

La communication plurilingue en toile de fond de l'entraînement à la compréhension des langues romanes

*Christian DEGACHE et Monica MASPERI**

On a parfois essayé, dans l'entreprise difficile de définition de ce qu'est une langue, d'avoir recours à la notion d'intercompréhension. Ainsi lit-on chez François (in Martinet 1968: 173) que “ *la seule façon possible de définir une langue sera l'intercompréhension de ceux qui la parlent* ” et que, corollairement, l'intercompréhension constitue un critère pour déterminer que différents locuteurs parlent la même langue (ibid.: 171). Pourtant, qui a déjà observé des échanges naturels plurilingues entre hispanophones et lusophones, ou entre polonais et tchèques pour ne citer que ces exemples, peut légitimement s'interroger sur la pertinence de ces assertions. Oserait-on dénier la qualité de langue à part entière à ces langues sous prétexte qu'elles entrent dans des communications plurilingues ? Ou doit-on au contraire reconnaître que, s'il y a intercompréhension, c'est parce que les locuteurs concernés, comme c'est souvent le cas dans les zones de contact interdialectales, ont développé une compétence de compréhension particulière ?

François (ibid.) explique que “ *ce qui rend possible cette intercompréhension c'est que chacun s'adapte à un grand nombre de traits phonologiques, syntaxiques ou lexicaux de son interlocuteur, que cependant il n'utilise pas lui-même* ” : cela est vrai aussi bien pour des locuteurs de la même langue —et de ses différentes variantes— que pour des locuteurs de langues parentes à condition qu'ils aient été suffisamment exposés à l'autre langue. Et dans ce dernier cas, si l'on ne peut pas en conclure qu'ils parlent la même langue, on peut en revanche s'inspirer de cet état de fait “naturel”, du « *globalisme de leur perception* » (L. Dabène 1975), pour proposer aux individus qui n'ont pas la chance d'être suffisamment exposés à des langues voisines (ou de les avoir toutes apprises), de s'entraîner à les comprendre. En définitive, pour “s'adapter” de façon non-naturelle, il va falloir surmonter un certain nombre d'obstacles aux niveaux phonologique, syntaxique et lexicaux... Ce sont ces obstacles, ces

* CDL - LIDILEM - Université Stendhal Grenoble III.

“*zones de résistance à la compréhension*” (L. Dabène 1994), que nous avons cherché à isoler dans le cadre du programme de recherche **Galatea**¹. Mais il reste artificiel de déterminer qu'un fait de langue constitue une résistance à la compréhension dans l'absolu, en dehors de tout contexte énonciatif. Nous avons par conséquent opté pour une double approche, en tenant compte à la fois des textes proposés aux étudiants et en essayant simultanément d'élargir la perspective à l'ensemble de la langue cible. Ainsi avons-nous repéré, aux différents niveaux linguistiques, un certain nombre de priorités dont nous proposons un échantillon ci-après. Nous insisterons en particulier sur les aspects lexicaux tant il est vrai que pour des "comprenants" en langue romane, le traitement des analogies lexicales est une stratégie prépondérante (L. Dabène 1995, Masperi 1996, Masperi 1998, Degache 1996). Et ce faisant, qu'ils soient néophytes ou non, comme nous avons pu le vérifier dans nos enquêtes, une question s'impose rapidement à eux: jusqu'à quel point ce traitement par analogie est-il fiable? Ou, pour reprendre un terme en vigueur dans l'enseignement scolaire, comment ne pas se faire piéger par les "faux-amis"?

Stimuler l'adaptation au niveau lexical

Les pratiques pédagogiques généralement adoptées à l'égard de lexèmes morphologiquement très proches entre LM et LE, tendent traditionnellement à mettre en exergue les divergences sémantiques, de sorte à limiter les transferts négatifs en production orale et écrite. Toutefois, si nous posons la question de la "gestion" pédagogique des similitudes sous l'angle de la compréhension, qu'advient-il des faux-amis ? Quelles chances a-t-on vraisemblablement de confondre deux homographes appartenant à des catégories grammaticales distinctes (l'adverbe italien *mai* et le substantif français "mai" par exemple) ou ne partageant pas le même champ sémantique (l'italien *bótte* ou *bòtte* et le français "botte")²? De plus, s'il est vrai que le cas des équivalences partielles LM/LE affecte une grande partie du vocabulaire usuel, et que l'apprenant se trouve de ce fait souvent exposé au risque de généraliser en LE le/les relation(s) signifiant/signifié propres à la LM, il faut néanmoins modaliser, nous semble-t-il, la tendance à souligner le caractère incontournable des interférences qui émergent

¹. Sous la direction de Louise Dabène depuis 1991, ce programme de recherche réunissant des chercheurs espagnols, français, italiens, portugais, roumains, suisses, chiliens, argentins et brésiliens a d'abord consisté à observer et analyser les stratégies (spontanées ou stimulées) de compréhension à l'écrit (puis à l'oral). Depuis 1995, il réunit les Universités de Grenoble (Stendhal, laboratoire Lidilem), de Barcelone (Autònoma), de Madrid (Complutense), d'Aveiro et le Centre DoRiF Università de Rome, sous l'égide de la Commission Européenne dans le cadre des programmes Socrates Lingua D (élaboration d'outils pédagogiques), et se donne pour objectif de réaliser des CD-Roms d'entraînement à la compréhension des langues romanes à l'intention des romanophones.

². Ces exemples sont tirés de la liste de faux amis de G. Ulysse, in « Pratique de l'Italien de A à Z », Hatier 1992.

