

La didactique scolaire de l'espagnol à l'épreuve du plurilinguisme

Pascal Lenoir

► **To cite this version:**

Pascal Lenoir. La didactique scolaire de l'espagnol à l'épreuve du plurilinguisme. Vers le Plurilinguisme? Vingt ans après, 2013, Non spécifié, France. pp.75-83. hal-03123105

HAL Id: hal-03123105

<https://hal.univ-angers.fr/hal-03123105>

Submitted on 27 Jan 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

La didactique scolaire de l'espagnol à l'épreuve du plurilinguisme

Pascal **LENOIR**

Université d'Angers, département d'espagnol, 3 LAM

Abstract

The issue of language variations and linguistic diversity within the Spanish-speaking world has been little explored so far in Spanish language teaching in schools. The standard adopted for the teaching and learning of Spanish in schools was, for a long time, that of an educated native speaker with literary texts being the preferred materials, right from beginner level, with reference to a single methodology (The Active Methodology) which lasted up to the 2000s. Until then, official instructions for Spanish would present the language of literary texts as the reference in language teaching and learning.

Subject to competition with English in French schools from the 1970s (English being regarded as a language for communication), Spanish has been identified as a language for culture, asserting its specificity without seeking to explore learning strategies relying on the command of other languages by pupils, inspired particularly by inter-comprehension models across neighbouring languages. The conclusion of this article will consider a multilingual approach within this specific context.

Key words: Methodologies, Acquisition, Neighbouring languages, Multilingual approach

1. Le tournant de 1969 pour la didactique scolaire de l'espagnol

Au cours des années 1960, la montée en puissance des collèges enclenche un processus de massification du second degré¹. À partir de la Loi de 1975, le collège unique accueille pratiquement la totalité des élèves d'une même classe d'âge². Simultanément, l'adoption de la seconde langue obligatoire en classe de quatrième a pour effet de repositionner les langues entre LV1 et LV2. De manière assez spontanée, l'anglais va occuper le « créneau » de la LV1, et va devoir assumer en même temps le statut de langue de communication internationale. L'allemand va chercher également à occuper ce même créneau (la LV1) et ce même statut (langue de communication), sans pour autant se déprendre de son image de langue difficile pour publics scolaires privilégiés. L'espagnol va occuper pour sa part un créneau qui lui sera peu disputé, celui de la LV2 : dès 1973, il sera la seconde langue la plus étudiée en France (Choppin 2002 : 6-14). Son statut sera doublement marqué : d'une part, l'espagnol va se voir attribuer

¹ La population de collégiens passe d'environ 1 500 000 en 1960 à plus de 3 100 000 en 1980.

² Repères et Références Statistiques (RERS), Division de l'Évaluation et de la Prospective, MEN, 2010. Cité dans le rapport du HCE 2010 sur le Collège, p. 5.

l'image de langue facile à apprendre en tant que langue romane, sorte d'avatar du français, et on aura d'ailleurs tendance à le proposer aux élèves de niveau scolaire plus hétérogène.

Dans ce contexte, les enseignants d'espagnol vont adopter une position compensatoire consistant à revaloriser très fortement l'objectif culturel, afin de rendre cet enseignement plus attrayant. Dans un article publié en 1975, Louise Dabène montre comment la culture professionnelle des chercheurs hispanistes français vient alors conforter cette position prise par les enseignants d'espagnol (Dabène 1975 : 51-64). Elle y souligne notamment que l'hispanisme français est marqué par une très forte tradition littéraire et que la recherche en linguistique y est encore peu répandue. Elle ajoute que du côté des professeurs du secondaire, « bien des enseignants d'espagnol considèrent que le but essentiel de leur enseignement est d'amener le plus vite possible l'élève au contact des textes littéraires, ce qui les conduit bien souvent à accorder peu d'intérêt aux procédures d'acquisition des mécanismes linguistiques ». Les enseignants d'espagnol, confortés par les options de recherche des hispanistes français, ont alors tendance à s'enfermer dans une logique de tour d'ivoire qui les conduit à retenir des contenus d'enseignement à travers lesquels ils cherchent à montrer que l'espagnol est une langue-culture originale.

