

Enseignement /apprentissage du lexique : apprendre -entre- les - langues dans un contexte romanophone

Claudine Marie-Jeanne FRANCHON CABRERA

Universidade de Brasilia-UnB, Instituto de letras-IL, Departamento de Línguas Estrangeiras e tradução-LET
claudine_unb@yahoo.fr

RESUMÉ

Nous avons pris pour objet d'étude le lexique. Notre étude, en contexte brésilien, vise à aider les apprenants à prendre conscience du fait qu'ils possèdent des connaissances linguistiques et pragmatiques, pas seulement en langue maternelle, mais aussi dans d'autres langues linguistiquement apparentées. Nos hypothèses de travail s'inscrivent dans la lignée des travaux d'Elizabeth Calaque, *Les mots en jeu : L'enseignement du vocabulaire* qui prend en compte le rapport du lexique à la langue (outil) mais aussi son rapport au sujet (moyen de connaissance et d'expression). A partir du corpus élaboré dans cet ouvrage (répertoires de préfixes, suffixes et radicaux, éléments de forme et de sens qui structurent le vocabulaire), nous nous proposons d'établir entre le français, le portugais et l'espagnol, des espaces communicatifs de référence, appréhendant interactions, interdépendances et interférences issus des processus morphologiques de dérivations, de catégorisation lexicale.

RESUMEN

Aprendizaje/enseñanza del léxico : aprender entre las lenguas en un contexto románico

Hemos elegido el léxico como objeto de estudio. Nuestra investigación, en el contexto brasileño, tiene como objetivo ayudar a los aprendices a tomar consciencia de su capacidad lingüística y pragmática que ya poseen no solo por su lengua materna sino por otras lenguas emparentadas. Nuestras hipótesis parten del modelo de Elizabeth Calaque, *Les mots en jeu : L'enseignement du vocabulaire*, que tienen en cuenta la relación entre el léxico y la lengua (herramienta) además de la relación con el tema (por medio del conocimiento y la expresión). A partir del corpus elaborado en el mismo libro (repertorios de sufijos, prefijos y radicales, elementos de forma y sentido que estructuran el vocabulario), nos proponemos establecer entre el francés, el portugués y el español espacios de comunicación de referencia, tomando como foco de nuestro estudio las interacciones, interdependencias e interferencias fruto de los procesos morfológicos de derivación y categorización lexical.

MOTS-CLÉS : intercompréhension, contexte romanophone, enseignement-apprentissage, lexique, acquisition

PALABRAS-CHAVE : intercomprensión, contexto románico, aprendizaje/enseñanza, léxico, adquisición

Introduction

Le processus accéléré de globalisation exerce aujourd'hui une influence décisive sur les langues en général. Pour l'ensemble des langues romanes, tout ce qui touche à leur statut, leur diffusion, les rapports qu'elles entretiennent entre elles et avec celles des autres familles, leurs représentations, leur enseignement sont autant de domaines qui font l'objet de recherches fournies.

Au plan éducatif, dans le cadre d'une éducation aux langues fondée sur l'observation multilingue comme support, l'on envisage de plus en plus une appropriation dans plusieurs langues, réalisant ainsi une prise de conscience de stratégies d'apprentissages transposables qui pourront être réinvesties dans un approfondissement de certaines langues ou dans une nouvelle approche de nouvelles langues (P. Chardenet, 2007). Envisager cet interlinguisme est particulièrement pertinent au Brésil et peut être considéré comme un vecteur de développement de qualité dans le cadre de la réforme curriculaire amorcée au niveau de l'apprentissage des langues étrangères, qu'il s'agisse du secteur primaire, secondaire ou de l'enseignement universitaire. Modifier chez l'apprenant les conceptions figées sur les idiomes néolatins demeure un enjeu majeur. Aussi, un travail centré sur les stratégies de compréhension des langues romanes s'avère fondamental pour favoriser la flexibilité cognitive et constituer une opportunité de dynamisation de la pratique pédagogique des langues étrangères dans le contexte brésilien.

