues (DL), en démontrant même des potentialités de reconfiguration de cet espace disciplinaire, du point de vue de la Didactique du plurilinguisme (Alarcão *et al.*, 2009). Construit à partir de la reconnaissance d'une pratique verbale commune, à laquelle les sujets font appel, naturellement et spontanément, dans des situations de contact de langues (Capucho, 2008)³, ce concept constitue, d'après les mots de Peter Doyé, auteur de l'étude de référence du Conseil de l'Europe le concernant, « l'une des idées les plus remarquables et les plus stimulantes dans le domaine de l'éducation plurilingue » (2005 : 5). En le soulignant, on doit remarquer, par exemple, qu'autour de lui s'organisent et prolifèrent des numéros thématiques de revues⁴, des livres⁵, des réseaux thématiques

² Ces acceptions ont été extraites de témoignages recueillis pendant la réunion du projet Redinter (Viseu, Universidade Católica Portuguesa, le 19 mars 2010), ayant pour but la réalisation d'une vidéo plurilingue de dissémination du concept d'intercompréhension (sur www.galapro.eu).

³ Comme le rappelle C. Blanche-Benveniste, « [à] l'époque des anciens voyageurs [...] l'intercompréhension orale pouvait se faire de proche en proche entre de grands ensembles de parlers dialectaux apparentés » (2008 : 35).

⁴ Par exemple, *Etudes de Linguistique Appliquée*, 104 (1996) ; *Le Français dans le Monde, recherches et applications* (1997) ; *Lidil*, 28 (2003) ; *Les Langues Modernes*, 1 (2008).

⁵ Pour signaler quelques œuvres plus récentes : Araújo e Sá *et al.* (2009) ; Capucho *et al.* (2007) ; Conti & Grin (2008) ; Doyé & Meissner (2010) ; Jamet (2009).

(Redinter⁶), des projets européens⁷, des séminaires internationaux de formation⁸, des colloques⁹, dans une explosion d'initiatives qui témoignent de l'énergie du concept et de son pouvoir d'attraction de publics multiples et dans des espaces divers.

Dans ce texte, après une rapide délimitation de la notion, nous tenons à l'interroger du point de vue de la formation des formateurs, en présentant la plateforme Galapro¹⁰, dans ses principes et objectifs, et en

⁶ Redinter – *Rede Europeia de Intercompreensão (Réseau Européen de l'Intercompréhension)* est un projet LLP piloté par Filomena Capucho de l'Universidade Católica Portuguesa, créé en novembre 2008. Ce réseau regroupe 28 institutions partenaires de 12 pays européens ainsi que 11 autres ayant le statut d'associés, de 7 pays, incluant des organisations telles que l'Union Latine et l'AUF (Agence Universitaire de la Francophonie). Plus d'informations sur www.redinter.eu.

⁷ Entre beaucoup d'autres, on peut signaler : *Chain Stories* (www.chainstories.eu) ; *EU&I (European Awareness & Intercomprehension)* (<http://eu-intercomprehension.eu/>) ; *Euro-mania* (www.euro-mania.eu) ; *EUROCOMCENTER* (<http://www.euromcenter.com>) ; *Galanet* (www.galanet.eu) ; *Galapro* (www.galapro.eu).

⁸ Pour exemplifier : *Séminaire L'intercompréhension : un outil pour le plurilinguisme*, Université Gaston Berger de Saint-Louis, Sénégal, 11-14 novembre 2008 ; *Séminaire l'Intercompréhension dans la Caraïbe : un besoin, un défi*, Université des Antilles et de la Guyane, Martinique, 2-5 décembre 2008 ; *L'Intercompréhension : recherche, dispositif de formation, offre curriculaire*, Museu da Língua Portuguesa, S. Paulo, 4-6 mai 2009.

⁹ Nous ne signalons ici que le plus récent, tenu au moment où nous écrivons ce texte : *Colóquio Internacional Galapro – Formação de formadores para a intercompreensão*, Viseu, Universidade Católica Portuguesa, le 18 mars 2010 (programme, livre de résumés et textes des interventions orales disponibles sur www.galapro.eu).

¹⁰ *Galapro – Formação de Formadores para a Intercompreensão em Línguas românicas* (2008-2010). Projet LLP (135470-LLP-2007-1-PT-Ka2-KA2MP), piloté par Maria Helena Araújo e Sá (Universidade de Aveiro). Pour plus d'informations, voir www.galapro.eu.

décrivant le scénario de formation proposé, en ce qui concerne les phases, activités et instruments qui lui sont associés. Pour conclure, nous suggérons des pistes de recherche, qui puissent observer les effets de la formation chez les participants, les formés et les formateurs, en cherchant à construire de la connaissance en supervision, dans cette situation particulière, qui puisse permettre à l'équipe d'envisager des reconfigurations de ses propositions en fonction des caractéristiques spécifiques de chaque situation de formation concrète.

Intercompréhension : quelques jalons pour cerner la notion

La notion d'intercompréhension, malgré sa jeunesse en DL, suit un parcours ferme sur le terrain, dans le cadre des transformations que cette discipline traverse actuellement et qui l'orientent vers un encadrement conceptuel organisé autour du plurilinguisme et du pluriculturalisme (Zarate, Lévy & Kramsh, 2008), encadrement à la définition duquel elle a aussi contribué, d'un point de vue épistémologique (Alarcão *et al.*, 2009). En concevant les langues comme des objets de valeur non seulement économique, mais aussi sociale, culturelle, politique et identitaire, l'IC contribue à placer son enseignement/apprentissage au service des grandes finalités de l'éducation (cohésion sociale, citoyenneté, dialogue interculturel, paix) et, dans cette mesure, « pourrait bien être la clé qui permette d'ouvrir tous les espaces de rencontre [...] entre individus et collectivités de toutes tailles, entre personnes et cultures de tous les niveaux de socialisation » (Tyvaert, 2008 : 275). C'est dans ce même cadre de valorisation des rencontres entre des sujets et entre les langues qu'ils parlent et dans lesquelles ils se parlent que l'on peut lire, dans la déclaration *L'intercompréhension en langues romanes dans le cadre des Trois Espaces Linguistiques* (Lisbonne, 21 avril 2008) : « L'intercompréhension en langues [...] offre l'avantage de présenter et

de traiter toutes les langues au même niveau [...] et ouvre une voie à la création d'un citoyen plurilingue ».

Sur une telle base commune à tous les auteurs qui revendiquent leur liaison à cette notion, il est possible d'identifier des timbres multiples, construits en polyphonie (plus ou moins harmonieuse) tout au long du temps et en fonction des appartenances épistémologiques de chaque école didactique. Pour fournir au lecteur une image de cette polyphonie, traçons brièvement la trajectoire de l'IC, sans ignorer qu'elle tourne essentiellement autour des groupes organisés en des projets financés par l'Union européenne dans le cadre de ses mesures et programmes de politique linguistique, et qu'aucune histoire n'est une succession d'éléments qui s'écoulent dans le temps de façon linéaire et irréversible (pour plus de détails, voir Andrade & Araújo e Sá, 2008 ; Capucho, 2008 ; Santos, 2007).

Utilisée tout d'abord en sciences de la langue (du langage ?), à partir des études de dialectologie, l'IC se rapporte à la compréhension intralinguistique (variétés et variantes), se définissant à l'intérieur d'une même langue et permettant de la cerner par rapport aux autres. Selon le *Dictionnaire de Linguistique* de J. Dubois *et al.*, il s'agit de « la capacité pour des sujets parlants de comprendre des énoncés émis par d'autres sujets parlants appartenant à la même communauté. L'intercompréhension définit l'aire d'extension d'une langue, d'un dialecte ou d'un parler » (1973 : 265).

Entrée en force dans la Didactique des Langues Étrangères (DLE) au début des années 90, dans une première phase la notion est employée dans le cadre de la parenté linguistique et dans le domaine de la compréhension. C'est donc ainsi qu'Andrade & Araújo e Sá présentent le CD-ROM « Apprendre à lire en français », élaboré dans cette ligne : « en termes de présupposés didactiques, on cherche à explorer la proximité linguistique entre les langues romanes, ayant pour base leur origine commune, le latin, rentabilisant les rapports que

l'apprenant est capable d'établir entre sa langue maternelle et la langue-cible, passant éventuellement par d'autres langues de la même famille avec lesquelles il est en contact » (2002). Des équipes comme celle du projet Galatea¹¹ présupposent qu'un locuteur « romanophone », qui domine une ou plusieurs langues romanes (LR), peut facilement accéder au sens des textes dans d'autres LR, à travers des procédés de mobilisation des capacités de transfert (linguistique, communicatif, culturel) qui sont exploités didactiquement. Suivant le même point de vue, on lit dans la brochure de la DGLF ayant pour titre *L'intercompréhension entre langues apparentées* : « dans cette méthode (d'apprentissage des langues), l'effort de communication se concentre sur des compétences de réception de la langue étrangère (lire, écouter) et met entre parenthèses les compétences de production d'une langue étrangère (parler, écrire) » (2006).

Devant un deuxième carrefour de ce parcours, très marqué par le développement des supports technologiques interactifs, l'IC, quoique confinée toujours aux frontières de la parenté entre langues, s'étend à l'interaction plurilingue et au co-agir des interlocuteurs, engagés dans des projets communicatifs conjoints dans lesquels tous et chacun trouvent des espaces de parole propres où leurs langues se voient présentifiées. C'est ainsi qu'on lit, dans la présentation du projet Galanet¹² : « Galanet (...) a pour but de stimuler et de promouvoir les

¹¹ *Galatea – Développement de la compréhension en langues romanes* (1995-1999) a été un projet Socrates/Lingua coordonné par Louise Dabène de l'Université Stendhal de Grenoble 3 (FR). Le CD-ROM mentionné a été produit dans le cadre de ce projet. On peut signaler d'autres projets de la même époque et dans la même ligne, tels que *Eurom4* et *Intercommunicabilité Romane*.

¹² *Galanet – site pour le développement de l'intercompréhension en langues romanes* (2001-2004), projet Socrates/Lingua, Action 2, coordonné par Christian Degache de l'Université Stendhal de Grenoble 3 (FR). Pour plus d'information, voir www.galanet.eu.

interactions et les besoins plurilingues grâce aux potentialités offertes par la proximité linguistique ». Dans cette perspective, on vise le développement de compétences en plusieurs LE en simultané (quoique au sein d'une certaine famille – romane, dans ce cas), sans en exclure aucune au départ et en les plaçant, donc, toutes au même niveau, en même temps qu'on valorise la LM, considérant, ainsi, l'intercompréhension comme une capacité indispensable à la participation dans le dialogue interculturel, à partir de l'élargissement du répertoire des sujets, qui prend appui sur leur(s) langue(s) de référence (Degache, 2003 : 6).

Dans cet élargissement progressif de la cible de l'intercompréhension, une autre génération de projets¹³ rompt les barrières de la parenté (ou alors ne les prend pas comme référence) et parie sur l'interaction plurilingue entre des langues, proches ou éloignées. Dans ce cadre, la notion de IC apparaît plus proche d'une perception holistique de la compétence plurilingue et des idéaux de diversité, valorisant tous les répertoires verbaux de chaque sujet, et elle est envisagée comme « le développement de la capacité à co-construire le sens, dans le contexte de la rencontre entre des langues différentes, et d'en faire un usage pragmatique dans une situation communicative concrète » (Capucho, 2004 : 86) [notre traduction]. En effet, comme le souligne E. Castagne, « [p]enser au seul cas de l'intercompréhension entre langues apparentés c'est oublier que si les langues portent en elles un héritage familial, elles vivent aussi en contact avec d'autres langues, les influencent et sont influencées par elles » (2007 : 463).

¹³ Par exemple, *ILTE (Intercomprehension in Language Teacher Education)* (1998/2001), projet Socrates/LINGUA coordonné par Ana Isabel Andrade de l'Universidade de Aveiro ; *Eu & I (European Awareness & Intercomprehension)* (2003-2007), coordonné par Filomena Capucho de l'Universidade Católica Portuguesa (<http://eu-intercomprehension.eu/>).

Ce court voyage autour des configurations du concept d'IC nous permet maintenant d'identifier, avec Degache & Melo (2008), trois espaces de circulation de la notion, *intrafamilial*, *interfamilial* et *transfamilial*, qui restent vigoureux et également productifs et dont les traits plus précis, les limites et les interactions commencent à être explorés.

À vrai dire, et quoiqu'il ait été possible de tracer ce parcours non linéaire et un peu grossier de la notion de DL, cela ne veut pas dire qu'il s'agit d'une notion facilement saisissable, aux contours bien éclairés, même pour les auteurs qui s'en occupent dans chacun (ou même dans plusieurs) de ces grands groupes. Loin de cela¹⁴. La vérité, c'est que cette notion a acquis dans le discours didactique une plasticité qui ne se dissocie pas du degré d'attraction qu'elle produit au sein de la discipline et que nous avons commencé à mettre en évidence. Voilà pourquoi, dans le désir légitime, sinon de la maîtriser, du moins d'y introduire une certaine rationalité visant la cohérence et l'approfondissement de la recherche et de la formation, il y en a qui cherchent à organiser en des champs sémantiques plus détaillés les nuances trouvées dans diverses manifestations du discours didactique, en vue d'installer un certain ordre dans l'explosion des sens et à faciliter l'accès à la bibliographie spécialisée. Ainsi, par exemple, Melo & Araújo e Sá (2007) se penchent sur les définitions présentées sur la page web des projets Socrates, tandis que Melo & Santos (2008) explorent les textes et les voix des participants aux projets, réunis dans le colloque *Diálogos em intercompreensão*¹⁵, proposant une méta-

¹⁴ Les études en cours dans le cadre du lot de travail *Recherche* de Redinter (voir note 6) sont particulièrement illustratives de la pluralité d'acceptions du concept au sein des chercheurs qui forment le Réseau.

¹⁵ Ce colloque, tenu en septembre 2007, à l'Universidade Católica Portuguesa, à Lisbonne, avec le soutien de la Commission Européenne, a réuni 64 chercheurs. Pour plus d'informations, voir <http://www.dialintercom.eu/en.html> et Capucho *et al.* (2007).

analyse des textes publiés dans les actes de cet événement (Capucho *et al.*, 2007), *corpus* auquel elles ajoutent les réponses à un questionnaire distribué aux participants.

Dans un registre plus introspectif, Gueidão *et al.* (2009) racontent leurs propres parcours, en revisitant les textes produits, et Melo-Pfeifer & Pinho (à paraître) observent les communautés où elles travaillent, cherchant à identifier, par une étude de méta-analyse sur les productions scientifiques des chercheurs du groupe *Gala*¹⁶, les « subtilités » (ou métaphoriquement, dans les voix des auteurs, les « empires des sens » et les « liaisons dangereuses ») au sein de groupes apparemment caractérisés par la cohésion et la cohérence et ayant des parcours scientifiques communs (comme illustration de ce parcours particulier, voir Araújo e Sá *et al.*, 2010). Ceux-ci et d'autres travaux montrent, au-delà des noyaux sémantiques hyper-centraux qui renvoient à une voix collective (et dans ce cadre, l'IC serait, dans le champ de la DL, et en paraphrasant R. Galisson, « un mot à charge idéologique partagée », ou un méta-concept, comme le suggèrent Melo & Santos, 2008), qu'il existe une réelle dispersion conceptuelle et des articulations peu explicites qui font émerger le « flou » de la notion. En donnant un sens d'unité à ces constellations, Melo & Santos (2008) considèrent que la base conceptuelle commune se structurerait autour de trois axes :

- *pluralité*, en rapport avec le plurilinguisme et l'interculturalisme, qui retient la possibilité de rapprochement entre les langues et leurs locuteurs, comme alternative au recours exclusif à une *lingua franca*, territoire neutre, inhospitalier et non habité ;

- *conscientisation*, qui focalise sur le rôle, dans ce rapprochement, de la prise de conscience de la part des sujets de leurs connaissances préalables et des stratégies les plus utiles afin de les mobiliser dans des situations verbales nouvelles ;

¹⁶ Dans ce groupe sont inclus les chercheurs des équipes des projets Galatea, Galanet et Galapro (voir Araújo e Sá *et al.*, 2010).

- *développement*, qui renvoie à la dimension pédagogique de l'IC, soulignée aussi par Doyé (2005), à travers la possibilité d'explorer et d'investir dans des compétences fondamentales pour l'engagement dans des pratiques d'intercompréhension, notamment du type *méta-* (linguistique, discursif, communicatif, cognitif), et dans des compétences d'apprentissage et d'autonomie, ainsi que dans des savoirs, des attitudes et des dispositions vis-à-vis des langues et de la diversité.

Sur ce point, deux précisions s'imposent. La première va dans le sens de souligner que l'explosion des sens trouvée ne vide pas le concept dont nous nous occupons, bien au contraire. Elle s'intègre dans une perspective de connaissance qui se construit aussi, peu à peu, par la « pratique de l'errance » (Geraldini, 2004 : 604), où les concepts se vivifient et se transforment, comme l'explique Mia Couto, dans un autre registre : « As palavras e os conceitos são vivos, escapam escorregadios como peixes entre as mãos do pensamento. E como peixes movem-se ao longo do rio da História. Há quem pense que pode pescar e congelar conceitos. Essa pessoa será quanto muito um colecionador de ideias mortas » (2005 : 85).

La seconde précision qui s'impose vient à la suite de la provocation lancée par Degache & Melo (2008) : y a-t-il de l'intercompréhension chez les auteurs de l'intercompréhension ? Nous croyons que oui, et que la récente constitution du réseau européen Redinter (voir note 6) est un signe indubitable de la reconnaissance d'appartenance à une communauté didactique qui s'identifie à partir de cette notion, qui n'est pas complexée dans ses errances et qui se laisse enchanter dans et par les processus de rencontre et malencontre qui s'y déroulent.

Intercompréhension, éducation et formation

Avant de présenter notre proposition de formation, il convient de faire une brève référence aux rapports établis entre l'IC et l'éducation, ou mieux, au sens plein de ces rapports dans un contexte de formation

professionnelle (pour une synthèse des potentialités et caractéristiques plus spécifiquement didactiques et méthodologiques de l'IC, voir Doyé, 2005 ; Doyé, 2007 ; Meissner, 2008).

L'intercompréhension, quand elle est intégrée dans un paradigme critique et réflexif, humaniste et actionnel de la DL, mobilise le souci de réintroduire le sujet dans la construction du langage, en le confrontant à la diversité linguistique et culturelle, en des contextes où cette diversité même n'est pas seulement reconnue, valorisée et appréhendée, mais aussi reconstruite avec l'autre à partir d'activités intersubjectives de langage.

En s'insérant, donc, dans une perspective qui privilégie un agir communicatif qui met en dialogue (et en métissage) des langues et cultures, le concept d'IC présente une évidente charge idéologique et éthique. Quand il est placé dans des contextes d'éducation/formation, il renvoie à une « éthique de la compréhension humaine » (Morin, 1999), en cherchant à former des sujets « plus capables d'autres façons de [...] devenir communicatif » (Pinho, 2009) [notre traduction], avec plus d'autonomie (Meissner, 2008) et une plus forte conscience des rôles des langues et du dialogue interculturel dans la construction de la connaissance et des sociétés (Araújo e Sá & Melo, 2007). Elle s'intègre, ainsi, dans les grands défis qui se posent aujourd'hui à l'éducation : devenir un espace de *transformation sociale*, où l'usage et l'expansion de la connaissance et de la pratique éducative peuvent et doivent contribuer à édifier et à organiser un monde meilleur.

Dans ce cadre, en termes de formation, Pinho & Andrade (2008) affirment que l'IC peut être considérée comme un concept métadidactique et un concept-seuil¹⁷ ou un portail pour des pratiques

¹⁷ “A threshold concept can be considered as akin to a portal, opening up a new and previously inaccessible way of thinking about something. It represents a transformed way of understanding, or interpreting, or viewing something without which the learner cannot progress. As a consequence of

La figure suivante systématise la structure d'une session, ainsi que les outils et les ressources à disposition des sujets de la plateforme. Les outils technologiques intégrés sont, entre autres, le forum, le chat, le wiki et le courriel.



Figure 2. Structure d'une Session de Formation

Le scénario de formation, le noyau de la session, prévu pour une durée de 6 à 12 semaines, est présenté sous une forme plus détaillée dans le tableau 1.

<i>Phases</i>	<i>Brève description</i>	<i>Description détaillée</i>
Phase préliminaire	Préparation de la session	- Inscription dans la formation (dans un groupe rattaché à une institution ou dans un groupe à distance) ; - Prendre connaissance de l'intercompréhension en tant que discours et pratique ;

		<ul style="list-style-type: none"> - Découverte de Galapro (principes, objectifs, outils, plateforme, etc.), identification des besoins et problématiques de formation ; - Remplissage de profils (individuels et de groupe) et premier contact avec les profils des autres groupes.
1. Nos questions et nos dilemmes	Constitution de Groupes de Travail (GT)	<ul style="list-style-type: none"> - Discussion des problématiques et des besoins de formation identifiés dans la phase précédente ; - Formation de groupes de travail (GT) plurilingues, intégrant des formés des diverses institutions, autour des thématiques discutées.
2. S'informer pour se former	Définition d'un plan de travail	<ul style="list-style-type: none"> - Définition précise, de la part de chaque GT, de la problématique à aborder et du produit final à réaliser ; - Elaboration d'un plan de travail qui prévoit tous les aspects méthodologiques, organisationnels et d'évaluation.
3. En formation	Réalisation du plan de travail	<ul style="list-style-type: none"> - Concrétisation du plan de travail, en vue de la réalisation du produit final.

4. Évaluation et bilan	Evaluation et bilan du fonctionnement et des produits des GT	<ul style="list-style-type: none"> - Validation et publication des produits des différents GT ; - Auto-, hétéro- et co-évaluation des dynamiques de fonctionnement et des produits de chaque GT ; - Bilan des activités réalisées.
------------------------	--	---

Fidèle à la position heuristique du groupe Gala- (Araújo e Sá *et al.*, 2010) en ce qui concerne le concept d'IC (« une forme de communication plurilingue où chacun comprend les langues des autres et s'exprime dans la ou les langues romanes qu'il connaît, développant ainsi à différents niveaux la connaissance de ces langues » – page d'accueil de www.galanet.eu), Galapro vise former à la intercompréhension *par* l'intercompréhension. La formation hybride ou à distance place, ainsi, les sujets issus de différents pays « romanophonnes », organisés ou non en groupes reliés à des institutions, en situations plurilingues et interculturelles de travail collaboratif (6 langues sont prévues – catalan, espagnol, français, italien, portugais et roumain –, mais, en effet, toutes les langues qui constituent les répertoires communicatifs des sujets sont utilisées), leur demandant un co-agir en vue de la planification, la réalisation et l'évaluation d'un projet de travail original, négocié au sein de chaque groupe (voir ci-dessus, table 1). Cette négociation se fait dans des interactions et des débats (dans des espaces de forum ou des chats) pendant lesquels les sujets verbalisent et confrontent leurs conceptions, croyances et représentations en ce qui concerne le rôle de l'IC dans l'éducation linguistique. Notons, pour l'illustrer, l'exemple suivant d'un forum initial de l'une des sessions de formation, dont l'objectif consistait à trouver des thématiques de travail d'intérêt commun.

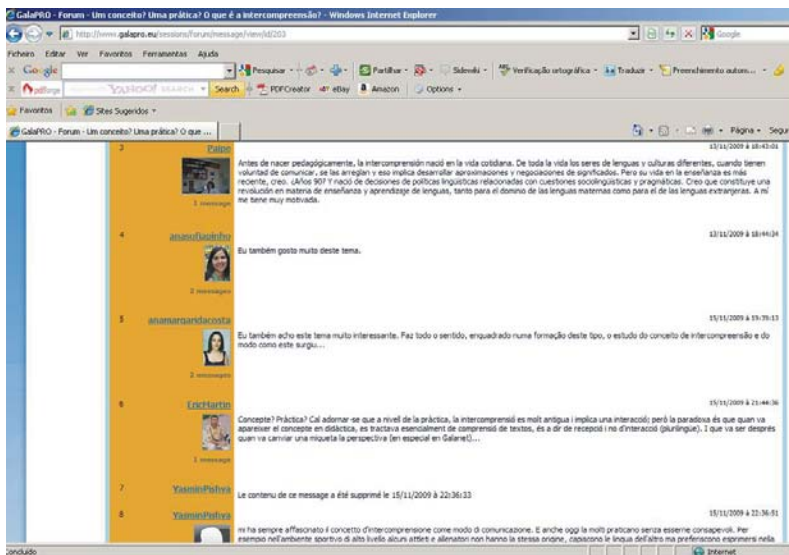


Figure 3. Forum de la Session 2, Phase 1

Cette co-action plurilingue et interculturelle s’articule, tout le long de la session de formation, avec une co-réflexion (elle aussi plurilingue et interculturelle), facilitée par des outils intégrés à la plateforme : des profils (professionnels et linguistiques) et un cahier de réflexions (avec des pistes prédéfinies). En d’autres mots, Galapro stimule des réflexions individuelles et collectives concernant l’identité professionnelle des sujets (*Qui suis-je, en tant que professeur ? À quoi crois-je ? D’où vient mon intérêt pour l’IC ?*), en supposant que cette pratique de l’IC pour la formation en IC est, avant tout, un contexte privilégié de formation humaine. Ainsi, par exemple, on demande aux sujets, au début et à la fin de la session, de construire leurs profils linguistiques et professionnels à partir d’un ensemble de champs qui leur sont donnés (voir figure 4).



Figure 4. Profil d'un formateur (Session 2)

Poursuivant le même but, les formés ont à rédiger, tout au long de la session, un cahier de réflexions, accessible aux commentaires des autres, à partir d'un ensemble d'inducteurs, ou de pistes, articulés avec le scénario et les phases de celui-ci, qui leur sont fournis (voir l'exemple de la figure 5, à travers les mots d'une formée de la session 1 du projet, déjà dans la phase finale de la formation).

Antonella Fanara
 Équipe toute à distance
 Session Galapro avril-mai 2009

Phase 4 :

Mon Regard Rétrospectif Critique:

L'accomplissement de mes objectifs désirés préalablement (phase 0): lesquels ont été accomplis et ceux qui n'ont pas été et pourquoi :

- ☉ *J'ai amélioré mes capacités de compréhension de l'espagnol, du portugais...*
- ☉ *Je me suis familiarisée avec les fonctionnalités de la plateforme Galapro et j'ai appris de nouvelles choses ;*
- ☉ *J'ai bien collaboré avec mes co-équipiers et mon responsable de GI et de GT ;*
- ☉ *J'ai participé à un véritable travail collaboratif en FAD et en intercompréhension car les équipes étaient mixtes (5 langues) ;*
- ☉ *J'ai travaillé sur un des thèmes que je voulais approfondir : l'IC et l'enseignement des langues ;*

malheureusement je n'ai pas approfondi mes connaissances théoriques sur l'IC et la compétence plurilingue pendant la session ; trop de choses à faire et peu de temps. Voilà ce que je regrette le plus. Il est vrai que, tout de même, je pourrai profiter des travaux des autres groupes (« L'IC che cos'è ? », « Intercompréhension et évaluation », « Intercompréhension et interculturalità »)

Bien à vous

☉ Lella

Figure 5. Extrait d'un Cahier de Réflexions (Session 1, Phase 4)

Il y a aussi une discussion permanente des représentations et des expériences dans les forums, qui gagnent, ainsi, une nature réflexive, nourrie par les formateurs dans leur attention constante portée au développement professionnel des sujets (voir figure 6, où l'on présente un extrait d'un forum dans lequel le formateur – intervention 2 – assume explicitement son rôle de stimulation de la réflexion partagée).



Figure 6. Forum de discussion (Session 2, Phase 1)

Les terrains de la pratique professionnelle sont une cible fondamentale dans la proposition de cette formation. Les formés sont, donc, invités non seulement à appuyer leurs réflexions sur leurs vécus professionnels, mais aussi à y renvoyer les gains aperçus tout au long de la session et à discuter ces gains avec les autres. Quelques commentaires publiés dans les forums nous font comprendre qu'il

s'agit d'un chemin que les formés suivent volontairement et spontanément, cherchant à faire coïncider la participation à la formation Galapro avec de courtes expériences pédagogiques suscitées par la session et qui provoquent des discussions les concernant. Illustrons cela à l'aide des interventions sur les forums :

Bonjour à tous, [...] avez-vous essayé d'insérer l'intercompréhension (certaines pratiques) en tant que la première étape du cours d'une langue apparentée? Qu'en pensez-vous? Cordialement (AnnaG 19/11/2009 à 14:33:09)

Ou bien :

Buna! Sunt Anca din Iasi, Romania! Si eu cred ca IC este folositoare in predarea limbilor straine. In clasa ma ajut des de exemple in engleza ca sa trezesc motivatia si interesul elevilor si ca sa demonstrez elevilor ca exista foarte multe asemanari intre limbi aparent foarte diferite. Eu ma gandesc mai ales la aspectele pozitive de care trebuie sa ne sprijinim cel mai mult in didactica limbilor. (ancagavril 19/11/2009 à 19:40:34).

Pour résumer, la formation Galapro se développe autour d'un ensemble de principes nucléaires :

- *plurilinguisme* : les activités, les outils, les ressources, l'organisation des groupes de travail, toutes les options concernant le scénario visent à stimuler et à soutenir la présence simultanée de plusieurs langues ;

- *flexibilité* : à travers la création de parcours de formation adaptés à chaque situation (en fonction des publics, de leurs attentes, besoins et profils) ; pour cela, la plateforme propose un générateur de scénarios de formation : à partir du scénario prototype prédéfini, le coordinateur de la session peut créer de nouvelles propositions, basées sur l'analyse des spécificités de chaque formation ;

- *diversification* : les outils et ressources de formation intégrés à la plateforme peuvent être utilisés individuellement en fonction des projets personnels de chaque sujet ; pour cela, ils sont organisés dans une base de données qui permet des recherches multi-référentielles à partir de mots-clés ; les travaux réalisés par chaque groupe, tout au long de la session, sont intégrés automatiquement dans cette base de données (ou dans l'espace bibliothèque de la plateforme), devenant ainsi accessibles au public ;

- *connaissance professionnelle* : l'approche réflexive de la formation a comme point tant de départ que d'arrivée la connaissance professionnelle des sujets, et comme outil préférentiel de soutien le cahier de réflexions ;

- *diffusion* : cet axe entre en rapport avec l'intention de faciliter l'exploitation, de façon critique et durable, des principes et des approches de l'IC dans des contextes d'éducation linguistique diversifiés, qui seront toujours les contextes de travail des sujets.

Sur le sentier de la formation : pour ne pas conclure... avec un accord de septième de sensible

Dans un environnement tonal, la résolution d'un accord de septième de sensible invite au repos sur la tonique. En ce qui concerne la formation Galapro, conçue et mise en pratique dans le cadre d'un projet touchant à sa fin au moment où nous écrivons ce texte, nonobstant sa réelle polyphonie, ce repos n'est pas possible pour nous. En effet, ce n'est que maintenant que les vrais enjeux, émergeant de situations authentiques de formation, commencent à se poser. Comment adapter Galapro à d'autres familles de langues, à d'autres publics, à des formations inscrites dans un paradigme d'apprentissage tout au long de la vie ? Quel est l'impact de cette formation sur le développement professionnel des formés ? Quels « chocs intellectuels » peut-elle provoquer ? Quels profils, quels comportements sont impliqués de la

part des formateurs¹⁸ ? Quelles actions développer pour valider institutionnellement la formation, aux niveaux national et international ? Voilà quelques-unes des questions que l'équipe s'est toujours posées tout au long du projet et pour lesquelles il faut trouver des réponses plus précises et consistantes, à travers la recherche et l'évaluation de la formation.

Cependant, il faut souligner qu'on a réalisé, dans la période contractuelle, deux sessions expérimentales, toutes les deux dans des situations de formation proches de celles que l'on vise (sauf en ce qui concerne la durée, considérablement réduite pour la moitié, pour des raisons attachées au chronogramme du projet), notamment au sujet de la provenance des formés¹⁹. Le cadre de l'annexe présente quelques données chiffrées concernant les deux sessions auxquelles ont participé des formés des six langues considérées. Ces sessions, dont les interactions et produits restent enregistrés sur la plateforme (www.galapro.eu/sessions), ont été l'objet d'une évaluation interne (pour une description des procédés et des résultats de cette évaluation, voir Loureiro & Depover, 2010), et ont produit des rapports finaux, auxquels ont contribué tous les formateurs concernés. D'après ces

¹⁸ Cette réflexion est menée actuellement dans le *Guide du Formateur Galapro*, outil qui sera bientôt disponible sur la plateforme du projet. L'élaboration finale en est en cours, et une version provisoire a déjà été testée.

¹⁹ Pour exemplifier : les formés du groupe institutionnel d'Aveiro de la première session étaient des enseignants de l'enseignement obligatoire et secondaire, en situation de formation continue ; ceux de la deuxième étaient des étudiants d'une discipline de Maîtrise en Didactique des Langues de l'Université d'Aveiro ; les formés du groupe à distance étaient, pour la plupart, des professeurs de langues ou des étudiants en formation continue à distance, qui se sont inscrits dans la session à la suite d'un « appel » lancé sur le site du projet et aussi à travers l'espace « Ressources mutualisées » de l'AUF (http://www.aidenligne-francais-universite.auf.org/spip.php?page=sommaire_galpro_galnet).

évaluations, il semble possible d'affirmer que le scénario de formation proposé remplit ses objectifs, étant clair, motivant et bien structuré, intégrant des outils et des ressources de valeur et de qualité, équilibrant des moments d'action avec des moments de réflexion, menant à la création de produits pertinents et importants pour le quotidien professionnel des formés et se développant dans des environnements plurilingues de collaboration, environnements jugés non seulement stimulants – par les expériences de communication nouvelles et incitantes qu'ils permettent –, mais aussi avec un impact important sur la conscience que les sujets ont d'eux-mêmes et de leurs profils et répertoires communicatifs et professionnels.

On a aussi entrepris une série de recherches, à portée réduite et avec des objectifs et des objets extrêmement ciblés²⁰. Les études se sont penchées, essentiellement, sur les fonctions et les rôles du formateur Galapro (Martin Kostomaroff, 2010), l'encadrement réflexif de la formation (Martins, 2010 ; Pishva, 2010), les interactions de supervision (Araújo e Sá *et al.*, 2010b ; Deprez, 2010 ; Hidalgo Dowing *et al.*, 2010), les indices de développement professionnel au long de la formation (Andrade & Pinho, 2010), les représentations qu'ont les formés du concept d'IC (Araújo e Sá & Melo-Pfeifer, 2009a ; Pinho, 2009) et de sa négociation et dynamique au sein de la communauté plurilingue et interculturelle (Araújo e Sá *et al.*, 2010), ainsi que les effets de cette formation sur les pratiques professionnelles (Araújo e Sá & Melo-Pfeifer, 2009b). Il faut signaler, car cela nous paraît important,

²⁰ Une grande partie de cette recherche a été disséminée lors du *Colloque International Galapro - Formação de Formadores para a intercompreensão: princípios, práticas e desafios* (voir note 9 ; programme, livre de résumés et textes de la présentation sur www.galapro.eu), étant en cours de publication dans un livre coordonné par Maria Helena Araújo e Sá et Sílvia Melo-Pfeifer (2010).

qu'une partie de cette recherche acquiert des nuances introspectives et autoréflexives, dans le récit des chemins parcourus par les formateurs (Gueidão *et al.*, 2010), ou en co-écriture entre formateurs et formés, tous engagés intensément dans un processus de formation qu'ils cherchent à comprendre d'une façon plus profonde (Ambrósio *et al.*, 2010 ; Carrington *et al.*, 2010). Les caractéristiques de cette recherche (située, contextualisée, motivée par les questions et les dilemmes que le groupe se pose au fur et à mesure du travail, réalisée de façon collaborative et plurilingue, partagée et discutée, critique et interpellante) lui permettent, selon nous, d'apporter des contributions fondamentales à la finalité qu'elle assume clairement : soutenir la qualité de cette démarche du groupe Gala- et la qualité de la formation à laquelle celui-ci participe.

Nous avons pleine conscience, comme nous l'avons dit ci-dessus, que c'est maintenant, au moment où Galapro se propose de devenir une formation ouverte et publique, que se posent les défis les plus contraignants. Et cela, aussi parce que – on ne saurait l'ignorer – cette formation doit savoir s'adapter, pour remplir ses objectifs, aux caractéristiques (professionnelles, institutionnelles, culturelles, linguistiques, etc.) des situations et des publics, plaçant ces caractéristiques au centre de la discussion de leurs propositions. Dans une formation comme Galapro, plurilingue et à distance, de telles questions sont particulièrement sensibles, et l'équipe ne peut pas éviter de s'interroger sur les reconfigurations qui s'imposent pour le travail réalisé, dans un contexte de « délocalisation » (Melo-Pfeifer, 2009) – par rapport aux langues, aux publics, aux contextes institutionnels, culturels et géographiques – de la session.

Comment se préparer pour ces reconfigurations, en tant que communauté de chercheurs et de formateurs, c'est le grand défi à envisager. Mais c'est aussi ce que nous essayons déjà de faire : « andar e fazer caminho, fazer caminho e andar. A jornada será longa, mas não

desanimaremos. Em cada dia chegaremos, em cada dia partiremos. Mais além, sempre mais além» (José Saramago, *A Viagem do Elefante*).

Annexe

Données chiffrées concernant les sessions expérimentales Galapro

	Session 1	Session 2
Formés inscrits (formés actifs ²¹)	78 (67)	104 (77)
Formateurs	16	19
Total de messages sur les forums	1877	2192
Moyenne des messages sur les forums par participant (formateurs et formés actifs)	21	23
Dates	22/04/2009-22/05/2009	02/11/2009-07/01/2010

Références bibliographiques

- ALARCÃO, I., ANDRADE, A. I., ARAÚJO E SÁ, M. H., MELO-PFEIFER, S., SANTOS, L. (2009): « Intercompréhension et plurilinguisme : (re)configurations épistémologiques d'une didactique des langues ? », *ELA (Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculorologie)*, 153, 11-24.
- AMBRÓSIO, S., CASTRO, S., DERANSART, A., MELO-PFEIFER, S. (2010): « L'éducation d'adultes à l'intercompréhension : présupposés et défis. Une étude de cas avec Galapro » ; *in M.*

²¹ Les formés actifs sont ceux qui ont participé à un groupe de travail.