également au sujet de la compréhension. Aussi, avons-nous essayé (Masperi 1998), dans une perspective pédagogique, de creuser la question et de répertorier, du point de vue synchronique et sous l'angle de la compréhension de l'écrit, les différents cas de figure de "vraie ou fausse amitié" auxquels les apprenants qui s'initient à l'italien sont censés se confronter. Les similitudes interlinguales sont ainsi classées par zones morpho-sémantiques sous la forme d'un *continuum* qui couvre un domaine allant du congénère complètement coïncident entre LM et LE jusqu'aux cas d'analogies susceptibles de s'avérer particulièrement fallacieuses.

Ainsi distingue-t-on quatre zones que l'on déclinera succinctement :

ZONE DE COÏNCIDENCE MORPHO-SEMANTIQUE TOTALE .

Nous répertorions ici

- les *emprunts intégraux* que les langues néo-latines se sont réciproquement échangés (tels que "soprano" ou "reportage" utilisés dans leur forme graphique d'origine indistinctement en français et en italien, par exemple) et les nombreux emprunts communs à deux ou plusieurs langues romanes venant d'autres langues sources (latin, arabe, anglo-américain...)
- les *congénères homographes*, à savoir des mots de forme graphique identiques dans deux ou plusieurs langues romanes (exception faite des accents), dont les aires sémantiques coïncident. Ils sont relativement peu fréquents et se limitent par exemple entre français et italien à quelques cas de terminaisons en *-ale* (ancestrale, cannibale...), *-ile* (indelebile, missile...), *-ide* (abside, arachide, carotide...), *-ite* (bronchite, otite...), *-oce* (feroce, precoce...), *-ice* (cicatrice, varice...), *-ente* (adolescente), *-ante* (arrogante).

ZONE DE COÏNCIDENCE MORPHO-SEMANTIQUE PARTIELLE.

C'est une zone à très large spectre. La partialité de la similitude peut affecter soit la forme, soit le sens du mot, soit, le plus souvent, les deux à la fois. Ne seront pris en compte dans cette zone que les cas de figure où le transfert des signifiés a les plus fortes probabilités d'aboutir.

Plusieurs catégories d'items y figurent, tels que :

- les *emprunts intégrés* au plan grapho-phonologique et/ou sémantique dans la langue réceptrice (i.e. "ciao" qui en français exclut le sens italien de "bonjour") ;
- les diverses sous-catégories de *congénères parographes*. Nous recensons sous cette appellation des mots apparentés (entre LM/LE ou LE/LE) dont la mise en équivalence interlinguale nécessite des conversions graphémiques et/ou allomorphiques des signifiants.

Les conversions peuvent se réaliser :

a) par voie philologique. Nous relevons à ce sujet :

- les phénomènes d'assimilation telles que les nombreuses gémations aux-

quelles l'italien a abouti à partir de groupes consonantiques que le français et l'espagnol ont conservés du latin : i.e. *osservare/observer/observar*; *frammento/fragment/fragmento*; *ottenere/obtenir/obtener*...

- des correspondances consonantiques et vocaliques : *fiamma/llama/flammé*; *campo/campo/champ* ; *stato /estado / état*; *tela /tela /toile*...
- b) par médiation interlinguistique des allomorphes appartenant à une même famille de mots (i.e. : de l'italien vers le français : *stella* √stellaire > étoile ; *ape* √apiculteur > abeille ; *estate* √estival > été...)
- c) par médiation de mots ou locutions archaïques ou relevant d'un registre de langue soutenu ou spécialisé en LM ou autre LE voisine (i.e. : *sogno* > songe ; *fango* > fange ; *denaro* > deniers...)
- d) par segmentation du signifiant en LE et par recombinaison morphologique de la dérivation en LM lorsque les congénères ne partagent pas les mêmes distributions affixes/base (de même valeur significative) : *allegria* vs. *allégresse* ; *nobiltà* vs. *noblesse* ; *incredibile* vs. *incroyable*....

Lorsque les aires sémantiques des congénères ne coïncident que partiellement, chaque mot ayant un ou plusieurs sens supplémentaires, les mises en équivalence morphologiques doivent être validées au niveau sémantique. Nous avons déjà eu l'occasion d'exposer (Masperi 1996), en nous inspirant des travaux de Kellerman (1978, 1979) sur le transfert en production, que le mode de fonctionnement de la relation d'analogie en situation de compréhension de ce type de congénères sera en premier lieu fonction du rapport d'inclusion ou d'exclusion qu'entretient l'acception actualisée en LE avec l'aire sémantique de la LM. Si l'acception est spécifique à la LE, et n'est donc pas incluse dans l'aire sémantique de la LM, la mise en équivalence est susceptible de se réaliser en contexte par glissement sémantique ou par métaphorisation du sens de base en LM (*macchina* > machine = objet complexe qui transforme de l'énergie > voiture). En revanche, si l'acception actualisée en LE est incluse dans l'aire sémantique de la LM, nous pouvons d'autant plus supposer que la relation d'analogie établie en contexte sera directe que cette acception coïncide avec le sens de base en LM, les acceptions dérivées ou figurées du polysème en LM seront difficilement source d'interférence. Soient les exemples suivants en italien :

- abita in una **baracca** in riva al lago.
- si occupa degli **affari** del vicino.

Dans les deux cas, le risque est faible que les sens dérivés (en français) respectivement de "baraque" (usage familier pour «maison»³) et d'"affaires" («effets personnels») occultent les sens de base («bicoque, masure» et «ce qui concerne quelqu'un»). En revanche, nous pouvons plus difficilement préjuger d'une aussi bonne probabilité de transfert lorsque l'acception actualisée en LE

³. Kerbrat Orecchioni (1980: 74-75) cite l'exemple de baraque comme un cas de mot polysémique ou « les deux sèmes s'opposent exclusivement en ce qu'ils comportent, l'un le trait axiologique, et l'autre le trait stylistique ».

ne coïncide pas avec le sens de base en LM, mais porte sur une acception périphérique (rare, spécialisé, métaphorique...). Nous en reparlerons plus loin.

