

Analyse et traitement didactique des erreurs en classe d'espagnol langue étrangère à partir de productions écrites d'élèves de l'enseignement moyen au Sénégal

Papa Mamour Diop

Département de Psychopédagogie
FASTEF/UCAD

Résumé

Au Sénégal, le contexte scolaire d'enseignement/apprentissage est marqué par une forte diversité linguistique et culturelle qui fait des classes de langues de véritables creusets sociaux. Pendant ces dernières années, le contact avec cette situation de plurilinguisme nous a menés à la conclusion que la plupart des erreurs commises par nos élèves et étudiants proviennent : 1) des langues maternelles dans le cas de l'apprentissage du français 2) du français, langue seconde concernant l'appropriation de l'espagnol. Aussi ce travail de recherche se propose-t-il de mettre sur pied un dispositif d'analyse d'erreurs commises en cours d'apprentissage de l'espagnol à cause des interférences avec le français.

Mots clefs : analyse d'erreurs, interférences, langues en contact, activités de remédiation.

Abstract

In Senegal, the school learning and teaching environment has been characterized by a strong linguistic and cultural diversity that transforms language classroom into authentic melting pots. Given the data gathered within the last years from a plurilingual setting, we have concluded that most of mistakes our students make are caused by 1) the vernaculars in the case of French learning 2) French in the case of Spanish. Therefore the objective of this work is to offer an analysis programm of errors in Spanish produced because of linguistic interferences.

Key words : error analysis, interferences, languages in contact, remedial tasks.

Introduction

C'est chose connue qu'il est possible de regrouper les multiples représentations de l'erreur en deux macroconceptions qui la prennent respectivement pour un indice de l'échec du processus d'enseignement /apprentissage ou

comme un outil utile et nécessaire aussi bien pour le professeur que pour l'apprenant lui-même. Dans le second cas, l'erreur apparaît comme un instrument pour enseigner et un indicateur du processus didactique dans la perspective constructiviste de l'apprentissage, contribuant, du coup, à une meilleure professionnalisation des enseignants. Ces deux conceptions correspondent à des modèles de diagnostic et de traitement en termes de sanction, prévention et d'intervention pédagogique (Astolfi, 1997).

Dans le système éducatif sénégalais, la conception de l'erreur a été tributaire des représentations susmentionnées, au gré de l'évolution de la vision du processus didactique, même si, traditionnellement, on n'y a pas pour habitude d'expérimenter et d'appliquer des modèles de diagnostic de l'erreur fondés sur de solides bases scientifiques et méthodologiques.

Par contre, on peut inférer de l'intervention des professeurs, l'utilisation de stratégies diverses de correction des erreurs sans une exploration préalable des causes sous-jacentes. Ainsi la pédagogie de l'erreur a longtemps consisté en :

- 1) une correction systématique et catégorique, qui, à l'oral, interrompait le flux de production de l'apprenant ;
- 2) une correction des erreurs de production écrite en mettant l'accent sur les erreurs d'ordre grammatical ;
- 3) un bref commentaire oral des maladresses d'ordre linguistique au moment de rendre les copies. Postérieurement, les professeurs recueillaient les erreurs les plus récurrentes et les plus significatives pour organiser des sessions collectives de correction et de compte rendu en classe ; ce qui permettait de réviser les règles clés ayant fait l'objet d'application erronée ; des procédés qui, dans une large mesure, correspondent, tous, à ce que Jean-Pierre Astolfi présente comme le syndrome de l'encre rouge. (Astolfi, 1997 : p13).

1. Etat des lieux des stratégies d'apprentissage et de communication mobilisées

En Didactique des Langues, la question de l'apprentissage, dans une perspective constructiviste et socioconstructiviste, est consubstantielle à l'étude des stratégies d'apprentissage et de communication. Les premières sont

conçues comme les opérations cognitives permettant à l'apprenant de gérer son apprentissage (Harris, 2002 ; Cyr, 1998 ; Oxford, 1990¹) et les secondes sont définies comme des formulations linguistiques alternatives testées par l'apprenant quand son processus de production orale et/ou écrite en langue étrangère connaît un blocage ou un échec dû à l'absence de formes appropriées dans le lexique mental. Dans cet ordre d'idées, notre objectif est de contraster ce cadre théorico-conceptuel avec notre expérience d'enseignants de langues pour ce qui est des stratégies et procédés susceptibles de favoriser l'autonomie linguistique et cognitive des apprenants. L'observation in situ révèle que l'intervention des professeurs d'espagnol vise à permettre aux élèves d'utiliser :

a. des stratégies de stimulation de mémoire surtout au cours de l'étape phonétique qui présente les phonèmes /ch/, /j/, /ge/, /v/ par la discrimination auditive et graphique à travers la répétition ou dans l'explication du vocabulaire qui requiert l'utilisation de supports visuels à associer à des mots lorsqu'il est difficile d'expliquer ces derniers avec des synonymes, antonymes, définitions ou paraphrases.

b. Des stratégies cognitives avec :

- le système de réemploi en situations authentiques des structures étudiées en les combinant avec des éléments connus. Par exemple, dans une séance d'explication de textes, la succession et l'enchaînement des questions devraient permettre le réemploi des mots de vocabulaire expliqués ou des structures grammaticales étudiées.

