

Recherche sous la direction de **Richard Brisson**
avec la collaboration de **Daniel Maccabée**

L'APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE ESPAGNOLE

PAR DES ÉLÈVES FRANCOPHONES

LB
2366
/PM 98-99

19802

COLLÈGE JEAN-DE-BRÉBEUF

CARTE **BLANCHE**

Centre de documentation
18e étage

LB 0366
/P14 03-99
19 802

L'APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE ESPAGNOLE PAR DES ÉLÈVES FRANCOPHONES

Recherche sous la direction de Richard Brisson
avec la collaboration de Daniel Maccabée

Collège Jean-de-Brébeuf

La publication de cet ouvrage a été rendue possible grâce à la participation financière du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA). **Son contenu n'engage que la responsabilité du collègue, de son rédacteur et de son collaborateur.**

On peut obtenir des exemplaires supplémentaires de l'ouvrage à la coopérative étudiante du Collège Jean-de-Brébeuf, 3200, chemin de la Côte-Sainte-Catherine, Montréal, Québec, Canada, H3T 1C1, ou encore en faisant parvenir le bon de commande inséré à la suite des annexes.

Dans ce document le masculin est utilisé comme un générique sans aucune intention discriminatoire et uniquement dans le but de faciliter la lecture.

Conception de l'édition: **Richard Brisson**

Mise en pages: **Éditions Carte blanche**

Révision linguistique: **Daniel Maccabée**

Code de diffusion: 14-1430-20

Dépôt légal: Bibliothèque nationale du Québec, 1998
Bibliothèque nationale du Canada, 1998

ISBN 2-922291-12-X

© Collège Jean-de-Brébeuf

L'APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE ESPAGNOLE PAR DES ÉLÈVES FRANCOPHONES

Recherche sous la direction de Richard Brisson
avec la collaboration de Daniel Maccabée

*EL APRENDIZAJE DE LA GRAMÁTICA ESPAÑOLA
POR ALUMNOS FRANCOHABLANTES*

*Investigación dirigida por Richard Brisson
con la colaboración de Daniel Maccabée*

CONTRIBUTIONS

Chercheurs

Richard Brisson, B.A., M.A. (linguistique), professeur d'espagnol au collège Jean-de-Brébeuf.

Daniel Maccabée, B.A., M.A. (philosophie), M.A. (lettres classiques), professeur de français et de littérature au collège Jean-de-Brébeuf.

Collaborateurs

Cueillette des données: Matilde Asencio, Marcelle Beaulieu, Paolo del Grande, Louise Duguay, Hélène Lépine.

Validation d'instruments: Matilde Asencio, Marcelle Beaulieu, Paolo del Grande, Louise Duguay, María Jesús Espí, Isidro Gil, Louise Lafortune, Hélène Lépine.

Autre collaboration: L'ensemble des élèves d'espagnol de l'année scolaire 1996-1997 des collèges de Maisonneuve, Jean-de-Brébeuf et du Cégep du Vieux Montréal, incluant les 23 élèves ayant participé aux entrevues orales dirigées; les professeurs de ces mêmes collèges qui ont participé aux entrevues orales dirigées; les professeurs d'espagnol du réseau collégial québécois qui ont répondu à l'un ou l'autre des deux questionnaires d'enquête; María Jesús Espí pour le développement de certains aspects théoriques reliés à la recherche; Matilde Asencio, María Jesús Espí, Louise Lafortune, Hélène Lépine pour la lecture critique de cet ouvrage, en tout ou en partie; l'Association des professeurs d'espagnol du Québec (APEQ) pour nous avoir permis de distribuer un questionnaire d'enquête lors d'une assemblée générale de ses membres; Jean-Pierre Gaudreau à titre de conseiller pédagogique au collège Jean-de-Brébeuf; le personnel du service des finances et de l'imprimerie du collège Jean-de-Brébeuf.

Remerciements

Nous tenons à remercier la Direction de l'enseignement collégial qui a subventionné cette recherche, dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA), sans laquelle cet ouvrage ne serait encore qu'à l'état de projet futur et lointain, voire utopique.

À nos précieux et fidèles collaborateurs qui nous ont aidés dans la cueillette des données, nous ne saurions leur témoigner à quel point notre gratitude est sincère et profonde. Nous désirons par la même occasion remercier tous les professeurs qui ont collaboré d'une façon ou d'une autre à l'élaboration de cette recherche.

Nous ne saurions non plus faire lettre morte de la participation d'un nombre important d'élèves à qui nous souhaitons exprimer notre vive reconnaissance ainsi que nos meilleurs vœux pour un avenir à la mesure de leurs espérances.

Finalement, des remerciements tout particuliers s'adressent à monsieur Jean-Claude Gaudet, directeur général, ainsi qu'à monsieur Jacques Richard, directeur des études du collège Jean-de-Brébeuf, qui ont su déposer en nous cette confiance inconditionnelle qui est le gage du succès de toute entreprise humaine.

À tous, *un millón de gracias.*

RÉSUMÉ

Cette recherche intitulée *L'apprentissage de la grammaire espagnole par des élèves francophones* et dirigée par Richard Brisson, professeur d'espagnol au collège Jean-de-Brébeuf, traite les divers aspects et problèmes reliés à l'apprentissage de la grammaire espagnole par des apprenants de langue maternelle française, dans le contexte de l'enseignement à l'aide d'une méthode communicative.

L'étude propose l'examen de certaines grandes zones d'erreurs grammaticales récurrentes, par exemple *les prépositions, les pronoms personnels, ser/estar, etc.*, pour lesquelles a été recueilli un matériel d'analyse spécifique constitué de 4516 erreurs grammaticales provenant des travaux écrits et oraux de plus de 200 élèves de l'ordre d'enseignement collégial et couvrant les quatre premiers niveaux de langue espagnole.

À l'aide des principes et méthodes de *l'analyse d'erreurs*, le rédacteur brosse un tableau descriptif et explique le fonctionnement des principaux phénomènes linguistiques à l'origine des erreurs des élèves. Poursuivant des objectifs plus spécifiquement d'ordre pédagogique, l'analyse débouche de façon inductive sur diverses implications pédagogiques et propose des instruments destinés à l'élève, en fonction de ses besoins réels en matière de grammaire et des divers stades de l'évolution de sa compétence linguistique. Pour l'enseignant, les résultats de la recherche sont condensés à l'annexe 4 sous un format facile à consulter et constituent une véritable *grammaire d'erreurs* des élèves francophones.

L'étude fait aussi une incursion dans l'univers lexical de l'élève en démontrant l'existence d'erreurs dues à la généralisation abusive de certaines règles grammaticales qui interfèrent avec un *savoir mémorisé* de type lexical.

Sur la base de la recherche antérieure en didactique des langues, l'étude considère l'apparition des erreurs en tant que «phénomène naturel, inévitable et nécessaire des processus d'apprentissage». Dans cette veine, un instrument pédagogique novateur intitulé *Dudas y dificultades de un compañero* est présenté au chapitre 8. Cet outil est conçu de façon à ce que l'élève puisse comprendre le fonctionnement de ses propres erreurs et ainsi agir efficacement sur celles-ci, en plus de lui fournir une référence pratique et sécurisante en ce qui concerne l'«ensemble de la connaissance» propre à son stade précis d'apprentissage.

RESUMEN

Esta investigación titulada *El aprendizaje de la gramática española por alumnos francohablantes* y dirigida por Richard Brisson, profesor de español en el colegio Jean-de-Brébeuf de Montreal, trata los distintos aspectos y problemas relacionados con el aprendizaje de la gramática española por alumnos de lengua materna francesa, en el contexto de la enseñanza mediante un método comunicativo.

El estudio propone la revisión sistemática de ciertas grandes zonas de errores gramaticales recurrentes, por ejemplo *preposiciones, pronombres personales, ser/estar, etc.*, para las cuales se ha recogido un material de análisis específico que consta de 4516 errores gramaticales procedentes de los trabajos escritos y orales de más de 200 alumnos del curso preuniversitario y que abarca los cuatro primeros niveles de la enseñanza/aprendizaje.

Por medio de los principios y métodos del *análisis de errores*, el redactor describe y explica el funcionamiento de los principales fenómenos lingüísticos que influyen en la producción de errores gramaticales. Con una finalidad de índole más específicamente pedagógica, el análisis se desarrolla de manera inductiva hacia una serie de implicaciones pedagógicas y propone útiles concretos destinados a los alumnos, en función de sus verdaderas necesidades en materia de gramática y de las distintas etapas de la evolución de su competencia lingüística. Para el profesor, el anexo 4 presenta los resultados de la investigación en un formato condensado y fácil de consultar, lo cual constituye una verdadera *gramática de errores* peculiar de los francohablantes.

El estudio también hace incursión en el universo léxico del alumno demostrando la existencia de errores debidos a la generalización abusiva de ciertas reglas gramaticales que interfieren con un *saber memorizado* de tipo léxico.

A raíz de estudios anteriores sobre didáctica de lenguas, esta investigación considera la aparición de los errores como un «fenómeno natural, inevitable y necesario de los procesos de aprendizaje». En esta misma perspectiva, se presenta en el capítulo 8 un instrumento pedagógico novedoso titulado *Dudas y dificultades de un compañero*. Este útil de trabajo se ha concebido de tal manera que el alumno pueda comprender el funcionamiento de sus propios errores y, luego, actuar eficazmente sobre los mismos. Se presenta también como una referencia amena y empática en lo que se refiere al «conocimiento global» propio de una fase precisa del aprendizaje del alumno.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|--------------------------------|----|
| Contributions et remerciements | 4 |
| Résumé/ <i>Resumen</i> | 5 |
| Table des matières | 7 |
| Introduction générale | 11 |

PREMIÈRE PARTIE LES ASSISES DE LA RECHERCHE

| | |
|--|-----------|
| Chapitre 1: La place de la grammaire dans l'apprentissage de l'espagnol langue étrangère: questions et réponses | 17 |
| 1.1 L'apprentissage de l'espagnol-L2 au moyen d'une méthode communicative | 17 |
| 1.2 Les approches théoriques et pédagogiques existantes | 20 |
| 1.3 Les zones d'erreurs grammaticales récurrentes | 22 |
| 1.4 Les phénomènes linguistiques en cause | 22 |
| 1.5 Les stratégies d'enseignement | 24 |
| 1.6 Le processus d'apprentissage des élèves | 24 |
| 1.7 Les objectifs de cette recherche | 25 |
| Chapitre 2: Méthodologie de recherche | 27 |
| 2.1 Les étapes méthodologiques | 27 |
| 2.2 Déterminer les zones d'erreurs grammaticales récurrentes les plus importantes | 28 |
| 2.3 Constituer un corpus d'erreurs grammaticales | 29 |
| 2.4 Classifier les erreurs grammaticales recensées | 30 |
| 2.5 Émettre des hypothèses sur les causes des erreurs | 32 |
| 2.6 Faire l'analyse détaillée du corpus d'erreurs | 32 |
| 2.7 Relever des stratégies d'enseignement | 33 |
| 2.8 Créer des outils pédagogiques | 34 |

| | |
|--|-----------|
| Chapitre 3: Analyse contrastive ou analyse d'erreurs? | 35 |
| 3.1 L'analyse contrastive | 35 |
| 3.2 Les limites de l'analyse contrastive | 36 |
| 3.3 L'analyse d'erreurs | 37 |
| 3.4 Les typologies d'erreurs | 39 |
| 3.5 Les limites de l'analyse d'erreurs | 42 |
| 3.6 Le concept d' <i>interlangue</i> | 43 |
| 3.7 L'apport de l'analyse d'erreurs à la pédagogie des langues | 45 |

| | |
|--|-----------|
| Chapitre 4: Les zones d'erreurs grammaticales récurrentes | 46 |
| 4.1 Le questionnaire d'enquête | 47 |
| 4.2 Les entrevues orales dirigées | 48 |
| 4.3 Compte rendu des entrevues portant sur le questionnaire | 48 |
| 4.4 Résultats du questionnaire d'enquête | 52 |
| 4.5 Réactions des professeurs aux résultats du questionnaire | 53 |
| 4.6 Les cinq zones les plus importantes | 55 |
| 4.7 Compte rendu des entrevues portant sur les cinq zones les plus importantes | 55 |
| 4.8 Les autres zones suggérées à l'aide du questionnaire | 57 |
| 4.9 Les zones d'erreurs grammaticales étudiées par cette recherche | 59 |

DEUXIÈME PARTIE LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

| | |
|---|-----------|
| Chapitre 5: Description préliminaire du corpus d'erreurs grammaticales | 63 |
| 5.1 L'échantillon des élèves | 63 |
| 5.2 Les erreurs recensées | 64 |
| 5.3 Les erreurs selon le canal de communication | 66 |
| 5.4 Les erreurs selon le canal de communication oral | 67 |
| 5.5 La source des erreurs | 68 |
| 5.6 La source des erreurs selon les élèves en entrevue | 71 |
| 5.7 Les erreurs en fonction des zones grammaticales | 72 |
| 5.8 Les catégories d'erreurs systématiques | 76 |
| 5.9 Les autres types d'erreurs recensées | 78 |
| 5.10 Implications pédagogiques | 79 |
| Chapitre 6: Les prépositions A / EN / DE / POR / PARA | 81 |
| SECTION I: Prépositions A / EN | 81 |
| 6.1 A / EN introduisant un complément circonstanciel de lieu | 84 |
| 6.2 A / EN introduisant un complément d'objet direct | 90 |

| | | |
|------|---|-----|
| 6.3 | <i>A</i> avec les concepts de « futur immédiat » et de finalité | 93 |
| 6.4 | <i>A</i> / <i>EN</i> : réaction avec verbes spécifiques | 95 |
| 6.5 | Autres catégories d'erreurs systématiques | 98 |
| | SECTION II: Préposition DE | 100 |
| 6.6 | L'expression de la volonté, sans préposition | 102 |
| 6.7 | <i>DE</i> introduisant un complément de nom ou d'adjectif | 105 |
| 6.8 | La notion de participatif, sans préposition | 108 |
| 6.9 | Autres catégories d'erreurs systématiques | 110 |
| | SECTION III: Prépositions POR / PARA | 113 |
| 6.10 | <i>PARA</i> de finalité = <i>POR</i> | 114 |
| 6.11 | <i>POR</i> + motif = <i>PARA</i> | 115 |
| 6.12 | <i>POR</i> : réaction avec verbe spécifique = <i>X</i> | 116 |
| 6.13 | <i>POR</i> de durée = <i>PARA</i> | 118 |
| 6.14 | Omission du <i>POR</i> de localisation temporelle | 118 |
| 6.15 | <i>POR</i> + agent de passive = <i>PARA</i> | 118 |
| | Chapitre 7: Le syntagme verbal | 120 |
| | SECTION I: Les relations sujet-verbe | 121 |
| 7.1 | Les pronoms personnels sujets | 122 |
| 7.2 | La concordance sujet-verbe | 125 |
| 7.3 | L'emploi des pronoms personnels avec préposition | 128 |
| 7.4 | Les confusions <i>TÚ</i> / <i>VOSOTROS</i> – <i>USTED</i> / <i>USTEDES</i> | 130 |
| | SECTION II: Les relations verbe-complément | 132 |
| 7.5 | Les pronoms réfléchis | 134 |
| 7.6 | Les pronoms des régimes direct et indirect | 137 |
| 7.7 | L'enclise des pronoms compléments et réfléchis | 141 |
| | SECTION III: Le cas particulier de GUSTAR + COI | 142 |
| | Chapitre 8: DUDAS Y DIFICULTADES DE UN COMPAÑERO: un instrument pédagogique novateur | 148 |
| 8.1 | Le contenu de <i>Dudas y dificultades de un compañero</i> | 149 |
| 8.2 | Relation avec la recherche antérieure | 151 |
| 8.3 | Codification des erreurs | 152 |
| 8.4 | Comment utiliser <i>Dudas y dificultades de un compañero</i> ? | 153 |
| 8.5 | Les ouvrages de référence | 156 |

| | | |
|------|--|------------|
| 8.6 | <i>Diffusion de Dudas y dificultades de un compañero</i> | 156 |
| 8.7 | <i>Dudas y dificultades de un compañero, nivel I (ESP-101)</i> | 157 |
| 8.8 | <i>Dudas y dificultades de un compañero, nivel II (ESP-201)</i> | 162 |
| 8.9 | <i>Dudas y dificultades de un compañero, nivel III (ESP-301)</i> | 169 |
| 8.10 | <i>Dudas y dificultades de un compañero, nivel IV (ESP-401)</i> | 176 |
| | Conclusion | 182 |

ANNEXES

| | | |
|---|---|-----|
| 1 | Extraits du questionnaire sur les zones d'erreurs grammaticales récurrentes | 193 |
| 2 | Fiche de participation des élèves à la cueillette des données | 194 |
| 3 | Description préliminaire du corpus d'erreurs grammaticales | 196 |
| 4 | Grammaire d'erreurs des élèves francophones : tableaux des catégories d'erreurs systématiques | 198 |
| 5 | Formule de consentement des professeurs et élèves pour les entrevues orales dirigées | 207 |
| 6 | <i>Usos contextuales del subjuntivo</i> | 208 |
| 7 | <i>Mi aprendizaje a partir de « Dudas y dificultades de un compañero »</i> | 210 |
| 8 | <i>Vamos de viaje a un país hispánico</i> | 211 |

INTRODUCTION GÉNÉRALE

«[...] les erreurs sont le sel de la vie.»

(Extrait d'une dédicace personnelle
rédigée par Sonsoles Fernández,
auteur de *Interlengua y análisis de errores*)

La recherche que nous présentons aujourd'hui au lecteur a comme objectif général de diffuser des connaissances nouvelles sur l'enseignement/apprentissage de l'espagnol langue étrangère par des apprenants francophones. Elle trouve son origine dans l'exercice même de l'enseignement de l'espagnol langue étrangère à une clientèle francophone.

Actuellement, dans le réseau collégial québécois francophone, l'enseignement de l'espagnol langue étrangère (ci-après espagnol-L2) se fait principalement au moyen d'une méthode dite « communicative » (ci-après M.C.). Bien que ce type de méthode comporte de fait bien des avantages par rapport à un enseignement traditionnel (p.ex. les méthodes « grammaire-traduction »), il n'en demeure pas moins que les élèves éprouvent des difficultés avec grand nombre de concepts et d'éléments grammaticaux tout au long de leur apprentissage.

Afin de pallier ce problème, nous nous donnons d'abord comme objectif de faire la lumière sur les principaux concepts et éléments grammaticaux en cause. Nous proposerons ensuite la constitution d'un corpus d'erreurs grammaticales circonscrits aux zones d'erreurs grammaticales récurrentes jugées les plus importantes afin d'identifier et de comprendre les divers phénomènes¹ en présence en contexte d'apprentissage à l'aide d'une M.C. Finalement, nous discuterons les diverses implications pédagogiques en lien avec des éléments linguistiques spécifiques et proposerons des applications pédagogiques concrètes devant servir de complément à l'enseignement/apprentissage de l'espagnol-L2 au moyen d'une M.C.

L'ampleur du matériel issu de cette recherche exploratoire portant sur l'analyse des erreurs d'un échantillon de plus de 200 élèves, à travers les quatre niveaux

1. Cette étape implique, premièrement, la recension des éléments linguistiques qui causent problème puis l'identification des différentes causes possibles pour finalement en arriver aux implications et applications pédagogiques.

de langue espagnole de l'enseignement collégial, nous a permis de dégager, en accord avec nos objectifs, des implications pédagogiques aussi nombreuses que diversifiées. Le souci constant des chercheurs pour l'enrichissement des connaissances sur l'enseignement/apprentissage de l'espagnol en milieu francophone se reflète aussi dans la création d'applications pédagogiques fondées sur les résultats d'une recherche empirique en analyse d'erreurs. Cet ouvrage se veut le témoin fidèle de cette préoccupation constante et intègre les diverses implications et applications pédagogiques maintenant disponibles à la communauté des enseignants et des élèves d'espagnol langue étrangère du réseau collégial québécois, voire de la communauté entière des intervenants en la matière.

À l'intérieur des quatre chapitres de la première partie de cet ouvrage, *Les assises de la recherche*, notre tâche se résumera à mettre en évidence tous les aspects qui ont joué un rôle dans la constitution d'un corpus d'erreurs grammaticales, qu'ils soient d'ordre méthodologique ou théorique.

Le chapitre 1, *Définition du problème et état de la question*, se propose de définir le problème auquel nous tenterons ultérieurement d'apporter des solutions concrètes tant pour l'enseignant que pour l'élève. Cette discussion préliminaire nous amènera à faire le point sur les nombreux aspects qui intéressent l'apprentissage de la grammaire par nos élèves et qui peuvent guider nos pas vers l'adoption de stratégies efficaces en la matière.

Un deuxième chapitre intitulé *Méthodologie de recherche* s'attardera plus spécifiquement aux aspects méthodologiques qui nous ont permis d'arrêter notre choix sur les zones d'erreurs grammaticales récurrentes les plus importantes. Dans cette même visée méthodologique, nous présenterons aussi les divers outils de recherche et étapes que nous avons adoptés afin de constituer un corpus d'erreurs grammaticales propre à cette recherche, de dégager les causes de ces erreurs et d'enquêter sur des stratégies d'enseignement.

Le chapitre 3, *Analyse contrastive ou analyse d'erreurs?* se présente comme une enclave théorique portant sur les divers concepts et méthodes de la linguistique et de la didactique des langues qui intéressent cette recherche. Il s'adresse plus spécifiquement aux lecteurs qui seraient moins familiers avec la terminologie utilisée en analyse d'erreurs. En ce sens, sa lecture n'est obligatoire que pour qui ne posséderait pas déjà la connaissance des acquis de la recherche antérieure qui ont mené à l'élaboration du concept d'interlangue. Toutefois, ce chapitre vient aussi enrichir la discussion méthodologique puisqu'il se présente sous l'égide de la justification rigoureuse de nos choix à l'égard des principes moteurs de l'analyse d'erreurs.

Le chapitre 4 portant sur *Les zones d'erreurs grammaticales récurrentes* détaillera, dans la perspective d'une justification rigoureuse, toutes les étapes ayant conduit au choix final des zones d'erreurs grammaticales dont il sera question dans la deuxième partie de l'ouvrage. Ce chapitre est complété par le compte rendu d'une série d'entrevues avec des professeurs d'espagnol et portant sur les zones d'erreurs grammaticales que ceux-ci perçoivent comme les plus importantes.

Dans une deuxième partie intitulée *Les résultats de la recherche*, nous aborderons trois des zones d'erreurs grammaticales retenues et nous en proposerons une analyse détaillée. Les implications et applications pédagogiques seront intégrées au corps de chaque chapitre, à la suite même de la discussion les ayant amenées.

Le chapitre 5 intitulé *Description préliminaire du corpus d'erreurs* abordera les résultats de cette recherche dans la perspective générale de l'ensemble des erreurs recensées. Son approche, avant tout quantitative, sera aussi le lieu d'une discussion d'ordre qualitatif en plus de servir d'amorce à l'analyse détaillée, dans les chapitres suivants, des catégories d'erreurs appartenant aux zones grammaticales retenues pour cette fin.

Le chapitre 6 portant sur *Les prépositions A / EN / DE / POR / PARA* entrera dans le cœur du problème de l'erreur grammaticale récurrente en ce qui concerne les prépositions. Ce chapitre présentera l'analyse détaillée de chacune des catégories d'erreurs systématiques en lien avec ces prépositions.

Le chapitre 7 portera sur *Le syntagme verbal*, c'est-à-dire qu'il traitera l'ensemble des catégories d'erreurs systématiques qui impliquent les relations pouvant exister entre un verbe, son sujet grammatical et ses compléments, à l'exception de celles faisant appel à des zones spécialisées du syntagme verbal comme, par exemple, *SER/ESTAR*. Pour ces zones dites spécialisées, nous référerons le lecteur à l'annexe 4 où il trouvera les tableaux reproduisant la totalité des catégories d'erreurs systématiques telles que mises en lumière par cette recherche.

Le chapitre 8 proposera un nouvel outil pour l'enseignement/apprentissage de l'espagnol, *Dudas y dificultades de un compañero*. Cet outil, fruit de notre travail en analyse d'erreurs, et aussi disponible sous format disquette PC, constitue pour le professeur un matériel de correction des productions écrites des élèves. Par la même occasion, il fournit aussi à l'élève l'information dont il a besoin afin de comprendre ses erreurs et d'agir efficacement sur son apprentissage de la grammaire.

Finalement, et en guise de conclusion, nous présenterons un bref bilan de cette recherche dans le dessein d'indiquer les avenues pouvant nous aider à élaborer progressivement d'autres instruments pédagogiques adaptés aux besoins de l'enseignement/apprentissage ainsi qu'à enrichir les données que nous présentons à l'annexe 4, lesquelles ne constituent rien de moins qu'une «grammaire d'erreurs» des élèves d'espagnol-L2 de langue maternelle française.

Nous émettons aussi le vœu que la lecture de cet ouvrage soit facilement accessible à tous les professeurs d'espagnol, linguistes de formation ou non. Dans cette visée, nous tenterons de définir et de vulgariser au meilleur de nos capacités les divers concepts théoriques inhérents à ce type de recherche linguistique.

Il incombe maintenant au lecteur de juger dans quelle mesure les chercheurs ont su s'acquitter de leur tâche somme toute ambitieuse. Bonne lecture !

PREMIÈRE PARTIE

LES ASSISES DE LA RECHERCHE

Chapitre 1

LA PLACE DE LA GRAMMAIRE DANS L'APPRENTISSAGE DE L'ESPAGNOL LANGUE ÉTRANGÈRE : QUESTIONS ET RÉPONSES

Afin de cerner de façon plus précise le problème de l'enseignement/apprentissage de la grammaire à l'aide d'une méthode communicative, nous traitons dans ce chapitre l'apparition de ces méthodes en didactique des langues, nous proposons une définition et en montrons les avantages et inconvénients pour l'apprenant. Au chapitre des inconvénients, nous nous attardons plus spécifiquement sur les difficultés qu'éprouvent les élèves à intégrer les notions de grammaire dans le cadre d'un enseignement basé sur une méthode communicative. Cette discussion nous amène à démontrer la nécessité de faire la lumière sur les principaux éléments grammaticaux en cause et sur la compréhension des divers phénomènes pouvant générer l'erreur, seule clef ouvrant la porte à l'élaboration d'outils pédagogiques complémentaires efficaces. Par la même occasion, nous abordons les diverses solutions développées à ce jour en la matière, afin de mieux faire ressortir l'apport de cette recherche.

1.1 L'apprentissage de l'espagnol-L2¹ au moyen d'une méthode communicative

Du point de vue de l'état actuel de la recherche en didactique des langues étrangères, l'apprentissage de l'espagnol-L2 ne présente pas une problématique foncièrement différente de celle d'autres langues et s'insère dans la tradition de recherche sur « l'apprentissage des langues secondes ou étrangères » (SLA: « Second Language Acquisition ») (VanPatten, 1986:202). Comme notre but n'est pas d'étudier l'apprentissage d'une L2 de façon générale, nous étayerons la discussion sur la base de ce qui intéresse plus spécifiquement l'apprentissage de l'espagnol-L2.

1. Langue cible ou terminale.

Néanmoins, dans un cadre plus général, l'introduction des approches communicatives en classe de langues-L2 mérite que l'on s'y attarde plus attentivement.

Plus particulièrement au cours des vingt dernières années, la pédagogie des langues étrangères a vu ses perspectives et méthodes se modifier substantiellement. À la source, ces changements se fondent sur un postulat qui obtient aujourd'hui un consensus quasi unanime chez les didacticiens : « Language used meaningfully should become central and the relative importance of grammar and specific linguistic structures should be dictated by communicative demands, not vice versa » (Valdman 1980, cité par VanPatten 1986:214). Ce mouvement que l'on appelle *communicatif* « récupère donc à son profit, pour ainsi dire, la psychologie alors naissante : le cognitivisme est en définitive [...] une justification a posteriori » (Germain, 1991:V). Pour la didactique des langues, ceci signifie que, désormais, « la langue n'est plus vue étroitement comme l'acquisition d'un savoir, mais bien comme la maîtrise d'un savoir-faire dans des situations de communication [concrètes] » (Germain, 1991:V).

Ainsi sont nées et se sont propagées ces nouvelles méthodes dites communicatives dans lesquelles la langue terminale (ou L2), en tant que système ou entité propre et abstraite est subordonnée à la notion fonctionnelle de communication. En ce qui concerne plus spécifiquement l'enseignement de l'espagnol au Québec, une enquête menée à l'automne 1994 auprès des membres de l'Association des professeurs d'espagnol du Québec confirme l'emploi quasi généralisé en salle de classe de manuels qui présentent une approche dite communicative, le manuel le plus employé alors étant *VEN*².

De façon plus concrète, pour en donner un exemple, la méthode communicative (ci-après M.C.) présentée dans le livre *VEN 1* prévoit que l'apprentissage des formes et du domaine des usages des verbes *SER* et *ESTAR* [les deux formes du verbe « être » en espagnol] ne représente plus un point de départ pédagogique, mais plutôt une notion subordonnée à la maîtrise d'objectifs communicatifs tels que : se présenter à un interlocuteur (nom, profession, origine – Unités 1 et 2) ou situer et décrire des lieux, des objets et des personnes (Unités 3,4 et 6), etc.

Les méthodes qui ont précédé les M.C., qu'elles soient dites « traditionnelles, audio-orales ou structuro-orales » (Germain, 1991), ne pouvaient prévoir l'utilisation en situation de communication d'une L2 qu'après un long et parfois périlleux cumul de connaissance. Au lieu d'attiser la motivation de l'apprenant, elles la considéraient comme une donnée acquise a priori et constante. La perspective des M.C. vouées à la maîtrise d'un savoir-faire communicationnel a rendu possible l'utilisation concrète et significative de la L2 dès le premier cours et a contribué à faire de la classe d'espagnol-L2 un milieu vivant et éminemment participatif. Dans un tel contexte, la motivation de l'apprenant d'espagnol-L2 s'en trouve fortement rehaussée.

2. Enquête menée par Isidro Gil et non publiée. Le questionnaire d'enquête ne fournit cependant aucune donnée sur les motifs de ce choix. Les résultats nous ont été communiqués lors de l'Assemblée générale de l'Association des professeurs d'espagnol du Québec tenue en octobre 1995.

Cette qualité des M.C. à canaliser et à entretenir la motivation par l'implication directe et personnalisée de l'élève dans des activités d'apprentissage où l'accent est mis davantage sur la signification du message que sur les éléments grammaticaux qui le composent semble être déterminante. En effet, à la lumière de la recherche fondamentale en didactique des langues, il ressort que la motivation est, plus que tout autre facteur, le catalyseur ouvrant la voie au progrès linguistique efficace: «Improvement in linguistic accuracy and overall proficiency is more a result of motivation and other affective components in the learner rather than any other factors» (VanPatten, 1986:211).

Bien que la valeur pédagogique des M.C. ne puisse être mise en doute, il convient cependant de signaler ici certains problèmes inhérents à leur application qui ont des conséquences sur l'apprenant. Selon Germain (1991) et Rodríguez (1986), le problème le plus aigu se situe au niveau de l'apprentissage de la grammaire. Étant relégués au second plan, au profit de la centration sur le message, les aspects grammaticaux s'en retrouvent souvent négligés et conséquemment les apprenants sont davantage susceptibles de produire des erreurs tant à l'écrit qu'à l'oral. Ceci est vrai d'autant plus que les élèves eux-mêmes se retrouvent souvent dans une situation où le message qu'ils veulent communiquer nécessite, pour sa formulation linguistique adéquate, des éléments qui n'ont pas encore été formellement enseignés.

De ce point de vue purement linguistique, l'on pourrait donc dire que les M.C. «ont les défauts de leurs qualités» (Germain, 1991:77). En conjonction avec ce problème, les circonstances de l'application des M.C. en classe sont trop souvent loin d'être idéales. En effet, les classes nombreuses (parfois plus de 35 élèves pour un professeur) restreignent la quantité des rétroactions correctives nécessaires à la production active de l'usage précis de la grammaire. Aussi, bien que ce facteur ne soit pas exclusif aux M.C., nous pourrions mentionner ce qui apparaît plutôt comme une limite qu'un problème: il s'agit bien entendu de l'absence de contextualisation authentique, propre à la langue et à la culture étudiées (Breen, 1982).

Dans ce contexte, et même en ce qui concerne l'imposant problème de l'usage précis de la grammaire, principal objet de cette recherche, il est peu souhaitable et peu probable que les approches traditionnelles reviennent évincer la philosophie des M.C. (cf. Hammond, 1988). Comme le démontre Terrell (1990) dans son étude, nous assistons plutôt au raffinement des outils des M.C. Ce processus d'évolution naturelle de l'approche communicative voit actuellement poindre l'arrivée d'une variante fort appréciée quoiqu'encore relativement méconnue, l'approche par tâches³.

3. Cette approche se caractérise par la présence de tâches, appelées aussi projets, auxquelles les élèves sont invités à participer à toutes les étapes de sa réalisation en utilisant la langue L2 comme voie de communication tant orale qu'écrite. Par exemple, la préparation et la réalisation d'un journal, d'un film, d'une pièce de théâtre comptent parmi des tâches d'apprentissage de la L2. Cette approche suscite actuellement beaucoup d'intérêt car elle permet, entre autres, d'obtenir de bons résultats chez des groupes d'élèves où l'intrêt pour la matière cause problème.

Ceci dit, il n'en demeure pas moins que tout cours d'espagnol basé sur une M.C. nécessite le recours à des outils complémentaires afin de pallier le problème conjugué de l'erreur grammaticale récurrente et de l'insuffisance de rétroaction correctrice en salle de classe comme l'ont souligné Higgs et Clifford (1982). Toute solution visant à résoudre le plus efficacement possible ce problème implique que l'on se pose les questions suivantes :

- 1- Existe-t-il des approches (théoriques ou pédagogiques) traitant la question des erreurs grammaticales récurrentes des élèves d'espagnol-L2 ?
- 2- Quelles seraient les **zones d'erreurs grammaticales** les plus importantes à traiter et sur lesquelles il serait le plus rentable d'agir ?
- 3- Quelles sont les divers phénomènes linguistiques en cause à l'intérieur de chacune de ces zones d'erreurs grammaticales ?
- 4- Quelles stratégies d'enseignement devraient être idéalement développées pour traiter les erreurs grammaticales récurrentes des élèves ?
- 5- Que peuvent nous dicter les erreurs mêmes des élèves sur leur propre processus d'apprentissage ?
- 6- Comment pouvons-nous adapter notre enseignement aux besoins concrets des étudiants dans une situation de communication donnée et à un moment précis du processus d'apprentissage ?

Les sections suivantes tenteront de faire le point sur ces questions fondamentales, les lesquelles feront l'objet des étapes ultérieures de la présente recherche.

1.2 Les approches théoriques et pédagogiques existantes

Dans une perspective générale, en ce qui concerne les problèmes de grammaire, il appert que l'analyse d'erreurs [«Error Analysis» ou «EA»], un outil de recherche devenu en quelque sorte une véritable sous-discipline en linguistique, intéressera cette recherche de façon prépondérante. En effet, elle semble être encore et toujours la seule approche qui ait permis la réalisation de recherches empiriques sur les erreurs produites par des élèves d'espagnol-L2. Selon nos données, seulement quelques études auraient été menées dans cette visée en tenant compte de diverses zones d'erreurs grammaticales. Il s'agit des travaux de Vázquez (1991), portant sur les erreurs des apprenants d'espagnol-L2 germanophones, et de Fernández (1997), sur les erreurs des apprenants de langues maternelles française, allemande, arabe et japonaise. Ces recherches en analyse d'erreurs sont de prime importance dans l'élaboration future de ce que l'on pourrait appeler des grammaires d'erreurs de l'espagnol-L2 à l'usage de locuteurs de différentes L1 (langues maternelles). Ce n'est qu'à partir de la connaissance d'un tel matériel que nous pourrions un jour prétendre élaborer les contenus de

cours « parfaits » et les outils pédagogiques les plus efficaces et les mieux adaptés aux besoins réels des élèves en ce qui concerne l'acquisition de l'usage précis de la grammaire. Dès lors que l'enseignant possédera toute la connaissance sur les erreurs de ses élèves⁴, donc sur ses besoins concrets, il lui sera possible d'envisager les solutions visant à éviter la récurrence permanente de ces erreurs.

Pour sa part, la recherche linguistique en grammaire descriptive montre une grande vitalité dans la production de travaux théoriques sur les difficultés de la langue espagnole dans la perspective de la langue maternelle (p.ex. : *ser/estar*; indicatif/subjonctif; usage des prépositions, etc.). Il existe aussi une panoplie d'ouvrages que l'on pourrait désigner, à tort ou à raison, de grammaires « améliorées » ou « spécialisées » destinées aux élèves d'espagnol-L2 de diverses L1. Ces derniers, bien qu'utiles tant aux professeurs qu'aux élèves, ne nous renseignent guère sur le processus d'apprentissage de l'espagnol-L2 non plus que sur les implications pédagogiques qui découleraient logiquement d'une analyse empirique et systématique des erreurs des élèves. Par conséquent, nous emprunterons les principes et méthodes de l'analyse d'erreurs afin de rendre possible une discussion pédagogique inductive, c'est-à-dire centrée sur des faits linguistiques concrets (les erreurs) et issue d'une démarche empirique qui puisse rendre compte de la progression du processus d'apprentissage des élèves en contexte communicatif. Ceci dit, les divers ouvrages de type descriptif disponibles aideront à étayer de façon plus précise et rigoureuse notre description des erreurs linguistiques rencontrées.

De la même façon que pour les ouvrages à caractère descriptif, la pédagogie reliée aux difficultés de l'espagnol-L2 pour élèves francophones s'est enrichie au fil des ans d'un nombre considérable d'outils pédagogiques de tout acabit. Sans nous attarder sur les contenus, il convient cependant de souligner ici l'importance des nouvelles technologies dans cet effort pédagogique visant à développer l'usage précis de la grammaire chez l'élève. Dans le cas de la grande majorité des outils pédagogiques disponibles, l'absence de recherche empirique préalable à leur élaboration rend leur degré d'adéquation à la réalité des besoins des élèves très aléatoire. Par exemple, dans le cas du contenu des didacticiels, Bernhardt et Hammandou (1987 : 293) soulignent l'absence de recherche empirique préalable à leur production :

« Until now, the field [of research in foreign languages] has relied on the discussions among experienced (...) language educators about the educational needs of teachers as the experts have perceived them, rather than on the principled collection of data and information. »

Quinn (1990 : 300), quant à lui, ajoute même que « la production de nombreux didacticiels sert l'intérêt des éditeurs à rendre plus attrayants leurs manuels mais peut en réalité ralentir notre progrès vers l'utilisation du plein potentiel de ce nouveau média⁵ ».

4. Étiquetage et identification des causes possibles.

5. Notre traduction du texte anglais.

Dans le cas des ouvrages de type pédagogique, outre les conseils et exercices issus de l'analyse de notre propre corpus d'erreurs, nous ne saurions prétendre faire une revue de tout le matériel déjà existant car, de toute évidence, l'analyse de leur qualité pédagogique en ce qui concerne le traitement des difficultés grammaticales constituerait, à elle seule, un objet de recherche très vaste. Il en va de même en ce qui concerne plus spécifiquement les outils informatisés. Nous soulignons donc ici que nous aborderons plus abondamment et spécifiquement cette question dans le cadre d'un projet ultérieur de création de matériel pédagogique informatisé issu des résultats de la présente recherche.

1.3 Les zones d'erreurs grammaticales récurrentes

En ce qui concerne les principales zones d'erreurs grammaticales responsables des erreurs récurrentes des élèves, et compte tenu d'un temps de recherche qui se veut très limité, nous proposons une démarche plus économique que celle poursuivie en analyse d'erreurs par nos prédécesseurs Vázquez (1991) et Fernández (1997)⁶ qui ont étudié de façon systématique toutes les erreurs recensées à l'aide d'un corpus de rédactions et dialogues provenant d'un échantillon de leurs propres étudiants. En effet, du strict point de vue du matériel linguistique, nous proposons une recension puis une analyse d'erreurs circonscrite à sept grandes zones d'erreurs grammaticales récurrentes. Toutefois, le choix de ces zones sera dicté essentiellement par les besoins du milieu de l'enseignement/apprentissage. En effet, nous avons interrogé sur le sujet des professeurs d'espagnol du réseau québécois au moyen d'un questionnaire d'enquête, étape complétée par la tenue d'une série d'entrevues orales dirigées auprès de six professeurs d'espagnol. Tous les aspects de cette étape de recherche seront discutés au chapitre 4 *Les zones d'erreurs grammaticales récurrentes*. Les zones d'erreurs grammaticales ayant été retenues au terme de ce processus de sélection sont les suivantes :

| |
|---|
| Prépositions <i>A/EN/DE</i> Prépositions <i>POR/PARA</i> Syntagme verbal Prétérits <i>PERFECTO/INDEFINIDO</i> <i>SER/ESTAR</i> <i>ESTAR/HABER</i> Modes <i>INDICATIF/SUBJONCTIF</i> |
|---|

1.4 Les phénomènes linguistiques en cause

Vue de la perspective des erreurs grammaticales récurrentes des étudiants, la description des phénomènes linguistiques en cause nous amène à considérer de prime abord les acquis de la recherche antérieure.

6. En effet, ces ouvrages en analyse d'erreurs se sont échelonnés, respectivement, sur des périodes de 11 et 10 ans.

L'analyse d'erreurs (Corder, 1967; Selinker, 1972; Vázquez, 1991; Fernández, 1997) nous amène à considérer diverses grandes classes de phénomènes à la source des erreurs des étudiants. Dans un premier temps, nous pouvons parler d'erreurs de type *interlinguistique*, c'est-à-dire les erreurs causées par l'interférence négative des structures ou des règles de la langue maternelle L1 sur la langue terminale L2. Prenons-en un exemple: *Quiero conocer tu hermano*. Dans cas-ci, l'absence en L2 de la préposition *a* devant le complément d'objet direct désignant une personne peut être essentiellement causée par l'absence de cette structure dans les règles du français-L1.

Les erreurs de type *intra-linguistique* désignent celles causées par la mauvaise application des règles mêmes de la L2. En voici un exemple: *Las clases terminanse a las cinco y media*. Dans cet exemple, la fusion du pronom réfléchi avec un verbe au présent de l'indicatif découle de la mauvaise application de la règle espagnole qui veut que la fusion ne se fasse qu'après un verbe à l'infinitif, à l'impératif affirmatif ou au gérondif.

D'autres sources d'erreurs se retrouvent classifiées dans des phénomènes comme l'*erreur induite*, occasionnée par la méthode d'enseignement elle-même⁷, voire par le professeur, et l'*erreur pragmatique*⁸ laquelle reflète la non-adéquation du message linguistique à la situation de communication.

Au regard des objectifs pédagogiques visés par cette recherche, il demeure que l'étude des causes des erreurs des étudiants méritait que l'on s'y attarde davantage car, de toute évidence, leur connaissance est primordiale dans le contexte de l'élaboration d'outils pédagogiques visant à éliminer progressivement la récurrence des erreurs. Bien que la recherche antérieure ait apporté un modèle général de classement étiologique des erreurs selon leurs causes possibles, nous avons cru bon d'aller à la source et de questionner directement les élèves sur leurs propres erreurs. À cet effet, nous avons rencontré un certain nombre d'élèves afin d'avoir accès à leur propre interprétation des causes de leurs erreurs. Ainsi, en plus d'émettre nos propres hypothèses sur les causes des diverses erreurs recensées et de les étiqueter en accord avec les modèles théoriques présentés dans cette section, nous avons cherché à dégager tous les éléments pouvant servir d'explication de la bouche même des auteurs de ces erreurs, les élèves. Cette étape, bien qu'elle n'ait pu être complétée que sur une fraction du corpus recueilli, nous a permis de mieux comprendre l'existence de certains types d'erreurs récurrentes.

7. Un exemple d'erreur lexicale induite par un manuel d'enseignement est celui de «légumes» = *legumbres*, alors que *legumbres* ne sert qu'à désigner les légumineuses.

8. Par exemple, l'emploi de *¿Qué tal?* adressé à une personne que, par ailleurs, l'on vouvoie.

1.5 Les stratégies d'enseignement

De façon générale, au chapitre des stratégies d'enseignement en lien avec les erreurs récurrentes, les recherches de Vázquez (1991) et Fernández (1997) en analyse d'erreurs proposent quelques avenues. Les solutions prônées par Vázquez en ce qui a trait à la récurrence des erreurs reposent en premier lieu sur l'étiquetage, ou l'identification descriptive, du phénomène ayant causé l'erreur de l'élève. Une fois cette information connue, il est proposé que le professeur en donne l'explication, par exemple lors d'une « clinique d'erreurs », qu'il lui donne des trucs mnémotechniques et l'aide à se former un fichier personnel sur ses propres erreurs. Notre recherche a retenu cette solution d'enseignement en procédant à l'élaboration d'un document pédagogique à l'intention des élèves d'espagnol-L2 francophones qui combine l'explication de l'erreur à une tâche d'autocorrection. Nous vous présenterons ce nouvel instrument intitulé *Dudas y dificultades de un compañero* au chapitre 8.

Fernández (1997) aborde la question des stratégies d'enseignement de façon plus pointue. Son analyse détaillée de diverses zones d'erreurs récurrentes est en effet complétée par de nombreuses références à des ouvrages pédagogiques existants. Néanmoins, malgré la grande qualité de cette recherche, nous avons à déplorer un double constat en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage de l'espagnol-L2 par une clientèle francophone. En premier lieu, le corpus d'erreurs sur lequel se fonde la discussion pédagogique ne regroupe qu'un total de 808 erreurs⁹ produites par des francophones. De plus, aucun outil pédagogique destiné aux élèves (explications, exercices) n'est issu de son analyse, non plus que les ouvrages donnés en référence ne sont critiqués du point de vue de leur qualité pédagogique.

Pour notre part, nous nous proposons de poursuivre des objectifs reliés spécifiquement à la pédagogie et fondés sur l'analyse d'un corpus regroupant plus de 4500 erreurs grammaticales produites essentiellement par des élèves francophones. De plus, nous proposerons des contenus devant servir d'amorce à l'élaboration d'outils pédagogiques concrets et possédant les qualités que nous aurons préalablement fait ressortir comme étant nécessaires. Quant au matériel pédagogique déjà existant, nous considérons d'ores et déjà qu'il incombe aux différents enseignants usagers de ces ouvrages d'en faire l'évaluation critique sur la base de nos données et d'y apporter, s'il y a lieu, les correctifs ou compléments nécessaires.

1.6 Le processus d'apprentissage des élèves

Les apports de la recherche antérieure portant sur le processus d'apprentissage des élèves de langues étrangères sont eux aussi nombreux. L'apparition du concept

9. Ce total comprend aussi l'ensemble des erreurs ayant trait au lexique, à la morphosyntaxe, au discours, à la phonétique et à l'orthographe.

d'*interlangue* désignant le système linguistique de la L2 de l'élève en apprentissage (Selinker, 1972) est toutefois susceptible d'intéresser davantage cette recherche.

Selinker (1972) détermine que l'élève en apprentissage possède d'emblée une langue (interlangue) qui n'est ni sa langue maternelle ni la langue L2. Cette *interlangue* est caractérisée, entre autres, par le fait qu'elle possède une structure, qu'elle est évolutive et susceptible de générer des erreurs. Dans cette perspective d'un «système linguistique intermédiaire» (Selinker, 1972) ou d'une «compétence linguistique transitoire» (Corder, 1967) chez l'élève d'espagnol-L2, toute analyse d'erreurs visant des objectifs pédagogiques concrets se doit d'intégrer la dimension de l'évolution de ses éléments au fil du processus d'apprentissage.

Ainsi l'on parlera d'*erreur transitoire* lorsque la récurrence de celle-ci se voit éradiquée au cours du processus d'évolution de l'interlangue des apprenants, alors que sa persistance en fera une *erreur permanente* ou *fossilisée*. Par conséquent, les *erreurs fossilisables* seront celles perçues comme possédant un fort potentiel de permanence de leur récurrence.

Nos prédécesseurs Vázquez (1991) et Fernández (1997) rendent compte de cet aspect évolutif de l'interlangue, offrant un tableau synthèse des divers erreurs en fonction de leur caractère transitoire, fossilisable ou permanent. Néanmoins, ces résultats ne s'arriment que partiellement à la description concrète du stade d'apprentissage des élèves. Pour notre part, nous avons pris soin de scinder le corpus d'erreurs en quatre niveaux d'apprentissage différents modelant parfaitement la réalité des quatre premiers niveaux de cours d'espagnol du réseau collégial québécois. Cette technique nous permettra donc de présenter et de décrire en détail l'évolution de l'occurrence des types d'erreurs en fonction des divers niveaux d'apprentissage. Outre la discussion pédagogique qui sera issue de ces considérations au regard de zones d'erreurs grammaticales spécifiques dans les chapitres 6 et 7, l'annexe 4 présente les principales catégories d'erreurs récurrentes du corpus en fonction de leur occurrence dans chacun des quatre niveaux d'enseignement/apprentissage du réseau collégial, et pour l'ensemble des zones grammaticales étudiées.

1.7 Les objectifs de cette recherche

Le but ultime de cette recherche est de décrire de façon précise le processus d'apprentissage des élèves d'espagnol-L2 en fonction de *zones d'erreurs grammaticales récurrentes* spécifiques de façon à en dégager des implications pédagogiques et à proposer des amorces et modèles d'outils pédagogiques concrets. Afin de réaliser cette tâche dans un cadre qui permette à la fois de rendre compte des acquis de la recherche en didactique des langues et des besoins réels des élèves, nous proposons les objectifs de recherche suivants:

26 L'apprentissage de la grammaire espagnole par des élèves francophones

- 1- Déterminer les zones d'erreurs grammaticales récurrentes les plus importantes;
- 2- Constituer un corpus d'erreurs grammaticales au regard de ces zones et propre à chacun des quatre niveaux d'enseignement/apprentissage de l'espagnol dans le réseau de l'enseignement collégial québécois francophone;
- 3- Classifier les erreurs grammaticales recensées;
- 4- Émettre des hypothèses sur les causes de ces erreurs et les vérifier;
- 5- Faire l'analyse détaillée des données de façon à en dégager les diverses implications pédagogiques;
- 6- Relever diverses stratégies d'enseignement et de correction en lien avec les erreurs relevées;
- 7- Créer des modèles d'outils pédagogiques destinés à l'élève d'espagnol-L2.

Pour des raisons de clarté et de concision du texte, le détail des objectifs de recherche sera donné en lien direct avec les aspects méthodologiques s'y rattachant, au chapitre 2.

Chapitre 2

MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Ce chapitre aborde les aspects méthodologiques qui ont joué un rôle dans le processus d'élaboration de cette recherche, et ce, dans la perspective d'une justification rigoureuse de nos choix en la matière. Nous y discutons d'abord la tenue d'une enquête et d'une série d'entrevues avec des professeurs d'espagnol afin de déterminer les zones d'erreurs grammaticales récurrentes les plus importantes. Par la suite, nous traitons les questions de la constitution d'un corpus d'erreurs grammaticales propre à cette recherche, de la classification des erreurs recensées et de la détermination des causes de ces erreurs. Finalement nous y jetons les balises méthodologiques ayant servi à relever des stratégies d'enseignement en lien avec les erreurs recueillies ainsi que la méthode utilisée afin de rendre compte des résultats de recherche dans une analyse détaillée.

2.1 LES ÉTAPES MÉTHODOLOGIQUES

Le tableau 2-1 résume les principales étapes méthodologiques suivies par les deux chercheurs.

Tableau 2-1: Les principales étapes méthodologiques

| ÉTAPE | OBJET | INSTRUMENT | INTERVENANT |
|--|--|---|---|
| Déterminer les zones d'erreurs grammaticales les plus importantes à traiter | La grammaire espagnole | - questionnaire d'enquête: - entrevue avec des professeurs: | - 28 professeurs répondants, 2 chercheurs - 6 professeurs |
| Constituer un corpus d'erreurs grammaticales | Compositions et travaux oraux des élèves | - analyse des travaux des élèves: - saisie informatique des erreurs: | - 2 chercheurs, 1 expert en linguistique espagnole - 2 chercheurs |
| Classifier les erreurs grammaticales recensées | 4516 erreurs: | Les ouvrages de grammaire descriptive | - 2 chercheurs, 2 professeurs d'espagnol, 1 expert en linguistique espagnole |
| Émettre des hypothèses sur les causes des erreurs: | 4516 erreurs: | - Hypothèses des chercheurs: | - 2 chercheurs, 2 professeurs, 1 expert en didactique de l'espagnol |
| Vérifier ces hypothèses: | 523 erreurs: | - Entrevues avec des élèves: | - 23 élèves |
| Relever des stratégies d'enseignement en lien avec les erreurs grammaticales | 49 catégories d'erreurs systématiques | Questionnaire d'enquête | - 98 professeurs, 2 chercheurs |

2.2 Déterminer les zones d'erreurs grammaticales récurrentes les plus importantes

Notre objectif de déterminer les zones d'erreurs grammaticales récurrentes les plus importantes nous a d'abord permis de cerner un total de sept zones considérées comme les plus importantes à traiter. Les zones d'erreurs grammaticales ayant été retenues au terme de ce processus de sélection apparaissent dans l'encadré suivant.

| |
|--------------------------------------|
| PRÉPOSITIONS <i>A/EN/DE</i> |
| PRÉPOSITIONS <i>POR/PARA</i> |
| SYNTAGME VERBAL |
| PRÉTÉRITS <i>PERFECTO/INDEFINIDO</i> |
| SER/ESTAR |
| ESTAR/HABER |
| MODES INDICATIF/SUBJONCTIF |

Afin d'en arriver à ce choix final, nous avons effectué une étude statistique à partir des données recueillies à l'aide d'un *questionnaire d'enquête* (cf. Annexe 1) rempli par 28 professeurs d'espagnol présents lors de l'Assemblée générale des membres de l'APEQ¹ d'octobre 1995.

Nous avons par la suite rencontré six professeurs en *entrevue orale dirigée* en groupe de deux à la fois, pour une durée de deux à trois heures chacune afin de discuter les résultats obtenus par le questionnaire d'enquête. Chaque groupe de deux professeurs provenait respectivement de trois collèges de la région de Montréal. Cette étape nous a finalement permis d'établir la liste finale des zones d'erreurs grammaticales récurrentes perçues comme les plus importantes du point de vue de l'enseignement/apprentissage de l'espagnol-L2. Le protocole d'entrevue avait été préalablement validé par un expert en méthodologie de recherche.

Comme cette étape de recherche se voulait la pierre angulaire qui, de toute évidence, allait marquer de façon décisive tout le processus de recherche ultérieur, nous présenterons le détail des aspects méthodologiques de ce premier objectif ainsi que le compte rendu des entrevues orales dirigées, de façon plus exhaustive, à l'intérieur du chapitre 4 *Les zones d'erreurs grammaticales récurrentes*, entièrement consacré à cet effet.

2.3 Constituer un corpus d'erreurs grammaticales

Afin de pouvoir constituer un corpus d'erreurs grammaticales qui englobe l'ensemble des erreurs qui pouvaient se produire de façon systématique chez les élèves de niveau collégial, nous avons dû recourir aux travaux écrits et oraux de plus de 300 élèves-cours². En effet, nous avons prévu recueillir, à une certaine étape, les travaux d'une dizaine d'étudiants afin de constituer un corpus d'erreurs, puis faire enquête sur les causes de ces erreurs. Or, nos recherches bibliographiques sur l'analyse d'erreurs nous ont permis de conclure dès le début de nos travaux que, sur la base d'un échantillon aussi maigre, nous n'aurions pu prétendre remplir adéquatement nos objectifs.

1. Association des professeurs d'espagnol du Québec.

2. La notion d'élève-cours en appelle au fait qu'un même élève a pu faire l'objet de la cueillette de ses travaux dans le cadre de deux cours différents.

Nous avons donc eu recours à la collaboration de sept professeurs d'espagnol provenant de trois collèges de la région de Montréal. Le tableau 2-2 dresse le portrait général de l'échantillon des élèves dont nous avons recueilli systématiquement tous les travaux au fil de la session d'enseignement visée par le cours, soit la session d'automne 1996 ou la session d'hiver 1997.

Tableau 2-2: L'échantillon des élèves

| NIVEAU | PROFESSEURS | COLLÈGES | GROUPES | ÉLÈVES |
|--------------|--------------------------|-----------------------|------------------|------------------|
| Cours 101 | 7 | 3 | 5 | 141 |
| Cours 201 | 4 | 3 | 4 | 90 |
| Cours 301 | 4 | 3 | 4 | 61 |
| Cours 401 | 3 | 3 | 3 | 42 |
| TOTAL | 7 professeurs différents | 3 collèges différents | 16 groupes-cours | 334 élèves-cours |

Une fiche de participation au projet a été remise à chacun des élèves (cf. annexe 2) afin de les informer des buts de notre recherche et de vérifier que ces élèves rencontraient nos *critères de sélection*, soit:

- a) être de langue maternelle française ou alphabétisé en français dès le début de l'élémentaire;
- b) avoir commencé l'apprentissage de l'espagnol au niveau collégial et au sein de la même institution.

2.4 Classifier les erreurs grammaticales recensées

Les 4516 erreurs grammaticales recensées doivent aussi faire l'objet d'un processus de classification visant à a) associer chaque erreur à une des zones grammaticales à l'étude, b) nommer chacune des erreurs, c) regrouper les erreurs de même type, puis d) en faire ressortir les classes ou catégories les plus importantes.

Aussi, pour obtenir une classification rigoureuse et utile au moment de l'analyse détaillée, outre la scission du corpus en quatre sections correspondant chacune aux quatre différents niveaux de langue étudiés, nous avons eu recours à trois grands types de classification pour chacune des erreurs recueillies, comme le démontre le tableau 2-3:

Tableau 2-3: Classification des erreurs du corpus

| LOCALISATEUR | CONTEXTE | IDENTIFICATION LINGUISTIQUE | CAUSE(S) |
|--------------|-----------------------|--|----------|
| MIE0515 | <i>Voy ir a Paris</i> | A ³ omission du A du futur immédiat | E IF |

- a) un *code de localisation* de l'erreur comprenant les informations suivantes: nom du professeur, niveau de langue, nature écrite ou orale du travail; ordre du travail dans la séquence des travaux donnés par un même professeur, numéro attribué à l'élève.
- b) une *identification linguistique* comprenant, dans un premier temps un code d'identification de la zone grammaticale à laquelle l'erreur appartient et, deuxièmement, une désignation, abrégée ou complète, de l'erreur elle-même selon une terminologie utilisée en analyse d'erreurs ou en grammaire descriptive.
- c) Une classification selon une hypothèse sur la cause la plus plausible de l'erreur, ou *classification étiologique*, à l'aide de codes, à savoir: E = erreur interlinguistique; A = erreur intralinguistique; IF = interférence négative du français; IA = interférence négative de l'anglais; I3 = interférence négative d'une troisième langue; EI = erreur induite.

Après diverses révisions du corpus, la validation en a été assurée par un professeur d'espagnol hispanophone, expert en linguistique espagnole. Le corpus ainsi constitué et validé a pu être ultérieurement trié afin de regrouper les erreurs de même catégorie linguistique.

Afin de faire ressortir les catégories d'erreurs érigées en système, au détriment des catégories d'erreurs totalement marginales et de celles purement individuelles et donc non systématiques, nous avons établi des critères de sélection. Sur la base de notre connaissance de l'enseignement/apprentissage de l'espagnol et de l'ensemble du corpus d'erreurs recueilli, nous avons dégagé les *catégories d'erreurs systématiques* comme celles ayant donné lieu à cinq entrées d'erreurs provenant d'élèves appartenant à au moins trois professeurs différents³. Cette étape nous a permis d'identifier un certain nombre de catégories d'erreurs systématiques pour chaque niveau de langue et dont les résultats sont reproduits à l'annexe 4.

3. «A» est le code utilisé pour les erreurs appartenant à la zone d'erreurs grammaticales des *Prépositions A / EN / DE*.

4. Cinq entrées par des élèves provenant de trois professeurs différents pour les niveaux 101, 201 et 301. Quatre entrées par des élèves provenant de deux professeurs différents pour le niveau 401, étant donné le nombre moindre d'erreurs ayant pu être recueillies pour ce niveau ainsi que le nombre réduit de professeurs ayant pu fournir des travaux (cf. tableau 2-2). Tout ceci, bien entendu, s'appuyait sur notre propre connaissance de l'enseignement/apprentissage de l'espagnol ainsi que sur la connaissance globale du corpus.

2.5 ÉMETTRE DES HYPOTHÈSES SUR LES CAUSES DES ERREURS

Comme nous le laissons entendre dans la section antérieure, et en accord avec les principes et méthodes de l'analyse d'erreurs, une hypothèse a été émise préalablement par les chercheurs sur la cause la plus plausible de chaque erreur, sur la base de notre compétence linguistique et des ouvrages existants. Dans certains cas il s'est avéré plus difficile d'émettre une hypothèse qui corresponde réellement au processus mental qui avait vu naître l'erreur. C'est pourquoi il nous semblait important d'enquêter sur les causes des erreurs auprès d'un certain nombre d'élèves. En ce qui concerne les erreurs provenant d'un premier cours d'espagnol (niveau 101), notre compréhension des faits linguistiques nous a semblé suffisante pour établir les causes les plus plausibles des erreurs. Cependant, pour certaines erreurs des niveaux élémentaire II et intermédiaire I (niveaux 201 et 301), nous avons dû recourir à des *entrevues orales dirigées* avec un groupe d'étudiants afin de cerner le mieux possible le processus mental à la source de l'erreur. Nous avons donc eu recours à un total de 23 élèves que nous avons rencontrés en entrevues individuelles d'une durée allant de 30 minutes à une heure. Au cours de ces entrevues nous avons interrogé les élèves sur le pourquoi de leurs propres erreurs. Ces entrevues nous ont permis d'obtenir un point de saturation quant aux diverses causes impliquées dans la production de certains types d'erreurs. Pour ces élèves rencontrés en entrevue, une formule de consentement a été préparée et signée conjointement par les élèves et les chercheurs (cf. annexe 5).

Une forme de protocole très simple avait été élaboré préalablement à la tenue des entrevues avec les élèves. Sur la base d'un document regroupant l'ensemble des erreurs produites par l'élève rencontré, on lui demandait d'expliquer ce qui avait pu causer l'erreur. Dans les cas où l'étudiant ne pouvait répondre, on lui demandait s'il avait tenté d'appliquer une règle propre à l'espagnol et, le cas échéant, quelle était cette règle. Finalement, lorsque l'élève ne pouvait donner une explication, quelle qu'elle soit, le chercheur proposait lui-même des causes possibles afin que l'élève puisse réagir à cet input.

L'information émanant de cette étape de recherche sera discutée lors de l'analyse détaillée des résultats de la recherche dans les chapitres 5, 6 et 7.

2.6 Faire l'analyse détaillée du corpus d'erreurs

La perspective de cette recherche se voulant davantage d'ordre pédagogique que théorique, nous aurons recours à une analyse qualitative détaillée des données du corpus pour chacune des zones grammaticales à l'étude, de façon à en dégager les diverses implications pédagogiques. Cette analyse s'effectuera sur la base des données quantitatives qui se seront révélées significatives.

Au terme de cette étape, la communauté des professeurs d'espagnol pourra compter sur une information pédagogique pouvant lui servir, par exemple, à :

- connaître quelles sont les erreurs qui se présentent dans le processus d'apprentissage, ainsi que leurs caractéristiques (catégories, contexte linguistique, causes, évolution selon les niveaux de langue)
- faire des choix stratégiques visant à devancer ou repousser l'initiation d'une explication grammaticale, selon le portrait général du développement de l'*interlangue* de l'élève.
- donner des indications précises sur les moments adéquats pour la réalisation d'activités d'évaluation sommative de l'expression écrite et orale à partir de la connaissance des grandes étapes du développement de l'*interlangue* des élèves.
- élaborer des contenus de cours et des stratégies pédagogiques adaptés aux besoins et difficultés rencontrés par les élèves.

Cette discussion novatrice⁵ représentera, en définitive, la partie centrale des chapitres 5, 6 et 7 traitant les résultats de la recherche en analyse d'erreurs.

2.7 Relever des stratégies d'enseignement

L'état actuel de la recherche ne nous renseigne guère sur des possibles stratégies d'enseignement visant à promouvoir la non-récurrence d'erreurs grammaticales spécifiques. C'est pourquoi nous avons élaboré un *questionnaire d'enquête* devant servir à recueillir diverses stratégies d'enseignement.

Le questionnaire se présentait sous la forme d'une liste de catégories d'erreurs grammaticales récurrentes. Nous y avons inclus 49 *catégories d'erreurs systématiques* à partir des critères décrits antérieurement⁶. Le questionnaire avait été préalablement validé par un expert en méthodologie de recherche.

En février 1997, nous avons envoyé le questionnaire, avec des instructions et exemples pour le remplir, aux professeurs d'espagnol du secteur régulier du réseau de l'enseignement collégial (total de 98 professeurs). L'envoi d'une lettre de rappel ainsi qu'un suivi téléphonique auprès des professeurs nous a permis d'obtenir les réponses de 13 professeurs.

5. Nous ne saurions nier l'apport des travaux de Fernández (1997) malgré les limites que pouvait lui imposer un corpus regroupant un total de 808 erreurs produites par des francophones. Par conséquent, notre discussion viendra non seulement compléter mais bien enrichir la connaissance sur l'enseignement/apprentissage de l'espagnol-L2 par des élèves francophones.

6. Ces catégories étaient celles qui s'étaient avérées systématiques dans le cadre d'une analyse partielle du corpus des niveaux de langue 101 et 301, les seuls disponibles au moment de la confection du questionnaire en janvier 1997.

De toute évidence, nous devons admettre que remplir adéquatement le questionnaire pouvait s'avérer une tâche assez longue, voire peut-être même ardue. Ceci dit, nous n'avons pas cru nécessaire de reproduire ce questionnaire au sein de cet ouvrage non plus que les divers éléments d'information recueillis. Néanmoins, nous nous sommes inspirés de certains de ces éléments afin de *valider*, pour ainsi dire, certaines stratégies que nous avons été en mesure de proposer sur la stricte base d'une analyse empirique rigoureuse des résultats de cette recherche.

2.8 Créer des outils pédagogiques

Toute discussion portant sur des problèmes spécifiques de l'enseignement/apprentissage peut naturellement et logiquement proposer l'élaboration d'outils pédagogiques concrets. Conséquemment, il en va de même en ce qui concerne les résultats de notre recherche.