– *les congénères-homonymes* : lorsque le congénère en LM est doublé d'un homonyme. C'est le cas par exemple de l'italien *farsa* (comédie au sens propre et figuré) et du français "farce". L'item italien coïncide partiellement avec le polysème "farce" (dont l'aire sémantique est plus étendue), lequel est homonyme de "farce" (hachis d'aliments). Aux différents modes de fonctionnement de la relation d'analogie entre congénères partiels par le sens évoqués plus haut, s'ajoute ici la variable "homonymie" en LM. Cependant, si l'on admet un risque quasi nul de concurrence en contexte entre les acceptions d'un polysème qui ne sont pas en étroite intersection sémique, la même hypothèse sera *a fortiori* retenue pour les homonymes en LM, qui ont par définition des signifiés parfaitement disjoints. Dans l'exemple sus-cité de "farce", les deux homonymes français sont associés à des domaines référentiels éloignés, ce qui rend très improbable la formulation (fortuite)⁴ d'un énoncé contextualisé plurivoque. Néanmoins, si ambiguïté contextuelle il y a, la fausse relation d'analogie qui risque de s'établir serait de nature tout aussi intralinguistique (inhérente à la LM) qu'interlinguistique⁵.

– *les para-congénères* : lorsque l'item en LE est accessible par rattachement à la famille de mots⁶ en LM dont il partage la base lexicale, et par ajustement sémantique à partir d'une traduction littérale inadéquate. La mise en équivalence se produit à l'intérieur d'un même "champ analogique"⁷ entre items pouvant appartenir à des catégories grammaticales différentes (i.e. : (N) *nulla* > (Adv.) nullement > rien du tout > (N) le néant).

D'un point de vue sémantique, si l'on veut visualiser la relation d'analogie dans un ensemble plus vaste, qui tienne compte également des champs sémantiques et des champs associatifs⁸ (qui sont également susceptibles d'être sollici-

⁴. Rappelons en effet avec Baylon et Fabre (1987: 165-166) qu'« *il est toujours possible d'inventer des ambiguïtés relevant d'une volonté explicite* » car « *guidé par d'autres besoins que seuls ceux de la communication, [...] le locuteur peut produire un énoncé au caractère plurivoque, intentionnellement conçu pour des décodages multiples* ». Cependant « *dans la majorité des cas, guidé par les besoins de la communication, le locuteur ne saurait être ambigu pour lui-même, sauf cas pathologiques* ».

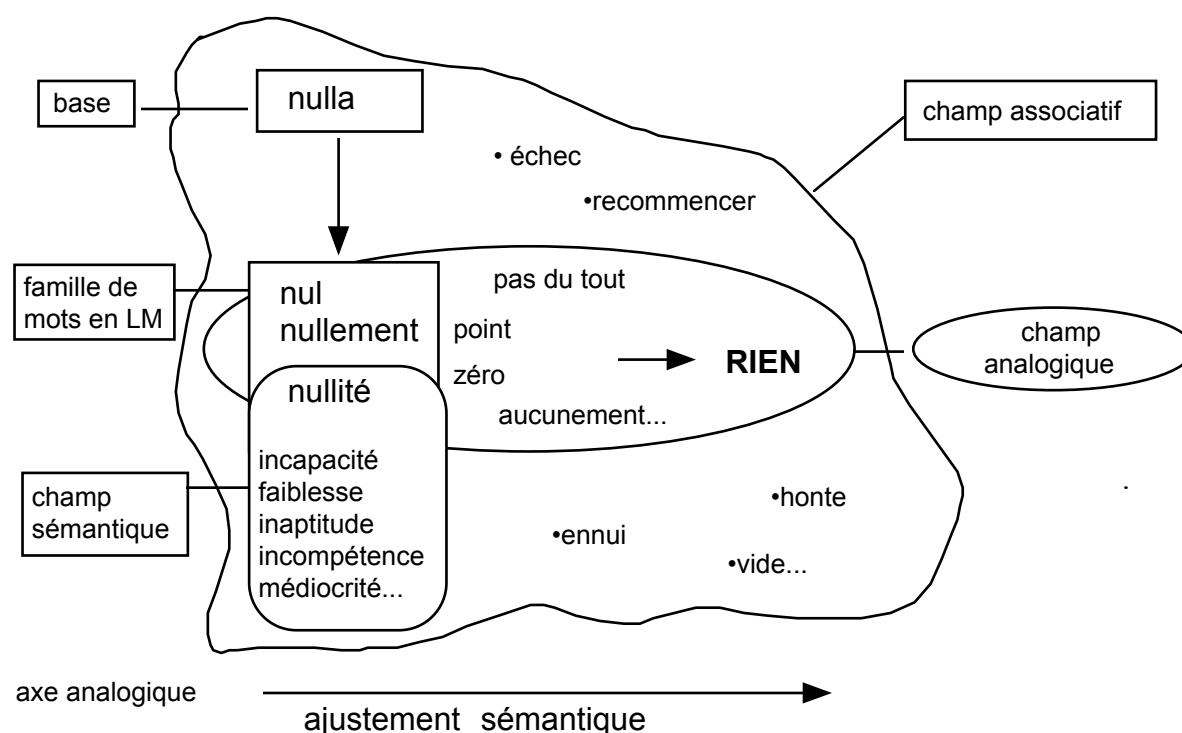
⁵. Notons au passage qu'on n'a jamais présenté les ambiguïtés naturelles, intrinsèques de la LM comme des "faux-amis" intralinguistiques.

⁶. Considérée en diachronie comme l'ensemble de mots provenant d'un même étymon et de ce fait élargie aux allomorphes de la base.

