

# L'INTERCOMPRÉHENSION DES LANGUES ROMANES DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE : EXPÉRIENCES ET PROJETS.

RODOLPHE STEMBERT

Ministère de l'Éducation (Belgique francophone)

[rodolphe.stembert@cfwb.be](mailto:rodolphe.stembert@cfwb.be)

À l'origine de cette démarche, il y a un double constat :

- dans l'enseignement secondaire de tous les pays, l'anglais s'impose comme première langue étrangère d'apprentissage au détriment des autres langues ;
- en Europe, l'enseignement des langues romanes, à l'exception peut-être de l'espagnol, est en perte de vitesse.

Nous nous sommes donc posé la question suivante : si on parvenait à convaincre les jeunes que l'apprentissage d'une langue romane favorise l'acquisition de compétences dans la compréhension d'une autre langue romane, ne serait-ce pas une manière de motiver à l'apprentissage d'une langue romane, avant ou en même temps, que l'apprentissage de l'anglais ? Ne serait-ce pas une façon de sensibiliser à l'apprentissage d'autres langues que celles offertes dans le cadre institutionnel de la scolarité ? Ne serait-ce pas une manière de promouvoir l'apprentissage des langues romanes dans un monde dominé par l'anglais ?

## **Historique**

Partant de ces constats et de cette question, une première expérience a été tentée, de manière très empirique, il y a neuf ans dans deux établissements avec des élèves apprenant la langue espagnole depuis deux ans.

De commun accord avec les professeurs qui avaient accepté de tenter cette expérience, il avait été décidé de s'en tenir à la compréhension réceptive (et non passive comme on l'écrit trop souvent) de messages écrits, d'ordre fonctionnel de préférence, par exemple des extraits de presse. Les langues cibles étaient respectivement le catalan et le portugais. Malheureusement – ou heureusement – les professeurs impliqués n'ont pas respecté la consigne. L'un s'est remis à l'apprentissage du catalan avant d'entreprendre l'expérience dans le but de pouvoir donner quelques bases à ses élèves ; l'autre a choisi des textes littéraires, voire poétiques ce qui a partiellement faussé l'expérience : en effet, devant les difficultés que rencontraient les élèves, les professeurs se sont parfois comportés comme des professeurs de langue dans le sens traditionnel du terme. Néanmoins le résultat de ces expériences a pu être qualifié de positif tant

dans leurs aspects psychologiques que dans les aspects linguistiques puisque, d'une part les élèves ont apprécié le défi qu'on leur proposait de relever et que, d'autre part, ils ont pris conscience qu'il n'était pas trop difficile de comprendre un texte écrit dans une autre langue romane que la langue d'apprentissage. Dans les deux groupes expérimentaux, les élèves ont manifesté le désir de renouveler l'expérience, voire d'aller plus avant dans la découverte de la langue cible.

Ce bilan renforçait notre conviction qu'il valait la peine de remettre l'ouvrage sur le métier mais d'une façon beaucoup plus rigoureuse, non en se basant sur les seuls résultats, mais en orientant la recherche sur l'observation des stratégies mises en oeuvre par les élèves lecteurs, aspect qui avait été négligé par les professeurs « cobayes », plus attentifs aux réussites qu'aux manières d'atteindre celles-ci..

C'est pourquoi, en 1998 nous organisons un premier séminaire consacré à l'intercompréhension avec le soutien du Ministère de l'Education de la Communauté française de Belgique dans le cadre des bourses du CDCC du Conseil de l'Europe. Participaient à ce premier séminaire le professeur qui avait mené l'expérience du portugais (l'autre professeur ayant été admis à la retraite entre-temps), quelques professeurs belges d'italien et d'espagnol et des collègues venus du Portugal, de France, d'Espagne, d'Italie et de...Moldavie aucune candidature n'étant parvenue de Roumanie. Nous déplorions aussi l'absence de locuteur catalan. Il avait été demandé aux candidats au séminaire de mener l'une ou l'autre expérience avec leurs propres élèves, avec deux consignes : être attentifs aux stratégies de lecture et ne pas influencer les démarches des élèves qui pouvaient être différentes selon les choix.