En 1969, la Circulaire n° IV 69-364 du 28 août pour les langues vivantes prend en compte les récentes évolutions méthodologiques et invite les enseignants, notamment pour les niveaux de débutants, à axer fortement l'enseignement sur la langue parlée et usuelle, en ayant pour cela recours à toute sorte de sources sonores, afin de faire acquérir « des automatismes phonétiques et structuraux ». L'ouverture aux variantes phonétiques et aux divers registres de langue est fortement encouragée dans cette instruction qui reste un texte à visée conciliatrice, sans rupture avec les préconisations de l'instruction du 1er décembre 1950, dont l'influence demeure forte. Les enseignants de langue sont donc encouragés avec modération par cette instruction de 1969 à varier les registres de langue et à faire entrer une langue usuelle dans la classe de langue. L'inspection d'espagnol, fidèle à sa logique de tour d'ivoire, choisit alors de s'en tenir justement aux prescriptions de la précédente instruction de 1950, qui recommande d'enseigner une langue « élémentaire d'aujourd'hui », mais en ayant recours à la littérature :

« Cet enseignement s'appuie à tous les échelons sur des textes empruntés, dès que possible, à des écrivains de qualité, immédiatement clairs pour leurs lecteurs contemporains de même langue, pleinement intelligibles par eux-mêmes sans le secours d'une documentation spéciale, historique ou biographique, et choisis pour leur valeur littéraire, humaine ou sociale ».

Si l'on se réfère au modèle des méthodologies de l'enseignement des langues (Puren 1988 : 17), on peut donc dire que pendant plusieurs décennies, à partir du tournant des années 1970 évoqué plus haut, l'espagnol maintient une pédagogie qui procède de la Méthodologie Active, pendant que les autres langues s'inscrivent dans la dynamique plus éclectique initiée par l'instruction de 1969. Les caractéristiques de la Méthodologie Active d'espagnol peuvent être présentées comme suit :

Tableau 2: Caractéristiques de la Méthodologie Active d'espagnol

Objectif de référence	être capable de lire tous documents culturels en langue étrangère
Compétence sociale attendue	être capable de « parler sur » des contenus culturels identifiés, en rapport avec une « culture cultivée »
Activité principale en classe	expliquer (explication de textes) ou commenter les documents pour acquérir des connaissances sur la C2 ; en situation de commentaire, fixer des contenus linguistiques de la L2
Méthode privilégiée d'enseignement-apprentissage	méthode interrogative orale (paradigme direct)

2. Un rapport à une norme de natif, écrite

On enseigne donc un espagnol très académique, celui que l'on trouve dans la littérature, à travers des extraits empruntés aux meilleurs auteurs. C'est de ce fait une norme écrite qui va prévaloir, et ce jusqu'à une période très récente. L'intérêt pratique de l'enseignement de la langue, la sensibilisation à ses différentes variantes n'ont dans ce contexte pas ou peu d'intérêt. Les rédacteurs d'un précis de pédagogie de l'espagnol publié en 1996 qui a longtemps été en usage en formation d'enseignants vont exactement dans ce sens. Prenant acte de la suprématie de l'anglais en LV1, ils expliquent que l'enseignement de l'espagnol en tant que LV2 en France n'a pas d'objectif pratique à promouvoir en tout premier lieu : « Avoir pour seul objectif d'enseigner une langue utilitaire, c'est littéralement faire perdre leur temps à une immense majorité d'élèves qui n'auront jamais, au cours de leur vie professionnelle, à utiliser l'espagnol comme langue de travail. » (Bedel *et al.* 1996 : 15-16). C'est pourquoi pour ces auteurs, la langue à présenter et à faire apprendre doit être de nature littéraire :

« La langue apprise et maniée dans la situation artificielle du cours ne peut être celle de la rue, faite d'impératifs et de dialogues que l'on a tant de mal à faire utiliser en classe. (...) Dans un tel système d'apprentissage, la richesse du texte est indispensable, et c'est cette nécessité qui impose, le plus souvent, le texte littéraire. » (Idem : 36).

En 1995, le Rédacteur de l'Accompagnement des Programmes d'espagnol pour le collège, tout à fait dans l'esprit de l'instruction de 1950, montre clairement que la garantie d'une langue authentique reste le texte littéraire : « Par rapport aux documents de toute nature employés pour enseigner les langues vivantes, le texte authentique, non fabriqué à fins strictement didactiques, est un document privilégié (...)»³. Le Rédacteur ne parle pas explicitement de texte littéraire mais c'est pourtant ainsi qu'il faut entendre l'expression « texte authentique » dans le contexte de l'enseignement scolaire de l'espagnol. En fait, dans la tradition didactique hispanique en France, c'est un implicite, comme on peut le voir dans ces deux extraits d'instructions pour l'espagnol parues en 1986 et 1988, dans lesquels le Rédacteur, tout à fait dans l'esprit

