

Merci de citer comme :

DEGACHE, C. (1994) : « L'enseignement de la compréhension écrite de l'espagnol à un public d'étudiants débutants non-spécialistes : prémices de l'élaboration d'un outil adapté », Publication ronéotée des *Journées d'étude de la Société des Hispanistes Français*, mars 1994, Institut National de la Recherche Pédagogique, Paris, www.galanet.eu/publication/fichiers/dc1994c.pdf

L'enseignement de la compréhension écrite de l'espagnol à un public d'étudiants débutants non-spécialistes: prémices de l'élaboration d'un outil adapté.

Christian DEGACHE - LIDILEM - Centre de Didactique des Langues -
Université Stendhal Grenoble 3.

1. INTRODUCTION

Dans le mouvement général relevé ces dernières années en faveur de l'apprentissage de l'espagnol, la demande de la part des étudiants non-spécialistes s'est également accrue considérablement. Or, il semblerait que les outils pédagogiques disponibles sur le marché pour ce type de public ne soient pas légion. Certes, les départements d'enseignement de "Español como Lengua Extranjera" (E/LE) produisent en Espagne des matériels s'adressant à des adultes ou jeunes adultes débutants. Mais la grande majorité de ces travaux sont destinés à des publics de langues maternelles hétérogènes et en définitive, pour un public spécifiquement francophone d'étudiants non-spécialistes débutants, il existe peu de choses.

C'est à la suite de ce constat ainsi que dans la perspective de l'ouverture des portes de la Maison des Langues (projet de construction d'un centre interuniversitaire d'enseignement des langues dans le cadre du Pôle Européen) que nous avons eu l'idée à Grenoble, sur l'initiative de Louise Dabène, de lancer un programme de recherche en direction des langues romanes. Baptisé Galatea, ce programme est conduit en collaboration avec plusieurs universités étrangères qui ont mis en place des équipes¹ afin de travailler en direction des différentes langues romanes concernées: italien, catalan, espagnol, roumain, portugais et français.

L'objectif final de ce programme est l'élaboration de modules pédagogiques dissociés d'apprentissage des langues ciblées et plus précisément, en ce qui nous concerne, de l'espagnol (dissociation dans le temps du développement des compétences : compréhension écrite dans un premier temps puis compréhension orale). Son déroulement prévoit deux phases :

- la première, déjà réalisée, a consisté à observer les stratégies spontanées de compréhension écrite, utilisées par des étudiants francophones. Deux groupes ont été constitués : le premier de 14 individus n'ayant jamais étudié de langue romane étrangère et le deuxième de 6 individus (pas tous étudiants cependant) ayant une connaissance plus ou moins approfondie de l'italien. Notre étude, menée à partir de la lecture de faits divers de presse, a permis de mettre en

¹ L'équipe Galatea est composée d'une trentaine de chercheurs d'Espagne (Université Complutense de Madrid et Université de Barcelone), du Portugal (Université d'Aveiro), d'Italie (Université de Salerne), de Suisse (Université de Neuchâtel), de Roumanie (Université de Bucarest) et de France (Universités Grenoble 3, Lyon 2 et Paris 8). A deux reprises, des journées d'étude ont été organisées avec des membres de l'équipe Linguasur qui travaillent sur un projet similaire en Amérique du Sud et en particulier au Chili.

évidence la possibilité que ce public possède de construire du sens en langue "voisine" en s'appuyant notamment sur les proximités ou parentés linguistiques des langues (espagnol, français et italien. Voir aussi à ce sujet Sweeney, 1992). Le premier groupe a fait l'objet d'une étude plus approfondie qui a permis de repérer un certain nombre d'obstacles à l'apprentissage dus en grande partie, mais pas seulement, aux zones de non-coïncidence des deux systèmes linguistiques mis en contact (espagnol et français) ;

- d'où la deuxième phase du programme, en cours actuellement : une analyse contrastive des deux systèmes linguistiques doublée d'une expérimentation d'enseignement/apprentissage "in vivo" menée en parallèle avec des étudiants afin d'observer les circonstances dans lesquelles ces zones constituent vraiment des résistances à la compréhension. Dans ce cadre, nous nous proposons de traiter ici en particulier des aides que l'on peut fournir à ce public pour élucider ou contourner ces zones de résistance, notamment sur le plan lexical.

2. MISE EN PLACE DE L'EXPERIMENTATION

L'expérience consistait à imaginer des formules d'enseignement susceptibles d'agir sur ces différents processus afin d'améliorer le système dans son ensemble. En effet nous nous situons résolument dans une perspective de lecture interactive (voir notamment Rumelhart, 1977 ; Carrell, Davine & Eskey, 1986 ; Cicurel, 1991), à savoir que les processus "bas-haut" et les processus "haut-bas" sont d'importance égale dans l'élaboration du sens. En schématisant, les premiers sont associés à la conception traditionnelle de l'activité de lecture en tant que décodage hiérarchisé des unités linguistiques suivi d'une mise en concordance des résultats obtenus avec les connaissances générales du lecteur, alors qu'inversement les seconds, comme le précise Carrell (1990) « *consistent à élaborer des prédictions à propos du texte, à partir de l'expérience antérieure ou de connaissances générales puis à examiner le texte pour confirmer ou infirmer ces prédictions* ». Ainsi donc, d'après Hernández Blasco (1992) « *...tan importante es el texto como el conocimiento previo que posee el lector* ».