- ANDRADE, A. I. ; ARAÚJO E SÁ, M. H. (2002): *Apprendre à lire en français*, Aveiro: Universidade de Aveiro (CD-ROM).
- ANDRADE, A. I., ARAÚJO E SÁ, M. H. (2008): « Intercompréhension et formation des enseignants : parcours et possibilités de développement », in V. CONTI, F. GRIN (dir.), *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*, Chêne-Bourg: Georg Editeur, 277-298.
- ANDRADE, A. I., PINHO, A. S. (2010): “Potencialidades formativas do conceito de intercompreensão”, in M. H. ARAÚJO E SÁ, S. MELO-PFEIFER (orgs.) (2010): *Formação de formadores para a intercompreensão – princípios, práticas e reptos*, Aveiro : Universidade de Aveiro (disponible sur www.galapro.eu).
- ARAÚJO E SÁ, M. H., MELO, S. (2007): “Online plurilingual interaction in the development of Language Awareness”, *Language Awareness*, 16/1, 7-20.
- ARAÚJO E SÁ, M. H., MELO-PFEIFER, S. (2009 a): « Intercompréhension et éducation au plurilinguisme : de la formation de formateurs aux retombées sur la salle de classe », *Actes des 2^{es} Assises Européennes du Plurilinguisme*, Berlin/Genshagen, 18-19 Junho 2009 (http://www.observatoireplurilinguisme.eu/images/Evenements/2e_Assises/Contributions/text%20araujo%20melo%20pfeifer.doc).
- ARAÚJO E SÁ, M. H., MELO-PFEIFER, S. (2009 b): « L’intercompréhension dans les discours des professeurs de langues », *Actes du colloque ACEDLE, Recherches en Didactique des Langues – les langues tout au long de la vie*. Lille, Université de Lille 3, 22-29 (http://evenements.univ-lille3.fr/colloque-acedle2009/index.php?Actes_du_colloque).
- ARAÚJO E SÁ, M. H., MELO-PFEIFER, S. (orgs.) (2010): *Formação de formadores para a intercompreensão – princípios, práticas e reptos*, Aveiro : Universidade de Aveiro (disponible sur www.galapro.eu).
- ARAÚJO E SÁ, M. H., DE CARLO, M., MELO-PFEIFER, S. (2010 b): « Reprendre la parole de l’autre : un outil discursif de construction d’une communauté plurilingue et pluriculturelle » Colloque international « Quelle didactique plurilingue et pluriculturelle en contexte mondialisé ? », Paris, 17-19.
- ARAÚJO E SÁ, M. H., DEGACHE, C., SPITA, D. (2010): “Viagens em Intercompreensão: quelques repères pour une « Galasaga »” ; in M. H. ARAÚJO E SÁ, S. MELO-PFEIFER (orgs.), *Formação de formadores*

- para a intercompreensão – princípios, práticas e reptos, Aveiro: Universidade de Aveiro (disponible sur www.galapro.eu).
- ARAÚJO E SÁ, M. H., CEBERIO, M. E., ELSTEIN, S., MELO-PFEIFER, S. (2010 a): « La co-construction de la notion d’intercompréhension en contexte de formation plurilingue à distance. Une étude de cas », *XV SEDIFRALE*. Argentina, Rosario, 19-23 Abril (www.XVsedifrale2010.com.ar).
- ARAÚJO E SÁ, M. H., HIDALGO DOWNING, R., MELO-PFEIFER, S., SÉRÉ, A., VELA DELFA, C. (orgs.) (2010): *A Intercompreensão em línguas românicas*. Aveiro: Oficina Digital.
- BLANCHE-BENVENISTE, C., VALLI, A. (éds.) (1997): « L’intercompréhension : le cas des langues romanes », *Le Français dans le Monde, recherches et applications*, Paris : Hachette.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (2008): « Comment retrouver l’expérience des anciens voyageurs de langues romanes ? », in V. CONTI, F. GRIN (dir.), *S’entendre entre langues voisines : vers l’intercompréhension*, Chêne-Bourg: Georg Editeur, 33-51.
- CAPUCHO, F. (2004). “Línguas e identidades culturais: da implicação de políticos e (socio)lingüistas”, in Fábio Lopes da Silva, Kanavillil Rajagopalan (orgs.), *A Linguística que nos faz falhar – investigação crítica*, São Paulo: Parábola Ed., 83-87.
- CAPUCHO, F. (2008): « L’intercompréhension est-elle une mode ? », *Pratiques*, 139-140, 238-250.
- CAPUCHO, F.; MARTINS, A.; DEGACHE, C.; TOST, M. (orgs.) (2007): *Diálogos em intercompreensão: actas do coloquio*, Lisboa: Universidade Católica (disponible sur <http://www.dialintercom.eu/en.html>).
- CARRINGTON, M., SACADURA, P., OLIVEIRA, S., SANTOS, L. (2010): “A formação Galapro vista e vivida por um grupo de Aveiro”, in M. H. ARAÚJO E SÁ, S. MELO-PFEIFER (orgs.) (2010), *Formação de formadores para a intercompreensão – princípios, práticas e reptos*, Aveiro: Universidade de Aveiro (disponible sur www.galapro.eu).
- CASTAGNE, E. (2007): « L’intercompréhension : un concept qui demande une approche multidimensionnelle », in F. CAPUCHO, A. MARTINS, C. DEGACHE, M. TOST (orgs.), *Diálogos em intercompreensão: actas do colóquio*, Lisboa: Universidade Católica, 461-473.
- CONTI, V., GRIN, F. (dir.) (2008): *S’entendre entre langues voisines : vers l’intercompréhension*, Chêne-Bourg : Georg Editeur.

- COUTO, M. (2005): *Pensatempos*, Lisboa: Caminho.
- DABÈNE, L., DEGACHE, C. (coord.) (1996): « Comprendre les langues voisines », *Etudes de Linguistique Appliquée*, 104.
- DEGACHE, C., MELO, S. (2008): *Les Langues Modernes. Dossier : L'Intercompréhension*, 1.
- DEGACHE, C. (2006): *Didactique du plurilinguisme. Travaux sur l'intercompréhension et l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues*, dossier présenté pour l'Habilitation à Diriger des Recherches (vol. 1), Université Stendhal-Grenoble III (www.galanet.be).
- DEGACHE, C. (dir.) (2003): *Intercompréhension en langues romanes. Du développement des compétences de compréhension aux interactions plurilingues*, de Galatea à Galanet. Lidil, 28.
- DEPREZ, S. (2010): « Examen d'un scénario de communication/formation à l'Intercompréhension : propositions », in M. H. ARAÚJO E SÁ, S. MELO-PFEIFER (orgs.) (2010): *Formação de formadores para a intercompreensão – princípios, práticas e reptos*, Aveiro: Universidade de Aveiro (disponible sur www.galapro.eu).
- DGLF – Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France (2006). *L'Intercompréhension entre langues apparentées*. www.culture.gouv.fr/culture/dglf/publications/intercomprehension.pdf.
- DOYÉ, P., MEISSNER, F.-J. (éds.) (2010): *Lernerautonomie durch Interkomprehension: Projekte und Perspektiven / L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension : projets et perspectives / Promoting Learner Autonomy through intercomprehension: projects and perspectives*, Tübingen: Narr.
- DOYÉ, P. (2005): *Intercomprehension – Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education. Reference Study*. Strasbourg: Council of Europe.
- DOYÉ, P. (2007): "General educational aspects of intercomprehension", in F. CAPUCHO, A. MARTINS, C. DEGACHE, M. TOST (orgs.), *Diálogos em intercompreensão: actas do colóquio*, Lisboa: Universidade Católica, 487-496.
- DUBOIS, J., GIACOMO, M., GUESPIN, L., MARCELLESI, C., MARCELLESI, J.-B., MEVEL, J.-P. (1973): *Dictionnaire de Linguistique*, Paris : Librairie Larousse.

- GERALDI, J. W. (2004): “Pelos caminhos e descaminhos dos métodos”, *Educação e Sociedade*, 25/87, 601-610.
- GUEIDÃO, A. M. (2010): « L’intercompréhension. Ça se pratique! Mais est-ce que ça s’enseigne ? », in M. H. ARAÚJO E SÁ, S. MELO-PFEIFER (orgs.) (2010): *Formação de formadores para a intercompreensão – princípios, práticas e reptos*, Aveiro: Universidade de Aveiro (disponible sur www.galapro.eu).
- GUEIDÃO, A. M., MELO-PFEIFER, S., PINHO, A. S. (2009): « Modelages d’intercompréhension – que font les chercheurs du concept d’intercompréhension ? Deux études de cas » ; in M. H. ARAÚJO E SÁ, R. HIDALGO DOWNING, S. MELO-PFEIFER, A. SÉRÉ, C. VELA DELFA (org.), *A Intercompreensão em línguas românicas.*, Aveiro: Oficina Digital, 59-80.
- HIDALGO DOWNING, R., CASTRO, S., DOLORES RAMIRO, M. (2010): “La interacción didáctica en la plataforma Galapro: la relación formador/formando”, in M. H. ARAÚJO E SÁ, S. MELO-PFEIFER (orgs.), *Formação de formadores para a intercompreensão – princípios, práticas e reptos*, Aveiro: Universidade de Aveiro (disponible sur www.galapro.eu).
- JAMET, M.-C. (org.) (2009): *Orale e intercompreensione tra lingue romanze. Ricerche e implicazioni didattiche*, Università Ca’ Foscari Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina srl.
- LOUREIRO, M. J., DEPOVER, C. (2010): “Avaliação da formação de formadores para a intercompreensão Galapro: um processo interativo”, in M. H. ARAÚJO E SÁ, S. MELO-PFEIFER (orgs.), *Formação de formadores para a intercompreensão – princípios, práticas e reptos*, Aveiro: Universidade de Aveiro (disponible sur www.galapro.eu).
- MARTIN KOSTOMAROFF, E. (2010): « Etude du rôle du formateur dans une modalité non hybride de la formation Galapro » ; in M. H. ARAÚJO E SÁ; S. MELO-PFEIFER (orgs.), *Formação de formadores para a intercompreensão – princípios, práticas e reptos*, Aveiro: Universidade de Aveiro (disponible sur www.galapro.eu).
- MARTINS, S. (2010): “Galapro – como manter a motivação e engajar o indivíduo em sua formação de maneira responsável e autónoma?”, in M. H. ARAÚJO E SÁ, S. MELO-PFEIFER (orgs.), *Formação de formadores para a intercompreensão – princípios, práticas e reptos*, Aveiro: Universidade de Aveiro (disponible sur www.galapro.eu).

- MEISSNER, F.-J. (2008): « Pourquoi l'intercompréhension fonctionne-t-elle ? Tentative de réponse dans une perspective pédagogique », in M. CANDELIER, G. IOANNITOU, D. OMER, M.-T. VASSEUR (dir.), *Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions*, Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 233-247.
- MELO, S., ARAÚJO E SÁ, M. H. (2007): « L'interaction électronique dans le développement de l'intercompréhension – quels apports à la mobilité virtuelle plurilingue ? », *Synergies Europe*, 2, 117-131.
- MELO, S., SANTOS, L. (2008): « Intercompréhension(s) : les multiples déclinaisons d'un concept », in F. CAPUCHO, A. MARTINS, C. DEGACHE, M. TOST (org.): *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica (CD-ROM) (disponible sur <http://www.dialintercom.eu> – post-colloque).
- MELO-PFEIFER, S., PINHO, A. S. (à paraître): « « Empire des sens » ou « Liaisons dangereuses » ? Une étude exploratoire du réseau conceptuel de l'intercompréhension ». *Revista Intercompreensão/Redinter*, 1.
- MELO-PFEIFER, S. (2009): “Deslocalização da produção e da circulação de saberes em Didáctica de Línguas”, in J. TAVARES, A. P. CABRAL (org.), *Actas do II Congresso Internacional do CIDInE: Novos contextos de formação, pesquisa mediação*. Vila Nova de Gaia, ISPGAYA (CD-ROM).
- MORIN, E. (1999): *Os sete saberes para a educação*, Lisboa: Instituto Piaget (trad.).
- PINHO, A. S., ANDRADE, A. I. (2008): “Intercompreensão e formação de professores de línguas: implicações e potencialidades curriculares”, in M. SILVA E SILVA, J. SILVA (orgs.), *Actas do Colóquio de Didáctica das Línguas-Culturas: Implicações didácticas da Interculturalidade no processo de ensino-aprendizagem das línguas-culturas estrangeiras*, Braga: Universidade do Minho (édition électronique).
- PINHO, A. S. (2009): “Desafios da intercompreensão à formação de professores: algumas reflexões”, *Jornada Intercompreensão: que desafios para a Educação em Línguas?*, Aveiro, Universidade de Aveiro, 5 de Dezembro (disponible sur www.galapro.eu).
- PINHO, A. S., GONÇALVES, L., ANDRADE, A. I., ARAÚJO E SÁ, M. H. (à paraître). “Engaging with diversity in teacher language awareness: teachers' thinking, enacting and transformation”, in S. BREIDACH, D.

- ELSNER, A. YOUNG (eds.), *Language Awareness in teacher education: cultural-political and socio-educational dimensions*.
- PISHVA, Y. (2010): « Intégration d'une démarche réflexive dans la formation des formateurs à la didactique de l'intercompréhension », in M. H. ARAÚJO E SÁ, S. MELO-PFEIFER (orgs.), *Formação de formadores para a intercompreensão – princípios, práticas e reptos*. Aveiro: Universidade de Aveiro (disponible sur www.galapro.eu).
- SANTOS, L. (2007): *Intercompreensão, aprendizagem de línguas e Didáctica do Plurilinguismo*, Tese de Doutoramento, Aveiro, Universidade de Aveiro (non publiée).
- TYVAERT, J.-E. (2008): « Pour une refondation de la didactique des langues sur la base de l'intercompréhension », in V. CONTI, F. GRIN (dir.), *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*, Chêne-Bourg : Georg Editeur, 251-276.
- ZARATE, G., LEVY, D., KRAMSH, C. (2008): *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris: Editions des Archives Contemporaines.

Galanet: un didacticiel d'interaction et de réception en langues romanes

ERIC MARTIN KOSTOMAROFF

Departament de Filologia Francesa i Romànica
Universitat Autònoma de Barcelona

Resumen: *Galanet es una plataforma en línea para la formación a la intercomprension entre seis lenguas románicas (el italiano, el francés, el español, el portugués y desde 2008 el rumano y el catalán). Inaugurada in 2004, ha obtenido un gran éxito entre los países de lenguas románicas de Europa y America latina, con casi 50 sesiones de formación en su haber. Después de exponer brevemente los principios metodológicos de la investigación, el artículo presenta la estructura del guión pedagógico ofrecido en cada sesión de formación y analiza las distintas herramientas de comunicación utilizadas (foro, chats) y las especificidades del discurso que se desarrolla en ellas. La tercera parte se dedica a otros dos dispositivos fundamentales de la plataforma: por una parte, los módulos del espacio de autoformación (en especial los dedicados a las nuevas lenguas); por otra parte, el dispositivo de recursos lingüísticos, formado por unas estrategias de comprensión, unos compendios de gramática y fonética, y un apartado dedicado a las correspondencias grafo-fonológicas entre las 6 lenguas románicas.*

Abstract: *Galanet is a website designed for training the intercomprehension between six Romance languages (Italian, French, Spanish, Portuguese, and since 2008, Romanian and Catalan). Initiated in 2004, it has proved very successful among the European and Latin American Romance-speaking countries and generated up to fifty sessions so far. After describing very briefly the methodological*

principles of the Gala research, this paper presents the main lines of the pedagogical screenplay offered in each training session and analyzes the communication devices (forum, chat) used on the platform and the characteristics of the discourse of their users. The third part is dedicated to another two fundamental equipments of the platform: on one hand, the modules of the self-learning area (especially the ones designed for the new languages); on the other hand, a set of linguistic resources composed of a review of comprehension strategies, grammatical and phonetic references and of a list of graphic and phonological correspondences between the six Romance languages.

Depuis son inauguration en 2004, la plateforme Galanet, dispositif de formation en ligne à l'intercompréhension en langues romanes¹, a connu un succès croissant au sein du monde romanophone et elle affiche aujourd'hui près d'une cinquantaine de sessions de formation, menées auprès d'un public de plus en plus large.

De plus, l'intégration de l'Université « Alexandru Ioan Cuza » de Iași dans le partenariat Gala en 2008 a permis d'ajouter le roumain² aux langues romanes disponibles sur ce didacticiel. Toutefois la présence roumanophone dans les espaces de communication de la plateforme reste encore discrète et l'objectif de cette intervention est d'offrir une présentation aussi complète que possible de ce dispositif de formation en ligne, afin d'aider à l'élargissement de sa diffusion en Roumanie.

Issue de la recherche menée depuis le milieu des années 90 par un groupe de départements d'universités européennes de six

¹ L'adresse du site web est www.galanet.eu.

² Le catalan y a été intégré la même année. Cette complémentation s'est faite dans le cadre du programme GALAPRO (2008-2010) constitué du partenariat de Galanet (étendu à l'université de Iași) et destiné à la création d'une plateforme de formation de formateurs à l'intercompréhension en langues romanes.

pays romanophones³, la plateforme Galanet a été élaborée dans le cadre d'un programme Socrates qui s'est déroulé de 2001 à 2004.

Ce didacticiel est un site internet permettant la mise en œuvre de sessions de formation, d'une durée de deux à trois mois, destinée à des étudiants de différentes langues romanes. Le cœur du dispositif est un forum plurilingue où chaque participant s'exprime dans sa langue de référence et s'entraîne à comprendre celles des autres participants. Composé de multiples sujets de discussion, ce forum est organisé en fonction d'un scénario pédagogique fondé sur le choix d'une thématique commune et l'élaboration progressive et collaborative d'un dossier de presse portant sur le thème choisi.

Mais si cette interaction plurilingue constitue l'essence même de la formation Galanet et son originalité au sein de la recherche européenne en intercompréhension, le site propose également aux apprenants un grand éventail de modules d'autoformation, fruits d'une longue expérience relative à l'apprentissage-enseignement de la compétence de réception, ainsi qu'une batterie de ressources linguistiques d'une grande diversité.

C'est pourquoi, après avoir présenté brièvement les principes méthodologiques de la recherche Gala, nous exposerons les lignes-force et la structuration du scénario pédagogique offert dans les sessions de formation, en analysant notamment les outils de communication utilisés et les spécificités du discours qui s'y développe. Dans un troisième temps, nous aborderons l'espace d'autoformation en décrivant son

³ Il s'agit de la France, du Portugal, de l'Espagne et de l'Italie, rejoints ultérieurement par la Belgique, puis par la Roumanie. Les universités partenaires actuelles sont les suivantes : Université Stendhal Grenoble 3, Université Lumière Lyon 2, Universidade de Aveiro, Universitat Autònoma de Barcelona, Universidad Complutense de Madrid, Università degli Studi di Cassino et Università di Pisa (associée), Université de Mons-Hainaut, Université Alexandru Ioan Cuza de Iași.

organisation et en l'illustrant avec les modules de compréhension écrite récemment élaborés pour le roumain et le catalan, avant de présenter, dans toute sa diversité, le dispositif didactique de l'espace-ressource.

I. La recherche Gala et ses principes méthodologiques

Le programme Galanet a fait suite à Galatea, un programme financé lui aussi par l'Union européenne, qui a débouché sur la publication de plusieurs cédéroms de compréhension écrite ou orale en quatre langues romanes (l'espagnol, l'italien, le français et le portugais), destinés à des romanophones (Degache, 2002).

Or, les outils Galatea et Galanet s'inscrivent dans le même cadre et partent des mêmes principes. Le cadre didactique, c'est celui de la compréhension, travaillée en auto-apprentissage et sur un support informatique. La didactique de l'intercompréhension repose en effet sur l'idée qu'il est légitime d'envisager un apprentissage des langues étrangères par compétences dissociées, en se centrant, au moins dans un premier temps, sur la compréhension. La recherche Gala vise en outre une forte autonomisation de l'apprenant et les premiers matériels élaborés ont été créés essentiellement pour des situations d'auto-apprentissage. Enfin, la particularité des produits Gala au sein du monde de l'intercompréhension est qu'ils se sont dès le départ appuyés sur les technologies de l'information et de la communication : dans un premier temps, sur cédérom, et par la suite, sur internet.

Parmi les principes méthodologiques, trois méritent une mention particulière. Le premier « postule qu'il est rentable du point de vue didactique de tirer profit des similitudes linguistiques caractéristiques d'un groupe de langues voisines et des transferts possibles, pour mettre en place de nouvelles formes d'enseignement-apprentissage des langues étrangères » (Lebesnerais, Martin, 2005). A ce potentiel linguistique vient s'ajouter celui de l'univers culturel partagé, qui recouvre un vaste domaine, allant des références culturelles

communes aux modes de sociabilité similaires, en passant par la connaissance partagée des typologies de textes ou de discours. Cette approche se base donc essentiellement sur les processus d'inférence que favorisent ces liens communs, lesquels encouragent par ailleurs une découverte personnelle et progressive des langues inconnues et favorisent de ce fait l'autonomisation du travail de l'apprenant. Encore faut-il que cet enseignement soit convenablement étayé par des aides spécifiques permettant, d'une part, d'optimiser les transferts rendus possibles par ces similitudes linguistiques et cet univers commun, et d'autre part, d'éclaircir les zones d'opacité incontournables. Le troisième principe concerne la dimension métacognitive et affirme la nécessité de conduire l'apprenant à une autoréflexion portant sur son travail cognitif et les procédures qu'il met en œuvre, de façon à renforcer ses potentialités intercompréhensives.

Cependant, le passage de Galatea à Galanet, que L. Dabène a brièvement relaté dans un numéro du Lidil (Dabène, 2003), ne s'est pas opéré sans une évolution de la méthodologie employée. En effet, la recherche Gala était au départ essentiellement orientée vers l'enseignement-apprentissage de la compréhension de documents (surtout écrits), en d'autres termes, sur la compétence de réception, telle qu'elle est présentée dans le CECR et qui peut être sommairement définie à partir de la tâche de compréhension que réalise le « récepteur » d'un texte écrit ou d'un document sonore, sans pouvoir interagir avec l'auteur de ces documents. En outre, la plupart des cédéroms Galatea étaient conçus par couple de langues.

Avec Galanet, l'approche méthodologique a été renouvelée à plusieurs niveaux (Degache, 2004). D'une part, l'objectif prioritaire en termes de compétence langagière est passé de la réception à l'interaction, la communication entre plusieurs intervenants de différentes langues romanes devenant le noyau du

dispositif formatif. La méthodologie s'est aussi enrichie d'une approche actionnelle et collaborative puisqu'il s'agit d'entraîner à la compréhension en proposant la réalisation d'un projet et en suscitant la collaboration entre les apprenants. L'approche a également été renouvelée par l'utilisation d'internet et des outils de communication qui lui sont liés (chats, forums et messageries) et sans lesquels les modalités qui viennent d'être mentionnées n'auraient pu être mises en œuvre. Enfin, en construisant un dispositif basé sur une communication entre romanophones de divers horizons, Galanet a adopté une perspective résolument plurilingue, qui rompt avec le traitement antérieur, fondé sur les couples de langues. Dernière particularité : si les cédéroms Galatea étaient susceptibles d'une utilisation en auto-apprentissage, la participation au scénario de formation de Galanet ne peut se faire que dans un cadre institutionnel, tous les participants faisant partie d'un groupe local, qui correspond le plus souvent à la classe d'un lycée, d'un département universitaire ou d'un centre de langues. Ce qui offre par ailleurs à tout professeur la possibilité de proposer à ses élèves de suivre cette formation en parallèle au cours en présentiel qu'il dirige.

Mais si l'interaction est un axe fondamental de la plateforme, encore faut-il rappeler que Galanet dispose aussi d'un espace d'autoformation consacré en grande partie à la compétence de réception, et dans ce domaine également, la recherche Gala s'est éloignée de la perspective antérieure en privilégiant résolument la compétence orale. De plus, si le scénario lui-même est centré sur les interactions, son parcours implique une mise en œuvre des compétences réceptives, ne serait-ce qu'en raison des nombreux documents écrits et sonores qui lui sont indissociablement liés, qu'il s'agisse des items placés en pièces jointes dans les profils des participants et les sujets de

discussion ou des documents de toute nature composant le dossier de presse final. Des documents dont la lecture ou l'écoute requièrent, bien évidemment, un niveau adéquat de compétence réceptive et légitiment la présence d'un espace modules-ressources qui lui soit consacré.

II. Principes directeurs et structuration du scénario pédagogique de Galanet

Nous l'avons dit, le cœur de la plate-forme Galanet est constitué d'espaces de travail (le forum et le chat) mis au service d'un scénario pédagogique ponctué de diverses phases d'une durée de 2 à 3 mois et réunissant des participants de langue romane dans une tâche collaborative. Quelles en sont les conditions d'accès ? Quelle en est l'organisation précise ? C'est ce que cette partie se propose d'étudier.

1. L'organisation générale

Depuis la page d'accueil de la plateforme, l'utilisateur de Galanet peut tout d'abord choisir la langue de son interface (française, par défaut). Puis, pour une simple consultation du site, il lui faudra cliquer dans une des sessions indiquées (en cours ou achevées) et choisir l'option « visiteur » (ou « invité »). S'il souhaite en revanche participer à une session de formation, il devra le faire dans le cadre de son institution, sous le contrôle du collaborateur local (le plus souvent, le professeur de sa classe), aidé d'animateurs (souvent d'anciens participants à Galanet). C'est ce coordinateur qui inscrit l'apprenant à une des sessions⁴, et ce dernier accède dès lors à la plate-forme en utilisant un pseudonyme et un mot de passe.

⁴ Pour les modalités précises d'inscription, contacter l'adresse suivante : galanet@u-grenoble3.fr.

GALANET
 Plateforme de formation à l'intercompréhension en langues romanes

Accueil Sessions Espace partenaires

Sesiones en preparación

Sesiones actuales

Responsable de sesión	Inicio/fin	Fase actual
Chavagne Jean-Pierre	17-02-2009 / 12-06-2009	Tormenta de ideas

La session bat son plein. Vamos lá a tchatchar para animar a sessão.

Entrar en la sesión

Identificación

Nombre de usuario:

Contraseña:

Aceptar

Invitado

Quel que soit le mode d'accès, l'utilisateur parvient alors à l'interface principale, dessinée comme la métaphore visuelle d'un centre de langue, espace virtuel dans lequel les étudiants vont se réunir régulièrement et où se développera la session de formation.

Forum



Modules

Ressources

Espace d'autoformation

Si l'on met à part la salle de ressources et l'espace d'autoformation proposant des modules d'entraînement à la compréhension écrite et orale (présentés ci-après), les espaces fondamentaux de cette plate-forme sont les suivants :

- le *forum* : principal lieu où les étudiants romanophones vont communiquer par écrit (de façon asynchrone) et décider tous ensemble d'un thème de discussion aboutissant à l'élaboration du dossier final. Signalons que toutes ces interventions écrites sont conservées et pourront être imprimées pour être analysées, par exemple, dans une classe en présentiel ;

- les *salles de chats*, dont les conversations, de nature synchrone, sont également consultables ;

- le *bureau personnel*, où chacun des apprenants dispose notamment d'une messagerie ;

- un *espace de présentation* des équipes et de leurs membres, chaque étudiant étant tenu de remplir une fiche qui rende compte de son profil personnel (avec photos et documents écrits ou sonores attachés). Ajoutons que ces fiches individuelles jouissent d'une plus grande liberté du point de vue du choix de la langue utilisée. Déconseillée sur les forums, l'alternance des codes linguistiques y est ici possible.

2. Les quatre étapes d'une session

Chaque session de formation est constituée de quatre phases, dont les titres et les objectifs sont les suivants :

a. Briser la glace, choisir un thème

Après avoir rempli son profil personnel, chaque participant intervient sur le forum en créant des sujets de discussion et en réagissant aux messages des uns et des autres dans sa langue romane de référence. C'est au cours de cette phase que sont proposés des sujets de débat et à la fin de cette étape qu'une votation permet de déterminer la thématique de la session.

b. Remue-méninges

Cette phase est consacrée à la définition des sous-thèmes de la thématique choisie et à la répartition du travail au sein d'équipes de travail qui se constituent à ce moment précis. Celles-ci ne sont plus nécessairement les équipes institutionnelles, mais des regroupements formés d'apprenants venus d'institutions diverses, et donc le plus souvent de nature plurilingue.

c. Collecte de documents et débat

Comme son nom l'indique, cette étape est axée sur la sélection de documents destinés à illustrer les sous-thèmes définis et génère de nombreux débats.

d. Le dossier de presse

La session se termine par la rédaction finale du dossier de presse plurilingue, qui sera conservé sur la plate-forme et apparaîtra sur la page d'accueil de Galanet.

A titre d'exemple, voici les titres de quelques-uns des dossiers de presse issus des sessions antérieures :

❖ Ridiamo per le stesse cose?... Y a-t-il un humour romanophone ?

❖ Mille et une façons... de pratiquer l'Intercompréhension

❖ Il linguaggio dei gesti nelle culture dei paesi romanofoni

❖ Cambiar de país, irse al extranjero... *d'un pays à l'autre*

❖ I comandamenti dell'amore

❖ Al di là delle parole, quali dialoghi interculturali nel mondo?

❖ SOS *Tierra* ! El planeta va mal... La faute à qui ? Agissons tous aujourd'hui !

❖ Las lenguas en el mundo contemporáneo

❖ Las mujeres y el sentimiento de identidad

❖ Nossas Leituras

❖ Cosa bolle in pentola ? – Uma caldeirada : sabores y culturas *sans frontières*

❖ Osservando il mondo dei giovani: *relações, existencia, problemi, avenir*

❖ El millor lloc del món: *sueño, réalité, speranza e busca*

❖ Le sentiment d'identité en mouvement...

Ces dossiers plurilingues, réutilisables pour travailler la compréhension, sont composés, dans la plupart de cas, d'une introduction et de différentes rubriques correspondant aux sous-thématiques choisies, chacune des rubriques comprenant le plus souvent un texte introductoire et des documents attachés (écrits ou oraux).

3. Le fonctionnement des deux principaux outils de communications en ligne

Le forum

Cet outil permet de mener par écrit un débat de caractère asynchrone, c'est-à-dire mené en différé : ainsi, plusieurs heures et, parfois, plusieurs jours peuvent séparer deux messages consécutifs. Le discours qui en résulte, de caractère clairement polyphonique, peut apparaître un peu décousu au premier abord car la progression, les références au thème et aux interventions des participants, la gestion des tours de parole ne sont pas régis par les mêmes lois que celles d'un débat en présentiel. Et plus encore, dans le cas d'un forum plurilingue, où les intervenants utilisent des langues de référence différentes. On notera également que la lecture des messages se fait en commençant par le bas, le dernier message déposé étant toujours le plus haut dans la liste.

Ajoutons qu'un forum est généralement doté d'une structure hiérarchisée, car constitué de différents sujets de discussions. Sur Galanet, cette complexité est accentuée par les caractéristiques du scénario pédagogique : ainsi, pour accéder aux débats du forum, l'utilisateur doit tout d'abord cliquer dans l'espace forum, puis sur l'une des quatre phases. C'est alors et alors seulement qu'il accède aux sujets de discussion et aux amorces qui introduisent chacun d'entre eux.

Exemple de sujet de discussion d'un des forums de Galanet :

RicardoR	(11/11/08 20:27)	
En referència al missatge de Alberto, i potser prenent un to més trascendental sobre la importància dels llibres, m'agradaria citar una frase de Joan Fuster, un assagista català dels segle XX, per a qui no el conegui:		
«Els llibres no supleixen la vida, però la vida tampoc no supleix els llibres»		
Perfil(autor)	Perfil(equip)	Statistiques (auteur et équipes)
LenaM	(10/11/08 11:20)	
na fase anterior, falou-se muito em leitura, livros, afinal, temos muitos professores em nosso grupo ,onde estão, enfim, nossos colegas que gostam de ler um bom livro e viajar com eles por épocas distantes, lugares maravilhosos???		
um dos livros mais lindos que já li, foi a coleção de Maurice Druon, cujo título "Angélica" ,uma coletânea de 14 volumes iniciando no século XVI e chegando no século XX...lindíssimo...quem sabe alguém já os leu???		
Perfil(autor)	Perfil(equip)	Statistiques (auteur et équipes)
AlbertoP	(9/11/08 16:25)	
Con buena imaginación y un buen libro puedes adentrarte en mundos preciosos ideales para visitar o vivir. Los libros te pueden enseñar mucho sobre diferentes partes del mundo y te pueden transportar hacia allí y tener la sensación de que has vivido en esos lugares o generar ganas de ir a visitarlos. Sin embargo, lo maravilloso es lo que provocan los libros de fantasía, que te llevan a mundos que nunca conocerás en la realidad, pero que te puedes refugiar en ellos siempre que quieras porque están en tu mente. Además, como te los imaginas tu mismo, son lugares ideales, de ensueño.		

Le chat (ou clavardage)

Il permet, quant à lui, de mener une conversation écrite (ne regroupant en général qu'un petit nombre de personnes, contrairement au forum) de façon synchrone, c'est-à-dire en temps réel, les messages s'y suivant le plus souvent à quelques secondes d'intervalle.

La progression y est encore plus décousue que celle des forums, et elle peut même apparaître chaotique en raison de la rapidité des échanges, de la fréquence des messages de participants interrompus par d'autres intervenants et, sur Galanet, de la multiplicité des langues

employées. En outre, ce type d'outil requiert souvent des savoir-faire discursifs plus poussés que le forum, qu'il s'agisse du repérage des séquences conversationnelles (qui répond à qui et sur quel sujet ?), de la rapidité de rédaction ou du recours à des procédés typographiques particuliers (abréviations, émoticons). Mais ces chats attestent en tout cas d'une grande liberté, d'une forte spontanéité et d'une étonnante créativité scripturale (Araujo, Mélo, 2003).

Exemple de chat sur Galanet :

[21:23:05][P1] Hola!
[21:23:10][P2] de que estais hablando?
[21:23:23][P3] de notre coin de paradis...
[21:23:26][P1] si
[21:23:29][P4] estem parlant de si hem trobat el millor lloc del
mon
[21:23:31][P1] que te parece?
[21:24:36][P2] bueno, en este momento para mi el mejor lugar
del mundo serí-a mi cama... tengo una contractura muscular y no me
encuentro muy bien...
[21:24:43][P5] jejejeje
[21:24:46][P4] hahaha
[21:24:53][P5] Vale, creo que la idea es un poco más a largo
plazo
[21:25:03][P6] verdad que la cama puede ser el mejor... jejeje
[21:25:08][P5] un lugar para quedar a vivir, del que no quieras
huir nunca
[21:25:11][P1] para relajarse sobretodo
[21:25:29][P3] sans stress
[21:25:50][P5] personalmente, cuando estoy demasiado tiempo
en la cama acabo con dolor de espalda

[21:26:08][P2] Ahora en serio, creo que el mejor lugar del mundo es en el que te encuentres agusto, sin estras ... y con las personas que quieres

[21:26:21][P4] es una pena perquè barcelona es una ciutat que et dona 1000 oportunitats de tot tipus, però el ritme de vida és massa rapid

[21:26:25][P3] Ça ne m'arrive jamais de rester trop longtemps au lit... :-)

4. Analyse des échanges du forum

Si les chats sont un outil très prisé des participants, c'est autour du forum que se structure la formation Galanet. Aussi nous semble-t-il intéressant d'analyser les caractéristiques de la communication qui s'y déroule, avant de nous demander dans quelle mesure cet outil favorise l'acquisition de savoirs et de savoir-faire langagiers réutilisables pour l'intercompréhension de langues romanes.

Le premier constat qui doit être fait est que ce forum génère bel et bien des interactions entre alloglottes. Chaque sujet de discussion du forum est constitué d'un ensemble de messages rédigés dans des langues différentes (les langues romanes des participants), même si chacune d'entre elles se trouve représentée à des degrés divers selon les sessions et les sujets de discussion. Le forum est donc marqué par un fort degré de plurilinguisme.

Signalons par ailleurs que les participants y possèdent des statuts divers, puisque s'y côtoient à la fois des étudiants, des coordinateurs et des animateurs d'équipe institutionnelle. Mais la hiérarchie de cette communauté est difficilement détectable à la lecture des forums. Seules certaines interventions trahissent parfois le statut des tuteurs, ces derniers étant plus enclins, de par leur mission, à dispenser conseils et consignes. N'oublions pas néanmoins que ces sessions sont souvent doublées de classes en présentiel, où le coordinateur retrouve son statut traditionnel.

Mais quelle est la nature des interventions du forum ? S'agit-il de véritables échanges conversationnels ? Au premier abord, on pourrait avoir l'impression que cet espace est avant tout constitué d'une juxtaposition de prises de position compartimentées répondant à l'amorce du sujet de discussion, plutôt que d'échanges proprement dits. Cependant, si l'absence d'échanges authentiques est souvent avérée en début de session, lorsque les participants ne se connaissent pas et n'ont pas encore de tâche claire à effectuer, de véritables dialogues apparaissent par la suite et se multiplient au cours des phases suivantes. En fait, il serait juste de dire qu'il existe comme une sorte de continuum entre deux pôles : d'un côté, des messages qui ne sont que de simples positionnements par rapport à l'amorce du sujet de discussion ; à l'autre extrémité, d'authentiques réactions aux interventions des autres. Entre les deux se situent des messages à finalité plus vague, se référant tout à la fois à la thématique discutée et à l'ensemble de la communauté en interaction. On notera par ailleurs que les types d'actes de parole sont de nature très variée (« se présenter, donner une opinion, exprimer ses préférences, proposer des thèmes de débat, présenter des pièces jointes, en débattre, prendre congé, etc. ») et dépendent en partie de la phase considérée.

Quoi qu'il en soit, dans tous les cas, la succession des messages du forum atteste de quatre réalités incontestables : tout d'abord, une cohérence et une cohésion de l'ensemble de ces interventions, si l'on en juge par le respect de la thématique, l'existence d'un réseau lexical cohérent, ou l'utilisation d'anaphores, même si la progression thématique est atypique, car propre aux échanges en ligne différés ; en deuxième lieu, un sentiment d'appartenance à une communauté d'apprenants et de tuteurs engagés dans une formation, sentiment dont témoignent les références fréquentes faites aux équipes ou aux participants ; troisièmement, une forte implication affective et une motivation soutenue qu'attestent l'enthousiasme des messages, la

vigueur de certaines réactions et de façon générale, leur grande spontanéité (illustrée notamment par l'usage de registres de langues familiers) ; et enfin, quoique de façon plus sporadique, une certaine volonté d'aplanir les obstacles à la compréhension de ses interlocuteurs, par des reformulations spontanées, des paraphrases, des exemples, des explications ou, parfois, même des traductions.

Une autre interrogation légitime concerne le travail cognitif et les acquisitions des apprenants engagés dans ces interactions (Degache, 2004). Ces forums nous laissent-ils des traces d'un effort cognitif, qui garantiraient l'acquisition par les participants de savoirs et savoir-faire en intercompréhension ? Notamment l'habileté à reformuler son discours dans sa propre langue de façon à être compris, ou encore la compétence de compréhension d'interventions rédigées dans des langues que les intervenants ne connaissent pas ou peu. Comment savoir si les participants ont bien lu les messages, qu'ils ont fait l'effort de les comprendre et jusqu'à quel point ils en ont saisi le sens ?

Malheureusement, les traces de ce travail sont difficiles à repérer dans les interventions des sujets de discussion. On peut cependant s'appuyer sur les deux types d'indices suivants. D'une part, les réponses à des messages rédigés dans d'autres langues, qu'il s'agisse des références à leurs auteurs – « comme le dit untel » –, à leur contenu ou aux documents mis en pièces jointes. La présence de telles références, surtout si elles sont agrémentées de l'expression d'un accord ou d'un désaccord, peuvent nous conduire à affirmer que le message a été lu et compris. Mais l'on ne peut rien en déduire quant au travail cognitif réalisé par l'apprenant, à moins de connaître le niveau de ses connaissances préalables dans la langue du message auquel il répond. Or, il est fort possible qu'il en maîtrise déjà le code linguistique. On peut, d'autre part, se baser sur les demandes de remédiation liées à des problèmes de compréhension et sur les réponses

apportées à ces ruptures de communication. Force est pourtant de reconnaître que ces processus collaboratifs de résolution de problèmes restent relativement peu nombreux. Et beaucoup moins fréquents, d'ailleurs, que dans les chats. Et c'est une des raisons pour lesquelles il convient d'encourager les animateurs à inviter les participants à cette construction collaborative du sens, qui consiste notamment à ajuster sa production en langue maternelle aux compétences des interlocuteurs, à ne pas hésiter à recourir à des demandes de remédiation et à faire l'effort de répondre à ces demandes.