- Les activités de conceptualisation et de conscientisation linguistique comme c'est le cas des exercices de classification, association, substitution, transformation, y

¹ Beaucoup de didacticiens des langues se sont intéressés aux stratégies d'apprentissage et de communication des apprenants (A. U. Chamot, 1987 ; J-P. Cyr, 1988. J. O'Malley, 1990. R. Oxford, 1990, R. Ellis, 1994). Ces auteurs classent les dites stratégies en 6 catégories : stratégies de stimulation de mémoire (se rappeler et récupérer la nouvelle information), stratégies cognitives (comprendre et produire la langue), stratégies sociales (travailler de façon coopérative), stratégies de compensation (surmonter les obstacles dans la production orale et écrite), stratégies affectives (développer la confiance et l'autoestime des apprenants), stratégies métacognitives (réguler, gérer et contrôler le processus d'apprentissage).

compris des activités ludiques telles que les anagrammes et crucigrammes présents dans le manuel *horizontes*²
c. Les stratégies de compensation soit en recourant à la communication non verbale et aux éléments paralinguistiques et kinésiques, soit en demandant de l'aide au professeur (Monsieur, s'il vous plaît, comment dit-on...?) en cas de déficit ou de blocage linguistique ou bien en utilisant des définitions, synonymes et paraphrases pour s'exprimer (par exemple, voy al lugar donde se vende pan pour dire voy a la panadería).

2. Les modèles d'investigation des erreurs et la prise de décisions : aspects méthodologiques de l'analyse en situation de langues en contact

Il faut préciser d'emblée qu'il existe des différences entre les modèles d'investigation des erreurs et les timides tentatives expérimentées jusqu'ici. Par exemple, la comparaison systématique des langues en contact, principe directeur et fondationnel de l'Analyse Contrastive (AC), nous servait de base méthodologique pour enseigner l'espagnol, langue vivante 2 en partant du français mais sans intention de développer un processus de recherche sur l'acquisition d'une langue étrangère fondée sur l'étude contrastive des deux langues afin de prévoir les possibles causes d'erreurs et les domaines de difficultés.

Nous avons aussi l'habitude de nous fonder sur les propres productions des élèves pour relever les erreurs dans l'optique d'organiser des séances de renforcement/consolidation des règles apprises. On peut noter des éléments de filiation avec l'Analyse d'Erreurs (AE) mais nous devons confesser que notre objectif a toujours été de traiter l'erreur de manière systématique et non de déclencher un processus d'investigation des facteurs conduisant aux maladroites.

² Manuel en usage dans les classes de quatrième et de troisième et comportant l'ensemble pédagogique constitué du livre du professeur, du livre de l'élève et du livret d'activités.

Par conséquent, la recherche sur les modèles d'investigation des erreurs nous fournit un corpus de connaissances théoriques, conceptuelles et pratiques nous permettant de :

- a) faire ressortir le rôle essentiel de la langue maternelle³, support et filtre de l'apprentissage de la Langue étrangère (LE) ;
- b) réaliser une étude contrastive des modèles d'investigation pour construire un modèle qui soit la synthèse des trois approches utilisées (AC, AE et interlangue⁴) ;
- c) percevoir qu'entre les dites approches, il ne s'agit pas d'une rupture paradigmatique mais d'une continuité. Dans cette perspective, en prenant comme point d'ancrage la comparaison structurale-formelle entre les langues en contact (AC), l'AE élargit cette approche en intégrant les erreurs intralinguistiques et les erreurs d'ordre communicatif relevées des productions des apprenants. Dans le même sillage, l'interlangue approfondit l'analyse d'erreurs et l'étude des stratégies d'apprentissage et de communication qui forment le dispositif linguistique et cognitif grâce auquel l'apprenant s'approprie la langue.
- c) de façon complémentaire inférer que, pour analyser l'erreur, il est nécessaire d'explorer les mécanismes psycholinguistiques sous-jacents à l'apprentissage d'une LE, facteurs auxquels nous n'avons pas pour usage de prêter attention.

3. Présentation du dispositif d'analyse d'erreurs d'espagnol propres à notre contexte pédagogique et institutionnel

L'intérêt de l'étude des méthodologies d'analyse des erreurs crée chez les professeurs de langues une inquiétude professionnelle portant sur l'examen des difficultés des élèves à partir des erreurs contenues à

³ Dans le contexte institutionnel et pédagogique du Sénégal, ce rôle incombe au français, langue seconde qui -supposons-nous- conditionne l'apprentissage des langues vivantes étrangères tout comme le wolof (ou une autre langue nationale) serait à la base des erreurs commises dans l'enseignement/apprentissage du français.

