



Les facteurs de réussite de l'apprentissage du Français Langue Étrangère : cas particulier d'élèves anglais et espagnols

ZALA
Émilie

Sous la direction de TATIANA ALEKSANDROVA
UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du spectacle, Information et
Communication

Département Science du langage & Français langue étrangère
Section didactique du FLE

Mémoire de master 2 sous la direction de Tatiana Aleksandrova - 30 crédits

Parcours : FLES à orientation recherche

Année universitaire 2017-2018



Les facteurs de réussite de l'apprentissage du Français Langue Étrangère : cas particulier d'élèves anglais et espagnols

ZALA

Émilie

Sous la direction de TATIANA ALEKSANDROVA

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du spectacle, Information et
Communication

Département Science du langage & Français langue étrangère

Section didactique du FLE

Mémoire de master 2 sous la direction de Tatiana Aleksandrova - 27 crédits

Parcours : FLES à orientation recherche

Année universitaire 2017-2018

Remerciements

Pour commencer, j'aimerais remercier ma directrice de mémoire, Tatiana Aleksandrova, pour les précieux conseils qu'elle m'a donnés tout au long du processus de rédaction et pour le temps qu'elle m'a consacré.

J'aimerais également remercier toutes les personnes sans qui ce mémoire n'aurait pas pu voir le jour. Tout d'abord, un grand merci à tous les élèves qui ont accepté d'être enregistrés et de répondre au questionnaire, ensuite un grand merci à leurs professeurs pour m'avoir permis d'obtenir ces enregistrements. Un merci tout particulier à François Jeanneteau qui a pu m'aider à enregistrer des élèves anglais alors que je n'y croyais plus. Merci également à Leila Gamini pour m'avoir donnée son opinion de professeur sur les systèmes éducatifs.

Enfin, j'aimerais remercier ma famille et mon compagnon pour m'avoir encouragé tout au long de la rédaction et m'avoir fait comprendre que si je m'en donnais les capacités je pouvais venir à bout de tout. Un merci tout particulier à ma mère qui a accepté de relire toutes les parties du mémoire.

DÉCLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : ZALA

PRENOM : EMILIE

DATE : 21/05/2018

SIGNATURE :



Sommaire

Introduction.....	7
Partie 1 : Cadre théorique et méthodologique.....	9
CHAPITRE 1. L'APPRENTISSAGE DES LANGUES.....	10
1. L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE	10
2. LA MOTIVATION. FACTEURS INTERNES ET EXTERNES.....	12
3. LES STRATÉGIES DE COMMUNICATION ET D'APPRENTISSAGE.....	14
CHAPITRE 2. L'ÉDUCATION EN ESPAGNE ET EN ANGLETERRE	17
1. LA CULTURE ÉDUCATIVE EN ESPAGNE ET EN ANGLETERRE.....	17
2. LE SYSTÈME ÉDUCATIF EN ANGLETERRE ET EN ESPAGNE.....	19
3. LES PROFESSEURS ET LES MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT.....	22
4. LES POLITIQUES LINGUISTIQUES ENVERS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES EN ESPAGNE ET EN ANGLETERRE.....	23
CHAPITRE 3. LES DIFFÉRENCES LINGUISTIQUES ET PHONÉTIQUES ENTRE LE FRANÇAIS ET LA LANGUE MATERNELLE DES ÉLÈVES.....	27
1. LE PRONOM PERSONNEL SUJET ET LES TERMINAISONS DU PRÉSENT.....	28
2. LE VERBE ÊTRE.....	29
3. LES TEMPS DU PASSÉ.....	30
4. LES TEMPS DU FUTUR.....	33
5. LES ADJECTIFS	34
6. LA NÉGATION.....	35
7. DIFFÉRENCES ENTRE LES SONS CONSONANTIQUES DU FRANÇAIS, DE L'ANGLAIS ET DE L'ESPAGNOL SELON L'ALPHABET PHONÉTIQUE INTERNATIONAL (API).....	36
8. DIFFÉRENCES ENTRE LES SONS VOCALIQUES DU FRANÇAIS, DE L'ANGLAIS ET DE L'ESPAGNOL SELON L'API.....	38
9. DIFFÉRENCES ENTRE LES PROSODIES FRANÇAISE, ANGLAISE ET ESPAGNOLE.....	40
CHAPITRE 4. MÉTHODOLOGIE DU RECUEIL DES DONNÉES	44
1. LES PARTICIPANTS.....	44
2. LE RECUEIL DES DONNÉES.....	47
Partie 2 : Résultats des analyses.....	51
CHAPITRE 5. RÉSULTATS DE L'ANALYSE DES QUESTIONNAIRES.....	52
1. LE SYSTÈME ÉDUCATIF.....	52
2. LA PLACE DES LANGUES DANS LE CURSUS SCOLAIRE.....	53
3. LA MOTIVATION.....	55
4. RÉSULTATS OBTENUS GRÂCE AUX QUESTIONNAIRES.....	56
CHAPITRE 6. RÉSULTATS DE L'ANALYSE DES PRODUCTIONS ORALES.....	59
1. STRATÉGIES DE COMMUNICATION.....	59
2. ERREURS DE PRONONCIATION.....	68
3. ERREURS SYNTAXIQUES.....	83
4. RÉSULTATS OBTENUS SUITE À L'ANALYSE DES PRODUCTIONS ORALES	95
Conclusion.....	98
Bibliographie.....	100
Sitographie	103

Table des illustrations.....	104
Table des annexes.....	105

Introduction

Avant de vouloir enseigner le français à des étrangers, j'ai d'abord appris d'autres langues, par plaisir ou par obligation. Au collège et au lycée, j'ai appris l'anglais, l'espagnol et le latin. Par choix, j'ai continué dans le domaine des langues à l'université en entrant en licence LLCE anglais et espagnol. J'étudie l'anglais depuis plus d'années que l'espagnol, cependant j'ai tout de suite eu plus de facilités à apprendre cette seconde langue. Pourquoi avais-je un talent particulier pour cette langue ? Est-ce que j'étais plus motivée pour apprendre l'espagnol que pour apprendre l'anglais ? Est-ce que le fait que l'espagnol ressemble beaucoup plus au français que l'anglais m'aidait dans mon apprentissage ? J'ai toujours pensé que c'était cette dernière raison qui faisait qu'il m'était plus facile d'apprendre l'espagnol, surtout quand j'ai su par la suite que les élèves en langue allemande disaient avoir des difficultés d'apprentissage.

Maintenant que je souhaite enseigner le français, je me demande si le fait que l'espagnol et le français aient la même origine de langue m'aidait vraiment à apprendre l'espagnol et si les élèves espagnols qui apprennent le français se retrouvent dans la même situation. Je me demande également si pour les élèves anglais cela résulte plus difficile. C'est pourquoi, dans ce mémoire, je vais développer le thème des différences d'apprentissage entre langues germaniques et langues romanes pour apprendre le français, en me basant sur les langues que je maîtrise c'est à dire l'espagnol et l'anglais.

Je pense également que la langue maternelle peut ne pas être le seul facteur de réussite ou de non-réussite dans l'apprentissage d'une langue étrangère, c'est pourquoi il sera intéressant de comprendre comment fonctionne le système scolaire à l'étranger. Je parlerai en particulier de l'Angleterre et de l'Espagne car ce sont deux pays proches géographiquement. De plus, j'ai travaillé en Angleterre en tant qu'assistante de français et je travaille actuellement en Espagne en tant que professeur de français, j'ai donc une expérience d'enseignement dans ces deux pays. J'analyserai l'anglais d'Angleterre et l'espagnol d'Espagne et je ne parlerai pas de l'anglais et de l'espagnol d'Amérique.

Le thème de l'apprentissage des langues étrangères selon l'origine de la langue maternelle m'intéresse beaucoup mais j'ai surtout envie de comprendre si la langue maternelle définit ou non la réussite de l'apprentissage. Est-ce que la motivation de l'élève n'aurait pas

également une grande part dans la réussite de l'apprentissage ? La culture éducative, le système éducatif et les méthodes d'enseignement des langues étrangères ne joueraient-ils pas également un rôle primordial dans l'apprentissage ? A travers ce mémoire je vais donc tenter de répondre à la problématique suivante : quels sont les facteurs qui influencent la réussite de l'apprentissage du Français Langue Étrangère (désormais FLE) en milieu scolaire ? Cette étude sera développée à partir de l'analyse de productions orales d'apprenants anglais et d'apprenants espagnols de niveau baccalauréat.

Pour répondre à cette problématique, je mettrai d'abord en place une partie théorique dans laquelle j'analyserai les systèmes éducatifs anglais et espagnol, les politiques linguistiques qui régissent dans ces pays et leur culture éducative. Dans cette partie, je parlerai également des différences phonologiques, syntaxiques et lexicales qui existent entre le français et l'anglais et également entre l'espagnol et le français afin d'anticiper les difficultés que pourraient avoir les élèves au moment de parler français. Ensuite, j'expliquerai la méthodologie mise en place pour réaliser ce mémoire. Je parlerai des enregistrements d'élèves réalisés en Angleterre et en Espagne et également des questionnaires réalisés par les élèves et une professeure afin de connaître les motivations des élèves de FLE et leur point de vue sur la langue. La seconde partie sera consacrée à l'analyse des résultats, à savoir l'interprétation des réponses aux questionnaires des participants et l'étude des productions orales des élèves. Dans ces productions, j'analyserai les stratégies de communication que les élèves mettent en place ainsi que les erreurs de prononciation et de syntaxe qu'ils produisent. Cette présentation sera suivie d'une discussion et d'une conclusion.

Partie 1 : Cadre théorique et méthodologique

Dans cette partie, seront vues quelques notions théoriques qui permettront par la suite de réaliser l'étude, la méthodologie utilisée pour recueillir le corpus de données sera également évoquée. Dans un premier temps, l'apprentissage des langues en général sera abordé afin de comprendre comment est apprise une langue étrangère et quels moyens sont mis en place par les élèves et les professeurs lors de l'apprentissage. Ensuite, le thème de l'éducation en Espagne et en Angleterre sera traité, notamment en ce qui concerne les langues étrangères et le français en particulier. Quelques contrastes linguistiques entre l'espagnol, l'anglais et le français qui paraissent importants et qui pourraient poser problèmes aux élèves au moment de la réalisation orale du français seront présentés. Enfin, le cadre méthodologique sera mis en place par la présentation des participants au projet et du recueil des données.

Chapitre 1. L'apprentissage des langues

Le langage est un système de communication qui permet aux Hommes de se comprendre. Le langage humain nous différencie des autres espèces animales. Selon le site Ethnologue (Simons, 2018), il existerait plus de sept milles langues parlées à travers le monde. Toutes ces langues se sont déplacées et ont évolué à travers les siècles. Les langues que nous connaissons aujourd'hui n'existeront peut-être plus dans un siècle. De fait, il y a cinq cents ans le latin était la langue de l'éducation, du commerce et du gouvernement dans le monde occidental alors qu'aujourd'hui l'anglais est la langue la plus étudiée dans le monde, ceci à cause de divers changements politiques (Richards & Rodgers, 2009). Les langues ont chacune un système différent mais leur but est le même : faire passer un message à autrui. Elles peuvent différer de par le nombre de sons dans leur répertoire et la combinaison de ces sons, de par le nombre de classe de mots, de par l'ordre de ces mots, de par la combinaison d'une préposition à une autre, entre autres (Dodane, 2015).

1. L'apprentissage d'une langue étrangère

Tous les habitants de la Terre parlent au minimum une langue maternelle, certains peuvent avoir plusieurs langues maternelles mais il y aura toujours une langue mieux maîtrisée que l'autre. Les langues maternelles sont acquises dès la naissance dans un processus inconscient. L'enfant acquiert les règles du système de la langue à travers la

communication. Quand l'acquisition de la langue n'est plus un processus inconscient mais conscient, on parle alors d'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde. L'enfant, ou l'adulte, étudie les règles de la langue dans un processus conscient (Richards & Rodgens, 2009)

Selon Piaget et Inhelder (1992), il existe plusieurs stades de développement cognitif chez l'enfant :

- le stade sensori-moteur (naissance – dix-huit mois) pendant lequel l'enfant n'est pas encore capable de penser ni de parler mais apprend sur l'environnement et sur lui-même.
- le stade symbolique (dix-huit mois – sept ans) pendant lequel l'enfant commence à utiliser le langage pour représenter les objets. Il forme sa pensée.
- le stade concret (sept ans – douze ans) pendant lequel l'enfant développe la pensée abstraite.
- le stade formel (douze ans et plus) pendant lequel l'enfant peut enfin se situer dans le réel et faire des raisonnements.

Pendant les premiers stades, l'enfant peut apprendre une langue étrangère avec facilités, il peut même devenir totalement bilingue si l'environnement linguistique le lui permet. Cependant, plus l'enfant acquiert sa langue maternelle, plus il aura de difficultés pour apprendre une langue étrangère. En effet, une fois les sons et les structures de sa langue maternelle appris, le cerveau crée des sortes de barrières pour les nouveaux sons et nouvelles structures ce qui rend l'apprentissage d'une nouvelle langue plus difficile à mesure que le temps passe. Quand l'enfant entre dans le stade formel, il est sensé, dans l'ensemble, maîtriser sa langue maternelle et il lui sera beaucoup plus difficile d'apprendre une nouvelle langue étrangère et de devenir totalement bilingue dans celle-ci. Pour un adulte, il résulte quasiment impossible d'apprendre une langue étrangère à la perfection puisque la langue maternelle est trop présente dans le système cognitif. Plus une personne apprend une langue étrangère tôt, plus il lui sera facile de la pratiquer et d'avoir une bonne prononciation. L'âge serait un critère de réussite dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Acquérir une langue étrangère, ce n'est pas seulement acquérir un nouveau code linguistique, cela suppose également d'entrer dans de nouvelles cultures, de s'ouvrir à de

nouvelles possibilités de relation et de communication et également de pouvoir participer au monde dans lequel un individu vit (Moreno Cabrera, 2009)

Cependant, pour pouvoir apprendre une langue étrangère, à partir du stade formel, il faut d'abord bien connaître sa langue maternelle car c'est celle-ci qui permettra d'apprendre une nouvelle langue. En effet la langue maternelle apporte les connaissances de base sur le monde et la grammaire. Sa maîtrise permet d'apprendre de nouvelles langues avec plus de facilités. Les facilités d'apprentissage d'une langue étrangère dépendent de la langue maternelle avec laquelle se réalise l'apprentissage (Moreno Cabrera, 2009). En soi, si la grammaire de la langue maternelle n'est pas maîtrisée, il sera difficile de maîtriser une nouvelle langue étrangère.

Apprendre une langue étrangère c'est donc entrer dans un nouveau code linguistique et une nouvelle culture de manière consciente. Cette entrée dans une nouvelle langue peut se faire pour différentes raisons, qu'elles soient personnelles, professionnelles ou autre. Ces raisons seront les motifs de motivation ou démotivation de l'élève au moment de l'apprentissage d'une langue étrangère.

2. La motivation. Facteurs internes et externes

Selon le dictionnaire en ligne Larousse, la motivation serait les « [r]aisons, intérêts, éléments qui poussent quelqu'un dans son action ». En d'autres termes la motivation serait ce qui nous donne envie de réaliser des objectifs et dans le cas présent l'objectif d'apprendre une langue étrangère.

Lors de cet apprentissage, la motivation semble être importante puisque sans motivation il n'y aurait pas de goût à l'apprentissage. Dans le cadre de l'apprentissage des langues étrangères à l'école, les élèves n'ont souvent pas le choix puisque c'est un enseignement obligatoire, de nos jours, dans la plupart des écoles. S'il y a obligation d'apprentissage, peut-il également y avoir motivation pour apprendre la langue et goût pour celle-ci ? Certains élèves peuvent tout bonnement rejeter un apprentissage de la langue car ils n'ont pas d'aptitudes particulières pour cela et être obligés de l'étudier ne leur donne pas envie d'apprendre. D'autres élèves peuvent également être très intéressés et motivés par cet apprentissage, même lorsqu'il est obligatoire.

Plusieurs genres de motivation ont été identifiés à ce jour : la motivation instrumentale, la motivation intégrative, la motivation résultative, la motivation intrinsèque (Ellis, 1997) et la motivation extrinsèque :

- La motivation instrumentale concerne un élève qui apprend une langue étrangère pour une raison particulière comme passer un examen, trouver un meilleur travail ou encore entrer à l'université. Parfois, elle est considérée comme la raison principale de la réussite d'un apprentissage en langue étrangère (Ellis, 1997).
- La motivation intégrative concerne quelqu'un qui souhaite apprendre une langue pour en savoir plus sur les personnes qui la parlent ou pour pouvoir parler avec ces personnes afin de faire de nouvelles rencontres (Gardner, 1986).
- La motivation résultative est en rapport avec les notes obtenues par les élèves : si un élève obtient de bonnes notes alors il sera motivé pour continuer ses efforts, au contraire si un élève obtient de mauvaises notes alors il pourra perdre toute motivation à l'apprentissage.
- La motivation intrinsèque correspond à la curiosité propre de l'élève et à son envie d'apprendre. L'activité d'apprendre apporte de la satisfaction à l'élève.
- Enfin la motivation extrinsèque concerne les élèves qui apprennent non par pour eux mais à cause d'un facteur extérieur. Ils peuvent apprendre pour avoir des récompenses ou bien pour éviter les punitions.

Ces différentes motivations sont dues à la personnalité de l'élève, cependant, en plus de la motivation interne, il existe des facteurs externes de motivation qui jouent un rôle sur l'apprentissage (Makles, 2012)

Tout d'abord, l'environnement joue un rôle important dans l'apprentissage. En classe de langues, l'élève doit se sentir dans un milieu propice à l'apprentissage d'une langue étrangère. Le professeur doit créer une ambiance différente de celles des classes en langues maternelles afin que l'élève ait envie de parler une autre langue. Il peut par exemple décorer sa classe selon le pays ou les pays où la langue étudiée se parle. L'enseignant peut également créer un contexte propice aux échanges en mettant en place une disposition de tables grâce à laquelle les élèves peuvent se voir, comme la disposition en U, qui peut faciliter les échanges.

Le professeur joue également un rôle important pour motiver les élèves à apprendre une langue étrangère. Souvent, les élèves qui ne réussissent pas dans une matière ou qui ne sont pas motivés rejettent la faute sur le professeur. De même, les activités que le professeur choisit de mettre en place et les supports qu'il utilise peuvent intéresser ou non les élèves. L'enseignant doit tenir compte de la diversité des élèves et de leur personnalité afin d'essayer de les inclure en cours et d'éviter qu'ils ne s'ennuient ou ne se désintéressent de la langue.

Aussi, les camarades de classe peuvent empêcher la réalisation de la motivation. Si des élèves perturbent le cours, alors le professeur ne pourra pas se concentrer suffisamment sur son rôle de passeur de savoir puisqu'il devra consacrer du temps à réprimander les élèves qui empêchent le bon déroulement du cours.

La motivation à l'apprentissage peut être interne à l'élève, ce sont ses raisons personnelles pour apprendre, mais elle peut également être externe à l'élève et dans ce cas elle concerne plutôt l'environnement dans lequel se situe l'apprentissage. La motivation n'est pas suffisante pour pouvoir utiliser correctement la langue au moment de la prise de parole, surtout en début d'apprentissage. Les élèves doivent trouver des moyens pour pouvoir communiquer.

3. Les stratégies de communication et d'apprentissage

Lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, l'élève n'apprend pas seulement un système linguistique, il apprend également des moyens pour pouvoir se faire comprendre par une personne ne possédant pas la même langue maternelle que lui. En d'autres termes, quand deux locuteurs qui ne possèdent pas la même langue maternelle parlent entre eux, ils ont une différence de codes linguistiques et culturels. Certains locuteurs peuvent avoir une maîtrise plus ou moins bonne de la langue cible du message, et, lorsqu'ils ne possèdent pas une connaissance assez grande de la langue, ils doivent trouver des stratégies pour pallier à ce manque de connaissances. Ces stratégies sont des stratégies de communication.

L'important dans une communication en langue étrangère, ce n'est pas de maîtriser la langue à la perfection mais plutôt de réussir à faire passer un message à un interlocuteur. Une communication réussie serait une communication dans laquelle les deux, ou plus, locuteurs échangent de manière continue des informations, c'est ce qui est appelé le principe de *coopération interactionnelle*. Au contraire, l'échec d'une communication serait l'interruption

de ces échanges c'est à dire un blocage de la conversation dû à l'incompréhension commune (Giacomi & De Hérédia, 1986)

Lorsqu'il y a communication entre deux personnes, celles-ci doivent mettre en place des stratégies de communication afin de pouvoir se comprendre et se faire comprendre. Parfois, lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, un individu ne possède pas encore les ressources nécessaires pour dire ce qu'il souhaite, il doit donc trouver des moyens pour communiquer son message. Selon Ellis (1997), un apprenant utilise des stratégies de communication qui peuvent permettre d'utiliser de manière efficace ses connaissances en Langue Seconde (désormais L2). Par exemple s'il ne sait pas dire *art gallery*, il pourra décrire l'idée de ce mot en inventant un terme semblable comme *picture place*.

Pour Giacomi et De Hérédia (1986), il existe deux sortes de stratégies de communication : les stratégies préventives et les stratégies de gestion. Les stratégies préventives « agissent en amont de la communication », elles ont « une fonction d'anticipation » (Giacomi & De Hérédia, 1986 : 16). Ce sont ces stratégies qui vont permettre aux locuteurs de mettre en place des moyens pour se comprendre. Parmi les stratégies préventives, se retrouve la stratégie du « foreigner talk » qui est surtout employé par un locuteur natif qui veut se faire comprendre par un étranger. Pour se faire comprendre, le locuteur natif peut par exemple décider d'employer des mots plus faciles s'il voit que son interlocuteur ne le comprend pas, décider de parler plus lentement, ne poser que des questions fermées ou très faciles ou encore utiliser un grand nombre de répétitions.

Ensuite, il y a également le principe de « l'et caetera » qui correspond plutôt au locuteur non-natif. Ce-dernier va chercher à ne pas interrompre la communication et tenter de comprendre la conversation comme elle vient, même s'il ne comprend pas l'ensemble des données.

Une des stratégies préventives de communication est l'auto-correction d'un locuteur avant l'intervention de son interlocuteur. Elle peut être utilisée en reformulant une phrase de plusieurs manières afin que le locuteur puisse la comprendre ou bien également en donnant un mot tout d'abord dans sa langue maternelle pour ensuite essayer de le donner dans la langue cible.

Les stratégies de gestion quant à elles « agissent en aval du discours », « elles interviennent à partir de ce qui vient d'être dit par un locuteur » (Giacomi & De Hérédia,

1986 : 20). Ces stratégies sont mises en place afin de résoudre des problèmes de communication qui empêchent la poursuite des échanges. Généralement, l'échange s'interrompt et l'un des locuteurs signalent qu'il y a un problème de compréhension.

Parmi ces stratégies de gestion, on retrouve une stratégie qui consiste à poser une question de clarification. Dans ce cas-là, un locuteur peut interrompre l'échange pour vérifier la compréhension de l'autre locuteur ou alors, un locuteur peut demander un éclaircissement sur ce qui vient d'être dit afin d'être sûr d'avoir bien compris. Une autre stratégie est la reformulation à la suite d'une question de clarification. Le locuteur peut par exemple répéter la question afin de s'assurer qu'il a bien compris la question. Enfin, il y a la définition : quand un locuteur donne un terme inconnu à l'autre, il va tenter de le lui expliquer. Toutes ces stratégies, qu'elles soient préventives ou de gestion, permettent à l'échange entre les locuteurs d'avancer.

Ci-dessus ont été présentées quelques notions théoriques en lien avec l'apprentissage qui seront utiles au moment de l'analyse du corpus de données. Il faut maintenant parler plus précisément de l'éducation en Angleterre et en Espagne puisque ce sont les deux pays étudiés dans cette analyse.

Chapitre 2. L'éducation en Espagne et en Angleterre

Chaque pays possède une Histoire et une culture qui y correspond. Cette culture définit le pays et son éducation, c'est pourquoi, chaque pays possède une culture de l'éducation différente et des méthodologies d'enseignement distinctes. L'Espagne et l'Angleterre sont deux pays très différents, tout d'abord par leur situation géographique et également par leur culture. La situation géographique de l'Espagne fait que le soleil fait partie presque intégrante de la vie des Espagnols alors que les Anglais ne voient pas autant le soleil qu'eux. Le climat joue en grande partie sur le caractère des personnes c'est pourquoi les Espagnols ont pour réputation d'être ouverts et avenants alors que les Anglais ont plutôt pour réputation d'être assez froids. Ces caractères joueraient sur l'apprentissage car cela donnerait une ambiance différente en classe.

1. La culture éducative en Espagne et en Angleterre

En classe, en Angleterre, les professeurs doivent rester très professionnels et ne pas punir les enfants ni leur parler négativement. L'enfant doit être protégé. Il existe un système de protection de l'enfant au sein des écoles. Un professeur, avant d'être engagé, doit prouver qu'il n'est pas un criminel et qu'il n'a jamais eu de problème avec des enfants. Pour cela, il doit donner des papiers officiels attestant de sa bonne conduite afin d'être sûrs que les élèves ne courent aucun risque en sa présence. A la suite de cela, il reçoit le *Disclosure and Barring Service Check* (désormais *DBS Check*) qui lui permet de pouvoir enseigner à des mineurs. Le *DBS Check* doit être refait tous les ans au cas où il y aurait eu du changement au cours de l'année.

Pour l'éducation nationale anglaise, il est important que dans chaque école il y ait un professeur désigné pour s'occuper en particulier de la protection de l'enfance (Department for Education, 2016). En plus de ce professeur, il doit y avoir un corps enseignant plus nombreux qui s'occupe de la protection des enfants. Ce corps enseignant doit promouvoir la protection de l'enfant au sein de l'école. Tous les professeurs d'un institut reçoivent une formation pour savoir comment protéger les enfants. Les formateurs donnent également des conseils sur les indices qui montreraient qu'un élève reçoit de mauvais traitements chez lui ou au sein même de l'école (Department for Education, 2016).

En classe les professeurs anglais doivent toujours encourager les élèves, même s'ils commettent une erreur ou font une bêtise, il faut éviter les phrases à tournure négative. Par exemple, si un élève se balance sur sa chaise, au lieu de dire « Ne fais pas ça. » il faut tourner la phrase d'une manière plus neutre comme « penses-tu que c'est bien de faire cela ? ». Les élèves respectent leurs professeurs et lèvent la main pour participer.

Le port de l'uniforme est obligatoire jusqu'au collège ce qui rend les cours plus stricts qu'ils n'y paraissent. Les rares fois où les élèves sont autorisés à venir à l'école en tenue quotidienne donnent un tout autre aspect aux classes et les élèves ont l'air plus libre. Au lycée, il n'y a pas d'uniforme mais une tenue formelle est exigée, un élève n'a pas le droit de mettre de jeans.

En Grande-Bretagne, il y a énormément d'association caritatives et l'école met en place des actions pour recevoir des fonds afin de leur reverser. Les élèves peuvent faire des ventes de gâteaux afin de gagner de l'argent pour les œuvres de charité. Quand les élèves ont le droit de ne pas mettre leurs uniformes c'est parce que c'est un jour dédié à une association caritative et ils doivent payer pour s'habiller avec des tenues civiles.

En Espagne l'ambiance en classe est très différente. Tout d'abord, peu d'écoles demandent aux élèves de porter un uniforme, seules de rares écoles privées et quelques collèges bilingues anglais exigent le port de l'uniforme aux élèves espagnols. Ensuite, il y a une relation plus chaleureuse entre les élèves espagnols et leurs professeurs. A partir d'un certain âge, les élèves commencent à tutoyer leurs professeurs et à les appeler par leur prénom, ce qui paraîtrait invraisemblable en Angleterre où le *Miss* ou *Mister* est utilisé pour s'adresser aux professeurs.

Si en Angleterre, il y a un grand système pour la protection de l'enfance, en Espagne cette préoccupation n'existe pas autant. Bien sûr, comme dans la plupart des écoles, les professeurs peuvent savoir ce qu'il se passe dans la vie des élèves et s'inquiètent pour eux quand ils voient qu'un de leurs élèves peut avoir des problèmes. Cependant, il n'y a pas de procédure pré-définie dans le cadre scolaire pour les cas remarquables de maltraitance. Les professeurs sont très à l'écoute des élèves et une relation de confiance s'établit rapidement entre élèves et professeurs.

Dans l'éducation espagnole, il y a souvent des journées spéciales. Par exemple lorsque c'est l'époque des carnavals dans la ville ou le village, les enfants peuvent se déguiser

et monter un spectacle pour les parents. Les professeurs se déguisent également car il y a beaucoup de proximité entre les élèves, les parents et les professeurs.

Ci-dessus ont été présentés quelques faits sur la culture éducative en Espagne et en Angleterre. Les deux pays ont une culture éducative distincte et la relation professeur élève en résulte différente. Les systèmes scolaires de ces deux pays vont maintenant être abordés.

