



## Formation pour le multilinguisme

### 1. Le poids du plurilinguisme

La question traditionnelle « Dans quel but et comment apprend-on une langue étrangère ? » a été remplacée, sous l'influence de la mondialisation, par « Comment et dans quelle mesure apprend-on une ou plus d'une langue étrangère dans les milieux de vie des individus et des communautés ? ». En fait, le noyau d'intérêt a été déplacé de l'individu vers l'entité sociale, parce que les grandes potentialités ne se trouvent plus chez les individus mais dans les strates qui constituent les sociétés actuelles. Ainsi, l'objectif idéal de trouver le plaisir esthétique parfait dans les chefs-d'œuvre littéraire, lus dans leur langue d'origine n'est plus validé, de même que le but de maîtriser la langue étrangère, à la manière du locuteur natif. En contrepartie, il s'agit actuellement d'accéder à certaines compétences en langues étrangères, afin de les utiliser comme des outils de travail pour de la documentation, des transactions, des communication diverses et même des discussions en face à face dans des interactions de tout genre.

Comme réponse à ce changement de perspective, quelques positions intellectuelles ont été mises en place, faisant face à ce problème depuis le plurilinguisme, avec la conviction que les conditions de vie de notre temps imposent à chacun et à tous une langue maternelle qui confère aux personnes des traits d'identification et de différenciation, tandis que d'autres langues accompagnent le développement des individus et des sociétés. Aussi, peut-on affirmer que, en termes d'inhérence ou d'adhésion, le monolinguisme est plutôt inhérent, alors que le plurilinguisme obéit à un processus d'adhésion, et que, en conséquence, la planification d'une politique éducationnelle et culturelle se doit d'ouvrir l'accès à l'intercompréhension entre des langues, pour essayer de rejeter définitivement dans le passé le chaos et la confusion de la Tour de Babel.

Cette perspective multilingue, dans le cas des sociétés et des individus, souligne le besoin de remettre en valeur beaucoup d'aspects restés dans l'ombre sous le poids de la systématisation qui a couvert les sciences sociales et humaines au XXe siècle. Afin de mettre en lumière les systèmes qui régissent les comportements humains, pour décrire un modèle idéal, les variants ont été méprisés et les invariants privilégiés. De la sorte, dans le domaine des études des langues, ont été privilégiés les traits et les formes isolables et manipulables, laissant de côté les procédés de créativité : si l'on peut isoler et manipuler les mots, les procédés de métaphorisation et les métonymies sont seulement en mesure d'être constatés et expliqués.

### 2. Les langues en action

Dans les actes de communication, les locuteurs choisissent des signifiants correspondant aux signifiés qu'ils cherchent à exprimer, ils analysent également les conditions sous lesquelles l'acte se déroule. Comme condition générale, ils se font une image autant

de l'entourage physique que de l'entourage culturel, puisque les choix que leur offre la langue doivent s'accommoder de ces deux milieux : les conditions matérielles rendent possibles des omissions et des ellipses lexicales et grammaticales, tandis que les traits culturels dominants rendent nécessaires quelques-unes des options segmentales et suprasegmentales sur le plan phonique, en dehors de quelques options lexicogrammaticales disponibles dans la langue.

Comme condition prioritaire, les locuteurs doivent analyser les qualités et les potentialités de leurs interlocuteurs dans le but de fixer leur position la plus convenable, soit comme promoteur, participant, témoin, etc., soit comme savant, expert, initié ou ignorant par rapport à la thématique de l'acte, soit comme supérieur ou inférieur hiérarchique dans l'échelle des potentialités participantes de l'acte ; ils doivent aussi évaluer le degré de risque que comportent les façons de dire, notamment les tons, le lexique et quelques combinaisons lexico-grammaticales. Ainsi, par exemple, au cours d'une conversation sur l'homosexualité, chacun se positionne à partir d'une analyse de l'entourage matériel et culturel, comme cadre général, du degré de connaissance qu'il a des qualités et des potentialités des participants et du degré de risque évalué ; dans ces conditions, le bon déroulement de l'acte va dépendre du choix des tons, mélodies, associations de mots, citations d'expressions d'autorité, voire même des onomatopées.

## 2.1. Références et schémas

Le premier choix d'un locuteur qui veut s'exprimer se concentre sur un signifié complexe, constitué de beaucoup de signifiés isolables. On ne sait pas s'il s'agit d'un procédé de construction globale à partir de signifiés partiels ou si la globalité provoque la recherche des parties. En fait, ce qui est exprimé est constitué de références apprises et de schémas consolidés, ce qui équivaut aux expériences de vie récurrentes et consensuelles à des fins de communication. La situation « un canard + nage + près de la cascade » contient quatre références apprises (canard, nage, près, cascade), actualisées grâce au schéma consolidé « canard - eau » dont le second élément provoque l'expansion « canard, eau, nager, cascade ». D'ailleurs, le degré de notoriété assigné aux éléments va décider du choix entre « le canard » et « un canard » et entre « une cascade » et « la cascade ». La situation « canard + voix » se veut différente, les références s'insérant dans le schéma « crier, fausse note, couac », de même que la situation « canard + journal » dont les références se ramènent à « journal, lancer, nouvelle abusive ». Le signifiant *canard* prend donc sa valeur significative dans le schéma consolidé qui est actualisé, c'est-à-dire en fonction des autres références apprises avec lesquelles il se combine ; le signifiant *canard* correspond à un animal, à un cri ou à une nouvelle journalistique. Il est clair que les énoncés dérivés de ces schémas répondent à des entourages culturels distincts, comme effet de la conscience qu'ont les locuteurs au sujet des valeurs propres ou des alternatives des signifiants.

Ces considérations impliquent que le sujet parlant ne choisit pas un mot pour le combiner avec d'autres dans la construction d'un énoncé, comme pourraient le faire croire les analyses en thème et rhème (ou topique et commentaire) ; il choisit plutôt un réseau de mots reliés à l'intérieur d'un schéma consensuel, par répétition d'expériences vécues, ou un schéma imposé par la force de la culture ou de la foi. Quant aux mots, ils sont adossés aux entités, aux processus, aux qualités et aux relations, mais l'adossement est contingent au schéma : le canard qui nage est une entité (chose vivante), celui qui émet une fausse note est un processus et celui qui informe est une entité (texte lu ou écouté).

Autrement dit, les choix du locuteur ne se font pas directement dans le système de la langue mais par le biais des schémas consensuels ou récurrents et en faisant appel à des références apprises : on ne choisit pas le mot *canard* par opposition à des paronymes comme *loubard*, *foulard* ni pour le distinguer des *cygnes* et des *pingouins*, mais pour son appartenance à un schéma enregistré dans la mémoire. Tout cela parce que les locuteurs qui se servent du système de signes le connaissent bien et ne font pas leur choix du dedans vers le dehors du système, mais à l'envers : le choix de *canard* ne se fait pas par opposition à *cygne* ni à *loubard*, mais en fonction de la référence apprise qui contient d'un côté, l'entité, le processus, la qualité ou la relation et d'un autre côté, le mot.

## 2.2. Signifiés, métaphores et métonymie

Pour les choix du locuteur au niveau des signifiés, la langue met à sa disposition deux procédés connus traditionnellement comme sens propre et sens figuré. Le premier relève de ce que nous avons appelé références apprises, à la manière d'un étiquetage adossé à une entité (table, bouteille, condor), à un processus (danse, rancœur, plainte), à une qualité (vieillesse, honneur, charité) ou à une relation (être, loin, hier), et se résume en une formule d'équivalence directe : un chien est un chien et on l'appelle chien.

Le sens figuré fait appel à une motivation métaphorique, métonymique, symbolique ou de comparaison, choisissant un signifiant appris pour une référence consensuelle différente de celle qui devrait correspondre, mais en rapport avec le signifiant attendu, soit qu'ils partagent certains traits, soit qu'ils participent ensemble dans certains schémas très récurrents. Ainsi, le mot *chien* est le signifiant pour « cet animal connu », pour « le symbole de la fidélité », pour exprimer la sévérité d'un agent ou pour faire remarquer le comportement de quelqu'un à partir du schéma récurrent « chien - chat - agression ». C'est que le langage en action est saupoudré de métaphore (méta = dépasser et fora = référer) et de métonymie (meto = plus loin et nymia = nommer) ; la raison de ce phénomène est simple : ces deux procédés permettent de dire plus que l'on ne veut dire, de ne pas dire ce que l'on ne veut pas dire et même d'éviter de dire ce que l'on ne voudrait pas dire quand on n'a pas la possibilité de ne pas le dire. Ce sont des dispositifs essentiels pour évaluer et ménager les risques que présente toute communication.

Les mots et les formes de l'idiome sont par essence au service des signifiés, dans une relation polyvalente dans les deux sens, des mots et des formes vers les signifiés et vice-versa. Un mot comme *table* désigne le meuble connu mais, par un effet métonymique, il peut signifier « réunion », « travail », « aliment », « amour », « communion », « foyer », comme dans le cas de l'énoncé *Je t'invite à ma table*. C'est que le mot *table* désigne cette figure mentale de « surface plate, horizontale et par-dessus le sol », mais, en même temps, il implique une fonctionnalité intrinsèque : « pour réunir des personnes, utile pour travailler et s'alimenter en groupe, unir les personnes moyennant une force centripète ». Bref, pour un grand nombre de mots on peut visualiser deux faces, un avers de matérialité et un envers de fonctionnalité, ce qui implique que les signifiés puissent être véhiculés par l'une ou l'autre face de la figure mentale. Il est possible de faire ce genre d'analyse pour des mots très fréquents de la communication, comme *voiture*, *bouteille*, *bière*, *chapeau* ou *acteur*. Ils réfèrent tous à un être objectivable et à leur fonctionnalité.

La comparaison des langues met en relief ces relations entre les mots et les signifiés. En comparant par exemple deux langues aussi proches que l'espagnol et le français, des exemples clairs surgissent :

**Exemple 1 :** Les expressions de salutation peuvent être ordonnées dans des séries équivalentes : *buenos días - buenas tardes - buenas noches*, du côté espagnol, et *bonjour - bonsoir - bonne nuit*, en français, mais il s'agit là d'une équivalence mensongère, essentiellement parce que les termes des équivalences n'ont pas exactement le même contenu, accomplissant donc des fonctions différentes :

- *jour*, en français, fait référence à la lumière, à la luminosité, qu'elle provienne ou non du soleil, tandis que *día* en espagnol renvoie à la lumière envoyée par l'astre et, en même temps, à la mesure de temps de 24 heures ;
- *jour* partage des fonctions avec *journée* : le premier pour la référence ponctuelle et le second pour une précision de durabilité ; la traduction de *tener un buen día* donne obligatoirement *avoir une bonne journée* et, en revanche, *día* et *jornada* ne sont pas équivalents à cent pour cent du fait que *una jornada* peut être un temps moins long que *un día* ;
- *soir* et *nuit*, en français, dénotent l'absence de lumière naturelle, mais tandis que *nuit* fait état de l'obscurité naturelle et du temps de repos, *soir* fait référence à l'activité humaine et partage des fonctions avec *soirée* (dans les mêmes conditions que *jour / journée*) ; en espagnol, en revanche, *la tarde* correspond à la deuxième moitié de la journée et *la noche* au temps sans lumière naturelle.