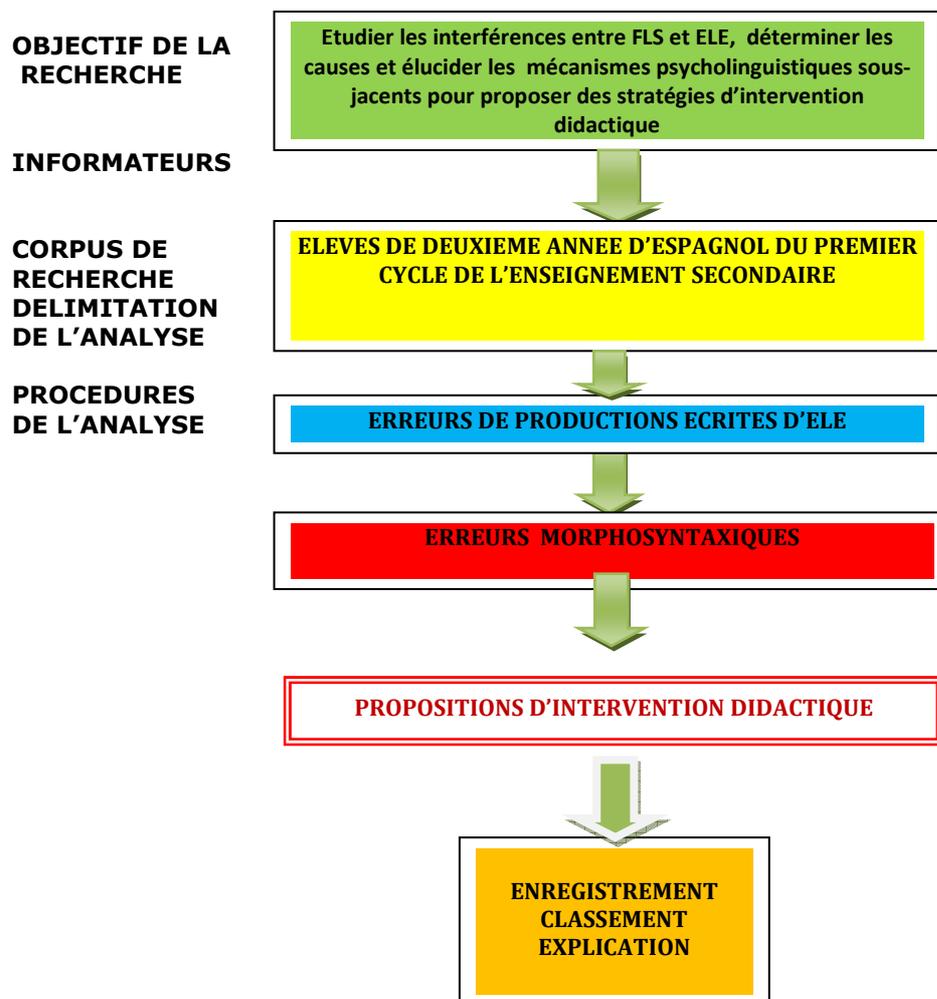
⁴ Modèle de diagnostic des erreurs fondé sur l'exploration des stratégies d'apprentissage et de communication mobilisées par les apprenants de langue.

foison dans leurs productions orales et écrites, afin de proposer des activités à même de remédier aux obstacles rencontrés. Jean-Pierre Cuq (2003 : p 213) conçoit cette remédiation comme « un soutien qui se fait, en principe, en fonction des démarches pédagogiques différentes, et souvent de manière individualisée, portant sur des savoir-faire mais aussi sur les modalités d'apprentissage (apprendre à apprendre). »

Pour ce faire, le dispositif d'analyse d'erreurs que nous présentons poursuit les objectifs suivants :

- 1) recueillir les informations relatives aux types d'erreurs les plus fréquents commis par les apprenants d'espagnol langue étrangère (ELE) au Sénégal et en tirer les conséquences et implications pédagogiques ;
- 2) déterminer les processus psycholinguistiques sous-jacents ;
- 3) préparer le matériel propice au traitement didactique des erreurs et aller bien au-delà de la grammaire contrastive pour élaborer une grammaire pédagogique fondée sur l'expérience des professeurs eux-mêmes.

Dans cette optique, la configuration du projet d'investigation et d'analyse des erreurs des élèves englobe les aspects relatifs aux hypothèses de travail, le profil des informateurs, la proposition d'écriture et le corpus de données servant à l'analyse des erreurs enregistrées. Ce dispositif peut être représenté à travers le schéma suivant.



3.1. Hypothèses de travail et profil des informateurs

Le projet d'analyse des erreurs de nos élèves s'inscrit dans une perspective de métaprofession et de recherche-action visant à contribuer à la professionnalisation des enseignants. Il prend aussi les allures d'une étude de cas instrumentale étant donné que nos conclusions peuvent être généralisées et appliquées dans des contextes éducatifs similaires. Dans le dispositif conçu, nous nous focalisons sur les erreurs d'ordre morphosyntaxique du fait de leur degré d'importance curriculaire. Nous voulons

vérifier si les erreurs morphosyntaxiques en espagnol procèdent des interférences avec le français langue seconde (FLS). Pour confirmer ou infirmer la validité de cette hypothèse, notre stratégie consiste à administrer une épreuve correspondant respectivement aux évaluations formatives de l'année en cours⁵ (annexe 1). Les informateurs sont des élèves de troisième de la présente année académique, candidats au brevet de fin d'études moyennes. Ils fréquentent respectivement un collège public⁶ et un établissement du privé catholique⁷ et se répartissent conformément au tableau ci-après.