2. Le système éducatif en Angleterre et en Espagne

2.1. Le parcours scolaire

En Angleterre, selon l'amendement sur l'éducation de 1996 (1999), l'école est obligatoire et gratuite de cinq à seize ans. Cependant l'entrée dans le système éducatif peut se faire à partir de trois ans en entrant dans la *Preschool*, c'est à dire l'équivalent de la maternelle. Ensuite, de cinq à onze ans, les élèves se retrouvent à l'école primaire. Il y a deux étapes : *Key Stage 1* de cinq à sept ans et *Key Stage 2* de sept à onze ans. Durant les deux ans de chaque étape les classes restent les mêmes mais elles peuvent être modifiées d'une étape à l'autre. Après l'école primaire vient le secondaire de onze à seize ans. Tout comme l'école primaire, le secondaire est divisé en *Key Stage 3* de onze à quatorze ans et en *Key Stage 4* de quatorze à seize ans. Enfin, de seize à dix-huit ans les élèves se retrouvent dans le secteur *Secondary/Tertiary*, c'est à dire le lycée (British Council, 2017). Les parents peuvent décider d'inscrire leurs enfants dans une école privée ou publique.

En ce qui concerne l'apprentissage des langues, il est obligatoire d'apprendre une langue étrangère de sept à quatorze ans. De onze à quatorze ans la langue étrangère doit obligatoirement être une langue moderne alors que de sept à onze ans, la langue apprise peut être du latin ou du grec. A partir de quatorze ans, apprendre une langue étrangère n'est plus obligatoire, mais les écoles ont l'obligation d'offrir cette option aux élèves qui souhaitent continuer l'apprentissage d'une langue étrangère (Long & Bolton, 2016).

Selon le site HMC Projects (2018), qui réunit des directeurs d'écoles anglaises, les élèves doivent passer un examen après le *Key Stage 4*, c'est à dire vers quinze-seize ans. Cet examen s'appelle le *General Certificate of Secondary Education* (désormais GCSE) et est l'équivalent du brevet des collèges en France. Pour cet examen les élèves doivent préparer entre huit et dix matières selon les options qu'ils ont choisies. L'anglais et les mathématiques font obligatoirement parties de cet examen. S'ils le souhaitent, à la suite du GCSE, les élèves

peuvent entrer au lycée. Dans ce cas, les élèves doivent seulement choisir trois et exceptionnellement quatre matières qu'ils étudieront durant les deux années de lycée. A la fin de ces deux années les élèves se présentent au *A-Level* c'est à dire l'équivalent du baccalauréat français. Si l'élève souhaite entrer à l'université, il doit obtenir de bons résultats au baccalauréat, car les universités choisissent leurs élèves selon les résultats obtenus au lycée. C'est pour cela qu'il est important pour les élèves de choisir des matières pour lesquelles il ressentent de l'attrait et dans lesquelles ils ont des facilités.

En Espagne, l'enseignement obligatoire se divise également en deux étapes. Tout d'abord la *primaria* qui se déroule de six à douze ans et qui est l'équivalent de l'école primaire française et ensuite la *Educación Secundaria Obligatoria* (désormais ESO) de douze à seize ans qui correspondrait au collège. En plus de ces deux étapes obligatoires, il existe deux étapes optionnelles, tout d'abord la *educación infantil* qui est l'équivalent de la maternelle. Cette étape est divisée en une phase de zéro à trois ans puis en une autre phase de trois à six ans. La seconde étape optionnelle est le secondaire post-obligatoire qui s'appelle le *bachillerato* et se déroule de seize à dix-huit ans. Cette étape correspondrait au lycée.

L'école primaire est obligatoire et gratuite pour tous. A la fin de la sixième année les élèves doivent faire une évaluation générale de leurs compétences en communication linguistique, en mathématiques, en sciences et en technologie. En langue étrangère, les élèves doivent acquérir une compétence communicative basique pour pouvoir comprendre et s'exprimer dans la langue à propos de situation quotidienne.

Le collège est également gratuit. A ce niveau, les élèves doivent étudier une première langue étrangère qui est généralement l'anglais, et peuvent étudier une deuxième langue étrangère s'ils le souhaitent. Dans certaines écoles, l'enseignement d'une seconde langue étrangère est obligatoire. A la fin de leur dernière année de collège, les élèves ont de nouveau un examen qui leur permettra de passer au niveau supérieur. S'ils ne réussissent pas cet examen les élèves pourront se rendre en cursus professionnel au lieu de passer en lycée général (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016).

Les élèves peuvent choisir entre quatre filières de baccalauréat : arts plastiques, arts scéniques, sciences et technologie ou humanités et sciences sociales. Les élèves espagnols doivent suivre deux années de baccalauréat s'ils veulent entrer à l'université. A la suite de ces deux années et de l'obtention du diplôme, ils doivent se présenter à la *selectividad* pour

pouvoir prétendre entrer dans les études supérieures. Selon le site Educoweb (2018), sur l'orientation académique des étudiants, la *selectividad* est une épreuve qui doit permettre de connaître la maturité académique des étudiants et leurs connaissances acquises au niveau du baccalauréat afin de voir s'ils sont capables de suivre un enseignement universitaire. Selon le nombre de points obtenus à cette épreuve, les élèves peuvent prétendre ou non à certains parcours universitaires. Plus la note finale est élevée, plus l'élève a de possibilité de carrière scolaire et professionnelle.

2.2. L'année scolaire

En Angleterre, les élèves commencent les cours vers huit heures et demie et les terminent vers quinze heures. Ils ont une récréation le matin et une pause déjeuner de quarante-cinq minutes vers treize heures trente. Ils peuvent également avoir un club scolaire après les cours, de trois heures à quatre heures une fois par semaine. L'année scolaire commence début ou mi-septembre et il y a des vacances toutes les six à huit semaines, comme en France : les vacances de la Toussaint, les vacances de Noël, les vacances de février, les vacances de Pâques et enfin des vacances en juin. Il est important de noter qu'à part les vacances d'avril et de Noël qui durent deux semaines, toutes les autres périodes de vacances ne durent qu'une semaine. Les cours s'arrêtent fin juillet-début août, ce qui veut dire que les élèves anglais n'ont que six semaines de vacances d'été. Il faut également préciser qu'il y a très peu de jours fériés dans l'année scolaire car les fêtes religieuses ne sont pas considérées comme des jours fériés.

En Espagne, l'école débute vers mi-septembre voire fin septembre. Les élèves commencent également vers huit heures mais finissent vers quatorze heures car ils rentrent, pour la plupart, manger chez eux. Ils n'ont pas cours l'après-midi et ils ont une récréation assez longue vers onze heures afin de prendre une collation. Il y a moins de vacances en Espagne qu'en Angleterre. Ils ont quelques jours pour la Toussaint, trois semaines en fin d'année pour fêter Noël, la Saint Sylvestre et les Rois Mages, huit jours pour la Semaine Sainte au mois de mars et une semaine durant la *feria* d'avril qui est une fête spécifique à l'Espagne. Ces deux dernières périodes de congés sont très proches en temps (environ trois semaines d'écart). Ensuite, il n'y a plus de vacances jusqu'à fin juin-début juillet quand débutent les vacances d'été. En Espagne il y a plus de deux mois complets de vacances d'été.

De plus, il y a beaucoup de jours fériés puisque les espagnols suivent le calendrier religieux. Il est intéressant de noter que si un jour férié tombe un dimanche alors le lundi est jour de repos.

En Angleterre et en Espagne, les élèves terminent plus tôt que les élèves français, c'est d'ailleurs pourquoi il n'y a pas autant de vacances scolaires qu'en France. Avoir leur après-midi de libre permet aux élèves de pouvoir faire des activités extra-scolaires en journée et non le soir après les cours. Cela leur laisse également beaucoup de temps pour faire leur devoir et étudier.

2.3. La notation

En Angleterre, les élèves sont notés avec des lettres (A, B, C, ...) et chacune de ces lettres les place ensuite dans un niveau spécifique. Les élèves sont classés selon leurs notes : il y a une classe *top level class* qui comprend les élèves ayant reçus les meilleurs notes et ensuite une classe *bottom class* qui regroupe les élèves ayant le plus de difficultés. Il y a également des classes moyennes où les élèves ne sont ni très bons ni très en difficulté. Si les élèves ne réussissent pas leur année scolaire, ils n'ont pas la possibilité de redoubler.

En Espagne, les élèves sont notés sur dix. S'ils obtiennent un dix dans une matière ils ont la note de *matrícula de honor* qui correspondrait à des félicitations d'un jury. Si l'élève a moins de cinq dans une matière, il doit repasser cette matière le trimestre suivant ou bien l'année suivante s'il ne l'a pas réussie auparavant. Certains élèves peuvent avoir plusieurs matières à répéter d'une année sur l'autre et dans ce cas là le redoublement est envisagé.

3. Les professeurs et les méthodes d'enseignement

Le rôle du professeur dans une classe de langues ou d'une autre matière est de faire le lien entre l'élève et le savoir qu'il enseigne (González Nieto, 2001). Il doit réussir à trouver le moyen, la méthode pour intéresser l'élève et pour lui donner l'envie d'apprendre. Pour le professeur de langues, il peut y avoir un problème entre les savoirs scientifiques sur la langue et les connaissances pédagogiques pour enseigner une langue à des enfants. Le professeur de langues doit donc maîtriser la langue qu'il enseigne mais également connaître les buts de l'éducation et les théories sur l'apprentissage des élèves (L. González Nieto, 2001).

De fait, en Espagne, les professeurs en école publique doivent réussir un concours qui s'appelle la *oposición* et en Angleterre les professeurs doivent passer un master qui s'intitule

The Postgraduate Certificate of Education (désormais PGCE) pour pouvoir devenir professeur. Dans ces deux cas de figure, les professeurs doivent allier des connaissances sur la langue qu'ils souhaitent enseigner à des théories sur l'enseignement et l'apprentissage.

En Angleterre, le professeur doit pouvoir maîtriser au moins deux matières car généralement un professeur doit donner un cours dans sa matière et un cours dans une matière qui n'est pas sa matière de spécialité. Les professeurs de français par exemple, en plus d'enseigner le français, peuvent enseigner l'espagnol aux plus jeunes. En Espagne, une fois le concours passé dans une spécialité, le professeur peut demander à enseigner une autre matière s'il possède les pré-requis nécessaires à son enseignement et qu'il ne trouve pas de travail dans sa matière principale.

En ce qui concerne l'enseignement, il sera très influencé par la manière dont le système scolaire perçoit les élèves. La méthodologie choisie pourra inclure ou non l'élève dans la construction du cours et des activités. Le professeur peut choisir de rendre l'élève acteur de son apprentissage en le laissant réaliser des activités ou en le laissant trouver des solutions à des problèmes (Richards & Rodgers, 2009). Comme il a été dit auparavant, les élèves sont très protégés en Angleterre alors qu'en Espagne ils sont plus traités comme des égaux, ce qui influence de différentes manières l'enseignement et le rapport professeur-élèves. Au niveau du baccalauréat, que ce soit en Angleterre ou en Espagne, les professeurs ont un programme à respecter et le programme peut parfois prendre le pouvoir sur la classe. Cependant, les professeurs essaient d'inclure les élèves dans les activités afin que l'apprentissage soit plus interactif, dans un but communicatif.

Le professeur de langues et ses méthodes d'enseignement résultent de différentes politiques linguistiques présentes dans le pays où il enseigne. Si en Angleterre l'élève est traité comme un être à protéger, en Espagne l'élève est plutôt considéré comme un égal ce qui peut changer la manière de faire le cours.

4. Les politiques linguistiques envers l'enseignement des langues étrangères en Espagne et en Angleterre

Consacrer du temps à l'enseignement et à l'apprentissage des langues dépend de chaque pays et parfois même de chacune des régions d'un pays. Même s'il y a un Cadre Européen Commun de Référence des Langues (désormais CECRL), cela ne veut pas dire que tous les pays qui suivent ce projet enseignent autant les langues.

L'anglais est la langue la plus utilisée à travers le monde pour la diplomatie et les affaires. Les Anglais, ayant l'anglais comme langue maternelle, peuvent ne pas ressentir le besoin d'apprendre une langue étrangère, puisque tout le monde est sensé parler leur langue maternelle.

En Angleterre, l'enseignement du français et de l'allemand est de moins en moins choisi par les élèves du secondaire, mais il y a une augmentation des élèves qui choisissent d'étudier l'espagnol au lycée, même si l'évolution n'est pas très rapide (Board & Tinsley, 2015). En 1996, pratiquement vingt-trois milles élèves au niveau du baccalauréat choisissaient d'étudier le français alors qu'en 2014, année de l'enquête, il n'y en avait plus que 9000. En vingt ans, le nombre d'élèves étudiant le français au baccalauréat a diminué de plus de moitié (Board & Tinsley, 2015). Il est intéressant de signaler qu'il y a plus de filles que de garçons qui choisissent d'étudier les langues durant le baccalauréat en Angleterre.

En Grande-Bretagne, les langues étrangères ne sont obligatoires qu'au début du collège, elles deviennent par la suite optionnelles. Les élèves, en plus du tronc commun, ont généralement le choix entre quatre matières distinctes dont une ou deux langues étrangères. Quelques élèves choisissent de prendre une langue étrangère et très rares sont ceux qui choisissent d'en étudier deux. Il est important de savoir que de plus en plus d'écoles choisissent de supprimer les langues étrangères et surtout le français à cause des échecs aux examens du GCSE, et ce afin que l'école soit mieux placée au niveau national (Board & Tinsley, 2015). Lors du baccalauréat anglais, les langues étrangères sont également optionnelles et seules quelques élèves choisissent de se présenter au baccalauréat de langues. Les professeurs ont du mal à pousser les élèves à choisir d'étudier une langue pour le baccalauréat car les notes que les élèves obtiendront pourront, ou non, les faire entrer à l'université de leur choix. Les langues sont considérées comme un des sujets les plus difficiles au niveau du baccalauréat et elles n'apportent pas particulièrement d'intérêt aux recruteurs contrairement à l'anglais et aux mathématiques. C'est pour cela que peu d'élèves choisissent d'étudier les langues au niveau du baccalauréat (Board & Tinsley, 2015). Les élèves qui choisissent d'étudier le français à ce niveau sont des élèves qui sont assez sûrs de leur potentiel dans cette langue.

En Espagne, les langues prennent de plus en plus d'importance. De fait, selon le site en ligne abc (Daniele, 2017) qui reprend les statistiques d'une enquête réalisée par le Centre

d'Investigation Sociologique en 2016, les élèves espagnols pensent que les langues étrangères sont des matières très importantes. 22,6% des élèves pensent d'ailleurs qu'apprendre une langue étrangère est plus important qu'apprendre de l'histoire ou de la technologie. L'anglais est enseigné comme première langue obligatoire et le français commence également à être mis comme deuxième langue obligatoire dans beaucoup de régions. Il est possible d'étudier l'anglais ou le français dès le plus jeune âge grâce à la mise en place de classes extra-scolaires de langues au sein des collèges par les associations de parents d'élèves.

Chaque jour, l'apprentissage des langues étrangères prend de plus en plus d'importance en Espagne. Parfois, l'école n'offre pas suffisamment de connaissances sur les langues et les parents décident d'inscrire leurs enfants dans des centres spécialisés en langues qui sont appelés *academias*. Apprendre une langue étrangère est devenu une des activités extra-scolaire les plus habituelles en Espagne et les académies de langues prolifèrent (Cassany, Luna & Sanz, 2011). Ces académies de langues proposent des classes de français, d'anglais, d'allemand et même d'autres langues moins usuelles comme le chinois. Un grand nombre de personnes s'inscrit dans ces académies soit pour le plaisir, soit en renfort scolaire, soit avec le but de se présenter au Diplôme d'Études en Langue Française (désormais DELF). Les académies sont ouvertes pour des très jeunes enfants comme pour des adultes à la retraite.

Il est également intéressant de noter qu'en Espagne, l'espagnol castillan n'est pas l'unique langue officielle, le catalan, le basque, l'asturien, le valencien et quelques autres langues sont également des langues officielles dans certaines régions. Certains étudiants choisissent d'étudier à la fois en espagnol castillan mais également dans la langue officielle de leur région. En 1990 en Catalogne par exemple, 56% des élèves étudiaient en catalan, 33% étudiaient de manière bilingue en espagnol castillan et en catalan et 10% recevaient un enseignement en espagnol castillan tout en apprenant le catalan. Les langues régionales connaissent un essor dans l'apprentissage (Herreras, 1994)

En Espagne, l'apprentissage des langues étrangères revêt peu à peu une plus grande importance qu'en Angleterre car les politiques linguistiques de ces pays sont différentes. La culture éducative, le système éducatif et les politiques linguistiques sont des facteurs qui peuvent encourager ou non à apprendre une langue, ils peuvent également déterminer si un élève sera motivé et s'il aura des aides pour réussir dans son apprentissage. Cependant, en plus

de ces facteurs externes à l'élève, il existe un facteur important dans l'apprentissage qui est la langue maternelle de l'élève.

Chapitre 3. Les différences linguistiques et phonétiques entre le français et la langue maternelle des élèves

Le français, l'anglais et l'espagnol sont trois langues tout à fait différentes. Le français et l'espagnol sont toutes deux des langues romanes alors que l'anglais est une langue germanique. Pour cette raison, il pourrait être pensé que le français et l'espagnol se ressemblent beaucoup. Il est vrai dans un certain sens que le français et l'espagnol ont beaucoup en commun, à commencer par un grand nombre de mots possédant les mêmes racines latines (« terre » = *tierra*, « porte » = *puerta*, « farine » = *harina*) et également beaucoup de temps verbaux similaires.

L'anglais quant à lui a l'air bien plus éloigné du français car son système de conjugaison est vraiment différent et les temps qui le composent n'existent pas tous en français. Cependant, il est intéressant de noter que les Français, sous Guillaume le Conquérant, ont envahi l'Angleterre et ont perduré là-bas durant plus d'un siècle. Au Moyen-Âge, l'anglais était donc très influencé par le français suite à la prise de pouvoir de 1066. La langue française a surtout été introduite chez les Nobles, dans le palais et l'administration (Crystal, 2002). C'est pour cela que l'anglais possède un grand nombre de mots français ou du moins francisés dans son vocabulaire comme par exemple *moustache*, *fruit*, *dinner*. Les Français ne sont pas restés assez longtemps en Angleterre pour implanter complètement leur langage. Il est également important de noter que de plus en plus d'anglicisme entrent dans le vocabulaire français, en particulier des termes liés à l'informatique. Pour Argentina Dobrea (2011), le français est la plus germanique des langues romanes, il possède beaucoup de vocabulaire d'origine germanique en relation avec la mer, la cuisine, ou encore les animaux et c'est pourquoi le français peut paraître si compliqué parfois.

Les langues dans le monde paraissent toutes différentes, cependant la linguistique à peu à peu démontre qu'elles fonctionnent toutes avec les mêmes principes de base, les mêmes mécanismes grammaticaux, les mêmes processus structurels et surtout les mêmes objectifs communicatifs (Moreno Cabrera, 2009) Le but d'une langue est de pouvoir communiquer avec autrui en se comprenant. Même si les langues ont toutes les mêmes principes de base, il existe des différences dans la réalisation de ces principes. Chaque langue peut se construire et s'utiliser d'une manière différente. Beaucoup de langues utilisent la construction Sujet – Verbe

– Complément, mais rien n'empêche une langue d'être construite avec un agencement différent des composants de la phrase. L'anglais, l'espagnol et le français respectent cet ordre de phrase. Cependant dans ces langues il y a des différences qu'il est important de signaler lorsque l'on veut analyser des processus linguistiques.

1. Le pronom personnel sujet et les terminaisons du présent

Auparavant, il a été dit que l'anglais, le français et l'espagnol respecte l'ordre Sujet – Verbe – Complément. Cependant il faut remarquer que l'espagnol ne met pas toujours un sujet avant le verbe. En effet, si le sujet du verbe est un pronom personnel sujet et non un groupe nominal, il n'est pas nécessaire de préciser ce pronom la plupart du temps. Les terminaisons du verbe, et le contexte de la phrase, doivent suffire à faire comprendre quel est le sujet du verbe. Si un espagnol décide de mettre un pronom devant un verbe, c'est pour créer une emphase sur le sujet. En français et en anglais le pronom doit être présent devant chaque verbe conjugué car la terminaison du verbe, surtout à l'oral, ne suffit pas à deviner quel est le sujet de l'action.

Voici un tableau récapitulatif de la conjugaison du verbe « chanter » au présent en français, et ses équivalents en anglais et en espagnol.

Tableau 1: Conjugaison du verbe "chanter" au présent en trois langues

FRANCAIS	ANGLAIS	ESPAGNOL
Je chante	<i>I sing</i>	<i>Canto</i>
Tu chantes	<i>You sing</i>	<i>Cantas</i>
Il chante	<i>He sings</i>	<i>Canta</i>
Nous chantons	<i>We sing</i>	<i>Cantamos</i>
Vous chantez	<i>You sing</i>	<i>Cantáis</i>
Ils chantent	<i>They sing</i>	<i>Cantan</i>

Au présent, l'espagnol est la seule de ces trois langues qui possèdent une terminaison différente (à l'oral) à chacune des personnes de la conjugaison. En français, les première, deuxième et troisième personnes du singulier ainsi que la troisième personne du pluriel se

prononcent exactement de la même manière, c'est pourquoi il est important de mettre le pronom avant le verbe. De plus, « je » et « il » s'écrivent de la même manière. En anglais, les ressemblances vont encore plus loin puisque seule la troisième personne du singulier possède une terminaison différente, que ce soit à l'oral ou à l'écrit.

Pour l'élève anglais, il sera difficile de comprendre le système de conjugaison du français puisque dans leur langue la conjugaison semble beaucoup plus simple au présent. Quant aux élèves espagnols, il faudra qu'ils pensent à ajouter un pronom devant chaque verbe conjugué.

2. Le verbe être

Le verbe « être » est irrégulier en français, en anglais et en espagnol au présent mais également à d'autres temps. Le verbe « être », tout comme le verbe « avoir », est un auxiliaire qui peut servir à construire des temps composés. C'est également un verbe d'état.

Si le verbe « être » est traité dans cette partie, c'est parce qu'en espagnol il se traduit de deux façons différentes : *ser* et *estar*.

Le verbe *ser* est utilisé pour décrire un état d'une chose ou d'une personne qui est permanent (Vergara-Nunes & Liessem Fontana, 2013). Par exemple pour dire qu'une personne est grande il faut utiliser le verbe *ser* car c'est un état permanent : *Es grande*.

Le verbe *estar* est utilisé pour exprimer des situations ou états ponctuels d'une personne ou d'une chose. (Vergara-Nunes & Liessem Fontana, 2013). Par exemple pour dire qu'une personne est fâchée il faut utiliser le verbe *estar* : *Está enfadado*.

L'élève espagnol devra réussir à comprendre qu'il n'existe qu'un seul verbe qui signifie à la fois *ser* et *estar*. Il peut être supposé qu'il est plus difficile pour un élève français de maîtriser la différence entre *ser* et *estar* que pour un élève espagnol de maîtriser l'unique verbe « être ».

En anglais, l'équivalent du verbe « être » est *to be*, il n'y a pas de second verbe « être » comme en espagnol. Une chose intéressante à savoir sur ce verbe est qu'il est utilisé pour donner l'âge en anglais. En espagnol et en français est utilisé le verbe « avoir » et son équivalent *tener* comme il peut être remarqué dans l'exemple (1).

(1)

Français : J'ai vingt ans.

Espagnol : *Tengo veinte años.*

Anglais : *I am twenty years old.*

Cette différence qui se trouve dans une phrase typique de l'enseignement d'une langue peut être assez difficile à mémoriser pour les élèves anglais qui pourraient faire un calque de leur langue maternelle.

3. Les temps du passé

Le premier temps qui va être étudié est le passé composé car il est généralement le premier temps du passé à être enseigné en classe de FLE. Le passé composé sert à décrire des actions qui ont un début et une fin, l'action ne peut pas se prolonger dans le futur (Argentina Dobrea, 2011). Le passé composé sert généralement à parler d'action ponctuelle dans le temps.

En français, le passé composé est formé d'un auxiliaire et d'un participe passé. Cet auxiliaire peut être le verbe « avoir » ou le verbe « être » quand le verbe mis au passé est un verbe de mouvement ou un verbe pronominal. Quand le passé composé est formé avec le verbe « être », le participe passé s'accorde avec le sujet. Lorsqu'il se forme avec le verbe avoir, le participe passé est invariable sauf lorsqu'un complément se trouve avant l'auxiliaire « avoir », dans ce cas-là, le participe passé s'accorde avec ce complément.

En anglais, l'équivalent du passé composé est le passé *have-en*, et il se forme seulement avec le verbe *to have*, c'est à dire avec la traduction anglaise du verbe « avoir ». Il n'y a pas d'autre auxiliaire utilisé pour former le passé *have-en*. Le participe passé est invariable, il ne s'accorde pas avec le sujet (voir l'exemple (2)).

En espagnol, le passé composé, ou *pasado compuesto*, se forme avec le verbe *haber* qui est utilisé seulement pour former les temps composés ou l'expression « il y a » (*hay*). L'équivalent du verbe « avoir » est *tener* en espagnol mais il n'est pas utilisé comme auxiliaire dans le passé composé. Comme en anglais, le participe passé est invariable, il ne s'accorde ni

en genre ni en nombre. L'exemple (2) qui suit montre l'utilisation du passé composé dans les trois langues.

(2)

Français : J'ai mangé. Elles sont tombées.

Espagnol : *(Yo) he comido.* *(Ellas) se han caído.*

Anglais : *I have eaten.* *They have felt.*

A travers cet exemple, il faut effectivement remarquer que le français est la seule des trois langues à utiliser deux auxiliaires différents et à accorder le participe passé avec le sujet. Il faut noter que l'anglais au passé composé n'a pas de terminaisons distinctes pour l'auxiliaire, sauf à la troisième personne du singulier, comme pour le présent. L'espagnol et l'anglais possèdent des verbes irréguliers au participe passé, tel le verbe *to fall* présent dans l'exemple pour l'anglais.

Il sera difficile pour les élèves espagnols comme pour les élèves anglais de comprendre le système du passé composé en français puisque dans leur langue le passé composé se conjugue toujours avec le même auxiliaire et que le participe passé est invariable. Apprendre la liste des verbes qui vont avec l'auxiliaire « être » au passé composé peut paraître simple mais au moment d'une production orale il est souvent difficile de se souvenir de ce genre de détail.

Le second temps du passé appris par les élèves en classe de français est l'imparfait. Ce temps existe dans toutes les langues romanes même s'il y a quelques différences d'usage (Amenós Pons, 2010). L'imparfait est un temps qui peut par exemple signaler les habitudes, servir à faire une description ou bien à parler d'une action en cours. Le passé composé, vu précédemment, vient généralement interrompre un passage à l'imparfait.

En espagnol *el imperfecto* est l'équivalent de l'imparfait en français. C'est un temps très utilisé. Comme en français, *el imperfecto* possède des terminaisons régulières (*-aba* pour les verbes en *-AR* et *-ía* pour les verbes en *-IR* et *-ER*) et des verbes irréguliers, dont les

auxiliaires. En soi, l'apprentissage de ce temps ne devrait pas poser trop de difficultés aux élèves espagnols. L'une des difficultés pourrait être que lorsque le français utilise l'hypothèse avec « si » + imparfait, l'espagnol utilise le subjonctif imparfait. (« Si j'étais grand » = *si fuera grande* et non *si era grande*).

Pour les élèves anglais, la situation est différente puisqu'il n'y a pas d'imparfait à proprement parler dans leur langue. Son équivalent serait le *past progressive* qui comporte l'auxiliaire *to be* au passé et un verbe avec le suffixe *-ING* (« je marchais » = *I was walking*). Cependant, l'imparfait en français ne peut pas toujours se traduire par le *past progressive* en anglais puisqu'ils n'ont pas à chaque fois la même signification. (« J'étais à l'école » = *I was at school* et non *I was being at school*).

L'imparfait sera plus difficile à apprendre pour les élèves anglais puisque c'est un temps qui ne fonctionne pas vraiment de la même manière dans leur langue maternelle alors qu'en espagnol l'imparfait fonctionne pratiquement comme en français.

Le passé simple et le subjonctif imparfait ne sont pas appris en classe de FLE, ou du moins pas au niveau du collège ni du lycée, car ils ne sont plus assez utilisés en France et leur enseignement serait inutile.

Cependant, en espagnol il existe le *preterito* qui est l'équivalent du passé simple. Les espagnols utilisent quotidiennement le *preterito* pour parler des événements passés qui n'ont plus de répercussion sur le présent. Le *preterito* se traduit par du passé composé en français, mais le passé composé peut se traduire soit par du *pasado compuesto* soit par du *preterito* en espagnol. De même, puisqu'ils utilisent le *preterito*, ils emploient encore l'équivalent du subjonctif imparfait. Les élèves français ont donc deux temps de plus à maîtriser lorsqu'ils apprennent l'espagnol alors que les élèves espagnols n'ont pas à les apprendre.