Fort des années de recherches en linguistique, en didactique, des nombreuses expériences d'enseignement montrant la faisabilité des projets d'intercompréhension par groupes de langues, débouchant sur une didactique intégrée, nous présenterons une démarche centrée sur l'acquisition-apprentissage du lexique dans une perspective romanistique, impliquant l'entraînement de l'alternance linguistique.

1. Apport de la linguistique romane

1.1. Puissance de réflexion de la romanistique

Si la comparaison est une démarche qui a marqué la productivité de la didactique des langues particulièrement dans le champ de fréquences d'erreurs, c'est avant cela un domaine heuristique élaboré depuis la première moitié du XIX siècle.

La description comparée des langues abordant la transparence morphologique repérable dans des langues différentes, tout comme la notion de racine sur laquelle s'articule des dérivations variées selon les langues, a engendré nombre de travaux.

Aujourd'hui apparaît un nouvel intérêt, plus vaste, inscrivant les démarches dans des cadres différents liés à la prise en compte sociolinguistique du plurilinguisme. À cet effet, parmi les recherches qui introduisent la comparaison, nous privilégions une démarche intercompréhensive.

Du point de vue de la linguistique romane, il convient de rappeler que dans la grande variété des langues du monde, les langues romanes n'occupent qu'un espace minuscule : elles forment un sous-ensemble des onze branches de la famille des langues indo-européennes parallèlement aux langues germaniques, slaves et celtiques et indo-iraniennes. À leur tour, les langues indo-européennes ne sont qu'un des groupes définis de langues, perdues dans une marée de langues souvent non classifiées et parfois même non classifiables (M.-D. Glessgen, 2007).

Les idiomes romans possèdent néanmoins une caractéristique qui leur confère un intérêt particulier : ils bénéficient de renseignements fort précis sur leur langue-mère commune, le latin, contrairement à la majorité des langues actuelles dont les états antérieurs sont rarement bien attestés. Par ailleurs, l'évolution de plusieurs idiomes romans est bien documentée grâce à des sources écrites. Aussi, disposons-nous de multiples indices pour la description de ces langues. Cette observation permet d'avancer que la grande variété des idiomes romans, bien attestés et bien décrits par presque deux siècles de linguistique scientifique, constitue un laboratoire d'observation unique. La puissance de réflexion de la romanistique développe ainsi sa plus grande puissance analytique dans les travaux historiques, comparatifs et variationnels. Dans ces trois domaines, son importance pour la compréhension du fonctionnement linguistique est capitale. À ce titre, la connaissance des langues romanes et de leur trajectoire contribue à la compréhension du monde non seulement européen mais extra-européen.

Sous les aspects évoqués, le regard romanistique a sans aucun doute son utilité, même pour une seule langue romane : la compréhension des phénomènes grammaticaux, lexicaux ou sociologiques est améliorée par la prise en compte d'un cadre qui développe chez l'apprenant une certaine conscience de la trajectoire générale des langues et de certaines de leurs particularités.

1.2. Identification des langues romanes

Nous évoquerons pour clore cet arrière-plan théorique des espaces communicatifs des idiomes romans en Europe, l'idée centrale de l'application de deux types de critères permettant de clarifier les situations linguistiques même si elles s'inscrivent dans un continuum qui ne connaît pas de ruptures nettes. Les deux critères de l'écart et de l'élaboration sont souvent présents sous une forme ou sous une autre dans la littérature (*autonomy* et *standardisation* chez W. A. Stewart, 1968). Considérons, tout d'abord, les critères internes qui concernent le degré de différence linguistique entre une variété et d'autres variétés existantes. C'est un critère relatif, qui procède de la distance entre une forme de langue donnée et toutes les autres formes de langue existantes. Il fait intervenir la compréhensibilité d'une variété par des locuteurs d'une autre langue et établit le concept de **langue écart** (M.-D. Glessgen, 2007). Quant au critère externe de l'élaboration linguistique, propre au concept de **langue par élaboration**, il intègre plusieurs facteurs relatifs à la place de la langue dans la société (1. une certaine tradition culturelle et d'écriture, et l'élaboration de terminologies ; 2. une conscience linguistique des locuteurs ; 3. une reconnaissance officielle, voire une importance politique). Une langue par élaboration disposera de ces trois éléments (M.-D. Glessgen, 2007). Certains idiomes connaîtront un fort écart interne comparé à leurs voisins. Pour d'autres idiomes, l'un des deux critères voire les deux, seront moins développés ou feront défaut. Selon le degré de présence ou d'absence des critères, on peut distinguer dans la Romania (1) des langues par écart et par élaboration, (2) des langues écart pures, (3) des "langues" ou variétés par élaboration pures et (4) des variétés qui restent en deçà d'un certain seuil d'écart ou d'élaboration (M.-D. Glessgen, 2007).