Les objectifs de travail du séminaire étaient :

- rassembler et commenter les expériences menées dans les différents pays ;
- analyser les expériences menées dans les pays respectifs;
- émettre des propositions concrètes pour une didactique de la compréhension réceptive de productions écrites;
- produire des outils qui permettent de favoriser les stratégies d'intercompréhension ;
- construire des procédures d'évaluation.

### **Démarche**

Les expériences menées par les différents professeurs n'étaient guère exploitables parce qu'elles avaient été exécutées de façon trop empiriques d'une part et parce que les participants n'avaient pas pu disposer de suffisamment de temps, d'autre part. Néanmoins ces expériences ont mis en

évidence certaines réactions de type très culturel de la part des professeurs qui les avaient menées. Par exemple, dans certains pays, le recours au latin avait été très systématique avec, comme conséquence, la limitation de l'expérience aux élèves qui avaient une connaissance du latin. Des réactions étaient plus attendues comme le recours aux mots transparents. Mais, dans tous les cas, le rôle du professeur était resté trop prépondérant et il n'était pas aisé de déterminer la part qu'avaient prise les élèves dans l'élaboration de stratégies. D'où une première question se posait : quel doit être le rôle du professeur ? Doit-il, préalablement, expliquer et donner des consignes de lecture ? Doit-il au contraire s'effacer et se borner à observer les stratégies mises en oeuvre, les analyser et répondre aux questions que posent les élèves sans les guider ? Notre conclusion est qu'il ne faut pas être dogmatique en la matière. Nous y reviendrons plus loin.

Dans un deuxième temps, on a abordé les problèmes théoriques et analysé les expériences déjà menées dans ce domaine, principalement les expériences *EuRom 4*, *EuroCom* et, dans une moindre mesure, d'autres expériences plus éloignées de nos préoccupations directes parce qu'elles concernaient d'autres champs linguistiques, entre autres le projet *Lingua Nefi*, qui s'attache plus à la diversité linguistique et le projet *Compréhension multilingue* en Europe qui concerne un multilinguisme impliquant les langues romanes et les langues germaniques.

*EuRom 4* est un projet *Lingua* coordonné par le professeur Claire BLANCHE –BENVENISTE auquel ont collaboré quatre universités (Lisbonne, Salamanque, Rome et l'Université de Provence). Il n'envisage que quatre langues, à savoir le français, l'italien, l'espagnol et le portugais. La méthode préconisée par *EuroCom* vise principalement la compréhension de l'écrit de presse et est, grosso modo, la suivante :

- traduction du titre et bref résumé du contenu ;
- écoute de la lecture par un locuteur natif ;
- traduction de 10 à 20 lignes (premières séances) jusqu'à 60 lignes dans les dernières séances ;
- lecture de la première phrase lentement ;
- traduction intégrale de la phrase en remplaçant les termes qui font difficulté par « machin » ou « machiner » ;
- si le lecteur demande le sens d'un mot, on ne le lui donne pas immédiatement afin qu'il émette des hypothèses
- si le lecteur demande un renseignement d'ordre grammatical, on lui donne toujours une réponse sous forme d'un tableau quadrilingue .

La traduction n'est pas présentée comme un objectif, mais comme un moyen de vérifier si le lecteur a donné un sens convenable au texte. On travaille beaucoup sur les « zones transparentes ». Enfin, les promoteurs insistent beaucoup sur la nécessité d'établir une petite grammaire contrastive.

Les difficultés rencontrées lors des expérimentations d'EuRom 4 ont été :

- la méconnaissance de la langue maternelle ;
- la recherche du sujet grammatical (surtout en ce qui concerne la langue française)
- le statut de l'infinitif ;
- la focalisation ;
- les « petits mots » (articles, démonstratifs, etc.).

Quant à la méthode du professeur STEGMANN, elle est basée sur ce qu'il nomme d'un beau jeu de mots «*die siebe Siebe* », malheureusement impossible de rendre en français et que l'on traduit littéralement par «*les sept passoires* »

- la première passoire retient le lexique international contenu dans le texte ;
- la deuxième, le lexique panroman ;
- la troisième, les mots qui ne sont pas reconnus à cause de changements phonétiques ;
- la quatrième, les mots qui ne sont pas reconnus à cause de conventions graphiques différentes ;
- la cinquième traite les modèles syntaxiques fondamentaux ;
- la sixième, les parallélismes de morphosyntaxe ;
- la septième est dédiée aux préfixes et aux suffixes.<sup>1</sup>

