

Tiffany Coquisart
Année scolaire 2016-2017
21607579

Rapport de stage

M1 FLE

L'influence de la langue maternelle dans l'apprentissage du
FLE :

le cas de l'espagnol

Sous la direction de Sophie Dufour

Université Paul Valéry – Montpellier III



Remerciements

Je voudrais dédicacer et remercier toutes les personnes qui m'ont permise de réaliser ce mémoire ainsi que de progresser et de m'épanouir au sein du master Français Langue Etrangère de l'université Montpellier III – Paul Valéry.

J'aimerais adresser un sincère remerciement à ma tutrice, Mademoiselle Sophie Dufour qui m'a beaucoup appris durant cette année scolaire et qui m'a épaulée pour la rédaction de mon projet.

Ma reconnaissance se dirige également vers ma famille, en particulier vers ma mère qui m'a toujours soutenue.

Ensuite, je remercie mon ami colombien Carlos Daniel Toro Clavijo pour ses précieux conseils qui m'ont été d'une grande utilité et d'une grande aide pour rédiger mon rapport de stage.

Un grand merci à mes amis Romane De Montlivault, Marie Millot et Eléonore Caron pour leur aide.

Je terminerai par saluer toute l'équipe pédagogique de l'université Paul Valéry qui s'impliquent beaucoup dans leur enseignement, ainsi que l'école Accent Français grâce à laquelle j'ai pu réaliser mon stage et mettre en pratique la théorie déjà acquise à l'université.

Sommaire

Page de couverture.....	1
Page de remerciements.....	2
Sommaire.....	3
Partie 1 : identification de la situation.....	4
A propos de l'école.....	4
Objectifs de l'école et organigramme.....	6
Locaux et conditions matérielles.....	9
Nature de mon stage.....	10
Ambiance de l'école.....	11
Comportement du professeur.....	12
Public.....	14
Partie 2 : analyse de la situation.....	16
Choix du sujet.....	16
Similitudes entre les deux langues.....	18
L'interférence linguistique.....	19
Le problème de l'influence de la langue maternelle.....	19
Les erreurs grammaticales.....	19
Les articles.....	21
Le partitif.....	21
Les pronoms relatifs.....	22
Les pronoms personnels compléments.....	22
Les prépositions.....	23
Les verbes pronominaux.....	25
La structure des phrases.....	25
La place du pronom.....	27
Les erreurs de conjugaison.....	28
Les erreurs lexicales.....	30
Les erreurs phonétiques.....	31
Partie 3 : réflexivité et conclusion.....	33
Annexe 1.....	34
Annexe 2.....	35
Annexe 3.....	36
Annexe 4.....	37
Annexe 5.....	38
Bibliographie.....	39

Partie 1 : identification de la situation

I. A propos de l'école

En septembre 2016, dès la rentrée en première année de master FLE, je me suis mise à chercher un stage en entreprise. J'ai envoyé mon CV à plusieurs écoles, et celle qui a le plus capté mon attention m'a répondu immédiatement. Il s'agit de l'école ACCENT FRANCAIS située dans le centre de la ville de Montpellier. J'y ai donc effectué mon stage pendant quatre semaines, du 4 au 31 mars 2017, pour une durée totale de soixante-quatre heures (environ seize heures par semaine). Accent Français est une école privée qui enseigne le FLE à des apprenants venant de différents horizons. Créée en 1998, elle a remporté plusieurs fois le label qualité FLE et a été désignée comme la meilleure école de FLE par les professionnels et par les étudiants.

L'école est divisée en trois bâtiments : un bâtiment administratif et deux autres bâtiments où se situent les salles de classes.

Voici les différents cours qui sont proposés :

Nature des cours	Nombre d'heures par semaine
Cours de français général	
- standart	20 heures
- intensif	30 heures
- combiné 1 (pour les besoins spécifiques ou professionnels)	24 heures
- combiné 2	30 heures
- combiné 3	40 heures
- cours particuliers 1	20 heures
- cours particuliers 2	30 heures
- cours de français long séjour	20 à 30 heures
Cours de FOS (tourisme, affaires et médical)	26 heures
Préparation au Dalf	26 heures
Préparation aux examens	26 heures
Préparation aux études	26 heures

Cours de français + cuisine	26 heures
Cours de français + programme culturel	20 heures et programme d'activités complet
« Bonjour la France » : : alternance entre Accent Français et French in Normandy pour découvrir Montpellier et Rouen	20 heures

Afin de valoriser les approches communicatives et actionnelles, l'école réalise toutes les semaines des projets avec les apprenants. Ainsi, les élèves peuvent découvrir la culture française tout en pratiquant la langue et en se créant des nouvelles amitiés. Par ailleurs, j'ai pu remarquer que l'ambiance au sein de cette école était particulièrement décontractée et qu'il n'y avait pas vraiment de hiérarchie présente entre les apprenants et les enseignants.

Voici les différentes activités qui y sont proposées :

- fêtes
- pic-nic
- apéritifs
- excursions
- cours de chant
- cours de cuisine
- diffusions de films
- concours de pétanque
- concours de beach volley
- visites guidées de Montpellier

Voici, par exemple, le programme proposé lors de ma première semaine à Accent Français :

Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi	Dimanche
14h à 15h : diffusion du film « je vous trouve très beau » 16-17h30 : visite guidée de Montpellier 18h : apéritif au Cubanito	15h- 17h : cours de cuisine	14h-15h : tutorat culturel 15h30-17h : conférence sur la journée de la femme 16h-19h : cours de cuisine 16h : zumba géante 19h : soirée restaurant moules- frites	14h-16h : diffusion du film 8 femmes 21h : blind test	10h : pot de départ des apprenants partant et remise des certificats de stage 13h-18h : excursion à Sète	8h30- 13h30 : excursion à Arles	13h30-17h : visite du zoo de Lunares

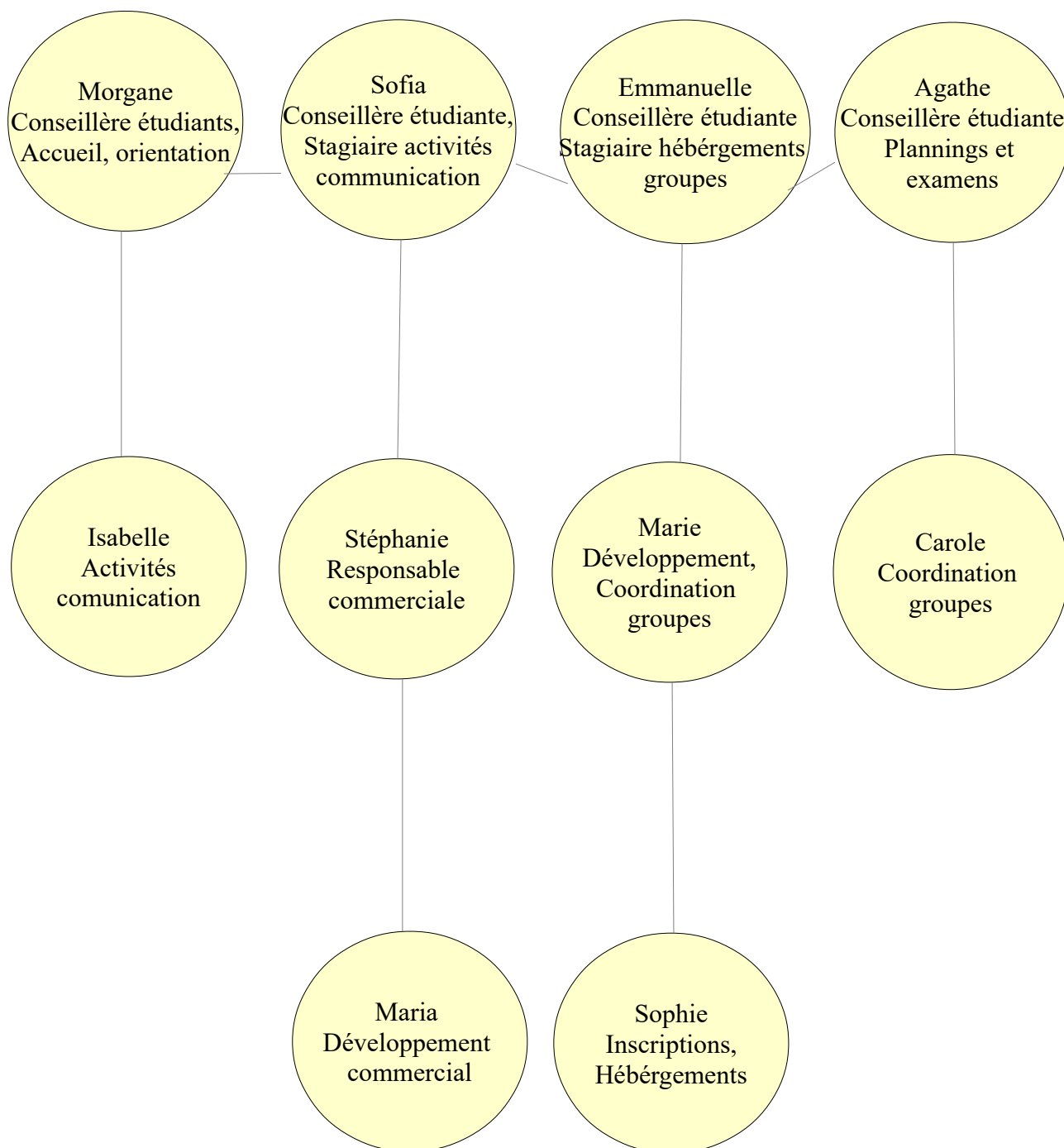
II. Objectifs de l'école et organigramme

Le but de l'école est donc d'apprendre la langue française aux étrangers en favorisant les approches communicatives et actionnelles. Les différentes sorties proposées permettent de mettre en pratique les théories acquises en cours et de créer un climat de sérénité, de complicité et de confiance entre les apprenants et les enseignants. La barrière de la hiérarchie n'étant pas très présente au sein de cette école, cela est favorable pour tout le monde.