2. Lexique et constatations récurrentes

2.1. Place accordée au lexique

Le lexique apparaît quelque peu négligé dans les apprentissages en langue, trop souvent annexé à des apprentissages considérés comme plus fondamentaux, tels que les liens écriture/lecture (relations phonographiques). Aussi la nécessité d'imaginer, en didactique des langues, des méthodes d'apprentissage fondées sur l'exploitation systématique des propriétés linguistiques du lexique demeure d'actualité. Cette idée nous renvoie au mode d'intégration du travail lexical dans les enseignements de langues, entre travail occasionnel et travail ponctuel avec l'idée sous-jacente de la difficulté de concevoir un enseignement lexical programmé sur la durée, qui ne se ramène pas simplement à des exercices coupés d'une pratique personnelle de la langue, exercices dont les résultats peuvent s'avérer décevants, et ce du fait d'un travail morcelé qui limite par son efficacité.

2.2. Entre langue et parole

Par ailleurs, l'utilisation des termes *lexique* et *vocabulaire* bien que souvent employés indistinctement, ne sont pas équivalents et il convient d'en tenir compte. Le terme *vocabulaire* désigne l'ensemble des unités du discours oral ou écrit produit par les individus alors que le terme *lexique* renvoie à la description de la langue comme système de formes et de significations. Le vocabulaire d'un texte, d'un énoncé quelconque de la performance n'est dès lors qu'un échantillon du lexique du locuteur ou, selon la perspective adoptée, du lexique de la communauté linguistique considérée (J. Dubois et al., 1973). Cette distinction est également clairement définie par J. Picoche qui, par le terme *lexique* entend l'ensemble des mots de la langue et par celui de *vocabulaire* l'ensemble des mots utilisés par un locuteur dans des circonstances données (J. Picoche, 1977)

Dans un corpus oral ou écrit, l'on constate qu'un noyau restreint de mots (unité linguistique signifiante) occupe généralement un pourcentage important de l'ensemble des mots du corpus. Au-delà de cet ensemble de mots à forte occurrence qui constituent pour une part la base du discours, on observe une très grande dispersion du lexique. A ce niveau l'occurrence d'un mot dépendra essentiellement du thème abordé et n'est pas prévisible en dehors de ce paramètre. Ces données qui constituent pour l'enseignant un outil de référence pour la constitution d'un lexique de base à faire acquérir aux apprenants s'accompagne également, outre le calcul de la fréquence, d'un autre critère complémentaire qui est la disponibilité.

3. Hypothèse de travail et accroche méthodologique

3.1. Remarques préliminaires

Rappelons en préambule que le degré de dissociation nécessaire dans les objectifs didactiques variera en fonction du but recherché (niveau de sensibilisation ou de maîtrise des alternances linguistiques), distance entre les langues questionnées, du public (âge, motivation), du cursus (rythmes) et du type d'outil (présentiel, papier, électronique, distance, multimédia, etc). On visera ainsi en compréhension des séquences variables (mots-bases et affixes; phrases ; texte; discours).

Pour notre part, nous avons privilégié comme accroche méthodologique le lexique en nous fondant sur une comparaison positive entre les langues romanes que sont le français, le portugais et l'espagnol selon un processus d'appropriation par assimilation, par expansion de règles. Nous nous proposons d'établir entre les langues citées des espaces communicatifs de référence, en appréhendant interactions, interdépendances et interférences comme une stratégie de compréhension, d'apprentissage et d'enseignement.

3.2. Les mots construits ou morphologiquement complexes

Nos hypothèses de travail s'inscrivent plus précisément dans la lignée des travaux d'Elizabeth Calaque (2002, 2004, 2007), à partir de son approche lexicale par les mots construits et une approche syntagmatique fondée sur la prise en compte du phénomène de collocation (2007- 2008).