Au cours du premier séminaire, nous avons testé ces deux démarches, non sans succès, mais avec des réserves. Le systématisme d'EuRom 4 nous est apparu plus comme une méthode d'enseignement qui laisse peu de place à l'initiative de l'apprenant qui exécute plus des consignes qu'il n'apprend à développer des stratégies personnelles et, partant, à acquérir des compétences. Par exemple, la volonté d'éviter des difficultés en traduisant le titre et en donnant un résumé dans la langue source nous paraît contre-productif (du moins pour le public qui nous concerne et en fonction de l'objectif que nous nous étions assigné qui consiste à doter l'élève de compétences à comprendre un texte dans la mesure où, dans le genre de textes abordés, l'essentiel n'est pas de tout traduire, mais d'appréhender une compréhension globale de l'information . Or, dans le cas d'EuRom 4, cette compréhension est donnée par le résumé préalable.<sup>2</sup>

Par contre, la méthode des « sept passoires » nous a semblé plus pragmatique, plus proche de ce que font spontanément les élèves et, par conséquent, plus proche de notre approche didactique. A la suite de cette analyse, nos pistes de travail ont été les suivantes :

- élimination du recours à l'étymologie. La tâche doit être accessible au plus grand nombre d'apprenants et ne doit pas se limiter aux seuls apprenants qui ont fait du latin et qui sont de plus en plus rares ;
- expérimentation de la méthode Stegmann sur les langues représentées au séminaire ;
- travail sur l'identification de la langue : appréhender les critères qui permettent de deviner de quelle langue il s'agit (terminaisons, accents, signes de ponctuation, etc.) ;
- appréhension des convergences par rapport à la langue maternelle ou à une autre langue ; bref, prendre appui sur ce que l'on (re)connaît ;
- repérage de clichés, de lieux communs (linguistiques et culturels)
- décontextualisation et recontextualisation des mots identifiés : une fois le sens du mot deviné, éventuellement le décontextualiser pour dégager une généralisation (par exemple, une terminaison verbale, une déclinaison, un diminutif,...) ;
- appréhension et mise en commun des stratégies et des mécanismes qui ont été mis en oeuvre pour passer d'une langue à l'autre.

A l'issue de cette première expérimentation, se sont posées les questions suivantes qui nous semblaient fondamentales:

- La notion de proximité est plus complexe qu'il n'y paraît. Comment la cerner ?
- Privilégier les similitudes, les convergences entre langue maternelle ou langue déjà connue et la langue cible paraît une évidence, mais comment s'appuyer à la fois sur les similitudes et les divergences ? ces similarités qui sont souvent évidentes pour le professeur n'apparaissent pas toujours de façon aussi évidente aux apprenants. Comment les sensibiliser ? Comment leur donner des outils, des « trucs » ?
- Existe-t-il des schémas fondamentaux ? Des schémas communs à certaines langues ?
- Un minimum de réflexion grammaticale est requis pour tenter de généraliser des observations. Si on peut ignorer certaines notions de grammaire qui ne nuisent pas à la compréhension (par exemple, l'emploi du subjonctif), comment, selon quels critères, peut-on imaginer une terminologie et une base grammaticale unique ?
- Peut-on prédire le sens à partir du seul lexique identifié ?
- Peut-on prédire le sens à partir de structures ?

### **Bilan du premier séminaire**

A l'issue de ce premier séminaire, les premiers constats que l'on a pu faire à l'examen des expériences relatées et/ou menées par les participants sont les suivants :