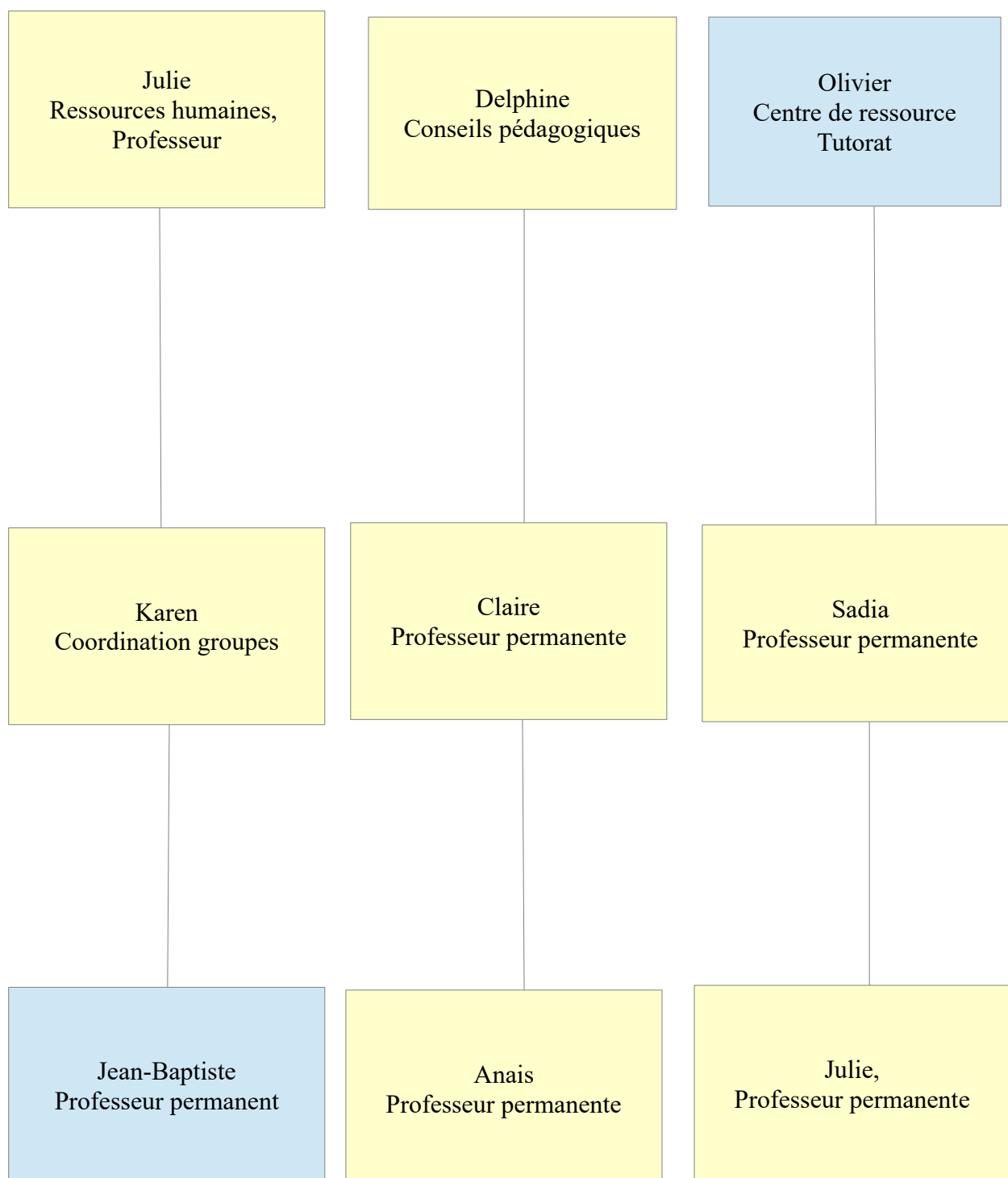
Et pour parler de l'organisation du personnel d'Accent Français, il est partagé en deux catégories : l'équipe administrative qui s'occupe de la partie accueil, conseils, comptabilité, promotion, coordination et communication, et l'équipe pédagogique qui regroupe l'ensemble des professeurs de l'école.

Dix personnes travaillent au sein de l'équipe administrative et il y'a neuf enseignants, pour un total de dix-neuf employés. Voici un organigramme pour présenter plus en détail le personnel :

l'équipe administrative :



L'équipe pédagogique :



III.Locaux et conditions matérielles

L'école est divisée en trois bâtiments : un bâtiment pour l'administration et les deux restant regroupent les salles de classes. Ils se situent à environ deux minutes à pieds les uns des autres. Toutes les salles de classes possèdent un nom afin que les étudiants puissent s'y retrouver ; il s'agit soit d'un nom de pays (Canada, America...), soit du nom d'une ville proche de Montpellier (Béziers, Sète...).

Dans un souci de respect des approches communicatives et actionnelles, il ne peut y avoir plus de dix apprenants par salle de classe. La disposition des tables est en forme de « u », ce qui permet de faciliter les interactions entre les élèves et avec le professeur. Voici une photo d'une salle d'Accent Français :



La grandeur des salles varient entre elles. Parfois, certaines sont petites et nous pouvons nous sentir vite opprésés, d'autant plus que les cours durent une heure et demie. Dans chaque salle de cours, il y'a un tableau et un ordinateur que chaque élève peut voir, ce qui est particulièrement pratique lors du passage des exercices de compréhension orale ou même pour effectuer des recherches.

Un des points positifs qui est à souligner est la présence d'un centre de ressource au sein de l'école. Il s'agit d'un espace où les apprenants peuvent venir tous les après-midi afin de pratiquer leur français. Des ressources sont à leur disposition, telles que des livres (de grammaire, de FLE, ainsi que des livres de littérature moderne ou contemporaine), des DVD (tous en français, évidemment) et des ordinateurs pour pouvoir accéder aux ressources en ligne de l'école. Ils disposent également d'une terrasse pour travailler tout en profitant du soleil. Dans une salle parallèle au centre de ressource se trouve un « ciné-club », c'est-à-dire un endroit où les élèves peuvent regarder en groupe un film. Tous les lundi et tous les jeudi, le professeur gérant le centre choisit le film qui sera diffusé dans la salle et donne aux apprenants une fiche pédagogique avec des questions auxquelles ils sont censés répondre et qui concernent le film. Cette activité n'est absolument pas obligatoire, mais elle connaît un véritable succès car les étudiants peuvent profiter d'un moment de détente en s'amusant tout en incorporant la langue. De plus, au centre de ressource, un professeur est présent pour les élèves afin de les aider, de les étayer, de répondre à leurs besoins quand ils se présentent. Une machine à café est également à disposition.

Enfin, la salle des professeurs reste très petite pour la quantité d'enseignants se trouvant au sein de l'école. Nous pourrions donc avancer que le matériel utilisé par l'équipe pédagogique est très performant et très moderne, malgré les structures particulièrement étroites de l'école.

IV. Nature de mon stage (tâches, missions, objectifs)

J'ai effectué deux tâches principales au sein de mon stage : observer et enseigner.

L'observation avait lieu les matins, et l'enseignement les après-midi. Le matin, j'avais l'opportunité de regarder un cours pendant une heure et demie. Je pouvois alors connaître le fonctionnement du professeur, sa pédagogie, sa didactique, les supports utilisés ainsi que la réaction des élèves. Chez Accent Français, les cours sont enseignés en binôme : prenons, par exemple, un groupe de A1. Toute la semaine, deux professeurs s'alternent entre eux : de 9h à 10h30, l'enseignant A gère la classe, et la confiera à l'enseignant B pour l'heure suivante.

Ce système a pour but de favoriser la dynamique de groupe ; selon mes propres sources, les étudiants sont environ 80% à l'apprécier, tandis qu'il tend à perturber les 20% restant (moins de complicité avec leurs professeurs, désorganisation dans la gestion de classes).

J'observais deux groupes par semaine, en commençant par le niveau 1 jusqu'au niveau C1 les derniers jours de mon stage. Voici à quoi ressemblait mon planning d'observation :

06/03/17	07/03/17	08/03/17	09/03/17
Niveau A1.1*	Niveau A1.2	Niveau A1.5	Niveau A1.5

13/03/17	14/03/17	15/03/17	16/03/17
Niveau A2.1	Niveau A2.1	Niveau A2.6	Niveau A2.6

20/03/17	21/03/17	22/03/17	23/03/17
Niveau B1.1	Niveau B1.1	Niveau B2.4	Niveau B2.4

27/03/17	28/03/17	29/03/17	30/03/17
Niveau B2.1	Niveau B2.5	Niveau C1**	Niveau C1

J'ai donc eu l'opportunité d'assister à la progression des niveaux et de connaître plus en détails le contenu de chacun.

Les après-midi, j'étais chargée de m'occuper du centre de ressources, et j'étais censée aider les apprenants individuellement ou en groupe. Les élèves venaient me demander des services dont les plus récurrents étaient :

- correction des expressions écrites
- pratique de l'expression orale
- travail sur la grammaire française

J'étais également chargée, le jeudi après-midi, d'organiser un tutorat culturel avec les apprenants qui le souhaitent ; je répondais à toutes leurs questions concernant la vie culturelle à Montpellier (activités à faire, comment trouver un logement, acheter un abonnement de tramway...) tout en leur faisant pratiquer le français.