³ Accompagnement des programmes des collèges, espagnol LV1, 1995. MEN. 1998. *Enseigner au collège. Espagnol LV1-LV2. Programmes et Accompagnement.* (Rééd. 1999). CNDP, 242 p., p. 30

de l'instruction de 1950, emploie l'expression « texte d'auteur » pour se référer à un texte emprunté à la meilleure littérature :

« Les textes occupent une place privilégiée ; en raison de l'authenticité d'une langue d'auteur dont l'élève doit mémoriser les formes les plus idiomatiques et les réemployer dans les situations qui les rendent nécessaires, ces textes améliorent la compétence linguistique, ouvrent l'horizon culturel, développent les aptitudes à l'analyse, à la synthèse et à l'expression d'un jugement personnel⁴ ».

Dans l'instruction pour la classe de première (1988), le Rédacteur est plus explicite quant au caractère modélisant de la langue des auteurs littéraires :

« On rappellera ici combien l'étude des textes, qui favorise l'examen attentif de la langue, contribue à améliorer la compréhension et l'expression. L'espagnol modélisant des auteurs sait mettre en valeur des formes très idiomatiques qui, mémorisées par les élèves, seront par la suite reconnues plus aisément et mieux réemployées dans les situations qui les rendent saires⁵ ».

On voit bien par ailleurs que le recours à ce matériau littéraire est étroitement dépendant d'une conception de l'enseignement-apprentissage de la langue. C'est le paradigme direct qui est à l'œuvre : à l'occasion des activités orales en classe, l'élève reconnaît des formes idiomatiques dans les textes littéraires qui lui sont présentés, et après mémorisation il sait spontanément les réutiliser en situation. Ce spontanéisme est typique de la Méthodologie Active. On peut également remarquer dans ces extraits que le texte littéraire y est considéré comme porteur de valeurs esthétiques sûres et d'une représentativité culturelle garantie, compte tenu de la célébrité de son auteur. En espagnol, ce rapport à une norme linguistique et culturelle, la confiance dans l'efficacité didactique du recours aux documents empruntés au patrimoine littéraire et artistique auront eu une très grande longévité, comme on peut en juger avec ce texte officiel de 2007, relatif à l'enseignement de l'espagnol au Palier 1 des collèves :

« On privilégie les supports de toute nature (poèmes, chansons, saynètes, extraits de roman, contes pour enfants, comptines, tableaux de maîtres, publicités, etc.) qui permettent de mobiliser la sensibilité et l'imaginaire. Les usages ponctuels et ciblés des TICE favorisent les occasions de contact avec une langue authentique. Bien conçue, l'exploitation de ces supports favorise la prise de parole personnelle en donnant aux élèves l'occasion de dire ce qu'ils comprennent, pensent et ressentent en situation de communication⁶ ».

Jusqu'aux années 2000, c'est une langue de commentateur de documents qui sera enseignée, à partir d'un matériau essentiellement littéraire, une langue qui permette aux élèves de s'acquitter de tâches surtout scolaires. C'est ce que reconnaît explicitement le Rédacteur pour l'espagnol de l'instruction officielle de 2002 pour l'enseignement des langues en seconde générale et technologique :

« ... ce programme multiplie les situations – imitations, réemploi, jeux de rôle, simulations, échange avec un correspondant étranger, lecture, rédaction, synthèse, etc. – dans lesquelles l'élève pourra et devra s'exprimer dans la situation d'échange véritable que l'enseignant aura su mettre en place à la faveur de l'étude des nombreux thèmes culturels proposés. Ces situations

⁴ Arrêté du 14 mars 1986. MEN. Espagnol, classe de seconde.

⁵ Arrêté du 25 avril 1988. Espagnol, classe de première.

⁶ MEN. 2007. Programmes de l'enseignement de langues vivantes étrangères au collève. Langues vivantes, Palier 1. ESPAGNOL, Annexe VI. B.O. n°7 Hors Série, 26 avril 2007.

doivent permettre d'atténuer le rôle de langue de commentaire trop longtemps assigné à l'espagnol dans la classe de langue et d'en faire ce qu'elle est dans la réalité quotidienne de ce nouveau siècle, autant en Espagne qu'en Amérique Latine : une langue de communication⁷ ».