En anglais, il existe également un *past simple* qui est l'équivalent du passé simple. Il se traduit par du passé composé en français, comme c'est le cas pour la langue espagnole. Au *past simple*, l'anglais possède environ deux cents verbes irréguliers qui sont pour la plupart des verbes utilisés au quotidien.

Les espagnols et les anglais ont tous deux un temps correspondant au passé simple alors que la majeure partie des Français n'utilise plus ce temps à l'oral. Cela veut dire que lors

de l'apprentissage du français, les élèves doivent comprendre que le passé composé correspond à la fois au passé composé de leur langue mais également au passé simple.

4. Les temps du futur

Le futur proche sert à parler d'une action qui va arriver très prochainement dans le futur. En français, elle est introduite par le verbe « aller » au présent suivi d'un verbe à l'infinitif. Pour l'anglais et l'espagnol, cela fonctionne pratiquement de la même manière, comme le démontre l'exemple (3).

En espagnol, le verbe *ir* est l'équivalent du verbe « aller » (*voy*) et il est utilisé pour le futur proche. Comme en français, il est suivi d'un verbe à l'infinitif (*ver*). Cependant, il est intéressant de remarquer que le verbe *ir* est toujours suivi de la proposition *a*, même au futur proche, c'est pourquoi cette préposition est placée entre le verbe *ir* et le verbe à l'infinitif.

En anglais, se retrouve également l'équivalent du verbe « aller » avec le verbe *to go* suivi par l'infinitif. Comme en espagnol, il y a une préposition entre le verbe « aller » et l'infinitif. Cette fois-ci, la préposition *to* n'est pas accroché au verbe « aller » mais elle sert à mettre le verbe *watch* à l'infinitif. Il faut également remarquer l'utilisation du verbe *be* au présent suivi de *go* avec un suffixe en *-ING*.

Le risque pour les élèves espagnols au moment d'utiliser le futur proche seraient d'ajouter une préposition après le verbe « aller » et le risque pour les élèves anglais serait de mettre le verbe « être » avant le verbe « aller » comme dans leur langue maternelle.

(3)

Français : Je vais aller voir un film.

Espagnol : *Voy a ver una película.*

Anglais : *I am going to watch a movie*

Le futur de l'indicatif en français est utilisé pour parler d'une action qui n'a pas encore eu lieu mais qui va arriver dans un avenir moins immédiat qu'avec le futur proche. Il se forme à partir de l'infinitif du verbe suivi d'une terminaison (« manger » = « je mangerai »).

En espagnol, le futur est utilisé de la même manière et il se forme également à partir de l'infinitif (*comer = coméré*).

En français et en espagnol, le futur est un temps de l'indicatif alors qu'en anglais il est nécessaire d'utiliser la modalité pour introduire le futur. Deux auxiliaires de modalité peuvent renvoyer à la notion d'avenir : *will* et *shall* (Celle, 1997) Le verbe de modalité est toujours suivi par un infinitif (*eat = I will eat*).

Il sera plus compliqué pour les élèves anglais de comprendre la notion de temps futur puisqu'elle n'existe pas dans leur langue maternelle, contrairement aux élèves espagnols pour qui le futur fonctionne comme en français.

5. Les adjectifs

En ce qui concerne les adjectifs, le français utilise un ordre progressif, c'est à dire un ordre qui va du déterminé au déterminant (« une maison rouge »). Cependant, l'anglais utilise l'ordre régressif, c'est à dire du déterminant au déterminé (*a red house*) (Picone, 1992). Si en français l'adjectif se place devant le nom (« un grand homme ») c'est pour insister sur cet adjectif.

L'espagnol fonctionne de la même manière que le français en ce qui concerne l'emplacement des adjectifs. Il sera plus difficile pour un élève anglais de bien placer ses adjectifs en français.

Il est également important de signaler qu'en anglais l'adjectif est invariable. Qu'il soit singulier ou pluriel, il s'écrira toujours de la même manière. Seul le substantif prend la marque du nombre, le genre étant neutre en anglais. En français et en espagnol au contraire, il faut accorder l'adjectif au nom. L'exemple (4) représente le fonctionnement des adjectifs dans les trois langues.

(4)

Français : Des maisons blanches.

Espagnol : *Unas casas blancas*.

Anglais : *Some white houses*.

A travers cet exemple, il faut remarquer qu'en espagnol et en français l'adjectif se trouve à la suite du nom et qu'il porte les marques du pluriel et du féminin. En anglais, l'adjectif se trouve avant le nom et ne porte aucune marque de genre ni de nombre.

6. La négation

En français, la négation comporte deux particules: le « ne » et le « pas » qui entourent le verbe conjugué. Quand le verbe n'est pas conjugué, ces deux termes se retrouvent avant l'infinitif.

Contrairement au français, l'espagnol et l'anglais n'ont besoin que d'un item pour former la négation. En espagnol, c'est le terme *no* qui met en place la négation et en anglais c'est le mot *not*. En espagnol, la négation se trouve avant le verbe, qu'il soit conjugué ou non. En anglais, la négation est un peu plus compliqué puisqu'elle nécessite un auxiliaire ou un modal pour fonctionner. La négation se place entre l'auxiliaire ou le modal et un verbe à l'infinitif, un groupe nominal ou encore un adjectif. Les trois auxiliaires (*be, have, do*) et les deux modaux (*will, shall*) peuvent porter la négation mais l'auxiliaire *do* sert à construire la plupart des négations. En anglais, la négation peut également se contracter quand elle est rattaché à l'auxiliaire ou au modal : *do* → *don't* ; *will* → *won't*. L'exemple (5) représente l'utilisation de la négation en français, en anglais et en espagnol.

Dans les temps composés en français, la négation entoure l'auxiliaire alors qu'en anglais et en espagnol la négation reste identique que ce soit en temps simple ou en temps composé. Placer la négation correctement et se souvenir des deux items peut être difficile pour les apprenants de FLE.

(5)

Français : je ne chante pas.

Je n'ai pas chanté.

Anglais : *I do not sing.*

I have not sung.

Espagnol : *No canto.*

No he cantado.

Cet exemple montre que l'anglais et l'espagnol n'ont qu'un terme pour le négatif et que le français en utilise deux. Les élèves anglais et espagnols se souviendront généralement du premier, mais le deuxième, qui est indispensable à la négation, pourra être oublié.

Au niveau du vocabulaire et de la syntaxe, les élèves espagnols auront moins de difficultés à maîtriser les principes de bases que les élèves anglais puisque le vocabulaire est souvent très semblable dans les deux langues (« terre » = *tierra*). Généralement, même en ne connaissant pas le sens d'un mot ils pourront le deviner grâce à leur langue maternelle. Il existe des faux-amis (*discutir* ne veut pas dire « discuter » mais « se fâcher ») auxquels il faut prendre garde mais dans l'ensemble le vocabulaire espagnol et le vocabulaire français ont plus de points en commun que le vocabulaire anglais et le vocabulaire français.

En ce qui concerne la syntaxe, le français a plus de points en commun avec l'espagnol qu'avec l'anglais. De fait, il existe à peu près les mêmes temps verbaux en français et en espagnol. Leur utilisation n'est pas toujours la même comme il a été vu avec l'utilisation du passé simple en espagnol alors que les Français ont une préférence notoire pour le passé composé. L'anglais ne possède pas toujours les mêmes équivalences de temps que le français et pour cela il sera plus difficile pour les apprenants anglophones de comprendre et d'utiliser les nuances de temps et la concordance, tout comme il est difficile pour un élève français de comprendre les différentes nuances qu'ont les temps anglais.

En plus des différences syntaxiques entre ces langues, il existe aussi des différences au niveau de la phonétique.

7. Différences entre les sons consonantiques du français, de l'anglais et de l'espagnol selon l'Alphabet Phonétique International (API)

Le français, l'anglais et l'espagnol vont maintenant être comparés afin de voir quels sons pourraient poser le plus de problèmes aux apprenants de FLE anglais et espagnols, et également afin de voir quels élèves auraient le moins de difficultés phonétiques au moment de changer de langue.

Il faut d'abord remarquer qu'ils existent des sons consonantiques plus ou moins communs aux trois langues. Par exemple les sons [m], [d], [k] et [s] existent dans les trois langues. Ce sont des sons qui, au moment du changement de langue, ne devraient poser

pratiquement aucun problèmes pour les cordes vocales de l'élève, même s'ils peuvent être légèrement différents.

Les sons qui pourraient poser le plus de problèmes aux élèves espagnols et anglais apprenant le français vont maintenant être évoqués. Tous les sons ne sont pas intéressants c'est pourquoi seuls certains sons seront abordés.

Le son [ʃ] existe en anglais et en français et le son [tʃ] existe en anglais et en espagnol. Pour l'élève espagnol il sera difficile de ne pas prononcer le son [t] devant le [ʃ] puisqu'il est habitué à le prononcer. Cependant, il est également important de remarquer que le sons [ʃ] en anglais s'écrit /sh/ et le son [tʃ] s'écrit /ch/ alors qu'en français le son [ʃ] s'écrit /ch/. Il sera également difficile pour l'élève anglais de se rendre compte de cette différence.

En anglais, le son [h] aspiré existe alors qu'il n'est plus présent ni en français ni en espagnol. La difficulté pour l'élève anglais sera de ne pas prononcer les /h/ muets dans les mots français qui en possèdent.

Le son [ʒ] existe en français et en anglais mais pas en espagnol. Certains espagnols, selon la région où ils habitent, peuvent prononcer les sons [j] et [ʎ] d'une manière semblable au son [ʒ], cependant, ce n'est pas le cas de tous les espagnols. De plus, ce son en français s'écrit avec un /j/ ou un /g/ alors qu'en espagnol il peut s'écrire /y/ ou /ll/. En espagnol le /j/ et le /g/ sont prononcés de manière plus gutturale avec le son [x] donc, si les espagnols lisent un texte en français, ils seront influencés par l'écriture française et ne feront pas le lien avec les sons [j] et [ʎ].

Le son [ɲ] existe en espagnol et en français mais pas en anglais. En français il s'écrit /gn/ et en espagnol /ñ/. Même si ce son existe en espagnol, les apprenants espagnols peuvent réagir de la même manière que les Anglais, c'est à dire en prononçant toutes les lettres : [gn] pour les anglais et [xn] pour les Espagnols. Ceci pour la simple raison que dans leur langue /gn/ n'est pas un son défini.

Le [R] français est sans doute un des sons les plus difficiles à acquérir pour tout apprenant de français. Les Anglais comme les Espagnols n'ont pas ce son dans leur répertoire vocal. Pour qu'ils puissent réaliser ce son, il faudra beaucoup le travailler, et même après plusieurs années il est possible qu'ils n'acquière pas sa prononciation. Généralement, la mauvaise prononciation du /r/ n'empêche pas la compréhension du message.

Le son [s] existe dans les trois langues, mais il est important de signaler que le son [s+C] en début de mot n'existe pas en espagnol. Pour dire le mot « spectacle », la langue espagnole ajoute le son [e] avant le /s/ pour pouvoir le prononcer : *espectáculo*. Quand ils prononcent les mots français commençant par un /s/ suivi d'une consonne, ils ajoutent automatiquement le son [e] avant pour pouvoir les prononcer.

Le son [v] existe en français et en anglais mais pas en espagnol. De fait, le /v/ se prononce [b]. Il faudra donc que les élèves espagnols apprennent un nouveau son pour prononcer le [v] français.

De même, le son [z] existe en anglais et en français mais pas en espagnol qui possède les sons [θ] et [s]. Le /z/ se prononçant [θ], il faudra qu'ils réussissent à créer un nouveau son qui n'existe pas dans leur langue.

Enfin, le son de semi-consonne [j] n'existe qu'en français. Il sera généralement prononcé comme le son [l] par les élèves espagnols et anglais qui auront tous deux du mal à le prononcer comme il le faut.

Un tableau récapitulatif des sons consonantiques du français, de l'anglais et de l'espagnol se trouve en annexe 1 page 106.

8. Différences entre les sons vocaliques du français, de l'anglais et de l'espagnol selon l'API

L'espagnol est une langue qui ne possède que cinq sons vocaliques, qui correspondent aux voyelles de base /a/, /e/, /i/, /o/ et /u/, alors que l'anglais et le français en ont un panorama beaucoup plus large.

En ce qui concerne les sons [a] et [i], les Anglais comme les Espagnols possèdent ces sons, donc ils ne poseront pas de problème au moment de la réalisation. L'anglais possède également des nuances du son [a] et du son [i] qui peuvent se prononcer de manière brève allongée ou avec des diphtongues.

Le son [e] existe en espagnol puisque c'est leur manière de prononcer tous les /e/ écrits. Les Anglais n'ont pas ce son dans leur répertoire mais ils ont le son plus ouvert [ɛ] que ne possèdent pas les espagnols.

Pour les sons [œ] et [ə] l'anglais possède des équivalences donc les apprenants ne devraient pas avoir trop de difficultés au moment de les prononcer. Les Espagnols ne possédant que le son [e], il leur sera plus difficile de produire ces nuances de sons.

Le son [o] existe en espagnol mais en anglais il n'existe que le son [ɔ] avec sa nuance allongée et ses diphtongues.

Le son [y] n'existe qu'en français. En espagnol, comme en anglais il existe le son [u]. Encore une fois, l'anglais possède des nuances de ce son. En espagnol, le /u/ se dit [u] et en anglais il se dit [iu] il sera donc assez difficile pour eux de produire le son [y] français.

Enfin, en français il existe quatre voyelles nasales : [ɔ̃], [ɛ̃], [ɔ̃] et [ɑ̃]. Ces sons n'existent ni en anglais ni en espagnol. Il sera difficile pour les Anglais comme pour les Espagnols de les entendre mais également de les produire.

Les Anglais, possédant plus de nuances vocaliques, auront sûrement plus de facilités à créer de nouveaux sons que les Espagnols qui ne possèdent que cinq sons vocaliques.

Un tableau récapitulatif des sons vocaliques du français, de l'anglais et de l'espagnol se trouve en annexe 2 page 108.

Au moment de lire un texte ou de parler dans leur langue maternelle, les Espagnols prononcent toutes les lettres d'un mot, y compris les /e/ et /s/ en fin de mot qui ne se prononcent pas en français. Les Anglais prononcent également les /s/ finaux mais pas les /e/ par exemple. Si on prend l'exemple du mot « beau » les Anglais ont un mot semblable qui est *beautiful* et ils ne prononcent pas toutes les lettres de la première syllabe. En voyant le mot « beau » les Anglais ne seraient pas tentés de prononcer toutes les lettres. Les espagnols, eux, ont l'habitude de prononcer toutes les lettres, ce qui veut dire qu'en voyant ce mot pour la première fois, ils auraient tendance à prononcer toutes les lettres comme elles se prononcent dans leur langue [beau] et non comme elles devraient être prononcées [bo].

En ce qui concerne les sons consonantiques, les difficultés seront semblables à partir des deux langues étrangères puisqu'elles partagent toutes deux des sons communs et des sons différents avec le français. Cependant, pour les voyelles, la prononciation sera plus difficile pour un Espagnol puisqu'il n'existe que cinq sons vocaliques dans son répertoire de sons. Il

devra faire un grand effort pour entendre et pouvoir prononcer toutes les nuances des sons vocaliques français.

Pour ces raisons, il est possible de croire que prononcer le français est plus facile pour un Anglais que pour un Espagnol. L'élève anglais possédant déjà des variantes de sons dans sa langue aura plus de facilités à créer de nouveaux sons et à les entendre, surtout au niveau des voyelles.

9. Différences entre les prosodies française, anglaise et espagnole

Quand un élève communique à l'oral en langue étrangère, il doit faire attention à la prononciation des sons mais également à l'accentuation des mots. Il doit apprendre un nouveau rythme de parole, c'est ce qui s'appelle la prosodie. « La prosodie est la branche de la linguistique dont relèvent l'étude de l'accentuation (mise en valeur d'une ou de plusieurs syllabes dans la chaîne parlée), du phrasé (agencement des syllabes et des mots en groupes prosodiques de différents rangs) et de l'intonation (étude de la variation des cibles et de contours mélodiques, et de leur signification dans la langue ; mais aussi des tons, dans les langues qui ont des contrastes tonals) » (Avanzi & Bordal Steien, 2016 : 5-6). Chaque langue possède une prosodie différente, elles peuvent mettre les accents toniques à des endroits différents de la phrase et cela peut changer le sens des mots. L'intonation, le rythme et les pauses dans une communication orale sont porteurs de sens dans l'énoncé (Ruiz Quemoun, 2003).

Pour Avanzi & Bordal Steien (2016) de nombreuses études ont démontré que la prosodie est l'élément le plus difficile à acquérir durant l'apprentissage d'une langue étrangère. De nombreux transferts se produisent entre la langue première et la langue cible dus à un manque de perception des contrastes. En effet, le fait d'avoir déjà acquis la langue maternelle empêche de percevoir des sons qui n'existent pas dans la langue cible mais peut également empêcher d'entendre l'accentuation des mots.

Le français a un accent fixe qui se trouve toujours sur la dernière syllabe d'un mot ou d'un groupe de mot (Ruiz Quemoun, 2003). L'accent principal marque la fin de l'apport sémantique d'un groupe de mots. C'est un accent structurel qui porte sur un syntagme et non sur un mot en particulier. L'accent à trois fonctions : une fonction démarcative puisqu'il signale les frontières des groupes de mots, une fonction contrastive puisqu'il met en avant une

syllabe par rapport aux syllabes atones et enfin il joue un rôle sur l'intonation (Ruiz Quemoun, 2003). Si un Français décide de déplacer l'accentuation d'un mot, c'est généralement pour insister sur ce mot, c'est un accent d'insistance (« UN chat » au lieu de « un CHAT ») (Saffi, 2001). Cet accent est lié non pas à un facteur linguistique mais plutôt à un facteur expressif.

L'anglais ne fonctionne pas de la même manière que le français pour l'accentuation des mots. En effet, chaque mot possède une accentuation différente selon son écriture et sa longueur. Si un mot fait partie d'un syntagme plus complet, alors la plupart des mots du syntagme seront accentués. En anglais, chaque mot qui apporte une nouvelle information possède une syllabe accentuée. Les mots accentués sont donc les mots lexicaux c'est à dire ceux qui apportent du sens à la phrase. Les mots grammaticaux, puisqu'ils n'apportent généralement pas de nouvelles informations, ne sont pas accentués (Saffi, 2001). L'accent tonique peut se retrouver en début de mot, sur l'avant avant dernière syllabe ou bien encore sur l'avant dernière syllabe. Il peut également être placé sur la dernière syllabe d'un mot mais c'est un cas plus rare de mots qui ont généralement une origine étrangère. Certaines accentuations peuvent être définies par un suffixe fort, par exemple un mot terminant en *-ic* (*fantastic*) a normalement un accent sur l'avant-dernière syllabe et un mot terminant par *-ity* (*activity*) sur l'antépénultième (Saffi, 2001)

En espagnol, l'accent est également libre, il peut se placer sur l'une des quatre dernières syllabes d'un mot. L'accent possède une fonction distinctive c'est à dire que selon comment un mot, dont les syllabes sont identiques, est accentué, il pourra avoir un sens différent (Muñoz García & Panissal, 2010). Si l'on prend l'exemple du verbe *cantar*, équivalent espagnol du verbe « chanter », le présent de la première personne du singulier s'écrit *canto*, et le passé simple de la troisième personne du singulier s'écrit *cantó*. L'accent écrit différencie les temps à l'écrit mais également à l'oral. A l'oral, *canto* est accentué sur la première syllabe alors que *cantó*, de par l'accent écrit, est accentué sur la dernière syllabe. Ici, l'accent tonique définit le temps du verbe. Si l'accentuation est incorrecte alors le temps l'est également.

En espagnol, il existe quatre types de mots selon leur accentuation : les mots oxytons qui accentuent la dernière syllabe du mot, les mots paroxytons qui accentuent l'avant-dernière syllabe d'un mot, les mots proparoxytons qui accentuent l'antépénultième et enfin les mots superproparoxytons qui accentuent la syllabe d'avant l'antépénultième du mot (Muñoz García

& Panissal, 2010). La lettre finale d'un mot, les accents écrits ou les suffixes ajoutés déterminent où se prononce la syllabe accentuée en espagnol. De fait, lorsqu'un mot se termine par une voyelle, par un /n/ ou par un /s/ alors l'accent de ce mot se trouve sur l'avant dernière syllabe du mot (*silla*), lorsqu'un mot se termine par une consonne, excepté /s/ ou /n/, alors l'accent se trouve sur la dernière syllabe (*cantar*) et si le mot possède un accent écrit, alors c'est la syllabe de l'accent écrit qui sera accentuée à l'oral (*música*). Si des suffixes sont ajoutés à un mot, alors il faudra marquer l'ancienne syllabe accentuée avec un accent écrit afin de garder l'accent au même endroit (*dando* → *dándosela*).

Les Anglais comme les Espagnols ont un accent qui se déplace dans la phrase pour créer une sorte de mélodie. En français, l'accent est toujours placé en fin de syntagme ce qui perturbera les apprenants.

Lorsqu'un Français s'exprime à l'oral, à l'intérieur des syntagmes se trouvent généralement des liaisons entre les mots. La liaison est la production à l'oral d'une consonne finale qui aurait dû être muette mais qui, parce qu'elle est suivie d'un mot qui commence par un son vocalique, peut ou doit se prononcer. Souvent, ces liaisons font que le message peut être difficile à comprendre pour les apprenants et leur reproduction peut parfois être compliquée (Mårtensson, 2012). Il existe trois sortes de liaison : l'obligatoire (« les amis »), la facultative (« ils sont arrivés ») et la liaison interdite (« ils mangent encore »).

Les apprenants espagnols et anglais devront apprendre l'art de la liaison s'ils veulent pouvoir avoir une prosodie correcte car la liaison permet parfois de définir des groupes de mots. Les liaisons sont un concept difficile à acquérir car elles n'existent pas dans les autres langues (Mårtensson, 2012). Il peut être supposé qu'un apprenant qui maîtrise les liaisons est un apprenant qui a un très bon niveau de français.

En français, l'accentuation se trouve toujours en fin de syntagme et les mots à l'intérieur de ces syntagmes peuvent être reliés par des liaisons sonores. En anglais et en espagnol, l'accentuation dépend des mots et non des syntagmes de la phrase. La liaison n'existe dans aucune de ces deux langues. Les difficultés sont donc sensées être identiques à ce niveau-là pour les élèves anglais et espagnol.

Dans un premier temps, quelques notions théoriques ont été développées. Ces notions sur l'apprentissage, la motivation et les stratégies de communication seront réutilisées au moment de l'analyse du corpus de données.

Ensuite, l'éducation en Espagne et en Angleterre a été abordée plus en détail. Cela a permis d'entrer en contact avec ces deux pays et d'avoir un point de vu objectif sur les situations linguistiques dans le système éducatif. Les deux pays ont une culture éducative distincte ce qui rend la méthode d'enseignement différente. La relation professeur-élèves se retrouve également touchée par ces différences.

De plus, avoir vu en détail les différences qui existent entre le français, l'anglais et l'espagnol va permettre de pouvoir rechercher, au moment de l'analyse, les erreurs attendues, c'est à dire les moments où la difficulté est sensée être la plus élevée pour un Anglais ou pour un Espagnol.

Après avoir étudié en détail le fonctionnement de l'anglais et de l'espagnol par rapport au français, il peut être supposé qu'un élève anglais aura plus de facilités qu'un élève espagnol pour prononcer correctement les sons et en particulier les voyelles puisqu'en espagnol il n'en existe pas une grande variété. Cependant, les espagnols peuvent avoir une plus grande facilité au niveau de la syntaxe et du vocabulaire car, tout d'abord, les mots composant le lexique espagnol sont souvent très semblables au lexique français et que, ensuite, les temps verbaux sont plus ou moins équivalents entre eux. Les Anglais peuvent avoir plus de difficultés au niveau du vocabulaire, car, même s'il y a des mots partagés, une grande part du lexique anglais provient de son origine germanique. Ensuite, les temps anglais sont assez différents des temps français et en saisir les nuances peut être assez compliqué.

Chapitre 4. Méthodologie du recueil des données

Cette partie est consacrée à la description et à l'explication des choix pour le corpus de données. Dans un premier temps, le public analysé sera décrit et ensuite le recueil de données de ce corpus sera expliqué.

1. Les participants

Pour obtenir le corpus de données, deux types d'acteurs ont participé au projet. Tout d'abord les apprenants qui ont été enregistrés et dont les productions orales ont été analysées et ensuite des enseignants qui ont permis l'enregistrement de leurs étudiants.

1.1. Les apprenants

Les apprenants sont très importants dans ce mémoire car leurs productions orales sont analysées afin de répondre à la problématique. Deux échantillons d'apprenants de la langue française ont été étudiés : un groupe d'apprenants anglais et un groupe d'apprenants espagnols, afin de pouvoir comparer leurs productions orales. Dans un premier temps, il avait été pensé analyser quatre groupes d'élèves afin de pouvoir comparer des apprenants en début d'apprentissage et des apprenants en fin d'apprentissage. Après réflexion, les élèves en fin d'apprentissage ont été choisis car leur français est plus avancé ce qui permet une analyse plus en profondeur.

Trouver des publics qui acceptent d'être enregistrés pendant un oral n'est pas toujours facile. Quelques problèmes ont été rencontrés au début de ce mémoire, dus à des refus de la part des enseignants. Comme il a été vu dans la partie théorique, l'éducation anglaise est tournée vers la protection de l'enfant, c'est pourquoi les professeurs ne peuvent généralement pas accepter qu'une personne étrangère à la classe filme les élèves et utilise ces enregistrements dans un cadre extérieur à l'école. Après avoir fait plusieurs essais, un ancien contact, François, assistant de français dans une école de Cambridge, a réussi à obtenir l'autorisation pour enregistrer, sans images, ses élèves.

La classe de François comporte un groupe de sept élèves de *Year 13*, c'est à dire de terminale, mais lors de l'enregistrement, seuls six élèves étaient présents : deux garçons et quatre filles. François a ces élèves en classe entière une heure et cinq minutes tous les jeudis.

De plus, chaque élève travaille individuellement avec lui vingt à trente minutes par semaine. En plus de ce temps avec l'assistant de français, ces élèves de terminale ont deux heures de français avec une professeure et encore une autre heure avec un enseignant différent. Ils ont donc au total quatre heures et trente minutes de français par semaine. C'est lors d'une séance en classe entière avec l'assistant que les élèves ont été enregistrés afin d'analyser comment ils interagissent entre eux.

Ces apprenants ont entre dix-sept et dix-huit ans et ont débuté le français à l'âge de douze ans, cela fait donc près de six ans qu'ils étudient cette langue.

En Espagne il a également été difficile de trouver un public consentant et comparable au public anglais. Après quelques essais, un contact a pu être établi avec une professeure d'un lycée, Rosario. Cependant, filmer une classe entière (comprenant plus de vingt élèves) en Espagne n'était pas possible car il fallait retrouver les mêmes conditions que pour les enregistrements du public anglais. Rosario a demandé à ses élèves s'ils accepteraient de s'enregistrer par groupe de deux ou trois afin que soient analysés leurs productions orales. Un groupe de trois garçons a accepté et s'est enregistré.

Ces apprenants ont entre seize et dix-sept ans et ils ont deux heures de français par semaine avec cette professeure. Cela fait environ cinq ans qu'ils apprennent le français comme seconde langue, l'anglais étant la première langue enseignée au lycée.

Pour pouvoir analyser le même nombre d'apprenants en Angleterre et en Espagne, il a été demandé à des élèves espagnols de niveau baccalauréat, auxquels je donne cours en académie de langues, de participer au projet. Deux élèves ont accepté.

Ces deux apprenants ont également entre seize et dix-sept ans. Ils ont deux heures de français par semaine au lycée et prennent en plus deux heures de cours au centre de langues. Cela fait cinq ans qu'ils apprennent le français et ils suivent aussi des cours d'anglais au lycée.

Deux échantillons d'apprenants ont été constitués. Ces apprenants sont assez homogènes par leur profil, à savoir l'âge et le nombre d'années d'apprentissage du français. Le tableau ci-dessous résume la composition de notre corpus (Tableau 2).