Etablissement	Classe	Effectif
Collège Amadou Coly Diop	3 ^{ème} B	54
Collège Sainte Ursule	3 ^{ème} A	42
		Total effectif : 96

Ces élèves, âgés de 15 à 18 ans, apprennent le français depuis l'éducation préscolaire et l'anglais comme première langue vivante étrangère depuis la sixième ; ce qui les dote d'un capital linguistique et d'habiletés d'autres ordres pouvant faciliter plus tard l'apprentissage de l'espagnol. Par ailleurs, il convient de préciser qu'en ce qui concerne la situation d'enseignement/apprentissage, les objectifs de la classe d'espagnol s'inscrivent dans l'installation de la compétence linguistique et communicative tel qu'il est stipulé dans le programme officiel. Ainsi au sortir de la classe de troisième, l'élève d'espagnol doit être capable de :

- a. Lire correctement l'espagnol en respectant l'accentuation et la bonne prononciation des mots.
- b. Ecrire, comprendre et s'exprimer dans un espagnol simple.
- c. Avoir une parfaite maîtrise des contenus grammaticaux et lexicaux du premier cycle.

⁵ Année académique 2011-2012.

⁶ CEM Amadou Coly Diop (Inspection départementale de l'éducation nationale de Thiès-Ville).

⁷ Collège Sainte Ursule (Inspection départementale de l'éducation nationale de Thiès-Ville).

- d. Avoir des notions de culture et de civilisation hispaniques.
- e. Etre en mesure de porter un jugement sur une question donnée.
- f. S'exprimer aisément en situation, savoir faire connaissance avec l'autre dans la langue et se prononcer sur des faits concrets de la vie quotidienne. (Séminaire de stabilisation des programmes pédagogiques opérationnels, 2004).

3.2. Proposition d'écriture et corpus de données

La proposition d'écriture correspond à une épreuve d'évaluation formative du premier semestre de l'année scolaire en cours. Elle répond au profil de l'épreuve proposée au BFEM avec trois blocs de questions 1) des questions de compréhension écrite (idée générale, questions de compréhension détaillée) 2) des activités de compétence linguistique-grammaticale 3) une activité de production écrite sur le thème traité dans le texte-support. Dans l'évaluation de la dite épreuve, les professeurs apprécient la compétence discursive des apprenants, leur compétence communicative et l'usage d'une langue sobre, claire et dénuée d'erreurs lexicales et grammaticales.

Le corpus obtenu après administration des tests est constitué de 96 copies (échantillons). Les erreurs relevées de ces échantillons sont enregistrées dans différentes fiches. Chaque fiche correspond à un établissement ; ce qui fait au total 2 fiches comportant les éléments suivants : la proposition d'écriture, la date de correction et d'enregistrement, les erreurs commises, relevées et corrigées et, concernant chaque erreur, sa description, la détermination des causes sous-jacentes et des stratégies de l'élève, la formulation correcte de la règle et les orientations d'enseignement/apprentissage sous forme d'activités didactiques. Dans le tableau ci-dessous, nous proposons un extrait de la fiche d'enregistrement des erreurs.

Erreur	Correction	Description de l'erreur	Causes/stratégies	Règle	Activités didactiques
Quiero mucho mi abuela	Quiero mucho a mi abuela	Erreur morphosyntaxique: omission de la préposition a devant le COD de personne	Calque de la structure du FLS	Préposition a devant le COD de personne	-Exercices contrastifs -FLS-ELE -Grammaire contrastive
La fin de semana	El fin de semana	Morphologique Choix erroné du morphème de genre	Similitude formelle avec le FLS	Certains mots sont de genre féminin en FLS et masculin en ELE (vice versa)	-Corpus de mots de genres différents en FLS et en ELE -Etudes contrastives
Miguel ha escrito una carta a su abuelo	Miguel ha escrito...	Morfosintáctico Erreur intralinguistique	Généralisation de la formation régulière du participe passé des verbes du troisième groupe	Certains participes passés des verbes du troisième groupe sont irréguliers : escribir, describir, Inscribir, adscribir...	Etablir une liste de participes passés irréguliers Identifier les intrus dans une liste de participes passés (discrimination)

3.3. Réflexions sur les interférences du français langue seconde et de l'espagnol et sur le dispositif d'analyse des erreurs

Comme nous l'avons souligné plus haut, nous avons sélectionné les erreurs les plus représentatives des lacunes d'ordre morphosyntaxique en classe d'ELE portant sur le morphème de genre, le morphème de nombre, les affixes, les déterminants, les prépositions et locutions prépositives, les adverbes et locutions adverbiales, conjonctions et locutions conjonctives (annexe 2).

L'analyse du dispositif de diagnostic/traitement des erreurs en classe d'ELE permet d'inférer les constats suivants :

- La plupart des erreurs analysées sont des erreurs interlinguistiques dues aux interférences du français. Par exemple, la similitude formelle entre le FLS et l'ELE entraîne, chez les apprenants, l'emprunt du morphème de genre du FLS ; ce qui occasionne un changement du genre de certains mots espagnols : la fin/el fin ; la planeta/el planeta. Concernant le morphème de nombre, le même procédé explique l'adjonction d'un « s » à des mots collectifs invariables en ELE. En espagnol par exemple, les élèves écrivent « muchas gentes » à la place de « mucha gente », « muchos pelos » au lieu de « mucho pelo ». De plus, par un phénomène de dérivation, les apprenants produisent de nouvelles unités lexicales à partir du suffixe du FLS comme dans *amelioración/mejora (ión)*, *preferable/preferible (able)* *solitud/soledad (ud)*, *entramiento/entrada (iento)* etc. Ainsi, par ce mécanisme de transfert indu, on aboutit à la production de barbarismes.