Par conséquent, les Français disent *bonjour* tant qu'il y a lumière naturelle et *bonsoir* dès que celle-ci commence à disparaître ; pour l'adieu en fin de journée, ils disent *bonne soirée* si le temps de repos n'est pas immédiat et *bonne nuit* si la rencontre va se produire à partir du lendemain. Les hispanophones, eux, peuvent transmettre ces mêmes contenus en disant *que tenga un buen día*, *que pase una buena velada*, *que tenga una buena noche*, mais ces formules n'ont pas le caractère de contraintes stéréotypées.

**Exemple 2 :** Face à une situation insolite, un hispanophone s'exclame *me asombro* ou bien *me asombra*, ce qui correspond respectivement à « j'entre dans l'ombre » et « l'ombre entre en moi ». L'ombre est ce ton opaque qui ne permet pas de distinguer nettement ce que l'on regarde, faute de ton clair ou de lumière. Face à cette même situation, un francophone s'exclame *Je m'étonne* ou *Ça m'étonne*, en disant « je sors du ton » ou « un autre ton entre en moi », en impliquant qu'il est passé du ton clair au ton obscur, malgré la possibilité de faire appel au verbe *sombrer* qui a le signifié fort de « naufrage » ou « perdition ».

**Exemple 3 :** Il y a déjà longtemps que le gouvernement français a pu déclarer : *L'encadrement est total*, pour remarquer que tous les enfants en âge scolaire étaient déjà scolarisés. Le mot *cadre* désigne le support du tableau (portrait ou peinture), c'est-à-dire les limites d'une surface à quatre côtés impliquant un contenu « superficie plate et non couverte, susceptible d'être couverte par un motif informatif, artistique ou familial ». Par conséquent, l'expression française précise que le but de scolariser tous les enfants en âge scolaire a été atteint. Au Chili, pour le même projet scolaire, on a pu depuis peu, déclarer : *La cobertura es total*. Cette expression met en relief le fait de « couvrir », laissant comme implicite autant la superficie que les limites et ignorant la forme à quatre côtés.

Les exemples abordés font ressortir le fait que les mots de la langue ont deux faces, celle de l'explicite et celle de l'implicite :

Español			Français		
Explicito	Implícito	Otros impl.	Explicite	Implicite	Autres impl.
<i>día</i>	luz natural	24 h.	<i>jour</i>	lumière	24 h. - journée
<i>tarde</i>	luz natural que desvanece	2ª mitad del día	<i>soir</i>	absence de lumière naturelle	activité sociale - soirée
<i>noche</i>	oscuridad natural	descanso - dormir	<i>nuít</i>	obscurité	repos - dormir
<i>asombrarse</i>	tomar tono opaco	inesperado - infrecuente	<i>s'étonner</i>	ombre - opacité	inhabituel
<i>cubrir</i>	superficie	delimitar - enmarcar	<i>encadrer</i>	plan (géométrique) - surface	couvrir

Ce tableau montre un peu comment les langues se sont développées, non seulement par la confection du système de signes, mais aussi en obéissant aux contraintes imposées par la co-action des personnes avec les personnes, de la nature avec les personnes et de la nature avec elle-même en dépit des personnes. Tout élément de la langue est un symbole qui se manifeste au moyen d'une métaphore, laquelle est source d'autres métaphores à tel point que chaque langue est un jeu complexe de symboles correspondant peut-être à un système de symboles qui cherche à être découvert.

### 3. Conséquences didactiques

Le monde est consubstantiellement multilingue et se développe fondamentalement sur la base de sociétés régionales qui deviennent de plus en plus plurilingues. Cela implique la planification de politiques linguistiques en accord avec les enjeux sociaux que pose l'acheminement du monde vers la mondialisation, compte tenu de ce qu'une partie fondamentale de ces politiques est mise en œuvre dans les systèmes éducationnels de chaque secteur géographique ou social. Le plurilinguisme est conçu comme un fait social qui concerne l'existence et le devenir des personnes au sein des États, alors que le multilinguisme correspond plutôt à un constat géographique, social et à des intentions d'actions linguistiques.

La formation multilingue requiert une multiplicité de perspectives didactiques, selon les phases de son déroulement, selon les profils des usagers, selon les conditions ambiantes et selon les objectifs à court et long terme. Pour cela, on dispose d'une longue expérience et d'un vaste éventail de techniques, procédés et matériels qui se sont accumulés dans les activités d'enseignement des langues. Pourtant, on apprécie une carence d'activités de métacognition conduisant à une espèce de conscience linguistique, capable d'établir des similitudes et des contrastes, ce qui équivaut à la capacité d'identifier des phonies et des graphies différentes de celles de sa propre langue. Plus encore, cette capacité débouche sur la connaissance (intellective) d'intellection des caractéristiques et des fonctions de la langue qui accompagne la vie de tous et de chacun.

C'est ainsi que sur le plan phonique on peut constater que les ressources linguistiques sonores utilisées par notre langue maternelle, tant sur le plan segmental que suprasegmental, sont susceptibles d'être présentes dans d'autres langues avec lesquelles elle partage le domaine local ou mondial. Elles peuvent jouer les mêmes ou différentes fonctions. On sait bien que l'appareil phonatoire humain est très ductile et souple à produire et combiner des traits phonétiques et phonologiques, mais qu'il n'est pas en condition de produire la quantité et la variété infinie d'unités -telles que les

signes linguistiques- résultantes de l'association d'un signifiant et un signifié dans les neurones de notre cerveau. Par conséquent, l'inventaire de traits sonores -distinctifs et non distinctifs- est beaucoup plus restreint dans chaque langue ou dans un ensemble de langues apparentées, ce qui permet de le relever avec précision. Ces résultats peuvent être intégrés à des stratégies didactiques et méthodologiques utiles et nécessaires au développement du multilinguisme. La représentation graphique des signes linguistiques de chaque langue présente aussi des problèmes pour le rapprochement des langues.

Depuis une perspective occidentale, le choix réalisé par quelques cultures orientales d'un système alphabétique idéographique ou syllabique marque des différences très significatives de forme et de fond, car les bases de conception sont radicalement opposées. Les langues et cultures latines et germaniques ont adopté l'alphabet latin. Le système de graphèmes a essayé de représenter de la manière la plus proche possible, le système phonétique et phonématique de chaque langue. C'est le cas de l'espagnol parmi les langues latines et de l'allemand parmi les langues germaniques. Il n'en est pas de même pour le français et l'anglais respectivement, où, pour des raisons historiques, la distance entre graphie et phonie est relativement large. Cette situation provoque des difficultés supplémentaires dans le processus d'alphabetisation des enfants et des jeunes à l'intérieur de chaque pays, ainsi qu'aux étrangers qui ont l'intérêt de maîtriser la compétence écrite dans ces langues. Cependant, les travaux des linguistes et des professeurs ont proposé des stratégies et créé des méthodes de plus en plus performantes consacrées à rendre de l'efficacité à cette lourde tâche. Il faut bien souligner aussi que l'étude des influences mutuelles des éléments phonologiques sur la compréhension écrite et des éléments graphiques sur la compréhension orale est tout à fait nécessaire.

Ainsi, sur le plan lexico-grammatical, il convient également de focaliser, pour chaque langue considérée, les façons de dire préférentielles au détriment d'autres qui, tout en étant correctes sur le plan grammatical, n'ont pas cours dans l'usage majoritaire. Tout comme les schémas récurrents se consolident pour les signifiés complexes, les façons de dire s'affermissent elles aussi, tout spécialement celles qui se réfèrent à des situations et à des relations constantes ; ceci relève des procédés par lesquels sont établies les terminologies des divers mondes de la connaissance, obtenant par là des formes univoques dépourvues d'ambiguïté. Par ailleurs, il devient nécessaire de porter à un niveau de connaissance opératoire les procédés de signification moyennant d'un côté, la métaphore, la métonymie et le symbole et d'un autre côté, le jeu de troc entre l'explicite et l'implicite.

#### 4. Plan phonique

Les études sur l'aspect phonique des langues sont très anciennes. Rappelons que toute langue est depuis son origine un instrument de communication orale, phonique - tel qu'il est signalé par André Martinet dans ses déjà classiques *Éléments de linguistique générale*. La forme écrite de la langue n'apparaît que très tardivement. L'enseignement-apprentissage de la prononciation connaît aussi des apports didactiques et méthodologiques de longue date, depuis les contributions du comparatisme linguistique jusqu'à celles des études contrastives de ces dernières années. La linguistique contrastive atteint son point culminant vers les années soixante ; elle naît au service de la didactique des langues étrangères. Dans ce cadre, elle fait trois apports théoriques intéressants et à des moments différents :

- 1) Une analyse contrastive centrée sur la comparaison rigoureuse et systématique d'une L1 à une L2, afin d'établir leurs différences structurales.
- 2) L'analyse des fautes tout en considérant les procédures et les fonctionnements intralinguistiques.
- 3) La théorie de l'interlangue qui complète les apports théoriques précédents.

La seule utilisation du modèle d'analyse contrastive n'est pas capable de prédire et de rendre compte de toutes les erreurs interférentielles dans l'acquisition d'une langue étrangère. Il ne permet que prédire des fautes potentielles. Pour découvrir les fautes réelles, il faut mener à bien des recherches empiriques. C'est un travail qui a déjà commencé, mais qu'il faut continuer à développer surtout dans le cadre des recherches multilingues visant les nouvelles approches didactiques de l'enseignement-apprentissage simultané des langues apparentées. Ce type de recherche connaît actuellement un certain élan, grâce à la contribution des équipes de chercheurs interdisciplinaires, interuniversitaires, interinstitutionnels et internationaux qui, mises en oeuvre en Europe et en Amérique du Sud contribuent, par de nouvelles stratégies, méthodes, manuels et sites informatiques, à diffuser les nouveaux matériaux et à les mettre à la disposition des usagers intéressés de par le monde. On peut signaler comme projets exemplaires : les équipes de GALANET et de GALAPRO à Grenoble, Lyon, Aveiro, Barcelona, Madrid, Cassino, Mons-Hainaut, Iași, l'équipe EUROCOM en Allemagne avec son projet EUROCOMDIDAKT, l'équipe de l'Union Latine avec sa méthode « Itinéraires romans », EUROM5 en Italie, INTERROM en Argentine, INTERLAT au Chili, etc.