Nous présenterons donc certains contenus devant servir d'amorce à l'élaboration d'outils pédagogiques par les enseignants, en tenant compte de l'ensemble des résultats de notre recherche, tout en nous servant du corpus d'erreurs comme banque de données authentiques⁷. Ils se retrouveront dans les sections intitulées *applications pédagogiques* des chapitres 6 et 7, à l'instar du chapitre 8 qui sera entièrement dédié à un nouvel outil pédagogique, *Dudas y dificultades de un compañero*.

7. C'est-à-dire issues des productions des élèves eux-mêmes.

Chapitre 3

ANALYSE CONTRASTIVE OU ANALYSE D'ERREURS ?

Ce chapitre a pour but de présenter les divers aspects théoriques qui intéressent cette recherche, dans la perspective de la justification adéquate et précise de nos choix méthodologiques.

Sous le couvert de l'analyse contrastive entre langue maternelle et langue terminale, et de l'analyse d'erreurs, deux approches concurrentes bien que non mutuellement exclusives, nous en arrivons, dans un premier temps, à définir et à caractériser chacune de ces deux approches. Puis nous discutons plus spécifiquement de l'application de celles-ci au cas de l'apprentissage de l'espagnol-L2 pour en arriver, finalement, à asseoir de façon précise les concepts qui ont guidé le traitement des éléments linguistiques de notre recherche.

3.1 L'analyse contrastive

L'analyse contrastive, ou analyse linguistique comparée, est apparue en force grâce aux travaux de linguistes américains comme ceux de Fries (1945) et Lado (1957). Cette première linguistique comparée suivait les méthodes de la description des langues proposées par la linguistique structurale, c'est-à-dire les étapes de la segmentation¹, de la commutation² et du classement³ des unités de la langue. Cette méthode de travail, servant à décrire les diverses langues puis à les soumettre à la comparaison entre elles, s'appliquait autant en phonétique qu'en morphologie ou en syntaxe.

1. Sujet-verbe-complément, ou encore syntagme verbal et syntagme nominal.

2. A l'aide des divers paradigmes de la langue, par exemple le paradigme des pronoms compléments, celui des conjugaisons, etc.

3. Les différentes catégories grammaticales, aussi appelées parties du discours, tels les noms, adjectifs, pronoms, etc., sans égard à leur fonction dans un contexte précis.

À l'époque, les pratiques d'enseignement des langues secondes ou étrangères (L2) avaient montré que les élèves d'une même langue maternelle (L1) produisaient des erreurs semblables en situation d'apprentissage de la L2. Cette situation faisait penser que la L1 agissait comme un filtre pour la perception de la langue terminale L2 et, dès lors, pour la production d'énoncés dans la L2. Pour cette raison, l'analyse contrastive se donna comme objectif de contrecarrer et de tenter de prévenir les interférences de la L1 sur l'apprentissage de la L2.

L'interférence n'est qu'un aspect du problème général du transfert de l'apprentissage. Dans n'importe quel domaine de connaissance, les éléments déjà acquis peuvent faciliter un nouvel apprentissage (transfert ou interférence positive) ou le rendre plus difficile (interférence négative ou erreur). Suivant les prémisses de la psychologie béhavioriste de l'époque, Lado (1957) considérait que, lorsque l'on apprend une L2, l'on possède déjà des habitudes linguistiques établies pour la L1. Selon ce postulat, les apprenants d'une L2 auraient tendance à transférer dans cette L2 les productions caractéristiques de leur langue maternelle, ce qui est similaire étant facilement transférable, donc facile à apprendre, tandis que les différences auraient tendance à produire des interférences négatives, les erreurs.

En résumé, l'analyse contrastive propose deux hypothèses de travail :

- a) les similarités entre L1 et L2 facilitent l'apprentissage de cette dernière alors que les contrastes le retardent ;
- b) les erreurs causées par l'interférence de la L1 sont systématiques et générales.

Ainsi, Lado (1957) soutenait que l'on pouvait prévoir les problèmes d'apprentissage des élèves de langues L2 en confrontant les structures phonologiques, syntaxiques et lexico-sémantiques de la L1 et de la L2. La mise en évidence des différences permettrait de prédire avec une certaine exactitude quelles parties de la structure de la langue L1 présenteraient des difficultés pour l'élève ainsi que la nature de ces difficultés. Conséquemment, cela permettrait d'élaborer les méthodes pédagogiques les mieux adaptées à l'enseignement/apprentissage d'une L2 pour les différentes L1 comme le soutenait Fries (1945) : «les matériaux pédagogiques les plus efficaces sont ceux fondés sur une description scientifique de la langue à apprendre, comparée à une description parallèle de la langue maternelle de l'apprenant».

3.2 Les limites de l'analyse contrastive

Bien que nous ne saurions nier l'importance capitale de l'interférence négative des structures du français-L1 sur l'espagnol-L2 du point de vue de l'occurrence absolue d'erreurs (53 % des erreurs de notre corpus peuvent être d'emblée assimilables à ce type d'interférence), il n'en demeure pas moins que la seule analyse contrastive des grammaires française et espagnole se révélerait insuffisante à rendre compte de la globalité du phénomène de l'erreur grammaticale récurrente.

D'emblée, nous savons que toutes les erreurs des élèves ne sont pas dues à ce type d'interférence de la langue maternelle (dit *interlinguistique*).

Nous pouvons tout de suite penser à d'autres types d'erreurs interlinguistiques comme celles qui impliquent une autre langue seconde ou étrangère connue de l'apprenant. De fait, nous pouvons confirmer la présence au sein de notre corpus de certaines erreurs impliquant l'interférence négative de l'anglais, bien que présentes à un degré marginal (1 %).

Mais argument encore plus crucial, une simple analyse contrastive des grammaires des deux langues aurait éliminé d'entrée de jeu toutes les erreurs de type *intralinguistique*, c'est-à-dire celles causées par la mauvaise application des règles mêmes de la langue espagnole⁴. C'est donc dire que le recours aux principes de la seule analyse contrastive n'aurait pu rendre compte du phénomène des erreurs récurrentes de l'ensemble de zones grammaticales pourtant jugées comme les plus importantes à traiter. C'est le cas, notamment, pour les zones *SER/ESTAR*⁵ ou les prétérits *PERFECTO/INDEFINIDO*⁶.

En définitive, notre recherche a dû rejeter d'emblée cette approche somme toute essentiellement fondée sur une connaissance descriptive aprioriste de possibles erreurs, sans égard ni aux erreurs émanant d'autres sources que la langue maternelle ni à l'évolution du processus d'apprentissage des élèves. Dès lors, nous nous sommes intéressés aux principes de l'analyse d'erreurs dont l'approche nous semblait davantage répondre à nos besoins.

3.3 L'analyse d'erreurs

La publication de la *Grammaire des fautes* (Frei, 1929) marqua le début de l'avènement de l'analyse descriptive des erreurs des productions des élèves (français-L1). Cependant, il faut attendre la publication de Corder (1967), *The Significance of Learner's Errors*, afin de voir l'émergence du cadre théorique qui allait constituer l'*analyse d'erreurs* et en permettre son application aux langues secondes ou étrangères.

L'analyse d'erreurs a fourni un apport très important à la didactique des langues. D'abord, grâce à l'élaboration des différentes typologies d'erreurs dont il sera question ici, puis parce qu'elle est à l'origine d'une nouvelle attitude face à l'erreur. Désormais, l'erreur n'est plus nécessairement perçue comme un phénomène dont l'apparition doit être évitée mais plutôt comme une manifestation naturelle, et même souhaitable, des processus d'apprentissage: « Les erreurs de l'élève nous amèneront, si nous les étudions de façon systématique, à en connaître

4. Lesquelles représentent 46 % de notre corpus d'erreurs, selon les hypothèses que nous avons émises sur la source de ces erreurs.

5. À cause de l'absence, en français, de cette dualité du verbe «être».

6. Les temps verbaux français correspondants, passé composé et passé simple, ne possédant pas toutes les nuances aspectuelles rencontrées en espagnol.

davantage sur le programme interne [d'apprentissage de l'élève]» et ainsi « nous pourrions apprendre à nous adapter à *ses* besoins plutôt qu'à lui imposer *nos* idées préconçues sur l'approche pédagogique (*how*), le contenu (*what*) et le moment (*when*) de l'apprentissage d'une notion donnée» (Corder, 1967)⁷.

L'analyse d'erreurs compare la production erronée à la production normative. Elle permet donc de considérer les erreurs de toute source et non seulement les erreurs par interférence négative de la L1. Par son apparition, elle veut combler les diverses lacunes de l'analyse contrastive. En effet, dans l'optique de la distinction saussurienne entre langage, langue et parole (Saussure, 1916), l'analyse contrastive travaille strictement au niveau de la langue⁸ alors que l'analyse d'erreurs le fait à partir des manifestations du discours, donc au niveau de la parole. Elle poursuit deux objectifs: l'un théorique, visant à mieux comprendre les processus d'apprentissage d'une L2, et l'autre d'ordre pratique, visant à améliorer l'enseignement des L2.

Comme cette approche coïncide parfaitement autant avec l'objet de notre recherche qu'avec nos objectifs, nous avons donc opté d'en emprunter le cadre théorique et les méthodes.

La démarche de travail en analyse d'erreurs

En analyse d'erreurs, la première étape consiste à recueillir les travaux des élèves en contexte de production spontanée (c.-à-d. une manifestation de discours de l'élève). À partir de cet échantillon de travaux, l'on identifie les erreurs commises, cherche des critères pour établir une typologie, puis procède au classement. Une fois les erreurs catégorisées, l'on cherche les causes se trouvant à leur origine. De l'identification des causes des erreurs dérivent les implications pédagogiques pour la communauté des intervenants en enseignement/apprentissage de la L2.

Ceci résume en peu de mots la démarche empirique que nous avons appliquée aux travaux de plus de 300 élèves-cours⁹ répartis dans les quatre niveaux de langue de l'enseignement collégial québécois francophone.

Toutefois, l'étape du classement des erreurs selon une typologie particulière ouvrirait nécessairement la porte à une réflexion théorique sur la nature même de l'objet de la recherche: les erreurs de grammaire.

La section suivante tentera de faire le point sur les différentes typologies qui pouvaient être impliquées dans notre classement des erreurs grammaticales recensées.

7. Notre traduction du texte anglais.

8. Dans cette optique la langue est définie en tant que code linguistique, entité abstraite, sans égard à sa manifestation concrète, la parole.

9. La notion d'élève-cours en appelle au fait qu'un même élève a pu faire l'objet de la cueillette de ses travaux dans le cadre de deux cours différents.

3.4 Les typologies d'erreurs

Les erreurs produites par les apprenants d'une L2, tout comme celles produites en L1, peuvent être classées selon des critères très différents. Ces critères sont à l'origine de diverses typologies utilisées en didactique des langues. Toutes ces typologies peuvent être utiles pour mieux comprendre le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue, quelle qu'elle soit.

Selon le système linguistique concerné

Cette typologie distingue les erreurs de grammaire des erreurs relevant du lexique et de la prononciation. Les courants linguistiques les plus récents, la pragmatique (Austin, 1962; Searle, 1969) et l'analyse du discours (Maingueneau, 1978), prennent aussi en considération les erreurs pragmatiques ou sociolinguistiques. On parle alors d'*erreur pragmatique* lorsque l'énoncé n'est pas adéquat à la situation de communication.

Pour notre part, nous ne considérerons que les *erreurs grammaticales*, c'est-à-dire celles résultant dans la production d'énoncés grammaticalement incorrects, sans considération directe des erreurs de types lexical et phonétique. Quant aux erreurs dites pragmatiques, il en sera question ultérieurement.

Selon le type de norme

De façon générale toute erreur se définit par rapport aux normes imposées au moment où elle est produite. Les normes à respecter pour la production du discours sont de trois genres: les normes linguistiques, les normes sociolinguistiques et les normes psycholinguistiques. En effet, le discours de l'élève doit être correct par rapport à la norme linguistique enseignée, adéquat et approprié par rapport aux normes sociolinguistiques. Finalement, Keller (1986) soutient que le discours doit aussi s'effectuer sans hésitations, sans erreurs et sans reprises (norme psycholinguistique du discours).

Pour notre part, nous ne considérerons que la norme linguistique. Sur ce plan, et du point d'un vue strictement grammatical, il s'agit de la norme de l'enseignement/apprentissage de l'espagnol-L2 telle que représentée dans les manuels utilisés par l'échantillon des élèves ayant servi à la cueillette des données. Plus précisément, ces manuels (*VEN 1-2, Para empezar A-B, Esto funciona*) représente la *norme péninsulaire espagnole*¹⁰. Nous considérerons donc l'usage précis de la

10. Par exemple, la présence du pronom personnel sujet *vosotros* et des formes verbales correspondantes sont propres à cette norme péninsulaire espagnole («*Norma peninsular culta*»).

grammaire au regard de ce noyau linguistique central et commun, sans égard aux possibles variantes de type dialectal¹¹, diachronique¹² ou idiolectal¹³.

Selon la perspective chomskienne

Si l'on considère les concepts de compétence (le savoir linguistique intériorisé) et de performance (l'usage concret du savoir linguistique lors d'une manifestation discursive) comme définis par Chomsky (1957), l'on peut faire une distinction entre *erreur* et *faute*.

Une erreur est une faute de compétence qui est due à un manque de maîtrise, au sens large, du système linguistique. Une faute, par contre, est une erreur de performance. L'élève est capable de corriger ses propres fautes car il a les connaissances nécessaires pour le faire. Les fautes se produisent dans des moments d'inattention, de fatigue, ou comme des reflets inhérents au processus de production du discours, lorsqu'il y a un décalage entre la planification du discours et son exécution.

Pour notre part, nous ne ferons aucune distinction aprioriste entre erreur et faute, les deux pouvant se manifester concrètement par la production de structures grammaticales incorrectes du point de vue de la norme linguistique enseignée. Qui plus est, il appert que seul l'élève pourrait être en mesure d'associer, de façon certaine, une production grammaticale incorrecte à un concept ou à un autre.

Dans la perspective de la compétence linguistique de l'élève, le concept d'*ignorance* acquiert une importance que nous devons considérer. Contrairement à ce que laisse entendre Vázquez (1991), nous sommes d'avis qu'une analyse d'erreurs se doit d'inclure toutes les erreurs des élèves indépendamment du fait que l'élève possède ou non la connaissance formelle de la structure linguistique associée à son erreur. En effet, en situation de discours spontané, il est plus que plausible que l'ignorance soit en cause dans la production d'un bon nombre d'erreurs. Après tout, l'emploi de toutes les structures dont l'élève a besoin pour exprimer son message n'est-il pas aussi un des buts visés par l'enseignement/apprentissage à l'aide d'une méthode communicative? Ceci dit, l'occurrence d'erreurs causées par l'ignorance d'une structure linguistique spécifique peut, comme le soulignait Corder (1967), nous renseigner sur « le contenu et le moment de l'apprentissage d'une notion donnée » et nous permettre ainsi de répondre adéquatement aux besoins précis des élèves eux-mêmes au moment précis où se manifeste ce besoin. Nous avons donc recensé toutes les erreurs des élèves sans émettre a priori

11. Par exemple, des usages syntaxiques qui seraient largement acceptés dans une aire particulière du monde hispanique mais non en espagnol péninsulaire normatif.

12. C'est-à-dire des usages syntaxiques acceptables dans un étape antérieure de l'évolution de l'espagnol péninsulaire mais qui ne correspondraient plus à son usage moderne.

13. C'est-à-dire des usages syntaxiques davantage particuliers à un individu ou à des groupes d'individus au détriment de l'ensemble. Nous assimilons à cette définition le cas, par exemple, du *leísmo* péninsulaire dans lequel les pronoms COI « *le / les* » peuvent servir de pronom COD s'ils remplacent des personnes. Nous y reviendrons au chapitre 7.

de jugement sur la compétence linguistique de l'élève. Cette prise de position pourra donc nous permettre d'enrichir la discussion pédagogique ultérieure en fournissant des données sur les notions grammaticales devant être enseignées et le moment idéal pour le faire, en accord avec les besoins mêmes des élèves au fil de leur processus d'apprentissage.

Selon la source de l'erreur

Les erreurs *interlinguistiques* sont dues à des interférences linguistiques dites négatives. Généralement, elle proviennent de la L1, mais elles peuvent venir aussi des autres langues connues de l'élève. L'interférence négative peut se présenter à tous les niveaux du système linguistique : phonologique, morpho-syntaxique, lexical et pragmatique, bien que nous ne traiterons que de celles reliées à la syntaxe. Ce type d'erreurs est en général plus fréquent dans les étapes initiales de l'apprentissage.

Les erreurs *intra-linguistiques* sont l'effet des *surgénéralisations*¹⁴ des règles de la L2 à d'autres cas où ces règles ne sont pas applicables. À ce chapitre, l'élève de L2 est susceptible de commettre les mêmes erreurs que l'enfant qui apprend la langue en tant que L1. Ce type d'erreurs apparaît en force davantage à partir des étapes intermédiaires de l'apprentissage.

Les erreurs par *simplification* surviennent lorsque l'apprenant n'applique pas la règle requise ou n'utilise pas les éléments linguistiques requis. Tel est le cas lorsque, par exemple, l'élève s'exprime à l'aide de l'infinitif au lieu d'utiliser la forme verbale appropriée. L'on pourrait aussi classer ici toutes les stratégies d'évitement de l'erreur, c'est-à-dire lorsque l'élève utilise des tournures plus faciles, déjà bien maîtrisées, afin d'éviter des éléments d'une plus grande complexité qu'il n'est pas sûr de rendre adéquatement. L'emploi de tournures ne régissant pas l'usage du subjonctif espagnol, évitant ainsi son usage, pourrait en être un exemple.

D'autres types d'erreurs selon la source sont celles dues à la méthode d'enseignement elle-même. Dans ce cas, la source n'est ni la L1 ni la L2. Nous les avons désignées au chapitre 1 comme étant des *erreurs induites*.

Dans le cadre précis de notre recherche, nous aurons recours à cette même typologie lors de l'étude des causes des erreurs des élèves, laquelle se trouve, de toute évidence, au centre même de nos préoccupations pédagogiques.

Selon le degré de systématisation

Le degré de systématisation d'une erreur fait appel aux caractéristiques de son occurrence chez les élèves. Lorsqu'une même erreur apparaît chez plusieurs

14. Dans l'énoncé *He visto a dos películas*, l'addition de la préposition «A» est due à une surgénéralisation de la règle du «A» devant nom COD de personne (*películas* est COD mais ne représente pas une personne).

élèves à la fois, l'on parle d'une *erreur systématique*. Si une erreur systématique apparaît chez des élèves appartenant à une même langue maternelle ou à un même groupe linguistique, l'on parle d'erreur systématique *typique*.

Le concept d'erreur systématique revêt un caractère très important pour notre recherche. En effet, nous avons comme but de dégager les diverses catégories d'erreurs systématiques. Or, l'analyse de ces catégories sera le point de départ nous amenant logiquement à répondre à nos objectifs pédagogiques.

Selon le canal de communication

On distingue des erreurs selon le canal de communication oral ou écrit. D'une façon globale et générale, étant donné que le code oral et le code écrit ont des structurations différentes et que la structuration de la langue orale est plus souple, ce qui est considéré une erreur à l'écrit peut ne pas être considéré une erreur à l'oral.

Dans notre cas précis, nous ne rencontrerons pas ce type de différenciation car notre recherche ne s'intéressera pas à la structure de la phrase proprement dite mais bien aux éléments grammaticaux la composant, lesquels se trouvent fortement résistants à la variation selon le canal de communication en *espagnol péninsulaire normatif*.

Ceci dit, nous considérerons tout de même les possibles différences dans l'occurrence des erreurs selon le canal de communication. Toutefois, nous ne pourrions prétendre faire une analyse comparative exhaustive des erreurs selon le canal de communication à partir de nos données (seulement 7 % des erreurs du corpus sont issues de travaux exécutés à l'oral). Néanmoins, nous aborderons brièvement cette distinction au chapitre 5 *Description préliminaire du corpus d'erreurs* pour ensuite fonder en un tout l'ensemble des erreurs (à l'écrit ou à l'oral) pour les fins de l'analyse détaillée des zones d'erreurs grammaticales dans les chapitres de la deuxième partie de cet ouvrage.

3.5 Les limites de l'analyse d'erreurs

Bien que l'analyse d'erreurs impose une démarche empirique complexe, rigoureuse et coûteuse en termes de temps de recherche¹⁵, elle n'en possède pas moins certaines limites. Même si l'on arrive à un consensus par rapport à la définition et au classement des erreurs, cela n'assure pas la parfaite identification des causes qui se trouvent à son origine. Cela étant, il est même possible de postuler différentes causes concurrentes à l'origine de la même erreur. Pour notre part, nous avons prévu rencontrer un certain nombre d'élèves en entrevue afin de les interroger sur le pourquoi de leurs erreurs. Même à ce compte, nous non plus ne

15. Nous rappelons ici que les travaux en analyse d'erreurs de nos prédécesseurs Vázquez (1991) et Fernández (1997) se sont déroulés sur une période de 11 et 10 ans, respectivement.

saurions prétendre avoir épuisé toutes les causes possibles pour l'ensemble des erreurs recensées par cette recherche.

Aussi, comme dans le cas de l'analyse contrastive, l'analyse d'erreurs ne peut vraisemblablement pas tout répertorier. À cet égard, nous avons opté pour une démarche originale, celle de ne recenser que les erreurs en lien avec les zones d'erreurs grammaticales perçues comme les plus importantes. Notre prétention, qui s'avère davantage un souhait, est d'avoir pu recenser de façon exhaustive, dans les travaux des élèves, toutes les erreurs reliées aux zones d'erreurs grammaticales retenues, comme énoncées au chapitre précédent.

3.6 Le concept d'*interlangue*

À l'intérieur du cadre théorique de l'analyse d'erreurs, Selinker (1972) a élaboré le concept d'*interlangue*, aujourd'hui largement reconnu. Ce concept permet d'affirmer que l'élève de L2 se construit un système linguistique structuré et évolutif qui permet de rendre compte de toutes ses productions dans la L2, correctes et incorrectes. Il permet d'intégrer l'explication des différents types d'erreurs: les erreurs par transfert soit du lexique, de la grammaire, ou du système phonologique; les erreurs par simplification (manque d'application d'une règle ou d'usage d'éléments linguistiques) et par surgénéralisation des règles, lesquelles sont le témoin de l'évolution du système linguistique de l'élève en L2.

Les caractéristiques de l'interlangue

L'interlangue présente les caractéristiques suivantes: elle est structurée, approximative, évolutive, instable, perméable, simplifiée et susceptible de fossilisation¹⁶.

L'interlangue est un système *structuré* qui, comme le langage enfantin, les pidgins et les langues naturelles, comporte et manifeste les propriétés spécifiques du langage humain. C'est-à-dire qu'elle constitue un système symbolique de signes et possède une double articulation¹⁷.

L'interlangue est *approximative* en ce sens qu'elle n'est jamais identique au système intériorisé par les locuteurs natifs de la langue en question. En même temps, elle est *évolutive* car elle tend à se rapprocher du système de la langue cible (L2) au fil du processus d'apprentissage. Dans cette évolution, l'on peut identifier divers stades intermédiaires de l'interlangue des élèves. Bien qu'elle partage certaines caractéristiques des langues naturelles, l'interlangue possède aussi des caractéristiques propres qui la différencient de ces langues. Premièrement, elle est *instable* car, comme nous venons de le signaler, elle évolue dans

16. Désigne le caractère permanent de l'occurrence d'une erreur à travers l'évolution du processus d'apprentissage.

17. Elle possède des sons, s'articulant entre eux pour former des mots, s'articulant à leur tour pour former un message.

le temps. De plus, elle est *perméable* aux transferts de la L1 et des autres langues connues de l'élève, et elle est susceptible de *fossilisation*, c'est-à-dire de permettre à certains éléments de la L2 de se présenter sous forme d'erreurs dont la récurrence est permanente.

Au départ, l'élève ignore la plupart des règles de la L2. Au fur et à mesure que l'élève intériorise la complexité des règles, l'interlangue devient moins simple. Ce système linguistique intermédiaire est fondé sur la L1, sur la L2 et sur les autres langues connues de l'élève. Besse et Porquier (1984) assimilent l'interlangue au concept de «grammaire intériorisée» de l'élève.

À toutes fins pratiques, la reconnaissance de l'existence d'une interlangue chez les élèves d'espagnol-L2 nous force à considérer non seulement les divers éléments linguistiques impliqués dans le phénomène de l'erreur grammaticale récurrente, mais aussi, plus particulièrement, l'évolution du phénomène à travers les divers stades de l'enseignement/apprentissage. Cette recherche se donne aussi comme objectif de dégager les implications et applications pédagogiques reliées aux erreurs grammaticales relevées, en fonction de ce caractère évolutif.

L'interlangue et la perspective cognitive de l'apprentissage

La théorie de l'interlangue suppose que les grammaires intériorisées relèvent des schèmes communs d'organisation et de développement, donc de caractéristiques cognitives universelles pour tous les humains.

La psychologie cognitive conçoit le processus d'acquisition d'une langue seconde ou étrangère comme la construction d'un système de connaissances. Le concept central de cette construction est celui de *restructuration*, ce qui signifie que l'élève apprend par le biais de l'interaction des connaissances déjà acquises avec les nouvelles connaissances. Cela suppose une suite d'états d'équilibre et de déséquilibre¹⁸. Le résultat est un nouveau système équilibré qui inclut dorénavant les nouvelles connaissances bien qu'il soit susceptible de se déséquilibrer à nouveau dès qu'il reçoit un nouvel input linguistique. Dans cette perspective, l'erreur est la manifestation externe des processus sous-jacents d'intégration des nouvelles connaissances, donc le symptôme de l'apprentissage en cours. Dans ce sens, Corder (1967) affirme que l'apparition d'erreurs, autant en L1 qu'en L2, constitue un phénomène naturel, inévitable et nécessaire.

De toute évidence, le phénomène de restructuration intéressera cette recherche car la connaissance des grandes étapes de son fonctionnement est de nature à dicter l'attitude que doit prendre l'enseignant face à certains types d'erreurs et

18. Nous avons pu noter ces états d'équilibre/déséquilibre de façon plus marquée à l'oral dans le cas de la production des divers temps verbaux. Par exemple, au terme du deuxième niveau de cours d'espagnol, la connaissance nouvelle des temps du passé interagit avec les formes déjà acquises du présent et donne lieu à des erreurs de simplification dans lesquels l'élève utilise le présent au lieu du passé en contexte de narration historique. Ces états se manifestent aussi, d'une façon générale, par l'application abusive de règles propres à la L2 mais à des cas où ces règles ne s'appliquent pas (surgénéralisations).

à certains moments donnés du processus d'apprentissage. Nous pensons ici plus spécifiquement à l'acte d'évaluation des travaux des élèves que nous aborderons sommairement dans l'analyse subséquente des données du corpus d'erreurs.

3.7 L'apport de l'analyse d'erreurs à la pédagogie des langues

Comme le soulignent Besse et Porquier (1984), l'analyse d'erreurs a apporté et continuera d'apporter une contribution importante à l'enseignement des langues. En effet, elle permet l'amélioration des descriptions pédagogiques des éléments étudiés en plus de modifier les attitudes des enseignants face au phénomène de l'erreur. Elle sert aussi sur le plan de la conception et du contenu des programmes de formation et de recyclage des enseignants.

Il est probable que jusqu'à maintenant l'apport le plus important de l'analyse d'erreurs concerne le changement d'attitude des enseignants envers l'erreur linguistique. Jusqu'à l'arrivée de l'approche communicative, les attitudes envers les erreurs avaient toujours été négatives et péjoratives. La correction punitive ainsi que le stress qu'elle engendrait occupaient une place importante à l'intérieur des cours de langue seconde ou étrangère. En continuant ce processus de dédramatisation de l'erreur et en éliminant les corrections punitives qu'elle entraînait jadis de façon systématique, le processus d'enseignement/apprentissage des langues ne pourra que se dérouler de façon moins accidentée et plus naturelle. Cet objectif sera atteint en réveillant encore et toujours davantage la conscience des enseignants au fait que l'erreur, dans ses premières manifestations, constitue une étape naturelle de l'apprentissage et non obligatoirement l'indice d'un problème d'apprentissage sous-jacent.

C'est précisément dans cette optique que nous avons entrepris cette recherche, souhaitant aussi apporter à la communauté des personnes intéressées par l'enseignement/apprentissage de l'espagnol-L2 une connaissance pédagogique à la fois nouvelle et utile.

Chapitre 4

LES ZONES D'ERREURS GRAMMATICALES RÉCURRENTES

Ce chapitre aborde les divers aspects méthodologiques qui ont permis aux chercheurs de répondre à un premier objectif de recherche qui consistait à *déterminer les zones d'erreurs grammaticales les plus importantes* à traiter du point de vue de l'enseignement/apprentissage de l'espagnol langue étrangère.

Dans la perspective d'une recherche qui se voulait limitée dans le temps, les chercheurs avaient d'emblée opté pour circonscrire la grammaire espagnole, objet de cette recherche, à huit *zones d'erreurs grammaticales récurrentes*. La méthodologie de recherche devait donc permettre de dégager quelles étaient ces zones de la grammaire espagnole qui étaient perçues comme les plus importantes.

Parmi les divers outils de recherche disponibles, nous avons choisi, dans un premier temps, de mener une enquête auprès d'un groupe de professeurs d'espagnol à l'aide d'un questionnaire. Les résultats de cette enquête constituent la trame de fond de ce chapitre.

À la lumière des résultats de l'enquête, nous avons convenu de rencontrer des professeurs d'espagnol du réseau collégial en entrevue orale dirigée afin de discuter et d'analyser les résultats du questionnaire d'enquête. Pour des raisons de clarté et de concision du texte, nous présentons le résumé de ces discussions en lien direct avec les résultats de l'enquête auxquels il se rattache. Dans cette même visée de clarté et de concision, nous en arrivons à établir et à justifier notre choix final de sept grandes zones d'erreurs grammaticales récurrentes en lien direct avec le résumé des entrevues orales dirigées. Finalement, nous terminons ce chapitre à l'aide d'un tableau synthèse présentant les sept zones d'erreurs grammaticales récurrentes retenues, lesquelles devront à leur tour faire l'objet des objectifs de recherche subséquents.

4.1 Le questionnaire d'enquête

À l'automne 1995, en prévision de la présente recherche, nous avons élaboré pour les professeurs d'espagnol un questionnaire d'enquête portant sur les principales difficultés qu'éprouvent les élèves dans leur apprentissage de l'espagnol (cf. annexe 1). Une première partie du questionnaire¹ comportait quatorze zones d'erreurs récurrentes telles qu'établies par les chercheurs et validées par un autre professeur d'espagnol de l'ordre d'enseignement collégial. Notre objectif ultime consistait alors à retenir huit (8) zones d'erreurs grammaticales qui seraient soumises aux étapes ultérieures de la recherche. Le tableau suivant présente la liste des quatorze zones d'erreurs du questionnaire.

Tableau 4-1: Liste des zones d'erreurs du questionnaire d'enquête

| ZONES D'ERREURS | |
|-----------------|---|
| 1- | <i>SER / ESTAR</i> |
| 2- | GENRE et NOMBRE des noms et adjectifs |
| 3- | Prépositions <i>A / EN</i> |
| 4- | Prépositions <i>POR / PARA</i> |
| 5- | Emploi de <i>GUSTAR + COI</i> (et autres verbes qui requièrent un COI) |
| 6- | <i>ESTAR / HABER</i> |
| 7- | Formes et positions des PRONOMS COMPLÉMENTS (réflexifs, COD, COI) |
| 8- | Prétérits <i>PERFECTO / INDEFINIDO</i> (passé composé / passé simple) |
| 9- | Usage des pronoms INDÉFINIS |
| 10- | Modes INDICATIF / SUBJONCTIF |
| 11- | Expression de la POSSESSION |
| 12- | Accentuation TONIQUE (oral et écrit) |
| 13- | Les constructions IMPERSONNELLES (<i>SE + verbe, ...</i>) |
| 14- | Correspondance de concepts lexicaux de type DEVENIR, FALLOIR, DEVOIR |
| — | <i>à déterminer par le répondant</i> |
| — | <i>à déterminer par le répondant</i> |

1. Une autre partie du questionnaire portait sur les divers équipements technologiques disponibles au sein de leur institution d'enseignement ainsi que sur leurs perceptions quant à l'utilisation de l'informatique et du multimédia dans l'enseignement des langues.

Cependant, et comme le laisse voir le tableau qui précède, deux espaces étaient prévus afin que les répondants puissent y ajouter d'autres zones de leur choix et, bien entendu, les évaluer au même titre que les quatorze premières.

Ainsi, pour chaque zone préidentifiée et celles qu'ils pouvaient ajouter, les professeurs devaient répondre à deux questions en fonction d'une échelle de valeur. Le détail en sera donné à la section portant sur les résultats de l'enquête.

En octobre 1995, à l'occasion de la réunion annuelle de l'Association des professeurs d'espagnol du Québec (APEQ), nous avons soumis ce questionnaire aux quelque 60 membres présents. Au total, nous avons obtenu les réponses de 28 professeurs.

4.2 Les entrevues orales dirigées

Comme deuxième outil de recherche devant servir notre objectif qui consistait à déterminer les zones d'erreurs récurrentes considérées comme les plus importantes, nous avons eu recours à des entrevues orales dirigées. Nous avons donc demandé à un total de six professeurs provenant de trois collèges de la région de Montréal de nous rencontrer en entrevue.

À l'automne 96, cette étape nous a permis d'effectuer trois entrevues différentes. Au cours de chacune des ces entrevues, nous avons rencontré un groupe de deux professeurs à la fois, pour une durée variant de 90 à 120 minutes chacune. Nous avons préalablement préparé un protocole d'entrevue qui prévoyait utiliser comme trame de fond le questionnaire d'enquête et ses divers résultats. Le protocole d'entrevue a été d'abord validé par un expert en méthodologie de recherche. Lors des entrevues, la principale technique utilisée fut celle des questions ouvertes demandant aux professeurs d'émettre leurs opinions et de réagir face aux divers résultats du questionnaire d'enquête. Nous avons aussi pris soin d'enregistrer les entrevues à l'aide d'un magnétophone afin d'en faire un compte rendu fidèle.

Comme nous l'avons annoncé en introduction, le compte rendu des discussions que nous avons eues sera présenté en lien direct avec les sections de l'enquête auxquelles il se rattache.

4.3 Compte rendu des entrevues portant sur le questionnaire

De prime abord, nous avons demandé aux professeurs que nous avons reçus en entrevue de se prononcer sur la validité de l'énoncé même de chacune des zones d'erreurs grammaticales telles qu'elles se présentaient dans le questionnaire. Mais auparavant, nous avons porté à leur attention le fait que certaines des zones du questionnaire ne relevaient pas de la grammaire et que, de ce fait, ils devaient, tout comme nous, ne pas en tenir compte. En effet, le questionnaire

laissait entendre à tort que les zones numéros 12 et 14 relevaient de la grammaire alors que la première relève plus spécifiquement de la phonétique et la seconde du lexique. Par conséquent, les professeurs rencontrés en entrevue se sont prononcés sur les énoncés des numéros 1 à 11 inclusivement ainsi que sur la zone numéro 13.

L'énoncé des zones d'erreurs grammaticales

De façon quasi unanime parmi les six professeurs interrogés, l'énoncé de ces zones ne semblait poser aucun problème. Malgré ce fait, un professeur a toutefois suggéré que nous standardisions la formulation des énoncés de façon à commencer l'énoncé de chaque zone à l'aide de la formule *Usage différentiel de ... [+ éléments en opposition]*. Malgré la très grande pertinence de cette suggestion du point de vue de l'élaboration de matériel didactique traitant certains aspects spécifiques de la grammaire, nous avons préféré conserver les énoncés tels qu'ils se présentent au tableau 4-1. En effet, notre désir est de traiter, lors de l'analyse des travaux des étudiants, toutes les erreurs reliées à chacun des éléments linguistiques de la zone grammaticale énoncée. Ceci signifie que notre analyse ira au-delà des erreurs strictement reliées à l'opposition de deux éléments linguistiques comme l'énoncé des zones du questionnaire pouvait le laisser croire².

Ceci dit, certains professeurs ont suggéré des modifications visant à circonscrire davantage une zone ou simplement à en alléger la présentation. Dans le cas de la zone numéro 7, il nous a été suggéré d'ajouter les pronoms sujets aux pronoms compléments de façon à ce que les résultats de la recherche puissent tenir compte de ce paradigme très propice à l'erreur, surtout au début de l'apprentissage. Pour ces mêmes raisons, nous comptons retenir cette suggestion et ainsi enrichir le domaine de cette zone. Par conséquent, l'analyse des travaux des élèves tiendra compte de cet ajout.

Aussi a été suggérée la fusion des zones 5 et 7, les éléments linguistiques de la zone 5 étant, de toute évidence, inclus dans l'énoncé de la zone 7. Il appert que, du point de vue pratique de la création de matériel didactique, le maintien de deux zones distinctes peut être tout à fait pertinent. Cependant, nous retenons cette suggestion et fusionnerons les zones 5 et 7 en une seule pour les fins de l'analyse des erreurs des étudiants dont nous aborderons la substance au chapitre 7.

Conséquemment, la nouvelle zone d'erreurs grammaticales, regroupant *GUSTAR + COI (...)* et *Formes et positions des PRONOMS (sujets,...)* sera identifiée sous l'appellation *syntagme verbal*, laquelle, pour nos besoins, présupposera le traitement de toutes les relations pouvant exister entre un noyau verbal et ses sujets et compléments³.

2. Par exemple, il est plus que probable que pour la zone *POR/PARA*, pour n'en prendre qu'une seule, l'analyse des erreurs des élèves révèle une erreur où *POR* n'est pas en opposition avec *PARA*: *Trabajo para IBM* → *Trabajo en IBM*.

3. Par exemple, une erreur tel le choix de la forme verbale de la 2^e personne du singulier accompagnant un sujet de 1^{re} personne du singulier (*yo vienes*) relève de cette zone grammaticale et serait sous-catégorisée en tant que *mauvaise concordance sujet-verbe*.

Définition du concept d'importance d'une zone d'erreurs grammaticales

Nous avons aussi interrogé les professeurs sur leur perception du concept d'importance d'une zone d'erreurs grammaticales. À la lumière des entrevues, nous pouvons dégager quatre points saillants reliés, de façon exclusive ou selon des combinaisons diverses, à la perception d'une zone d'erreurs grammaticales *importante* :

- intrinsèquement, la fréquence élevée de l'erreur dans l'emploi, en contexte communicatif, de l'aire syntaxique représentée par la zone ;
- la récurrence d'une même erreur après plusieurs corrections ;
- la production de contresens ou de rupture de la communication occasionnés par l'erreur ;
- la demande par l'élève d'une explication motivée par sa frustration devant une erreur produite par des nuances d'usage non comprises ou non encore formellement acquises.

Compte rendu des entrevues portant sur l'importance des zones d'erreurs du questionnaire

Avant même de présenter quelque résultat que ce soit aux professeurs rencontrés en entrevue orale dirigée, nous les avons interrogés sur leur perception de l'importance de chacune des zones grammaticales présentées dans le questionnaire d'enquête.

Lorsque l'on demande à ces professeurs si les zones présentées dans le questionnaire sont, selon leurs propres critères, des zones importantes du point de vue de la pratique, il y a consensus sur le fait que la zone numéro 9 sur les adjectifs et pronoms indéfinis ne cause pas véritablement problème. Il en va de même pour les possessifs de la zone numéro 11. En ce qui a trait aux constructions impersonnelles de la zone 13, nos professeurs lui accordent aussi une importance moindre en tant que zone d'erreurs. Cependant, deux professeurs soulignent l'intérêt de cette zone du point de vue de l'analyse contrastive espagnol/autres langues car elle inclut des structures hautement idiosyncratiques de la langue espagnole. En guise d'explication possible, les chercheurs proposent que cette zone présenterait davantage d'intérêt du point de vue de l'enseignement que du point de vue de la correction de possibles erreurs. En effet, les chercheurs ajoutent que, dans les usages les plus idiosyncratiques de l'espagnol, il existe toujours une façon d'éviter la tournure proprement espagnole et de la remplacer par une autre conforme aux usages du français. De là, peut-être, son moindre intérêt dans le contexte d'une recherche visant finalement à corriger la récurrence permanente d'erreurs.

Là où l'on retrouve une divergence d'opinions marquée entre les professeurs, c'est dans le cas de la zone numéro 6 *ESTAR/HABER*. En effet, quatre des six

professeurs rencontrés en entrevue s'entendent pour qualifier cette zone comme étant très peu importante. Or, les deux autres lui accordent une grande importance du point de vue de la pratique. Pour expliquer ce fait, ils insistent sur le caractère essentiel du bon usage des éléments de cette zone en contexte de communication authentique, c'est-à-dire lorsque l'élève se retrouve en milieu hispanique et doit, par exemple, demander des informations générales sur les lieux qu'il désire connaître ou fréquenter. Pour notre part, nous sommes conscients que cette zone est très restreinte en ce qui concerne la diversité des types d'erreurs possibles, ce qui explique vraisemblablement que la majorité des professeurs lui accordent une importance marginale, comme le démontreront les résultats d'enquête (cf. tableau 4-2). Toutefois, nous ne saurions nier la grande pertinence du bon usage de cette zone en contexte communicatif.

Du reste, et pour conclure ce compte rendu sur l'importance des zones d'erreurs telles que perçues par les professeurs rencontrés en entrevue, il convient de souligner ici le fait que les professeurs travaillant au sein d'une même institution ont montré dans leurs propos une certaine communion d'idées, certainement non étrangère au fait qu'ils se sont côtoyés et épaulés professionnellement depuis de nombreuses années.

Dans un premier groupe de deux professeurs, la tendance à aborder les différentes zones du point de vue de leur rendement en contexte de communication orale est marquée. De plus, ils abordent la question de l'importance des zones de façon explicite en fonction de la matière au programme des cours où se concentrent la masse des élèves, c'est-à-dire principalement les deux premiers cours d'espagnol (niveaux 101 et 201) et, dans une proportion moindre, le troisième cours (niveau 301).

Dans un deuxième groupe, l'on accorde une grande importance aux zones reliées au syntagme verbal que l'on considère la clef de voûte de toute communication. Dans un premier temps le syntagme verbal est considéré en style direct, où l'étudiant est l'acteur et donc communique ses besoins et expériences. Dans un deuxième temps, en style indirect comme tremplin vers la narration et le discours rapporté. La compétence linguistique que requièrent ces activités est donc de prime importance à leurs yeux. Nous pouvons comprendre toute l'importance que revêt pour eux cette question lorsqu'ils nous suggèrent d'introduire, dans un matériel didactique émanant de cette recherche, des exercices sous forme d'une pratique intensive⁴ des diverses conjugaisons de verbes.

Dans un troisième groupe de deux professeurs, l'on note une cohésion moindre des points de vue, possiblement du fait que l'un des professeurs en est à sa première année au sein de l'institution. Ceci dit, il ressort toutefois que les besoins exprimés par les élèves suite à des difficultés qu'ils auraient rencontrées seraient une constante dans leur perception de l'importance des zones.

4. Une « drill », pour employer le terme utilisé en entrevue.

4.4 Les résultats du questionnaire d'enquête

Au regard des zones d'erreurs grammaticales récurrentes, les répondants au questionnaire d'enquête ont eu à exprimer leur opinion sur deux questions différentes. Dans un premier temps, les répondants au questionnaire devaient émettre leur opinion sur l'importance de chacune des zones d'erreurs en fonction de la question suivante :

« Dans l'éventualité où vos étudiants auraient accès à un matériel de pratique individualisée (livre, vidéo, logiciel, etc.), complémentaire à votre enseignement, pour corriger leurs erreurs grammaticales récurrentes, quelle est votre opinion sur l'importance d'insérer des exercices traitant les aspects grammaticaux suivants ? »

Or, dans le but de simplifier l'analyse quantitative des résultats de l'enquête en regard de cette question, nous avons accordé une valeur numérique à chacun des six échelons de l'échelle de valeurs présentée dans le questionnaire, comme le démontre l'encadré qui suit :

| | | | | | |
|-----------|----------------|-----------|-----------------|---------------|-------|
| essentiel | très important | important | moins important | peu important | utile |
| 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

Pour l'ensemble des 28 répondants, et au regard des douze zones d'erreurs préétablies et strictement reliées à la grammaire, nous avons obtenu une répartition des réponses telle qu'elle figure au tableau 4-2.

Tableau 4-2: Répartition des réponses au questionnaire d'enquête

| | NUMÉRO DE LA ZONE D'ERREURS GRAMMATICALES | | | | | | | | | | | | |
|-----------|---|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|--|
| | 1 ⁵ | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 13 | |
| VALEUR | NOMBRE DE RÉPONDANTS | | | | | | | | | | | | |
| 6 | 24 ⁶ | 13 | 11 | 13 | 18 | 9 | 8 | 6 | 2 | 12 | 4 | 4 | |
| 5 | 3 | 7 | 10 | 12 | 7 | 8 | 15 | 17 | 7 | 13 | 10 | 9 | |
| 4 | 1 | 5 | 5 | 3 | 2 | 9 | 4 | 3 | 14 | 3 | 8 | 9 | |
| 3 | | 2 | 1 | | 1 | 1 | | 2 | 5 | | 3 | 5 | |
| 2 | | 1 | 1 | | | | 1 | | | | 1 | 1 | |
| 1 | | | | | | | | | | | | | |
| Sans rép. | | | | | | | 1 | | | | 2 | | |
| moyenne | 5,8 | 5,0 | 5,0 | 5,4 | 5,5 | 4,9 | 5,0 | 5,0 | 4,2 | 5,3 | 4,5 | 4,5 | |

5. Le numéro désigne la zone d'erreurs grammaticales correspondante comme présentée au tableau 4-1.

6. Ce chiffre indique que 24 professeurs ont jugé qu'il s'avérait *essentiel* (valeur 6) d'inclure la zone 1 portant sur *SER / ESTAR*.

Or, en nous fondant sur la valeur numérique moyenne obtenue pour chacune des douze zones retenues, l'on peut établir un rang pour chacune de celles-ci. Conséquemment, le tableau 4-3 présente maintenant chacune des zones d'erreurs grammaticales du questionnaire en fonction du rang qu'elle occupe par rapport à l'ensemble. Nous les présentons ici par ordre décroissant d'importance, c'est-à-dire de la plus importante (tend vers 6) à la moins importante (tend vers 1).

Tableau 4-3: Importance relative des zones d'erreurs grammaticales

| ZONES D'ERREURS GRAMMATICALES | MOYENNE | RANG |
|---|---------|------|
| <i>SER / ESTAR</i> | 5,82 | 1 |
| Emploi de <i>GUSTAR + COI</i> (+ autres verbes requérant COI) | 5,50 | 2 |
| Prépositions <i>POR / PARA</i> | 5,36 | 3 |
| Modes <i>INDICATIF / SUBJONCTIF</i> | 5,32 | 4 |
| Prépositions <i>A / EN</i> | 5,04 | 5 |
| Formes et positions des PRONOMS COMPLÉMENTS | 5,04 | 5 |
| GENRE et NOMBRE des noms et adjectifs | 5,00 | 7 |
| Prétérits <i>PERFECTO / INDEFINIDO</i> (p. composé/p. simple) | 4,96 | 8 |
| <i>ESTAR / HABER</i> | 4,93 | 9 |
| Expression de la POSSESSION | 4,50 | 10 |
| Constructions IMPERSONNELLES | 4,50 | 10 |
| Usage des INDÉFINIS | 4,21 | 12 |

4.5 Les réactions des professeurs aux résultats du questionnaire

Nous avons demandé aux professeurs rencontrés en entrevue de se prononcer sur les résultats du questionnaire tels qu'ils apparaissent au tableau 4-3. Y avait-il, selon eux, lieu de s'interroger sur la validité de certains résultats obtenus par l'enquête au moyen du questionnaire?

En effet, certains professeurs se sont montrés perplexes en ce qui concerne l'importance accordée par les résultats de l'enquête à quelques-unes des zones. Il faut nommer ici les zones traitant des **GENRE et NOMBRE** des noms et adjectifs, des prépositions *POR/PARA*, de *ESTAR/HABER* et, finalement, des modes *INDICATIF/SUBJONCTIF*.

Genre et nombre des adjectifs et des noms

Dans le cas de la zone numéro 2 sur les GENRE et NOMBRE (...), les professeurs sont unanimes à dire que son importance se trouve surévaluée au sein des résultats du tableau 4-3. Ils tentent de comprendre ce fait en nous demandant si des professeurs enseignant à une clientèle anglophone ont répondu au questionnaire. De fait, les chercheurs précisent que trois ou quatre répondants se trouvaient dans cette situation. Aussi, nous émettons l'hypothèse que cette zone, bien que souvent considérée de moindre importance par rapport à d'autres, a été considérée importante par certains répondants à cause de leur perception de la récurrence d'erreurs à toutes les étapes de l'apprentissage de l'espagnol-L2. Une deuxième hypothèse résiderait dans le fait que la zone occupait la deuxième place dans le questionnaire et que les répondants se seraient moins autocritiqués au début du questionnaire.

Prépositions POR/PARA

Dans le cas de *POR/PARA*, quatre professeurs sont d'avis que son importance est surévaluée. En effet, il ressort que, pour deux de ces professeurs, les usages détaillés de ces prépositions revêtent peu d'importance avant le cours de niveau 301. Les deux autres, quant à eux, considèrent que les résultats révèlent davantage l'intérêt qu'ont les professeurs d'en faire l'explication et ainsi, pour employer leurs propres mots, il s'agirait d'un «trip de prof». Cependant, pour les deux professeurs restants, *POR/PARA* sont importants, tout comme le signalent les résultats de l'enquête, du fait que les étudiants eux-mêmes en demandent une explication détaillée des usages assez tôt dans leur apprentissage.

ESTAR/HABER

Dans le cas de *ESTAR/HABER*, comme nous en avons parlé précédemment, deux professeurs considèrent que leur importance a été sous-évaluée et suggère que cette zone devrait se retrouver avant *POR/PARA* dans l'échelle d'importance.

Modes INDICATIF/SUBJONCTIF

En ce qui concerne l'usage différentiel des modes INDICATIF/SUBJONCTIF, nos professeurs sont unanimes à dire que cette zone se trouve surévaluée, en ce sens qu'elle devrait plutôt se retrouver, en ordre d'importance, derrière la zone numéro 8 sur les prétérīts. De plus, pour une équipe de professeurs, cette zone est d'importance marginale puisque, dans leur cas, les éléments de cette zone ne s'enseignent que lors d'un quatrième cours d'espagnol (niveau 401), accessibles seulement à une infime proportion de leurs étudiants. Les autres professeurs s'appuient sur le fait que pour parler l'espagnol il est essentiel de connaître les prétérīts alors que l'on peut éviter, par exemple, l'emploi du subjonctif.

4.6 Les cinq zones les plus importantes

Après s'être prononcés sur l'importance intrinsèque de chacune des zones d'erreurs grammaticales, il était demandé aux répondants du questionnaire d'enquête d'établir, dans un ordre décroissant d'importance, les cinq zones qui leur semblaient les plus importantes. Seize (16) professeurs parmi les 28 répondants ont bien voulu répondre à cette question. Et, de ce nombre, six (6) n'ont pas été cohérents avec leurs choix antérieurs, en ce sens qu'ils n'ont pas épuisé les choix qu'ils jugeaient plus importants avant d'inclure dans leur liste de cinq un choix moins important. Par exemple, une zone cotée « très important » pouvait précéder une autre pourtant cotée « essentiel ». Par souci de rigueur scientifique, nous n'avons pas exclu ces répondants de nos calculs.

Là encore, pour faciliter l'analyse quantitative des résultats et leur interprétation, nous avons accordé des valeurs numériques à chacun des cinq choix de nos seize répondants. En donnant la valeur 5 à la zone qui correspond au premier choix du répondant, la valeur 4 au deuxième et ainsi de suite jusqu'à la valeur 1 au cinquième choix, nous obtenons un *indice d'importance* pour neuf des douze zones grammaticales du questionnaire, les trois autres n'ayant pas été incluses par aucun des répondants. La deuxième colonne du tableau 4-4 présente ce nouvel *indice* obtenu, pour chaque zone grammaticale du questionnaire. La troisième colonne du tableau 4-4 (rang 2) présente le rang obtenu par chaque zone selon cette nouvelle analyse alors que la quatrième colonne reproduit le rang obtenu à l'aide de la première question du questionnaire et tel que présenté antérieurement au tableau 4-3.

Maintenant, si pour chaque zone d'erreurs grammaticales du questionnaire nous fusionnons les deux premiers rangs, nous obtenons notre rang final pour chacune des zones. Les zones d'erreurs grammaticales sont présentées ici dans l'ordre décroissant du rang d'importance de la cinquième colonne (rang final).

Sans vouloir entériner automatiquement les éléments du tableau 4-4 comme notre liste finale de zones d'erreurs grammaticales qui feront l'objet de la recherche ultérieure, nous avons considéré cette liste comme notre liste de travail devant être soumise aux professeurs rencontrés en entrevue.

4.7 Compte rendu des entrevues sur les cinq zones les plus importantes

Tout comme dans le cas des 28 répondants du questionnaire d'enquête, nous avons demandé à chacun des professeurs rencontrés en entrevue de faire le choix de cinq zones parmi les douze relevant strictement de la grammaire. Tous ont alors manifesté qu'il leur était impossible de s'en tenir seulement à cinq zones, en raison des combinaisons de zones qu'ils devaient faire afin de rendre compte adéquatement de la réalité des difficultés principales rencontrées par leurs élèves dans l'apprentissage de l'espagnol.

Tableau 4-4: Rang final d'importance des zones d'erreurs grammaticales

| ZONES D'ERREURS GRAMMATICALES | INDICE | RANG 2 | RANG 1 | RANG FINAL |
|--|--------|-----------|-----------|---------------|
| 1- <i>SER / ESTAR</i> | 74 | 1 | 1 | 1 |
| 4- Prépositions <i>POR / PARA</i> | 25 | 2 | 3 | 2 |
| 10- Modes INDICATIF / SUBJONCTIF | 25 | 2 | 4 | 3 |
| 5- Emploi de <i>GUSTAR + COI (...)</i> | 23 | 5 | 2 | 4 |
| 8- Usage différentiel <i>PERFECTO/INDEFINIDO</i> | 25 | 2 | 8 | 5 |
| 3- Prépositions <i>A / EN</i> | 15 | 6 | 5 | 6 |
| 7- PRONOMS COMPLÉMENTS | 11 | 7 | 5 | 7 |
| 2- GENRE et NOMBRE (noms et adjectifs) | 11 | 7 | 7 | 8 |
| 6- Usage différentiel <i>ESTAR / HABER</i> | 5 | 9 | 9 | 9 |
| 11- Expression de la POSSESSION | 0 | — | 10 | 10 |
| 13- Les constructions IMPERSONNELLES | 0 | — | 10 | 10 |
| 9- Usage des INDÉFINIS | 0 | — | 12 | 12 |

Tableau 4-5: Liste des zones les plus importantes retenues par les professeurs en entrevue

| ZONES D'ERREURS GRAMMATICALES RETENUES PAR LES PROFESSEURS EN ENTREVUE ORALE DIRIGÉE | RANG FINAL |
|---|---------------|
| 1- <i>SER / ESTAR</i> | 1 |
| 4- Prépositions <i>POR / PARA</i> | 2 |
| 10- Usage différentiel INDICATIF / SUBJONCTIF | 3 |
| 5- Emploi de <i>GUSTAR + COI (...)</i> | 4 |
| 8- Usage différentiel p. <i>PERFECTO / INDEFINIDO</i> | 5 |
| 3- Prépositions <i>A / EN</i> | 6 |
| 7- Formes et positions des PRONOMS COMPLÉMENTS | 7 |
| 6- Usage différentiel <i>ESTAR / HABER</i> | 9 |

Le tableau 4-5 présente l'ensemble des zones sélectionnées en entrevue par ces professeurs, en fonction du rang final qui avait été accordé à chacune par la dernière analyse des données du questionnaire d'enquête (cf. «rang final» du tableau 4-4). Soulignons ici que l'ordre d'importance établi n'a pour seul but que celui de délimiter huit zones perçues comme les plus importantes.

La liste provisoire des huit zones d'erreurs grammaticales objets de la recherche ultérieure

À la lumière de ces résultats, force nous est de constater que les huit zones sélectionnées par les professeurs en entrevue comprennent celles ayant obtenu les sept premiers rangs à l'aide du questionnaire d'enquête. Nous retiendrons donc ces sept premières zones à l'intérieur de notre liste provisoire. Quant à la dernière zone *ESTAR/HABER* du tableau 4-5, elle n'obtenait que le neuvième rang dans les résultats du questionnaire d'enquête, précédée en huitième place par la zone sur les *GENRE* et *NOMBRE*. Comme nous en avons fait état dans la section portant sur l'importance des zones d'erreurs, nous ne saurions nier la grande pertinence du bon usage de la zone *ESTAR/HABER* et nous nous rallions aux professeurs qui, en entrevue, ont insisté sur le caractère essentiel du bon usage de cette zone en contexte de communication authentique. En ce qui concerne la zone *GENRE* et *NOMBRE*, nous acceptons aussi le jugement des professeurs rencontrés en entrevue qui considéraient que les répondants au questionnaire avaient surévalué son importance. Par conséquent, la zone *ESTAR/HABER* vient maintenant compléter la liste provisoire des huit zones d'erreurs grammaticales récurrentes dont tous les éléments se retrouvent au tableau 4-5.

4.8 Les autres zones suggérées à l'aide du questionnaire

La section antérieure fait état d'une liste *provisoire* de huit zones d'erreurs grammaticales. En effet, comme le questionnaire d'enquête prévoyait que les répondants puissent ajouter à notre liste préétablie d'autres zones d'erreurs grammaticales non mentionnées et qu'ils jugeaient importantes, il convient d'en discuter avant d'établir une liste finale.

Le tableau 4-6 recense toutes les suggestions faites par les 28 répondants du questionnaire d'enquête. Parmi celles-ci, un certain nombre font appel à des concepts purement lexicaux. Notre recherche étant circonscrite essentiellement à la grammaire, nous les éliminons d'emblée.

Réactions des professeurs en entrevue

Nous avons présenté le tableau 4-6 aux professeurs à la toute fin de nos entrevues. Nous leur avons alors demandé de nous signaler les éléments qu'ils considéraient très importants du point de vue des erreurs de leurs élèves, en nous attardant uniquement à la section de la morphosyntaxe.

Outre la redondance de plusieurs éléments avec les zones déjà incluses dans le corps du questionnaire, seulement quelques faits sont ressortis. Un groupe de deux professeurs a souligné de nouveau l'importance qu'ils accordaient au syn-

Tableau 4-6: Liste des autres éléments suggérés à l'aide du questionnaire

| | |
|---------------|---|
| MORPHOSYNTAXE | <ul style="list-style-type: none"> • Usage conjoint Imparfait/Prétérit (2)⁷ • Impératif + position des pronoms (2) • Mode conditionnel • Verbes irréguliers • Futur de probabilité • Verbes avec modifications du radical (2) • <i>SI + imparfait du subjonctif / conditionnel</i> • Concordance des temps • Forme progressive: <i>estar</i> + gérondif • Contrastes entre gérondifs français/espagnol • <i>Le/la/lo</i> • Adjectifs/adverbes • Structure de la phrase • Recton de prépositions avec verbes spécifiques • Usage de la préposition <i>A</i> devant COD de personne • Usage de la préposition <i>A</i> avec le verbe <i>IR</i> • <i>Otro/ un otro</i> |
| LEXIQUE | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Así/como así</i> • <i>Tener que/haber que</i> • <i>Pedir/preguntar</i> • <i>Jugar/tocar</i> • Expressions idiomatiques • Gallicismes • Lexique américain |

tagme verbal et, ainsi, se sont montrés plus particulièrement intéressés par les éléments portant sur la conjugaison. À ce moment, nous avons précisé que nos objectifs ne prévoyaient pas le traitement de la morphologie verbale proprement dite étant donné que les difficultés relevant de cet aspect de la langue sont déjà abondamment recensées et que les outils pédagogiques permettant la pratique sont aussi nombreux que diversifiés.

Du reste, deux autres éléments ont attiré leur attention, soit *l'usage de la préposition A devant le COD de personne* ainsi que les *Rectons de prépositions avec des verbes spécifiques*. À ce chapitre, nous avons signalé à tous les professeurs que notre intention était, tout comme nous l'avons déjà mentionné antérieurement, de traiter, du moins dans la phase d'analyse des erreurs, tous les usages possibles des éléments linguistiques en présence dans l'ensemble des zones sélectionnées, y compris, bien sûr, les prépositions *A*, *EN*, *POR* et *PARA*.

7. Le chiffre en parenthèses indique que plus d'un professeur a suggéré l'élément en question.

4.9 Les zones d'erreurs grammaticales étudiées par cette recherche

Si nous considérons que notre objectif est de traiter toutes les erreurs en rapport avec l'un ou l'autre des éléments linguistiques d'une zone grammaticale sélectionnée, il appert alors que seulement 4 des 17 suggestions relevant de la syntaxe (nous excluons la morphologie verbale) du tableau 4-6 ne se retrouvent pas dans notre liste provisoire des huit zones incluses dans le tableau 4-5, soit :

- le futur de probabilité
- Contrastes entre gérondifs français/espagnol
- Adjectifs/adverbes
- Structure de phrase

En ce qui concerne le *futur de probabilité*, l'expérience professionnelle des chercheurs les amène à rejeter d'emblée cette suggestion. En effet, pour les chercheurs, le futur de probabilité espagnol ne constitue pas une zone d'erreurs récurrentes. La difficulté reliée à cet usage du futur en espagnol consiste davantage à enseigner sa signification et son fonctionnement, dans un premier temps, puis à en favoriser l'usage actif, dans un second temps. Dans les faits, les élèves préfèrent recourir à d'autres structures grammaticales afin de rendre la même signification et, conséquemment, son usage s'en trouvant fortement restreint, évitent ainsi l'erreur.

Dans le cas des contrastes entre *gérondifs français/espagnol*, les chercheurs sont conscients qu'il s'agit d'une zone potentielle d'erreurs. Cependant, dans le contexte d'une recherche qui se veut circonscrite dans le temps, les chercheurs prétendent que la zone *ESTAR/HABER*, la dernière en importance au sein de la liste provisoire, est susceptible de produire davantage d'erreurs et par conséquent de nécessiter toute l'attention d'une recherche empirique comme celle-ci. Nous ne retiendrons donc pas cette suggestion.

Dans le cas des *adjectifs et adverbes*, les chercheurs rejettent cette suggestion car il ne sont pas d'avis qu'il s'agisse d'une zone d'erreurs récurrentes, du fait que les règles de formation des adverbes, par exemple, sont simples et semblables à celles du français.

En ce qui concerne les *structures de phrase*, la suggestion est aussi rejetée. Bien qu'elle puisse revêtir un certain intérêt, nous la rejetons du fait qu'elle ne fait appel à aucun élément linguistique concret. De fait, afin de traiter adéquatement cette question, il faudrait d'abord en définir les cadres. Les chercheurs ont plutôt comme objectif de sonder la *grammaticalité* des phrases en fonction d'éléments linguistiques définis d'entrée de jeu, et qui sont ceux pour lesquels les élèves ont le plus besoin de support complémentaire à l'enseignement, notamment en ce qui concerne les phénomènes tels *l'absence*, *l'ajout*, la *substitution*, la *localisation erronée* des prépositions, des pronoms, des accords, de *ser/estar*, des prétérits, des modes, de *estar/haber*.

Conformément à la discussion antérieure, nous reproduisons la *liste finale* des sept⁸ zones d'erreurs grammaticales récurrentes qui feront l'objet des étapes ultérieures de cette recherche.

- **SER/ESTAR**
- **SYNTAGME VERBAL**
- **Prépositions *POR/PARA***
- **Prépositions *A/EN/DE*⁹**
- **PRÉTÉRITS *PERFECTO/INDEFINIDO***
- **Modes *INDICATIF/SUBJONCTIF***
- ***ESTAR/HABER***

8. Sept et non huit du fait de l'amalgame de deux zones du questionnaire en une seule, le syntagme verbal.

9. Au moment de commencer l'analyse des erreurs présentes dans les travaux des élèves, les chercheurs ont opté pour élargir le domaine de cette zone en incluant la préposition *DE*. En effet, il est apparu aux chercheurs que les difficultés qu'éprouvent les étudiants avec l'usage des prépositions ne seraient pas adéquatement représentées en l'absence des erreurs reliées avec l'usage de la préposition *DE*.

DEUXIÈME PARTIE

LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Chapitre 5

DESCRIPTION PRÉLIMINAIRE DU CORPUS D'ERREURS GRAMMATICALES

Ce chapitre a pour but de broser un tableau descriptif global et général du corpus d'erreurs recueilli par cette recherche. Aussi se veut-il l'amorce logique nous conduisant de façon naturelle à l'analyse détaillée des diverses catégories d'erreurs grammaticales que nous présenterons dans les chapitres ultérieurs, en lien direct avec les *zones d'erreurs grammaticales* correspondantes.

5.1 L'échantillon des élèves

Comme nous l'avons déjà mentionné, le travail en analyse d'erreurs nécessite le recours direct aux travaux des élèves. Or, nos recherches bibliographiques sur l'analyse d'erreurs nous ont permis de conclure dès le début de nos travaux que nous devons constituer un corpus d'erreurs le plus ample possible. En effet, seule une recension d'erreurs effectuée au regard d'un nombre considérable de travaux d'élèves était susceptible d'englober l'ensemble des erreurs pouvant se produire de façon systématique. En définitive, il nous fallait répondre aux exigences suivantes :

- a) atteindre un point de saturation¹ des types d'erreurs (Vázquez, 1991 : Fernández, 1997);
- b) fournir des données quantitatives afin de pouvoir discerner, à même les données du corpus, l'erreur systématique de l'erreur marginale, voire purement individuelle et non érigée en système (Al-Kasey et Weston, 1992);
- c) dégager adéquatement le portrait du processus d'apprentissage des élèves en fonction des quatre niveaux de langue de l'ordre collégial (cf. Corder, traduit par Liceras, 1991);

1. Par point de saturation nous entendons le moment où l'analyse des travaux des élèves ne laisse plus voir l'apparition de nouvelles catégories d'erreurs.

- d) constituer une banque de données (les erreurs en contexte) suffisante aux fins de l'élaboration ultérieure d'outils didactiques destinés aux élèves en formation.

Afin de répondre à ces exigences, nous avons eu recours aux travaux de 334 élèves-cours² issus de l'enseignement d'un total de sept professeurs d'espagnol provenant de trois collèges de la région de Montréal, comme nous en avons déjà discuté au chapitre 2.