Dans le même ordre d'idées, les interférences du français sont à la source des nombreuses traductions littérales ou calques de la morphologie de ses structures. C'est le cas, par exemple, de l'emploi de l'article défini avec « cuyo » (*mi abuelo cuyos los hijos/mi abuelo cuyos hijos*). On peut dire autant de l'introduction, du fait de l'influence de la ressemblance morphologique avec le FLS, d'un article partitif inutile en ELE (*no quiero del pan/no quiero pan*) ou de l'article indéfini avec « medio » (*tengo una media hora para.../tengo media hora para...*).

Enfin dans la catégorie "pronoms personnels", les cas d'interférences linguistiques portent sur l'emploi erroné du pronom personnel sujet avec le complément d'accompagnement (*voy con tú al campo/voy contigo al campo*) ou la position inadéquate du pronom personnel complément d'objet direct antéposé en français alors que dans la même structure en espagnol, celui-ci est postposé. Ainsi l'élève écrit en espagnol « dílo », traduction fidèle de la forme française « dis-le-moi » pour « dímelo » en espagnol. Il en est de même de l'utilisation

concomitante des pronoms « lo » et « le » pour exprimer le complément d'objet second (lo le escribo/se lo escribo).

- Les erreurs intralinguistiques affectent généralement les règles de morphosyntaxe dont les apprenants ignorent les exceptions et formes irrégulières. Elles peuvent être ainsi des erreurs d'instruction émanant du professeur qui ne présente pas, dès fois, les cas d'irrégularités de la formation des participés passés en « er » et en « ir » par exemple « romper : rompido pour roto » ; « escribir : escribido pour escrito ; describir : descrito ». L'on peut aussi inclure dans ce même registre d'erreurs, les cas de divergence lorsque la seule forme existante en FLS présente différentes traductions en ELE. Le cas échéant, l'apprenant a tendance à procéder au transfert de la forme du FLS en ELE en utilisant une stratégie de réduction. Une situation de divergence se produit dans l'expression de la préférence ou de l'alternative avec « pero ». En effet, le « mais » du FLS étant traduit de trois manières différentes en ELE : pero (mais restrictif), sino, sino que (mais alternatif ou préférentiel), le choix erroné entre le « mais » restrictif ou alternatif repose sur une stratégie de réduction dû à l'emploi exclusif de la structure du FLS.

La même stratégie de réduction est mise en œuvre dans la traduction en ELE des gallicismes « c'est...que ; c'est...qui » : c'est...qui (ser...quien, ser...el, los que/la, las que) ; c'est...que (ser...donde (lieu), ser...cuando (temps), ser...como (manière)). Face à la multiplicité des traductions possibles, l'apprenant utilise « ser...que », plus proche de la construction du FLS, et cela, quelle que soit par ailleurs la circonstance exprimée (stratégie de réduction et de compensation).

-Les stratégies mobilisées dans les erreurs commises sont l'emprunt, le calque, le transfert, la traduction littérale, la simplification, la réduction. Parmi ces sources d'erreurs, l'emprunt, le calque et le transfert des structures et constructions du FLS sont les plus récurrents ; ce qui confirme notre hypothèse de départ : le FLS conditionne l'apprentissage de l'espagnol langue étrangère.

3.4. Propositions d'intervention didactique

Dans une perspective de remédiation, les propositions didactiques ci-dessous élaborées portent sur un ensemble d'activités affectant la conscience linguistique des apprenants. Il s'agit d'activités de sensibilisation linguistique permettant d'insérer les tâches⁸ de langues dans des tâches de compréhension qui requièrent des apprenants l'activation d'opérations cognitives comme la classification, l'inférence, la déduction etc. Ces tâches d'ordre métalinguistique s'émettent en activités d'analyse contrastive FLS-ELE, activités de consolidation et activités d'autoapprentissage.

Activités d'analyse contrastive FLS-ELE

Ces activités permettent aux apprenants de prendre conscience du rôle du FLS dans l'apprentissage de l'espagnol. On peut ranger dans cette rubrique les exercices de thème et version de longueur variable. Il faut envisager dans la même perspective les *horquillas* (Santos Maldonado, 2003) favorisant une étude contrastive FLS-ELE surtout pour les structures de la langue première présentant des cas de divergence. Par exemple, avec le