- Bien que tous les participants au séminaire eussent reçu une formation en latin, il n'a été fait appel à ces connaissances que très rarement. Seuls les participants italiens y ont eu recours. Par contre, dans certains cas, des participants ont eu recours soit à des langues n'appartenant pas au groupe roman (surtout dans le domaine lexical), voire à des dialectes, notamment le sicilien et le wallon (lexique et structure) ;
- Du point de vue de la **sensibilisation** aux langues, tous les participants ont souligné que **l'aspect ludique** des expériences a été une condition essentielle pour contribuer à créer la **confiance en soi** chez les élèves et un souhait, voire un début **de rapprochement culturel** (notamment dans les classes pluriculturelles)
- Plus on a appris de langues, plus les mécanismes d'intercompréhension sont efficaces. Ce constat met en évidence la nécessité de promouvoir l'apprentissage de plusieurs langues.
- Dans toutes les expériences menées avec les élèves, on a constaté une demande de **grammaticalisation**, non dans le sens d'apprendre des règles de grammaire, mais bien de dégager des généralisations à partir d'observations ;
- Dans certains cas, la rhétorique textuelle (notamment le recours à des techniques d'analyse structurale) s'est révélée être une stratégie efficace ;
- On a constaté une interaction entre stratégies de haut niveau et stratégies de bas niveau ; selon le degré de proximité ou d'éloignement des langues, selon le type de texte proposé, selon le lecteur, l'une ou l'autre de ces stratégies domine. Il en résulte qu'il ne faut pas être dogmatique en ce domaine mais qu'il convient d'aider les apprenants à prendre conscience de ces stratégies et qu'il est donc souhaitable, lors d'exercices, de diversifier les stratégies.
- Si l'aspect formel peut être source de blocages (par exemple, certains signes graphiques du roumain) , il peut être aussi une source de curiosité. C'est pourquoi, même si on se limite à la lecture silencieuse, la lecture orale par le professeur peut être une aide à la compréhension voire à la mémorisation de certains graphismes (ex. la 'x' du mot catalan 'cotxes', qui avait posé des problèmes, oralisée appelle immédiatement l'espagnol 'coches')
- Toutes les expériences ont démontré que, spontanément, les élèves appliquaient une partie des sept passoires de STEGMANN (notamment les deux premières) ; par conséquent donner comme consigne de recourir aux sept passoires n'altérerait en rien le développement d'autres stratégies plus individuelles.
- Contrairement à certains constats d'EuRom 4, il est apparu que chez de jeunes apprenants, les mots opaques, notamment des faux amis dans le domaine des mots outils – ce qui est important – se mémorisent plus facilement que les mots transparents ; ce fut le cas du 'si' roumain équivalent du 'et' français ou du 'amb' catalan équivalent du 'con' espagnol

Du point de vue didactique, on a souligné :

- la nécessité de privilégier l'aspect ludique ;
- l'avantage de faire travailler les élèves par petits groupes (entre 2 et 4) ;
- la nécessité de présenter des textes au contenu prévisible, avec, dans la mesure du possible, des repères aisément reconnaissables (noms propres, dates, etc.) ;
- la nécessité d'imposer, au début du moins, un seul type de lecture (globale, sélective) ;
- l'intérêt de proposer des questionnaires dans la langue cible ;
- la dispense de la connaissance parfaite de la (ou des) langue(s) cible(s) par le professeur. Cette connaissance ne doit pas être considérée comme une aide ni, à l'inverse, comme un obstacle. Dans certains cas, l'ignorance relative de la langue par le professeur l'amène à exposer ses propres stratégies aux élèves, attitude qui peut les rassurer et les aider.
- Les questions d'affixation n'étant pas suffisamment maîtrisées par les élèves devraient faire l'objet de plus d'attention dans les cours de langue maternelle.

Exceptionnellement et en raison de l'intérêt marqué par les participants du premier stage, le Conseil de l'Europe nous a autorisés à organiser un suivi avec, en principe, les mêmes personnes, ce qui, malheureusement, ne fut pas le cas. La relation et l'analyse d'une expérience ont retenu spécialement l'attention des participants. Il s'agit d'une expérience menée par un professeur belge avec une classe de 23 élèves de deuxième année d'espagnol.<sup>3</sup> Les langues cibles étaient le catalan et le portugais. Deux heures de cinquante minutes ont été consacrées à chaque langue. Les documents retenus étaient, pour le catalan un journal, un prospectus touristique et un menu ; pour le portugais, un journal et deux textes qui avaient été présentés par une participante portugaise lors du premier séminaire. L'objectif du professeur était double : évaluer le degré de compréhension d'une langue romane inconnue et analyser les stratégies mises en oeuvre par ses élèves. En bref, en ce qui concerne les stratégies, ses constats ont été les suivants :

- L'attention des élèves s'est spontanément portée vers l'espace dans lequel s'inscrit le texte, espace qui inclut le paratexte (les photos, les icônes, les légendes, les logos , etc.), les titres, les sous-titres, voire la typographie. Avant de lire le texte, il convient donc de « lire » l'espace dans lequel il s'inscrit. Cet espace signifie déjà et peut induire une appréhension du type de texte et une pré-compréhension du texte proprement dit .
- Partant de l'hypothèse qu'un texte divisé en paragraphes donne, selon le schéma classique du moins, des informations fondamentales sur la suite dans le paragraphe introductif et ses conclusions dans le dernier paragraphe, les élèves ont déduit que les « clés » du texte doivent probablement se trouver à ces endroits qu'ils ont donc choisi de lire en premier lieu.