Une fiche de participation au projet³ avait été remise à chacun des élèves⁴ (cf. annexe 2) afin de vérifier que ceux-ci rencontraient nos *critères de sélection*, soit :

- a) être de langue maternelle française ou alphabétisés en français dès le début de l'élémentaire ;
- b) avoir débuté l'apprentissage de l'espagnol dans le cadre de l'ordre d'enseignement collégial et au sein de la même institution.

À l'aide de ces critères de sélection, nous pouvions prétendre constituer un corpus d'erreurs homogène en ce qui concerne a) la langue maternelle des élèves ayant produit les erreurs, b) les contenus et méthodes utilisés au fil du processus d'apprentissage au sein d'une institution donnée. Au moyen de la fiche de participation dûment complétée par les élèves, nous avons pu procéder à la seule inclusion au corpus des erreurs provenant des travaux des élèves répondant strictement à ces deux critères de sélection.

Dans le cas des élèves sélectionnés, et en accord avec les principes de l'analyse d'erreurs, nous avons demandé aux professeurs collaborateurs de recueillir et de nous remettre, avant correction, une copie des travaux faits en production spontanée, tant à l'écrit qu'à l'oral. Par production spontanée, nous entendons toutes les activités de rédaction ou de conversation dans lesquelles l'élève doit écrire ou parler librement (discours écrit ou discours oral), dans le cadre d'une tâche ou d'un thème lui ayant été soumis. Ceci exclut bien entendu les travaux ou examens de type objectif, les exercices où l'élève n'a qu'à compléter des phrases, les exercices de simple répétition orale, etc.

5.2 Les erreurs recensées

Sur la base des divers travaux émanant de l'échantillon des 334 élèves-cours, nous avons pu recueillir un nombre considérable d'erreurs grammaticales reliées aux zones d'erreurs grammaticales que nous reproduisons ici :

2. La notion d'élève-cours en appelle au fait qu'un même élève a pu faire l'objet de la cueillette de ses travaux dans le cadre de deux cours différents.

3. Le but précis n'étant pas mentionné, les élèves étaient toutefois informés que notre travail prévoyait le développement de matériel didactique.

4. Dans le cadre de deux années de l'enseignement collégial québécois, les élèves sont généralement âgés de 17 et 18 ans.

PRÉPOSITIONS *A/EN/DE*
 PRÉPOSITIONS *POR/PARA*
 SYNTAGME VERBAL
 PRÉTÉRITS *PERFECTO/INDEFINIDO*
SER/ESTAR
ESTAR/HABER
 MODES INDICATIF/SUBJONCTIF

Le tableau 5-1 reprend les données sur l'échantillon des élèves en fonction des quatre niveaux de langue en y ajoutant les données relatives au nombre d'erreurs grammaticales recensées.

Tableau 5-1: Échantillon des élèves

| NIVEAUX | PROFESSEURS | COLLÈGES | GROUPES | ÉLÈVES | ERREURS GRAMMATICALES |
|--------------|---------------------------------|------------------------------|-------------------------|-------------------------|-----------------------------------|
| 101 | 7 | 3 | 5 | 141 | 1126 |
| 201 | 4 | 3 | 4 | 90 | 1630 |
| 301 | 4 | 3 | 4 | 61 | 1116 |
| 401 | 3 | 3 | 3 | 42 | 644 |
| TOTAL | 7 professeurs différents | 3 collèges différents | 16 groupes-cours | 334 élèves-cours | 4516 erreurs grammaticales |

Encore faut-il mentionner ici que le nombre absolu d'erreurs recueillies⁵ n'a aucune incidence directe sur le degré de compétence grammaticale de l'interlangue des élèves en fonction du niveau de langue. En effet, le nombre de travaux ayant servi aux fins de l'analyse d'erreurs était variable selon les professeurs et selon les niveaux. C'est ainsi que le niveau de langue 401 s'est vu relativement moins représenté que les trois autres en termes de quantité de travaux à analyser, ce qui explique, à tout le moins en partie, l'écart considérable du nombre d'erreurs recueillies en 401 en comparaison avec les autres niveaux. Néanmoins, nous croyons avoir répondu à notre exigence première en ce qui concerne la constitution de ce type de corpus, c'est-à-dire celle d'obtenir un seuil de saturation des catégories d'erreurs systématiques reliées aux zones grammaticales à l'étude, et ce, pour chacun des quatre niveaux de langue.

En outre, la scission du corpus en quatre niveaux de langue différents, s'arrimant parfaitement à la réalité de l'enseignement/apprentissage de nos élèves, nous permettra de décrire les étapes du processus d'apprentissage de l'élève comme le souhaitait Corder (1967).

5. Chaque occurrence d'erreur a été recensée nonobstant l'éventualité où elle aurait été répétée par un même élève, dans un seul travail ou dans des travaux différents.

5.3 Les erreurs selon le canal de communication

Le canal de communication fait appel au fait que les erreurs des élèves peuvent se produire soit à l'écrit, soit à l'oral. Nous avons donc opté pour recueillir tous les travaux provenant de notre échantillon d'élèves, incluant ainsi ceux produits à l'oral. Ce choix nous a bien sûr permis de recenser des erreurs selon ces deux canaux de communication.

Le tableau 5-2 présente le nombre total d'erreurs grammaticales recensées en fonction des canaux de communication écrit et oral et des quatre niveaux de langue.

Tableau 5-2: Erreurs grammaticales en fonction du canal de communication

| NIVEAUX | À L'ÉCRIT | À L'ORAL ⁶ | TOTAL |
|--------------|------------|-----------------------|-------|
| 101 | 1080 (96%) | 46 (4%) | 1126 |
| 201 | 1552 (95%) | 78 (5%) | 1630 |
| 301 | 999 (90%) | 117 (10%) | 1116 |
| 401 | 583 (91%) | 61 (9%) | 644 |
| TOTAL | 4214 (93%) | 302 (7%) | 4516 |

La présence somme toute marginale des erreurs selon le canal de communication oral au sein du corpus — seulement 7% de l'ensemble — est due aux circonstances mêmes de l'enseignement. Plus spécifiquement dans le cas des deux premiers niveaux 101 et 201, l'on comprendra que les professeurs sont naturellement moins enclins à donner des travaux faisant appel à la production spontanée du discours à l'oral étant donné le nombre encore réduit d'éléments linguistiques acquis jusque là par les élèves. Toutefois, des professeurs nous ont remis des enregistrements sonores ou audiovisuels correspondant à des travaux oraux bien que nous ayons dû par la suite les assimiler à des travaux de nature écrite puisqu'ils étaient le fruit de la mémorisation d'un texte (dialogue ou autre) devant être simplement *reproduit à l'oral* et ne correspondaient donc pas à un discours oral spontané. En définitive, l'on pourrait même douter de la pertinence d'une démarche d'analyse des erreurs grammaticales du discours spontané oral des élèves dans ces premiers stades de l'apprentissage, comme le soulignait Vázquez (1991). Pour les niveaux 301 et 401, il en est autrement puisque le degré de compétence linguistique des élèves est davantage susceptible de leur permettre d'entrer en action dans le cadre d'un discours oral spontané. Cependant, nous comprenons que les contraintes mêmes de l'enseignement⁷ ont fait que le discours

6. Il est à noter que les autocorrections propres au discours oral spontané n'ont pas donné lieu à une entrée d'erreur dans les cas où celle-ci s'est avérée juste.

7. Contraintes combinées: des groupes d'élèves nombreux, des aspects techniques, du temps requis tant pour l'exécution des travaux que pour les besoins d'une rétroaction corrective efficace par le professeur.

oral spontané se trouve représenté de façon marginale comparativement à l'écrit, plus facile à manipuler.

Du fait de cette présence marginale des erreurs selon le canal de communication oral au sein du corpus, nous les avons assimilées aux erreurs à l'écrit pour les besoins des diverses analyses qui seront présentées ultérieurement dans ce chapitre ainsi que dans les chapitres subséquents. Toutefois, nous sommes en mesure d'apporter certains résultats d'analyse sur le phénomène de l'erreur grammaticale récurrente selon le canal de communication orale, dans la section suivante.

5.4 Les erreurs selon le canal de communication oral

Prises globalement, les erreurs grammaticales selon le canal de communication oral nous intéressent plus particulièrement en fonction du concept de *restructuration* que nous avons défini au chapitre 3 comme étant cette suite d'états d'équilibre/déséquilibre provoquée par l'interaction des connaissances déjà acquises avec de nouvelles connaissances.

Or, une analyse sommaire des erreurs retrouvées dans les travaux ayant trait au discours spontané oral confirme les états de déséquilibre suivants :

- a) Au terme du niveau de langue 201, les nouvelles connaissances sur les *temps du passé* interagissent de façon marquée avec la connaissance déjà acquise sur le présent de l'indicatif. En outre, cet état de déséquilibre se répercute aussi dans le cas des *genre et nombre*⁸ des noms et adjectifs acquis au tout début du niveau 101. Il se manifeste par la production marquée d'erreurs reliées au concept des temps verbaux et des genre et nombre, et peut perdurer chez certains élèves jusqu'à la fin du niveau 301.
- b) Le domaine des usages des verbes *SER/ESTAR* se trouve en état de déséquilibre constant, fort probablement dû au fait, du moins en partie, que cette zone grammaticale fait l'objet de nouvelles explications sur ses divers usages apportées graduellement au fil du processus d'apprentissage. Cet état se manifeste par la production constante, et généralisée chez tous les élèves à l'oral, d'erreurs reliées aux usages de *SER/ESTAR*.
- c) Au terme du niveau intermédiaire I (301), l'on note à nouveau la simplification des temps du passé en faveur du temps présent. Cet état de déséquilibre, à l'oral, peut persister chez certains élèves, bien que dans un moindre mesure, jusqu'au terme du niveau 401.
- d) Le moment correspondant à l'acquisition des formes et des principaux domaines d'usage du *subjonctif*, au niveau 401, marque l'interaction de cette

8. Bien que cet aspect ne soit pas inclus dans les zones grammaticales retenues par cette recherche, nous avons pris soin d'en noter l'occurrence étant donné son importance absolue, sans toutefois inclure ces erreurs au corpus.

nouvelle connaissance principalement avec la conjugaison du présent de l'indicatif déjà acquise en 101 et, dans un degré moindre, avec celle des temps du passé. Ceci se reflète dans l'apparition d'erreurs autant sur les formes du présent de l'indicatif que sur celles du présent du subjonctif.

Sans égard au phénomène de restructuration, l'on peut aussi dire que le discours spontané oral est davantage perméable que l'écrit aux erreurs *interlinguistiques*, des erreurs grammaticales qui n'apparaissent plus ou pas à l'écrit chez certains élèves se présentant à l'oral⁹, peu importe le niveau. Le filtre de la langue maternelle, et dans un degré moindre celui des autres langues connues de l'élève, est donc plus marquant à l'oral, le temps entre la planification du discours et son exécution étant plus court qu'à l'écrit.

5.5 La source des erreurs

Comme nous l'avons défini au chapitre 3, la source de l'erreur peut être *interlinguistique*, c'est-à-dire avoir été causée par une interférence négative de la L1 ou d'une autre langue connue de l'élève. Quant à l'erreur *intra-linguistique*, elle provient de la mauvaise application des règles mêmes de la L2.

Le tableau 5-3 fournit les données quant au nombre d'erreurs du corpus selon leur source inter- ou intralinguistique et ce, en fonction des quatre niveaux de langue.

Tableau 5-3: Erreurs grammaticales en fonction de leur source

| NIVEAUX | INTERLINGUISTIQUE (FRANÇAIS-L1) | INTERLINGUISTIQUE (L3) | INTRALINGUISTIQUE | TOTAL |
|--------------|------------------------------------|---------------------------|-------------------|-------|
| 101 | 668 (59%) | 39 (4%) | 419 (37%) | 1126 |
| 201 | 868 (53%) | 14 (1%) | 748 (46%) | 1630 |
| 301 | 598 (54%) | 6 (0,5%) | 512 (46%) | 1116 |
| 401 | 280 (44%) | 7 (1%) | 377 (55%) | 644 |
| TOTAL | 2414 (53%) | 66 (1%) | 2056 (46%) | 4516 |

Critères d'identification de la source des erreurs

Il convient de préciser ici sur quelle base les chercheurs ont pu différencier les erreurs selon leur source telle que présentée au tableau 5-3.

Les résultats du tableau 5-3 sont issus de l'hypothèse préliminaire qu'ont émis les chercheurs sur la source de chacune des erreurs recensées. Ainsi, dans le

9. En particulier en ce qui concerne l'usage des prépositions.

cadre de ces résultats, nous nous en sommes tenus à nos propres hypothèses aprioristes de façon à rendre compte de l'ensemble du corpus sur la base de données homogènes quant à leurs conditions de classification, et ce, malgré le fait que nous ayons interrogé ultérieurement une vingtaine d'élèves sur cette question.

Nous avons nommé *erreur interlinguistique* toute erreur pour laquelle nous avons émis l'hypothèse que son occurrence est due strictement au calque des structures du français-L1 ou d'une autre langue connue de l'élève (L3). Les erreurs comptabilisées sous l'étiquette *intralinguistique* comprennent toutes les erreurs qui *idéalement* proviennent de la mauvaise application d'une règle propre à l'espagnol. Nous précisons *idéalement* car nous n'aurions pu prédire de façon exacte si de fait l'erreur de l'élève se trouve être le fruit d'une tentative d'appliquer une règle spécifique à l'espagnol¹⁰ ou le fruit de l'ignorance d'une telle règle, ou encore simplement le résultat d'une association mentale erronée (calque morphologique¹¹) avec des structures existantes de sa langue maternelle¹² (L1) ou d'une autre langue connue (L3). Ceci revient à dire que nous aurons à rediscuter de la source d'un certain nombre d'erreurs puisque nous avons interrogé des élèves sur les causes de leurs propres erreurs. Nous y reviendrons à la prochaine section intitulée *La source des erreurs selon les élèves en entrevue*.

En ce qui concerne les erreurs *interlinguistiques* (L3) présentées au tableau 5-3, il convient aussi de signaler qu'elles sont dues presque exclusivement à l'interférence négative de l'anglais.

Au chapitre des erreurs *pragmatiques* que nous avons définies antérieurement comme celles découlant de l'inadéquation des éléments linguistiques au contexte pragmatico-social de la situation de communication, nous réitérons ici qu'elles ont été assimilées aux erreurs *intralinguistiques* puisque dans tous les cas il était toujours plus plausible que l'erreur soit de source strictement linguistique au détriment de l'inadéquation du message à un contexte pragmatico-social, dans les conditions de réalisation des travaux des élèves¹³.

10. Par définition, une erreur intralinguistique. Par exemple, l'addition de la fusion des pronoms personnels compléments ou réfléchis avec un verbe au présent de l'indicatif: *Las clases terminanse a las 5*. Cette fusion n'est possible qu'aux modes infinitif, impératif affirmatif et gérondif.

11. C'est-à-dire un calque émanant d'une ressemblance morphologique entre des éléments spécifiques de la L1 et de la L2. Par exemple, POUR = POR; PAR = PARA; ÉTAIT = ESTABA, etc.

12. Toutes les fois qu'une règle *spécifique* à l'espagnol, et donc absente de la langue maternelle de l'élève ou d'une autre langue connue (L3), était en cause, nous avons émis l'hypothèse que l'élève avait tenté de l'appliquer, indépendamment du fait qu'il pouvait connaître ou non ladite règle. Par exemple, dans l'énoncé *Fue un sostén moral por el señor Gasens*, seule la préposition *para* pourrait correspondre à l'usage normatif de l'espagnol bien que nous puissions émettre deux hypothèses faisant appel à des sources différentes. La première hypothèse consiste à assimiler cet usage à une erreur de source *intralinguistique*, du fait de la mauvaise application de la règle « PARA + finalité ». La deuxième consiste à l'assimiler à une source *interlinguistique*, soit l'association erronée du POUR français à la préposition espagnole POR, à cause de leur ressemblance morphologique. Or, comme l'élève devrait *idéalement* tenter d'appliquer la règle, nous avons nommé cette erreur *intralinguistique*.

13. En effet, les travaux des élèves sous forme de dialogues sont des créations propres à l'élève et de ce fait ne peuvent se comparer à une situation de communication authentique dans le contexte naturel de la langue à l'étude.

Quant aux *erreurs induites*, nous avons pu déceler leur présence bien que dans tous les cas elles possédaient, selon nos critères, un caractère inter- ou intralinguistique. Pour cette même raison, nous les avons assimilés à la source primaire inter- ou intralinguistique à laquelle elles appartenaient¹⁴.

Analyse des données du tableau 5-3

Selon les résultats présentés au tableau 5-3 et émanant de nos hypothèses sur la source des erreurs grammaticales du corpus, nous pouvons constater diverses tendances générales.

De prime abord, nous constatons la présence quantitativement plus importante des erreurs de type *interlinguistique* au sein du corpus. Or, Fernández (1997) témoigne plutôt de la tendance inverse dans le cadre de sa recherche. En guise d'explication, l'auteure postule que cette différence est essentiellement due aux circonstances mêmes de l'enseignement/apprentissage ayant donné lieu à la production des erreurs, c'est-à-dire celles de l'immersion ou non des élèves dans le milieu naturel de la langue¹⁵. En effet, dans le cas Fernández (1997), et contrairement au nôtre, les élèves se trouvaient en situation d'immersion dans le milieu naturel de la langue à l'étude. Pris globalement, cet état de fait nous renseigne sur la réalité de l'apprentissage de l'espagnol-L2 à l'aide d'une méthode communicative en milieu non hispanophone en ce sens que le filtre de la langue maternelle exercerait une interférence négative quantitativement plus importante sur l'interlangue des élèves que la mauvaise application des règles mêmes de l'espagnol-L2. En outre, nous pourrions même constater ultérieurement que, lors du processus d'étiquetage, un nombre important d'erreurs nommées *interlinguistiques* a été assimilé à des erreurs *intralinguistiques* conformément aux critères de classification que nous avons adoptés et décrits plus haut (cf. note 12).

De plus, nous pouvons constater que l'importance relative de l'interférence négative de la langue maternelle sur l'interlangue de l'élève diminue en fonction de l'augmentation de la compétence linguistique de l'élève selon le niveau de langue (101 à 401). En parallèle, plus les élèves progressent en termes de compétence linguistique selon le niveau de langue, plus l'importance relative des erreurs de type *intralinguistique* augmente. Cette situation nous semble aussi tout à fait conforme à la réalité de l'apprentissage de l'espagnol-L2, en ce sens que plus la compétence linguistique de l'élève s'accroît, moins il commettra d'erreurs impli-

14. Voici un exemple d'*erreur induite*: *A la derecha es la cocina*. L'espagnol normatif commande, dans ce contexte précis de description des lieux, l'usage du verbe *ESTAR*. Or, ce type d'erreur, calqué sur l'usage du français à droite, *c'est la cuisine*, a été produit (70 occurrences) par des élèves appartenant principalement à un seul et même professeur d'origine francophone. Dès lors, nous pouvons prétendre que ce type d'erreur a été *induit* soit par l'ignorance de l'usage normatif de l'espagnol par le professeur francophone ou soit par la méthode employée pour enseigner le concept *description des lieux avec ESTAR + nom déterminé*. Cependant, comme l'erreur est calquée sur l'usage du français, nous l'avons désignée *erreur interlinguistique (français-L1)* pour les fins de la classification présentée au tableau 5-3.

15. Ce postulat nous a été communiqué par l'auteure lors d'une entrevue qu'elle nous a accordée dans le cadre de la *Deuxième rencontre pédagogique à l'intention des professeurs d'espagnol* qui a eu lieu à l'Université Laval de Québec en mai 1998.

quant le calque de sa langue maternelle et plus il sera susceptible de commettre des erreurs impliquant des règles spécifiques de la grammaire espagnole.

De façon générale et globale, nous ne pouvons tirer aucune conclusion sur l'occurrence absolue des erreurs grammaticales chez nos élèves, la nature ainsi que le nombre de travaux différant largement entre chacun des niveaux de langue étudiés. Aussi, tout comme le prétendait Vázquez (1991), seule une étude incluant les données quantitatives sur l'occurrence de l'usage normatif (la *non-erreur*) de structures grammaticales comparées à celles sur l'occurrence d'*erreurs* reliées à ces mêmes structures serait en mesure de nous donner le pouls exact de l'évolution de l'interlangue des élèves en termes d'occurrence absolue des erreurs.

En ce qui concerne maintenant les erreurs *interlinguistiques* (L3) qui impliquent une troisième langue connue de nos élèves, nous constatons leur caractère tout à fait marginal — 1 % globalement — et ce malgré le fait que tous nos élèves aient répondu avoir appris à tout le moins l'anglais, à des degrés divers mais qui nous demeurent inconnus.

5.6 La source des erreurs selon les élèves en entrevue

Une des tâches fondamentales du travail en analyse d'erreurs consiste à émettre une hypothèse sur le processus mental qui se trouve à la source de chacune des erreurs. Une fois l'hypothèse émise sur la base de critères homogènes, la question qui se pose est à savoir dans quelle mesure chaque hypothèse se veut conforme au processus mental de l'élève même ayant produit l'erreur. Afin de répondre à cette question, nous avons procédé à une enquête auprès d'un certain nombre d'élèves, dans le cadre d'entrevues individuelles.

Le tableau 5-4 présente les résultats obtenus suite aux entrevues que nous avons tenues auprès d'un total de 23 élèves provenant des niveaux 201 et 301. Nous avons choisi ces deux niveaux car ils nous semblaient correspondre de façon plus particulière aux étapes par excellence de l'assimilation et de la production active de la plupart des règles de la grammaire. Le fait que nous ayons interrogé seulement quatre élèves en 201 est essentiellement dû à une contrainte de temps de notre part.

Tableau 5.4: Vérification de la source des erreurs auprès des élèves

| NIVEAUX | ÉLÈVES | ERREURS | DE INTRA- À INTERLINGUISTIQUE | DE INTER- À INTRALINGUISTIQUE |
|---------|--------|---------|----------------------------------|----------------------------------|
| 201 | 4 | 55 | 8 (14,5 %) | 0 |
| 301 | 19 | 468 | 68 (14,5 %) | 6 (1,3 %) |
| TOTAL | 23 | 523 | 76 (14,5 %) | 6 (1,1 %) |

De façon globale et générale, les résultats du tableau 5-4 démontrent que nos hypothèses ont *surestimé* l'importance des erreurs de type *intralinguistique*. En effet, l'échantillon des 23 élèves interrogés a confirmé que 14,5 % des erreurs produites, indépendamment de l'hypothèse émise, se sont avérées *interlinguistiques* et non intralinguistiques. Nous serions donc portés à croire que cette même tendance aurait prévalu dans le cas de l'ensemble des erreurs si nous avions procédé à ce même type de vérification pour tout le corpus, faisant varier dans une proportion similaire les résultats du tableau 5-3 de la section antérieure. Quant au phénomène inverse, c'est-à-dire des erreurs classées interlinguistiques dont les entrevues avec les élèves auraient révélé leur source intralinguistique, il s'est révélé opérant bien que dans une proportion marginale (1 %).

Si nous résumons ces données, force nous est de conclure que dans une proportion somme toute importante (de l'ordre de 10-15 %) nos hypothèses auraient surestimé le fait que les élèves tentaient d'appliquer une règle de l'espagnol (erreurs intralinguistiques) alors qu'en fait ils ne faisaient que calquer leur langue maternelle (erreur interlinguistique), par association morphologique ou structurale.

5.7 Les erreurs en fonction des zones grammaticales

Le tableau général et global du corpus d'erreurs maintenant brossé autant en termes d'occurrence absolue que d'occurrence en fonction du canal de communication ou de leur source primaire, l'étape suivante consiste à présenter les données du corpus en fonction de chacune des *zones grammaticales* à l'étude.

Le tableau 5-5 présente l'ensemble des 4516 erreurs du corpus en fonction du niveau de langue et de la zone grammaticale à laquelle elles se rattachent. Les résultats sont présentés selon l'ordre décroissant du nombre total d'erreurs par zone grammaticale.

Tableau 5-5: Erreurs en fonction des zones grammaticales

| ZONE | 101 | 201 | 301 | 401 | TOTAL |
|------------------------|------------------------|-----------|-----------|-----------|------------|
| A / EN / DE | 267(24%) ¹⁶ | 631 (39%) | 481 (43%) | 221 (34%) | 1600 (35%) |
| SYNTAGME VERBAL | 553 (49%) | 593 (36%) | 239 (21%) | 185 (29%) | 1570 (35%) |
| SER / ESTAR | 127 (11%) | 188 (12%) | 171 (15%) | 104 (16%) | 590 (13%) |
| POR / PARA | 28 (3%) | 141 (9%) | 64 (6%) | 26 (4%) | 259 (6%) |
| PERFECTO / INDEFINIDO | 7 (1%) | 42 (3%) | 123 (11%) | 64 (10%) | 236 (5%) |
| ESTAR / HABER | 144 (13%) | 16 | 7 (1%) | 8 (1%) | 175 (4%) |
| INDICATIF / SUBJONCTIF | 0 | 19 (1%) | 31 (3%) | 36 (6%) | 86 (2%) |
| TOTAL | 1126 | 1630 | 1116 | 644 | 4516 |

16. Les pourcentages exprimés dans le tableau 5-5 correspondent à l'importance relative des erreurs de la zone grammaticale en question en fonction de l'ensemble des erreurs recueillies pour un niveau de langue spécifique.

Analyse des résultats du tableau 5-5

À la lumière des résultats présentés au tableau 5-5, nous pouvons constater que, globalement, la zone grammaticale correspondant aux prépositions *A / EN / DE* fait l'objet du plus grand nombre d'occurrences d'erreurs au sein de notre corpus. Cette situation ne surprend guère puisqu'au départ ces trois prépositions sont présentes et très usuelles autant en français qu'en espagnol bien que leurs règles d'usage diffèrent beaucoup, laissant ainsi la porte grande ouverte notamment au phénomène de l'interférence négative de la langue maternelle de l'élève. De plus, comme le soulignait García Yebra (1990), l'usage des prépositions en général fait aussi l'objet de *claudications*¹⁷ dans la langue maternelle même des locuteurs et par conséquent nos élèves d'espagnol-L2 seraient susceptibles de *transférer* des usages erronés de leur langue maternelle directement à leur interlangue d'espagnol-L2¹⁸. Aussi note-t-on que la zone des prépositions *A / EN / DE* occupe ce même premier rang pour chacun des niveaux de langue, hormis le niveau 101, en ce qui concerne son importance relative par rapport aux autres zones grammaticales en présence. Cependant, l'on peut aussi constater qu'au terme du processus d'apprentissage des élèves en 401, l'importance de cette zone est moindre que dans les deux niveaux précédents, ce que nous croyons être un indicateur de l'amélioration de la performance de l'interlangue des élèves en cette matière.

Les erreurs reliées à la zone grammaticale du *syntagme verbal*¹⁹ occupent la deuxième place quant à leur importance quantitative au sein de l'ensemble du corpus. Nous pouvons d'ores et déjà affirmer qu'un type spécifique d'erreurs est responsable en grande partie de cette situation. Il s'agit du phénomène de *l'addition du pronom sujet*²⁰ qui à lui seul est responsable de plus de la moitié de ces erreurs. Toutefois, cette importance est encore plus marquée au sein du niveau 101. Cette situation expliquerait, du reste, qu'au sein du niveau 101 la zone des prépositions *A / EN / DE* occupe ce deuxième rang, derrière celle du syntagme verbal. Somme toute, le deuxième rang occupé par la zone du syntagme verbal nous semble pouvoir refléter fidèlement la réalité de l'apprentissage de l'espagnol-L 2 puisque cette zone intègre un nombre considérable d'éléments linguistiques (notamment tous les types de pronoms personnels) ainsi que leurs règles d'usage.

17. Ce qui revient à dire un *usage boîeux*, ou erroné.

18. Bien que nous ne puissions évaluer exactement l'importance de ce phénomène en français-L1 à partir de nos données, cette possibilité de variation des usages en espagnol-L1 vient renforcer encore davantage la nécessité pour nous de différencier l'erreur de la non-erreur sur la base de *l'usage strictement normatif* de l'espagnol.

19. Il convient de préciser ici que le *syntagme verbal* comme défini par cette recherche inclurait, à strictement parler, toutes les zones grammaticales telles que nous les avons nommées à l'exception de celles portant sur les prépositions. En effet, tant les prétérits *PERFECTO / INDEFINIDO* que *SER / ESTAR, ESTAR / HABER* et les modes *INDICATIF / SUBJONCTIF* intéressent le *syntagme verbal*. Ce sont en fait des *zones spécialisées* du syntagme verbal que nous avons adoptées pour les fins de cette recherche. Par conséquent, la zone *syntagme verbal* inclut toutes les erreurs reliées à ce concept à l'exception de celles spécifiquement reliées à une des zones spécialisées que nous avons adoptées.

20. Par exemple: *Matilde es profesora. Ella trabaja en un colegio. Ella enseña el español.*

La zone *SER / ESTAR* se trouve au troisième rang d'importance, autant en termes d'occurrence globale des erreurs qu'en ce qui concerne l'occurrence relative par rapport à toutes les zones dans un même niveau de langue — sauf pour le niveau 101. Dans le cas du niveau 101, notre connaissance du corpus nous amène à signaler que le troisième rang en importance relative occupé par la zone *ESTAR / HABER* ne peut correspondre à la réalité de l'apprentissage puisque ce rang lui est conféré par l'inclusion des erreurs induites dont nous avons parlé à la note 14, lesquelles comptent pour plus de la moitié des erreurs de cette zone. Si nous avions choisi de ne pas inclure ces erreurs induites dans le total des erreurs pour le niveau 101, nous aurions obtenu le même troisième rang pour *SER / ESTAR* comme dans les trois autres niveaux subséquents. Quant à l'évolution de l'importance relative de cette zone, nous constatons qu'elle est stagnante à travers tous les niveaux étudiés, pouvant ainsi démontrer la constance de l'instabilité de l'interlangue des élèves en ce qui concerne l'usage de *SER / ESTAR*.

Au quatrième rang d'occurrence absolue d'erreurs, nous retrouvons la zone des prépositions *POR / PARA*. Bien que celle-ci soit limitée aux usages de deux éléments linguistiques, nous ne sommes guère étonnés de ce résultat. En effet, dans un premier temps, cette zone est propice à l'interférence négative du français-L1 qui se traduit par la stricte association morphologique avec les prépositions françaises «pour» et «par», sans égard aux règles d'usage de l'espagnol. Aussi, comme dans le cas de *SER / ESTAR*, cette zone fait l'objet d'une dualité de formes (*POR / PARA*) correspondant à la seule préposition française «pour». L'élève devant assimiler les différentes règles d'usage reliées à cette dualité, celles-ci représentent de fait un terrain fort propice à l'erreur *intra-linguistique*. Cependant, comme le laissent voir les résultats, l'on peut noter, selon les stades d'apprentissage de l'élève (201 à 401), que l'importance relative des erreurs reliées à cette zone diminue de façon significative²¹, ce que nous interprétons comme un signe de l'intégration progressive des divers usages normatifs. Quant aux erreurs reliées à cette zone présentes au sein du niveau 101, elles seraient davantage dues à l'ignorance de règles d'usage combinée à la simple association morphologique avec les formes du français. En effet, il appert que les prépositions *POR / PARA* ne font l'objet d'explications précises que dans le cadre du niveau 201. Or, la simple présence du phénomène de l'erreur au niveau 101 — 3 % des erreurs totales — nous force à remettre en question la pertinence de cette pratique pédagogique. Il en sera question dans la section *Implications pédagogiques*.

La zone sur les prétérits *PERFECTO / INDEFINIDO* occupe le cinquième rang selon l'occurrence absolue des erreurs. Comme l'enseignement des temps du passé ne se fait normalement qu'à compter du niveau 201, la quasi-absence d'erreurs en 101 ne surprend guère et peut d'ailleurs confirmer cette pratique pédagogique qui sous-tend que l'élève n'en a pas encore un réel besoin, en contexte communicatif, à ce stade de son apprentissage. Du reste, le niveau 201, stade de l'apprentissage des formes et des usages de ces temps du passé, montre logiquement l'apparition du phénomène de l'erreur. Or, ce sont plutôt les

21. L'importance relative de cette zone diminue du niveau 201 au niveau 401, et se trouve deux fois moins élevée en 401 qu'en 201.

niveaux ultérieurs, 301 et 401, qui peuvent nous renseigner davantage sur le phénomène de l'erreur grammaticale, une fois l'élève confronté aux diverses formes et usages spécifiques de l'espagnol. Nos données laissent voir que l'importance relative du phénomène de l'erreur est constante dans ces deux derniers niveaux à l'étude. Cette situation nous permet d'affirmer que cette zone en est une qui acquiert un statut instable au niveau 301, puis le maintient jusqu'au terme de l'enseignement/apprentissage de l'espagnol-L2 en milieu collégial francophone.

Quant à la zone *ESTAR / HABER*, qui occupe ici l'avant-dernier rang en ce qui concerne l'occurrence absolue d'erreurs, nous réitérons que son importance se trouve surévaluée à cause de l'inclusion de plus de 70 erreurs interlinguistiques induites soit par un professeur francophone ou par la méthodologie d'enseignement. Du reste, cette zone démontre une importance tout à fait marginale par rapport aux autres zones à l'étude. Cet état ne peut guère surprendre puisque cette zone est réduite à deux éléments linguistiques dont l'usage est limité à des situations contextuelles très limitées. Nous croyions, cependant, que la complexité de l'usage normatif de cette zone méritait que l'on s'y attarde. Le simple fait qu'elle ait été l'objet de l'induction d'un nombre important d'erreurs ne vient que confirmer, selon nous, la pertinence de ce choix.

Finalement, la dernière zone en ordre d'importance selon l'occurrence absolue des erreurs est celle des modes *INDICATIF / SUBJONCTIF*. D'emblée, nous devons souligner le fait que l'enseignement formel des formes et des usages du subjonctif ne débute que dans le cadre du niveau 301 et parfois même du 401. Dès lors, il était plausible de ne rencontrer que très peu d'erreurs reliées à cette zone d'autant plus que devant les difficultés que présente l'usage du subjonctif le phénomène d'*évitement*²² est susceptible d'intervenir. Ceci dit, l'on peut tout de même noter que l'élève de niveau 201 *ressent* le besoin d'employer le subjonctif, comme le confirme la présence d'erreurs reliées à cette zone, bien que marginale. En comparant les niveaux 301 et 401, nous constatons que l'importance relative de cette zone double — de 3 % à 6 %. Cette tendance, combinée à notre connaissance générale sur l'enseignement/apprentissage de l'espagnol-L2, nous permet d'affirmer que l'importance relative de cette zone serait susceptible d'augmenter dans des stades plus avancés de l'apprentissage, par exemple dans un cours d'espagnol plus avancé que le 401. Cette réalité, conjointement au manque évident de données issues des travaux de notre échantillon d'élèves, nous force à reléguer l'étude de cette zone à une recherche ultérieure. En définitive, nous croyons que l'analyse d'erreurs relatives à la zone *INDICATIF / SUBJONCTIF* ne saurait se faire de façon appropriée et efficace que dans le cadre des travaux d'élèves provenant de niveaux plus avancés que ceux faisant l'objet de notre recherche.

22. C'est-à-dire le recours à d'autres structures linguistiques mieux connues de l'élève, évitant le recours au subjonctif et par le fait même l'erreur pouvant lui être associée.

5.8 Les catégories d'erreurs systématiques

Cette section a pour but de broser un tableau quantitatif du corpus d'erreurs grammaticales recueillies en fonction des catégories d'erreurs systématiques retrouvées au sein de chacune des zones grammaticales à l'étude.

Afin de faire ressortir les catégories d'erreurs érigées en système, au détriment de celles purement individuelles et donc non systématiques, nous avons établi des *critères de sélection* devant nous aider à les isoler. Sur la base de notre connaissance de l'enseignement/apprentissage de l'espagnol-L2 et de l'ensemble du corpus d'erreurs recueillies, nous avons désigné les *catégories d'erreurs systématiques*²³ comme celles ayant donné lieu à cinq (5) entrées d'erreurs provenant d'élèves appartenant à au moins trois (3) professeurs différents²⁴.

Cette étape nous a permis de dégager un certain nombre de catégories d'erreurs systématiques pour chaque zone grammaticale. Le tableau 5-6 présente le nombre de ces catégories systématiques en fonction du niveau de langue et de la zone grammaticale qui s'y rattachent. Les résultats sont présentés selon l'ordre décroissant d'importance des zones en fonction du nombre de catégories d'erreurs systématiques se rattachant à ces dernières.

Analyse des résultats du tableau 5-6

Sans vouloir répéter la discussion de la section antérieure quant à l'importance relative du phénomène de l'erreur en fonction des zones grammaticales étudiées, force nous est de constater que les diverses zones se présentent dans le même ordre que celui du tableau 5-5 en ce qui concerne cette fois-ci le nombre absolu de catégories d'erreurs systématiques.

La diminution graduelle — à partir du sommet du niveau 201 — du nombre de catégories d'erreurs systématiques selon les divers stades de l'apprentissage donnés par le niveau de langue nous permet de confirmer l'amélioration de la performance de l'interlangue de nos élèves. En effet, dans presque toutes les zones grammaticales, le nombre de catégories d'erreurs systématiques diminue d'un niveau à l'autre à partir du niveau 201, jusqu'au 401. Quant au niveau 101, à toutes fins pratiques nous devons préciser qu'une démarche d'analyse d'erreurs est moins pertinente à ce stade étant donné qu'il s'agit encore et toujours d'un niveau très primaire de développement de l'interlangue des élèves. À notre avis, les résultats d'une analyse d'erreurs au niveau 101 peuvent nous intéresser davantage en ce qui concerne les besoins de l'élève quant au matériel linguistique nécessaire à son expression dans les situations de communication prévues au programme du cours.

23. Cette notion fait appel à la fois au nombre absolu d'occurrences de l'erreur et à sa diffusion, ou extension, chez des élèves différents.

24. Cinq (5) entrées par des élèves provenant de trois (3) professeurs différents pour les niveaux 101, 201 et 301. Quatre (4) entrées par des élèves provenant de deux (2) professeurs différents pour le niveau 401, étant donné le nombre moindre d'erreurs ayant pu être recueillies pour ce niveau ainsi que le nombre réduit de professeurs ayant pu fournir des travaux (cf. tableau 5-1).

Tableau 5-6: Nombre de catégories d'erreurs systématiques

| ZONE | 101 | 201 | 301 | 401 | TOTAL CATÉGORIES DIFFÉRENTES |
|----------------------------------|--|-------------------|------------------|------------------|------------------------------------|
| <i>A / EN / DE</i> | 14 (189) ²⁵ 71 % ²⁶ | 22 (526) 83 % | 17 (393) 82 % | 10 (174) 79 % | 34 (1282) 80 % |
| SYNTAGME VERBAL | 12 (516) 93 % | 20 (545) 92 % | 11 (198) 83 % | 8 (172) 93 % | 26 (1431) 91 % |
| <i>SER / ESTAR</i> | 6 (103) 81 % | 9 (152) 81 % | 11 (149) 87 % | 7 (90) 87 % | 14 (494) 84 % |
| <i>POR / PARA</i> | 1 (11) 39 % | 5 (98) 70 % | 3 (35) 55 % | 3 (14) 54 % | 6 (158) 61 % |
| <i>PERFECTO / INDEFINIDO</i> | 1 (7) 100 % | 3 (27) 64 % | 4 (110) 89 % | 4 (55) 86 % | 5 (199) 84 % |
| <i>ESTAR / HABER</i> | 3 (93) 65 % | 1 (5) 26 % | 0 | 1 (8) 100 % | 4 (106) 61 % |
| TOTAL²⁷ | 37 (919) 82 % | 60 (1353) 84 % | 46 (885) 82 % | 33 (432) 71 % | 89 (3670) 83 % |

De façon générale et globale, nous pouvons aussi constater que le phénomène de l'erreur grammaticale pour notre échantillon d'élèves se présente principalement sous la forme d'erreurs érigées en système — 83 % de l'ensemble des erreurs appartiennent à des catégories systématiques — au détriment des erreurs de type purement individuel ou de celles non érigées en système selon nos critères. Ces résultats nous portent à croire qu'une fois l'analyse détaillée de ces catégories terminées dans les chapitres ultérieurs, nous pourrions prétendre avoir cerné le phénomène de l'erreur grammaticale chez nos élèves, du moins en ce qui concerne les zones grammaticales à l'étude. Nonobstant cette restriction, et selon notre expérience de l'enseignement/apprentissage de l'espagnol-L2, nous émettons l'hypothèse que les erreurs que nous avons recensées au regard des zones grammaticales étudiées par cette recherche représentent plus de 80 % de l'ensemble des erreurs grammaticales qu'une recension systématique de toutes les erreurs aurait pu générer.

25. Les chiffres entre parenthèses correspondent à l'occurrence absolue d'erreurs incluses à l'intérieur d'une catégorie d'erreurs systématiques pour la zone grammaticale concernée.

26. Les pourcentages exprimés dans le tableau correspondent au rapport entre le nombre absolu d'erreurs dans des catégories systématiques (nombre entre parenthèses) et le nombre total des erreurs tel que présenté précédemment au tableau 5-5.

27. Les chiffres absolus et pourcentages exprimés ici ne tiennent en aucun temps compte des erreurs recensées pour la zone des modes *INDICATIF / SUBJONCTIF*.

À la lumière des résultats du tableau 5-6, nous pouvons désormais annoncer que notre objet de recherche s'est précisé dans le cadre d'une suite d'étapes méthodologiques rigoureuses, laquelle nous amènera logiquement vers l'énoncé de *89 catégories d'erreurs systématiques* appartenant à *six zones d'erreurs grammaticales* définies et dont la synthèse des résultats est reproduite à l'annexe 4. Ceci dit, cet ouvrage présentera l'analyse détaillée de trois de ces six zones d'erreurs grammaticales, soit celle des *prépositions A / EN / DE* et *POR / PARA*, traitées conjointement au chapitre 6, puis celle portant sur le *syntagme verbal*, au chapitre 7, le tout regroupant 66 des 89 catégories d'erreurs systématiques que nous avons mises en lumière.

5.9 Les autres types d'erreurs recensées

Tout comme des erreurs de type orthographique pourraient intéresser, indirectement, la phonétique, certaines erreurs non purement grammaticales peuvent vraisemblablement intéresser cette recherche. Nous faisons allusion ici à des erreurs de types morphologique et lexical.

Dans les faits, lors de la recension des erreurs reliées aux zones grammaticales à l'étude, nous avons dû considérer des phénomènes non strictement grammaticaux mais qui étaient susceptibles d'apporter davantage de lumière sur le vaste phénomène de l'erreur grammaticale.

En ce qui concerne les *erreurs de type morphologique*, nous avons recueilli au sein d'un autre corpus toutes les erreurs correspondant à des formes verbales erronées des prétérits *PERFECTO / INDEFINIDO*. En effet, nous avons constaté que ces temps verbaux faisaient l'objet d'un nombre important d'erreurs du simple point de vue de leur forme. Dès lors, bien que nous connaissions l'existence de nombreux exercices portant sur la conjugaison espagnole, il nous est apparu intéressant dans ce cas de pouvoir compléter ou enrichir ces outils déjà existants à l'aide des résultats d'une analyse détaillée des divers phénomènes érigés en système, résultats que seule une recherche empirique telle que la nôtre était en mesure de fournir. Cette analyse pourrait par la suite permettre l'intégration de rétroactions correctives plus intelligentes dans le fonctionnement des exercices, c'est-à-dire des rétroactions possédant un lien direct avec le phénomène spécifique ayant causé l'erreur. Par conséquent, le matériel recueilli pourra faire l'objet d'un projet ultérieur de création ou d'amélioration de matériel didactique.

Dans le cas des *erreurs lexicales* proprement dites, beaucoup d'entre elles intéressaient notre recherche de façon directe. Par exemple, le choix erroné du verbe *amar* ou *querer* dans les cas où seul *gustar* est adéquat correspond, strictement parlant, à une erreur lexicale. Toutefois, ce phénomène acquiert une importance capitale dans l'analyse des erreurs grammaticales reliées au *syntagme verbal* et impliquant l'usage du verbe *gustar*. Il en va de même pour d'autres concepts lexicaux que nous avons tenu à recenser afin de mieux rendre compte de la

globalité de certains phénomènes et ainsi nous rapprocher encore davantage de nos objectifs pédagogiques.

Cette position méthodologique nous a permis de recenser un total de 390 erreurs, morphologiques ou lexicales. Il pourra donc en être question dans les analyses subséquentes, selon la nature même des éléments linguistiques en cause.

5.10 Implications pédagogiques

Avant même d'aborder quelque implication pédagogique que ce soit, nous devons de prime abord postuler que le phénomène de l'erreur grammaticale en espagnol dans le cadre de notre échantillon d'élèves se révèle le témoin fidèle de la réalité de l'enseignement/apprentissage de l'ensemble des apprenants d'espagnol-L2 en milieu collégial francophone. Dès lors que nous acceptons ce postulat, toute la discussion pédagogique issue de cette recherche peut s'avérer transférable à l'ensemble de la communauté des intervenants en enseignement/apprentissage de l'espagnol-L2.

Pour des raisons de clarté et de concision, nous adopterons un format résumé pour cette section de ce chapitre ainsi que pour la section correspondante des chapitres ultérieurs.

IMPLICATIONS PÉDAGOGIQUES ISSUES DE L'ANALYSE PRÉLIMINAIRES DES DONNÉES DU CORPUS

- Étant donné la présence, au terme de l'enseignement/apprentissage en milieu collégial (niveau 401), de *catégories d'erreurs systématiques* récurrentes au regard de chacune des zones grammaticales étudiées, les enseignants devraient développer des moyens prophylactiques afin d'éviter l'état de *fossilisation* de certaines de ces erreurs. Ces mesures sont d'autant plus nécessaires dans le cas des catégories d'erreurs qui résistent au processus de développement de l'interlangue de l'élève à travers *plusieurs* niveaux de langue. Elles seront discutées dans les chapitres ultérieurs.
- La zone *SER / ESTAR* devrait faire l'objet d'exercices supplémentaires à chaque fois que l'enseignement amène l'explication d'un *nouvel usage*, afin de permettre à l'interlangue de l'élève de l'intégrer le plus harmonieusement possible à ses connaissances déjà acquises.
- La zone *POR / PARA* devrait faire l'objet de l'explication de *certaines* de ses usages spécifiques *dès le niveau 101* puisque l'apparition d'une catégorie d'erreurs systématiques en prouve le besoin dès ce stade.
- La zone *ESTAR / HABER* devrait faire l'objet à tout le moins d'un rappel théorique à un niveau ultérieur à son explication complète (101). Nous suggérons le niveau 201 puisque nous y retrouvons encore une catégorie d'erreurs systématiques malgré le caractère très restreint des contextes où son usage est plausible.

- Dans le cas de la zone *INDICATIF / SUBJONCTIF*, même si le subjonctif peut faire avantageusement l'objet de l'enseignement dès le niveau 301, le simple fait que la stabilisation des éléments de cette zone ne peut s'opérer dans le cadre des quatre premiers niveaux de l'enseignement collégial justifie une attitude particulière de la part de l'enseignant. En effet, nous croyons que cette situation justifie pleinement que l'on ne tienne pas du tout compte de ce type d'erreurs dans l'ensemble des travaux en discours spontané oral ou écrit. Nous croyons que c'est seulement dans le cas d'examens où la question est abordée de façon très pointue que l'on devrait tenir compte de ces erreurs dans l'évaluation de la performance de nos élèves. De plus, la majorité des usages du subjonctif propres à l'espagnol gagneraient, croyons-nous, à n'être abordés qu'au niveau 401, laissant ainsi plus de temps à l'intégration active et à la maturation des formes et usages des prétérits *PERFECTO / INDEFINIDO* encore très instables même au terme du niveau 401.
- De façon générale, et encore plus volontiers dans des groupes où la motivation des élèves ne posent aucun problème, des exercices de traduction ainsi que de corrections de travaux présentant des erreurs d'espagnol à corriger pourrait être utilisés dès le niveau 201, principalement afin de mieux faire visualiser à l'élève les aspects de l'espagnol pouvant favoriser la production d'erreurs dues aux calques de sa langue maternelle.

Chapitre 6

LES PRÉPOSITIONS

A / EN / DE / POR / PARA

Ce chapitre traite essentiellement les catégories d'erreurs faisant appel à un usage erroné des prépositions. Pour des raisons pratiques, nous avons choisi de traiter ici l'ensemble des prépositions qui ont fait l'objet de cette recherche. Ce qui signifie que ce chapitre présente la description et l'analyse de ce que nous avons identifié antérieurement comme deux zones d'erreurs grammaticales distinctes, soit celle des prépositions *A / EN / DE* et celle comprenant les prépositions *POR / PARA*.

Nous présentons les résultats en trois sections différentes, suivant l'ordre décroissant du nombre absolu de catégories d'erreurs systématiques au regard des éléments linguistiques en cause. Ainsi, la section I aborde le cas des *prépositions A / EN* alors que les sections II et III présentent les catégories d'erreurs systématiques en lien avec la *préposition DE* et avec les *prépositions POR / PARA*, respectivement.

SECTION I: PRÉPOSITIONS A / EN

Nous avons vu au chapitre précédent que la zone comprenant les prépositions *A / EN / DE* est celle qui a donné lieu au plus grand nombre de catégories d'erreurs systématiques¹ différentes, tant globalement qu'au sein de chacun des quatre niveaux de langue à l'étude. Cette zone comporte, telle que formulée à

1. Nous rappelons nos critères pour la désignation des catégories d'erreurs systématiques, soit: 1) cinq (5) entrées d'erreurs par des élèves provenant de trois (3) professeurs différents pour les niveaux 101, 201 et 301 et 2) quatre (4) entrées par des élèves provenant de deux (2) professeurs différents pour le niveau 401, étant donné le nombre moindre d'erreurs ayant pu être recueillis pour ce niveau ainsi que le nombre réduit de professeurs ayant pu fournir des travaux d'élèves. Dans les divers tableaux présentés, les zones ombrées correspondent aux *catégories d'erreurs systématiques* pour un niveau de langue particulier.

l'origine, trois éléments linguistiques différents. Cependant, nous présenterons l'analyse des résultats à l'intérieur de deux sections différentes de façon à rendre compte le plus clairement et efficacement possible de la réalité des phénomènes en lien avec ces prépositions. En effet, comme les prépositions *A / EN* se trouvent impliquées conjointement dans de nombreuses catégories d'erreurs systématiques, nous avons été amenés à en traiter au sein d'une seule et même section.

Le tableau 6-1 présente les diverses catégories d'erreurs systématiques qui impliquent les prépositions *A / EN*, et que nous avons pu faire ressortir à l'aide des critères de sélection décrits au chapitre 4. D'un point de vue strictement quantitatif, l'examen des tableaux de l'annexe 4 confirme que, par rapport à la préposition *DE*, les prépositions *A / EN* se présentent en plus grand nombre autant en termes d'occurrence absolue d'erreurs que de catégories d'erreurs systématiques.

Les données de tous les tableaux sont présentées dans l'ordre décroissant d'importance des catégories selon le nombre total d'occurrences des erreurs pour l'ensemble des quatre niveaux de langue. Les zones ombrées désignent le caractère *systématique* d'une catégorie d'erreurs pour un niveau de langue donné.

Tableau 6-1: *A / EN*: catégories d'erreurs systématiques

| CATÉGORIE | ERREUR EN CONTEXTE | 101 | 201 | 301 | 401 | TOTAL |
|---|---|------------------------|--------------|-------------|-------------|--------------|
| <i>A</i> + lieu (avec déplacement) = <i>EN</i> ² | • Si vas en Paris (...) • Un viaje en Madrid. | 9 (8%) ³ | 122 (32%) | 74 (27%) | 42 (34%) | 247 (28%) |
| Omission du <i>A</i> devant nom COD de personne | • He visitado mi abuela. • LLamé mi prima. | 11 (10%) | 76 (20%) | 84 (31%) | 32 (26%) | 203 (23%) |
| <i>EN</i> + lieu (sans déplacement) = <i>A</i> | • Al colegio Brébeuf, no queremos dormir. • trabajamos a la escuela. | 31 (27%) | 54 (14%) | 40 (15%) | 9 (7%) | 134 (15%) |
| Omission du <i>A</i> de finalité (¿ <i>A</i> qué vas, vienes?) | • He ido trabajar (...) • Salen jugar al billar. | 2 | 48 (13%) | 13 (5%) | 3 | 66 (7%) |
| Omission du <i>A</i> du « futur immédiat » | • ¿Cuándo vas venir visitar MTL.? | 3 | 18 (5%) | 3 | 2 | 26 (3%) |
| <i>EN</i> (rection avec verbe spécifique) = <i>A</i> | • No puedo pensar a una cosa. • Todo el mundo piensa mucho al sexo. | 0 | 5 | 11 (4%) | 6 (5%) | 22 (2%) |
| (<i>TENER...QUE</i> ; <i>HAY...QUE</i>) <i>QUE</i> = <i>A</i> | • los estudiantes tienen muchas cosas a hacer. • hay muchas cosas a ver. | 2 | 10 (3%) | 4 | 6 (5%) | 22 (2%) |

2. Par souci de clarté et de concision, nous adoptons, dans ce chapitre et les subséquents, une formule de désignation des catégories d'erreurs dans laquelle le premier élément correspond à l'usage normatif (p.ex.: *A* + lieu, avec déplacement) et le second élément représente l'erreur (p.ex.: = *EN*).

3. Les pourcentages correspondent à l'importance relative de l'occurrence des erreurs d'une même catégorie par rapport au total des erreurs pour l'ensemble des catégories d'un même niveau de langue.

Tableau 6-1: A / EN: catégories d'erreurs systématiques (suite)

| | | | | | | |
|---|--|----------------------------------|----------------------|----------------------|----------------------|------------|
| Omission de contraction <i>A/DE + EL</i> | <ul style="list-style-type: none"> • para ir a el segundo piso. • Los estudiantes de el colegio | 15 13% | 3 | 1 | 1 | 20 |
| Addition du <i>EN</i> avec matière d'études | <ul style="list-style-type: none"> • Estudio en letras, • Estudió en comunicaciones. | 10 (9%) | 1 | 7 | 0 | 18 |
| <i>A</i> (rection avec verbe spécifique) = <i>X</i> ⁴ ou omission | <ul style="list-style-type: none"> • Comienzo de practicar. • Las Casas puso fin en la revolución. • Hemos jugado fútbol. | 1 | 7 | 10 (4%) | 0 | 18 |
| Omission du <i>A</i> + lieu (avec déplacement) | <ul style="list-style-type: none"> • He ido el colegio en autobús. • ¿Dónde vas? | 1 | 8 (2%) | 2 | 6* (4ét.) (5%) | 17 |
| <i>EN</i> + emplacement = <i>SOBRE</i> | <ul style="list-style-type: none"> • voy para descansar sobre la playa. | 4 | 6 | 5 | 2 | 17 |
| Addition du <i>A</i> devant nom commun COD non personnifié | <ul style="list-style-type: none"> • Quiero ver a la televisión. • Son idealistas que representan a un mundo de dinero. | 0 | 3 | 2 | 11 (9%) | 16 |
| <i>EN</i> dans expression de temps = <i>A</i> | <ul style="list-style-type: none"> • A este momento preciso, (...). • A todos momentos del día. | 0 | 2 | 11 (4%) | 1 | 14 |
| <i>A</i> dans locution de localisation spatiale = <i>EN</i> ou omission | <ul style="list-style-type: none"> • En la derecha (...) • (...) situado en el sur de la isla. • Y derecha es la habitación a mi madre. | 11 (10%) | 1 | 0 | 0 | 11 |
| <i>A</i> + émotion = <i>DE</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Su amor de los indígenas. | 0 | 0 | 6 | 3 | 9 |
| <i>IR, VIAJAR EN</i> + moyen de transport = <i>A, CON, PARA</i> ou <i>POR</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Ayer, fui por avión a Barcelona. • Vamos a ir con el avión. | 0 | 8 (2%) | 0 | 0 | 8 |
| Addition du <i>EN</i> de moyen | <ul style="list-style-type: none"> • Coges en el autobús 10. • Ahí, coges en autobús 139. | 8 (7%) | 0 | 0 | 0 | 8 |
| <i>A</i> + distance d'un lieu = <i>EN</i> ou omission | <ul style="list-style-type: none"> • Está en unas cinco calles de aquí. • Está dos calles del colegio. | 8 (7%) | 0 | 0 | 0 | 8 |
| Addition du <i>A</i> avec verbe de déplacement (sans destination) | <ul style="list-style-type: none"> • ve a con nosotros. • ¿A cuándo vas a venir? | 0 | 5 | 2 | 0 | 7 |
| | Nombre de catégories systématiques | 8 | 12 | 10 | 7 | 20 |
| | Total des erreurs | 116 (13%)⁵ | 377 (42%) | 275 (31%) | 124 (14%) | 892 |

4. X représente une variété d'éléments linguistiques différents, dans ce cas précis, prépositionnels.

5. Les pourcentages de cette ligne correspondent à l'importance relative du total des erreurs du tableau pour un niveau de langue donné, par rapport au grand total des erreurs pour l'ensemble des catégories et des niveaux de langue.

Dans l'ensemble, les résultats du tableau 6-1 montrent que le nombre de catégories d'erreurs systématiques va en diminuant à partir du niveau 201, pouvant ainsi laisser croire que les élèves assimilent progressivement les usages normatifs de l'espagnol en ce qui concerne les prépositions *A / EN*. Cependant, la seule présence de catégories d'erreurs systématiques au terme de l'apprentissage de l'espagnol en milieu collégial, dans un cours de niveau 401, justifie une analyse détaillée de l'ensemble des divers phénomènes en présence. Aussi, nous pouvons constater que quatre catégories distinctes se sont avérées *systématiques* de façon continue à travers le processus d'apprentissage des élèves, du niveau 201 au 401. Sans toutefois vouloir minimiser l'importance de l'analyse de l'ensemble des divers phénomènes présentés au tableau 6-1, il appert que les quatre catégories d'erreurs en question devront faire l'objet d'une discussion plus poussée devant déboucher logiquement sur des implications et applications pédagogiques visant à contrecarrer l'état de *fossilisation* qu'elles montrent ici.

Les sections subséquentes ont pour but de faire la description détaillée des phénomènes impliqués dans l'apparition des diverses catégories d'erreurs systématiques du tableau 6-1. Nous présenterons donc ces résultats selon l'ordre décroissant d'importance des catégories dictée soit par le caractère fossilisable des erreurs, soit par l'occurrence absolue de celles-ci.

Aux fins de la présentation claire et rigoureuse de ces sections, nous avons opté pour un regroupement de catégories répondant à une classification *fonctionnelle* des prépositions, c'est-à-dire à une classification qui informe le lecteur sur la fonction linguistique de la préposition dans son contexte d'utilisation et dont la terminologie est empruntée principalement à la grammaire descriptive.

Les implications pédagogiques seront dégagées à la suite même de l'analyse des éléments de chacun de ces regroupements. Aussi, pour les besoins de cet ouvrage, seulement les catégories d'erreurs systématiques ayant prouvé leur *caractère fossilisable* feront l'objet, dans une section spécifique, de la présentation d'éléments moteurs pour la création d'applications pédagogiques

6.1 *A / EN* introduisant un complément circonstanciel de lieu

Les sept catégories d'erreurs systématiques dans lesquelles les prépositions *A / EN* introduisent un complément circonstanciel de lieu sont reproduites au tableau 6-2.

Tableau 6-2: A / EN: erreurs en lien avec les compléments circonstanciels de lieu

| CATÉGORIE | ERREUR EN CONTEXTE | 101 | 201 | 301 | 401 | TOTAL |
|---|--|--------------|---------------|--------------|--------------------|-------------|
| <i>A</i> + lieu (avec déplacement) = <i>EN</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Si vas en Paris (...) • Un viaje en Madrid. | 9 (8 %) | 122 (32 %) | 74 (27 %) | 42 (34 %) | 247 28 % |
| <i>EN</i> + lieu (sans déplacement) = <i>A</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Al colegio Brébeuf, no queremos dormir. • trabajamos a la escuela. | 31 (27 %) | 54 (14 %) | 40 (15 %) | 9 (7 %) | 134 15 % |
| Omission du <i>A</i> + lieu (avec déplacement) | <ul style="list-style-type: none"> • He ido el colegio en autobús. • ¿Dónde vas? | 1 | 8 (2 %) | 2 | 6* (4ét.) (5 %) | 17 |
| <i>EN</i> + emplacement = <i>SOBRE</i> | <ul style="list-style-type: none"> • voy para descansar sobre la playa. | 4 | 6 | 5 | 2 | 17 |
| <i>A</i> + locution de localisation spatiale = <i>EN</i> ou <i>omission</i> | <ul style="list-style-type: none"> • En la derecha (...) • (...)situado en el sur de la isla. • Y el final derecha calle Carignan • Y derecha es la habitación a ma madre. | 11 (10 %) | 1 | 0 | 0 | 12 |
| <i>A</i> + distance d'un lieu = <i>EN</i> ou <i>omission</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Está en unas cinco calles de aquí. • Cuatro calles a la derecha esta la iglesia. | 8 (7 %) | 0 | 0 | 0 | 8 |
| Addition du <i>A</i> avec verbe de déplacement (sans destination) | <ul style="list-style-type: none"> • ve a con nosotros. • ¿A cuándo vas a venir? | 0 | 5 | 2 | 0 | 7 |

Dans ce regroupement, nous constatons la présence des deux catégories d'erreurs systématiques les plus importantes en fonction à la fois du nombre absolu d'occurrences d'erreurs et de leur importance relative dans l'ensemble des catégories d'un même niveau de langue, soit *A* + lieu (avec déplacement) = *EN* et *EN* + lieu (sans déplacement) = *A*. Or, ces catégories d'erreurs, dans lesquelles les prépositions *A* / *EN* se trouvent en concurrence mutuellement exclusive, sont présentes tout au long du processus d'apprentissage des élèves, du 101 au 401, prouvant ainsi leur caractère d'erreurs hautement productives et fossilisables.

À la source des erreurs de type *A* + lieu (avec déplacement) = *EN* nous retrouvons en premier lieu l'interférence négative du français-L1 due au calque même des usages français de type « je vais en Espagne » = *voy en España*. Cependant, ce type d'interférence ne saurait expliquer les erreurs dans des contextes où les usages du français et de l'espagnol convergent vers l'utilisation d'une seule et même préposition⁶. Dans ces cas, l'erreur découlerait de la mauvaise application des règles de l'espagnol (erreur *intralinguistique*). Les entretiens avec les élèves ont confirmé cette hypothèse. Il appert en effet que, dans bien des cas, l'élève n'applique pas la règle *A* ou *EN* + lieu en fonction de la *condition* du déplacement

6. Par exemple, dans le cas de l'usage normatif *He ido a México*, « Je suis allé au Mexique », nous retrouvons les erreurs de type *He ido en México*, dans lesquelles l'usage de la préposition ne répond ni à un calque du français ni à l'usage normatif espagnol.

ou non vers un lieu mais plutôt en fonction du choix inverse de celui que lui dicterait sa langue maternelle française. Ceci revient à dire que certains élèves *interprètent la règle espagnole* en fonction de ce qu'ils perçoivent, à tort, comme étant un *contraste absolu*⁷ par rapport au français, alors qu'il ne l'est que partiellement.

À la source des erreurs de type *EN + lieu (sans déplacement) = A* nous retrouvons la seule interférence négative du français-L1. En effet, contrairement au cas du *A + lieu (avec déplacement) = EN*, le recours à la préposition *A* en l'*absence de déplacement* est toujours conforme aux règles du français.

Le concept de *déplacement* se retrouve au centre de l'apparition de deux autres catégories d'erreurs systématiques présentées au tableau 6-2, *l'omission du A avec verbe de déplacement* et *l'addition du A avec verbe de déplacement*.

L'omission et l'addition du A (avec verbe de déplacement) sont effectivement présentes dans le corpus bien qu'en nombre très restreint. Dans le cas de l'omission du *A* avec verbe de déplacement, nous ne remarquons sa présence qu'aux niveaux 201 et 401. Cette catégorie ouvre la porte à des énoncés erronés tels *Tú sales la calle* ou *Fui el cine*. Une analyse plus détaillée nous force à reléguer ce cas au nombre des catégories non systématiques ou marginales étant donné qu'un seul étudiant est responsable de la plupart des erreurs recensées pour chacun des niveaux. Ceci dit, il appert, d'autre part, que cette catégorie présente un certain nombre de cas où l'interrogatif *dónde*⁸ apparaît sans l'adjonction de la préposition *A*, dans le contexte d'un déplacement vers un lieu. Dans le cas de *l'addition du A*, il appert que la simple présence d'un verbe de mouvement entraîne dans la *surgénéralisation* de la règle *A + lieu (avec déplacement)* dans des contextes où l'on note l'absence d'un complément circonstanciel de lieu, comme en témoignent les exemples du tableau 6-2 (*Ven a con nosotros*).

La catégorie *EN + emplacement = SOBRE* nous intéresse davantage que les deux précédentes puisqu'elle se présente au sein de chacun des niveaux de langue, bien que seulement les niveaux 201 et 301 aient révélé son caractère de catégorie d'erreurs systématiques selon nos critères. À titre d'exemple additionnel à celui du tableau 6-2, nous mentionnons l'usage erroné *Jugar sobre la calle*. Dans tous les cas recensés, sauf pour un cas provenant directement de l'interférence de la préposition anglaise « *on* », cette erreur émane essentiellement de l'interférence négative de la préposition française *sur*. En effet, dans les cas où l'emplacement de l'objet ou de la personne correspond davantage à un *lieu*, milieu plus vaste et souvent moins bien défini qu'un objet (p.ex. : une table), l'espagnol utilise la préposition *EN* (ou *POR* lorsqu'un déplacement est impliqué) alors que l'usage familier du français préfère souvent la préposition *sur*⁹ dans les mêmes circonstances.

7. Formulée en termes simples, cette règle erronée de l'interlangue de l'élève correspond à : « si je dis *A* en français, alors la préposition espagnole n'est pas *A*, donc elle est *EN*, les prépositions *A* et *EN + lieu* étant en concurrence en espagnol.

8. Ou le relatif *dónde*.

9. Outre l'exemple du tableau 6-2, nous pouvons citer les cas de *jugar sobre la playa*; *se encontraron sobre una isla del Caribe*; *caminas sobre la calle* (= *POR*).