Afin d'orienter de manière utile les recherches empiriques sur le plan phonique dans une approche multilingue, il faut tenir compte des orientations qui résultent d'une étude préalable des interférences potentielles. Dans un travail de ce type, on distingue habituellement entre les éléments segmentaux -phonético-phonologiques - et les éléments suprasegmentaux ou prosodiques. Ces derniers éléments prennent un rôle prioritaire en ce qui concerne l'enseignement-apprentissage simultané de plusieurs langues apparentées, car ils contribuent de façon significative au décodage et à la compréhension globale du sens d'un texte oral authentique. Le lexique et les éléments segmentaux, eux, ne jouent qu'un rôle complémentaire à cet égard. Cependant, on va retenir l'ordre traditionnel pour la présentation de quelques réflexions didactiques.

#### 4.1. Éléments segmentaux ou phonologiques

Une approche contrastive dans un cadre multilingue permet d'établir des critères plus objectifs pour déterminer l'importance de la fonction des traits et des unités phonétiques et phonologiques qui participent du système phonématique d'une langue. Elle permet aussi de déterminer une hiérarchisation du rôle qu'elles (puissent) peuvent jouer dans la compréhension globale et dans le processus de didactisation des textes. Il convient d'envisager ce travail contrastant par paires de langues. Une fois ce travail terminé, on pourra proposer des critères plus généraux.

On va présenter ici, à guise d'exemple, un travail en contraste des systèmes phonologiques de l'espagnol du Chili et du français. À partir de ce travail, on proposera quelques critères orienteurs d'une démarche didactique ultérieure. Pour la présentation du système français, on a utilisé, d'une part, la « Phonologie du français » d'Henriette Walter et, d'autre part, la « Prononciation du français standard » de Pierre et Monique Léon. Pour l'espagnol du Chili, on a choisi la description phonologique présentée par

Carlos Villalón dans sa thèse doctorale, car elle a été réalisée dans le cadre de la linguistique fonctionnelle, appliqué par Mme. Walter pour le français, ce qui permet d'établir un contraste dans une même approche descriptive.

### A.- Le système vocalique de l'espagnol du Chili

Ce système est constitué par cinq phonèmes organisés en séries de trois degrés d'aperture et par ordre de localisation antérieure et postérieure.

	Antérieur	Postérieur
1er. degré d'aperture	/i/	/u/
2°. degré d'aperture	/e/	/o/
3°. degré d'aperture	/a/	

Il s'agit, à vrai dire, d'un système simple, stable, avec une distribution manifestée dans toutes les positions. Pour l'instant, il ne présente pas de points d'instabilité.

### B.- Le système vocalique du français

Le vocalisme français est organisé en deux sous-systèmes, d'après le type de syllabe dans lequel s'insèrent les phonèmes. Il y a un sous-système vocalique maximaliste en syllabe accentuée et un sous-système vocalique minimaliste en syllabe libre inaccentuée. Le sous-système maximaliste est constitué par quinze phonèmes distribués en deux ensembles correspondant à l'opposition oral/nasal, quatre séries de degrés d'aperture, deux ordres de localisation antérieur/postérieur et dans l'ordre antérieur se place l'opposition écartée/arrondie.

Oral			Nasal			
	Antérieur		Postérieur	Antérieur		Postérieur
	Écarté	Arrondi		Écarté	Arrondi	
1er. d. d'ap.	/i/	/y/	/u/			
2°. d. d'ap.	/e/	/ø/	/o/			
3°. d. d'ap.	/ɛ/	/œ/	/ɔ/	/ɛ̃/	/œ̃/	/ɔ̃/
4°. d. d'ap..	/a/		/ɑ/			/ɑ̃/

Ce système assez large et complexe présente quelques zones d'instabilité résultantes de l'usage intensif, de la part de ses locuteurs, et de quelques positions propices au déséquilibre dans la structure syllabique, en particulier, dans la syllabe inaccentuée libre où certaines oppositions se neutralisent. En premier lieu, on peut signaler la tendance très marquée à la disparition dans l'usage du phonème oral, postérieur, quatrième degré d'aperture /ɑ/ et du phonème nasal, antérieur, arrondi, troisième degré d'aperture /œ̃/, car les francophones ont privilégié respectivement l'usage du phonème oral, antérieur, quatrième degré d'aperture /a/ et le phonème nasal, antérieur, écarté, troisième degré d'aperture /ɛ̃/. L'usage des phonèmes en disparition se maintient chez quelques usagers d'âge avancé. En deuxième lieu, on a le cas de la situation de neutralisation de la valeur distinctive qui affecte les oppositions de phonèmes des deux séries de deuxième et de



troisième degrés d'aperture : /e/, /ø/, /o/ et /ɛ/, /œ/, /ɔ/ en syllabe inaccentuée libre. Comme conséquence de ce phénomène de suspension de la valeur distinctive, apparaissent des unités archi phonématiques qui couvrent les traits pertinents communs restants et qui intègrent et remplacent les deux séries neutralisées. C'est ainsi que dans ce contexte de syllabe inaccentuée libre, il existe le système minimaliste constitué seulement par dix unités phonématiques. Le voici :

	Oral		Postérieur	Nasal		Postérieur
	Antérieur			Antérieur		
	Écarté	Arrondi		Écarté	Arrondi	
1 <sup>er</sup> d. d'ap.	/i/	/y/	/u/			
2 <sup>e</sup> d. d'ap.	/E/	/OE/	/O/	/ɛ̃/		/ɔ̃/
3 <sup>e</sup> d. d'ap.	/A/					/ɑ̃/

À partir de ce système, on peut proposer quelques critères utiles pour la didactique des deux langues. Si l'on observe attentivement ce système de dix unités, on s'aperçoit qu'il est plus proche de celui de l'espagnol avec ses cinq unités. Du point de vue d'un francophone, les voyelles de l'espagnol ont leur équivalent dans son système de dix unités. Donc, pour lui, il n'y a pas de difficultés de perception ni de production. Par contre, pour un hispanophone la situation n'est pas la même. Le système vocalique minimaliste du français registre deux traits pertinents qui ne sont pas présents dans le vocalisme de l'espagnol : la labialisation et la nasalité. Par conséquent, ce sont deux difficultés qu'il doit franchir pour bien comprendre et produire des énoncés en langue française. Avec quels critères peut-on hiérarchiser l'abordage de ces deux difficultés? Un premier critère peut être établi à partir de l'importance et de l'impact que la présence de ces traits a dans le fonctionnement de la langue, surtout s'ils soutiennent des différences de fonction et de signifiés dans le domaine morphosyntaxique et/ou lexical. Quant au lexique, il faut vérifier si le vocabulaire concerné est d'usage fréquent. Un deuxième critère peut être constitué par les difficultés de perception et production.

La labialisation opposée à la non labialisation permet d'établir des différences de signifié dans un large ensemble lexical français. Elle a un haut rendement et soutient aussi la différenciation de certaines fonctions morphologiques, telles que l'opposition entre la forme singulière et plurielle de la modalité définie de l'article : « le livre/ les livres », la modalité accusative du pronom « je le vois / je les vois », etc. Du point de vue de la perception et de la production, les hispanophones ont tendance à assimiler les réalisations labiales des phonèmes à la réalisation non labiale existante en espagnol : « salut- /salí/ », « malheureux - /maleré/ », ce qui provoque des problèmes de perception et de production importants.

La nasalité opposée à l'oralité soutient aussi un important nombre de différenciations significatives dans le lexique et, un peu moins fréquemment, quelques fonctions morphologiques, comme par exemple, dans la modalité de genre masculin/féminin : « plein/pleine », « sain/saine », « bon/bonne ». En ce qui concerne la perception et la production de la nasalité de la part d'un hispanophone, les problèmes diminuent car il y a un nombre important de francophones qui, habitant au sud de la France, articulent les réalisations de ces phonèmes nasaux légèrement dénasalisées.

En guise d'une première conclusion, on peut donc établir, d'après l'analyse des arguments présentés ci-dessus, que l'ordre de hiérarchisation de ces deux difficultés phoniques doit privilégier, en premier lieu, la labialisation et laisser la deuxième place à la nasalité. Tout ceci permet de donner beaucoup plus d'importance dans le travail didactique au traitement privilégié de la labialisation, surtout au niveau des débutants.

### C.- Le système consonantique de l'espagnol du Chili

Ce système est formé par dix-huit phonèmes organisés d'une part, en séries d'unités sourdes - sous-divisées à leur tour en unités occlusives et fricatives - sonores, nasales, vibrantes et latérales, d'autre part, par ordre d'unités labiales, apicales, sifflantes, palatales, dorsales et vélares.

		Labial	Apical	Sifflant	Palatal	Dorsal	Vélaire
Sourd	Occlusif	/p/	/t/		/tʃ/	/k/	
	Fricatif	/f/		/s/		/x/	
Sonore		/b/	/d/		/d͡j/	/g/	/w/
Nasal		/m/	/n/		/ɲ/		
Vibrant			/r-rr/				
Latéral			/l/				

L'inventaire complet de ce système se trouve en position intervocalique. Dans les autres positions on peut trouver différents degrés d'instabilité surtout aux places finale et finale absolue de la syllabe. On y repère un certain nombre de cas de neutralisations des oppositions, en particulier, dans les séries de phonèmes sourds-occlusifs/sonores, nasaux et vibrants. Comme conséquence de ces faits, un ensemble d'unités archi phonématiques apparaissent et couvrent les traits distinctifs communs restants des unités neutralisées. On a donc une sorte de système consonantique minimaliste pour l'espagnol du Chili dans les positions signalées, constitué seulement par douze unités phonématiques. Le voici :

		Labial	Apical	Sifflant	Palatal	Dorsal	Vélaire
Sourd	Occlusif	/P/	/T/		/CH/	/K/	/w/
	Fricatif	/f/		/s/	/d͡j/	/x/	
Nasal			/N/				
Vibrant			/R/				
Latéral			/L/				

### D.- Système consonantique du français.

Ce système est constitué à partir d'une série corrélative d'oppositions de phonèmes sourd/sonore qui lui donne une caractéristique très particulière, accompagnée de séries d'unités nasales, vibrantes et latérales. La coordonnée des ordres est intégrée par des unités bilabiales, labiodentales, apico-dentales, sifflantes, chuintantes, palatales, vélares et uvulaires.

	Bilabial	Labiodental	Apico-dental	Sifflant	Chuintant	Palatal	Vélaire	Uvulaire
Sourd	/p/	/f/	/t/	/s/	/t͡ʃ/		/k/	
Sonore	/b/	/v/	/d/	/z/	/d͡ʒ/		/g/	
Nasal	/m/		/n/			/ɲ/	/ŋ/	
Vibrant								/ʁ/
Latéral			/l/					

Le système consonantique du français est très stable et son inventaire se trouve pratiquement dans toutes les positions.