⁷. Il s'agit là d'un choix terminologique dicté par ce qui nous paraît être une lacune dans la description des "champs" en sémantique, en dépit de la néanmoins vaste (et fâcheuse) polysémie dont ce concept souffre (Picoche 1977: 66, Baylon et Mignot 1995: 121). En effet, si l'on s'en tient aux usages les plus consensuels, nous ne pouvons pas parler dans ce cas de glissement à l'intérieur d'un même "champ sémantique", le ou les maillons lexicaux qui jouent l'intermédiaire entre langue source et langue cible n'étant pas tous substituables paradigmatiquement à l'item auquel ils permettent d'aboutir. Par ailleurs, la notion de "champ associatif", génériquement défini comme un champ onomasiologique "ouvert", « *regroupant des mots gravitant autour d'une notion donnée* » (Gardes-Tamine 1990: 102), très utilisée en didactique des langues, n'a pas été retenue car elle est de nature essentiellement subjective et ne nous semble pas ici rendre compte de l'étroite relation sémantique existant entre les deux items sur lesquels s'établit la relation d'analogie.

⁸ Génériquement défini comme un champ onomasiologique "ouvert", « *regroupant des mots gravitant autour d'une notion donnée* » (Gardes-Tamine 1990: 102).

tés en cas de décodage d'une langue étrangère), le schéma pourrait se présenter ainsi :



ZONE DE COÏNCIDENCE MORPHOLOGIQUE TOTALE OU PARTIELLE ENTRE ITEMS SEMANTIQUEMENT ELOIGNÉES ET DIFFICILEMENT ASSIMILABLES.

Figurent dans cette zone un certain nombre de fausses similitudes qui en contexte présentent un risque d'interférence relativement faible. A savoir :

– *les fausses similitudes* relevant d'une même catégorie grammaticale, non compensables par rattachement à une même famille de mots, mais dont l'usage est lié à des contextes fortement différenciés, comme par exemple, entre italien et français :

salire (monter) ≠ *salir* ; *affollato* (bondé) ≠ *affolé* ; *lutto* (deuil) ≠ *lutte* ; *rame* (cuivre) ≠ *rame*..

– *les fausses similitudes*, entre congénères partiels par le sens, partageant avec la LM une ou plusieurs acceptions parmi d'autres, sémantiquement éloignées et difficilement compensables par voie étymologique, glissement sémantique et métaphorisation à partir du sens de base. Même si la distance entre les signifiés LM/LE est telle que par une adéquate interaction avec les indices textuels la fausse relation d'analogie peut être évitée, le glissement sémantique et la correcte mise en équivalence sur une acception très éloignée du sens de base en LM paraît difficilement réalisable. Par exemple, face à un énoncé italien du

type, « *l'automobile è dal meccanico perché si è rotta la **marmitta*** », si l'on peut comprendre qu'il s'agit d'une pièce de la voiture et non pas d'un pot pour faire cuire les aliments, il est fortement improbable que le glissement se fasse vers le pot ... d'échappement.

– *les fausses similitudes* se rapportant à des cas d'*homonymies* en LE, non compensables par glissement sémantique. Ce qui nous paraît valable en cas de nette disjonction entre les acceptions d'un même polysème, l'est a fortiori en cas d'homonymie, qui suppose par définition l'absence de relation sémantique. C'est le cas par exemple, entre français LM et italien LE de :

homonymes en LE	sens partagé (LM/LE)	entrée lexicale non partagée
1. <i>avanzare</i>	avancer	
2. <i>avanzare</i>		rester, y en avoir de trop.

– *les fausses similitudes* relevant de catégories grammaticales bien distinctes. Nous y trouvons un certain nombre d'**homographes fortuits**⁹, tels que, entre italien et français :

anche (aussi) ≠ *anche* ; *tante* (beaucoup) ≠ *tante* ; *mite* (doux) ≠ *mite* ; *prete* (prêtre) ≠ *prête*...

ZONE DE COÏNCIDENCE MORPHOLOGIQUE TOTALE OU PARTIELLE ENTRE ITEMS SEMANTIQUEMENT DIVERGENTS MAIS FACILEMENT ASSIMILABLES.

Lorsque l'interférence avec la LM (ou avec une autre langue source romane de référence) a, à notre sens, peu de chance d'être déjouée par un récepteur dont la connaissance de la langue cible est insuffisamment établie. Il s'agit de :

– *les emprunts faux-amis* (intégrés en LE ou en LM), commutables à l'intérieur d'un même champ sémantique, i.e., entre français et italien :

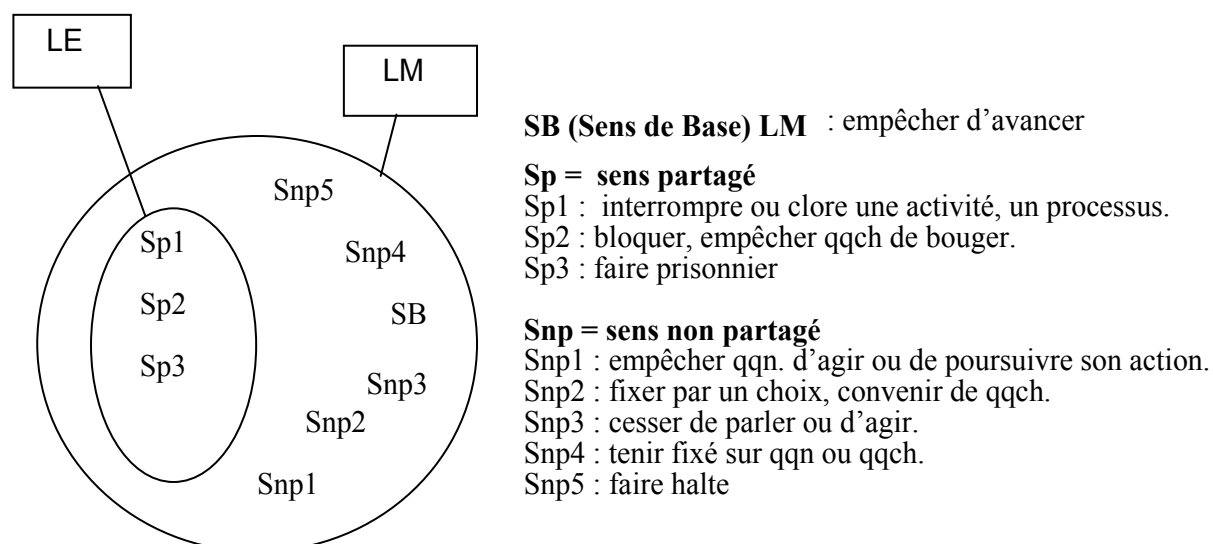
- *studio* (bureau) ≠ *studio* ("appartement d'une seule pièce" qui se traduirait en italien par *monolocale* o *miniappartamento*).