Même s'il reste encore beaucoup à faire, nous disposons aujourd'hui d'importants travaux sur la lecture en langue étrangère en général et les propositions pédagogiques pour développer tel ou tel processus ne manquent pas. Cependant, on trouve très peu de choses sur ce qui fait la spécificité de cette situation de lecture et permet la compréhension dès les premiers stades de l'apprentissage : les processus basés sur la proximité linguistique. Encore faut-il que celle-ci soit connue ou repérée (ce fut le cas néanmoins à 90% chez nos informateurs de la première phase). Certes son rôle est variable, mais elle constitue toujours un appui indéniable. Les lecteurs se livrent spontanément à la recherche de ce qu'ils appellent des "mots transparents" ou des "analogies" (par rapport au français s'entend) ainsi qu'à des comparaisons morphologiques et syntaxiques. L'hypothèse didactique consiste à dire que ce faisant ils peuvent acquérir des éléments de la langue cible ainsi qu'une compétence de conceptualisation basée sur le transfert et la mise en contraste des deux systèmes linguistiques.

Notre propos est donc de soutenir les apprenants en mettant à leur disposition un outil d'aide à la compréhension spécialement adapté à cette optique-là. On nous demandera sans doute en quoi cette approche diffère de celle des publications disponibles chez les différents éditeurs français pour des lecteurs francophones². Leur rapide consultation démontre qu'en fait, tous ces ouvrages sont conçus pour des publics ayant déjà une certaine connaissance de la langue étrangère, acquise en milieu scolaire ou non. Ils visent tous à maintenir et développer la compréhension écrite de la langue par la lecture autonome d'extraits choisis de presse et de littérature. Cette autonomie est soutenue par un dispositif d'aides qui peut prendre des formes en définitive assez différentes: ici simple traduction des difficultés lexicales et/ou morpho-syntaxiques du texte indiquées en marge, là signalement par un système de signes avec traduction et/ou explication (en français chez Presses Pocket, en espagnol au Livre de Poche) des faux-amis, des points grammaticaux importants et des aspects de la langue "à remarquer". Si les stratégies d'explication et le métalangage employés d'une part, la réflexion métalinguistique suscitée chez le lecteur d'autre part, mériteraient il est vrai un examen plus approfondi, cela ne sera pas abordé ici puisqu'il s'avère en fait qu'aucune de ces publications, en raison à la fois des textes choisis et surtout des aides proposées, n'est conçue pour des débutants. Par ailleurs, aucune d'elles ne prétend non plus s'insérer dans une démarche méthodologique qui dissocierait l'approche des habiletés. Enfin, leur utilisation en situation guidée ou même semi-guidée ne peut se faire sans de consistantes adaptations étant donné qu'elles sont conçues pour le travail autonome. Toutefois, si notre projet se veut assez différent de ces ouvrages, il n'en reste pas moins qu'ils pourraient constituer d'excellents prolongements au premier module de notre démarche sur la compréhension écrite. En ce sens, il ne sera sans doute pas superflu de réfléchir à l'articulation de notre discours métalinguistique avec celui de certains d'entre eux, notamment avec ceux de la série *Bilingue* (voir par exemple Marron et Régnier, 1990), les seuls à prétendre constituer « *une véritable méthode d'auto-enseignement* » et à avoir recours à un métalangage explicite (aspects sémantiques, grammaticaux...).

On peut aussi légitimement se demander pourquoi ne pas se satisfaire des dictionnaires et des grammaires "généralistes" existants. Compte tenu de nos choix méthodologiques, nous verrons ici-même pour les premiers qu'il est préférable d'envisager d'autres accès à la découverte lexicale. Pour les seconds, nous suggérons de nous en tenir à une "grammaire de la compréhension" qui focalisera les difficultés morpho-syntaxiques qui ont entravé la compréhension des textes. Il s'agira donc de partir des capacités de réflexion métalinguistiques des étudiants pour les étoffer, les organiser et les systématiser afin de construire avec eux un outil certes pas révolutionnaire mais plus modestement orienté, pragmatique, facile d'emploi et évolutif. Toute la difficulté sera, comme on l'imagine, de ne pas sombrer dans les explications

² Par exemple le bimensuel *Vocabulaire espagnol* (Société Maubeugeoise d'Édition et Cie) ; *Authentik espagnol* ; Série *Bilingue* (Collection "Les langues pour tous" chez Presses Pocket) ; Série *Lire en espagnol* (Le Livre de Poche) ; Série *Lire en V.O.* domaine hispanophone (Hatier)...

linguistiques érudites sur un modèle déductif-explicite de l'enseignement de la langue et de sa grammaire (Besse et Porquier, 1984). On tâchera au contraire, en se tenant à ce qui est dit ci-dessus, de viser un modèle inductif-explicite.