* : le dernier numéro correspond au nombre de semaines effectuées par l'apprenant : par exemple, il s'agit de la première semaine pour un A1.1

** : il y'a une seule classe de niveau C1 dans l'école, et aucune de niveau C2

Le lundi après-midi, je projetais un film dans le ciné-club et, avant sa diffusion, je donnais aux apprenants une fiche pédagogique avec des questions qu'ils devaient répondre. Je débattais avec eux à la fin du film sur ces questions ainsi que sur le film en général. Cette activité était gratifiante pour eux car elle permettait de travailler la langue tout en se détendant.

J'ai également eu l'occasion d'organiser une activité ludique lors de la dernière semaine de mon stage dans le centre de ressource durant un après-midi que j'ai appelé « *jeux en folie* ». Les apprenants étaient libres de venir ou non. J'avais programmé deux jeux :

- Un « *mimer c'est gagné* » : les apprenants devaient se diviser en plusieurs équipes. Une personne de la première équipe se positionne devant les autres et pioche un papier dans une boîte qui contient un mot en français. Il doit le mimer pour le faire deviner aux autres membres de son équipe. Cette activité ludique avait pour objectif d'acquérir du vocabulaire de manière collective dans une ambiance décontractée.

- Un « *dessiner c'est gagné* » : il s'agit de la même activité que la précédente à l'exception que les apprenants devaient dessiner le mot en question au lieu de le mimer.

V. Ambiance de l'école

Pour rester fidèle aux approches communicatives et actionnelles prônées par l'école, cette dernière favorise la bonne entente entre les enseignants et les apprenants. La hiérarchie passe inaperçue au sein de l'établissement et l'ambiance reste joviale, amicale, décontractée ; ainsi, les élèves ne subissent aucune pression de la part de l'équipe pédagogique et leur apprentissage se déroule de manière particulièrement ludique. Les sorties en fin de semaine à l'extérieur de la ville ainsi que les activités proposées permettent le rapprochement entre les deux parties et la bonne entente entre tous.

Le midi, les apprenants ont la possibilité de déjeuner avec les professeurs. Ces derniers sont tutoyés par leurs élèves. La motivation est très présente de ce fait.

VI. Comportement du professeur

J'ai pu observer un grand nombre de professeurs durant leur enseignement et ai remarqué qu'ils ont tous des manières différentes quant à leur façon d'enseigner.

Les professeurs ont entre vingt-trois et cinquante ans, et la majorité est âgée d'environ une trentaine d'année. Il s'agit, pour la plupart, de professeurs expérimentés car ils ont enseigné durant une longue période à l'étranger, en Chine pour beaucoup d'entre eux ou en Colombie. La quasi-totalité de l'équipe pédagogique pratique une autre langue que leur langue maternelle, et les plus fréquentes sont l'anglais, l'espagnol et le chinois.

Lors des heures de cours, le professeur utilise tout l'espace de la salle pour donner plus de dynamisme à leur enseignement. Les tables sont toujours disposées en forme de U, ce qui facilite l'échange de paroles entre chaque individu dans la pièce. Il est en permanence debout et ne s'assied que très rarement, lorsque les apprenants réalisent, par exemple, des activités écrites. Lors de ces exercices, il passe entre chaque personne pour leur proposer son aide.

Comme je l'ai dit précédemment, la plupart des enseignants maîtrisent une autre langue que le français. Cela étant, ils ne l'utilisent que très rarement en cours, à l'exception des cas extrêmes ; par exemple, pour des niveaux A1 n'ayant jamais étudié le français, il est particulièrement difficile, notamment lors de la première séance, de s'exprimer dans la langue. C'est pour cette raison que les professeurs sont plus indulgents et tolèrent occasionnellement et en petite quantité la pratique d'une autre langue ; l'anglais est celle qui revient le plus souvent car il s'agit de la langue internationale, ou lorsque l'enseignant connaît une langue différente, il autorise son utilisation (le chinois par exemple) tout en ne mettant pas de côté les élèves ne la maîtrisant pas. C'est une manière d'enseigner qui me paraît encourageante pour débiter dans l'apprentissage du FLE et qui permet de ne pas démotiver les apprenants. Cela étant, plus le temps de l'enseignement s'écoule, moins la pratique de la langue étrangère est acceptée.

La parole dans la classe circule donc de deux manières :

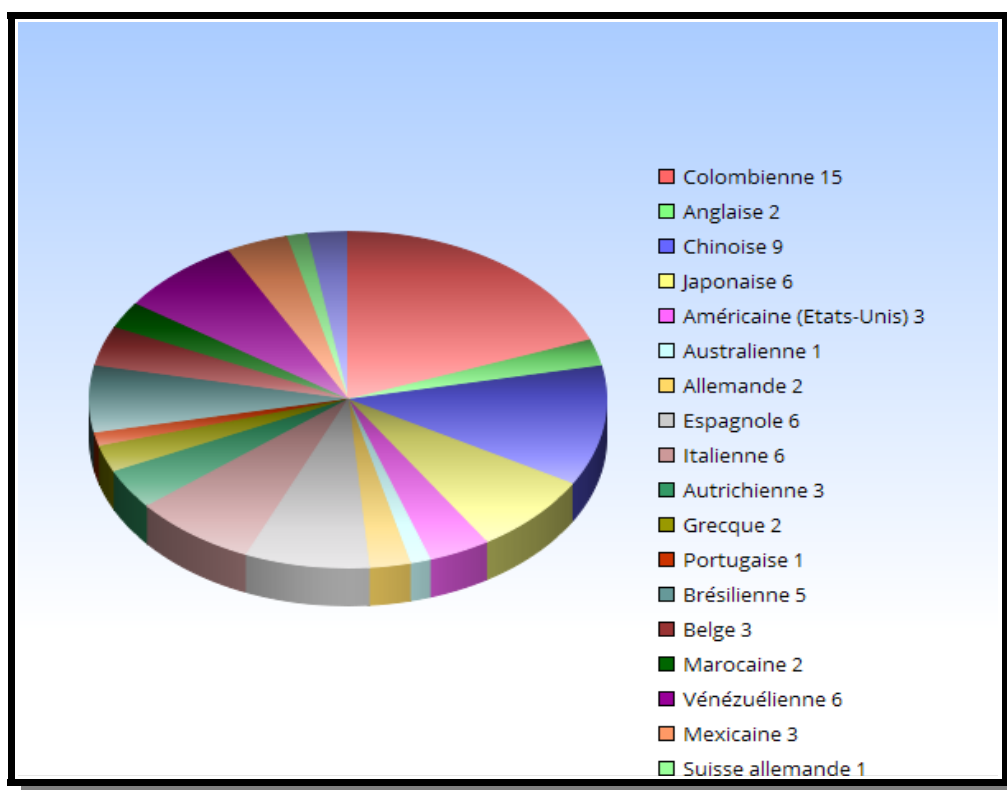
- Quantitativement : ce critère varie beaucoup en fonction du niveau de l'apprenant. Si ce dernier possède un niveau A1, son temps de parole sera inférieur à celui du professeur. En effet, la richesse grammaticale et lexicale qu'il possède n'est pas suffisante pour lui permettre de créer de longs énoncés ou discours. S'il s'agit de sa première séance, il doit déjà découvrir déjà le fonctionnement du cours, les objectifs attendus, ses nouveaux camarades ainsi que son professeur. Il peut se sentir intimidé et nécessite un temps d'adaptation à la situation. Le professeur a donc le devoir d'être patient et de se montrer empathique à l'égard de son élève.

- Qualitativement : la communication circule à la fois de manière horizontale car les élèves ont l'opportunité de se parler entre eux, et verticale car ils échangent également avec le professeur. L'approche communicative est très présente dans chaque cours.

Quant aux supports utilisés par le professeur, la plupart sont des fiches d'exercices et des cours provenant directement des livres de grammaire. Le professeur passe également, lors de chaque cours, une vidéo récupérée sur internet pour travailler la compréhension orale (un documentaire de TV5 Monde, une série, un extrait de film, une publicité...).

VII. Public

L'un des aspects qui a été le plus enrichissant dans mon stage a été l'homogénéité du public. En effet, plus d'une quinzaine de nationalité était présentes sur le terrain. Voici approximativement la répartition des nationalités des apprenants d'Accent Français :



Le public le plus représentatif au sein de l'école pratique donc la langue espagnole.

L'âge des apprenants se situe entre dix-huit et cinquante ans, et la moyenne est d'environ vingt-quatre ans. Nous avons donc affaire à des élèves particulièrement jeunes. La volonté d'apprendre le français varie en fonction des personnes, mais la plupart du temps, il s'agit de personnes arrivant en France pour s'y installer afin d'y vivre, de trouver un travail ou une formation universitaire.

L'enseignement se fait donc de manière actionnelle et communicative pour répondre aux besoins de ces apprenants.

Partie 2 : Analyse de la situation

Comme je l'ai annoncé précédemment, la majorité du public pour lequel j'ai à la fois observé le comportement en classe et enseigné le français au centre de ressource pratique la langue espagnole. Aussi, j'ai eu l'opportunité de me rendre compte de la proximité linguistique entre ces deux langues ainsi que les avantages et les inconvénients qu'elle produit.

En juillet 2017, je pars pendant dix mois à l'université Augustiniana de Bogota (Colombie) pour enseigner le FLE. J'aurai donc affaire à un public parlant l'espagnol et je devrai répondre à leurs besoins tout en leur permettant de corriger leurs erreurs.

Durant tout mon stage, je me suis intéressée de plus près au public latino-espagnol car j'étais particulièrement captivée par la récurrence des erreurs qui revenaient systématiquement pour chaque apprenant parlant espagnol. J'ai fait quelques recherches sur les interférences linguistiques de ces deux langues et je me suis rendue compte que peu de chercheurs s'étaient penchés sur la question (pour la langue espagnole), à mon grand regret. Nous en savons beaucoup sur les interférences concernant les publics sinophones, arabophones, anglophones... mais très peu sur les hispanophones. De là m'est donc venue l'idée de rédiger mon mémoire dont voici la problématique :

l'influence de la langue maternelle dans l'apprentissage du FLE : le cas de l'espagnol

Nous savons que l'espagnol et le français sont deux langues dont les similitudes grammaticales, lexicales et syntaxiques ne sont pas discutables. Elles sont toutes les deux d'origines latines et possèdent donc les mêmes racines et la même construction syntaxique, et les mots de vocabulaires se ressemblent beaucoup pour la plupart.