L'approche par les mots construits repose sur la question centrale de l'organisation morphologique comme clef d'accès au lexique. Cependant les travaux consacrés aux questions relatives au rôle de la morphologie sur les procédures d'accès au lexique et sur le mode de représentation lexicale des mots complexes morphologiquement ou mots construits n'obtiennent pas de réponse définitive. En effet, alors que certains travaux semblent vérifier l'hypothèse décompositionnelle, d'autres recherches soutiennent l'hypothèse que les formes de surface sont traitées directement, et ont une entrée indépendante dans le lexique mental (lexique interne). Sur ce point, le débat n'est pas tranché, les conceptions demeurent (hypothèse des entrées indépendantes, Manelis et Tharp, 1977 vs hypothèse dérivationnelle).

Pour notre part, nous opterons pour une posture moins radicale que celles qui viennent d'être mentionnées en partageant l'approche de R. Champagnol (1989), lequel déclare *il semble que le mode de représentation, et sûrement le mode d'accès au lexique, soient dépendants des propriétés des items morphologiquement complexes*. Rappelons brièvement que ce dernier envisage le lexique mental subdivisé en un certain nombre de *magasins* dont sont extraits les différents constituants morphologiques des mots au fur et à mesure des opérations d'insertion lexicale mises en jeu dans la constitution des syntagmes.

3.3. Construction d'un apprentissage

Ainsi, à partir de l'ouvrage spécifique d'Elizabeth Calaque *Les mots en jeu : L'enseignement du vocabulaire* (2002) qui prend en compte le rapport du lexique à la langue (outil) mais aussi son rapport au sujet (moyen de connaissance et d'expression), nous avons construit notre démarche plurilingue. En ce sens, à partir du corpus élaboré dans cet ouvrage, sur la base de répertoires centrés sur les préfixes, suffixes et radicaux, éléments de forme et de sens qui structurent le vocabulaire, nous avons établi pour le français, le portugais et l'espagnol, langues linguistiquement apparentées, des espaces communicatifs de référence, en appréhendant interactions, interdépendances et interférences comme une stratégie de compréhension, d'apprentissage et d'enseignement.

Dans cette perspective, le cadre de travail se définit ainsi : la maîtrise de la forme et de l'usage des mots via une construction progressive et maîtrisée de la signification des mots à partir d'un ancrage dans l'expérience personnelle de l'apprenant en privilégiant les processus morphologiques de dérivations, de catégorisation lexicale, de certaines régularités de sens, au regard des parentés linguistiques, pour développer la capacité d'analyse des mots à partir de leurs composants.

Cette construction d'un apprentissage motivant en intercompréhension met l'accent sur la manipulation des éléments préfixes, suffixes et radicaux qui donnent naissance aux compétences lexicales acquises grâce au jeu (jeux de cartes) et réinvesties dans des activités de compréhension et d'expression. L'approche ici proposée inscrit l'enseignement-apprentissage en classe de LE dans un rapport entre la pensée, le mot et l'action (Vygotsky, 1934, Piaget, 1963) dont on favorise les interactions mutuelles.

Les compétences développées dans les jeux lexicaux permettent de sensibiliser fortement l'apprenant à un environnement plurilingue en intégrant le mot successivement dans un contexte, un réseau de relations sémantiques, un système de formes linguistiques, ce qui est mis en oeuvre par :

- l'assemblage des éléments qui composent le mot
- la distinction des catégories grammaticales
- la distribution des préfixes et suffixes dans le vocabulaire
- la reconnaissance et l'interprétation des préfixes, suffixes et radicaux communs à une série de mots
- l'établissement de relations sémantiques entre les mots (sens objectifs/sens subjectifs)
- la compréhension de notions générales (temps, espace, quantité, opposition avec le repérage des affixes qui expriment ces notions)

4. Corpus source et analyse contrastive

4.1. Listes fermées d'items

Revenons plus en détail sur la question de la définition du corpus source. Il est organisé selon des listes fermées (cf. figure ci-dessous) qui aboutissent à des répertoires pour un apprentissage lexical organisé autour de trois types d'activités relevant de tâches de classement, de constructions et d'associations, la manipulation des éléments (préfixes, suffixes, radicaux) pour générer des mots.