Néanmoins, le fait qu'il n'y ait pas toujours de traces de cet effort cognitif ne signifie pas qu'il n'ait pas été fourni et qu'il n'ait pas donné ses fruits.

De plus, en raison de la forte transparence des mots, de l'aide apportée par le contexte (la thématique) et du fait qu'une simple compréhension globale du message est suffisante (l'accès au sens des messages requérant très rarement une compréhension fine de chaque segment), il y a lieu de penser que les participants parviennent généralement à une compréhension satisfaisante des interventions. De plus, les questionnaires donnés en fin de session témoignent tous de l'heureuse surprise des participants devant leurs performances face à des langues qu'ils ne connaissaient pas. Enfin, pour de nombreuses équipes (c'est le cas à Barcelone), le travail de compréhension est souvent complété par un cours en présentiel, où la compréhension des messages par les apprenants peut être vérifiée et agréementée, le cas échéant, d'une activité pédagogique.

III. Présentation de l'espace MODULES-RESSOURCES de Galanet

Si la formation Galanet est centrée sur le scénario pédagogique, dont le forum est le théâtre d'opération privilégié, la plate-forme n'est pas qu'un espace de communication plurilingue, aussi important soit-il.

Elle abrite également un espace didactique composé de deux emplacements : un espace d'autoformation et un répertoire de ressources. « Le premier offre un large éventail de modules d'autoformation à la compréhension / intercompréhension, fondés essentiellement sur des documents audio-visuels. Le second contient un dispositif de ressources linguistiques comprenant des précis de grammaire et de phonétique et des ressources particulièrement innovantes, telles que des stratégies de compréhension ou une synthèse des correspondances lexicales » entre les langues romanes (Lebesnerais, Martin, 2005). Constitués d'activités pédagogiques et d'outils de référence, ces deux espaces se situent quelque peu en marge du scénario pédagogique et peuvent être consultés avant, durant ou à la suite du parcours pédagogique⁵. De fait, tout visiteur du site peut y accéder en toute liberté, sans pseudonyme ni mot de passe (voir *supra*).

1. L'espace d'autoformation

a. L'organisation générale

Cet espace est essentiellement consacré à l'entraînement à la compréhension. Rassemblant différents modules conçus le plus souvent par couples de langues, il aborde à la fois la compréhension écrite et la compréhension orale.

La typologie de ces matériels didactiques est basée à la fois sur la situation de communication et les types discursifs. En outre, les uns sont axés sur l'apprentissage d'une langue (monolingues), les autres sur plusieurs langues romanes à la fois (plurilingues).

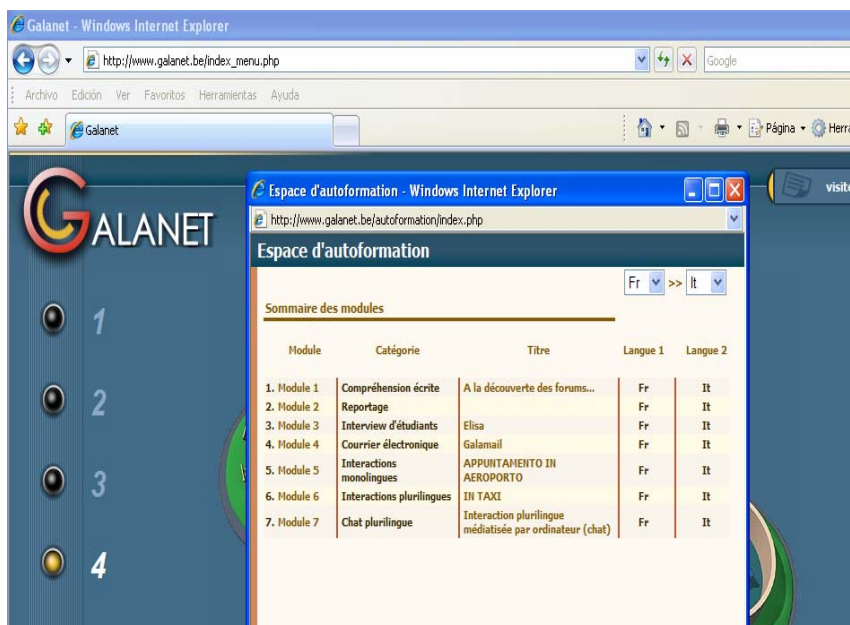
⁵ On signalera que la consultation de ces espaces lors d'une session de formation dépend grandement des consignes données par le coordinateur local. Il est donc nécessaire que les tuteurs d'un groupe institutionnel n'oublient pas d'en faire la présentation et qu'ils incitent leurs apprenants à s'y rendre.

Module 1	articles de presse	<i>monolingue</i>
Module 2	reportages télé	<i>plurilingue</i>
Module 3	interviews vidéo d'étudiants	<i>plurilingue</i>
Module 4	email	<i>plurilingue</i>
Module 5	messages publics	<i>monolingue</i>
Module 6	dialogues entre romanophones	<i>plurilingue</i>
Module 7	chats	<i>plurilingue</i>

Signalons que les modules 5 traitent d'enregistrements provenant d'institutions (annonces de gare, de trains, messages aux utilisateurs de cabines téléphoniques, à l'intention des clients d'un magasin, bulletin météo, etc.) ou de particuliers (répondeurs téléphoniques).

Pour accéder à ces modules, l'utilisateur doit tout d'abord indiquer le couple de langues qui l'intéresse⁶ (l'une, source ; l'autre, cible). Mais il convient d'ajouter que tous les modules n'existent pas encore pour tous les couples de langue.

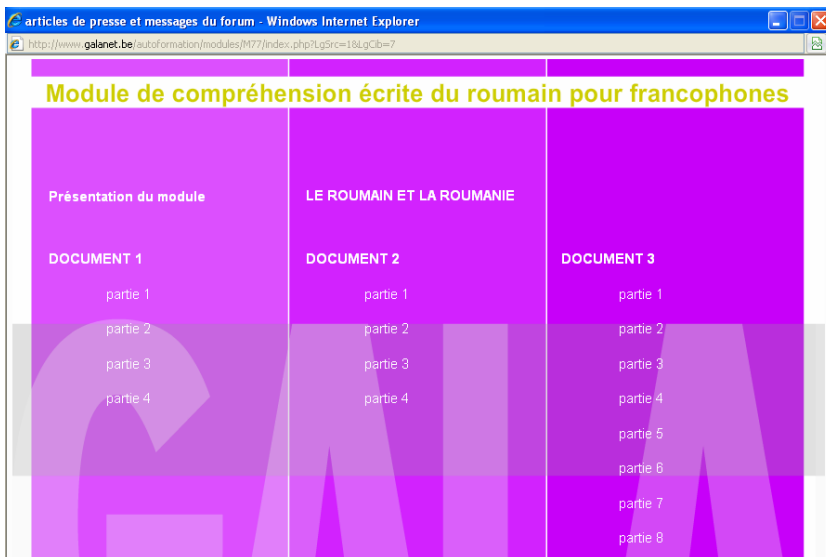
⁶ Ainsi, s'il s'intéresse au français pour hispanophones, il devra sélectionner les sigles ES > FR, dans cet ordre (car nous nous situons dans le cas d'hispanophones -ES- apprenant le français -FR-).



b. Un exemple : le roumain écrit pour francophones⁷

Il s'agit de l'un des modules d'auto-apprentissage réalisés à l'intention des deux nouvelles langues venues s'ajouter aux quatre premières langues romanes de Galatea et Galanet : le catalan et le roumain. Cette complémentation a d'ailleurs donné lieu à un renouvellement de la méthodologie adoptée jusqu'ici pour les modules de compréhension (Martin, 2009).

⁷ Ce module de compréhension écrite n'existe que pour les deux nouvelles langues intégrées à Galanet, ce type de discours ayant été traité dans les cédéroms Galatea pour la plupart des autres langues romanes.



Abordant la compréhension de trois documents écrits (deux articles de presse et une série de messages extraits de forums), ce module de type 1 propose à l'apprenant débutant dans la langue cible un parcours pédagogique à la progression très stricte, allant du document 1 au document 3, puis, à l'intérieur de chaque document, de la première à la dernière partie et, dans chacune des parties, de la première à la dernière activité. L'apprenant est donc fortement incité à suivre ce parcours.

Pour chacun des textes proposés, l'étudiant se voit offrir une première activité qui consiste en une première lecture globale de l'ensemble du document, puis à une lecture séquentielle de ce dernier, avec possibilité de revenir au texte intégral en cliquant sur un lien.

Chacune des parties est composée de neuf activités de compréhension portant sur les éléments linguistiques les plus pertinents du texte et permettant à l'apprenant d'acquérir et de diversifier ses

stratégies de compréhension, en recourant notamment aux connaissances préalables, au contexte, à la forme des mots ou aux pistes que constituent les correspondances graphophonologiques. Par ailleurs, les activités sont conçues de façon à proposer une gamme variée de modalités de réponses : indiquer les énoncés corrects d'un QCM, écrire la traduction d'un mot (en contexte), répondre à une question posée et la comparer à une réponse modèle, ou réaliser un glisser-déposer. On notera que la plupart de ces activités donnent lieu à une évaluation informatique. L'apprenant est en outre invité à lire des commentaires lui permettant de systématiser et d'approfondir ses connaissances grammaticales et lexicales. Ces commentaires sont également fondamentaux du point de vue de la progression pédagogique, car ils fournissent à l'apprenant des pistes qui l'aideront à comprendre le reste du document.

Ajoutons que chacun des segments de texte offerts en lecture est pourvu d'une version oralisée permettant à l'étudiant non seulement de découvrir les rapports entre les codes écrit et oral de langue, mais aussi d'identifier certains termes et, parfois, même d'élucider, grâce à la prosodie, le sens global d'une séquence textuelle ou la structure syntagmatique d'une phrase.

Le dernier aspect à signaler est la dimension plurilingue de certaines des activités proposées. La meilleure illustration en est l'avant-dernière activité de chacune des unités pédagogiques. Cette activité est en effet constituée d'un tableau comparatif portant sur un point de grammaire traité de façon plurilingue et que l'apprenant doit compléter en déplaçant des items provenant de l'ensemble des six langues. On notera que cette approche plurilingue a également été adoptée dans la plupart des commentaires proposés en fin d'activité.

2. Les ressources

La présentation de ces ressources reprend en partie les informations exposées dans des articles antérieurs (notamment Martin, 2004). Mais, comme dans le cas des modules, l'inclusion de deux nouvelles langues romanes s'est accompagnée d'une réorganisation de certaines d'entre elles. Cette présentation prend donc en compte les récentes modifications du dispositif.

a. le contenu

Les ressources offertes à l'apprenant sont de trois types : certaines proposent des stratégies de compréhension, d'autres sont des précis linguistiques, d'autres enfin présentent des tableaux de correspondances morphologiques entre les six langues. Le sommaire est ainsi composé de cinq volets⁸ :

- les stratégies de compréhension⁹ ;
- les précis de grammaire ;
- les précis de phonétique ;
- les correspondances morphologiques entre les six langues.

La plupart de ces ressources sont de nature purement informative, c'est-à-dire destinées à être consultées par l'apprenant (au moment où il le souhaite). Toutefois, certaines d'entre elles sont agrémentées d'exercices de réemploi des contenus enseignés et offrent, par conséquent, une interaction avec l'utilisateur.

L'accès se fait depuis l'espace « ressources » et, comme dans le cas des modules de l'espace d'autoformation, par l'intermédiaire d'un

⁸ La structure de cette partie des ressources n'a pas été modifiée par l'intégration de nouvelles langues, mais la partie des textes illustrant chacune des stratégies a été complétée par des documents en catalan et en roumain. La version pour roumanophones sera implémentée ultérieurement.

⁹ A la suite de la communication des Journées de Iași, des stratégies d'intercompréhension ont été élaborées et viennent compléter le dispositif.

menu où l'apprenant choisit les langues source et cible. Mais ce mode d'accès ne signifie pas que les ressources soient toutes organisées en fonction des couples de langues. Nombre d'entre elles, au contraire, les stratégies et les correspondances notamment, fournissent des informations de caractère plurilingue. Néanmoins, toutes les ressources sont déclinées dans les six langues romanes de la plateforme : il existe donc pour la plupart d'entre elles six versions disponibles.

b. les stratégies de compréhension

Ce volet présente les différentes stratégies pouvant aider à accéder au sens d'un document écrit (ou enregistré) dans une langue inconnue. Ces stratégies sont présentées de façon compartimentée afin de les rendre plus facilement identifiables, mais il va sans dire qu'une recherche du sens ne peut être menée à bien qu'en associant adéquatement les différentes options proposées.

Ces ressources sont composées de deux parties : les stratégies propres à la langue orale et celles spécifiques à l'écrit ou de caractère mixte. Ces dernières, les plus nombreuses, proposent trois pistes principales : le recours à une approche globale du texte, l'utilisation du contexte et l'analyse morphologique.

L'approche globale du texte traite essentiellement des thèmes suivants : l'identification du type de texte et de sa thématique à partir de la forme du document, de son emplacement et d'une partie du paratexte (titre et illustration), ainsi que l'analyse de sa structure thématique à partir du sous-titre, des intertitres et de la division en paragraphes. Le recours au contexte traite de l'identification du type de séquences textuelles, du réseau lexical et de la progression ; du repérage des mots-clefs ; de l'analyse des réseaux d'anaphores ; de l'observation du balisage temporel et logique à partir des connecteurs ; enfin, du recours au contexte phrastique. L'analyse

morphologique, quant à elle, est centrée sur les procédés de dérivation et de composition.

Il convient de signaler que chacune de ces ressources est composée d'une partie informative et d'une activité de réemploi, laquelle permet à l'apprenant de mettre en pratique les stratégies présentées, par le truchement de textes rédigés dans les six langues romanes. Chaque document donne lieu à des questions de compréhension auxquelles le lecteur est invité à répondre en appliquant la stratégie proposée. Une réponse-modèle lui est offerte postérieurement afin qu'il vérifie la justesse de sa réflexion. On notera enfin que ces stratégies sont illustrées dans toutes les langues, y compris celle de l'apprenant, dans la mesure où une analyse textuelle opérée au préalable en langue maternelle peut efficacement préparer un apprenant à une approche analogue en langue étrangère.

http://www.galanet.be/ressource/fichiers/R701/index.php?LgSrc=1&LgCib=4 - Windows Internet ...

http://www.galanet.be/ressource/fichiers/R701/index.php?LgSrc=1&LgCib=4

STRATEGIES DE COMPREHENSION ECRITE OU STRATEGIES MIXTES

Utiliser le contexte pour mieux comprendre

Les connecteurs : explication des exemples

Dans le texte français, les connecteurs logiques sont en rouge et les connecteurs distributifs en bleu.

Dans le texte espagnol on a fait ressortir en rouge les connecteurs logiques :

por eso (pour cette raison)
debido a (à cause de)
puesto que (puisque)
sin embargo (cependant)

Courrier des lecteurs
 Déclaration de guerre (Virginie Berger, Lyon)

J'ai lu avec beaucoup d'intérêt votre article du 3 Janvier dernier sur l'histoire des processus de déclarations de guerre en Europe. Je considère qu'aucun chef d'État n'a le droit de déclarer la guerre sans l'accord formel d'une majorité qualifiée des parlementaires (les 2/3 ou les 3/4). Cette mesure me semble absolument indispensable. **D'abord parce que** la déclaration de guerre est une décision trop lourde de conséquences pour incombier à seul homme. **De plus, parce qu'il** faut mettre en œuvre tous les mécanismes possibles **pour** retarder cette décision fatidique. **Enfin, parce qu'il** est indispensable qu'un gouvernement en guerre soit soutenu par toute la nation, y compris l'opposition. **Certes**, un gouvernement est parfois obligé de prendre des décisions impopulaires. Je considère, **cependant**, qu'une déclaration de guerre doit être basée sur un large consensus.

¿**Por qué** tantas moléculas y tan pocos medicamentos?
 Desde el momento en que se descubre una molécula hasta su comercialización, suelen pasar unos diez años y se necesita una inversión de millones de euros. **Por eso**, existen muchos fármacos no desarrollados por la industria farmacéutica **debido a** su poca rentabilidad, **puesto que** van destinados a reducidos grupos de pacientes y que **sin embargo** responden a necesidades de salud pública. Se calcula que de cada 10 moléculas ensayadas, sólo una llega a convertirse en un medicamento.

c. Les correspondances morphologiques entre les six langues romanes¹⁰

De toutes les ressources proposées, ce sont sans doute les correspondances morphologiques qui illustrent le mieux le potentiel offert par la proximité linguistique. Elles abordent en effet la parenté des six langues romanes étudiées, en s'appuyant sur le concept de

¹⁰ Ces ressources ont fait l'objet d'une réorganisation substantielle, qui explique que cet exposé diffère en partie de la présentation offerte dans les articles antérieurs.

« transparence lexicale »¹¹ et présentent une série de tableaux contrastifs destinés à faire prendre conscience à l'apprenant non seulement des racines communes à ces langues, mais aussi des correspondances grapho-phonologiques qui les unissent.

Le sommaire comprend une introduction à la transparence lexicale, puis un volet consacré aux correspondances consonantiques et une troisième partie traitant des correspondances vocaliques.

Après avoir illustré les similitudes lexicales communes aux six langues par une série d'exemples extraits de trois champs lexicaux, la partie introductive présente les correspondances grapho-phonologiques souvent moins connues unissant ces mêmes langues¹² et dont la connaissance permettra l'identification des étymons communs, rendus parfois opaques par une évolution phonétique et graphique divergente. Mais il y est aussi mis « en garde contre les écueils de la transparence lexicale : le sens des mots dits *transparentes* sont en effet rarement pleinement équivalents : seules certaines de leurs acceptions coïncident et, bien souvent, avec des nuances sémantiques plus ou moins prononcées. » (Martin, 2004). Aussi la transparence ne porte-t-elle le plus souvent que sur les sens prototypiques des mots répertoriés. Pour finir, cette introduction met en garde contre le caractère irrégulier des correspondances exposées.

L'objectif principal de ces ressources est donc d'entraîner les apprenants à découvrir les étymons communs en s'appuyant sur ces associations grapho-phonologiques, aussi erratiques soient-elles. Cet entraînement est l'objet des deux autres parties

¹¹ On signalera que ces correspondances ont aussi été abordées par la plupart des groupes de recherche en intercompréhension. Elles sont notamment traitées dans *les Sept Tamis* de la méthode EuroComRom (Meissner, 2003).

¹² Ainsi, au graphème CH français correspond souvent un C (prononcé /k/) dans les autres langues romanes.

de ces ressources, consacrées, l'une, aux lettres et graphèmes consonantiques, et l'autre, aux graphèmes vocaliques, deux volets au sein desquels la plupart des correspondances sont présentées en fonction des particularités de chacune des langues. Mais il ne s'agit pas, là non plus, de simples ressources consultatives. L'apprenant est en effet confronté à une série d'exercices de réemploi consistant à inférer le sens des items lexicaux présentés dans les tableaux, en appliquant la règle de correspondance exposée.

Particolarità dell' italiano

Tableau 1 CH

Il gruppo CH /k/ può corrispondere a QU nelle altre lingue (salvo il romeno). Le groupe CH peut correspondre à QU dans les autres lar (excepté le roumain). Puede el grupo CH corresponda a QU en las demás lenguas (parte del rumano).

RO	IT	FR	CAT	ES	PT
c, ch, k /k/	ch /k/	qu, k	qu	qu	qu
de ce ?	perché ?	pourquoi ?	per qué?	¿porqué ?	porquê ?
	che (pron.)				
	chi (pron.)				
	il chilo				
	il chiosco				
	la chinina				
	la chiglia				

D'autres correspondances Altre corrispondenze. Otras correspondencias.

ch /k/	cchi /kj/	ill, il /j/	ll /ʎ/	j /x/	lh /ʎ/
occhiul	occhio	l'oeil	l'ull	el ojo	o olho
	orecchio				
	vecchio,a				
/	un po di lenticchie				

Réponse 1 clique sur "réponse" clica sopra "réponse" haz clic sobre "réponse"

d. Les précis de grammaire et de phonétique

L'objectif de cette partie du dispositif didactique est, comme leur nom l'indique, de répondre aux questions des apprenants relatives à la grammaire et à la phonétique d'une langue donnée (par exemple, le précis de grammaire du catalan pour francophones), en offrant par ailleurs une systématisation des contenus linguistiques¹³.

¹³ Ces ressources ne sont toutefois pas encore disponibles pour tous les couples de langue.

Pour s'en tenir à la grammaire, il convient de signaler que les contenus exposés sont uniquement centrés sur la compréhension et prennent en compte les aspects grammaticaux les plus opaques pour un apprenant de langue romane. Il s'agit donc de cette grammaire de la compréhension pour romanophones que L. Dabène appelait déjà de ses vœux au milieu des années 70. Ces précis sont ainsi rédigés de façon à tirer le meilleur parti de la proximité linguistique unissant les langues source et cible, tout en prenant en compte les conditions d'optimisation du recours à de telles analogies et les zones de résistance.

Mais à cet objectif vient s'ajouter celui de l'ouverture à la romanophonie, visant à encourager l'apprenant engagé dans un travail métacognitif portant sur une langue romane particulière à découvrir en parallèle la spécificité des cinq autres. C'est la raison pour laquelle chaque chapitre d'une grammaire donnée est introduit par un tour d'horizon offrant une vision contrastive du fonctionnement des six langues romanes dans le domaine grammatical abordé. En outre, dans la partie suivante, centrée quant à elle sur le couple de langue choisi, les exemples venant illustrer le discours ne sont pas traduits uniquement dans la langue source de l'apprenant, mais dans chacune des six langues romanes étudiées.

LA NEGACIÓN SIMPLE

Visión general de las lenguas románicas

Las lenguas románicas expresan la negación de forma análoga.

FR	IT	CAT	ES	PT	RO
Non.	No.	No.	No.	Não.	Nu.
ne...pas	non	no... (pas)	no	não	nu

La negación en rumano

En rumano, la negación se forma con la palabra **nu**, que puede convertirse en **n-** cuando la palabra siguiente empieza por voca

El adverbio de negación suele ponerse delante del verbo.

Nu avem mașină. / N-avem mașină.

No tenim cobxe. No tenemos coche. Nous n'avons pas de voiture. Não temos carro. Non abbiamo la macchina.

Como en las demás lenguas, los pronombres complementos se ponen entre la negación y el verbo.

Nu te înțeleg.

No l'entenc. No te entiendo. Je ne te comprends pas. Não te compreendo. Non ti capisco.

Conclusion

Comme il l'a été signalé en introduction, le succès de la plateforme Galanet ne s'est pas démenti au cours de ses six années de fonctionnement, et l'origine de son public dépasse aujourd'hui le strict cadre de l'Europe, incluant notamment de nombreux pays d'Amérique latine.

La roumanophonie s'est récemment unie au mouvement et tout indique que cette présence roumaine ira croissant dans les années à venir. D'autant que le site Galanet est actuellement l'un des rares matériels didactiques d'intercompréhension en langues romanes à aborder cette langue de la Roumanie sous tous ses aspects. En témoignent les modules de compréhension écrite et orale de l'espace d'autoformation, ainsi que les ressources (précis de grammaire et stratégies plurilingues) mises à la disposition des apprenants.

Puisse cette intervention susciter de futures participations de locuteurs roumanophones aux sessions de formation à l'intercompréhension de Galanet et les encourager à la consultation d'un espace modules-ressources, destiné non seulement à

l'apprentissage des langues romanes par la communauté roumanophone, mais aussi à l'enseignement, au sein du monde roman, d'une langue néo-latine éloignée des autres à plus d'un titre, et de ce fait, sans doute, encore malheureusement trop méconnue.

Bibliographie

- ARAÚJO e SÁ, M. H., MELO, S. (2003): « “Beso em português diz-se beijo” : la gestion des problèmes de l'interaction dans des chats plurilingues romanophones », in C. Degache (éd.), *Intercompréhension en langues romanes. Du développement des compétences de compréhension à la sollicitation d'interactions plurilingues, de Galatea à Galanet*, LIDIL 28, Lidilem, Université Stendhal Grenoble 3.
- DABENE, L. (2003), « De Galatea à Galanet : un itinéraire de recherche », in C. Degache (éd.), *Intercompréhension en langues romanes. Du développement des compétences de compréhension à la sollicitation d'interactions plurilingues, de Galatea à Galanet*, LIDIL 28, Lidilem, Université Stendhal Grenoble 3.
- DEGACHE, Christian (2002): « Les options didactiques des cédéroms Galatea pour élargir le répertoire romanophone réceptif des francophones », in G. Kischel (coord.), *Actes du colloque Eurocom de Hagen* (nov. 2001).
- DEGACHE, C. (2004): « Interactions asynchrones et appropriation dans un environnement d'apprentissage collaboratif des langues (Galanet) », in L. Baqué et M. A. Tost (éd.), *Repères et applications (IV)*, Universitat Autònoma de Barcelona.
- MARTIN, E. (2004): « Le dispositif de ressources plurilingue du site Galanet. Du bon usage des stratégies de compréhension et de la proximité linguistique », in L. Baqué et M. A. Tost (éd.), *Repères et applications (IV)*, Universitat Autònoma de Barcelona.
- MARTIN E. (2009): « Une nouvelle approche des modules de compréhension Gala », in M. H. Araújo e Sá, R. Hidalgo, S. Melo-Pfeifer, A. Séré & C. Vela, H. (éd.), *A Intercompreensão em Línguas Românicas: conceitos, práticas, formação*, Aveiro: Oficina Digital.
- MEIBNER F.-J. / MEISSNER C., HORST G. K., TILBERT D. S. (2003): *Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le départ*, Aachen: Shaker..

Comunicări

Strategii discursive în spațiul publicitar european: automobilul

IONELA ANDREI
DEPARTAMENTUL DE LIMBĂ ȘI LITERATURĂ ROMÂNĂ ȘI
LITERATURĂ COMPARATĂ
Universitatea «Al. I. Cuza» din Iași

Résumé: *La publicité est aujourd'hui un art et une science en même temps. La plupart du temps la communication publicitaire implique une dimension symbolique qui éclipse la dimension économique. Cette dimension symbolique conditionne la structure même du discours publicitaire. L'analyse de celle-ci suppose l'analyse des figures de style, des fonctions du langage, des éléments d'intertextualité ou des dimensions austinienne du discours.*

Abstract: *Nowadays, advertising has become an art and a science. Most of the times the advertising discourse implies a symbolic dimension which overwhelms the economic one. This symbolic dimension determines the structure of the advertising discourse. Analysing it requires notions about the figures of speech, the functions of language, the intertextuality and Austin's elements of discourse.*

Publicitatea este tratată, în majoritatea lucrărilor de specialitate, în contextul modelului general al comunicării mediatice sau în câmpul cercetării comunicării lingvistice standard. Daniela Roventța-Frumușani consideră că în câmpul publicitar, o dublă investigare semiotică (lingvistică și iconică) găsește spațiu privilegiat de manifestare. Dacă publicitatea este deghizarea sensului, semiotica vizează demascarea sensului. Prin urmare, semioticianul va urmări revelarea retoricii,

dezvăluirea jocului de măști: «denotație și conotație, metaforă și metonimie, sistem și proces, cod și mesaj, semnificant și semnificat reprezintă o infrastructură terminologică necesară edificării unei viziuni coerente, cu un aport indiscutabil de sistematicitate și rigoare în atlasul comunicării.»¹

L. Spizer², analist al comunicării publicitare, consideră că, în ceea ce privește comunicarea publicitară, avem de-a face cu o comunicare simbolică, de multe ori aceasta eclipsând dimensiunea economică a fenomenului publicitar: «asupra realității noastre de toate zilele se suprapune o altă realitate, ca un vis». Această realitate simbolică se suprapune peste cea reală și condiționează și structura discursului publicitar. Așa cum prezentam mai înainte, modalitatea cea mai simplă de abordare a comunicării publicitare este plasarea în interiorul teoriei austiniene. Se vor lua în considerare cele trei dimensiuni ale discursului³: dimensiunea *locutorie*, cea *ilocutorie* și cea *perlocutorie*. Printr-un fals discurs constatativ, obiectul este valorizat, dorința de obținere a lui este conjugată cu dorința de identificare constituită pe valorizarea subiectului însuși. Obiectele valorizate intră în sistemul standing-ului, sistem prin care individul face legătura, relația sa socială, cu alți consumatori.

Într-una din reclamele la VW Golf, *subiectul consumator* aflat în relație cu produsul este valorizat *pozitiv*, în timp ce subiectul care nu se află în relație cu produsul este valorizat negativ: *De ce vezi atâția oameni entuziaști în jurul tău? Pentru că ai noul Golf. Bun venit în familie.*

Reclama este construită în două «episoade». În prima apariție (fig. 1) afișul este simplu, împărțit în două secțiuni, cea superioară, cuprinzând întrebarea, cea inferioară, complet albă, cuprinzând doar sigla în dreapta-jos. A doua apariție (fig. 2) reprezintă o completare a

¹ Roventă-Frumușani, 1999: 175.

² Spizer, (1978).

³ Jean Lohisse, *Comunicarea. De la transmiterea mecanică la interacțiune*, Polirom, Iași, 2002.

primei apariții: există răspunsul, există textul propriu-zis care îndeplinește fenomenul de info-persuasiune (este evidentă prezența unei dimensiuni informativ-descriptive și a uneia argumentativ-incidentive):

Noul VW Golf e pregătit să îți îndeplinească orice opțiune. Grație celor trei tipuri de echipări – Trendline, Comfortline și Sportline îți poți alege Golf-ul care ți se potrivește cel mai bine. Poți să-ți dorești Climatronic cu reglare individuală a temperaturii, scaune cu reglare electrică și reglaj lombar, sistem de navigație, servodirecție electro-mecanică, computer de bord, ESP, ABS și EDS.[...] Acum ai cel mai performant model de Golf adaptat stilului și nevoilor tale.

De aceea, noi îți urăm: bun venit în familie!

În reclama la BMW seria 3 (fig. 3), *produsul* este valorizat pozitiv, alte produse similare fiind valorizate negativ:

Ce-i mai bun decât un BMW? Un BMW Seria 3 la care primești 2004 Euro cadou.

În urma studierii unui corpus de circa 150 de reclame din presa scrisă, am determinat o serie de structuri formale utilizate și utilizabile în sloganuri. Conform clasificării pe care o face Daniela Roventă - Frumușani⁴, aceste structuri pot fi întâlnite la nivel semantic, la nivel logico-sintactic și la nivel sonor.

La nivel *semantic* acționează:

– *polisemia*: *Quand on est pro, on est pro Mazda* (structură în care *pro* reprezintă o prepoziție, dar și o abreviere de la *professionnel*);

– *antonimia*: *Hello beauty! Hello beast!* (Ford Mondeo); *Il nuovo classico della tecnologia integrale* (Hyundai Galloper);

– *compunerea de cuvinte*: *Freelander* (Land Rover) (fig. 4);

– *transformarea categoriei gramaticale*: *La 309, toujours partante!* (Peugeot 309) (fig. 5).

Dat fiind faptul că automobilul este un obiect având caracteristici tehnice, în analiza discursului său publicitar merită amintită retorica

⁴ Roventă-Frumușani, 1995 : 157-158.

numărului, pe care o ia în discuție Jacques Durand⁵. El consideră că, dacă am analiza utilizările numerelor incluse în special în comunicările de masă (aici fiind cuprinsă și comunicarea publicitară), am fi surprinși de diversitatea resurselor sale expresive. Și dacă am analiza modalitățile semnificative ale numerelor, am regăsi una după alta figurile «retoricii formale»:

– repetiția: *ai 9 motive să alegi Nissan Almera:*

- *prețuri speciale începând de la 9999 Euro;*

- *rată de leasing de la 99 Euro”.*

– enumerarea: *La nouvelle Ford Escort : une porte, 2 portes, 3 portes, 4 portes* (fig. 6);

– antiteza: se va analiza, mai exact, ca o antiteză virtuală între un număr observat și un număr care ar fi fost normal în contextul dat; e un tip de paradox (cel mai pur este cel care contravine legilor aritmeticii), o opoziție între numărul care e scris și cel care e așteptat:

Dans mon école: 1=3” (Renault, 1961)

– figurile de schimb între număr și cuvânt / număr și imagine: punerea în valoare a numărului va duce la mărirea în mod nejustificat a dimensiunilor cifrelor în raport cu cele ale literelor sau la plasarea sistematică a numerelor la început de frază:

30 chevaux pour 4 CV, voici pourquoi la Renault 4 est si nerveuse.

La nivel *sonor* acționează:

– aliterația: *very Vectra* (Opel Vectra);

– structuri repetitive: *Toyota: best choice, best service, best quality;*

– structura ritmată a mărcii: *Ford Focus*.

Trebuie ținut cont de faptul că fonologia, sistemul de sunete al unei limbi, joacă un rol aparte în crearea de sensuri – de exemplu, în simbolismul sunetelor – în cadrul cărora asociem sunete cu anumite

⁵Durand (1970).

idei. Într-o expresie scurtă, cum ar fi numele de marcă, sunetele individuale sunt scoase în evidență și de aceea trebuie alese cu grijă. Modelul Vauxhall Nova și-a amuzat publicul spaniol pentru care *nova* înseamnă «nu merge» sau Toyota MR2, care pronunțat de vorbitorii de limbă franceză suna foarte asemănător cu *merde*.

La nivel *logico-sintactic* remarcăm prezența unor forme discursive care sfidează logica clasică și pe cea naturală. În logica naturală, o serie de principii ale logicii clasice sunt mai puțin categorice, chiar sunt amendate, până la anulare uneori. Construcțiile publicitare violează în mod voluntar principiile logicii clasice, B. Grunig considerându-le doar niște simulacre de ilogism. Creatorul unui astfel de slogan se bazează pe «competența» logică a auditoriului, pe faptul că acest lucru îi va produce un mic șoc logic, astfel sloganul îndeplinindu-și funcția de captare a atenției.

O sursă de simulare a ilogicului este folosirea *hiponimiei*, demonstrată de Vasile Sebastian Dâncu:

*Puteți cumpăra un VOLVO la prețul unui autoturism
Există autoturisme și există FORD⁶.*

Aceste slogane se prevealează de relația de incluziune, dar subînțeleg propoziții de genul: *Un autoturism VOLVO este mai performant ca un autoturism*. Deși principiul semantic nu este încălcat, receptorul este șocat de contradicția aparentă din construcție. Pentru a înțelege va trebui să treacă la un alt nivel de interpretare, unde contradicțiile sunt eliminate: *FORD este un autoturism, dar nu unul de duzină*.

În cadrul logicii naturale, «schelete» pentru viziunea noastră despre lume și reprezentările sociale sunt *praxeogramele*. Ele se referă la succesiunea unor tipuri de activități cotidiene, la înlănțuirea unor relații, la raportul dintre forme și conținuturi etc. Bulversările

⁶ Dâncu, 2003:134.

praxeogramelor produc efecte capabile de a suscita atenția și de a atrage subiectul în actul interpretării:

Finalmente sara il tempo a inseguire voi. (Nouva Seat Ibiza)

Dacă cea mai mare victorie la care visează muritorii este să învingă timpul, atunci prin această construcție se simulează tocmai acest lucru (fig. 7).

Cel mai uzitat procedeu de simulare ilogică este *tautologia*. Ca procedeu expresiv, tautologia degajă o impresie de siguranță, produsul prezentat mizează pe recunoașterea valorii sale, pe recunoașterea calităților sale intrinseci:

Ce-i mai bun decât un BMW? Un BMW seria 3...

Creatorii de publicitate sunt nevoiți să țină pasul cu cererea publicului și cu evoluția științei și a tehnicii. Produsele noi trebuie să fie prezentate cu termeni noi și de aici nevoia de a apela la *jocuri de cuvinte* (fig. 8), de a folosi *prefixoide* ca *super*, *hiper*, *anti*, *ultra*, de a *încălca ortografia sau sintaxa* pentru a răspunde cererii de nou și de personalizat:

Supercinque GT TurboDieselissimo! (Peugeot 309) (fig. 9)

?Drive Test (Honda Accord) (fig. 10)

Pentru a determina marea masă a cumpărătorilor să achiziționeze produsele vizate, publicitatea a ajuns să împrumute multe *alte forme textuale* din alte domenii discursive: anunțuri de mică publicitate, interviul, teste de personalitate, rețete culinare. Textul publicitar devine astfel un meta-gen, capabil să integreze cvasitotalitatea genurilor discursive existente. Exploatând aspecte ale ludicului și ale gratuității, publicitatea face ca intenția comercială să treacă în plan secund, în prim plan aducând valorizarea socială, prestigiul cultural presupuse de aceste categorii discursive:

Vând Jeep din părinți campioni cu doar 21.800 euro.

Nu toate «gip»-urile sunt Jeep. Însă Jeep Cherokee Sport este. 4X4 100%.Original, autentic, pur sânge. Cu descendență directă din primul 4X4 construit vreodată. (Jeep Cherokee: anunț publicitar)

Cine dă mai puțin? 25990? Adjudecat! (Mercedes Benz: licitația) (fig. 11)

Doamna Etoile revelează viitorul proprietarilor de Renault Clio. Astrele vă sunt favorabile în 1995. Motorul de 1171 cmc și cele 60 de cp. De la Renault Clio Be-Bop vă vor merge exact așa cum doriți.Influențele nefaste vor fi blocate de către geamurile fumurii și alte echipamente prin care mașina Renault Clio veghează la fabricarea și confortul dvs. Astfel n-o să vă pierdeți noțiunea timpului grație ceasului de cuarț și vă veți putea regăsi bagajele grație luminării portbagajului. Este frumoasă ca o gazelă și o să vă facă fericiți. (Renault Clio: horoscopul).

Pentru a facilita atragerea atenției cititorului și memorarea numelui unui anumit produs, de multe ori se preferă *prelucrarea unei formule-stereotip* ca rețetă sigură de succes. Substituția este cea mai simplă modalitate:

Deja VW (substituție în formula *deja-vu*);

nuova Seat Ibiza—Techno-appeal (substituție în formula *sex-appeal*);

Focus Pocus Preparatus (substituție în formula *hocus pocus preparatus*) (fig.12). Din punct de vedere socio-lingvistic aceste formule au avantajul de a fi ușor de recunoscut, de a-și lăsa amprenta în memorie și de a fi ușor acceptate ideologic căci sunt familiare și obiecte de consens. Receptorul are prilejul de a realiza o performanță intelectuală prin recunoaștere, de a-și confirma apartenența la o anumită comunitate culturală întărindu-și componenta pozitivă a identității. Partea negativă a stereotipizării rezidă în faptul că aceste categorii sunt structuri rigide, care ar putea să împiedice sesizarea complexităților subtile ale vieții.