- chiffon (morceau de vieille étoffe) ≠ *chiffon* (voile de mousseline)

- roulotte (voiture aménagée où vivent les nomades) ≠ *roulotte* (caravane de camping)

– *les fausses similitudes* entre congénères partiels par le sens : lorsque la relation d'analogie porte sur une acception *partagée* mais *périphérique* en LM (rare, spécialisée, métaphorique...). Considérons l'exemple entre italien LE et français LM des verbes *arrestare* / arrêter, que nous pouvons schématiser de la façon suivante :

⁹. Nous empruntons ce terme à Van Roey (1990), in Bogaards 1994.



Si l'on attribue au sens de base les plus fortes potentialités de transfert (Kellerman, 1978, 1979), nous pouvons faire l'hypothèse, par exemple, que le sens périphérique **Sp3** (faire prisonnier), en cas d'ambiguïté contextuelle soit au premier abord fortement concurrencé, voire même occulté, par le sens de base « arrêter d'avancer ».

De même, face à l'énoncé : *Nel 1930, in piena **depressione**, si è lanciato negli affari.* on peut faire l'hypothèse que, en absence d'interaction avec les connaissances extralinguistiques que la date est censée activée, l'acception liée à l'état psychique de "dépression" pourra peut être l'emporter sur le sens "crise économique" en raison de sa haute fréquence (Kellerman, 1980).

– *les fausses similitudes entre articulateurs du discours*, i.e., entre italien et français : *pertanto* (par conséquent) ≠ pourtant ; *tanto che* (si bien que) ≠ tant que ; *in principio* (au début) ≠ en principe ; *allorché* (lorsque) ≠ alors que ; *finalmente* (enfin !) ≠ finalement ; *infatti* (en effet¹⁰) ≠ en fait... Elles méritent d'autant plus d'attention que l'appréhension du texte en tant qu'unité discursive est liée à la perception de son articulation.

– *les fausses similitudes*, entre items relevant d'une même catégorie grammaticale, commutables paradigmatiquement à l'intérieur d'un même champ sémantique. Les items concernés, tout en ayant des traits de substance (sèmes) communs, ne partagent aucun signifié, i.e. : *biscotto* (biscuit) ≠ biscotte ; *mostarda* (fruits confits) ≠ moutarde ; *giorno feriale* (jour ouvrable) ≠ jour férié ; *malore* (malaise) ≠ malheur ;

– *les fausses similitudes*, entre items d'une même catégorie grammaticale et relevant d'un même champ sémantique, qui partagent (au moins) une acception dans les deux langues, et qui possèdent une ou des acceptions supplémentaires et courantes, commutables paradigmatiquement avec l'acception partagée. Considérons l'exemple suivant : « *Quella signora ha un **temperamento forte**!* ». Pas de doute ici pour le locuteur italophone

¹⁰. Nous nous référons ici notamment à la fonction confirmative de *infatti*. Pour un approfondissement sur les valeurs de *infatti* / "en fait" nous renvoyons à l'excellente analyse de Corinne Rossari (1994).

pour lequel il est question de la nature psychologique de la dame. Par contre, en situation de réception exolingue (l'italien étant langue cible et le français langue source), la LM disposant d'un sens supplémentaire par rapport à la LE, quelle acception le francophone privilégiera-t-il dans ce cas ? Le transfert pourrait être dicté peut-être moins par le choix d'un "sens de base" que par la place de l'adjectif : "cette femme a un tempérament fort" (elle est corpulente) *vs* "cette femme a un fort tempérament" (elle a une forte personnalité). Inversement, lorsque c'est la LE qui possède ce type d'acceptions supplémentaires, qui neutralisent les oppositions de sens en LM, le récepteur ne pourra lever l'ambiguïté qu'en connaissance d'éléments civilisationnels ou contextuels précis. Par exemple, face au double signifié de l'italien *fiume* (fleuve *et* rivière) le lecteur francophone ne pourra éviter une analogie systématique avec "fleuve" que s'il sait que le "cours d'eau" dont il est question ne se jette pas dans la mer. Ou encore comment démêler un énoncé du type « *vado in farmacia a prendere le compresse* », le polysème italien *compressa* référant tant au "comprimé" qu'à la "compresse" ? Cependant, bon nombre de ces fausses analogies, ne sont pas uniquement l'apanage du francophone. Face aux ambiguïtés naturelles liées à la nature polysémiques des mots, le locuteur natif se trouve également en demeure de faire des choix et de les valider. Imaginons-nous en position de récepteur natif dans un contexte français de transactions immobilières. L'ambiguïté d'un énoncé tel que : "les maisons dans ce quartier sont souvent visitées" est évidente : qui visite les maisons ? d'éventuels acheteurs, car le quartier est très demandé, ou des cambrioleurs, le quartier ayant mauvaise réputation ? La différence essentielle entre le traitement de l'information en LM et en LE réside dans les possibilités de *choix* qu'a le locuteur natif par rapport au locuteur en situation exolingue. En effet, lorsque l'acception actualisée en LE n'est pas incluse dans l'aire sémantique de la LM et que, la cohérence du syntagme étant préservée, elle est commutable paradigmatiquement avec une acception que la LE partage avec la LM, la correcte attribution du signifié actualisé en LE par un récepteur qui n'aurait pas connaissance *a priori* de l'ensemble des acceptions du polysème de la LE, paraît résolument improbable¹¹. L'interprétation à laquelle le lecteur est susceptible d'aboutir sera alors plus ou moins erronée, suivant le degré d'intersection sémique des deux acceptions concurrentes. Dans le cas de "*fiume*/ rivière", le plus grand nombre de traits de substance étant partagés, cela porte à peu de conséquences. En revanche, dans le cas où les traits différentiels seraient majoritaires, le message risque d'être substantiellement altéré. Enfin, même si nous pouvons difficilement accorder à cet essai de catégorisation une réelle valeur prédictive quant à l'issue des mises en équivalences interlinguales qu'un lecteur francophone pourrait établir en contexte, il nous semble néanmoins que, dans l'ensemble des cas de figure évoqués, ce qui prime, sur le front pédagogique, c'est d'une part d'assurer une meilleure visibilité de la proximité interlinguistique, afin de mettre en condition l'apprenant, par le regard nouveau