Il convient de souligner ici que les radicaux ont été conçus pour introduire une combinatoire et véhiculer des notions générales avec des racines qui pouvaient être

productives dans le processus d'affixation, des racines qui portaient des notions assez générales visant et amenant à la pluridisciplinarité.

Pour ce qui concerne les répertoires sources (source langue française *Les mots en jeu : L'enseignement du vocabulaire*), voici le tableau synthétique suivant :

Préfixes	Suffixes	Radicaux
1. ant (i)	1. able	1. act (e, i, u)
2. aut (a, o)	2. ade	2. antropo
3. com (co, con)	3. age	3. biblio
4. contr (a,e)	4. ain	4.centra (a,e,i)
5. de, dés	5.aire	5.crat (e, i)
6. dia	6.al, ial	6. derm (a, e, i, o)
7.dis	7. ance	7. gèn (e), gén (é, i, o)
8. endo	8. ation, aison	8. gramme
9.épi	9.âtre	9.graph (e, i, o)
10. équi	10. cide	10. hydr (e, o)
11.exo	11. eau, elle, ette, ille	10. log (i,ue)
12. extra	12. ence	12. mètr (e, i, o)
13. hyper	13. er, ier	13. morph (e, i,o)
14. hypo	14. esse	14. natio (n)
15. im, in, ill, irr	15. eur	15. naut (e,i)
16. inter	16. eux	16. path (e, ie, o)
17. iso	17. fère	17. phil (e, o)
18. micro	18. fuge	18.phon (e, i, o)

19. mini	19. ible	19. psych (i, o)
20. mono	20. if	20. radio
21. multi	21. ique	21. scop (e, i)
22. para	22. isme	22. sex (e, i, o, u)
23. peri	23. iste	23. sphèr (e,i)
24. pluri	24. ment	24. techn (i, o)
25. poly	25. oir, oire	25. terre (e, i)
26. sous	26. phage	26. thèque
27. sur	27. rie	27. Thérapie (eu, i)
28. sym, syn	28. té	28. théo
29. télé	29. u	29. therm (e, i, o)
Préfixes	Suffixes	Radicaux
30. trans	30. vore	30. thèse

4.2. Illustration analyse contrastive Français-Espagnol

Dans le cadre de notre démarche intercompréhensive, nous nous limiterons dans cet article au traitement linguistique français (langue source) – espagnol (langue cible) en illustrant par les captures d'écran qui suivent le travail contrastif effectué pour ce couple de langues sur la base de Swordfish II (mémoire de traduction).