Tableau 2: les participants de l'étude

	Échantillon 1 : apprenants anglais	Échantillon 2 : apprenants espagnols
Prénom	1. Andrew 2. Bill 3. Amy 4. Lyly 5. Hannah 6. Sheila ¹	Groupe 1 1. Pedro 2. Antonio 3. Tomás Groupe 2 1. Ramón 2. Sergio
Âge moyen	Dix-huit ans	Dix-sept ans
Sexe	Quatre filles et deux garçons	Cinq garçons
Nombre d'année à étudier le français	Six	Cinq
Nombre d'heures de français par semaine	Quatre heures et trente minutes	Deux heures / quatre heures
Apprend une autre langue étrangère ?	Non	Oui : l'anglais
Lieu d'étude du français	Lycée	Lycée / Académie de langues

Tous les apprenants ont signé un formulaire de consentement afin d'autoriser l'analyse de leurs productions orales dans le cadre de ce mémoire. Afin de préserver leur anonymat, ces documents signés ne seront pas ajoutés en annexe.

1.2. Les enseignants

Les enseignants sont importants dans ce mémoire car ils ont permis la réalisation des enregistrements. En Angleterre, c'est François qui a enregistré sa classe et il participe aux enregistrements avec ses élèves. François a vingt-et-un ans et a terminé sa licence bivalente anglais-espagnol à Angers. C'est un professeur natif puisqu'il est né et a vécu en France pratiquement toute sa vie. Il n'a pas de diplôme FLE et n'a pas le statut officiel de professeur puisqu'il est assistant dans un collège-lycée de Cambridge. C'est sa première expérience dans l'enseignement.

¹Tous les noms des apprenants ont été modifiés afin de respecter leur anonymat.

En Espagne, Rosario est la professeure qui a enregistré le groupe de trois élèves, cependant elle ne participe pas elle-même aux enregistrements. Elle a environ quarante ans. Pour travailler dans son lycée, elle a dû passer le concours de l'*oposición* à la suite de l'obtention de son master de professorat. Elle est espagnole, ce qui veut dire qu'elle a dû étudier le français pour pouvoir devenir professeur de français. Son lycée est situé dans une petite ville près de Séville.

Enfin, les deux élèves de l'académie suivent des cours avec moi-même, c'est à dire avec une professeure native, qui a obtenu le master 1 d'enseignement FLE et qui suit actuellement la seconde année. Ces deux élèves ont également un autre professeur de français au lycée.

François et moi sommes des professeurs encore inexpérimentés puisque ce sont nos premières années dans l'enseignement. Rosario, au contraire a déjà travaillé au moins une quinzaine d'année en tant qu'enseignante.

Une enseignante espagnole, Leila, a également participé à l'étude mais n'enseigne pas aux élèves enregistrés. Son profil sera décrit en détail en section 2.3. Questionnaire destiné à une enseignante.

2. Le recueil des données

Pour pouvoir comprendre comment des élèves apprennent une langue étrangère, il est possible de leurs demander les stratégies d'apprentissage qu'ils ont mises en place, les difficultés qu'ils ont perçues et également leurs motivations. Cependant, au lieu de leur demander, il est plus simple de collecter des données sur le langage produit et d'analyser avec attention les enregistrements pour évaluer les stratégies mises en place (Ellis, 1997)

Pour ce recueil de données, il a été décidé d'analyser le français réel des apprenants en les enregistrant mais également de leur poser quelques questions sur leur apprentissage afin de savoir ce qu'ils en pensent, à partir d'un questionnaire.

Une enseignante externe à ces élèves à également répondu à un questionnaire.

2.1. Enregistrement des classes

Il a été demandé aux professeurs que leurs élèves s'enregistrent en parlant de la manière la plus spontanée possible afin de pouvoir écouter leur français le plus réel. En ce qui

concerne les élèves anglais, le professeur a filmé sa classe entière lors d'une session de révision pour les examens de français oraux. Il a créé six enregistrements pour cette classe. Dans le premier, les élèves parlent d'un proverbe français, dans le second, les élèves font un débat, le troisième correspond à une compréhension orale et les trois autres correspondent à des entretiens avec le professeur par groupe de deux. Ces entretiens contiennent une analyse d'images avec des questions (voir annexe 2 p.110). Dans ce mémoire seront seulement utilisées le débat, à savoir le deuxième enregistrement, et deux entretiens car ce sont les enregistrements les plus intéressants mais également les plus audibles. Le dernier entretien n'a pas pu être analysé car les élèves ne parlaient pas assez fort.

Le débat a une durée de cinq minutes et vingt-cinq secondes et sa transcription se trouve en annexe 4 page 111, le premier entretien dure trois minutes et quinze secondes et enfin le dernier entretien, deux minutes et cinquante-deux secondes. Ils se trouvent respectivement en annexe 5 page 114 et 6 page 116.

Pour le groupe de trois élèves espagnols, la seule consigne qui avait été donnée à leur professeure était que ces élèves parlent de manière spontanée d'un thème de leur choix. Le groupe a parlé en grande partie de sport et en particulier de foot et de rugby. Les élèves avaient le droit de se préparer aux discussions à l'avance afin de parler de manière plus naturelle. Au début de l'enregistrement il n'y a pas beaucoup de spontanéité, mais au fur et à mesure l'échange devient plus naturel.

L'enregistrement a une durée de quatre minutes et quarante-neuf secondes et sa transcription se trouve en annexe 7 page 118.

Enfin, les deux élèves de l'académie ont chacun fait un oral individuel. Il leur a été proposé de réaliser une épreuve orale type examen officiel de niveau B1. Ils ont reçu un texte traitant de la solidarité chez les jeunes et ont dû donner leur opinion sur ce texte après avoir eu dix minutes pour le lire et réfléchir à ce qu'ils voulaient dire. Il leur a été demandé de ne pas écrire de phrases mais seulement de prendre quelques notes afin de rendre leur production orale la plus spontanée possible.

Ramón a fourni un enregistrement de deux minutes et dix-sept secondes et Sergio a fait une vidéo de son oral qui dure quatre minutes et vingt-huit secondes. La transcription de l'enregistrement de Ramón se trouve en annexe 8 page 123 et celle de Sergio en annexe 9 page 124.

Le total des enregistrements des élèves anglais et le total des enregistrement espagnols est identique à deux secondes près. Les six enregistrements ont été transcrit entièrement en respectant les normes du groupe Interactions Didactiques et Agir Professoral (désormais IDAP) et toutes les transcriptions se trouvent dans les annexes citées précédemment.

A partir de ces enregistrements et de leurs transcriptions, les stratégies de communication, les erreurs de prononciations ainsi que les fautes syntaxiques et lexicales seront analysées.

2.2. Questionnaire destiné aux élèves

Il a été proposé aux élèves enregistrés de répondre à un questionnaire sur leur apprentissage du français afin de connaître plus en détails ce qu'ils pensent de leur expérience. Ils avaient la possibilité d'y répondre dans leur langue maternelle ou en français afin que la barrière de la langue ne soit pas un problème. Le questionnaire était anonyme.

Tous les élèves n'y ont pas répondu, de fait, seuls cinq élèves anglais des six enregistrés y ont répondu, et seuls quatre des cinq élèves espagnols ont répondu aux questions. L'échantillon d'élèves est relativement petit mais, même si le corpus est limité, il permet tout de même de fournir quelques informations supplémentaires pour répondre à la problématique.

Dans ce questionnaire, l'élève doit d'abord donner quelques informations personnelles tel son âge où les langues qu'il parle. Ensuite, il doit répondre à des questions sur la langue française : est-ce qu'il aime cette langue, pourquoi est-ce qu'il l'étudie, qu'est-ce qui est le plus difficile dans l'apprentissage du français. Et enfin il doit dire ce qu'il pense de l'enseignement du français dans son pays et s'il encouragerait d'autres élèves à apprendre cette langue et pourquoi. Le questionnaire donné aux élèves anglais se trouve en annexe 10 page 125 et le questionnaire donné aux élèves espagnols se trouve en annexe 11 page 127. Les questions sont identiques pour les deux questionnaires, seule la langue de traduction des questions change.

Les réponses à ce questionnaire permettent de savoir ce que ressentent les élèves face au français et également de connaître leur motivation pour cet apprentissage.

2.3. Questionnaire destiné à une enseignante

En plus d'avoir l'avis des élèves sur leur apprentissage du français et la place qu'a le français dans le pays, il a été trouvé intéressant de demander leur avis à des professeurs sur les systèmes éducatifs d'Espagne et d'Angleterre.

Au lieu d'interroger deux professeurs distincts, Leila, vingt-quatre ans, est la professeure qui a répondu au questionnaire. Leila est une professeure espagnole qui a obtenu son diplôme de professorat à Madrid car elle souhaitait devenir professeur d'anglais en Espagne. Cependant, en 2016 elle a commencé travaillé en Angleterre en tant que professeure d'espagnol. Cette année, elle enseigne toujours dans un collège-lycée anglais. La décision d'interroger seulement cette professeure est due au fait qu'elle a enseigné dans les deux systèmes éducatifs et qu'elle peut les comparer réellement.

Leila a répondu à un questionnaire qui lui demandait de comparer l'éducation en Espagne et en Angleterre, les élèves et leur motivation et également la place des langues dans chacun de ces systèmes éducatifs. Au final, il lui a été demandé de réfléchir au pays où les langues sont les mieux enseignées et où les élèves développent un meilleur niveau selon elle. Les questions qui lui ont été posées se trouve en annexe 12 page 129. Le questionnaire lui a été donné en espagnol.

Malgré quelques difficultés, des publics semblables ont été enregistrés en Angleterre et en Espagne, ce qui était primordial pour l'analyse. Les élèves enregistrés ont répondu à un questionnaire qui a permis la connaissance de leur motivation pour apprendre le français. Une professeure a également répondu à un questionnaire afin de donner son point de vue sur les différents systèmes éducatifs. Cet ensemble de ressources va permettre de répondre à la problématique grâce à une analyse complète des données et une rétrospective face à la théorie.

Partie 2 : Résultats des analyses

Dans cette partie, les productions orales des élèves vont être analysées ainsi que leurs questionnaires afin de voir quels sont les facteurs qui permettent aux élèves de réussir l'apprentissage du français. Est-ce que l'origine de la langue maternelle définit la réussite ou bien d'autres facteurs sont plus importants ? L'entretien avec la professeure permettra d'avoir un point de vue subjectif sur les élèves espagnols et anglais et également sur leur parcours scolaire.

Dans un premier temps, les questionnaires seront analysés afin de connaître le point de vue des élèves et de l'enseignante, Leila, sur les systèmes éducatifs espagnol et anglais ainsi que sur la place du français dans chacun de ces pays. Ensuite, les erreurs au niveau phonétique seront vues à partir des productions orales des élèves et enfin seront analysées les erreurs lexicales et syntaxiques, toujours à partir des productions orales des apprenants anglais et espagnols.

Chapitre 5. Résultats de l'analyse des questionnaires

Les questionnaires ont été utilisés afin de connaître l'opinion des élèves sur l'enseignement dans leur pays et également l'opinion de Leila, professeure d'espagnol en Angleterre. Les questionnaires des apprenants étant anonymes, leurs prénoms ne seront pas mentionnés dans cette analyse.

Dans un premier temps, leur point de vue sur le système éducatif sera donné, ensuite leur opinion sur la place du français dans leur système scolaire sera abordée et enfin les différentes motivations des élèves seront analysées. Ces aspects permettront de comprendre pourquoi les élèves apprennent le français et si le système scolaire leur offre les moyens nécessaires pour pouvoir apprendre cette langue.

1. Le système éducatif

La politique mise en place dans les systèmes éducatifs de ces pays peut ou non pousser les élèves à apprendre une langue étrangère et c'est ce qui va être développé par la suite. Le système éducatif va être étudié avec les données de l'enseignante, les réponses des élèves seront utilisées pour les sections suivantes.

Selon Leila, les systèmes éducatifs anglais et espagnols sont très différents et la place et le rôle de l'élève dans le cours également. En Espagne, il est très important que l'élève comprenne et apprenne d'une bonne manière, c'est à dire dans un cadre de respect, cependant les méthodes mises en place sont souvent assez ennuyantes et l'élève reste passif. De fait, les professeurs privilégient l'action de faire des exercices, de les corriger et de recopier les choses importantes au lieu de faire des exercices interactifs. Bien sûr l'élève peut poser des questions et participer en classe. Selon Leila, les élèves en Espagne sont matures et souhaitent avoir de bons résultats afin de satisfaire leurs parents.

En Angleterre, les méthodes d'enseignement sont beaucoup plus dynamiques qu'en Espagne et l'usage de diaporamas est très usuel. De plus, les professeurs aiment faire des jeux pour que les élèves apprennent plus facilement. La compétition étant assez forte entre les élèves, faire des jeux permet d'utiliser cette compétition de manière positive. Cependant, Leila remarque qu'en Angleterre les professeurs donnent plus d'importance aux notes et aux résultats qu'au fait d'apprendre lui-même. Les professeurs, pour obtenir de meilleurs résultats scolaires, préparent les questions des évaluations avec leurs élèves en amont de cette évaluation. Les élèves n'ont plus qu'à mémoriser les réponses à donner. A partir de quatorze ans, les élèves peuvent choisir les matières qu'ils auront à l'évaluation du GCSE, cela fait qu'ils se motiveront plus au moment d'étudier puisqu'ils auront choisi eux-mêmes leurs matières scolaires.

Comme il avait été vu lors de la partie théorique, les systèmes éducatifs espagnols et anglais sont assez différents. Le professeur donne un rôle plutôt passif à l'élève espagnol alors que l'élève anglais devient acteur de son apprentissage. Il peut être supposé qu'un acteur passif aura plus de difficultés ou moins de motivation à apprendre qu'un élève actif.

2. La place des langues dans le cursus scolaire

Dans cette partie, les élèves et Leila vont donner leur opinion sur la place des langues et du français en particulier dans les systèmes scolaires anglais et espagnol afin de voir si le français est important dans leur pays et si l'école les pousse à apprendre une langue étrangère.

Pour Leila, les stratégies mises en place pour apprendre les langues étrangères ne sont pas les mêmes en Espagne et en Angleterre. Selon elle, en Angleterre, les professeurs utilisent beaucoup le numérique : ils utilisent les ordinateurs pour faire des jeux interactifs en classe et

ils font des diaporamas pour expliquer les cours et faire les exercices. Les élèves doivent recopier des parties du diaporama consacrées au vocabulaire et à la grammaire. Les professeurs utilisent peu de manuels et donnent parfois des photocopies aux élèves pour ne pas perdre de temps en faisant copier les élèves.

Pour trois des cinq élèves anglais ayant répondu au questionnaire, apprendre une langue étrangère, et le français en particulier, est important en Angleterre. Premièrement car il est important de maîtriser une autre langue que l'anglais, et deuxièmement car les Anglais vont souvent en vacances en France et parler la langue du pays visité est toujours agréable, que ce soit pour se promener où pour s'entretenir avec les habitants du pays. Pour ces trois élèves, leurs professeurs sont très passionnés par les langues qu'ils enseignent et les ont toujours encouragés à apprendre le français. Ces apprenants n'hésiteraient d'ailleurs pas à encourager d'autres personnes à apprendre le français.

Pour les deux autres élèves anglais ayant répondu au questionnaire, apprendre le français n'est pas vraiment important. L'un d'eux le démontre par le fait que les écoles, et les lycées en particulier, luttent chaque année pour trouver des élèves qui souhaitent étudier une langue étrangère. D'ailleurs, l'école où Leila travaille a supprimé le français au niveau du baccalauréat car il n'y avait pas assez d'étudiants qui souhaitaient suivre cet enseignement. La raison donnée par les deux élèves anglais pour le manque d'intérêt pour l'apprentissage du français à l'école sont que la plupart des gens parle anglais dans le monde, les Anglais n'ont donc pas le besoin d'apprendre une nouvelle langue. Ils pensent également que le français est une langue difficile à apprendre et que la manière dont il est enseigné en Angleterre ne facilite pas son apprentissage.

En ce qui concerne les élèves espagnols, trois des quatre élèves ayant répondu au questionnaire pensent qu'apprendre le français n'est pas important en Espagne, mais qu'apprendre l'anglais l'est. L'autre élève pensait également cela auparavant, cependant il a remarqué que le français prenait de plus en plus d'importance et qu'il peut devenir utile de l'apprendre. Cependant, malgré le fait que la plupart de ces élèves pensent qu'apprendre le français n'est pas utile, ils recommanderaient à d'autres personnes de l'apprendre. Pour certains car c'est divertissant, pour d'autres car cela peut s'avérer utile pour un futur travail et qu'il est important d'avoir au moins une base de connaissances dans cette langue.

En Espagne, selon Leila, les élèves utilisent le manuel de FLE dont ils doivent généralement recopier les parties de grammaire et les exercices à faire. Les professeurs consacrent une grande partie du temps de cours à enseigner les normes de la langue étrangère, que ce soit des normes grammaticales ou orthographiques. La langue se convertit en un système de mots et de phrases analysables et classifiables dont les buts communicatifs restent souvent inconnus pour les apprenants (Cassany, Luna & Sanz, 2011). La langue pour les élèves espagnols n'est donc pas vraiment un moyen de communiquer avec autrui mais plutôt un code à apprendre et à maîtriser. Une méthode plutôt traditionnelle est utilisée pour enseigner les langues et c'est pourquoi les élèves trouvent peu d'intérêt au moment d'apprendre une langue étrangère.

Dans la partie théorique, il avait été remarqué que les élèves espagnols avaient plus d'intérêt pour apprendre une langue étrangère, et en particulier le français, que les élèves anglais. Il est vrai que les élèves anglais et les élèves espagnols n'ont pas la même idée de l'importance du français dans leur pays, mais finalement, apprendre le français revêt plus d'importance en Angleterre qu'en Espagne selon les résultats du questionnaire. Il faut remarquer que les deux types d'apprenants pensent qu'apprendre une langue étrangère n'est pas vraiment utile dans leur pays puisque chaque pays possède sa propre langue.

3. La motivation

Chaque élève possède une manière différente d'entrer dans la langue étrangère. Il peut y entrer par plaisir, avec indifférence ou bien encore avec résistance. Ces différentes manières d'entrer dans la langue sont dues à la motivation qu'à l'élève et à la motivation qu'un professeur peut lui apporter. Les motivations des élèves vont être analysées afin de comprendre pourquoi les élèves apprennent le français et si cet apprentissage peut leur servir en dehors de l'école.

Pour Leila, les motivations des élèves anglais et espagnols diffèrent au moment d'apprendre une langue étrangère car le système éducatif est différent. En Espagne si l'élève ne réussit pas son apprentissage, il devra repasser cette matière voire redoubler l'année scolaire et il risquerait de ne plus voir ses amis et de se faire punir par ses parents. En Angleterre, si l'élève ne réussit pas une matière, il peut en changer l'année suivante afin de mieux réussir. Les élèves anglais n'ont pas de réels risques s'ils échouent dans une matière.

Dans le cas des élèves espagnols enregistrés les motivations sont diverses. Un des quatre élèves possède une motivation instrumentale car il apprend le français pour avoir plus de facilités pour trouver un travail dans le futur et également pour se présenter à un examen officiel de français. Un autre élève possède plutôt une motivation intrinsèque car il trouve amusant et intéressant d'apprendre une langue étrangère. Cela lui apporte une satisfaction personnelle. Pour les deux autres élèves, la motivation est plutôt extrinsèque puisqu'ils ont choisi d'apprendre le français pour des raisons extérieures. La raison étant qu'ils n'avaient pas vraiment le choix puisque le français était une des matières optionnelles à sélectionner pour le lycée. Ces deux élèves ont choisi d'apprendre le français par dépit mais leur professeur peut tout de même les motiver à apprendre cette langue.

Comme pour les élèves espagnols, les élèves anglais ont des motivations différentes pour apprendre le français. Certains ont une motivation instrumentale car ils pensent que cela leur permettra d'obtenir un meilleur travail dans le futur. Pour d'autres, l'apprentissage est tout simplement dû au pur plaisir d'apprendre la langue, c'est à dire qu'ils ont une motivation intrinsèque où l'apprentissage procure plaisir et satisfaction. Mais, certains de ces élèves possèdent également une motivation intégrative car ils souhaitent pouvoir communiquer avec des personnes d'un autre pays. Des parents de ces apprenants possèdent d'ailleurs une maison en France ce qui peut encore plus motiver les élèves à apprendre le français. Il y a même un élève qui souhaite apprendre le français pour être capable de parler deux langues, à l'exemple de sa mère.

Les motivations sont différentes pour chaque élève, mais il faut remarquer que les élèves anglais ont l'air d'avoir plus de motivation personnelle que les élèves espagnols. Bien sûr, pour les élèves espagnols comme pour les élèves anglais, apprendre une langue étrangère et le français en particulier leur permettrait d'avoir un meilleur travail, cependant la plupart des apprenants anglais ont également envie d'apprendre le français pour pouvoir parler avec les francophones.

4. Résultats obtenus grâce aux questionnaires

Le système éducatif, la place des langues dans l'enseignement et la motivation des élèves viennent d'être analysés. Il faut maintenant rendre compte des résultats obtenus face à la théorie vue auparavant.

Apprendre une langue étrangère vivante est obligatoire à partir de l'âge de douze ans, que ce soit en Angleterre comme en Espagne. Les apprenants interrogés ont donc débuté leur apprentissage au même âge. A partir de quatorze ans en Angleterre, apprendre une langue étrangère devient optionnel puisque les élèves ont le choix entre plusieurs matières différentes auxquelles ils se présenteront par la suite au GCSE. En Espagne, il est obligatoire pour tous les élèves d'apprendre l'anglais, mais la seconde langue étrangère peut être optionnelle dans certains établissements. Ce n'est pas le cas pour les élèves interrogés qui doivent obligatoirement apprendre une deuxième langue vivante.

La première différence se trouve dans le fait que les élèves anglais choisissent réellement d'étudier cette matière, soit pour le brevet des collèges, soit pour entrer à l'université, alors que les élèves espagnols n'ont pas le choix. Ils doivent apprendre l'anglais et la deuxième langue est souvent obligatoire. Dans le cas des élèves enregistrés, le français était optionnel mais il fallait obligatoirement choisir d'apprendre soit l'italien soit le français, ils ont choisi le français.

C'est pourquoi les résultats des questionnaires diffèrent sur le point de la motivation. De fait, les élèves anglais, pouvant choisir les matières qu'ils maîtrisent le mieux ou qui leurs seront les plus utiles dans le futur, choisissent le français car ils aiment cette langue et qu'ils ont un attrait particulier à l'utiliser. Les élèves espagnols, en grande partie, étudient le français car ils n'ont pas le choix. Ces élèves non pas vraiment de motivation qui les pousse à s'améliorer, autre que le fait d'être notés par leur professeur.

Il avait été remarqué dans la partie théorique que le français perdait peu à peu de l'importance en Angleterre. D'ailleurs, le lycée où travaille Leila a décidé de ne plus enseigner cette matière au niveau du baccalauréat. Cependant, les élèves anglais interrogés pensent tout de même qu'il est important d'apprendre le français, même si leur langue maternelle est la langue universelle. Leurs pensées vont donc dans le sens inverse des statistiques. Ces élèves étudient le français par goût et c'est pourquoi ils pensent qu'apprendre le français est important. Avoir une maison en France les encourage pour la plupart à apprendre la langue.

Au contraire, il avait également été remarqué que le français prenait de plus en plus d'importance en Espagne et qu'un grand nombre d'académies se créait. Cependant, la plupart du temps ces académies enseignent l'anglais, car le français n'est pas encore si développé. Pour les élèves espagnols, apprendre le français, voire même l'anglais, n'est pas vraiment

important car ils habitent en Espagne et n'ont pas besoin de parler une autre langue. Vu l'état économique de ce pays, probablement moins élevé qu'en Angleterre, les Espagnols semblent moins pouvoir voyager à l'étranger et encore moins s'acheter de l'immobilier dans un autre pays, ce qui peu les démotiver.

Les thèmes de l'enseignement et du système éducatif avaient également été abordés. Les résultats trouvés étaient qu'en Angleterre, les élèves étaient très protégés et que le respect était très important entre élèves et professeurs. En Espagne, la relation professeur-élèves avait l'air d'être plus naturelle.

Au moment de lire le questionnaire de Leila, il a fallu se rendre compte que, finalement, l'enseignement en Angleterre semble être plus moderne et plus souple qu'en Espagne. En effet, les professeurs n'hésitent pas à proposer des jeux à leurs élèves et même à utiliser les nouvelles technologies pendant les cours. En Espagne, les professeurs paraissent prendre plus à cœur un rôle de professeur à l'ancienne, qui utilise la grammaire comme base de l'apprentissage d'une langue étrangère.

Finalement, de par leur isolement géographique, il pourrait être pensé que les élèves anglais ont moins envie et besoin d'apprendre le français que les élèves espagnols dont le pays est frontalier avec la France. Mais, au vu des résultats des questionnaires, il faut se rendre à l'évidence que les élèves anglais interrogés, pour la plupart, ont l'air d'être plus intéressés par le français que les élèves espagnols.

Chapitre 6. Résultats de l'analyse des productions orales

Dans ce chapitre, les productions orales vont être analysées afin d'étudier les stratégies de communication et les erreurs que commettent les élèves au moment de parler français. Dans un premier temps seront traitées les stratégies de communication mises en place par les élèves afin de poursuivre la communication, ensuite seront vues les erreurs de prononciation produites par les élèves et enfin une partie sera consacrée aux erreurs syntaxiques et lexicales.

1. Stratégies de communication

Comme il a été vu dans la partie théorique, les stratégies de communication permettent de pallier un manque de vocabulaire ou un blocage dans la conversation par le biais de stratagèmes mis en place par les locuteurs afin que la communication puisse avancer.

Les stratégies mises en place par les apprenants pour réussir à communiquer leur message vont être étudiées. Dans un premier temps, les stratégies préventives et l'entraide entre pairs seront abordées puis les stratégies de gestion ainsi que l'utilisation de la langue maternelle ou d'une autre langue seront vues.

1.1. Les stratégies préventives

En ce qui concerne les élèves espagnols de l'académie, lorsque je m'adresse à eux, j'utilise un langage adapté à leur niveau, mais pendant les productions orales enregistrées, les élèves espagnols ne s'adressent pas à un interlocuteur expert dans la langue française. L'enseignant des élèves anglophones utilise également un français plus lent et simplifié lorsqu'il communique avec ses élèves, ce qui correspondrait à la stratégie du « foreigner talk »

Les apprenants espagnols, Pedro, Antonio et Tomás, ont eu recours plusieurs fois à des stratégies de communication entre eux lors de leur production orale. L'exemple (6) illustre comment Antonio passe d'un terme utilisé dans sa langue maternelle *Francia* avant de l'évoquer en français. Peut-être que cette auto-reprise lui permet de se rassurer au moment de commencer sa phrase, ou bien peut-être qu'il a oublié momentanément le mot « France » et que, quand il se souvient de ce mot, il décide de le prononcer en français. Il a réussi à reformuler sa pensée en cours pour passer de sa langue de départ à sa langue cible.

- (6) ne va gagner + je pense que va gagner hum ou *Francia* + la France + patrie + allons enfants de la patri i euh (**en chantant**) (**rires**) + ou angleterre ou allemand (Antonio : cf. Annexe 7 p.118, ligne 28)

Pour répondre à la réplique d'Antonio, Tomás utilise une autre stratégie, celle de la répétition (voir exemple (7)). En effet, Tomás au départ ne fait que répéter le dernier mot qu'a prononcé Antonio (« allemand »). Il décide ensuite de répéter ce terme en faisant une phrase plus complète en utilisant le verbe « penser », ainsi, ses interlocuteurs peuvent comprendre qu'il répète ce terme avec un but autre que corriger la prononciation d'Antonio. Tomás a pu penser que ses camarades n'allaient pas saisir le sens de ce mot et c'est pourquoi il a préféré rendre son message plus compréhensible.

- (7) allemand je pense allemand (Tomás : cf. Annexe 7 p.118, ligne 29)

Les élèves anglais utilisent également des stratégies de communication. C'est le cas de Amy (exemple (8)) qui se rend compte qu'elle a fait une erreur en mettant « animals » comme pluriel à « animal ». Avant que le message ne soit interrompu par une correction du professeur ou de son interlocuteur, Amy corrige ce mot et emploie correctement le pluriel « animaux ». Il peut être supposé que la première erreur a été influencée par *animals* en anglais. Ici, Amy s'est auto-corrigée pour ne pas interrompre la communication. Il faut remarquer qu'Amy a beaucoup hésité sur le pluriel de « animal » et termine par une intonation montante car elle n'est pas sûre du pluriel donné.

- (8) aussi hum ++ il y a un grand nombre en total en France hum des personnes qui veulent aider les autres personnes + hum par exemple:: dans l'image on peut voir: euh + les personnes handicapées et aussi hum les personnes avec les anim:::als animaux ↑ (Amy : cf. Annexe p.114, ligne 11)

Les élèves anglais et les élèves espagnols utilisent des stratégies préventives. Si les élèves espagnols utilisent plutôt des stratégies qui partent de leur langue maternelle ou de répétitions de mots prononcés par leurs camarades, les élèves anglais se servent plutôt de l'autocorrection afin que le message ne soit pas interrompu.