3. LE TRAITEMENT DU LEXIQUE

Lorsqu'on a demandé à des lecteurs en E/LEV1 (Espagnol comme 1ère Langue Etrangère Voisine, donc des sujets n'ayant que le français comme langue romane de référence), après une première phase de recherche du sens sans aide, de quelles informations ils avaient besoin pour améliorer leur compréhension et pour confirmer leurs hypothèses, leurs sollicitations ont majoritairement porté sur le lexique. Notre premier sentiment, nous devons l'avouer, fut de déception. Sans doute espérions-nous secrètement, sans savoir réellement pourquoi d'ailleurs, recueillir des demandes plutôt grammaticales (il y en eut quand même mais en plus faible proportion). C'était là, comme le fait remarquer Singleton (1993), « *l'attitude du linguiste ou du didacticien pour qui un mot n'est toujours qu'un mot* ». Or, en y regardant de plus près, nous avons révisé nos positions pour finalement constater le pouvoir de rayonnement sémantique de certaines unités lexicales sur leur environnement lorsque leur sens devenait connu. A tel point qu'on en est arrivé à s'interroger sur la pertinence des informations autres que lexicales. Un examen plus approfondi de nos données nous a cependant révélé que les indices lexico-sémantiques ne fonctionnent pas seuls et qu'ils sont en relation de co-occurrence avec des indices de tous types, prélevés dans le texte (catégories des unités, place dans la phrase, marques, type de texte, de discours...) ou propres au lecteur (scénario plausible, connaissance du monde). Ce n'est donc pas un simple problème de vocabulaire inconnu mais il semble bien que la recherche d'ancrages lexicaux soit le point de départ de toutes les stratégies. On a ainsi observé que des étudiants vrais débutants en espagnol, à condition qu'ils soient placés devant un texte dont la difficulté est soigneusement calibrée, sont en mesure avant de recourir au dictionnaire de résoudre de nombreuses difficultés lexicales. Suite à quoi nous nous sommes demandés ce que l'on pourrait leur proposer pour étendre ces dispositions, rejoignant ainsi les recommandations de Lahuerta et Pujol (1992) pour qui « *el profesor ha de ofrecer al alumno los medios para ayudarlo a entender significados y tiene que enseñarle mecanismos para enfrentarse al vocabulario de forma autónoma* ». Mais nous nous limiterons ici à quelques propositions pour faciliter la compréhension sans pour autant soutenir que cela en assurera la rétention tant nous sommes conscients, comme le souligne Hultsjin (1994) de la complexité des phénomènes d'acquisition lexicale.

3.1. La portée des analogies lexicales

Laufer (1994) fait remarquer que « *la tendance de l'apprenant à inférer une similitude de sens à partir d'une similitude de forme L1-L2 a été particulièrement remarquée chez des locuteurs natifs de langue apparentée à la L2* ». Nous avons également observé que la grande

majorité des sujets a eu recours aux unités de l'espagnol présentant des similitudes avec le français. Ces "vrais-amis" leur permettent de construire une base de signification à partir de laquelle ils vont pouvoir chercher à aller plus loin. Bien entendu, ce faisant, ils courent des risques de faux-sens, à cause des fameux "faux-amis", qu'ils vont devoir gérer. Conscients du problème si l'on se fie à leurs discours, il nous semble que toute la difficulté réside pour eux dans la recherche d'un point d'équilibre entre deux attitudes contradictoires à l'égard de ces stratégies de transfert. D'une part leur passé d'apprenant d'autres langues étrangères les porterait apparemment vers la méfiance extrême tant il est vrai qu'on y reçoit de nombreuses mises en garde qui tendent souvent, si l'on reprend la formule de L. Dabène (1975), « à dissuader suffisamment l'élève de considérer le transfert comme une procédure d'acquisition ». D'autre part cependant, encouragés par le statut expérimental de la situation et par les encouragements implicites de l'enquêteur, ils peuvent avoir tendance à adopter une attitude démesurément confiante. Pour trouver ce point d'équilibre, la deuxième attitude nous semble préférable dans un premier temps afin d'éviter les phénomènes initiaux de blocage des processus de construction du sens car une fois ces processus lancés, on peut donner des moyens de contrôle des inférences. Cela nous conduit à donner aux faux-amis en compréhension écrite une autre dimension que l'on pourra appuyer en arguant du fait qu'ils ne sont pas si nombreux (Mariani et Vassivière, 1987, par exemple, en dénombrent 141 en espagnol pour un francophone), et que, par ailleurs, comme l'a expliqué L. Dabène (1975), « ils se trouvent généralement insérés dans des contextes différents qui lèvent par là-même toute ambiguïté ». C'est le cas par exemple dans le premier texte de l'expérience³ où il était dit qu'un homme « *sufrió de un infarto de miocardio que en pocos minutos le costaría la vida* ». La plupart des sujets ont justifié l'impossibilité de traduire "*sufrió*" par "souffrait" et l'ont remplacé par "était atteint de", "a succombé", "fut pris de", "fut victime de"... En outre, on observe que lorsqu'ils "tombent dans le piège", cela n'a pas forcément de conséquences fâcheuses sur la compréhension du contenu du texte. Cela s'est produit avec l'exemple cité ci-dessus mais également systématiquement avec un faux-ami complet celui-là : "*contestar*" pris bien évidemment pour "contester" au lieu de "répondre". La question serait plutôt de savoir alors si ces déviations risquent, à cause de ces tâches de compréhension, de se fixer de façon erronée dans le lexique mental en L2 du lecteur qui devrait alors les "désapprendre". Hulstijn (1994) lève cette crainte en affirmant que « dans la plupart des cas néanmoins, les lecteurs oublieront ces mots... pour la simple raison que leur objectif est de comprendre le texte et non pas d'apprendre des mots ». De plus, comme nous avons pu le constater lors de l'expérimentation, il est fort probable que le même mot apparaisse à nouveau dans un contexte où le faux-ami ne sera pas possible. En tirera-t-il des conclusions ? C'est peu probable en autonomie, mais il peut y être aidé pour peu qu'il s'interroge déjà de lui-même. Cette question du stockage mémoriel dépasse largement le cadre de cette communication mais il est

³ intitulé "*Muerte en directo*" et tiré de EL PAÍS du 6/11/1991.

certain qu'elle doit être placée au centre des préoccupations du programme Galatea pour l'élaboration méthodologique.