#	✓/X	fr-FR	es-ES
1	✓	Unknown;	Unknown;
2	✓	Elizabeth Calaque	Elizabeth Calaque
3	✓	Les mots en jeux	Las palabras como si fuesen juegos
4	✓	L'enseignement du vocabulaire	La enseñanza del vocabulario
5	X	Avant-propos	Prólogo
6	✓	Comme le soulignent les instructions officielles, le vocabulaire est un outil essentiel pour la maîtrise de la langue et, de ce point de vue, il constitue un objet linguistique dont il est nécessaire de connaître le fonctionnement.	Como resaltan las instrucciones oficiales, el vocabulario es una herramienta esencial para el dominio de la lengua y, desde este punto de vista, forma un objeto lingüístico del que, a su vez, necesitamos conocer su funcionamiento.
7	✓	Mais cet outil est mis en œuvre par des sujets ayant chacun une relation au monde et au langage qui leur est propre.	Sin embargo, esta herramienta está experimentada por individuos que tienen respectivamente una relación propia con el mundo y el lenguaje.
8	✓	L'enseignement du vocabulaire doit donc intégrer, autant que possible, cette dimension subjective qui fonde tout apprentissage.	La enseñanza del vocabulario, pues, tiene que incluir, siempre que sea posible, la dimensión subjetiva donde se fundamenta todo el aprendizaje.
9	✓	Les activités présentées dans cet ouvrage se situent dans cette perspective.	Las actividades presentadas en este libro pertenecen a esta perspectiva.
10	X	Les hypothèses qui ont guidé notre approche méthodologique	Las hipótesis que han guiado nuestro enfoque metodológico
11	✓	nous ont amenés à proposer un travail dont l'objectif est d'améliorer chez les élèves la capacité d'articuler langage et pensée à travers l'usage et la manipulation des mots.	nos han llevado a proponer un trabajo donde el propósito es mejorar la capacidad para articular el lenguaje y el pensamiento de los alumnos mediante el uso y la manipulación de las palabras.
12	✓	Il s'agit de jeux pédagogiques dont le matériel de base, très simple, est présenté sous la forme de fiches cartonnées en couleur.	Se trata de juegos pedagógicos donde el material, muy sencillo, está presentado bajo la forma de fichas hechas de cartulinas de colores.
13	✓	Celles-ci permettent d'apprendre aux élèves, d'une part à distinguer le radical des préfixes et suffixes entrant dans la composition d'un mot, d'autre part à utiliser des séries de mots « en contexte » grâce à des exercices écrits ou oraux adaptés à la pratique de groupe.	Éstas permiten a los alumnos aprender, en primer lugar a distinguir el radical tanto de los prefijos como de los sufijos que entran en la composición de una palabra, en segundo lugar permiten emplear series de palabras " contextualizadas " a través de ejercicios escritos u orales adaptados a la práctica del grupo.
14	✓	Tous ont été testés dans le cadre de cours de français ou d'études dirigées.	Todos los juegos fueron probados en las clases de francés o en los talleres.
15	✓	On notera que les démarches proposées peuvent s'appliquer aux plus jeunes comme aux adolescents en adaptant le choix et la présentation du lexique de travail à l'âge des élèves.	Debemos tener en cuenta que los enfoques propuestos pueden aplicarse tanto a los más jóvenes como a los adolescentes al adaptar la elección y la presentación del léxico de trabajo a la edad de los alumnos.
16	✓	DE LA THÉORIE À LA PRATIQUE	DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA

Fig. 1 Partie introductive de l'ouvrage de référence

316	✓	0. tournage	0. rodaje
317	✓	1. acteur	1. actor
318	✓	2. auteur	2. autor
319	✓	3. défenseur	3. defensor
320	✓	4. rêveur	4. soñador
321	✓	5. tricheur	5. tramposo
322	✓	6. vainqueur	6. ganador
323	✓	1. accessible	1. accesible
324	✓	2. audible	2. audible
325	✓	3. compréhensible	3. comprensible
326	✓	4. divisible	4. divisible
327	✓	5. lisible	5. legible
328	✓	6. nuisible	6. perjudicial
329	✓	anti	anti
330	✓	dé	des
331	✓	hyper	hiper
332	✓	in, in	in, in
333	✓	1. antibiotique	1. antibiótico
334	✓	2. anticonformiste	2. inconformista
335	✓	3. antipathie	3. antipatía
336	✓	4. antiphrase	4. antífrasis
337	✓	5. antipode	5. antípoda
338	✓	6. antivol	6. antirrobo
339	✓	1. débloquer	1. desbloquear
340	✓	2. décholler	2. despegar
341	✓	3. défaire	3. deshacer
342	✓	4. déranger	4. desordenar