En ce qui concerne le corpus littéraire qui sera mis à contribution par les concepteurs au cours de la période 1970-2000, on verra progressivement arriver les auteurs latino-américains dans un ensemble où prédominaient les auteurs espagnols (Rodrigues 2005 : 37). Mais les variantes de l'espagnol d'Amérique Latine (morphologiques ou lexicales) sont seulement présentées aux élèves ; elles ne donnent lieu à aucun apprentissage particulier. Il n'est pas non plus proposé d'explication, même sommaire, de ces variantes qui ont pourtant été étudiées par de nombreux linguistes. On peut même noter des attitudes franchement hostiles à la présentation de ces variantes qui feraient obstacles à l'acquisition d'un espagnol « castizo », le seul qui vaille : Bedel *et al.* proposent de traduire en espagnol péninsulaire les américanismes qui pourraient apparaître dans les textes (1996 : 36).

3. Un enseignement monolingue

Dans le contexte présenté ci-dessus, l'espagnol est enseigné dans une perspective très monolingue, censée souligner ce que cette langue et cette culture peuvent avoir de spécifique. Dans les dernières instructions citées, on ne trouve pas de référence à la compétence plurilingue des élèves, sur laquelle l'enseignant pourrait le cas échéant prendre appui. Dans les instructions les plus récentes il est tout au plus question d'approche contrastive, l'élève étant parfois invité à comparer le français et l'espagnol. Mais le paradigme direct n'est jamais loin, comme on peut le voir dans cet autre extrait des instructions pour le Palier 1 :

« Après avoir fait mettre en œuvre, dans une situation d'énoncé, telle ou telle structure grammaticale, on fournit des repères en associant réflexion et mémorisation (...). On entraîne les élèves à induire une règle à partir d'exemples, de façon à poser des jalons utiles à leur expression orale et écrite, sans perdre de vue que la grammaire n'a de sens que par et pour la communication » (*Ibid.*).

C'est en effet en situation de commentaire que les contenus grammaticaux sont le plus efficacement mobilisés, selon le Rédacteur, après (ou avant) quelques brèves phases de conceptualisation. Nous avons vu plus haut que « texte » ou « texte d'auteur » voulaient dire implicitement « texte littéraire ». Nous voyons ici un autre implicite en espagnol : le mot « communication » signifie en réalité « commentaire » ou « activités orales au sein de la classe ». Quant au travail sur les contenus linguistiques, la tendance au monolinguisme est manifeste : si des ressemblances peuvent être notées entre français et espagnol, on ne cherche pas à développer de compétences particulières chez les élèves pour travailler dans ce domaine. Les rubriques « grammaire » des manuels actuellement en usage dans les classes répondent à ces préconisations.

⁷ MEN. 2002. Programme de langues vivantes des classes de seconde générale et technologique. BO Hors Série n° 7 du 03 octobre 2002. P. 50.

4. Des difficultés didactiques spécifiques aux langues romanes ?

Dans un article récent qui fait état des résultats d'une étude portant sur des matériels et des pratiques de classe en FLE pour romanophones, Nathalie Auger (2011) s'intéresse aux répercussions didactiques spécifiques de l'enseignement de langues romanes à des publics qui ont déjà une compétence dans une autre langue romane. Chez les concepteurs de matériels didactiques de FLE destinés à ces publics ainsi que chez les enseignants enquêtés, elle note « la crainte d'une confusion des langues romanes entre elles conduisant à une perte de leur singularité ». Elle remarque dans les manuels une tendance forte à pointer les interférences, les « faux amis » comme autant d'obstacles à un apprentissage efficace, ainsi que la crainte que ces transferts malencontreux entre langues parentes ne se fossilisent. Ces préoccupations sont la manifestation d'un besoin de singularité : « ... il s'agit de se singulariser dans sa culture face à une altérité proche qui risque d'être identifiée à un même » (Auger 2011 : 31). Ce besoin de singularité a des répercussions didactiques importantes que l'auteure présente en ces termes :

« Ce besoin d'altérité, de singularité entre langues romanes a probablement maintenu dans les salles de classe des approches assez traditionnelles de l'enseignement-apprentissage, plus ou moins éloignées des approches communicationnelles voire actionnelles. Ainsi, les activités orales (compréhension et production) sont davantage tournées vers les approches littéraires (commenter un poème, décrire un tableau). Inconsciemment, on suppose que l'apprenant n'aura aucune difficulté à entrer dans les normes sociopragmatiques de la vie quotidienne et que la priorité est la construction, chez l'apprenant, d'une représentation identifiable et savante de la culture cible. » (*Ibid.*)