¹¹. Contrairement à ce que nous avons observé au point 2 du continuum, où le sens de base, par détermination contextuelle, est susceptible d'être correctement infléchi vers le sens spécifique à la LE.

qu'il porterait sur sa langue maternelle, de percevoir et d'exploiter au mieux toutes les passerelles interlinguistiques qu'offre la LE. D'autre part d'activer la conscience du récepteur d'une langue voisine à plusieurs niveaux : notamment l'inciter à adopter une approche "plurielle" du texte, qui le pousse à rechercher le signifié des items plurivoques en croisant l'ensemble d'indices contextuels et extralinguistiques dont il dispose et à exercer le contrôle sur cette approche, et enfin le stimuler à prendre du recul face aux ressemblances formelles en se posant la question du choix entre deux ou plusieurs décodages possibles.

Etayer le traitement morpho-syntaxique spontané

Si, comme nous avons pu le noter quelle que soit la langue romane ciblée, le traitement lexical est prioritaire et prédominant, il reste que les aspects morpho-syntaxiques sont également explorés spontanément, comme soutien du traitement lexical ou, en "dernier recours", lorsque celui-ci n'est pas fructueux (Degache 1996a, 1996b). Nous avons observé que la catégorisation des unités est la principale préoccupation des "comprenants", la priorité étant donnée au verbe: localisation, segmentation, repérage des actants... et nous avons noté que ces conduites ont souvent menées à des résultats positifs, même si bien sûr elles constituent une condition nécessaire mais non suffisante. Dans la perspective d'un entraînement à la compréhension soutenu par un dispositif informatisé (cf. note 1), il nous a semblé qu'il fallait prêter une attention particulière à ces interrogations en essayant à la fois de :

- les susciter : au moyen d'exercices dits de compréhension détaillée (reconstitution du script par choix d'images par exemple) qui, dans un contexte ludique, vont pousser le "comprenant" à aller relever des éléments de sens au niveau local dans le texte et, partant, à se poser des questions métalinguistiques;
- les formuler explicitement : le "comprenant" ne se formulant pas forcément de façon explicite les questions qu'il se pose, il peut être intéressant de dégager au préalable un certain nombre d'aspects morpho-syntaxiques sur lesquels une réflexion peut s'avérer payante aussi bien pour la compréhension immédiate des textes lus que pour le développement de la compétence réceptive. L'utilisation du multimedia et de l'hypertexte permet de proposer des questions à choix multiple ou des demandes de repérage portant par exemple sur la catégorisation et/ou la segmentation des unités et des énoncés ;
- les alimenter : comme il n'est pas pensable que tout "comprenant" puisse découvrir par lui-même, de façon inductive, toute la langue, son fonctionnement et ses structures, un apport d'informations métalinguistique reste nécessaire dans bien des cas ;
- les évaluer : les interrogations du "comprenant" vont se traduire en termes de trace à deux niveaux :

- d'abord les choix de "parcours métalinguistique" réalisés : choix d'unités problématiques, choix ou non d'assistance métalinguistique, choix de répondre ou non aux questions...
- puis les réponses données aux questions explicites : ce qui implique un analyseur de réponses et la prévision de rétroactions explicatives spécifiques (un "feedback" approprié).

L'idée selon laquelle la compréhension d'un énoncé n'est pas le processus contraire de celui qui a conduit à sa production est à la base de plusieurs initiatives en direction de l'entraînement à la compréhension d'une langue étrangère (L. Dabène 1984,1992 ; Debyser 1984 ; Blanche-Benveniste, 1991, Riegel 1994). Dans la constitution d'une grammaire de la compréhension, indépendamment des modalités de la stimulation métalinguistique évoqués ci-dessus, les questions essentielles qui se posent sont les suivantes :

- sur quel métalangage peut-on prendre appui ?
- quelles précautions (i.e. pour inciter au "contrôle" métacognitif) doit-on prendre ?
- jusqu'à quel point la description de la LE doit-elle être contrastive ?

Nous avons récemment avancé quelques éléments de réponse à propos des deux premières questions (respectivement Degache, 1994, à paraître). Qu'il nous soit permis ici de nous intéresser à la troisième.