Pourtant, lors de mon stage, j'ai été très surprise. J'ai comparé le public sinophone et le public hispanophone, et pour des raisons que j'ignorais encore avant de me pencher sur la question, je en suis aperçue avec étonnement que les apprenants hispanophones ne progressaient pas de manière aussi rapide que je me l'étais imaginée, à la différence du public sinophone.

Pourquoi ? Apprendre une langue totalement différente de sa langue maternelle serait donc un avantage pour progresser ?

Car effectivement, en apprenant une langue opposée à la notre, nous devons totalement mettre de

côté notre idiome maternel et réapprendre toutes les bases de la nouvelle. Il n'y a donc pas de confusion possible.

Dans les pays hispanophones, tels que l'Espagne, la Colombie, le Venezuela, l'Argentine... le français est une langue particulièrement prisée par les étudiants et nombreuses sont les institutions publiques (universités, collèges, lycées...) et privées (alliances françaises, écoles de fle) à proposer des apprentissages de cette langue. Les apprenants hispanophones sont plus nombreux à apprendre le français que les étudiants parlant des langues plus éloignées, comme les allemandes, les polonais, les russes... Pourquoi ? A cause de la proximité linguistique avec l'espagnol ?

Apprendre le français lorsque nous sommes espagnol a malgré tout la réputation d'être considéré comme un apprentissage « facile », « rapide ». Et pourtant.

Ainsi, nous essayerons donc de comprendre si la proximité langagière entre la langue maternelle espagnole et le français est un avantage ou un obstacle à l'apprentissage de cette langue étrangère.

J'ai choisi cette thématique pour mon rapport de stage pour plusieurs raisons. La première concerne mes goûts personnels, car les langues espagnoles et françaises me passionnent, et faire une étude linguistique et comparative a été pour moi une expérience très enrichissante et très instructive. J'ai la volonté de devenir professeur de FLE dans un pays hispanophone (en Colombie notamment). Ce travail me permet donc de savoir à quoi m'attendre dans le futur et de connaître déjà les solutions à apporter.

Nous ajouterons qu'il existe deux types officiels d'espagnol : celui parlé en Espagne (le castillan) et celui parlé en Amérique Latine (l'espagnol) ; aussi, le but de ce projet n'étant pas de différencier ces deux dialectes, nous utiliserons ici le castillan même si la plupart des apprenants venaient d'Amérique du Sud. La langue reste la même, seuls certains mots de vocabulaire sont susceptibles de changer, tout comme les expressions idiomatiques qui varient en fonction de chaque pays.

Comme nous l'avons expliqué récemment, l'espagnol et le français sont des langues qui se ressemblent beaucoup. Le problème, car il en est un, est que la plupart des apprenants hispanophones s'inspirent énormément de leur langue maternelle dans l'apprentissage du FLE. Ils connaissent la proximité langagière mais ne sont pas au fait des différences linguistiques entre ces deux langues.

Pour réaliser cette analyse, je me suis inspirée du totrats pédagogique que j'ai réalisé à Accent français, ainsi que de l'observation de classe avec les professeurs au sein de l'établissement.

I. En quoi l'espagnol et le français sont-ils très similaires ?

Il est vrai que l'espagnol et le français sont deux langues issues toutes les deux du latin ancien et elles possèdent donc les mêmes racines, grammaticalement et lexicalement parlant. Il existe donc des points qui seront plus faciles d'apprendre pour les hispanophones que pour un public d'une langue éloignée, comme les sinophones ou les russophones. Le but de ma recherche n'étant pas d'expliquer les points de grammaire les moins compliqués à apprendre pour les hispanophones, je présenterai malgré tout ces caractéristiques en guise d'introduction dans mon analyse.

La structure des phrases est la même en espagnol qu'en français, une phrase comporte dans l'ordre suivant un sujet, un verbe et un complément. Logiquement, l'apprenant n'aura pas besoin de beaucoup de temps pour comprendre la syntaxe du français, contrairement à d'autres langues qui ont parfois les sujets à la fin de la phrase. On trouve également une grande proximité lexicale entre les deux langues, beaucoup de mots de vocabulaires se ressemblent (*plastico* pour *plastique* par exemple). Les temps qui existent en espagnol existent également dans notre langue bien que leur forme de conjugaison varie (on parle de passé composé, du présent, du futur proche, du subjonctif présent, du conditionnel...), des temps et des modes qui n'existent pas forcément dans d'autres langues (le subjonctif n'existe pas en anglais, le passé composé n'existe pas en chinois...). Le conditionnel, par exemple, existe dans ces deux langues et se forme de la même manière : on ajoute la terminaison correspondante à la fin du verbe, ce qui donne *me gustaría que* en espagnol et *j'aimerais que* en français. En anglais, nous dirons *I would like* ; la marque du conditionnel est un mot à lui seul qui se situe entre le sujet et le verbe, ce qui n'a rien à voir avec le français. Les hispanophones auront donc des avantages innés à maîtriser la conjugaison française.

II. Qu'est-ce qu'une interférence linguistique ?

Puisque mon rapport de stage portera principalement sur l'interférence linguistique, il serait bon de commencer par définir ce terme très important et très utilisé dans l'étude de la didactique des langues. Il s'agit d'un phénomène linguistique créé à partir d'un contact entre deux langues. Selon Mackey : « *l'interférence est l'utilisation d'éléments appartenant à une langue tandis que l'on en parle ou que l'on en écrit une autre* »*.

*William F. Mackey, *bilinguisme et contact des langues*, Edition Klincksieck, Paris 1976

Uriel Weinreich donnera la définition suivante : « *Le mot interférence désigne un remaniement de structures qui résulte de l'introduction d'éléments étrangères dans les domaines les plus fortement structurés de la langue, comme l'ensemble de système phonologique, une grande partie de la morphologie et de la syntaxe et certains domaines de vocabulaire (parenté, couleur, temps, etc.* » *

On distingue principalement trois types d'interférences : grammaticales, phonétiques et lexicales.

III. Les problèmes de l'influence de l'espagnol dans l'apprentissage du FLE

Puisque l'espagnol et le français sont des idiomes se ressemblant fortement, l'influence de la langue maternelle ne peut être négligeable dans l'apprentissage du français. Nous allons donc voir en quoi cette proximité langagière représente parfois un problème et quels sont potentiellement les remèdes à apporter.

Nous diviserons les erreurs dues à l'influence de la langue maternelle en quatre parties :

- les erreurs de grammaire
- les erreurs de conjugaison (que j'ai séparé des erreurs de grammaire pour des raisons d'organisation et de clarté).
- les erreurs lexicales
- les erreurs phonétiques

A) les erreurs grammaticales

Selon Blanc-Michel, « *l'interférence grammaticale suppose que le locuteur utilise dans une langue certaines structures de l'autre. Elle existe pour les aspects de la syntaxe : l'ordre, l'usage des pronoms, des déterminants, des prépositions, les accords, les temps, les modes, etc...*

1) les articles

*WEINREICH-Uriel, cité par LJ-CALVET, *Sociolinguistique*, Ed, Puf, 1996, P.23.

L'erreur la plus fréquente venant d'un public hispanophone est la mauvaise utilisation et la mauvaise construction des articles devant les substantifs.

Si les articles définis sont similaires en français en espagnol (*le* en français pour le masculin, *el* pour l'espagnol, et *la* pour les deux langues), leur contraction est particulièrement difficile pour l'apprenant car cette métamorphose n'existe pas dans sa langue maternelle.

Ainsi, il ne dira pas *parler aux monsieurs* mais *parler à les monsieurs* (en espagnol : *hablar a los senores*) (voir annexe 3). Il en va de même pour la contraction de *de* avec *le* qui donnera *du*. L'élève dira : *parler de le film* et non *parler du film* car dans sa langue maternelle il utilisera *hablar de la pelicula*. Lors des cours privés que j'effectuais à l'école, ces cas sont sans doute ceux qui m'ont le plus marquée car ils revenaient fréquemment et il s'agit de l'un des points de grammaire que j'ai le plus travaillé avec eux. Il a donc fallu que moi même et les professeurs concernés demandions aux apprenants d'oublier temporairement leur langue maternelle et d'apprendre cette règle plus qu'importante dans la grammaire française :

les formes *le* et *les* se contractent avec les prépositions *à* et *de* :

- à + le = au
- à + les = aux
- de + le = du
- de + les = des

Autre problème qui revient fréquemment dans l'apprentissage du français chez les hispanophones concernant l'article : il n'est pas toujours obligatoire dans leur langue maternelle et est beaucoup plus fréquent dans la notre. Par exemple, les apprenants écriront *la empresa fabrica aceites* (*l'entreprise fabrique des huiles*), et l'on voit que l'article indéfini *des* n'est pas utilisé en espagnol, à l'inverse du français (voir annexe 3) En revanche, si la phrase était conjuguée au singulier, par exemple *l'entreprise fabrique une huile*, l'apprenant n'aurait pas eu de problème concernant l'utilisation de l'article indéfini car il est utilisé également dans sa langue maternelle *la empresa fabrica una aceite*.