On l'aura compris, si nous ne militons pas en faveur de la minimisation de ces difficultés réelles, (d'autant que, comme nous l'avons observé, les faux-amis peuvent également provenir d'autres langues que le français, le latin par exemple : "*ante*" pris pour "avant" au lieu de "devant"; l'anglais : "*imagen*" pris pour "*imagine*" au lieu de "image" ; le grec : "*para*" pris pour "à côté de" au lieu de "pour"), on peut par contre en relativiser la dimension lorsqu'on se limite à une tâche de compréhension écrite. Quelles peuvent être les conséquences d'un faux-sens ponctuel sur la globalité d'une compréhension ? Notre expérimentation nous a permis de constater qu'elles sont en définitive assez limitées alors que, en revanche, le lecteur a beaucoup à gagner en se livrant à cet exercice en connaissance de cause. Nous discernons trois stratégies susceptibles de réguler son activité et de construire sa compétence de compréhension écrite à partir du transfert :

1- en sachant qu'il y a des pièges à déjouer tout en évitant de sombrer dans la méfiance inhibante, il va construire son degré de confiance dans la proximité ;

2- en contrôlant l'ensemble de sa construction sémantique afin de remettre en question les éventuels faux-sens qui pourraient la rendre incohérente, il va mettre en place un dispositif de vigilance globale ;

3- en cherchant la redondance des indices pour confirmer ses hypothèses et éviter de faire des analogies aléatoires, il va acquérir une conscience des phénomènes de proximité entre les deux langues.

C'est dans cette dernière stratégie que l'on peut classer les "manipulations" lexicales auxquelles nous allons nous intéresser ci-dessous. Tout enseignant d'espagnol reconnaîtra là les remarques qu'il fait régulièrement à ses étudiants, voire même certains aspects des cours d'histoire de la langue. Présenté sous formes de "trucs", ce savoir linguistique doit permettre à l'étudiant de se livrer à ce que j'appellerais "un bricolage lexical".

3.2. Le bricolage lexical

Lors de la première phase de l'expérimentation, lorsque les lecteurs étaient livrés à eux-mêmes, nous avons déjà observé de nombreux bricolages spontanés lorsque les similitudes L1-L2 n'étaient pas évidentes, dont certains avaient fait l'objet de verbalisations, comme ici :

« Chaque mot je les ai pris un par un et puis j'essaie de les raccrocher avec un mot français que je connais... de le transformer dans ma tête... je transforme les lettres et puis... ou il me rappelle quelque chose d'un mot que je connais mais généralement c'est des mots français. [...] Par exemple, *del* j'ai enlevé le *l* j'ai mis un *u* ça fait *du*. *Inicial*, j'enlève le *c* je mets un *t* ça fait *initial*, *contestar* il suffit d'enlever le *a* ça fait *contester*, *el* dans l'autre sens ça fait *le*, plutôt *la*, car *camara* c'est *caméra* ».

Réalisés essentiellement par intuition et tâtonnement sur les graphies (tout en évoquant parfois la prononciation possible) et en fonction des plausibilités du contexte, ce bricolage peut prêter à sourire. Il est pourtant potentiellement performant en ce sens qu'il est une recherche de

régularités et peut prendre bien des formes : recherche de l'étymologie, raisonnement à partir des marques de genre et de nombre, des affixes...

Mais les formulations des lecteurs, à l'exception de la chute des voyelles finales, ne sont jamais d'une portée très large car d'une part ils ne disposent pas d'un corpus assez important et d'autre part, ils n'ont pas les connaissances linguistiques qui leur permettraient de réaliser une analyse méthodique. C'est donc l'enseignant qui, en s'appuyant sur les observations spontanées des lecteurs, va chercher à amorcer d'autres comparaisons de façon à proposer des voies de correspondance suffisamment récurrentes pour être essayées systématiquement.

La diphtongaison peut nous servir d'exemple. Sans difficultés et pour des raisons diverses, les lecteurs rapprochent "*muerte*" de "mort", "*nueve*" de "neuf", "*cuervo*" de "corps"... Par ailleurs, chez un même sujet, des mots présentant le même "écart" avec le français restent opaques. Comme de surcroît nous n'avons jamais enregistré de discours visant à structurer ce rapport entre les deux langues, tout porte à croire que les sujets ont du mal à percevoir les relations grapho-phonologiques. Il ne sera donc pas inutile de préciser ce qu'est une diphtongue et de donner les caractéristiques de l'accentuation en espagnol, tout en faisant noter que le phénomène existe en français⁴ (par exemple les différentes formes du verbe "venir" au présent de l'indicatif). On a là une illustration du rapprochement avec la langue maternelle évoqué plus haut : aborder une langue étrangère signifie en même temps l'adoption d'un regard réflexif sur sa propre langue (voir à ce sujet, Dabene & Bourguignon, 1979 ; Roulet, 1980). Cet aspect est une des principales caractéristiques de la démarche.

Un autre exemple bien connu des enseignants d'espagnol est le "h" initial, mais on peut encore citer le "ll" initial, "d" et "g" intervocaliques, "ch" intervocalique, "a" initial, "es" initial, "j"+ voyelle en fin de mot, etc. Notre ambition est donc d'utiliser ces relations en les intégrant à notre approche méthodologique de la compréhension écrite de l'espagnol. Il va s'agir de les présenter non pas comme des règles mais comme un réseau de correspondances potentielles qui, utilisées conjointement à d'autres indices, sont susceptibles d'assister et d'accélérer la compréhension. La difficulté de leur utilisation est d'ordre pédagogique : comment les présenter, faut-il les donner aux lecteurs ou faut-il les pousser à les découvrir par eux-mêmes, comment entraîner les lecteurs à les manipuler... ? Ces questions restent en suspens pour l'instant, même si à terme on imagine que le lecteur devrait se constituer des fiches à partir du tableau suivant :

⁴ Et même, si la demande se fait sentir, qu'elle est la langue qui a été la plus affectée par ce phénomène, cela expliquant en partie les distances énormes que l'on peut trouver entre les noyaux vocaliques du français et des autres langues romanes.