- Passant à la lecture proprement dite, certains élèves disent « survoler » le texte, d'autres « lire entre les lignes pour voir de quoi ça parle ». Sont observés en premier lieu des signes comme les chiffres (mention de dates, de prix, de numéros de téléphone, etc.) ; viennent ensuite les signes de ponctuation arguant qu'un certain nombre de signes orientent vers une appréhension de la fonction, selon la terminologie de Jakobson, dominante d'un texte ; enfin des signes connus, mais qui, dans certains cas, semblent ne pas correspondre aux utilisations connues, comme par exemple le tilde qui, en portugais, apparaît sur la voyelle, l'accent circonflexe présent en portugais et en français mais pas en espagnol, tout comme la cédille. L'accent aigu existant dans les trois langues, les élèves émettent l'hypothèse qu'il doit avoir la même fonction, celle d'un accent tonique. Par comparaison, ils constatent très rapidement que la graphie 'nh' du portugais correspond à la graphie 'ñ' de l'espagnol, 'ny' du catalan et rapprochent ces graphies du '(i)gn' du français ; idem pour les graphies 'çaõ', 'ción', 'ció', 'tion'. La plupart des élèves ont établi un tableau de ces signes, de leurs fonctions et de leurs équivalences dans chaque langue.
- Ils en arrivent seulement aux mots et identifient automatiquement par les majuscules les noms propres qu'ils renvoient à des référents connus ; de même, ils reconnaissent les termes internationaux qui sont les mêmes dans les différents codes linguistiques (euros, dollars, etc.) ou qui sont identifiables par des racines ou des affixes grecs ou latins connus des élèves dans leur langue maternelle (pré-, télé-, -thérapie, etc.) ; ils reconnaissent aussi les mots apparentés ou semblables à la langue maternelle ainsi que des termes appartenant à d'autres langues apprises préalablement (notamment de l'anglais).
- Se détachent ensuite les mots à forte récurrence ; de prime abord, ces mots leur apparaissent comme des mots-clés, partant ils cherchent comment intégrer ces mots dans le contexte, ils émettent des hypothèses et établissent des liens ; parmi ces mots à forte récurrence, figurent bien entendu les mots-outils qui, selon VANOYE, représentent 50% des mots d'un énoncé effectivement émis,<sup>4</sup> ces petits mots interpellent l'élève lecteur à chaque ligne et, comme ils l'avaient fait pour les signes, ils ont tenté de se constituer un petit lexique de mots-outils.
- De même que des mots sont répétés, des procédés spécifiques de formation de mots peuvent être identifiés assez aisément (l'affixation, des terminaisons, des lettres initiales...) ce qui a amené les élèves à émettre des hypothèses sur des graphies, des règles grammaticales et à essayer de les généraliser ( la marque du masculin pluriel espagnol 'os' correspondrait-elle au 'os' portugais et au 'es' catalan ?) . Bref, l'élève est en train de se construire une grammaire avec bien évidemment des matériaux réduits, des erreurs ; il procède par tâtonnements, il tente, avec ses propres moyens, de passer du particulier au général, de deviner la loi derrière le fait. La méthode est empirique, certes, mais efficace. Ne perdons

pas de vue qu'il s'agit d'élèves de l'enseignement secondaire, dénué de notions de linguistique, n'ayant pas appris le latin et, en général, allergiques à l'étude de la grammaire.

- Citons encore, mais de façon moins généralisée, l'identification de champs lexicaux grâce à la présence dans un texte de mots transparents et, comme signalé plus haut, le recours occasionnel à l'oralisation de certains mots.