Ca să înțeleagă referirile care se fac într-un text publicitar, cititorul trebuie să aibă anumite cunoștințe despre sistemele textuale din cadrul culturii căreia îi aparține. Pentru creatorul publicitar această

cunoaștere a culturii în care caută să pătrundă este imperios necesară, pentru că diferitele culturi pot foarte bine să aibă categorii diferite de texte și reguli diferite în care acestea operează. Pentru ca o reclamă să aibă efect ea trebuie să oglindească mentalități și atitudini de pe piață. Totuși, lumea zilelor noastre este una în care diferențele sunt din ce în ce mai mult ignorate în raport cu elementele care ne apropie de alții. Nu suntem moldoveni, ci români, nu doar români, ci neo-latini, *aproape* italieni, francezi, spanioli, portughezi, indiscutabil europeni și occidentali. Asta ne face să încercăm, ba chiar să reușim să ignorăm din reclame elementele care nu se potrivesc cu *noi*, cu individualitatea noastră culturală. Într-o lume a globalizării reclama, ca formă publică de discurs, devine unul din instrumentele prin care ne construim ideile în legătură cu lumea în care vrem să ne integrăm. Vrem să fim la fel de frumoși, bogați, slabi, curajoși, sănătoși, *valorizați*, ca și cei care aparțin politic altor țări. Reclamele, din ce în ce mai universal-aplicabile, transformă lumea într-o unică etnie: a consumatorilor. De aceea și limbajul lor este tot mai simplu și mai universal comprehensibil.

În creația publicitară se folosesc tehnici de amalgamare a unor imagini, simboluri, idei sau fragmente ideologice. Rareori mai putem bănui intenția creatorilor de publicitate de a exploata un simbol specific unei categorii limitate de consumatori. În cazul unui produs atât de larg utilizat, dorit, achiziționat, impersonal, cum e automobilul, publicitatea mizează pe acele imagini și simboluri cu valoare universală, evitând să se limiteze la trecutul cultural al consumatorului țintă. Acest lucru se poate totuși dovedi neinspirat, dar vorbim de excepție, nu de regulă. Ceea ce rămâne constant este impresia că în publicitate poți folosi orice, atâta vreme cât o faci într-o manieră persuasivă. Impresia de amalgam nestructurat este dată și de modul cum pune în lucru anumite funcții ale limbajului (după tipologia lui R. Jakobson). Creația publicitară face apel la toate funcțiile limbajului, doar că le ierarhizează în mod diferit decât celelalte construcții discursive.

Funcția referențială este cea care centrează mesajul pe context, pe referent (fig. 13). Ea se confundă în mare măsură cu informarea de natură economică, tehnică sau utilitară în legătură cu obiectele. În

ultima vreme, publicitatea a început să renunțe la texte de dimensiuni mari ajungându-se la eludarea funcției majore a limbajului.

Funcția fatică devine una dintre cele mai importante, ea fiind cea care realizează stabilirea și menținerea contactului comunicațional. Este prezentă prin folosirea caracterelor de dimensiuni mari, a culorilor șocante, a figurilor cu o mare încărcătură simbolică (fig. 14).

Funcția emotivă vizează «expresia directă a atitudinii subiectului față de obiectul despre care vorbește» (R. Jakobson). În publicitate această funcție este mai degrabă simulată pentru că ea trimite spre conativ. Când în reclama la Alfa Romeo 147 GTA se spune: *Am totul sub control mai puțin emoțiile*, de fapt se vrea a se înțelege: *vei avea și tu totul sub control mai puțin emoțiile*.

Funcția conativă, care orientează mesajul spre destinatar, apare atât în forme imperative (și implicative), cât și în forme ascunse (cum s-a văzut mai înainte). Ea este astăzi considerată a fi cea mai importantă formă a creației publicitare:

Ce-ar fi dacă...noua ta mașină ar fi o Honda CR-V?

Accelerează și vei ști – noua Corsa este în formă maximă. (Opel Corsa)

Matiz. Adaptată stilului tău de viață (fig. 15)

Funcția metalingvistică apare atunci când limbajul vorbește despre el însuși. O demonstrație a acestui fapt o avem în imaginea publicitară la Renault Symbol (fotografia automobilului într-o a doua fotografie, fig. 16).

Funcția poetică este prezentă mai ales prin efectele de limbaj, efecte discutate anterior în cazul structurilor formale încadrate la nivel sonor: *very Vectra*, dar și prin aplicarea unei bogate galerii a figurilor de stil: comparații, antiteze, personificări (fig. 17), metafore.

Asemenea eforturi de exploatare a mecanismelor persuasiunii, cumulate cu adevărate exerciții de imaginație, nu pot să rămână fără răspunsuri. Oricât ar refuza consumatorii să recunoască acest fapt, concluzia e clară: publicitatea funcționează. Reclamele au un caracter efemer, dar efectele lor sunt de lungă durată. Urmele pe care le lasă ele

contribuie la formarea unui corpus de mesaje care oglindesc în primul rând cultura care le-a produs, dar contribuie și la crearea unor noi valori culturale. Astăzi publicitatea reprezintă o formă de discurs care contribuie în mod esențial la modul în care ne construim identitatea. Și vrem să fim cosmopoliți.

Bibliografie

- DÂNCU, Vasile Sebastian (2001): *Comunicarea simbolică. Arhitectura discursului publicitar*, Cluj-Napoca, ed. DACIA.
- DURAND, Jacques (1970): «Rhétorique du nombre», în *Recherches rhétoriques. Communications*, 16, Paris, Seuil.
- EPURAN, Gheorghe (2003): *La semiotique pour la publicite et le marketing*, curs universitar, Bacău.
- FLEW, Andrew (1996): *Dicționar de filosofie și logică*, București, Ed. Humanitas.
- LOHISSE, Jean (2002): *Comunicarea. De la transmiterea mecanică la interacțiune*, Iași, Polirom.
- ROVENȚA-FRUMUȘANI, Daniela (1999): *Semiotică, societate, cultură*, Iași, Institutul European.
- ROVENȚA-FRUMUȘANI, Daniela (1995): *Semiotica discursului științific*, București: Editura Științifică.
- SLAMA-CAZACU, Tatiana (2000): *Stratageme comunicaționale și comunicarea*, Iași, Polirom.
- SPIZER, Leo (1978), «La publicité américaine comme art populaire», în *Poétique*, nr. 34, Paris.

**Adaptată stilului
tău de viață**



*Matiz este mașina perfect adaptată stilului tău de viață.
Matiz este manevrabilă, fiabilă și economică.
Nu am neglijat nici confortul - Matiz este mult mai spațioasă decât pare
și este disponibilă în 10 variante de echipare, menite să satisfacă toate preferințele.
Și totul la prețuri adaptate nevoilor tale.*

DAEWOO
AUTOMOBILĂ ROMÂNIA

Telefonul clienților: 0251 144 187
Asistență telefonică 24 h: 0251 156 297
www.daewoauto.ro

GARANȚIE 3 ani sau 100.000 km

Figura 15



NOUL RENAULT SYMBOL. O MIȘCARE INTELIGENTĂ.

Preț de la 7521 Euro fără TVA și garanție 3 ani sau 100 000 km (detalii pe verso).
În plus, între 1 și 30 noiembrie Renault îți oferă contravaloarea taxei pe poluare.



Figura 16

**NOUVELLE FORD ESCORT
LA PLUS BELLE CONQUÊTE DE L'HOMME EN 5/8 CV.**

Nouvelle Ford Escort. La première de sa catégorie à pouvoir être équipée du système de freinage antiblocage (ABS) / innovation technologique capitale, se régularise de freinage évite le blocage des roues et permet ainsi une conduite contrôlée en toutes circonstances. Une belle démonstration de maîtrise et de sécurité. Nouvelle Ford Escort. Nouveau moteur 1400, 90 km/h sur circuit et 4,91 à 90 km/h¹ / la conquête de l'équilibre entre la performance et l'économie. Moteur 1600 injection, 105 ch, 183 km/h sur circuit, 6000 l/100 km, de 0 à 100 km/h en 10,2nd / la force apprivoisée, la puissance débridée. Nouvelle Ford Escort, 22 modèles à partir de 25000 FF, 4 portes, 5 portes, break et cabriolet, 5 finitions C, CL, Ghia, XR3i, RS turbo, 7 moteurs: essence et diesel, de 1100 au 1600 turbo. L'Homme peut être fier de sa conquête.


Une culture de perfection.

LE PHÉNOMÈNE ÉQUIPÉ DU SYSTÈME DE FREINAGE ANTI-BLOCAGE S.A.B.

Figura 17

Los conectores rumanos a la hora de la intercomprensión entre lenguas románicas

CLAUDIA BÎZDÎGĂ

Centro Cultural de América Latina y el Caribe de Iasi, Rumanía

Rezumat: *În contextul politicii lingvistice europene actuale, intercomprehenșiunea între limbi romanice ca nouă metodă de inițiere în înțelegerea unei palete de limbi aparținând aceleiași familii câștigă teren, puțin câte puțin, în învățământul european. În acest sens, autoarea, adresându-se unui public vorbitor de cel puțin o limbă romanică – exceptând limba română – dorește ca prin propunerea unei analize comparative, precum și a unor activități didactice să contribuie la facilitarea înțelegerii câtorva conectori din română, opaci pentru vorbitorii de alte limbi romanice.*

Abstract: *In the context of the current European language policy, intercomprehension among Romance languages as a new method of initiation towards understanding a new range of languages, belonging to the same family is gaining ground, little by little, in European education. In this respect, the author, addressing an audience that speaks at least one Romance language – except for Romanian – wishes, by means of proposing a comparative analysis, as well as some educational activities, to facilitate the understanding of several connectors in Romanian, opaque to speakers of other Romance languages.*

Introducción

En los últimos años la promoción del plurilingüismo se ha convertido en una herramienta imprescindible para las políticas

lingüísticas de los países, especialmente los de Europa. Además, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) impone nuevas estrategias con la finalidad de promover el plurilingüismo. Esto hace posible también el desarrollo, a nivel científico y pedagógico, de la intercomprensión entre lenguas románicas.

¿Qué supone la intercomprensión de las lenguas románicas? Al hablar de intercomprensión cabe destacar dos enfoques: se trata de un método de comunicación, por un lado, y de un método de enseñanza y aprendizaje de las lenguas, por otro lado. Como método de comunicación, la intercomprensión hace posible que dos o más hablantes nativos o no de lenguas románicas diferentes se comuniquen cada uno en otra lengua que la de su interlocutor. La comunicación es posible, porque cada uno comprende la lengua del otro, ya que se trata de lenguas de la misma familia. Para resumir, la *intercomprensión* es un término que significa una comprensión mutua entre los hablantes que utiliza cada uno otra lengua.

Como método de aprendizaje, la intercomprensión no significa aprender una lengua en el sentido académico del término, y tampoco es una práctica de traducción. Por lo tanto, el objetivo de la *intercomprensión* es entender el sentido general de un discurso oral o escrito.

En la actualidad, la intercomprensión entre lenguas de la misma familia es un tema de investigación lingüística y didáctica. En este sentido, uno de los proyectos de investigación es GALAPRO. Se trata de un proyecto del programa LifeLong Learning, financiado por la Comisión Europea, cuyo objetivo es la formación de formadores a la intercomprensión en lenguas románicas a través de su práctica. En 2008 el rumano entró a formar parte del proyecto GALAPRO, como un idioma románico del grupo oriental, al lado de otras cinco lenguas románicas ya existentes: el catalán, el español, el francés, el italiano y

el portugués. Ocho universidades europeas han participado en el desarrollo de este proyecto: de Portugal la Universidad de Aveiro, que ha coordinado el proyecto; de España la Universidad Autónoma de Barcelona y la Universidad Complutense de Madrid; de Italia la Universidad de Cassino; de Francia la Universidad Stendhal Grenoble 3 y la Universidad Lumière Lyon II; de Bélgica la Universidad de Mons-Hainaut; y de Rumanía la Universidad «Al.I.Cuza» de Iași.

Uno de los objetivos del presente artículo es proponer una serie de actividades destinadas a hablantes de una o más lenguas románicas, debutantes en rumano, a fin de facilitar la comprensión de algunos conectores rumanos de máximo uso en esta lengua. La idea de proponer estas actividades se me ha presentado después de que tres miembros del equipo GALAPRO de Iași (Prof. Dr. Doina SPIȚĂ – coordinadora local del proyecto; Lector Dr. Claudia TĂRNĂUCEANU y la abajo firmante, Profesora de Español y Estudiante del Máster de Estudios Francófonos de la Universidad «Al. I. Cuza» de Iași) hemos llevado a cabo una investigación con estudiantes de rumano de la Universidad Sorbonne Paris IV. Dicha investigación ha sido posible gracias a doña Doina Spiță, profesora de Lengua y Civilización Rumana de la Universidad Sorbonne Paris IV, que les administró un test a sus alumnos.

El perfil profesional y lingüístico del grupo a experimentar convenía al objetivo de nuestra investigación: todos eran principiantes de rumano, todos francófonos (en un porcentaje de 90%, el francés era la lengua materna de estos alumnos) y todos disponían de una experiencia más o menos importante de aprendizaje de otra lengua románica. El test que doña Doina Spiță les administró fue un ejercicio de traducción del rumano al francés. El texto, de nivel A1-A2, era un artículo de prensa donde varios conectores se avisaban bastante problemáticos. La traducción tenía que hacerse de manera espontánea, sin recurrir a los diccionarios y sin regresar mucho al texto. Los

resultados demostraron nuestras expectativas: gran parte de los conectores rumanos presentes en el texto resultaron ser opacos para la mayoría de los alumnos. En un porcentaje menor, la comprensión de algunos conectores fue posible gracias a importantes unidades lingüísticas transparentes en el texto que llevaron a la comprensión del mensaje de éste.

1. Los conectores al servicio de la comprensión

Las diversas definiciones sobre los conectores tienen como fundamento la misma idea: son marcas lingüísticas que establecen una relación de sentido entre las palabras, las frases o las oraciones dentro de cualquier texto. Su ausencia empeora la transmisión correcta de cualquier mensaje, dado que juegan un papel decisivo en la organización del discurso. Estos elementos lingüísticos que dan sentido a un texto son categorías gramaticales varias: conjunciones y locuciones conjuntivas de coordinación y subordinación, adverbios y locuciones adverbiales, sintagmas prepositivos e interjecciones. Más allá del sentido que aportan al texto, los conectores contribuyen decididamente a la coherencia y a la cohesión de un enunciado. En lo que sigue, doy como ejemplo dos frases en donde la omisión del conector es adrede: *Sufro. Lloro*. En función del conector utilizado, la oración cobra distintos significados:

Coordinación:

- a valor copulativo: *Sufro y lloro*.
- a valor conclusivo: *Sufro, luego lloro*.

Subordinación para especificar:

- la causa: *Sufro, porque lloro*.
- la consecuencia: *Sufro, es por eso que lloro*.
- la condición: *Sufro si lloro*.

- la temporalidad: Sufro *cuando* lloro.

Es obvio, por lo tanto, que la finalidad de cualquier conector es comunicar explícitamente algo. Si el conector falta, sólo el contexto puede llevar – más o menos – a la comprensión del mensaje. El interés de cualquier conector es enlazar o vincular las ideas, o mejor dicho hacer la conexión entre las ideas de un texto.

Para concluir esta modesta reflexión, me permitiré proponer una definición propia del concepto de conector: un indicador lingüístico perteneciendo a varias categorías gramaticales y del que dependen los demás elementos lingüísticos de un texto, con la finalidad de dar un sentido al contenido.

2. Conectores rumanos a la hora de la *intercomprensión*

2.1. La opacidad de algunos conectores rumanos para hablantes de otras lenguas románicas

Tal y como se ha demostrado anteriormente, los conectores son la clave de una comprensión correcta del mensaje de cualquier texto. Algunos conectores rumanos bastante frecuentes son generalmente opacos para extranjeros debutantes en rumano. Por ello es muy importante traspasar este obstáculo para poder llegar a una mejor comprensión de dicho mensaje. El texto administrado a los estudiantes francófonos de rumano de la Universidad Sorbonne Paris IV demostró claramente esta opacidad.

Para empezar veamos nuestras anticipaciones sobre la posible opacidad de ciertos conectores presentes en el test.

Pentru că: confusión entre *pentru* y *pentru ca... să* a valor final (nuestra hipótesis fue confirmada y el porcentaje es el siguiente: 50% – traducción correcta, 30% – traducción errónea; 20% – traducción ambigua).

Pentru ca... să: confusión con el conector *pentru că* (hipótesis confirmada: 10% - traducción correcta, 50% - traducción errónea, 10% - traducción ambigua, 30% - traducción cero).

Adică: conector opaco (hipótesis confirmada: 20% – traducción correcta, 40% – traducción errónea, 40% – traducción cero)

Deoarece: alto grado de opacidad (hipótesis confirmada: 40% – traducción correcta, 20% – traducción errónea, 40% – traducción cero)

Mai ales: alto grado de opacidad (hipótesis confirmada: 50% – traducción correcta, 20% – traducción errónea, 30% – traducción cero)

Dar: conector opaco (hipótesis parcialmente confirmada: 70% – traducción correcta, 10% – traducción errónea, 20% – traducción cero)

Ci: confusión (no necesariamente confirmada: 70% – traducción correcta, 10% – traducción errónea, 20% – traducción cero).

La transparencia de importantes unidades léxicas constituyó un apoyo para los alumnos en su tarea de descubrir el significado de cada conector. Las hipótesis que habíamos hecho previamente trataban el grado de transparencia de estos conectores, desde una perspectiva franco-rumana. Las diversas traducciones del texto confirmaron en la mayoría de los casos nuestras hipótesis, arriba mencionadas. A continuación doy a conocer el texto en cuestión en donde marco en negrita los conectores:

Pentru studenții Uniunii Europene plurilingvismul nu este un capriciu, ci o nevoie stabilită de societatea actuală, care le impune învățarea limbilor străine pentru că le cere să fie eficienți și comunicativi, pentru că îi stimulează să evolueze profesional, adică îi încurajează spre atingerea performanțelor, dar mai ales deoarece îi determină să studieze pentru a înțelege mai multe, pentru a fi mai bine percepuți într-o lume aflată în permanentă mișcare, pentru ca, oriunde ar merge în Europa, să poată comunica fără dificultate.

2.2. Breve análisis de dichos conectores

En lo que sigue me centraré en un análisis etimológico y comparativo de dichos conectores, ofreciendo al mismo tiempo su traducción a las otras lenguas románicas del proyecto GALAPRO.

El conector *pentru că* es una locución conjuntiva en rumano, e introduce una subordinada causal. Proviene de la preposición *pentru* (del latín *per* + *intro*) y la conjunción *că* (del latín *quod*). La confusión entre las preposiciones *pro* (*por*) y *per* era muy frecuente en el latín vulgar. *Per* aparece en la estructura de las siguientes locuciones conjuntivas: del rumano *pentru că* (*per* + *intro* și *quod*) y del francés *parce que* (*par* + *ce* + *que*). En francés procede del latín vulgar *per* + *ecce hoc* (en francés *ce*), según J. Herman¹. También, *que* procede del latín *qui*, simplificación de *quia*, usado en el latín vulgar con el sentido de *quod* – *le fait que* o *que* (*Le Petit Robert*, 2009). El español heredó a *pro* (*por*) – igual que el portugués (*por*), que, al lado de *quid* forma *porque* en ambas lenguas. Según J. Herman², en el francés antiguo también existía la locución conjuntiva *por co que* « porche »; en italiano antiguo *per ciò che*, italiano actual *perchè*, en español y portugués *porque* y en catalán *perquè*. Todas estas locuciones conjuntivas proceden directamente de locuciones corrientes en el latín tardío. Cabe mencionar aquí otras conjunciones y locuciones conjuntivas causales: *întrucât*, *fiindcă*, *deoarece*, *căci*, *din cauză că*, *dat fiind faptul că*, *din moment ce*, *de vreme ce*, *odată ce*. Es preciso añadir que, a diferencia de las demás locuciones y conjunciones, *căci* no encabeza nunca la frase en rumano. Por lo tanto no es correcta una oración del tipo *Căci mi-e somn mă culc*, sino *Mă culc, căci mi-e somn*. (Me acuesto, porque tengo sueño).

En lo que se refiere a *pentru ca... să*, conoce la siguiente estructura: la preposición *pentru* (< lat. *per* + *intro*) más la conjunción

¹ Herman, 1970:81.

² Idem, 2001:110.

că (< lat. *quod*) más *să* (conjunción y marca del subjuntivo; <lat. *si*). El uso del infinitivo para expresar finalidad (después de verbos de movimiento) procede del latín preclásico y se vuelve común en el latín vulgar, según Alison Goddard Elliott³. Igual que en las demás lenguas románicas, también en rumano el conector *pentru ca... să* es seguido de un subjuntivo: *Învață acum pentru ca mai târziu să ajungi cineva*. O sea: *Aprende ahora para que más tarde llegues a ser alguien importante*. Observamos que en rumano podemos separar las conjunciones *ca* y *să*. Sin embargo, esta intercalación no es obligatoria. También se puede decir: *Învață acum pentru ca să ajungi cineva, mai târziu*. Se trata de una construcción cuyo uso es menos frecuente que el de la conjunción compuesta *ca să*: *Învață acum ca să ajungi cineva, mai târziu*. O bien: *Învață acum ca mai târziu să ajungi cineva*. Es decir que la estructura *ca să* también se puede intercalar en la oración.

El conector rumano *adică*, adverbio explicativo, tiene una etimología no del todo segura. Se cree que procede del latín *adde quod*, lo que se traduciría al rumano por *adaugă că, adaugă faptul că, mai pune că* (*añade el hecho de que*). En el rumano antiguo su grafía era *adecă*. Se traduce a las demás lenguas románicas por *és a dir* (catalán); *es decir, o sea* (español); *c'est-à-dire* (francés); *cioè* (italiano); *a saber, ou seja* (portugués). Comparándolo con sus equivalentes en las demás lenguas románicas, el conector rumano *adică* es claramente opaco. Sin embargo, sus sinónimos rumanos son más bien transparentes en comparación con las otras lenguas románicas: *în alți termeni / cu alte cuvinte, mai precis, altfel spus* (*en altres termes, en otros términos, en d'autres termes, in altre parole, em outros termos; més precisament, más precisamente plus précisément, più precisamente, mais précisément; dita d'una altra manera, dicho de otra forma, autrement dit, dito de outra forma*).

³ Goddard Elliott, 1997: 47.

El siguiente conector a no perder de vista es *deoarece*, conjunción causal, sinónimo de *pentru că* ya explicado. Procede de la preposición rumana *de* (< lat. *de*) más el adverbio interrogativo *oare* (< lat. **volet*) más el pronombre interrogativo *ce* (< lat. *quid*). Su opacidad es obvia.

Mai ales es una locución adverbial, cuyos sinónimos rumanos son *în special*, *îndeosebi* (*especialmente*, *sobre todo*). Procede del adverbio *mai* (< lat. *magis*) y del participio pasado *ales* procedente del verbo *a alege* (< lat. *allegere*), es decir *elegir*. En las demás lenguas románicas, *magis* reemplaza las conjunciones latinas *sed*, *at* y *verum*.

La conjunción adversativa *dar* es una creación tardía del dialecto daco-rumano. Es igual de opaca como su sinónimo *însă*. Ambas conjunciones adversativas se usan con la misma regularidad en rumano.

Ci procede del rumano *ce*, pronombre relativo usado en contextos adversativos. A su vez, *ce* procede del pronombre latín *quid*. *Ci* es una conjunción adversativa al lado de *dar* y *însă*. Aparece solamente en estructuras binarias para señalar una oposición después de un elemento negativo: *Nu vreau să mă lauzi, ci să mă admirî* (*No quiero que me alabes, sino que me admires*). Se trata de una corrección polémica a través de una sustitución, mientras que *dar* y *însă* manifiestan el interés de contradecir las expectativas. Los equivalentes en francés y portugués de los tres conectores rumanos son *mais* y *mas*, respectivamente. En español también se puede traducir por *mas* o *pero*. He de mencionar también que en español y catalán existen diferencias similares entre los conectores adversativos *pero* (español) o *però* (catalán) – traducidos al rumano por *dar*, *însă* – y *sino* (español) o *sinò* (catalán) – traducidos al rumano por *ci*, dado que éstos últimos (*sino*, *sinó*, *ci*) pueden cobrar matices no adversativos. En italiano *ma* equivale a los tres conectores, pero existe también *bensì* para traducir a *ci*.

3. Proposición de actividades para apoyar la asimilación de conectores rumanos opacos

Estructuramos este apartado en tres secciones: I. PÚBLICO ; II. MATERIAL ; III. TIPO DE ACTIVIDADES.

I. PÚBLICO

Para empezar, esta parte se refiere a los alumnos a los que se dirigen estas actividades. Estos alumnos pueden ser: sea estudiantes no rumanófonos, sea estudiantes de rumano de nivel A1-A2, sea adultos principiantes de rumano; todos hablantes de una lengua románica como lengua materna o extranjera. El formador (quien dirige estas actividades) será sea un profesor de rumano o un monitor rumano que hable otra lengua románica salvo el rumano, sea un formador hablante de una lengua románica y que sepa rumano.

II. MATERIAL

Este apartado se refiere a los textos que el formador trabajará con sus alumnos. Estos textos serán artículos sacados de la prensa rumana o artículos de correspondencia en Internet escritos por nativos rumanos. Para que la tarea sea más fácil de ambos lados, conviene servirse de textos con lenguaje estándar.

III. TIPO DE ACTIVIDADES

Con respecto a esta parte, he de hacer la siguiente mención: es preferible que el orden de las actividades que doy a conocer sea cronológico, ya que van de simple a complejo, y que se lleven a cabo a lo largo de varias sesiones, en función de las dificultades del público en cuestión y de los conectores que queramos reforzar. Por lo tanto, el formador juega un papel esencial en la puesta en marcha de estas actividades. En este apartado, el material lingüístico a utilizar será compuesto de oraciones y no de textos de gran tamaño.

En lo que sigue, doy a conocer – a modo de ejemplificar – una serie de actividades en donde, salvo los conectores, las demás unidades léxicas son elegidas atentamente de manera que – en la medida de lo

posible – sean transparentes para las demás lenguas románicas. De modo que dichas actividades son aplicables para públicos de diferentes lenguas románicas.

Actividad 1

Objetivo : reconocer los conectores rumanos en una oración rumana.

Enunciado : En las siguientes oraciones, subraye los conectores :

- *Nu vreau să mă iubești, ci să mă respecți.*
- *I-aș telefona, dar nu am numărul lui.*
- *Nu vreau să te mai văd, deoarece m-ai mințit.*
- *Vreau să fii mai perseverent, adică mai tenace.*
- *A studiat mai ales în Europa.*
- *E student la Litere, pentru că e pasionat de limbi.*
- *Studiază pentru ca, peste ani, să fie o persoană importantă.*
- *Îți telefonez pentru a te invita la film.*

Actividad 2

Objetivo : identificar la relación de coordinación o subordinación.

Enunciado : En las siguientes oraciones ¿qué relación establecen los conectores?

- *Aș călători prin toată lumea, dar nu am posibilități financiare.*
- *Nu vreau să te critic, ci să te ajut.*
- *Te întreb, deoarece sunt curioasă.*
- *Îți ofer această floare, pentru că e aniversarea ta.*
- *Fac apel la tine pentru ca, prin intermediul tău, să reușesc.*

Actividad 3

Objetivo : identificar la naturaleza del conector

Enunciado : Escoja de la lista el sentido de cada conector aplicado para cada una de las oraciones : adversidad, oposición, causa / motivación, explicación, finalidad, mención.

- *Luciana nu vine astăzi, deoarece e ocupată.*
- *Pentru a călători e nevoie de timp.*
- *Aș veni, dar nu pot.*
- *Te cred, adică te înțeleg.*
- *Studiez intens pentru ca, pe viitor, să fiu o persoană importantă.*
- *Nu discotecile, ci bibliotecile trebuie să te intereseze !*
- *Mă interesează istoria, pentru că vreau să fiu ghid.*
- *Îmi telefonează mai ales noaptea.*

Actividad 4

Objetivo : estimular el espíritu analítico con respecto al rumano en los estudiantes no rumanófonos.

Enunciado : Observe el funcionamiento de los siguientes conectores rumanos y haga algunos comentarios al respecto (¿coordinación o subordinación?, ¿qué sentido introduce cada uno?)

- *Voi merge în Anglia pentru a studia engleză.*
- *Voi merge în Anglia pentru ca, în timp, să studiez engleză.*
- *Voi merge în Anglia, pentru că știu engleză.*

Actividad 5

Objetivo : estimular el espíritu analítico con respecto al rumano en los estudiantes no rumanófonos.

Enunciado : Observe el funcionamiento de los siguientes conectores rumanos y haga algunos comentarios al respecto (¿coordinación o subordinación?, su sentido, su posición en la oración). Después traduzca a su idioma :

- *Am decis eliminarea ta din proiect, căci ne-ai mințit.*

- Întrucât *ne-ai mințit*, am decis eliminarea ta din proiect.
- Am decis eliminarea ta din proiect, întrucât *ne-ai mințit*.
- Am decis eliminarea ta din proiect, pentru că *ne-ai mințit*.
- Pentru că *ne-ai mințit*, am decis eliminarea ta din proiect.
- Am decis eliminarea ta din proiect, deoarece *ne-ai mințit*.
- Deoarece *ne-ai mințit*, am decis eliminarea ta din proiect.

Actividad 6

Objetivo: estimular el espíritu analítico de los estudiantes.

Enunciado: Traduzca a su idioma. ¿Qué observa?

- *Vreau*, dar nu pot accepta.
- *Nu te oblig să vii*, ci te invit.

Actividad 7

Objetivo: escoger de manera pertinente el conector más adecuado entre las variantes propuestas.

Enunciado: Escoja el conector correcto:

1. *Vreau să te ajut*, *nu mi-o permiți*

- *ci*
- *dar*
- *deoarece*

2. *Te ajut* *doresc să o fac*.

- *pentru a*
- *dar*
- *pentru că*

3. *Ne vedem la ora 17h*, *peste o jumătate de oră*.

- *ci*
- *adică*
- *mai ales*

Actividad 8

Objetivo: asociar el conector correcto según el sentido de la oración.

Enunciado: Complete con el conector que convenga:

- *A fost pedepsit, ne-a mințit.* (causa)
- *Nu-mi plac cireșele,prunele.* (oposición)
- *Te voi vizita mâine a petrece mai mult timp cu tine.*
(finalidad)
- *Te-aș ajuta, nu pot.* (adversidad)
- *Te mint, nu îți spun adevărul.* (explicación)
- *Îi place să mă deranjeze, în timpul meu liber.*
(mención)

Actividad 9

Objetivo: asociar el equivalente correcto de su idioma a los diversos conectores rumanos que unen las mismas secuencias lingüísticas.

Enunciado: Proponga el equivalente de su idioma para cada uno de los conectores rumanos siguientes:

- *Mă critică adesea, dar mă place.*
- *Mă critică adesea, pentru că mă place.*
- *Mă critică adesea, adică mă place.*
- *Mă critică adesea, deoarece mă place.*

Conclusión

A través del presente artículo he querido aclarar – en la medida de lo posible – los diversos problemas de comprensión que ponen algunos conectores rumanos, opacos para los hablantes de otras lenguas románicas. Servirme de las conclusiones sacadas a cabo de la investigación hecha con estudiantes francófonos debutantes en rumano – de la que he hablado – ha constituido un apoyo en mi intento de

proponer un análisis etimológico y comparativo de dichos conectores. Una vez dado este paso, mi intención ha sido encontrar una solución a fin de facilitar la asimilación de estos conectores por parte de hablantes de lenguas románicas interesados en el rumano. Para ello la proposición de una serie de actividades me ha parecido una buena elección. Sin embargo, dichas actividades no pretenden ofrecer soluciones milagrosas, pero pueden resultar un material didáctico eficaz en la comprensión de algunos conectores del rumano.

Espero que mi modesto trabajo aquí presente pueda llevar a futuras reflexiones sobre los conectores rumanos en el campo de la intercomprensión entre lenguas románicas.

Bibliografía

- HERMAN, Jozef (1967): *Le latin vulgaire*, Paris: P.U.F. (coll. Que sais-je? n° 1247).
- HERMAN, József (2001): *El latín vulgar; traducción, introducción, índice y bibliografía de Carmen Arias Abellán*, Barcelona, Ariel:
- Medieval Latin* (1997), second edition, edited by K. P. Harrington, revised by Joseph Pucci, with a grammatical introduction by Alison Goddard Elliott, Chicago-London: The University of Chicago Press.
- SPIȚĂ, Doina, BÎZDÎGĂ, Claudia, TĂRNĂUCEANU, Claudia (2009): “Observations comparatives concernant la valeur instructionnelle des connecteurs en langues romanes” in *La intercomprensión en lenguas románicas: concepto, prácticas, formación*, Madrid, 227-241.

O metodă interactivă pentru intercomprehensiunea limbilor romanice: « Starburst »

EMANUELA ILIE
Departamentul de Limba și
Literatură Română și
Literatură Comparată
Universitatea „Al. I. Cuza”, IAȘI

Résumé : *Cette étude se propose de présenter les bénéfices de l'utilisation de la méthode « Starburst » dans la pratique de l'apprentissage d'une langue romane. Vu les caractéristiques de cette méthode interactive, qui stimule en même temps plusieurs types d'intelligences, « Starburst » peut intéresser les stagiaires qui possèdent surtout l'intelligence linguistique, visuelle et interpersonnelle.*

Abstract: *This study presents the benefits of using the method called « Starburst » in the practice of teaching a Romance language. Considering the characteristics of this method, which uses in the same time many types of intelligence, « Starburst » could really interest the students who have especially linguistic, visual and interpersonal intelligence.*

Este bine știut faptul că didactica actuală a limbilor romanice mizează foarte mult pe exploatarea altor tipuri de abilități decât cele propriu-zis lingvistice. Promotorii strategiilor didactice interactive încurajează utilizarea metodelor care exploatează abilitățile de lucru în echipă (stimulând astfel inteligența interpersonală), unele capacități

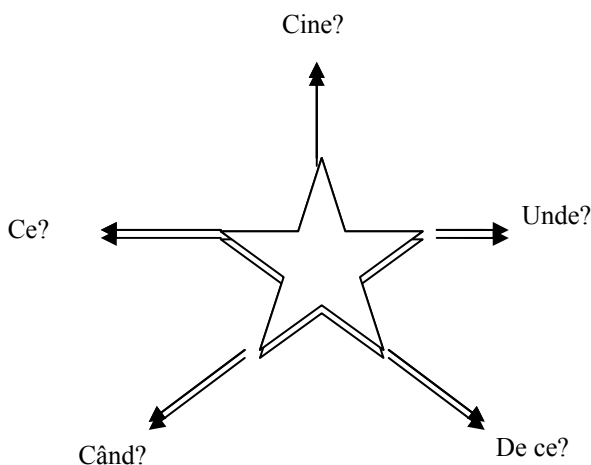
empatice (așadar, din nou, inteligența interpersonală) și competențele de reprezentare grafică (reprezentând inteligența vizuală). « Vinovată » de acest principiu educativ este, desigur, teoria *intelligențelor multiple*, elaborată de Howard Gardner și descrisă în *Multiple Intelligences. The Theory in Practice* (1993). Chiar și cei mai competenți dintre specialiștii în științele educației au trebuit să admită impactul extraordinar al acestei lucrări cu variate mize educative, între care amintim reforma de substanță a școlii. Practic, Gardner pledează pentru modificarea substanțială a raportului dintre educator – educat, accentuând imperativul centrării reale pe individ, pe profilul propriu de inteligență, pe abilitățile și nevoile lui particulare. Redăm, mai jos, seriile de comportament specifice celor opt tipuri de inteligență, identificate, explicitate și raționalizate ca atare de către cercetătorul american:

Inteligența lingvistică	<i>Cursantul are un vocabular bine dezvoltat, povestește ca să (se) explice, citește mult beletristică, scrie cu ușurință specii ale genului artistic sau publicistic, este un obișnuit al bibliotecilor etc.</i>
Inteligența logico - matematică	<i>Cursantul își traduce idei prin formule matematice, înțelege cauzalitatea și relațiile dintre fenomene, folosește analogiile și schemele pentru a (se) explica, descrie modele de simetrie, rezolvă, chiar compune probleme etc.</i>
Inteligența spațial - vizuală	<i>Cursantul desenează pentru a demonstra sau a (se) explica, se orientează ușor în spațiu, are o acuitate de percepție vizuală, reperează sau recunoaște obiecte în spațiu etc.</i>
Inteligența muzicală	<i>Cursantul (se) explică prin melodie și ritm sau cu ajutorul instrumentelor muzicale, dovedește o sensibilitate ridicată la sunete, poate crea</i>

	<i>melodii și ritmuri, indică modele ritmice etc.</i>
Inteligența corporal - kinestezică	<i>Cursantul (se) explică prin mișcări, participă cu plăcere la tot ceea ce presupune mișcare, e dinamic, adoră dansul, jocurile de rol, mimul etc.</i>
Inteligența naturalistă	<i>Cursantul observă, notează sau clasifică schimbările de mediu, desenează/fotografiază/filmează peisaje, obiecte din natură, îngrijește păsări, animale, grădini etc.</i>
Inteligența interpersonală	<i>Cursantul explică foarte ușor ceva cuiva, preferă activitățile de grup/cooperează în grup, în cadrul căruia deseori are « stofă de lider », manifestă atenție, comprehensiune și sensibilitate față de problemele celorlalți etc.</i>
Inteligența intrapersonală	<i>Cursantul este conștient și își exprimă mai ales propriile sentimente, e conștient de posibilitățile, dar și de limitele sale, ține cu asiduitate un jurnal, își stabilește și urmărește un scop precis, știe cine îl poate ajuta în caz de nevoie etc.</i>

Între metodele interactive care își propun, *ab initio*, să încurajeze, simultan, inteligența lingvistică, inteligența vizuală și cea interpersonală se numără metoda *starburst* (*explozie stelară*). Provenit din limba engleză (*star* = stea, iar *burst* = a exploda), termenul desemnează o metodă similară *braingstorming*-ului, cu care totuși nu se confundă, deși presupune organizarea colectivului de cursanți într-un grup și stimulează crearea de întrebări la întrebări (așa cum *braingstorming*-ul dezvoltă construcția de idei pe idei).

Concret, utilizarea metodei presupune respectarea câtorva pași extrem de simpli: se scrie ideea sau problema de dezbătut pe o foaie de hârtie, apoi cursanții sunt invitați să își imagineze cât mai multe întrebări care au legătură cu respectivul concept. Pe măsură ce sunt intuite și materializate prin dialog, întrebările vor fi înscrise / reprezentate grafic în jurul conceptului respectiv. Se recomandă, pentru



început, întrebări uzuale, de tipul: *Cine?*, *Ce?*, *Unde?*, *Când?*, *Din ce cauză?*, care pot da naștere, ulterior, altor întrebări, unele chiar surprinzătoare:

O variantă de *starburst* vizează îmbinarea activității frontale cu activitatea în grup. În acest caz, se recomandă respectarea câtorva etape distincte:

- propunerea problemei;
- organizarea grupului în mai multe subgrupuri, fiecare dintre acestea notând problema pe o foaie de hârtie;
- elaborarea în fiecare grup a unei liste cu întrebări diverse care au legătură cu problema de discutat;
- comunicarea rezultatelor muncii de grup;
- evidențierea celor mai interesante întrebări și aprecierea muncii în echipă.