Une brève analyse des difficultés potentielles qu'un francophone trouverait dans l'apprentissage du consonantisme de la variété dialectale chilienne de l'espagnol, peuvent être de type phonologique systémique ou d'articulation phonétique. Le système espagnol a un phonème qui n'existe pas en français : c'est le phonème sourd, fricatif, dorsal /x/. Il a seulement un 1% de fréquence dans le lexique, mais il est utilisé dans un vocabulaire d'usage fréquent et surtout dans des prénoms et des noms populaires, comme par exemple, Jimena, Jaime, Jorge, Juan, José, Jiménez, Jara, etc. Il ne sert pas de support à des fonctions morphosyntaxiques. L'espagnol présente aussi deux phonèmes vibrants, opposés par les traits simple/multiple. Leurs réalisations sont sonores, apico-alvéolaires.

En français il y a un seul phonème vibrant avec des réalisations uvulaires sonores ou fricatives, sonores dorso-post-vélaire. Ces différences en rendent difficiles la perception et la production. Dans les cours d'espagnol pour francophones (sont fréquents) les exercices de prononciation qui torturent les usagers sont fréquents, par exemple, (par) la lecture de la (suivante) carte de visite d'une personne appelée « Jorge Jara Rojas, ex General de Ejército, Gerente de Logística », où l'on combine les réalisations des phonèmes /x/, /r/ et /rr/. Cependant, il convient de rappeler que les habitants du Midi de la France utilisent de préférence une réalisation vibrante apicale du phonème uvulaire du français. Les deux phonèmes vibrants de l'espagnol présentent de nombreuses oppositions au niveau lexical, mais ils ne soutiennent pas de fonctions morphologiques. Le système espagnol a aussi l'opposition des traits sourd/sonore, de même que le système français. Pourtant, l'espagnol intègre dans la série de phonèmes sourds, l'opposition des traits occlusif/fricatif. Bien que le système français n'introduise pas cette distinction, ce fait ne produit pas heureusement de grandes difficultés, car dans les réalisations de ces unités en français sont intégrés les traits occlusifs et fricatifs comme des marques redondantes non distinctives. Il n'y a donc pas de problèmes de perceptions ni de productions.

Dans cette même série, l'espagnol intègre le phonème sourd, occlusif palatal /t͡ʃ/ dont les réalisations sont affriquées et non pas fricatives comme il arrive dans le cas du phonème sourd chuintant /t͡ʃ/ équivalent du français. Cependant ce fait ne produit que des difficultés de production. Il arrive de même avec le phonème sonore palatal /d͡ʒ/ qui a des réalisations plus douces, moins tendues et non labialisées comme celles de son équivalent français /d͡ʒ/ qui sont sonores, chuintantes, tendues et légèrement labialisées. L'articulation de /d͡ʒ/ est intermédiaire entre /d͡ʒ/ et le phonème semi consonantique /j/ du français. L'organisation des réalisations de la série de phonèmes sonores de l'espagnol /b/, /d/ et /g/ présente quelques problèmes perceptifs, car les

réalisations de ces phonèmes en position intervocalique sont fricatives faibles, car elles tendent à disparaître dans les registres de parole familier et populaire “había” [aβía] > “haia” [aía]; todo [toðo] > “too” [tóo], etc. Les problèmes qu’un hispanophone peut trouver dans la perception et la production du système consonantique français sont aussi du même type. Ils peuvent être provoqués par l’organisation du consonantisme ou l’articulation de certaines réalisations.

Dans le système français il existe le phonème nasal vélaire /ŋ/ qui n’est présent que dans un inventaire très restreint du lexique français. Il s’agit des mots d’origine anglaise qui se terminent par le suffixe « -ing » : « camping », « parking », etc. Pour un hispanophone, ce fait ne pose aucune difficulté, car en espagnol du Chili, il y a des emprunts similaires. La perception des réalisations de la série de phonèmes sonores du français /b/, /d/ et /g/ en position intervocalique produit quelques difficultés résultantes du fait qu’elles soient prononcées comme occlusives dans toutes les positions. En espagnol, par contre, elles sont fricatives et faibles, tel qu’on l’a déjà indiqué plus haut. En ce qui concerne les phonèmes /ʃ/ et /ʒ/, les problèmes se présentent au niveau de la production, comme on l’a déjà signalé ci-dessus. La situation est différente avec l’opposition des phonèmes sourd-sifflant/sonore- sifflant /s/ et /z/. Cette opposition permet de distinguer un nombre important de signifiés du lexique français et elle soutient quelques fonctions morphosyntaxiques telles que « Ils sont. Ils ont », « Ils sèment - Ils aiment », entre autres. Il faudra donc tenir compte de ces faits au moment de hiérarchiser les difficultés. Finalement, soulignons le cas du phonème vibrant uvulaire /ʁ/. Il présente, d’une part, une réalisation plus usitée sonore, uvulaire avec sa variante fricative, sonore, dorso-vélaire et une réalisation vibrante, sonore, apico-alvéolaire [r] qui a un caractère dialectal dans la région du Midi français. La réalisation uvulaire présente des difficultés pour un hispanophone, cependant la réalisation apicale aide à les résoudre.

Tel qu’on l’a fait pour les vocalismes, il correspond de faire le même type de réflexion pour proposer une hiérarchisation des problèmes détectés dans la mise en contraste des systèmes consonantiques, afin de contribuer à la mise en place de méthodologies plus efficaces dans l’enseignement-apprentissage des langues. Du point de vue d’un francophone, la première priorité devrait être accordée à la perception et la production des phonèmes nouveaux pour lui, c’est-à-dire, le phonème sourd, fricatif, dorsal /x/ et les phonèmes vibrants, apicaux, simples et multiples /r/ et /rr/. Les autres difficultés mineures peuvent être laissées en troisième position.

Du point de vue d’un hispanophone, il convient de mettre en premier lieu, le cas de l’opposition des phonèmes /s/ et /z/, car elle soutient des différences significatives dans un inventaire lexical important, ainsi que certaines fonctions morphosyntaxiques. Une deuxième place peut être occupée par les réalisations des phonèmes /b/, /d/ et /g/ en position intervocalique, afin d’aider à une meilleure perception des énoncés. Le troisième lieu peut être assigné au travail perceptif des phonèmes /ʃ/, /ʒ/ et /j/. La dernière place peut être occupée par le travail sur les réalisations uvulaires du phonème /ʁ/.

La maîtrise de l’usage des réalisations de tous les phonèmes des deux langues peut être considérée comme un objectif souhaitable dans la formation des professeurs de langues, des traducteurs et notamment des interprètes.

## 4.2. Éléments suprasegmentaux ou prosodiques

Que la prosodie fasse partie de la phonologie, c'est un fait reconnu. En effet, c'est la description des traits suprasegmentaux - accent, rythme et intonation - qui, dans les différentes langues, s'appliquent aux segments plus grands que le phonème. Ces traits prosodiques sont des éléments indissociables dans la parole et jouent une fonction clé dans la cohésion du discours, son organisation et son interprétation, tout en transmettant par ailleurs de l'information émotive, sociolinguistique et dialectale du locuteur. Cependant, depuis des décennies les traits prosodiques continuent à constituer un aspect secondaire, remis, repoussé, maintes fois ignoré dans l'enseignement / apprentissage de langues.

Sans avoir l'intention de justifier ce détachement envers la prosodie, qui paraît s'expliquer par le succès du structuralisme dans le domaine de la phonématique, spécialité qui a permis aux linguistes -fruit de leurs recherches- de faire connaître des systèmes phonologiques d'un grand nombre de langues du monde (espagnol ibérique 24 phonèmes ; espagnol d'Amérique 22; français 33; italien 30; anglais 44; russe 38, etc.), on peut dire que, si cela a facilité l'étude de la mise en contraste, celle des traits prosodiques n'a été que partielle, vu la complexité de cette question.

Ceci dit, la priorité sur le plan didactique a été de commencer par les unités les plus petites pour construire des unités plus grandes, de sorte que les efforts ont été centrés sur une prononciation « correcte » des sons de la nouvelle langue. Les phonèmes sont enseignés dès le début de l'apprentissage, la prosodie, elle, attend ... ou simplement elle n'apparaît pas. Rien d'étonnant alors de voir que beaucoup de professeurs de langue pensent que les connaissances grammaticales, lexicales, sémantiques sont prioritaires par rapport à la prosodie, puisqu'ils estiment qu'elle apparaît implicitement, comme une sorte d'acquisition inconsciente dans l'apprentissage de la nouvelle langue.

Il est à signaler aussi qu'il n'est pas facile pour quelqu'un d'enseigner des aspects phoniques sur lesquels on a reçu une formation encore à consolider et à approfondir. C'est là un point à remédier afin que les formateurs, à leur tour, puissent faire prendre conscience et motiver leurs apprenants sur l'importance de la bonne interprétation d'une courbe mélodique, un accent, un groupe rythmique, etc., ces éléments aidant à mieux comprendre le sens d'un texte oral. La dimension prosodique, comme on l'a déjà dit, est la base de la langue orale et son rôle est déterminant aussi bien dans la compréhension que dans la production, d'où le besoin de l'intégrer à l'apprentissage des langues ; elle véhicule les éléments porteurs de sens comme le lexique, la morphosyntaxe, les structures sémantiques, en fournissant parallèlement des informations du locuteur de type personnel, culturel et comportemental.

La mise en contraste des éléments suprasegmentaux dans le cadre du multilinguisme doit se réaliser par paires de langues. Une fois ce travail terminé, on pourra faire des propositions plus générales. Ensuite, et à titre d'exemple, suivront quelques coups de pinceau autour de la fonction des traits prosodiques en français et en espagnol, en essayant d'établir quels sont les aspects que ces langues ont en commun, en quoi elles se ressemblent et en quoi elles s'éloignent, tout ceci dans le cadre initial d'une didactique de la compréhension orale.

La complexité du code oral, bien connue de tous à cause de sa diversité, d'une morphosyntaxe très différente de celle de l'écrit, d'une grande utilisation des codes non verbaux, de l'emploi réitératif de mots parasites et de mots balises, et tout spécialement de la fugacité du message pour ne citer que quelques-unes de ses caractéristiques, tout cela incite à se demander: comment le locuteur se débrouille-t-il pour comprendre les formes orales d'une langue ? Réponse difficile, trop de facteurs se conjuguent dans le processus complexe de compréhension et le poids de chacun d'eux n'est pas toujours uniforme. Pour l'instant, il s'avère indispensable de pouvoir compter sur des analyses contrastées complètes, des connaissances provenant des recherches théoriques et expérimentales qui seront mises au service des auteurs de méthodes afin d'être intégrées à la pratique de la classe, à travers des matériaux créatifs et une organisation des tâches qui puisse sensibiliser et ultérieurement aider à l'appropriation des phénomènes prosodiques présents dans tout échantillon sonore.