La relation des autres expériences menées au Portugal, en Italie et en Belgique francophone menait aux mêmes conclusions qui étaient cependant assez différentes de ce que l'on avait imaginé à l'issue du premier séminaire. Les points récurrents qui ont attiré notre attention sont :

- contrairement à ce que l'on pouvait attendre, les élèves concernés se sont presque toujours appuyés sur la première langue d'apprentissage, un peu comme d'un tremplin, et se sont très rarement référés à leur langue maternelle ;
- ils ont plus cherché à développer des compétences qu'à @engranger des outils ;
- au départ, du moins, ils ont centré leur attention plus sur des chiffres ou des signes que sur des mots transparents ;
- ils ont porté une attention toute particulière à des aspects morphologiques en partant des récurrences et ont dressé des tableaux de similitude ;
- ils ont perçu l'importance capitale que jouent les mots-outils et, à l'instar des similitudes morphologiques, ils ont établi des correspondances entre les mots-outils rencontrés dans les différences langues.

Si l'oralisation, dans certains cas, s'est révélée être un plus, elle ne doit pas être systématique. Le professeur d'enseignement secondaire ne parle pas nécessairement la langue ciblée. Son objectif n'est pas non plus de faire des élèves plurilingues, mais de les sensibiliser, à moyen terme à l'étude d'autres langues et, à court terme de leur montrer qu'ils sont capables, moyennant le développement ou l'acquisition de quelques stratégies de prendre connaissance d'une production écrite dans une autre langue romane.

Il est capital que les élèves maîtrisent les procédures d'affixation, ce qui est du ressort du professeur de langue maternelle.<sup>5</sup>

Au terme du stage, nous avons tenté l'expérience suivante. Par groupes linguistiques, les participants ont été invités à écrire le début d'une histoire (4 à 5 lignes maximum) dans leur langue maternelle. Le texte était transmis au groupe suivant qui avait la consigne de poursuivre l'histoire dans sa propre langue et ainsi de suite. Certaines de ces productions sont en annexe. L'expérience s'étant révélée amusante (**importance de l'aspect ludique**) et efficace, il a été

décidé de la poursuivre, par courrier électronique, avec des classes des différents pays. La réussite de cette dernière expérience n'a été que très partielle, non par manque d'enthousiasme (au contraire) ou de compétences des élèves impliqués, mais pour des raisons techniques qui ont, trop souvent, interrompu les chaînes. Or, si les élèves tardent à voir le résultat de leur production, ils se lassent et perdent leur motivation ; c'est une évidence que connaissent tous les enseignants.

Au cours de la dernière année scolaire, un professeur ayant dans sa classe de français langue maternelle (élèves de 12 ans) deux élèves primo-arrivants, l'un de langue portugaise, l'autre de langue espagnole a mené une expérience avec des extraits de presse où les récurrences étaient nombreuses. Cette expérience a été très positive, tant pour les deux élèves que pour leurs condisciples francophones ; la plupart de ceux-ci souhaitent suivre plus tard soit un cours d'espagnol, soit un cours de portugais.

### **Bibliographie**

COLLECTIF, *Langue-choc*, Ruys et Daal, Amsterdam, 1996.

COLLECTIF, *Eurom 4, Méthode d'enseignement simultané des langues romanes*, La nuova Italia, Firenze, 1997.

COLLECTIF, *Compréhension multilingue*, actes du séminaire de Bruxelles, 10 et 11 mars 1997, Crim-inalco, 1997.

COLLECTIF, «L'intercompréhension : le cas des langues romanes», *Le français dans le monde*, Recherches et applications, Hachette, Paris, janvier 1997.

KLEIN, H.G. & STEGMANN, T.D., *EuroCom, Die sieben Siebe : romanische Sprachen sofort lesen können*, Shaker Verlag, Aachen, 2000.

STOYE, S., *EuroComprehension : der romanische Beitrag für eine europäische Mehrsprachigkeit*, Shaker Verlag, Aachen, 2000.

VANOYE, F., *Expression, Communication*, Armand Colin, Paris, 1973

### **Notes**

<sup>1</sup> Cité par Monique SLODZIAN in « Quels outils pour l'apprentissage de la compréhension multilingue » in *Le français dans le monde*, 1997, p.21

<sup>2</sup> Nous sommes conscients que les objectifs et le public visés par EuRom 4 sont différents des nôtres.

<sup>3</sup> Il s'agit de Martin GOBLET, professeur à l'Athénée Royal de VERVIERS.