Restent maintenant deux catégories d'erreurs systématiques soit *A + distance d'un lieu = EN ou omission* et *A dans locution de localisation spatiale = EN ou omission*. Il convient ici de signaler que ces deux catégories systématiques n'apparaissent que dans le cadre d'un stade encore très primaire du développement de l'interlangue de l'élève, au début du niveau 101.

À la source des erreurs incluses dans la catégorie *A + distance d'un lieu = EN ou omission*, nous pouvons postuler, dans un premier temps, qu'il peut s'agir d'erreurs de type *interlinguistique* issues d'une claudication, ou usage boiteux, de la langue maternelle de l'élève (*Está en cinco cinco calles de aquí = « C'est dans cinq rues d'ici » / Cuatro calles a la izquierda está la iglesia = « Quatre rues à gauche, c'est l'église »*). D'autre part, nous pouvons aussi postuler une origine *intralinguistique* chez certains élèves qui commettraient cette erreur sur la base d'une association obligatoire et constante du verbe *estar* avec la préposition *EN*, ce qui constituerait une surgénéralisation de la règle *Estar EN + lieu (sans déplacement)*.

Dans le cas des erreurs de type *A + locution de localisation spatiale = EN ou omission*, celles donnant lieu à l'usage erroné du *EN* émaneraient, d'une part, d'une *surgénéralisation* de la règle *EN + lieu (sans déplacement)* au concept lexical d'une locution prépositionnelle de localisation¹⁰. D'autre part, le cas de l'omission de la préposition *A* au sein de la locution prépositionnelle pourrait trouver sa source dans l'interférence négative d'un anglais boiteux, « (...) *and right, it's my mother's room* ». Néanmoins, comme ces types d'erreurs disparaissent complètement à compter du niveau 201, ils ne sauraient nous intéresser davantage.

IMPLICATIONS PÉDAGOGIQUES

Étant donné le caractère hautement fossilisable des erreurs de type *A + lieu (avec déplacement) = EN* et *EN + lieu (sans déplacement) = A*, le recours à des moyens prophylactiques visant à en éviter la fossilisation s'avérerait essentiel. Dans ce but, les moyens suivants devraient être envisagés :

- le rappel théorique des règles d'usage normatif tout au long des divers stades de l'apprentissage incluant de façon claire et *explicite* dans sa formulation la condition ouvrant la porte au choix adéquat de l'une ou l'autre préposition, c'est-à-dire la présence ou l'absence de déplacement;
- la mention *explicite* que les usages des *A* et *EN* espagnols ne prennent *aucunement* leur explication en fonction de contrastes français/espagnol quelconques (afin d'éviter les surgénéralisations de règles sur la base de contrastes *pariels* français/espagnol);
- l'insistance, par des moyens autres que la simple formulation abstraite des règles (visuels, par exemple), sur la condition essentielle de la présence d'un *déplacement*

10. Ainsi, l'élève chercherait à appliquer une *règle* régissant les prépositions alors que dans ce cas la préposition *A* ne prend de valeur que dans son amalgame *inconditionnel* avec les autres éléments lexicaux la composant, comme dans le cas des locutions *a la derecha (de), al lado (de), etc.*

régissant l'usage du *A + lieu* espagnol et de l'absence de déplacement régissant l'usage du *EN + lieu*;

- Le caractère *systematique* de la présence de ces deux catégories d'erreurs au sein du premier niveau 101 en justifierait une explication *rigoureuse* dès ce stade de l'enseignement/apprentissage.

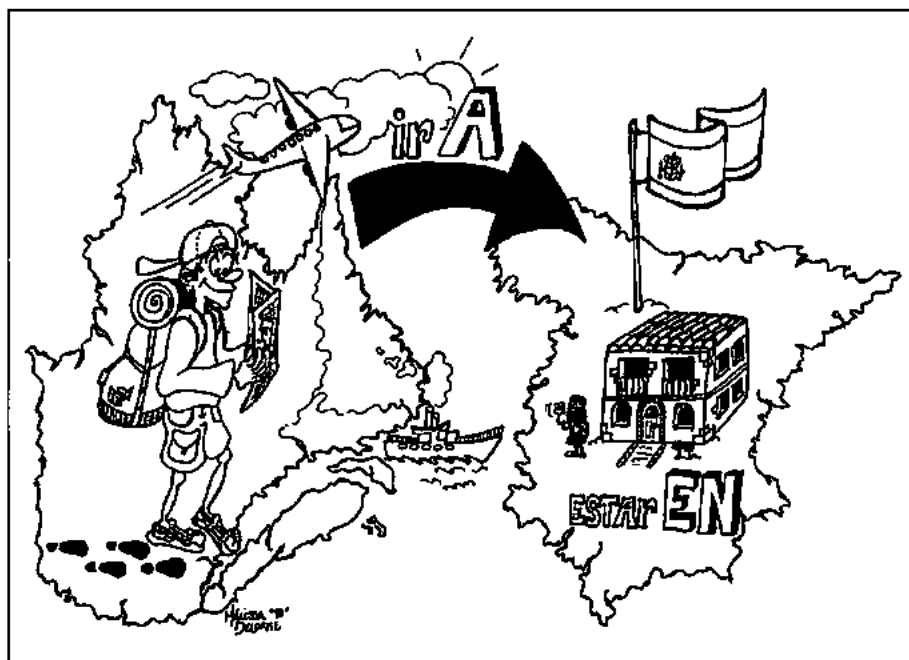
APPLICATIONS PÉDAGOGIQUES

Catégories d'erreurs grammaticales visées:

A + lieu (avec déplacement) = EN et *EN + lieu (sans déplacement) = A*

A) VISUALISATION DE LA RÈGLE À L'USAGE DES ÉLÈVES

¿*A* o *EN*? : *presencia o ausencia de DESPLAZAMIENTO (de un lugar a otro)*



Cette visualisation pourra être reproduite dans le cadre d'un cours de niveau 101, afin de présenter la philosophie de l'usage des prépositions *A* et *EN* en fonction de la présence ou de l'absence de déplacement régi par le verbe. Le professeur enrichira ce schéma à l'aide des verbes, et des substantifs dérivés de ces derniers, selon la progression qui lui est propre et en fonction du niveau de langue enseigné. À cet effet, nous présentons la liste des éléments verbaux à l'origine des erreurs répertoriées par notre recherche.

A + lieu (avec déplacement) = EN

101: ir a, llegar a, salir a, venir a, volver a, emigrar a.

201: ir a, ir de viaje a, ir de vacaciones a, ir a cenar a, partir a, ir a celebrar a, ir a bailar a, venir a, llegar a, salir a; viajar a (un viaje a), hacer viajes a, dirigirse a, volver a, llevar algo a.

301: ir a, irse a, ir de vacaciones a, hacer viajes a, viajar a (un viaje a), (hacer) una expedición a, venir a, llegar a, volver a, retirarse a, mudarse a, dirigirse a o hacia, emigrar a.

401: ir a, venir a, salir a, volver a, viajar a, hacer un viaje a, traer a alguien a.

EN + lieu (sans déplacement) = A

101: estar en, estudiar en, vivir en, trabajar en, bajar [sin destinación] en un lugar¹¹.

201: estar en, comer en, trabajar en, dormir en, vivir en, estudiar en, ser estudiante en, terminar sus estudios en [+lugar], quedarse en, bailar en, perder algo en, llevar un sombrero en [+ lugar, sin desplazamiento], matarse en, divertirse en, hace sol en, nacer en, aprender algo en, practicar algo en, esperar a alguien en, tener clases en.

301: estar en, trabajar en, nacer en (su nacimiento en), vivir en, estudiar en, aprender algo en, terminar sus estudios en [+ lugar], comer en, enseñar algo en, hacer algo en, dormir en, perder algo en, establecerse en, tener algo en, dar un beso en [+ lugar], practicar algo en.

401: estar en, comer en, tener algo en, jugar a algo en, esquiar en, comprar en.

B) LE CARACTÈRE NON CONTRASTIF, PAR RAPPORT AU FRANÇAIS, DES RÈGLES ESPAGNOLES**La imposibilidad de seleccionar la preposición española sobre la base del francés****EN + lugar (SIN desplazamiento)**

Como *en* la cafetería.
Estudias *en* el colegio.
Carlos está *en* la discoteca.
Estoy *en* España.
Juana estudia *en* Cuba.

Je mange *à* la cafétéria.
Tu étudies *au* collège.
Charles est *à* la discothèque.
Je suis *en* Espagne.
Jeanne étudie *à* Cuba.

11. Cette notion présente une difficulté évidente pour le débutant qui tente d'appliquer la règle. En effet, l'élève doit parvenir à visualiser que le verbe dans *Bajas en la estación de metro X*, ne possède pas de destination précise, donc que l'action, dans ce cas-ci, ne s'exerce pas sur le lieu mentionné, lequel est donné à titre de *cadre de référence* plutôt qu'en tant que destination proprement dite. Pour reprendre le contexte utilisé par les élèves, nous donnons en exemple: *En la estación de metro X, (te) bajas.*

A + lugar (CON desplazamiento)

| | | |
|--|---|--|
| Voy <i>a</i> la cafetería. Llegas <i>al</i> colegio. Carlos sale <i>a</i> la discoteca. Emigramos <i>a</i> España. Juana vuelve <i>a</i> Cuba. | ⇔ | Je vais <i>à</i> la cafétéria. Tu arrives <i>au</i> collègue. Charles sort <i>à</i> la discothèque. Nous émignons <i>en</i> Espagne. Jeanne revient <i>à</i> Cuba. |
|--|---|--|

6.2 A / EN introduisant un complément d'objet direct

La tableau 6-3 reproduit les trois catégories d'erreurs systématiques qui impliquent le concept de l'introduction d'un complément d'objet direct.

Tableau 6-3: A / EN introduisant un complément d'objet direct

| CATÉGORIE | ERREUR EN CONTEXTE | 101 | 201 | 301 | 401 | TOTAL |
|--|---|-------------|-------------|-------------|-------------|--------------|
| Omission du <i>A</i> devant nom COD de personne | <ul style="list-style-type: none"> • He visitado mi abuela. • LLamé mi prima. | 11 (10%) | 76 (20%) | 84 (31%) | 32 (26%) | 203 (23%) |
| Addition du <i>EN</i> avec matière d'études | <ul style="list-style-type: none"> • Estudio en letras. • Estudió en comunicaciones. | 10 (9%) | 1 | 7 | 0 | 18 |
| Addition du <i>A</i> devant nom commun COD non personnifié | <ul style="list-style-type: none"> • Quiero ver a la television. • Son idealistas que representan a un mundo de dinero. | 0 | 3 | 2 | 11 (9%) | 16 |

Deux des trois catégories présentées au tableau 6-3 relèvent directement d'un concept spécifique à l'espagnol, celui de l'introduction du complément d'objet direct de personne au moyen de la préposition *A*: *Omission du A devant nom COD de personne* et *Addition du A devant nom commun COD non personnifié*.

Dans le cas de l'*omission du A devant nom COD de personne*, nous constatons d'emblée qu'il s'agit d'une erreur d'occurrence très élevée dans chacun des niveaux de langue, prouvant son caractère d'erreur à la fois hautement productive et *fossilisable*.

Cependant, comme l'analyse contrastive français/espagnol révèle l'absence totale de ce concept en français, nous croyons que la première difficulté pour l'élève réside dans ce même fait. En effet, la règle espagnole constitue, par rapport au français, l'*ajout* d'un élément linguistique, d'où, croyons-nous, cette forte résistance de l'interlangue de l'élève à intégrer cette règle de façon efficace. Cette hypothèse a été confirmée par les élèves rencontrés en entrevue. Une autre cause de l'omission de l'application de la règle résiderait dans le fait que l'élève ne voit simplement pas la nécessité de cet ajout par rapport à sa langue maternelle. En effet, nous avons fait ressortir, lors d'entrevues avec des élèves, que la présence de la préposition *A* n'ajoutait pour eux aucun élément au sens de l'énoncé, ce qui

entraînait plus aisément son omission. *L'addition du A devant nom commun COD non personnifié*, quant à elle, apparaît comme le symptôme d'un effort conscient d'application d'une règle encore mal comprise. Ce type d'erreurs se présente de façon systématique seulement en 401, signe positif, croyons-nous, de l'éveil progressif, bien que trop lent, de la conscience linguistique de l'élève face à l'application de la règle espagnole.

En ce qui concerne plus spécifiquement les confusions engendrées par la présence possible en espagnol de la préposition *A* devant COD¹² et COI, nous en traiterons de préférence au chapitre 7, *Le syntagme verbal*.

Dans le cas de *l'addition du EN avec matière d'études*, il appert que cet ajout provient essentiellement du calque de la formulation française. Bien que les tournures françaises de type « *J'étudie en sciences* » puissent être discutables d'un point de vue normatif, l'usage quotidien des locuteurs québécois francophones en a de fait confirmé sa préséance quasi absolue sur la formulation « *J'étudie les sciences* ». Ainsi, le problème réside dans le fait que l'espagnol normatif n'accepte pas l'usage du *EN* dans le cas d'un *complément d'objet direct*, alors qu'il est tout à fait justifié dans le cas du *complément circonstanciel de lieu*¹³ (p. ex. : *Estudio en la facultad de medicina*). Ceci dit, nous croyons que la présence de ce type d'erreurs peut être induite par l'enseignant de langue maternelle française.

IMPLICATIONS PÉDAGOGIQUES

Étant donné le caractère d'erreur hautement productive et fossilisable de *l'omission du A devant nom COD de personne*, il est essentiel de développer des moyens prophylactiques visant à en éliminer progressivement l'occurrence. Les moyens suivants devraient être considérés :

- De par sa présence en tant que catégorie d'erreur systématique dès le niveau 101, la règle devrait être à tout le moins *énoncée* dès ce stade ;
- Dès le cours de niveau 201, et étant donné le besoin de l'élève de *comprendre* la nécessité de cet ajout par rapport à sa langue maternelle, l'énoncé de la règle devrait être complété par *l'explication de l'origine* de cet « ajout ». Nous en proposerons une explication pour l'élève dans le cadre des applications pédagogiques de la sous-section suivante.

Aussi, les professeurs d'espagnol de langue maternelle française devraient distinguer dans leur enseignement l'usage français « *J'étudie en sciences* » des usages normatifs espagnols *Estudio ciencias* et *Estudio en la facultad de ciencias*.

12. Nous adoptons les abréviations COD pour désigner le *complément d'objet direct* et COI pour le *complément d'objet indirect*.

13. L'usage du *EN* est aussi possible dans le cas d'un complément de matière venant spécifier un nom : *Un experto en ciencias, etc.*

APPLICATIONS PÉDAGOGIQUES

Catégorie d'erreurs visée:

Omission du A devant nom COD de personne

A) L'ÉNONCÉ DE LA RÈGLE:

A + COD de persona

Traducir: Te presento *a* Juan¹⁴. → = «Je te présente Jean»

Explicación: Si consideramos que el ser humano es el motor o *actor* por excelencia de las acciones, es decir el *sujeto* por excelencia: → la filosofía de la lengua española *no acepta (fácilmente)* un nombre de persona como **OBJETO directo** de una acción (nombre propio — Juan, Jordi, etc. — o nombre común — la gente, el director, etc.). El *truco lingüístico* del español para *traducir* este concepto es poner una *A* delante del *nombre de persona COD* para hacer *como si* no es un *COD* (para dar al nombre una «forma» diferente)¹⁵.

B) EXEMPLES DE LA LOGIQUE DE L'ESPAGNOL ENVERS CETTE PHILOSOPHIE

A + COD de persona: lógica interna del español

- À partir de *Invito a los amigos a mi fiesta de cumpleaños*¹⁶, podemos derivar:
¿*A* quiénes invitas a tu fiesta de cumpleaños? → *A* Juan, *a* Luis y...bueno, *a* todos mis amigos.

«*Individualidad*» otorgada a animales, objetos y conceptos por el hablante

- Latinovisión presenta su nuevo vídeo *Conozca a Cuba*.

14. Exemple tiré de l'unité 1 du livre *VEN 1*.

15. Selon le niveau de langue enseigné et les besoins des élèves, l'on pourra ajouter à cet énoncé que cette *philosophie* tire son origine des cas de déclinaisons du latin dans lesquelles un nom propre ou commun sujet de l'action (donc sujet grammatical) possède une forme que l'on désigne sous l'appellation du cas du *nominatif* (ex.: Carolus = Charles) alors que le même nom se trouvant en situation d'objet direct de l'action possède une autre forme, soit celle correspondant au cas de l'*accusatif* (ex.: Carolum = Charles, COD).

16. Exemple inspiré de *De boca en boca*, matériel pédagogique pour le laboratoire, Montréal, Beauchemin, 1994.

C) EXEMPLES DANS LESQUELS LE A N'EST PAS REQUIS DEVANT UN COD DE PERSONNE

COD de persona SIN preposición

*Tener*¹⁷ + nombre de persona: *Tengo Juan X en mi lista de alumnos.*

Verbo + COD de persona *no individualizado*: *En esta foto, vemos niños*¹⁸.

6.3 A avec les concepts de « futur immédiat » et de finalité

Le tableau 6-4 reproduit les deux catégories d'erreurs systématiques qui impliquent l'usage de la préposition espagnole *A* avec les concepts de « futur immédiat » et de finalité de l'action.

Tableau 6.3: Concepts de « futur immédiat » et de finalité

| CATÉGORIE | ERREUR EN CONTEXTE | 101 | 201 | 301 | 401 | TOTAL |
|---|---|-----|--------------|-------------|-----|-------------|
| Omission du <i>A</i> de finalité avec vb. de déplacement (<i>¿A qué vas, vienes?</i>) | <ul style="list-style-type: none"> • He ido trabajar (...) • Salen jugar al billar. | 2 | 48 (13 %) | 13 (5 %) | 3 | 66 (7 %) |
| Omission du <i>A</i> du « futur immédiat » | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuándo vas venir a Montreal? | 3 | 18 (5 %) | 3 | 2 | 26 (3 %) |

Nous pouvons constater que les deux catégories présentent des erreurs au sein de chacun des niveaux de langue à l'étude bien que leur caractère d'erreurs systématiques n'apparaisse qu'à un stade intermédiaire de l'évolution de l'interlangue des élèves, en 201 et 301.

La première en lice, *l'omission du A de finalité avec verbe de déplacement* présente toutefois un nombre important d'occurrences d'erreurs au sein du corpus. À sa source, nous pouvons émettre l'hypothèse qu'il s'agit d'une erreur *interlinguistique* due à l'absence de cette préposition dans la formulation française équivalente, ce qu'ont confirmé systématiquement les élèves en entrevues. Dans le cas de la finalité d'une action, le français prévoit l'usage de la préposition *pour* dont le pendant espagnol serait *para*, aussi acceptable lorsque l'on veut marquer de façon très spécifique qu'il s'agit d'un déplacement ayant un but précis. Dans les cas où l'intention du locuteur ne consiste pas à faire ressortir

17. Le latin confère toujours au nom utilisé avec « avoir » le cas du sujet grammatical, c'est-à-dire le nominatif. De même, l'espagnol ne concèdera pas au nom employé avec *tener* le caractère de COD et par conséquent ne requerra pas l'emploi de la préposition *A* devant le nom de personne.

18. Comme le *A* introduisant le COD de personne constitue un *égard particulier envers l'individualité* de l'humain, la présence, dans ce cas-ci, d'un nom de personne sous forme de pluriel indéterminé, donc non proprement individualisé, ne commandera pas nécessairement l'usage de cette préposition.

l'action en tant que l'objectif précis et ultime du déplacement, le français ne requiert aucune préposition. Si telle était l'intention du locuteur hispanophone nous retrouverions «*pour*» → *para* et non *A*, ce qui revient à dire que l'usage de la préposition *A* dans les cas où nous devrions la retrouver en espagnol est davantage liée à la présence du *verbe de déplacement*. En guise d'explication additionnelle, ce lien très serré entre l'idée de déplacement et l'usage de la préposition espagnole *A* donne lieu, chez les locuteurs hispanophones natifs, à des cas d'*addition* de cette même préposition. C'est en effet le cas, en espagnol péninsulaire, en ce qui a trait aux locutions verbales *ir / venir por* (=«aller/venir chercher») dans lesquelles le parler courant confirme l'usage de *ir / venir a por*, dû à la seule présence du verbe de déplacement.

Le cas de *l'omission du A du «futur immédiat»* revêt une importance moindre dans le contexte de l'enseignement/apprentissage de l'espagnol par des élèves francophones comme le confirme sa présence somme toute marginale au sein du corpus d'erreurs. Cette catégorie ne se présente de façon systématique qu'en 201 pour n'apparaître que de façon très marginale dans les niveaux plus avancés. Cette erreur est causée essentiellement par le calque de la formulation française équivalente dans laquelle la préposition *A* n'apparaît pas. Là encore la nécessité de l'usage du *A* espagnol est dictée par la présence du verbe de mouvement *ir* dans cette tournure linguistique servant à marquer le caractère futur de l'action par rapport au présent (*voy a + infinitif*) ou à un moment passé (*iba a + infinitif*).

IMPLICATIONS PÉDAGOGIQUES

Bien que ne s'étant pas révélées essentiellement fossilisables dans le cadre de notre corpus d'erreurs, les catégories qui impliquent *l'omission du A de la finalité de l'action et du «futur immédiat»* peuvent faire l'objet de recommandations visant à assurer une meilleure compréhension globale des usages de la préposition espagnole *A* avec verbes de déplacement, soit :

- dans le cas des deux catégories d'erreurs recensées, il appert que leur explication serait susceptible de correspondre davantage à la *philosophie* de l'espagnol si elle incluait l'énoncé de la présence du verbe de mouvement régissant *directement* son usage ;
- dans le cas spécifique du *A de finalité avec verbe de mouvement*, l'enseignement devrait prévoir, à compter du cours de niveau 201, la mention du contraste entre les usages normatifs espagnols *Voy para* trabajar (insistance sur la finalité) et *Voy a* trabajar (usage régi essentiellement par la présence d'un verbe de mouvement) ;
- dans le cas spécifique du *A du «futur immédiat»*, l'enseignement pourrait inclure la mention *explicite* de la présence du verbe de mouvement *ir* régissant la présence du *A*, plutôt que de compter uniquement sur l'assimilation mnémorique de «*futur immédiat*» → *ir a + infinitif*.

6.4 A / EN : rection avec verbes spécifiques

Le tableau 6-5 reproduit les deux catégories d'erreurs systématiques du tableau 6-1 qui impliquent le caractère obligatoire¹⁹ de l'usage des prépositions A / EN avec des verbes spécifiques.

Tableau 6-5: A / EN : rection avec verbes spécifiques

| CATÉGORIE | ERREUR EN CONTEXTE | 101 | 201 | 301 | 401 | TOTAL |
|--|--|-----|-----|------------|-----------|------------|
| EN (rection avec verbe spécifique) = A | <ul style="list-style-type: none"> • No puedo pensar a una cosa. • Todo el mundo piensa mucho al sexo. | 0 | 5 | 11 (4%) | 6 (5%) | 22 (2%) |
| A (rection avec verbe spécifique) = X ou omission | <ul style="list-style-type: none"> • Comienzo de practicar. • Las Casas puso fin en la revolucion. • Hemos jugado fútbol. | 1 | 7 | 10 (4%) | 0 | 18 |

Le concept de rection verbale des prépositions relèverait davantage d'un savoir mémorisé de type lexical. Nonobstant ce fait, nous avons choisi d'en traiter dans cet ouvrage puisque cette connaissance revêt un caractère important dans l'utilisation adéquate des prépositions et encore plus particulièrement parce qu'elle est aussi susceptible d'être influencée par des concepts d'ordre strictement grammatical.

À l'aide du tableau 6-5, nous constatons que, bien que l'occurrence absolue d'erreurs soit faible, les deux catégories en présence se révèlent systématiques dans le cas de plusieurs niveaux de langue différents.

La catégorie d'erreurs systématiques *EN (rection avec verbe spécifique) = A* se trouve présente dans tous les niveaux de langue à compter du 201. Son importance relative en fonction de l'ensemble des catégories d'erreurs dans un même niveau de langue va même en augmentant, bien que très peu, au fil du processus d'apprentissage de l'élève. Les entrevues avec les élèves ont confirmé notre hypothèse, à savoir que leur cause réside essentiellement dans le calque de la langue maternelle française. En effet, comme dans beaucoup de cas de rection verbale il y a convergence vers l'usage d'une seule et même forme prépositionnelle en français et en espagnol, l'élève est porté à transférer immédiatement à l'espagnol les usages du français. De plus, comme il s'agit, au même titre que le lexique, d'un *savoir mémorisé* plutôt que d'une règle de grammaire abstraite, l'élève est davantage susceptible d'en méconnaître l'existence, recourant ainsi directement à sa connaissance déjà acquise en langue maternelle. En définitive, seule la *fréquentation* de cet univers lexical spécifique à l'espagnol peut mener à son utilisation adéquate. Nous croyons, cependant, que l'enseignement devrait tenir compte de cette réalité au même titre que les règles de grammaire les plus complexes. Mais quoi enseigner et à quel stade de l'apprentissage ? Nous tenterons de répondre à cette question dans une brève section *applications pédagogiques*.

19. Communément appelé *rection verbale* en grammaire descriptive.

La catégorie *A (rection avec verbe spécifique) = X²⁰ ou omission* se révèle systématique en 201 et en 301. Les erreurs faisant appel à l'omission du *A* proviennent essentiellement de l'interférence négative de l'anglais et concerne uniquement le verbe *jugar*. Dans les faits, l'usage normatif *jugar a + activité* voit intervenir l'interférence négative de la formulation anglaise « *to play* » + *activité*. Cette erreur est responsable de la quasi-totalité des erreurs de cette catégorie en 201 (5 erreurs sur 7) alors qu'elle donne lieu à deux entrées en 301 sur un total de dix. En ce qui concerne les autres cas d'erreurs dans lesquelles l'usage du *A* est rendu par une autre préposition, notamment *EN* et *DE*, nous postulons qu'il s'agit d'erreurs *intralinguistiques* provenant de l'application erronée d'une autre règle de l'espagnol [*EN + lieu, sans déplacement; verbe de volonté + infinitif (sans préposition)*]. En effet, ces erreurs ne correspondent pas aux usages du français, lesquels, paradoxalement, convergent plutôt avec ceux de l'espagnol dans les cas d'erreurs recensés. N'eût été de cette *surgénéralisation* de règles grammaticales au concept lexical de la locution verbale, le transfert de la langue maternelle aurait pu s'opérer directement sans voir l'apparition d'une erreur²¹. De plus nous croyons que c'est cette convergence des usages elle-même qui *choque*²² l'étudiant et le pousse soit à appliquer une règle qui lui dicte un usage différent de sa langue maternelle, soit simplement à utiliser la préposition espagnole qui lui *semble* la plus convenable.

IMPLICATIONS PÉDAGOGIQUES

Étant donné que les rections verbales prépositionnelles font davantage appel à un *savoir mémorisé* lexical plutôt qu'à une explication grammaticale abstraite et qu'elles produisent des erreurs au cours de divers stades de l'enseignement/apprentissage, nous suggérons que :

- l'enseignement *propose* une liste des rections verbales les plus usuelles, selon les besoins de communication des élèves en fonction des niveaux de langue;
- l'ajout à cette liste des rections verbales faisant appel à la même préposition en français et en espagnol pourrait aussi s'avérer *utile* afin d'éviter les *hyper-corrections* de la langue maternelle;
- l'enseignement insiste sur le caractère d'un *savoir mémorisé* ne faisant appel, *en superficie*, à aucune règle de grammaire spécifique, afin d'éviter les surgénéralisations de règles espagnoles déjà acquises par l'élève.

20. X représente une variété d'éléments linguistiques, dans ce cas-ci, prépositionnels.

21. Par exemple, *comenzar a* donnant lieu à l'erreur *comenzar de*.

22. Dans le cas où l'élève corrige un usage qui donnerait lieu à un transfert *positif*, donc correct, à partir de sa langue maternelle, nous parlerons d'une *hypercorrection*.

APPLICATIONS PÉDAGOGIQUES

A) LISTE DES RECTIONS VERBALES LES PLUS USUELLES

Dans la même veine que le suggère Natal (1998)²³, nous proposons aux enseignants de remettre aux élèves une liste partielle de certaines rections verbales de façon à ce que ces derniers puissent en enrichir le contenu tout au long de leurs études et, dans notre cas plus spécifique, lors d'un séjour d'immersion en milieu hispanophone.

| VERBOS CON PREPOSICIÓN | EXPRESIONES PREPOSICIONALES ²⁴ : |
|--|---|
| N.B.: <i>Ninguna regla se aplica.</i> Se aprenden estos elementos <u>como si</u> son una sola palabra. Ej.: <i>Buenos días, ¿Qué tal?, «porte-cléf», «le Notre Père», etc.</i> | |
| Comenzar <i>a</i> | A la derecha |
| Jugar <i>a</i> | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| Pensar <i>en</i> | |
| Entrar <i>en</i> | |
| | |
| | |
| | |
| Dar las gracias <i>por</i> (gracias <i>por</i>) | |
| (...) | (...) |

En guise de complément, nous produisons la liste des rections verbales qui ont fait l'objet d'erreurs dans le cadre du corpus recueilli par notre recherche²⁵, laquelle pourra servir de guide en ce qui a trait aux besoins réels des élèves en contexte d'apprentissage basé une méthode communicative:

23. Comme divulgué lors d'un séminaire intitulé *¿Enseñar y aprender las preposiciones?* donné par la professeure-chercheure de l'Université de Salamanque lors de la *Deuxième rencontre pédagogique des professeurs d'espagnol* tenue à l'Université Laval de Québec en mai 1998.
24. La deuxième colonne du tableau pourrait servir, comme le suggère Natal (1998), à répertorier les autres éléments linguistiques dans lesquels l'usage d'une préposition doit faire l'objet d'un *savoir mémorisé* de type lexical. Natal (1998) les désigne sous l'étiquette *expresiones preposicionales* (en absoluto, por supuesto, a pesar de, etc.). Dans ce cas, l'on pourrait commencer la liste avec les locutions prépositionnelles acquises en niveau 101 du type *al lado de, a la derecha, etc.*
25. Nous énumérons ici tous les cas ayant conduit à un usage erroné pour l'ensemble des prépositions étudiées par notre recherche, c'est-à-dire A / EN / DE / POR / PARA, indépendamment du phénomène sous-jacent à leur apparition (addition, substitution, omission).

101: traducir *a*, tener prisa *de*.

201: comenzar *a*, jugar *a*, resistir *a*, creer *en*, entrar *en*, pensar *en*, huir *de*, necesitar [sin preposición], agradecer + COI [+ COD sin preposición], dar las gracias *por* (gracias *por*), tener prisa *de*, estar agradecido/a *por*, interesarse *por* o *en*, preocuparse *por*, aprovechar [sin preposición], contar *con*, tener atención *con* (atención *con*).

301: comenzar *a*, parecerse *a*, poner fin *a*, traducir *a*, jugar *a*, obligar *a*, entrar *en*, participar *en*, pensar *en*, vacilar *en*, acordarse *de*, gozar *de*, preguntar *por*, interesarse *por* o *en*, preocuparse *por*, soñar *con*.

401: participar *en*, creer *en*, tardar *en*, hacer bien *en* [+ verbo], darse cuenta *de*, dar las gracias *por* (gracias *por*), preocuparse *por*, estar satisfecho *con*

6.5 Autres catégories d'erreurs systématiques

Le tableau 6-6 présente six autres catégories qui se sont avérées systématiques dans l'un ou l'autre des niveaux de langue à l'étude.

Tableau 6-6: Préposition *A* / *EN*: Autres catégories d'erreurs systématiques

| CATÉGORIE | ERREUR EN CONTEXTE | 101 | 201 | 301 | 401 | TOTAL |
|---|---|--------------|-------------|-------------|------------|-------------|
| <i>QUE</i> (<i>Tener que</i> , <i>hay que</i>) = <i>A</i> | <ul style="list-style-type: none"> los estudiantes tienes muchas cosas a hacer. hay muchas cosas a ver. | 2 | 10 (3 %) | 4 | 6 (5 %) | 22 (2 %) |
| Omission de contraction <i>A/DE</i> + <i>EL</i> | <ul style="list-style-type: none"> para ir a el segundo piso. | 15 (13 %) | 3 | 1 | 1 | 20 |
| <i>EN</i> dans expression de temps = <i>A</i> | <ul style="list-style-type: none"> A este momento preciso, (...). A todos momentos del día. | 0 | 2 | 11 (4 %) | 1 | 14 |
| <i>A</i> + SENTIMENT = <i>DE</i> | <ul style="list-style-type: none"> El miedo del infierno. | 0 | 0 | 6 | 3 | 9 |
| <i>IR</i> , <i>VIAJAR EN</i> + moyen de transport = <i>A</i> , <i>CON</i> , <i>PARA</i> ou <i>POR</i> | <ul style="list-style-type: none"> Ayer, fui por avión a Barcelona. Vamos a ir con el avión. | 0 | 8 (2 %) | 0 | 0 | 8 |
| Addition du <i>EN</i> de moyen | <ul style="list-style-type: none"> Coges en el autobús 10. Ahí, coges en autobús 139. | 8 (7 %) | 0 | 0 | 0 | 8 |

Nous avons opté pour regrouper ces catégories étant donné qu'elles comprennent des erreurs dont l'occurrence s'est révélée très faible au sein du corpus et qu'elles n'étaient aucunement en lien avec d'autres catégories parmi les plus productives.

La catégorie *QUE* (*tener que*; *hay que*) = *A* relève plutôt d'un savoir lexical puisque les usages de *tener que* et *hay que* correspondent aux concepts des verbes français *devoir* et *falloir*, respectivement. Le problème de l'introduction erronée de la préposition *A* relève bien entendu du calque du français. Ce calque, cependant, s'opère à partir des tournures françaises dans lesquelles les verbes *devoir* et *falloir* sont remplacés par une locution verbale similaire à celle de l'espagnol, à

l'exception du fait que le français utilise la préposition À alors que l'espagnol a recours à la particule *QUE*. Le travail de l'élève consiste donc à comprendre qu'autant les formulations de type «*je dois faire des choses*» et «*j'ai des choses à faire*» seront rendues en espagnol à l'aide de la même locution verbale soit: *tengo que hacer cosas* et *tengo cosas que hacer*. Il en va de même pour le concept de *falloir*: «*il faut faire des choses*» ou «*il y a des choses à faire*» seront rendus respectivement par *hay que hacer cosas* et *hay cosas que hacer*. Ceci dit, nos données nous portent à croire que l'élève ne possède pas cette nuance, comme le démontre l'apparition d'erreurs à tous les stades de l'apprentissage.

Le cas de l'omission de contraction A/DE + EL ne saurait nous intéresser outre mesure puisque cette erreur n'est présente de façon significative que dans le cadre du niveau 101, c'est-à-dire au moment même où ce type de contraction fait l'objet formel de l'enseignement.

La catégorie EN dans expression de temps = A pourrait intéresser davantage que la précédente bien que globalement elle soit responsable d'un nombre inférieur d'erreurs. Les erreurs de ce type relèvent essentiellement du calque du français dans les cas où il n'y a pas convergence des usages entre les deux langues. Ceci dit, le caractère arbitraire du choix de la préposition EN ou A dans le cas des compléments circonstanciels de temps pose une certaine difficulté. Dans ce sens, l'élève n'a d'autre choix que d'assimiler les usages sous forme de savoir mémorisé puisqu'aucune règle précise et exclusive ne peut vraiment s'appliquer.

La catégorie A + émotion = DE, bien que très faiblement représentée au sein du corpus, nous intéresse du fait que ce type d'erreurs apparaît dans les niveaux les plus avancés de l'apprentissage, prouvant ainsi le besoin d'une explication formelle à ce stade. Son apparition est essentiellement causée par le calque du français. Ceci dit, la compréhension par l'élève de l'usage de la préposition espagnole A dans ces cas, comme le suggère Bouzet (1978), peut facilement relever de la philosophie générale de l'usage du A lorsqu'il y a déplacement. En effet, l'espagnol peut justifier l'usage du A + *émotion* dans le fait que l'objet des émotions *vient* à nous, déplacement dès lors introduit par la préposition A²⁶. De toute évidence, cette stratégie serait même de nature à consolider encore davantage l'acquisition active des autres usages normatifs du A avec déplacement.

Quant aux deux dernières catégories du tableau 6-6, seule ir, viajar EN + moyen de transport = A, CON, PARA ou POR peut nous intéresser. La présence d'erreurs de ce type, exclusivement en 201, est due essentiellement au calque de la langue maternelle française. Dans les cas que nous avons relevés, le calque s'opère sur la base de la flexibilité de la langue française du Québec au regard de la préposition à utiliser, ce qui explique la présence de quatre prépositions différentes rendues en espagnol. Ceci dit, le niveau 201 pourrait donc s'avérer un moment propice à la révision du concept EN + *moyen de transport*²⁷ et à son enrichissement à l'aide des usages possibles de POR dans le cas précis du *canal de communication*²⁸.

26. Par exemple: el temor a, la afición a + objet causal.

27. À l'exception de a pie.

28. Par exemple, mandar una carta por avión, pasar un anuncio por televisión, etc.

IMPLICATIONS PÉDAGOGIQUES

Bien qu'elles soient responsables d'un nombre très restreint d'occurrences d'erreurs et que nous n'ayons pu prouver leur caractère fossilisable, les catégories d'erreurs suivantes méritent une attention particulière :

- **QUE (tener que; hay que) = A** : l'enseignement devrait prévoir la *visualisation*, à partir du niveau 201, du contraste existant entre les deux langues tel que nous l'avons présenté antérieurement, c'est-à-dire :

Correspondencia de los conceptos léxicos «devoir» y «falloir»

| | | |
|---------------------------------------|---|---|
| <i>Tengo que hacer un trabajo</i> | = | <i>Je dois faire un travail</i> |
| <i>Tengo un trabajo que hacer</i> | = | <i>J'ai un travail à faire</i> |
| <i>Hay que corregir un solo error</i> | = | <i>Il faut corriger une seule erreur.</i> |
| <i>hay un error que corregir</i> | = | <i>Il y a une erreur à corriger.</i> |

- Dans le cas des erreurs de type **EN dans expression de temps = A**, l'enseignement pourrait rappeler à l'élève que le cas du choix de la préposition introduisant les compléments circonstanciels de temps est *arbitraire* et que, par conséquent, ces usages sont l'objet d'un *savoir mémorisé* au même titre que le lexique. L'enseignant pourrait en donner une liste ou aider l'étudiant à constituer sa propre liste, à compter du niveau 201 (cf. applications pédagogiques, section 6.4, *expresiones preposicionales*);
- Dans le cas des erreurs de type **A + émotion = DE**, l'explication devrait en être donnée dans le cadre du cours de niveau 301, en insistant sur la notion du *déplacement* engendré par la venue de l'émotion, rappelant et consolidant ainsi la philosophie générale du *A avec déplacement*.

De plus, le niveau 201 pourrait s'avérer un moment propice à la révision du concept *EN + moyen de transport*²⁹ et à son enrichissement à l'aide des usages possibles de *POR* dans le cas précis *du canal de communication*.

SECTION II : PRÉPOSITION DE

Cette section a pour but l'analyse détaillée des diverses catégories d'erreurs systématiques en lien direct avec les divers usages de la préposition espagnole *DE*. Le tableau 6-7 présente les diverses catégories d'erreurs qui impliquent cette préposition.

29. À l'exception de *a pie*.

Tableau 6-7: DE: catégories d'erreurs systématiques

| CATÉGORIE | ERREUR EN CONTEXTE | 101 | 201 | 301 | 401 | TOTAL |
|--|--|-------------|--------------|--------------|-------------|-------------|
| Addition du <i>DE</i> (+infinitif) après verbe de volonté | <ul style="list-style-type: none"> • Hay prendas que permiten de saber (...) • He decidido de ir a la playa. | 0 | 14 (9%) | 47 (34%) | 31 (49%) | 92 (21%) |
| Addition du <i>DE</i> devant INFINITIF sujet | <ul style="list-style-type: none"> • Es muy importante de dormir bien. • Uno de sus objetivos es de tener hijos. | 3 | 30 (19%) | 28 (20%) | 18 (29%) | 79 (18%) |
| Addition du <i>DE</i> à valeur partitive | <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes tienen en general de días completos. • ¿Me dejas del dinero? | 9 (11%) | 47 (29%) | 12 (9%) | 3 | 71 (16%) |
| Omission du <i>DE</i> après <i>DESPUÉS, ANTES</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Después dos años, (...) • Después el desayuno, (...) | 5 (6%) | 21 (13%) | 15 (11%) | 2 | 43 (10%) |
| Omission du <i>DE</i> avec date | <ul style="list-style-type: none"> • 10 abril, 1997. • El 18 junio 1978. | 3 | 13 (8%) | 15 (11%) | 2 | 33 (8%) |
| Addition du <i>DE</i> avec <i>MUCHO, DEMASIADO, etc.</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Hay demasiado de viento. | 10 (13%) | 9 (6%) | 7 (5%) | 0 | 26 (6%) |
| Omission du <i>DE</i> avec compl. de nom | <ul style="list-style-type: none"> • He perdido mi alemán deber. • He visto un tiburón en mi vecino plato | 19 (24%) | 5 (3%) | 0 | 0 | 24 (5%) |
| Addition de l'article <i>EL/LA/LOS/LAS</i> à valeur partitive | <ul style="list-style-type: none"> • mi padre bebe la cerveza | 4 | 12 (7%) | 1 | 0 | 17 (4%) |
| <i>DE</i> + infinitif compl. d'adjectif = <i>A</i> | <ul style="list-style-type: none"> • La historia fue fácil a comprender. • El argumento es difícil a explicar. | 2 | 0 | 10 (7%) | 1 | 13 (3%) |
| Addition du <i>DE</i> d'origine (devant <i>aquí, dónde</i>) | <ul style="list-style-type: none"> • No, no trabajamos de aquí. • ¿Viven Uds. de aquí? | 12 (15%) | 0 | 0 | 0 | 12 (3%) |
| Omission du <i>DE</i> d'origine | <ul style="list-style-type: none"> • Es origen italiano. • ¿Qué nacionalidad son Uds.? | 12 (15%) | 0 | 0 | 0 | 12 (3%) |
| <i>(EL HECHO) DE QUE = QUE</i> | <ul style="list-style-type: none"> • ...a favor del hecho que las mujeres pueden hacer las mismas cosas. | 0 | 1 | 2 | 5 (8%) | 8 (2%) |
| <i>DE</i> + MATÉRIEL, COULEUR = <i>EN</i> o <i>CON</i> , ou omission | <ul style="list-style-type: none"> • tenemos trajes en seda. • Se viste a menudo en negro | 1 | 5 (3%) | 0 | 1 | 7 (2%) |
| <i>DE</i> + partie de la journée = <i>EL/LA</i> | <ul style="list-style-type: none"> • La noche, voy a ir a los clubes. • El estudiante no puede hacer la siesta el día. | 0 | 5 (3%) | 0 | 0 | 5 (1%) |
| | Nombre de catégories systématiques | 6 | 10 | 7 | 3 | 14 |
| | Total des erreurs | 80 (18%) | 162 (37%) | 137 (31%) | 63 (14%) | 442 |

Nous constatons que le nombre de catégories d'erreurs relatives à l'usage de la prépositions *DE* diminue de façon considérable au fil de l'évolution de l'interlangue de l'élève à partir du niveau 201. Il en va de même en ce qui concerne le nombre d'occurrences d'erreurs. Mais, ici encore, nous croyons que la simple présence de catégories d'erreurs systématiques au sein du niveau 401 en justifie amplement l'analyse détaillée.

Tout comme dans le cas des prépositions *A / EN*, nous présenterons, dans les sections suivantes, les diverses catégories répertoriées au tableau 6-7 dans le cadre de regroupements répondant à une classification fonctionnelle.

6.6 L'expression de la volonté, sans préposition

Une seule catégorie d'erreurs répond à la fonction d'expression de la volonté, de l'exhortation ou de la recommandation de l'action. Il s'agit bien entendu de *l'addition du DE (+ infinitif) après verbe de volonté*. Cette catégorie, à elle seule, est responsable de presque le quart de l'ensemble des erreurs en lien avec la préposition *DE*³⁰. De plus, elle s'est prouvée systématique à travers l'évolution de l'interlangue de l'élève, à compter du niveau 201. Qui plus est, l'importance relative de son occurrence par rapport aux autres catégories d'un niveau de langue donné est en croissance constante pour atteindre un niveau de 29% de l'ensemble des erreurs en lien avec *DE* en 401. Ces données nous permettent d'affirmer que ce type d'erreurs est, par conséquent, à la fois hautement productif et *fossilisable*.

En ce qui a trait à l'ensemble des erreurs que nous avons classées dans cette catégorie, le calque de la langue maternelle française en représente la source. Ainsi, le contexte linguistique propre à chacune de ces erreurs est de type *DE + infinitif*, entièrement conforme à l'usage du français avec les verbes de volonté, exhortation ou recommandation³¹. Comme il s'agit, en quelque sorte, du *retrait* en espagnol d'un élément linguistique par rapport au français, nous pourrions penser que l'interlangue de l'élève assimilerait rapidement ce contraste entre les deux langues, ce qui ne semble pas être le cas selon nos données.

30. Par exemple, *Intento de hacer un buen trabajo; He decidido de irme, etc.*

31. Par exemple, «J'ai décidé de travailler»; «Je me permets de bien vivre», etc.

IMPLICATIONS PÉDAGOGIQUES

L'enseignement devrait tenter de remédier à l'occurrence des erreurs de type addition du DE (+ infinitif) après verbe de volonté, voire, à tout le moins, à en éviter la fixation en tant qu'erreur fossilisée. Par conséquent, nous suggérons que :

- l'enseignement prévoit l'énoncé formel de la *règle* espagnole dès la fin du niveau 201 ;
- des exemples de verbes de volonté ouvrant la porte au *retrait* du DE français dans son équivalent espagnol soient donnés, en contexte, à compter du niveau 201.

APPLICATIONS PÉDAGOGIQUES

Catégorie d'erreurs visée :

Addition du DE (+ infinitif) après verbe de volonté

A) ÉNONCÉ DE LA RÈGLE D'USAGE COURANT DES VERBES DE VOLONTÉ, EXHORTATION, PERMISSION

La première explication qui suit serait donnée dans le cadre du niveau d'espagnol 201.

Uso de decidir, intentar, etc. [+ infinitivo]

Lee estos ejemplos de uso del español :

- *He decidido* ir a la playa.
- La manera de vestirse *nos permite* conocer la personalidad de una persona.
- Luisa *intenta* traducir un texto al español.

COMO CONSECUENCIA :

i) De manera *sistemática*, la noción de *voluntad* introducida por verbos como *decidir, intentar, permitir, etc. [+ infinitivo]* **NO** necesita el uso de una _____ (*preposición*)

También, puedes notar que en los ejemplos de arriba, la noción de *voluntad* se ejerce sobre la _____ (*misma*) *persona* que habla o de que se habla.

Cette explication sera enrichie à un moment ultérieur, dans le niveau 301 par exemple, à l'aide de l'information suivante :

***Incitar a otra persona a la acción con verbos de tipo PEDIR:
contraste español/francés³²***

ii) Si la noción de *voluntad* se ejerce sobre *otra persona*, primero, la noción de voluntad introducida por los verbos equivale entonces a :

- pedir, suplicar, [*a otra persona*], etc... = verbos de *petición o exhortación*³³
- aconsejar, sugerir, [*a otra persona*] etc... = verbos de *recomendación*

y, si, como sabes, en español no utilizamos la preposición *DE* con estos verbos de voluntad, ¿cómo exhortamos o recomendamos algo a *otra persona*? Mira bien el diálogo:

- «Julia, sólo *te pido que* me digas si puedo aspirar a tu amor»
- «Pedro, *te suplico que* no me hables más.»
- «¿*Me aconsejas* entonces *que yo* hable con otra persona del amor que siento por ti?

Ahora, da la correspondencia en francés :

→ En español, se utiliza un _____ (*tiempo y modo*) personal. Es el *presente de subjuntivo*.

***B) LISTE DES VERBES DE VOLONTÉ RÉGISSANT LE RETRAIT DU
DE USUEL EN FRANÇAIS DEVANT L'INFINITIF***

Nous produisons à la suite tous les verbes ayant fait l'objet de l'introduction erronée de la préposition *DE*, dans le contexte d'une notion de volonté s'exerçant sur un même sujet grammatical (cf. le point *i*) ci-dessus), de façon à mieux cerner la question des besoins réels des élèves en contexte d'apprentissage avec une méthode communicative :

201 : intentar, permitir, decidir.

301 : decidir, permitir, intentar, prometer, fingir, impedir, preferir.

401 : permitir, intentar, obligar, proponerse, aceptar, decidir.

En parallèle avec cette liste, les verbes ou expressions de volonté (exhortation, recommandation à l'endroit d'une autre personne) de notre corpus ayant fait l'objet de l'introduction de la structure *DE + infinitif*, au lieu de la tournure personnelle à l'aide du subjonctif, sont les suivants (cf. point *ii*) ci-dessus) :

32. Comme nous ne traiterons pas de façon spécifique le cas du subjonctif dans cet ouvrage, et de façon à délimiter plus adéquatement les cas de non-usage de la préposition *DE* dans les équivalents espagnols à des phrases de type « Je te dis de t'en aller tout de suite » => *Te digo que te vayas ahora mismo*, nous joignons à l'annexe 6 un matériel de notre cru qui pourrait servir d'introduction à ces usages du subjonctif espagnol.

33. Afin de faire comprendre ce nouveau mot l'on ajoutera que « *exhortar* » signifie « *incitar (a una persona) a la acción* ».

201 : aconsejar, sugerir.
 301 : impedir, pedir.
 401 : recomendar, aconsejar,

6.7 DE introduisant un complément de nom ou d'adjectif

Tableau 6-8 : DE introduisant un complément de nom ou d'adjectif

| CATÉGORIE | ERREUR EN CONTEXTE | 101 | 201 | 301 | 401 | TOTAL |
|--|--|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Addition du <i>DE</i> devant INFINITIF sujet | <ul style="list-style-type: none"> • Es muy importante de dormir bien. • Uno de sus objetivos es de tener hijos. | 3 | 30 (19%) | 28 (20%) | 18 (29%) | 79 (18%) |
| Omission du <i>DE</i> avec compl. de nom | <ul style="list-style-type: none"> • He perdido mi alemán deber. • He visto un tiburón en mi vecino plato | 19 (24%) | 5 (3%) | 0 | 0 | 24 (5%) |
| <i>DE</i> + compl. d'adjectif = <i>A</i> | <ul style="list-style-type: none"> • La historia fue fácil a comprender. • El argumento es difícil a explicar. | 2 | 0 | 10 (7%) | 1 | 13 (3%) |

Les trois catégories d'erreurs systématiques qui impliquent l'introduction erronée d'un complément de nom ou d'adjectif par la préposition *DE* sont reproduites au tableau 6-8.

La première catégorie en importance, *Addition du DE devant infinitif sujet*, se révèle très importante du point de vue de l'occurrence des erreurs, mais encore davantage en ce qui concerne son caractère d'erreur fossilisable. En effet, nous pouvons constater non seulement que cette catégorie se présente de façon systématique au sein de chacun des niveaux de langue, à compter du 201, mais aussi que son importance relative, face aux autres catégories d'erreurs en lien avec *DE* pour un même niveau de langue, augmente graduellement pour représenter 29% des erreurs en 401. Cette erreur est essentiellement due au calque de la structure française correspondante où l'usage de la préposition *DE* est nécessaire lorsque l'infinitif se présente en *position* de complément d'adjectif, c'est-à-dire directement après l'adjectif. Or, dans ces cas, la langue espagnole n'utilise pas de préposition car elle interprète, à raison, le nom verbal (infinitif) comme le sujet du verbe «être»³⁴. Ceci revient à dire que l'espagnol maintient logiquement sur le même plan fonctionnel et structural les énoncés français «Dormir est important» et «il est important de dormir», les rendant tous deux *sans* l'aide de la préposition *DE*.

34. Bien que seuls les verbes *ser/estar* se soient retrouvés en contexte dans les cas d'erreurs que nous avons recensés, nous mentionnons les usages normatifs suivants : *Conviene decir...*, *Debe decir...*

Dans le cas précis de l'*omission du DE avec complément de nom*, sa présence est dictée essentiellement par le calque de l'anglais³⁵, autre langue connue de nos élèves. Le fait que ce type d'erreurs disparaisse totalement dans les niveaux plus avancés nous rassure. En effet, bien que cette erreur soit peu importante au sein du corpus, elle relève quand même du concept de l'association erronée d'un savoir acquis dans une *autre* L2 à celui de l'espagnol-L2, au détriment d'un transfert positif à partir de la langue maternelle de l'élève. Le processus mental amenant ce type d'erreurs est peut-être en lien avec le caractère synthétique de la langue anglaise que l'élève associerait avec celui de l'espagnol³⁶, au détriment de son savoir acquis en français langue maternelle. Ceci dit, l'enseignement à l'aide d'une méthode communicative n'exige pas que l'on marque systématiquement les cas de similitudes d'usages avec la langue maternelle. C'est donc dire que, dans le cas de cette catégorie précise, il est fort probable que les élèves aient assimilé la connaissance *active* de l'usage normatif espagnol uniquement sur la base de ce que l'on pourrait appeler la méthode *essai-erreur-rétroaction* → *non erreur*. Nous recommanderions l'obligation formelle d'avoir recours à une stratégie d'enseignement particulière seulement dans la situation où l'occurrence de cette erreur perdurerait chez bon nombre d'élèves au-delà du niveau 201.

La troisième et dernière catégorie de ce regroupement, *DE + complément d'adjectif = A* apparaît de façon systématique, au sein de notre corpus, uniquement à un stade intermédiaire de l'évolution de l'interlangue de l'élève. Son apparition est, elle aussi, due essentiellement au calque du français. Dans les cas où l'infinitif tient lieu de véritable complément d'adjectif, contrairement à celui présent dans les cas d'*addition du DE* discutés précédemment, l'espagnol a de fait recours à une préposition bien qu'elle diffère de celle en usage en français. Aussi, nous croyons que l'enseignement formel et *conjoint* des usages normatifs de l'espagnol en lien avec les concepts d'*infinitif sujet* et de *complément d'adjectif* serait susceptible d'offrir une meilleure probabilité de résolution des erreurs des élèves.

IMPLICATIONS PÉDAGOGIQUES

Étant donné le caractère très productif et hautement fossilisable des erreurs de type *Addition du DE devant infinitif sujet* nous recommandons l'élaboration de stratégies d'enseignement qui devraient inclure les données suivantes :

- l'énoncé des règles d'usage de l'espagnol devrait permettre à l'élève de *contraster* cette connaissance avec celle émanant de sa langue maternelle ;
- l'enseignement de l'usage normatif espagnol en lien avec les erreurs de type *Addition du DE devant infinitif sujet* devrait présenter de façon concomitante l'usage du *DE* espagnol dans les cas où l'infinitif correspond à un véritable *complément d'adjectif*.

35. Lequel calque commande aussi l'inversion, par rapport à l'espagnol et au français, des deux éléments linguistiques en combinaison.

36. Par exemple, en anglais, nous retrouvons l'absence des désinences personnelles dans la conjugaison et, en espagnol, l'absence des pronoms sujets.

APPLICATIONS PÉDAGOGIQUES

Catégories d'erreurs visées:

Addition du DE devant infinitif sujet

contrasté avec

DE + infinitif compl. d'adjectif = A

EXPLICATION DES USAGES DE L'ESPAGNOL EN CONTRASTE
AVEC CEUX DU FRANÇAIS

El infinitivo 1) sujeto de ser/estar,

2) complemento de adjetivo: contrastes español/francés³⁷

1) En la frase *Dormir es muy importante*, ¿qué función tiene el verbo *dormir*?
_____ (sujeto)

Ahora, intenta traducir esta frase *equivalente*: *Es muy importante dormir*.

¿Qué contraste ofrece el español con relación al francés? _____

Explicación: En los 2 casos, *dormir* tiene la *función* de sujeto, sin consideración a la *posición de atributo* que ocupa en la segunda frase. Como consecuencia:

El infinitivo español que tiene la *función* de sujeto gramatical de los verbos *ser/estar* no requiere el uso de una preposición:

Es muy importante **DORMIR** es muy importante.

Está bien **DECIR** las cosas claramente está bien.

2) En la frase *El argumento es difícil de comprender*, ¿Cuál es el *sujeto* del verbo *ser*? _____ (el argumento), ¿y cuál es la función de *difícil*? _____ (atributo). Y entonces, si estas 2 *funciones* ya están ocupadas en mi frase, ¿cuál es la *función* del infinitivo *comprender*? _____ (complemento del adjetivo *difícil*).

Como consecuencia: si la frase con *ser/estar* ya tiene un *sujeto explícito* y un *atributo* adjetival, mi infinitivo es *complemento del adjetivo* y se introduce con la preposición _____ (DE). En las mismas circunstancias, el francés utiliza la preposición _____ (A).

3) *Para visualizarlo mejor, escribe la frase correspondiente en francés*

- Uno de sus objetivos es tener hijos. =
- La historia es fácil de comprender. =

37. Dans le cadre d'un enseignement à l'aide d'une méthode communicative, nous suggérons aux professeurs de prévenir les élèves que l'usage du métalangage (étiquettes grammaticales) dans cette explication ne sert qu'à leur démontrer qu'il existe une logique interne. A toute fin pratique, les élèves pourront se contenter de retenir les deux exemples finals afin de *fixer* les usages de l'espagnol. C'est du moins ce que nous croyons, puisqu'il en a été ainsi dans notre propre expérience de l'apprentissage de l'espagnol.

6.8 La notion de partitif, sans préposition

Le terme « partitif » fait appel à la notion de la *quantité* non mesurée³⁸, voire non mesurable³⁹, ou bien non déterminée⁴⁰, *de* quelque chose. Cette définition nous renseigne d'entrée de jeu sur la préposition qui régira, en français, l'introduction de cette notion à un élément concret, la préposition DE. Or, l'espagnol n'a en aucun temps recours à cette préposition, le fait de ne simplement pas quantifier à l'aide d'un nombre précis suffisant à rendre cette notion.

C'est pourquoi l'on comprendra aisément que les catégories d'erreurs systématiques que nous présentons au tableau 6-9 ont toutes leur origine dans le calque de la langue maternelle française des élèves.

Tableau 6-9: Catégories d'erreurs en lien avec la notion de « partitif »

| CATÉGORIE | ERREUR EN CONTEXTE | 101 | 201 | 301 | 401 | TOTAL |
|---|---|--------------|--------------|-------------|-----|-------|
| Addition du <i>DE</i> à valeur partitive | <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes tienen en general de días completos. • ¿Me dejas del dinero? | 9 (11 %) | 47 (29 %) | 12 (9 %) | 3 | 71 |
| Addition du <i>DE</i> avec <i>MUCHO</i> , <i>DEMASIADO</i> , etc. | • Hay demasiado de viento. | 10 (13 %) | 9 (6 %) | 7 (5 %) | 0 | 26 |
| Addition de l'article <i>EL/LA/LOS/LAS</i> à valeur partitive | • mi padre bebe la cerveza | 4 | 12 (7 %) | 1 | 0 | 17 |

Les données du tableau 6-9 nous permettent de déduire que les erreurs en lien avec la notion de partitif possèdent un caractère d'occurrence élevée bien que non fossilisable puisqu'elles ont presque totalement disparu au terme de l'enseignement/apprentissage, au niveau 401. Cependant, le caractère systématique de leur présence au sein des trois premiers niveaux de langue justifie que l'on s'y attarde.

L'addition du DE à valeur partitive, comme nous le disions précédemment, n'est que le reflet d'un transfert négatif de la langue maternelle française des élèves. Son occurrence est due en partie, selon nous, au fait que l'enseignement formel à l'aide d'une méthode communicative prévoit l'assimilation *intuitive* du contraste français/espagnol, sans avoir nécessairement recours à une explication formelle. En effet, bon nombre d'élèves décèlent ce contraste et en assimile l'usage espagnol sans le recours d'une explication formelle, comme c'est le cas pour tant d'autres structures⁴¹. Il demeurera donc à l'enseignant de déterminer le besoin éventuel d'une explication formelle détaillée, voire du recours à des exercices complémentaires.

38. Par exemple, « du pain ».

39. Par exemple, « du sucre ».

40. Par exemple, « je fais des erreurs ».

41. Notamment l'absence du démonstratif « ce » dans des tournures de type « C'est bien » = *está bien*.

L'erreur de type Addition de l'article EL/LA/LOS/LAS à valeur partitive relève d'une analyse méticuleuse par l'élève de l'élément linguistique amenant la notion de partitif en français. Le fait qu'il décortique, par exemple, les éléments linguistiques du partitif présents dans «je mange *du* pain», «je vois *des* enfants» en «de le» et «de les» afin de les rendre en espagnol par *como el pan* et *veo los niños* n'est guère rassurant. En effet, bien que ces élèves aient fini par assimiler le cas de l'absence de préposition à valeur partitive en espagnol, le processus mental associé à cette erreur est le témoin d'un style d'apprentissage dans lequel l'appréhension de la L2 ne se fait qu'en fonction d'une traduction des structures profondes de la langue maternelle. Chez les élèves qui commettent ce type d'erreur, une explication complémentaire est, de toute évidence, nécessaire.

En ce qui concerne la catégorie Addition du DE avec MUCHO, DEMASIADO, etc., elle se présente en raison d'un contraste *fonctionnel* français/espagnol. Alors qu'en français les éléments linguistiques correspondants possèdent toujours un caractère adverbial, donc invariable, l'espagnol leur confère une valeur adjectivale, variable en genre et en nombre, lorsqu'ils modifient un nom. Cette notion fait l'objet d'une explication formelle puisqu'elle sous-tend un changement de *fonction* linguistique par rapport à la langue maternelle des élèves. Le caractère systématique de la présence de cette erreur au sein du premier niveau 101 en justifie une explication dès ce stade.

IMPLICATIONS PÉDAGOGIQUES

Dans le cas de l'addition du DE à valeur partitive, il revient à l'enseignant de décider du caractère obligatoire ou non d'une explication formelle des contrastes français/espagnol. Advenant que ce concept nécessite une explication, elle pourrait se faire dès le niveau 101, avec un rappel en 201 ;

Chez les élèves qui commettent l'erreur de type Addition de l'article EL/LA/LOS/LAS à valeur partitive, le recours à une explication complémentaire individualisée est nécessaire. Aussi, comme nous croyons que la présence de ce type d'erreur chez un élève représente un *indicateur* clair et précis de l'inadéquation, à tout le moins partielle, de l'approche communicative à leur style d'apprentissage, ces élèves devraient faire l'objet d'un suivi individualisé tout au long de leur apprentissage ;

En ce qui concerne la catégorie Addition du DE avec MUCHO, DEMASIADO, etc., une explication formelle devrait en être donnée puisque cette notion sous-tend un changement de fonction linguistique par rapport aux éléments linguistiques correspondants dans la langue maternelle des élèves. Cette explication devrait inclure ce qui tient lieu d'une exception, c'est-à-dire, l'usage normatif espagnol représenté par la locution *un poco de + NOM*.

6.9 Autres catégories d'erreurs systématiques

Le tableau 6-10 présente un total de sept catégories d'erreurs qui se sont révélées systématiques dans l'un ou l'autre des niveaux de langue à l'étude. Étant, selon nos données, de moindre importance, nous avons choisi de les traiter au sein d'une même section, sans égard à une possible classification fonctionnelle de leurs éléments.

Tableau 6-10: préposition *DE*: autres catégories d'erreurs systématiques

| CATÉGORIE | ERREUR EN CONTEXTE | 101 | 201 | 301 | 401 | TOTAL |
|--|--|-------------|-------------|-------------|-----------|-------|
| Omission du <i>DE</i> après <i>DESPUÉS</i> , <i>ANTES</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Después dos años, (...) • Después el desayuno, (...) | 5 (6%) | 21 (13%) | 15 (11%) | 2 | 43 |
| Omission du <i>DE</i> avec date | <ul style="list-style-type: none"> • 10 abril, 1997. • El 18 junio 1978. | 3 | 13 (8%) | 15 (11%) | 2 | 33 |
| Addition du <i>DE</i> d'origine (devant <i>aquí</i> , <i>dónde</i>) | <ul style="list-style-type: none"> • No, no trabajamos de aquí. • ¿Viven Uds. de aquí? | 12 (15%) | 0 | 0 | 0 | 12 |
| Omission du <i>DE</i> d'origine | <ul style="list-style-type: none"> • Es origen italiano. • ¿Qué nacionalidad son Uds.? | 12 (15%) | 0 | 0 | 0 | 12 |
| <i>(EL HECHO)DE QUE = QUE</i> | <ul style="list-style-type: none"> • ...a favor del hecho que las mujeres pueden hacer las mismas cosas. | 0 | 1 | 2 | 5 (8%) | 8 |
| <i>DE + MATÉRIEL</i> , <i>COULEUR = EN, CON</i> , ou omission | <ul style="list-style-type: none"> • tenemos trajes en seda. • Se viste a menudo en negro | 1 | 5 (3%) | 0 | 1 | 7 |
| <i>DE + partie de la journée = EL/LA</i> | <ul style="list-style-type: none"> • La noche, voy a ir a los clubes. • El estudiante no puede hacer la siesta el día. | 0 | 5 (3%) | 0 | 0 | 5 |

À la lumière du tableau 6-10, nous pouvons constater qu'aucune des sept catégories présentes est en mesure de démontrer le caractère fossilisable de ses éléments. Ceci dit, deux de ces dernières se sont toutefois révélées systématiques au sein d'au moins deux niveaux de langue différents. Nous aborderons la discussion sur cette même base.

L'Omission du DE après DESPUÉS et ANTES s'est présentée de façon systématique au sein des trois premiers niveaux de langue à l'étude. Or, cette erreur est dictée essentiellement par le calque des éléments linguistiques correspondant en français, «après» et «avant». En effet, dans le cas de «avant», la préposition *DE* n'est requise en français que dans le contexte linguistique où l'on retrouve un infinitif, «avant de manger». En ce qui concerne «après», le français n'accepte aucunement la présence de ladite préposition. En espagnol, donc, l'on retrouve obligatoirement la préposition *DE* aussitôt que la locution ainsi créée se trouve reliée à un repère quelconque pour former *después de (+ repère)* et *antes de (+ repère)*.

Quant à l'omission du DE avec la date son apparition ne nous surprend guère. Trois causes en sont mutuellement à l'origine. Dans un premier temps, le calque du français où l'on note, comparativement à l'espagnol, l'*absence* du DE devant le mois de l'année conduit logiquement à ce type d'erreurs. L'influence de l'anglais peut être aussi décelée, non tant par l'*absence* du DE, correspondant aussi à ses usages, mais plutôt par la forme de présentation de la date, précédée d'une virgule comme dans un des exemples du tableau 6-10. Finalement, nous pensons que l'enseignement lui-même aurait tendance à être plutôt laxiste⁴² en ce qui concerne la formulation de la date, influencée par des considérations ayant trait à la concision de la présentation ainsi qu'à un usage boiteux, par rapport à la norme, qu'il est possible de répertorier dans le milieu naturel de la langue.