L'article défini est souvent mal utilisé quand il est placé en français devant un nom de pays. Par exemple, le français natif dira : *je vais visiter la France* et l'hispanophone *voy a visitar Francia*. Nous voyons donc qu'il n'y a aucun article devant le nom du pays contrairement au français. Ainsi,

l'apprenant se sentira souvent embarrassé car il n'est pas logique pour lui d'employer un article. 20 Lorsque le professeur lui expliquera qu'il en manque un dans la phrase, il fera tout son possible pour comprendre, et quand il y parviendra, il ne saura néanmoins pas quel article utiliser : un article défini ? Indéfini ? Partitif ? Rien de tout cela. En effet, en castillan, *visitar* a deux sens : *visiter* et *rendre visite à quelqu'un*. Lorsqu'il ne s'agit pas d'un nom de pays, le verbe *visitar* s'emploie avec la préposition *à* : *voy a visitar a mi padre* (je vais rendre visite à mon père), exactement comme en français. Ainsi, en raison du sens double de *visiter*, l'hispanophone va mélanger les deux sens en français et pensera qu'il faut employer la préposition *à* devant le nom du pays, ce qui donnera *je vais visiter à France* ou bien *je vais visiter à la France*. Il s'agit d'un véritable casse-tête pour les apprenants que d'apprendre les articles devant les noms de pays car ils n'existent pas dans leur langue maternelle.

2) l'article partitif

Comme dans beaucoup de langues, notamment l'anglais, l'article partitif n'existe pas en espagnol et représente une difficulté en plus pour les apprenants hispanophones. Ainsi, on ne dira pas *je veux du beurre* mais *je veux beurre* : *quiero mantquilla* et on ne dira pas *il fait du bruit* mais *il fait bruit* : *hace ruido*. Là encore, les apprenants doivent premièrement comprendre le sens du partitif et de son existence.

Pourquoi l'emploie t-on et comment ? Pourquoi déclarera t-on *je veux du pain* et non pas *je veux de pain* ? Comment différencier ces deux articles ? Il faut que l'apprenant se détache de sa langue maternelle pour comprendre le système du partitif. Il doit, en premier lieu, comprendre la raison de son existence, et ensuite comprendre comment il s'utilise :

Il est employé devant les noms exprimant une quantité indénombrable (du vin) ou désignant une chose abstraite (de l'amour).

Devant un nom masculin commençant par une consonne : « du »- « de »- « d' » :	Devant un nom féminin commençant par une consonne : « de la »- « de »- « d' »
- <i>du pain</i>	- <i>de la confiture</i>
- <i>de tout</i>	- <i>de choses</i>
- <i>d'haricots</i>	- <i>d'herbes</i>
Devant un nom masculin commençant par une voyelle : « de l' »- « d' »	Devant un nom féminin commençant par une voyelle : « de l' »- « d' »
- <i>de l'argent</i>	- <i>de l'eau</i>
- <i>d'or</i>	- <i>d'amertume</i>

3) les pronoms relatifs

Les pronoms espagnols sont particulièrement différents des pronoms français ; par exemple le *qui* n'existe pas dans cette langue et le *que* le remplace toujours, que cela soit pour la fonction sujet ou pour la fonction complément ;

- *la chica que se va* : la fille qui part

- *la cosa que te he dicho* : la chose que je t'ai dite

On remarque donc qu'il n'y a pas de différence entre ces deux pronoms relatifs. Pour un apprenant espagnol, il n'est pas évident de faire la différence entre ces deux pronoms lorsqu'il en existe un seul dans sa langue maternelle. L'élève doit donc se rendre compte que les pronoms relatifs français diffèrent selon la fonction qu'ils occupent dans la phrase :

Le pronom relatif remplace le sujet : « qui » : *je vois un élève qui apprend sa leçon*

Le pronom relatif remplace le complément : « que » : *l'élève que je vois apprend sa leçon*

4) les pronoms personnels compléments

S'ils sont utilisés systématiquement en français, les pronoms personnels compléments *y* et *en* n'existent pas en espagnol. Les hispanophones répètent alors le complément au lieu de le remplacer par un pronom, ce qui donnera par exemple :

	Espagnol	Français
Sans pronom personnel complément	<i>Voy al medico</i>	<i>Je vais chez le médecin</i>
Avec pronom personnel complément	<i>Voy al medico</i>	<i>J'y vais</i>

	Espagnol	Français
Sans pronom personnel complément	<i>Ella habla siempre de él</i>	<i>Elle parle toujours de lui</i>
Avec pronom personnel complément	<i>Ella habla siempre de él</i>	<i>Elle en parle toujours</i>

On remarque donc la nouveauté grammaticale pour l'apprenant qui va se sentir déconcerté devant une telle différence avec sa langue maternelle. Ainsi, pour remédier à cette difficulté récurrente lors de mon stage, je présentais la règle de grammaire de cette façon :

Les pronoms personnels compléments sont très utilisés en français car ils permettent d'éviter les répétitions. Il y'en a deux : *y* et *en* :

- *En* remplace un nom inanimé introduit par le partitif (que nous avons déjà vu lors des précédentes séances de tutorat) : « – *Veux-tu des pommes ? - Oui, j'en veux bien !* »

Mais attention aux exceptions : On dit « *elle doute de lui ? Oui, elle doute de lui !* » Et non pas *elle en doute*.

- Le pronom *en* est utilisé pour les quantités indéterminées : « - *Vous buvez du vin ? -Oui, j'en bois !* » ; lorsque l'on a connaissance de la quantité, celle-ci est ajoutée à la fin de la phrase : « *Avez-vous des stylos ? - Oui, j'en ai deux !* »

- *Y* remplace un nom inanimé introduit par *à* : « - *Léo va à Strasbourg ; il y va demain.* » (Le pronom *y* ici remplace la ville de Strasbourg afin d'éviter la répétition du nom propre.

Il existe également quelques expressions françaises avec le pronom *y* :

- *Je m'y connais !*

- *Ca y'est !*

- *J'y suis !*

- *Allons- y !*

5) les prépositions

Les prépositions n'échappent pas aux interférences linguistiques espagnoles dans l'apprentissage du français. Cela étant, et contrairement aux autres points de grammaire que nous avons analysés, les apprenants hispanophones ont conscience de l'existence des prépositions car elles existent dans leur langue maternelle. Néanmoins, et dans beaucoup de cas que j'ai pu constater lors de mon tutorat culturel à l'école, beaucoup d'entre eux confondent la préposition et font un mauvais choix ; on parle alors d'erreur de substitution.

L'exemple le plus récurrent est le suivant :

- « *Después de comer* » qui signifie « *après manger* »

C'est une erreur qui peut perdurer beaucoup de temps si une aide extérieure n'intervient pas pour aider l'apprenant. Pour lui, il est logique de dire *après de manger*, par rapport à sa langue maternelle et également avec l'utilisation de *après* dans certaines autres formulations telles que : *après être allé joué au foot*, *après avoir goûté la glace*. On remarque ici que *après* est toujours suivi d'un verbe et d'un complément, mais le verbe n'est pas isolé. Donc pour l'élève hispanophone, il ne comprendra pas pourquoi on peut dire *après manger* sans complément et non pas *après aller*.

Autre exemple qui est souvent revenu lors de mes corrections d'expressions écrites : *je vais aller à chez moi*. Pourquoi ? Car pour formuler cette phrase en espagnol, on dira *voy a mi casa*, ce qui se traduira donc littéralement par *je vais à ma maison*. *Chez moi* n'existant pas dans sa langue maternelle, l'apprenant va assimiler *mi casa* à *ma maison* qu'il confondra ainsi avec *chez moi*. Ainsi, pour remédier à ce problème, il doit donc prendre connaissance et conscience que *chez moi* et *à ma maison* sont deux choses qui ont le même sens mais qui ne s'emploient pas de la même manière : *chez moi* sera utilisé sans préposition avant, tandis que *à ma maison* sera accompagné de la préposition *à*.

Je n'ai pu m'empêcher de constater un cas étrange dans l'utilisation des prépositions chez les apprenants hispanophones. En effet, *hacer algo* signifie *faire quelque chose*. Dans ces deux expressions, nous voyons bien qu'aucune préposition n'est présente ; ni pour la forme espagnole ni pour la forme française. Ce qui a été très curieux pour moi est que plusieurs fois, j'ai remarqué l'introduction de la préposition *de* après le verbe, ce qui donnait *je vais faire de quelque chose*.

Mais après plusieurs réflexions, j'ai compris ce qui n'allait pas : les élèves confondaient la forme conjuguée de l'expression française avec la forme infinitive. Par exemple, on dira *on va faire du sport*, *il fait de la natation*, *elle fait à manger*. Toutes ces déclarations comprennent une préposition, donc il sera logique pour l'apprenant d'utiliser également la préposition à la forme infinitive. Le professeur doit donc lui apprendre qu'il n'y a pas de préposition à l'infinitif du verbe mais qu'elle apparaît dans sa forme conjuguée.

Mais comme je l'ai annoncé antérieurement, ces prépositions sont déjà présentes en espagnol et très utilisées dans la langue, tout comme en français. Aussi, il s'agit seulement d'un problème de choix, et sur ce point, le public apprend très rapidement à les employer correctement.

A l'inverse, les anglophones possèdent aussi des prépositions, certes, mais leur utilisation est différente et leur apprentissage sera plus long que celui des hispanophones.

6) les verbes pronominaux

Si les verbes pronominaux existent en espagnol comme en français, il s'agit d'une difficulté majeure pour les étudiants hispanophones quant à les conjuguer en ce qui concerne l'utilisation de l'auxiliaire adapté, à savoir être ou avoir.

En espagnol, il n'existe qu'un seul auxiliaire : *haber*. Cela représente une facilité pour les étudiants en espagnol d'origine française, mais l'inverse n'est pas juste. Les apprenants ne savent pas toujours quel auxiliaire utiliser.