Comme Louise Dabène en 1975, Nathalie Auger remarque la survalorisation du travail avec des textes littéraires, mais il ne s'agit pas de valoriser l'objectif culturel « savant » et de donner ainsi plus de crédit à l'espagnol comme discipline scolaire : ici, la raison est que les élèves francophones partagent assez de traits socioculturels communs avec les hispanophones, et notamment avec les espagnols, pour qu'on ne s'y attarde pas en classe. Une approche communicative de l'enseignement de l'espagnol serait donc superflue. J'ajouterai cependant que la méthodologie de l'explication de documents de type « culture savante », en enseignement scolaire de l'espagnol, a longtemps reposé aussi sur le postulat implicite que les élèves étaient déjà habitués à expliquer des documents dans d'autres matières comme le français langue maternelle, et donc qu'ils étaient naturellement capables de mobiliser les mêmes savoir-faire scolaires pour expliquer et commenter un document en langue étrangère. En tout cas, il me semble tout à fait intéressant de noter le lien établi dans cet article de Nathalie Auger entre un certain « protectionnisme culturel » et la survivance de certaines approches didactiques et pratiques de classe.

5. Pour un travail sur la compétence plurilingue en enseignement-apprentissage scolaire de l'espagnol en France

Dans un article publié en 2002, Martine Baruch remarquait au terme d'une étude comparative de manuels de langue que c'est dans les manuels d'espagnol, d'italien et de portugais que l'on trouvait le plus de textes d'auteur et de reproductions d'œuvres du patrimoine, y compris dans les manuels pour le collège (Baruch 2002 : 46-58). Une première explication est à trouver dans la méthodologie : de la première année du collège jusqu'à la terminale, les élèves d'espagnol ont été formés pendant des années au commentaire de documents. Mais une seconde explication pourrait être avancée, même si aucune équipe de conception de matériel didactique n'avance pratiquement jamais ce genre d'argument : si l'on trouve de nombreux textes authentiques empruntés au patrimoine dans les manuels de débutants, c'est que la proximité entre les deux codes écrits du français et de l'espagnol rend possible ce choix des concepteurs. À ma connaissance, la seule conceptrice à avoir pris explicitement appui sur le concept de « langues voisines » pour la réalisation de manuels pour débutants en France est Louise Dabène, avec notamment son manuel pour grands commençants *¿Qué tal, Carmen?* publié chez Armand Colin en 1968. Elle souligne dans la préface que l'enseignement de l'espagnol à des francophones doit donner lieu à une approche didactique adaptée :

« On commettrait une grave erreur en oubliant que le passage du français à l'espagnol pose des problèmes qui lui sont propres et ne saurait forcément se couler dans des moules mis au point pour d'autres langues. C'est en tenant compte de toutes ces données que nous avons réalisé *¿Qué tal, Carmen?*. » (Dabène 1968)

On peut notamment remarquer que l'auteure a sélectionné de nombreux mots transparents dans les premières leçons de l'ouvrage. Par ailleurs Louise Dabène rompt dans ce manuel avec la stricte orthodoxie audio-visuelle, en fournissant le texte des dialogues dès la première leçon. Elle justifie ainsi son choix en indiquant que l'espagnol écrit rendant très fidèlement compte de l'espagnol oral, on peut très tôt faire lire du texte aux élèves.

« Il est certainement nécessaire de pratiquer pendant un ou deux mois un entraînement oral. Néanmoins, l'écart entre la langue écrite et la langue parlée est beaucoup moins considérable en espagnol que dans d'autres langues. C'est pourquoi il n'est absolument pas justifié de prolonger outre mesure cette période » (Puren 1984 : 257)

Je pense que c'est aussi la proximité des deux codes écrits français et espagnol qui permet de donner très tôt des textes à lire aux apprenants. Selon moi, si de nombreux concepteurs de manuels d'espagnol pour débutants ont introduit des textes dès les premières leçons, c'est d'abord en référence à la Méthodologie Active comme je l'ai montré plus haut, mais c'est aussi parce que les élèves peuvent lire très tôt de l'espagnol en prenant appui sur une compétence plurilingue, même si cette dernière n'est pas identifiée ni mobilisée comme telle par les concepteurs. Les auteurs de

*Lengua y vida, español première année*⁸, ouvrent le manuel publié chez Hachette en 1979 avec ce vers de Rafael Alberti : « Verde, lenta, la tortuga », accompagné d'une illustration explicite. En 2011, les concepteurs du manuel *Nuevo ¡Apúntate!*⁹, espagnol première année A1-A2 n'ont pas de difficulté dès la première unité « Presentarse » à donner à lire un petit texte intitulé « ¡Hola!, ¿Qué tal ? », et le premier texte authentique « ¿Dónde está la llave ?, canción popular » (Où est la clé ?), qui compte dix vers, apparaît dès la seconde unité.