Il nous a semblé que la contrastivité était une nécessité et un atout insuffisamment mis à profit jusqu'à présent, notamment dans le cadre de l'entraînement à la compréhension. Mais cette contrastivité peut se manifester selon nous de deux façons, soit explicitement, soit implicitement.

– Explicitement, quand on compare les deux systèmes pour mieux mettre en évidence une spécificité particulière : il convient par exemple de simplement signaler qu'il y a deux verbes "être" en espagnol ("ser" et "estar") et qu'il ne faut pas se laisser désorienter par la pluralité des formes¹². Suite à quoi on pourra soit "alimenter" —au sens donné plus haut— l'activité métalinguistique en donnant un tableau des formes (on tiendra également compte du type discursif pour construire progressivement les paradigmes, ainsi pour le narratif se limitera-t-on aux formes du délocutif) ; soit "formuler explicitement" la question visant au repérage des formes (sous forme de QCM). Ainsi proposera-t-on, à un "comprenant" s'interrogeant sur la forme "sido" :

« Attention! Il y a deux verbes "être" en espagnol » :

Si "estar" est la forme à l'infinitif de l'un des ces deux verbes, quelle forme a-t-on ici ?

¹². Cette approche contrastive s'accompagne de recommandations stratégiques.

1. 3^e personne du singulier du verbe “estar”
2. Infinitif de l’autre verbe “être”
3. passé composé de l’autre verbe “être”
4. ... ”

On choisira éventuellement les entrées du QCM en fonction des occurrences des textes lus ce qui permettra de prévoir la même formulation explicite pour toutes les formes de “ser” et “estar” y apparaissant. L’information explicative, sous forme de tableau, sera placée en rétroaction spécifique.

– Implicitement, dans certains cas, de façon à ne pas alourdir la description, mais en ne gardant que ce qui fait la spécificité de la langue cible. De plus, le parti pris de la compréhension va impliquer un glissement de point de vue, en raison notamment de la polysémie des formes et des variations allomorphiques. Ainsi aura-t-on intérêt à regrouper autant que possible les formes contrairement à ce qui se fait généralement dans les grammaires pédagogiques dont l’objectif vise essentiellement la production. Ce sera la stratégie adoptée pour présenter la catégorie des possessifs¹³, (adjectifs et pronoms, d’après Pottier et al., 1994 et Matte Bon, 1992) :

		1 ^{ère} personne “locuteur”		2 ^e personne “interlocuteur”		3 ^e personne “tiers”
		singulier “yo”	pluriel “nosotros / as”	singulier “tu”	pluriel “vosotros/as”	sing/ pluriel
Singulier	Adjectifs 1 ^{ère} série (atone)	mi	nuestro / a (el) / (la)	tu	vuestro / a (el) / (la)	su
	Adjectifs 2 ^e série (tonique) et pronoms (avec article)	mío / a (el) / (la)		tuyo / a (el) / (la)		suyo / a (el) / (la)
Pluriel	Adjectifs 1 ^{ère} série (atone)	mis	nuestros/ as (los) / (las)	tus	vuestros / as (los) / (las)	sus
	Adjectifs 2 ^e série (tonique) et pronoms (avec article)	míos / as (los)/(las)		tuyos / as (los) / (las)		suyos / as (los) / (las)

On complètera utilement ce tableau synthétique par quelques remarques, sur la formation des pronoms, sur la série neutre (avec “lo”), sur les possessifs liés à la forme de politesse (“usted, ustedes”) et sur l’emploi de la série tonique. Mais l’objet de ces remarques, généralement très pertinent pour la compréhension, sera traité de façon spécifique en contexte, ce niveau ne constituant qu’une récapitulation synthétique.

¹³. « uno de los más áspersos problemas en lo que se refiere a la descripción de los determinantes identificadores » comme le soulignent Sarmiento et Esparza (1993).

Pédagogiquement, il sera sans doute plus pertinent de faire apparaître ce type d'informations dans les rétroactions spécifiques, comme nous avons pu le dire ci-dessus, dans une phase de bilan non plus orienté vers la compréhension d'un texte particulier mais vers le développement de la compétence de compréhension. Enfin, une compilation des aides explicatives (fonction "alimenter" ci-dessus) sera disponible dans un fichier "ressources".

Au reste, pour nombre d'aspects morphosyntaxiques, ce sont davantage les spécificités d'emploi qui posent problème en compréhension. Plus que la connaissance des formes des pronoms personnels sujets par exemple, c'est le repérage des marques personnelles à travers la prise en compte des désinences verbales qui va être pertinent pour la compréhension. C'est la raison pour laquelle il nous a semblé nécessaire de prévoir une fiche explicative intitulée « *Comment suivre les personnages au fil du texte ?* »¹⁴ où il est question de la « *dissimulation des pronoms personnels sujets* » et de leurs valeurs sémantiques particulières quand ils apparaissent néanmoins. Ce qui nous permet de souligner que c'est sous la double perspective de la grammaire textuelle et de la sémantique que l'on considérera nombre de phénomènes linguistiques.

En guise de conclusion prospective...

Nous avons évoqué quelques aspects des résistances à la compréhension que peuvent présenter l'italien ou l'espagnol aux yeux de francophones ne connaissant pas ces langues. Nous sommes néanmoins conscients qu'il ne suffit pas de stimuler le traitement lexical et d'étayer le traitement morphosyntaxique spontané pour que se développe la compétence de compréhension. Les niveaux discursif, textuel, pragmatique sur le plan linguistique, les niveaux affectif, stratégique et métacognitif sur le plan de l'apprentissage sont également à prendre en compte. C'est ce que nous essayons de mettre en oeuvre sur support informatique¹⁵ dans le cadre du programme Galatea sous l'égide de la Commission européenne (programmes Socrates). La réalisation d'outils permettant de développer les compétences de compréhension des individus, dans le cadre de la construction européenne, en profitant de la proximité linguistique des langues en présence dans cet univers géographique et politique, et en particulier des langues véhiculaires de l'arc roman, constitue un enjeu pour l'intercompréhension et la communication plurilingue que nous appelons de nos vœux et que nous plaçons en toile de fond de nos réflexions et réalisations didactiques. Et

¹⁴. Ce qui nous permet de traiter des "identificateurs" sans alourdir le vocabulaire métalinguistique utilisé.