<sup>4</sup> F. VANOYE, *Expression Communication*, p. 34

<sup>5</sup> On notera que cette remarque apparaît chez tous les expérimentateurs

## **Document n° 1**

Antonio vince un viaggio di una settimana, a Bruxelles, per due persone.

Il 10 maggio parte da Roma con un suo amico, che parla francese.

L'appuntamento è all'aeroporto : Antonio ha un jeans e una maglietta blu, il suo amico indossa un paio di bermuda e una tee-shirt gialla.

Les deux compères se retrouvent au bar et, pour fêter l'événement, boivent une bonne bouteille d'Asti spumante. Joyeux, ils se dirigent vers la porte d'embarquement. Deux policiers les y attendent et prient Antonio de les suivre.

Antonio empieza a protestar y luego se pone a insultar a un policía. Su amigo, más sereno, intenta calmarle pero no lo consigue. La policía en cambio ne se inmuta y le obliga a abrir su maleta azul en el acto. Nuevo rechazo de Antonio, ya fuera de si, que les advierte : « Si abris la maleta, os va a pesar ». Entonces su amigo se queda boca abierto.

Dois outros políicias chegam e o Antonio é obrigado a abrir a mala...

Fica branco ao ver a primeira coisa que de lá sai : uma bola de cristal; fica verde quando aparece a segunda : uma cartola com um coelho branco; fica verde quando surge a terceira : seis pompas amestradas.

Então, o Antonio, todo corado, começa a gritar : « Mas, esta mala não é a minha ! »

## **Document n° 2**

El señor Gonzalo, de unos 40 años, fuerte y barbudo, está sentado en el AVE rumbo a Sevilla. De repente, saca del bolsillo un sobre verde y empieza a leer una carta de diez folios, una y otra vez. Mira a los demás viajeros con cara inquieta, y a medida que va leyendo, parece cada vez más triste.

De repente guarda a carta no bolsoado casaco, donde tira um grande lenço vermelho, ao qual se assoa, ruidosamente.

O comóio chega a estação. O senhor Gonçalo sai de imediato e corre á procura de uma cabina telefónica.

Quando trove la cabina, compone il numero che c'è sulla carta intestata del documento di dieci pagine.

Risponde la segretaria del notaio, che gli conferma l'appuntamento alle cinque del pomeriggio; ci sarà la riunione di tutti eredi dellozio del signor Gonzalo, per la lettura del testamento. Sarà lui l'erede universale ?

L'émotion dont il faisait preuve en lisant la longue lettre était provoquée par ce qu'il venait de découvrir : celui qu'il avait toujours appelé Tonton Gustave n'était pas son oncle, mais son vrai père. Il lui racontait qu'il avait toujours été amoureux de la femme de son frère. Il y a quarante ans, lors de la remise des prix du « pigeon astucieux » (oncle Gustave était un colombophile averti), un peu émèché, il avait commis l'irréparable.

### **Document n° 3**

Era uma vez uma rapariga chamada Diva Vidal Claro que não era este o seu nome verdadeiro. Era um nome de código.

Naquele dia, tinha uma missão : ir encontrar-se numa esplanada com un arqueólogo mexicano que tinha conhecido na vespera e que, seduzido pela sua beleza, lhe tinha prometido uma caixa de prata que ele tinha descoberto numas excavações, na região de Chichenitza.

Llegò a la cita con mucho adelanto. Empezó a observar los pocos peatones que paseaban por la plaza. De repente creyó reconocer al arqueólogo mexicano pero no se encontraba solo sino con una mujer que parecía muy enfadada. Al acercarse a ellos sin que la vieran, se dio cuenta que estaban hablando de ella y también de la cajita de plata. La mujer gritaba : ¡ Eres un sinvergüenza !

Parviendra-t-elle à éloigner sa rivale ? Vous le saurez en consultant les services Secrets italiens qui étaient les véritables employeurs de Diva.

Il povero archeologo non sa che rispondere, anche perché ha visto Diva, che avanza furibonda verso di lui.

Le due donne cominciano a litigare e strappano la scatola d'argento dalle mani dell'archeologo, il quale, per paura di essere picchiato, preferisce scappare e non si accorge che le due donne cominciano a ridere; subito dopo, Diva e l'altra signora si allontanano, chiacchierando, a braccetto.

Spiegazione : i Servizi Segreti non c'entrano per niente, le due donne erano d'accordo per fregare l'archeologo !