Il y aurait donc bien lieu de réfléchir en milieu scolaire à une didactique spécifique de l'enseignement de l'espagnol pour francophones, mais bien peu de concepteurs se sont attelés à cette tâche. Les modèles dont on dispose à ce propos nous viennent surtout d'expériences menées dans le supérieur ou à l'attention d'adultes (Escudé et Janin 2010 : 121). Je pense notamment au programme GALATEA, mené à Grenoble III (Louise Dabène en a été à l'origine). Les chercheurs impliqués dans ce projet ont commencé par étudier les stratégies empiriques d'inférence mobilisées par différents groupes d'étudiants romanophones confrontés à des textes écrits dans une autre langue romane que la leur (Dabène et Degache 1998). Par la suite, l'expérience a été étendue à la compréhension de messages oraux (Clerc 1999 : 48-58). Ces étudiants sont invités à tirer le meilleur parti possible des zones transparentes entre langues romanes pour pouvoir induire du sens. Ils peuvent donc s'entraîner à créer des ponts entre langues voisines, par exemple en repérant des phénomènes de régularité graphique ou phonique entre ces langues. Il s'agit alors davantage de « vrais amis » que de « faux amis » (Escudé et Janin 2010 : 44). Ces recherches ont permis de faire avancer de manière concrète la notion de transfert interlinguistique, que plusieurs méthodologies (dont la Méthodologie Active) ont eu tendance à stigmatiser (Auger 2011 : 32). Christian Degache et Monica Maspéri mettent en évidence l'importance de ce travail métalinguistique pour les apprenants : le développement de stratégies de lecture en mode plurilingue suppose que l'apprenant sache mobiliser tout autant les éléments de contexte que les phénomènes de régularité qu'il a pu observer. Le développement de cette compétence en L2 a par ailleurs des répercussions positives sur la langue maternelle (Degache et Maspéri 1998 : 361-376). Au fur et à mesure qu'il est confronté à ces régularités formelles entre langues voisines, l'apprenant peut développer des compétences plurilingues dans le cadre d'un processus de construction et de déconstruction d'hypothèses. Il est probable que le processus compte autant en termes d'apprentissage que les résultats obtenus en termes de connaissances stables en L2. Il s'agit pour l'élève de se construire des savoirs opérationnalisables, en faisant notamment confiance à sa capacité de prédictibilité (Escudé et Janin 2010 : 81).

⁸ Darmangeat P. Puveland C. Fernández-Santos J. (1979) : *Lengua y vida 1*, nouvelle édition, Paris, Hachette, 189 p.

⁹ Chauvigné-Díaz, A Acosta Luna C, Dézérald M, Fostier E, Romero D, (2011) : *Nuevo ¡Apúntate!*, Paris, Bordas, 175 p.

Conclusion

On peut remarquer dans tous les comptes-rendus d'expérimentation dans le domaine des langues voisines que les compétences visées sont surtout celles de compréhension, notamment la compréhension de l'écrit. Privilégier le travail sur l'écrit est certes assez traditionnel en didactique des langues, mais l'élément novateur ici est qu'à l'inverse des approches traditionnelles on considère que ce sont précisément les interférences qui sont des tremplins essentiels dans la construction des compétences des apprenants d'une langue voisine (Auger 2011 : 32). En outre, les sources écrites se sont énormément diversifiées dans la période récente avec l'Internet, les forums, les réseaux sociaux, le Web 2.0, etc. Mais pour l'heure, la majorité des expériences en intercompréhension porte sur des publics adultes ou encore sur des publics de l'enseignement préélémentaire, à travers des dispositifs de type Éveil aux langues ; l'enseignement scolaire, notamment secondaire, est le grand oublié de ce type d'expérimentation. Il est paradoxal que, pourtant forte d'une longue pratique des textes, la didactique de l'espagnol n'intègre pas davantage ces stratégies d'accès au sens, qui seraient tout à fait formatives pour les élèves francophones du secondaire. Le poids des traditions méthodologiques est sans aucun doute, dans le cas de l'espagnol en France, un élément déterminant.