⁸ Puren (2006c) désigne la tâche comme toute unité de sens (et donc de cohérence) au sein de l'activité d'enseignement/apprentissage. Une tâche est une activité que l'apprenant doit réaliser consciemment au sein d'un dispositif donné avec une visée qui peut être orientée (langue, procédure, processus, communication, résultat, produit ou projet). Ces différentes orientations peuvent être combinées ou articulées. Une tâche complexe peut se composer de plusieurs tâches partielles à réaliser successivement dans un ordre fixé (orientées, procédure donc). Ainsi, pour résumer un document écrit (tâche en principe orientée produit), les apprenants devront successivement rechercher le sens des mots et expressions inconnus, sélectionner les idées essentielles, les articuler entre elles, rédiger, et enfin contrôler la correction linguistique ainsi que l'adéquation des idées par rapport au texte original. Puren (op. cit.) fait aussi ressortir la différence entre tâche et action (termes utilisés par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues). Pour le Didacticien des langues, la tâche correspond à l'agir « scolaire » et l'action à l'agir social. L'approche communicative, méthodologie de référence en vigueur dans le système éducatif sénégalais, considère la classe comme un lieu de simulations d'actions (présentation de sketch, dramatisation, jeux de rôles...) parce qu'elle fait coïncider tâche et action en demandant à l'apprenant d'agir comme s'il était un acteur social.

mot « tour » polysémique en français, l'on peut proposer aux apprenants de compléter les espaces vides (type test de closure) en choisissant parmi les mots suivants : turno, vuelta, torno, torre perímetro etc. Por..., vamos a dar la....a la... Así podremos encontrar respuesta a nuestras discusiones en...a la largura de su...

Activités de consolidation

Par activités de consolidation, nous entendons celles qui favorisent la pratique linguistique effective. Elles incluent des tâches de stimulation de mémoire avec la connaissance et le rappel de règles précédemment étudiées. Ces activités comportent différents types d'exercices comme les révélateurs de type appariement, de type réarrangement, de type classement, des révélateurs fermés à réponse (s) unique (s) ou multiple (s), la reformulation d'énoncés incorrects, des exercices de transformation, des questions à trous avec choix de réponses et même des jeux didactiques du type anagramme (dnepue-pueden), palindrome (reconocer) etc.

Exemple de jeu didactique de consolidation, le Génie en herbe

Ce jeu très pratiqué dans les contextes éducatifs francophones peut faire l'objet d'une exploitation didactique en classe de langue étrangère du fait de ses potentialités et de la portée pédagogique des 8 séquences qui le composent. En guise d'exemple, nous présentons un numéro monographique sur l'Espagne, les Espagnols et la langue espagnole en conciliant, par souci d'équilibre et de didactisme surtout, les notions morphosyntaxiques et les aspects civilisationnels et culturels.

a. Questions individuelles par équipe

Equipe A	Equipe B
1. Epelle le mot matemáticas Ecris puis épelle le mot filosofía	1. Epelle le mot temática Ecris puis épelle le mot fotografía
3. Indique la troisième personne du pluriel de sentarse au présent de l'indicatif	3. Indique la première personne de sentirse au présent de l'indicatif
4. Donne un verbe prenant « go » à la première personne du singulier du présent de l'indicatif	4. Donne un verbe prenant « go » à la première personne du singulier du présent de l'indicatif.

- b. Questions individuelles par équipe avec possibilité de réplique du vis-à-vis

<p>1. Qui est le roi d'Espagne ? Quelle est la situation géographique de l'Espagne ? Indique un repas typiquement espagnol Indique un joueur de l'équipe nationale de football d'Espagne</p>	<p>1. Qui est le chef de gouvernement d'Espagne ? Quelle est la capitale de l'Espagne ? 3. Mentionne une ville espagnole différente de la capitale 4. Cite un autre joueur de l'équipe nationale de football d'Espagne</p>
Equipe A	Equipe B

- c. Questions-relais par équipe

Equipe A	Equipe B
<p>Mets l'article défini qui convient ...agua ...arma 3. Quel est l'adjectif qualificatif dérivé de preferir ? 4. Indique la troisième personne du verbe andar au passé simple</p>	<p>Mets l'article défini qui convient ...alba ... águila 3. Quel est l'adjectif qualificatif dérivé de mejorar ? 4. Indique la troisième personne du verbe ser au passé simple</p>

4. Questions collectives par équipe avec droit de consultation

Equipe A	Equipe B
<p>1. Citez un parti politique espagnol 2. Corrigez ces erreurs commises par des élèves desarrollar, mancar, entramiento, solitud 3. Quel est le participe passé de descubrir ? 4. Indique un verbe en « ocer » ne prenant pas « zc » à la première personne du singulier du présent de l'indicatif</p>	<p>1. Quelles sont les couleurs du drapeau espagnol ? 2. Corrigez ces erreurs commises par des élèves la arma, tener una media hora, trescientos chicas, consistir a, los libros que he comprados, quisiera que vayas allí. 3. Quel est le participe passé de describir ? 4. Indique un verbe en « acer » ne prenant pas « zc » à la première personne du singulier du présent de l'indicatif</p>

5 Questions appariement par équipe avec droit de consultation

Equipe A	Equipe B
Valladolid	Mallorca
Cataluña	Tarragona
Barcelona	Vasco
Andalucía	Tenerife
Sevilla	Canarias
Castilla la Mancha	Vitoria
Toledo	Baleares
Castilla y León	

6 Questions-éclair collectives aux deux équipes

<ul style="list-style-type: none"> - Quelle est la région spécialiste de la paella ? - Quelle est la monnaie d'Espagne ? - Propose un synonyme de regresar - Propose un antonyme de castigar - Combien de Communautés Autonomes l'Espagne compte-t-elle ? - Quelle est la troisième personne du pluriel de l'imparfait du subjonctif de poner ? - Indique un faux ami de « attendre ». - Indique la troisième personne du singulier de l'imparfait du subjonctif de querer. - Comment s'appelle le prince de la famille royale?
--