1.2. Apport de vocabulaire et correction par les interlocuteurs

Parfois, les élèves s'entraident afin d'aider leurs camarades à trouver un terme de vocabulaire ou bien à faire une phrase complète. Cela peut également faire partie des stratégies de communication puisque l'interlocuteur vient en aide à son camarade pour que la conversation puisse se poursuivre.

Dans l'exemple (9), Antonio vient aider à deux reprises Pedro. Tout d'abord lorsque Pedro emploie le terme anglais *team*, Antonio le reprend en lui donnant le terme français qu'il cherchait : « sélection ». Pedro répète ensuite ce terme car il a compris son erreur et est d'accord avec la correction d'Antonio. Après avoir répété le terme « sélection », Pedro se retrouve à nouveau bloqué et n'arrive pas à terminer sa phrase. Plutôt que de le laisser bloquer ou de le laisser reformuler sa phrase, Antonio décide de l'aider en terminant lui-même la phrase commencée par Pedro. Antonio ici apporte du savoir de vocabulaire et de construction de phrase à son camarade qui accepte les corrections.

(9)

Pedro : je pense que: il y a: autre s:: autres *team*

Antonio : sélection

Pedro : sélections euh que::

Antonio : qui sont meilleures

(cf. Annexe 7 p.118, lignes 17-20)

Les élèves anglais s'apportent également du vocabulaire pour faire avancer la conversation (exemple (10)). Ici, Hannah n'arrivait pas à terminer sa phrase, Amy lui a donc proposé une solution qu'elle pensait adaptée à la situation avec les termes « de déchets ».

Cependant, elle ne lui impose pas ces mots. Avec son intonation montante Amy lui demande si ce sont les mots que Hannah recherchait. Finalement, Amy a proposé les bons termes puisque Hannah répète ce qu'elle a proposé. Il y a apport de vocabulaire d'un élève à un autre dans cet extrait. Le professeur ne prend pas part à la conversation car les élèves réussissent à s'entraider entre eux.

(10)

Hannah : et avec plus de touristes dans la région et dans le château + aussi il y a
 hum plus

Amy : de déchets ↑

Hannah : de déchets oui

(cf. Annexe 4 p.111, lignes 23-24)

En plus de s'apporter du vocabulaire, les élèves anglais se corrigent également entre eux. Dans l'exemple (11) ci-dessous, Lyly conjugue « faire » à la troisième personne du singulier alors que le sujet du verbe est à la troisième personne du pluriel. Amy, qui s'en rend compte, lui vient en aide et corrige son erreur. Lyly, bien que surprise par la correction, fait confiance à Amy et répète sa correction. Encore une fois, le professeur n'a pas besoin d'intervenir pour corriger les erreurs des élèves ou leur venir en aide.

(11)

Amy : personnes âgées

Lyly : fait du bénévo:::lat

Amy : font

Lyly : font ↑ du bénévolat euh que les jeunes

(cf. Annexe 5 p.114, lignes 6-9)

Les élèves anglais comme les élèves espagnols se viennent en aide entre eux afin de ne pas empêcher la continuité de la communication. Dans les deux cas, les apprenants apportent du vocabulaire ou viennent corriger des phrases qui ne leur semblent pas correctes.

1.3. Les stratégies de gestion

Comme il a été vu lors de la partie théorique, les stratégies de gestion interrompent la continuité du message.

Sergio et Ramón n'ont pas de locuteur réel en face d'eux mais ils essaient tout de même de faire passer un message. Cela veut dire que, même s'ils font un monologue, il peut y avoir des stratégies de communication dans leurs oraux puisqu'ils nous donnent leur opinion sur un sujet. Dans l'exemple (12) suivant, Sergio a débuté son complément direct par « de terminer » mais il s'est rendu compte soit, qu'il ne pourrait pas finir sa phrase s'il utilisait ce verbe, soit qu'il ne savait pas quelle préposition devait se placer derrière le verbe « terminer ». Il a donc préféré reformuler sa phrase afin qu'elle ait plus de sens pour lui et pour la personne qui recevrait son message. Il faut remarquer l'utilisation spontanée de « non » au moment de reformuler sa pensée. Il aurait pu utiliser l'espagnol car il est sorti du contexte de son message, mais il est resté dans l'utilisation de la langue française.

- (12) parce que je veux de (**tousse**) de:: terminer mon:: non + de finir mon: étude
 + (Sergio : cf. Annexe 9 p.124)

Les élèves anglais ont également recours à des stratégies de gestion. Dans l'extrait (13) ci-dessous, Sheila tente de faire une phrase avec le terme « bénévolat », cependant, elle n'est pas sûre de la bonne utilisation de ce mot. Elle le prononce avec une intonation montante car elle attend une correction du professeur ou de sa camarade si le terme utilisé n'est pas le bon, elle demande à ce qu'ils clarifient la situation. De fait, le professeur lui répond en employant le bon terme et il va même plus loin en lui indiquant l'équivalent anglais du mot « bénévolat », *volunteer*, afin qu'elle puisse comprendre son erreur. La communication a été momentanément interrompue afin d'éclairer un terme de vocabulaire.

(13)

Sheila : hum avez-vous fait + le travail + bénévolat ↑ dans

P : bénévole

Sheila : bénévole

P : humhum bénévolat *volunteer*

(cf. Annexe 6 p.116, lignes 15-18)

Les élèves espagnols utilisent en grande partie des stratégies de gestion de reformulation de phrases et d'idées. Les élèves anglais quant à eux utilisent plutôt des stratégies dites de clarification. Quand ils ne sont pas sûrs d'un terme employé, ils utilisent une intonation montante afin de demander une vérification de la part du professeur ou de leurs camarades.

1.4. Changement de langue

Quand les apprenants se sentent en insécurité face à la langue cible, ou qu'ils ressentent que le temps du dialogue est terminé, ils retournent parfois directement à leur langue maternelle pour éviter les erreurs ou les hésitations.

Ramón, qui faisait un monologue, n'a pas utilisé l'espagnol pendant tout son oral, cependant, quand il a senti qu'il avait fini son exposé, sa langue maternelle a repris le dessus. Dans l'exemple (14) sont présentés les derniers mots que Ramón a prononcés. Au lieu de conclure en français comme il aurait pu le faire, il est automatiquement retourné vers le connu de sa langue maternelle. En prononçant *ya está* (« c'est fini »), cela montre que le moment de parler français est terminé et qu'il peut retourner à la langue dans laquelle il se sent le plus à l'aise. Il faut remarquer qu'en écoutant l'enregistrement de Ramón, la fin du monologue n'est pas vraiment ressentie. En effet, Ramón paraissait commencer un nouvel argument quand il a dit *ya está*. Il peut être supposé qu'il ne savait plus quoi dire ou comment formuler une nouvelle phrase et a préféré couper court à la communication.

(14) parce qu'il y a beaucoup beaucoup de problèmes + euh: *ya está* (Ramón :
cf. Annexe 8 p.123)

Les élèves espagnols ne sont pas les seuls à utiliser leur langue maternelle dans une conversation en langue cible. De fait, dans l'extrait suivant (15), Amy ne connaît pas le français du mot « plantes », il est donc normal qu'elle demande comment il se dit. Cependant, au lieu de poser la question « Comment on dit *plants* en français ? », elle pose la question en anglais et sort donc du contexte de la langue étrangère. Cela démontre qu'elle ne se sent pas suffisamment à l'aise en français pour poser des questions d'ordre lexical dans cette langue. Cela peut également démontrer qu'elle n'utilise le français que dans le cadre des dialogues, sa question ne faisait pas partie de la conversation à strictement parler, elle n'a pas essayé de la formuler en français.

(15)

Amy : aussi un autre exemple est un est une personne avec le hum dans la nature
en dehors avec les *what's plants*↑

P : plantes

(cf. annexe 5 p.114, lignes 13-14)

Les élèves anglais et les élèves espagnols retournent vers leur langue maternelle quand ils pensent que la conversation est terminée. Cela démontre que le français de ces apprenants n'est pas encore instinctif puisque la langue maternelle est celle utilisée lors des moments du discours qui ne font pas vraiment partie de la conversation.

1.5. Influence de la langue maternelle ou d'une autre langue

Quand un apprenant ne maîtrise pas encore totalement une langue, il peut parfois avoir recours, de manière consciente ou non, à sa langue maternelle. S'il l'utilise consciemment, c'est qu'il ne connaît pas un mot de vocabulaire et préfère le dire dans sa langue maternelle plutôt que de ne rien dire. S'il l'utilise inconsciemment cela peut être parce que ce mot est

semblable en français et dans sa langue maternelle et il ne se rend pas compte qu'il ne le dit pas en français.

Les élèves anglais, au lieu de traduire tout en français, préfère utiliser les noms d'entreprise en anglais. Dans l'exemple (16), Sheila parle de la *national trust bank* anglaise. C'est un nom connu de tous les élèves anglais et pendant tout le débat les élèves l'appelleront ainsi. Aucun n'a pensé qu'il pouvait traduire ce nom en français ou bien simplement dire « la banque nationale ». Cela ne démontre pas un manque de vocabulaire de la part des élèves anglais mais plutôt une envie de garder les noms originaux des systèmes anglais. Le vocabulaire de ces élèves n'a pas été plus influencé par l'anglais, ni par une autre langue, à part cette expression il n'y avait pas d'autres exemples.

- (16) si le *national trust bank* l'achète + il deviendra une de beaucoup de site de patrimoine et il y a moins de concentration sur + hum le sauvegarde de notre château et c'est important de protéger notre patrimoine familial ainsi que le patrimoine française (Sheila : cf. Annexe 4 p.111, ligne 11)

En ce qui concerne les élèves espagnols, il y a plus d'inférence de leur langue maternelle dans leur production orale pour le vocabulaire. Dans cet extrait (17), Antonio a décidé de laisser le terme *Escocia* en espagnol. Il peut être supposé qu'il ne connaissait pas le terme français pour ce pays (« Écosse »). Il a donc eu recours à sa langue maternelle pour pallier un manque de vocabulaire en français.

- (17) mais: maintenant c'est: les: six nations de rugby + euh France + hum ne le va gagner + je pense que c'est + *Escocia* + ou::: Irlande (Antonio : cf. Annexe 7 p.118, ligne 52)

En plus d'utiliser directement du vocabulaire provenant de leur langue maternelle dans leur discours, les élèves espagnols créent des mots en français à partir du lexique espagnol. Dans cet extrait (18), Tomás emploie le terme « classifiquer » qui n'existe pas en français. Ici, il a tenté de construire un verbe à partir du verbe espagnol *clasificar* qui veut dire « classer ».

Tomás ne connaissait sans doute pas ce terme en français, ou n'y a pas pensé sur le moment. Il a tenté de fabriquer un mot avec sa base espagnole, cependant cela n'a pas fonctionné. Le vocabulaire espagnol et le vocabulaire français sont, pour la plupart du temps, très semblables, c'est pourquoi les apprenants, quand ils ne connaissent pas un mot français, tentent de le deviner ou de le créer à partir d'un mot espagnol. Assez souvent cela peut fonctionner, cependant parfois les mots sont différents d'une langue à l'autre et les élèves créent un barbarisme en voulant deviner un mot.

(18) très à côté de: classificar non ↑ + pour le mondial (Tomás : cf. Annexe 7 p.118, ligne 63)

En plus de mettre parfois des mots espagnols dans leurs oraux, il arrive que les apprenants espagnols mettent des mots d'une autre langue dans leur discours. Pedro, dans l'exemple (19) ci-dessous, a utilisé le mot *but* anglais avant de se souvenir du mot français. Il aurait pu utiliser le terme espagnol *pero*, mais il a utilisé une autre langue. Cela veut dire ici que cette intrusion d'un mot étranger n'est pas due à un manque de vocabulaire mais plutôt à une influence d'une autre langue apprise. L'apprenant mélange les langues qu'il étudie.

(19) il est vrai but: mais:: je ne sais pas (Pedro : cf. Annexe 7 p.118, ligne 94)

Comme avec les mots espagnols, les mots anglais peuvent influencer la création de mots français. Cependant, cette influence ne se retrouve pas chez les élèves anglais mais chez les élèves espagnols. Dans l'extrait (20), Tomás a employé le terme « injuré » qui n'existe pas en français, c'est une invention de sa part. Cependant, ce terme n'existe pas non plus en espagnol et il faut se diriger vers la langue anglaise pour comprendre d'où vient ce mot. Tomás a emprunté le terme *injured* de l'anglais pour former « injuré ». Le terme espagnol étant *herido*, il aurait normalement dû dire quelque chose comme *héridé* s'il avait été influencé par sa langue maternelle. Le terme « blessé » est sûrement inconnu pour cet apprenant, mais le fait de piocher dans une autre langue étrangère pour former un mot francisé

est intéressant. Cela démontre que la langue maternelle n'est pas la seule influence pour ces lycéens.

(20) mais après presque quatre: mois + injuré + c'est pas: le même (Tomás : cf. Annexe 7 p.118, ligne 49)

En ce qui concerne l'influence de la langue maternelle, il faut remarquer que les élèves espagnols ont plus tendance à y avoir recours que les élèves anglais. De plus, ces-premiers apprennent deux langues au lycée (l'anglais et le français dans le cas de ces apprenants) alors que les élèves anglais n'en apprennent généralement qu'une, en particulier au niveau du baccalauréat. C'est pourquoi les élèves espagnols peuvent être influencés par l'autre langue étrangère qu'ils étudient au contraire des élèves anglais.

Les élèves anglais comme les élèves espagnols utilisent des stratégies de communication pour se parler entre eux et pour faire passer un message. Les deux nationalités d'élèves utilisent plus ou moins le même genre de stratégies de communication et se viennent également en aide durant la conversation. Cependant, il faut remarquer que l'influence de langues extérieures au français est plus présente chez les apprenants espagnols que chez les apprenants anglais. Cela démontre une plus grande maîtrise du français de la part des élèves anglophones.

2. Erreurs de prononciation

Dans cette section, les erreurs de prononciation vont être traitées. Nous traiterons d'abord les erreurs de prononciation des consonnes, puis nous nous focaliserons sur la prononciation des voyelles. Finalement, une analyse de la prosodie sera proposée.

La prononciation est une partie très difficile à acquérir quand un individu souhaite apprendre une langue étrangère. Il est difficile d'acquérir un nouveau répertoire de sons car les cordes vocales et la cavité buccale se sont habituées à former les sons de la langue maternelle, de plus, le cerveau humain s'est adapté à n'entendre que les sons de la langue maternelle.

C'est d'ailleurs ce que commentent les élèves anglais et les élèves espagnols : parler français est un des actes le plus difficile à faire lors de l'apprentissage du français de même

qu'écouter le français. Il est difficile pour eux de prononcer des sons qui ne font pas partis de leur répertoire de sons mais il est également difficile de les entendre lorsqu'ils sont prononcés par un Français lors d'un enregistrement. Pour eux, les Français parlent vite et les mots ne se distinguent pas.

Les élèves anglais et les élèves espagnols ont ressenti les mêmes difficultés au début de leur apprentissage. Même si les élèves espagnols partagent la même origine de langue romane, cela ne leur facilite pas la tâche au moment de parler ou d'écouter le français.

Tous ces apprenants ont débuté l'apprentissage du français vers l'âge de douze ans, c'est à dire au début du stade formel, comme il a été vu dans la partie théorique. Cela veut dire que ces élèves ont commencé à apprendre le français quand leur cerveau était déjà programmé pour parler et entendre leur langue maternelle.

2.1. La phonétique

2.1.1. Les sons consonantiques

Certains sons consonantiques sont très semblables dans les trois langues, cependant il y en a d'autres qui posent problème au moment de leur réalisation à l'oral en français. Dans un premier temps les erreurs des élèves espagnols seront traitées, puis celles des apprenants anglais et enfin les prononciations qui posent problèmes aux deux types d'apprenants.

2.1.1.1. Les élèves espagnols

En espagnol l'écriture /ch/ se prononce [tʃ] alors qu'en français elle se prononce [ʃ]. Les élèves espagnol quand ils parlent français doivent perdre une habitude de leur langue maternelle. En prononçant le mot « chose », dans l'extrait (21), Sergio aurait dû prononcer le son [ʃ] et non pas le son [tʃ] puisqu'il est passé en langue française. Cependant, l'influence de la langue maternelle étant importante, il va dire ces lettres comme en espagnol. Il prononce « chose » [tʃoz] au lieu de [ʃoz]. Cela démontre l'influence qu'a la langue maternelle au moment de prononcer des sons spécifiques à une langue.

- (21) si tu vas + à autre pays et: tu vois: + quelque chose (Sergio : cf. Annexe 9 p. 124)

Dans l'exemple qui suit (22), Pedro a confondu le son [l] avec le son [R] dans le mot « Angleterre ». Ce n'est pas une faute souvent produite chez les apprenants espagnols qui ont plus tendance à rouler les /r/ français qu'à transformer les sons liquides en [R]. Il peut être supposé qu'ici, Pedro a voulu faire un effort de prononciation pour le son [R] final, mais cet effort l'a également poussé à prononcer le son [l] [R] car il a dû préparer sa cavité buccale pour le dernier son sans anticiper les sons précédents. Pedro est le seul à avoir commis cette confusion de sons, que ce soit parmi les élèves espagnols ou les élèves anglais.

- (22) mais:: moins que: la france + ou l'angreterre (Pedro : cf. Annexe 7 p.118, ligne 39)

Le son [R] est souvent trop prononcé par les apprenants espagnols. Dans l'extrait (23), Sergio a prononcé tous les /r/ écrits [R] alors que, pour la plupart, ils ne doivent pas se prononcer. En effet, il a prononcé les trois /r/ qui marquent l'infinitif des verbes à l'écrit. Par exemple, il a prononcé le mot « risquer » [riskεR] au lieu de [riske] il a pratiqué de la même façon pour les deux autres verbes. Puisqu'il ajoute un son final consonne, il change le son de la voyelle finale. Cette faute de prononciation se retrouve chez la plupart des apprenants espagnols qui ont l'habitude de prononcer toutes les lettres écrites. Après plusieurs années à étudier le français, il pourrait être supposé que cette erreur ne soit plus présente dans les oraux, cependant ce n'est pas le cas. Les élèves ont peut-être peur de ne pas prononcer les lettres finales car leur interlocuteur pourrait penser qu'ils ne connaissent pas l'écriture réelle du mot, ou alors ils ont peur que l'interlocuteur ne comprenne par leur message. Cependant souvent en prononçant trop de lettres les élèves espagnols rendent le message plus difficile à saisir au lieu d'aider à mieux le comprendre.

- (23) il n'y a des volontaires qui vont + se risquer de aller à ce pays pour aider (Sergio : cf. Annexe 9 p.124)

Le son [ɲ] pose généralement problème aux apprenants espagnols même s'ils possèdent ce son dans leur langue maternelle, écrit /ñ/, comme il a été vu dans la partie théorique. Cependant, lorsqu'ils rencontrent ce son équivalent en français, écrit /gn/, ils n'arrivent pas toujours à visualiser que c'est pratiquement le même son dans les deux langues. C'est le cas dans l'exemple (24) où Pedro a prononcé /gn/ comme il l'aurait prononcé en espagnol : [ɲn] pour le mot « gagner ». Quelques-uns des autres apprenants enregistrés ont également fait cette erreur. Pour les autres, l'opportunité ne s'est pas présentée, mais il peut être supposé que le résultat aurait été identique.

(24) a l'euro copa le gagner é:té portugal: qu'est-ce que pense+ qu'est-ce que tu penses euh: (Pedro : cf. Annexe 7 p.118, ligne 25)

Dans le répertoire de sons espagnol, il n'existe pas la même nuance de son entre le [s] et le [z] comme elle peut exister en français ou en anglais. Le son [z] français va maintenant être analysé pour voir si les apprenants espagnols réussissent à le prononcer. Dans l'extrait (25), Antonio a créé un participe passé à partir du substantif « lésion », mais ce n'est pas ce qui va être analysé ici. Il a prononcé ce mot [lesjone] au lieu de [lezjone] ce qui veut dire qu'il a confondu la consonne sonore [z] avec la consonne sourde [s]. Ce premier son n'existant pas en espagnol, c'est une erreur qui se retrouve assez souvent chez les apprenants espagnols. Quand ils voient un /s/, ils le prononcent automatiquement [s] sans marquer de différence lorsqu'il se trouve entre deux voyelles ou lorsqu'il est placé entre une voyelle et une consonne. Cependant, même lorsqu'ils rencontrent le son [z] écrit avec un /z/ et non avec un /s/, ces apprenants risquent de commettre la même erreur. Il peut donc être conclu que les apprenants espagnols ne réussissent pas à prononcer le son [z] correctement.

(25) euh: Neymar est lésioné (Antonio : cf. Annexe 7 p.118, ligne 40)

Ces apprenants espagnols possèdent cependant le son [s] dans leur répertoire de son, il va donc maintenant être analysé au moment de parler français. Dans l'extrait (26), Tomás a utilisé le verbe « est » cependant, au lieu de le prononcer [ɛ] il a également prononcé le /s/ :

[es]. Le son [s] est une lettre muette dans ce verbe conjugué. « est » est un verbe très usuel et c'est l'un des premiers appris par les apprenants, il est donc étonnant que cette erreur soit toujours présente au niveau du baccalauréat.

Ce verbe n'est pas la seule prononciation incorrecte du son [s]. Dans l'extrait (27), Ramón parle au pluriel et ce pluriel n'est pas censé s'entendre à l'oral, sauf s'il y a une liaison possible entre l'article et le substantif. Le pluriel est surtout une marque de l'écrit. Ici, Ramón a prononcé tous les /s/ qui marquent le pluriel : [dɛs] pour « des », [pɛɾsɔnəs] pour « personnes » et [pɾɔblɛməs] pour « problèmes ». Il a donc prononcé tous les /s/ qui ne doivent pas se prononcer. Il n'y a pas de liaison possible entre « des » et « personnes » donc ici le /s/ de l'article ne doit pas se prononcer.

En plus des sons pluriels, il a également prononcé le /s/ final de la préposition « dans ». Prononcer les /s/ finaux n'est donc pas un cas concentré seulement sur les pluriels des mots mais plutôt un cas généralisé de prononciation sur tous les mots possédant un /s/ muet final. Parfois, le fait de prononcer tous les /s/ muets peut gêner à la compréhension du message car cela fournit trop d'informations sonores. Cette faute commune à tous les apprenants espagnols est due à l'influence de la langue maternelle dans laquelle toutes les lettres écrites se prononcent.

(26) oui euh: Espagne est très: + hum (Tomás : cf. Annexe 7 p.118, ligne 61)

(27) il y a beaucoup des personnes avec problèmes k surtout dans le tiers monde:
(Ramón : cf. Annexe 8 p.123)

Le son [ʒ] va maintenant être analysé. Ce son n'existe pas en espagnol, et les apprenants ont du mal à la produire. Dans l'extrait (28), Pedro au lieu de prononcer le /j/ de « joué » [ʒ] l'a prononcé comme le son de la semi-consonne [j]. Cela ne peut pas être une influence due à la langue maternelle puisque le /j/ et le /g/ en espagnol se prononcent [x]. C'est un son plus guttural que le son français, il se rapproche du [R]. Cette erreur est peut-être due à une confusion entre le /j/ français écrit et le /y/ espagnol oral.

Cependant, cette erreur n'a pas la seule commise avec la lettre /j/. Dans l'exemple (29), Sergio, au lieu de prononcer « jeunes » avec le son [ʒ], l'a prononcé avec le son anglais

[dʒ] ce qui peut démontrer à la fois une influence de l'anglais sur la phonétique mais également une non-maîtrise des sons français.

(28) oui et::: il a joué à:: un match non ↑ (Pedro : cf. Annexe 7 p.118, ligne 65)

(29) je pense que: + la plupart de ces volontaires sont: jeunes (Sergio : cf. Annexe 9 p.124)

Les élèves espagnols commettent plusieurs erreurs de prononciation des sons consonantiques. Les élèves anglais en font également mais en nombre plus restreint comme il va être vu par la suite.

2.1.1.2. *Les élèves anglais*

Lorsque les élèves épellent des mots ou énoncent un sigle, ils peuvent oublier de prononcer toutes les lettres en français, comme l'a fait cette élève anglaise. Quand Sheila a voulu dire le sigle pour les personnes « sans domicile fixe » (exemple (30)), le son [d] français est devenu le son [d] anglais. Il n'y a pas une grande différence entre les deux sons, le premier se prononce [de] et le second [di]. Cependant, il est intéressant de voir que les lettres, lorsqu'elles ne font pas parties d'un mot complet, peuvent ne pas être prononcées de la bonne manière. Les sons [s] et [f] étant pratiquement identiques dans les deux langues, il ne peut pas y avoir de différence significative entre une prononciation française et une prononciation anglaise. Ce recours, sans doute inconscient, de la langue maternelle lors de l'utilisation de l'alphabet démontre que la maîtrise du français oral n'est pas encore parfaite.

(30) hum par exemple: les SDF les bénévolé ou bénévoles↑ (Sheila : cf. Annexe 6 p.116, ligne 10)

A travers les extraits (26) et (27), il a été vu que les élèves espagnols prononcent la plupart des /s/ muets dans une phrase. Les élèves anglais, au contraire, ne prononcent pas toujours ce son quand il est nécessaire.

A la fin de l'exemple (31), Hannah dit « on a plus de temps pour », qui est une phrase affirmative, cependant, elle a prononcé le mot « plus » [ply] comme si c'était une phrase négative (« on n'a plus »). Cela peut rendre le message difficile à comprendre car comment savoir si elle a voulu utiliser une phrase négative mais a oublié de mettre la première particule de la négation ou bien si elle s'est seulement trompé au moment de prononcé le mot « plus ». Dans le contexte du débat et de sa phrase, il est possible de déduire qu'elle s'est seulement trompée de prononciation. Cela peut être dû à une généralisation suite à l'apprentissage de la prononciation d'expressions telle que « il n'y a plus » ou le /s/ de « plus » ne doit pas se prononcer. Hannah aurait donc généralisé cette prononciation pour les phrases négatives comme pour les phrases affirmatives. D'autres apprenants anglais ont fait la même erreur lors des enregistrements, il y a donc une généralisation assez globale de cette prononciation.

- (31) hum ce n'est pas le point + c'est juste on peut entrin + on peut entrete-tenir les paysages les sculptures + les tableaux hum mais le *national trust* à beaucoup de maisons + on a plus de temps pour hum + protéger notre château (Hannah : cf. Annexe 4 p.111, ligne 14)

2.1.1.3. Les difficultés communes

Enfin, le son semi-consonantique [j] va maintenant être traité. Ce son n'existe ni en anglais ni en espagnol, c'est pourquoi les deux types d'élèves peuvent avoir du mal à le produire.

Les élèves espagnols ont un son semblable qui s'écrit à partir de la lettre /y/ cependant il est difficile de faire le lien entre un /y/ et les façons de retranscrire à l'écrit le son [j] français. Dans l'extrait (32) ci-dessous, au lieu de prononcer le /ille/ de « famille » avec le son [j], Ramón a prononcé ce mot en terminant par le son [l] car cela paraît plus logique pour lui. En espagnol, *familia* se prononce avec le son [l] il a donc suivi les règles de sa langue maternelle. L'acquisition du son de semi-consonne n'est pas encore complète chez les apprenants espagnols.

(32) ton famil + ta famil euh (Ramón : cf. Annexe 8 p.123)

Les élèves anglais ont l'air de plus maîtriser ce son, même s'il n'existe pas non plus dans leur langue maternelle. Dans l'exemple suivant (33), Lyly a d'abord eu du mal à prononcer le son [j], elle a hésité sur la manière de terminer ce mot. Amy est donc venue l'aider en lui demandant si le mot qu'elle recherchait était le mot « vieille ». Amy l'a prononcé correctement et Lyly, après avoir compris comment prononcer le mot qu'elle recherchait, l'a également prononcé de la bonne manière. Les élèves anglais ont donc réussi à maîtriser un son qui n'appartient pas à leur répertoire de sons consonantiques, malgré quelques difficultés.

(33)

Lyly : on peut dire que:: euh ++ plus de + personnes vi:-è vie:: (**rires**)

Amy : vieilles ↑

Lyly : vieilles

(cf. Annexe 5 p.114, lignes 1-3)

Les élèves anglais et les élèves espagnols peuvent avoir des problèmes au moment de prononcer les sons consonantiques en français. Les élèves espagnols ont plus de difficultés au moment de prononcer ces sons, en grande partie car ils ont l'habitude de prononcer toutes les lettres écrites pour chaque mot. En français il ne faut pas lire les lettres une à une mais plutôt les sons qu'elles produisent en étant ensemble, ce qui résulte encore difficile pour les apprenants espagnols. Les apprenants anglais quant à eux ont l'air de maîtriser la plupart des sons consonantiques de la langue française.

2.1.2. Les sons vocaliques

Les sons vocaliques sont sûrement les sons les plus difficiles à acquérir en français car il en existe une grande variété. Les fautes qu'ont commises les apprenants pour prononcer les sons vocaliques vont maintenant être analysées. Dans un premier temps, les erreurs commises

par les apprenants espagnols seront vues puis celles commises par les élèves anglais. Les erreurs communes aux deux apprenants seront précisées au moment de l'analyse des erreurs.