Am prezentat, într-o lucrare de didactică a literaturii române¹, avantajele metodei:

¹ Ilie (2008).

- *starburst* este una dintre cele mai relaxante și mai plăcute metode didactice, iar eficiența oricărui curs, cum bine se știe, depinde și de plăcerea cursanților de a participa la demersul educativ;

- ca și *brainstorming*-ul, *starburst* este ușor de aplicat oricărui tip de grup de adulți și/sau copii, indiferent de vârsta sau caracteristicile individuale ale componentilor acestuia;

- stimulează spiritul de competiție, dar și pe cel de cooperare;

- creează posibilitatea contagiunii ideilor;

- dezvoltă spontaneitatea și creativitatea de grup, dar și abilitățile de lucru în echipă;

- pune accentul pe stimularea fiecărui participant la discuție;

- nu necesită acordarea unei perioade prea mari de timp explicațiilor prealabile, întrucât este foarte ușor de înțeles de toți participanții;

- stimulează crearea de întrebări la întrebări, așa cum *brainstorming*-ul stimulează construcția de idei pe idei.

Atât relativa facilitate, cât și atuurile propriu-zise, prezentate mai sus, ale acestei metode interactive ar putea justifica, firește, interesul participanților la un curs de didactica limbilor romanice pentru *starburst*. Să adăugăm, la aceste avantaje evidente, un fapt care ține de pragmatica efectivă a demersului comunicațional: interacțiunea lingvistică între vorbitorii de limbi romanice (ca și, prin extensie, orice tentativă de comunicare între membrii unor comunități lingvistice diferite) este cu mult facilitată de imaginarea unor situații-problemă sau a unor contexte de viață similare. Într-un studiu dedicat etnografiei culturale, Luc Collès – profesor de didactică la departamentul de filologie romanică al Universității catolice din Louvain (UCL) – observă, pe bună dreptate, veritabilul « pariu al lui ‘să ne prefacem că’, obsesie a metodei comunicative încă de la începuturile acesteia ». Acest pariu devenit, în cazul didacticii interculturale, obligatoriu de atins, își

are acum, notează mai departe cercetătorul, «o concretizare logică (activități de observare, vizionarea de secvențe din filme, studierea unor conversații familiare, exerciții de dramatizare și de simulare, jocul de roluri etc.) »². Or, metoda *starburst* poate fi utilizată preponderent exact în acest gen de activități educative, care mizează pe studierea implicită de situații-problemă și, în special, de conversații familiare.

Recomandăm, spre exemplu, familiarizarea cursanților (să spunem, români interesați de învățarea limbii franceze ori italiene) cu această formă de reprezentare grafică ușor de reținut, prin care se poate fixa orice șir de interogații-tip, privite / raționalizate serial:

Unde (se află)...? / Où (se trouve ...) ? Dove è...?

Când ...? / Quand (se déplace...) ? / Quando se muova...?

Cum ...? / Comment (peut-on utiliser...) ? Comme (si pottrebe utilizzare)....?

În ce condiții... ? / Dans quelles conditions (....) ? / A quali condizioni...?

Din ce cauză...? / Pourquoi...? / Da che causa...?

Pentru ce...? / Pour quelle raison...? Dans quel but ...? / Per quale scopo...?

Unul dintre primele concepte de lucru discutate prin metoda *starburst* ar putea fi, bunăoară, *familia*. După sesiunea de activitate frontală și/sau în echipe, cursanții și-ar reprezenta, în acest caz, următoarea serie de interogații raportate la termenul respectiv:

Cine formează familia ? / Qui fait partie de la famille ? / Che formano la familia?

Câți membri conține familia ? / Combien de membres la famille contient-elle ? / Quanti membri ha la familia ?

Unde locuiește familia ? / Où la famille habite-t-elle ? / Dove vive la familia ?

² Luc Collès, în Ferréol, Jucquois (2005).

Din ce cauză locuiește acolo ?/ Pourquoi y habite-t-elle ? / Da che causa vive là?

Cum se comportă familia ?/ Comment la famille se comporte-t-elle ?/ Come si comporta la familia ?

In ce condiții locuiește familia ?/ Dans quelles conditions la famille habite-t-elle ?/ A quali condizioni vive la familia ? etc.

La o ședință ulterioară de lucru, cursanții ar putea mult mai ușor să materializeze orice alt concept după aceleași reguli ale jocului. Termeni care descriu realități sociale – precum, spre exemplu, *echipa (de fotbal), grupul (de cursanți), guvernul, parlamentul (european) – sau obiectuale dintre cele mai comune – precum, să spunem: masa, patul, bucătăria, dormitorul, frigiderul, calculatorul, automobilul – ar putea constitui punctul de plecare al următoarelor sesiuni de *starburst*. Familiarizarea anterioară a cursanților cu interogațiile de mai sus constituie premisa care le-ar facilita comprehensiunea oricăruia dintre termenii de mai sus și, pe termen lung, utilizarea promptă și eficientă a construcțiilor verbale interogative.*

Bibliografie

- FERRÉOL, Gilles, JUCQUOIS, Guy (2005): *Dicționarul alterității și al relațiilor interculturale*, Iași: Editura Polirom.
- ILIE, Emanuela (2006): *Didactica literaturii. Metode*, Iași: Editura Pamfilus.
- ILIE, Emanuela (2008): *Didactica literaturii române*, Iași: Editura Polirom.
- GARDNER, Howard (1983): *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, New York: Basic Books.
- NICU, Adriana (2007): *Strategii de formare a gândirii critice*, București: Editura Didactică și Pedagogică.
- OPREA, Crenguța-Lăcrămioara (2003): *Pedagogie. Alternative metodologice interactive*, București: Editura Universității din București.

Parenté linguistique et interlangue (facteurs facilitateurs et écueils dans l'apprentissage du français par les étudiants roumains)

MIHAELA LUPU
Département de Français
Université « Al. I. Cuza » de Iași

Rezumat : *În acest articol ne propunem să prezentăm principalele dificultăți cu care se confruntă românii care învață limba franceză. Ne vom opri asupra situațiilor celor mai reprezentative care caracterizează acea limbă intermediară (numită interlangue) influențată de limba maternă, dar și de cunoașterea altor limbi străine, ilustrând-o cu exemple autentice pe care le-am întâlnit de-a lungul activității noastre sau cu alte exemple tipice, adaptate. Analiza va viza mai multe niveluri: fonetic, lexical, morfosintactic, sintactic, semantic și pragmatic.*

Abstract: *This paper aims to present the most frequent difficulties Romanian students are confronted with while learning French. We will focus on the most representative situations characterizing the Romanians' interlanguage (i.e. the intermediate language influenced by the learners' mother tongue as well as by other foreign languages) and we will provide authentic examples selected from our teaching or with other typical examples that we have adjusted. Our analysis will focus on several levels: phonetic, lexical, morphosyntactic, syntactic, semantic and pragmatic.*

Dans cet article, nous nous proposons de présenter les principales difficultés auxquelles se confrontent les Roumains qui apprennent le français. Nous nous arrêterons sur les situations les plus représentatives qui caractérisent l'interlangue des apprenants roumains, en l'illustrant par des exemples authentiques que nous avons rencontrés au cours de notre activité ou par d'autres exemples typiques, que nous avons adaptés. Il faut préciser d'emblée que les apprenants dont nous analyserons les productions interlinguales peuvent être des étudiants en français A (première langue à l'université) ou bien en français B (deuxième langue). Notre analyse visera plusieurs niveaux: phonétique, lexical, morphosyntaxique, syntaxique, sémantique et pragmatique.

I. Au niveau phonétique

Nous commencerons notre présentation en signalant quelques écueils auxquels se heurtent les apprenants roumains lorsqu'il s'agit de prononcer certains sons français. Etant donné les différences entre les systèmes vocaliques du français et du roumain, on s'attend à ce qu'il y ait des problèmes de ce point de vue. Dans ce qui suit, nous signalerons les fautes *interlinguales*, c'est-à-dire provoquées par la langue maternelle ou bien par une autre langue étrangère sur l'apprentissage de la langue visée (en l'occurrence, le français), respectivement les fautes *intralinguales*, c'est-à-dire provoquées par la langue-cible elle-même.

a) Fautes interlinguales

- Voyelles

Certains traits distinctifs ne se retrouvant pas dans le système vocalique roumain, les apprenants ont du mal à discriminer et à rendre le degré d'aperture, la longueur, etc. des voyelles françaises.

- longues / brèves : *peur / veuf* ;
- ouvertes / fermées : *mais / mes, chanterais / chanterai* ;
- antérieures / postérieures : *patte / pâte*.

Un autre écueil est représenté par le schwa /ə/. En position finale, il est très souvent rendu par un son roumain tant soit peu similaire. Pour ce qui est des voyelles nasales du français, très peu d'étudiants (et parfois aussi d'enseignants) les rendent d'une manière adéquate. Cela fait que des paires de mots comme : *brin / brun, lin / lent, un / an* sont prononcées indistinctement.

- *Consonnes*

Si l'on demande à des étudiants français d'écouter un enregistrement avec des natifs roumains (ce que nous avons fait à l'Université d'Avignon en 2009 et 2010) et de dire quelle est la chose la plus frappante à propos de leur prononciation en français, on reçoit une réponse unanime : le /r/ roulé du roumain, qui remplace – chez certains – le /R/ grasseyé. Pour ce qui est des facteurs prosodiques, quoique l'accent soit variable en roumain, l'accent français – qui frappe toujours la dernière syllabe – ne pose pas de problème.

b) *Fautes intralinguales*

Celles-ci apparaissent comme résultat de certaines surgénéralisations faites à l'intérieur de la langue-cible. Des mots comme *pollen, abdomen*, se terminant par la séquence *-en* (qui, dans la plupart des cas, est prononcée en français par une voyelle nasale : *bien, examen*, etc.), sont prononcés fautivement avec une nasale, alors que dans ces cas particuliers on devrait dénasaliser : [ɛn]. Dans d'autres situations, la même séquence *-en-* (qu'elle se trouve en position médiane ou finale) est fautivement prononcée avec un *a* nasal, parce que la plupart de ses occurrences en français illustrent cette prononciation. Cela fait que des mots comme *bien, examen, agenda, viens* sont alignés sur le modèle de mots « typiques » comme *vent, lent, sentir*, etc. Dans d'autres situations, les apprenants ont du mal à discriminer le type de voyelle – nasale ou orale – qui figure dans des

mots se terminant par la même séquence graphique (-um) : *parfum* /vs/ *album*.

Un autre aspect récurrent est représenté par les ruptures qui apparaissent dans le « paradigme phonétique » de certains mots. Par exemple, le verbe *faire*, dont la conjugaison est extrêmement irrégulière, contient la séquence -ai-, qui se prononce différemment à l'indicatif présent : /ɛ/ pour les trois premières personnes du singulier (*fais, fais, fait*) et pour la deuxième du pluriel (*faites*), mais /ə/ pour la première personne du pluriel, ainsi que pour toutes les personnes à l'imparfait (s'y ajoutent des modes impersonnels, tels le participe présent et le gérondif).

Certaines séquences, associées traditionnellement à des voyelles nasales (*on*, par exemple), sont parfois nasalisées, même si leur entourage phonétique impose la dénasalisation. Ainsi, un mot comme *téléphone* est-il quelquefois prononcé avec une voyelle nasale, malgré la présence du *e* final.

Une autre situation : les apprenants connaissent la règle générale qui dit qu'un *e* suivi d'une consonne double se prononce /e/ ; pourtant, il y a des ruptures à l'intérieur du paradigme : certains mots se prononcent avec /e/ (*ressusciter*), d'autres, en revanche, avec /ə/ : *ressentir, ressembler, ressource*.

Une autre surgénéralisation courante consiste à prononcer /z/ un *s* intervocalique, conformément à la règle générale. Par exemple, dans un mot comme *vraisemblable*, qui en fait est composé de *vrai* et *semblable*, la prononciation avec /s/ est légitime, car c'est comme si l'on prononçait séparément les deux éléments constitutifs. Pour ce qui est de la prononciation du verbe *susurrer* [sɥsyʁe]¹, le /s/ semble avoir

¹ Ce verbe vient du lat. *sussurrare* « murmurer, bourdonner », « chuchoter » < *susurrus* « bourdonnement, murmure, chuchotement », d'origine onomatopéique (*Le Trésor de la langue française informatisé* : <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?101;s=3643182195>). *Le*

été gardé du latin². Inversement, il arrive que *s* soit prononcé /z/ même si le mot ne se trouve pas dans un environnement vocalique. Par exemple, la séquence consonne + *s* + voyelle est prononcée différemment en français : /z/ dans *transaction*, mais /s/ dans *sensation*³. Pour ce qui est du groupe *gn*, auquel correspond normalement la consonne nasale médio-palatale /ɲ/, certains ont tendance à généraliser sa prononciation même là où ce groupe connaît une prononciation différente, à savoir /gn/ : *stagner*, *diagnostic*.

Dans ce qui suit, nous ferons quelques considérations à propos de l'orthographe. Comme on pourrait s'y attendre, les apprenants ayant un niveau moyen ont tendance à reproduire l'orthographe des mots de la langue maternelle. Par exemple, des mots qui ont des finales similaires (*-et* / *-iect* ; *-it* / *-ict*) sont souvent écrits à la roumaine :

<i>Finale</i>	<i>Roumain</i>	<i>Français</i>	<i>Productions interlinguales</i>
<i>-iect</i> / <i>-et</i>	obiect	objet	*object
	proiect	projet	*project
	subiect	sujet	*su(b)ject
<i>-ict</i> / - <i>it</i>	conflict	conflit	* conflict (comme en roumain)
	delict	délict	*délict

Grand Dictionnaire Etymologique et Historique du français indique l'étymon « bas lat. *susurrare* » (2005 : 965), écrit cette fois-ci avec un seul *s* médian.

² La prononciation du *s* intervocalique des termes latins précités (*susurrare*, *susurrus*) était très probablement /s/. Nous remercions Mme Claudia Tărnăuceanu de nous avoir fourni cette information.

³ Il s'agit d'une faute interlinguale, causée par le roumain (*senzație*). Nous avons remarqué chez les étudiants roumains parlant (aussi) l'anglais que des mots similaires – *sensation*, *sensational*, *sensationally* – sont prononcés très souvent avec /z/, toujours sous l'influence du roumain, langue maternelle.

Il faut remarquer que la difficulté est entretenue – ou renforcée – par deux autres facteurs : d’une part, la présence de *c* dans des termes français de la même famille lexico-sémantique (*objectif, subjectif, conflictuel, délictueux*), et, d’autre part, par l’orthographe des termes anglais correspondants (*object, subject, project, conflict*).

De même, de nombreux autres termes sont écrits sous l’influence de la langue maternelle : **practique(r), *orthographe, *pacient, *stabile, *absolut, *favorit*. A nouveau, dans le cas de certains de ces termes, une autre langue étrangère (toujours l’anglais) pourrait renforcer la confusion (*practice, practical, absolute, favo(u)rite*).

Une situation plutôt rare : le groupe *gn* existe en roumain comme séquence graphique, mais il ne lui correspond pas de son spécial comme en français, et il se lit comme deux sons indépendants. Les apprenants moins avancés sont tentés d’écrire les mots en question en introduisant un *i* (**compagnion, *soulignier, *montaigne*), surtout si le terme roumain correspondant le contient : *companion, a sublinia*.

II. Au niveau lexical

Nous ferons quelques observations sur les suffixes. L’existence de similarités entre le français et le roumain simplifie en général les choses, mais dans certaines situations cette similarité – partielle – est pourtant un piège.

Le suffixe roumain *-ență* a pour équivalents français *-ence* (*aparență / apparence*), respectivement *-ance* (*vigilență / vigilance*). Les apprenants sont tentés d’écrire les mots français forgés sur un radical latin, donc commun aux deux langues (ou bien empruntés par le roumain au français, en tant que néologismes), avec le suffixe le plus proche du point de vue formel, à savoir *-ence*. De même, le suffixe roumain *-ent* a pour correspondants en français *-ent* (*aparent / apparent*) et *-ant* (*dependent / dépendant*).

<i>Finale suffixe</i> /	<i>Roumain</i>	<i>Français</i>	<i>Productions interlinguales</i>
<i>-ență /vs/ - ance</i>	dependență	dépendance	* dépendence
	independență	indépendance	* indépendence
	perseverență	persévérance	* persévérance
	concomitență	concomitance	* concomitence
	vigilență	vigilance	* vigilence
<i>-ent /vs/ - ant</i>	dependent	dépendant	* dépendent
	independent	indépendant	* indépendant
	existent	existant	* existant
	concomitent	concomitant	* concomitent
	perseverent	persévérant	* persévèrent
	vigilent	vigilant	* vigilant
<i>-log /vs/ -ien, -iste, - logue</i>	teolog	théologien	* théologue
	biolog	biologiste / biologue ⁴	
	oftalmolog	ophtalmologiste / ophtalmologue	

Nous avons également observé une tendance à substituer un suffixe français similaire au suffixe roumain. Par exemple, le suffixe roumain *-os* (*-oasă*) a pour correspondant français, dans la plupart des cas, *-eux* (*-euse*). Cela vaut pour une vaste série de mots tels *ambios*⁵ (*-oasă*) / fr. *ambitieux* (*-euse*) (lat. *ambitiosus*), *nervos*⁶ (*-oasă*) / fr. *nerveux* (*-euse*). Pourtant, il y a des dérivés qui ne s'encadrent pas dans ce paradigme : l'équivalent français de *spectaculos* (*-oasă*) est *spectaculaire*, et non pas **spectaculeux* (*-euse*). Une autre série très riche est celle des suffixés en *-al* (*-ală*), auxquels correspondent les équivalents français en *-al* (*-ale*). Pourtant, il y a aussi des exceptions : l'adjectif roumain *catastrofal* est souvent rendu fautivement par **catastrophal*, la variante correcte étant *catastrophique*. Une troisième classe, les adjectifs en *-ant* (*-antă*), auxquels correspondent normalement des adjectifs en *-ant* (*-ante*), n'est pas dépourvue d'exceptions pour autant : *riscant* est très souvent traduit par **risquant*, alors que son équivalent français correct est *risqué*.

Un autre aspect important qu'il faudrait souligner à propos de la dérivation, mais cette fois préfixale, c'est la tendance à surgénéraliser l'emploi des préfixes. Par exemple, la série en *sous-* (*sous-estimer*) est beaucoup plus riche que celle contenant l'équivalent savant *sub-* (préfixe présent surtout dans des emprunts au latin, mais aussi dans quelques termes de création française assez récente appartenant à certains vocabulaires spécialisés⁷). Cette productivité de *sous-* par rapport à *sub-* fait que les apprenants créent des formes en *sous-* pour des termes contenant en fait *sub-* (*subdivision*, *subdiviser*, etc.).

Il y a aussi des ruptures de paradigme très intéressantes pour un mot comme *promission* (le terme français est aligné sur le modèle des dérivés obtenus à partir de verbes similaires : *commission*, *émission*, *omission*). Un autre facteur perturbateur est représenté par le terme

correspondant du roumain, *promisiune*, formellement similaire aux dérivés français.

<i>Verbe</i>	<i>Nom</i>	<i>Production interlinguale</i>	<i>Équivalent roumain</i>
commettre	commission	-	comisie
émettre	émission	-	emisiune, emisie
omettre	omission	-	omisiune
promettre	promesse	*promission	promisiune

Il faut dire que **promission* a existé en français, avec le sens « promesse », cet emploi étant taxé par le *TLF* de vieux ou littéraire ; il subsiste en français contemporain dans le syntagme *terre de promission* (cf. *TLF*⁸).

Signalons également quelques inventions pures ou réfections selon le modèle de la langue maternelle. Le terme *investi ie* étant féminin en roumain, il est souvent traduit en français par les apprenants moins avancés sous la forme **investition* (il y a toute une série de termes illustrant le parallélisme *-iție / -ition* : *apariție / apparition*, termes qui, selon le *DEX*, proviennent du français et, parfois, du latin aussi). Le radical étant commun aux deux langues (*a investi / investir*) et la finale *-ition* correspondant souvent à *-iție*, les facteurs « perturbateurs » sont réunis et la production interlinguale est prête à faire son apparition.

Citons, de la même famille : **investiteur* (d'après *investitor*) pour *investisseur*.

Nous complétons la liste par des créations forgées sur le modèle du roumain (radical au moins partiellement commun, suffixe / finale similaire), la confusion étant entretenue – le cas échéant – par des dérivés (ou d'autres termes de la même famille) contenant la séquence qui pose problème :

<i>Terme français</i>	<i>Equivalent roumain</i>	<i>Production interlinguale</i>	<i>Termes de la même famille</i>
dédicace	dedica ie	*dédication ⁹	dédicatoire
rédiger	a redacta	*rédacter	rédaction, rédacteur
abrégé	a abrevia	*abrévier ¹⁰	abréviation
communauté	comunitate	*communité	-
loyauté	loialitate	*loyauté	loyal, loyalement

III. Au niveau morphosyntaxique

Nous nous arrêterons dans un premier temps sur la *sphère nominale*.

a) Il faut signaler dès le début le problème du genre divergent des *noms*, qui est parfois difficile à acquérir et à gérer par les apprenants roumains. Comme leur langue maternelle a trois genres (masculin, féminin, neutre) et le français seulement deux, les étudiants roumains ne savent pas toujours assigner le bon genre aux inanimés français. Dans ce qui suit, nous présentons synthétiquement les termes les plus courants qui posent problème.

<i>Genre divergent</i>			
<i>Roumain (féminin)</i>	<i>Français (masculin)</i>	<i>Roumain (neutre)</i>	<i>Français (féminin)</i>
crimă	un crime	afiș	une affiche
dramă	un drame	atac	une attaque
legumă	un légume	val	une vague
temă	un thème	drog	une drogue
petală	un pétale	extaz	une extase
vază	un vase	rid	une ride
axă	un axe	sos	une sauce
mobilă	un meuble	trib	une tribu
aniversare	un anniversaire	vals	une valse

Dans les exemples suivants, glanés dans les copies des étudiants, on peut deviner le genre des mots roumains d'après le genre fautif attribué aux noms français : *« les problèmes quotidiennes », *« Notre bonheur est la bonheur de l'autre », *« Mais est-ce que l'amour parfaite existe ? ».

b) *Déterminants et pronoms* : quelques difficultés d'acquisition

Les apprenants débutants confondent couramment les déterminants possessifs *leur(s)* et le pronom personnel complément d'objet indirect *leur*, cette confusion étant entretenue par le fait que ces deux parties du discours ont la même forme en roumain : *casa lor (leur maison) / casele lor (leurs maisons) ; Dă-le-o lor ! (Donne-la-leur !)*.

Pour ce qui est de la place des pronoms compléments devant un infinitif précédé d'un verbe modal (à valeur de semi-auxiliaire), en roumain le pronom précède ce dernier, alors qu'en français contemporain il précède l'infinitif. Cette dissemblance structurale aboutit à des énoncés comme : *(Tu) îmi po i spune. / * Tu me peux dire*. De même, le pronom réfléchi précède le verbe modal en roumain (pas l'infinitif), ce qui explique l'apparition d'énoncés interlinguaux comme : *« l'amour se peut dissiper ».

L'équivalent du pronom neutre (se rapportant à toute une phrase) est... féminin en roumain: *« On peut choisir d'être heureux ou pas, mais plusieurs d'entre nous n'ont pas le courage de la faire. Il faut la faire ». Pour ce qui est des pronoms relatifs, la principale difficulté est représentée par l'incapacité de certains apprenants à discriminer les emplois corrects de *dont /vs/* des structures comportant un pronom de la série *duquel*. Dans d'autres situations, on a affaire à des transpositions décalquées sur le roumain, langue qui permet diverses combinaisons entre les prépositions et les pronoms relatifs : *« Ainsi l'argent devient part important de la vie, en étant "le véhicule" de quoi on a besoin pour... » (traduction de *de care*). Une faute extrêmement courante est représentée par la reprise du pronom relatif *que* (à fonction de complément d'objet direct) par un pronom personnel : *Florile pe care le-am cumpărat / *Les fleurs que je les ai achetées*.

c) Adjectifs

Ce sont les degrés de comparaison synthétiques qui posent problème le plus souvent. Le roumain ne disposant que de formes analytiques, la tentation est forte de reproduire le modèle de la langue maternelle ; en plus, la fréquence en français des formes analytiques (plus + adjectif) par rapport aux quelques formes synthétiques existantes y contribue également : *« On est plus généreux, plus bon, et plus aimable ». Il en est de même de l'adverbe : *« ... on doit faire les choses le plus bien possible [...] ».

La sphère verbale :

Le roumain ne connaissant qu'un seul auxiliaire, à savoir *a avea* (*avoir*), certains apprenants débutants étendent l'usage de l'auxiliaire *avoir* à tous les verbes français. Cela donne naissance à des énoncés comme **J'ai tombé de l'échelle. *Ils ont arrivé à 18h. *Je m'ai réveillé.*

Pour ce qui est des modes personnels, l'on constate des similarités, mais aussi des divergences entre les deux langues. Par exemple, l'apprentissage de l'*indicatif* est facilité par une correspondance temporelle très étendue (7 temps verbaux, qui ont des correspondants parfaits en français). Il y aussi des dissemblances, à savoir des temps français qui n'ont pas d'équivalent en roumain (quoiqu'ils soient traduisibles par des paraphrases ou à l'aide d'adverbes marquant l'aspect) : le passé récent, le passé antérieur, le futur proche.

	<i>Roumain</i>	<i>Français</i>
Convergence	prezent	présent
	imperfect	imparfait
	perfect simplu	passé simple
	perfect compus	passé composé
	mai mult ca perfect	plus-que-parfait
	viitor simplu	futur simple

	viitor anterior	futur antérieur
Divergence	–	passé récent
	–	passé antérieur
	–	futur proche

Quant à la conjugaison, il y a de nombreuses difficultés pour tous les groupes, mais dans ce qui suit nous nous arrêterons seulement sur les plus représentatives. Par exemple, les apprenants alignent la 2^e personne du pluriel de certains préfixés du verbe *dire* sur le modèle *vous dites* (**vous contredites* / **interdites* / **médites* / **prédites*), alors que le français connaît des formes en *-ez* (*vous contredisez* / *interdisez* / *médisez* / *prédisez*). Un problème similaire affecte les verbes *être* et *faire*, qui sont souvent écrits comme suit : **vous êtes* / **faitez* / **ditez*). Nous donnons plus bas une image d'ensemble de ces verbes problématiques (ils le sont aussi pour les locuteurs natifs¹¹ !).

	<i>-es</i>	<i>-ez</i>	<i>Productions interlinguales</i>
<i>dire</i>	dites		*ditez
<i>redire</i>	redites		*reditez / *redisez
<i>contredire</i>	–	contredisez	*contredites
<i>(se) dédire</i>	–	(vous vous) dédisez	*dédites
<i>interdire</i>	–	interdisez	*interdites
<i>médire</i>	–	médisez	*médites
<i>prédire</i>	–	prédisez	*prédites
<i>être</i>	êtes	–	*êtez
<i>faire</i>	faites	–	*faitez / *faissez
<i>contrefaire</i>	contrefaites	–	*contrefaissez
<i>refaire</i>	refaites	–	*refaissez
<i>défaire</i>	défaites	–	*défaissez
<i>satisfaire</i>	satisfaites	–	*satisfaissez

Le futur simple est assez difficile à gérer du fait de l'irrégularité des radicaux : on enregistre une tendance à forger des futurs réguliers : *j'allerai, *j'envoyeraï, *je courirai, *elle mourira, par analogie avec des verbes plus courants, plus réguliers du même groupe.

En ce qui concerne le *subjonctif*, nous pouvons affirmer – en nous appuyant sur notre expérience d'enseignante – que c'est le mode personnel le plus difficile pour les apprenants roumains (il n'est « concurrencé » de ce point de vue que par la question de l'accord du participe passé, difficile d'ailleurs pour les natifs aussi). Outre la diversité des radicaux et la multitude des emplois qui occasionnent des fautes, nous aimerions mentionner le fait que les apprenants mettent parfois le subjonctif même là où le français s'en dispense, à savoir : après certaines expressions impersonnelles traduisant la certitude (*Il est évident qu'il soit d'accord), après le verbe *espérer*, qui est associé aux verbes exprimant le souhait (*J'espère que tu puisses le convaincre), après la locution conjonctive *après que*, probablement sous l'influence de *avant que* (*Je te dirai la vérité après qu'il parte). Pourtant, les apprenants étrangers ne sont pas les seuls à employer le subjonctif dans les deux derniers cas : certains écrivains français – parmi les meilleurs, d'ailleurs – en font autant.

Pour ce qui est des modes impersonnels : le *participe passé* des verbes irréguliers est parfois obtenu par surgénéralisation intralinguale / par analogie avec celui d'un verbe du même groupe ou bien du 1^{er} groupe : * J'ai appris, * J'ai couru, *Il a mouru, * J'ai résolu, * « Trois mots disés à Dieu ... ». Certaines de ces fautes se rencontrent aussi chez les enfants français¹² qui apprennent leur langue maternelle. Un problème plutôt subtil concerne l'incapacité des apprenants à discriminer entre les formes du *participe présent*, respectivement de l'*adjectif verbal* des verbes en *-quer, -guer* : *vases communicants / Les personnes communiquant leurs coordonnées...*

La concordance des temps pose problème pour les apprenants roumains, car dans la langue maternelle de ceux-ci il n'y a pas de contrainte modale / temporelle, ce qui fait que l'on trouve dans leurs énoncés interlinguaux les temps bannis en français (*Il m'a dit qu'il vient / est venu / viendra).

Le problème de la rection directe / indirecte est un autre piège : on enregistre une tendance forte à transposer en français le modèle grammatical du roumain (verbe + un certain type de complément) :

Vb. + COD (roum.) / Vb + COI (fr.)	*demander qqn, *pardonner qqn, *mentir qqn
Vb. + COI (roum.) / Vb + COD (fr.)	* remercier à qqn.

IV. Au niveau syntaxique

Pour ce qui est des locutions conjonctives et prépositives, on constate que les apprenants roumains procèdent à une redécomposition des locutions soudées, et ils en font une sorte de « lecture analytique » : *à fin que, *à fin de, *pour vu que, *par ce que, *en fin. De même, ils confondent assez souvent les structures concessives qui exigent le subjonctif (*quel que / quelque (s), quoi que / quoique*). Ces dernières représentent de véritables casse-tête pour les étrangers, mais aussi pour les natifs eux-mêmes.

En ce qui concerne la phrase négative, le roumain accepte la double négation, ce qui n'est pas le cas pour le français, où *pas* est éliminé par des déterminants, des pronoms ou des adverbes négatifs. L'influence du roumain sur le français aboutit à des énoncés comme *« La vie n'aura pas ni un sens si l'amour n'existe pas ». En plus, en roumain on peut nier le sujet, mais pas en français, où c'est le verbe qui assume la négation : un exemple authentique comme le suivant *« ne

tout finit avec cet homme » représente l'aboutissement d'une interférence prévisible, que l'on peut imputer à la langue maternelle.

Quant à l'interrogation, la faute la plus courante consiste à garder les périphrases interrogatives *qu'est-ce que / qu'est-ce qui* dans la phrase interrogative indirecte, au lieu de les remplacer par *ce que / ce qui*, ou encore à garder l'inversion après un adverbe interrogatif du type *combien, quand, où, pourquoi*, etc. : **Dis-moi qu'est-ce que tu fais là. / *Je ne sais pas qu'est-ce qui a pu le déranger. / *Je veux savoir où vas-tu.*

V. Au niveau sémantique

Si l'on prend en considération la relation lexique-sémantique, on peut constater que les apprenants étrangers ont tendance à ne pas analyser toute la liste d'équivalents d'un terme roumain, qui sont au moins partiellement synonymes. Par exemple, pour le verbe *a pune* il y a en français une gamme assez large de verbes : *mettre, poser, ranger, placer*, etc. Les débutants ont tendance à utiliser le premier terme qui leur vient à l'esprit, même si certaines locutions ou certains emplois se servent d'un autre terme de la liste : *a pune o întrebare* ► **mettre une question*. Pareillement, ils choisissent souvent le terme le plus proche du point de vue lexical (formel) : *a face pe cineva fericit* ► **faire qqn heureux*.

Dans ce qui suit, nous nous pencherons sur les *faux-amis*¹³, c'est-à-dire des termes ayant des formes similaires dans les deux langues, mais des significations différentes. Ce phénomène se rencontre dans d'autres langues aussi (*fal i prieteni, falsos amigos, falsi amici, false friends*, etc.). Ils ont également été appelés *clandestins* par Le Bidois (1970 : 244) et Hagège (1987 : 65), car ces termes trompeurs (par exemple, des anglicismes : fr. *approche* < angl. *approach* « manière d'aborder un sujet ») ont des formes si proches qu'ils prêtent à des confusions de sens.

<i>Français</i>		<i>Roumain</i>
apéritif (à boire)	≠	1. aperitiv (à manger : « hors-d'œuvre »)
	=	2. aperitiv (à boire)
attribut (« nume predicativ »)	≠	attribut (« complément du nom »)
courrier (« correspondance »)	≠	curier [+ animé]
écharpe	=	fular (plutôt pour les saisons froides ; en laine)
foulard	=	eșarfă (pour femmes; tissu très fin : soie, etc.)
parterre (de fleurs)	≠	parter (« rez-de-chaussée »)
perron (« type d'escalier »)	≠	peron (quai, à la gare)
pochette (« enveloppe, sachet servant d'emballage »)	≠	poșetă (« sac à main »)
veste (« vêtement à manches longues, plutôt épais, boutonné devant ; exemple typique : veste de complet »)	≠	vestă (sans manches)

L'existence dans les deux langues prises en considération ici – le roumain et le français – de termes formellement très similaires, mais qui recouvrent des significations différentes, aboutit souvent à des énoncés fautifs comme les suivants :

*Je l'ai remercié car il m'a beaucoup ajouté. (fr. *aider* = roum. *a ajuta* ; fr. *ajouter* = roum. *a adăuga*)

*Tapez votre nom d'utilisateur et votre parole. (fr. *parole* = roum. *vorbă, cuvânt* ; fr. *mot de passe* = roum. *parolă*)

*Il faudrait une deuxième strate de peinture. (fr. *couche* = roum. *strat* ; fr. *strate* signifie « couche », mais le terme *strate* est employé surtout dans des domaines spécialisés ou bien avec un sens figuré).

*Il a actionné comme un lâche. (fr. *agir* = roum. *a acționa* ; fr. *actionner* (un mécanisme) = roum. *a pune în mișcare*).

Après avoir fini l'analyse de l'interlangue aux cinq premiers niveaux, nous nous arrêterons sur un phénomène intéressant que l'on peut observer chez les apprenants d'une langue étrangère (ainsi que chez les natifs dans certaines situations). Il s'agit de l'*hypercorrection*, à savoir une tendance à vouloir s'exprimer par une forme jugée – inexactement – plus correcte. Dans l'exemple suivant (*« Ce n'est pour rien que les victimes de la violence conjugale se sentent tellement coupables »), l'apprenant qui l'a produit a éliminé la négation *pas* à cause de la présence de *rien* (qui, normalement, exclut la présence de *pas*). Pourtant, dans cette phrase, *pas* est obligatoire, le sens de celle-ci étant « il y a une bonne raison pour cela ». Un autre cas concerne l'orthographe en *-if* du terme **déctif* (pour *déctive*), parce que les apprenants associent la finale *-if* aux mots masculins. L'orthographe fautive **en définitif* (pour *en définitive*¹⁴) s'explique par le fait que les apprenants sont influencés par le syntagme roumain similaire (*în definitiv*), où le terme est masculin lui aussi. Une autre situation : le terme **synchronisme* est extrêmement souvent écrit par un *h* parasite, même par les personnes les plus instruites, à cause du fait qu'elles l'associent à d'autres mots savants comme *synchronie*.

VI. Au niveau pragmatique

Il ne s'agit pas de fautes faites au niveau linguistique (les énoncés produits étant tout à fait corrects), mais d'un manque d'adéquation de l'énoncé à la situation, à l'échange langagier en question. La faute la plus courante, à notre avis, consiste à employer une formule de salut erronée, sous l'influence de la langue maternelle. En roumain, on peut utiliser la même formule pour saluer quelqu'un quand on le rencontre et quand on le quitte, par exemple *Bună ziua !* ou *Bună seara !*¹⁵, alors qu'en français on ne peut normalement pas employer *Bonjour !* ou *Bonsoir !* quand on se sépare de quelqu'un.

Dans ce cas on se sert d'autres formules : *Au revoir !, A demain / dimanche / la prochaine*, etc.

En guise de conclusion : les similitudes ne sont pas forcément un avantage. Comme nous avons pu le constater, la parenté entre les deux langues visées – le roumain et le français – constitue un avantage certain dans l'apprentissage du français par les Roumains, mais il y a bien des situations où le transfert cède la place à l'interférence à cause même de ces similarités. Dans cette situation, la présence trop « visible » de la langue maternelle laisse son empreinte sur la qualité de l'interlangue. Qui plus est, dans le cas particulier que nous avons analysé (Roumains apprenant le français), une langue germanique (l'anglais) vient renforcer les confusions, étant donné son taux considérable de mots d'origine latine (empruntés au français surtout pendant les trois siècles de domination normande en Angleterre). Cela prouve encore une fois que l'apprentissage d'une langue étrangère est un phénomène extrêmement complexe et que la qualité de l'interlangue dépend de nombreuses variables, subjectives et objectives, dont la parenté linguistique des langues impliquées dans le processus.

Bibliographie

- DEX* (1998): *Dicționarul explicativ al limbii române*, Academia Română, Institutul de Lingvistică « Iorgu Iordan », București: Univers enciclopedic, ed. a II-a.
- DUBOIS, Jean, MITTERAND, Henri, DAUZAT, Albert (2005): *Le Grand Dictionnaire Etymologique et Historique du français*, Paris: Larousse.
- GIRODET, Jean (2008): *Pièges et difficultés de la langue française*, Paris : Bordas / SEJER.
- HAGÈGE, Claude (1987): *Le français et les siècles*, Paris: Odile Jacob.
- LE BIDOIS, Robert (1970): *Les mots trompeurs ou le délire verbal*, Paris: Hachette.

- PERGNIER, Maurice (1989): *Les anglicismes. Danger ou enrichissement pour la langue française ?*, Paris: PUF, coll. « Linguistique nouvelle ».
- TLF : *Le Trésor de la Langue Française informatisé* (<http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>).
- VOGEL, Klaus (1995): *L'interlangue, la langue de l'apprenant*, Toulouse: PU du Mirail.