#### **4.2.1. Segmentation du discours oral en groupes rythmiques en français et en espagnol**

Un devoir important pour la compréhension de la chaîne phonique -quelle que soit la langue- est la segmentation ou démarcation du discours oral en petites unités de sens, dites groupes rythmiques, mécanisme naturel de l'organisation de l'oral. Cette démarcation, cette limite à certains endroits de la chaîne contribue à l'intelligibilité du discours. En français, d'après E. Lhote (1995), le groupe rythmique se définit comme une sorte de mot sonore dans lequel les différentes unités-mots sont liées entre elles à la fois par le regroupement de syllabes, par les liaisons, par les enchaînements et par l'intonation, le lien le plus fort étant le mouvement mélodique. La limite du groupe rythmique coïncide généralement avec une frontière syntaxique.

Quelqu'un ayant l'habitude de repérer à l'oreille le système prosodique français sait que la dernière syllabe prononcée du groupe rythmique est accentuée et présente une plus grande durée (deux fois plus longue) que les syllabes atones. L'allongement de la dernière syllabe constitue pour l'auditeur, un indice de démarcation perceptive. Voici quelques exemples de segmentation à partir d'un enregistrement:

Je pars demain (1)

Le vieux professeur / ne m'en a pas parlé (2)

Marque Repère / bien se repérer / pour bien acheter (3) (texte publicitaire)

La présence d'une barre oblique entre différents groupes symbolise la cohésion du groupe et la séparation entre eux. Du point de vue didactique, F. Wioland (1991) exprime qu'il est toujours possible de réaliser une pause accompagnée d'un mouvement tonal entre unités rythmiques successives. Si cette pause se réalise à l'intérieur du groupe rythmique, elle peut troubler la compréhension, car c'est altérer le rythme habituel de la langue, tandis que si cette pause apparaît à la fin du groupe, elle favorisera la compréhension vu qu'elle marque la fin d'une unité de sens.

En espagnol, le groupe rythmique (groupe phonique ou groupe mélodique, selon d'autres auteurs) est associé également à l'intonation et à l'accentuation. Par rapport à l'accentuation, c'est la syllabe du dernier mot prononcé, apparaissant comme la plus saillante, qui permet la délimitation en groupes rythmiques:

Pedro / guardó sus documentos / en el auto / 3  
 Ayer domingo / tomamos el metro / después de media noche / 3

Dans la langue orale, il existe toujours la possibilité de varier le nombre de groupes rythmiques, cela dépend de considérations sémantiques et pragmatiques, ainsi que de l'intention particulière avec laquelle on veut actualiser le sens de l'énoncé.

Les considérations précédentes -de caractère très général- permettent d'effectuer les observations suivantes:

1. La segmentation du discours en groupes rythmiques est fort importante dans la phase de perception et de réception pertinente de la chaîne parlée. C'est le premier ancrage de l'auditeur pour décoder le message et, sur cet aspect, le français et l'espagnol coïncident partiellement.
2. En français et en espagnol, la notion de syllabe est cruciale. En français, la position de la syllabe, noyau du groupe rythmique, est fixe et correspond à la voyelle "proéminente" du dernier élément lexical accentué (accent tonique). En espagnol, le noyau du groupe rythmique peut être la dernière syllabe de même qu'en français, mais ce qui est le plus courant est de trouver une à trois syllabes inaccentuées après le noyau, comme conséquence de la fonction distinctive de la position de l'accent en espagnol:

- Exemples :
- a. El exceso de libertad / puede convertirse en calamidad .
  - b. Para sembrar y cosechar / la clave es trabajar.
  - c. Esta extensión de terreno / es magnífica.

En a. et b., il y a coïncidence avec le français car la syllabe accentuée est la syllabe tonique, la dernière du groupe rythmique, tandis qu'en c., après la syllabe accentuée, il y a une syllabe inaccentuée (*terreno*) et, dans le deuxième groupe, la syllabe accentuée est suivie de deux inaccentuées (*magnífica*).

#### 4.2.2. Longueur des groupes rythmiques et caractéristiques du rythme

Les groupes rythmiques, de même que d'autres unités prosodiques, exhibent des caractéristiques particulières dans chaque langue et leur longueur varie entre l'unité minimale qui est le mot monosyllabique, considéré "per se" comme les unités rythmiques *oui (si), non (no), et (y), mais (pero)*, etc. et un groupe de mots dont l'enchaînement abrite plusieurs syllabes. Chaque langue a ses préférences pour des unités d'un certain nombre de syllabes.

En français - d'après le témoignage de plusieurs auteurs - en discours oral spontané, les mesures les plus fréquentes oscillent entre 3 et 5 syllabes. F. Wioland, pour sa part, remarque que la moyenne par unité rythmique est de 2,5 syllabes, en signalant que pour une compréhension et production efficaces, on doit arriver au sens le plus vite possible. Écouter en français c'est apprendre à focaliser l'attention sur le final du groupe rythmique, puisque cela permet de projeter l'écoute vers l'avant.

Ainsi en français, les "rythmes types" sont : le rythme ternaire (groupe trisyllabique) ;

<i>écoutez</i>	<i>regardez</i>	<i>travaillez</i>
1 2 3	1 2 3	1 2 3

le rythme quaternaire (groupe tétrasyllabique)

j'ai voyagé	j'ai discuté	allez vous-en
1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4

En dehors des groupes précédents, de nombreuses combinaisons rythmiques sont possibles

Viens vite	s'il te plaît,	nous t'attendons
1 2 /	1 2 3 /	1 2 3 4

Dans le dernier exemple, les groupes rythmiques ont tendance à avoir un équilibre interne sur le plan temporel (chaque syllabe présente le même poids temporel). Le français appartient aux langues à isochronie syllabique, les syllabes ayant tendance à présenter la même durée et les frontières entre elles, tendent à apparaître à intervalles réguliers. Le rythme français est discret, régulier, ce n'est pas le "tacataca" d'une mitrailleuse, car les syllabes commencent doucement jusqu'à ce qu'elles arrivent à la syllabe accentuée.

Pour l'espagnol parlé, la zone préférentielle se place entre les 5 et 10 syllabes (T. Navarro T.) et entre 8 et 11 syllabes (A. Quilis). Les groupes mélodiques de 5 syllabes sont rares de même que ceux supérieurs à 10. Comme le français, l'espagnol est également une langue à isochronie syllabique, son rythme est syllabiquement « cadencé », ce qui entraîne que des syllabes accentuées et inaccentuées présentent une durée presque égale. Dans l'exemple "Hoy amanecí mal", les trois mots sont prononcés avec une même durée approximative, ce qui implique que "hoy" et "mal", qui ne contiennent qu'une seule syllabe présentent la même durée que "amanecí" qui en a trois ; de ce fait, ces trois syllabes sont légèrement plus brèves que les autres. De cette comparaison, on en déduit des différences significatives entre les deux langues .

Le français utilise des unités plus brèves que l'espagnol et les concentre entre des limites plus étroites, c'est pourquoi son intonation est plus "mélodique".

L'espagnol en utilisant des unités plus étendues fait que l'auditeur perçoive des énoncés plus "reposés", d'une "plus grande amplitude". Selon T. Navarro T. (1974), si l'on appliquait à l'espagnol la segmentation en groupes rythmiques d'après les normes du français, l'intonation prendrait un caractère "découpé" qui viendrait altérer le rythme habituel de la langue. De même, si l'on appliquait la mesure espagnole à des textes français, les groupes rythmiques français se réduiraient et le rythme habituel de la langue se verrait également altéré.

#### 4.2.3. L'accentuation en français et en espagnol

En français, l'accentuation n'existe que dans le groupe rythmique et, en tant que langue à accent fixe, celui-ci joue une fonction démarcative, c'est-à-dire qu'elle indique la fin d'un groupe rythmique et le commencement d'un autre (Voir exemples précédents). Par contre, en espagnol, langue à accent libre, c'est la place de l'accent sur l'une ou l'autre syllabe qui est responsable du changement de sens de certaines unités lexicales telles que:

- depósito - deposito - depositó (substantif, présent et passé défini de depositar)
- término - termino - terminó (substantif, présent et passé défini de terminar)
- canto - cantó (présent et passé défini de cantar), etc.

Dans les cas précédents, c'est la place de l'accent qui joue une fonction distinctive ou exhibe un caractère significatif comme c'est le cas dans plusieurs langues :



anglais : import ‘importation’ - import ‘importer’ ;  
 italiano: *áncora* ‘ancree’ - *ancóra* ‘encore’ ;  
 portugués: *dúvida* ‘doute’ - *duvida* ‘il doute’ ;  
 rumano: *copii* ‘copies’ - *copii* ‘enfants’, etc.

Il n’est pas inutile de rappeler quels sont les mots qui, en espagnol, peuvent être accentués et sur quelle(s) syllabe(s) peut tomber tel accent à l’intérieur du mot. On distingue ainsi, le schéma accentuel suivant :

- Oxyton (ou aigu) : mot accentué sur la dernière syllabe comme dans *reunión* [reunjón], *papel* [papél], etc.
- Paroxyton (ou grave) : mot accentué sur l’avant-dernière syllabe, ou pénultième comme dans *hermano* [ermáno], *resultado* [resultádo], *arcángel* [arkánxel]. La plupart des mots de l’espagnol sont des paroxytons et l’orthographe ne les marque pas toujours d’un signe diacritique.
- Proparoxyton : mot accentué sur l’avant- pénultième syllabe comme dans *dialectólogo* [djalektólogo], *olímpico* [olímpiko], etc.
- Super proparoxyton : mot accentué sur la pré-antépénultième syllabe comme dans *cómetelo* [kómetelo], *cuéntaselo* [kwéntaselo], etc.

Du schéma précédent, l’espagnol privilégie le schéma d’accentuation paroxyton. La typologie des mots inaccentués est pratiquement la même dans les deux langues : articles, prépositions, quelques conjonctions, adjectifs possessifs, entre autres.

La grande souplesse et expressivité de l’accent en espagnol -à caractère distinctif dans certains cas- contraste avec la rigidité de la position de la syllabe accentuée en français, à la fin du groupe rythmique. Un exemple particulièrement intéressant est celui de *Condorito*, le célèbre personnage typiquement chilien d’une bande dessinée très populaire. Ce personnage, de passage à Paris, va dîner dans un restaurant et demande au garçon, d’un air libre et aisé, le menu suivant :

Traigamé un plató de sopá y un bisté a lo pobré con una ensaladá de tomatés y de postré sémolá con leché.

Personnage sans grande éducation, mais d’une grande intelligence intuitive ou perceptive, il a pensé qu’en accentuant les syllabes finales des mots, le garçon allait le comprendre parfaitement parce que son oreille avait perçu que les français parlaient de cette façon-là. Heureusement pour lui, le garçon du restaurant était un émigrant chilien. Le créateur de *Condorito* a fait appel à la représentation la plus judicieuse, celle de « l’homme commun » par rapport à la langue française.

En français, le mot isolé ne présente qu’un accent très faible sur la voyelle de la dernière syllabe, accent qui disparaît au profit de l’accent du groupe : Le **chat**. Le **chat noir**. Le **chat noir** de la **voisine**. Ce caractère automatique de l’accent français est si fort et si usuel que les locuteurs l’incorporent même à des mots étrangers : *Barcelona*, *Valparaíso*, *Santiago*, etc.