Tout d'abord, le son [y] qui ne fait partie ni du répertoire de sons anglais ni du répertoire espagnol va être étudié. Les espagnols ne possèdent que le son [u] pour la lettre /u/. Dans l'extrait (34), Ramón a prononcé le mot « tu » avec le son [u] au lieu du son [y]. Cela est dû à l'influence de la langue maternelle. Les autres apprenants espagnols enregistrés commettent également cette erreur avec la plupart des mots possédant le son [y]. En prononçant le son [y] [u] ils font une erreur au niveau de l'acuité puisque le [u] est plus grave que le son [y]. Les élèves anglais ont également un problème de prononciation avec le son [y] mais différent à celui-ci, comme il sera vu par la suite.

(34) tu peux être solidaire (Ramón : cf. Annexe 8 p.123)

En français, beaucoup de lettres sont muettes. C'est le cas du /e/ final et du /e/ final suivi par une marque de pluriel. Pour les apprenants espagnols c'est un concept difficile à saisir. De fait, dans l'extrait (35) le /e/ final de « tu écoutes » a été prononcé par Ramón comme si c'était le son [e]. Ce son est le son usuel pour les /e/ en espagnol c'est pourquoi il l'a prononcé ainsi. Les autres apprenants espagnols commettent également cette erreur, que ce soit pour des /e/ finaux ou pour des /e/ placé à d'autres endroits du mot.

Lorsqu'un verbe est conjugué à la troisième personne du pluriel, le /ent/ doit également rester muet. Cependant, il est parfois difficile pour les apprenants de se souvenir de cette règle, surtout s'ils ont appris à conjuguer les verbes en prononçant toutes les lettres. Dans l'extrait (36), le verbe « informer » est conjugué à la troisième personne du pluriel. À l'oral le verbe ne prend pas la marque du pluriel, elle est seulement présente à l'écrit. Cependant, Ramón a prononcé « informent » [infɔʀmənt] au lieu de seulement prononcer [infɔʀm]. Cela est également dû au fait qu'en espagnol toutes les lettres écrites se prononcent. Il est difficile pour un apprenant espagnol de mettre en place la non-lecture de toutes les lettres présentes dans le mot.

- (35) tu peux aussi être solidaire + parce que tu::: écouté euh:: (Ramón : cf. Annexe 8 p.123)
- (36) il y a beaucoup de associations solidaires + qui informent les: personnes (Ramón : cf. Annexe 8 p.123)

Le son [ɛ] va maintenant être traité à partir de l'écriture /ai/. Dans l'exemple suivant (37), le mot « aider » devrait débiter par le son ouvert [ɛ] cependant, Sergio a prononcé ce mot [aider] c'est à dire qu'il l'a prononcé comme il s'écrit, sans voir que les lettres /ai/ forment un nouveau son en étant côte à côte. Il a donc été influencé par sa langue maternelle. Les élèves anglais commettent également cette erreur comme il sera vu ensuite.

- (37) s'il n'y a de volontaires pour les aider euh ils ne + peut pourront de se récupérer (Sergio : cf. Annexe 9 p.124)

Les voyelles nasales n'existent ni en anglais ni en espagnol. Ce sont des sons difficiles à acquérir pour tout apprenant du français. Dans ces deux langues, ces sons n'appartiennent pas au répertoire vocalique, cependant, ils existent à l'écrit et sont prononcés en tant qu'un son voyelle suivi d'un son consonne. Quand les voyelles nasales se trouvent en début de mots, elles paraissent encore plus difficile à maîtriser par les apprenants. Dans l'extrait (38), deux mots sont sensés débiter par un son de voyelle nasale : « engagements » et « important ». Le premier mot débute par le son [ã] et le second par [ẽ]. Cependant ces deux sons ne sont pas prononcés correctement par Sergio qui, au lieu de fabriquer un nouveau son en joignant les deux lettres écrites, a prononcé les lettres telles qu'elles apparaissent dans les mots, c'est à dire [en] et [im]. Ceci est dû, comme la plupart des erreurs des élèves espagnols, à leur habitude de prononcer toutes les lettres des mots. Les autres apprenants espagnols font la même erreur de prononciation, c'est donc un cas assez généralisé pour ces apprenants.

Les voyelles nasales peuvent également être mal prononcées quand elles ne se trouvent pas en tout début de mot. Dans l'exemple (39), le mot « printemps » possède deux sons de voyelles nasales : [ẽ] et [ã]. Antonio n'a pas prononcé correctement ces sons, en particulier le son de la première syllabe qu'il a prononcé [in]. Pour la seconde syllabe, la

prononciation du /m/ est moins forte que pour la première syllabe, cependant elle reste tout de même présente et Antonio a prononcé [em]. Encore une fois, cette prononciation est due à la langue espagnole. Par la suite, il sera vu que les élèves anglais ont également du mal à prononcer les voyelles nasales qui débutent un mot, mais que ce n'est pas le cas pour les autres voyelles nasales.

(38) je pense que ces engagements + engagements sont très important pour la société (Sergio : cf. Annexe 9 p.124)

(39) je sais + Pedro est-ce que tu vas aller à: à la fête de printemps + dans le *zona* quatre ↑ (Antonio : cf. Annexe 7 p.118, ligne 83)

Grâce à l'extrait (34) il a été vu que les apprenants espagnols prononcent le son [y] [u]. Ce son pose également quelques problèmes pour les apprenants anglais mais dans différents contextes. Tout d'abord dans l'extrait (40), Sheila a prononcé le son [y] de « adulte » comme si elle avait prononcé le mot en anglais. Elle a prononcé le son [ʌ] qui est un équivalent du son [œ] français. Ici, elle a été influencée par sa langue maternelle puisque le mot adulte est *adult* en anglais. En voyant un mot si identique, son instinct a repris le dessus et c'est pourquoi elle a prononcé ce son plus relâché et sonore à la place de [y].

Dans un autre contexte, les apprenants anglais confondent également le son [u] avec le son [y]. Dans l'extrait (41), Lyly a prononcé les mots « beaucoup » et « boulot » avec le son [y] au lieu du son [u] pour /ou/ et les autres apprenants anglais font également cette erreur. Pourtant dans leur langue maternelle le son [y] n'existe pas alors que le son [u] existe. Cela peut donc être une faute de généralisation du son [y] quand il y a un /u/ écrit, même s'il ne doit pas se prononcer.

Les élèves anglais comme les élèves espagnols confondent le son [u] avec le son [y] mais de manière inverse. Les deux origines d'apprenants commettent une erreur au niveau de l'acuité de ce son, le son [u] étant plus grave que le son [y].

- (40) hum peut-être: c'est parce que: les jeunes et les retraités hum ont plus le temps que parce que les adultes hum travaillent et ils ont une maison (Sheila : cf. Annexe 6 p.116, ligne 2)
- (41) on peut former euh + beaucoup de de euh travail ou de boulot pour les personnes dans la région (Lyly : cf. Annexe 4 p.111, ligne 18)

Le son [ɛ] va de nouveau être traité mais cette fois-ci pour les élèves anglophones. Dans l'extrait (42), le même mot que Sergio a été utilisé par Sheila. Comme lui, elle a prononcé « aider » [aide]. Elle a donc prononcé toutes les lettres, sauf le /r/ de l'infinitif. Cependant, elle a également allongé la durée de prononciation du /a/. En prononçant ce mot, Sheila a créé une diphtongue, qui sont des sons très communs dans la langue anglaise mais qui n'existe pas en français, ce qui démontre ici qu'elle a été influencé par sa langue maternelle.

- (42) les bénévoles peut euh peuvent donner la nourriture l'eau hum aider euh les SDF trouvent euh quelques logement ↑ oui (Sheila : cf. Annexe 6 p.116, ligne 12)

Les élèves espagnols commettent des erreurs au moment de prononcer les voyelles nasales en début de mot. C'est également le cas pour les élèves anglais. Dans l'exemple (43), Lyly a commis la même faute de prononciation que Sergio, c'est à dire qu'elle a prononcé le mot « important » avec [im] en début de mot au lieu de [ɛ̃]. De plus, elle a accentué le mot sur cette syllabe. Il peut être supposé que cette erreur est influencée par le mot *important* anglais qui ne possède pas de voyelle nasale sur la première syllabe.

- (43) mais pourquoi être un château plus important que les autres ↑ (Lyly : cf. Annexe 4 p.111, ligne 12)

Les élèves anglais comme les élèves espagnols rencontrent quelques difficultés au moment de prononcer les sons vocaliques, en particulier le son [y] et les voyelles nasales. Les anglais ont tendance à allonger la durée de prononciation des voyelles mais cela ne pose pas de problème au moment de la compréhension. Au contraire, les apprenants espagnols tendent à prononcer toutes les voyelles, y compris les voyelles muettes et celles qui, ensemble, forment un nouveau son, ce qui peut parfois gêner la compréhension du message.

2.2. Prosodie

Lorsque les élèves parlent en français, ils tentent de reproduire un certain rythme dans leur parole. La prosodie utilisée par les élèves anglais et espagnols va maintenant être analysée afin de savoir si les élèves maîtrisent le rythme particulier du français et ses liaisons.

En ce qui concerne les élèves espagnols, il y a peu de cas d'accentuation mal placée. De fait, seuls deux mots ont été prononcés avec l'accentuation en début de mot et non à la fin : « rugby » et *Rusia*. *Rusia* étant dit en espagnol et non en français il est plutôt normal que l'accentuation se trouve en début de mot. Le mot « rugby » est identique en français et en espagnol c'est pourquoi au moment de prononcer ce terme les élèves l'ont prononcé comme en espagnol. En effet, lors d'un oral en langue étrangère, si un apprenant croise un terme identique à sa langue maternelle il sera bien souvent prononcé comme dans sa langue maternelle, de manière inconsciente.

Les élèves anglais font plus d'erreurs au niveau de la prosodie. Par exemple dans l'expression « je ne suis pas d'accord », qui devrait être accentuée sur le /cord/, les élèves anglais l'accentuent sur le « pas ». Cela pourrait être considéré comme un accent d'insistance cependant, quand Hannah, par exemple, a utilisé cette expression elle a fait une légère pause à la suite du pas, ce qui prouve que ce n'est pas un accent d'insistance mais plutôt une erreur due à l'influence de la langue maternelle. En anglais la phrase serait *I do not agree* et elle serait accentuée sur le *I*, sur le *not* et sur *gree*. Donc, Hannah a fait comme en anglais, c'est à dire qu'elle a accentué le terme qui apportait le sens de la négation au lieu de seulement accentuer la dernière syllabe du syntagme.

Les élèves font également quelques erreurs au moment de prononcer les mots longs en français. Dans l'extrait (44), Amy prononce plusieurs mots avec une accentuation différente à l'accentuation française. Tout d'abord elle prononce « château » avec un accent sur la

première syllabe au lieu de le mettre sur la dernière syllabe. Dans le syntagme suivant, elle met un accent sur la première syllabe du mot « patrimoine » et également sur le « té » de « matériel ». Dans ce syntagme, l'accentuation devrait se trouver uniquement sur le « riel » de « matériel » puisque ce mot termine une proposition dans la phrase. Ensuite, elle met également un accent sur la première syllabe de « traditions » et sur la première syllabe de « important » alors que ces deux accents ne devraient pas exister et l'accentuation devrait être placée sur la dernière syllabe de « familiales » pour le premier et sur la dernière syllabe de « famille » pour le second. Pour ces deux mots, il peut être supposé que l'influence de la langue maternelle a joué un rôle puisque ce sont des mots qui se ressemblent dans les deux langues (*traditions* et *important*). Il est d'ailleurs intéressant de voir que l'accentuation n'est pas bien placée mais que par contre ces mots sont prononcés correctement et non comme en anglais.

Amy n'est pas la seule à déplacer l'accent dans la phrase, cependant il n'est pas nécessaire de voir d'autres exemples puisque cela se terminerait par la même conclusion. Plus le mot en français est long, plus il a de chance d'avoir une accentuation erronée par un élève anglais.

- (44) Oui donc euh on doit garder notre château parce que: hum c'est notre patrimoine matériel et aussi hum cela fait parti de nos traditions familiales donc c'est très important pour moi et ma famille ↑ (Amy : cf. Annexe 4 p.111, ligne 2)

Les élèves espagnols ont moins de difficultés à maîtriser la prosodie française alors que les élèves anglais reproduisent assez souvent la prosodie de leur langue maternelle, surtout quand il s'agit de mot de plus de trois syllabes. Cependant, il faut également préciser que le rythme des élèves anglais est plus fluide que celui des apprenants espagnols. Ces derniers hésitent plus lors de leurs oraux et parlent donc plus lentement. Les élèves anglais parlent plus vite et avec moins d'hésitation. Ils ne prennent pas le temps de réfléchir sur les accents dans la phrase et c'est pourquoi il y a plus de mots accentués comme en anglais pour ces élèves.

2.2.1. Les liaisons

Les liaisons en français sont très usuelles alors qu'en anglais et en espagnol elles n'existent pas. Les élèves de FLE peuvent parfois avoir du mal à créer ses liaisons ou alors peuvent les placer où ils ne devraient pas.

Les élèves espagnols ont des difficultés à faire les liaisons, en grande partie car ils prononcent toutes les lettres des mots, la plupart du temps. Normalement dans l'extrait (45) ci-dessous, les termes « les infirmières » devraient être liés par une liaison obligatoire et se prononceraient [lezɛ̃fiʁmiɛʁ], cependant, Ramón, ainsi que les autres apprenants dans d'autres contextes, a prononcé : [lɛs] puis [ɛ̃fiʁmiɛʁɛs]. Il n'a pas lié les deux termes. Il a prononcé le /s/ final du mot « les » cependant il ne l'a pas prononcé pour produire une liaison avec le son [z] mais il l'a prononcé car cette lettre est présente dans le mot. Il ne maîtrise pas la liaison française.

(45) ils peut ils pouvent + euh prendre des médicaments + pour les pour les infirmières pour aider le hum:: des personnes (Ramón : cf. Annexe 8 p.123)

Les élèves anglais semblent plus maîtriser la liaison que les élèves espagnols. Dans le contexte de l'exemple (46), Lyly a prononcé correctement la liaison obligatoire qui lie l'article « les » avec l'adjectif indéfini « autres ». Les autres apprenants produisent également la liaison dans la plupart des contextes.

(46) mais avec notre argent on peut protéger les autres châteaux (Lyly : cf. Annexe 4 p.111, ligne 8)

La plupart du temps, les élèves anglais réussissent à faire les liaisons correctement ce qui démontre une grande maîtrise de la prononciation française. Les élèves espagnol quant à eux lisent encore les mots français comme ils les liraient en espagnol ce qui fait que la liaison n'est pas encore maîtrisée dans leur apprentissage.

3. Erreurs syntaxiques

Les erreurs de prononciation viennent d'être analysées. Il faut maintenant analyser les erreurs dans les phrases, que ce soient des fautes de syntaxe, d'accord entre l'article et son nom ou des erreurs de préposition. Il est important de voir ces erreurs et de se demander à quoi elles sont dues.

Dans un premier temps, les erreurs de genre seront vues, ensuite, les erreurs de conjugaison et les erreurs au moment de former la négation. Enfin, les erreurs au niveau des prépositions seront analysées.

3.1. Erreurs de genre

Les élèves anglais comme les élèves espagnols font des erreurs d'accord en genre. Dans l'exemple (47), Ramón emploie l'article défini « le » devant « solidarité » alors que c'est un nom féminin. Par la suite il prononce « importante ». Dans ce cas là, il retourne au féminin pour le mot solidarité. Ici, il est difficile de savoir s'il a dit « importante » pour utiliser le féminin ou bien s'il voulait dire « important » mais à prononcer le /t/ final. L'important ici est de remarquer « le solidarité » car en espagnol solidarité est également féminin (*la solidaridad*) ce qui veut dire que cette erreur n'est pas due à une influence de la langue maternelle mais plutôt à un oubli de la langue française ou à une généralisation de l'utilisation de l'article « le ».

(47) je pense que le solidarité est très importante (Ramón : cf. Annexe 8 p.123)

En anglais, les élèves peuvent également se tromper de genre. Dans cet extrait (48), Sheila met le mot « entreprise » au masculin au lieu de le mettre au féminin. Elle met l'article indéfini « un » et l'adjectif « grand » au lieu de dire « une » et « grande ». Elle ne peut pas être influencée par sa langue maternelle puisqu'en anglais il n'existe pas de genre. Dans ce cas-là, cela veut dire qu'elle ne sait pas ou qu'elle a oublié qu'entreprise était un mot féminin. Peut-être qu'à l'écrit elle s'en serait rappelée mais à l'oral il est bien souvent plus difficile d'utiliser les bons genres.

(48) un grand entreprise comme nous (Sheila : cf. Annexe 4 p.111, ligne 7)

L'espagnol possède les genres masculins et féminins, comme en français, alors qu'en anglais il n'y a pas de genre spécifique pour les substantifs. Il devrait donc être plus facile pour les apprenants espagnols d'utiliser les bons genres pour les noms. Cependant, les élèves espagnols comme les élèves anglais commettent des erreurs au niveau des genres.

3.2. Erreurs de conjugaison

Pendant un apprentissage d'une langue étrangère, il est tout à fait normal de faire des erreurs de conjugaison. Certaines personnes font même des erreurs de conjugaison dans leur propre langue maternelle. À la suite le présent de l'indicatif, quelques temps du passé et le futur proche seront analysés.

3.2.1. Le présent

Le présent est le premier temps appris par les élèves, il est donc censé être le temps le plus maîtrisé. Cependant certaines erreurs que les élèves auraient dues apprendre à éviter, sont toujours présentes dans leurs productions orales. Quelques erreurs commises par les élèves espagnols et par les élèves anglais vont être commentées. Il sera également démontré que les élèves ne font pas toujours des erreurs quand ils utilisent ce temps.

Dans l'extrait suivant (49), Ramón ne sait pas conjuguer le verbe « prendre » à la troisième personne du pluriel au présent alors que c'est un verbe fréquent du français. Ici, il a conjugué ce verbe à la deuxième personne du singulier, « tu ». Normalement, cette erreur aurait pu ne pas s'entendre puisque, que ce soit « il » ou « ils » ou bien « prend » ou « prends », ils se prononcent de la même manière. L'erreur est entendue car Ramón a prononcé les consonnes muettes finales.

(49) ils prends des aliments pour les personnes + (Ramón : cf. Annexe 8 p.123)

En plus des erreurs de conjugaison, il y a également parfois des conjugaisons qui ne sont pas réalisées du tout et dont le verbe est laissé à l'infinitif. Sergio (exemple (50)) a laissé le verbe « apprendre » à l'infinitif alors qu'il était précédé du pronom « tu ». Il n'a pas été influencé par sa langue maternelle car en espagnol dans cette phrase le verbe devrait également se conjuguer. Ici, Sergio a sûrement oublié de conjuguer son verbe ou alors, ne sachant pas comment le conjuguer, il a préféré ne pas le conjuguer du tout plutôt que de mal le conjuguer. Les élèves anglais oublient également parfois de conjuguer les verbes, cela sera étudié ensuite.

(50) si tu:: voyages autre pays + tu apprendre aussi ++ (Sergio : cf. Annexe 9 p.124)

Les élèves espagnols ne font pas des erreurs à chaque verbe au présent. Dans cet extrait (51), Ramón a réussi à conjuguer le verbe « informer » correctement malgré que la phrase puisse paraître plus compliquée que la phrase antérieure. Le fait que ce soit un verbe du premier groupe terminé en -er facilite peut-être la tâche des élèves au moment de conjuguer.

(51) il y a beaucoup de associations solidaires + qui informent les: personnes + et les gens du les problèmes du mondé+ (Ramón : cf. Annexe 8 p.123)

Les élèves anglais peuvent également faire quelques erreurs de conjugaison, cependant elles sont plus rares que pour les élèves espagnols. Dans l'exemple ci-dessous (52), Sheila a voulu conjuguer le verbe « ouvrir » à la deuxième personne du pluriel. Elle a sûrement pensé que ce verbe se conjugait comme les verbes du troisième groupe en -re et qu'il fallait donc enlever le r, ou alors elle sait qu'il y a un r ici, mais elle ne l'a pas prononcé ou l'a prononcé de manière incorrecte. Cette erreur n'est pas due à la langue maternelle mais à une généralisation de terminaison ou à une erreur de prononciation.

- (52) oui (rires) si vous ouvez le château c'est plus commercial et pas + hum personnel + je pense ↓ (Sheila : cf. Annexe 4 p.111, ligne 30)

Comme pour les élèves espagnols, il arrive aux élèves anglais de ne pas conjuguer un verbe. Lyly, dans l'extrait (53), au lieu de dire « c'est » à laisser le verbe « être » à l'infinitif. Il peut être supposé qu'elle a laissé ce verbe à l'infinitif car elle voulait au départ dire « il est » mais n'en a pas été satisfaite. Il est difficile pour les apprenants de français d'utiliser correctement « c'est » qui était la formule adéquate ici. Lyly ne doit pas maîtriser cette structure et c'est pourquoi elle a préféré laisser l'auxiliaire à l'infinitif.

- (53) mais pourquoi être un château plus important que les autres ↑ (Lyly : cf. Annexe 4 p.111, ligne 12)

Il a été plus difficile de trouver des exemples de verbes conjugués à la mauvaise personne ou laisser à l'infinitif avec les élèves anglais car ceux-ci semblent se rendre compte de leurs erreurs et réussissent à les corriger correctement la plupart du temps. Dans l'exemple qui suit (54), Sheila a d'abord accordé le verbe « pouvoir » avec un sujet au singulier. Elle a ensuite hésité puis a repris son verbe quand elle s'est rendu compte que son sujet était « les bénévoles » c'est à dire un sujet au pluriel.

- (54) les bénévoles peut euh peuvent donner la nourriture l'eau hum aider euh les SDF trouvent euh quelques logement ↑ oui (Sheila : cf. Annexe 6 p.116, ligne 12)

Les élèves anglais comme les élèves espagnols commettent des erreurs au moment de conjuguer les verbes au présent. Les premiers paraissent mieux maîtriser ce temps et en particulier les verbes irréguliers. La grande différence entre les deux types d'apprenants est que les élèves anglais réussissent la plupart du temps à se corriger s'ils font une erreur de conjugaison.

3.2.2. Le passé

Le présent n'est pas l'unique temps utilisé par les élèves. Les temps du passé sont plus difficile à maîtriser car il en existe une plus grande variété il est donc normal de faire des erreurs de temps en temps.

Les élèves espagnols ont parfois du mal à conjuguer les verbes au passé composé. Ils peuvent avoir du mal à choisir l'auxiliaire ou alors ne pas savoir comment est le participe passé. Dans l'extrait (55), Sergio voulait conjuguer le verbe « souffrir » au passé composé cependant, ne maîtrisant pas le participe passé de ce verbe il a tenté de le conjuguer à la deuxième ou à la troisième personne du pluriel. Cela rend la phrase compliquée à saisir car comprendre à quel temps parle réellement Sergio est difficile. Ici, il aurait dû dire « ont souffert » ou alors « souffrent » si jamais il voulait utiliser le présent.

(55) aussi il est très important pour les personnes qui ont souffert les catastrophes (Sergio : cf. Annexe 9 p.124)

Les espagnols peuvent également rencontrer des problèmes au moment de créer des phrases en français à partir de tournure espagnole au passé. Antonio dans l'extrait (56) a calqué une manière espagnole d'exprimer une action qui dure dans le passé et qui est composé de l'imparfait et du gérondif. En disant « tu étais en parlant » il reproduit la phrase *estabas hablando* qui est correcte en espagnol mais qui ne peut pas se dire en français. Pour traduire cette phrase en français il aurait dû mettre le verbe « parler » à l'imparfait ou alors utiliser une phrase plus longue telle « tu étais en train de parler ».

(56) a::::: ↑ + non↑ je + o:: ↑ je pense que + que tu étais + en parlant de::: mon cousin Felipe ↑ Felipe de la X (Antonio : cf. Annexe 7 p.118, ligne 74)

En ce qui concerne les élèves anglais, seule une utilisation d'un temps passé a été repérée. Dans l'exemple (57), Sheila a utilisé de manière correcte le passé composé. Le fait qu'elle l'ait utilisé dans une question inversée démontre de sa bonne maîtrise de ce temps.

(57)

Sheila : hum avez-vous fait + le travail + bénévolat ↑ dans

Sheila : ah bénévole dans dans le passé ↑

(cf. Annexe 6 p. 116, lignes 15 et 19)

Les élèves espagnols ne maîtrisent pas toujours les temps du passé, comme il vient d'être vu. Bien sûr, ce n'est pas toujours le cas. Les élèves anglais ont eu moins d'occasion d'utiliser les temps du passé, mais les informations qu'ils ont données en utilisant ces temps étaient toutes correctes. Il peut être supposé que les apprenants anglais ont une plus grande maîtrise des temps du passé que les élèves espagnols.

3.2.3. Le futur

Les élèves anglais comme les élèves espagnols n'ont pas utilisé le futur de l'indicatif dans leurs productions orales. Ils ont seulement utilisé le futur proche, sûrement car il est plus facile à maîtriser.

Les élèves espagnols maîtrisent le futur proche. Dans cet extrait (58), Antonio utilise correctement la forme du futur proche dans une phrase interrogative. L'action dont il parle ne va pas arriver dans un futur immédiat mais dans plusieurs jours voir plusieurs semaines puisque les élèves ont réalisé cet oral mi-mars et que le printemps est plus tard dans le mois. Il aurait pu utiliser le futur de l'indicatif au lieu d'utiliser le futur proche dans cette phrase, mais elle reste tout de même correcte d'un point de vue grammatical.

(58) je sais + Pedro est-ce que tu vas aller à: à la fête de printemps + dans le
zona quatre ↑ (Antonio : cf. Annexe 7 p.118, ligne 83)

Il arrive également que les élèves espagnols, au lieu d'utiliser le futur proche, calquent des expressions espagnoles qui évoquent le temps futur, comme ils l'avaient fait pour les

temps du passé. L'expression « il est près de gagner » de l'exemple (59) ne se dit pas en français. Le mot « près » indique la proximité physique et non la proximité dans le temps comme l'a ici utilisé Antonio. En espagnol, l'expression *está cerca de*, qui est l'équivalent espagnol de « est près de », peut à la fois servir pour une proximité physique et pour une proximité dans le temps. Antonio aurait ici dû utiliser le futur proche afin de montrer une proximité dans le temps.

(59) Oui oui et il a gagné à Rusia et il est près de gagner japon (Antonio : cf. Annexe 7 p.118, ligne 66)

Les élèves anglais utilisent également le futur proche dans leurs productions orales. Dans l'exemple ci-dessous (60), Andrew utilise le futur proche de la bonne manière. Il l'utilise d'ailleurs dans une phrase hypothétique introduite par le verbe « imaginer ». Dans ce cas, Andrew aurait également pu utiliser le futur de l'indicatif, voire un temps conditionnel, et non le futur proche car c'est une action qui ne va pas arriver immédiatement, de fait elle n'arrivera peut-être jamais.

(60) mais nos lieux attirent plus de:: cinq millions visiteurs chaque année donc imaginez ce qu'ils vont acheter dans la région (Andrew : cf. Annexe 4 p.111, ligne 20)

Les élèves anglais comme les élèves espagnols maîtrisent le futur proche, cependant, en utilisant seulement ce temps et en évitant d'utiliser le futur de l'indicatif, il faut se demander si ces élèves maîtrisent ce temps du futur et s'ils ne se contenteraient pas de rester dans la facilité.

3.3. La négation

Comme il a été vu lors de la partie théorique, la négation en français comporte deux termes, le « ne » et le « pas ». Le « pas » est indispensable pour former la négation alors qu'est

acceptée, à l'oral, la non-utilisation du « ne ». Mais pour des apprenants de français, les deux termes devraient être présents.

Les élèves espagnols ont du mal à se rappeler de cette formation. Dans l'extrait (61), Antonio dit « ne va gagner » en réponse à une réplique de Pedro sur le Portugal. Il manque deux termes dans sa phrase puisqu'elle ne possède ni le sujet ni la seconde particule de la négation. Ici, Antonio a été influencé par sa langue maternelle puisqu'il a répondu en calquant à peu près la phrase espagnole suivante : *No va a ganar*. Il s'est cependant souvenu qu'il ne devait pas mettre de préposition à la suite du verbe « aller ». La phrase correcte aurait été « Le Portugal ne va pas gagner. »

Antonio n'est pas le seul élève espagnol à ne pas utiliser correctement la négation. Dans l'extrait (62), l'erreur est différente puisque Sergio a l'air de savoir qu'il faut deux particules lors de l'utilisation de la négation. Cependant, dans ce cas là, Sergio a utilisé trois particules : « ne », « personne » et « pas ». Cela veut dire qu'il ne sait pas que quand est ajouté « rien », « jamais » ou « personne », il ne faut pas utiliser le « pas » car ces termes servent déjà de seconde particule. En ajoutant le « pas » à la fin de sa phrase c'est comme s'il la rendait positive.