Dans l'annexe numéro 2, l'apprenant a écrit ; *j'ai perdu dans un vieux quartier* alors qu'il voulait dire *je me suis perdu dans un vieux quartier* . Cette confusion reste problématique car les deux phrases sont correctes toutes les deux mais possèdent un sens totalement différent. En espagnol, on traduirait ces deux phrases par *he perdido (algo) en un barrio antiguo (j'ai perdu)* et *me he perdido en un barrio antiguo (je me suis perdu)*. On remarque ici qu'il y'a très peu de changement concernant la grammaire dans la formulation espagnole à l'inverse du français, et c'est peut-être cela qui pose problème à l'apprenant. Par ailleurs, on remarque dans les deux cas que l'auxiliaire reste le même, avec *haber* . Donc l'apprenant doit réussir à différencier les deux auxiliaires pour ensuite pouvoir les employer correctement.

7) Structure de la phrase

L'une des caractéristiques qui se voudraient être plus simple par rapport au calque de l'espagnol sur le français se voudrait être les tournures de phrases, la syntaxe...

Et pourtant, beaucoup d'apprenants hispanophones font des erreurs en ce qui concerne le champs syntaxique de la langue. Les éléments ne sont pas toujours mis dans le bon ordre. Voici par exemple une phrase qui m'avait marquée pendant mon stage ; ils ont donné à mangé à nous (pour : *ils nous ont donné à manger*). Il s'agit donc d'une erreur de distribution. Ce qui me paraissant curieux dans cette erreur, c'est qu'en espagnol il s'agit de la même structure : *nos han dado comida*. Je me suis donc posée cette question pendant un certain temps : pourquoi ? Et après un travail d'analyse et de réflexion, je me suis aperçue que les apprenants hispanophones qui commettaient cette erreur venaient d'Amérique du Sud (de Colombie principalement) et il faut savoir que dans ce pays, la majorité du temps, l'anglais est une langue qui se parle comme une langue maternelle.

Or, en anglais, cette phrase peut se dire de la manière suivante : *they gave food to us* (même si on

peut dire également *they gave us food* . Je me suis alors rendue compte qu'il y'avait une double interférence linguistique ; les apprenants utilisent parfois à la fois l'espagnol et l'anglais pour parler français. Dans ces cas là, il s'agit d'une double difficulté car ils doivent « mettre de côté » leur langue maternelle ainsi que leur langue seconde.

Il en va de même pour les adjectifs qui ne sont pas positionnés dans le même ordre en espagnol qu'en français ; par exemple, l'hispanophone ne dira pas bien parler mais parler bien (*hablar bien*). Il en va de même pour les adjectifs concernant la taille, les qualités et les défauts. En français, ces adjectifs sont placés avant le nom (*un grand homme, une belle femme*), tandis qu'ils sont positionnés après le nom en espagnol (*un hombre alto, una mujer bonita*). Cependant, en français, certains adjectifs sont placés après le nom, tels que «*un homme heureux* et *un cheval blanc* . Il est donc très difficile pour les apprenants de savoir quand, où et pourquoi placer l'adjectif dans la phrase avant ou après le nom.(voir annexe 3)

Cette difficulté est aussi accentuée par le fait que les apprenants venant de pays d'Amérique du Sud, comme la Colombie, maîtrisent l'anglais comme leur langue maternelle et réfléchissent parfois dans cette langue pour pratiquer le français. Cette double interférence va créer un trouble chez eux, et ils vont se trouver dans une posture délicate quant à la place des adjectifs dans la phrase française, puisque tous les adjectifs en anglais sont placés avant le nom (*a white cow, a good man*).

Pour remédier à cette difficulté majeure qui pose problème dans environ 80% des cas pour les élèves hispanophones, j'ai réalisé ce tableau (en m'inspirant des livres de grammaire) :

Adjectifs se plaçant après le nom	
La couleur ou la forme	<i>Un tapis bleu</i>
Une caractéristique physique	<i>Une pomme ronde</i>
Une catégorie	<i>Une danse espagnole</i>
Plus longs que le nom	<i>Un lieu magnifique</i>
Un lien relationnel	<i>Le lait maternel</i>
La religion	<i>Un homme catholique</i>
Participes employés comme adjectifs	<i>Une femme passant</i>

Adjectifs se plaçant après le nom	
Certains adjectifs courts	<i>Un viel homme</i>
Les adjectifs numéraux cardinaux	<i>Le cinquième jour</i>

8) la place du pronom

En espagnol, comme en français, la position des pronoms varient en fonction de sa fonction dans la phrase ainsi que du type de la phrase (exclamative, interrogative, impérative et négative).

Voici le tableau effectué par mes soins pour comprendre les différences dans la place du pronom entre le français et l'espagnol :

Type de phrase	Espagnol	Français
Déclarative	Tu me <u>lo</u> das	<i>Tu me <u>le</u> donnes</i>
Impérative	Dame <u>lo</u>	<i>Donne-<u>le</u> moi</i>
Interrogative	Me <u>lo</u> das ?	<i>Me <u>le</u> donnes-tu ?</i>
Exclamative	Hay que darm <u>lo</u> !	<i>Il faut que tu me <u>le</u> donnes !</i>

On remarque que dans les phrases déclaratives et interrogatives, le pronom « le » ne change pas. Et les hispanophones ne font pratiquement aucune erreur concernant son emplacement dans ces deux types de phrases.

En revanche, si on regarde bien les phrases impératives et exclamatives, on s'aperçoit que le pronom est placé à la fin de la phrase, après le verbe, à l'inverse du français qui est placé avant « moi » pour la phrase impérative et avant le verbe pour la phrase exclamative. Voici donc l'erreur qui est créée quand les apprenants traduisent cette phrase en français :

- *Donne moi-le !*

- *Il faut que tu me donnes le ! (ou il faut que tu me donnes lui !)*

Le professeur doit donc comprendre pourquoi cette erreur existe et enseigner le point de grammaire suivant :

Lors d'une phrase impérative et lors d'une phrase exclamative, le pronom complément se trouve toujours après le verbe : *mangez-les / nous devons aller les chercher !*

S'il s'agit du verbe faire + verbe, le complément est après faire et avant le verbe : *faites-les attendre.*

B) Les erreurs de conjugaison

La conjugaison, qui appartient aux sciences grammaticales, n'échappe pas non plus aux interférences linguistiques espagnoles/françaises.

L'erreur la plus récurrente lors de mon stage a été l'utilisation du subjonctif (notamment pour les niveaux B2). En effet, le subjonctif est un mode qui est très utilisé en français et en espagnol. Inexistant en anglais et dans certaines autres langues, il pose problème aussi pour ces apprenants car ils ne comprennent pas toujours l'intérêt de l'utiliser. Mais pour les hispanophones, le problème n'est pas la compréhension mais de savoir quand il doit être utilisé.

Pour commencer, comparons les deux subjonctifs de chaque langue :

Subjonctif	Espagnol	Français
Quand l'utiliser ?	Doute, incertitude, volonté, souhait, désir, espoir, sentiment, crainte...	« Incertitude qui souligne la possibilité de réalisation d'une action, et aussi les mettre en doute »
Formation	Souvent précédé par -que Radical + terminaisons en e,es,e,emos,eis,en (présence de verbes irréguliers)	Souvent précédé par -que Terminaisons en (e,es,e,ions, iez, ent) (présence de verbes irréguliers)

On remarque donc ici que le subjonctif, que cela soit pour savoir quand l'utiliser et pour sa formation, est très semblable dans les deux langues. Et pourtant, il est très difficile pour un hispanophone de l'utiliser, surtout pour un verbe en particulier : *espérer*

Comme nous l'avons vu, le subjonctif est le mode de l'incertitude. Espérer est un verbe qui reflète clairement l'incertitude. Nous avons également montré que la plupart des verbes conjugués au subjonctif présent sont précédés par « que ». Lorsque l'on conjugue le verbe *esperer*, il est souvent suivi par *que*. Et pourtant, on ne va pas dire *j'espère que tu sois bien*, mais *j'espère que tu vas bien*.

Nous n'utilisons pas le subjonctif ici, alors que tous les éléments nous laissent penser que le subjonctif à sa place ici.

En espagnol, pour cette déclaration, on utilisera le subjonctif, ce qui donnera : *espero que estés bien*, et non pas *espero que estas bien* (présent simple).

Cette règle n'est donc pas toujours logique pour un apprenant hispanophone qui aura tendance à conjuguer au subjonctif les phrases qu'il conjugue lui-même à ce mode dans sa langue maternelle, puisque la règle grammaticale est pratiquement la même.

J'enseignais alors aux apprenants que l'existence de la proposition « que » ne signifiait pas automatiquement la nécessité d'utiliser le subjonctif dans la phrase, qu'il faut surtout réfléchir au sens du mot. Avec le verbe *esperer*, le subjonctif n'est pas utilisé car certes, il s'agit d'un espoir, d'un désir, mais qui doit se réaliser ; *j'espère que tu me comprends*, et non pas *j'espère que tu me comprendras*.

Aussi, il est impossible, dans la langue espagnole, d'utiliser le futur dans les subordonnées temporelles à la place du subjonctif, comme nous le faisons en français ; on dira en français : *j'espère qu'il viendra*, mais on ne peut pas employer le futur ici en espagnol ; *espero que vendra* n'existe pas et seul le subjonctif sera employé ici « *espero que venga* ». Ce qui signifie que non seulement l'apprenant doit comprendre pourquoi on n'utilise pas le subjonctif avec le verbe *esperer*, et aussi pourquoi on peut utiliser le futur simple.

Les verbes défectifs représentent une caractéristique particulière du français. Peu de langue les possèdent, et si il en existe un en espagnol « *hay que* », il n'empêche que les apprenants rencontrent des difficultés avec l'utilisation du verbe « *falloir* ». Pour beaucoup, *falloir* est un verbe comme un autre, qui s'accord en genre et en nombre. Ainsi, beaucoup d'hispanophones diront « *ils auraient fallu venir* » au lieu de dire « *il aurait fallu qu'ils viennent* ». Ils n'ont pas conscience que *falloir* est un verbe qui n'existe qu'à la troisième personne du singulier. Sans aide extérieure, ils ne pensent pas faire d'erreur et continuent à l'utiliser tout le temps.