Les catégories correspondant à l'addition et l'omission du DE d'origine ne sauraient intéresser cette discussion puisque l'occurrence de leurs erreurs se présente exclusivement en 101. Ceci dit, ces erreurs ne seraient, selon nous, que le pendant négatif provisoire du premier stade de l'apprentissage à l'aide d'une méthode communicative, c'est-à-dire la répétition *automatique* de structures linguistiques dans d'autres contextes *voisins* de ceux pour lesquels elles ont été enseignées et répétées illico par l'élève. En d'autres termes, elles découleraient d'une faiblesse provisoire de l'élève à analyser la cohérence grammaticale de son discours en espagnol-L2.

La catégorie d'erreurs (EL HECHO DE QUE = QUE) est très faiblement représentée au sein de notre corpus. En effet, son apparition se fait plus particulièrement dans le cadre du niveau de langue le plus avancé, le 401. Cette situation nous porte à croire que cette erreur pourrait s'avérer d'autant plus productive que l'élève poursuivrait son apprentissage au-delà des quatre niveaux étudiés par cette recherche. Son origine correspond essentiellement au fait que, dans les structures équivalentes du français, l'on note l'*absence* du DE. L'usage espagnol dans ces cas est dicté par une logique interne qui veut qu'autant l'élément linguistique en lien direct avec la locution que la proposition relative introduite par *que* soient amenés à l'aide de la préposition DE. Bien que l'élève n'ait aucune difficulté à rendre les structures de type *el hecho de + nom ou infinitif*, correspondant parfaitement à l'usage du DE français, les choses se compliquent lorsque la locution sert à introduire la relative à l'aide du *que*, cas où l'espagnol continue à requérir la préposition DE, contrairement aux usages du français⁴³.

Les erreurs de type DE + matière, matériel, couleur = EN ou CON ou omission sont très peu nombreuses au sein de notre corpus bien qu'elles soient toutes dictées, sauf un cas d'*omission*, par le calque des usages du français. En effet, le français peut avoir recours à diverses prépositions, notamment «en» et «à», afin de désigner de quelle matière, quel matériel ou quelle couleur est constitué

42. Autant par des présentations se trouvant en désaccord avec les stricts usages normatifs (noviembre 1997, invierno 97, etc.) que par la conséquence du manque de rétroaction correctrice des erreurs des élèves.

43. Comme le démontre Matte Bon (1992), *el hecho de que...* présuppose le recours au subjonctif. Cette notion revêt un caractère plus complexe pour l'élève en apprentissage et ainsi s'insérerait préférablement dans une discussion portant sur des stades plus avancés du développement de l'interlangue des apprenants.

un objet. Cette situation ouvre la porte à des calques faisant appel à l'usage erroné de plus d'une préposition. En fait, la règle espagnole est très simple et uniforme, chaque fois que l'on veut rendre ce concept de la description de la constitution d'un objet, l'on utilise la préposition *DE* + *matière* (...). La simplicité de cette règle joue sans aucun doute un rôle dans le fait que les erreurs pouvant en découler soient si rares. Le cas d'omission dont nous avons parlé antérieurement est dicté par l'usage de l'anglais de type «chocolate cake», débouchant sur l'erreur *pastel chocolate*.

Finalement, la catégorie ayant présenté le moins d'occurrence d'erreurs, *DE + partie de la journée = EL/LA*, peut intéresser davantage en ce qui concerne le problème plus vaste de l'introduction des compléments circonstanciels de temps à l'aide d'une préposition, comme nous en avons discuté à la section 6.5. Dans le cas précis de cette catégorie, les erreurs proviennent strictement du calque de la langue maternelle française des élèves. En effet, le français ne prévoit pas l'usage d'une préposition dans l'expression de la localisation dans l'espace temporel d'une partie de la journée, l'article déterminé «le» ou «la» suffisant à rendre cette valeur temporelle afin de se situer soit «le jour» ou «la nuit». Or, l'espagnol ne confère pas ce pouvoir à l'article déterminé dans ces cas précis⁴⁴, requérant arbitrairement, du moins en superficie, la préposition *DE*.

IMPLICATIONS PÉDAGOGIQUES

Comme la catégorie d'erreurs *Omission du DE après DESPUÉS et ANTES* est responsable de l'occurrence d'un nombre assez considérable d'erreurs, et ce, dès un stade primaire de l'enseignement/apprentissage, nous croyons que la notion de la présence obligatoire du *DE* (+ repère) gagnerait à être présentée en tant qu'un savoir mémorisé de type lexical dès le niveau 101. Les cas de *después* et *antes* sans préposition, pourraient ainsi être assimilés de façon intuitive lors, respectivement, de l'enseignement du «futur immédiat⁴⁵» au niveau 101 et de l'imparfait en 201⁴⁶.

Quant à l'*omission du DE avec la date*, nous recommandons, bien entendu, que l'enseignement adopte, dès le niveau 201, la formulation qui correspond à l'usage normatif de l'espagnol. Un moyen facile d'en vérifier l'assimilation adéquate par les élèves serait de leur demander d'inscrire la date sur chacun des travaux écrits qu'ils doivent remettre.

Au même titre que nous avons suggéré que l'enseignement pourrait rappeler à l'élève que le cas du choix de la préposition introduisant les compléments circonstanciels de temps était *arbitraire* et que, par conséquent, ses usages étaient l'objet d'un *savoir mémorisé*, l'enseignement pourrait ajouter à la liste proposée⁴⁷ les usages de *día* et de *noche*, dans le cadre du niveau 201.

44. Alors qu'il l'exige, contrastant avec le français, dans les expressions de type *el* + jour comme dans *el viernes pasado*.

45. Par exemple, *Después, voy a comer al restaurante*.

46. Par exemple, *Antes, iba al restaurante a menudo*.

47. La colonne *expresiones preposicionales* du tableau des applications pédagogiques de la section 6-4 pourrait servir à cette fin.

SECTION III: PRÉPOSITIONS *POR* / *PARA*

Cette section a pour but l'analyse détaillée des catégories d'erreurs systématiques en lien direct avec l'usage des prépositions *POR* et *PARA*. Comme dans le cas des prépositions *A* / *EN*, nous avons décidé d'en traiter au sein d'une même section étant donné que *POR* / *PARA* sont mutuellement impliqués dans de nombreuses catégories d'erreurs.

Le tableau 6-11 présente l'ensemble des catégories qui se sont révélées systématiques au sein de notre corpus d'erreurs.

Tableau 6-11: *POR* / *PARA*: catégories d'erreurs systématiques

| CATÉGORIE | ERREUR EN CONTEXTE | 101 | 201 | 301 | 401 | TOTAL |
|---|---|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| <i>PARA</i> de finalité = <i>POR</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Los ingredientes que faltan por la cena (...) • Voy a ir a la biblioteca por aprender. | 11 (73 %) | 59 (60 %) | 20 (50 %) | 5 (25 %) | 95 (55 %) |
| <i>POR</i> + motif, cause = <i>PARA</i> | <ul style="list-style-type: none"> • La gente lo conoce para las canciones como Thriller. • Ha viajado para varias razones. | 1 | 14 (14 %) | 8 (20 %) | 5 (20 %) | 28 (16 %) |
| <i>POR</i> (rection avec verbe spécifique) = X | <ul style="list-style-type: none"> • Gracias de tus consejos. • Me preocupo de ti. | 0 | 8 (8 %) | 4 (10 %) | 7 (35 %) | 19 (11 %) |
| <i>POR</i> + durée = <i>PARA</i> | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Me dejas tu bici para un día? | 2 | 11 (11 %) | 0 | 1 | 14 (8 %) |
| Omission du <i>POR</i> de localisation temporelle | <ul style="list-style-type: none"> • La mañana, los rayos del sol entran. • La tarde, a las 7, (...) | 0 | 6 (6 %) | 2 | 2 | 10 (6 %) |
| <i>POR</i> + agent de passive = <i>PARA</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Lorca fue reconocido para los intelectuales (...) | 1 | 0 | 6 (15 %) | 0 | 7 (4 %) |
| | Nombre de catégories systématiques | 1 | 5 | 3 | 2 | 6 |
| | Total des erreurs | 15 (9 %) | 98 (57 %) | 40 (23 %) | 20 (12 %) | 173 |

L'analyse du tableau 6-11 nous révèle que deux des six catégories d'erreurs énoncées possèdent un caractère potentiellement *fossilisable* étant donné qu'elles se présentent de façon systématique à travers les trois derniers niveaux de langue à l'étude. Du reste, le niveau 201 apparaît comme le plus propice à l'apparition de catégories d'erreurs systématiques au sein de notre corpus, coïncidant, de façon générale, avec le moment où l'enseignement fournit l'explication des diverses règles d'usage des prépositions *POR* / *PARA*. La diminution, ou la stagnation, de l'importance relative des deux premières catégories, les plus productives en termes d'occurrence d'erreurs, témoigne, croyons-nous, de l'assimilation progressive des principaux usages de *POR* / *PARA*. Il est en outre fort plausible de penser que la poursuite de la recherche au-delà du quatrième niveau traité ici

lasserait voir la disparition du caractère systématique de ces catégories d'erreurs. Pour cette raison, nous ne croyons pas nécessaire de les aborder du point de vue de possibles outils pédagogiques⁴⁸ dans le cadre de cet ouvrage.

Afin de faciliter le traitement des éléments de cette section, nous choisissons de traiter individuellement chacune des catégories d'erreurs dans une sous-section lui correspondant, selon l'ordre décroissant d'occurrence absolue des erreurs.

6.10 *PARA* de finalité = *POR*

Comme le démontre le tableau 6-11, la catégorie *PARA de finalité = POR* s'est avérée la plus productive en termes d'occurrence absolue d'erreurs. Aussi s'est-elle révélée systématique dans le cas de chacun des niveaux de langue à l'étude, prouvant ainsi son caractère d'erreur potentiellement *fossilisable*.

Son apparition dans un premier niveau de l'enseignement/apprentissage est due à un transfert négatif de la langue maternelle des élèves. En effet, comme la langue espagnole présente le cas de la dualité des formes prépositionnelles, *POR* et *PARA*, correspondant à la préposition française « pour », l'élève est enclin à choisir automatiquement celle qui présente une ressemblance avec sa langue maternelle, c'est-à-dire *POR*. Cette situation est d'autant plus vraie que, de façon générale, l'enseignement formel n'a pas encore soumis l'élève à la règle *PARA + finalité*⁴⁹. Nous croyons, cependant, que le caractère systématique de cette catégorie d'erreurs en 101 prouve le besoin pour l'élève d'une explication dès ce stade.

Dans les niveaux de langue subséquents, le transfert négatif de la langue maternelle continue à s'opérer. Cependant, certains élèves de niveau 201 ont révélé en entrevue avoir tenté d'appliquer les règles acquises en classe. Dans ces cas précis, nous pouvons assimiler les erreurs à une mauvaise interprétation de la structure profonde de la langue. C'est-à-dire que l'apparition de l'erreur *PARA de finalité = POR* réside alors dans l'interprétation inadéquate d'une *cause*, régissant l'usage normatif de la préposition *POR*, alors qu'il s'agit d'une *finalité*. De toute évidence, nous croyons qu'il est plus difficile d'agir pédagogiquement dans le cas de cette mauvaise interprétation de la structure profonde de la langue. Cependant, nous n'avons retrouvé ce type d'interprétation que dans le cadre du cours de niveau 201, moment coïncidant avec l'apprentissage formel de cette distinction des usages de *POR / PARA*. Par conséquent, nous l'interprétons comme un symptôme de l'assimilation consciente et efficace⁵⁰ de la règle du *PARA + finalité*.

48. Néanmoins, dans l'optique de la pratique communicative, nous reproduisons à l'annexe 8 un matériel de notre cru dont un des objectifs réside dans l'assimilation et la pratique active des divers usages de *POR / PARA*.

49. Nous signalons, cependant, que certains manuels d'enseignement par voie communicative (p.ex. : Intercambio, Cumbre) intègrent cette notion dans une toute première unité : *Estudio español para...*

50. En effet, nous n'avons plus retrouvé ce type de cause lors des entrevues avec les étudiants de niveau 301 et, en outre, l'importance relative de la catégorie *PARA de finalité = POR* se présente dans un facteur de plus de deux fois moindre en 401, comparativement au 201.

IMPLICATIONS PÉDAGOGIQUES

Bien que nous ne présentions aucune application pédagogique en lien avec la catégorie *PARA de finalité = POR*, le caractère systématique de son occurrence dès le premier stade de l'enseignement/apprentissage justifie amplement, croyons-nous, une explication formelle de la règle *PARA + finalité* dès le niveau 101.

6.11 *POR + motif = PARA*

Contrairement à la catégorie antérieure, *POR + motif = PARA* est responsable d'un nombre très restreint d'occurrences d'erreurs. Cependant, comme en témoigne le tableau 6-11, le caractère systématique de son apparition se fait sentir dès le 201 et se poursuit jusqu'au 401.

Il existe une certaine difficulté à aborder la question de la source de ce type d'erreurs. Il appert que les causes des erreurs que nous avons recensées sont multiples. De prime abord, le transfert négatif de la langue maternelle y joue un rôle important, comme l'ont confirmé certains élèves en entrevue. En effet, lorsque l'élève désire rendre le « par » ou « de par » français, il ressort que la ressemblance morphologique avec le *para* espagnol est responsable de l'occurrence d'un certain nombre de ce type d'erreurs⁵¹. Or, nous savons que l'espagnol rend toujours le « par » français à l'aide de la préposition *por*, indépendamment du fait que l'élève tente ou non d'appliquer la règle *POR + motif, cause*. Ce simple énoncé peut représenter à lui seul une forme de stratégie d'enseignement afin d'éviter la récurrence de l'erreur.

Ceci dit, le problème de l'apparition de ce type d'erreurs demeure entier lorsqu'il trouve sa source dans l'interprétation erronée de la structure profonde de la langue dictant l'usage normatif du *POR + motif, cause*. En effet, certains élèves rencontrés en entrevue ont confirmé avoir tenté d'appliquer ladite règle mais, dans le contexte de son application, ont davantage perçu une *finalité* qu'une *cause ou un motif*, ce qui entraînait leur choix erroné de la préposition *para*. Tout comme dans le cas du *PARA + finalité = POR*, la catégorie *POR + motif, cause = PARA* serait le symptôme de l'acquisition consciente, bien que moins efficace⁵², de l'usage normatif espagnol.

Un cas spécifique d'usage attire cependant notre attention de façon particulière. Il s'agit du cas où, pour une même contenu communicatif, l'on retrouve une préposition différente selon que la préposition est suivie d'un verbe ou d'un nom. C'est le cas de l'énoncé *Voy a Cuba para la lengua* dans lequel le choix

51. Comme dans l'exemple du tableau 6-11, l'usage erroné de *para* dans l'énoncé *La gente lo conoce para las canciones como Thriller* est dicté par la ressemblance morphologique avec la préposition française « par » ou « de par ».

52. En effet, contrairement à *PARA + finalité = POR*, cette catégorie voit son importance relative stagner dans les deux derniers niveaux de langue à l'étude.

erroné de *para* est dû au fait que *la lengua* est perçue par l'élève comme une finalité au même titre que le verbe *aprender* dans l'énoncé *Voy a Cuba para aprender la lengua*, conforme aux usages normatifs. La question de la structure profonde de la langue est de toute évidence en cause dans l'explication de ces usages. En effet, la langue perçoit le verbe d'action comme une finalité et non une cause, justifiant ainsi l'usage de *para*, alors que le nom employé seul est perçu comme une cause ou un motif, amenant la préposition *por*. L'enseignement devrait donc tenir compte de ces aspects qui, par ailleurs, illustrent fort bien ce que nous entendons par interprétation de la *structure profonde de la langue*. Les élèves en entrevue ont confirmé cette tendance à interpréter une *finalité*, découlant dans l'usage erroné du *para*, dans des contextes où l'on voit apparaître un nom plutôt qu'un verbe⁵³.

IMPLICATIONS PÉDAGOGIQUES

Dans le cas de la catégorie *POR + motif, cause = PARA*, l'enseignement pourrait prévoir, dès le niveau 201, l'énoncé du fait qu'à la préposition française «par» correspond toujours la préposition espagnole *POR*. Ceci dit, nous croyons qu'un tel énoncé devrait obligatoirement faire appel, à l'aide d'exemples, à la présence sous-jacente d'une *cause ou d'un motif* régissant son usage. Cette condition nous semble essentielle à l'assimilation progressive et efficace de la distinction entre *cause* et *finalité*, clef de voûte ouvrant la porte à la compréhension de la dualité des usages de *POR / PARA*, en accord avec les structures profondes de la langue.

De plus, la question de la structure profonde de la langue en ce qui concerne l'interprétation d'une *cause*, régissant *POR*, et d'une *finalité*, régissant *PARA*, devrait donner lieu à une explication additionnelle portant sur la nature de la catégorie grammaticale de l'élément linguistique introduit par la préposition, c'est-à-dire *action + POR + nom* mais *action + PARA + verbe*: *Voy a Cuba por la lengua*, mais *Voy a Cuba para aprender la lengua*. Aussi, *Luchó por el control de México* mais *Luchó para controlar México*, etc.

6.12 *POR*: rection avec verbe spécifique = X

Comme le montre le tableau 6-11, la catégorie *POR (rection avec verbe spécifique) = X* est responsable d'un nombre restreint d'erreurs au sein de notre corpus. Cependant, le fait qu'elle se présente de façon systématique dans plus d'un niveau de langue et, plus encore, que son importance relative augmente de façon significative jusqu'au terme de l'apprentissage, en 401, nous force à considérer le possible caractère fossilisable de ses éléments.

53. Nous citons les exemples d'usage erroné comme 1- *Luchó para el control de México*; 2- *Ha viajado para muchas razones*, dans lesquels l'interprétation de l'élève correspond à: 1) «contrôler» est une finalité; 2) les «raisons» sont des «choses à faire» donc ayant une finalité.

Ce type d'erreurs relève presque exclusivement de l'interférence négative de la préposition usuelle dans les tournures françaises équivalentes. Les prépositions françaises «à» et «de» sont responsables majoritairement de ce type d'erreurs. Voici donc la liste des principaux verbes et locutions verbales émanant directement de notre corpus et faisant appel à l'usage erroné du *de* ou *a* espagnol, en place du *por*:

- 201: dar las gracias (de) , estar agradecido (de), interesarse (a)
 301: preocuparse (de), interesarse (a),
 401: dar las gracias (de), preocuparse (de), disculparse (de)

Avant toute analyse ultérieure, nous réitérons ici que le cas des rections verbales prépositionnelles relève davantage d'un *savoir mémorisé* de type lexical que de l'application d'une règle grammaticale abstraite. Ceci dit, dans le cas de la grande majorité des rections verbales avec *POR*, l'analyse de la structure profonde de la langue répond à la règle grammaticale du *POR + motif, cause*. Nous croyons, cependant, que l'enseignement ne saurait bénéficier pleinement de cette «coïncidence» puisque l'application systématique de la règle risquerait d'entraîner des erreurs par surgénéralisation, notamment dans certains cas où l'usage obligatoire de la préposition *POR* se révèle totalement arbitraire, du moins en superficie⁵⁴. De plus, une éventuelle stratégie d'évitement de l'erreur devrait logiquement tenter de mettre en évidence un contraste français/espagnol plutôt que d'en faire abstraction au profit de l'application d'une soi-disant règle abstraite. Dans cette même veine, il reste aussi à signaler l'usage du *por* dans le cas où l'on voit apparaître l'ellipse, donc l'absence, du verbe de la locution verbale *dar las gracias*⁵⁵, laquelle est responsable, en outre, de bon nombre d'occurrences d'erreurs.

IMPLICATIONS PÉDAGOGIQUES

Dans le cas de la catégorie *POR (rection avec verbe spécifique) = X*, nous croyons que, bien que l'usage de la préposition *por* puisse être justifiée à l'aide de la règle grammaticale *POR + motif, cause*, il serait préférable que l'enseignement aborde la question, au même titre que pour les *A / EN / DE*, sous l'angle d'un savoir mémorisé⁵⁶, c'est-à-dire comme un amalgame *inconditionnel* verbe-préposition. Cette stratégie serait de nature à éviter une source possible d'erreurs dans les autres cas où l'usage du *por* est introduit non par un verbe mais par un nom et où le concept de finalité pourrait, à raison, être décelé et ainsi mener l'élève à l'application de la règle *PARA + finalité*.

54. C'est souvent le cas lorsque la préposition est précédée non par un verbe mais plutôt par un nom. Prenons, par exemple, les usages normatifs: *mi esfuerzo por resumir(...)*, *un interés por aprender(...)*, dans lesquels l'élève, interprétant à raison le concept d'une finalité, serait tenté de choisir *para*.

55. L'élève devra donc prendre note que, de façon analogique à *dar las gracias por (...)*, il dira *Gracias por (...)*.

56. Conséquentement, nous recommandons aux professeurs l'utilisation de la colonne *verbos con preposición* qui est présentée dans le cadre des applications pédagogiques de la section 6-4.

6.13 **POR de durée = PARA**

La catégorie d'erreurs POR + durée = PARA ne saurait nous intéresser outre mesure étant donné que le caractère systématique de sa présence au sein de notre corpus ne s'est révélé que dans le cadre du niveau 201, disparaissant quasi totalement dans les stades ultérieurs de l'apprentissage des élèves.

Ce type d'erreurs trouve son origine soit dans la méconnaissance de la règle *POR + durée*, soit dans la confusion des diverses règles acquises sur les usages de *POR / PARA*, à un stade de l'enseignement/apprentissage où l'élève est confronté de façon plus systématique à l'ensemble des règles régissant cette zone grammaticale. Dans le cas de la confusion occasionnée par la structuration encore partielle de l'interlangue de l'élève au regard d'un nombre somme toute considérable de règles à assimiler, la règle *PARA + limite ou point de référence temporel*⁵⁷ entre en jeu. Comme l'ont confirmé certains élèves en entrevue, le fait qu'une *notion de temps* (durée ou limite) puisse régir l'usage normatif de l'une ou l'autre préposition serait responsable de l'occurrence de certaines des erreurs de cette catégorie. L'apparition de ce type d'erreurs ne serait, encore une fois, que le symptôme de l'assimilation efficace des règles *POR + durée* et *PARA + limite temporelle*, puisque l'on ne le retrouve plus dès le niveau 301.

6.14 **Omission du POR de localisation temporelle**

L'omission du POR de localisation temporelle représente une catégorie d'erreurs fort peu productive en termes d'occurrence d'erreurs au sein de notre corpus. Elle est causée essentiellement par l'interférence négative de la structure équivalente dans la langue maternelle française des élèves, c'est-à-dire «le matin», «l'après-midi» et «le soir», où l'on note l'absence de préposition.

Comme cette catégorie n'apparaît de façon systématique que dans le cadre du niveau 201, elle ne saurait nous intéresser davantage. Nous mentionnons, cependant, les usages normatifs où l'on note la présence de la préposition *EN*: *En la mañana (...)*, etc.

6.15 **POR + agent de passive = PARA**

La dernière catégorie présentée au tableau 6-11, POR + agent de passive = PARA, se présente de façon systématique à un stade plus avancé de l'évolution de l'interlangue des élèves, en 301. Tout comme les deux catégories précédentes, elle ne saurait nous intéresser outre mesure puisque son apparition coïncide avec

57. L'application adéquate de cette règle correspond aux usages normatifs de type *Tienen que terminar su trabajo para el jueves*, ou encore *¿Me prestas tu bici para la tarde?*

le stade où l'enseignement fournit, de façon générale, les éléments linguistiques nécessaires à son utilisation contextuelle, c'est-à-dire le cas de la formulation de la voix passive à l'aide de l'auxiliaire *ser*. En outre, nos données confirment que ce type d'erreur n'est que transitoire, disparaissant totalement au niveau 401.

Les entrevues avec les élèves ont confirmé que ce type d'erreurs est causé par la ressemblance morphologique de la préposition «par» utilisée dans les structures équivalentes du français.

Chapitre 7

LE SYNTAGME VERBAL

Dans cette étude, nous considérons que le *syntagme verbal* désigne l'ensemble des relations pouvant exister entre un verbe, son sujet grammatical et ses compléments. À strictement parler, la désignation de cette zone inclurait toutes les zones grammaticales telles que nommées par cette recherche à l'exception de celles portant sur les prépositions. En effet, tant les zones *prétérits PERFECTO / INDEFINIDO* comme *SER / ESTAR, ESTAR / HABER* et les *modes INDICATIF / SUBJONCTIF* intéressent le syntagme verbal. Ces dernières représentent des *zones spécialisées* du syntagme verbal que nous avons adoptées pour les fins de cette recherche.

Conséquemment, ce chapitre a pour but de traiter l'ensemble des phénomènes reliés au syntagme verbal, à l'*exception* de ceux en lien spécifique avec l'une ou l'autre des zones spécialisées susmentionnées. Pour ces dernières, nous référons le lecteur à l'annexe 4 où il trouvera, sous forme de tableaux, l'ensemble des catégories d'erreurs systématiques dégagées par notre recherche, sauf en ce qui a trait aux *modes INDICATIF / SUBJONCTIF* pour les raisons que nous avons données au chapitre 5.

Enfin, nous avons choisi de présenter ce chapitre à l'intérieur de trois sections distinctes, correspondant à autant de différents regroupements de catégories d'erreurs systématiques. Ceux-ci correspondent à leur tour à une segmentation des diverses relations existant entre le verbe, son sujet grammatical et ses compléments. Ainsi, la section I aborde la question des *relations sujet-verbe*, la section II *les relations verbe-compléments* alors que la section III traite plus spécifiquement ce que nous pouvons d'ores et déjà qualifier comme étant *le cas particulier de GUSTAR + COI*.

L'ordre de présentation des sections correspond à celui du nombre décroissant d'occurrences absolue d'erreurs au regard des trois regroupements primaires désignant ces sections.

SECTION I: LES RELATIONS SUJET-VERBE

Cette section a pour objectif l'analyse détaillée des diverses catégories d'erreurs systématiques¹ qui impliquent toutes formes de relations entre un verbe et son sujet grammatical. Le tableau 7-1 présente l'ensemble des catégories qui impliquent ce type de relations et qui se sont révélées systématiques au sein de notre corpus d'erreurs.

Tableau 7-1: Relations sujet-verbe: catégories d'erreurs systématiques

| CATÉGORIE | ERREUR EN CONTEXTE | 101 | 201 | 301 | 401 | TOTAL |
|--|--|--------------|--------------|-------------|--------------------------|--------------|
| Addition d'un PRONOM SUJET (sauf démonstratifs) | <ul style="list-style-type: none"> • Tú eres mi amor. • Yo quiero decir como yo te quiero mucho. | 324 (66%) | 112 (36%) | 46 (48%) | 10 (10%) | 492 (49%) |
| MAUVAISE CONCORDANCE SUJET-VERBE | <ul style="list-style-type: none"> • (yo) fue con mi hermana a la plaza de compra. | 52 (11%) | 111 (35%) | 35 (37%) | 54 (54%) | 252 (25%) |
| SIMPLIFICATION: temps personnel = infinitif | <ul style="list-style-type: none"> • Yo comer mucho. • lo que llevarse Diego (...) | 10 (2%) | 39 (12%) | 1 | 1 | 51 (5%) |
| CONFUSIONS <i>USTED/ USTEDES / (TU/ VOSOTROS)</i> et <i>ÉL=USTED</i> | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Y tú como se llama Usted? • Sois ustedes de Lachute. • ¿De dónde es ustedes? • Usted [=él] trabaja en Owls Head. | 28 (6%) | 2 | 0 | 20 ² (20%) | 50 (5%) |
| Pronoms SUJET <i>YO, TÚ = MI, ME, TI</i> , sans préposition (incluant comparaisons <i>más que...</i>) | <ul style="list-style-type: none"> • Me también. • Mis amigos y mi hemos mirado una película. • Mí, estoy bien. • Mi soy economista. | 15 (3%) | 21 (7%) | 8 (8%) | 3 | 47 (5%) |
| PREPOSITION + <i>MI, TI = YO, TÚ</i> (+ <i>conmigo/contigo</i>) | <ul style="list-style-type: none"> • (...) la carta que he recibido de tú. • desea trabajar (...) con yo. | 11 (2%) | 10 (3%) | 2 | 8 (8%) | 31 (3%) |
| HYPERCONJUGAISON: infinitif = temps personnel | <ul style="list-style-type: none"> • Quiero te agradezco mucho para el coche. | 3 | 15 (5%) | 0 | 1 | 19 |
| Addition d'un RÉFLÉCHI en tant que pronom sujet | <ul style="list-style-type: none"> • Se tiene 15 años. • Me hablo francés. • Se habla francés. | 16 (3%) | 1 | 0 | 2 | 18 |
| Addition du PRONOM SUJET démonstratif | <ul style="list-style-type: none"> • Esta es un estudiante en Colegio JDB. • Esta es un lugar tranquilo. • Este es Dan Acroyd. | 14 (3%) | 4 | 0 | 0 | 18 |

1. Nous rappelons nos critères pour la désignation des catégories d'erreurs systématiques, soit: 1) cinq (5) entrées d'erreurs par des élèves provenant de trois (3) professeurs différents pour les niveaux 101, 201 et 301 et 2) quatre (4) entrées par des élèves provenant de deux (2) professeurs différents pour le niveau 401, étant donné le nombre moindre d'erreurs ayant pu être recueillies pour ce niveau ainsi que le nombre réduit de professeurs ayant pu fournir des travaux d'élèves. Dans les divers tableaux présentés, les zones ombrées correspondent aux *catégories d'erreurs systématiques* pour un niveau de langue particulier.
2. Nous n'avons pas retenu de caractère systématique pour cette catégorie car les 20 occurrences proviennent de huit élèves appartenant à un seul professeur.

Tableau 7-1: Relations sujet-verbe: catégories d'erreurs systématiques (suite)

| | | | | | | |
|--|--|---------------|---------------|--------------|--------------|------|
| Addition de <i>SER</i> comme pronom sujet | <ul style="list-style-type: none"> • soy estudio al colegio de M. • Eres habla español y francés. • Es vivo in NDG. | 15 (3 %) | 0 | 0 | 0 | 15 |
| Pronom SUJET avec préposition = pronom COI | <ul style="list-style-type: none"> • Ayer, he hablado con le. • Por le, los amigos son muy importantes. | 0 | 6 | 3 | 1 | 10 |
| | Nombre de catégories systématiques | 9 | 7 | 3 | 3 | 11 |
| | Total des erreurs | 488 (49 %) | 321 (32 %) | 95 (10 %) | 100 (9 %) | 1004 |

Une analyse très sommaire du tableau 7-1 nous permet de constater que, globalement, l'évolution de l'interlangue des élèves à travers les quatre niveaux de l'enseignement/apprentissage se traduit par une diminution tant de l'occurrence absolue d'erreurs que du nombre de catégories d'erreurs systématiques. Cependant, une analyse plus en profondeur ne peut que nous amener à discuter du possible caractère *fossilisable* de certaines des catégories d'erreurs qui y sont recensées.

Afin de rendre compte de façon encore plus claire et précise de l'analyse des éléments du tableau 7-1, nous nous proposons d'aborder la discussion en fonction de quatre regroupements correspondant à la désignation, en grammaire descriptive, des divers éléments linguistiques en cause. La première section traitera les *pronoms personnels sujets*. Une deuxième tentera de faire le point sur la *concordance sujet-verbe*. L'emploi des *pronoms personnels avec préposition* fera l'objet de la troisième section alors que la dernière s'attaquera principalement aux *confusions TÚ / VOSOTROS – USTED / USTEDES*.

7.1 Les pronoms personnels sujets

Le tableau 7-2 reprend les données du tableau 7-1 en ce qui a trait spécifiquement aux quatre catégories d'erreurs qui impliquent directement l'emploi des pronoms personnels sujets.

Une analyse sommaire du tableau 7-2 nous permet d'affirmer que seule une catégorie d'erreurs systématiques peut prouver le caractère *fossilisable* de ses éléments. Il s'agit de celle correspondant à l'*addition d'un pronom sujet* à des contextes linguistiques où la présence d'un tel pronom n'est aucunement requise. En outre, cette même catégorie est responsable d'un nombre considérable d'occurrences d'erreurs à l'intérieur de chacun des divers stades de l'enseignement/apprentissage. Une telle situation justifie, à notre avis, que l'on s'y attarde afin de tenter d'en dégager des moyens visant à éliminer progressivement la récurrence de cette erreur et, ce faisant, d'en éviter la fossilisation.

Tableau 7-2: Pronoms personnels sujets : catégories d'erreurs systématiques

| CATÉGORIE | ERREUR EN CONTEXTE | 101 | 201 | 301 | 401 | TOTAL |
|---|---|---------------|---------------|--------------|--------------|---------------|
| Addition d'un PRONOM SUJET (sauf démonstratifs) | <ul style="list-style-type: none"> • Tú eres mi amor. • Yo quiero decir como yo te quiero mucho. | 324 (66 %) | 112 (36 %) | 46 (50 %) | 10 (10 %) | 492 (50 %) |
| Addition d'un RÉFLÉCHI en tant que pronom sujet | <ul style="list-style-type: none"> • Se tiene 15 años. • Me hablo francés. • Se habla francés. | 16 (3 %) | 1 | 0 | 2 | 18 |
| Addition d'un pronom sujet DÉMONSTRATIF | <ul style="list-style-type: none"> • Esta es un estudiante en Colegio JDB. • Esta es un lugar tranquilo. • Este es Dan Acroyd. | 14 (3 %) | 4 | 0 | 0 | 18 |
| Addition de <i>SER</i> comme pronom sujet | <ul style="list-style-type: none"> • Soy estudio al colegio de M. • Eres habla español y francés. • Es vivo in NDG. | 15 (3 %) | 0 | 0 | 0 | 15 |

Les erreurs du type *Addition d'un PRONOM SUJET* sont, de toute évidence, causées par l'interférence négative du français, du moins en ce qui a trait à une cause primaire d'occurrence. Contrairement au français, la langue espagnole ne requiert la présence d'un pronom, afin d'identifier le sujet grammatical d'un verbe, que dans les contextes où son absence serait susceptible d'entraîner une confusion dans l'interprétation du message linguistique³. Ceci signifie, qu'en espagnol, le sujet grammatical se trouve normalement inclus dans la particule verbale pour laquelle la langue a prévu une désinence personnelle spécifique pour chacune des personnes grammaticales dans le cas de la grande majorité des modes et temps verbaux. Aussi est-il possible d'utiliser les pronoms sujets espagnols lorsque l'intention du locuteur est de marquer une réplique⁴ ou simplement d'insister sur la personne représentée par ledit pronom⁵.

Nous croyons toutefois que l'enseignement lui-même est susceptible de jouer un rôle important dans le fait que ce type d'erreurs perdure aussi longtemps au fil de l'évolution de l'interlangue des élèves. En effet, dans certains cas, les nombreux exercices de pratique des conjugaisons, en prolifération constante et ce, sous toutes les formes imaginables, continuent à présenter les formes verbales au regard d'un pronom personnel sujet explicite⁶. Si nous donnons le mauvais exemple, alors il est tout à fait logique de penser que cet usage abusif présenté à l'élève peut l'influencer dans son apprentissage. De toute évidence, cette stratégie va directement à l'encontre de la connaissance que l'enseignement s'évertue à communiquer dès les premiers stades de l'apprentissage des élèves.

3. En ce qui concerne la personne qui parle, à qui l'on parle ou de qui l'on parle.

4. Par exemple: A) *Voy a ver una película esta noche.* – B) *Y yo voy al teatro.*

5. Par exemple: *Él es el responsable de esta situación; yo no.* Ceci dit, la langue « colloquiale », de par sa nature, peut faire place à un usage plus fréquent des pronoms sujets, comme le souligne Beinbauer (1978 : 26), afin d'attirer l'attention de l'interlocuteur: « ¿ Tú has visto la campana? ; ¿ Tú qué tienes, Leonardo? ».

6. C'est notamment le cas de la présentation de certains « exercices à trous », utilisés en complément aux méthodes communicatives, ainsi que les sections des examens portant sur l'acquisition des diverses conjugaisons. En voici un exemple: YO _____ (comer, presente).

Quant aux trois autres catégories présentées au tableau 7-2, elles ne sauraient intéresser outre mesure cette recherche puisque leur occurrence ne se fait sentir que presque exclusivement à un stade primaire de l'enseignement/apprentissage, au niveau 101. Nous en proposons tout de même une brève explication.

Nos données confirment que l'*Addition d'un pronom réfléchi* constitue une catégorie d'erreurs qui se présente davantage comme un symptôme de l'apprentissage à l'aide d'une méthode communicative dans un stage encore très primaire de l'interlangue des élèves. L'on pourrait décrire le phénomène sous-jacent comme celui de l'homologation erronée des pronoms sujets aux formes correspondantes des pronoms réfléchis, à un stade où l'interlangue de l'élève perçoit la nécessité absolue de la présence d'un pronom, comme en français. Il s'agit donc d'une erreur par analogie dans laquelle, dans un premier temps, l'élève assimile les pronoms réfléchis de *me llamo, te llamas, etc.* aux pronoms sujets *yo, tú, etc.* Dans un deuxième temps, l'addition de ces pronoms réfléchis ne constitue rien d'autre que le même phénomène que nous avons traité précédemment, soit l'*Addition d'un pronom sujet*, par interférence négative des structures du français.

Le cas de l'*Addition d'un pronom démonstratif sujet* nous intéresse davantage que la catégorie précédente. En effet, nous croyons que son occurrence provient de diverses sources. Dans un premier temps, la présence des pronoms démonstratifs est en tout conforme aux usages du français de type «c'est, ce sont». Il s'agit, en définitive, de l'*Addition d'un pronom sujet* sous d'autres formes que les pronoms personnels. Et, puisque l'*Addition d'un pronom sujet* constitue une tendance marquée de l'interlangue des élèves, la présence de cette catégorie d'erreurs ne nous surprend guère. Cependant, contrairement aux éléments de notre catégorie *Addition d'un pronom sujet*, celle-ci disparaît complètement dès le niveau 301. Cette situation témoigne, croyons-nous, du processus mental de l'élève qui consiste à développer l'automatisme «c'est» → *es* et «ce sont» → *son*, sans que nous puissions croire pour autant que l'élève a assimilé la valeur particulière de l'usage des démonstratifs espagnols qui à elle seule en justifierait le non-emploi, indépendamment de sa condition de sujet⁷. Comme deuxième source de ce type d'erreurs, nous retrouvons l'interférence créée par l'enseignement communicatif en ce qui concerne l'acte social des présentations. L'insistance des méthodes communicatives sur l'enseignement des formulations linguistiques de type *Éste/ a es + nom*, propres aux présentations, constitue, selon nous, la source même d'un calque intralinguistique⁸. Par exemple, l'usage contextuel normatif *Éste es Carlos* = «C'est/Je te présente Charles» débouche sur l'usage erroné *Mi amigo se llama Carlos. Éste es estudiante en Colegio JDB*⁹. L'enseignement pourrait donc préciser cet usage *spécifique* des démonstratifs dans les présentations tout en marquant le

7. La langue espagnole perçoit le démonstratif davantage comme un pur élément *déictique*, c'est-à-dire servant à *situer de façon concrète* les éléments qu'il modifie (adjectif) ou remplace (pronom). Dans la plupart des cas d'usage, cette valeur du démonstratif revient, de façon imaginée, à pointer du doigt la personne ou l'objet que l'on modifie ou remplace à l'aide cet élément linguistique. C'est notamment le cas de la formulation linguistique correspondant à l'acte social des présentations (*Éste es Carlos*), dans lesquelles la présence du démonstratif n'est aucunement dictée par sa condition de sujet *grammatical* mais bien par sa pure valeur *déictique*.

8. Que nous appelons aussi *sur généralisation* des règles de la L2.

9. Comme équivalent français de «C'est un étudiant au collège JDB».

contraste de sa non-utilisation dans les cas où l'on fait la description narrative d'une tierce personne que, dès lors, nous ne «*montrons*» plus du doigt, de la main ou du regard.

L'Addition de SER comme pronom sujet n'est aussi qu'un possible symptôme provisoire de l'apprentissage à l'aide d'une méthode communicative. Comme le tout premier stade de l'enseignement présente les formes du verbe être, *SER*, sans pronom sujet explicite lorsque le contexte ne le requiert pas, certains élèves, sûrement moins enclins à structurer les divers éléments de leurs nouvelles connaissances, pourront simplement assimiler ces formes à des pronoms sujets. Cette tendance donnera comme résultat que, lors de l'usage de nouveaux verbes d'action, ils pourront adjoindre, comme un pronom sujet, une forme conjuguée du verbe *ser* à cet autre verbe: *soy estudio en el colegio*, etc.

IMPLICATIONS PÉDAGOGIQUES

En ce qui concerne *l'Addition d'un pronom sujet*, il nous faudrait distinguer dans notre enseignement entre le *concept abstrait* que représente la *personne grammaticale*¹⁰ et l'élément *concret* qu'est le *pronom personnel sujet*. Comme nous en avons discuté antérieurement, si l'espagnol ne nécessite pas, la plupart du temps, la présence de cet élément concret qu'est le pronom personnel sujet, pourquoi donc devrions-nous accepter qu'on le reproduise abusivement dans les outils pédagogiques que nous utilisons? Nous proposons donc:

- l'adoption soit 1) de la désignation abstraite de la personne grammaticale, *1^{re} p. s.*, *2^e p. s.*, *3^e p. s.*, *Usted*, *1^{er} p. p.*, *2^e p. p.*, *3^e p. p.*, *Ustedes*, dans tous les exercices de pratique des diverses conjugaisons, incluant les examens, ou soit 2) l'adoption d'une forme de présentation qui laisse voir clairement le caractère hors-énoncé, donc abstrait, du pronom [p. ex.: (comer) _____ (yo)] et dans laquelle ce dernier est dissocié du verbe (c.-à-d. placé à la fin)¹¹.

7.2 La concordance sujet-verbe

Le tableau 7-3 reproduit les données du tableau 7-1 en ce qui a trait spécifiquement aux catégories d'erreurs en relation directe avec la concordance d'un verbe avec son sujet grammatical.

10. Nous nous référons au fait que «1^{re} personne, 2^e personne, etc.» ne possède aucune référence concrète, alors que *yo* me désigne directement, *tú* désigne mon interlocuteur, etc.

11. Ceci dit, nous sommes conscients que l'enseignement insiste sur le caractère *économique* de l'espagnol en ce qui concerne les pronoms sujets en plus du fait que son *addition* n'est en rien reliée à la production de contresens. Conséquemment, nous ne croyons pas nécessaire d'élaborer davantage sur le sujet dans le cadre d'une section *applications pédagogiques*.

Tableau 7-3: Concordance sujet-verbe: catégories d'erreurs systématiques

| CATÉGORIE | ERREUR EN CONTEXTE | 101 | 201 | 301 | 401 | TOTAL |
|---|--|-------------|--------------|-------------|-------------|--------------|
| MAUVAISE CONCORDANCE SUJET-VERBE (sauf confusions TÚ-VOSOTROS / UD. / UDS.) | • (yo) fue con mi hermana a la plaza de compra. | 52 (20%) | 111 (35%) | 35 (38%) | 54 (55%) | 252 (25%) |
| SIMPLIFICATION: temps personnel = infinitif | • Yo comer mucho. • lo que llevarse Diego (...) | 10 (11%) | 39 (12%) | 1 | 1 | 51 |
| HYPERCONJUGAISON: infinitif = temps personnel | • Quiero te agradezco mucho para el coche. | 3 | 15 (5%) | 0 | 1 | 19 |

À première vue, ce regroupement voit poindre une catégorie d'erreurs parmi les plus productives au sein de notre corpus, celle de la *mauvaise concordance sujet-verbe*. Cette même catégorie s'est en outre révélée systématique pour chacun des quatre niveaux d'enseignement/apprentissage à l'étude. Comme pour les deux autres, nous ne saurions toutefois parler d'un possible caractère fossilisable car ces mauvaises concordances s'opèrent dans un contexte où les combinaisons possibles sont exponentielles¹², ce qui augmente considérablement la probabilité de leur occurrence. Le fait que l'importance relative de ces mauvaises concordances augmentent au fil de l'évolution de l'interlangue de l'élève n'est en réalité que le symptôme de la difficulté de l'élève, à chacun de ces stades, à choisir la désinence verbale appropriée à son sujet grammatical alors qu'il ne cesse d'enrichir son interlangue de la connaissance des nouvelles formes verbales appartenant aux divers temps et modes présentés par l'enseignement. Ceci revient donc à dire que la conjugaison espagnole fait l'objet de confusions¹³ jusqu'au terme de l'enseignement/apprentissage par nos élèves de niveau collégial, en grande partie dues au fait que l'enseignement ne cesse de fournir de nouvelles formes verbales. Nous croyons néanmoins qu'il s'agit d'un mal nécessaire à l'apprentissage de l'usage de la conjugaison espagnole et que la poursuite de cette recherche dans des niveaux supérieurs laisserait voir la disparition progressive, voire complète¹⁴, de ce type d'erreurs.

12. En effet, la probabilité d'occurrence d'une erreur de type *mauvaise concordance sujet-verbe* est d'autant plus élevée qu'il peut exister de possibles combinaisons erronées entre un pronom grammatical (huit, incluant *usted* et *ustedes*) et un temps et mode verbal (des dizaines, comprenant chacun huit possibilités de désinences personnelles différentes correspondant aux huit pronoms déjà cités).

13. Outre les cas des *mauvaises concordances sujet-verbe* et bien que la morphologie verbale ne fasse pas l'objet de cette recherche, nous avons tout de même recensé les erreurs de ce type dans un autre corpus comprenant aussi certaines erreurs lexicales reliées directement aux zones grammaticales étudiées. Les données quantitatives de ce corpus en ce qui a trait aux erreurs de morphologie verbale sont les suivantes: 101: *perfecto* (7) / 201: *perfecto* (76); *indefinido* (32) / 301: *indefinido* (51); *perfecto* (6); présent du subjonctif (7) / 401: *indefinido* (16); *perfecto* (1); présent du subjonctif (3). Nous précisons ici que seuls sont inclus les temps et modes verbaux ayant fait l'objet précis de notre recherche, ce qui explique l'absence, par exemple, du présent de l'indicatif dans les données antérieures.

14. Un exemple d'erreur très productif, et possiblement fossilisable dans des stades plus avancés de l'évolution de l'interlangue, serait donné par *fui=fue* et vice versa. Un autre exemple est donné par l'usage de la troisième personne du singulier alors que le locuteur désigne une personne en réponse à la question *¿Quién es?* (on pourra alors retrouver l'erreur *Es + yo, tú, nosotros, etc.*).

Comme il est plausible de penser, toutes les erreurs appartenant aux trois catégories du tableau 7-3 impliquent une mauvaise application des structures mêmes de la langue espagnole. Pour chacune de ces catégories, l'essentiel de notre tâche se résumera à exposer les divers temps verbaux impliqués dans l'occurrence des erreurs recensées.

Nous pouvons définir les erreurs de type *Mauvaise concordance sujet-verbe* comme celles laissant apparaître une désinence verbale qui appartient à une autre personne grammaticale que celle dont il est question en contexte. C'est le cas de l'élève qui, tout en parlant de lui-même à la première personne du singulier, révèle : « *Fue con mi hermana a la plaza de compra* ». Le détail des temps verbaux qui ont laissé voir en contexte ce type d'erreurs est comme suit, par ordre décroissant d'occurrence :

101 : toutes au présent

201 : présent (77); *indefinido* (12); *perfecto* (10); impératif (8); « futur immédiat » (3); imparfait (1)

301 : *indefinido* (19); présent (7); *perfecto* (4); autres (5)

401 : présent (40); *perfecto* (6); *indefinido* (5); imparfait (3)

Mais si nous poussons plus loin l'analyse pour en arriver aux erreurs mêmes des élèves, nous devons noter un cas particulier pouvant expliquer, bien que partiellement, le nombre élevé d'occurrences d'erreurs en 401. Dans le contexte d'un travail spécifique, de niveau 401, où il était demandé à l'élève de résumer la description enregistrée que faisaient d'eux-mêmes certains locuteurs hispaniques, nous avons retrouvé de nombreuses erreurs de type : *Se llama X. No me llevo bien con (...)*. Dans ces cas précis, il s'agit tout bonnement de l'interprétation des paroles du locuteur hispanique sous forme de discours direct, incohérent avec la structure narrative antérieure. Ainsi, il s'agit plutôt d'une *incohérence* discours direct/discours narratif bien que nous ayons classé ces quelques cas dans cette catégorie étant donné qu'ils impliquent un *mauvais choix* de la personne grammaticale, comme dans le cas des *mauvaises concordances*.

Les erreurs dites de *Simplification : temps personnel = infinitif*, n'apparaissent de façon systématique que dans les deux premiers niveaux de langue à l'étude. Elles proviennent de l'omission d'appliquer la conjugaison d'un verbe à un temps personnel. Aux dires des élèves eux-mêmes, cette erreur est souvent consécutive à la recherche dans le dictionnaire d'un verbe qu'ils ne connaissent pas encore ou dont ils ne se souviennent pas. À cette étape s'ajoute l'omission de conjuguer le verbe comme l'exige le contexte. Le détail des temps verbaux qui auraient dû être utilisés en contexte est comme suit, par ordre décroissant d'occurrence :

101 : présent (10)

201 : présent (34); *perfecto* (3); « futur immédiat » (2)

Le cas de l'*Hyperconjugaison : infinitif = temps personnel* n'est que le pendant de la catégorie antérieure. En effet, au même titre que l'étudiant consulte le

dictionnaire pour trouver la traduction d'un verbe qui lui est inconnu et omet de le conjuguer, il peut être enclin, cette fois-ci, à conjuguer un verbe alors que le contexte ne requiert aucunement un temps personnel. *Quiero te agradezco mucho (...)* en est le parfait exemple. Comme nos données le confirment, ces deux dernières catégories d'erreurs disparaissent après que l'élève a atteint un niveau seuil de compétence que nous attribuons de façon générale au terme du niveau 201.

7.3 L'emploi des pronoms personnels avec préposition

Le tableau 7-4 reproduit les deux catégories d'erreurs relatives à l'emploi des pronoms personnels avec préposition.

Tableau 7-4: L'emploi des pronoms personnels avec préposition: catégories d'erreurs

| CATÉGORIE | ERREUR EN CONTEXTE | 101 | 201 | 301 | 401 | TOTAL |
|--|--|-------------|-------------|------------|------------|-------------|
| Pronoms SUJETS <i>YO, TÚ</i> , sans préposition = <i>MI, ME, TI</i> , (incluant comparaisons <i>más que...</i>) | <ul style="list-style-type: none"> • Me también. • Mis amigos y mi hemos mirado una película. • <i>Mí</i>, estoy bien. • <i>Mi</i> soy economista. | 15 (3 %) | 21 (7 %) | 8 (9 %) | 3 | 47 (5 %) |
| PREPOSITION + <i>MI, TI = YO, TÚ</i> (+ <i>conmigo/contigo</i>) | <ul style="list-style-type: none"> • (...) la carta que he recibido de tú. • desea trabajar (...) con yo. | 11 (2 %) | 10 (3 %) | 2 | 8 (8 %) | 31 (3 %) |
| Pronom avec préposition = pronom COI | <ul style="list-style-type: none"> • Ayer, he hablado con le. • Por le, los amigos son muy importantes. | 0 | 6 | 3 | 1 | 10 |

Bien que responsables de l'occurrence d'un nombre moindre d'erreurs que les deux regroupements antérieurs, deux des trois catégories du tableau 7-4 n'en présentent pas moins un caractère systématique pour trois des quatre niveaux de langue à l'étude. Sur la base de ces données, nous ne pouvons cependant parler du caractère fossilisable de leurs éléments.

Dans le cas de la première catégorie, Pronoms sujets *YO, TÚ*, sans préposition = *MI, ME, TI*, la description des phénomènes en cause présente un intérêt certain puisque, à notre avis, les divers ouvrages de grammaire comparée français/espagnol que nous avons consultés ne réussissent pas à faire le point de façon efficace sur cette question. Ces erreurs, qui impliquent les pronoms personnels sujets des deux premières personnes du singulier, *yo, tú* équivalant à « je, tu » et « moi, toi », sont causées principalement par la surgénéralisation, chez certains élèves, de l'association « moi » → *mí* et « toi » → *tí*. L'association primaire « je » → *yo* et « tu » → *tú* ne pose pas de problème, sauf peut-être en ce qui concerne le cas de l'addition d'un pronom sujet discuté antérieurement.

Voyons dans un premier temps le cas du *Yo, tú = mí¹⁵, ti*. La présence de ce type d'erreurs témoigne du fait que les choses se compliquent lorsque l'élève doit aussi associer les formes *yo* et *tú* à leurs autres équivalents français « moi » et « toi » dans certains contextes où 1) ces pronoms ne servent plus à *insister*¹⁶ sur la personne mais simplement à la *désigner*¹⁷ et 2) le pronom n'est pas précédé d'une préposition. En d'autres termes, nous pouvons dire que l'usage des *yo* et *tú*, comme équivalents des « moi » et « toi », est toujours valable lorsque l'une des deux conditions suivantes est remplie : 1) le pronom en question peut être assimilé à un sujet, c'est-à-dire à celui qui fait l'action et 2) le pronom n'est pas précédé d'une préposition¹⁸. Ceci vaut aussi dans le contexte des structures comparatives de type *es menos alto que yo* équivalant à *es menos alto que soy* dans laquelle phrase le pronom absent ne peut être que *yo*, puisque sujet.

Comme autre source possible des erreurs de type *Yo = me, mi*, nous pouvons postuler l'interférence négative de la langue anglaise. En effet, il est plus que probable, et plus particulièrement dans le cas d'un premier niveau d'apprentissage, que la forme anglaise « me » soit impliquée dans l'occurrence d'un certain nombre d'erreurs de ce type. Ainsi s'agirait-il : 1) de l'association graphique « me » anglais = *me* ou bien 2) de l'association phonétique « me » anglais = *mi*.

En ce qui a trait aux niveaux plus avancés de l'enseignement/apprentissage, nous postulons que l'occurrence des erreurs de type *yo, tú = mí, ti* est due principalement au fait que certains élèves associent de façon *inconditionnelle* « moi » à *mí* et « toi » à *ti*¹⁹, à l'exception des cas où la notion d'insistance, une fois bien comprise par l'élève, entre en jeu. Dans ces cas d'insistance, l'élève n'hésite plus à rendre « moi » par *yo*, « toi » par *tú*²⁰.

Dans ce contexte, la catégorie **PRÉPOSITION + MI, TI = YO, TÚ** ne représente qu'une tendance inverse à celle de la catégorie antérieure où l'on voyait poindre la surgénéralisation des associations *yo, tú = mí, ti*. De façon plus explicite, cette catégorie représente elle aussi une surgénéralisation dans laquelle « moi » et « toi » sont associés à *yo* et *tú*, sans égard à la présence d'une préposition.

15. Notez que nous reproduisons aussi l'erreur graphique des élèves qui consiste à ne pas mettre la *tilde* sur le « i » de *mí*.

16. En effet, une fois acquise la notion d'*absence* en espagnol d'un pronom sujet dans les contextes où l'on ne désire pas insister sur la personne, dès lors l'élève peut concevoir clairement que *yo* équivaut au pronom d'insistance « moi » dans l'exemple suivant : *Me llamo Carlos ¿Y tú? - Yo soy Simone*. Cette notion d'insistance semble être plus difficile à cerner pour l'élève dans les répliques où l'on note l'ellipse, donc l'absence, du verbe principal. Pour en donner un exemple, l'usage normatif du *yo* dans *Estudio en Montreal*. - *Yo también* peut facilement être remplacé par l'usage erroné *mí* pouvant être commandé par le fait que le « moi » français peut aussi être rendu par le *mí* lorsque précédé d'une préposition.

17. C'est le cas, notamment, dans l'exemple du tableau 7-4 *Mis amigos y mí vemos mirado una película* dans lequel apparaît l'erreur « moi », sans préposition = *mí*.

18. A l'exception de *según* qui régit les usages *según yo* et *según tí*.

19. Puisqu'ils connaissent déjà l'existence de cette association dans les contextes où elle s'avère correcte.

20. Cependant que certains auront tendance à surgénéraliser cet usage dans des répliques commandant une structure de régime indirect, avec la préposition *A* (exemple d'erreur : - *Me gusta el cine. - Yo, no.*)

Finalement, la catégorie *Pronom avec préposition = pronom COMPLÉMENT indirect* n'est nulle autre que l'association du pronom indirect français « lui » au pronom indirect correspondant de l'espagnol, *le*, sans égard à la présence d'une préposition régissant l'usage d'une tout autre forme. Cette erreur n'est que transitoire, n'apparaissant qu'au stade même où l'élève acquiert de façon formelle les diverses formes des pronoms compléments, en 201.

IMPLICATIONS PÉDAGOGIQUES

Étant donné que les catégories *Pronoms sujets YO, TÚ = MÍ, ME, TI* et *PRÉPOSITION + MÍ, TI = YO, TÚ* se présentent conjointement et de façon systématique dans le cadre de plusieurs niveaux de l'enseignement/apprentissage, nous suggérons les stratégies pédagogiques suivantes :

- Au niveau 101, l'enseignement proposera²¹ la première *condition* de l'association des *yo*-« je, moi » et *tú*-« tu, toi ». C'est-à-dire que l'on pourrait faire ressortir, par le biais d'exemples, que cette association est valable lorsque le pronom représente le sujet faisant l'action, tout en faisant aussi le lien, bien entendu, avec la notion d'insistance « *moi, je, toi, tu* » + *verbe*.
- Dans un deuxième temps, ou en parallèle avec l'explication antérieure, l'on pourrait faire ressortir le fait qu'en espagnol la présence d'une préposition régit l'usage du même paradigme* que celui des pronoms sujets, à l'exception de *MÍ, TI*. À ce moment, l'on insistera sur le fait que *MÍ, TI* existent *seulement* après une préposition.
- Finalement, lors de l'enseignement des structures comparatives, il ne faudrait pas oublier de revoir et renforcer la *condition* de sujet grammatical amenant l'usage des pronoms sujets *yo* et *tú* dans des énoncés de type *Carlos es menos alto que tú [eres]*.

* C'est-à-dire la « série » des éléments linguistiques.

7.4 Les confusions TÚ / VOSOTROS – USTED / USTEDES

Le tableau 7-5 reproduit cette catégorie que nous avons désignée sous l'appellation des *confusions TÚ / VOSOTROS – USTED / USTEDES* et qui inclut divers types d'erreurs.

Tableau 7.5: Les confusions TÚ / USTED – VOSOTROS / USTEDES

| CATÉGORIE | ERREUR EN CONTEXTE | 101 | 201 | 301 | 401 | TOTAL |
|--|---|-------------|-----|-----|---------------------------|------------|
| CONFUSIONS TÚ / USTED-VOSOTROS / USTEDES et ÉL = USTED | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Y tú como se llama Usted? • Sois ustedede de Lachute. • ¿De dónde es ustedede? • Usted trabaja en Owls Head (Francisco) | 28 (60%) | 2 | 0 | 20 ²² (20%) | 50 (5%) |

21. Nous convenons que selon les programmes en vigueur cette proposition n'est nullement novatrice et la considérons comme un simple rappel d'une étape déjà suivie par l'enseignement.

22. Nous n'avons pas retenu de caractère systématique pour cette catégorie car les 20 occurrences proviennent de huit élèves appartenant à un seul professeur.

Comme en témoignent les données du tableau 7-5, les confusions qui impliquent les pronoms du registre d'adresse informel *tú* et *vosotros* et ceux du registre d'adresse formelle ou de courtoisie *usted* et *ustedes*, ne se présentent de façon systématique que dans le cadre du premier niveau d'enseignement/apprentissage. De nombreuses considérations de tout ordre²³ se rattachent à ce concept d'adresse à un interlocuteur et pourraient justifier une discussion d'envergure. Cependant, tel ne sera pas notre objectif qui consistera plutôt à exposer les divers types de phénomènes sous-jacents à l'occurrence des erreurs recensées par cette recherche.

Dans un premier stade de l'apprentissage, l'apparition et l'assimilation des formes pronominales d'adresse dite informelle, *tú* et *vosotros*, ne constitue pas, selon nous, un véritable problème. Seul l'ajout subséquent des formes pronominales d'adresse dite formelle, *usted* et *ustedes*, représente une difficulté de l'enseignement/apprentissage. Bien entendu, cette difficulté réside principalement dans le fait que le français offre un recours linguistique différent de celui de l'espagnol afin de rendre le concept de l'adresse formelle. L'espagnol, au cours de son évolution, a conféré à *usted* et *ustedes*²⁴ une véritable fonction de sujet pronominal ajoutant, par le fait même, deux autres formes au paradigme déjà existant des pronoms sujets. Le français, pour sa part, confère au seul pronom «vous» cette valeur d'adresse formelle, que ce soit dans le contexte de la présence d'un ou de plusieurs interlocuteurs. Là où les choses se compliquent, pour l'élève francophone, c'est lorsqu'il doit arrêter son choix sur la désinence verbale appropriée au pronom qu'il utilise. Si en français le «vous» demande toujours la désinence verbale de la 2^e personne du pluriel, l'espagnol, de par l'origine même de ses pronoms *usted* et *ustedes* requiert, respectivement, les 3^e personnes du singulier et du pluriel. Le réflexe de l'association du «vous» formel à la 2^e personne du pluriel, en français, est directement responsable d'un certain nombre d'erreurs recensées par cette recherche²⁵.

D'autres cas d'erreurs font appel plus clairement à des confusions émanant des structures mêmes de l'espagnol. Voici les cas que cette recherche a été en mesure de distinguer :

- *Él = Usted*: *usted* est ainsi assimilé au pronom de 3^e personne du singulier du fait qu'il requiert, lui aussi, cette même désinence verbale. Par exemple: *Usted trabaja en Owl's Head*, où *usted* correspond en réalité à *Francisco* ⇒ *él*, dont on fait la description narrative.
- *Usted = su*: assimilation de la forme *usted* au possessif *su* lui correspondant (p. ex. : *Su es economista*).

23. Notamment la question de la valeur sociale qui se dégage de l'usage de l'un ou l'autre des registres d'adresse, formel ou informel, en fonction du contexte de son utilisation.

24. Le pronom *usted* provient, à l'origine, de la formule *Vuestra Merced*. Dès lors, nous pouvons assimiler l'usage du *usted* à celui des formulations françaises affectées de type «Monsieur [Madame] prendra son café maintenant, n'est-ce-pas?»

25. Ces erreurs se présentent sous la forme *Usted* ou *Ustedes* + désinence verbale de 2^e personne du pluriel. Par exemple *Sois ustedes de Lachute*.

- *Ustedes* + 3^e p. s. : Par exemple, ¿*De dónde es ustedes?*, dans lequel l'élève ne pense pas à modifier la désinence verbale accompagnant la forme plurielle *ustedes*.
- *Ustedes* + omission du verbe *ser*: Dans *Señor*, ¿*de dónde ustedes?*, la forme verbale *es* se trouve amalgamée avec le pronom *usted*, conséquence de l'homologation phonétique entre *usted es* et *ustedes*.

Ceci dit, l'occurrence de 20 erreurs du type *Usted* + 3^e p. s. = *Vosotros* + 2^e p. p. en 401 est plutôt surprenante. Fort heureusement, ces erreurs proviennent de huit élèves appartenant à un seul professeur. Elles se sont présentées dans le cadre d'un travail qui consistait à écrire une lettre de plainte à un propriétaire d'établissement commercial. Ces travaux laissaient aussi voir l'apparition des possessifs correspondant logiquement à cet usage erroné, c'est-à-dire «votre» = *vuestro*, au lieu de *su*, dans un contexte d'adresse formelle à un interlocuteur unique. Nous croyons que l'émergence de telles erreurs à un stade aussi avancé de l'enseignement/apprentissage pourrait peut-être tenir du *peu d'exposition* des élèves aux formes d'adresse *usted/ustedes*, en partie due à l'usage constant, par le professeur, de la norme péninsulaire espagnole²⁶.

SECTION II: LES RELATIONS VERBE-COMPLÉMENT

Cette section a pour objectif l'analyse détaillée des diverses catégories d'erreurs systématiques qui impliquent toutes formes de relations entre un verbe et ses compléments, qu'ils soient dits d'objet direct, indirect, ou qu'ils se présentent sous forme d'un pronom réfléchi. Le tableau 7-6 fait état de l'ensemble des catégories qui font appel à l'un ou l'autre de ces concepts linguistiques.

Un premier coup d'œil au tableau 7-6 nous permet de constater que, globalement, l'évolution de l'interlangue des élèves à travers les trois derniers niveaux de l'enseignement/apprentissage se traduit par une diminution marquée du nombre de catégories d'erreurs systématiques, passant de neuf en 201 à trois en 401. Néanmoins, nous pouvons aussi remarquer que cinq catégories revêtent un caractère systématique à travers plusieurs niveaux de langue et que trois d'entre elles possèdent toujours ce même caractère au terme de l'enseignement/apprentissage, en 401. Cette situation justifie pleinement que nous poursuivions la discussion bien au-delà de ces quelques données quantitatives.

26. Nous faisons allusion au fait que l'espagnol d'Amérique offre le cas de l'absence totale du pronom *vosotros*. Le *vosotros* péninsulaire espagnol se trouve conséquemment assimilé au *ustedes*, appelant l'usage des désinences verbales correspondantes, tant pour l'adresse informelle que formelle, dans le cas de plusieurs interlocuteurs. De plus, il existe en Espagne une tendance marquée à utiliser les pronoms d'adresse informelle dans des contextes où le latino-américain utiliserait l'adresse formelle, bien que cette situation ne puisse en rien justifier l'occurrence des 20 erreurs recensées en 401. Du reste, et dans un autre ordre d'idée, nous considérons que notre contexte spécifique d'enseignement/apprentissage de l'espagnol en milieu non hispanophone suffit à confirmer la nécessité d'un programme préconisant l'apprentissage formel du *vosotros* et des formes verbales correspondantes.