7 Anagramme collectif par équipe

Découvrez le mot caché dans les lettres mises en désordre

Equipe A: JLROE	Equipe B: STEAMR
-----------------	------------------

8. Qui suis-je? Que suis-je?

Equipe A Qui suis-je	Equipe B Que suis-je
1. Soy alguien que trabaja en un horno	1. Soy un lugar que une a dos personas y puedo durar mucho o poco tiempo
2. Soy alguien que mezcla harina y levadura en su trabajo para hacer un alimento	2. Soy el testigo legal entre dos personas que se quieren
3. Soy alguien que fabrica o vende pan	3. Me celebran generalmente en una mezquita o una iglesia
4. Soy alguien que trabaja en una panadería	4. Designo el casamiento entre dos personas

Activités d'autoapprentissage

Ce sont des activités destinées à dépasser les erreurs et à favoriser l'autonomie linguistique de chaque apprenant parce qu'elles comportent des tâches personnalisées en fonction des capacités, besoins, erreurs et difficultés des élèves. C'est dans cette perspective que nous avons conçu cet outil d'autoapprentissage qui permet d'aller au-delà des propres productions de classe.

Fiche d'autoapprentissage n°
1. Ecris l'erreur que tu as commise. Pienso a mi padre
2. Corrige l'erreur que tu as commise. Pienso en mi padre
3. Pourquoi as-tu commis cette erreur ? J'ai confondu une préposition en français avec une préposition en espagnol. J'ai confondu pensar en avec penser à
4. Formule ou rappelle la règle. Les prépositions peuvent être différentes entre le français et l'espagnol.
5. Propose des exemples obéissant à la même règle. consister en /consister à ; contentarse con /se contenter de ; interesarse por /s'intéresser à ; preocuparse por /se préoccuper de ; soñar con /rêver de ; satisfecho con/satisfait de etc.
Date d'autocorrection:

Conclusion

Langues « sœurs » originaires du latin, le français et l'espagnol entretiennent une parenté linguistique ayant des implications sur leurs didactiques respectives. Dans les contextes scolaires et institutionnels d'Afrique francophone, le statut du français langue seconde lui confère un rôle moteur, de support et filtre de l'apprentissage des langues étrangères. Cela explique, sans nul doute, ses nombreux interférences et « empiètements » dans le champ disciplinaire et didactique de l'espagnol langue étrangère par les multiples emprunts, calques et transferts de ses structures et constructions. Ainsi, les erreurs dues aux interférences FLS-ELE sont de divers ordres ; leur production affecte plusieurs catégories linguistiques et émane de la mobilisation de stratégies inappropriées et/ou d'une méthodologie d'enseignement déficiente. En

conséquence, leur remédiation, dans une optique constructiviste,⁹ requiert une triangulation de stratégies métalinguistiques, d'opérations cognitives et d'activités permettant la conscientisation linguistique des apprenants par des actions inductives et réflexives sur les langues en contact au cours desquelles le français et l'espagnol ne sont plus traités en opposition (approche contrastive) mais dans une dynamique de partenariat (approche pédagogique).

Bibliographie

- ASTOLFI, Jean-Pierre (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF.
- CUQ, Jean-Pierre (2003). *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*. Paris : ASDIFLE/Clé International.
- CYR, Paul (1998) *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : Clé International.
- GERARD, François-Marie (2008). *Evaluer des compétences. Guide pratique*. Bruxelles : De Boeck.
- HARRIS, Vee (2002). *Aider les apprenants à apprendre : à la recherche de stratégies d'apprentissage dans la classe*

⁹ Dans sa théorisation de la remédiation, François-Marie Gerard (2008) distingue deux courants différents mais complémentaires : la remédiation dans une optique constructiviste et la remédiation dans une optique behavioriste. Dans l'optique constructiviste, le professeur est celui qui place l'apprenant dans une situation d'assimiler et de traiter les informations de sorte qu'il puisse construire ses connaissances et compétences. Cela se fait chez l'apprenant à l'occasion de conflits dits « cognitifs » puisqu'ils servent à apprendre en suscitant un dépassement, une restructuration qui le conduira à un nouvel état du savoir. Dans ce processus d'apprentissage constructif, il s'agira d'organiser :

- des travaux individuels avec un matériel conçu en fonction de la nature des difficultés d'apprentissage rencontrées par l'élève ; il pourrait s'agir d'un matériel plus simple, plus concret ou un matériel d'approfondissement pour « tester ses limites » ;
- des interactions professeur-élève qui peuvent prendre la forme d'un jeu de questions, de suggestions et contre-suggestions qui favoriseront une restructuration des apprentissages ;
- des travaux en petits groupes entre élèves à des stades d'apprentissage différents pour susciter une progression ou une consolidation des démarches de chacun.

de langue en Europe. Strasbourg-Graz : Conseil de l'Europe. Centre européen pour les langues vivantes.

OXFORD, Rebecca (1990). *Language Learning Strategies: what every teacher should know*. New York: Newbury House Publishers.