Fig. 2 - Exemple de traitement de préfixes et de suffixes

410	✓	Un mot ayant une faible fréquence d'utilisation n'est pas forcément difficile, à expliquer, dès lors qu'on le présente dans un contexte qui le rend accessible à l'élève.	Una palabra con un uso poco frecuente, no es necesariamente difícil de explicar, ya que se presenta en un contexto accesible al estudiante.
411	✓	Des exemples sont donnés ici afin de faciliter, si nécessaire, la compréhension des mots portés sur les cartes.	Aquí se muestran para facilitar, si fuera necesario, la comprensión de las palabras señaladas en las tarjetas.
412	✗	a)	a)
413	✓	Série, mots avec suffixes	Serie, palabras con sufijos
414	✗	♣	♣
415	✓	Démontable :	Desmontable:
416	✓	les roues d'un vélo sont démontables.	las ruedas de una bicicleta son desmontables.
417	✗	♣	♣
418	✓	Assemblage :	Engranaje:
419	✓	l'assemblage des pièces d'un moteur se fait en usine.	El montaje de las piezas de un motor se efectúa en la fábrica.
420	✗	♣	♣
421	✓	Bloqueo:	Bloqueo:
422	✓	quand personne ne veut céder, il y a blocage de la situation.	cuando nadie quiere renunciar, hay bloqueo de la situación.
423	✗	♣	♣
424	✓	Tournage:	Rodaje:
425	✓	le tournage d'un film se fait parfois en décors artificiels.	el rodaje de una película ocurre, a veces, en ambientes artificiales.
426	✗	♣	♣
427	✓	Stockage:	Almacenamiento:
428	✓	le stockage des déchets est un problème d'environnement.	El almacenamiento de los residuos es un problema ambiental.
429	✗	♣	♣
430	✓	Vainqueur :	Ganador:
431	✓	l'équipe ou l'athlète qui remporte une compétition est déclaré vainqueur.	El equipo o el atleta que gana un concurso es nominado ganador.

Fig. 3 - Exemple de traitement de suffixes avec contextualisation de l'item

2044	✓	Voir préfixe hypo (du grec ὑπό, en dessous).	Vease prefijo hipo (del griego ὑπό, debajo de).
2045	✓	Préfixe sur	Prefijo sobre
2046	✓	Du latin super, supra, (sur, au-dessus), ce préfixe exprime la position par rapport à ce qui est placé plus bas, en dessous (sumager, survêtement).	Del latín super, supra, (sobre, encima), este prefijo expresa la posición en relación con lo que se coloca más bajo, por debajo (sobrenadar, sobrevestido).
2047	✓	Il indique aussi un niveau considéré comme au dessus d'une moyenne communément admise (suralimentation, surpopulation).	También indica un nivel considerado por encima del promedio comúnmente aceptado (sobrealimentación, sobrepoblación).
2048	✓	Voir préfixe hyper (du grec ὑπερ, au-dessus).	Vease prefijo hiper (del griego ὑπερ, encima).
2049	✓	Préfixe sym, syn	Prefijo sim, sín
2050	✓	Du grec συν (sun, ensemble, avec), ce préfixe indique l'idée que les choses sont intégrées à l'intérieur d'un même ensemble ou fonctionnent ensemble (synchrone, sympathie).	El griego συν (sun, juntos, con), este prefijo indica la idea de que las cosas están integradas dentro de un mismo conjunto o trabajan juntas (sincrónico, -a, simpatía).
2051	✓	Voir préfixe com, con, co (du latin cum, avec).	Vease prefijo, com, con, co (del latín cum, con).
2052	✓	Radical télé	Radical tele
2053	✓	Du grec τηλε (télé, loin), ce préfixe exprime l'idée de distance, d'éloignement (téléphone, télépathie).	Del griego τηλε (tele, lejos), este prefijo expresa la idea de la distancia, la lejanía (teléfono, telepatía).
2054	✓	Préfixe trans	Prefijo trans
2055	✓	Du latin trans (à travers, au-delà), ce préfixe exprime l'idée de changement, de traversée, de passage au-delà (transalpin, transatlantique).	Del latín trans (a través de, más allá), este prefijo expresa la idea del cambio, de atravesar, de recorrer, de cruzar, yendo más allá de (transalpino, transatlántico).
2056	✓	Répertoire de mots	Repertorio de palabras
2057	✓	avec préfixes de la base	con los prefijos de la base
2058	✓	ant - anti	ant-anti
2059	✓	auto	auto
2060	✓	com -con - co	com -con - co
2061	✓	contre	contra
2062	✓	antalgique A-Nm Nm	analgésico, -a A-Sm Sf
2063	✓	nom masculin ; Nf	sustantivo masculino; Sm

Fig. 4 - Exemple de traitement de suffixes et de radicaux avec traitement étymologique

Conclusion

Au regard des illustrations qui ont été présentées, nous constatons que le travail sur le fonctionnement lexical de langues génétiquement apparentées nécessite, pour certains items du corpus source, un important travail linguistique d'harmonisation et d'adaptation (dérivation, processus d'affixation, critère sémantique, etc), sur une configuration triangulaire français-espagnol dans le but de combiner les mots et leurs éléments constitutifs pour en maîtriser l'usage dans une perspective intercompréhensive raisonnée.