Tableau 7-6: Relations verbe-compléments: catégories d'erreurs systématiques

| CATÉGORIE | ERREUR EN CONTEXTE | 101 | 201 | 301 | 401 | TOTAL |
|---|--|--------------|---------------|--------------|-----------------|---------------|
| OMISSION d'enclise avec infinitif | • Espero te ver durante mi estancia. | 25 (58 %) | 51 (28 %) | 19 (21 %) | 20 (25 %) | 115 (28 %) |
| RÉGIME DIRECT: LO/S = LE/S | • ¿Me dejas tu ordenador? Es que le necesito. • Los que tienen un poco más de tiempo le pasan con amigos. | 0 | 5 (3 %) | 30 (33 %) | 32 (40 %) | 67 (17 %) |
| ADDITION du pronom RÉFLÉCHI: (erreur de type lexical) | • (...) para conocer otras culturas y descansar. • ¿Qué te vas a hacer? | 0 | 32 (17 %) | 18 (20 %) | 9 (11 %) | 59 (15 %) |
| OMISSION du pronom RÉFLÉCHI: | • He levantado pronto. • Ella llama Lise. | 5 (12 %) | 37 (20 %) | 10 (11 %) | 2 | 54 (13 %) |
| Addition d'ENCLISE des pronoms | • He bañado me todo el día. • he pasado mal. • Las clases terminan a las cinco y media. • Sí, tenemos [lo]. | 0 | 16 (9 %) | 7 (8 %) | 3 | 26 (6 %) |
| NEUTRALISATION des pronoms réfléchis sous la forme SE | • Ahora puedo quedarse. • Vamos a quedarse allí. | 1 | 11 (6 %) | 1 | 5 ²⁷ | 18 (4 %) |
| COI = A + pronom sujet | • A Ud escribo porque desearía (...) • Hay prendas que permiten a nosotros de saber (...) | 1 | 8 (4 %) | 4 | 5 ²⁷ | 18 (4 %) |
| RÉGIME INDIRECT: LE/LES = SE | • Se gustó mucho su perro. • Se toma las cosas con calma pero a veces se va mal. | 1 | 11 (6 %) | 1 | 3 | 16 |
| OMISSION du pronom COD | • Si necesitan otras informaciones, puedo mandar sobre petición. | 4 | 10 (5 %) | 1 | 1 | 16 |
| Pronoms COD/COI = pronoms sujets | • Me imagino tú como una persona muy vibrante. • Vosotros presento mis padres. | 6 (14 %) | 2 | 0 | 0 | 8 |
| | Nombre de catégories systématiques | 3 | 9 | 5 | 3 | 10 |
| | Total des erreurs | 43 (11 %) | 183 (46 %) | 91 (23 %) | 80 (20 %) | 397 |

Toujours dans le même dessein d'offrir une discussion claire et précise, nous proposons d'aborder l'analyse des éléments du tableau 7-6 en fonction de trois regroupements de catégories faisant chacun l'objet d'une section distincte.

27. En accord avec nos critères de base, nous n'accordons pas de caractère systématique à cette catégorie en 401 car les erreurs proviennent de trois étudiants appartenant à un seul professeur.

Les deux premières sous-sections portant sur *les pronoms réfléchis* et *les pronoms des régimes direct et indirect* correspondent à la désignation grammaticale des éléments linguistiques en cause. Elles sont présentées dans l'ordre décroissant du nombre total d'occurrences d'erreurs. Une dernière section portera sur le concept de *l'enclise des pronoms compléments et réfléchis*.

7.5 Les pronoms réfléchis

Le tableau 7-7 reprend les trois catégories du tableau 7-6 qui sont en lien direct avec les éléments linguistiques désignés sous l'appellation de *pronoms réfléchis*.

Tableau 7-7: Les pronoms réfléchis: catégories d'erreurs systématiques

| CATÉGORIE | ERREUR EN CONTEXTE | 101 | 201 | 301 | 401 | TOTAL |
|---|---|------------|-------------|-------------|------------|-------------|
| ADDITION d'un pronom RÉFLÉCHI | <ul style="list-style-type: none"> • (...) para conocer otras culturas y descansar. • No me recuerdo. | 0 | 32 (17%) | 18 (20%) | 9 (11%) | 59 (15%) |
| OMISSION du pronom RÉFLÉCHI | <ul style="list-style-type: none"> • He levantado pronto. • Ella llama Lise. | 5 (12%) | 37 (20%) | 10 (11%) | 2 | 54 (13%) |
| NEUTRALISATION des pronoms RÉFLÉCHIS sous la forme SE | <ul style="list-style-type: none"> • Ahora puedo quedarse. • Vamos a quedarse allí. | 1 | 11 (6%) | 1 | 5 | 18 (4%) |

Le tableau 7-7 offre le cas de deux catégories principales responsables d'un nombre important d'occurrences d'erreurs en plus de présenter un caractère systématique au sein de trois des quatre niveaux de langue à l'étude. Ceci dit, seule l'*Addition d'un pronom réfléchi* perdure en tant que catégorie d'erreurs systématiques jusqu'au terme de l'enseignement/apprentissage, en 401. L'on peut cependant noter que son importance relative diminue de façon significative, de 17 % en 201 à 11 % en 401, par rapport à l'ensemble des catégories d'erreurs du regroupement primaire correspondant aux *relations verbe-compléments*. Il n'en appert pas moins que nos données nous permettent de soupçonner le caractère *fossilisable* des éléments de cette catégorie.

La source principale des erreurs de type *Addition d'un pronom réfléchi* proviendrait du transfert négatif des structures de la langue maternelle française des élèves. Dans ces cas, l'élève octroie indûment au verbe espagnol le caractère de verbe pronominal qu'il possède en français. De fait, cette erreur en est une davantage de type lexical que grammatical puisqu'il s'agit de prime abord du transfert direct d'un élément de *savoir mémorisé*, comme par exemple le verbe «se souvenir» → *recordarse*. Voici la liste des principaux verbes espagnols ayant fait l'objet de ce type de transfert négatif à partir d'un verbe pronominal français que nous donnons entre crochets :

- 201 : *pasar* (12)²⁸ [se passer, se dérouler]; *descansar* (5) [se reposer]
 301 : *recordar* (10) [se souvenir, se rappeler]; *pasar* (5) [se passer, se dérouler]
 401 : *pasar* (4) [se passer, se dérouler]; *recordar* (3) [se souvenir, se rappeler]

D'autres erreurs de type *Addition d'un pronom réfléchi* proviennent davantage d'une confusion intralinguistique. Plus précisément, il s'agit d'erreurs qui impliquent des verbes qui peuvent se présenter en espagnol normatif soit sous une forme pronominale soit sous une forme non pronominale, bien que l'une et l'autre forme commandent des significations différentes. Cette surgénéralisation de l'usage du pronom réfléchi s'est présentée dans le cas des verbes suivants :

- 201 : *irse* (3) afin de rendre « aller » et non « s'en aller »; *llevarse* (3) afin de rendre « porter » et non « emporter » ou « prendre »
 401 : *tratarse de* (1) afin de rendre « traiter de » et non « s'agir »

Comme dans les cas d'*addition d'un pronom réfléchi*, le transfert négatif d'un savoir mémorisé appartenant à la langue maternelle française des élèves constitue une des causes des erreurs de type *Omission d'un pronom réfléchi*. Cette fois-ci, l'élève omet simplement d'octroyer un caractère pronominal au verbe espagnol, circonstance dictée par le fait que le verbe correspondant en français ne requiert pas le pronom réfléchi. Voici la liste des principaux usages erronés des verbes espagnols ayant fait l'objet de ce type d'omission à partir d'un verbe français que nous donnons entre crochets :

- 201 : *quedar* au lieu de *quedarse* (15) [rester, demeurer]; *reír* au lieu de *reírse* (1) [rire];
 301 : *quedar* au lieu de *quedarse* (4) [rester, demeurer]; *ir* au lieu de *irse* (3) [s'en aller]; *parecer a* au lieu *parecerse a* (1) [ressembler à];
 401 : *poner* au lieu de *ponerse* (1) [devenir]; *volver* au lieu de *volverse* (1) [devenir].

D'autres cas d'erreurs prendraient leur origine dans le fait que l'esprit de l'élève est trop occupé à conjuguer le verbe en question, omettant la particule pronominale qu'il sait devoir être présente. Cette tendance est marquée, en 201, dans les contextes où le verbe se présente au prétérit *perfecto*. Or, ce temps verbal possède déjà une particule, l'auxiliaire *haber*, devant le verbe principal, pouvant ainsi créer l'illusion momentanée que la forme verbale est complète même en l'absence du pronom réfléchi dont il connaît parfaitement l'usage. Voici la liste des principaux verbes ayant fait l'objet de ce type d'omission du pronom réfléchi.

- 101 : *llamar* au lieu de *llamarse* (4) [s'appeler];
 201 : *levantar* au lieu de *levantarse* (5) [se lever]; *sentir* au lieu de *sentirse* [se sentir];
 301 : *llamar* au lieu de *llamarse* (1)

28. Entre parenthèses nous donnons le nombre d'occurrences d'erreurs.

Les erreurs qui correspondent à la *Neutralisation des pronoms réfléchis sous la forme SE* se présentent presque essentiellement dans des contextes linguistiques qui font appel à un verbe réflexif à l'infinitif²⁹. Comme le verbe réflexif espagnol à l'infinitif exige la fusion de sa particule pronominale, l'élève ne perçoit plus, momentanément, qu'il doit choisir la forme pronominale correspondant à la personne grammaticale dont il est question en contexte. En d'autres termes, cette *soudure* du pronom *se* au verbe à l'infinitif, formant ainsi un seul mot, est perçue momentanément hors de son contexte spécifique d'énonciation comme un élément invariable, entraînant dès lors son transfert direct à l'énoncé de l'élève³⁰. La présence de cette catégorie en 401 confirme qu'il existe encore à ce stade une difficulté pour certains élèves à appréhender l'infinitif réflexif dans le cadre de son contexte spécifique d'énonciation. Nous avons aussi noté que ce manque momentané de la capacité de contextualisation de l'interlangue des élèves se fait sentir de façon prépondérante dans le cas de verbes comme *quedarse*, *llevarse*, lesquels ne possèdent pas de caractère pronominal en français. Devant cette situation, nous pouvons postuler que l'élève a tendance à assimiler ce type de verbe comme des entités lexicales *invariables*, comme c'est le cas pour les verbes français correspondants «rester» et «prendre, emporter».

IMPLICATIONS PÉDAGOGIQUES:

Étant donné que nous soupçonnons le caractère *fossilisable* des erreurs de type *Addition d'un pronom réfléchi* et la nature de *savoir mémorisé lexical* sous-jacent à leur occurrence, nous proposons que:

- l'enseignement fournisse, selon les besoins spécifiques des divers niveaux de langue, une liste des verbes qui présentent le cas d'un contraste français/espagnol de type verbe réflexif/verbe non réflexif.
- Dans le cas inverse de l'*Omission d'un pronom réfléchi*, l'enseignement pourrait insister principalement sur la signification et les usages contextuels de *quedarse*, *llevarse*, en 201, afin d'éviter les contresens provoqués par leur usage non réflexif ainsi que les erreurs de type *Neutralisation des pronoms réfléchis sous la forme SE*. Cette connaissance pourrait être enrichie par la signification et les usages contextuels de *ponerse* et *volverse*, en 301 ou 401.

Comme nous avons déjà donné à cette même section une liste des verbes qui ont fait l'objet d'erreurs par les élèves des divers niveaux de langue, nous ne croyons pas nécessaire de la répéter ici. Nous croyons aussi qu'il incombe aux professeurs d'utiliser cette connaissance en fonction de la séquence propre aux situations de communication que leur fournissent les documents qu'ils utilisent dans leur enseignement.

29. C'est-à-dire lorsque ledit verbe se présente à l'aide du «futur immédiat» comme dans l'erreur *Vamos a quedarse en Cuba* ou qu'il est subordonné à un verbe modal comme par exemple dans l'erreur *Ahora puedo quedarse*.

30. Le processus mental sous-jacent correspondrait à: «j'ai besoin du verbe à l'infinitif, or il s'agit [par exemple] du verbe *divertirse*, donc voici le verbe que je dois placer dans ma phrase».

7.6 Les pronoms des régimes direct et indirect

Le tableau 7-8 reproduit les catégories d'erreurs du tableau 7-6 qui impliquent l'usage des pronoms compléments d'objet direct (COD) et d'objet indirect (COI).

Tableau 7-8: Pronoms des régimes direct et indirect: catégorie d'erreurs systématiques

| CATÉGORIE | ERREUR EN CONTEXTE | 101 | 201 | 301 | 401 | TOTAL |
|-------------------------------------|--|------------|------------|-------------|-----------------|-------------|
| RÉGIME DIRECT: <i>LO/S = LE/S</i> | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Me dejas tu ordenador? Es que le necesito. • Los que tienen un poco más de tiempo le pasan con amigos. | 0 | 5 (3%) | 30 (33%) | 32 (40%) | 67 (17%) |
| COI = <i>A</i> + pronom sujet | <ul style="list-style-type: none"> • A Ud escribo porque desearía (...) • Hay prendas que permiten a nosotros de saber (...) | 1 | 8 (4%) | 4 | 5 ³¹ | 18 (4%) |
| RÉGIME INDIRECT: <i>LE/LES = SE</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Se gustó mucho su perro. • Se toma las cosas con calma pero a veces se va mal. | 1 | 11 (6%) | 1 | 3 | 16 |
| OMISSION du pronom COD | <ul style="list-style-type: none"> • Si necesitan otras informaciones, puedo mandar sobre petición. | 4 | 10 (5%) | 1 | 1 | 16 |
| Pronoms COD/COI = pronoms sujets | <ul style="list-style-type: none"> • Me imagino tú como una persona muy vibrante. • Vosotros presento mis padres. | 6 (14%) | 2 | 0 | 0 | 8 |

Comme le démontre le tableau 7-8, seule une catégorie présente le caractère *fossilisable* de ses éléments puisque son importance relative augmente au fil du processus d'apprentissage des élèves. Il s'agit de celle désignée sous l'appellation *régime direct: LO/S = LE/S*. Quant aux autres catégories, pour la plupart elles apparaissent de façon systématique seulement au niveau 201. L'émergence de ces catégories d'erreurs en 201 coïncide d'ailleurs avec le stade où l'enseignement aborde de façon systématique les formes et usages des pronoms COD et COI. Dès lors, la présence de ces catégories en 201 ne nous surprend guère et de fait ne représente que le symptôme positif du processus d'apprentissage des élèves à l'aide d'une méthode communicative.

A l'origine des erreurs que nous avons classées sous l'étiquette *Régime direct: LO/S = LE/S*, nous pouvons postuler le transfert direct de certaines des formes du français correspondant au concept de pronoms complément d'objet direct, c'est-à-dire «le» et «les». Les élèves rencontrés en entrevue ont confirmé cet état de fait. En outre, comme les formes pronominales *le* et *les* existent en tant qu'entités pronominales³² au sein du système linguistique de l'espagnol, le transfert direct des «le» et «les» français n'en est que facilité.

31. En accord avec nos critères de base, nous n'accordons pas de caractère systématique à cette catégorie en 401 car les erreurs proviennent de trois étudiants appartenant à un seul professeur.

32. En tant que formes désignées du complément d'objet indirect (COI).

Ceci dit, nous ne saurions toutefois ignorer que la norme péninsulaire espagnole accepte l'emploi de *le* et *les* en remplacement des formes propres au complément d'objet direct, *lo/s, la/s*³³, lorsque ce complément d'objet direct désigne une personne. Si cet usage spécifique des *le* et *les* en tant que pronoms compléments d'objet direct est acceptable, comment pouvons-nous alors prétendre l'ériger en catégorie d'erreurs comme c'est le cas ici? La réponse est multiple. Dans un premier temps, l'enseignement lui-même s'attarde à différencier de façon rigoureuse les *lo, los* COD des *le, les* COI. Aussi, le *leísmo* est présenté aux élèves davantage comme un cas particulier qu'ils doivent comprendre afin d'en reconnaître l'usage par les locuteurs natifs, au détriment d'un usage actif. Ainsi, en aucun temps l'enseignement dispensé par les professeurs qui ont collaboré à la cueillette du corpus de cette recherche n'a-t-il préconisé l'adoption du *leísmo* par ses élèves. Ceci dit, l'usage du *leísmo* propre au discours d'un enseignant peut, de toute évidence, influencer l'élève en ce sens. C'est pourquoi nous ne saurions nier qu'il est possible que nous ayons inclus comme erreurs dans notre corpus certains usages *conscients*³⁴ de *leísmo*. Cette situation nous porte à croire que l'enseignement de l'espagnol hors de son milieu naturel devrait, dans un premier temps, continuer à marquer de façon rigoureuse les frontières entre les pronoms des régimes direct et indirect. Dans un deuxième temps, l'enseignant dont le discours témoigne de l'usage du *leísmo* devrait en aviser les élèves de façon explicite³⁵ afin d'éviter, à tout le moins, les associations erronées avec les structures de la langue maternelle de type « *le, les* » = pronoms COD, comme en français³⁶.

Un autre problème qui intéresse l'usage différentiel des pronoms COI / COD espagnols réside dans l'application de la règle *A + COD de personne*. En effet, la préposition espagnole *A* peut servir à la fois à introduire un COD et un COI, et cette notion peut conduire l'élève à faire un mauvais choix en matière de pronom complément. Si nous concevons que l'élève doit choisir entre COI : « *le, les* » et COD : « *lo/s, la/s* » dans son usage de la langue, la question qu'il peut logiquement se poser est la suivante : Ai-je affaire à un COI ou à un COD? Concrètement, en ne considérant que les compléments impliquant une personne et partant de sa langue maternelle, il peut être enclin à répondre ainsi : si le pronom répond

33. Cet usage particulier est appelé *leísmo* et constitue une variante possible de la norme péninsulaire espagnole. On ne le retrouve pas en Amérique hispanique. Dans cet usage particulier, les pronoms COD *lo/s, la/s* correspondant aux 3^{es} personnes du singulier et du pluriel (incluant *Usted/Ustedes*) sont remplacés par les formes *le* (en lieu de *lo/la*) et *les* (en lieu de *los/las*) lorsque ceux-ci remplacent des personnes. Aussi, dans le parler courant, le *leísmo* est plus fréquent lorsqu'il s'agit de l'adresse formelle correspondant aux pronoms *Usted/Ustedes* : *Encantado de conocerte a Usted*, adressé autant à un interlocuteur masculin que féminin.

34. Voir inconscients, par l'association automatique avec le discours de l'enseignant ou le matériel provenant du manuel utilisé. En ce sens, nous croyons que la fréquentation ultérieure de la langue en milieu péninsulaire espagnol pourra conséquemment produire divers schèmes de *leísmo* chez les élèves. Nous mentionnons notre propre expérience de l'apprentissage de l'espagnol dans lequel apparaît clairement une forme de *leísmo* partiel, c'est-à-dire régi par l'association des « *le, les* » à certains usages particuliers : *Encantado de conocerte*, adressé à une dame, mais *Encantado de conocerlo*, adressé à un interlocuteur masculin.

35. Il en va de même en ce qui concerne l'usage du *leísmo* dans les manuels d'origine péninsulaire. Nous en citons un exemple tiré du livre *Para empezar*, Unité 8, p. 138 : « *Hable más alto. No le oigo.* »

36. Lesquelles peuvent s'étendre au cas des objets, comme c'est le cas pour un certain nombre d'erreurs recensées par cette recherche, notamment *Los que tienen un poco más de tiempo le pasan con amigos*. Un bon exemple de cette mention explicite est donné dans *De boca en boca* I, section 24.8.

à la question «à qui?», j'utilise un pronom COI, et s'il répond à «qui?», ce sera un pronom COD. Or, dans le cas des compléments impliquant une personne, la logique interne de l'espagnol veut que la question se formule dans les mêmes termes soit «¿A quién?», autant dans le cas du COD que du COI. Un exemple d'une possible interprétation erronée de la part de l'élève se trouverait dans la réponse à la question «Juan, ¿conoces a Francisco X?» soit «No, no le conozco.» Pour cette erreur, nous pouvons supposer que la présence du A a pu influencer le choix de l'élève. Bien que notre recherche n'a pas été en mesure de confirmer l'existence de cette interprétation des faits linguistiques par les élèves, nous croyons toutefois qu'elle est opérante, d'où, selon nous, la nécessité d'en faire ressortir les tenants et aboutissants. Dans cette situation, une solution provisoire³⁷ bien qu'incomplète³⁸ serait de proposer à l'élève de se référer à son savoir en langue maternelle française afin de faire le choix adéquat. Nous y reviendrons dans une section *applications pédagogiques*.

Quant aux autres catégories d'erreurs systématiques reproduites au tableau 7-8, elles ne sauraient nous intéresser outre mesure étant donné qu'elles présentent un caractère très peu productif en termes d'occurrence d'erreurs et que leur caractère systématique ne se fait sentir que dans un seul niveau de langue, soit en 101 ou en 201. Cela étant, nous en brosserons tout de même un tableau descriptif et fonctionnel très simple.

Les trois catégories représentées par COI = A + pronom sujet, Omission du pronom COD, et Pronoms COD / COI = pronom sujet ne sont en définitive que le reflet d'un stade primaire de l'évolution de l'interlangue des élèves à l'aide d'une méthode communicative. En effet, bien que, par exemple, les pronoms COI soient connus des élèves (par l'introduction en 101 des formes et usages de GUSTAR + COI), leur emploi cause problème simplement parce que l'enseignement n'a pas encore étendu de façon formelle et explicite l'emploi de cette matière à d'autres contextes communicatifs.

La catégorie Régime indirect: LE/S = SE, quant à elle, nous intéresse davantage que les trois précédentes. En effet, elle tire son origine d'une confusion entre pronoms réfléchis et pronoms COI, non étrangère au fait que l'enseignement aborde, à ce stade (201), des notions lexicales de type «*quedarse*» → «rester»³⁹, dans lesquelles apparaît, en espagnol, le concept grammatical de l'usage d'un pronom réfléchi. C'est du moins ce qu'ont confirmé certains élèves en entrevue. Ceci dit, il appert que cette catégorie voit rapidement disparaître le caractère systématique de ses éléments, prouvant ainsi qu'il ne s'agit que d'un symptôme positif de l'évolution harmonieuse de l'interlangue des élèves en la matière.

37. Provisoire en ce sens qu'une fois la situation comprise par l'élève, il est logique de penser que, dans les étapes ultérieures de l'apprentissage, son processus mental commande un transfert positif et intuitif à partir de sa connaissance en langue maternelle française.

38. En ce sens qu'à certains verbes espagnols correspond une structure différente en français. Nous mentionnons l'exemple de «*recordar* + COD» dont l'équivalent français régit l'usage d'un pronom avec préposition «Je me souviens de + pronom».

39. Ainsi que celle de l'introduction 1) d'un même élément lexical pouvant régir l'emploi d'un pronom réfléchi ou d'un COI, selon la signification que désire lui donner le locuteur en contexte (*Siéntense: Estos vaqueros le sientan muy bien a María*) et 2) du verbe «*doler* + COI».

IMPLICATIONS PÉDAGOGIQUES

Étant donné que la catégorie d'erreurs *Régime direct: LO/S = LE/S* montre le caractère fossilisable de ses éléments, et en accord avec la discussion antérieure, nous suggérons que :

- l'enseignement continue à marquer de façon rigoureuse les frontières entre pronoms COD «*lo/s, la/s*» et pronoms COI «*le/s*» ;
- l'enseignant *lesta* explique le fonctionnement du *leísmo* péninsulaire espagnol propre à son discours. De la même manière, tous les enseignants ayant recours à des documents faisant usage du *leísmo* en expliqueront le fonctionnement.
- l'enseignement démontre clairement que l'usage de la préposition espagnole *A* peut commander autant un nom COD de personne qu'un nom COI, afin d'éviter l'interférence négative possible de cette préposition dans leur perception du choix adéquat entre pronoms espagnols COD et COI.

APPLICATIONS PÉDAGOGIQUES

Catégorie d'erreurs visée :

Régime direct: LO/S = LE/S

A) LE FONCTIONNEMENT DU LEÍSMO PÉNINSULAIRE ESPAGNOL :

Cette explication sera donnée de préférence lorsque les élèves auront acquis l'ensemble des formes et usages des pronoms compléments, au niveau 201.

*Un uso particular de los pronombres complementos*⁴⁰

1. A partir de la *lista* que tienes de los diferentes tipos de pronombres (COD, COI, reflexivos), ¿puedes determinar a qué tipo de pronombres corresponden los que están en *negrita* ?

Profe: *Juan, ésta es la directora de nuestro colegio.*

Juan: *Encantado de conocerla, señora.*

Dire: *Mucho gusto, Juan. Mañana, voy a visitarlos en clase. Quiero hablarles de una excursión al Museo antropológico de México. ¿Lo conoces, Juan?*

2. ¿En qué país se desarrolla la conversación? _____
(México, H.A.)

3. Ahora, nos desplazamos a otra zona del mundo hispánico. Haz lo mismo que para la conversación anterior, a partir de la *lista*.

40. Pour cette explication inductive, le professeur commencera par marquer les différences déjà connues des élèves (usage du *vosotros* péninsulaire et des formes pronominales correspondantes). Il corrigera ensuite ce que les élèves auront, à partir de leur liste, identifié à tort comme un COI (le «*le*» du Juan péninsulaire). Les élèves seront alors en mesure d'associer cet usage particulier à l'Espagne. L'explication sera alors enrichie par le cas de la présence de plusieurs «*directrices*» (puis «*directeur/s*») que l'on présente à Juan, afin de voir l'ensemble des possibilités.

Profe: *Juan, ésta es la directora de nuestro colegio.*

Juan: *Encantado de conocerle, señora.*

Dire: *Mucho gusto, Juan. Mañana, voy a visitaros en clase. Quiero hablaros de una excursión al Museo del Prado de Madrid. ¿Lo conoces, Juan?*

4. ¿En qué país se desarrolla la conversación? _____
(España)

B) LA PRÉPOSITION A INTRODUISANT LES NOMS COD DE PERSONNE ET COI:

Cette explication sera donnée de préférence au niveau 201, lors de l'acquisition des diverses formes pronominales compléments en contexte, et avant celle portant sur le *léismo*.

1. Responde a las preguntas y usa el *pronombre complemento* adecuado.

a) ¿Escribes a tus amigos (que viven en otra ciudad)? _____

b) ¿Conoces la ciudad de México? _____

c) ¿Conoces a la cantante Gloria Estefan? _____

Cette explication pourra être enrichie d'autres exemples et pourra alors faire référence, comme nous en avons déjà discuté, au fait que l'élève peut se référer à sa connaissance en langue maternelle afin de déterminer si le nom qu'il doit remplacer par un pronom correspond à un *COD* ou à un *COI*. Finalement, si les besoins s'y prêtent, on pourra donner le cas de «*recordar* + *COD*», lequel peut plus difficilement s'expliquer sur la base du français.

7.7 L'enclise des pronoms compléments et réfléchis

Le tableau 7-9 reproduit les deux catégories d'erreurs du tableau 7-6 qui découlent de la mauvaise application du concept de l'enclise, ou de la soudure, des pronoms compléments et réfléchis à un verbe à l'infinitif, l'impératif affirmatif ou au gérondif.

Tableau 7-9: L'enclise des pronoms: catégories d'erreurs systématiques

| CATÉGORIE | ERREUR EN CONTEXTE | 101 | 201 | 301 | 401 | TOTAL |
|-----------------------------------|---|-------------|-------------|-------------|-------------|--------------|
| OMISSION d'enclise avec infinitif | • Espero te ver durante mi estancia. | 25 (58%) | 51 (28%) | 19 (21%) | 20 (25%) | 115 (28%) |
| Addition d'enclise des pronoms | • He bañadome todo el día. • He pasadolo mal. • Las clases terminanse a las cinco y media. • Sí, tenemosle [lo]. | 0 | 16 (9%) | 7 (8%) | 3 | 26 (6%) |

De ces deux catégories, seule l'*omission d'enclise avec l'infinitif* présente un caractère *fossilisable* en plus d'être responsable d'un nombre considérable d'occurrences d'erreurs. À sa source, nous avons postulé l'interférence négative du français, du fait que l'enclise d'un pronom avec un verbe à l'infinitif est inexistante en langue française. Les entrevues avec les élèves ont confirmé notre hypothèse. Ceci dit, la persistance de ce type d'erreurs avec autant de vigueur tout au long du processus d'apprentissage des élèves demeure néanmoins surprenante. En effet, même la tendance inverse de l'*addition d'enclise* telle qu'elle apparaît de façon systématique en 201 et 301, en tant que signe pourtant positif du processus d'apprentissage sous-jacent, n'arrive pas à contrecarrer les effets de l'*omission* telle que nous la retrouvons encore au niveau 401. Cependant, et en guise d'explication, si nous poussons plus loin l'interprétation des données, nous pourrions postuler qu'un certain nombre d'élèves *profitent* des niveaux 201 et 301 dans le sens de l'assimilation et de l'application de cet ajout par rapport à leur langue maternelle, alors que d'autres ne montreraient qu'une tendance rectiligne dans le sens de l'omission de cette fusion qui perdurerait, à tout le moins, jusqu'au dernier stade de l'apprentissage étudié par cette recherche. La règle *infinitif + pronom enclitique* étant simple, nous ne saurions toutefois recommander des stratégies d'enseignement particulières sauf peut-être le recours à des exercices additionnels, en contexte communicatif, faisant appel à cette notion.

Du reste, nous pouvons aussi mentionner la présence de ces deux phénomènes (omission, addition) en ce qui concerne d'autres modes que l'infinitif bien que leur occurrence ne se soit pas érigée en catégories d'erreurs systématiques dans aucun des niveaux de langue à l'étude. Le cas de l'impératif affirmatif ne surprend guère puisque le français commande lui aussi une inversion de type *verbe + pronom complément* (« dis-le-nous »). L'absence de catégories d'erreurs systématiques en ce qui concerne l'enclise des pronoms avec le gérondif, quant à elle, peut très bien s'expliquer par l'usage limité de ce mode précis dans le contexte des travaux ayant fait l'objet de la cueillette des élèves⁴¹.

SECTION III : LE CAS PARTICULIER DE *GUSTAR + COI*

La présente section est dédiée spécifiquement aux divers phénomènes qui impliquent l'usage erroné de *GUSTAR + COI*. Nous avons choisi d'en traiter à l'intérieur d'une section à part de manière à mieux refléter l'importance de ce concept ainsi que la complexité des processus mentaux à l'origine des erreurs des élèves.

41. Ainsi que par une probabilité d'occurrence absolue moindre que l'infinitif dans l'usage courant de la langue elle-même.

7.8 Le cas particulier de *GUSTAR* + *COI*

Le tableau 7-10 présente cinq catégories d'erreurs systématiques en lien avec l'usage de *GUSTAR* + *COI*. Comme nous le verrons plus tard en détail, nous avons désigné certaines des catégories en fonction du concept lexical du verbe français *aimer* que les élèves tentent de rendre en espagnol.

Tableau 7-10: *GUSTAR* + *COI*: catégories d'erreurs systématiques

| CATÉGORIE | ERREUR EN CONTEXTE | 101 | 201 | 301 | 401 | TOTAL |
|---|---|-------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| 1: <i>GUSTAR</i> = comme <i>AIMER</i> , sans <i>COI</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes gustan leer poesía. • Gustó dormir y jugar con sus amigos en su infancia. | 1 | 12 (28 %) | 9 (33 %) | 4 (33 %) | 26 (31 %) |
| 2: <i>GUSTAR</i> = comme <i>AIMER</i> , avec <i>COI</i> | <ul style="list-style-type: none"> • a mí me he gustado mi noche • (Juan) Le gustó sus amigos. • Los hay que les gustan ir a tomar una copa. | 0 | 12 (28 %) | 6 (22 %) | 1 | 19 (23 %) |
| 3: <i>GUSTAR</i> = OMISSION du A devant nom/pronom <i>COI</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Soy una persona que le gusta seguir la moda. | 0 | 13 (30 %) | 2 | 2 | 17 (20 %) |
| (-) <i>GUSTAR</i> = mauvais accord avec sujet | <ul style="list-style-type: none"> • Los colores que me gustan vestir son (...). | 1 | 1 | 10 (37 %) | 5 (42 %) | 17 (20 %) |
| 2: <i>GUSTAR</i> = sans <i>COI</i> + accord avec sujet | <ul style="list-style-type: none"> • Todos los estudiantes gusta ir al cine. • (...) como el deporte que los estudiantes gusta mucho. | 0 | 5 (12 %) | 0 | 0 | 5 (6 %) |
| | Nombre de catégories systématiques | 0 | 4 | 3 | 2 | 5 |
| | Total des erreurs | 2 (20 %) | 43 (51 %) | 27 (32 %) | 12 (14 %) | 84 |

Le tableau 7-10 démontre que, dans l'ensemble, les catégories d'erreurs reliées au concept de *GUSTAR* + *COI* se sont révélées peu productives en termes d'occurrence absolue d'erreurs. Néanmoins, nous pouvons constater que trois des cinq catégories ont prouvé le caractère systématique de l'occurrence de leurs éléments dans le cadre de deux niveaux de langue différents ou plus, bien que cette situation ne perdure jusqu'en 401 que pour deux de celles-ci. En ce qui concerne l'absence quasi totale d'erreurs en lien avec *GUSTAR* + *COI* au niveau 101, nous pouvons facilement l'expliquer par le double constat suivant: 1) l'enseignement aborde cette question dans un stade assez avancé du niveau 101; 2) la pratique à ce niveau se fait dans une moindre mesure dans le contexte de travaux en production spontanée, seuls objets de la cueillette des données de cette recherche.

Ceci dit, nous aborderons la discussion sur la base de ce que nous croyons être un schème progressif de l'évolution de l'interlangue des élèves. A cet effet, nous avons pris soin de désigner chaque catégorie du tableau 7-10 à l'aide d'un numéro qui correspond à son ordre d'apparition dans ce schème d'évolution de l'interlangue des élèves pris dans leur ensemble.

Le cas de 1: GUSTAR = comme AIMER, sans COI, comme l'indique la désignation que nous venons d'employer, a comme origine l'association directe du verbe *gustar* au verbe français «aimer»: *Gusto la televisión*. Or, nous savons très bien que cette association n'est valide qu'en superficie alors que, si nous recherchons l'équivalent exact sur les plans structural et fonctionnel, nous devrions associer *gustar* au verbe «plaire». Or, «aimer» est un parfait prototype du verbe transitif alors que «plaire» en est un du verbe intransitif, requérant un *COI*. Toutefois, l'apparition de ce type d'erreurs se produit bien malgré le fait que l'enseignement en donne une explication formelle de façon répétitive au cours du processus d'apprentissage. Ce qui signifie que le poids de l'association superficielle *aimer* = «*gustar*» se fait sentir, à des degrés divers selon les élèves, tout au long de l'évolution du processus d'apprentissage. Aussi, les entrevues avec les élèves nous ont permis de postuler que ce type d'erreurs serait le premier à faire surface dans le cadre d'une série qui correspondrait à un schème d'assimilation progressive de ce nouvel univers que représente l'usage de *GUSTAR* + *COI*.

Une fois l'élève renseigné, par le biais de la rétroaction correctrice, sur le caractère intransitif de *GUSTAR*, nous postulons que son interlangue peut évoluer vers une étape ultérieure qui pourra voir poindre l'une ou l'autre des catégories d'erreurs suivantes: 2: GUSTAR = comme AIMER, avec COI et 2: GUSTAR = sans COI, accord avec sujet.

Une explication somme toute assez similaire que celle donnée pour la première catégorie discutée est à l'origine des erreurs de type 2: GUSTAR = comme AIMER, avec COI. Dans ces cas précis, l'élève, croyant reproduire correctement l'usage espagnol, ne fait *qu'ajouter un COI* au verbe *gustar* qu'il perçoit encore et toujours sur le même plan fonctionnel que le verbe «aimer», le conjuguant ainsi en fonction de la personne qui éprouve le sentiment: *Tú gustas hacer deporte*. Une des difficultés à *fixer* l'usage espagnol provient très certainement de l'emprise éminemment puissante de cette même notion liée à un sentiment et qui veut qu'«aimer» soit ressenti par la personne directement envers un objet (ou une autre personne) alors que «*gustar*» véhicule la notion d'un sentiment qui vient indirectement à nous, c'est-à-dire suscité par l'objet⁴².

Ceci dit, dans l'optique d'un schème progressif d'évolution de l'interlangue des élèves, nous postulons que certains d'entre eux, à cette étape précise, auront compris le cas de l'accord de *GUSTAR* avec un élément linguistique situé après *GUSTAR*⁴³ mais sans toutefois conférer au verbe son plein potentiel intransitif, c'est-à-dire en *omettant* le pronom *COI* requis. C'est donc le cas de la catégorie 2: GUSTAR = sans COI, accord avec sujet dont voici un exemple: *Todos los estudiantes gusta ir al cine*.

42. Ceci est tellement vrai que notre recherche a été en mesure de recenser un nombre assez important d'erreurs de type lexical dans lesquelles l'élève utilise les verbes *amar* ou *querer* alors que seul *gustar* serait approprié. Le décompte de ces erreurs est comme suit: 14 en 101; 6 en 201; 14 en 301; 4 en 401, pour un grand total de 38 erreurs. De plus, si nous traitons ces erreurs lexicales au même titre que la grammaire, et avec les mêmes critères, nous devons retenir un caractère *systématique* à chacun des niveaux de langue en ce qui concerne la catégorie *GUSTAR* = *amar, querer*.

43. Comme l'élève a su reconnaître que cela était généralement le cas.

Une fois corrigées ces erreurs, elles pourront réapparaître sous les trois mêmes formes précédentes (les trois catégories antérieures) et selon le même processus d'évolution, mais cette fois-ci lors de l'application du concept de *GUSTAR + COI* à d'autres temps verbaux que le présent, nouveaux objets de l'enseignement. Voici alors à quoi pourrait ressembler la situation :

1: *Gustó dormir y jugar(...)*

2: *(Juan) (Juan) Le gustó sus amigos. Ou, l'autre 2: El estudiante gustaron los cursos.*

Chez certains élèves il sera aussi possible que le processus se répète seulement en ce qui concerne l'une ou l'autre des trois catégories précitées.

La dernière catégorie d'erreurs faisant partie de ce schème d'évolution de l'interlangue, 3: *GUSTAR + omission du A devant nom/pronom COI*, entrera logiquement en action à un stade plus avancé de l'évolution de l'interlangue des élèves. En effet, lorsque l'élève tentera de rendre son message linguistique à l'aide d'une relative, il pourra être enclin à omettre que *GUSTAR* commande un *COI* découlant dans l'omission de la préposition *A*, nécessaire dans le contexte de certaines relatives⁴⁴: *Soy una persona que le gusta la moda*⁴⁵.

Finalement, la dernière catégorie qu'il nous reste à discuter pourra se présenter à n'importe quel stade de l'évolution de l'interlangue des élèves. Elle est d'ailleurs très fréquente à la fin d'un premier niveau d'espagnol même si nos données ne sont pas en mesure de corroborer ce fait. Il s'agit de la catégorie d'erreurs de type *(-)gustar = mauvais accord avec sujet*. Dans tous les cas ce type d'erreurs trouve sa source dans l'association fonctionnelle entre les verbes «aimer» et «gustar», dans laquelle association, nous le répétons, l'élève éprouve le sentiment d'«aimer» au détriment de l'objet⁴⁶ qui suscite le sentiment de «gustar» à l'individu. Ceci dit, il appert que si nous analysons plus en profondeur les contextes qui ont généré les erreurs, le fait que le sujet réel de *gustar* ne se retrouve pas placé *immédiatement* après le verbe est à l'origine d'un certain nombre d'occurrences de celles-ci, comme l'ont confirmé certains élèves en entrevue: *Me gusta mucho los deportes*, etc.

IMPLICATIONS PÉDAGOGIQUES

Étant donné: 1) que certaines catégories d'erreurs que nous avons isolées ont révélé un certain potentiel de *fossilisation* de leurs éléments et 2) que les diverses catégories d'erreurs que nous avons regroupées sous le thème *le cas particulier de GUSTAR + COI* n'existent que prises dans leur ensemble, révélant un schème d'assimilation progressif qui peut être variable selon les élèves, nous suggérons :

44. Souvent à cause du fait que l'enseignement ne lui aura pas fourni d'exemples de ces usages.

45. Bien que cet énoncé puisse être acceptable du point de vue de la langue parlée courante, nous nous en remettons à l'usage normatif qui veut que *gustar* soit introduit à l'aide d'un *COI*: *Soy una persona a quien le gusta la moda*.

46. Singulier ou pluriel.

- que l'enseignement continue à démontrer de façon explicite l'association structurale et fonctionnelle existant entre «*gustar*» et le verbe français «*plaire*», en insistant dès lors sur la philosophie que sous-tend cet usage précis *par opposition* au verbe français «*aimer*».
- que l'enseignement réitère cette explication au fil de l'évolution de l'interlangue des élèves, lors de l'apparition des types d'erreurs qui apparaissent comme des symptômes de l'acquisition progressive de ce «*nouvel univers*» fonctionnel, en insistant sur le ou les aspects en cause.

APPLICATIONS PÉDAGOGIQUES

Un moyen de travailler *le cas particulier de GUSTAR + COI* s'est avéré fort productif dans notre cas. Il s'agit de présenter à l'élève un certain nombre d'erreurs produites dans ses propres travaux ou ceux de ses pairs afin qu'il trouve le ou les problèmes et corrige ces usages erronés. Nous reproduisons donc cet outil que nous avons déjà utilisé en classe et dont les erreurs sont tirées de notre corpus. Il pourra être utilisé dans le cadre du niveau 201, au moment où se présentent en contexte les erreurs de type 1 et 2 décrites dans cette section.

A) COMMENT UTILISER GUSTAR + COI:

Ejemplos de USO adecuado de GUSTAR+ COI (sentimiento *indirecto*)

[A mí] Me gusta/*n* la/s fiesta/s

- ↳ • A Juan *le* gusta/*n*
- A los estudiantes *les* gusta/*n* la/s discoteca/s
- Al profe no *le* gusta quedarse en casa. *Le* gusta ir a pasear.

Los pronombres COI son: me, te, le, nos, os, les

CORREGIR estos extractos de las redacciones de unos compañeros de clase

1. Por supuesto, diferentes estudiantes gustan diferentes actividades.
2. Mis amigos y yo gustan muchas cosas.
3. Obelix le gusta mucho los romanos.
4. Ciertas personas les gustan salir por la noche.
5. Todos los estudiantes gusta ir al cine.
6. Los estudiantes son muy alegres y gusta salir con los amigos.
7. Me gusta muchas cosas.

B) COMMENT UTILISER GUSTAR + COI AU PASSÉ :

Dans un stade plus avancé, on pourra étendre les exemples aux temps verbaux du passé nouvellement appris :

Expresar en PASADO (1- p. perfecto, 2- p. indefinido)

1. A los estudiantes (gustar) _____ escribir en español.
2. A los españoles (gustar) _____ el Mundial de fútbol.

Aussi, pour marquer à nouveau l'opposition entre les usages du français et de l'espagnol, on aura recours à de courtes traductions.

TRADUCIR al español

1. Beaucoup d'étudiants aiment les discothèques.
2. Les étudiants aiment beaucoup faire du sport.

C) COMMENT UTILISER GUSTAR + COI DANS UNE RELATIVE :

Une dernière étape pourrait proposer, sur la base du français ou d'exemples de l'espagnol normatif, le cas de *GUSTAR + COI* dans une relative.

A partir de los ejemplos de uso del español, TRADUCIR al español

- En esta película, X es el único actor *que* me gusta.
 - Hay un estudiante *a quien* le gusta ir a las discotecas todos los fines de semana.
1. Les étudiants qui aiment les sports sont nombreux (= «*numerosos*»).
 2. Le film que j'aime le plus, c'est ...

Chapitre 8

DUDAS Y DIFICULTADES DE UN COMPAÑERO: UN INSTRUMENT PÉDAGOGIQUE NOVATEUR

Ce chapitre a pour but de présenter un outil pédagogique original issu de notre travail en analyse d'erreurs. Comme nous en avons discuté brièvement au chapitre 1, il ressort qu'autant le professeur que l'élève ont besoin du recours à des outils qui soient des compléments au manuel de base qu'ils utilisent dans la perspective globale et générale du phénomène de l'erreur grammaticale récurrente en contexte d'apprentissage à l'aide d'une méthode communicative.

Dans le cas des professeurs, la rétroaction corrective des erreurs des élèves peut à elle seule occuper, bien souvent malgré eux, une part importante de leur tâche. Mais encore faut-il que cette correction soit efficace, c'est-à-dire qu'elle mène à une meilleure compréhension de l'élève et au développement progressif et harmonieux de son interlangue. Voilà ce que nous considérons l'essentiel du défi de l'enseignant en ce qui concerne la correction des erreurs de l'élève, sans vouloir entrer au cœur d'un débat, à savoir quand et comment effectuer cette rétroaction corrective et dans quelle mesure les efforts du professeur en ce sens peuvent porter fruit.

Quant à l'élève, il a bien sûr besoin de cette correction substantiellement constructive, mais encore faut-il que s'éveille sa conscience linguistique d'une façon ordonnée. Ceci revient à dire que l'élève a la responsabilité de construire son interlangue en ordonnant ses connaissances. Or, en contexte d'apprentissage communicatif, l'élève est susceptible de produire des erreurs dont il ne possède que peu ou même pas du tout les bases théoriques. L'on comprendra aisément que cette situation peut entraîner des états de frustration — l'élève ne pouvant pas ou n'ayant pas le temps de se constituer un modèle théorique individuel correspondant au cheminement particulier de sa propre interlangue — indépendamment de la structure ou de l'ordre des notions de grammaire telles que présentées par le professeur.

Afin de remédier à cette situation, nous avons développé un instrument pédagogique qui se présente sous la forme d'un compendium regroupant les principales

difficultés grammaticales rencontrées par nos élèves lorsqu'ils utilisent l'espagnol en situation de production spontanée. Il ne s'agit de rien de moins qu'une grammaire d'erreurs spécialisées pour l'apprentissage de l'espagnol-L2 par des étudiants francophones. Aussi, afin de rendre compte adéquatement des différents stades de l'enseignement/apprentissage, nous avons choisi de créer un instrument scindé en quatre sections, chacune correspondant à un niveau de langue, soit 101, 201, 301 et 401. Au chapitre de son intérêt pédagogique, ce compendium, une fois aménagé de façon adéquate, peut constituer un outil visant à faciliter autant le travail de correction des travaux des élèves qu'une référence facile d'accès, utile et sécurisante pour les élèves en contexte d'apprentissage basé sur une méthode communicative.

Les sections suivantes feront le point sur l'étroite relation qui existe entre le contenu de *Dudas y dificultades de un compañero* et la réalité même de l'apprentissage de l'espagnol-L2 par des locuteurs francophones, telle que révélée par notre recherche. Par la même occasion, nous proposons aux enseignants un schéma d'utilisation de ce nouveau matériel, exemples à l'appui.

Finalement, les quatre dernières sections de ce chapitre présentent cet outil pédagogique intitulé *Dudas y dificultades de un compañero* en fonction des quatre premiers niveaux de langue de l'enseignement/apprentissage de l'espagnol-L2 qui ont fait l'objet de notre recherche.

8.1 Le contenu de *Dudas y dificultades de un compañero*¹

Comme le démontre le tableau 8-1, pour chaque niveau de langue pris séparément, et si nous omettons pour l'instant le code de la première colonne, le contenu moteur de *Dudas y dificultades de un compañero* est constitué par des exemples *d'erreurs en contexte*, dans une deuxième colonne. Les groupes de deux ou trois exemples, selon les cas, correspondent chacun à une *catégorie d'erreurs grammaticales* dont cette recherche a été en mesure de révéler le caractère *d'erreur systématique*, au détriment des erreurs purement individuelles ou marginales qui ne s'y trouvent pas répertoriées. Ces erreurs systématiques sont regroupées en fonction de *six zones grammaticales*² auxquelles elles réfèrent, comme nous en avons un exemple pour chacune d'entre elles au tableau 8-1.

1. Titre inspiré par Hélène Lépine, professeure d'espagnol au Collège Jean-de-Brébeuf.

2. Ces zones sont celles mêmes sur lesquelles notre recherche s'est attardée, soit: prépositions *A / EN / DE*, prépositions *POR / PARA*, le syntagme verbal, *SER / ESTAR*, préterits *PERFECTO / INDEFINIDO, ESTAR / HABER*.

Tableau 8-1: *Dudas y dificultades de un compañero*: extraits du niveau 201

| CÓDIGO | ERROR EN CONTEXTO | USO NORMATIVO | REFERENCIA ¹ |
|---|--|---|-------------------------|
| USO DE LAS PREPOSICIONES A / EN / DE | | | |
| A1 | <ul style="list-style-type: none"> • Si vas ^a <u>en</u> *aris (...) • Un viaje ^a <u>en</u> Madrid. | A + DESPLAZAMIENTO (ir, venir, volver, llegar, viajar, retirarse, mudarse, ...) | p. 11 |
| USO DE LAS PREPOSICIONES POR / PARA | | | |
| B1 | <ul style="list-style-type: none"> • voy de viaje ^{para} <u>por</u> visitar a mi abuela. • cada persona sabe qué está bien ^{para} <u>por</u> ella. | PARA + FINALIDAD OJO: PARA + verbo: voy a México para disfrutar del clima. (=finalidad) POR + nombre: voy a México por el clima. (=motivo, causa) | p. 182 |
| USO DE LOS PRONOMBRES PERSONALES (SINTAGMA VERBAL) | | | |
| P1 | <ul style="list-style-type: none"> • D. es profe. <u>Él</u> vive en Francia. • a su llegada, <u>él</u> fue nombrado (...). | AUSENCIA DE PRONOMBRE SUJETO N.B.: Se usa el pronombre sujeto para insistir sobre la persona o para marcar una réplica: -Voy a ver una película hoy. -Y yo voy al teatro. | p. 203 |
| USO DE LOS PRETÉRITOS PERFECTO / INDEFINIDO | | | |
| R1 | <ul style="list-style-type: none"> • En 1975, ^{tuvieron} <u>han tenido</u> una niña. • La historia ^{se desarrolló} <u>se ha desarrollado</u> en 1921. • Bethune ^{participó} <u>ha participado</u> en la guerra civil española. | P. INDEFINIDO + MARCADOR DE TIEMPO HISTÓRICO o CONTEXTO HISTÓRICO | |
| USO DE SER / ESTAR | | | |
| S1 | <ul style="list-style-type: none"> • ^{soy} <u>estoy</u> guardia de seguridad • la segunda casa ^{es} <u>está</u> mi casa. | SER + NOMBRE N.B.: SER es el verbo de la <i>definición o categorización</i> de personas, objetos, conceptos, y un nombre es una definición en sí («en soi»). | p. 107 |
| USO DE ESTAR / HABER | | | |
| H1 | <ul style="list-style-type: none"> • A la izquierda ^{está o tienes} <u>es</u> mi habitación. • Al fondo, ^{está o tienes} <u>es</u> la habitación de mi madre. | ESTAR o TENER + DESCRIPCIÓN DE LUGARES, COSAS [+ nombre determinado] N.B.: L'usage normatif de l'espagnol veut que l'on utilise ESTAR (et non SER) dans le contexte de la description des lieux lorsque ce lieu est déterminé (i.e. précédé d'un article déterminé ou un possessif) | |

3. Para las páginas (p.), cf. *La pratique de l'espagnol de A à Z*, Ediciones Hatier, Paris, 1994. Para los números (#), cf. *Grammaire espagnole*, Ediciones Hatier, Paris, 1964.

Une troisième colonne présente la *règle de l'espagnol* en cause dans les exemples d'erreurs des élèves de la deuxième colonne. L'information y est présentée de façon très simple et succincte en mettant l'accent spécifiquement sur le ou les éléments linguistiques en cause en *espagnol péninsulaire normatif*, de façon à faciliter l'assimilation mnémotique par l'élève.

Une quatrième et dernière colonne renvoie à des ouvrages de référence pouvant donner de plus amples explications et exemples sur le fonctionnement de l'espagnol normatif. Le choix des ouvrages cités est purement arbitraire, comme nous en discuterons un peu plus loin.

8.2 Relation avec la recherche antérieure

Les divers groupes d'exemples d'erreurs tirent directement leur origine du corpus de 4516 erreurs grammaticales produites par des élèves d'espagnol-L2 francophones et que nous avons constitué pour les besoins de notre recherche en analyse d'erreurs. La question qui se pose maintenant de façon plus aiguë consiste à savoir sur quelle base ces groupes d'exemples ont été intégrés au sein de *Dudas y dificultades de un compañero*. En d'autres termes, il reste à établir une corrélation entre les résultats de notre recherche empirique sur les erreurs grammaticales des élèves et la nature de l'inclusion de ces résultats au sein de l'instrument pédagogique. Pour les besoins de cette explication, nous reprendrons très brièvement certains principes qui ont guidé nos pas dans l'analyse des 4516 erreurs de notre corpus.

Comme le soulignait Vázquez (1991), seules les *erreurs systématiques*⁴ peuvent intéresser la didactique des langues puisque ce sont ces erreurs sur lesquelles, en définitive, nous pouvons agir dès lors que nous en connaissons l'existence puis les caractéristiques. Lors de l'analyse des éléments du corpus, nous avons donc dû développer des critères de façon à pouvoir discerner adéquatement les catégories d'erreurs systématiques présentes au détriment des catégories d'erreurs non érigées en systèmes, ou purement individuelles, ou de celles qui, bien qu'érigées en système, possédaient un caractère marginal par rapport à l'ensemble. C'est ainsi que nous avons désigné nos *catégories d'erreurs systématiques* comme celles ayant donné lieu à :

- Cinq (5) entrées par des élèves provenant de trois (3) professeurs différents (sur une possibilité de sept (7), pour les niveaux 101, 201 et 301.
- Quatre entrées (4) par des élèves provenant de deux (2) professeurs différents, sur une possibilité de trois (3), pour le niveau 401⁵.

4. C'est-à-dire celles érigées en système, qui présentent un schème de présentation commun à plusieurs individus et qui sont susceptibles de se répéter.

5. Étant donné le nombre moindre d'erreurs ayant pu être recueillies pour ce niveau ainsi que le nombre réduit de professeurs ayant pu fournir des travaux.

C'est donc à partir de ces critères que nous avons pu élaborer les tableaux de classification des diverses catégories d'erreurs systématiques lors de l'analyse des données du corpus à l'intérieur de cet ouvrage. Il en va de même pour *Dudas y dificultades de un compañero* qui intègre, en fonction de chacun des quatre niveaux de langues étudiés, l'ensemble des catégories d'erreurs systématiques mises en lumière par notre recherche.

Tableau 8-2: Exemples de catégories d'erreurs systématiques

| CATÉGORIE | ERREUR EN CONTEXTE | 101 | 201 | 301 | 401 | TOTAL |
|--|--|----------------|-----|-----|-----|-------|
| <i>A + lieu (avec déplacement) = EN</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Si vas en Paris (...) • Un viaje en Madrid. | 9 ^a | 122 | 74 | 42 | 247 |
| Omission de contraction <i>A/DE + EL</i> | • para ir a el segundo piso. | 15 | 3 | 1 | 1 | 20 |

Afin de visualiser plus adéquatement ce lien étroit entre recherche et instrument pédagogique dérivé, le tableau 8-2 présente deux catégories d'erreurs ayant prouvé leur caractère systématique pour un ou plusieurs des niveaux de langue à l'étude. Les zones ombrées informé que la catégorie en question s'est révélée systématique dans le cadre du niveau de langue correspondant. Ainsi, la catégorie *A + lieu (avec déplacement) = EN* se retrouvera dans chacune des sous-divisions par niveau de langue de *Dudas y dificultades de un compañero* puisque les résultats de la recherche empirique prouvent que cette catégorie s'est révélée systématique dans chacun de ceux-ci (101, 201, 301, 401). Suivant cette même logique, la catégorie *Omission de contraction A / DE + EL* ne se retrouvera que dans la section correspondant au niveau 101 de l'outil pédagogique.

8.3 Codification des erreurs

Afin d'élever le contenu de *Dudas y dificultades de un compañero* au rang d'un outil pédagogique facilement malléable par les professeurs et les élèves, nous avons aussi procédé à sa codification. Ce choix nous a amenés à donner un code spécifique⁷ à chacune des catégories d'erreurs systématiques répertoriées. C'est ainsi qu'à la catégorie *A + lieu (avec déplacement) = EN*, correspond le code unique et exclusif A1. La lettre de ce code associe la catégorie à la zone grammaticale à laquelle elle se rattache alors que le chiffre désigne chacune des différentes catégories au sein d'une même zone grammaticale.

6. Le nombre indique l'occurrence absolue d'erreurs au sein du corpus. La zone ombrée indique qu'il s'agit d'une catégorie d'erreur systématique, selon nos critères.

7. Les codes employés sont les suivants: A = prépositions *A / EN / DE*, B = prépositions *POR / PARA*, P = syntagme verbal, S = *SER / ESTAR*, H = *ESTAR / HABER*, R = *INDÉFINIDO / PERFECTO*.

8.4 Comment utiliser *Dudas y dificultades de un compañero* ?

Le mode d'utilisation de *Dudas (...)* comporte deux volets qui correspondent chacun aux deux types d'utilisateurs. D'un côté, l'enseignant s'en servira aux fins d'une *correction codifiée*, donc simplifiée, des travaux des élèves réalisés en contexte de production spontanée écrite ou même orale. D'autre part, l'élève l'utilisera afin de *visualiser ses propres erreurs* et de comprendre le pourquoi de celles-ci grâce au lien qu'il pourra aisément établir entre le code attribué à son erreur et l'information que lui fournit l'instrument sur l'usage normatif des éléments linguistiques en cause. Finalement, afin de fermer la boucle de la rétroaction correctrice, il est suggéré aux professeurs de demander aux élèves de réaliser une tâche simple et axée sur un objectif d'apprentissage spécifique.

Voyons maintenant plus en détails la tâche des utilisateurs de *Dudas y dificultades de un compañero*. Pour ce faire, nous utiliserons un court extrait d'une rédaction provenant d'un élève de niveau 301, avant correction :

Reseña de la película « Flores amarillas en la ventana »

La historia se pasa en Patagonia en 1921. Cuando la hija de una familia rica, Lucía, ha vuelto del internato donde fue educada, ha encontrado Ricardo, que trabajaba a su casa, y se ha enamorado de él, y él de ella. Por mala suerte, la madre de Lucía no ha aprobado (...).

(...).

(...).

¿ Qué más?... Me parece que el acento argentino está bastante fácil a comprender, y se parece bastante al español que conozco.

La correction du professeur

De prime abord, il convient de signaler que nous croyons que la correction du professeur destinée à l'élève, dans ces niveaux d'apprentissage et de pratique intense des bases de la langue, ne nécessite pas nécessairement une recension exhaustive de tous les éléments erronés. Ainsi, certains éléments, de style par exemple, pourraient être « omis ».

Voici donc ce à quoi pourrait ressembler la rédaction de l'élève une fois corrigée par le professeur à l'aide des codes⁸.

8. Pour la signification des codes, se référer au niveau 301 de *Dudas y dificultades de un compañero*, inclus à la suite de ce chapitre.

Reseña de la película «Flores amarillas en la ventana»

La historia ^(V) se pasa en Patagonia en 1921. Cuando la hija de una familia rica, Lucía, ^(R1) ha vuelto del internato donde fue educada, ^(R1) ha encontrado ^(A4) Ricardo, que trabajaba ^(A2) a su casa, y se ^(R1) ha enamorado de él, y él de ella. Por mala suerte, la madre de Lucía no ^(R1) ha aprobado (...).

(...).

(...).

¿Qué más?... Me parece que el acento argentino ^(S6) está bastante fácil ^{(A10) + A9} a comprender, y se parece bastante al español que conozco.

Comme la correction d'un travail réalisé en production spontanée comporte généralement des mentions faisant appel non seulement à des notions grammaticales mais aussi à la morphologie, au lexique, à l'orthographe et même au style, nous devons en tenir compte afin de faire de notre instrument un outil de correction plus complet. C'est ainsi que, sur la base de notre expérience de correction, nous avons ajouté des mentions à d'autres types d'erreurs afin de couvrir l'ensemble des erreurs pouvant se retrouver dans les travaux de nos élèves, hormis celles en lien avec les notions phonétiques. Le tableau 8-3 présente un extrait de cette section de *Dudas y dificultades de un compañero* que nous avons ajouté à la suite de celles traitant les diverses erreurs de grammaire s'étant révélées systématiques dans le cadre de notre recherche.

Tableau 8-3: Extrait de la section *Morfología, ortografía, léxico, y miscelánea gramatical*

| CÓDIGO | ERROR EN CONTEXTO | USO NORMATIVO | REFERENCIA |
|--------|--|--|--|
| M | MORFOLOGÍA VERBAL ERRÓNEA | | <i>Conjugar es fácil ; Bescherelle</i> |
| O | ORTOGRAFÍA ERRÓNEA | | pp. 28-29 |
| E | ESTILO INADECUADO | | |
| V1 | <ul style="list-style-type: none"> • <i>En Canadá, no tiene</i> → [hay] • <i>problemas de famina</i> • <i>Los detectives deben haber</i> → [tener] <i>un sentido de deducción.</i> | TENER = POSESIÓN HABER = EXISTENCIA (hay, va a haber) y AUXILIAR de tiempos compuestos | p. 135 |
| V2 | <ul style="list-style-type: none"> • <i>amo</i> → [me gusta] mucho Montreal. • <i>quiero</i> → [me gustan] las películas. | QUERER, AMAR + PERSONAS (= EL AMOR, el sentimiento) | p. 215 |
| V8 | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Me gustan mucho los pantalones: es porque</i> → [por eso] llevo siempre pantalones. | POR ESO fr. «c'est pourquoi, pour cette raison» | — |

Tableau 8-3: Extrait de la section *Morfología, ortografía, léxico, y miscelánea gramatical* (suite)

| CÓDIGO | ERROR EN CONTEXTO | USO NORMATIVO | REFERENCIA |
|--------|---|--|------------|
| V | OTROS ERRORES LÉXICOS: apúntalos en tu diccionario personal | | |
| X1 | • <i>tengo una</i> → <i>[un] problema</i> | NOMBRES EN -EMA = MASCULINOS - un problema, sistema, tema, estratagema,.... | |
| X2 | FALTA DE CONCORDANCIA (género/número) | | |
| X | OTROS ERRORES GRAMATICALES: apúntalos en tu cuaderno | | |

La tâche de l'élève

Consécutivement à la correction du professeur, la tâche de l'élève consiste, bien entendu, à visualiser ses propres erreurs et à en trouver et comprendre l'explication sur la base de l'usage normatif inclus dans *Dudas (...)* en lien avec les codes attirés par le professeur.

Aussi, de façon à fermer la boucle de la rétroaction corrective et à la rendre possiblement plus efficace, le professeur demandera à l'élève de réaliser une tâche simple. En effet, nous croyons que, dans ce type d'exercice centré exclusivement sur le code linguistique, mieux vaut s'en tenir à un objectif très pointu, de réalisation assez brève, plutôt que de risquer de sabrer la motivation de l'élève pour une matière qui autrement éveille en lui un intérêt ludique évident.

De façon concrète, l'on pourrait demander à l'élève :

- 1) de reproduire, selon le même modèle suivant⁹, quelques-unes de ses erreurs qui représentent pour lui des exemples d'une connaissance nouvelle ou d'une connaissance qui était jusqu'alors mal comprise :

| CÓDIGO | MI ERROR EN CONTEXTO (con mi corrección) | USO NORMATIVO ESPAÑOL |
|--------|---|-----------------------|
| | | |

9. Le document complet se retrouve à l'annexe 7.

- 2) de reproduire un paragraphe ou une courte section de son texte original en corrigeant ses erreurs;
- 3) de présenter, à l'aide de la même fiche qu'en 1), un aide-mémoire personnel incluant un certain nombre d'erreurs dont il possédait déjà la connaissance de l'usage normatif, dans le but de s'y référer et d'éviter ainsi leur récurrence lors d'un prochain travail de création.

8.5 Les ouvrages de référence

Comme nous l'avons mentionné, la dernière colonne de l'instrument pédagogique renvoie l'élève à des ouvrages de référence dont le choix se veut ici arbitraire. En effet, notre intention n'est nulle autre que de fournir aux professeurs des exemples de références afin qu'ils puissent les modifier à leur gré et ainsi compléter l'information sur le fonctionnement de l'usage normatif de l'espagnol. Par la même occasion, cette section vise à faire connaître à l'élève qui ressent le besoin d'une explication additionnelle certains ouvrages qui pourraient lui être utiles à cette fin, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du cadre plus formel de l'apprentissage en milieu scolaire.

8.6 Diffusion de *Dudas y dificultades de un compañero*

Fidèles à notre vœu de servir la communauté des intervenants en enseignement/apprentissage de l'espagnol-L2, nous avons pris soin d'en présenter le contenu de façon à ce que quiconque en ressent le besoin puisse le reproduire, en citant simplement sa provenance¹⁰.

De toute évidence, il incombera à chaque professeur de juger du moment opportun de sa distribution auprès des élèves, en tout ou en partie.

De plus, nous mettrons à la disposition de tous les professeurs qui en feront la demande, moyennant un coût symbolique, une disquette PC afin qu'ils puissent modifier à leur gré les références ou y ajouter des notions de contenu qui leur semblent pertinentes. À ce chapitre, nous apprécierions recevoir vos commentaires et suggestions.