(61) ne va gagner + je pense que va gagner hum ou *Francia* + la France + patrie + allons enfants de la patri i euh (**en chantant**) (**rires**) + ou angleterre ou allemand (Antonio : cf. Annexe 7 p.118, ligne 28)

(62) mais si mon père + euh ne: aide personne pas (Sergio : cf. Annexe 9 p.124)

Même si la plupart du temps les élèves espagnols oublient le second terme de la négation, il arrive parfois, dans des expressions bien mémorisées, que les deux particules soient présentes dans un énoncé. Dans l'exemple qui suit (63), Pedro utilise correctement la négation. Il peut être supposé que certaines expressions telles « je ne sais pas » ou « je ne connais pas » sont des expressions maîtrisées par les élèves car ils doivent souvent entendre cette phrase en classe de FLE. De plus, il a réussi à conjuguer correctement cette expression au passé composé négatif ce qui démontre une bonne maîtrise de cette phrase.

(63)

Pedro : mais:: tu ne: tu n'as pas connu:

Pedro : le roi ↑

(cf. Annexe 7 p.118, lignes 76 et 78)

Les élèves anglais semblent plus maîtriser le système de la négation française car il est difficile de trouver des négations mal formulées dans les oraux qu'ils ont produits. L'unique cas trouvé dans les transcriptions d'une négation légèrement mal formulée est le suivant (64). Dire que la négation est incorrecte ne serait pas vrai. Dans cette phrase, Andrew a utilisé deux négations et les deux négations possèdent les deux particules placées correctement. L'unique problème est qu'en plaçant deux négations ainsi à la suite, la phrase perd de son sens. Il est difficile de savoir si Andrew voulait effectivement donner deux négations et ainsi rendre la phrase positive ou bien s'il n'a pas su comment formuler sa phrase d'une autre manière pour qu'elle soit réellement négative. Il peut être supposé qu'au départ Andrew souhaitait faire une phrase négative et a pensé qu'ainsi formulée elle fonctionnerait.

(64) et vous vous ne voulez pas + ne pas partir ↑ (Andrew : cf. Annexe 4 p.111, ligne 3)

La plupart du temps, les apprenants anglais utilisent correctement la négation en français. Dans l'extrait (65), Lyly utilise parfaitement la négation, elle a même pensé au fait que le « ne » se contracte lorsqu'il se trouve devant une voyelle, ce qui démontre une grande maîtrise de la négation.

(65) euh je n'accepte pas que: que c'est plus commercial parce que + le
national trust une association caritative hum (Lyly : cf. Annexe 4 p.111
ligne 34)

Au niveau de la négation, les élèves anglais paraissent plus à l'aise, ils ont l'air de maîtriser l'utilisation des deux particules pour former les phrases négatives. Les élèves espagnols quant à eux ne maîtrisent pas toujours cette manière de parler et ne semblent utiliser correctement la négation que lorsqu'ils utilisent des phrases toutes faites apprises et répétées en cours.

3.4. Les prépositions

Chaque langue possède ses propres manières de former des phrases. Les prépositions servent à introduire des éléments subordonnés et à déterminer la fonction de ces-derniers (Rapatel, 2010). Le français, l'anglais et l'espagnol utilisent les prépositions pour introduire un verbe, un complément ou encore un nom. L'anglais utilise également les prépositions pour changer le sens des verbes : *to look for* et *to look after* sont deux verbes de sens différents de par la préposition qui suit *to look*.

Lors d'un changement de langue, il est souvent difficile de maîtriser les prépositions et de choisir celle qui est correcte à employer dans tel ou tel cas. Seront d'abord analysées les erreurs des élèves espagnols puis celles des élèves anglais. Les erreurs sont communes aux deux types d'apprenants.

Il y a tout d'abord des moments où les élèves se trompent de prépositions sans être influencés par leur langue maternelle. Dans l'extrait (66) ci-dessous, Ramón a employé l'expression « je suis d'accord » suivi d'un complément d'objet direct introduit par la préposition « sur ». Cependant, cette expression doit s'utiliser en français avec la préposition « avec » ce qui rend la phrase de Ramón incorrecte, elle est cependant compréhensible. En espagnol, cette expression fonctionne comme en français, c'est à dire avec la préposition *con* (*estoy de acuerdo con*), équivalente à « avec ». Ramón n'a donc pas été influencé par sa langue maternelle. Il a peut-être fait une généralisation d'une règle qu'il a apprise ou bien il n'avait jamais entendu cette expression avec la bonne préposition.

(66) je suis d'accord + sur le texte (Ramón : cf. Annexe 8 p.123)

A d'autres moments, la préposition de la langue maternelle, ou l'absence de préposition, influence le résultat durant l'expression orale en français. Sergio a ici (exemple (67)) commis une erreur très usuelle chez les apprenants espagnols, même de très bon niveau. De fait, en espagnol, les compléments qui sont des noms propres ou des personnes sont compléments d'objet indirect et donc précédés par la préposition *a*. En français ce n'est pas le cas puisque ces compléments peuvent être des compléments directs ou indirects. Ici, Sergio a dit « aider à France », il a été influencé par l'espagnol *ayudar a Francia*. En français, la préposition n'est pas nécessaire ici car « France » ne répond pas à la question « à qui ? » mais à la question « qui ? ». Sergio aurait dû dire « aider la France » s'il maîtrisait correctement cette structure. Il est intéressant de remarquer que les élèves français font l'erreur inverse, c'est à dire que lorsqu'ils doivent mettre la préposition *a* quand il parle en espagnol, ils sont influencés par le français et oublient de l'utiliser.

(67) par exemple si les bons soeurs de l'Espagne + vont aider à: France euh la relation avec + entre Espagne France améliorée + (Sergio : cf. Annexe 9 p.124)

Comme il a été vu précédemment, les élèves espagnols utilisent parfois la mauvaise préposition devant un nom sans que cela ne soit dû à une influence de la langue maternelle. C'est également le cas pour les élèves anglais. Dans l'extrait suivant (68), Amy a voulu faire une comparaison entre l'Angleterre et la France. Deux prépositions ont été ajoutées dans sa comparaison : « de » et « à ». Il peut être supposé que la préposition « à » est introduite ici car Amy ne maîtrise pas correctement les prépositions qui introduisent les lieux. « France » étant un pays féminin, elle aurait dû utiliser la préposition « en ».

Les deux prépositions ajoutées par cette élève ne sont pas présentes dans la comparaison anglaise *bigger in England than in France*. Cela veut dire que ces prépositions ne proviennent pas d'une influence de la langue maternelle.

(68) hum qui font du bénévolat +hum est peut-être plus grand d'en Angleterre qu'à la France hum parce que: parce que:: hum parce qu'en Angleterre on a

+ nous avons hum le prix de duc Edimbeurre (Amy : cf. Annexe 5 p.114, ligne 24)

Comme les élèves espagnols, les élèves anglais peuvent également être influencés par les prépositions de leur langue maternelle. Dans l'exemple suivant (69) Hannah dit « on peut donner le travail », ce qui veut dire qu'elle utilise cette expression sans préposition. Le verbe « donner » peut parfois ne pas être suivi d'une préposition mais il est généralement suivi de la préposition « de ». Ici, Hannah a été influencé par l'anglais *we can give work* qui ne possède pas de préposition. Cependant, elle a pensé qu'il fallait ajouter un article devant les noms en français.

A la fin de cette réplique, Hannah reprend cette expression en français et commet à nouveau la même erreur. Cette fois-ci elle se corrige et emploie la préposition « de ». Il faut remarquer que cette préposition n'est pas totalement maîtriser car quand elle est suivi de « le », comme c'est le cas ici, cette préposition devient « du ». Les deux extraits de phrases auraient dû être « on peut donner du travail » et « on peut donner du boulot »

(69) oui hum mais je ne suis pas d'accord + parce que parce qu'on on peur ++
on peut donner le travail de:: des personnes dans la région parce que parce
qu'on on sait ces personnes + dans notre vie + (**rires**) et le *national trust*
va donner le le boulot de le boulot pour des personnes qu'ils qu'ils aiment
(Hannah : cf. Annexe 4 p.111, ligne 19)

Pour les élèves anglais comme pour les élèves espagnols il peut être difficile de choisir la préposition correcte pour introduire un complément. Ils peuvent être influencés par les prépositions de leur langue maternelle et ainsi utiliser les équivalences françaises de leurs prépositions. Ils peuvent également utiliser de manière spontanée une préposition en croyant qu'elle est celle à utiliser dans ce contexte alors que ce n'est pas le cas. Les deux types d'apprenants ne maîtrisent pas encore totalement les prépositions françaises.

4. Résultats obtenus suite à l'analyse des productions orales

Les erreurs de prononciation et les erreurs syntaxiques des apprenants viennent d'être analysées en détail. Il faut maintenant voir si ces erreurs sont en accord avec la théorie vue précédemment.

En ce qui concerne la prononciation des sons consonantiques, il avait été dit que les élèves anglais comme les élèves espagnols ne devraient pas avoir beaucoup de problèmes pour prononcer ces sons. Pour les élèves anglais, les sons qui pouvaient poser problème, comme le [h] qui ne se prononce pas en français ou le [ɲ] qui n'existe pas dans leur langue maternelle, n'ont finalement pas apporté d'erreurs pour les apprenants anglais. De fait, ces apprenants n'ont commis que de petites erreurs de prononciations de sons consonantiques.

Les élèves espagnols, au contraire, ont produit la plupart des erreurs attendues au niveau des sons consonantiques. L'unique erreur qu'ils n'ont pas faite est la confusion entre le son [b] et le son [v] qui n'existe pas en espagnol et qui aurait pu leur résulter difficile à prononcer. Contrairement à ce qu'il avait été pensé, les élèves anglais et les élèves espagnols n'ont pas eu les mêmes difficultés pour les sons consonantiques.

En ce qui concerne les sons vocaliques, il avait été mentionné que les élèves espagnols pourraient commettre plus d'erreurs car ils ne possèdent que cinq sons vocaliques dans leur répertoire de sons et que, en plus, les espagnols prononcent toutes les lettres qui se trouvent dans un mot.

Le [y] est un son qui devait poser problèmes aux deux types d'apprenants et c'est effectivement le cas comme il a été vu précédemment. Cependant, encore une fois, les élèves espagnols ont commis plus d'erreurs de prononciation, comme par exemple avec le son [e] pour tous les /e/ écrits. Il avait été annoncé dans la partie théorique que les espagnols pourraient avoir plus de difficultés que les élèves anglais pour prononcer les sons vocaliques. Au moment de l'analyse des productions orales, cette hypothèse a été vérifiée.

En ce qui concerne la prosodie et les liaisons, les difficultés étaient censées être aussi grandes pour les deux types d'apprenants puisque l'accentuation de l'anglais comme de l'espagnol est différente au rythme français, et les liaisons n'existent dans aucune de ces langues. Cependant, le résultat final est que les élèves espagnols réussissent une accentuation plus proche du français que les élèves anglais, qui sont encore très influencés par leur langue maternelle. D'un autre côté, les élèves anglais ont réussi à maîtriser la liaison, ce qui n'est pas

encore le cas des élèves espagnols. Les deux types d'apprenants ont donc chacun surmonté une part différente de la prosodie française.

Pour la conjugaison, il avait été dit que les élèves espagnols devraient ressentir moins de difficultés car les temps verbaux espagnols étaient, pour la plupart, très semblables aux temps verbaux français. Au contraire, les Anglais devaient avoir plus de difficultés car les temps anglais ne correspondent pas toujours aux temps français. Encore une fois, la théorie ne se vérifie pas au moment de l'analyse car les élèves espagnols ont finalement plus de difficultés au moment de conjuguer les verbes. Ces difficultés sont sûrement dues à un manque d'apprentissage des terminaisons de leur part. Les élèves anglais commettent peu d'erreurs de conjugaison.

Au niveau de la négation, les erreurs devraient être les mêmes puisqu'en anglais comme en espagnol il n'existe qu'une particule négative qui est soit *no* soit *not* alors qu'en français la négation comporte « ne » et « pas ». De fait, la négation française devrait être plus compliquée pour les élèves anglais puisqu'ils utilisent un auxiliaire pour former la négation. Cependant, au moment d'analyser les enregistrements, il a fallu se rendre compte que les élèves anglais maîtrisent mieux la négation que les élèves espagnols. Finalement, les élèves anglais semblent plus maîtriser la plupart des champs étudiés, par rapport aux élèves espagnols.

Les différences entre l'éducation espagnole et l'éducation anglaise viennent d'être analysées selon ce que ressentent les élèves et également selon l'opinion de Leila, professeure d'espagnol en Angleterre. Les productions orales des élèves ont également été analysées en détail. Après lecture et approfondissement des questionnaires, il a été remarqué que la nécessité d'apprendre le français est plus grande en Angleterre qu'en Espagne. En Angleterre peu d'élèves s'inscrivent en français pour le baccalauréat mais ceux qui le font reçoivent un nombre d'heures important en langue étrangère ce qui leur permet de développer un bon niveau. Les élèves espagnols, quant à eux, ont seulement la moitié du temps de français qu'ont les élèves anglais, ce qui crée des niveaux différents pour ces deux types d'apprenants. Finalement, les élèves anglais paraissent beaucoup plus à l'aise à l'oral en français, leur débit est plus fluide que celui des élèves espagnols qui ont encore beaucoup d'hésitations. Les élèves anglais ont dû pratiquer plus la partie orale que les apprenants espagnols lors de leurs

cours de français. Les apprenants anglais comme les apprenants espagnols peuvent commettre des erreurs au niveau de la syntaxe et du vocabulaire, mais encore une fois, les élèves anglais semblent plus maîtriser la langue française et cela est sûrement dû au fait qu'ils ont le double d'heures de cours.

Conclusion

Dans cette étude les différences qui existent entre l'apprentissage du français en Angleterre et en Espagne ont été étudiées. Le constat final est que les élèves anglais terminent le lycée avec un meilleur niveau en français que les élèves espagnols. Cela est dû, en grande partie, aux heures accordées par le système scolaire anglais à l'enseignement des langues au lycée. Les apprenants anglais qui étudient le français au lycée choisissent cette matière afin d'obtenir une bonne note pour entrer à l'université de leur choix. En Espagne, le français est une matière parmi d'autres et, même si certains élèves peuvent être très motivés, le système éducatif ne met pas en place suffisamment de ressources pour permettre aux élèves une évolution importante.

L'hypothèse de départ de ce mémoire était qu'il existe un grand nombre de facteurs jouant un rôle important dans l'apprentissage des langues étrangères. Selon cette hypothèse, l'origine de la langue maternelle est un des facteurs principaux qui peut définir la réussite de l'apprentissage. Pour cela, les élèves espagnols étaient censés développer un meilleur niveau en français que les élèves anglais. Cependant, en analysant les productions orales, il a fallu se rendre compte que les apprenants anglais avaient développé une plus grande capacité orale que les apprenants espagnols, très influencés par leur langue maternelle. Finalement, la langue maternelle peut être importante, mais si le système éducatif ne met pas en place les moyens suffisants pour développer pleinement la langue étrangère, alors la langue maternelle ne joue plus le rôle d'aide mais plutôt de frein. La proximité donne l'impression de simplicité, mais cette impression est trompeuse. Être motivé, que ce soit pour avoir une bonne note, un bon travail ou pour pouvoir parler avec des francophones, et avoir un nombre d'heures de français important seraient les facteurs qui, semble-t-il, permettent la réussite de l'apprentissage.

Afin d'aller plus loin dans cette étude, il faudrait analyser les capacités d'expression écrite des élèves anglais et espagnols afin de voir si les résultats finaux seraient identiques. Peut-être que la langue maternelle n'influence pas autant les élèves espagnols à l'écrit qu'à l'oral et peut-être que les élèves anglais ont passé beaucoup de temps à développer leurs capacités de production orale et non leurs capacités de rédaction. Même sans avoir étudié l'écrit des élèves, cette analyse a permis de savoir quelles erreurs commettent généralement les élèves, ce qui est très important pour un professeur puisqu'il pourra chercher des solutions à ces erreurs pour ensuite les expliquer aux élèves quand ils les commettent. Ce mémoire peut

servir aux professeurs qui souhaitent se renseigner sur les erreurs que font les élèves anglais et les élèves espagnols de niveau lycée et peut également servir à trouver des méthodes pour que les élèves puissent apprendre de manière plus efficace.

Bibliographie

- Amenós Pons, J. (2010). *Los tiempos de pasado del español y el francés : semántica, pragmática y aprendizaje de E/LE, Perspectivas desde la Teoría de la Relevancia*. Espagne : Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Argentina Dobrea, S. (2011) *Étude contrastive des temps du passé en français et leurs réalisations en anglais, en roumain et en norvégien : une approche comparative et contrastive*. Oslo : Universitet I Oslo.
- Avanzi, M. & Bordal Steien, G. (2016). La prosodie du français en contact : présentation. *Langages*, N° 202, p. 5-12.
- Board, K. & Tinsley, T. (2015) *Language Trends 2014/15 : the state of language learning in primary and secondary schools in England* ; Angleterre : British Council.
- Cassany, D. Luna, M. & Sanz, G (2011 [1994]). *Enseñar lengua*. Barcelone : Editorial Graó.
- Celle, A. (1997) *Linguistique contrastive et traduction : étude contrastive du futur français et de ses réalisations en anglais*. Paris : Ophrys.
- Crystal, D. (2002 [1988]). *The English language*. Angleterre : Penguin Books.
- Dodane, C. (2015). Recueil inédit, *Acquisition et apprentissage des langues chez l'enfant*. Montpellier : Université Paul Valéry, Montpellier III.
- Education Act 1996*. (1999 [1995]). Angleterre : The Stationari Office Limited.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford : Oxford University Press.
- Gardner, R.-C. (1986). *Integrative Motivation: past, present and future*. Canada : University of Western Ontario.
- Giacomi, A. & De Hérédia, C. (1986). Réussites et échecs dans la communication linguistique entre locuteurs francophones et locuteurs immigrés : l'acquisition du français par des adultes immigrés : aspects psycholinguistiques.. *Langages*, 21^e année (n°84), p. 9-24. repéré à l'adresse http://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1986_num_21_84_1517 [consulté le 05/02/2018].
- González Nieto, L. (2001). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua : lingüística para profesores*. Madrid : Edición Catedra.

Herreras, J.-C. (1994). Politique linguistique espagnole et construction européenne. *Revue internationale d'éducation de Sèvres* repéré à l'adresse <http://journals.openedition.org/ries/4237#tocto2n4> [consulté le 10/04/2018].

Keeping children safe in education : statutory guidance for schools and colleges. (2016). Angleterre : Department for Education.

Long, R. & Bolton, P. (2016). *Language teaching in schools (England)*. Angleterre : House of Commons Library.

Makles, I. (2012). *La motivation des élèves lors de l'apprentissage d'une LVE à l'école.* Mémoire de master éducation, enseignement, formation (SMEEF). Arras : IUFM Nord Pas de Calais.

Mårtensson, J. (2012). *La réalisation de la liaison en français langue seconde à un niveau débutant : une analyse quantitative de la production de cinq apprenantes suédophones.* Lund : Univesité de Lund.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2016). *Guía del Auxiliar.* Espagne : Secretaría General Técnica.

Modern Language Assistant 2017-18. (2017). Angleterre : British Council.

Moreno Cabrera, J.-C. (2009 [2000]). *La dignidad e igualdad de las lenguas : crítica de la discriminación lingüística.* Madrid : Alianza Editoria.

Muñoz García, M. & Panissal, N. (2010). Quelle place accorder à la prosodie dans l'enseignement de l'espagnol pour des francophones. *Cahiers de l'APLIUT*, volume XXIX (N°3), p 66-80. Repéré à l'adresse <http://journals.openedition.org/apliut/626#tocto1n5> [consulté le 09/04/2018].

Piaget, J. & Inhelder, B. (1992 [1966]). *La psychologie de l'enfant.* Paris : Presses universitaires de France.

Picone, M.-D. (1992). Le Français face à l'anglais : aspects linguistiques. *Cahiers de l'Association internationale des études françaises*, (n°44), p. 9-23. repéré à l'adresse https://www.persee.fr/doc/caief_0571-5865_1992_num_44_1_1775 [consulté le 23/03/2018].

Richards, J.-C. & Rodgers, T.-S. (2009 [1986]). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas.* Espagne : Editorial Edinumen.

Ruiz Quemoun, F. (2003). *Le système accentuel du français et sa valeur stylistique*. Alicante : Universidad de Alicante.

Rapatel, P. (2010). Le rôle des prépositions : le cas de FOR. *Anglophonia/Sigma*. Repéré à l'adresse <http://journals.openedition.org/anglophonia/609> [consulté le 02/05/2018].

Saffi, S. (2001). Syntaxe et prosodie en italien et en anglais *Italies*, n°5. Repéré à l'adresse <http://journals.openedition.org/italies/2070> [consulté le 07/04/2018].

Vergara-Nunes, E. & Liessem Fontana, M.-V. (2013). *Lengua Española para la comunicación : Descubriendo la Sintaxis*. Espagne : Secretaría General Técnica.

Sitographie

Daniele, L. (2017). Estos son los idiomas extranjeros que más estudian los españoles. Repéré à l'adresse : http://www.abc.es/sociedad/abci-estos-idiomas-extranjeros-mas-estudian-espanoles-201701042125_noticia.html [consulté le 10/04/2018].

¿Qué es la Selectividad? (2018). Repéré à l'adresse : <https://www.educaweb.com/contenidos/educativos/selectividad/es-selectividad/> [consulté le 03/04/2018].

Simons, G. (2018). Welcome to the 21st edition. Repéré à l'adresse : <https://www.ethnologue.com/ethnoblog/gary-simons/welcome-21st-edition> [consulté le 02/04/2018].

The British Education System. (2018). Repéré à l'adresse : <https://www.hmc.org.uk/about-hmc/projects/the-british-education-system/> [consulté le 27/04/2018].

Repéré à l'adresse : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/> [consulté le 05/04/2018].

Table des illustrations

Tableau 1: Conjugaison du verbe "chanter" au présent en trois langues.....	28
Tableau 2: les participants de l'étude.....	46

Table des annexes

Annexe 1	
Tableau récapitulatif des sons consonantiques des trois langues.....	106
Annexe 2	
Tableau récapitulatif des sons vocaliques des trois langues.....	108
Annexe 3	
Document pour l'entretien des élèves anglais.....	110
Annexe 4	
Transcription du débat des apprenants anglais.....	111
Annexe 5.....	114
Transcription de l'entretien avec Lyly et Amy.....	114
Annexe 6.....	116
Transcription de l'entretien avec Sheila et Hannah.....	116
Annexe 7.....	118
Transcription de la conversation entre Antonio, Pedro et Tomás.....	118
Annexe 8.....	123
Transcription du monologue de Ramón.....	123
Annexe 9.....	124
Transcription du monologue de Sergio.....	124
Annexe 10.....	125
Questionnaire destiné aux élèves anglais.....	125
Annexe 11.....	127
Questionnaire destiné aux élèves espagnols.....	127
Annexe 12.....	129
Questionnaire destiné à une enseignante.....	129

Annexe 1
Tableau récapitulatif des sons consonantiques des trois langues

	FRANCAIS	ANGLAIS	ESPAGNOL
consonnes	[b] (<u>b</u> ébé)	[b] (<u>b</u> lack)	[b] (<u>b</u> ola)
	[ʃ] (<u>ch</u> at)	[ʃ] (<u>s</u> ure)	
		[tʃ] (<u>ch</u> urch)	[tʃ] (<u>ch</u> ico)
	[d] (<u>d</u> os)	[d] (<u>d</u> ay)	[d] (<u>d</u> edo)
	[f] (<u>f</u> ille)	[f] (<u>f</u> at)	[f] (<u>f</u> inal)
		[θ] (<u>th</u> ing)	
	[g] (<u>g</u> arçon)	[g] (<u>g</u> et)	[g] (<u>g</u> ato)
	[ŋ] (<u>parking</u>)	[ŋ] (<u>ring</u>)	
		[h] (<u>h</u> ot)	
	[ʒ] (<u>j</u> ardin)	[ʒ] (<u>pleas</u> ure)	
		[dʒ] (<u>judge</u>)	
			[x] (<u>jefe</u>)
	[k] (<u>c</u> as)	[k] (<u>k</u> ey)	[k] (<u>c</u> amino)
	[l] (<u>lit</u>)	[l] (<u>light</u>)	[l] (<u>luz</u>)
			[ʎ] (<u>ella</u>)
			[j] (<u>mayo</u>)
	[m] (<u>m</u> aman)	[m] (<u>m</u> ore)	[m] (<u>m</u> adurar)
	[n] (<u>n</u> id)	[n] (<u>not</u>)	[n] (<u>no</u>)
	[ɲ] (<u>agneau</u>)		[ɲ] (<u>caña</u>)
	[p] (<u>p</u> oire)	[p] (<u>pie</u>)	[p] (<u>p</u> adre)
	[ʀ] (<u>rat</u>)	[r] (<u>right</u>)	[r] (<u>pero</u>)

			[r] (per <u>r</u> o)
	[s] (s <u>u</u> r)	[s] (s <u>o</u> on)	[s] (cas <u>a</u>)
			[θ] (ca <u>z</u> a)
	[t] (t <u>o</u> ut)	[t] (t <u>e</u> a)	[t] (t <u>o</u> do)
	[v] (v <u>o</u> ir)	[v] (v <u>ie</u> w)	
	[z] (z <u>o</u> o)	[z] (z <u>o</u> o)	
		[ð] (t <u>h</u> is)	
semi-consonnes	[j] (sole <u>i</u> l)		
	[ɥ] (l <u>ui</u>)	[j] (y <u>e</u> t)	[j] (mie <u>l</u>)
	[w] (mo <u>i</u>)	[w] (w <u>e</u> t)	[w] (cu <u>a</u> l)

Annexe 2
Tableau récapitulatif des sons vocaliques des trois langues

	FRANCAIS	ANGLAIS	ESPAGNOL
voyelles	[a] (p <u>a</u> s)	[æ] (b <u>a</u> d)	[a] (a <u>r</u> ma)
		[ɑ:] (f <u>a</u> ther)	
		[aɪ] (p <u>r</u> ice)	
		[aʊ] (m <u>o</u> uth)	
	[e] (é <u>t</u> é)		[e] (ce <u>l</u> os)
	[ɛ] (fê <u>t</u> e)	[e] (d <u>r</u> ess)	
		[eɪ] (d <u>a</u> y)	
		[eə] (squ <u>a</u> re)	
	[ø] (f <u>e</u> u)		
	[œ] (fl <u>e</u> ur)	[ʌ] (b <u>u</u> s)	
		[ɜ:] (n <u>u</u> rse)	
	[ə] (d <u>e</u> bout)	[ə] (a <u>b</u> out)	
		[əʊ] (n <u>o</u>)	
	[i] (v <u>i</u> e)	[ɪ] (k <u>i</u> d)	[i] (v <u>i</u> da)
		[i:] s <u>e</u> a	
		[ɪə] (h <u>e</u> re)	
	[o] (s <u>a</u> ut)		[o] (o <u>b</u> jet <u>o</u>)
	[ɔ] (s <u>o</u> rt)	[ɒ] (l <u>o</u> t)	
		[ɔ:] (n <u>o</u> rth)	
		[ɔɪ] (ch <u>o</u> ice)	
[y] (j <u>u</u> s)			

	[u] (m <u>ou</u>)	[ʊ] (p <u>ut</u>)	[u] (m <u>u</u> darse)
		[u:] (ch <u>oo</u> se)	
		[ʊə] (c <u>ur</u> e)	
Voyelles nasales	[ɛ̃] (v <u>in</u>)		
	[œ̃] (br <u>un</u>)		
	[ɔ̃] (s <u>on</u>)		
	[ɑ̃] (s <u>an</u> s)		

Annexe 3

Document pour l'entretien des élèves anglais

Les bénévoles en France sont principalement des retraités et des jeunes.



En France 29% des 15-24 et 51% des plus de 65 ans sont prêts à consacrer une partie de leur temps à diverses formes de travail bénévole.

Questions

- Que dit-on ici sur ceux qui font du travail bénévole ?
- Que pensez-vous des informations données ici ?
- Selon vous, comment est-ce qu'une communauté, en France ou ailleurs dans le monde francophone, bénéficie du bénévolat ?