	ESPAÑOL	FRANÇAIS	Latin	Italien
Positions initiales				
<u>voyelles :</u>				
	"a" ← "e + s" + consonne ← ayer alojado espectadores esponja	→ ∅ → "e/é ou s" + consonne hier logé spectateurs éponge		
<u>consonnes :</u>				
	"h" ← huir hilo hierro hija halcón herido ←	→ "f" fuir fil fer fille faucon →→→→→→→→→→ "sans coup férir" ← ← ↔ ≈ blessé	→→→→→→→→ ←←←←←←←←	→ ferito ↓ ←←←←←
	"ll" ← llave lleno lluvia	→ "pl", "cl", "fl" → → clé plein pluie	→→→→→→→→	→ /pj/ /kj/ /fj/ chiave pieno pioggia
Toutes positions				
	"g" + "a" ou "o" ← "c" + "a" ou "o" ← castillo gato boca manga	→ "ch" ... château chat bouche manche		
	"g" /g/ ← seguro gritar	→ "c" /k/ √securité ↔ ≈ sûr crier		
	"b" ← barniz abrir	→ "v" vernis ouvrir		
Positions médianes				
<u>Voyelles sous l'accent :</u>				
diphthongues	"ue" ← puerto suerte huevo	→ /ɔ/, /o/, /œ/, port sort ↔ ≈ chance œuf		
	"ie" ← vientre advierite mientras	→ "e" ventre (il) avertit →→→→→→→→	→→→→→→→→	→ mentre...

autres	"e" ← creo dedo vez (yo) creo caer	→ "oi" /wa/ (je) crois doigt fois ·crédible →→→ ↔ ≈ (je) crois →→→→→→→→→ caduc ←←←←← ↔ ≈ tomber		
consonnes	"d" ← deuda mudar lado	→ "t" dette muter, mutation... √latéral ↔ ≈ côté		
	"ch" /tʃ/ ← noche pecho	→→→→→→→→→ →→→→→→→→→ nocturne, noctambule ← ↔ ≈ nuit →→→→→→→→→ pectoral ←←← ↔ ≈ poitrine	→→→→→→→→→ → nocte ↓→ ←←←←←←←←← →→→→→→→→→ pectus↓→ ←←←←←←←←←	→→→→→→→→→ → notte ↓ ←←←←←←←←← →→→→→→→→→ petto ↓ ←←←←←←←←←
assimilations	ladrón costumbre	larron coutume		
voyelles + consonnes	voyelle + "s" + cons. ← mismo costar castillo	→ voy. avec "h" + cons. même coûter château		
	"al" ← salsa	→ "au" sauce		
Positions finales				
positions finales	"jo" ou "ja" ← /xo/ ou /xa/ oreja hinojo parejo viejo	→ /j/ oreille fenouil pareil vieil		
<u>Légende :</u>	"d" : graphème(s) /ɔ/ : phonème(s) Ø : rien, ni graphème ni phonème	←. → ↓ : correspond à..., renvoie à... ↔ ≈ : est à rapprocher de... √ : a la même racine que...		

A cette liste, nous ferons plusieurs remarques :

- avant toute chose, précisons qu'elle ne prétend pas être exhaustive ;
- une des difficultés est de faire fonctionner ces voies de correspondance simultanément sur les mêmes unités lexicales ;
- toutes ces correspondances peuvent fonctionner comme indices pour découvrir le sens d'une unité opaque mais aussi comme justificatifs d'hypothèses faites sur la base d'autres indices.

Quant à la formulation de ces voies de correspondance, nous avons pris le parti de les présenter de façon synthétique. Lors de l'expérimentation pédagogique nous avons essayé de rédiger des discours vulgarisés visant à expliquer l'évolution historique des langues romanes concernées. Ce fut, il nous semble, un échec car leur lecture s'avérait fastidieuse. Mais on s'est rendu compte que, s'il ne s'agissait pas de les justifier par écrit, il fallait par contre à tout moment être capable de les expliquer oralement, à la demande en quelque sorte. Les sujets veulent bien croire en effet à l'étymologie lorsqu'elle est apparente mais ils se montrent très incrédules⁵ lorsque la distance grapho-phonologique entre deux unités similaires des deux langues est importante (deux effets ou plus, simultanément ; exemple : “*hija*” / “fille”). Comme si soudain ils prenaient conscience du caractère vivant des langues, de leur évolution historique en fonction de phénomènes articulatoires bien concrets, et que cela leur donnât le vertige! Même s'il ne s'agit pas bien sûr d'étudier dans le détail les évolutions phonétiques il semble toutefois souhaitable d'être en mesure d'évoquer les phénomènes moteurs de la phonétique diachronique (comme l'inertie articulatoire, la modification du timbre vocalique pendant l'émission, les variations combinatoires...) afin d'y sensibiliser le public. Pour les mêmes raisons, on ne peut que recommander de dispenser de façon informelle un bagage minimum de connaissances phonéto-phonologiques (certaines oppositions : sourdes/sonores, orales/nasales, plosives/fricatives... ; proximités articulatoires des voyelles). À maintes reprises, nous avons noté à quel point les étudiants sont friands de ces informations. À deux conditions néanmoins : qu'elles viennent à propos et qu'elles restent à des “doses homéopathiques”! En somme, l'objectif est ici de développer les capacités de tâtonnement intra-lexématiques et d'encourager à “bricoler” les racines des mots selon certains principes pour évoquer du sens.