10. Pour les besoins de la reproduction, les notes qui accompagnent *Dudas [...] se retrouvent à la fin du chapitre, p. 181*

8.7 DUDAS Y DIFICULTADES DE UN COMPAÑERO¹², NIVEL I (ESP-101)

USO DE LAS PREPOSICIONES A / EN / DE

| | | | |
|-----|---|--|----------|
| A1 | <ul style="list-style-type: none"> • Si vas ^a en Paris (...) • Un viaje ^a en Madrid. | A + DESPLAZAMIENTO (ir, venir, volver, llegar, viajar, retirarse, mudarse, ...) | p. 11 |
| A2 | <ul style="list-style-type: none"> • Estudio ^{en el} al colegio. • Como ^{en} a la cafetería. | EN + LOCALIZACIÓN (sin desplazamiento) (estar, estudiar, vivir, dormir,...) | p. 11-12 |
| A4 | <ul style="list-style-type: none"> • Te presento ^a ✓ Juan. • No respeta su ^a ✓ esposa. | A + NOMBRE COD de persona Cf. francés: Je te présente Jean = «Te presento a Juan» | p. 9-10 |
| A6 | <ul style="list-style-type: none"> • Me gusta comer del pan. • Sucumben a de enfermedades. | AUSENCIA DE PREPOSICIÓN cf. francés: des livres = «libros»; du pain = «pan» | # 308 |
| A7 | <ul style="list-style-type: none"> • Hay demasiado de viento. • La película tiene ^{muchas} mucho de escenas cómicas. | MUCHO, POCO, DEMASIADO SIN PREPOSICIÓN (pero variables: muchos, muchas...) OJO: «un poco de [pan,...]» | # 55 |
| A12 | <ul style="list-style-type: none"> • ^{de} Después ✓ la guerra (...). • un día ^{de} antes ✓ la muerte de Fernando. | DESPUÉS DE..., ANTES DE ... [+ nombre] | p. 34-35 |
| A15 | <ul style="list-style-type: none"> • Isabel estudia en ciencias puras. • Estudio en psicología. | AUSENCIA DE PREPOSICIÓN (con materia de estudios) Cf.: estudiar medicina, PERO: estudiar en la facultad de medicina. | |
| A16 | <ul style="list-style-type: none"> • Para ir ^{al} a el segundo piso (...). | A + EL = AL DE + EL = DEL | |
| A17 | <ul style="list-style-type: none"> • ^A En la derecha, está mi habitación. • ^{a la} Y derecha está mi habitación. | A LA DERECHA, A LA IZQUIERDA, AL FONDO, AL FINAL DE... N.B.: aucune règle ne s'applique, on assimile ces locutions comme si elles n'étaient qu'un seul mot; ex.: porte-clef, le Notre Père, etc. | |

| CÓDIGO | ERROR EN CONTEXTO | USO NORMATIVO | REFERENCIA |
|--------|---|--|------------|
| A18 | <ul style="list-style-type: none"> • Está ^a en cinco calles de aquí. • Está ^a dos calles del colegio. | A + DISTANCIA | |
| A19 | <ul style="list-style-type: none"> • Escribo mi español trabajo. de | DE + COMPL. DE NOMBRE N.B.: como en francés «mon travail de chimie». | |
| A20 | <ul style="list-style-type: none"> • No, no trabajamos de aquí. • ^{De} ¿qué nacionalidad son Ustedes? | DE + ORIGEN | |

USO DE LAS PREPOSICIONES POR / PARA

| | | | |
|----|--|--|--------|
| B1 | <ul style="list-style-type: none"> • voy de viaje ^{para} por visitar a mi abuela. • cada persona sabe qué está bien ^{para} por ella. | PARA + FINALIDAD, OBJETIVO OJO: PARA + verbo: voy a México para disfrutar del clima. (=finalidad) | p. 182 |
|----|--|--|--------|

USO DE LOS PRONOMBRES PERSONALES

| | | | |
|----|--|---|-------------------|
| P1 | <ul style="list-style-type: none"> • él vive en Francia. • Matilde es profe. Ella trabaja en un colegio. | AUSENCIA DE PRONOMBRE SUJETO N.B.: Se usa el pronombre sujeto para insistir sobre la persona o para marcar una réplica: -Veo una película en casa esta noche. -Y yo voy al teatro. | p. 203 |
| P2 | <ul style="list-style-type: none"> • (Yo) ^{COMO} comer mucho. • (Tú) ^{eres} es el amor de mi vida. | CONCORDANCIA DEL VERBO CON SU SUJETO REAL. | p. 109 + # 417 |
| P3 | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Y tú cómo se llama Usted? • ^{Son} Sois ustedes de Lachute. • ¿De dónde es ^{usted} ustedes? | USTED + 3a p. s. (=forme de courtoisie, 1 seul interlocuteur) USTEDES + 3a p.p.(=forme de courtoisie, plusieurs interlocuteurs) N.B.: <i>Usted</i> tire son origine de la contraction de <i>Vuestra Merced</i> , «Votre Merci» et, par analogie à «Monsieur veut-il son thé?», il régit la 3 ^e p. du singulier du verbe. Son pluriel, <i>Ustedes</i> , demandera donc la 3 ^e p. du pluriel. | |
| P5 | <ul style="list-style-type: none"> • Ella ^{se} llama Lise. | VERBOS CON PRONOMBRE REFLEXIVO (llamarse, levantarse, ducharse, etc.) | p. 210 |

| CÓDIGO | ERROR EN CONTEXTO | USO NORMATIVO | REFERENCIA |
|--------|---|---|------------|
| P9 | <ul style="list-style-type: none"> voy a te decir. La clases terminanse a las 5. | FUSIÓN DE LOS PRONOMBRES CON EL VERBO EN: -INFINITIVO -imperativo -gerundio | p. 206 |
| P11 | <ul style="list-style-type: none"> ah...¿^{Yo}Mí? Judith, ^{yo}mi y Julio estamos enamorados. es mejor que ^{yo}mi. | PRONOMBRE SUJETO 1 p. sg = YO N.B.: Después de preposición, yo, tú = mí, ti: para mí, de ti, etc...(exc.: conmigo, contigo) También, el pronombre presente en una comparación es uno <i>sujeto</i> : es mejor que yo (soy), etc. | p. 202 |
| P13 | <ul style="list-style-type: none"> ^(él) Se tiene 15 años. ^(yo) Me hablo francés. | ME, TE, SE, NOS, OS, SE = PRONOMBRES REFLEXIVOS Modelo de uso = LLAMARSE: (yo) Me llamo Ricardo, Te llamas..., Se llama... | |
| P14 | <ul style="list-style-type: none"> Se llama Luisa. Ésta es una estudiante del colegio. Este es un lugar tranquilo. Este es Pablo Picasso. | ÉSTE/OS, ÉSTA/S + RITUAL DE LAS PRESENTACIONES [i.e. <i>en présence</i> de la personne ou de l'objet, en le <i>montrant</i> de la main ou du regard] N.B.: Comme le pronom sujet ne s'emploie pas, de façon générale, devant le verbe espagnol, il en sera de même pour le démonstratif correspondant au français dans: C'est bien! = <i>Está bien</i> , Ce sont mes livres = <i>Son mis libros</i> , etc. | |
| P15 | <ul style="list-style-type: none"> Soy estudio en el colegio. Eres habla francés e inglés. | SER = VERBO «ÊTRE» N.B.: Dans ces exemples d'erreurs 1) tu as assimilé une forme de verbe SER à un pronom sujet et 2) l'espagnol n'a nul besoin d'un pronom sujet dans ces circonstances, le sujet étant identifiable à l'aide de la forme verbale. | |

USO DE SER / ESTAR

| | | | |
|----|---|--|--------|
| S1 | <ul style="list-style-type: none"> ^{soy} estoy guardia de seguridad la segunda casa ^{es} está mi casa. ^{Es} Está una bicicleta con 2 ruedas. | SER + NOMBRE N.B.: SER es el verbo de la <i>definición o categorización</i> de personas, objetos, conceptos, y un nombre es una definición en sí («en soi»). | p. 107 |
| S2 | <ul style="list-style-type: none"> estos días (el cantante) ^{está} es en Montreal. | ESTAR + LOCALIZACIÓN | p. 109 |

| CÓDIGO | ERROR EN CONTEXTO | USO NORMATIVO | REFERENCIA |
|--------|---|---|------------|
| S3 | <p><i>está</i></p> <ul style="list-style-type: none"> la playa <u>es</u> limpia. <p><i>Estoy</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <u>Soy</u> contento. | ESTAR + CUALIDAD <u>NO DEFINITORIA</u> (ADJETIVO) | p. 110 |
| S4 | <p><i>Estoy</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <u>Soy</u> muy cansado. <p><i>está</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Guatemala <u>es</u> limitado al norte por México. | ESTAR + CUALIDAD <u>NO DEFINITORIA</u> (*ARTICULO-ADJETIVO) N.B.: Dans <i>la puerta está abierta.</i> , <i>abierta</i> représente un pur ÉTAT de fait (=un ESTADO) qui ne définit en rien la porte. Rappelez-vous le modèle de <i>Estoy bien, contento, etc.</i> ; Par analogie: <i>estoy cansado/a, limitado/a, etc.</i> | 112 |
| S5 | <p><i>Estoy</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <u>Soy</u> de vacaciones. <p><i>Estoy</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <u>Soy</u> de buen humor. | ESTAR + CUALIDAD <u>NO DEFINITORIA</u> (Locuciones preposicionales de MANERA: postura, actitud, situación) cf. <i>estar</i> de vacaciones, de viaje, de visita, de compras. | p. 109-110 |
| S6 | <p><i>es</i></p> <ul style="list-style-type: none"> parece conformista pero no <u>está</u> conformista. <p><i>son</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Sus pantalones <u>están</u> rojos. | SER + CUALIDAD DEFINITORIA (o categorizadora) | p. 110 |
| S10 | <p><i>es</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Usted ^V profesor de «snowboard». <p><i>Es</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <u>Ella</u> médica. <p><i>Está</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <u>Ella</u> muy cansada. | VERBO OBLIGATORIO N.B.: Même si le pronom sujet n'est pas requis en espagnol (généralement), sa présence ne peut en aucun temps remplacer le VERBE. | |

USO DE ESTAR / HABER

| | | | |
|----|---|---|--|
| H1 | <p><i>está</i></p> <ul style="list-style-type: none"> A la izquierda <u>es</u> mi habitación. <p><i>está</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Al fondo, <u>es</u> la habitación de mi madre. | ESTAR o TENER + DESCRIPCIÓN DE LUGARES, COSAS [+ nombre determinado] N.B.: L'usage normatif de l'espagnol veut que l'on utilise ESTAR (et non SER) dans le contexte de la description des lieux lorsque ce lieu est déterminé (i.e. précédé d'un article déterminé (el/la, ou d'un possessif) | |
| H2 | <p><i>está</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Abajo de la casa, <u>hay</u> el salón. <p><i>están</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Después, en mi vida, <u>hay</u> los deportes. <p><i>Tenemos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <u>Hay</u> los dólares americanos en Puerto Rico. | ESTAR o TENER + DESCRIPCIÓN DE LUGARES, COSAS [+ nombre determinado] N.B.: à l'inverse de <i>estar</i> + nom déterminé, <i>hay</i> ne peut fonctionner qu'avec un nom indéterminé (p. ex. à l'aide de l'article <i>un/a</i>). | |

| CÓDIGO | ERROR EN CONTEXTO | USO NORMATIVO | REFERENCIA |
|--------|---|--|------------|
| H3 | <ul style="list-style-type: none"> • Aquí ^{está} la foto de mi hermano. • Enfrente de mi casa ^{hay} un restaurante. | PARTÍCULA VERBAL OBLIGATORIA <ul style="list-style-type: none"> • estar + nom déterminé • hay + nom INDéterminé | |

USO DE LOS PRETÉRITOS PERFECTO / INDEFINIDO (= passés COMPOSÉ / SIMPLE)

| | | | |
|----|--|---|--|
| R1 | <ul style="list-style-type: none"> • En 1975, ^{tuviern} han tenido una niña. • Bethune ^{participó} ha participado en la guerra civil española. • Durante su juventud, Diego ^{siguió} ha seguido cursos. | P. INDEFINIDO + MARCADOR DE TIEMPO HISTÓRICO o CONTEXTO HISTÓRICO N.B.: Bel effort! Tu as tenté d'utiliser un temps du passé. Cependant, le temps que tu as utilisé n'est pas celui que l'espagnol prévoit dans ce contexte précis. Nous «verrons» cette question dans un deuxième cours d'espagnol. Continue! | |
|----|--|---|--|

MORFORLOGÍA, ORTOGRAFÍA, LÉXICO Y MISCELÁNEA GRAMATICAL

| | | | |
|----|--|---|------------------|
| M | MORFOLOGÍA VERBAL ERRÓNEA | | |
| O | ORTOGRAFÍA ERRÓNEA | | p. 28-29 |
| E | ESTILO INADECUADO | | |
| V1 | <ul style="list-style-type: none"> • En Canadá, no ^{hay} tiene problemas de fama • Los detectives deben ^{tener} haber un sentido de deducción. | TENER = POSESIÓN HABER = EXISTENCIA (hay, va a haber,...) = AUXILIAR de tiempos compuestos (2 ^o niveau d'espagnol) | p. 135 |
| V2 | <ul style="list-style-type: none"> • ^{me gusta} amo mucho Montreal. • ^{me gustan} quiero las películas. | QUERER, AMAR + PERSONAS (= El AMOR, el sentimiento) | p. 215 |
| V3 | • necesito de 2 camisetas negras. | NECESITAR = «avoir besoin de» | p. 51 |
| V4 | <ul style="list-style-type: none"> • tengo un trabajo ^{que} a hacer. • hay mucho ^{que} a aprender. | TENER QUE = «devoir» HAY QUE = «il faut» (falloir) N.B.: Tengo que hacer un trabajo = tengo un trabajo que hacer. | p. 88 |
| V7 | <ul style="list-style-type: none"> • siete ^u o ocho. • Ana ^e y Isabel. | | p. 176 p. 269 |
| V | OTROS ERRORES LÉXICOS: apúntalos en tu diccionario. | | |

| CÓDIGO | ERROR EN CONTEXTO | USO NORMATIVO | REFERENCIA |
|--------|---|---|------------|
| X1 | • tengo ^{un} <u>una</u> problema | NOMBRES EN -EMA = MASCULINOS - un problema, sistema, tema, estrategia,.... | |
| X2 | FALTA DE CONCORDANCIA (género/número) | | |
| X | OTROS ERRORES GRAMATICALES: apúntalos en tu cuaderno | | |

8.8 DUDAS Y DIFICULTADES DE UN COMPAÑERO, NIVEL II (ESP-201)

USO DE LAS PREPOSICIONES A / EN / DE

| | | | |
|----|---|---|----------|
| A1 | • Si vas ^a <u>en</u> Paris (...) • Un viaje ^a <u>en</u> Madrid. | A + DESPLAZAMIENTO (ir, venir, volver, llegar, viajar, retirarse, mudarse, ...) | p. 11 |
| A2 | • Estudio ^{en el} <u>al</u> colegio. • Como ^{en} <u>a</u> la cafetería. | EN + LOCALIZACIÓN (sin desplazamiento) (estar, estudiar, vivir, dormir,...) | p. 11-12 |
| A3 | • voy a ir ^a <u>en</u> una película. • vengo ^a <u>en</u> al director. | A + CONCEPTO DE FINALIDAD después de verbo de desplazamiento (ir, venir) | p. 12 |
| | • ¿Cuándo vas ^a <u>en</u> venir a Montreal? | FUTURO INMEDIATO = IR A + INFINITIVO N.B.: La presencia de la A responde a la filosofía general A + <i>desplazamiento</i> como IR es el verbo de desplazamiento por excelencia. | |
| A4 | • Te presento ^a <u>en</u> Juan. • No respeta ^a <u>en</u> su esposa. | A + NOMBRE <i>COD</i> de persona Cf. francés: Je te présente Jean = «Te presento a Juan» | p. 9-10 |
| A6 | • Me gusta comer de pan. • Sucumben a enfermedades. | AUSENCIA DE PREPOSICIÓN cf. francés: des livres = «libros»; du pain = «pan» | # 308 |
| A7 | • Hay demasiado de viento. • La película tiene ^{muchas} <u>mucho de</u> escenas cómicas. | MUCHO, POCO, DEMASIADO, etc SIN PREPOSICIÓN (pero variables: muchos, muchas...) OJO: un poco de [pan,...] | # 55 |

| CÓDIGO | ERROR EN CONTEXTO | USO NORMATIVO | REFERENCIA |
|--------|---|--|------------|
| A8 | <ul style="list-style-type: none"> • leo para intentar de comprender... • Me permito de pensar... | AUSENCIA DE PREPOSICIÓN (con verbos de voluntad: intentar, decidir, permitir, ...) cf. francés: essayer de, décider de faire... = «intentar, decidir hacer ...» | — |
| A9 | <ul style="list-style-type: none"> • es muy difícil de salir de eso. • es posible de comprender. | AUSENCIA DE PREPOSICIÓN (delante de «infinitivo sujeto de SER») cf. es difícil comprenderlo = comprenderlo es difícil. | p. 80 |
| A10 | <ul style="list-style-type: none"> • el argumento es difícil ^{de} a explicar. • la historia fue fácil ^{de} a comprender. | DE + COMPLEMENTO DE ADJETIVO | p. 81 |
| A11 | <ul style="list-style-type: none"> • la gente piensa mucho ^{en el} al sexo. • Entro ^{en} a Santiago de Chile. | VERBOS ESPECÍFICOS + EN cf. entrar EN, pensar EN, participar EN, vacilar EN, etc.. | p. 12, 98 |
| A12 | <ul style="list-style-type: none"> • Después ^{de} de la guerra (...). • un día ^{de} antes ^{de} la muerte de Fernando. | DESPUÉS DE..., ANTES DE ... [+ nombre] | p. 34-35 |
| A13 | <ul style="list-style-type: none"> • 10 abril, ^{de} 1997. • 30 de marzo ^{de} de 1997. | DE + MES + DE + AÑO | p. 79 |
| A19 | • Escribo mi español trabajo. ^{de} de | DE + COMPLEMENTO DE NOMBRE N.B.: como en francés «mon travail de chimie». | |
| A21 | <ul style="list-style-type: none"> • Comienzo ^a de practicar. • Bartolomé de Las Casas puso fin ^a en revolución. • jugamos ^{al} de fútbol. | VERBOS ESPECÍFICOS + A Ej.: jugar a, empezar a, etc... | |
| A22 | • ^A ¿dónde vas? | ADONDE /ADÓNDE + DESPLAZAMIENTO Ej.: El lugar adonde vas se llama (...). / ¿Adónde vas a ir hoy? | |
| A23 | • Voy a descansar ^{en} sobre la playa. | EN + EMPLAZAMIENTO DIFUSO Ej.: Mi libro está sobre la mesa pero mi coche está EN la calle. | |

| CÓDIGO | ERROR EN CONTEXTO | USO NORMATIVO | REFERENCIA |
|--------|---|--|------------|
| A24 | <ul style="list-style-type: none"> Ayer, fui ^{en} por avión a Barcelona. Vamos a ir ^{en} con el avión. | IR EN, VIAJAR EN + MEDIO DE TRANSPORTE N.B.: Excepto <i>a pie</i> . OJO: POR se utiliza para introducir el canal de comunicación : <i>una carta por avión, mandar un mensaje por Internet, etc...</i> | |
| A25 | <ul style="list-style-type: none"> Ven a con nosotros. ¿A cuándo vas a venir? | NO HAY DESTINACIÓN = NO HAY A | |
| A26 | <ul style="list-style-type: none"> Mi padre bebe la cerveza. | AUSENCIA DE ARTÍCULO (y de preposición) N.B.: «je mange du [=de le] pain» = como pan | |
| A27 | <ul style="list-style-type: none"> tenemos trajes ^{de} en seda. Se viste a menudo ^{de} en negro. | DE + MATERIA, COLOR | |
| A28 | <ul style="list-style-type: none"> ^{De} La noche, voy a los clubes. El estudiante ^{de} no puede hacer la siesta el día. | DE NOCHE, DE DÍA (locuciones adverbiales de tiempo) | |

USO DE LAS PREPOSICIONES POR / PARA

| | | | |
|----|--|--|------------|
| B1 | <ul style="list-style-type: none"> voy de viaje ^{para} por visitar a mi abuela. cada persona sabe qué está bien ^{para} por ella. | PARA + FINALIDAD OJO: PARA + verbo: voy a México <i>para</i> disfrutar del clima. (=finalidad) POR + nombre: voy a México <i>por</i> el clima. (=motivo, causa) | p. 182 |
| B2 | <ul style="list-style-type: none"> me parece interesante ^{por} para muchas razones. luchó contra Carranza ^{por} para el control de México. | POR + MOTIVO, CAUSA cf. nota B1 | p. 192-193 |
| B3 | <ul style="list-style-type: none"> Gracias ^{por} de tus consejos. Me preocupo ^{por} de ti. | VERBOS ESPECÍFICOS + POR Ej.: dar las gracias <i>por</i> , estar agradecido/a <i>por</i> , preocuparse <i>por</i> , etc. | |
| B4 | <ul style="list-style-type: none"> ¿Me dejas tu bicicleta ^{por (o ∅)} para un día? Voy a España ^{por (o ∅)} para un mes. | POR + DURACIÓN N.B.: Las construcciones <i>voy un mes, estaré una semana en Guatemala</i> son correctas. | |

| CÓDIGO | ERROR EN CONTEXTO | USO NORMATIVO | REFERENCIA |
|--------|--|---|------------|
| B4 | ^{✓ Por} • La mañana, los rayos del sol entran. | POR LA MAÑANA, POR LA TARDE, POR LA NOCHE N.B.: También son correctas las formulaciones <i>en la mañana, en la tarde y en la noche.</i> | |
| B5 | ^{✓ Por} • La tarde, a las 7, (...). | | |

USO DE LOS PRONOMBRES PERSONALES

| | | | |
|----|---|---|----------------------|
| P1 | <ul style="list-style-type: none"> • él vive en Francia. • Matilde es profe. Ella trabaja en un colegio. | AUSENCIA DE PRONOMBRE SUJETO N.B.: Se usa el pronombre sujeto para insistir sobre la persona o para marcar una réplica: -Veo una película en casa esta noche. -Y yo voy al teatro. | p. 203 |
| P2 | <ul style="list-style-type: none"> • (Yo) ^{Como} comer mucho. • (Tú) ^{Eres} es el amor de mi vida. | CONCORDANCIA DEL VERBO CON SU SUJETO REAL. | p. 109 + # 417 |
| P4 | <ul style="list-style-type: none"> • no me recuerdo. (recordar = acordarse de...) • me recuerdo algunos detalles. • lo que se pasa en el alma de los bailadores. | VERBOS SIN PRONOMBRE REFLEXIVO (recordar, pasar, descansar, etc.) | # 547 |
| P5 | <ul style="list-style-type: none"> • vamos a ^{nos} quedar ^{en} París. • no voy a ^{me} ir de aquí. | VERBOS CON PRONOMBRE REFLEXIVO (llamarse, quedarse, irse, etc...) N.B.: los verbos arriba mencionados existen en forma NO reflexiva pero con una significación diferente a la del verbo en forma reflexiva. | p. 210 |
| P6 | <p>a) ERROR: sin COI + conjugación como «<i>aimer</i>»: ^{me gusta} • gusto el blanco y el turquesa.</p> <p>^{me ha gustado} • toda mi vida he gustado jugar al hockey.</p> <p>b) ERROR: conjugación como «<i>aimer</i>» + COI ^{gusta} • me gusto leer, viajar, (...). ^{ha gustado} • me he gustado la película.</p> | GUSTAR = INTRANSITIVO (=la persona NO es el sujeto del verbo, es Complemento de Objeto Indirecto (pronombre COI) (literalmente= fr. « <i>plaire</i> »)) | p. 133-134 |

| CÓDIGO | ERROR EN CONTEXTO | USO NORMATIVO | REFERENCIA |
|--------|---|--|------------|
| | <p>c) ERROR: no concordancia con sujeto plural:</p> <p><i>gustan</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • le gusta los deportes. <p><i>gustaron</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • me gustó los subtítulos de la película. | | |
| P8 | <ul style="list-style-type: none"> • Céline Dion es tímida pero no ^{lo} le parece. • ^{lo} ¿Me dejas tu ordenador? Es que le necesito. | <p>PRONOMBRES COD masculinos = LO/S</p> <p>OJO: Je le dis: Lo digo. Je lui dis: Le digo.</p> | p. 202 |
| P9 | <ul style="list-style-type: none"> • voy a te decir. • La clases terminanse a las 5. • He bañado me todo el día. | <p>FUSIÓN DE LOS PRONOMBRES CON EL VERBO EN:</p> <p>-INFINITIVO -imperativo -gerundio</p> | p. 206 |
| P11 | <ul style="list-style-type: none"> • ah...¿ ^{yo} Mí? • Judith, ^{yo} mi y Julio estamos enamorados. • es mejor que ^{yo} mi | <p>PRONOMBRE SUJETO 1 p. sg = YO</p> <p>N.B.: después de preposición, yo, tú = mí, ti: para mí, de ti, etc...(exc.: conmigo, contigo)</p> <p>También, el pronombre presente en una comparación es uno sujeto: es mejor que yo (soy), etc.</p> | p. 202 |
| P16 | <ul style="list-style-type: none"> • Quiero ^{agradecerte} te agradezco mucho lo del coche. | <p>SEGUNDO VERBO = EN INFINITIVO</p> <p>N.B.: Si buscas un verbo en el diccionario, asegúrate en el momento de usarlo que lo pones en la forma verbal adecuada.</p> | |
| P17 | <ul style="list-style-type: none"> • He hablado con ^{él} le. | <p>PREPOSICIÓN + MÍ, TI, ÉL/ELLA, USTED, NOSOTROS/AS, VOSOTROS/AS, ELLOS/AS, USTEDES</p> | |
| P18 | <ul style="list-style-type: none"> • Ahora puedo quedarse ^{me} se. • Vamos a quedarse ^{nos} se allí. | <p>CONCORDANCIA DEL REFLEXIVO CON LA PERSONA GRAMATICAL ADECUADA</p> | |
| P19 | <ul style="list-style-type: none"> • ^{Le} Se gustó mucho su perro. • Se toma ^{le} las cosas con calma pero a veces se va mal. • ^{Le} Se duele una pierna. | <p>PRONOMBRES COI = ME, TE, LE, NOS, OS, LES</p> <p>N.B.: El modelo de funcionamiento de los COI es <i>gustar</i> + COI. El modelo de los REFLEXIVOS es <i>llamarse</i>.</p> | |

| CÓDIGO | ERROR EN CONTEXTO | USO NORMATIVO | REFERENCIA |
|--------|-------------------|---------------|------------|
|--------|-------------------|---------------|------------|

USO DE SER / ESTAR

| | | | |
|-----|--|---|------------|
| S1 | <ul style="list-style-type: none"> • ^{Soy} estoy guardia de seguridad • la segunda casa ^{es} está mi casa. • ^{Es} Está una bicicleta con 2 ruedas. | SER + NOMBRE N.B.: SER es el verbo de la <i>definición o categorización</i> de personas, objetos, conceptos, y un nombre es una definición en sí («en soi»). | p. 107 |
| S2 | <ul style="list-style-type: none"> • estos días [el cantante] ^{está} es en Montreal. | ESTAR + LOCALIZACIÓN | p. 109 |
| S3 | <ul style="list-style-type: none"> • la playa ^{está} es limpia. • ^{Estoy} Soy contento. | ESTAR + CUALIDAD <u>NO</u> DEFINITORIA (ADJETIVO) | p. 110 |
| S4 | <ul style="list-style-type: none"> • mi jet personal ^{está} es roto • La puerta ^{está} es abierta. | ESTAR + CUALIDAD <u>NO</u> DEFINITORIA (PARTICPIO-ADJETIVO) N.B.: SER + participio = voz pasiva; en este caso se enfatiza la acción y no la cualidad: -la puerta es abierta POR Juan. (=acción), como consecuencia → la puerta está abierta. (=estado, resultado de la acción de abrir la puerta.) | p. 112 |
| S5 | <ul style="list-style-type: none"> • ^{Estoy} Soy de vacaciones. • ^{Estoy} Soy de buen humor. | ESTAR + CUALIDAD <u>NO</u> DEFINITORIA (Locuciones preposicionales de MANERA: postura, actitud, situación) cf. estar de vacaciones, de viaje, de visita, de compras. | p. 109-110 |
| S6 | <ul style="list-style-type: none"> • parece conformista pero no ^{es} está conformista. • Sus pantalones ^{SON} están rojos. • ^{Es} Está muy difícil no quererlo. | SER + CUALIDAD DEFINITORIA (o categorizadora) | p. 110 |
| S11 | <ul style="list-style-type: none"> • En verano, ^{es} está con una camiseta que la gente se disimula. • Lo importante para mí ^{es} está de siempre estar cómoda. | SER + GALICISMOS DE TIPO «C'EST LUI QUI, C'EST AVEC..., C'EST POUR, C'EST DE» | |

USO DE LOS PRETÉRITOS PERFECTO (compuesto) / INDEFINIDO (simple)

| | | | |
|----|--|--|--|
| R1 | <ul style="list-style-type: none"> • En 1975, ^{tuvieron} han <u>tenido</u> una niña. • La historia ^{se desarrolló} se ha desarrollado en 1921. | P. INDEFINIDO + MARCADOR DE TIEMPO HISTÓRICO o CONTEXTO HISTÓRICO | |
|----|--|--|--|

| CÓDIGO | ERROR EN CONTEXTO | USO NORMATIVO | REFERENCIA |
|--------|--|--|------------|
| | <ul style="list-style-type: none"> Bethune ^{participó} <u>ha participado</u> en la guerra civil española. | | |
| R2 | <ul style="list-style-type: none"> Volví a la playa y ^{jugué} <u>juego</u> al fútbol. Lo ^{que} le gustó más de su infancia <u>es</u> jugar con sus amigos. | COHERENCIA TEMPORAL = TODA LA NARRACIÓN HISTÓRICA SE HACE EN PASADO | |
| R3 | <ul style="list-style-type: none"> Zapata se rebeló contra Madero porque no <u>ha cumplido</u> con sus promesas. | P. INDEFINIDO + OTRO TIEMPO HISTÓRICO N.B.: En presencia de otro tiempo histórico (imperfecto, p. indefinido, pluscuam-perfecto) es lógico y necesario usar en correlación el P. indefinido. | p. 188 |
| R4 | <ul style="list-style-type: none"> <u>Ha</u> ^{me} gustado mucho mi día. | PRETÉRITO PERFECTO = INSEPARABLE | |

USO DE ESTAR / HABER

| | | | |
|----|--|--|--|
| H4 | <ul style="list-style-type: none"> ¡Mire! ^{Hay} <u>Esta</u> muchas rosas. ^{Hay} <u>Esta</u> una diferencia entre siesta y somnolencia. | HAY (HABER) + EXISTENCIA DE LUGARES, OBJETOS [+ NOMBRE INDETERMINADO] | |
|----|--|--|--|

MORFORLOGÍA, ORTOGRAFÍA, LÉXICO Y MISCELÁNEA GRAMATICAL

| | | | |
|----|--|---|--------------------------------------|
| M | MORFOLOGÍA VERBAL ERRÓNEA | | <i>Conjugar es fácil; Desberelle</i> |
| O | ORTOGRAFÍA ERRÓNEA | | p. 28-29 |
| E | ESTILO INADECUADO | | |
| VI | <ul style="list-style-type: none"> En Canadá, no ^{hay} <u>tiene</u> problemas de fama Los detectives deben ^{tener} <u>haber</u> un sentido de deducción. | TENER = POSESIÓN HABER = EXISTENCIA (hay, va a haber,...) = AUXILIAR de tiempos compuestos | p. 135 |
| V2 | <ul style="list-style-type: none"> ^{me gusta} <u>amo</u> mucho Montreal. ^{me gustan} <u>quiero</u> las películas. | QUERER, AMAR + PERSONAS (= EL AMOR, el sentimiento) | p. 215 |
| V3 | <ul style="list-style-type: none"> necesito <u>de</u> 2 camisetas negras. | NECESITAR = «avoir besoin de» | p. 51 |
| V4 | <ul style="list-style-type: none"> tengo un trabajo ^{que} <u>a</u> hacer. hay mucho ^{que} <u>a</u> aprender. | TENER QUE = «devoir» HAY QUE = «il faut» («falloir») N.B.: Tengo que hacer un trabajo = tengo un trabajo que hacer. | p. 88 |

| CÓDIGO | ERROR EN CONTEXTO | USO NORMATIVO | REFERENCIA |
|--------|---|---|------------------|
| V7 | <ul style="list-style-type: none"> • siete ^u <u>o</u> ocho. • Ana ^e <u>y</u> Isabel. | | p. 176 p. 269 |
| V8 | <ul style="list-style-type: none"> • Mé gustan mucho los pantalones: ^{por eso} <u>es porque</u> llevo siempre pantalones. | POR ESO fr. «c'est pourquoi, pour cette raison» | — |
| V | OTROS ERRORES LÉXICOS: apúntalos en tu diccionario. | | |
| X1 | <ul style="list-style-type: none"> • tengo ^{un} <u>una</u> problema | NOMBRES EN -EMA = MASCULINOS - un problema, sistema, tema, estrategia,.... | |
| X2 | FALTA DE CONCORDANCIA (género/número) | | |
| X | OTROS ERRORES GRAMATICALES: apúntalos en tu cuaderno | | |

8.9 DUDAS Y DIFICULTADES DE UN COMPAÑERO, NIVEL III (ESP-301)

USO DE LAS PREPOSICIONES A / EN / DE

| | | | |
|----|--|---|----------|
| A1 | <ul style="list-style-type: none"> • Si vas ^a <u>en</u> París (...) • Un viaje ^a <u>en</u> Madrid. | A + DESPLAZAMIENTO (ir, venir, volver, llegar, viajar, retirarse, mudarse, ...) | p. 11 |
| A2 | <ul style="list-style-type: none"> • Estudio ^{en el} <u>al</u> colegio. • Como a ^{en} <u>la</u> cafetería. | EN + LOCALIZACIÓN (sin desplazamiento) (estar, estudiar, vivir, dormir,...) | p. 11-12 |
| A3 | <ul style="list-style-type: none"> • voy a ir ^a <u>ver</u> una película. • vengo ^a <u>ver</u> al director. | A + CONCEPTO DE FINALIDAD después de verbo de desplazamiento (ir, venir) | p. 12 |
| A4 | <ul style="list-style-type: none"> • Te presento ^a <u>ver</u> Juan. • No respeta ^a <u>ver</u> su esposa. | A + NOMBRE COD de persona Cf. francés: Je te présente Jean = «Te presento a Juan» | p. 9-10 |
| A6 | <ul style="list-style-type: none"> • Me gusta comer <u>del</u> pan. • Sucumben a <u>de</u> enfermedades. | AUSENCIA DE PREPOSICIÓN cf. francés: des livres = «libros»; du pain = «pan» | # 308 |

| CÓDIGO | ERROR EN CONTEXTO | USO NORMATIVO | REFERENCIA |
|--------|---|--|------------|
| A7 | <ul style="list-style-type: none"> Hay demasiado de viento. <i>muchas</i> La película tiene <u>mucho de</u> escenas cómicas. | MUCHO, POCO, DEMASIADO SIN PREPOSICIÓN (pero variables: muchos, muchas...) OJO: «un poco de [pan,...]» | # 55 |
| A8 | <ul style="list-style-type: none"> leo para intentar de comprender... Me permito de pensar... | AUSENCIA DE PREPOSICIÓN (con verbos de voluntad: intentar, decidir, permitir,...) cf. francés: essayer de, décider de faire... = «decidir hacer ...» | — |
| A9 | <ul style="list-style-type: none"> es muy difícil de salir de eso. es posible de comprender. | AUSENCIA DE PREPOSICIÓN (delante de «infinitivo posible sujeto de SER») cf. es difícil comprenderlo = comprenderlo es difícil. | p. 80 |
| A10 | <ul style="list-style-type: none"> el argumento es difícil a explicar. <i>de</i> la historia fue fácil a comprender. <i>de</i> | DE + COMPLEMENTO DE ADJETIVO | p. 81 |
| A11 | <ul style="list-style-type: none"> la gente piensa mucho al sexo. <i>en el</i> Entro a Santiago de Chile. <i>en</i> | VERBOS ESPECÍFICOS + EN cf. entrar EN, pensar EN, participar EN, vacilar EN, etc.. | p. 12, 98 |
| A12 | <ul style="list-style-type: none"> Después de la guerra (...). <i>de</i> un día antes de la muerte de Fernando. <i>de</i> | DESPUÉS DE..., ANTES DE ... [+ nombre] | p. 34-34 |
| A13 | <ul style="list-style-type: none"> 10 abril de 1997. <i>de</i> 30 de marzo de 1997. <i>de</i> | DE + MES + DE + AÑO | p. 79 |
| A15 | <ul style="list-style-type: none"> Isabel estudia en ciencias puras. Estudio en psicología. | AUSENCIA DE PREPOSICIÓN (con materia de estudios) Cf.: estudiar medicina, PERO: estudiar en la facultad de medicina. | |
| A21 | <ul style="list-style-type: none"> Comienzo de practicar. <i>a</i> Bartolomé de Las Casas puso fin en revolución. <i>a</i> jugamos de fútbol. <i>al</i> | VERBOS ESPECÍFICOS + A Ej.: jugar a, empezar a, etc... | |
| A22 | <ul style="list-style-type: none"> ¿dónde vas? <i>A</i> | ADONDE /ADÓNDE + DESPLAZAMIENTO Ej.: El lugar adonde vas se llama (...). / ¿Adónde vas a ir hoy? | |

| CÓDIGO | ERROR EN CONTEXTO | USO NORMATIVO | REFERENCIA |
|--------|--|---|------------|
| A23 | • Voy a descansar ^{en} <u>sobre</u> la playa. | EN + EMPLAZAMIENTO DIFUSO Ej.: Mi libro está sobre la mesa pero mi coche está EN la calle. | |
| A29 | ^{En} • <u>A</u> este momento preciso, (...). ^{En} • <u>A</u> cualquier momento del día. | EN ESTE MOMENTO, EN VERANO, ETC.. N.B.: La selección entre <i>en</i> y <i>a</i> en las expresiones temporales es arbitraria, i.e. que no existe una regla que lo explica todo: al mediodía, en ese momento, a finales de agosto, etc... | |
| A30 | • El temor ^{al} <u>del</u> infierno. | A + EMOCIÓN, SENTIMIENTO Ej.: El amor a su prójimo es el centro del mensaje de Dios; soy un aficionado al fútbol,... | |

USO DE LAS PREPOSICIONES POR / PARA

| | | | |
|----|---|--|------------|
| B1 | • voy de viaje ^{para} <u>por</u> visitar a mi abuela. ^{para} • cada persona sabe qué está bien <u>por</u> ella. | PARA + FINALIDAD OJO: PARA + verbo: voy a México <i>para</i> disfrutar del clima. (= finalidad) POR + nombre: voy a México <i>por</i> el clima. (= motivo, causa) | p. 182 |
| B2 | • me parece interesante ^{por} <u>para</u> muchas razones. ^{por} • luchó contra Carranza <u>para</u> el control de México. | POR + MOTIVO, CAUSA cf. nota B1 | p. 192-193 |
| B3 | • Gracias ^{por} <u>de</u> tus consejos. ^{por} • Me preocupo <u>de</u> ti. | VERBOS ESPECÍFICOS + POR Ej.: dar las gracias <i>por</i> , estar agradecido/a <i>por</i> , preocuparse <i>por</i> , etc. | |
| B6 | • Lorca fue reconocido ^{por} <u>para</u> los intelectuales de su tiempo. | POR + AGENTE DE VOZ PASIVA | |

USO DE LOS PRONOMBRES PERSONALES

| | | | |
|----|---|--|---------------------|
| P1 | • <u>Él</u> vive en Francia. • Matilde es profe. <u>Ella</u> trabaja en un colegio. | AUSENCIA DE PRONOMBRE SUJETO N.B.: Se usa el pronombre sujeto <i>para</i> insistir sobre la persona o <i>para</i> marcar una réplica: -Veo una película en casa esta noche. -Y yo voy al teatro. | p. 203 |
| P2 | • (Yo) ^{Como} <u>comer</u> mucho. ^{Eres} • (Tú) <u>es</u> el amor de mi vida. | CONCORDANCIA DEL VERBO CON SU SUJETO REAL. | p. 109 + #417 |

| CÓDIGO | ERROR EN CONTEXTO | USO NORMATIVO | REFERENCIA |
|--------|---|---|------------|
| P4 | <ul style="list-style-type: none"> • no me recuerdo. (recordar = acordarse de...) • me recuerdo algunos detalles. • lo que se pasa en el alma de los bailadores. | VERBOS SIN PRONOMBRE REFLEXIVO (recordar, pasar, descansar, etc.) | # 547 |
| P5 | <ul style="list-style-type: none"> • vamos a quedar^{nos} en París. • no voy a ir^{me} de aquí. | VERBOS CON PRONOMBRE REFLEXIVO (llamarse, quedarse, irse, etc...) N.B.: Todos estos verbos existen en forma NO reflexiva pero con una significación diferente a la del verbo en forma reflexiva. | p. 210 |
| P6 | <p>a) ERROR: sin COI + conjugación como «aimer»: <i>me gusta</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • gusto el blanco y el turquesa. <i>me ha gustado</i> • toda mi vida he gustado jugar al hockey. <p>b) ERROR: conjugación como «aimer»+ COI <i>gusta</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • me gusto leer, viajar, (...). • me he gustado la película. <p>c) ERROR: no concordancia con sujeto plural: <i>gustan</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • le gusta los deportes. • me gustó los subtítulos de la película. | GUSTAR + COI = INTRANSITIVO (=la persona NO es el sujeto del verbo, es Complemento de Objeto Indirecto (pronombre COI) (literalmente= fr. «plaire») | p. 133-134 |
| P8 | <ul style="list-style-type: none"> • Céline Dion es tímida pero no le parece. • ¿Me dejas tu ordenador? Es que le necesito. | PRONOMBRES COD masculinos = LO/S OJO: Je le dis: Lo digo. Je lui dis: Le digo. | p. 202 |
| P9 | <ul style="list-style-type: none"> • voy a te decir. • La clases terminanse a las 5. • He bañadome todo el día. | FUSIÓN DE LOS PRONOMBRES CON EL VERBO EN: -INFINITIVO -imperativo -gerundio | p. 206 |

| CÓDIGO | ERROR EN CONTEXTO | USO NORMATIVO | REFERENCIA |
|--------|--|--|------------|
| P11 | <p><i>Yo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • ah...¿<u>Mí</u>? <p><i>yo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • es mejor que <u>mí</u> <p><i>yo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Judith, <u>mí</u> y Julio estamos enamorados. | <p>PRONOMBRE SUJETO 1 p. sg = YO N.B.: Después de preposición, yo, tú = mí, ti: para mí, de ti, etc...(exc.: conmigo, contigo) También, el pronombre presente en una comparación es uno sujeto: es mejor que yo (soy), etc.</p> | p. 202 |

USO DE SER / ESTAR

| | | | |
|----|--|---|------------|
| S1 | <p><i>Soy</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>estoy</u> guardia de seguridad <p><i>es</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • la segunda casa <u>está</u> mi casa. <p><i>Es</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Está</u> una bicicleta con 2 ruedas. | <p>SER + NOMBRE N.B.: SER es el verbo de la <i>definición o categorización</i> de personas, objetos, conceptos, y un nombre es una definición en sí («en soi»).</p> | p. 107 |
| S2 | <ul style="list-style-type: none"> • estos días [el cantante] <i>está</i> <u>es</u> en Montreal. | ESTAR + LOCALIZACIÓN | p. 109 |
| S3 | <p><i>está</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • la playa <u>es</u> limpia. <p><i>Estoy</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Soy</u> contento. | ESTAR + CUALIDAD <u>NO DEFINITORIA</u> (ADJETIVO) | p. 110 |
| S4 | <p><i>está</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • mi jet personal <u>es</u> roto <p><i>está</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • La puerta <u>es</u> abierta. | <p>ESTAR + CUALIDAD <u>NO DEFINITORIA</u> (*ARTICULO-ADJETIVO) N.B.: SER + participio = voz pasiva; en este caso se enfatiza la acción y no la cualidad: -la puerta es abierta POR Juan. (=acción), como consecuencia → la puerta <u>está</u> abierta. (=estado, resultado de la acción de abrir la puerta.)</p> | p. 112 |
| S5 | <p><i>Estoy</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Soy</u> de vacaciones. <p><i>Estoy</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Soy</u> de buen humor. | <p>ESTAR + CUALIDAD <u>NO DEFINITORIA</u> (Locuciones preposicionales de MANERA: postura, actitud, situación) cf. estar de vacaciones, de viaje, de visita, de compras.</p> | p. 109-110 |
| S6 | <ul style="list-style-type: none"> • parece conformista pero no <i>es</i> <u>está</u> conformista. <p><i>son</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Sus pantalones <u>están</u> rojos. <p><i>Es</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Está</u> muy difícil no quererlo. | SER + CUALIDAD <u>DEFINITORIA</u> (o categorizadora) | p. 110 |
| S7 | <p><i>Estoy</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Soy</u> muy bien. <p><i>Está</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Es</u> bien tener opiniones. | <p>ESTAR + BIEN o MAL N.B.: Es BUENO <u>pero</u> Está BIEN tener opiniones</p> | p. 108 |

| CÓDIGO | ERROR EN CONTEXTO | USO NORMATIVO | REFERENCIA |
|--------|---|---|------------|
| S8 | <p><i>estoy</i></p> <ul style="list-style-type: none"> no <u>soy</u> de acuerdo. <p><i>Estoy</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <u>Soy</u> contra [en contra de] los otros sistemas políticos. | <p>ESTAR + OPINIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> estar de acuerdo, estar conforme, estar en contra de, estar a favor de... | # 563b |
| S9 | <p><i>sido</i></p> <ul style="list-style-type: none"> El actor <u>había estado</u> influenciado por malos amigos. <p><i>filmada</i></p> <ul style="list-style-type: none"> La película fue <u>filmar</u> en la Patagonia. <p><i>fue filmada</i></p> <ul style="list-style-type: none"> (...) la película <u>estaba filmar</u> en México. | <p>SER + PARTICIPIO = VOZ PASIVA</p> | p. 111 |
| S11 | <p><i>es</i></p> <ul style="list-style-type: none"> En verano, <u>está</u> con una camiseta que la gente se disimula. <p><i>es</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Lo importante para mí <u>está</u> de siempre estar cómoda. | <p>SER + GALICISMOS DE TIPO «C'EST LUI QUI, C'EST AVEC..., C'EST POUR, C'EST DE</p> | |

USO DE LOS PRETÉRITOS PERFECTO (compuesto) / INDEFINIDO (simple)

| | | | |
|----|---|--|--------|
| R1 | <p><i>tuvieron</i></p> <ul style="list-style-type: none"> En 1975, <u>han tenido</u> una niña. <p><i>se desarrolló</i></p> <ul style="list-style-type: none"> La historia <u>se ha desarrollado</u> en 1921. <p><i>participó</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Bethune <u>ha participado</u> en la guerra civil española. | <p>P. INDEFINIDO + MARCADOR DE TIEMPO HISTÓRICO o CONTEXTO HISTÓRICO</p> | |
| R2 | <p><i>jugué</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Volví a la playa y <u>jugué</u> al fútbol. <p><i>fue</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Lo que <u>le</u> gustó más de su infancia <u>es</u> jugar con sus amigos. | <p>COHERENCIA TEMPORAL = TODA LA NARRACIÓN HISTÓRICA SE HACE EN PASADO</p> | |
| R3 | <p><i>cumplió</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Zapata se rebeló contra Madero porque no <u>ha cumplido</u> con sus promesas. | <p>P. INDEFINIDO + OTRO TIEMPO HISTÓRICO</p> <p>N.B.: En presencia de otro tiempo histórico (imperfecto, p. indefinido, pluscuam-perfecto) es <u>lógico</u> y necesario usar en correlación el P. indefinido u otro tiempo histórico.</p> | p. 188 |

MORFORLOGÍA, ORTOGRAFÍA, LÉXICO Y MISCELÁNEA GRAMATICAL

| | | | |
|---|---------------------------|--|---------------------------------------|
| M | MORFOLOGÍA VERBAL ERRÓNEA | | <i>Conjugar es fácil; Bescherelle</i> |
| O | ORTOGRAFÍA ERRÓNEA | | p. 28-29 |
| E | ESTILO INADECUADO | | |

| CÓDIGO | ERROR EN CONTEXTO | USO NORMATIVO | REFERENCIA |
|--------|--|---|------------------|
| V1 | <ul style="list-style-type: none"> En Canadá, no ^{hay} <u>tiene</u> problemas de fama Los detectives deben ^{tener} <u>haber</u> un sentido de deducción. | TENER = POSESIÓN HABER = EXISTENCIA (hay, va a haber,...) = AUXILIAR de tiempos compuestos | p. 135 |
| V2 | <ul style="list-style-type: none"> ^{me gusta} <u>amo</u> mucho Montreal. ^{me gustan} <u>quiero</u> las películas. | QUERER, AMAR + PERSONAS (= El AMOR, el sentimiento) | p. 215 |
| V4 | <ul style="list-style-type: none"> tengo un trabajo ^{que} <u>a</u> hacer. hay mucho ^{que} <u>a</u> aprender. | TENER QUE = «devoir» HAY QUE = «il faut» («falloir») N.B.: Tengo que hacer un trabajo = tengo un trabajo que hacer. | p. 88 |
| V5 | | «DEVENIR» = -hacerse + nombre: Juan va a hacerse médico. -convertirse en, transformarse en + nombre: -volverse + adjetivo: ¿Te has vuelto loco? (carácter + definitorio) -ponerse: Ricardo se pone furioso cuando... (carácter momentáneo) | p. 87 |
| V6 | <ul style="list-style-type: none"> hay días ^{en que} <u>donde</u> el tráfico es terrible. | «OÙ» = MOMENTO + EN QUE + frase «OÙ» = LUGAR GEOGRÁFICO + DONDE + frase: - el país donde vive Juan...; o el país en que vive. | p. 220 |
| V7 | <ul style="list-style-type: none"> siete ^u <u>o</u> ocho. Ana ^e <u>y</u> Isabel. | | p. 176 p. 269 |
| V8 | <ul style="list-style-type: none"> Me ^{por eso} gustan mucho los pantalones: <u>es porque</u> llevo siempre pantalones. | POR ESO fr. «c'est pourquoi, pour cette raison» | — |
| V | OTROS ERRORES LÉXICOS: apúntalos en tu diccionario. | NOMBRES EN -EMA = MASCULINOS - un problema, sistema, tema, estratagema,.... | |
| X1 | <ul style="list-style-type: none"> tengo ^{un} <u>una</u> problema | | |
| X2 | FALTA DE CONCORDANCIA (género/número) | | |
| X | OTROS ERRORES GRAMATICALES: apúntalos en tu cuaderno | | |

| CÓDIGO | ERROR EN CONTEXTO | USO NORMATIVO | REFERENCIA |
|--------|-------------------|---------------|------------|
|--------|-------------------|---------------|------------|

8.10 DUDAS Y DIFICULTADES DE UN COMPAÑERO, NIVEL IV (ESP-401)

USO DE LAS PREPOSICIONES A / EN / DE

| | | | |
|-----|---|---|-----------|
| A1 | <ul style="list-style-type: none"> • Si vas ^a en París (...) • Un viaje ^a en Madrid. | A + DESPLAZAMIENTO (ir, venir, volver, llegar, viajar, retirarse, mudarse, ...) | p. 11 |
| A2 | <ul style="list-style-type: none"> • Estudio ^{en el} al colegio. • Como ^{en} a la cafetería. | EN + LOCALIZACIÓN (sin desplazamiento) (estar, estudiar, vivir, dormir,...) | p. 11-12 |
| A4 | <ul style="list-style-type: none"> • Te presento ^a a Juan. • No respeta ^a a su esposa. | A + NOMBRE COD <u>de persona</u> Cf. francés: Je te présente Jean = « Te presento a Juan » | p. 9-10 |
| A8 | <ul style="list-style-type: none"> • leo para intentar de comprender... • Me permito de pensar... | AUSENCIA DE PREPOSICIÓN (con verbos de voluntad: intentar, decidir, permitir,...) cf. francés: essayer de, décider de faire... = «decidir hacer ...» | — |
| A9 | <ul style="list-style-type: none"> • es muy difícil de salir de eso. • es posible de comprender. | AUSENCIA DE PREPOSICIÓN (delante de «infinitivo posible sujeto de SER») cf. es difícil comprenderlo = comprenderlo es difícil. | p. 80 |
| A11 | <ul style="list-style-type: none"> • la gente piensa mucho ^{en el} al sexo. • Entro ^{en} a Santiago de Chile. | VERBOS ESPECÍFICOS + EN cf. entrar EN, pensar EN, participar EN, vacilar EN, etc.. | p. 12, 98 |
| A22 | <ul style="list-style-type: none"> • ^A ¿dónde vas? | ADONDE /ADÓNDE + DESPLAZAMIENTO Ej.: El lugar adonde vas se llama (...). / ¿Adónde vas a ir hoy? | |
| A29 | <ul style="list-style-type: none"> • ^{En} A este momento preciso, (...). • ^{En} A cualquier momento del día. | EN ESTE MOMENTO, EN VERANO, ETC.. N.B.: La selección entre en y a en las expresiones temporales es arbitraria, i.e. que no existe una regla que lo explica todo: al mediodía, en ese momento, a finales de agosto, etc... | |
| A30 | <ul style="list-style-type: none"> • El medio ^{al} del infierno. | A + EMOCIÓN, SENTIMIENTO Ej.: El amor a su prójimo es el centro del mensaje de Dios; soy un aficionado al fútbol,... | |

| CÓDIGO | ERROR EN CONTEXTO | USO NORMATIVO | REFERENCIA |
|--------|---|---|------------|
| A31 | <ul style="list-style-type: none"> • Quiero ver a la televisión. • Son idealistas que representan a un mundo de dinero. | NO HAY COD DE PERSONA = NO SE PONE LA A DEL COD DE PERSONA. | |
| A32 | <ul style="list-style-type: none"> • (...) a favor del hecho ^{de} v que las mujeres pueden hacer las mismas cosas. | EL HECHO DE (QUE)... N.B.: por analogía a <i>a pesar de (que)...</i> , etc... | |

USO DE LAS PREPOSICIONES POR / PARA

| | | | |
|----|--|--|------------|
| B1 | <ul style="list-style-type: none"> • voy de viaje ^{para} por visitar a mi abuela. • cada persona sabe qué está bien ^{para} por ella. | PARA + FINALIDAD OJO: PARA + verbo: voy a México <i>para</i> disfrutar del clima. (=finalidad) POR + nombre: voy a México <i>por</i> el clima. (=motivo, causa) | p. 182 |
| B2 | <ul style="list-style-type: none"> • me parece interesante ^{por} para muchas razones. • luchó contra Carranza ^{por} para el control de México. | POR + MOTIVO, CAUSA cf. nota B1 | p. 192-193 |
| B3 | <ul style="list-style-type: none"> • Gracias ^{por} de tus consejos. • Me preocupo ^{por} de ti. | VERBOS ESPECÍFICOS + POR Ej.: dar las gracias <i>por</i> , estar agradecido/a <i>por</i> , preocuparse <i>por</i> , etc. | |

USO DE LOS PRONOMBRES PERSONALES

| | | | |
|----|--|--|----------------------|
| P1 | <ul style="list-style-type: none"> • Él vive en Francia. • Matilde es profe. Ella trabaja en un colegio. | AUSENCIA DE PRONOMBRE SUJETO N.B.: Se usa el pronombre sujeto para insistir sobre la persona o para marcar una réplica: -Veo una película en casa esta noche. -Y yo voy al teatro. | p. 203 |
| P2 | <ul style="list-style-type: none"> • (Yo) ^{Como} comer mucho. • (Tú) ^{Eres} es el amor de mi vida. | CONCORDANCIA DEL VERBO CON SU SUJETO REAL. | p. 109 + # 417 |
| P4 | <ul style="list-style-type: none"> • no me recuerdo. (recordar = acordarse de...) • me recuerdo algunos detalles. • lo que se pasa en el alma de los bailadores. | VERBOS SIN PRONOMBRE REFLEXIVO (recordar, pasar, descansar, etc.) | # 547 |

| CÓDIGO | ERROR EN CONTEXTO | USO NORMATIVO | REFERENCIA |
|--------|--|---|------------|
| P5 | <ul style="list-style-type: none"> vamos a ^{nos}quedar^V en París. no voy a ir^{me} de aquí. | VERBOS CON PRONOMBRE REFLEXIVO (llamarse, quedarse, irse, etc...) N.B.: los verbos arriba mencionados existen en forma NO reflexiva pero con una significación diferente a la del verbo en forma reflexiva. | p. 210 |
| P6 | <p>a) ERROR: sin COI + conjugación como «aimer»:</p> <ul style="list-style-type: none"> me gusta gustó el blanco y el turquesa. toda mi vida ^{me ha gustado}he gustado jugar al hockey. <p>b) ERROR: conjugación como «aimer» + COI</p> <ul style="list-style-type: none"> me gusta leer, viajar, (...). me ha gustado la película. <p>c) ERROR: no concordancia con sujeto plural:</p> <ul style="list-style-type: none"> le gustan los deportes. me gustaron los subtítulos de la película. | GUSTAR + COI = INTRANSITIVO (=la persona NO es el sujeto del verbo, es Complemento de Objeto Indirecto (pronombre COI)) (literalmente = fr. «plaire») | p. 133-134 |
| P8 | <ul style="list-style-type: none"> Céline Dion es tímida pero no ^{lo}le parece. ¿Me dejas tu ordenador? Es que ^{lo}le necesito. | PRONOMBRES COD masculinos = LO/S OJO: Je le dis: Lo digo. Je lui dis: Le digo. | p. 202 |
| P9 | <ul style="list-style-type: none"> voy a te decir algo. He bañado me todo el día. | FUSIÓN DE LOS PRONOMBRES CON EL VERBO EN: -INFINITIVO -imperativo -gerundio | p. 206 |
| P11 | <ul style="list-style-type: none"> ah...¿^{Yo}Mí? Judith, ^{yo}mi y Julio estamos enamorados. es mejor que ^{yo}mi | PRONOMBRE SUJETO 1 p. sg = YO N.B.: Después de preposición, yo, tú = mí, ti: para mí, de ti, etc...(exc.: conmigo, contigo) También, el pronombre presente en una comparación es uno <i>sujeto</i> : es mejor que yo (soy), etc. | p. 202 |

| CÓDIGO | ERROR EN CONTEXTO | USO NORMATIVO | REFERENCIA |
|--------|-------------------|---------------|------------|
|--------|-------------------|---------------|------------|

USO DE SER / ESTAR

| | | | |
|----|---|--|------------|
| S1 | <p><i>Soy</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>estoy</u> guardia de seguridad <p><i>es</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • la segunda casa <u>está</u> mi casa. <p><i>Es</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Está</u> una bicicleta con 2 ruedas. | <p>SER + NOMBRE</p> <p>N.B.: SER es el verbo de la definición o categorización de personas, objetos, conceptos, y un nombre es una definición en sí («en soi»).</p> | p. 107 |
| S2 | <p><i>está</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • estos días [el cantante] <u>es</u> en Montreal. | ESTAR + LOCALIZACIÓN | p. 109 |
| S3 | <p><i>está</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • la playa <u>es</u> limpia. <p><i>Estoy</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Soy</u> contento. | ESTAR + CUALIDAD <u>NO</u> DEFINITORIA (ADJETIVO) | p. 110 |
| S4 | <p><i>está</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • mi jet personal <u>es</u> roto <p><i>está</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • La puerta <u>es</u> abierta. | <p>ESTAR + CUALIDAD <u>NO</u> DEFINITORIA (*ARTICULO-ADJETIVO)</p> <p>N.B.: SER + participio = voz pasiva; en este caso se enfatiza la acción y no la cualidad:</p> <p>-la puerta es abierta POR Juan. (=acción), como consecuencia → la puerta está abierta. (=estado, resultado de la acción de abrir la puerta.)</p> | p. 112 |
| S5 | <p><i>Estoy</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Soy</u> de vacaciones. <p><i>Estoy</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Soy</u> de buen humor. | <p>ESTAR + CUALIDAD <u>NO</u> DEFINITORIA (Locuciones preposicionales de MANERA: postura, actitud, situación)</p> <p>cf. <u>estar</u> de vacaciones, de viaje, de visita, de compras.</p> | p. 109-110 |
| S6 | <p><i>es</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • parece conformista pero no <u>está</u> conformista. <p><i>son</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Sus pantalones <u>están</u> rojos. <p><i>Es</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Está</u> muy difícil no quererlo. | SER + CUALIDAD DEFINITORIA (o categorizadora) | p. 110 |
| S7 | <p><i>Estoy</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Soy</u> muy bien. <p><i>Está</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Es</u> bien tener opiniones. | <p>ESTAR + BIEN o MAL</p> <p>N.B.: <i>Es BUENO pero Está BIEN tener opiniones</i></p> | p. 108 |

USO DE LOS PRETÉRITOS PERFECTO (compuesto) / INDEFINIDO (simple)

| | | | |
|----|--|---|----|
| RI | <p><i>tuvieron</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • En 1975, <u>han tenido</u> una niña. <p><i>se desarrolló</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • La historia <u>se ha desarrollado</u> en 1921. | <p>P. INDEFINIDO + MARCADOR DE TIEMPO HISTÓRICO o CONTEXTO HISTÓRICO</p> | RI |
|----|--|---|----|

| CÓDIGO | ERROR EN CONTEXTO | USO NORMATIVO | REFERENCIA |
|--------|--|--|------------|
| | <ul style="list-style-type: none"> Bethune ^{participó} ha participado en la guerra civil española. | | |
| R2 | <ul style="list-style-type: none"> Volví a la playa y ^{jugué} luego al fútbol. Lo que le gustó más de su infancia ^{fue} es jugar con sus amigos. | COHERENCIA TEMPORAL = TODA LA NARRACIÓN HISTÓRICA SE HACE EN PASADO | |
| R4 | <ul style="list-style-type: none"> Zapata se rebeló contra Madero porque no ^{cumplió} ha cumplido con sus promesas. | P. INDEFINIDO + OTRO TIEMPO HISTÓRICO N.B.: En presencia de otro tiempo histórico (imperfecto, p. indefinido, pluscuam-perfecto) es lógico y necesario usar en correlación el P. indefinido. | p. 188 |

USO DE ESTAR / HABER

| | | | |
|----|--|--|--|
| H2 | <ul style="list-style-type: none"> Abajo de la casa, ^{está} hay el salón. Después, en mi vida, ^{están} hay los deportes. ^{Tenemos} Hay los dólares americanos en Puerto Rico. | ESTAR o TENER + DESCRIPCIÓN DE LUGARES, COSAS [+ nombre determinado] N.B.: À l'inverse de estar + nom déterminé, hay ne peut fonctionner qu'avec un nom indéterminé (p. ex. à l'aide de l'article un/a). | |
|----|--|--|--|

MORFORLOGÍA, ORTOGRAFÍA, LÉXICO Y MISCELÁNEA GRAMATICAL

| | | | |
|----|--|---|--------------------------------------|
| M | MORFOLOGÍA VERBAL ERRÓNEA | | <i>Conjugar es fácil; Besberelle</i> |
| O | ORTOGRAFÍA ERRÓNEA | | p. 28-29 |
| E | ESTILO INADECUADO | | |
| V4 | <ul style="list-style-type: none"> tengo un trabajo ^{que} a hacer. hay mucho ^{que} a aprender. | TENER QUE = «devoir» HAY QUE = «il faut» («falloir») N.B.: Tengo que hacer un trabajo = tengo un trabajo que hacer. | p. 88 |
| V5 | | «DEVENIR» = -hacerse + nombre: Juan va a hacerse médico. -convertirse en, transformarse en + nombre: -volverse + adjetivo: ¿Te has vuelto loco? (carácter + definitorio) -ponerse: Ricardo se pone furioso cuando... (carácter momentáneo) | p. 87 |

| CÓDIGO | ERROR EN CONTEXTO | USO NORMATIVO | REFERENCIA |
|--------|---|--|------------------|
| V6 | <p><i>en que</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • hay días <u>donde</u> el tráfico es terrible. | <p>«OÙ» = MOMENTO + EN QUE + frase «OÙ» = LUGAR GEOGRÁFICO + DONDE + frase: - el país donde vive Juan...; o el país en que vive.</p> | p. 220 |
| V7 | <p><i>u</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • siete <u>o</u> ocho. <p><i>e</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ana <u>y</u> Isabel. | | p. 176 p. 269 |
| V8 | <p><i>por eso</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Me gustan mucho los pantalones: <u>es porque</u> llevo siempre pantalones. | <p>POR ESO fr. «c'est pourquoi, pour cette raison»</p> | — |
| V | OTROS ERRORES LÉXICOS: apúntalos en tu diccionario. | | |
| XI | <p><i>un</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • tengo <u>una</u> problema | <p>NOMBRES EN -EMA = MASCULINOS - un problema, sistema, tema, estrategia,....</p> | |
| X2 | FALTA DE CONCORDANCIA (género/número) | | |
| X | OTROS ERRORES GRAMATICALES: apúntalos en tu cuaderno | | |

11. Para las páginas (p.), cf. *La pratique de l'espagnol de A à Z*, Ediciones Hatier, Paris, 1994. Para los números (#), cf. *Grammaire espagnole*, Ediciones Hatier, Paris, 1964. (ambos libros se encuentran en la biblioteca).
12. Reproducción autorizada, Collège Jean-de-Brébeuf, Montréal, 1998. Este material se ha elaborado a partir de los resultados de una investigación subvencionada por el programa PAREA.

CONCLUSION

Deux ans presque jour pour jour après que cette recherche a pris son premier envol, nous sommes en mesure d'écrire les quelques lignes qui doivent lui servir de conclusion. Quoi qu'il en soit, nous croyons que le message qu'elle transmet révèle plutôt que notre tâche ne fait que commencer, tout comme un projet de vie se perpétue au gré des circonstances qu'il crée sur son passage.

* * *

En guise de conclusion, nous proposons un bref bilan de cette recherche afin d'en faire ressortir les points saillants ainsi que les avenues futures possibles pour quiconque, dont nous sommes, désirerait suivre son chemin.

Les quatre chapitres de la première partie de cet ouvrage, intitulée *Les assises de la recherche*, nous ont amenés à discuter de la nécessité d'entamer cette recherche ainsi que des bases sur lesquelles celle-ci pouvait s'effectuer.

Le chapitre 1 nous a permis de cerner le problème général de l'apprentissage de la grammaire d'une langue étrangère dans le cadre d'un enseignement fondé sur une méthode communicative. Sur cette base, nous avons pu dégager quelles étaient les zones de la grammaire espagnole pour lesquelles l'enseignement éprouvait le besoin d'une connaissance plus approfondie des phénomènes en cause dans la récurrence des erreurs des élèves. C'est ainsi que nous avons été en mesure d'établir des objectifs de recherche précis, dans une perspective davantage pédagogique que théorique.

L'aboutissement de cette étape nous a permis d'énoncer sept grandes zones d'erreurs grammaticales perçues comme les plus importantes à traiter du point de vue de l'enseignement/apprentissage de l'espagnol langue étrangère par une clientèle francophone. Ces zones sont *les prépositions A / EN / DE*, *les prépositions POR / PARA*, *le syntagme verbal (pronoms personnels), ser/estar, estar/haber*, *les préterits perfecto/indefinido*, *les modes indicatif/subjonctif*.