Compréhension et communication en langues romanes au XVII^e siècle

DANA NICA
Département de Français
Université « Al. I. Cuza », Iași

Rezumat: *Încă din perioada umanistă, limba franceză servește, dincolo de hotarele între care se vorbește în mod curent, realități dintre cele mai diverse, de la comunicarea amoroasă la răspîndirea relatărilor din expedițiile geografice. În Republica literelor, spațiu semi-utopic al comunicării savante, practica limbilor romane însoțite fericit, dincolo de inerentele reticențe, difuzarea noilor idei și întemeierea de noi paradigme. Circuitul manuscriselor – multe dintre operele lui Galilei, de pildă – printre cititorii de altă limbă, dialogurile din cercurile erudite sau rețelele epistolare de talie europeană ale lui Mersenne, Dupuy sau Peiresc confirmă complexitatea strategiilor de comunicare din secolul al XVII-lea, din care face parte și intercomprehenșiunea.*

Abstract: *Even since Renaissance humanism and beyond the boundaries within which it was normally spoken, the French language has served various realities, from love discourse to travelogue transmission. In the Republic of Letters seen as a semi-utopian area for scholarly communication, the practice of Romance languages has efficiently contributed, despite any inherent reluctance, to the spreading of new ideas and setting of new paradigms. A testimony to the complexity of the 17th century communication strategies, intercomprehension included, is offered by the circuit of manuscripts among readers belonging to other languages – such as Galileo's –, the*

dialogues in erudite circles or the European epistolary network established by Mersenne, Dupuy or Peiresc.

La Bibliothèque du Vatican conserve parmi ses précieux manuscrits les originaux des lettres d'amour d'Henri VIII à Anne Boleyn, rédigées en anglais aussi bien qu'en français¹⁶. Ces deux langues étaient d'ailleurs parfaitement maîtrisées par Anne Boleyn (dont la famille était d'origine française), qui, pour cette même raison, a servi d'interprète à la Cour durant son séjour d'études à Paris. L'influence de la culture française poursuit cette reine devenue martyre de la tradition protestante¹⁷ jusque dans la mort : le matin du vendredi 19 mai 1536, elle est exécutée à la française, par décapitation, étant accusée d'adultère et de haute trahison.

Dès le XVI^e siècle donc, le français s'avère, à l'échelle de l'Europe, un superbe outil de communication amoureuse. Mais il peut servir tout aussi bien les récits de voyages, assurant la circulation des témoignages qui sous-tend celle des téméraires. Prenons un exemple pittoresque : le Catalan Francisco Gali (1539-1591)¹⁸, excellent observateur et extraordinaire navigateur, passé par le Japon, les Philippines et Macao, découvre en 1584 les côtes du nord-ouest de l'Amérique¹⁹. Il raconte ses exploits dans sa langue maternelle et envoie sa production au roi des Indes. Jan Huyghen Van Linschoten (1563-1611)²⁰ récupère le manuscrit de Gali – aujourd'hui perdu – à Goa, le traduit en néerlandais et l'inclut dans son *Itinerario*²¹. Ensuite, le récit de Gali n'arrête pas de se métamorphoser, étant sans cesse réimprimé et retraduit : il est transposé du néerlandais en anglais²², ensuite en latin²³, en allemand et en français²⁴. Le traducteur français commet même deux fautes qui modifieront radicalement la lecture du voyage du Catalan et remettront en cause sa réussite. La première, c'est une altération du cours original indiqué en hollandais : « Oost en Oost ten Noorden van Japan af » (correctement traduit en anglais par « East and E b N from Japan ») devient en français « Est et Nord Est ». La

deuxième, assez bizarre, est moins une bévue issue de l'incompréhension du texte qu'une erreur grossière de transcription en chiffres de la latitude septentrionale : « zeven en drtigh graden en een half » (en anglais, « seven-and-thirty degrees and a half ») correspond, en français, à « 57 degrez & demi²⁵ ».

De tels cas témoignent déjà d'une réalité langagière complexe, superposée à un changement fondamental de l'*épistémê* et de la représentation du monde survenu dans la première partie de l'Ancien Régime. Au XVII^e siècle, la communication en langues romanes s'intensifie à travers l'Europe. Les savants continuent à utiliser le latin comme idiome de l'érudition, de la conversation docte et de la publication savante, mais le vernaculaire commence à gagner du terrain. Les élites ont de plus en plus de contacts transeuropéens dans leurs propres langues et les entretiens avec les étrangers ou les lectures des textes écrits ou publiés dans d'autres pays ne passent pas forcément par une maîtrise professionnelle de la langue cible. La *peregrinatio academica*, cette migration intellectuelle si spécifique du Grand Siècle, profite beaucoup de l'intercompréhension et des compétences linguistiques mi-érudites, mi-mondaines de toute une série d'esprits qui assurent la transmission du savoir au sein de la « République des lettres ».

L'érudit Nicolas de Peiresc, véritable plate-forme de la communication savante au XVII^e siècle, ne cache pas son enthousiasme devant la latinité et la parenté historique et linguistique entre les langues de cette descendance, déclenché par une révélation liée à une certaine aire romane latérale :

« J'ay pris grand plaisir de voir les inscriptions de Transylvanie de Mr Grottius à qui j'ay bien de l'obligation aussy bien qu'à vous de la liberale communication qu'il vous a pleu m'en faire. Il seroit fort à propos qu'on en eust ainsi de tous les pays qui ont esté sous l'empire romain, car on y veriferoit une infinité de belles choses [...]»²⁶.

Inversement, l'Europe Orientale a, elle aussi, des contacts avec la latinité occidentale, soit par une correspondance savante, soit par des voyages érudits. Port-Royal accueille, par exemple, le noble moldave Nicolae Milescu Spătarul, auteur d'un opuscule théologique écrit en latin et grec et inclus par Antoine Arnauld et Pierre Nicole dans leur *Perpétuité de la foi de l'Église Catholique sur l'Eucharistie*²⁷. C'est le premier texte d'un Roumain jamais publié en France et la troisième prise de position de l'Orthodoxie devant l'offensive protestante.

L'idée est donc tout à fait simple : en vue de faire passer des idées et les discuter, il faut d'abord être en contact. Autrement dit, pour pouvoir être herméneutique, la communication doit avant tout être matérielle²⁸. Peu à peu, dans l'Europe savante de cette époque se tissent de nombreux réseaux de correspondances, d'académies, de livres. Les manuscrits de Galilée sont un excellent exemple : le *Dialogo sopra i due massimi sistemi del mondo, Tolemaico e Copernicano*, dont le texte est achevé en avril 1630, circule en France dès 1631 avant d'être imprimé en italien²⁹ et traduit en latin³⁰. Déjà, dès son premier ouvrage, *La Bilancetta*, fascicule visant à reconstituer la balance hydrostatique d'Archimède, paru à Pise en 1586, Galilée affirme sa volonté d'écrire en italien³¹. Les raisons en sont multiples : adéquation à son époque, impact plus large pour ses textes, désir de renouveler le paradigme culturel européen, démarche plus efficace pour les jeunes : « [...] je veux qu'ils constatent que la nature, de même qu'elle leur a donné des yeux pour voir ses œuvres [...], leur a aussi donné un cerveau pour les discerner et les comprendre³². »

Cette modernité pédagogique va dans le sens précis d'une indispensable intercompréhension, car les étudiants voyagent parfois tout autant que les textes : l'*iter gallicum* et l'*iter italicum* accompagnent ainsi nécessairement le passage vers les sciences, qui se fait encore par le latin. D'ailleurs, dans une lettre à Kepler de 1610, Galilée s'attaque directement aux « philosophes de cours » convaincus

que la vérité se trouve « dans les textes ». Vu donc cette admirable circulation du manuscrit italien en France (le premier Français à recevoir un exemplaire du susdit *Dialogo* de Galilée est l'érudit Pierre Gassendi), la traduction française n'est même pas jugée nécessaire, puisqu'elle ne paraît, en version intégrale, qu'en 1992³³. On comprend alors l'énorme enjeu du contexte où Galilée lance dans le circuit de validation des théories scientifiques la forme manuscrite de ses écrits :

« Parfois, ceux qui obtenaient copie d'une œuvre du grand géomètre ne voulaient point garder pour eux seuls la connaissance des découvertes qui excitaient leur admiration, et ils livraient à l'imprimeur le manuscrit de Galilée. Ainsi, en 1634, Mersenne publia une traduction française des *Mécaniques*, alors que le traité italien ne devait être imprimé qu'après la mort de Galilée ; en 1636, un exemplaire manuscrit des *Discorsi* de Galilée étant parvenu, à Paris, entre les mains de M. Conte, celui-ci ne voulut pas frauder le monde d'un tel trésor et en communiqua une copie aux Elzévir, les grands imprimeurs de Leyde, qui l'éditèrent en 1638³⁴. »

Aux XVII^e et XVIII^e siècles, les manuscrits ont donc une double fonction : d'un côté, ils servent à la création d'un texte original, et de l'autre, ils sont des véhicules, assurant la circulation des œuvres. Ce double rôle, privé et public, témoigne de la complexité du rapport à l'écrit et à la pragmatique de l'écriture dans le monde savant :

« [...] l'acte de la copie et la circulation des exemplaires peuvent induire d'importantes différences entre les versions [...]. Chaque exemplaire étant unique, on peut corriger, raturer, ajouter des notes marginales [...], insérer de nouveaux feuillets, et recopier de nouvelles versions dont chacune sera "originale", différente des autres³⁵. »

Sans se soucier de faire imprimer aucun écrit théorique, Galilée se fie à cette forme de diffusion savante des idées de l'époque qu'est la communication des cahiers contenant des écrits et des notes. Il met simplement sur papier ses cours de cosmographie, fortifications ou

mécanique. Dans ce dernier domaine, par exemple, il laisse circuler des manuscrits qui deviennent rapidement des textes de référence, et l'histoire des éditions imprimées qui cohabitent avec cette forme hybride entre l'oralité spontanée et la rédaction réfléchie reste, pendant longtemps, assez embrouillée. Ainsi, on connaît aujourd'hui trois formes de la *Mécanique* de Galilée :

« a) un manuscrit de la main de Galilée, résumé de ses leçons à l'Université de Padoue en 1594, ainsi que l'indique le titre : *Delle Mechaniche lette in Padova dal S^r. Galileo Galilei l'anno 1594*. Il a été publié en 1899 par M. Favaro, dans les *Memorie del R. Istituto Veneto di Scienze, Lettere ed Arti*, vol. XXVI, n° 5.

b) l'édition de Mersenne³⁶, d'après un manuscrit italien. Cet ouvrage est beaucoup plus développé que le manuscrit publié par Favaro.

c) Aucune édition italienne des *Mechaniques* ne fut imprimée du vivant de Galilée. C'est seulement en 1849 que le chevalier Luca Danesi fit imprimer, à Ravenne, l'ouvrage intitulé : *Della Scienza Meccanica, e della utilità che si traggono dagl'istrumenti di quella ; opera del Signor Galileo Galilei, con uno frammento sopra la forza della percossa*. Cet ouvrage présentait, sous une forme plus développée, tout ce que contenait [sic !] les *Mechaniques* traduites par Mersenne³⁷. »

Dans ses efforts de publier Galilée, Mersenne déploie des compétences dépassant celles d'un éditeur ou d'un traducteur. Il commente, compare les théories de Galilée à celles d'autres savants et ajoute ses propres observations, car sa liberté de jugement est entière. « Lecteur de philosophie » chez les Minimes de Nevers, Marin Mersenne devient, surtout dans le deuxième quart du XVII^e siècle, la « boîte postale » de l'Europe. Ses intérêts sont multiples (théologie, mécanique, mathématiques, musique, langues), et ses correspondants, particulièrement nombreux dans l'Europe entière : selon le premier

biographe de Mersenne, le minime Hilarion de Coste, il s'agit de 180 personnes « pieuses et savantes³⁸ ». Son rôle dans la communication paneuropéenne est énorme : grâce aux échanges de lettres et aux débats, voire polémiques qu'il suscite et entretient – on dit de lui qu'il a le talent unique d'instiguer les savants les uns contre les autres –, les frontières nationales, culturelles et religieuses entre les États de la République des Lettres ne font plus obstacle. Dans ce réseau érudit tissé à travers le continent, la France, l'Angleterre, l'Italie, les Pays-Bas et l'Allemagne deviennent des milieux scientifiques effervescents, où la concurrence et la guerre ne se font qu'autour des manuscrits, des idées ou des expérimentations.

La correspondance à l'échelle transnationale devient ainsi un monde à part entière, et l'échange épistolaire est conçu par Mersenne comme une académie alternative³⁹, dont les règles et les subtilités composent un rituel du savoir et de la civilité :

« Maint correspondant des XVI^e et XVII^e siècles savait que sa lettre ne serait pas seulement lue par son destinataire, mais qu'elle circulerait sans doute dans le cercle d'amis de ce dernier. L'auteur de la lettre pouvait éviter ainsi des frais de port sachant que les nouvelles littéraires et les nouvelles du monde seraient communiquées aux tiers. Si les correspondants tenaient à une plus grande discrétion, ils faisaient bien de scinder leur lettre en deux parties : une lettre d'information générale s'adressant à un cercle plus large autour du destinataire, une autre lettre personnelle réservée à celui-ci. Une telle pratique est appliquée par Ismael Boulliau pendant son voyage à Venise en 1645-1646, lorsqu'il envoyait toutes les semaines des lettres à Jacques Dupuy à Paris⁴⁰ ».

La qualité et la fréquence des relations entre la France et l'Italie dépendent beaucoup des correspondants et surtout des « servers » qui dirigent le flux d'informations et le rythme des dialogues épistolaires : ainsi, à Rome, si avant 1633, 69% des lettres venaient déjà de Français,

ce pourcentage monte à 94% après l'installation de Christophe Dupuy comme procureur général⁴¹. Une autre plate-forme moderne de la communication épistolaire et des rapports franco-italiens au XVII^e siècle⁴² est Nicolas-Claude Fabri de Peiresc, surnommé « prince de la République des Lettres », dont le modèle est Gian Vincenzo Pinelli, et le disciple, Cassiano dal Pozzo. Type d'intellectuel dont le désintéressement de soi-même relève de l'éthique scientifique à laquelle il adhère, Peiresc possède un sens exacerbé de la communauté savante : il a environ cinq cents partenaires épistoliers à travers le monde.

Dans cette *Respublica litteraria* peuplée de correspondants et de communicateurs, les réflexions et les controverses liées aux langues se multiplient. Pour ce qui est de la terminologie utilisée, on commence à valoriser la « langue maternelle » ou « naturelle », et on oppose au latin – associé de plus en plus, au-delà de sa pratique encore courante parmi la plupart des savants, à une tradition dépassée et à une communication artificielle, contextuellement limitée – les langues « modernes⁴³ », « étrangères⁴⁴ », « vulgaires⁴⁵ », « vivantes⁴⁶ ». Il est question aussi, dans de nombreux textes théoriques, manuels et histoires du XVII^e siècle, du « don⁴⁷ », de la « disposition » ou bien du « naturel » que l'on peut avoir pour les langues. Ce multilinguisme n'est pourtant pas toujours un idéal culturel, et le patriotisme français fait parfois violemment irruption :

« Le tyran des esprits veut nos langues changer

Nous forçant de prier en langage étranger :

L'esprit distributeur des langues nous appelle

À prier seulement en langue naturelle⁴⁸. »

Cette attention pour la modernité et l'authenticité linguistiques n'est pas nouvelle. L'humanisme en témoigne dans des formules originales, dont celle utilisée par Étienne Dolet pour dire que le grec ou

le latin (langues classiques, techniquement formalisées) sont plus riches en « diction » que le français :

« La quatriesme reigle que je veulx bailler en cest endroit, est plus à observer en langues non reduictes en art, qu'en autres. J'appelle langues non reduictes encore en art certain et repceu : comme est la Francoise, l'Italienne, l'Hespaignole, celle d'Allemaigne, d'Angleterre, et autres vulgaires⁴⁹ ».

Dans certains cas – heureusement assez rares –, cette philosophie du langage et des langues reste imprégnée, comme au bon vieux temps, de magie ou de mysticisme. Cela attire la colère des esprits pieux ou simplement raisonnables comme a l'air d'être le père Garasse (qui se fait, quand même, ridiculiser – rhétorique jésuite oblige – dans les *Provinciales* de Pascal), complètement ahuri devant le délire métalinguistique ou plutôt psycholinguistique de Martin Delrio⁵⁰ :

« [...] il discourt en vray yvrogne et hypocondriaque touchant la cognoissance et l'usage des langues estrangeres, quand il escrit que les possédez parlent hebrieu ou syriaque. [...] nous avons en nostre ame, dit cét estourdy, la semance de toutes les langues estrangeres qui sont cachées sous le reply des meninges du cerveau, comme le feu sous les cendres, de façon que quand la melancholie, qui est le principal ingredient de ces possessions imaginaires, envoye ses fumées dans le cerveau [...]. Lors ces fumées desnoüent la cervelle, s'il faut ainsi parler, et font si bien remuer la langue, qu'elle tire du fons de l'ame les langues incognues, quelle n'avoit jamais appris, et ainsi par la melancholie une personne peut parler basque, breton, chinois, polac, hebrieu et syriaque, sans jamais avoir appris ces langues⁵¹ ».

Cette folie du jésuite alchimiste montre bien que l'heure n'est pas encore venue, dans le premier quart du XVII^e siècle, de pratiquer une intercompréhension et une communication entièrement raisonnables. Et il ne faut pas nécessairement pratiquer la magie pour cela. Malgré sa tonalité exaltée, Agrippa d'Aubigné n'est, par exemple, nullement

admiratif de ses compatriotes polyglottes, mais plutôt amèrement ironique lorsqu'il s'exclame, dans *les Tragiques* :

« France, tu es si docte et parles tant de langues !

O monstrueux discours, ô funestes harangues !

Ainsi, mourans les corps, on a veu les esprits

Prononcer les jargons qu'ils n'avoient point appris⁵² ».

L'intercompréhension suggérée ici, monstrueuse et immorale, n'a aucun rapport avec l'exploitation du savoir linguistique latent chez le peuple. C'est plutôt une babélisation et un mal que l'ignorance des langues peut tenir à distance, comme semble dire aussi l'écrivain maniériste Vincent Voiture dans une lettre au marquis de Pisany. Les poètes donc, tragiques ou baroques, ne se méfient pas de déclarer leur solidarité contre le péril de la confusion ou de la folie des langues :

« [...] probité, generosité, magnanimité, fermeté dans les perils, opiniastreté dans les disputes, *mépris des langues estrangeres*, ignorance des faux dez, et une tranquillité inouïe dans la perte des biens faux et perissables. Qualitez, monsieur, qui vous sont propres et essentielles, et lesquelles ni le temps ni la fortune ne sçauroient separer de vous⁵³ ».

Et cela pourrait continuer avec le conseil donné par Fénelon aux « filles de qualité » d'éviter d'apprendre l'italien et l'espagnol⁵⁴, langues qui ne servent, selon ce moraliste, qu'à lire des livres dangereux, étant capables d'augmenter les défauts des femmes. La fin du XVII^e siècle est néanmoins ouverte plutôt au progrès et au plurilinguisme, résumés dans la maxime de La Bruyère comme quoi « [I]es langues sont la clef ou l'entrée des sciences, et rien davantage, le mépris des unes tombe sur les autres⁵⁵ ».

Les enjeux de la communication et de l'intercompréhension en langues vivantes, surtout en langues romanes, sont déjà nombreux et complexes sous l'Ancien Régime. En France, à partir des productions jansénistes – *la Grammaire* et *la Logique* de Port-Royal, ou bien les

nouvelles méthodes de Claude Lancelot tant pour les langues classiques (latin et grec) que pour les langues vivantes (français, italien, espagnol)⁵⁶ –, avec également l'apparition des premiers grands dictionnaires, la réflexion linguistique changera et la pratique de la compréhension se nourrira surtout de cette modernité des mœurs et de la civilité amenée par le cosmopolitisme encore plus vif et pragmatique des Lumières.

Bibliographie

- Alexandrescu, Vlad, Jalobeanu, Dana (éd.) (2003): *Esprits Modernes. Etudes sur les modèles de pensée alternatifs aux XVII^e et XVIII^e siècles. Actes de l'École d'été internationale de Macea, 28 août-13 septembre 2002*, Bucarest : Editura Universității din București / Arad : Vasile Goldiș University Press.
- Baggioni, Daniel (1997): *Langues et nations en Europe*, Paris: Payot.
- Bart, Alda Rossebastiano (1984): *Antichi vocabulari plurilingui d'uso popolare: la tradizione del « Solenissimo Vocabolista »*, Alessandria: Edizioni dell'Orso.
- Berkvens-Stevelinck, Christiane *et al.* (2005): *Les grands intermédiaires culturels de la République des Lettres : études de réseaux de correspondance du XVI^e au XVIII^e siècle*, Paris: Champion.
- Bots, Hans ; Waquet, Françoise (1997): *La République des Lettres*, Paris: Belin / Bruxelles: De Boeck.
- Bray, Bernard ; Strosetzki, Christoph (éd.) (1995): *Art de la lettre, art de la conversation à l'époque classique en France*, Paris: Klincksieck.
- Cave, Terence (2001): *Pré-histoires II. Langues étrangères et troubles économiques au XVI^e siècle*, Genève: Droz.
- Dubost, Jean-François (1997): *La France italienne: XVI^e-XVII^e siècles*, Paris: Aubier.

- Dubost, Jean-François (1993): *Les étrangers en France. XVI^e siècle-1789*, Paris: Archives Nationales.
- Fumaroli, Marc (1990): « La République des Lettres (III). Conversation et sociétés de conversation à Paris au XVII^e siècle », *Annuaire du Collège de France (1989-1990). Résumé des cours et travaux*, 90^e année, Paris.
- Garrone, Francesco (1542): *Quinque linguarum utilissimus vocabulista, Latine, Tusche, Gallice, Hyspane & Alemanice*, Impressum Lugduni.
- Martin, Henri-Jean (2000): *La Naissance du livre moderne. Mise en page et mise en texte du livre français (XIV^e-XVII^e siècles)*, Paris: Editions du Cercle de la Librairie.
- Mauelshagen, Franz, (2003): “Networks of Trust: Scholarly Correspondence and Scientific Exchange in Early Modern Europe”, *The Medieval History Journal*, n^o 6: 1-32.
- Mercier, Daniel (1995): *L'épreuve de la représentation. L'enseignement des langues étrangères et la pratique de la traduction en France aux 17^e et 18^e siècles*, Université de Besançon.
- Mesnard, Jean (1991): *La culture du XVII^e siècle*, Paris: PUF.
- Nica, Dana (2007): « La déontologie de la communication dans la République des Lettres », *Analele Științifice ale Universității «Alexandru Ioan Cuza» din Iași*, serie nouă, secțiunea Limbi și Literaturi Străine, t. VIII-IX, 2005-2006, Iași : Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”: 153-177.
- Vigner, Gérard (2008) : « L'Europe et ses langues ou comment vaincre la malédiction de Babel », *Études de linguistique appliquée*, n^o 149, 1: 107-118.

Contexte et intercompréhension *

DOINA SPIȚĂ

Universités « Al.I.Cuza » de Iași et Sorbonne Paris IV
UFR d'Italien et Roumain

Rezumat: *Teoriile pragmatice ale ultimelor decenii atribuie noțiunii de ‘context’ o funcție esențialmente instrucțională, considerându-l drept o realitate cognitivă. Dacă intercomprehenșiunea este o strategie de comunicare în virtutea căreia, într-un grup multilingv, fiecare locutor se exprimă în limba pe care o cunoaște mai bine și încearcă să înțeleagă limbile folosite de ceilalți, atunci capacitatea de a activa achizițiile lingvistice de tot felul stocate în memoria individuală devine o condiție fundamentală a randamentului comunicativ. Sprijinindu-se pe rezultatele obținute în urma unui test de traducere a unui document autentic redactat în limba română, autoarea propune cititorilor o reflecție asupra acestei componente a mecanismului de înțelegere în situație de intercomprehenșiune.*

Abstract : *Pragmatic theories of the last decades assign the notion of ‘context’ an exclusively instructional function, considering it a cognitive reality. If intercomprehension is a communicative strategy according to which, in a multilingual group, each speaker expresses himself/herself in the best known language and tries to understand the languages used by the other(s), then the capacity of activating all sorts of linguistic acquisitions stored in their individual memory becomes a fundamental requirement for communicative efficiency. Based on the results of a translation test of an authentic Romanian text, the author of this article suggests readers a reflection both on this component of the mechanism of understanding in intercomprehension situations.*

Le contexte – une notion révisée

Trois étapes sont à évoquer lorsqu'on parle de l'évolution de la notion de *contexte* dans la perspective de l'analyse linguistique. La première correspond à l'orientation « hors contexte »: puisque l'objectif de la linguistique est celui d'identifier les phénomènes stables et réguliers qui caractérisent le fonctionnement de la langue, leur description doit s'effectuer indépendamment des circonstances discursives particulières.

La deuxième orientation, appelée par Georges Kleiber « approche standard » (1994: 9), est de considérer l'analyse contextuelle comme un complément de l'analyse linguistique « hors contexte »: vu comme un ensemble de données prédéterminé et statique, le contexte y joue, pour reprendre à nouveau les expressions de Georges Kleiber, le rôle de « roue de secours » (1994: 9) ou de « bonne à tout faire » (1997: 19), qu' « on ne sonne qu'en cas de besoin ». Kleiber relève quatre situations dans lesquelles le recours au contexte s'avère être « utile »: en tant que filtre « interprétatif », pour lever les ambiguïtés; en tant que « générateur d'interprétation », pour justifier des effets de sens, liés, par exemple, au phénomène de polysémie ou à la problématique du rapport sens littéral vs sens pragmatique; pour sauver des déviations interprétatives; enfin, pour compléter l'interprétation, en fournissant des informations nécessaires à saturer les expressions incomplètes.

La troisième étape correspond à une conception dynamique du contexte. Kleiber l'appelle *approche cognitive* (1994: 15). Le contexte y est considéré comme partie prenante de toute démarche interprétative. On lui attribue une fonction instructionnelle, qui sollicite crucialement la dimension mémorielle: *Le contexte n'est plus perçu comme quelque chose d'extérieur, mais comme une réalité cognitive: contexte linguistique, situation extra-linguistique, connaissances générales se retrouvent tous traités mémoriellement. Ils ont tous le statut de représentation interne, même s'ils se différencient quant à l'origine et*

au niveau de la représentation (*mémoire courte, mémoire longue, etc.*) (1994: 19).

Cette orientation est pleinement représentée par la théorie de la pertinence, proposée par Sperber et Wilson dans les années '80, qui est considérée comme une des théories les plus notables de la pragmatique cognitive. Dans la continuité de Kleiber, Sperber et Wilson considèrent que le contexte n'est pas donné, mais qu'il se construit énoncé après énoncé. Le contexte inclut des informations véhiculées par le produit textuel (c'est-à-dire tirées de l'interprétation des énoncés précédents) ou présentes dans la situation d'énonciation (c'est-à-dire sur les interlocuteurs, sur le lieu, sur l'espace ou provenant de perceptions visuelles, acoustiques, olfactives, etc.), mais il inclut aussi des informations diverses tirées des connaissances que l'interlocuteur a sur le monde et qui sont stockées dans sa mémoire. On l'appelle *environnement cognitif*. Le contexte devient dès lors *la cheville ouvrière de la théorie qui doit dire précisément comment il est construit et comment les informations de nature hétérogène qui y entrent peuvent interagir* (Reboul, 1998: 46).

Environnement cognitif et intercompréhension

Une composante essentielle de l'*environnement cognitif* d'un individu est donc constituée du stock mémoriel hébergé par son cerveau : les informations contenues dans la mémoire à court et à moyen terme (résultats de l'interprétation des énoncés précédents) – on l'appelle *mémoire de travail*; ainsi que les informations contenues dans la mémoire à long terme – nommée aussi *encyclopédie*.

L'intercompréhension est une technique de communication dont un groupe formé de personnes ne parlant pas la même langue peut faire usage pour s'entendre, sans recourir à une langue tierce unique ou à un traducteur. La stratégie consiste à s'exprimer dans *sa* langue (maternelle ou une autre, dont on a la maîtrise) pour s'adresser à des

locuteurs qui, sans pouvoir répondre dans la/les langue/s des autres, se servent, pour le faire à leur tour, de *leurs* langues à eux (maternelles ou autres, dont ils ont la maîtrise), tout en faisant l'effort de comprendre la/les langues des interlocuteurs. Les deux compétences linguistiques considérées traditionnellement, le long de l'apprentissage d'une langue étrangère, comme *intégrées* – à savoir, la compétence réceptive (être capable de lire et d'écouter) et la compétence productive (être capable d'écrire et de parler) – s'en trouvent, tout d'un coup, dissociées : on n'a pas besoin de développer les deux puisque, pour fonctionner dans un groupe comme celui décrit ci-dessus, la capacité de comprendre sera suffisante. C'est le principe même de l'intercompréhension. Comment faire pour mieux le réussir?

Le défi est de savoir mobiliser toutes les informations disponibles dans le stock mémoriel qui sont censées rendre accessible une langue inconnue ou, du moins, jamais étudiée de manière systématique. Les acquisitions que les locuteurs possèdent en d'autres langues occupent, bien évidemment, une place de choix. Elles devraient fonctionner comme une « roue de secours », pour reprendre l'expression de Kleiber, surtout quand il s'agit de langues apparentées, qui pourraient s'éclairer mutuellement. Quels en seraient le mécanisme, les bénéfices et les risques éventuels ?

Une question - un test

Pour analyser le réseau d'inférences qui se tissent entre les pré-acquis linguistiques du locuteur au soutien de la compréhension d'une langue inconnue (ou peu connue), nous avons décidé d'administrer un test auprès d'un groupe d'étudiants de l'Université Sorbonne Paris IV, nos étudiants en roumain. Le profil professionnel et surtout celui langagier du groupe expérimental semblaient répondre, en lignes générales, à l'objectif de l'enquête : en première ou deuxième année de licence, les étudiants étaient tous débutants en roumain (seulement 2

mois d'étude, à raison de 3h / semaine) ; ils étaient tous francophones (pour 90%, le français était la langue maternelle) et ils avaient tous une expérience plus ou moins importante d'apprentissage, à l'école, d'une autre langue romane : 60% en espagnol, 50% en italien, 10% en portugais, 10% en catalan et 20% avaient appris l'espagnol et le portugais en milieu familial; ils avaient tous des connaissances d'anglais, 3 d'allemand, 1 de russe, 1 de serbe, 1 de néerlandais, 1 de suédois ; enfin, 40% déclaraient avoir appris le latin.

Le test qui leur a été proposé était un exercice de traduction. Nous avons choisi de faire traduire en français un texte authentique de presse rédigé en roumain, autour d'un sujet qui fait souvent la une des médias français, signalé par quelques mots-clés, facilement repérables. La transparence, pour des locuteurs français, de beaucoup d'unités lexicales encourageait quant à la « faisabilité » du travail.

La consigne se voulait précise et rassurante en même temps. Nous n'avons pas révélé aux étudiants l'objectif de l'expérience. Nous avons, par contre, précisé que l'activité ne visait pas l'évaluation de leur niveau de compétence en roumain, mais qu'elle s'inscrivait dans un programme de recherche, qui leur avait été déjà présenté en cours. La traduction devait être réalisée de manière spontanée, sans trop revenir sur le texte et sans faire appel à des dictionnaires et des grammaires, en essayant de faire vite, un peu comme si l'on était en situation de communication « authentique ».

Voici le texte qu'on leur a fait traduire :

*Greva din Franța, primul test social pentru Sarkozy
Sute de mii de francezi au ieșit în stradă sau au întrerupt munca ieri, în ziua supranumită «Joia neagră», din cauza grevei naționale declanșate la apelul celor mai importante sindicate din țară.*

Criza economică, nesiguranța locurilor de muncă, veniturile în scădere, dar mai ales planul de relansare economică (care slăbește

sistemul de ajutor social și sectorul de stat) i-au scos pe francezi în stradă, protestul lor fiind cel mai mare de la venirea la putere a lui Nicolas Sarkozy.

Cel puțin 200 de manifestații s-au desfășurat pe teritoriul Hexagonului, iar la Paris mii de protestatari au plecat, ieri după-amiază, din Piața Bastiliei (simbol al revoltelor și revendicărilor sociale), până în Piața Operei, conduși de lideri sindicali.

La mitinguri au participat profesori, muncitori din căile ferate, transportul urban, cel aerian, funcționari bancari, angajați din industria automobilelor, judecători, ba chiar și actori.

Aseară, numeroase reprezentații au fost amânate. La Paris, metroul și transportul în suburbii au fost serios afectate. 10% din cursele de pe Aeroportul Roissy au fost anulate, ca și 30% din cursele de pe Orly.

Cotidianul «Le Parisien» a scris însă că, potrivit unor sondaje, 70% din francezi susțin sau „simpatizează” acțiunile greviștilor.

«Vă înțeleg dificultățile, dar nu trebuie să oprim aplicarea reformelor», a declarat acum două zile liderul de la Elysee. La rândul său, șeful Executivului francez, François Fillon, a spus că «rolul principal al unui guvern este de a ține calea reformelor».

După izbucnirea crizei financiare, în septembrie 2008, președintele francez a anunțat un plan de salvare în valoare de 360 de milioane de euro, socotit «ineficient» de către opoziția de stânga și de către principalele sindicate.

www.adevarul.ro/articole/greva-din-franta-primul-test-social-pentru-sarkozy.html

30 ianuarie 2009

Le test et ses réponses

En prenant toutes les précautions vis-à-vis des éléments subjectifs, en général incontrôlables, qui pèsent sur l'opération de traduction, nous avons examiné les variantes proposées pour y déceler, dans un premier temps, les *éléments facilitateurs* ayant contribué à sa réussite, là où la transparence par rapport au français ne suffisait pas à un décodage correct. En confrontant les solutions au profil langagier de chacun des sujets, nous avons eu la confirmation de notre hypothèse : à chaque fois, la bonne solution appartenait à un sujet ayant étudié la/les langue/s de soutien. La « roue de secours » avait parfaitement fonctionné. En voici des exemples :

- *au ieșit*, provenant du latin *exire*, est traduit correctement par tous ceux qui déclarent avoir fait des études de latin ; les autres proposent « ont défilé », « sont descendus », « sont » ;

- *în stradă* : la connaissance de l'italien aide à en déduire le sens (It. : *strada*), tout comme le portugais (Pt. : *estrada*) ;

- *ieri* : les italianistes n'ont aucun mal à reconnaître ce mot identique en italien ;

- *ajutor*, terme proche du verbe italien *aiutare* = *aider* ou même de l'espagnol *ayudar* ;

- *mitinguri* : d'origine anglaise, le mot est devenu international ;

- *căile ferate* : le mot *căile*, qui devient transparent étant proche du mot espagnol *calle* = *rue* et le mot *ferate*, qui contient le terme *fer*, conduit, par déduction, à *rue + fer = rue de fer = voie ferrée* ;

- *judecători* : ce terme est quasi transparent pour les italianistes, car il est proche du verbe italien *giudicare* ou le substantif *giudice*.

- *aseară* : est une jolie combinaison des traductions espagnoles et italiennes de ce terme, en espagnol *a-noche* et en italien *ieri sera* ;

- *numeroase* : la connaissance du latin permet d'éviter toute confusion ;

- *calea*: on fait activer la référence prise à l'espagnol *calle* = rue + *reformelor* et on obtient, par déduction, *chemin de la réforme*.

En revanche, toute une série de constructions qui n'avaient pas de correspondant dans les langues déclarées par nos sujets comme connues sont restées *opaques* :

- *Sute*, du syntagme *Sute de mii de francezi*, a été traduit - lorsqu'il a été, éventuellement, traduit – à travers la signification d'ensemble, les équivalents en langues romanes étant : It. *centinaia di migliaia di francezi*; Es.: *centenas de miles de franceses* et Pt.: *centenas de milions de franceses*.

- *Joia neagră*, dont la traduction correcte était *Le jeudi noir*, s'est avéré partiellement opaque. *Neagră* n'a pas posé de problème, on a déduit facilement le sens de ce mot grâce à la ressemblance formelle: Es. *negro(a)*, It. *nero(a)*, Pt. *negro(a)*, Ca. *negre(a)*, Fr. *nègre*. C'est le substantif *joia* (provenant de *joi* + l'article défini *-a*) qui a prêté à confusion. Certains l'ont traduit par *journée* ou *jour* (traduction induite par le contexte de l'énoncé), d'autres par *joie* (traduction probablement induite par un automatisme des apprenants d'ajouter un « a » ou un « o » à la fin des mots, comme, par exemple, en espagnol *elle est contente* = *está contenta*, pour marquer le féminin). La discussion qui a suivi le test a montré que, par le fait d'être attaché au substantif, l'article défini du roumain représente une barrière importante à la compréhension.

- *Țară* = *pays* : terme opaque, en dépit de l'origine latine *terra* (> **tierră* > **terră* > **teartă* > **țeară* > **țară*) (Ivănescu, p. 213). Même ceux qui ont étudié le latin ont eu du mal à le repérer correctement.

Certaines erreurs de traduction représentent l'effet pervers de ressemblances formelles, constituées en autant d'*éléments perturbateurs* :

- *sectorul de stat = le secteur public* (de l'Etat) est traduit comme *le secteur des statistiques*;

- *protestul lor (...) cel mai mare = la plus grande protestation* est traduit *la plus grande prestation* ;

- *numeroase reprezentatii au fost amânate = de nombreuses représentations ont été reportées* est traduit, de manière très approximative, *ce numéro a suscité beaucoup d'animosité* ;

- *planul de relansare economică (care slăbește sistemul) = le plan de relance économique (qui affaiblie le système)* est traduit par *qui stabilise le système*. La solution s'appuie sur l'expérience sociale de notre sujet: un plan de relance économique est censée stabiliser le système et non pas l'affaiblir. La traduction est régie par cette vérité généralement admise, qui fait partie des connaissances d'arrière-plan. La ressemblance formelle vient confirmer cette hypothèse, qui est retenue.

- ou bien *socotit «inefficient» de către opoziția de stânga și de către principalele syndicate*, séquence dans laquelle de către est parfaitement opaque, on le traduit par *déclaré « inefficent »* par chaque *opposition de gauche et de chaque syndicats principaux*.

La traduction proposée ci-dessus (*de chaque syndicats principaux !*) nous inspire à propos d'une autre catégorie d'erreurs, qu'on pourrait appeler, en forgeant, *erreurs inter-intralinguales* ou à *double sens*, vu qu'elles sont le résultat d'une opération mentale en deux temps:

- la confusion entre l'adverbe *où* et la conjonction *ou* lors de la traduction de la conjonction disjonctive du roumain *sau* dans la séquence: *au ieșit în stradă sau au întrerupt munca = sont sortis dans la rue où ont interrompu le travail* au lieu de *...sont sortis dans la rue ou ont interrompu le travail*. Contrairement à la transparence entre les équivalents des autres langues romanes (Fr. *ou*, It. *o*, Es. *o*, Pt. *ou* Ca.

o), dont l'origine se retrouve dans le terme latin *aut*, le connecteur roumain s'avère être opaque, d'où le glissement interprétatif.

- *cel puțin* = *au moins* est traduit par *à peu près*, certainement à cause de l'influence de *puțin* = *peu*, que le sujet avait probablement acquis antérieurement.

- *Aseară, numeroase reprezentații au fost amânate* donne *Le soir, le nombre de représentants a été rapporté* au lieu de *Hier soir, de nombreuses représentations ont été reportées*, à cause, probablement, de la traduction trop superficielle de *reprezentații* par *représentants*, ce qui a conduit à la distorsion du sens par la suite.

- *acum două zile* = *il y a deux jours* apparaît sous la forme *maintenant deux jours* (à cause de l'adverbe *acum* = *maintenant*), ce qui correspond à un effet négatif produit sur la langue cible par la « littéralité » de la traduction.