3.3. Le jeu morpho-lexical

Sur ce travail au niveau des radicaux vient se greffer la réflexion autour des affixes. Quoique semblables aux préfixes du français, nous avons pu remarquer qu'en espagnol, nos lecteurs ne rapprochaient que rarement les radicaux qui, dans un même texte, apparaissaient avec ou sans préfixe (ex : “*seguían*”, “*prosiguíó*”). Les suffixes par contre, font l'objet d'une attention particulière qu'il convient de renforcer pour éviter d'éventuelles méprises (“*-ismo*” pris pour suffixe superlatif “*-ísimo*” dans “*curanderismo*”). Le suffixe “*-illo*” est par contre généralement repéré comme suffixe diminutif mais les dérivations sémantiques qui s'ajoutent compliquent la tâche d'inférence :

- “*octavilla*” : “octave” > “huitième” + diminutif >... ? “petite octave” ?...
- “*bolsillo*” : “bourse” + diminutif >... “petite bourse” ?

⁵ incrédulité teintée d'étonnement qui atteint son paroxysme quand on évoque les métathèses ; par exemple “péril” (périlleux) / “*peligro*” / “*pericolo*” – “*e pericolo sporgersi*” étant un “universel ferroviaire”-, ou encore “miracle” / “*milagro*” / “*miracolo*”.

3.4. Le jeu sémantique

C'est sans doute la souplesse métalinguistique la plus difficile à cerner tant elle est liée aux connaissances extra-linguistiques du sujet et pour autant, parce qu'il leur est souvent difficile de justifier a posteriori les stratégies d'accès. Comme dans l'exemple ci-dessous, c'est souvent le contexte phrastique et syntagmatique qui, en plus "d'un air de famille", justifie le choix :

Dolz tomó la palabra para contestar la pregunta inicial...

*Dolz ... la palabre ... *contester "quelque chose"... idiotisme de référence : faire des palabres*

*Dolz fit des palabres pour *contester "quelque chose"... application de l'idiotisme à la phrase*

*Dolz prit la parole pour *contester "quelque chose"... réajustement sémantique*

Au passage, on peut observer que le faux-ami pris comme tel permet toutefois de construire du sens autour. Reste à voir ce qui se produira lors de l'occurrence du même mot dans d'autres contextes.

L'aptitude à réaliser des dérivations sémantiques est capitale, comme on a pu le voir dans les deux points précédents, à ce niveau comme à un niveau de connaissance de l'espagnol plus avancé d'ailleurs. Elle requiert un bagage lexical en français (et dans d'autres langues étrangères) à la fois étendu et diversifié. En effet, on a observé que le lecteur était susceptible de trouver des rapprochements sémantiques dans des registres très variés (que l'on se propose de noter par le signe "√..." soit "même racine que...")

vecino...√vicinal, vicinalité...>...voisin

rogativa...√rogatoire (dans commission rogatoire)... >... demande insistante

casarse...√"se caser"...>...se mettre en ménage, se marier.

monos...√angl. monkey...>...singe

cruzar...√angl. to cross...>... traverser

Les ancrages du jeu sémantique sont donc à rechercher dans l'ensemble des connaissances lexicales du sujet. Bien évidemment cette démarche sera souvent confirmée par des raisonnements empruntés à ce que nous avons appelé plus haut le "bricolage lexical", ce qui ne pourra que renforcer la confiance du lecteur.

Enfin il ne faut pas négliger le fait qu'à travers les emprunts, les calques, les médias, la culture (chanson, cinéma, littérature...), le sport, etc., tous les locuteurs connaissent déjà un certain nombre d'éléments de l'espagnol, pourtant peu semblables à leurs homologues français. Cela a déjà été employé dans les méthodes, mais il n'est pas inintéressant d'en dresser la liste dans un groupe donné d'étudiants. Ils peuvent notamment servir d'exemples pour présenter les points précédents. Ainsi on a constaté que *noche*, *poco*, *cabeza*, *corazón* sont généralement connus, mais également *mirador*, *movida*, *y* (dans Astérix en Hispanie "Soupalognon y crouton").

3.5. Le lexique irréductible

Bien sûr, une partie du vocabulaire ne présente pas de prise a priori. Sa compréhension dépendra uniquement du contexte. Mais il est clair que plus il y aura de mots potentiellement compréhensibles dans leur contexte, plus les "irréductibles" fonctionneront comme des "trous" à combler. En outre, on constate que très souvent la compréhension des textes peut se passer d'eux dans la mesure où il ne s'agit en aucun cas de faire une traduction précise. Reste que la question de la mémorisation de ces unités, une fois que les étudiants les auront découvertes ou bien que le professeur les aura données, n'est pas résolue : faire des listes exhaustives, les relever en fonction de leur fréquence d'apparition, les enregistrer grâce à des "moyens mnémoniques" (Singleton, 1993)?

4. LE TRAITEMENT MORPHO-SYNTAXIQUE

Dans les limites de cet article il ne nous est pas possible de détailler tous les aspects de la construction de sens en E/LEV1. C'est pourquoi nous avons préféré traiter les aspects lexicaux en priorité compte tenu des demandes spontanées des lecteurs lors de l'expérimentation. Cependant, en ce qui concerne le traitement morpho-syntaxique, deux remarques sont à faire d'emblée:

- il est des aspects grammaticaux (prépositions, connecteurs, conjonctions...) qu'il serait préférable de faire glisser du côté du lexique en élargissant « la notion de sémantique lexicale » comme le préconisent Granger et Monfort (1994) en se référant aux travaux de linguistes tels que Gross (1991) et Sinclair (1991) ;
- dans l'ensemble, les lecteurs butent sur certains aspects qu'ils verbalisent ou non. Il est donc assez vite indispensable de lever quelques ambiguïtés sur ce terrain, au mieux après que les lecteurs les ont localisées.