Nos travaux ayant dû être limités dans un temps somme toute très court, notre étude n'a pu se pencher sur d'autres zones grammaticales qui pourtant auraient pu mériter notre attention. Nous mentionnons notamment les zones grammaticales portant sur *les genre et nombre* des noms et adjectifs, l'ensemble des *temps du passé* incluant les *prétérits* déjà cités, *les tournures impersonnelles*, etc. Outre les problèmes de grammaire proprement dite, il appert que le lexique ainsi que la morphologie verbale peuvent eux aussi revêtir un caractère important du point de vue des difficultés et problèmes de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Ceci dit, la communauté des professeurs d'espagnol dispose maintenant d'un matériel d'analyse issu de cette recherche et pouvant facilement se prêter au traitement de ces autres questions. Dans cette veine, nous proposons, par exemple, l'analyse systématique des problèmes en lien avec l'usage précis de la morphologie verbale par les élèves. Cette étude s'insérerait d'ailleurs parfaitement dans le cadre d'un projet de création ou d'amélioration de didacticiels portant sur les diverses conjugaisons de l'espagnol. En substance, son apport résiderait dans l'intégration à la technique informatique de rétroactions correctives «intelligentes», c'est-à-dire en lien direct avec le processus mental ayant causé l'erreur de l'élève.

Afin de répondre le plus adéquatement possible à ses objectifs pédagogiques, cette recherche s'est dotée d'un cadre méthodologique dont nous avons présenté les tenants et aboutissants au chapitre 2, *Méthodologie de recherche*. Dans un premier temps, nous avons décrit les étapes d'une enquête effectuée à l'aide d'un questionnaire auprès des professeurs d'espagnol, laquelle nous a permis de mettre en lumière leur perception des zones d'erreurs grammaticales les plus importantes. Dans un deuxième temps, nous avons résumé les résultats d'entrevues orales dirigées avec un certain nombre de professeurs afin d'arrêter notre choix final sur les zones grammaticales devant être soumises aux étapes ultérieures de la recherche. Nous avons par la suite expliqué l'élément central de notre démarche, c'est-à-dire la constitution d'un corpus d'erreurs grammaticales propres aux élèves des quatre niveaux d'espagnol de l'ordre d'enseignement collégial québécois francophone, suivant les principes et méthodes de *l'analyse d'erreurs*. Nous avons aussi jeté les bases d'un processus de classification et d'analyse détaillée des erreurs des élèves. Finalement, nous en sommes venus à proposer la recension de possibles stratégies d'enseignement de la grammaire espagnole à l'aide d'un questionnaire destiné à une centaine de professeurs d'espagnol.

En termes de méthodologie, l'originalité de cette recherche par rapport aux travaux antérieurs réside particulièrement dans son caractère «économique» ainsi que dans ses visées nettement pédagogiques dont elle permet d'emblée d'anticiper l'utilité pour la communauté des intervenants en enseignement/apprentissage de l'espagnol. Ceci dit, il n'en demeure pas moins que la méthodologie développée ici est en tout applicable au cas d'autres langues; qu'il s'agisse de l'apprentissage de la grammaire espagnole par des apprenants d'autres langues que le français, de l'apprentissage de l'anglais, de l'allemand, etc. De cette façon, la didactique des langues secondes ou étrangères pourrait se voir enrichie d'une connaissance nouvelle, basée sur des faits linguistiques concrets, les erreurs, et ainsi développer des outils pédagogiques efficaces à l'aide de ce

que l'on pourrait appeler des *grammaires d'erreurs* des apprenants de langues maternelles diverses.

Avant d'entamer l'analyse détaillée du matériel linguistique recueilli, nous avons tenté au chapitre 3, *Analyse contrastive ou analyse d'erreurs?*, d'expliquer et de vulgariser chacun des concepts linguistiques inhérents à ce type de recherche. Cette étape nous a amenés à définir deux grandes approches qui intéressent l'apprentissage de la grammaire d'une langue étrangère, l'analyse contrastive et l'analyse d'erreurs, tout en expliquant le pourquoi de notre choix pour cette dernière. Ainsi, nous avons pu décrire la démarche de travail en analyse d'erreurs, définir et expliquer les diverses typologies d'erreurs utilisées. Sous la désignation du concept d'*interlangue*, nous avons abordé la question de la nécessité d'une analyse des erreurs en fonction de l'évolution de la compétence linguistique des élèves à travers divers stades d'apprentissage. Dès lors, nous avons pu définir quatre stades primaires propres à cette recherche, lesquels correspondent aux quatre premiers niveaux de cours d'espagnol de l'ordre d'enseignement collégial. Aussi, dans une perspective universelle, nous avons énoncé la philosophie générale et reconnue qui a inspiré toute cette recherche, «l'apparition des erreurs est un phénomène naturel, inévitable et nécessaire».

Au chapitre 4, *Les zones d'erreurs grammaticales récurrentes*, nous avons présenté avec moult détails tous les aspects entourant le choix, la désignation et l'extension des zones d'erreurs grammaticales qui allaient faire l'objet des étapes ultérieures de la recherche. Ainsi, nous avons fait ressortir les principaux résultats d'un questionnaire d'enquête rempli par 28 professeurs d'espagnol et portant sur l'importance de certaines zones d'erreurs grammaticales. Cette information s'est ensuite transformée en trame de fond intégrant le compte rendu d'une série d'entrevues avec six professeurs d'espagnol de trois collèges différents. Cette étape a permis de faire ressortir les divers critères sur lesquels se fonde la perception de l'importance d'une zone d'erreurs grammaticales par les enseignants.

Dans une deuxième partie intitulée *Les résultats de la recherche*, nous avons adopté une division en trois chapitres principaux afin de présenter une analyse détaillée des résultats de cette recherche dans un cadre organisationnel pratique, facilement accessible au lecteur plus pressé. Un dernier chapitre, quant à lui, est dédié exclusivement à la description et à la diffusion d'un nouvel outil pédagogique directement issu des résultats de cette recherche.

Au chapitre 5, *Description préliminaire du corpus d'erreurs grammaticales*, nous avons décrit sous tous ses angles le corpus recueilli par cette recherche et constitué de 4516 erreurs grammaticales. Ce faisant, nous avons poursuivi une démarche empirique critériée nous amenant à considérer la présence d'un total de 89 catégories d'erreurs systématiques au regard de six des sept zones d'erreurs grammaticales mentionnées plus haut. En effet, les données elles-mêmes nous ont poussés à reléguer l'étude des *modes indicatif / subjonctif* à un moment ultérieur puisqu'une analyse préliminaire a prouvé que cette zone ne pouvait se prêter aux méthodes de l'analyse d'erreurs que dans des stades d'apprentissage ultérieurs à ceux qui ont fait l'objet de la cueillette des données de cette recherche. Au terme de cette étape, les chercheurs ont été en mesure de préciser que la tâche subsé-

quente consisterait principalement à énoncer, décrire et expliquer le fonctionnement de 89 catégories d'erreurs grammaticales tout en dégagant les implications pédagogiques s'y rattachant et proposant certaines applications pédagogiques concrètes.

Néanmoins, la perspective d'un temps de recherche limité a forcé les chercheurs à circonscrire l'analyse détaillée à 66 catégories d'erreurs systématiques appartenant à trois des six zones d'erreurs grammaticales décrites au chapitre 5. Celles-ci sont représentées par les prépositions *A / EN / DE* et *POR / PARA* ainsi que le syntagme verbal, lesquelles zones ont donné lieu au plus grand nombre d'occurrences d'erreurs au sein de notre corpus. Toutefois, les chercheurs ont pris soin de présenter la totalité des résultats de cette recherche sous forme d'une *grammaire d'erreurs* des élèves francophones, à l'annexe 4.

Nous pouvons donc conclure qu'un complément utile et nécessaire à cette recherche correspondrait à l'analyse détaillée des 23 catégories d'erreurs systématiques appartenant aux zones d'erreurs grammaticales que nous avons désignées comme des zones spécialisées du syntagme verbal, c'est-à-dire *ser / estar*, les *prétérits perfecto / indefinido* et *estar / haber*. Bien qu'en termes purement quantitatifs ces zones regroupent un nombre moindre de catégories d'erreurs systématiques, elles constituent néanmoins un objet de recherche éminemment vaste et complexe, sans compter le fait que la nécessité d'en traiter d'un point de vue pédagogique était un des points saillants des résultats de notre questionnaire d'enquête et des entrevues auprès des professeurs d'espagnol. Conséquemment, pour le bénéfice de la communauté des intervenants en enseignement/apprentissage de l'espagnol langue étrangère, nous tenterons de nous donner les moyens de poursuivre en ce sens dans le cadre d'un prolongement naturel et nécessaire de cette recherche.

Les trois sections du chapitre 6 portant sur *Les prépositions A / EN / DE / POR / PARA* ont servi à énoncer, décrire et expliquer le fonctionnement des erreurs regroupées à l'intérieur d'un total de 40 catégories d'erreurs systématiques. Il en va de même pour le chapitre 7, *Le syntagme verbal*, lequel propose l'examen de 26 catégories d'erreurs systématiques selon une division en trois sections correspondant à autant de regroupements, soit *les relations sujet-verbe*, *les relations verbe-complément* et finalement *le cas particulier de GUSTAR + COI*.

Ainsi, à l'intérieur de ces deux chapitres, nous avons pu faire ressortir le caractère permanent de la récurrence de certains types d'erreurs. Bien que la discussion s'étende à toutes les catégories d'erreurs systématiques mises en lumière par cette recherche, nous avons étayé la discussion pédagogique en fonction de cette tendance à la permanence de leur récurrence qu'ont montrée certaines erreurs. Cette étape d'analyse a culminé de façon inductive vers une série d'implications pédagogiques que nous avons pris soin de compléter à l'aide de modèles d'applications pédagogiques disponibles dès à présent à la communauté des intervenants en la matière. Aussi, nous croyons que ces éléments pratiques se prêteraient parfaitement à la création, à l'amélioration ou à l'enrichissement d'outils pédagogiques informatisés. C'est aussi le défi que nous nous lançons à nous-mêmes ainsi qu'aux divers spécialistes intéressés par l'utilisation du médium

informatique dans l'enseignement des langues. En ce sens, cette recherche a su répondre adéquatement aux besoins premiers en matière de conception de matériel pédagogique, sur la base de la critique des matériels informatiques déjà existants, telle que l'avaient formulée Bernhardt et Hammandou (1987 : 293) : « [Dans le cas du contenu des didacticiels] Jusqu'à maintenant, le domaine [de la recherche en langues étrangères] s'en est remis aux discussions d'experts expérimentés portant sur les besoins des enseignants tels que ces mêmes experts les ont perçus, plutôt que sur la cueillette critériée de données et d'information¹. »

Les chapitres 6 et 7 ont aussi été le lieu de la description et du traitement d'une des trouvailles de cette recherche. En effet, nous avons été amenés à considérer que l'application de certaines notions grammaticales induisait la production d'éléments linguistiques erronés au détriment d'un savoir mémorisé de type lexical. Cette nouvelle connaissance, traitée selon nos recommandations et à l'aide des outils que nous avons présentés, est susceptible d'apporter des solutions concrètes aux problèmes de la généralisation abusive de certaines règles grammaticales par les élèves.

Le chapitre 8 présente un nouvel outil pédagogique devant servir de matériel à la fois de correction des productions des élèves, d'auto-apprentissage dirigé et de référence « pratique et sécurisante » pour l'élève en ce qui a trait à « l'ensemble de la connaissance » propre à un stade précis de son apprentissage. Cet outil intègre avantageusement les résultats de notre recherche en analyse d'erreurs et propose à l'élève un cheminement devant l'amener progressivement à agir de façon efficace sur la récurrence de ses propres erreurs dans le contexte de la production spontanée de la langue. Fidèles à notre vœu de servir la communauté des intervenants en enseignement/apprentissage de l'espagnol, nous avons pris un soin méticuleux à expliquer ses usages possibles en plus de le présenter sous une forme facilement reproductible. Nous croyons aussi qu'à lui seul cet instrument est susceptible d'améliorer les conditions actuelles de l'enseignement/apprentissage de l'espagnol fondé sur une méthode communicative, chez des élèves francophones. C'est du moins notre vœu le plus sincère.

Finalement, il resterait une question à laquelle nous n'avons pas encore répondu de façon explicite dans cet ouvrage : Quelle place devrait idéalement occuper la grammaire dans l'enseignement/apprentissage de l'espagnol à l'aide d'une méthode communicative ? Afin de conclure adéquatement cette recherche, nous répondrons ici à cette question.

Très brièvement, nous croyons que la grammaire doit trouver sa place de façon explicite dans le cadre de l'enseignement que nous dispensons. Au même titre que les notions de culture propres au cadre de vie des locuteurs natifs de la langue enseignée sont considérées essentielles à cet enseignement, la grammaire est culture et en tant que telle est tout aussi essentielle. Nous tous, enseignants, détenons une responsabilité envers la transmission et la promotion de cette culture linguistique et, qui plus est, bien au-delà des frontières linguistiques et disciplinaires. Ainsi, la question qui se pose vraiment serait plutôt celle-ci :

1. Notre traduction du texte anglais.

comment aborder l'enseignement de la grammaire? Dans cette perspective, nous proposons que la réponse se donne en termes de «dose». Tout comme le médecin doit, selon le malade et la maladie, juger du médicament et de sa dose, il en va de même pour tous et chacun de nous qui devons à la fois connaître le «médicament» puis l'administrer intelligemment en fonction des nos élèves, de façon à préserver et maintenir l'immense plaisir de celui qui apprend.

Bibliographie

Grammaire, didactique et linguistique générale

- AL-KASEY T., WESTON, R. (1992), «Why Can't Johnny Learn Spanish?: A look at Spanish Grammar Instruction» in *Hispania*, vol. 75-3, Washington (D.C.), p. 751-755.
- AMEGE, S. (1985), **récis de grammaire espagnol avec exercices corrigés*, Paris, Colin.
- AUSTIN, J.L. (1962), *How to do Things with Words*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- BEINHAUER, W. (1978), *El español coloquial*, Madrid, Gredos.
- BELLO, A. (1984), *Gramática de la lengua castellana*, Madrid, EDAF universitaria.
- BENVENISTE, E. (1966), **problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard.
- BERNHARDT, E., HAMMANDOU, J., (1987), «A Decade of Research in Foreign Language Teacher Education» in *The Modern Language Journal*, vol. 71-3, p. 289-299.
- BESSE, H., Porquier, R. (1984), *Grammaires et didactique des langues*, Paris, CRÉDIF/Hatier.
- BOUZET, (1978), *Grammaire espagnole*, Paris, Bélin.
- BREEN, M. (1987), «Authenticity in the language classroom» in *Bulletin de l'ACLA*, vol. 7-1.
- CHOMSKY, N. (1957), *Syntactic structures*, La Haye, Mouton.
- CORDER, S. P. (1967), «The Significance of Learners' Errors» in *IRAL*, vol. 5, p. 161-170.
- ESPÍ, M.J. (1996), *Concepts linguistiques en didactique des langues*, Notes de cours, Québec, Université Laval.
- FERNÁNDEZ, S. (1997), *Interlengua y análisis de errores*, Madrid, Edelsa Edi-6.
- FREI, H. (1929), *La grammaire des fautes*, (réédition 1971), Genève, Slatkine Reprints.
- FRIES, H. (1945), *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, Ann Harbor, The University of Michigan Press.
- GARCÍA SANTA-CECILIA, A. (1995), *El currículo de español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa Edi-6.
- GARCÍA YEBRA, V. (1990), *Clandicaciones en el uso de las preposiciones*, Madrid, Gredos.
- GERMAIN, C. (1991), *Le point sur l'approche communicative en didactique des langues*, Anjou, CEC, 1991.
- GIL, I. (1995), «Résultats d'enquête sur les méthodes d'espagnol» in **procès-verbal de l'Assemblée générale de l'A. *E.Q.*, Montréal, 21 octobre 1995 (non publié).
- GONZÁLEZ HERMOSO, A. (1997), *Conjugar es fácil*, Madrid, Edelsa.
- GUNTERMANN, G. (1978), «A Study of Frequency Errors and Communicative Effects of Errors in Spanish» in *Modern Language Journal*, vol. 62, p. 249-253.
- HAMMOND, R.M. (1988), «Accuracy Versus Communicative Competency: The Acquisition of Grammar in the Second Language Classroom», in *Hispania*, vol. 71, Washington (D.C.), p. 408-417.
- HIGGS, T., CLIFFORD, R. (1982), «The Push Toward Communication», in: Higgs, T. (réd.), *Curriculum Competence and the Foreign Language Teacher*, Skokie, IL., National Textbook Company.

- HYMES, D.H. (1972), «On communicative competence» in Pride & Holes (éd.), *Sociolinguistics*, London, Penguin.
- KELLER, E. (1985), *Introduction aux systèmes psycholinguistiques*, Chicoutimi, Gaëtan Morin.
- LADO, R. (1957), *Linguistics across Cultures*, Ann Harbor, The University of Michigan Press.
- LEBOUC, G. (1992), *Les cent pièges de l'espagnol*, Paris, Marabout.
- LUQUE DURÁN, J.D. (1973), *Las preposiciones*, Madrid, SGEL.
- MAINGUENEAU, D. (1976), *Introduction aux méthodes de l'analyse du discours*, coll. «Problèmes et perspectives», Paris, Hachette.
- MARIANI, C., VASSIVIÈRE, D. (1994), **ratique de l'espagnol de A à Z*, Paris, Hatier.
- MATTE BON, F. (1992), *Gramática comunicativa del español*, Madrid, Difusión.
- MOLINA REDONDO, J.A. (1974), *Usos de SE*, Madrid, SGEL.
- MUÑOZ LICERAS, J. (1991), *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor.
- NAÑEZ FERNÁNDEZ, E. (1990), *Uso de las preposiciones*, Madrid, SGEL.
- NATAL, E. (1998), *¿Enseñar y aprender las preposiciones?*, résumé de séminaire, Université Laval, 2 mai 1998. (non publié)
- PULEO GARCÍA, A. H., SANZ HERNÁNDEZ, T. (1989), *Los pronombres personales*, Salamanca, Publicaciones del Colegio de España.
- QUINN, R.A. (1990), «Our Progress in Integrating Modern Methods and Computer-controlled Learning for Successful Language Study» in *Hispania*, vol. 73-1, Washington (D.C.), p. 294-311.
- R.E.A.L.E. (1989), *Esbozo de una Nueva Gramática de la Lengua Española*, Madrid, Espasa Calpe.
- RODRÍGUEZ, C. (1986), «La grammaire, cinquième roue de la charette?» in *Didactique en questions*, F. Ligier et L. Savoie (éd.), Belœil, Éditions La Lignée.
- SAUSSURE, F. (1916), *Cours de linguistique générale*, Lausanne, Payot.
- SEARLE, J.R. (1969), *Speech Acts*, Cambridge, Cambridge University Press.
- SELINKER, L. (1972) «Interlanguage» in *International Review of Applied Linguistics*, vol. X, p. 209-231.
- TERRELL, T.D. (1990), «Trends in the Teaching of Grammar in Spanish Language Textbooks» in *Hispania*, vol. 73, Washington (D.C.), p. 201-209.
- VANPATTEN, B. (1986), «Second Language Acquisition Research and the Learning/Teaching of Spanish: Some Research Findings and Implications» in *Hispania*, vol. 69, Washington (D.C.), 1986, p. 202-216.
- VÁZQUEZ, G.E. (1991), *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*, Frankfurt, Verlag Peter Lang GmbH.
- VINCENT, G., DUVIOLS, J.P. (1985), *Grammaire espagnole*, Paris, Bordas.

Méthodes d'espagnol langue étrangère

- CUMBRE, Madrid, SGEL, 1995.
- ESTO FUNCIONA, Madrid, Edelsa, 1986.
- INTERCAMBIO, Madrid, Difusión, 1989.
- *ARA EM*EZAR, Madrid, Edelsa/Edi-6, 1986.
- VEN I-II, Barcelona, Edelsa/Edi-6, 1990.

Matériels pédagogiques complémentaires

BRISSON, R., LÉPINE, H. (éd.) (1998), *Glosario de « Como agua para chocolate »*, Montréal, Collège Jean-de-Brébeuf.

ASENCIO, M., DUGUAY, L. (1994), *De boca en boca*, Montréal, Beauchemin, 1994.

Dictionnaires

Diccionario francés-español/español-francés, Paris, Larousse, coll. « Apollo », 1973.

Diccionario manual VOX de la lengua española, Barcelona, Bibliograf, 1988.

ANNEXES

Annexe 1

EXTRAITS DU QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE SUR LES ZONES D'ERREURS¹

Partie I: Problèmes d'espagnol-L2

Dans l'éventualité où vos étudiants auraient accès à un **matériel de pratique individualisée** de l'espagnol (p. ex.: livre d'exercices, vidéo, didacticiel, etc.), **complémentaire** à votre enseignement afin de «travailler» des *zones d'erreurs récurrentes*.

Quelle importance accorderiez-vous au traitement des thèmes grammaticaux suivants à l'aide de cet outil complémentaire?

1. Ser / Estar

| | | | | | |
|-----------|----------------|-----------|-----------------|---------------|---------|
| essentiel | très important | important | moins important | peu important | inutile |
| 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

2. Preposiciones POR y PARA

| | | | | | |
|-----------|----------------|-----------|-----------------|---------------|---------|
| essentiel | très important | important | moins important | peu important | inutile |
| 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

3. Empleo de GUSTAR + COI (y otros verbos que requieren COI)

| | | | | | |
|-----------|----------------|-----------|-----------------|---------------|---------|
| essentiel | très important | important | moins important | peu important | inutile |
| 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

Partie II: Enseignement et informatique

26. J'aime l'idée que mes étudiants utilisent éventuellement un matériel informatique complémentaire à mon enseignement afin de travailler des problèmes de grammaire.

OUI ou NON?

1. Notre traduction de la version originale en espagnol.

Annexe 2

FICHE DE PARTICIPATION DES ÉLÈVES À LA CUEILLETTE DES DONNÉES

CHÈRE ÉTUDIANTE,
CHER ÉTUDIANT,

Votre groupe a été choisi par votre professeur afin de participer à une recherche que nous effectuons sur l'apprentissage de l'espagnol par des étudiants de niveau collégial en milieu québécois francophone. Le questionnaire qui suit n'est pas un test et n'a et n'aura aucune incidence sur votre classement ou votre évaluation. Cependant, comme votre aide nous est indispensable, nous vous demandons de le compléter le plus sérieusement possible.

Notre recherche s'intéresse plus spécifiquement à l'apprentissage de la grammaire espagnole et a comme but ultime la production d'un didacticiel interactif pouvant servir de complément de cours aux futurs étudiants d'espagnol du collégial.

Avec le consentement de votre professeur, nous examinerons, dans la plus stricte confidentialité, certaines de vos productions écrites et orales tout au long de la session.

Merci de votre collaboration.

NOMBRE:

¿ Colegio 1 2 3?
¿ ESPAÑOL 101 201 301 401?

Programa de estudios

Lengua materna: *français* _____ *Autre*: _____
(langue maternelle)

Si *Autre*, depuis combien d'années parles-tu le français?

Escuela secundaria:

(école secondaire)

¿ Dónde has aprendido el español?

(Où as-tu appris l'espagnol?)

¿ Durante cuántos años has estudiado el español?

(Pendant combien d'années as-tu étudié l'espagnol?)

¿**PARA QUÉ** estudias el español?
(*Dans quel but veux-tu apprendre l'espagnol?*)

¿**Has ido alguna vez a un país de lengua española?** ¿**Cuál?** ¿**Cuándo?**
¿**Cuánto tiempo?**
(*Es-tu déjà allé dans un pays de langue espagnole? Lequel? Quand? Pendant combien de temps?*)

¿**Conoces otras lenguas?** ¿**Cuáles son?**
(*Connais-tu d'autres langues? Lesquelles?*)

En este momento ¿estudias otra(s) lengua(s) aparte del español y del inglés? ¿**Cuál(es)?**
(*Actuellement, est-ce que tu étudies une langue autre que l'espagnol et l'anglais? Laquelle/lesquelles?*)

¿**Cómo definirías tu competencia en gramática francesa?**
(*Comment pourrais-tu définir ta compétence en grammaire française?*)

médiocre faible buena excelente

Étant donné que le point de vue de l'étudiant sur certaines questions revêt un caractère essentiel, il est possible que nous ayons besoin d'obtenir des renseignements auprès de quelques étudiants.

Par conséquent, si nous voulions vous rencontrer pour en connaître davantage sur votre apprentissage de l'espagnol, accepteriez-vous de nous rencontrer?

OUI

NON

Si oui, à quel numéro de téléphone pourrions-nous vous rejoindre?

En terminant, nous vous remercions de votre collaboration et vous souhaitons une fructueuse et agréable session.

¡HASTA PRONTO!

Richard Brisson et
Daniel Maccabée

Collège Jean-de-Brébeuf

Annexe 3

DESCRIPTION PRÉLIMINAIRE DU CORPUS D'ERREURS

Tableau A3-1: Nombre d'erreurs grammaticales

| NIVEAU | PROFESSEURS | COLLÈGES | GROUPES | ÉLÈVES | ERREURS GRAMMATICALES |
|--------------|---------------------------------|-------------------------------|-------------------------|-------------------------|-----------------------------------|
| 101 | 7 | 3 | 5 | 141 | 1126 |
| 201 | 4 | 3 | 4 | 90 | 1630 |
| 301 | 4 | 3 | 4 | 61 | 1116 |
| 401 | 3 | 3 | 3 | 42 | 644 |
| TOTAL | 7 professeurs différents | 3 collègues différents | 16 groupes-cours | 334 élèves-cours | 4516 erreurs grammaticales |

Tableau A3-2: Erreurs grammaticales en fonction du canal de communication

| NIVEAU | À L'ÉCRIT | À L'ORAL ¹ | TOTAL |
|--------------|--------------------|-----------------------|-------------|
| 101 | 1080 (96 %) | 46 (4 %) | 1126 |
| 201 | 1552 (95 %) | 78 (5 %) | 1630 |
| 301 | 999 (90 %) | 117 (10 %) | 1116 |
| 401 | 583 (91 %) | 61 (9 %) | 644 |
| TOTAL | 4214 (93 %) | 302 (7 %) | 4516 |

Tableau A3-3: Erreurs grammaticales en fonction de leur source

| NIVEAUX | INTERLINGUISTIQUE (français-L1) | INTERLINGUISTIQUE (L3) | INTRALINGUISTIQUE | TOTAL |
|--------------|---------------------------------|------------------------|--------------------|-------------|
| 101 | 668 (59 %) | 39 (4 %) | 419 (37 %) | 1126 |
| 201 | 868 (53 %) | 14 (1 %) | 748 (46 %) | 1630 |
| 301 | 598 (54 %) | 6 (0,5 %) | 512 (46 %) | 1116 |
| 401 | 280 (44 %) | 7 (1 %) | 377 (55 %) | 644 |
| TOTAL | 2414 (53 %) | 66 (1 %) | 2056 (46 %) | 4516 |

1. Il est à noter que les autocorrections propres au discours oral spontané n'ont pas donné lieu à une entrée d'erreur dans les cas où celle-ci s'est avérée juste.

Tableau A3-4: Total des erreurs en fonction des zones grammaticales

| ZONE | 101 | 201 | 301 | 401 | TOTAL |
|-------------------------------|------------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------|---------------|
| <i>A / EN / DE</i> | 267 (24%) ² | 631 (39%) | 481 (43%) | 221 (34%) | 1600 (35%) |
| <i>SYNTAGME VERBAL</i> | 553 (49%) | 593 (36%) | 239 (21%) | 185 (29%) | 1570 (35%) |
| <i>SER / ESTAR</i> | 127 (11%) | 188 (12%) | 171 (15%) | 104 (16%) | 590 (13%) |
| <i>POR / PARA</i> | 28 (3%) | 141 (9%) | 64 (6%) | 26 (4%) | 259 (6%) |
| <i>PERFECTO / INDEFINIDO</i> | 7 | 42 (3%) | 123 (11%) | 64 (10%) | 236 (5%) |
| <i>ESTAR / HABER</i> | 144 (13%) | 16 | 7 (1%) | 8 (1%) | 175 (4%) |
| <i>INDICATIF / SUBJONCTIF</i> | 0 | 19 (1%) | 31 (3%) | 36 (6%) | 86 (2%) |
| TOTAL | 1126 (25%) | 1630 (36%) | 1116 (25%) | 644 (14%) | 4516 |

Tableau A3-5: Nombre de catégories d'erreurs systématiques

| ZONE | 101 | 201 | 301 | 401 | TOTAL CATÉGORIES DIFFÉRENTES |
|------------------------------|---|--------------------------|-------------------------|-------------------------|------------------------------------|
| <i>A / EN / DE</i> | 14 (189) ³ 71% ⁴ | 22 (526) 83% | 17 (393) 82% | 10 (174) 79% | 34 (1282) 80% |
| <i>SYNTAGME VERBAL</i> | 12 (516) 93% | 20 (545) 92% | 11 (198) 83% | 8 (172) 93% | 26 (1431) 91% |
| <i>SER / ESTAR</i> | 6 (103) 81% | 9 (152) 81% | 11 (149) 87% | 7 (90) 87% | 14 (494) 84% |
| <i>POR / PARA</i> | 1 (11) 39% | 5 (98) 70% | 3 (35) 55% | 3 (14) 54% | 6 (158) 61% |
| <i>PERFECTO / INDEFINIDO</i> | 1 (7) 100% | 3 (27) 64% | 4 (110) 89% | 4 (55) 86% | 5 (199) 84% |
| <i>ESTAR / HABER</i> | 3 (93) 65% | 1 (5) 26% | 0 | 1 (8) 100% | 4 (106) 61% |
| TOTAL⁵ | 37 (919) 82% | 60 (1353) 84% | 46 (885) 82% | 33 (432) 71% | 89 (3670) 83% |

2. Les pourcentages exprimés dans le tableau A3-4 correspondent à l'importance relative des erreurs de la zone grammaticale en question en fonction de l'ensemble des erreurs recueillies pour un niveau de langue spécifique.
3. Les chiffres entre parenthèses correspondent à l'occurrence absolue d'erreurs incluses à l'intérieur d'une catégorie d'erreurs systématiques pour la zone grammaticale concernée.
4. Les pourcentages exprimés dans le tableau correspondent au rapport entre le nombre absolu d'erreurs dans des catégories systématiques (nombre entre parenthèses) et le nombre total des erreurs tel que présenté précédemment au tableau A3-4.
5. Les chiffres absolus et pourcentages exprimés ici ne tiennent en aucun temps compte des erreurs recensées pour la zone des modes *INDICATIF / SUBJONCTIF*.

Annexe 4

GRAMMAIRE D'ERREURS DES ÉLÈVES FRANCOPHONES¹: Tableaux des catégories d'erreurs systématiques

Tableau A4-1: Prépositions A / EN

| CATÉGORIE | ERREUR EN CONTEXTE | 101 | 201 | 301 | 401 | TOTAL | FOSSILISABLE |
|---|--|------------------------|--------------|-------------|-------------|--------------|--------------|
| A + lieu (avec déplacement) = EN | <ul style="list-style-type: none"> • Si vas en Paris (...) • Un viaje en Madrid. | 9 (8%) ² | 122 (32%) | 74 (27%) | 42 (34%) | 247 (28%) | +++ |
| Omission du A devant nom COD de personne | <ul style="list-style-type: none"> • He visitado mi abuela. • LLamé mi prima. | 11 (10%) | 76 (20%) | 84 (31%) | 32 (26%) | 203 (23%) | +++ |
| EN + lieu (sans déplacement) = A | <ul style="list-style-type: none"> • Al colegio Brébeuf, no queremos dormir. • trabajamos a la escuela. | 31 (27%) | 54 (14%) | 40 (15%) | 9 (7%) | 134 (15%) | ++ |
| Omission du A de finalité (¿A qué vas, vienes?) | <ul style="list-style-type: none"> • He ido trabajar (...) • Salen jugar al billar. | 2 | 48 (13%) | 13 (5%) | 3 | 66 (7%) | - |
| Omission du A du « futur immédiat » | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuándo vas venir visitar MTL? | 3 | 18 (5%) | 3 | 2 | 26 (3%) | + |
| EN (reccion avec verbe spécifique) = A | <ul style="list-style-type: none"> • No puedo pensar a una cosa. • Todo el mundo piensa mucho al sexo. | 0 | 5 | 11 (4%) | 6 (5%) | 22 (2%) | + |
| (TENER...QUE; HAY...QUE) QUE = A | <ul style="list-style-type: none"> • los estudiantes tienen muchas cosas a hacer. • hay muchas cosas a ver. | 2 | 10 (3%) | 4 | 6 (5%) | 22 (2%) | + |
| Omission de contraction A/DE + EL | <ul style="list-style-type: none"> • para ir el segundo piso. • Los estudiantes de el colegio | 15 13% | 3 | 1 | 1 | 20 | - |
| Addition du EN avec matière d'études | <ul style="list-style-type: none"> • Estudio en letras, • Estudió en comunicaciones. | 10 (9%) | 1 | 7 | 0 | 18 | - |
| A (reccion avec verbe spécifique) = X ou omission | <ul style="list-style-type: none"> • Comienzo de practicar. • Las Casas puso fin en la revolución. • Hemos jugado fútbol. | 1 | 7 | 10 (4%) | 0 | 18 | - |
| Omission du A + lieu (avec déplacement) | <ul style="list-style-type: none"> • He ido el colegio en autobús. • ¿Dónde vas ? | 1 | 8 (2%) | 2 | 6 (5%) | 17 | + |

1. Par la présence de la dernière colonne qui renseigne le lecteur sur le possible caractère *fossilisable* des diverses catégories d'erreurs, les tableaux de cette annexe correspondent à une *grammaire d'erreurs* pour l'enseignement/apprentissage de l'espagnol par des apprenants francophones. Voici la définition des signes utilisés: non fossilisable, seulement transitoire (-); peu (+); assez (++); très (+++); données insuffisantes (?). **AVERTISSEMENT**: les données reproduites sont issues d'un processus d'enseignement/apprentissage en milieu non hispanique. Par conséquent, le potentiel à la permanence de la récurrence des erreurs, tel que donné dans la colonne *fossilisable*, est aussi en fonction de cette circonstance particulière.
2. Les pourcentages correspondent à l'importance relative de l'occurrence des erreurs d'une même catégorie par rapport au total des erreurs pour l'ensemble des catégories d'un même niveau de langue.

Tableau A4-1: Prépositions A / EN (suite)

| | | | | | | | |
|--|--|--------------|--------------|--------------|--------------|-----|---|
| <i>EN</i> + emplacement = <i>SOBRE</i> | <ul style="list-style-type: none"> • voy para descansar sobre la playa. | 4 | 6 | 5 | 2 | 17 | - |
| Addition du <i>A</i> devant nom commun COD non personnifié | <ul style="list-style-type: none"> • Quiero ver a la televisión. • Son idealistas que representan a un mundo de dinero. | 0 | 3 | 2 | 11 (9%) | 16 | ? |
| <i>EN</i> dans expression de temps = <i>A</i> | <ul style="list-style-type: none"> • A este momento preciso, (...). • A todos momentos del día. | 0 | 2 | 11 (4%) | 1 | 14 | ? |
| <i>A</i> dans locution de localisation spatiale = <i>EN</i> ou <i>omission</i> | <ul style="list-style-type: none"> • En la derecha (...) • (...) situado en el sur de la isla. • Y derecha es la habitación a mi madre. | 11 (10%) | 1 | 0 | 0 | 11 | - |
| <i>A</i> + émotion = <i>DE</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Su amor de los indígenas. | 0 | 0 | 6 | 3 | 9 | ? |
| <i>IR, VIAJAR EN</i> + moyen de transport = <i>A, CON, PARA</i> ou <i>POR</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Ayer, fui por avión a Barcelona. • Vamos a ir con el avión. | 0 | 8 (2%) | 0 | 0 | 8 | - |
| Addition du <i>EN</i> de moyen | <ul style="list-style-type: none"> • Coges en el autobús 10. • Ahí, coges en autobús 139. | 8 (7%) | 0 | 0 | 0 | 8 | - |
| <i>A</i> + distance d'un lieu = <i>EN</i> ou <i>omission</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Está en unas cinco calles de aquí. • Está dos calles del colegio. | 8 (7%) | 0 | 0 | 0 | 8 | - |
| Addition du <i>A</i> avec verbe de déplacement (sans destination) | <ul style="list-style-type: none"> • ve a con nosotros. • ¿A cuándo vas a venir? | 0 | 5 | 2 | 0 | 7 | - |
| | Nombre de catégories systématiques | 8 | 12 | 10 | 7 | 20 | |
| | Total des erreurs | 116 (13%) | 377 (42%) | 275 (31%) | 124 (14%) | 892 | |

Tableau A4-2: Préposition *DE*

| CATÉGORIE | ERREUR EN CONTEXTE | 101 | 201 | 301 | 401 | TOTAL | POSSIBLE |
|--|--|--------------|---------------|---------------|--------------|--------------|----------|
| Addition du <i>DE</i> (+infinitif) après verbe de volonté | <ul style="list-style-type: none"> • Hay prendas que permiten de saber (...) • He decidido de ir a la playa. | 0 | 14 (9 %) | 47 (34 %) | 31 (49 %) | 92 (21 %) | +++ |
| Addition du <i>DE</i> devant INFINITIF sujet | <ul style="list-style-type: none"> • Es muy importante de dormir bien. • Uno de sus objetivos es de tener hijos. | 3 | 30 (19 %) | 28 (20 %) | 18 (29 %) | 79 (18 %) | +++ |
| Addition du <i>DE</i> à valeur partitive | <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes tienen en general de días completos. • ¿Me dejas del dinero? | 9 (11 %) | 47 (29 %) | 12 (9 %) | 3 | 71 (16 %) | + |
| Omission du <i>DE</i> après <i>DESPUÉS</i> , <i>ANTES</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Después dos años, (...) • Después el desayuno, (...) | 5 (6 %) | 21 (13 %) | 15 (11 %) | 2 | 43 (10 %) | + |
| Omission du <i>DE</i> avec date | <ul style="list-style-type: none"> • 10 abril, 1997. • El 18 junio 1978. | 3 | 13 (8 %) | 15 (11 %) | 2 | 33 (8 %) | - |
| Addition du <i>DE</i> avec <i>MUCHO</i> , <i>DEMASIADO</i> , etc. | <ul style="list-style-type: none"> • Hay demasiado de viento. | 10 (13 %) | 9 (6 %) | 7 (5 %) | 0 | 26 (6 %) | - |
| Omission du <i>DE</i> avec compl. de nom | <ul style="list-style-type: none"> • He perdido mi alemán deber. • He visto un tiburón en mi vecino plato | 19 (24 %) | 5 (3 %) | 0 | 0 | 24 (5 %) | - |
| Addition de l'article <i>EL/LA/LOS/LAS</i> à valeur partitive | <ul style="list-style-type: none"> • mi padre bebe la cerveza | 4 | 12 (7 %) | 1 | 0 | 17 (4 %) | - |
| <i>DE</i> + infinitif compl. d'adjectif = <i>A</i> | <ul style="list-style-type: none"> • La historia fue fácil a comprender. • El argumento es difícil a explicar. | 2 | 0 | 10 (7 %) | 1 | 13 (3 %) | ? |
| Addition du <i>DE</i> d'origine (devant <i>aquí</i> , <i>dónde</i>) | <ul style="list-style-type: none"> • No, no trabajamos de aquí. • ¿Viven Uds. de aquí? | 12 (15 %) | 0 | 0 | 0 | 12 (3 %) | - |
| Omission du <i>DE</i> d'origine | <ul style="list-style-type: none"> • Es origen italiano. • ¿Qué nacionalidad son Uds.? | 12 (15 %) | 0 | 0 | 0 | 12 (3 %) | - |
| (<i>EL HECHO</i>) <i>DE QUE</i> = <i>QUE</i> | <ul style="list-style-type: none"> • ...a favor del hecho que las mujeres pueden hacer las mismas cosas. | 0 | 1 | 2 | 5 (8 %) | 8 (2 %) | ? |
| <i>DE</i> + MATÉRIEL, COULEUR = <i>EN</i> o <i>CON</i> , ou omission | <ul style="list-style-type: none"> • tenemos trajes en seda. • Se viste a menudo en negro | 1 | 5 (3 %) | 0 | 1 | 7 (2 %) | - |
| <i>DE</i> + partie de la journée = <i>EL/LA</i> | <ul style="list-style-type: none"> • La noche, voy a ir a los clubes. • El estudiante no puede hacer la siesta el día. | 0 | 5 (3 %) | 0 | 0 | 5 (1 %) | - |
| | Nombre de catégories systématiques | 6 | 10 | 7 | 3 | 14 | |
| | Total des erreurs | 80 (18 %) | 162 (37 %) | 137 (31 %) | 63 (14 %) | 442 | |

Tableau A4-3 : *POR* / *PARA* : catégories d'erreurs systématiques

| CATÉGORIE | ERREUR EN CONTEXTE | 101 | 201 | 301 | 401 | TOTAL | FOSSILISABLE |
|---|---|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| <i>PARA</i> de finalité = <i>POR</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Los ingredientes que faltan por la cena (...) • Voy a ir a la biblioteca por aprender. | 11 (73 %) | 59 (60 %) | 20 (50 %) | 5 (25 %) | 95 (55 %) | ++ |
| <i>POR</i> + motif, cause = <i>PARA</i> | <ul style="list-style-type: none"> • La gente lo conoce para las canciones como Thriller. • Ha viajado para varias razones. | 1 | 14 (14 %) | 8 (20 %) | 5 (20 %) | 28 (16 %) | ++ |
| <i>POR</i> (rection avec verbe spécifique) = X | <ul style="list-style-type: none"> • Gracias de tus consejos. • Me preocupo de ti. | 0 | 8 (8 %) | 4 (10 %) | 7 (35 %) | 19 (11 %) | ++ |
| <i>POR</i> + durée = <i>PARA</i> | • ¿Me dejas tu bici para un día? | 2 | 11 (11 %) | 0 | 1 | 14 (8 %) | - |
| Omission du <i>POR</i> de localisation temporelle | <ul style="list-style-type: none"> • La mañana, los rayos del sol entran. • La tarde, a las 7, (...) | 0 | 6 (6 %) | 2 | 2 | 10 (6 %) | + |
| <i>POR</i> + agent de passive = <i>PARA</i> | • Lorea fue reconocido para los intelectuales (...) | 1 | 0 | 6 (15 %) | 0 | 7 (4 %) | - |
| | Nombre de catégories systématiques | 1 | 5 | 3 | 2 | 6 | |
| | Total des erreurs | 15 (9 %) | 98 (57 %) | 40 (23 %) | 20 (12 %) | 173 | |

Tableau A4-4 : Syntagme verbal: relations sujet-verbe

| CATÉGORIE | ERREUR EN CONTEXTE | 101 | 201 | 301 | 401 | TOTAL | FOSSILISABLE |
|--|--|--------------|--------------|-------------|--------------------------|--------------|--------------|
| Addition d'un PRONOM SUJET (sauf démonstratifs) | <ul style="list-style-type: none"> • Tú eres mi amor. • Yo quiero decir como yo te quiero mucho. | 324 (66%) | 112 (36%) | 46 (48%) | 10 (10%) | 492 (49%) | + |
| MAUVAISE CONCORDANCE SUJET-VERBE | <ul style="list-style-type: none"> • (yo) fue con mi hermana a la plaza de compra. | 52 (11%) | 111 (35%) | 35 (37%) | 54 (54%) | 252 (25%) | ++ |
| SIMPLIFICATION: temps personnel = infinitif | <ul style="list-style-type: none"> • Yo comer mucho. • lo que llevarse Diego (...) | 10 (2%) | 39 (12%) | 1 | 1 | 51 (5%) | - |
| CONFUSIONS <i>USTED/ USTEDES / (TÚ / VOSOTROS)</i> et <i>ÉL=USTED</i> | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Y tú como se llama Usted? • Sois ustedes de Lachute. • ¿De dónde es ustedes? • Usted [=él] trabaja en Owls Head. | 28 (6%) | 2 | 0 | 20 ² (20%) | 50 (5%) | - |
| Pronoms SUJET <i>YO, TÚ = MI, ME, TI</i> , sans préposition (incluant comparaisons <i>más que...</i>) | <ul style="list-style-type: none"> • Me también. • Mis amigos y mi hemos mirado una película. • Mí, estoy bien. • Mi soy economista. | 15 (3%) | 21 (7%) | 8 (8%) | 3 | 47 (5%) | + |
| PREPOSITION + <i>MI, TI = YO, TÚ</i> (+ <i>conmigo/contigo</i>) | <ul style="list-style-type: none"> • (...) la carta que he recibido de tú. • desea trabajar (...) con yo. | 11 (2%) | 10 (3%) | 2 | 8 (8%) | 31 (3%) | + |
| HYPERCONJUGAISON: infinitif = temps personnel | <ul style="list-style-type: none"> • Quiero te agradezco mucho para el coche. | 3 | 15 (5%) | 0 | 1 | 19 | - |
| Addition d'un RÉFLÉCHI en tant que pronom sujet | <ul style="list-style-type: none"> • Se tiene 15 años. • Me hablo francés. • Se habla francés. | 16 (3%) | 1 | 0 | 2 | 18 | - |
| Addition du PRONOM SUJET démonstratif | <ul style="list-style-type: none"> • Esta es un estudiante en Colegio JDB. • Esta es un lugar tranquilo. • Este es Dan Acroyd. | 14 (3%) | 4 | 0 | 0 | 18 | - |
| Addition de <i>SER</i> comme pronom sujet | <ul style="list-style-type: none"> • soy estudio al colegio de M. • Eres habla español y francés. • Es vivo in NDG. | 15 (3%) | 0 | 0 | 0 | 15 | - |
| Pronom SUJET avec préposition = pronom COI | <ul style="list-style-type: none"> • Ayer, he hablado con le. • Por le, los amigos son muy importantes. | 0 | 6 | 3 | 1 | 10 | - |
| | Nombre de catégories systématiques | 9 | 7 | 3 | 3 | 11 | |
| | Total des erreurs | 488 (49%) | 321 (32%) | 95 (10%) | 100 (9%) | 1004 | |

Tableau A4-5 : Syntagme verbal : relations verbe-compléments

| CATÉGORIE | ERREUR EN CONTEXTE | 101 | 201 | 301 | 401 | TOTAL | FOSSILI-SABLE |
|--|---|-------------|--------------|-------------|-------------|--------------|---------------|
| OMISSION d'enclise avec infinitif | • Espero te ver durante mi estancia. | 25 (58%) | 51 (28%) | 19 (21%) | 20 (25%) | 115 (28%) | + |
| RÉGIME DIRECT: <i>LO/S = LE/S</i> | • ¿Me dejas tu ordenador? Es que le necesito. • Los que tienen un poco más de tiempo le pasan con amigos. | 0 | 5 (3%) | 30 (33%) | 32 (40%) | 67 (17%) | ++ |
| Addition du pronom RÉFLEXIF: (erreur de type lexical) | • (...) para conocer otras culturas y descansar. • ¿Qué te vas a hacer? | 0 | 32 (17%) | 18 (20%) | 9 (11%) | 59 (15%) | ++ |
| OMISSION du pronom RÉFLEXIF: | • He levantado pronto. • Ella llama Lise. | 5 (12%) | 37 (20%) | 10 (11%) | 2 | 54 (13%) | + |
| Addition d'ENCLISE des pronoms | • He bañadome todo el día. • he pasadolo mal. • Las clases terminanse a las cinco y media. • Sí, tenemosle [lo]. | 0 | 16 (9%) | 7 (8%) | 3 | 26 (6%) | + |
| NEUTRALISATION des pronoms réfléchis sous la forme <i>SE</i> | • Ahora puedo quedarse. • Vamos a quedarse allí. | 1 | 11 (6%) | 1 | 5 | 18 (4%) | - |
| COI = <i>A</i> + pronom sujet | • A Ud escribo porque desearía (...) • Hay prendas que permiten a nosotros de saber (...) | 1 | 8 (4%) | 4 | 5 | 18 (4%) | - |
| RÉGIME INDIRECT: <i>LE/LES = SE</i> | • Se gustó mucho su perro. • Se toma las cosas con calma pero a veces se va mal. | 1 | 11 (6%) | 1 | 3 | 16 | - |
| OMISSION du pronom COD | • Si necesitan otras informaciones, puedo mandar sobre petición. | 4 | 10 (5%) | 1 | 1 | 16 | - |
| Pronoms COD/COI = pronoms sujets | • Me imagino tú como una persona muy vibrante. • Vosotros presento mis padres. | 6 (14%) | 2 | 0 | 0 | 8 | - |
| | Nombre de catégories systématiques | 3 | 9 | 5 | 3 | 10 | |
| | Total des erreurs | 43 (11%) | 183 (46%) | 91 (23%) | 80 (20%) | 397 | |

Tableau A4-6: Syntagme verbal: le cas particulier de *GUSTAR* + *COI*

| CATÉGORIE | ERREUR EN CONTEXTE | 101 | 201 | 301 | 401 | TOTAL | FOSSILISABLE |
|---|---|------------|-------------|-------------|-------------|-------------|--------------|
| 1: <i>GUSTAR</i> = comme <i>AIMER</i> , sans <i>COI</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes gustan leer poesía. • Gustó dormir y jugar con sus amigos en su infancia. | 1 | 12 | 9 | 4 | 26 (31%) | + |
| 2: <i>GUSTAR</i> = comme <i>AIMER</i> , avec <i>COI</i> | <ul style="list-style-type: none"> • a mí me he gustado mi noche • (Juan) Le gustó sus amigos. • Los hay que les gustan ir a tomar una copa. | 0 | 12 | 6 | 1 | 19 (23%) | - |
| 3: <i>GUSTAR</i> = OMISSION du A devant nom/pronom <i>COI</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Soy una persona que le gusta seguir la moda. | 0 | 13 | 2 | 2 | 17 (20%) | ? |
| (-) <i>GUSTAR</i> = mauvais accord avec sujet | <ul style="list-style-type: none"> • Los colores que me gustan vestir son (...). | 1 | 1 | 10 | 5 | 17 (20%) | + |
| 2: <i>GUSTAR</i> = sans <i>COI</i> + accord avec sujet | <ul style="list-style-type: none"> • Todos los estudiantes gusta ir al cine. • (...) como el deporte que los estudiantes gusta mucho. | 0 | 5 | 0 | 0 | 5 (6%) | - |
| | Nombre de catégories systématiques | 0 | 4 | 3 | 2 | 5 | |
| | Total des erreurs | 2 (20%) | 43 (51%) | 27 (32%) | 12 (14%) | 84 | |

Tableau A4-7: SER / ESTAR

| CATÉGORIE | ERREUR EN CONTEXTE | 101 | 201 | 301 | 401 | TOTAL | FOSSILI-SABLE |
|--|--|---------------|---------------|---------------|---------------|-------------|---------------|
| <i>ESTAR</i> + qualité NON DÉFINITOIRE = <i>SER</i> (adjectif) | <ul style="list-style-type: none"> • El cielo ha sido azul. • Soy muy confortable | 0 | 18 (11,8%) | 15 (10,1%) | 18 (20,0%) | 51 (23%) | +++ |
| <i>ESTAR</i> + qualité NON DÉFINITOIRE = <i>SER</i> (participe-adjectif) | <ul style="list-style-type: none"> • Esta tarde soy muy cansado. • Mi jet es quebrado. • Guatemala es limitado al norte | 9 (8,7%) | 36 (23,7%) | 13 (8,7%) | 12 (13,3%) | 70 | |
| <i>SER</i> + NOM = <i>ESTAR</i> (sujet explicite) | <ul style="list-style-type: none"> • Creo que estoy la persona ideal • Madrid está la capital de España. | 10 (9,7%) | 6 (3,9%) | 29 (19,5%) | 10 (11,1%) | 55 (22%) | +++ |
| <i>SER</i> + NOM = <i>ESTAR</i> (C'EST + NOM) | <ul style="list-style-type: none"> • Está una bicicleta con 2 ruedas. | 15 (14,6%) | 28 (18,4%) | 10 (6,7%) | 8 (8,9%) | 61 | |
| <i>SER</i> + qualité DÉFINITOIRE = <i>ESTAR</i> + adjectif (sujet explicite) | <ul style="list-style-type: none"> • La explicación está simple. • Sus pantalones están rojos. | 18 (17,5%) | 22 (14,5%) | 33 (22,1%) | 19 (21,1%) | 92 (21%) | +++ |
| <i>SER</i> + qualité DÉFINITOIRE = <i>ESTAR</i> (C'EST + adjectif) | <ul style="list-style-type: none"> • No estuvo posible de subir la montaña. • Está muy difícil no quererlo. | 2 | 9 (5,9%) | 4 | 3 | 18 | |
| <i>ESTAR</i> + LOCALISATION (spatiale et temporelle) = <i>SER</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Es encima de la mesa de la cocina. | 36 (35,0%) | 16 (10,5%) | 18 (12,1%) | 19 (21,1%) | 89 (17%) | +++ |
| <i>ESTAR</i> + qualité NON DÉFINITOIRE = <i>SER</i> (locutions prépositionnelles de manière) | <ul style="list-style-type: none"> • Soy de vacaciones. • Soy de buen humor. • Los aliados no fueron juntos por muchos tiempos. | 4 | 9 (5,9%) | 6 (4,0%) | 2 | 21 (4%) | + |
| <i>ESTAR</i> + qualité NON DÉFINITOIRE = <i>SER</i> (adverbes BIEN/MAL) | <ul style="list-style-type: none"> • Soy muy bien. | 3 | 4 | 6 (4,0%) | 4 | 17 (3%) | + |
| Omission de <i>SER/ESTAR</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Usted profesor del snowboard. • Ella Médica. • Ella muy cansada. | 15 (14,6%) | 0 | 0 | 0 | 15 (3%) | - |
| <i>ESTAR</i> + locution d'opinion = <i>SER</i> | <ul style="list-style-type: none"> • No soy de acuerdo. • Son contra los otros sistemas políticos. | 0 | 2 | 8 (5,4%) | 2 | 12 (2%) | + |
| <i>SER</i> + CONCEPT = <i>ESTAR</i> (gallicismes C'EST AVEC, C'EST POUR, C'EST DE, C'EST QUE...) | <ul style="list-style-type: none"> • En verano, está con una camiseta que la gente se disimulan. • El importante para mi está de siempre estar cómoda. | 1 | 8 (5,9%) | 0 | 0 | 9 (2%) | ? |
| VOIX PASSIVE = <i>ESTAR</i> + participe passé | <ul style="list-style-type: none"> • (...) no había estado explorada. | 0 | 1 | 6 (4,0%) | 0 | 7 | - |
| VOIX PASSIVE = <i>SER/ESTAR</i> + INFINITIF | <ul style="list-style-type: none"> • La película fue filmar en la Patagonia. • (...) la película estaba filmar en México. | 0 | 1 | 5 (3,4%) | 0 | 7 | - |
| | Nombre de catégories systématiques | 6 | 9 | 11 | 7 | 14 | |
| | Total des erreurs | 113 (21%) | 160 (31%) | 153 (29%) | 97 (19%) | 523 | |

Tableau A4-8: Prétérits PERFECTO / INDEFINIDO

| CATÉGORIE | ERREUR EN CONTEXTE | 101 | 201 | 301 | 401 | TOTAL | FOSSILISABLE |
|--|--|-------------|---------------|---------------|---------------------|-------------|--------------|
| INDEFINIDO + discours HISTORIQUE = PERFECTO (niveau du discours) | <ul style="list-style-type: none"> Bethune ha dado medicamento para la población. (Vino a Montreal en 1975). Ha estudiado letras aquí. | 7 (100%) | 3 | 60 (54,5%) | 25 (45,5%) | 95 (45%) | ++ |
| INDEFINIDO + marqueur HISTORIQUE = PERFECTO (niveau de la phrase) | <ul style="list-style-type: none"> El sábado, (...) he encontrado un chico muy simpático. | 0 | 9 (33,3%) | 13 (11,8%) | 13 (23,6%) | 35 (16%) | + |
| SIMPLIFICATION : temps PRÉSENT au lieu du PASSÉ (+ gallicismes C'est...qui, que, alors, où) | <ul style="list-style-type: none"> Volví a la playa y juego al fútbol. Por la tarde no hay clases (el lunes pasado) Lo que le gustó más de su infancia es jugar con sus amigos. | 0 | 11 (40,7%) | 16 (14,5%) | 8 (14,5%) | 35 (16%) | ++ |
| INDEFINIDO + contiguïté avec temps HISTORIQUE = PERFECTO (niveau de la phrase) | <ul style="list-style-type: none"> Cuando he llegado a casa, me di cuenta... He visto que una manga estaba más larga que la otra. | 0 | 4 | 21 (19,1%) | 9*(6et.) (16,4%) | 34 (16%) | ++ |
| PERFECTO : AUXILIAIRE séparé du PARTICIPE PASSÉ | <ul style="list-style-type: none"> Ha me gustado mucho. | 0 | 11 (40,7%) | 1 | 2 | 14 (7%) | - |
| | Nombre de catégories systématiques | 1 | 3 | 4 | 4 | 5 | |
| | Total des erreurs | 7 (3%) | 38 (18%) | 111 (52%) | 57 (27%) | 213 | |

Tableau A4-9: ESTAR / HABER

| CATÉGORIE | ERREUR EN CONTEXTE | 101 | 201 | 301 | 401 | TOTAL | FOSSILISABLE |
|---|--|---------------|-------------|-----------|-------------|-------------|--------------|
| ESTAR / TENER + description des lieux, des choses (nom déterminé) = SER | <ul style="list-style-type: none"> A la izquierda es mi habitación. | 70 (75,3%) | 0 | 1 | 0 | 71 (64%) | - |
| ESTAR / TENER + description des lieux, des choses (nom déterminé) = HABER | <ul style="list-style-type: none"> Abajo hay el salón. Después, hay los deportes. Hay los dolares. | 6 (6,5%) | 3 | 3 | 8 (100%) | 20 (18%) | ++ |
| Omission de ESTAR/HABER/TENER avec description des lieux | <ul style="list-style-type: none"> Aquí la foto de mi hermano. En frente de mi casa una restaurante. | 11 (11,8%) | 0 | 0 | 0 | 11 (10%) | - |
| HABER + existence de lieux, choses (nom non déterminé) = ESTAR | <ul style="list-style-type: none"> ¡Mire! Está muchas rosas hoy. Está una diferencia entre siesta y somnolencia: | 3 | 5 (100%) | 1 | 0 | 9 (8%) | - |
| | Nombre de catégories systématiques | 3 | 1 | 0 | 1 | 4 | |
| | Total des erreurs | 90 (81%) | 5 (5%) | 5 (5%) | 8 (7%) | 111 | |

Annexe 5

FORMULE DE PARTICIPATION DES ÉLÈVES ET PROFESSEURS¹ AUX ENTREVUES

JE, _____ (étudiant ___; professeur ___),
(nom)

accepte de participer à la recherche préparée par Richard Brisson et Daniel Maccabée laquelle prévoit ultimement le développement de matériel didactique informatisé. Je suis informé(e) des objectifs de la recherche et les implications que requiert ma participation me sont connues. Toutefois, je pourrai cesser ma participation sur simple avis aux chercheurs et ce, pour quelque raison que ce soit.

_____ Signé le _____

Nous, Richard Brisson et Daniel Maccabée, assurons à _____
le caractère anonyme du contenu des entrevues, des discussions et/ou des documents complétés dans le cadre de cette recherche.

_____ Signé le _____

_____ Signé le _____

1. Inspirée du «Protocole d'engagement des chercheurs et des professeurs et professeures» in L. Lafortune et Lise St-Pierre, *Les processus mentaux et les émotions dans l'apprentissage*, Les Éditions Logiques, Montréal, 1994, p. 375.

Annexe 6¹

USOS CONTEXTUALES DEL SUBJUNTIVO A PARTIR DE LA PELÍCULA « COMO AGUA PARA CHOCOLATE »

1. Obligación *personalizada* 2. Exhortación (1) 3. Recomendación

ej.: *Hace falta que ... bables. Quiero que ... aprendas. Es mejor que ... digas la verdad.*

I. COMPLETA CON LA FORMA ADECUADA DEL PRESENTE DE SUBJUNTIVO O DE INDICATIVO

1. Obligación *personalizada*:

Pedro: *Tita, es necesario que me (permitir) _____ (Ud.) dirigirlle algunas palabras.*

2. Exhortación (1):

Elena: *Quiero que (venir) _____ (Uds.) a saludar a Don Pascual y a Pedro*

Nacha: *Mañana no quiero que nadie te _____ (ver) llorar, y mucho menos Rosaura.*

Elena: *¡Tita! ¿Qué quieres? ¿(quieres) Que me quede aquí hasta mi muerte?*

Pedro: *Deseo que (ser) _____ (tú) mi mujer.*

3. Recomendación:

Tita: *Pedro, es mejor que no (acercarse) _____ (Ud.) cuando le doy de comer al niño.*

Elena: *Pues, más vale que le (decir) _____ (tú) a Pedro que si _____ (ser, 3a.s.) para pedir tu mano, que no lo (hacer) _____ (él)*

II COMPLETA CON LA FORMA ADECUADA DEL PRESENTE DE SUBJUNTIVO E IDENTIFICA LA EXPRESIÓN DE LA PRINCIPAL QUE TE OBLIGA A USAR EL SUBJUNTIVO.

Elena: *Necesito que lo (investigar) _____ (Ud.)*

Rosaura: *Y yo quiero que mi hija Esperanza (quedarse) _____ (ella) conmigo.*

Rosaura: *Tita, necesito que me (ayudar) _____ (tú) a recuperar a Pedro.*

1. Material sacado del Documento de acompañamiento para profesores distribuido conjuntamente con otro dedicado a los alumnos (de los niveles III en adelante) y titulado *Glosario de « Como agua para chocolate »*, Collège Jean-de-Brébeuf, Montréal, 1998.

Elena: Tita, Si no quieres que la sangre (correr) _____ (3a.s.) en esta casa, ¡vete!

Doctor Brown: Tita, la boda será dentro de una semana, así que si hay un problema es mejor que _____ (hablar, ntros) ahora ¿no?

Pedro: Tita, Además, quiero que (tener) _____ (ntros) un hijo.

III CONTRASTE ESPAÑOL/FRANCÉS: LA EXHORTACIÓN Y LA RECOMENDACIÓN PERSONALIZADAS CON VERBOS DE TIPO DECIR, PEDIR, ROGAR, SUPLICAR [+ subjuntivo.]

Pedro: Tita, Sólo le *pido* que me (decir) _____ (Ud.) si puedo aspirar a su amor.

Tita: Ahora, le *ruego* (que) me (disculpar) _____ (Ud.), voy a atender a los invitados.

Elena: Tita, *dile* a Chencha que te (ayudar) _____ (ella) a meter el cochino al sótano

Elena: Chencha, *dile* a Nicolás que (quitar) _____ (él) la escalera del palomar y (dile) que no la ponga hasta mañana.

Tita: Pedro, le *suplico* que ya no me (molestar) _____ (Ud.)

Pedro: Me aconsejas entonces que (hablar) _____ (yo) con Rosaura.

IV COMPLETA CON LA FORMA ADECUADA DEL PRESENTE DE INDICATIVO O DE SUBJUNTIVO O DEL INFINITIVO. (JUSTIFICA TU RESPUESTA)

Chencha: El sacerdote dice que las mujeres desobedientes que (irse) _____ (ellas) de sus casas acaban revolcadas en el arroyo inmundo de la vida galante.

Doctor Brown: Tita, le voy a pedir que (escribir) _____ (Ud.) con esto sobre la pared todas las razones por las cuales no (hablar) _____ (Ud.)

Tita: Chencha, ahora te voy a pedir un gran favor: que le (decir) _____ (tú) a mi mamá que me viste, que (estar) _____ (yo) bien y que no (pensar) _____ (yo) regresar al rancho nunca más.

Tita: Alguien tiene que _____ (cuidar) a mi madre en su enfermedad.

Tita: Chencha, Elena acaba de gritar que le _____ (subir, impersonal de 3a. p.) la comida.

Doctor Brown: Voy a ser el primero en pedirle, en exigirle a Pedro que te (dar) _____ (él) el lugar que (merecer) _____ (tú).

V LOS DESEOS RITUALES (= EXHORTACIÓN «MÁGICA» = INVOCACIÓN)

Tita: (Deseo que); Dios te _____ (salvar)!

Pedro: Pues, ¡(Deseo que) _____ (querer) Dios que así _____ (ser)

Annexe 8

VAMOS DE VIAJE A UN PAÍS HISPÁNICO¹

OBJETIVO: ORGANIZAR, POR ESCRITO, UN VIAJE A UN PAÍS HISPÁNICO DE SU ELECCIÓN

1. ¿Adónde van Uds. a IR? y ¿Cuándo? (país, ciudad, región)
2. ¿POR qué esa elección²? (POR = justificación, motivo)
3. ¿PARA qué van a ir allí? (PARA = finalidad, objetivo)
4. ¿EN qué momento van a ir?
5. ¿CÓMO van a ir allí? (En + medio de transporte)
6. ¿PARA cuando tienen Uds. que reservar los billetes? (PARA=límite temporal)
7. ¿QUÉ van a hacer allí? ¿de día? ¿de noche?
8. ¿QUÉ van a llevarse³ allá?
9. ¿QUÉ RECUERDOS van a traer⁴ de allí?

NOMBRES: _____

NUESTRO VIAJE:

1. Inspiré de VEN I, Unité 9, exercice 2.

2. = «choix».

3. Contextualmente = «emporter»

4. TRAER = «apporter, rapporter»: ¡Camarero, tráigame una coca cola!

BON DE COMMANDE / FORMULARIO DE PEDIDO

*L'apprentissage de la grammaire espagnole par des élèves francophones
(El aprendizaje de la gramática española por alumnos francobablantes)*

Livre: 29,95 \$ + 4,20 \$ (taxes) + 4,85 \$ (port et manutention) = 39,00 \$CAN

Disquette PC *Dudas y dificultades de un compañero*: gratuite avec l'achat du livre

Veuillez me faire parvenir _____ exemplaires du livre pour le montant total de _____ \$CAN. Ci-joint un chèque ou mandat poste à l'ordre du *Collège Jean-de-Brébeuf*.

Sírvanse mandarme _____ ejemplares de la obra por el importe total de _____ \$CAN. Adjunto un cheque o giro bancario a nombre de *Collège Jean-de-Brébeuf*.

NOM / NOMBRE: _____

INSTITUTION / INSTITUCIÓN: _____

ADRESSE / DIRECCIÓN: _____

TEL.: _____ FAX: _____

Faire parvenir à / mandarlo todo a:

Coopérative étudiante

a/s Richard Brisson

Collège Jean-de-Brébeuf

3200, chemin de la Côte-Sainte-Catherine, casier 107

Montréal, Qc H3T 1C1

CANADA

Tél.: (514) 342-9342 / Fax: (514) 342-0693