L’espagnol connaît un accent lexical, autrement dit, chaque mot conserve son individualité quelle que soit sa place dans l’énoncé : La **culpa es** de **todos** **nosotros**. **Quiero ese** **diccionario**. De sorte que la mobilité accentuelle de l’espagnol constitue une difficulté non négligeable pour les Français, aussi bien sur le plan de la perception que sur celui de

la production. Les dislocations accentuelles à l'oral sont fréquentes, en raison du grand nombre de mots paroxytons qui ne portent pas d'accent graphique dans l'écriture.

#### 4.2.3.1. L'accent emphatique ou d'insistance

Sans entrer dans les détails, cet accent fonctionne presque de la même façon dans les deux langues. Le renforcement a lieu sur un mot, sur une syllabe normalement non accentuée. Ex. C'est très beau. Es muy bello. Si *très* et *muy* sont prononcés avec plus d'intensité, de durée et sur un ton plus haut, on confère au mot une valeur qui s'ajoute au contenu neutre de l'énoncé. D'autre part, dans les exemples suivants : C'est insupportable, Es insoportable, les syllabes [ɛ:] du français et [si: n] de l'espagnol se trouvent renforcées par l'intensité, par un ton élevé et par un allongement syllabique.

#### 4.2.4. Intonation

Les nombreuses définitions de l'intonation varient en fonction du centre d'intérêt des chercheurs et des positions théoriques qui sont appliquées. Dans son sens le plus large, on la définit comme étant une mélodie qui accompagne l'énoncé, ou si l'on préfère, c'est cette série de caractéristiques prosodiques contrôlées par le larynx, parmi lesquelles se trouvent principalement la hauteur de la fréquence fondamentale, la quantité, l'intensité, les pauses, le débit, et bien d'autres éléments, utilisés par les locuteurs dans l'acte communicatif.

Entendre dire que les étrangers ou bien les habitants de telle ou telle autre région, « chantonnent quand ils parlent », voilà déjà une généralisation qui atteste la première affirmation. Il en est ainsi dans le cadre de l'espagnol des Amériques : les Argentins considèrent que les Chiliens « parlent en chantant », mais les Chiliens pourraient en dire autant des Argentins, Paraguayens, Vénézuéliens, Boliviens, etc. Mieux encore, tout au long de la carte géographique chilienne, ceux qui parlent la langue commune de la zone centrale portent le même jugement sur les ressortissants de l'extrême nord ou de l'extrême sud du pays -et vice versa-, tout comme le font d'ailleurs les secteurs ruraux par opposition aux zones citadines.

À dire vrai, tout le monde chantonne en parlant, -bien qu'on s'en aperçoive rarement soi-même- car dans toutes les langues, les phrases sont articulées d'une manière spéciale : elles ont une musique propre. La différence réside dans le fait que tous ne chantent pas sur le même ton, étant donné que l'intonation d'un énoncé dépend, entre autres, de facteurs comme :

- le nombre de syllabes de chaque groupe rythmique (sachant que ni l'extension des groupes rythmiques ni l'accentuation dans les différentes langues et parlers ne sont les mêmes) ;
- la structure syntaxique (celle-ci peut faire varier les formes des courbes mélodiques) ;
- et l'intention de communication de l'énonciateur (son état affectif, sa disposition psychologique : joie, impatience, ironie, colère, etc.)

On considère que le domaine de l'intonation est l'un des aspects les plus complexes et les plus difficiles à enseigner et à acquérir dans une langue étrangère. Le consensus établi entre les spécialistes démontre que c'est un processus à la fois long et lent, et qu'on n'en a pas conscience dans sa propre langue. D'autre part, on a aussi remarqué que l'intonation semblerait être pour un étudiant jeune ou adulte, le sous-composant le plus profondément lié à son identité linguistique, à cause d'une étroite relation entre les deux composantes intonative et affective.

Cela est dû au fait que l'intonation rend manifeste une information très personnelle de la part du locuteur, comme son état affectif, ses sentiments ou ses émotions. C'est comme si la prosodie affectait son auto-identification en ce sens que, pour un grand nombre d'étudiants, l'adoption d'habitudes prosodiques de la langue étrangère signifiant un renoncement tacite à leur propre identité, tout se passe comme si c'était un indicateur dont le signal serait « Mon identité n'est pas associée à cette langue », d'où une situation qui les induit à conserver une prosodie un peu éloignée de la nouvelle langue à acquérir et très proche de leur langue maternelle. On a beaucoup spéculé sur ces aspects, mais pour diverses raisons, il est impossible d'établir avec certitude la validité de cet « imaginaire prosodique ». Ce qui est certain, c'est que les phénomènes prosodiques, et en particulier l'intonation, sont des éléments fondamentaux pour l'intelligibilité du message.

Toute déficience dans la perception ou dans la production de l'intonation affecte significativement la communication orale, ce qui explique que les infractions prosodiques peuvent provoquer toute une série de malentendus. Une courbe mélodique inadéquate peut compliquer l'interprétation d'un énoncé, au point de ne plus savoir s'il s'agit d'une interrogation ou d'une affirmation, si la personne est en quête d'information ou si, au contraire, elle la livre.

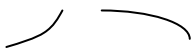
Les erreurs de rythme, pour leur part, peuvent aussi perturber la communication orale : un tempo très lent provoque l'ennui ou le désintérêt de l'auditeur et, à l'opposé, un tempo très rapide lui transmet une certaine nervosité venue du locuteur. Il en va de même pour l'insertion de pauses excessives dans le discours oral qui peuvent laisser sentir l'insécurité du locuteur, tout comme les hésitations trop fréquentes qui provoquent une gêne et une irritation chez l'auditeur. En outre, si le locuteur n'introduit pas de nuances dans son discours, au moyen de variations dans l'intonation, celui-ci sera perçu comme monotone.

#### 4.2.4.1- Fonctions de l'intonation en français et en espagnol

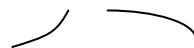
Une des fonctions est la fonction d'intégration ou syntaxique. L'intonation accomplit une fonction de base, primordiale, que Quilis (1993) appelle « fonction intégrative » : elle transforme les mots et les successions de mots en énoncés, en unités communicatives. Tout énoncé associe une forme grammaticale à un type déterminé d'intonation. Certains chercheurs estiment qu'un énoncé peut avoir une structure non conforme aux canons morphosyntaxiques, mais qu'il sera toujours doté d'intonation.

Une autre fonction est la fonction distinctive. Elle repose sur deux mouvements fondamentaux : un mouvement tonal ascendant et un mouvement tonal descendant. Le premier correspond de la sorte à un énoncé interrogatif, une requête, une question qui attend une réponse, l'énoncé n'ayant pas encore son sens complet, alors que le mouvement tonal descendant représente un énoncé déclaratif achevé, ayant tout son sens. Ces mouvements fonctionnent dans toutes les langues et sont considérés comme faisant partie d'un universel intonatif ; en dépit des coïncidences qu'on peut retrouver entre divers patrons intonatifs, chaque langue en réalise souvent son utilisation propre. On illustre ce qui vient d'être exprimé, avec un exemple classique de manuels connus :

Français : Tu viens ? - tu viens



Espagnol : ¿Vienes? - vienes



La représentation du contour intonatif qui vient d'être utilisé est -pour des raisons pratiques- un schéma très simplifié, d'autres mettraient peut-être mieux en évidence les similitudes entre les divers types de patrons. Il existe différentes formes de représentation graphique de l'intonation, parmi lesquelles, des pentagrammes, des indices de niveaux ou registres, des flèches, des nombres, des courbes, etc. sans qu'on ait connaissance d'aucune tentative d'uniformité.

Le français coïncide avec l'espagnol pour les formes interrogatives : Tu viens ? et ¿Vienes?, mais il s'en distingue pour formuler cette même question en utilisant des constructions syntaxiques qui, d'un côté, ne sont pas présentées oralement en espagnol, par l'inversion du sujet ou qui, d'un autre côté, sont inexistantes en espagnol, comme c'est le cas de la formule « Est-ce que » + syntaxe affirmative :

Tu viens ?      Viens-tu ?      Est-ce que tu viens ?

Les faibles modifications mélodiques des courbes intonatives ne sont pas pertinentes, parce que la notion d'interrogation est assumée par des ressources syntaxiques.

La fonction distinctive effectuée par l'intonation dans l'énoncé interrogatif ~ déclaratif (¿Vienes? ~ Vienes) n'est pas constante, comme l'a bien indiqué Quilis (1993) ; la fonction est présente quand il y a opposition, mais disparaît comme marque d'interrogation avec l'inversion de l'ordre des mots ou avec la présence d'une particule interrogative (qué, quién, cómo, cuánto, etc). Ainsi, dans ¿Dónde vives? la courbe intonative n'est plus vraiment ascendante parce que le mot interrogatif « dónde » se charge de cette fonction intonative qui devient redondante, et en français, cela se présente de manière identique. Dans cette langue, en réalité, la seule présence du mot interrogatif (où, quand, comment, lequel, etc.) est un indice suffisant pour que l'intonation soit descendante Quilis (1993) :

¿Dónde vives?      Où habites-tu?

Fonction démarcative ou délimitée. L'intonation délimite des énoncés, segmente le continuum sonore en un nombre déterminé d'unités, en fournissant à l'auditeur des pistes acoustiques qui permettent de diviser la chaîne parlée en blocs de sens. Les frontières de chaque groupe rythmique coïncident avec une courbe intonative. En français, dans *Je suis fatigué ; je veux me coucher tôt*, il y a deux énoncés unis par une relation causale et par un mouvement intonatif. Dans le premier groupe, la voix décrit un mouvement ascendant (il ne s'agit pas du mouvement descendant de l'énoncé terminé); le deuxième entame une ligne ascendante de la voix et termine dans un mouvement descendant. Cela est également valable pour l'exemple en espagnol : *Me registré en el hotel y luego salí a pasear*. Le premier groupe présente une mélodie ascendante qui commence avec un ton grave jusqu'à ce qu'on arrive à la syllabe accentuée (*hotel*), là commence le second groupe et c'est sur un ton plus grave que la mélodie descend.

L'identification de groupes rythmiques à l'oral représente une difficulté, et non des moindres, pour un non francophone, à cause de la cohésion que les groupes créent au

moyen des phénomènes de liaisons, de disparitions des sons, d'enchaînements, etc. De la même manière, pour un auditeur plus avancé dans la connaissance de la nouvelle langue, au moment de l'écoute de fragments de conversation, d'entrevues où on argumente, on explique, on raconte, il s'avère difficile de capter ne serait-ce que quelques idées, quand on méconnaît les éléments qui caractérisent les différents types de discours. Une intervention pédagogique est essentielle pour la recherche de stratégies perceptives qui facilitent la décodification linguistique en fonction de la situation et des types de discours. La construction du sens, écrit Lhote (1995), est enrichie quand l'apprentissage établit des corrélations entre la situation discursive, le rythme et l'intonation.