Ainsi l'absence de pronom sujet devant le verbe peut-elle être la cause de déviations en tant qu'elle peut entraîner le lecteur non averti (n'ayant rencontré cette forme dans l'étude d'aucune langue) à attribuer à un autre élément cette valeur catégorielle. Par exemple dans la phrase « *Poco después dudó un instante y prosiguió su explicación* », plusieurs lecteurs ont attribué à "y" la valeur de pronom personnel sujet, ce qui à cet endroit n'était pas dramatique, mais qui le devenait sérieusement lorsque cette inférence était reportée à d'autres endroits du texte où "y" apparaissait à quatre reprises. La pronominalisation dans son ensemble est d'ailleurs un des points principaux à prendre en considération dans cette optique (enclises, *leísmo*, *loísmo*, "lo que", emploi explétif, emploi pronominal de l'article défini...)

De la même façon, le régime différent de l'article indéfini devant le nom gêne le repérage des catégories dans la phrase. Non pas que celui-ci soit toujours indispensable mais on a constaté qu'il était souvent adopté comme stratégie d'élucidation des passages opaques. En général d'ailleurs, le traitement morpho-syntaxique apparaît soit comme soutien du traitement lexical soit comme stratégie "de dernier recours". C'est à ce moment-là d'ailleurs, sans doute parce qu'il est plus aisément isolable, qu'il est le plus fréquemment verbalisé.

Un autre aspect particulièrement déroutant de l'espagnol pour un francophone, que l'on peut citer ici, réside dans la diversité des syntagmes verbaux : si les finesses d'utilisation de “*ser*” et “*estar*” ne sont pas utiles en compréhension, encore faut-il savoir que “être” se traduit de 2 façons différentes ; le gérondif peut être saisi grâce à la connaissance de l'anglais, à ceci près qu'il peut fonctionner avec des semi-auxiliaires (des formes telles que “*iba soportando*” , “*se venía haciendo*”, sont assez énigmatiques pour le néophyte) ; les semi-auxiliaires en général posent problème (“*acabar de*” + infinitif, “*soler*” + infinitif, etc... mais on peut choisir de les classer dans des catégories logico-sémantiques comme l'expression de ce qui vient d'avoir lieu ou de l'habitude) ; l'auxiliaire “*haber*” est souvent reconnu comme “avoir” mais il peut y avoir blocage quand en français le temps verbal composé correspondant est construit avec “être” (exemple : « *Dolz había acudido a...* ») ; enfin, bien sûr, les formes méconnaissables des verbes irréguliers restent un obstacle majeur pour lequel le niveau de compétence en *bricolage lexical* sera nettement différenciateur.

Nous pourrions encore évoquer nos interrogations au sujet des préoccupations syntaxiques des lecteurs sur l'ordre des mots dans la phrase ou dans le groupe nom-adjectif, leur recherche des mots de liaison et des connecteurs, etc., mais le classement des difficultés morpho-syntaxiques en est encore au stade expérimental. Nous nous interrogeons notamment au sujet de la théorie grammaticale de référence qui va sous-tendre ce classement : grammaire traditionnelle, grammaire fonctionnelle, grammaire de texte...? Partant des questionnements des lecteurs, la question se pose-t-elle? Ne convient-il pas de rester pragmatique et de distiller des aides à "géométrie variable", c'est-à-dire à partir d'entrées grammaticales diverses ? Par exemple une fiche d'aide textuelle "Comment suivre les personnages à travers un texte", une autre plus traditionnelle "les pronoms personnels en espagnol", une autre encore plus pragmatique "*tener que* + infinif : l'expression de l'obligation". A procéder ainsi, le nombre de fiches risque d'être, nous en convenons, impressionnant. Mais la question qui se pose à ce stade est d'ordre méthodologique : comment organiser le recours à ces aides? Il nous semble, toujours dans la perspective d'un entraînement à l'autonomie du lecteur, qu'il faut l'encourager à formuler ses propres demandes. La consultation d'un fichier d'aides, aussi large soit-il, ne pourrait plus alors être considérée comme problématique, a fortiori s'il est informatisé.

5. CONCLUSION

Nous n'avons évoqué ici qu'une partie des aides envisageables. Nous travaillons également à la recherche de propositions sur les plans métacognitif, textuel (reconnaître type de texte et de discours, gérer l'organisation textuelle...), ou sur le recours aux connaissances extralinguistiques.

Malgré tous ces dispositifs, la question de la rétention des unités abordées et du développement de la compétence de compréhension reste posée. Notre première expérimentation nous a fourni des données empiriques qui nous permettent de croire en l'efficacité de la méthode.

En réalité, nous misons sur ce que Singleton (1993) expliquait récemment dans la revue *Lidil* : « *L'effort mental qu'un apprenant emploie à deviner le sens d'un mot en l'étudiant dans son contexte et en réfléchissant aux similitudes formelles qui peuvent exister entre ce mot et des mots connus sera apparemment récompensé par une plus grande probabilité que le mot restera dans sa mémoire* ». De nombreux points restent à régler cependant sur le plan pédagogique, sur le choix des textes, sur la variation des tâches de lecture à réaliser, sur les modalités d'évaluation (formative) et d'auto-évaluation de la compréhension.