PUREN, Christian (2006c). « Les tâches dans la logique actionnelle ». In *Le français dans le monde*, n° 347, septembre-octobre 2006, pp 80-81.

SANTOS GARGALLO, Isabel (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis.

SANTOS MALDONADO, María Jesús (2003). *El error en las producciones escritas de francés lengua extranjera: análisis de interferencias léxicas y propuestas de intervención didáctica*. Thèse de doctorat. Université de Valladolid, Faculté d'Education et de Travail Social, 587p.

Séminaire de stabilisation des programmes pédagogiques opérationnels (2004) Dakar: Ministère de l'Education nationale. Inspection Générale de l'Education nationale.

Annexe 1: proposition d'écriture

En casa de los abuelos

Entrar en casa de los abuelos fue para Miguel lo mismo que entrar en una novela. Echó a andar despacio por el pasillo larguísimo, miraba las habitaciones y era como si ante sus ojos alguien pasara con rapidez las páginas de un libro mágico. No parecía haber un solo rincón sin muebles en aquella inmensa casa. Incluso en el pasillo, había una vitrina inmensa con abanicos, pistolas, libros antiguos.

Todo era distinto del internado. Miguel no podía dejar de mirar con asombro a un lado y a otro. El suelo del dormitorio era de madera vieja. Lo que atrajo la mirada de Miguel fue aquella águila sobre el armario. Dijo la abuela que iba a arreglar un poco el dormitorio. Miguel no replicó, pero no le gustaba que se le tratara como a un niño pequeño.

Ignacio Martínez de Pisón (España), *La ternura del dragón*, 1985.

Vocabulario: el asombro: la sorpresa

I Comprensión

a) Decir si es verdadero o falso: 1) Miguel vivía antes en un colegio 2) La casa de los abuelos de Miguel es moderna 3) A Miguel le atrajo el armario 4) En casa de los abuelos de Miguel, hay muchos muebles.

b) Relaciona los elementos de la columna A con los de la columna B

A: el libro; el mueble; la habitación; la mirada.

B: el dormitorio; el ojo; el armario; la novela

II Comentario

1) ¿De qué se trata en este texto? 2) ¿Con qué compara Miguel la casa de sus abuelos? 3) ¿Cuáles son los sentimientos de Miguel al descubrir la casa de sus abuelos?

III Ensayo: describe tú un lugar que te has gustado mucho: casa, playa, monumento, plaza etc., o presenta a una persona a quien admiras mucho.

IV Competencia lingüística

- Sustituir lo subrayado por una expresión equivalente: el pasillo es larguísimo.

- Reunir las dos frases para tener una relativa: Miguel visita a sus abuelos en el campo. Miguel está emocionado.

- Expresar el comparativo de igualdad: Miguel está emocionado. Sus abuelos también.

- Completar libremente la frase: los abuelos tratan a Miguel como si...

**Annexe 2 : Catégorisation et analyse d'un échantillon
d'erreurs enregistrées (non mentionnées dans le corps
du texte)**

Articles définis

Emploi de l'article défini « la » dans les expressions A casa de, en casa de.	A la casa de/A casa de En la casa de/En casa de	Similitude morphologique avec le FLS ; reconduction des erreurs de FLS à la LE « à la maison de » au lieu de « chez ». Traduction littérale de cette expression
---	--	---

Adjectifs numériques

Non accord au féminin des adjectifs numériques cardinaux	Doscientos mujeres/Doscientas mujeres	Influence morphologique du FLS. Transfert de la règle d'invariabilité des adjectifs numériques cardinaux (sauf vingt et cent) du FLS à la LE.
Conservation de la dernière syllabe des adjectifs numériques ordinaux suivants : primero, tercero etc. (non respect de l'apocope en espagnol)	El primero alumno El tercero plano	Hypothèse d'ignorance de l'apocope en espagnol Erreur d'instruction ? Transfert de la morphologie du FLS à la LE

Prépositions et locutions prépositives

Omission de la préposition	Estoy acuerdo con/estoy de acuerdo con	Similitude formelle avec le FLS Calque de la structure du FLS
Omission de la préposition « de » dans certaines locutions	A través el viaje/a través del viaje Detrás el mueble/detrás del	Similitude formelle avec le FLS Calque de la structure du FLS

prépositives	mueble Delante el colegio/delante del colegio	
Utilisation indue de la préposition « de » dans certaines constructions	Impedir de ir/impedir ir Mi deseo es de estudiar/mi deseo es estudiar; mi intención es de presentar/mi intención es presentar...	Similitude avec le FLS Calque de la construction du FLS
Confusion entre « desde » et « después »	Después de marzo/desde marzo (dès le mois de mars)	Similitude formelle entre después et depuis Después est un faux ami. Emprunt du mot (paronyme) du FLS

Conjonctions et locutions conjonctives

Association de « que » avec « tanto » pour exprimer le comparatif d'égalité	Tan emocionado que/tan emocionado como	Similitude formelle avec le FLS Calque de la structure du FLS
---	--	--

Adverbes et locutions adverbiales

Emploi de « ne...que » pour exprimer la restriction (négation restrictive)	En casa no hay que cinco personas. En casa no hay sino cinco personas	Similitude morphosyntaxique avec le FLS. Calque de la structure du FLS
--	---	---