¹⁵. La parution des CD-Rom Galatea d'entraînement à la compréhension des langues romanes est envisagée pour courant 1999. Sont prévus, pour la compréhension écrite : un CD-Rom sur l'espagnol, l'italien et le portugais pour francophones, trois en direction du français écrit pour hispanophones, italophones et lusophones et, pour la compréhension orale, un CD-Rom en direction du français pour hispanophones.

même si le chemin à parcourir nous semble encore long, nous croyons que c'est par l'élaboration de démarches didactiques originales et novatrices que nous y parviendrons. Au demeurant, étant donné que d'autres propositions ont vu le jour récemment (*cf. infra*) et au vu de la diversité des propositions avancées, notamment sur le plan méthodologique, il existe bien aujourd'hui une didactique de l'intercompréhension des langues voisines.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BAYLON, Ch., FABRE, P., (1978), *La sémantique*, Nathan, Paris.
- BAYLON, Ch., MIGNOT, X., (1995), *Sémantique du langage*, Nathan, Paris.
- BLANCHE-BENVENISTE, C., (1991), « Le projet d'enseignement simultané des langues romanes à l'Université d'Aix-en-Provence », in *Dialogues et Cultures, Numéro spécial, 91-1, Actes du séminaire de Nice*, 9-16.
- BOGAARDS, P., (1994), *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, Collection LAL, Crédif, Hatier/Didier, Paris.
- DABÈNE, L., (1975), « L'enseignement de l'espagnol aux francophones : pour une didactique des langues voisines », in *Langage n°39*, 51-64.
- DABÈNE, L. (1984), « Langues voisines... langues faciles ? », in *La latinité aujourd'hui, Les Amis de Sèvres n°1*, 27-30.
- DABÈNE, L. (1994), « Le projet européen Galatea : pour une didactique de l'intercompréhension en langues romanes », in J. Stolidi (éd.) *Etudes Hispaniques n°22, Recherches en linguistique hispanique, Actes du Colloque d'Aix-en-Provence*, mars 1992, Publications de l'Université de Provence.
- DABÈNE, L. (1995), « Apprendre à comprendre une langue voisine, quelles conceptions curriculaires ? », D. Coste et D. Lehmann (coord.), *Langues et curriculum. Contenus, programmes et parcours, Études de Linguistique Appliquée n° 98*, Didier Erudition, Paris, 103-112.
- DEBYSER, F. (1984), « Pour une didactique de l'intercompréhension des langues romanes », in *La latinité aujourd'hui, Les Amis de Sèvres n°1*, 30-35.
- DEGACHE, C. (1996), *L'activité métalinguistique de lecteurs francophones débutants en espagnol*, Thèse de doctorat, Université Stendhal, Grenoble.
- 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 », *Journées d'étude de la Société des Hispanistes Français*, mars 1994, Paris, INRP.
- DEGACHE, C. (à paraître), « Terminologie et stimulation de la réflexion métalinguistique : du sondage des potentialités aux options didactiques », *colloque "Métalangage et terminologie linguistique"*, Grenoble, 14-16 mai 1998.
- GARDES-TAMINE, J. (1990), *La grammaire, phonologie, morphologie, lexicologie*, Armand Colin, Paris.

- KELLERMAN, E. (1978). « Giving learners a break : native speakers' intuitions as a source of predictions about transferability in second language learning », *Working Papers on Bilingualism*, 15, 59-92.
- KELLERMAN, E. (1979), « La difficulté, une notion difficile », in *Encrages*, numéro spécial de linguistique appliquée, Université de Paris VIII, 16-21.
- KELLERMAN, E. (1980), « Œil pour œil », in *Encrages*, numéro spécial : acquisition d'une langue étrangère, Université de Paris VIII, 54-63.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1980), *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*, Armand Colin, Paris.
- MARTINET, A. (dir.) (1968), *Le langage*, La Pléiade.
- MASPERI, M. (1996), « Quelques réflexions autour du rôle de la parenté linguistique dans une approche de la compréhension écrite de l'italien par des francophones débutants », in L. Dabène et C. Degache (coord.), *Comprendre les langues voisines, Etudes de Linguistique Appliquée*, 104, 491-502.
- MASPERI, M. (1998), *Etude exploratoire des conditions d'autonomisation de lecteurs francophones débutants en italien*, Thèse de doctorat, Université Stendhal, Grenoble.
- MATTE BON, F. (1992), *Gramática Comunicativa del español*, Edelsa, Madrid.
- PICOCHÉ, J. (1977), *Précis de lexicologie française*, Nathan, Paris.
- POTTIER, B. ; DARBORD, B. ; CHARAUDEAU, P. (1994), *Grammaire explicative de l'espagnol*, Nathan Université.
- RIEGEL, M. (1994), « Pour une grammaire du récepteur dans l'enseignement du français langue étrangère », in C. Buridant et al. (éd), *L'écrit en français langue étrangère. Réflexions et propositions, Actes du colloque des 5 et 6 octobre 1991*, Strasbourg, USHS, Presses Universitaires de Strasbourg, p. 41-49.
- ROSSARI, C. (1994), *Les opérations de reformulation. Analyse du processus et des marques dans une perspective contrastive français-italien*, Peter Lang, Berne.
- SARMIENTO, R., ESPARZA, M.A. (1992), *Los determinantes*, SGEL, Madrid.