Néanmoins, si la démarche nous semble valable pour des adultes, à notre sens, cette première partie d'un apprentissage guidé par modules dissociés doit être résolument limitée dans le temps, quitte à être poursuivie ultérieurement en autonomie, comme nous l'avons évoqué plus haut, ou en parallèle. Par ailleurs, cette démarche paraît motivante, sans doute parce qu'elle permet, outre l'exercice des facultés cognitives des apprenants-lecteurs, l'appréhension rapide d'une civilisation étrangère "en version originale" en même temps que la découverte en semi-autonomie de son système linguistique. Qu'il nous soit permis de conclure par ces quelques lignes en espagnol empruntées à Sonsoles Fernández (1992) qui résumant parfaitement l'esprit de notre démarche : « *Leer en la lengua que se aprende no es tan difícil ; no es necesario dominar todo el vocabulario, tampoco hace falta saber mucha gramática y, además, tiene la ventaja de que se puede volver atrás siempre que se necesite (...). No es necesaria una competencia lingüística, pero sí una competencia discursiva para leer, una competencia lectora* ».

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BESSE H., PORQUIER R. (1984), *Grammaires et didactique des langues*, Credif-Hatier Collection LAL, Paris.
- CARRELL P., DEVINE J., ESKEY D. (1988), *Interactive approaches to Second Language Reading*, New York, Cambridge University Press.
- CARRELL, P. (1990), « Rôle des schémas de contenu et des schémas formels », in D. Gaonac'h (coord.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, l'approche cognitive, Recherches et applications, Le Français dans le monde*, Paris, Hachette, 16-29.
- CICUREL, F. (1991), *Lectures interactives en langue étrangère*, Hachette Collection F, Paris.
- DABÈNE, L. (1975), « L'enseignement de l'espagnol aux francophones (Pour une didactique des langues "voisines") », in *Langages n°39 : Linguistique et pédagogie des langues*, Didier-Larousse, Paris.
- DABÈNE L., BOURGUIGNON, C. (coord.) (1979), *La grammaire en langue maternelle et en langue étrangère, Etudes de Linguistique Appliquée n° 34*, Didier Erudition, Paris.
- DEGACHE, C. (1992), *Observation des stratégies d'accès au sens lors de l'activité de lecture en Langue Etrangère Voisine Inconnue Romane: français langue source, espagnol langue cible*, Mémoire de DEA, Université Stendhal Grenoble 3.
- FERNANDEZ, S. (1991), « Competencia lectora o la capacidad de hacerse con el mensaje de un texto », in *Cable n°7*, Difusión, Madrid, abril 1991, 14-20.
- GRANGER, S. et MONFORT, G. (1994), « La description de la compétence lexicale en langue étrangère : perspectives méthodologiques », in D. Singleton (coord.), *L'acquisition du lexique d'une langue étrangère, AILE n°3*, Association Encrages, Paris.

- GROSS, M. (1991), « Lexique et syntaxe », *Travaux de linguistique* n°23.
- HERNANDEZ BLASCO, M.J. (1991), « Del pretexto al texto : la lectura en la enseñanza/aprendizaje de idiomas y su tratamiento en español como lengua extranjera », in *Cable* n°7, Difusión, Madrid, abril 1991, 9-13.
- HULTSJIN, J.H. (1994), « L'acquisition incidente du lexique en langue étrangère au cours de la lecture: ses avantages et ses limites », in D. Singleton (coord.), *L'acquisition du lexique d'une langue étrangère*, AILE n°3, Association Encrages, Paris.
- LAHUERTA GALAN, J., PUJOL VILA, M. (1992), « La enseñanza del léxico : una cuestión metodológica », *Actas de las V Jornadas de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, *Expolingua*, Madrid, Abril 1992.
- LAUFER, B. (1994), « Appropriation du vocabulaire : mots faciles, mots difficiles, mots impossibles », in D. Singleton (coord.), *L'acquisition du lexique d'une langue étrangère*, AILE n°3, Association Encrages, Paris.
- MALHEIROS-POULET M.E., DEGACHE C., MASPERI M. (1994), « L'activité de compréhension écrite en langues voisines (domaine des langues romanes) : stratégies d'accès au sens de textes narratifs », in J.-C. Pochard (éd.), *Actes du IXe colloque international "Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches. Profils d'apprenants"*, Publications de l'Université de Saint-Etienne, 335-350.
- MARIANI, C., VASSIVIERE, D. (1987), *Pratique de l'espagnol de A à Z*, Hatier, Paris.
- MARRON, J. G., REGNIER, C. (1990), *La España de hoy a través de su prensa*, Série Bilingue, Collection Langues pour tous, Presses Pocket, Paris.
- ROULET, E. (1980), *Langue maternelle et langues secondes: vers une pédagogie intégrée*, Credif-Hatier Collection LAL, Paris.
- RUMELHART, D.E. (1977), « Towards an interactive model of reading », in S. Dornic (éd.), *Attention and performance IV*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum, 573-603.
- SINCLAIR, J. (1991), *Corpus, Concordance, Collocation*, Oxford, Oxford University Press.
- SINGLETON, D. (1993), « Activités métalinguistiques et apprentissage des langues étrangères : la dimension lexicale », in C. Foerster et C. Bourguignon (coord.), *La Grammaire à quoi ça sert ?*, *Lidil* n°9, décembre 1993, Université Stendhal de Grenoble, PUG.
- SWEENEY, G. (1991), « La lengua materna en la lectura en grupos monolingües », in *Cable* n°7, Difusión, Madrid, abril 1991, 21-24.