La fonction démarcative de l'intonation peut, dans certains cas, avoir une valeur distinctive, c'est-à-dire, qu'un même énoncé peut donner lieu à des contenus sémantiques différents. Cette fonction se réalise normalement par la présence d'une pause, d'une flexion tonale qui peut indiquer la délimitation de l'énoncé ou par les deux ressources à la fois. Cela se produit aussi bien en français qu'en espagnol, dans des exemples du type :

a. Un marchand de vin anglais b. Un marchand de vin, anglais	a. Un comerciante de vino inglés. b. Un comerciante de vino, inglés
---	--

Deux interprétations sont ici possibles:

- a. Il s'agit d'un commerçant qui vend du vin anglais. C'est un énoncé déclaratif avec flexion tonale descendante.
- b. Dans cet autre cas, le commerçant est d'origine anglaise. La mélodie est descendante, on effectue une pause après « vino » (« vin ») et le mot « inglés » (« anglais ») est prononcé sur un ton bas soutenu.

D'autres exemples du même type seraient : *Voilà ma nièce Edith - Esta es mi sobrina Edith. J'ai trouvé la maison brûlée - Encontré la casa quemada. Tu partiras et tu ne reviendras jamais, à la guerre tu périras - Irás y volverás nunca en la guerra perecerás.*

Impossible de ne pas nommer la fonction expressive, l'une des fonctions de l'intonation où se manifeste si richement une énorme quantité de patrons rythmiques et intonatifs qui permettent à l'énonciateur de communiquer son état émotionnel, son intention communicative, sa réaction face à la façon de parler de son interlocuteur.

Il s'avère très complexe de systématiser l'ensemble des éléments qui font varier les lignes mélodiques des différentes intonations enregistrées. P. et M. Léon dans les années 60 déclaraient qu'enseigner les variations phonostylistiques était certainement dangereux et qu'on devait donner la priorité à l'intonation neutre en tant que cadre plus sûr de référence. En effet, toutes ces différences dans l'intonation portent souvent la marque, soit d'une expression de caractère personnel, soit d'une culture déterminée, c'est pourquoi elles sont difficiles à détecter pour qui ne connaît pas assez bien les spécificités prosodiques de l'autre culture, les habitudes communicatives d'autres groupes sociaux, etc.

Ce qui précède met en évidence le fait que, face à un panorama aussi vaste, et dans l'impossibilité d'offrir des modèles concrets, il est préférable de ne pas aborder cette fonction dans l'enseignement de la nouvelle langue, tout du moins dans les premiers niveaux d'initiation.

En vue d'une communication efficace et selon le consensus formulé par les experts en la matière, il est plus important d'avoir une intonation adéquate plutôt qu'une prononciation correcte des phonèmes de la langue qu'on apprend. Inversement, une intonation défectueuse déforme la bonne prononciation des sons, tout en connotant négativement le locuteur.

#### 4..3. Quel matériel pour le plan phonique ?

Il existe actuellement beaucoup de matériel dédié à tout ce qui concerne le plan phonique à l'intérieur des nombreuses méthodes d'enseignement/apprentissage des langues ; il existe aussi des livres consacrés à la correction phonétique accompagnés de CDs avec les enregistrements de la plupart des documents proposés ; on trouve moins fréquemment des livres d'exercices phonétiques progressifs : niveaux débutant, intermédiaire et avancé.

Ces derniers temps, le composant phonique a été intégré grâce au développement des Tice (Technologies de l'information et de la communication pour l'éducation) ce qui a signifié un apport indéniable dans les processus d'apprentissage des langues et des cultures étrangères. Les Départements de Langues des Universités étrangères qui proposent des exercices phonétiques en ligne pour leurs étudiants et pour le public qui s'y intéresse, sont de plus en plus nombreux.

Dans ce vaste choix de matériel et de propositions de tâches, l'intérêt a donc été prioritairement porté sur l'ensemble des phonèmes des langues alors que l'espace réservé aux éléments suprasegmentaux est devenu minoritaire, infime, comme en témoigne leur faible présence.

Quant à ce qui est de la sensibilisation phonique et du développement de la compétence en compréhension et production orales, le professeur y joue un rôle fondamental (moniteur ou facilitateur des apprentissages). Moyennant une formation et une expérience suffisante en phonétique, phonologie et didactique de la prononciation, sans oublier l'aide d'études contrastives effectuées par des spécialistes, l'enseignant sera à même de hiérarchiser les problèmes phonétiques des étudiants et d'établir une progression au niveau des degrés de difficultés. Il aura bien souvent à examiner le matériel existant sous un regard nouveau pour pouvoir sélectionner et adapter celui qui s'avèrera le plus motivant, tout en permettant le développement de stratégies cognitives adéquates chez l'étudiant.

Pour le niveau segmental, il convient de faire remarquer qu'il existe un bon nombre d'exercices classiques provenant de pratiques dirigées, fondées sur le modèle « Écoutez et répétez » et dont l'utilisation est encore importante aujourd'hui, à condition de ne pas laisser l'étudiant tomber dans la monotonie, celle-ci pouvant être le premier pas vers la démotivation. Ces pratiques doivent être complétées par des activités dynamiques, de réflexion, d'autocorrection réellement communicatives et contextualisées suivant les documents travaillés en classe.

Il est conseillé d'utiliser, de comparer ou contraster également des documents enregistrés à partir de la langue écrite, avec ceux, plus récents, de la langue orale spontanée, produits sur des supports multimédia. L'un et l'autre types de discours sont nécessaires à des moments différents. Lors d'une première étape, il peut être utile de travailler sur l'enregistrement de textes authentiques lus avec une diction soignée, un débit

naturellement lent, tout en veillant à échelonner la complexité syntaxique, à ne pas céder à un excès de simplification qui leur ferait perdre l'authenticité, et en essayant d'éviter les faux départs parfois fréquents dans la communication orale spontanée, etc. En ce qui concerne le déroulement d'une étape postérieure, il s'agira d'incorporer, de façon graduelle et dosée, les discours de l'oral spontané -ce qui n'est pas exempt de difficultés-, pour amener l'étudiant à effectuer une approche des discours originaux dans des contextes réels de communication. Toutefois, cette entrée en matière implique un traitement progressif, par étapes, en utilisant des stratégies d'écoute : cognitives, métacognitives, socio affectives, sans perdre de vue les limites de stockage de la mémoire, etc., si l'on veut, obtenir un progrès significatif et systématique.

En ce qui concerne la prosodie, et en dépit de ce qui a été exprimé à la fin du premier paragraphe de 4.3, le matériel créé au cours des dernières générations prend en compte les approches suprasegmentales, mais il reste encore beaucoup à faire. Voilà donc que se présente pour le formateur l'opportunité de déployer toute sa créativité et son talent pour parvenir à conjuguer ce qui existe déjà (exercices de perception) avec de nouvelles propositions d'activités adaptées aux situations de communication et visant autant que possible l'autonomie de l'apprenant, dans le cadre essentiel d'un développement de l'éducation multilingue.

## 5. Plan lexico-grammatical

Tout le bagage de formes, techniques et procédés que la didactique a accumulé au cours de son histoire est à la disposition de la formation multilingue ; on remarque sur ce plan deux aires de travail didactique qui nécessitent un développement plus systématique : a) les façons de dire préférentielles en chaque langue et b) la relation explicite/implicite et les figures rhétoriques. Dans ces deux aires apparaissent nettement les services que peut prêter l'utilisation du programme Word de l'ordinateur, en applications *on line* pour un travail autonome de la part des élèves.

a) Pour la première de ces aires, la démarche est de procéder à la lecture de textes exemplaires, complétée par des exercices de correspondances des façons de dire entre les langues. Par textes exemplaires, on devrait entendre non seulement les textes dits authentiques mais, tout spécialement, ceux considérés comme des modèles de correction et propriété de langage qui garantissent un haut niveau d'acceptabilité. Ce type de texte a recours au registre éduqué du langage et respecte les façons de dire les plus récurrentes dans les aires du contenu référé ; mais la fonction de ces textes dans le seuil d'entrée aux apprentissages est de fournir une passerelle entre les activités de compréhension et celles d'expression. Ainsi, par exemple, face à un texte en langue étrangère, on peut demander d'y repérer des façons de dire équivalentes de certaines formes en langue maternelle, considérées égales, similaires ou distinctes ; cependant cet exercice devrait être complété par une version en langue étrangère d'un texte en langue maternelle, préparé de telle manière que tous ses composants soient repérables dans le texte étranger.

Texte français :

L'instauration de la Sécurité Sociale en France et des systèmes de santé dans les pays développés, le progrès médical et la démocratisation des soins ont modelé le rapport de la population à la santé.

Compléter la colonne de français

Français

Español

	La implementación de los sistemas de salud
	Los progresos de la medicina
	La democratización de la salud pública
	La relación de la gente con los servicios de salud
	La implementación de los sistemas de salud ha determinado cómo se relaciona la población con los servicios de salud.

Il est manifeste que le remplissage des cases vides va demander un travail intellectuel et un effort de mémorisation de la part de l'utilisateur ; il est manifeste aussi que les façons de dire étudiées sont celles que provoque le texte de départ et que toute façon de dire a des variables.

Cependant, les façons de dire pour des situations complexes relèvent en définitive de l'inventaire lexical de chaque langue, donc plus cet inventaire sera riche, plus grande sera la quantité de variables dont disposent les sujets parlants. D'où la possibilité de préparer des exercices pour mettre en relief des formes de dire récurrentes dans une langue étrangère dont les équivalents en langue maternelle ne résultent pas d'une traduction littérale. Les tableaux suivants montrent l'analyse de l'article "Nouveaux défis: l'ONU est-elle encore utile?", tiré de *Label France*, 4e trimestre, 2005.