C) les erreurs lexicales

On parle d'interférence lexicale quand l'apprenant utilise un mot de sa langue maternelle dans une langue différente.

Selon Blanc Michel, « *on parlera d'interférence lexicale lorsque le locuteur bilingue remplace, de façon inconsciente, un mot de la langue parlée par un mot de son autre langue* ».

L'espagnol est une langue voisine du français et plus particulièrement par rapport à la proximité lexicale qui existe entre les deux. Lorsque nous sommes encore au collège et que l'on doit choisir une deuxième langue étrangère à apprendre, beaucoup d'élèves (pas tous, bien entendu) choisissent l'espagnol parce que « c'est trop facile, tous les mots se ressemblent ! » et il en va de même pour les hispanophones qui doivent apprendre le français. Et cela est-ce vrai ? Oui, bien entendu. Le français et l'espagnol viennent tous les deux du latin, même si d'autres influences linguistiques ont créé des différences lexicales entre les deux langues.

Mais est-ce forcément un avantage ? Car si le vocabulaire se ressemble, cela ne veut pas dire qu'il soit le même pour l'espagnol et le français. Ainsi, ne sommes-nous pas tentés de calquer chaque mot en espagnol et de l'utiliser en français ?

Dans la langue espagnole, on remarque que beaucoup de mots de vocabulaire ressemblent particulièrement au français, mais en comportant tout de même certaines différences. C'est le cas pour le préfixe notamment. En espagnol, les mots ont souvent une lettre en plus par rapport en français :

especial : *spécial*

espectacular : *spectaculaire*

Puisque les mots ont une forte ressemblance, le public hispanophone oublie souvent qu'il ne faut pas utiliser le « e » au début.

Aussi, comme le font les étudiants français en espagnol, ils sont tentés de supprimer les lettres représentatives de la langue espagnole (telles que le a ou le o) à la fin et les transforment en « e », ce qui donnera ceci : en espagnol, *ensalada* signifie une salade. Pensant agir correctement, l'apprenant sait que peu de mots se terminent par a, du moins pas autant qu'en espagnol, et va le

remplacer par un *-e* : *une ensalade*. Et comme nous l'avons vu précédemment, il y'a souvent des lettres en plus en espagnol concernant le suffixe. Donc pour l'élève, *ensalade* sera la forme adéquate pour désigner une *salade* .

Autre exemple, celui de la soupe, qui se traduit par *sopa* en espagnol. L'apprenant supprime systématiquement la dernière lettre du mot et le remplace par un e, ce qui donnera au final une *sope*.

Il faut prendre en compte qu'il existe beaucoup de faux-amis en espagnol et ceux-ci provoquent forcément des conséquences dans l'apprentissage du français. Ces mots existent dans notre langue mais ont un sens totalement différent. L'apprenant doit être averti de cela. Voici, par exemple, une liste de mots faux-amis :

Espagnol	Français
Una mancha	Une tâche, et non pas une manche
Quitar	Enlever, et non pas quitter
Esperar	Espérer mais aussi attendre
Planchar	Repasser, et non pas plancher
Tirar	Jeter, et non pas tirer
Tocar	Toucher, mais aussi jouer

Ces faux-amis représentent un piège pour les hispanophones, il est très fréquent que les apprenants disent *je veux quitter ma manche* au lieu de *je veux enlever ma tâche* . La phrase prend donc un sens très différent. Pendant mon stage, lors du tutorat culturel, j'ai organisé au milieu du mois de mars une petite session concernant les faux-amis et je leur ai expliqué que ces cas-là étaient très fréquents, et qu'il fallait faire attention à ces faux-amis.

D) les erreurs phonétiques

Une interférence linguistique se produit quand le locuteur utilise un son de sa langue maternelle qui n'est pas adapté au mot de la langue étrangère. Selon Blanc Michel « *il y'a interférence phonétique lorsqu'un bilingue utilise, dans la langue active, des sons de l'autre langue, et elle est très fréquente chez l'apprenant de la langue seconde, surtout lorsque l'apprentissage se fait à l'adolescence ou à l'âge adulte ; elle permet souvent de s'identifier comme tel un locuteur étranger* ».

Comme l'avait écrit Blanc Michel, l'interférence phonétique n'est pas rare lors de l'apprentissage d'une langue étrangère.

De mon côté, je connais très peu de personnes n'ayant aucun accent en parlant une langue étrangère (acquise à partir d'un certain âge). Et pour être honnête, je pense que je n'en connais aucune.

Dans le cas de l'espagnol, les apprenants rencontrent des difficultés quant à la prononciation du français. Puisque dans leur langue maternelle toutes les lettres se prononcent, il est particulièrement long pour eux d'apprendre que beaucoup de mots en français possèdent des lettres qui ne se prononcent pas.

Par exemple, un niveau entre A1 et A2 prononcera la phrase suivante de cette manière :

Un médecin arrive dans pas longtemps : [ynmedesinarivdanpalontemps]

J'ai constaté que même un haut niveau (B2-C1), l'apprenant a toujours des difficultés à accepter que toutes les lettres ne se prononcent pas, et que plusieurs graphèmes créent des phonèmes différents tels que :

a + u = [ɔ]

o + u = [u]

e + a + u = [ɔ]

e + u : [ə]

J'ai passé également une bonne partie de mon temps à aider les élèves concernant la prononciation. Le seul remède pour la travailler reste la persévérance et le temps.

Partie 3 : réflexivités et conclusion

Ainsi, que pouvons-nous dire sur l'influence de la langue maternelle dans l'apprentissage du FLE ? Représente-elle un obstacle ou un avantage ?

Nous pourrions dire qu'elle est un point de facilité pour un public espagnol car le français et l'espagnol viennent toutes les deux du latin, donc l'apprenant hispanophone possède déjà, de manière innée et depuis sa naissance, les bases pour apprendre le français. En ayant le même alphabet, un lexique similaire et une grammaire proche, il semble plus facile pour un hispanophone que pour un apprenant sinophone d'apprendre le français.

Et pourtant, nous avons bien vu que ce public est confronté à différents types d'erreurs grammaticales, lexicales et phonétiques qui peuvent créer le phénomène de fossilisation si une aide extérieure (celle du professeur, notamment, n'intervient pas).

Le principal problème avec la proximité entre deux langues étrangères est justement cette proximité. Nous avons tendance à trop calquer la langue maternelle pour la seconde, et même si les deux langues se ressemblent, aucune n'est identique à une autre, c'est pour cela qu'il y'a deux langues et non pas une seule.

Que faire dans ces cas là ? Il faut que l'apprenant réussisse à se détacher de sa langue maternelle, à ne pas réfléchir continuellement à travers elle ; c'est un travail laborieux et difficile, certes, mais vitale pour apprendre le français. Dans tous les cas, le professeur doit être là pour l'aider et trouver des solutions lorsqu'il rencontre des difficultés.

Réaliser le stage et écrire ce rapport a été très enrichissant pour moi, car il m'a permis de connaître plus en détails les difficultés des apprenants hispanophones. Bien entendu, je n'ai jamais négligé les autres nationalités, mais voulant être professeur de français en Colombie, j'avoue m'être intéressée de plus près aux problèmes rencontrés par les apprenants hispanophones. Je sais désormais quels sont les points qu'ils vont naturellement être capables de maîtriser plus facilement grâce à leur langue maternelle, ainsi que les points que je devrai travailler plus longtemps avec eux.

Annexe 1



Accent
Français

Savoir-Faire

Niveau 128

Dire comment on va et aller chez le médecin

Expression Répondez aux questions suivants en utilisant des formes négatives : ne ... pas, ne ... jamais, ne ... rien, pas du tout... ou à la forme affirmative en utilisant : peu, beaucoup, bien, mal, souvent, tous les jours -

1. Vous mangez des fruits ? Oui, j'en mange beaucoup.
2. Vous dormez bien ? Non, je ne dors pas du tout.
3. Vous avez régulièrement des insomnies ? Oui, j'en ai souvent.
4. Vous faites du sport ? Oui, je fais du sport tous les jours.
5. Vous prenez des médicaments ? Non, j'en prends jamais de médicaments.
6. Vous avez souvent mal à la tête ? Oui, j'ai souvent mal à la tête.
7. Vous prenez quelque chose pour le mal de dos ? Non, je ne prends rien de médicaments.
8. Vous buvez de l'eau ? Oui, j'en bois tout le temps.