Annexe 4

Transcription du débat des apprenants anglais

- 01 P c'est parti ↑ + alors on a l'équipe de gauche ++ les propriétaires du château + l'équipe de droite + la *national trust*
- 02 Amy Oui donc euh on doit garder notre château parce que: hum c'est notre patrimoine matériel et aussi hum cela fait parti de nos traditions familiales donc c'est très important pour moi et ma famille ↑
- 03 Andrew et vous vous ne voulez pas + ne pas partir ↑
- 04 Lyly E:::: oui ↑ peut-être + on peut:: ouvrir notre château au public pour partager notre histoire peut-être
- 05 Sheila Exactement
- 06 Amy mais mais pour hum + l'argent pour nous n'est pas pour :
- 07 Sheila un grand entreprise comme nous
- 08 Lyly mais avec notre argent on peut protéger les autres châteaux
- 09 Amy c'est le problème
- 10 Tous oui (**rires**)
- 11 Sheila si le *national trust bank* l'achète + il deviendra une de beaucoup de site de patrimoine et il y a moins de concentration sur + hum le sauvegarde de notre château et c'est important de protéger notre patrimoine familial ainsi que le patrimoine française
- 12 Lyly mais pourquoi être un château plus important que les autres ↑
- 13 tous (**rires**)
- 14 Hannah hum ce n'est pas le point + c'est juste on peut entrin + on peut entretenir les paysages les sculptures + les tableaux hum mais le *national trust* à beaucoup de maisons + on a plus de temps pour hum + protéger notre château
- 15 Sheila exactement
- 16 Amy c'est la solution idéale ↑

- 17 tous (rires)
- 18 Lyly on peut former euh + beaucoup de de euh travail ou de boulot pour les personnes dans la région
- 19 Hannah oui hum mais je ne suis pas d'accord + parce que parce qu'on on peur ++ on peut donner le travail de:: des personnes dans la région parce que parce qu'on on sait ces personnes + dans notre vie + (rires) et le *national trust* va donner le le boulot de le boulot pour des personnes qu'ils qu'ils aiment
- 20 Andrew mais nos lieux attirent plus de:: cinq millions visiteurs chaque année donc imaginez ce qu'ils vont acheté dans la région
- 21 Hannah oui mais euh +++ hum il faut considérer en plus que:: on: on peut ouvrir le jardin aussi ++ euh ouvrir le château pour la public aussi
- 22 Bill je pense que + quand il y a une question comme ceci on peut de doit on devrait l'utiliser euh + parce que + ça peut:: nous aider beaucoup + euh on attirait beaucoup plus de touristes + et ça aiderait l'économie locale
- 23 Hannah et avec plus de touristes dans la région et dans le château + aussi il y a hum plus
- 24 Amy de déchets ↑
- 25 Hannah de déchets oui
- 26 P et de dangers pour la préservation ↑
- 27 tous oui
- 28 Sheila si vous
- 29 Hannah je suis d'accord
- 30 Sheila oui (rires) si vous ouvez le château c'est plus commercial et pas + hum personnel + je pense ↓
- 31 Lyly euh je n'accepte pas que: que c'est plus commercial parce que + le *national trust* une association caritative hum
- 32 P à but (rires) à but non-lucratifs en anglais↑
- 33 Tous oui

34 P comment on dit ça ↑ à but non-lucratif ↑

35 Lyly Oh *I have to look for it* ↑

Annexe 5

Transcription de l'entretien avec Lyly et Amy

- 01 Lyly on peut dire que:: euh ++ plus de + personnes vi:-è vie:: (**rires**)
- 02 Amy vieilles ↑
- 03 Lyly vieilles
- 04 P Ah ↑ Personnes âgées
- 05 Lyly oh *okay*
- 06 Amy personnes âgées
- 07 Lyly fait du bénévo:::lat
- 08 Amy font
- 09 Lyly font ↑ du bénévolat euh que les jeunes
- 10 P humhum
- 11 Amy aussi hum ++ il y a un grand nombre en total en France hum des personnes qui veulent aider les autres personnes + hum par exemple:: dans l'image on peut voir: euh + les personnes handicapées et aussi hum les personnes avec les anim:::als animaux ↑
- 12 P humhum
- 13 Amy aussi un autre exemple est un est une personne avec le hum dans la nature en dehors avec les *what's plants*↑
- 14 P plantes
- 15 Amy plantes et des arbres
- 16 P et les pourcentages + qu'est-ce que::: qu'est-ce que ça:: à quoi ça vous fait penser quand même↑ cinquante-et-un pour cent donc un peu plus de la moitié des plus de soixante-cinq ans et v: à peu près trente pour cent + donc à peine un tiers des des quinze euh vingt-cinq ans vingt-quatre ans pardon sont engagés auprès d'associations caritatives euh se ça vous paraît

- plutôt comment comme situation ↑ est-ce que ça vous paraît beaucoup ↑ pas beaucoup par rapport à l'Angleterre ↑ est-ce que::
- 17 Lyly assez pareil je pense
- 18 Amy oui je pense
- 19 Lyly parce que les personnes plus âgées ont plus de temps
- 20 Amy aussi je pense que peut-être le nombre de:: hum le nombre de ↑ jeunes
- 21 Lyly oui de
- 22 Amy le nombre de jeunes hum (**tousse**) qui font le: du bénévolat ↑
- 23 P humhum
- 24 Amy hum qui font du bénévolat +hum est peut-être plus grand d'en Angleterre qu'à la France hum parce que: parce que:: hum parce qu'en Angleterre on a + nous avons hum le prix de duc Edimbeurre
- 25 P humhum Edimbourg
- 26 Amy oui Edimbourg (**rires**) et aussi des autres hum +
- 27 Lyly associations pour des:
- 28 Amy oui pour: l des associations caritatives pour les jeunes mais + peut-être en France + c'est le même ↑ mais je ne suis pas sûre
- 29 Lyly oh oui ↑ *it's good*
- 30 Lyly, Amy (parlent en anglais à propos de la photo) *they do:: what they do* ↑
- 31 Amy le sport:
- 32 Lyly oui
- 33 Amy le bénévole::
- 34 Lyly ils sont::
- 35 Amy *is it like* on peut XX *or something* ↑
- 36 Lyly, Amy (parlent en anglais et l'entretien se termine)

Annexe 6

Transcription de l'entretien avec Sheila et Hannah

- 01 P alors en France vingt-neuf pour cent des quatorze vingt-cinq ans et cinquante-et-un pour cent des plus de soixante-cinq ans sont près à consacrer une partie de leur temps à diverses formes de travail bénévole + qu'est-ce que vous pensez des informations qu'on vous donne ici↑
- 02 Sheila hum peut-être: c'est parce que: les jeunes et les retraités hum ont plus le temps que parce que les adultes hum travaillent et ils ont une maison
- 03 P humhum
- 04 Sheila et des enfants
- 05 P humhum
- 06 Hannah hum et oui pour euh les gens euh le:: le bénévolat est:: bien pour l'université ++ et pour:: + oui pour le pour des tra travaux + ils aiment le (rires) oui le ++ oui le bénévolat
- 07 P humhum
- 08 Sheila humhum
- 09 P et et comment: comment est-ce qu'une communauté + que ce soit en France ou ailleurs ↓ euh peut bénéficier du du bénévolat ↑ + qu'est-ce que le bénévolat finalement va apporter à la communauté↑
- 10 Sheila hum par exemple: les SDF les bénévolé ou bénévoles↑
- 11 P les bénévoles
- 12 Sheila les bénévoles peut euh peuvent donner la nourriture l'eau hum aider euh les SDF trouvent euh quelques logement ↑ oui
- 13 Hannah euh oui aussi ils hum et hum les personnes âgées hum et donc ils euh ils travaillent gratuitement donc la communauté ne peuvent pas payer pour l'aide pour les personnes de troisième âge hum

- 14 P hum ok parfait + est-ce que vous pouvez penser à une question que vous poseriez le jour de l'examen↑
- 15 Sheila hum avez-vous fait + le travail + bénévolat ↑ dans
- 16 P bénévole
- 17 Sheila bénévolé
- 18 P humhum bénévolat *volunteer*
- 19 Sheila ah bénévolé dans dans le passé ↑
- 20 P humhum très bien
- 21 Hannah moi↑
- 22 P humhum
- 23 Hannah euh ques une question ↑
- 24 P humhum
- 25 Hannah hum:::: pensez-vous euh + le bénévolé est plus + hum commun en France que en Angleterre ↑ ou les autres pays francophones↑
- 26 P humhum pensez-vous↑
- 27 Hannah que
- 28 Tous **(rires)**

Annexe 7
Transcription de la conversation entre Antonio, Pedro et Tomás

- 01 Antonio Bonjour Pedro
- 02 Pedro Bonjour Antonio
- 03 Antonio Bonjour Tomás
- 04 Tomás Bonjour Antonio + bonjour Pedro
- 05 Antonio Comment ça va ↑ ça va bien ↑
- 06 Tomás parfait et toi ↑
- 07 Antonio comme ci comme ça + et toi Pedro ↑
- 08 Pedro le même euh::: que Antonio + comme ci comme ça
- 09 Tomás est:-ce que vous savez que::: + dans trois mon: trois mois est le mun le
mundial dé football ↑
- 10 Antonio oui ↑
- 11 Pedro oui je pense que:: le va gagner euh::: espagne
- 12 Antonio oui non
- 13 Tomás non je pense que non
- 14 Antonio je + je
- 15 Tomás parce que cette année: + il est:
- 16 Antonio oui c'est un + c'est pas c'est pas le qué:: + le que té dans huit: huit ans oui
et:: but+ mais+
- 17 Pedro je pense que: il y a: autres autre s:: autres *team*
- 18 Antonio sélection
- 19 Pedro sélections euh que::
- 20 Antonio qui sont meilleures

- 21 Pedro dans:::
- 22 Antonio cet an
- 23 Tomás espagne fXX
- 24 Antonio yes oui
- 25 Pedro a l'euro copa le gagner é:té portugal: qu'est-ce que pense+ qu'est-ce que tu penses euh:
- 26 Antonio non + Portugal + ne va:::
- 27 Pedro dans Portugal
- 28 Antonio ne va gagner + je pense que va gagner hum ou *Francia* + la France + patrie + allons enfants de la patri i euh (**en chantant**) (**rires**) + ou angleterre ou allemand
- 29 Tomás allemand je pense allemand
- 30 Antonio oui
- 31 Tomás ça très bon
- 32 Pedro et *brasil* ↑
- 33 Antonio non
- 34 Tomás non parce que
- 35 Antonio Brasil a
- 36 Tomás Neymar Neymar euh:: il y a possibilité + que: il ne:
- 37 Pedro je pense que brasil il a: possibilité
- 38 Tomás oui
- 39 Pedro mais:: moins que: la france + ou l'angreterre
- 40 Antonio euh: Neymar est lésioné
- 41 Pedro oui
- 42 Tomás il est XXX
- 43 Antonio mais par le mondial il y a::: + euh

44 Tomás nous ne sait pas euh::

45 Pedro non non

46 Antonio euh huit quatorze

47 Tomás mais euh:

48 Antonio dix

49 Tomás mais après presque quatre: mois + injuré + c'est pas: le même

50 Pedro oui + et:

51 Tomás peut-être

52 Antonio mais: maintenant c'est: les: six nations de rugby + euh France + hum ne le va gagner + je pense que c'est + *Escocia* + ou::: Irlande

53 Tomás je pense que:: dans ru rugby euh Gales est très bon

54 Pedro mais::

55 Tomás mais Wales euh a perdu + contre::

56 Antonio la France

57 Pedro mais Espagne a classifiée

58 Antonio non contre: le: + Irlande

59 Tomás oui c'est

60 Antonio parce que Johnny Sexton est: fait un drop

61 Tomás oui euh: Espagne est très: + hum

62 Antonio oui est meilleure

63 Tomás très à côté de: classifier non ↑ + pour le mondial

64 Antonio oui pour le mondial

65 Pedro oui et::: il a joué à:: un match non ↑

66 Antonio Oui oui et il a gagné à Rusia et il est près de gagner japon

67 Tomás à la Belgique le autre::

- 68 Antonio oui et Roumanie
- 69 Pedro Felipe + felipe a visité le match ↑
- 70 Antonio oui + Felipe ++ c'est XX Felipe
- 71 Tomás tu as connu le roi ↑
- 72 Antonio le roi ↑ quel roi ↑
- 73 Pedro Felipe
- 74 Antonio a::::: ↑ + non↑ je + o:: ↑ je pense que + que tu étais + en parlant de::: mon cousin Felipe ↑ Felipe de la X
- 75 Tomás ah non non non + c'est pas le même personne
- 76 Pedro mais:: tu ne: tu n'as pas connu:
- 77 Antonio non
- 78 Pedro le roi ↑
- 79 Antonio non ↑
- 80 Pedro Antonio je pense que quelque fois tu as: faux
- 81 Antonio oui + tout le monde dire le même
- 82 Pedro tu as totalement faux
- 83 Antonio je sais + Pedro est-ce que tu vas aller à: à la fête de printemps + dans le *zona* quatre ↑
- 84 Pedro je sais pas
- 85 Tomás oui oui oui oui
- 86 Pedro je ne sais pas parce que::
- 87 Antonio c'est prendre ↑ c'est prend ↑
- 88 Tomás oui oui oui
- 89 Pedro parce que ma mère (**soupir**)
- 90 Antonio non

91 Pedro elle ne a::

92 Tomás tu vas aller parce que c'est notre: anniversaire

93 Antonio Oh ↑

94 Pedro il est vrai but: mais:: je ne sais pas

95 Tomás tu vas aller ↓

96 Pedro euh au revoir + au revoir Antonio je vais euh étudier parce que:: euh j'ai
un *tres* beaucoup d'exa

97 Antonio oui je suis dans la même situation et le conservatoire

98 Tomás au revoir + moi aussi

99 Antonio au revoir Tomás

100 Tomás au revoir

Annexe 8

Transcription du monologue de Ramón

je suis d'accord + sur le texte + parce que:: je pense que le solidarité est très importante sur le monde ++ parce que il y a beaucoup des personnes avec problèmes k surtout dans le tiers monde: ++ euh: il y a beaucoup de associations solidaires + qui informent les: personnes + et les gens du les problèmes du mondé+ et + ils + euh:: ils prends des aliments pour les personnes + ils ils peut + ils pouvons construire des édifices + et aussi + ils peut ils pouvent + euh prendre des médicaments + pour les pour les infirmières pour aider le hum:: des personnes ++ euh aussi les familles et les amis an: ont une importante lien + parce que ils peuvent + influence les personnes + parce que si tu as des parents o:: des famils euh:: solidaires tu peux aussi être solidaire + parce que tu:: écouté euh:: ton famil + ta famil euh ++ tu peux être solidaire + et aussi + si tu:: as des amis solidaires + tu peux écouter des problèmes du mondé ++ euh et hum et tu peux aider les personnes solidaires ++ parce que:: tu peux entrer dans une association ou tu peux parler avec des personnes + pour + euh:: + pour informer sur les problèmes + du mondé+ mais surtout je pense que: + tous les gens deviennent euh:: être solidaires + parce qu'il y a beaucoup beaucoup de problèmes + euh: *ya esta*

Annexe 9

Transcription du monologue de Sergio

je pense que ces engagements + engagements sont très important pour la société ++ parce que:: ils amélioreront les: + relations entre: les différents pays par exemple si les bons sœurs de l'Espagne + vont aider à: France euh la relation avec + entre Espagne France améliorée + aussi il est très important pour les personnes qui ont souffrent les catastrophes + s'il n'y a de volontaires pour les aider euh ils ne + peut pourront de se récupérer + par exemple si: + euh: + en Espagne il y a une: catastrophe très grande et il n'y a des volontaires qui vont + se risquer de aller à ce pays pour aider ++ euh: les personnes qui ont: euh souffrent ne peut:: ne se pourront + se récupérer ++ je pense que: + la plupart de ces volontaires sont: jeunes + parce que:: les personnes qui ont: euh vingt ans + trente ans dix dix-huit ans euh: vont de se risquer ++ mais des personnes qui ont qaurante ans + cinquante ans euh + normalement ils ne:: ils n'ont de se risquer et d'aller à autre pays pour aider les personnes qui ne conne connaissant pas ++ et (**tousse**) à mon avis ++ il est:: nous devons:: initiative les associations + qui aident autres pays + et je pareil + d'aider à une association + euh comme je suis euh (**rires**) quand j'ai vingt ans or vingt-cinq ans + parce que je veux de (**tousse**) de:: terminer mon:: non + de finir mon: étude ++ et + je pense que::: euh la raison pour laquelle + les personnes + euh:: + voulons de se risquer de: aider autre personne est pour + euh apprendre si tu vas + à autre pays et: tu vois: + quelque chose + tu:: vous + appren-drez ++ aussi ++ euh:: si tu:: voyage autre pays + tu apprendre aussi ++ euh:: autre raison ++ est pour améliorer comme: personne + si tu ne + aides personne + tu:: n'est pas une bon personne + euh:: + aussi + les personnes qui vont d'aider autres personnes est pour la raison est pour + est parce que + euh ils voient + euh: cette hum action en faire s' XX + par exemple si:: mon père + euh toujours aide les personnes tu apprends ce que le ++ de je dois d'aider autres personnes mais si mon père + euh ne: aide personne pas + je ne: aura besoin de aider autres personnes parce que je ne: apprendre dans ces le:: correcte chose à faire +

Annexe 10

Questionnaire destiné aux élèves anglais

VOTRE APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS. *WHAT ABOUT YOUR FRENCH LEARNING ?*

Merci pour votre participation. Ce questionnaire est anonyme. Vous pouvez répondre en français ou en anglais. Thank you for your participation. This survey is anonymous. We can answer in French or in English.

1 Quel âge avez-vous ? *How old are you ?*

2 Quelle est votre/vos langue/s maternelle/s ? *What is/are your mother tongue/s ?*

3 Depuis combien de temps apprenez-vous le français ? *Since how many time are you learning French ?*

4 Aimez-vous cette langue ? *Do you like this language ?*

5 Utilisez-vous le français en dehors de l'école ? (parler à des amis, regarder des films, écouter la radio, etc) *Do you use French out of school (to talk to some friend, watch movies, listen to radio, etc)*

6 Quelle(s) autre(s) langues apprenez-vous ? *What other language(s) do you learn ?*

7 Pourquoi apprenez-vous le français ? *Why are you learning French ?*

8 Quel est le plus difficile dans votre apprentissage du français ? (parler, écrire, écouter, lire) *What is the most difficult in your French learning ?*

Pourquoi ? *Why ?*

9 Allez-vous continuer de parler le français après votre examen de baccalauréat ? *Will you still speak French after your French A-level exam ?*

10 Êtes-vous déjà aller en France ? *Have you already been to France ?*

11 Que pensez-vous des Français et de la France ? *What do you think about French and France ?*

12 Pensez-vous que l'apprentissage du français est important dans votre pays ? *Do you think that learning French is important in your country ?*

Pourquoi ? *Why ?*

13 Vos professeurs vous ont-ils encouragés à apprendre le français ? A apprendre une autre langue ? *Have your teachers encouraged you for learning French ? For learning another language ?*

14 Encourageriez-vous d'autres élèves à apprendre le français ? *Would you encourage other students to learn French ?*

Pourquoi ? *Why ?*

Annexe 11

Questionnaire destiné aux élèves espagnols

VOTRE APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS. *Tu aprendisaje del francés*

Merci pour votre participation. Ce questionnaire est anonyme. Vous pouvez répondre en français ou en espagnol. Gracias por tu participación. Este cuestionario es anónimo. Puedes responder en francés o en español.

1 Quel âge avez-vous ? *¿Cuántos años tienes?*

2 Quelle est votre/vos langue/s maternelle/s ? *¿Cuál/es es/son tu/s lengua/s materna/s?*

3 Depuis combien de temps apprenez-vous le français ? *¿Cuánto tiempo hace que aprendes francés?*

4 Aimez-vous cette langue ? *¿Te gusta este idioma?*

5 Utilisez-vous le français en dehors de l'école ? (parler à des amis, regarder des films, écouter la radio, etc) *¿Hablas francés fuera de la escuela? (charlando con amigos, mirando películas, escuchando música, etc)*

6 Quelle(s) autre(s) langues apprenez-vous ? *¿Qué otra/s lengua/s aprendes?*

7 Pourquoi apprenez-vous le français ? *¿Por qué aprendes el francés?*

8 Quel est le plus difficile dans votre apprentissage du français ? (parler, écrire, écouter, lire) *¿Qué es más difícil para tí al aprender el francés? (hablar, escribir, escuchar, leer)*

Pourquoi ? *¿Por qué?*

9 Allez-vous continuer de parler le français après votre examen de baccalauréat ? *¿Vas a seguir hablando francés después de tu examen de bachillerato?*

10 Êtes-vous déjà aller en France ? *¿Ya has viajado a Francia?*

11 Que pensez-vous des Français et de la France ? *¿Que opinas sobre los franceses y Francia?*

12 Pensez-vous que l'apprentissage du français est important dans votre pays ?
¿Crees que aprender a hablar francés es importante en tu país?

Pourquoi ? *¿Por qué ?*

13 Vos professeurs vous ont-ils encouragés à apprendre le français ? A apprendre une autre langue ? *¿Tus profesores te han motivado a aprender el francés? ¿A aprender otro idioma?*

14 Encourageriez-vous d'autres élèves à apprendre le français ? *¿Animarías a otros alumnos a aprender hablar francés?*

Pourquoi ? *¿Por qué?*

Annexe 12

Questionnaire destiné à une enseignante

Questionnaire :

Bonjour et merci d'avoir accepté de participer à mon projet de mémoire de master.

- 1 Quel a été ton parcours scolaire ? Pourquoi ?
- 2 Où travailles-tu actuellement ?
- 3 Tu as déjà travaillé en tant que professeur en Espagne ?
- 4 Comment sont les élèves en Angleterre ?
- 5 Comment sont les élèves en Espagne ?
- 6 Quelle relation ont les élèves avec les professeurs en Angleterre ?
- 7 Quelle relation ont les élèves avec les professeurs en Espagne ?
- 8 Quelle relation ont les élèves avec l'apprentissage d'une langue étrangère en Angleterre ?
- 9 Quelle relation ont les élèves avec l'apprentissage d'une langue étrangère en Espagne ?
- 10 Comment définirais-tu l'éducation en Espagne ?
- 11 Comment définirais-tu l'éducation en Angleterre ?
- 12 Quelles sont les principales différences que tu as remarquées entre les élèves anglais et les élèves espagnols ? (façon d'être, motivation, comportement, etc)
- 13 Quelles sont les principales différences que tu as remarquées entre les systèmes éducatifs espagnol et anglais ?
- 14 Quelles sont les principales différences remarquables dans l'apprentissage des langues étrangères entre l'Angleterre et l'Espagne ?
- 15 Dans le futur, tu aimerais continuer de travailler en Angleterre en tant que professeur ou tu préférerais retourner en Espagne ? Pourquoi ?
- 16 Quelque chose à ajouter sur l'éducation, les élèves, la motivation ou les langues étrangères en Espagne et en Angleterre qui te semble important ?

17 De par ton expérience en Espagne et en Angleterre, où penses-tu que les élèves apprennent le mieux ? Pourquoi ? Quel type d'élève a le plus de facilités pour apprendre une langue étrangère, l'élève espagnol ou l'élève anglais ?

18 Pour le français en particulier, dans quel pays son apprentissage a-t-il le plus d'importance ? Dans quel pays apprend-on le mieux le français ?

19 Quelque chose à ajouter sur l'apprentissage du français ou la motivation pour cette apprentissage qui te semble important ?

Merci beaucoup pour ta participation.

Table des matières

Remerciements.....	4
Sommaire.....	5
Introduction.....	7
Partie 1 : Cadre théorique et méthodologique.....	9
CHAPITRE 1. L'APPRENTISSAGE DES LANGUES.....	10
1.L'apprentissage d'une langue étrangère.....	10
2.La motivation. Facteurs internes et externes.....	12
3.Les stratégies de communication et d'apprentissage.....	14
CHAPITRE 2. L'ÉDUCATION EN ESPAGNE ET EN ANGLETERRE	17
1.La culture éducative en Espagne et en Angleterre.....	17
2.Le système éducatif en Angleterre et en Espagne.....	19
2.1.Le parcours scolaire.....	19
2.2.L'année scolaire.....	21
2.3.La notation.....	22
3.Les professeurs et les méthodes d'enseignement.....	22
4.Les politiques linguistiques envers l'enseignement des langues étrangères en Espagne et en Angleterre.....	23
CHAPITRE 3. LES DIFFÉRENCES LINGUISTIQUES ET PHONÉTIQUES ENTRE LE FRANÇAIS ET LA LANGUE MATERNELLE DES ÉLÈVES.....	27
1.Le pronom personnel sujet et les terminaisons du présent.....	28
2.Le verbe être.....	29
3.Les temps du passé.....	30
4.Les temps du futur.....	33
5.Les adjectifs	34
6.La négation.....	35
7.Différences entre les sons consonantiques du français, de l'anglais et de l'espagnol selon l'Alphabet Phonétique International (API).....	36
8.Différences entre les sons vocaliques du français, de l'anglais et de l'espagnol selon l'API.....	38
9.Différences entre les prosodies française, anglaise et espagnole.....	40
CHAPITRE 4. MÉTHODOLOGIE DU RECUEIL DES DONNÉES	44
1.Les participants.....	44
1.1.Les apprenants.....	44
1.2.Les enseignants.....	46
2.Le recueil des données.....	47
2.1.Enregistrement des classes.....	47
2.2.Questionnaire destiné aux élèves.....	49
2.3.Questionnaire destiné à une enseignante.....	50
Partie 2 : Résultats des analyses.....	51
CHAPITRE 5. RÉSULTATS DE L'ANALYSE DES QUESTIONNAIRES.....	52
1.Le système éducatif.....	52
2.La place des langues dans le cursus scolaire.....	53
3.La motivation.....	55
4.Résultats obtenus grâce aux questionnaires.....	56
CHAPITRE 6. RÉSULTATS DE L'ANALYSE DES PRODUCTIONS ORALES.....	59
1.Stratégies de communication.....	59
1.1.Les stratégies préventives.....	59
1.2.Apport de vocabulaire et correction par les interlocuteurs.....	61

1.3. Les stratégies de gestion.....	63
1.4. Changement de langue.....	64
1.5. Influence de la langue maternelle ou d'une autre langue.....	65
2. Erreurs de prononciation.....	68
2.1. La phonétique.....	69
2.1.1. Les sons consonantiques.....	69
2.1.2. Les sons vocaliques.....	75
2.2. Prosodie.....	80
2.2.1. Les liaisons.....	82
3. Erreurs syntaxiques.....	83
3.1. Erreurs de genre.....	83
3.2. Erreurs de conjugaison.....	84
3.2.1. Le présent.....	84
3.2.2. Le passé.....	87
3.2.3. Le futur.....	88
3.3. La négation.....	89
3.4. Les prépositions.....	92
4. Résultats obtenus suite à l'analyse des productions orales.....	95
Conclusion.....	98
Bibliographie.....	100
Sitographie.....	103
Table des illustrations.....	104
Table des annexes.....	105
Table des matières.....	131

LES FACTEURS DE RÉUSSITE DE L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE : CAS PARTICULIER D'ÉLÈVES ANGLAIS ET ESPAGNOLS.

RÉSUMÉ

Ce mémoire porte sur l'apprentissage du français langue étrangère au lycée. Le cas particulier d'élèves espagnols et anglais de niveau baccalauréat a été développé afin d'identifier les critères qui influencent la réussite de l'apprentissage. L'espagnol et le français sont deux langues d'origine latine, alors que l'anglais est une langue germanique. Cependant, au niveau de l'enseignement, l'Angleterre offre plus de temps pour étudier la langue étrangère et les professeurs utilisent les nouvelles technologies, alors qu'en Espagne l'usage du manuel est encore très notable et que le nombre d'heures destinées aux langues vivantes est moins important. Pour répondre aux questionnements, les productions orales en français de deux groupes d'apprenants ont été enregistrées et analysées. Ces apprenants sont espagnols et anglais. Ils ont également répondu à des questions sur leur motivation et sur le système scolaire de leur pays. Quant aux résultats, nous constatons que la langue maternelle n'est pas le facteur unique qui permet la réussite de l'apprentissage d'une langue étrangère, la motivation et le nombre d'heures attribuées dans le cursus scolaire sont également importants.

MOTS-CLÉS : Apprentissage, français langue étrangère, motivation, système éducatif

FACTORS FOR SUCCESSFUL LEARNING OF FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE : A STUDY OF ENGLISH AND SPANISH STUDENTS.

ABSTRACT

This work is about French learning in High School. Spanish and English students from A-Level have been studied in order to compare their French and to identify how they succeed their French learning. French and Spanish languages are latine languages while English has germanic roots. In England, during the A-Level, students have more time to study languages than in Spain. Moreover, English teachers use computers and mobile phones in class while in Spain textbook are still essential. To answer the questions, Spanish and English students's oral productions have been recorded and analysed. These learners have also answered some questions about their motivation and the education system of their country. Finally, it has been discovered that the mother tongue is not tne only factor to succeed in learning a language, motivation and the time offered by the school to lear a language are also important.

KEYWORDS : Learning, French language, motivation, education system