Le versant du travail Français-Portugais qui s'insère dans notre démarche plurilingue mais qui n'est pas présenté dans notre article, met nettement en relief la nécessité d'un examen détaillé des problématiques appréhendant interactions, interdépendances et interférences issus des processus morphologiques de dérivations, de catégorisation lexicale.

Entre le commun et le particulier, les convergences-divergences, il convient de porter son analyse à plusieurs niveaux, orthographique, morphologique, syntaxique et sémantique.

Références bibliographiques

- Calaque, E. (2000). *Enseignement et apprentissage du vocabulaire, hypothèse de travail et propositions didactiques*, LIDIL n° 21, « Enseignement/apprentissage du lexique », (pp. 17-35), Université Stendhal
- Calaque, E. (2002). *Les mots en jeux, L'enseignement du vocabulaire*, cndp RESEAU/Centre Régional de Documentation Pédagogique de l'Académie de Grenoble
- Calaque, E. (2006). *Collocations et image de l'organisation lexicale*, <http://www.edufle.net>
- Candelier, M. (2008). *Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre* » in Cahiers de l'Acedle, volume 5
- Castagne, E. (2002). *Comment accéder à l'intercompréhension européenne : quelques pistes inspirées de l'expérience EUROM4*. In J. Müller-Lancé & C.M. Riehl (Ed.), *Ein Kopf – viele Sprachen : Koexistenz, Interaktion und Vermittlung / Une tête–plusieurs langues : coexistence, interaction et enseignement* (pp. 99-107). Aachen : Editiones EuroCom, Vol. 9, Shaker Verlag.
- Champagnol, R. (1989). *Le lexique mental : Modèles d'accès au lexique*, Revue Canadienne de Psychologie, 43 (4), pp. 471-493

Degache, C. & Garbarino, S. (Ed.) (2012). *Actes du colloque IC2012. Intercompréhension : compétences plurielles, corpus, intégration*. Université Stendhal Grenoble 3 (France), 21-22-23 juin 2012.

Chardenet, P. (2011). *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes*, édition Union latine/Agence universitaire de la francophonie

Coste, D. (2008). Education plurilingue et langue de scolarisation, in Cahiers de l'Acedle, volume 5, p.91-107

Coste, D. (2010). Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle, in Cahiers de l'Acedle, volume 7, n° 1, p. 141-165

Escudé, P. et Janin P. (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*, CLE International

Dubois J. & al. (1973). *Dictionnaire de linguistique*, Larousse, Paris

Degache C., & al. (2007). Echanges exolingues et Interculturalité dans un environnement informatisé plurilingue, in *Lidil*, n° 36, Grenoble, Lidilem, p. 93-117.86

Degache, C., Mangenot, F. (2007). Les échanges exolingues via Internet, nouveau terrain d'exploration en didactique des langues, in *Lidil*, n° 36, Grenoble, Lidilem, p. 5-22.

Degache, C. et TEA, E. (2003). Intercompréhension : quelles interactions pour quelles acquisitions ? in *Lidil*, n°28, Grenoble, Lidilem, p. 5-21

Revue LIDIL, n° 28, Intercompréhension en langues romanes, Du développement des compétences de compréhension aux interactions plurilingues, de Galatea à Galanet, sous le direction de Christian Degache : <http://lidil.revues.org/sommaire1513.html>

Glessgen, M.-D. (2008). *Linguistique romane, Domaines et méthodes en linguistique française et romane*, Armand Colin, Paris

Goutéraux, P. (2009). Paramètres cognitifs et psycholinguistiques des tâches en enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, in Cahiers de l'Acedle, volume 6, n° 1, p. 93-118

Picoche J. (1977). *Précis de lexicologie française*, Nathan, Paris

Picoche J. (1993). *Didactique du vocabulaire français*, Nathan Université, Paris

Stewart, W. A. (1968). A sociolinguistic typology for describing national multilingualism , in J. Fishman (éd.) *Readings in the sociology of language*, The Hague Mouton

Vygotsky L. (1985). *Pensée et langage*, Ed. Sociales (Traduction F. Sève)