Nous allons consacrer une discussion à part aux connecteurs, dont le rôle dans la construction (quand on produit un texte) / *reconstruction du sens* d'un énoncé (quand on essaie de le comprendre) est fondamental (Spîță et collab., 2009). Les deux exemples que nous avons choisis, puisés dans les traductions proposées par nos sujets, seront révélateurs à cet égard.

- *Aseară, numeroase reprezentații au fost amânate. La Paris, metroul și transportul în suburbii au fost serios afectate. 10% din cursele de pe Aeroportul Roissy au fost anulate, ca și 30% din cursele de pe Orly.*

Cotidianul «Le Parisien» a scris însă că, potrivit unor sondaje, 70% din francezi susțin sau «simpatizează» acțiunile greviștilor.

En français :

Hier soir, de nombreuses représentations ont été reportées. A Paris, le métro et le transport des banlieues ont été sérieusement

touchés. 10% des vols de l'aéroport Roissy ont été annulés, tout comme 30% des vols d'Orly.

Le quotidien «Le Parisien» a pourtant / cependant écrit que, selon certains sondages, 70% des Français soutiennent ou « sympathisent » avec les actions des grévistes.

Le connecteur *însă* n'est traduit par strictement personne. Issu de l'emploi adverbial du pronom latin *ipsa*, il est opaque pour les autres langues romanes, dans lesquelles ses équivalents (transparents les uns par rapport aux autres, à l'exception du catalan) sont *mais* en Fr., *ma* en It., *mas* en Es., *mas* en Pt et *però* en Ca, issus du latin *autem*. La position à l'intérieur de la phrase rend encore plus difficile son identification, ainsi que l'identification de P *pourtant* Q (à savoir P = *Hier soir, de nombreuses représentations ont été reportées. A Paris, le métro et le transport des banlieues ont été sérieusement touchés. 10% des vols de l'aéroport Roissy ont été annulés, tout comme 30% des vols d'Orly* et Q = *Le quotidien «Le Parisien» a écrit que, selon certains sondages, 70% des Français soutiennent ou « sympathisent » avec les actions des grévistes*). Pourtant, son absence, dans le contexte du fragment qu'on est en train d'analyser, n'est pas sans conséquence. Selon son schéma de sens, le connecteur *însă* signale au lecteur de suspendre, voire même d'annuler P ou les conclusions tirées de P, en faveur de Q ou des conclusions tirées de Q, qui l'emportent. En l'utilisant, l'auteur de l'article ne réalise pas une simple énumération d'informations (report de représentations, perturbation des transports, soutien des Français). En utilisant le connecteur adversatif *însă = pourtant/cependant*, le journaliste focalise sur une nuance qui n'est pas saisie dans les traductions proposées, à savoir, l'attitude paradoxalement favorable de la plupart des Français vis-à-vis de la grève, puisque «favorable » en dépit des ennuis que celle-ci avait provoqués au quotidien. La perte de sens n'est pas sans intérêt (v. le schéma de sens de *dar* et *însă* in Spiță, 2003: 268).

Notre deuxième exemple

- *Criza economică, nesiguranța locurilor de muncă, veniturile în scădere, dar mai ales planul de relansare economică (care slăbește sistemul de ajutor social și sectorul de stat) i-au scos pe francezi în stradă, protestul lor fiind cel mai mare de la venirea la putere a lui Nicolas Sarkozy.*

En français :

La crise économique, l'insécurité de l'emploi, les revenus en baisse, mais surtout le plan de relance économique (qui affaiblit le système d'aide sociale et le secteur public) ont fait sortir les Français dans la rue, leur protestation étant la plus importante depuis l'arrivée au pouvoir de Nicolas Sarkozy.

Bien évidemment, la relation de connexité devient plus complexe lorsque plusieurs connecteurs – d'habitude deux, comme c'est le cas ici – apparaissent dans la même séquence : *mai ales = surtout* introduit une hiérarchie entre P = *La crise économique, l'insécurité de l'emploi, les revenus en baisse* et Q = *le plan de relance économique* en faveur de celle-ci et conduit l'interprétant à focaliser sur *planul de relansare economică = le plan de relance économique*, tandis que *dar = mais* apparaîtrait comme facultatif.

Quelles sont les implications au niveau des solutions de traduction ? Une première observation concerne *dar = mais* (< adv. lat. *magis*) : sa valeur facultative a été correctement saisie, 40% des sujets choisissant de le remplacer par *et = și*, tandis que 30% y ont tout simplement renoncé.

En ce qui concerne *mai ales* (<roum. *a alege* <lat. *allegere*), c'est un connecteur opaque, à la différence des autres langues romanes : Fr. *surtout*, It. *soprattutto*, Es. *sobre todo*, Pt. *sobretudo*, Ca. *sobretot*, du latin *praesertim, praecipue* (sans exclure la circulation, en latin populaire, d'un syntagme du genre *supra totum*). Quand on le traduit (70% des sujets), c'est à partir du sens global qu'on y accède, les

variantes proposées étant *notamment, en plus, plus encore, en particulier, surtout*.

Le fait qu'un de nos sujets a traduit *mai ales* par *malgré* = *în ciuda, deși*, n'est pas étonnant en soi, vu le manque de transparence du connecteur roumain. Mais cela relève d'une autre problématique, à savoir la part de *subjectivité* dans le travail interprétatif. Voyons de plus près! Par sa valeur instructionnelle concessive, *malgré* renverse le sens global de l'énoncé: d'un coup, *le plan de relance économique (qui affaiblit le système d'aide sociale et le secteur public)* n'est plus perçu comme une des causes, la plus importante, de la révolte sociale, mais comme une sorte de circonstance atténuante en faveur du gouvernement. Ce que l'utilisateur de *malgré* laisse donc découvrir, sans d'ailleurs le vouloir, c'est sa position politique, plutôt du côté du gouvernement en exercice. Que s'est-il passé? Sans appui dans la matérialité du texte, ni parmi ses pré-acquis linguistiques, notre sujet a fait appel à ses propres intuitions, qui se sont construites autour d'un topos autorisant des conclusions dont la valabilité concernait une certaine communauté de parole (Spiță, 2003: 41). La traduction très approximative qu'il a essayée par la suite renforce la transparence de son option idéologique: *La crise économique, qui sévit actuellement partout dans le monde [circonstance justificative en faveur du pouvoir], malgré le plan de relance économique, a provoqué en France des vagues de protestations contre Nicolas Sarkozy*.

« Sonnez toujours, en cas de besoin, mais faites-le avec du savoir ! »

C'est devenu un lieu commun de dire « plus on connaît de langues, plus c'est facile d'en apprendre d'autres ». Il est tout aussi évident que le pré-acquis linguistique, à commencer par la langue

maternelle, facilite l'intercompréhension. Alors, à quoi bon démontrer ce qui est, de toute manière, de l'ordre de l'évidence ? Pour, au moins, les quelques raisons ci-dessous, qui concernent les utilisateurs de l'intercompréhension :

Les *éléments facilitateurs* et les *éléments perturbateurs* qu'on a évoqués correspondent aux catégories des *similarités* et, respectivement, *divergences* entre les langues en présence. Quelles sont ces langues *en présence* ? Ce sont la langue maternelle, les langues apprises à l'école ou dans d'autres systèmes académiques, la langue que l'un des parents des familles mixtes parle, la langue que l'on parle, quand on est d'une telle famille, avec les grands-parents, dans le pays d'origine de ceux-ci, la langue que les voisins étrangers parlent, la langue des affiches que l'on lit autour de nous, la langue des séries à la télé, la langue des morceaux de musique qu'on écoute, des jeux sur l'ordinateur etc. L'examen des opérations mentales sous-jacentes à la gestion de ce que nous avons appelé *éléments facilitateurs* et *éléments perturbateurs* ne peut conduire qu'à un et un seul résultat : la prise de conscience, par les locuteurs, de la richesse de leur potentiel linguistique facilite les bons choix interprétatifs et diminue, en le rentabilisant, l'effort de compréhension.

Les termes *opaques* ne doivent pas bloquer non plus. La compréhension devient une sorte de jeu linguistique, qui entraîne, pour certains, un énorme plaisir intellectuel, mais qui exige des savoir-faire. La compréhension à l'écrit – et c'est ici son intérêt – se fait de va-et-vient. On remplit les cases vides au fur et à mesure, par des opérations d'anticipation, de mise à l'épreuve, de confirmation et d'infirmité d'hypothèses. Les compétences du meneur de ce jeu intellectuel se perfectionnent chemin faisant et c'est aussi pourquoi l'intercompréhension, telle qu'elle est proposée par Galanet et Galapro, est intéressante, puisqu'elle s'apprend à travers la pratique. D'où

l'importance de s'entraîner à pouvoir sélectionner, dans la mémoire immédiate ou à long terme, les informations utiles à un traitement rentable du produit textuel, un exercice qui devient, surtout pour quelqu'un qui n'a pas étudié de manière systématique la langue de l'interlocuteur, fondamental.

Enfin, l'intercompréhension a une vertu initiatique qui n'est pas à ignorer, car ce mélange de plaisir et de savoir-faire donne envie de découvrir les langues et de les apprendre, en approfondissant.

Bibliographie

- BACCINO, Thierry, COLÉ, Pascale (1995): *La lecture experte*, Paris: PUF.
- ESCODÉ, Pierre, JANIN, Pierre (2010): *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*, Paris: CLE International.
- IVĂNESCU, Gheorghe (2000): *Istoria limbii române*, Iași: Editura Junimea.
- KLEIBER, Georges (1994): « Contexte, interprétation et mémoire: approche standard vs. approche cognitive » in *Langue française* n° 103.
- KLEIBER, Georges (1997): « Quand le contexte va, tout va et... inversement » in Claude GUIMIER (éd.), *Co-texte et calcul de sens*, Presses Universitaires de Caen, 11-29.
- REBOUL, Anne, MOESCHLER, Jacques (1998): *Pragmatique du discours. De l'interprétation de l'énoncé à l'interprétation du discours*, Paris: Armand Colin.
- SPERBER, Dan, WILSON, Deirdre (1989): *La pertinence. Communication et cognition*, Paris: Minuit.
- SPIȚĂ, Doina Paula (2003): *Les connecteurs en français et en roumain*, Iasi: Institutul European, Coll. Universitaria.
- SPIȚĂ, Doina, BÎZDÎGĂ, Claudia, TĂRNĂUCEANU, Claudia (2009): « Observations comparatives concernant la valeur instructionnelle des connecteurs en langues romanes » in *La intercomprensión en lenguas románicas: concepto, prácticas, formación*, ISBN 978-972-99314-6-8, Madrid, 227-240.

Despre utilitatea cunoașterii limbii latine în înțelegerea limbilor romanice

CLAUDIA TĂRNĂUCEANU
Catedra de Limbi Clasice Italiana și Spaniolă
Universitatea «Al. I. Cuza», Iași

Riassunto: *Lingua di cultura, che per secoli ha goduto dello status di lingua internazionale, il latino può dimostrare la sua utilità nella comprensione delle lingue romanze anche oggi. Considerando il fondamento latino delle lingue romanze, le cui strutture linguistiche sono identificabili in base al latino a tutti i livelli della lingua, i prestiti colti, nonché i prestiti reciproci tra le lingue romanze – i quali contribuiscono all’arricchimento del lessico neolatino – possiamo affermare che, qualora avesse una buona conoscenza del latino, un parlante nativo di una qualsiasi lingua romanza potrebbe essere in grado di capire senza grandi difficoltà un testo redatto in un idioma diverso da quello materno. Un esempio edificante in questo senso può essere rappresentato dal tentativo di tradurre un testo nonletterario da una lingua romanza ad un’altra, facendo ricorso alle conoscenze di latino laddove le strutture linguistiche dovessero creare difficoltà nella traduzione.*

Abstract: *Being a language of culture, which has had for centuries the status of international language, Latin may prove useful today in understanding the Romance languages. Considering their Latin basis, with linguistic structures identified based on the parent language from all sections of the language, cultural loans, also mutual loans between Romance languages, leading to the enrichment of the neo-Latin vocabulary, we appreciate that a native of a Latin-derived language,*

with good knowledge of Latin, could understand without difficulty a text written in another neo-Latin idiom. In this respect, an eloquent example is the attempt to transpose a nonliterary text from one neo-Latin language to another, appealing to knowledge of Latin when the corresponding linguistic structures put a question.

Limbă de cultură, care a beneficiat veacuri întregi de statutul de limbă internațională, latina a fost cunoscută și vorbită până în secolul al XIX-lea de elitele intelectuale europene, reprezentând fundamentul educației școlare a generații întregi. Pe lângă satisfacția spirituală și bogăția informațiilor pe care le putea oferi lecturarea în original a operelor anticilor, dar și a unor importante lucrări din epocile ulterioare (elaborate în Evul Mediu, în Renaștere sau chiar în perioada Iluminismului), învățarea acestei limbi asigura crearea unei discipline mentale riguroase și înlesnea cercetarea și descoperirea de noi idei în domeniile cele mai variate.

Idiom cu caracter sintetic, suferind numeroase schimbări de-a lungul timpului (începând de la primele documente scrise și până la cele medievale), latina, devenită «limbă moartă»¹ din perioada Renașterii, este astăzi considerată «dificil de învățat» și utilă doar specialiștilor. Într-o epocă dominată de pragmatism, nu mai este suficient să afirmăm că le este de un real folos filologilor (îndeosebi celor care au ca centru al preocupărilor studiul unei limbi romanice), juriștilor, teologilor, în cariera lor profesională. În mod firesc, se naște întrebarea: le-ar putea fi utilă și celorlalți? Ca răspuns, gândul ne duce automat către o altă necesitate impusă de societatea modernă – învățarea uneia sau a mai multor limbi străine. Evident, nu ne referim la limba latină, dar n-ar putea ajuta aceasta la înțelegerea / învățarea idiomurilor moderne, îndeosebi a celor romanice, a căror limbă mamă este? Răspunsul ar trebui să fie unul pozitiv, având în vedere că limbile romanice au moștenit în cea mai mare măsură structurile latinești, ușor de recunoscut la aproape toate palierele limbii (morfologie, sintaxă,

lexic), iar cele neromanice au împrumutat de-a lungul timpului elemente lingvistice din latină, datorită îndeosebi prestigiului de limbă internațională al acesteia (utilizată ca limbă de cancelarie, în universități, în cultul creștin catolic etc.). Luând în considerare atât fundamentul latin, cât și împrumuturile culte din această limbă și, de asemenea, împrumuturile reciproce între limbile romanice, care duc la îmbogățirea vocabularului neolatin, ne putem pune întrebarea în ce măsură un vorbitor nativ de limbă romanică, cunoscător al latinei, poate înțelege un text redactat într-un alt idiom neolatin decât cel matern. Desigur, ne referim la capacitatea de a oferi o interpretare ad sensum, nu o traducere ad litteram.

La nivel morfologic credem că se pot identifica pe baza latinei atât părți de vorbire flexibile: articolele definite și nedefinite; genul substantivelor și al adjectivelor (masculin sau feminin², după terminație sau articol), numărul acestora (în general, *-s* este o marcă a pluralului în limbile neolatine occidentale, *-e*, *-i* în cele din centrul și răsăritul Europei); gradele de comparație ale adjectivelor; pronumele personale, demonstrative, relative, interogative și o parte din nedefinite; numeralele; persoana și numărul verbelor (pe baza desinențelor), auxiliarele (provenite din *esse*, *velle*, *tenere*, *habere*), diatezele (datorită desinențelor active, pasivului analitic³ și folosirii pronomiale a verbului, care a dus la crearea diatezei reflexive), unele moduri și timpuri sintetice (indicativul prezent, indicativul imperfect, imperativul, infinitivul, forme de participiu) sau analitice (provenind din perifrazele verbale alcătuite dintr-un auxiliar și participiul sau infinitivul verbului de conjugat, cu valoare de perfect sau de viitor), cât și părți de vorbire neflexibile: numeroase prepoziții, o mare parte din conjuncții, unele adverbe. La nivel sintactic, pot fi recunoscute, datorită instrumentelor gramaticale folosite, forme cazuale analitice (majoritatea provenite din cele ale latinei târzii și populare), numeroase propoziții subordonate ale căror cuvinte introductive sunt de origine latină (chiar și când acestea

și-au modificat semantismul): propoziții relative, complete și circumstanțiale introduse de *quod*, condiționale introduse de *si*, temporale cu *quando* (folosit îndeosebi ca relator cauzal în latină) etc. În privința lexicului, se pot înțelege cu ușurință cuvintele moștenite, dar și cele împrumutate din latină direct sau prin intermediul altei limbi romanice.

În această privință, câteva indicii ne-ar putea oferi încercarea de transpunere a unui text non-literar dintr-o limbă romanică în alta, apelând la cunoștințele de latină atunci când echivalarea structurilor lingvistice ridică dificultăți.

Dat fiind caracterul aparte al limbii române, vorbite într-un teritoriu izolat între cele ale unor populații neromanice și supuse de-a lungul veacurilor diverselor influențe alogene, prezentând numeroase diferențe față de celelalte limbi neolatine (îndeosebi față de cele din zona occidentală), vom încerca să apreciem aportul adus de cunoștințele de limbă latină în înțelegerea de către un vorbitor nativ de română a unui enunț elaborat într-un alt idiom romanic.

Urmărind activitatea ferventă a unuia dintre grupurile de lucru (Quelles activités pour la «classe de langue»?) din sesiunea experimentală a proiectului Galapro, *Sessão de Formação de formadores para a Intercompreensão* (22 aprilie-22 mai, 2009), am selectat una dintre rețetele culinare propuse spre discuție de participanți, redactată în limba spaniolă: Torrijas.

Ingredientes: 1 barra de pan (mejor del día anterior); 1 litro de leche; 1 rama de canela; 1 corteza de limón; azúcar al gusto (unas 6 cucharadas soperas); 2 huevos para rebozar; aceite de oliva para freír. Preparación: se pone a cocer la leche con la canela y la corteza de limón durante unos 5 ó 10 minutos, se añade el azúcar y se disuelve bien. Hay que tener en cuenta que el pan admite bastante dulce. Se corta la barra de pan en rodajas de unos 3 ó 4 cm de grosor y se colocan en una fuente un poco honda. Se cubren con la leche hasta que

se empapan bien (esto es importante, porque si no, quedan secas). Se rebozan con huevo (con ayuda de una cuchara) y se frien en aceite bien caliente en una sartén honda. Hay que tener cuidado al darles la vuelta (con ayuda de una espumadera y una cuchara) para que no se desmoronen. Yo prefiero no freír más de dos cada vez. Se sacan cuando estén doradas y se colocan en una fuente. Se pueden espolvorear con azúcar y canela o cubrir con almíbar.

Menționăm că la exercițiu a participat un număr de zece studenți români cunoscători ai limbii engleze și ai limbii latine la nivel mediu⁴.

În ceea ce privește structurile morfo-sintactice, au putut fi recunoscute majoritatea părților de vorbire și modul de întrebuintare al acestora.

Articolul, inexistent în latină, este ușor de identificat, atât prin analogie cu limba maternă, cât și cu valorile dobândite de demonstrativele de depărtare *ille, illa, illud* și de nedefinitele *unus, una, unum* din latina populară și târzie. Spre deosebire de română, unde articolul definit este enclitic, în spaniolă acesta este proclitic, după modelul latinei care poziționa frecvent⁵ adjectivul pronominal demonstrativ înaintea numelor determinate: *la leche, la canela, la corteza, el azúcar, el pan, la barra*. Articolele nedefinite sunt situate în fața numelui, ca și în latină: *una fuente, una cuchara, una sartén, una espumadera*.

După articol se poate recunoaște și genul substantivelor: *la canela, una fuente* (feminine); *el azúcar, el pan* (masculine) etc.

De asemenea genul și numărul substantivelor și adjectivelor pot fi indicate de unele terminații (-a, -o, -s). În poziție finală, -a indică, la fel ca în latină și română, genul feminin: *barra, canela, cuchara* etc.; -o arată masculinul, după substantivele latinești masculine și neutre cu tema în -o: *huevo, litro*. Remarcăm că neutrele latinești au devenit în spaniolă fie masculine (*huevo, huevos*), fie feminine (*la leche*).

Terminația *-s*, păstrată în idiomurile neolatine din vestul Europei, marchează pluralul: *rodajas, doradas* (adj.), *huevos*.

Cu valoare adverbială, comparativul sintetic *mejor* poate fi cu ușurință tradus prin analogie cu forma de comparativ masculin-feminin, *melior*, a adjectivului *bonus, a, um*. Celălalt comparativ sintetic, *anterior*, se întâlnește și în română.

Numeralul *dos* este recunoscut cu ușurință datorită provenienței sale din latinescul *duo* (Ac. *duos*).

Pronumele din text pot fi identificate prin analogie cu echivalentele lor din română (dată fiind originea lor comună): *yo*, pronume personal de persoana I, singular (*eu* în română, *ego* în latină); *esto*, pronume demonstrativ (*asta* în română, *istum* în latină). Poziția enclitică a pronumelui personal *-les* (*darles*) poate aminti de cea a pronumelor românești, situate după unele forme verbale (imperativ sau gerunziu) și legate prin cratimă de acestea.

Utilizarea pronumelui reflexiv latinesc *se* alături de verbe active, cu valorile diatezei medii, se răspândise încă din latina târzie⁶, astfel încât s-a ajuns să se vorbească despre o diateză pronominală (cea reflexivă)⁷. Marcă a acestei diateze, *se* ajută la recunoașterea formelor reflexive ale verbului în limbile romanice. Textul în discuție abundă în astfel de verbe datorită stilului specific enunțurilor cu caracter gastronomic: *se pone, se añade, se disuelve, se corta, se colocan, se cubren, se empapen, se rebozan, se fríen, se desmoronen, se sacan, se pueden*.

Desinențele personale active, moștenite din latină, indică persoana și numărul verbelor. Desinența *-o* se păstrează la persoana I singular: *prefiero*. La persoana a III-a latina folosea desinențele *-t* pentru singular și *-nt* pentru plural. După căderea lui *-t* final, formele de plural sunt în spaniolă terminate în *-n*, *quedan, estén*, iar cele de singular rămân egale cu tema: *admite, es*.

Remarcăm că verbul *poder* se construiește, ca și *posse* (a putea) din latină, cu infinitivul: *se pueden espolvorear*.

Infinitivul activ menține din latină pe *-r* din finala *-re*, ceea ce înlesnește recunoașterea sa: *cocer, tener, cubrir, espolvorear* etc.

Unele adverbe prezintă terminația *-e*, la fel ca în latină: *importante, bastante*, spre deosebire de română unde adverbele au, de obicei, aceeași formă ca cea a adjectivului corespunzător (la singular, masculin-neutru). Adverbul *más* poate fi cu ușurință corelat cu *magis*.

Prepozițiile întâlnite sunt de origine latină, majoritatea regăsiindu-se și în română: *de* (lat. *de*), *a* (lat. *ad*), *con* (lat. *cum*), *en* (lat. *in*). Prepoziția *de* cu ablativul începuse încă din latina târzie să înlocuiască anumite tipuri de genitiv⁸: *1 litro de leche; corteza de limón*. În spaniolă, *de* își menține și sensul *din*: *mejor del día anterior*. Ablativul materiei⁹, construit cu aceeași prepoziție, se păstrează atât în spaniolă, cât și în română: *aceite de oliva, barra de pan*.

Prepoziția *a* își menține înțelesul *după, potrivit cu* pe care îl avea *ad* în latină: *azúcar al gusto*¹⁰, dar și pe cel final, din perioada târzie, precedând infinitivul¹¹.

Con are aceleași sensuri ca și *cu* din română, preluate din latina populară unde *cum* devenise prepoziție curentă în exprimarea instrumentalului cu toate valorile acestei funcții¹² (instrumental propriuzis: *cubrir con almíbar, se cubren con la leche*; sociativ: *se pone a cocer la leche con la canela*).

Dificultăți pot apărea în echivalarea prepoziției *para* care este pusă mai greu în legătură cu latinescul *pro ad*. Construirea sa cu infinitivul poate trimite însă la infinitivul românesc cu sens final precedat de *pentru*, de unde s-ar putea deduce și sensul lui *para*.

Conjunțiile păstrează forme asemănătoare cu echivalentele lor din latină: *y* (lat. *et*) și *o* (lat. *aut*¹³) – coordonatoare; *que* (conj. lat. *quia* sau pron. *quid*), *si* (lat. *si*) – subordonatoare. Sensul completiv al

lui *que*-conjuncție îl are în română *că*, provenind din conjuncția *quod*, concurată de *quia* și frecvent folosită în latina populară și târzie¹⁴.

O tendință evolutivă a latinei populare, concretizată în limbile romanice, era crearea de noi locuțiuni conjuncționale¹⁵. Dintre locuțiunile de acest tip ocurente în text, *hasta que*, *para que*, *porque*, doar ultimele două au un sens transparent. Valoarea cauzală a lui *porque* este ușor de sesizat, datorită elementelor lingvistice care o formează: *por* (lat. *pro* / *por*) și *que*¹⁶, iar sensul final al celeilalte, alcătuite din *para* (lat. *pro* / *por ad*) și *que*, se poate deduce din context.

Quando, care introducea, de obicei, în latina clasică circumstanțiala de cauză, este în limbile romanice, inclusiv în română și spaniolă, relator temporal: *se sacan cuando estén doradas*.

În ceea ce privește lexicul, remarcăm că numeroase cuvinte, nu întotdeauna de origine latină (e. g. *azúcar*), sunt comune spaniolei și românei și nu pun probleme în traducere. Dintre cele rămase, au putut fi identificate pe baza latinei:

-substantivele *corteza* (lat. *cortex* / *corticea*, coajă), *oliva* (lat. *oliva*, măslină), *cuidado* (lat. *cogitatio*, chibzuială), *cuchara* / *cucharadas* (lat. *cochleare*, lingură), *sartén* (lat. *sartago*, tigaie), *vuelta* (lat. *voluta* < *volutus*, a, um, substantivizat, învârtire), *vez* (lat. *vicis*, schimbare, venire la rând, rând, dată);

-adjectivele *poco* (lat. *paucus*, a, um, puțin), *secas* (lat. *siccus*, a, um, uscat), *caliente* (lat. *calens*, -ntis, part. prez. de la *caleo*, a fi cald), *doradas* (lat. *deaurata*, part. perf. de la *deaurare* cu valoare adjectivală, aurit, ca adjectiv – aurii);

-verbele (*se*) *añade* (lat. *addere* / **inaddere*, a adăuga), (*se*) *colocan* (lat. *collocare*, a plasa, a așeza), (*se*) *cubren* / *cubrir* (lat. *cooperire*, a acoperi), *quedan* (lat. *quietare*, a sta, a rămâne);

-conjuncțiile: *si* (lat. *si*, dacă), *y* (lat. *et*, și), *o* (lat. *aut*, sau).

Menționăm că nu am intenționat să stabilim etimologia cuvintelor, ci doar să le descoperim înțelesul prin analogia cu termeni din latină.

Deși de proveniență latină sau pătrunse în spaniolă prin filieră romanică, unele vocabule pot fi mai dificil de recunoscut sau/și de tradus fie din cauza diversificării semantismului în perioada medievală, fie din pricina modificărilor petrecute în cursul evoluției structurilor fonetice: *canela* (lat. *canella*, diminutiv de la *canna*, care avea în latina clasică sensul de *trestie*, dobândindu-l în perioada medievală pe cel de *scorțișoară*); *freír* (lat. *frigere*, a prăji, a frige); *bastante* (sp. *bastar*, lat. vulgară **bastare*, din gr. *bastázein*, a ridica); *rodajas* (lat. *rota*, roată, part. *rotata*, rotită); *honda* (sp. *fondo*, **perfondo*, lat. *profundus*, adânc); *hasta que* (lat. *ad ista quod*, până la aceasta că, până ce); *cada* (lat. vulgară **cata* < gr. *katá*, supraviețuind în limbile romanice cu valoare distributivă¹⁷).

O situație aparte întâlnim în echivalarea substantivului *aceite*, căci prezența unui *acetum* în latină, cu sensul de *oțet*, poate induce în eroare. Sintagma *aceite de oliva* aduce însă lămuriri asupra semnificației cuvântului: *ulei (de măslina)*.

Termenii *soperas*, *rebozar*, *desmoronen*, *sacan* și *almíbar*, care nu sunt de origine latină și nu se regăsesc nici în română, pot fi traduși doar apelând la dicționar (deși sensul unora poate fi dedus din context: *se sacan cuando estén doradas* – se scot când devin aurii).

Ca urmare a acestei analize, la o privire de ansamblu, apreciem că textul poate fi, cu siguranță, înțeles în proporție de 90%, cu ajutorul limbii române și, mai ales, al limbii latine. Specificăm că toți studenții participanți la exercițiu au oferit o echivalare ad sensum corectă.

Fără a efectua o cercetare minuțioasă a celorlalte rețete culinare propuse în cadrul aceleiași GT (groupe de travail) din sesiunea experimentală Galapro, redactate în italiană (*Struffoli*), portugheză, (*Pastéis de nata*), franceză (*Tarte Tatin*)¹⁸, observăm că noțiunile de

limbă latină își dovedesc utilitatea în recunoașterea și traducerea unui mare număr de termeni, sintagme, construcții gramaticale. În ceea ce privește numele, pot fi identificate astfel: numărul substantivelor (în italiană plurale terminate în *-i*¹⁹, *regioni, salsicciotti, pezzetti, confettini, struffoli*, iar în portugheză și franceză terminate în *-s*: *gemas, colheres, pastéis* etc.; *ingrédients, pommes, éléments* etc.); pronumele și adjectivele pronominale: *questo*, cu valoare neutră *per questo, vostri (i vostri struffoli)* – în italiană; *ela (de modo a encher com ela a forma toda), esta (esta operação)* – în portugheză²⁰; *il (il reste), votre (votre plan de travail), les (s'il reste des pommes, les tailler en morceaux)*; numeralele: *una (una bustina di vanilina), una ventina* – în italiană; *três (divida a margarina em três porções), dois (rode com os dois polegares)* – în portugheză; *deux (ces deux éléments), première, deuxième* – în franceză); articolele: *un, una, la, le, il, i* (mai puțin *gli*) din italiană; *uma, a, o, as, os* – în portugheză, *une, un, la, le, les* – în franceză. În privința formelor verbale, textele de această factură abundă în imperative și infinitive. Imperativele, la persoana a II-a, singular, apar în rețeta portugheză și au forme asemănătoare cu cele din latină (și din română): *divida, deixe, estenda, repita* etc. În structura infinitivelor, *-re* din latină este moștenit ca atare de italiană sau fără *-e* în portugheză și franceză: *disporre, friggere, impastare, lasciare, riposare, formare, sciogliere, mescolare* etc. – italiană; *descansar, engrossar, arrefecer* – portugheză; *réaliser, commencer, mélanger, disposer, recouvrir* etc. – franceză. Gerunziile păstrează sufixul *-nd* în italiană (*tenendo*) și în portugheză (*espalhando*). Majoritatea prepozițiilor și conjuncțiilor nu ridică mari dificultăți în echivalare (excepțiile fiind puține, e. g. *até* în portugheză)²¹.

Pe aceleași considerente, îndrăznim să avansăm ipoteza că și un enunț românesc²² de aceeași factură ar putea fi înțeles de către vorbitorii altei limbi romanice care au studiat temeinic latina:

Plăcintă de prune. Ingrediente: 500 g. făină; 25 g. drojdie, 50 g. zahăr, 250 ml. lapte, 1 ou, sare (un vârful de cuțit), ulei, prune, 2 linguri de zahăr + 1 linguriță de scorțișoară. Preparare: Se desface drojdia în laptele călduț, se toarnă peste făină, se adaugă zahărul, oul, sarea și uleiul până se desprinde aluatul de pe mână și se poate frământa. Se lasă o oră la dospit, apoi se împarte aluatul în două tăvi, se pun prune tăiate în două și zahărul amestecat cu scorțișoara. Se coace 20 de minute, se scoate și se pudrează cu zahăr când s-a răcit.

Prezumăm că vor putea fi identificate fără dubii verbele reflexive (*se desface, se toarnă, se adaugă, se desprinde, se coace* etc.), timpul perfect compus al verbului *s-a răcit*; numerale (*două, un*); prepozițiile: *până* (lat. *paene ad*); *în* (lat. *in*), *de* și *de pe* (lat. *de* și *per*); *cu* (lat. *cum*); conjuncția *și* (lat. *sic, astfel*); adverbul *când* (lat. *quando*). Articolele definite, afixe care fuzionează cu substantivele sau adjectivele, sunt mai dificil de recunoscut în pofida provenienței latinești (<**illu, illa* < lat. cls. pron. dem. de depărtare *ille, illa, illud*), din cauza poziției lor enclitice: *oul, sarea, uleiul* etc.

În ceea ce privește lexicul, majoritatea cuvintelor se regăsesc și în celelalte limbi romanice. Prin analogie cu vocabule latinești pot fi echivalați următorii termeni: *plăcintă* (lat. *placenta*), *linguri* (lat. *lingula / ligula*, pl. *ligulae*); (*se*) *desface* (lat. *disfacere*); (*se*) *toarnă* (lat. *tornare*); *peste* (*pre* + rom. *spre* < lat. *super*); (*se*) *adaugă* (lat. *adaugere*); (*se*) *desprinde* (lat. *des* + *prehendere*). Credem că ar fi necesară consultarea dicționarului doar pentru sensul cuvintelor *drojdie, vârful, scorțișoară, aluatul, frământa, dospit, tăvi, a răci* (deși *scorțișoară* și *aluat* provin din latină).

Continuatoare ale latinei, înregistrând în evoluția lor modificări diverse, unele comune, altele specifice unui singur idiom, limbile neolatine vor fi, cu siguranță, înțelese și învățate mai ușor atât prin raportare la limba de origine, cât și la limbile-surori.

Bibliografie selectivă

- ERNOUT, Alfred, THOMAS, François (1953): *Syntaxe latine*, ed. 2-e, Paris: Klincksieck.
- FASSEL, Luminița (1981), *Elemente de formare a latinei vulgare I. Latina vulgară. Substratul limbilor romanice*, Iași: Editura Universității «Al. I. Cuza».
- FISCHER, I. (1985): *Latina dunăreană*, București, Editura Științifică și Enciclopedică.
- GODDARD ELLIOTT, Alison (1997): *Grammatical introduction*, in *Medieval Latin*, second edition, edited by, revised by Joseph Pucci, Chicago-London, The University of Chicago Press, 1-51.
- GRANDGENT, C. H. (1958), *Introducere în latina vulgară*, traducere E. Tănase, Cluj-Napoca: Editura Universității Victor Babeș.
- HERMAN, Josef (2001): *El latín vulgar*, traducción, introducción, índice y bibliografía de Carmen Arias Abellán, Barcelona: Editorial Ariel.
- MOHRMANN, Christine (1961): *Etudes sur le latin des chrétiens*, tome II, *Le latin chrétien et médiéval*, Roma, Edizioni di Storia e Letteratura.
- SLUȘANSCHI, Dan (1994): *Sintaxa limbii latine*, vol. I *Sintaxa propoziției*, ed. a II-a revăzută și adăugită, București: Editura Universității București.
- STATI, Sorin (1985): „Evoluția diatezelor în limba latină”, în *Studii și Cercetări Lingvistice*, 5, XXXVI, 436-444.
- Surse electronice
- LORD, Frances E. (2003): *The Roman Pronunciation of Latin*, Blackmask Online, <http://www.blackmask.com>
- www.galapro.eu/proto
- <http://www.rae.es/rae.html>
- www.reteteculinare.ro

Italiano e rumeno a confronto: modi e tempi verbali usati nelle dipendenti ipotetiche

HARIETA TOPOLICEANU
Catedra de Limbi Clasice, Italiană și Spaniolă
Universitatea „Al.I.Cuza” Iași

Résumé: *L'analyse ci-dessous se propose de mettre en évidence – du point de vue de la linguistique contrastive – les ressemblances et les différences qui existent entre deux langues romanes, le roumain et l'italien, au niveau des modes et des temps verbaux utilisés dans les propositions subordonnées conditionnelles.*

Abstract: *The present paper proposes to analyse some distinctive features that characterize two related languages, Italian and Romanian. Our analysis focuses mainly on a Contrastive Linguistics approach and tries to examine the similarities and the differences that exist between the two related linguistic systems at the level of the moods and tenses used in conditional clauses.*

0. Il presente contributo si propone di esaminare, dal punto di vista della linguistica contrastiva, le somiglianze e le differenze esistenti tra due lingue affini - l'italiano e il rumeno – a livello dei modi e dei tempi verbali usati nella costruzione delle subordinate ipotetiche. Riteniamo che un'analisi differenziale di questo tipo, proposta nell'ambito di un dibattito sull'intercomprensione tra le lingue romanze, sia utile non solo perché in grado di evidenziare le simmetrie e dissimmetrie tra due sistemi linguistici affini, ma anche perché riesce

a mettere in luce alcuni riflessi negativi dell'interferenza linguistica esercitata dalla lingua madre sulla lingua bersaglio – riflessi che spesso costituiscono un'importante fonte di errori di lingua da parte dei discenti. Da questa prospettiva, un'investigazione del genere può offrire inoltre numerosi spunti per una riflessione sulle strategie da adottare nella didattica delle lingue prese in esame. A tal proposito ci sembra opportuno ricordare alcune considerazioni formulate da Katerin Katerinov, il quale – in uno studio riguardante l'applicazione della contrastivistica all'insegnamento dell'italiano a stranieri – sottolinea lo stretto legame tra la linguistica contrastiva e la didattica delle lingue affermando che per la linguistica contrastiva, «lo studio culmina con l'aver individuato le interferenze che si manifestano sotto forma di errori [...] e si conclude con gli esercizi correttivi espressamente elaborati per coloro che non riescono a superare da soli l'ostacolo costituito dall'interferenza della L1» (Katerinov, 1980: 18-19).

1. Apprendimento di lingue affini

L'apprendimento di una lingua affine alla lingua madre del discente viene indubbiamente facilitato dalle somiglianze strutturali e dall'origine comune dei due sistemi linguistici. Nell'acquisizione / apprendimento di lingue affini, il ruolo della lingua materna è ovviamente maggiore che nel caso di lingue distanti dal punto di vista tipologico e questo si spiega tramite la vicinanza strutturale tra le due idiomi la presenza di fenomeni simili che facilitano la comprensione e la produzione della lingua bersaglio. Gli studi hanno dimostrato che l'influenza della prima lingua sull'apprendimento di una lingua straniera o seconda si manifesta a più livelli e genera l'adozione di strategie di acquisizione che si basano principalmente su tre fattori:

- *la congruenza* che consiste nell'identificare elementi e strutture analoghe ai vari livelli del sistema linguistico delle due lingue;

▪ *la corrispondenza* che consiste nel mettere in relazione forme e regole della lingua straniera / lingua seconda con forme e regole della lingua madre (e viceversa);

▪ *la differenza* che consiste nell'identificare nella lingua straniera/lingua seconda elementi e strutture estranee alla lingua madre.

Partendo da queste considerazioni, cercheremo di evidenziare le simmetrie e le dissimmetrie riguardanti i modi e i tempi verbali utilizzati nelle subordinate ipotetiche in italiano e in rumeno, nell'intento di sottolineare, allo stesso tempo, i principali problemi che tali differenze pongono ai madrelingua rumeni nel processo di acquisizione / apprendimento dell'italiano.