1. No hay que hacerse ilusiones con la nueva cumbre de la ONU.	Le prochain sommet de l'ONU ne doit pas faire illusion.
2. Son banalidades que se han diluido abundantemente en informes sometidos a la consideración del secretario general.	Ce sont des banalités qui se sont copieusement délayées dans les rapports soumis au secrétaire général.
3. Quizás la ONU no haya sabido asumir esos desafíos.	Il se peut que l'ONU n'ait pas su relever ces défis.
4. Lo más importante es que la acción deriva de una decisión de conjunto y deja de lado la unilateralidad.	Le point capital c'est que l'action résulte d'une décision collective et bannit l'unilatéralisme.
5. Esos desafíos tienen que ver con todos y cada uno de los individuos, independientemente de las barreras que imponen los gobiernos.	Ces défis affectent tous les aspects de la vie en société, indifféremment des barrières dressées par les gouvernements.
6. El ejemplo típico que se consideraba en la Carta de las Naciones era la guerra frontal, pero han surgido mil nuevas formas de peligro.	Le cas d'école qu'envisageait la Charte était celui de la guerre frontale mais les dangers ont pris mille autres formes
7. Las Naciones Unidas han tomado las decisiones correctas y el Consejo de Seguridad ha reconocido el derecho de los Estados Unidos a defenderse.	Les Nations unies ont pris les décisions qu'il fallait et le Conseil de sécurité a reconnu le droit des États unis à se défendre.
8. Los estados soberanos deben proteger a su población y, si por alguna razón no lo hicieran, la comunidad de naciones se hará cargo en su lugar.	Les États souverains ont l'obligation de protéger leur population et, s'ils y manquent, la communauté des nations y pourvoira à leur place.
9. El reglamento regulaba los casos de conflictos clásicos y la solución consistía, en los casos límites, en el uso de medidas coercitivas.	La Charte réglait le cas des conflits classiques, la solution tenant, en ultime ressort, dans l'emploi de mesures coercitives.
10. Las Naciones Unidas siempre han practicado la diplomacia preventiva en las primeras fases de los conflictos.	Les Nations unies ont depuis toujours pratiqué, en amont des conflits, la diplomatie préventive.



Explícito	Implícito	Explicite	Implicite(s)
1. La persona se crea ilusiones con un hecho.	Error de la persona.	Le fait ou la chose crée des illusions.	Chez les gens. Le fait est trompeur.
2. Los datos de los informes son numerosos y ya conocidos. El secretario general debe someterlos a análisis.	La calidad de banal no es adecuada a la misión que se entrega al secretario general.	Les rapports surchargés apportent peu de données nouvelles. Le destinataire des rapports est le secrétaire général.	Le secrétaire général doit tenir compte de ces rapports mais ceux-ci seront de peu d'utilité.
3. Evaluación dubitativa : quizás sí y quizás no.	Evaluación retórica de crítica: no ha sabido asumirlo.	Expression de doute face à deux possibilités : oui ou non.	« L'ONU n'a pas été à la hauteur des circonstances ».
4. <i>Lo más importante</i> = "algo impreciso pero relevante". <i>Deja de lado</i> = "saca de ese espacio"	La acción es una deriva y se lleva a cabo en espacios de multilateralismo.	<i>Le point capital</i> = « un élément isolable ». <i>Bannit</i> = « le refuse et l'éloigne »	L'action est un résultat et est menée dans un cadre qui exclut l'unilatéralisme.
5. Los desafíos involucran a los individuos. Los gobiernos imponen barreras (a los individuos)	Los individuos viven en sociedad. Las barreras son implementadas por los gobiernos.	Les défis concernent la vie en société. Les gouvernements mettent en place des barrières (à la vie en société)	Pas de société sans individus. Les barrières ont une valeur péremptoire (pour les individus)
6. <i>El ejemplo típico</i> proviene de una tradición. Ahora, el peligro aparece de múltiples formas.	El hecho es altamente frecuente. Antes, el peligro aparecía bajo una forma predecible.	<i>Le cas d'école</i> obéit à un système de formation. Le danger prend maintenant des formes multiples.	En toute logique, c'est le cas le plus probable. Avant, le danger se présentait sous une forme typique.
7. Las decisiones correctas. (juicio apreciativo)	Las decisiones que había que tomar. (juicio descriptivo)	Les décisions qu'il fallait. (constat descriptif)	Les décisions correctes. (jugement de valeur)
8. Si no protegen a la población ...	Si faltan a su deber ...	S'ils ne font pas leur devoir ...	S'ils ne protègent pas la population.
9. La solución equivalía al uso de... (relación de equivalencia)	La solución se encontraba en el uso de ...	La solution se trouvait dans l'emploi de ... (relation de localisation)	La solution était l'utilisation de ...
10. Los conflictos se desarrollan en fases, de la primera a la última.	Se interviene en los inicios de su devenir.	Les conflits s'écoulent dans le temps comme un cours d'eau de haut en bas.	L'intervention se fait aux premières phases de leur développement.

b) Dans le paragraphe 2.2, il a été question de la dimension significative du mot *table*, mettant en relief l'appartenance de cette figure mentale à d'innombrables schémas récurrents. Mais il est clair que les figures mentales adossées à des mots et à des formes linguistiques appartiennent à chaque langue, dans leurs contenus et dans leurs limites, un étranger ne pouvant les appréhender que par un processus d'apprentissage dans un niveau de langue-culture. Il est donc souhaitable de construire des exercices de comparaison entre des langues pour faire ressortir comment chaque langue gère les expressions métaphoriques, métonymiques et symboliques, ainsi que les relations entre explicite et implicite. Ainsi, par exemple, dans le contexte d'un débat sur les droits de certaines strates et de certaines minorités sociales, l'espagnol et le français font appel au même champ lexical, tout en choisissant des entrées différentes :

**Français**

**Español**

Ils militent ensemble pour les droits des homosexuels mais ils ne se parlent jamais.		Juntos luchan por los derechos de los homosexuales, pero no se comunican.	
Explicite <i>Militer</i> <i>Se parler</i>	Implicite <i>Lutter</i> <i>Communiquer</i>	Explicito <i>Luchar</i> <i>comunicarse</i>	Implicito <i>Militar</i> <i>Hablarse</i>

**Francés**

**Español**

<i>les droits des enfants</i>	l'enfant - l'enfance	<i>los derechos del niño</i>	los niños - la niñez
<i>les droits des migrants</i>	migrer - le migrant - la migration	<i>los derechos de los inmigrantes</i>	inmigrar - emigrar - inmigrante - emigrante
<i>les droits des sans domicile</i>	domicile = lieu ordinaire d'habitation	<i>los derechos de los allegados</i>	allegar = maintenir una estrecha relación
<i>les droits des handicapés</i>	handicapé = mis en état d'infériorité (désavantagé)	<i>los derechos de minusválidos</i>	Valer + depreciativo (discapacitado, disminuido)
<i>les droits des gens de la rue</i>	des gens qui ne mènent leur vie que dans la rue	<i>los derechos de la gente en situación de calle</i>	la situación normal de la gente es en la casa

Le procédé consiste donc en l'approche d'une figure mentale à travers l'une de ses faces, qui constitue l'explicite, sans invalider les autres faces qui restent implicites dans le savoir partagé. Le tableau suivant est le résultat de l'analyse d'un petit texte : "L'abbé Pierre...", *Label France* N° 66, 2007.

Expression française	Equivalente en español
<i>Les sans logis et les sans papiers</i> (On loge à la maison / les papiers sont des documents)	<i>Los sin casa y los indocumentados</i> (La casa es para alojar / los documentos son autorizaciones)
<i>Des objets usagés</i> (Objets desgastados por el uso prolongado)	<i>Objetos usados</i> (El uso prolongado ha desgastado los objetos)
<i>Sans relâche</i> (No ha habido relajo mental y físico)	<i>Sin descanso</i> (La actividad no ha cesado)
<i>Plus de partage</i> (Partir en el plano humano)	<i>Más solidaridad</i> (Partir con los necesitados)
<i>Un revenu</i> (El esfuerzo vuelve transformado en dinero)	<i>Una entrada</i> (El dinero entra, proveniente de alguna fuente)
<i>A la tripe sensible</i> (Las tripas incluyen estómago e intestinos)	<i>De estómago sensible</i> (El estómago es una parte de un sistema en el que se incluyen los intestinos)
<i>Les plus démunis</i> (Los más «desprovistos »)	<i>Los más desamparados</i> (Los que tienen menos "protección")
<i>Le soutien</i> (Verbo <i>soutenir</i> = « base inferior »)	<i>El apoyo</i> (Verbo <i>apoyar</i> = « base lateral »)
<i>Il n'a pas hésité à ...</i> (Verbo <i>hésiter</i> = « vacilar »)	<i>No dudó en ...</i> (Verbo <i>dudar</i> = "elegir entre sí y no")
<i>Il est promu grand-croix de la ...</i> (Ha ascendido un grado en l jerarquía)	<i>Se le otorgó la gran cruz de la ...</i> (Ha recibido un reconocimiento)

Un travail guidé par un esprit d'apprentissage heuristique des façons et des formes de dire est à la base de la formation multilingue, car les motivations et les pratiques mises en jeu obéissent à des enjeux de développement planifié.

## 6. En marche vers le multilinguisme

Les technologies dont dispose le monde actuel ouvrent des voies complémentaires sur le plan de la formation éducative : celle de l'accès libre et spontané au multilinguisme par des individus et des groupes, et celle de la planification éducationnelle diversifiée à des fins plurielles ou spécifiques. Cependant, dans les deux cas, il faut absolument adapter les conditions didactiques en ouvrant de vastes espaces à l'auto instruction, au moyen de matériels qui mènent à dépasser la simple compréhension/répétition pour accéder à des compétences de découverte. En effet, le dire de chaque langue est constitué d'un inventaire fermé de traits phoniques et d'un autre probablement illimité de formes lexico-grammaticales, mais, à l'intérieur de ces inventaires, des tendances et des propensions se développent, censées répondre aux dynamiques de la vie des personnes face à d'autres personnes et face à la nature qui les accueille autant qu'elle les rejette. Dans ces conditions, les mélodies, les intonations et les figures rhétoriques prennent une dimension insoupçonnée, à ce point qu'elles modèlent les parlars partiels d'une même langue.

### Bibliographie

- Guimbertière, E. 2001. "La prosodie : un passage obligé pour la compréhension orale" in *Le français dans le monde. Recherches et applications*. N° spécial. Paris: Clé International.
- Léon, P. et M. 1964. *Introduction à la phonétique corrective*. Paris: Hachette /Larousse (2e Ed.) 1966. *Prononciation du français standard*. Paris : Marcel Didier.
- Lhote, E. 1995. *Enseigner l'oral en interaction*. Vanves: Hachette FLE.
- Martinet, A. 1970. *Éléments de linguistique générale*, Paris: Armand Colin.
- Martinet, A et H. Walter. 1973. *Dictionnaire de la prononciation française dans son usage réel*. Paris: France - Expansion.
- Navarro, T. 1974. *Manual de Entonación Española*. Madrid: Guardarrama (4e Ed.).
- Quilis, A. 1981. *Fonética acústica de la lengua española*. Madrid: Gredos 1993. *Tratado de Fonología y Fonética Españolas*. Madrid: Gredos.
- Tassara, G. Y Díaz O. 1998. "Mieux rythmer pour mieux comprendre" in *Le français dans le Monde* N° 297. Paris: Hachette.
- Villalón, C. 1980. «Phonologie fonctionnelle d'un corpus d'espagnol du Chili de Valparaiso», *Tesis doctoral*, Universidad de Paris V, Ciencia Humanas - Sorbonne, Paris.
- Walter, H. 1977. *La phonologie du français*. Paris : PUF
- Wioland, F. 1991. *Prononcer les mots du français*. Vanves: Hachette FLE.