Compréhension orale :

- Alors Mademoiselle, qu'est-ce qui ne va pas ?
- Je ne suis pas docteur, je peux aider.
- Vous vous sentez fatiguée... Vous dormez bien la nuit ?
- Non, pas du tout, je deux travail, j'ai des insomnies.
- vous avez de la fièvre ?
- Non pas de fièvre. Mais je me sens faible.
- Vous mangez bien ?
- Non, je n'ai jamais faim, je n'ai pas envie de manger.
- Vous avez des douleurs quelque part ?
- Oui docteur, j'ai mal partout.
- Vous avez mal partout. Où par exemple ?
- J'ai mal à la tête souvent. Je prends de l'aspirine mais ça ne me fait rien.
- Oui, et quelle autre douleur ?
- J'ai mal au ventre aussi.
- Au ventre... Vous voulez dire... à l'estomac ?
- Oui à l'estomac, plus bas aussi, vous savez... vers les intestins.
- Euh... Vous allez aux toilettes régulièrement ?
- Non, justement, pas tous les jours.
- Il faut manger beaucoup de fruits...
- Oui j'en mange, mais ça me fait mal au ventre.
- Vous faites du sport de temps en temps ?
- Non, pas du tout, j'ai trop mal au dos.
- Vous pourriez nager, aller à la piscine...
- Je ne sais pas nager docteur.
- Euh... Vous suivez un traitement, vous prenez des médicaments ?
- Non docteur, je ne prends rien en ce moment.
- Bien, je vais vous faire une ordonnance.
- Qu'est-ce que j'ai docteur ? C'est grave vous pensez ?
- Non, ce n'est pas grave... Un peu d'anxiété c'est tout.

pas du tout
↓
para nada

travailler
travailler
fou/folle

Annexe 2

Je suis musicien. Je suis un chanteur de rue très célèbre j'ai écrit
deux albums (CD) et j'ai ^{écrit} dans une famille disposant de
ressources financières, mais avec la musique j'ai réussi à être ~~très riche~~
très enrichi avec les fruits du rap, mais en fait j'ai enregistré
quelque chose comme, Ernie, Marshall Mathers et Eminem, Ma
Musique est très controversée et a suscité beaucoup des polémiques.
Je comptais au début mon film autobiographique intitulé "8 miles"
Actuellement j'ai 23 ans et est trois enfants.


Cor

Cher Thomas, samedi dernier, je suis allé en Belgique et je suis
visité de nombreuses villes et monuments comme l'Atomium Mais
Je pense que la plus belle ville est Bruxelles. J'ai ~~été~~ j'ai perdu
cette ville parce que quand j'ai perdu dans un vieux quartier.

Cher Thomas, samedi dernier, je suis allé en Belgique, et je ^{j'ai} fait
visité de nombreuses villes et j'ai vu ~~de~~ beaucoup de monuments
comme l'Atomium et le Manneken Pis. Mais je pense que la
plus belle ville est Bruxelles. J'ai ~~été~~ j'ai perdu dans un vieux quartier, j'ai bu la meilleure bière
de ma vie et ~~mais~~ j'ai mangé ^{beaucoup de} des frites aussi.
~~Il était pendant~~ Ce même jour à la nuit j'ai trouvé ~~un~~ et un
hôtel appelé ~~Metropole~~ ~~très~~ par char appelé Metropole. Il
s'avère / ^{me} Il y avait un grand salon pour regarder la télévision
et ~~je~~ je rappelle que toutes les ^{annonces} ~~et les~~ annonces ~~ont~~
ont été ~~portées~~ dans le français avec l'accent belge.
données

Se perdre + je me suis perdu

Bien ! Carlos tu peux demander un
tutorat pour le ~~publ~~ parce que tu n'as
pas la peur de ~~le~~ dernier ~~con~~



AU BOULOT !!

~ Agriculture

~ le travail qui travaille = apiculteur
 lièvre ~ le travail ~ nature

- fabriquer du miel ~ la fabrication
- produire du miel ~ la production

Abcilles vs guêpe

- elles habitent dans une ruche et les guêpes dans la guêpière.
- ↳ Nid de guêpe

Pétrol → le combustible fossile

- Il me rendre malade = me enferme
- Il me fait mal = me hache de bois
- Verb Conquerir
- Entre guillemets ~ entre cornilles (II) /

L'OCCITANE

- C'est une entreprise qui a été créée en 1976 par Olivier Boussan. L'activité principale de l'entreprise est la création des cosmétiques, principalement huiles essentielles, produits cosmétiques, etc. parfums.

La première boutique a été créée en 1990 à Vals et la première boutique qui a été créée à l'étranger était en Asie en 1995. Ensuite, la deuxième boutique à l'étranger a été créée en 1996 que États-Unis, et finalement le premier magasin a été créé en 1997.

- S'accrocher = supporter
- se tenir = tenir
- La Pompe = Pompa
- métier à tisser = métier à tisser
- le poids = et peso
- ↳ Pese = peser
- l'estime = qualité
- le garde = qui est en garde
- bouger = mouvoir
- siège = sede
- Urine = fumer
- Rebondir = rebolar
- épouser = arrêter

- Avoir l'esprit mal tourné
- ↳ Malpensado
- Graver l'échelle sociale
- ↳ le jour de passer son
- faire la grande étoile
- ↳ le beau côté, l'autre
- on ne s'en rend pas tout de suite compte
- ↳ une ou deux heures automatiquement

Annexe 4



EVALUATION DE STAGE

Année : 2016-2017

STAGIAIRE : Tiffany COQUISART
DIPLOME PRÉPARÉ : Master 1 FLE

Stage d'observation / Tutorat pédagogique

OBSERVATIONS

Tiffany a pendant son stage assisté aux cours standards de tous niveaux (du A1 débutant complet au C1 avancé).
Elle s'est également chargée de l'accueil des étudiants au centre de ressources où elle a assuré les missions suivantes :
conseils pédagogiques divers / conseils de lecture / systématisation grammaticale / assistance au travail en autonomie / animation du ciné-club.
Tiffany a également pris l'initiative d'organiser au centre de ressources un après-midi thématique intitulé « Jeux en Folie ».

Elle a par ailleurs eu l'opportunité de prendre en charge une activité de 30 mn (sur une heure et demie), une classe de niveau A1+ avec laquelle elle a montré une aptitude à la gestion de classe. Malgré des approximations, elle a su mettre en application les principes fondamentaux de « reformulation », « distribution de la parole », « l'utilisation avec parcimonie du métalangage ».

Lors du compte-rendu d'observation, elle a su analyser de manière critique et constructive le déroulement de son intervention et a pris en considération les conseils proposés par le professeur - référent.

Signatures :

Le stagiaire

La coordinatrice-enseignants

Annexe 5

ATTESTATION DE STAGE à remettre au stagiaire à l'issue du stage

ORGANISME D'ACCUEIL

Nom ou dénomination sociale : AL CENT FRANÇAIS
Adresse : 7 rue de Verdun 34090 MONTPELLIER FRANCE
Tél : 0467381269

Certifie que

LE STAGIAIRE

Nom : COCHISART Prénom : Tiffany Sexe : F Né(e) le : 14/10/1992
Adresse : 81-811 JARDIN DE PIERRE 44 AV GEORGES CLÉMENTEAU 33140 VILLENAVE-D'ORNON FRANCE
TÉL : Portable : 0689584325 MÈL : tiffany.cochisart@etu.univ-montp3.fr
ÉTUDIANT EN (intitulé de la formation ou du cursus de l'enseignement supérieur suivi par le ou la stagiaire) :
Master 1 Français langue étrangère F25 Didactique du FLE et langue seconde
AU SEIN DE (nom de l'établissement d'enseignement supérieur ou de l'organisme de formation) :
Université Paul Valéry Montpellier 3

A effectué un stage prévu dans le cadre de ses études

DURÉE DU STAGE

Dates de début et de fin du stage : du 6 mars au 28 mars 2017
Représentant une durée totale de 4 (Nombre de mois / Nombre de semaines) (rayer la mention inutile)

La durée totale du stage est appréciée en tenant compte de la présence effective du stagiaire dans l'organisme, sous réserve des droits à congés et autorisations d'absence prévus à l'article L.124-13 du code de l'éducation (art. L.124-18 du code de l'éducation). Chaque période au moins égale à 7 heures de présence consécutives ou non est considérée comme équivalente à un jour de stage et chaque période au moins égale à 22 jours de présence consécutifs ou non est considérée comme équivalente à un mois.

MONTANT DE LA GRATIFICATION VERSÉE AU STAGIAIRE

Le stagiaire a perçu une gratification de stage pour un montant total de _____ €

L'attestation de stage est indispensable pour pouvoir, sous réserve du versement d'une cotisation, faire prescrire en compte le stage dans les droits à retraite. La législation sur les retraites (loi n°2014-40 du 20 janvier 2014) ouvre aux étudiants dont le stage a été gratifié, la possibilité de faire valider celui-ci, dans la limite de deux trimestres, sous réserve du versement d'une cotisation. La demande est à faire par l'étudiant dans les deux années suivant la fin du stage et sur présentation obligatoire de l'attestation de stage mentionnant la durée totale du stage et le montant total de la gratification perçue. Les informations précises sur la cotisation à verser et sur la procédure à suivre sont à demander auprès de la Sécurité sociale (code de la sécurité sociale art. L.351-17 - code de l'éducation art D.124-9).

Fait à Montpellier le 11/04/17

Nom, fonction et signature du représentant de l'organisme d'accueil

Sylvie Repesant
Coordinatrice stagiaires



Alcent Français
1 rue de Verdun 34090 Montpellier
Tél : 04 67 38 12 69
Fax : 04 67 38 12 69

Bibliographie et webographie

Bibilographie :

- William F Mackey, *bilinguisme et contact des langues*, Edition Klincksieck, Paris 1976
- WEINREICH-Uriel, cité par LJ-CALVET, *Sociolinguistique*, Ed, Puf, 1996, P.23.
- Castellotti, *la langue maternelle en classe de langue étrangère*, Edition Robert Galisson, 2001
- Sophie Dufour et Noël Nguyen, *l'influence de la langue maternelle dans la perception de la parole*

Webographie :

- Wikipedia.fr
- Françaisfacile.com
- Lecoindufle.fr
- Mémoirenligne.com
- Books.google.fr
- Arlap.hypotheses.org/5943
- Tel.archives-ouvertes.fr/tel-00184947/document
- Dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01427030/document
- portaldoconhecimento.gov.cv
- fremdsprachendidaktik.rwth-aachen.de/Ww/langmat.htm
- gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/127971/1/TG_LopezChaconE_InterferenciasLinguisticas.pdf
- persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1970_num_8_1_5527
- theses.univ-lyon2.fr
- theartsjournal.org/index.php/site/article/download/405/268
- ejournals.org/.../Interference-Linguistique-Chez-Les-Francissants-Anglophones
- insertion indexe et table