2. Il periodo ipotetico

La subordinata ipotetica rappresenta la subordinata che compie la funzione di complemento circostanziale della frase reggente e indica la condizione (o l'ipotesi) da cui dipende un fatto o una situazione. La dipendente condizionale insieme alla sua reggente formano un'unità logica denominata, nella linguistica italiana, *periodo ipotetico* (v. Dardano-Trifone, 1996: 303-304; Serianni, 2004: 596-604; Sensini, 2008: 529-533; Sabatini, 1985: 441-443) o *costrutto condizionale* (Mazzoleni 2001: 751). All'interno di questa frase complessa, la subordinata condizionale che contiene l'ipotesi è chiamata *protasi* (dal greco *protasis* 'premessa') e indica la condizione da cui dipende ciò che si dice nella reggente, mentre per la proposizione reggente viene usato il termine *apodosi* (dal greco *apodosis* 'conseguenza'), in quanto essa esprime la conseguenza che deriva o deriverebbe dalla realizzazione della condizione indicata nella subordinata. Prese singolarmente protasi e apodosi possono essere:

a) frasi semplici:

protasi	apodosi
<i>Se ploverà,</i>	<i>resterò a casa.</i>
<i>Dacă va ploua,</i>	<i>voi rămâne acasă.</i>

b) frasi complesse contenenti proposizioni coordinate:

protasi	apodosi
<i>Se non ploverà e se farà bel tempo,</i>	<i>andremo al mare e ci divertiremo.</i>
<i>Dacă nu va ploua și dacă va fi vreme bună,</i>	<i>vom merge la mare și ne vom distra.</i>

c) frasi complesse contenenti almeno una subordinata:

protasi	apodosi
<i>Se non riuscirai a trovare con il copoufficio,</i>	<i>dovrai rivolgerti al direttore.</i>
<i>Dacă nu vei reuși să-l găsești pe șeful de birou,</i>	<i>va trebui să te adresezi directorului.</i>

Precisiamo inoltre che l'apodosi può essere una proposizione indipendente (*Se potessi, verrei anch'io con voi / Dacă aș putea, aș veni și eu cu voi*) oppure, a sua volta, una proposizione subordinata ad una reggente (*Penso che verrebbe con noi, se potesse / Cred că ar veni cu noi, dacă ar putea*).

All'interno di un costrutto condizionale, la protasi viene solitamente introdotta da congiunzioni o locuzioni congiuntive. Per quanto riguarda l'italiano, la congiunzione più frequente è *se*, ma si usano anche *qualora*, *purché*, *ove*, mentre nella categoria delle locuzioni congiuntive le più frequenti sono *a condizione che*, *ammesso*

che, a patto che, nel caso che, nell'eventualità che, nell'ipotesi che. In rumeno, la subordinata condizionale viene introdotta, il più delle volte, dalla congiunzione *dacă* – ma si possono adoperare anche *să, de, că* (nella coordinazione con una concessiva costruita in maniera simile: *De vrei, de nu vrei, eu tot ramân*) e in alcuni costrutti antiquati, *când* (cf. Avram, 1986: 359) – e dalle locuzioni congiuntive *în caz că, în caz de* (forma non-letteraria), *de unde* (locuzione popolare usata solo nelle subordinate condizionali elittiche ridotte a *de unde nu / sennò* in italiano). Secondo Mioara Avram i costrutti del tipo *cu condiția // (ca) să.., în cazul // că..., în cazul // căn ..., în cazul// în care..., în eventualitatea // că..., în ipoteza // că...* non rientrano nella categoria delle subordinate condizionali, in quanto analizzabili come complementi condizionali accompagnati da una proposizione attributiva (cf. Avram 1986: 360).

3. Tipologia dei costrutti ipotetici

A seconda del grado di probabilità dei fatti indicati nella protasi, il periodo ipotetico è stato tradizionalmente diviso in [a] periodo ipotetico della realtà, [b] periodo ipotetico della possibilità e [c] periodo ipotetico dell'irrealtà, modello tipologico ispirato dalla tripartizione latina tra *casus realis, casus possibilis* e *cassus irrealis* (v. Mazzoleni, 2001: 759). Secondo alcuni grammatici, tra cui Luca Serianni, tale divisione non è soddisfacente in quanto usa su criteri tipologici non unitari (un criterio formale, che riguarda il modo verbale utilizzato, e un criterio logico, con riferimento al carattere reale, possibile o irreali dell'ipotesi) tra i quali non è sempre possibile stabilire limiti netti (per una trattazione rigorosa dell'argomento rimandiamo a Serianni, 2004: 596-609 e a Mazzoleni, 2001: 751-784). Pur condividendo pienamente l'opinione di Serianni, in questa sede adotteremo tuttavia la tipologia tradizionale. Tale scelta si basa su due considerazioni: la tipologia tradizionale dei periodi ipotetici [1] è la classificazione più utilizzata

nella didattica dell'italiano a stranieri e in quanto tale [2] ci permette di illustrare nella maniera più semplice le principali dissimmetrie tra il rumeno e l'italiano a livello dei tempi e dei modi verbali usati nella protasi dei periodi ipotetici.

3.1. *Il periodo ipotetico della realtà* è il periodo in cui l'ipotesi contenuta nella protasi è presentata come un fatto sicuro e reale. Per la formazione di questo periodo, si usa l'indicativo tanto nella protasi, quanto nell'apodosi ed esso può indicare:

[a] realtà nel presente:

protasi	apodosi
<i>Se piove,</i>	<i>resto a casa.</i>
<i>Dacă plouă,</i>	<i>rămân acasă.</i>

[b] realtà nel futuro:

protasi	apodosi
<i>Se pioverà,</i>	<i>resterò a casa</i>
<i>Dacă va ploua,</i>	<i>voi rămâne acasă</i>

[c] realtà nel passato:

protasi	apodosi
<i>Se è partito,</i>	<i>è stato solo colpa tua</i>
<i>Dacă a plecat,</i>	<i>a fost doar vina ta.</i>

Oltre all'indicativo, nell'apodosi si può usare anche l'imperativo:

protasi	apodosi
Se <i>piove</i> ,	<i>resta a casa!</i>
Dacă <i>plouă</i> ,	<i>rămâi acasă!</i>

Come si può ben vedere, nel caso del periodo ipotetico della realtà, per esprimere ipotesi reali e sicure, l'italiano e il rumeno prevedono l'uso degli stessi modi e tempi verbali.

3.2. *Il periodo ipotetico della possibilità* è quello in cui l'ipotesi contenuta nella protasi è presentata come possibile, in quanto riguarda un fatto non accaduto, ma che potrebbe accadere. L'italiano (su modello della « consecutio temporum » latina) prevede l'uso del congiuntivo imperfetto nella protasi e il condizionale presente o dell'imperativo nell'apodosi.

protasi	apodosi
Se <i>piovesse</i> ,	<i>resterei a casa.</i>
Se ti <i>chiamasse</i> ,	<i>va' subito lì!</i>

A differenza dell'italiano, il rumeno prevede per questo tipo di periodo l'uso dell'indicativo (presente o futuro) nella protasi e del condizionale presente o dell'imperativo nell'apodosi.

protasi	apodosi
Dacă <i>ar ploua</i> ,	<i>aș rămâne acasă.</i>
Dacă <i>te cheamă / va chema</i> ,	<i>du-te imediat acolo!</i>

Se la protasi è introdotta da *qualora, nel caso che, nell'ipotesi che, nell'eventualità che* in italiano il periodo ipotetico della possibilità ha il congiuntivo presente nella protasi e l'indicativo futuro o l'imperativo nell'apodosi.

protasi	apodosi
Qualora <i>arrivi</i> prima delle 11,	<i>non troverà</i> nessuno in ufficio.
Qualora <i>arrivi</i> prima delle 11,	<i>avvertimi!</i>
Qualora tu <i>abbia bisogno</i> di chiarimenti,	<i>chiamami!</i>

Per quanto riguarda la traduzione rumena di queste frasi, in corrispondenza al congiuntivo presente italiano, nella protasi si può usare l'indicativo (presente o futuro) accompagnato da elementi che accentuino il carattere ipotetico, eventuale della condizione: l'avverbio *cumva*, gli aggettivi pronominali indefiniti *vreun, vreo* ecc. (v. Avram, 1986: 360). Nell'apodosi, invece, si conservano gli stessi modi e tempi verbali usati anche in italiano (indicativo futuro o imperativo):

protasi	apodosi
Dacă <i>sosește</i> înainte de ora 11,	<i>nu va găsi</i> pe nimeni la birou.
Dacă <i>sosește cumva</i> înainte de ora 11,	<i>anunță-mă!</i>
Dacă <i>ai cumva nevoie</i> de vreo lămurire,	<i>sună-mă!</i>

Va precisato tuttavia che nel registro colloquiale dell'italiano si tende ad usare sempre più spesso l'indicativo al posto del congiuntivo anche nella protasi del periodo ipotetico della possibilità, così come avviene in rumeno. Riportiamo di seguito gli esempi forniti da Sensini (Sensini, 2005: 531) ai quali allegheremo anche le frasi rumene corrispondenti:

protasi	apodosi
Se <i>si verifica</i> qualche imprevisto,	<i>ti telefono.</i>
Dacă <i>apare</i> ceva neprevăzut,	<i>te sun.</i>
Se <i>si verificherà</i> qualche imprevisto,	<i>ti telefonerò.</i>
Dacă <i>va apărea</i> ceva neprevăzut,	<i>te voi suna.</i>

Secondo Sensini questa tendenza «si colloca nel quadro della generalizzata decadenza del congiuntivo nella lingua italiana» e «comporta non solo un appiattimento espressivo ma anche un’ambiguità comunicativa, rendendo impossibile distinguere ciò che è reale da ciò che, invece, è ipotizzato» (Sensini, 2005: 531). Accanto allo scarso rendimento del congiuntivo nell’italiano contemporaneo, l’autore segnala anche l’uso limitato del condizionale nell’apodosi, al posto del quale molto spesso si preferisce l’indicativo. A tal proposito Sensini afferma: «La tendenza della lingua, comunque, è proprio quella di ridurre al minimo anche nel periodo ipotetico, l’uso del congiuntivo e del condizionale, che oltre tutto presentano spesso forme irregolari o difficili, a vantaggio dell’indicativo» (Sensini 2005: 531). L’autore riporta anche una considerazione formulata da Alberto Moravia in merito. Secondo il grande scrittore italiano dire «„Se vado in Africa ti porto un regalo” esprime in modo facile e chiaro lo stesso concetto di „Se andassi in Africa ti porterei un regalo”, che invece suona piuttosto complicato ed è indubbiamente più difficile da costruire sintatticamente» (Sensini, 2005: 531).

3.3. *Il periodo ipotetico dell’irrealtà* è il periodo in cui l’ipotesi espressa nella protasi è irrealizzabile o impossibile perché indica un fatto che non si può realizzare o che sarebbe potuto accadere ma non è mai accaduto. Se l’ipotesi irrealizzabile si riferisce al presente (e in questo caso solo il contesto può stabilire se si tratta di un periodo ipotetico dell’irrealtà o della possibilità), in italiano il verbo della protasi è al congiuntivo imperfetto e quello dell’apodosi al condizionale presente, mentre in rumeno, la protasi e l’apodosi hanno il verbo al condizionale presente:

protasi	apodosi
Se <i>fossi</i> al tuo posto,	<i>non parlerei</i> così.
Dacă <i>aș fi</i> în locul tău,	<i>nu aș vorbi</i> așa.

Se invece l'ipotesi irrealizzabile si riferisce al passato, in italiano il verbo della protasi è al congiuntivo trapassato e quello dell'apodosi al condizionale composto, mentre in rumeno si usa il condizionale composto in entrambe le proposizioni.

protasi	apodosi
<i>Se fosse piovuto,</i>	<i>sarei rimasto a casa.</i>
<i>Dacă ar fi plouat,</i>	<i>aş fi rămas acasă.</i>

Se il fatto o la circostanza a cui si fa riferimento nella protasi avvengono o proseguono nel presente, nell'apodosi si usa il condizionale presente:

protasi	apodosi
<i>Se avessi giocato alla lotteria,</i>	<i>(ora) sarei ricco.</i>
<i>Dacă aş fi jucat la loto,</i>	<i>(acum) aş fi bogat.</i>

Nel registro colloquiale della lingua, l'indicativo imperfetto tende a sostituire sempre più spesso il congiuntivo trapassato della protasi italiana oppure il condizionale composto, nel caso della protasi rumena. Quindi spesse volte si possono incontrare frasi miste del tipo:

protasi	apodosi
<i>Se potevo,</i>	<i>ti avrei aiutato.</i>
<i>Dacă puteam,</i>	<i>te-aş fi ajutat.</i>

Nella lingua parlata l'imperfetto dell'indicativo sostituisce frequentemente anche il condizionale composto dell'apodosi, fenomeno che si verifica sia in italiano che in rumeno:

protasi	apodosi
<i>Se avessi potuto,</i>	<i>ti aiutavo.</i>
<i>Dacă aş fi putut,</i>	<i>te ajutam.</i>

Per il periodo ipotetico dell'irrealtà, poi, esiste anche una costruzione – simmetrica in italiano e in rumeno – con l'imperfetto indicativo sia nella protasi che nell'apodosi, come nella frasi:

protasi	apodosi
Se <i>potevo</i> ,	ti <i>aiutavo</i> .
Dacă <i>puteam</i> ,	te <i>ajutam</i> .

Francesco Sabatini segnala che tale struttura – largamente usata nell'italiano medio parlato e accettata anche nella lingua scritta meno impegnativa (quella dei giornali o nella narrativa) – rappresenta «una costruzione sbrigativa, che si trova anche in molti scrittori da Dante in poi, ma che fa perdere alcune sfumature che il congiuntivo ci può dare» (Sabatini, 1985: 442-443).

Secondo Berretta «si tratta di una costruzione colloquiale e popolare, ormai piuttosto diffusa anche nell'uso medio», «coerente fra l'altro con la diffusione dell'indicativo a scapito del congiuntivo» (Berretta; 2000: 213). L'autore sottolinea inoltre il carattere di non-fattualità o di controfattualità di questi costrutti che generalmente hanno una referenza temporale passata, ma che possono essere utilizzati anche in riferimento ad un presente o ad un futuro. Riportiamo l'esempio fornito da Berretta: Se tu ti sposavi entro due mesi [...] andava bene potevamo fare il contratto», costruito che equivale a „se ti sposassi / fossi sposata... potremmo fare il contratto [come prima casa]” (Berretta, 2000: 213).

Alcuni linguisti attirano tuttavia l'attenzione sulla «necessità di rispettare i modi verbali suggeriti dalla grammatica, per evitare un pericoloso appiattimento espressivo» (Sensini, 2005: 532) che cancellerebbe le sfumature legate all'articolazione del sistema verbale in tempo della realtà e della possibilità.

4. Protasi con modi verbali non finiti

In italiano la protasi di un costrutto ipotetico può essere espressa anche tramite una forma implicita. Per quanto riguarda l'italiano, i modi utilizzati in questo caso sono l'infinito, il participio passato e il gerundio. Eccone alcuni esempi:

(1) periodo ipotetico della realtà:

(a) *A comportarsi* così, diventa insopportabile.

(b) *Comportandosi* così, diventa insopportabile.

(c) *Fatto* con calma, il lavoro riesce bene.

(2) periodo ipotetico della possibilità:

(a) *Volendo*, potremmo aiutarlo.

(b) *Fatto* con attenzione, il compito riuscirebbe bene.

(3) periodo ipotetico dell'impossibilità:

(a) *Fatto* con attenzione, il lavoro sarebbe riuscito meglio.

(b) *A insistere*, non avremmo ottenuto nulla.

(c) *Potendo*, lo avrei aiutato.

Nel tradurre in rumeno le frasi precedenti dovremmo usare generalmente modi e tempi verbali diversi. La protasi del periodo (1a) può essere tradotta in rumeno tramite un complemento espresso da un verbo al gerundio oppure tramite una proposizione subordinata condizionale con il verbo all'indicativo presente:

Comportându-se așa, devine insuportabil.

Dacă se comportă așa, devine insuportabil.

Nel caso della protasi del periodo (1b), il gerundio può essere conservato anche nella traduzione rumena:

Comportându-se așa, devine insuportabil.

In corrispondenza alla forma implicita espressa dal participio (1c) invece, il rumeno prevede una proposizione subordinata condizionale con il verbo all'indicativo presente:

Dacă *este făcută* cu atenție, lucrarea iese bine.

Per tradurre in rumeno le protasi implicite dei periodi ipotetici della possibilità – (2a), (2b) – si dovrebbero usare costrutti con il verbo al condizionale presente:

Dacă *am vrea*, l-am putea ajuta.

Dacă *ar fi făcută* cu atenție, tema ar ieși bine.

Per quanto riguarda le protasi con il verbo al participio (3a) e al gerundio (3c), esse vengono rese in rumeno tramite subordinate condizionali con il verbo al condizionale passato:

Dacă *ar fi fost făcută* cu atenție, tema ar fi ieșit mai bine.

Dacă *aș fi putut*, l-aș fi ajutat.

La protasi con il verbo all'infinito (3b) può invece essere tradotta in rumeno tramite un gerundio:

Insistând, n-am fi obținut nimic.

Va detto però che il gerundio (presente) potrebbe essere usato anche in italiano in sostituzione dell'infinito:

Insistendo, non avremmo ottenuto nulla.

5. Il transfer negativo

Gli aspetti presi in esame nelle pagine precedenti evidenziano gran parte delle simmetrie e delle dissimmetrie esistenti tra il rumeno e l'italiano a livello dell'uso dei tempi e dei modi verbali nelle dipendenti ipotetiche. Ovviamente là dove le strutture delle due lingue coincidono normalmente non si verificano problemi di apprendimento. Tali problemi si presentano invece puntualmente nel caso di dissimmetrie strutturali fra i due idiomi e costituiscono, per i discendenti rumeni, un'importante fonte di errori nella comunicazione (orale o scritta) in italiano. Non è nostro intento presentare in questa sede un elenco dei principali errori commessi dai discendenti rumeni nella produzione di frasi ipotetiche in italiano. Ci limiteremo a illustrarne due – incontrati spesso nel corso delle esercitazioni di lingua italiana svolte con gli studenti della Facoltà di Lettere dell'Università «Al. I. Cuza» di Iasi – dovuti entrambi al fenomeno di transfer negativo esercitato dalla lingua madre (nel nostro caso il rumeno), ma anche da altre lingue studiate dai discendenti (il francese, lo spagnolo ecc.) verso la lingua bersaglio (per noi l'italiano).

Per i discendenti rumeni il transfer negativo si manifesta spesso nell'errata produzione, in italiano, del periodo ipotetico della possibilità e dell'impossibilità, il quale, come abbiamo visto, prevede l'uso del congiuntivo nella protassi e del condizionale nell'apodosi. Per analogia con il modello rappresentato dalla lingua madre, i discendenti rumeni tendono ad usare il condizionale in entrambe le proposizioni, costruendo periodi del tipo: * *Se potrei, verrei*. Ci sembra interessante segnalare che, seppur scorretto, l'uso del condizionale sia nella protasi, che nell'apodosi è comune anche in molte varietà regionali d'italiano (v. Dardano, Trifone, 1996: 304).

Il fenomeno d'interferenza negativa si verifica a volte anche con una lingua diversa da quella materna, cioè con un'altra lingua straniera studiata in precedenza. Nel caso dei madrelingua rumeni, questo

fenomeno è facile che si manifesti in quanto raramente l'italiano è la prima lingua straniera che si apprende. Nella nostra attività didattica (con studenti che seguono specializzazioni in due lingue straniere) notiamo spesso fenomeni di transfer negativo esercitato dall'altra lingua straniera studiata (il francese, lo spagnolo ecc.) sull'apprendimento dell'italiano. Basta pensare, ad esempio, alla costruzione del periodo ipotetico con l'apodosi subordinata ad una reggente con il verbo al passato, del tipo *Sapevo che mi avrebbe prestato il libro se glielo avessi chiesto*. Al posto del condizionale composto, usato per indicare un rapporto di posteriorità nel passato, i discenti rumeni tendono spesso ad usare o il futuro, come in rumeno (**Sapevo che mi presterà il libro...*), o il condizionale presente, come in francese (**Sapevo che mi presterebbe il libro...*).

6. Conclusioni

Nel presente contributo sono state esaminate alcune delle principali somiglianze e differenze esistenti tra il rumeno e l'italiano a livello dell'uso dei modi e dei tempi verbali nelle subordinate ipotetiche. L'indagine condotta ha evidenziato dissimmetrie soprattutto nel caso della protasi dei periodi ipotetici della possibilità e dell'impossibilità: per quanto riguarda i tempi dei modi finiti, si è potuto constatare che ai tempi del congiuntivo (imperfetto e trapassato) italiano corrispondono in rumeno tempi del condizionale (presente e passato), mentre invece nel caso delle protasi italiane con verbi a modi non finiti (infinito, participio, gerundio), il rumeno risponde con il gerundio oppure con vari tempi dell'indicativo o del condizionale.

Bibliografia selettiva

AVRAM, Mioara (1986): *Gramatica pentru toți*, București: Editura Academiei Republicii Socialiste România.

- BERRETTA, Monica (2000): *Il sistema verbale* in Albero A. Sobrero (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo. Le strutture*, Roma-Bari: Editori Laterza.
- DARDANO, Maurizio; TRIFONE, Pietro (1996): *La lingua italiana*, Bologna: Zanichelli.
- KATERINOV, Katerin (1980): „L'analisi contrastiva e l'analisi degli errori di lingua applicata all'insegnamento dell'italiano a stranieri”, in *Quaderni di metodologia dell'insegnamento dell'italiano a stranieri (Quaderno n. 6)*, Perugia: Edizioni Guerra.
- SABATINI, Francesco (1985): *La comunicazione e gli usi della lingua. Pratica, analisi e storia della lingua italiana*, Torino: Loescher Editore.
- SENSINI, Marcello (2005): *La grammatica della lingua italiana*, Milano: Arnoldo Mondadori Editore.
- SERIANNI, Luca (în colaborare cu Alberto Castelvechi) (2004): *Gramatica italiană. Italiana comună și limba literară*, traducere de Elena Pîrvu, Cluj: Editura Echinox.
- IRIMIA, Dumitru (1997): *Gramatica limbii române*, Iași, Polirom.
- MAZZOLENI, Marco (2001): „Ipotetiche e concessive” in Lorenzo Renzi (et alii eds.), *Grande grammatica di consultazione, II. I sintagmi verbale, aggettivale, avverbiale. La subordinazione*, Bologna: Il Mulino.

Proverbele în limbile romanice

PAULA-ANDREEA VLAD
Departamentul de Limbi și Literaturi Străine
Universitatea „Al. I. Cuza”, Iași

Proverbele sunt fragmente ale unei înțelepciuni foarte vechi, scăpate din naufragii și din ruine datorită scurtimii lor și justetei sensului lor.

(Aristotel)

Résumé: *Depuis les temps anciens, les gens ont ressenti le besoin d'exprimer des vérités généralement valables qui ont résisté à l'épreuve du temps, ayant une formule condensée et expressive. Ces proverbes ont été transmis à la postérité oralement ou par écrit. Par leur nature, les proverbes ont un rôle moralisateur, ils représentent l'aspiration naturelle de l'homme à perpétuer des valeurs telles : «vérité», «honnêteté», «justice», etc. Cette tendance est commune à toutes les langues romanes, il existe des variantes du même proverbe dans des langues différentes.*

Abstract: *Since ancient times, people have felt the need to express aeternal truths in a short and meaningful formula, that stood the test of time, being transmitted to posteriority by word or writing. By their nature, proverbs have a moralizing role, they emerge out of people's desire to perpetuate values such as truth, honesty, justice etc. This tendency is common to all Romance languages, there are variants of the same proverb in different languages.*

Lucrarea de față reprezintă o încercare de surprindere a esenței privind proverbele în limbile romanice.

În accepțiunea generală, proverbele reprezintă « manifestări ale capacității de vehiculare a ideilor și conceptelor de către limbaj, modalități de expresie apelând la constatări și experiențe acumulate în timp, șlefuite și condensate în grai, transmise din tată-n fiu, făcând, așadar, parte din fondul ancestral de cunoaștere și exprimare al grupurilor umane constituite »¹.

În proverbe sunt oglindite obiceiurile unui popor, viața socială, mentalități, aspirații, temeri, fiind o sursă incontestabilă de învățăminte. Datorită conținutului diferit al proverbelor, definirea lor s-a dovedit a fi un proces anevoios, însă există câteva idei care surprind esența proverbelor:

a) *Les proverbes sont les echos de l'expérience.* (Bernardin de Saint-Pierre *apud* Gabriel Gheorghe¹).

b) *Tout le bon sens du monde gît dans les proverbes* (Anonimous)².

c) *Les proverbes sont la langue des dieux* (Gianbattista Vico *apud* Gabriel Gheorghe¹).

d) *A proverb is to speech what salt is to food.* (Ethiopian proverb)³

I. A. Zanne remarca faptul că există o terminologie bogată pentru a desemna proverbele. Astfel, abia mai târziu a fost utilizat cuvântul *proverb*; în vechime, cronicarii și scriitorii nu au folosit acest termen decât foarte rar. Pentru a desemna proverbul, au fost utilizate următoarele forme: *cuvînt* (D. Cantemir, D. Țichindeal), *cuvînt bătrîn* (D. Cantemir), *cuvînt prost* (I. Neculce, D. Cantemir), *vorba* (Al. Odobescu), *vorba ceea* (I. Creangă, N. Gane), *vorba cea veche* (I. Creangă, I. Slavici), *poveste*, *pildă*, *povestea ăluia* (N. Costin, P. Ispirescu), *povestea vorbei* (A. Pann, I. Ghica, E. Baican, Varron)⁴.

În privința importanței utilizării proverbelor pentru limbaj, Mihai Eminescu sublinia în articolul *Despre limba cărturarilor români din Ardeal*: « Limba noastră nu e nouă, ci din contră veche și staționară. Ea e pe deplin formată în toate părțile ei... Pe de altă parte, veche fiind, ea e și bogată pentru cel ce o cunoaște nu în cuvinte, dar în locuțiuni »⁵. Considerăm că bogăția unei limbi nu se poate măsura în numărul de cuvinte, ci în numărul de locuțiuni, în acele tipare neschimbate formate în mii de ani, care creează fizionomia limbii.

În studiile privind diferitele aspecte lingvistice și stilistice ale proverbelor, a fost creată o terminologie specifică discursului analitic al proverbelor:

- *microcontextul* – organizarea interioară a proverbului, organizare în care semnificația particulară a unui cuvânt depinde de semnificația celorlalte cuvinte;

- *macrocontextul* – cazul concret la care este aplicat proverbul într-un discurs verbal dat;

- *context genetic* – determinarea inițială a sensului care se mai păstrează sau nu în conștiința colectivă, dar de explicitarea căruia depinde înțelegerea integrală și profundă a contextului;

- *context generic* – ideea fundamentală abstractă pe care o exprimă proverbul și care face posibilă aplicarea lui la mai multe cazuri particulare;

- *metaforă generică, metaforă parabolică* – reprezintă cele două aspecte ale metaforei în proverb;

- *întăritori generici* – factori gramaticali care au funcția de a sublinia sensul generic al proverbului prin impunerea ideii de totalitate.

Dacă abordăm problema apariției temporale a proverbelor, se poate afirma că nu există o perioadă clară, bine determinată a acestora, ci momentul creării lor este plasat în *illo tempore*, fiind același cu crearea limbii, conform lui Aristotel.

De unde provin similaritățile în cazul proverbelor aparținând diferitelor popoare, în special celor romanice? Este incontestabil faptul că trebuințele oamenilor nu marchează diferențe remarcabile în raport cu meridianul sau paralela pe care trăiesc sau după limba pe care o vorbesc. Toți oamenii au nevoie de adăpost, de hrană, de haine, toți au aceleași organe, cu aceleași funcții, suferind de aproximativ aceleași boli, trăind în aproximativ același cadru natural, cunoscând soarele, luna, vântul, marea, ploaia, ziua și noaptea, flora și fauna. În mod similar, și trebuințele spirituale, atitudinile și modalitățile de manifestare nu prezintă diferențe apreciabile de la o societate la alta. În toate colectivitățile se întâlnesc inteligența și prostia, invidia, curajul, teama, sărăcia și bogăția, avantajele tinereții și dezavantajele senectuții, imposibilitatea evitării morții, lupta permanentă pentru depășirea obstacolelor etc. Așadar, numărul de atitudini pe care oamenii le pot adopta în raport cu mediul natural și social este limitat, la fel și numărul de sentimente în viața de cuplu, în raport cu semenii și cu întregul; în concluzie, grupurile umane au extrem de multe elemente în comun, reflectate în proverbe asemănătoare. Dat fiind numărul limitat de elemente de referință aflate la dispoziția oamenilor, cu unele variații datorate condițiilor climatice, există o serie de comparații comune limbilor romanice:

1. *alb ca zăpada, alb ca laptele, alb ca făina;*
2. *albastru precum cerul;*
 3. *galben ca lămâia*
 4. *roșu ca sângele*
 5. *dulce ca mierea/ zahărul*
 6. *harnic ca o albină*
 7. *a da înapoi ca racul*
 8. *clar ca lumina zilei*
 9. *șiret ca o vulpe*
 10. *negru ca funinginea / cărbunele / smoala*

Astfel, avem convingerea că același proverb a putut fi formulat de orice grup etnic, din nevoia de comunicare, fiind bazat pe observație, pe constatări elementare. Fiind rodul creației populare, proverbele au rolul de a restabili echilibrul social și moral din comunitate, pe calea ironiei, a observației acide sau a râsului sarcastic. Astfel se explică existența aceluiași tip de proverb sau de observație critică sau de recomandare etică la diferite popoare. Următoarele exemple sunt elocvente în acest sens:

– proverbe românești:

Când pisica nu-i acasă, șoarecii joacă pe masă.

Cu o rândunică nu se face primăvară.

– proverbe franțuzești:

Quand le chat n'est pas au logis, les souris dansent.

Une hirondelle ne fait pas le printemps.

– proverbe portugheze:

Quando em casa não estão gato, folga o rato.

Uma andorinha não faz verão.

Ca o regulă general valabilă, în toate proverbele, indiferent de vechimea lor sau de proveniență, există următoarele trei aspecte, care asigură proverbelor caracterul de valori spirituale universale:

- puterea deosebită de discernământ a judecății omului din popor;

- simțul dezvoltat al umorului popular;

- spiritul justițiar al comunității populare, pentru care *adevărul, cinstea, dreptatea* reprezintă valori etice superioare.

Proverbele sunt cunoscute ca având un caracter captivant, dat nu numai de aspectele de conținut, care stimulează judecata și apelează la simțul moral al ascultătorului / cititorului, ci și de limba în care au fost create. Așadar, în toate proverbele, limba este asociată recomandării sau semnificației care trebuie să însoțească acel proverb. Astfel se explică suplețea și expresivitatea limbii din proverbe: pentru a reda

conținutul ideatic și emoțional al proverbelor, sunt utilizate epitețe, metafore, personificări, comparații, alegorii. De obicei, în proverbe, exprimarea este alegorică, iar sensul este figurat, pentru că adevărul exprimat direct ar putea răni prea mult persoana care este vizată.

Există cercetători (v. Davidoff, 1953) care consideră că anonimatul pare să fie caracteristica inevitabilă a proverbelor din orice limbă, cu excepția celor care sunt « cunoscute ca fiind create de un anumit scriitor. Este cazul spuselor vechilor autori greci și latini »⁶.

În antichitate, oamenii au trăit, au vorbit și au scris fără a transforma traiul lor cotidian în arhivă pentru posteritate. Tot în acea perioadă nu existau drepturi de autor, nici critică, plagiatul era practicat cu dezinvoltură. Pentru că nu exista tipar, circulația informației se realiza mult mai greu, iar eventualul plagiat avea șanse minime să fie cunoscut în epoca producerii sale.

Propunem spre analiză proverbul *Cunoaște-te pe tine însuși*. Unii paremiologi îl atribuie unui autor, considerându-l maximă care ar constitui punctul de plecare al proverbului popular. Autorii români care-l citează îl atribuie lui Socrate:

1. « *Îndemnul lui Socrate: Cunoaște-te pe tine însuși*, înscris pe frontispiciul templului lui Apollo de la Delfi, și-a trecut adâncă lui semnificație în nenumărate proverbe și vorbe cu tâlc românești, care-i rețin mai puțin finalitatea psihologică și mai mult pe cea morală »⁷.

2. « Unele parimii pot fi cu folos corelate cu dictoane și celebre maxime și aforisme, ceea ce poate aduce și un spor de lumină în privința originii, circulației și influenței acestora. Așa, spre a exemplifica în treacăt, proverbul *Cunoaște-te pe tine însuși* nu-i decât *celebra vorbă a lui Socrate* »⁸

În ce măsură părerile menționate exprimă realitatea?

a) În primul rând, Socrate (470 sau 469-399 î.e.n.), nu putea formula o sentență care să fie înscrisă pe frontispiciul templului lui Apollo din Delfi (sec. VI î.e.n.), dat fiind faptul că templul a fost construit cu aproximativ un secol înaintea nașterii acestuia.

b) Cel dintâi autor român la care apare această eroare este George Coșbuc⁹, de unde a fost preluată prin reproducere.

c) În realitate, dictonul apare în dialogul *Protagoras*, al lui Platon, unde Socrate arată că cei șapte înțelepți legendari ai Eladei, « reunindu-se la Delfi, au vrut să ofere lui Apollo, în templul său, ofranda înțelepciunii lor și-i consacră inscripțiile pe care toată lumea le repetă, *Cunoaște-te pe tine însuși și Nimic prea mult sau Ce-i prea mult nu e bun* ».

d) Socrate atribuie proverbului o origine incertă, cei șapte înțelepți ai Greciei antice aparțin legendei; nefiind contemporani, nu se puteau aduna să-i închine lui Apollo aceste ziceri.

Acestea fiind menționate, rezultă că expresia *Cunoaște-te pe tine însuși* nu-i aparține lui Socrate, după cum ne asigură el prin pana lui Platon, ci a fost mereu proverb popular.

Pentru a releva bogăția și complexitatea proverbelor de origine romanică, oferim câteva exemple paremiologice. Iată indicativele folosite: **R** – română; **L** – latină; **F** – franceză; **I** – italiană; **P** – portugheză; **S** – spaniolă; **Ct** – catalană.

1. R: Fiecare e stăpân în casa sa.
L: Quilibet est rex in domo sua.
F: Charbonnier est maître chez soi (en sa loge).
I: In casa sua ciascuno è re.
P: Cada um em sua casa é rei.
S: Cada uno en su casa es rey.
2. R: Gândește întâi, apoi vorbește.
F: Pense deux fois avant de parler. / Tu en parleras deux fois mieux.
I: Chi vuol ben parlare chi deve ben pensare.
P: Pensa duas vezes antes de falar uma.
S: Antes de hablar un padrenuestro rezar.

3. R: Paza bună trece primejdia rea.
 F: La méfiance est la mère de la sûreté.
 I: Buona guardia schivaria ventura.
 P: O que sabe recear sabe os riscos evitar.
 S: Doña Prudencia murió de vieja.
4. R: Pe cine nu-l lași să moară, acela te omoară.
 F: Faites du bien au vilain, il vous rendra du mal.
 I: Displicca l'impiccato, impiccherà poi te.
 P: Quem seu inimigo assenta em seu lugar, dele se quer tirar.
 S: De quien has hecho un bien, guárdate de él.
5. R: Prietenul la nevoie se cunoaște.
 L: Amicus certus in re incerta cernitur.
 F: Au besoin on connaît l'ami (ses vrais amis).
 I: Al bisogno si conosce l'amico (si conoscono gli amici).
 P: Nas ocasiões (nos perigos), é que se conhecem (se vêem) os amigos.
 S: En la necesidad se prueban los amigos.
 Ct: La desgràcia fa conèixer els amics.
6. R: Spune-mi cu cine te-mprietenesti (te-nsotești / umbi/aduni), ca să-ți spun cine ești (ce fel de om ești).
 L: Ex socio cognoscitur vir.
 F: Dis-moi qui te hantes, je te dirai qui tu es.
 I: Dimmi con chi pratichi (vai), e ti dirò chi sei.
 P: Diz-me con quem lidas (andas), dir-te-ei as manhas que tens.
 S: Dime con quié andas (fueres), diréte (y te diré) quién eres.
 Ct: Digues-me amb qui et fas, et diré el que seràs.

7. R: Timpul pierdut nu se mai întoarce.
 L: Praeteritum tempus nunquam vertitur. / Nec praeteritum tempus umquam revertitur (Cicero, *De senectute*, 69) / *Fugit irreparabile tempus.* (Vergilius, *Georgicon Liber III*, v. 284)
 F: Le temps perdu (passé) ne (revient) se répare (retrouve) jamais.
 I: Tempo perduto mai nonsi riacquista (ritrova).
 P: O tempo que se perde não s torna mais a achar.
 S: Tiempo mal gastado nunca recuperado.
8. R: Vorba dulce mult aduce.
 L: Responsio mollis frangit iram.
 F: Douces paroles n'écorchent (pas) la langue (la bouche).
 I: Il bel parlare non scortica la lingua.
 P: Boas palavras (bem falar) costum (custa) pouco e valem (vale) muito.
 S: La palabra de la boca mucho vale y poco costa.

Așadar, nu originea proverbelor, în majoritatea cazurilor necunoscută, sau, extrem de rar, identificată, este importantă, ci răspândirea lor. Numai circulația poate justifica apartenența unui proverb la tezaurul lingvistic al unui popor.

Bibliografie

- BĂLAN, Ion Dodu (1974): *Despre proverbe*, prefață la volumul *Cartea înțelepciunii populare. Proverbe*, București: Editura Minerva.
- DAVIDOFF, Henry (1953): *A world treasury of Proverbs from twenty-five languages*, London: Cassell & Company Ltd.
- EMINESCU, Mihai (1963): *Despre limba cărturarilor români din Ardeal*, articol din *Opere*, vol. VI, ediție îngrijită de Perpessicius, București: Editura Academiei.
- FLONTA, Teodor (1992): *Dicționar englez-spaniol-portughez-român de proverbe echivalente*, București: Editura Teora.

- GHEORGHE, Gabriel (1986): *Proverbele românești și proverbele lumii romanice. Studiu comparativ*, București: Editura Albatros.
- GORUNESCU, Elena (1978): *Dicționar de proverbe român –francez*, București: Editura Științifică și Enciclopedică.
- HODARI, Askhari Johnson, MCCALA SOBERS, Yvonne (2009): *Lifelines: The Black Book of Proverbs*, Portland: Broadway Books.
- IONESCU, Mihail (1982): *Proverbe și cugetări latine*, antologie, traducere, prefață și indici de Mihail Ionescu, București: Editura Albatros.
- MUNTEAN, George (1967): Prefață la volumul *Proverbe românești*, București, Editura pentru Literatură.
- NEGREANU, Constantin (1983): *Structura proverbelor românești*, București: Editura Științifică și Enciclopedică.
- RUDICĂ, Tiberiu, COSTEA, Daniela (2004): *Psihologia omului în proverbe. Peste 700 de proverbe comentate*, Iași: Editura Polirom.
- ZORILĂ, Traian (2006): *Dicționar de citate, locuțiuni, maxime și proverbe din limbi clasice și moderne*, București: Editura Corint.