

Introduction

Le colloque international pluridisciplinaire intitulé « *L'enseignement-apprentissage en/des langues européennes (français, anglais, espagnol, allemand, portugais) dans les systèmes éducatifs africains : place, fonctions, défis et perspectives* » s'est tenu du 20 au 22 novembre 2019 à l'Institut National Polytechnique Félix Houphouët-Boigny de Yamoussoukro.

Sous l'impulsion du l'Institut de Linguistique Appliquée d'Abidjan (ILA) et du Laboratoire de Communication, Langues et Sciences Humaines de l'INP-HB, le colloque s'est proposé de susciter des échanges pertinents et des opportunités de collaboration sur l'enseignement-apprentissage en français, en anglais, en espagnol, en allemand et en portugais en contexte africain. Il a été également question de créer les synergies nécessaires pour faire avancer l'enseignement-apprentissage de ces langues dans un contexte de diversité culturelle et linguistique du continent.

De fait, dans les pays africains, l'offre linguistique actuelle est composée des langues africaines et des langues occidentales héritées de la colonisation. La quasi-totalité de ces pays, du fait de leur histoire récente, a choisi une langue européenne comme langue officielle ou co-officielle dès leur accession à l'indépendance. Dans le même temps, la promotion des langues locales est souvent évoquée par les gouvernements africains, mais peu de pays ont une réelle politique en ce sens.

Lorsqu'on y regarde de près, l'on se rend compte que ces langues occidentales correspondent aux grandes langues de communication internationale. C'est là sans doute la raison principale de leur choix comme langue officielle et de leur maintien dans les différents systèmes éducatifs africains. Il importe, en effet, d'ouvrir les jeunes au monde et de favoriser la participation du pays et de ses cadres, en particulier, à la vie globale. L'apprentissage d'une langue constitue aussi la voie royale pour se familiariser avec la culture qu'elle véhicule et s'enrichir de ce qu'apporte nécessairement cette culture différente. De ce fait même, les langues européennes s'imposent en

Afrique comme des médiums ou des objets d'enseignement et deviennent très déterminantes pour la réussite scolaire et la promotion sociale.

Toutefois, l'enseignement-apprentissage en/de ces langues se heurte à des problèmes cruciaux tels que le déficit de formation des enseignants, l'indigence matérielle (infrastructures, équipement, manuels) et les effectifs pléthoriques. De même, il n'échappe à personne que ces langues font l'objet d'une appropriation difficile chez les apprenants du fait notamment de l'environnement sociolinguistique et des variétés linguistiques populaires qui, par la force des choses, se retrouvent en classe et influencent les apprentissages. L'acquisition des savoirs dans ces langues est rendue parfois pénible en raison des réalités évoquées dans les contenus d'enseignement qui ne font pas toujours sens pour les apprenants.

Au total, cinquante-sept (57) contributions ont été recueillies à l'issue de l'évènement scientifique. Le présent ouvrage en comporte dix-huit (18), fruits de la stimulation des chantiers de recherche, du partage d'expertise et de connaissance dans divers domaines de l'enseignement-apprentissage des langues européennes en Afrique. L'ouvrage réunit des contributions en français, anglais et espagnol sur ces différentes thématiques en Algérie, au Cameroun, en Côte d'Ivoire, au Gabon et au Sénégal.

La contribution qui ouvre ce volume est celle de Kouassi Gérard ABAKA où l'auteur met en lumière les freins supplémentaires que peut représenter la langue française dans l'enseignement-apprentissage des mathématiques. Il propose la prise en compte des langues ivoiriennes et des variétés locales du français pour mener à bien ce processus d'enseignement-apprentissage de cette discipline scolaire.

Le texte de Williams Jacob EKO est relatif aux erreurs interlinguistiques, intralinguistiques et extralinguistiques rencontrées dans l'apprentissage d'une langue étrangère et les solutions didactiques pour y remédier.

Jeanne Berthe MAVOUNGOU présente les résultats d'une expérience de recherche-action lors de cours d'espagnol dans une

école internationale au Gabon. Il s'avère que les activités pédagogiques introduites au moyen de jeux didactiques favorisent la constitution d'une classe de groupe plus consolidée et d'élèves individuels beaucoup plus motivés, réfléchis et confiants en eux-mêmes.

La contribution de Djoa Johnson MANDA porte sur la problématique des vocabulaires spécialisés dans l'enseignement supérieur technique. L'auteur fait remarquer que le vocabulaire spécialisé ne véhicule pas un discours objectif, précis et présente des difficultés d'interprétation linguistique et de traduction. Dès lors, il propose un travail collaboratif entre l'enseignant de la filière technique et celui de langue dans le but de faire valoir ces termes spécialisés en cours de français.

La formation des enseignants d'Espagnol au Gabon est au cœur de la réflexion de Clarisse Maryse MIMBUIHM'ELLA. L'auteure souligne que cette tâche se révèle laborieuse lorsque le cadre institutionnel, les dispositifs pédagogiques et les équipements adéquats font défaut. Elle insiste sur la prise en compte de l'environnement linguistique et une réorganisation des plans de formation pour une amélioration de la situation au sein de la société gabonaise.

Konan Éric N'DA et Sidiky DIARASSOUBA rendent compte des cours intensifs d'anglais dispensés dans les instituts de langues en Côte d'Ivoire qui sont en totale inadéquation avec les attentes des apprenants. Ils suggèrent pour une meilleure pratique, entre autres, le recrutement de spécialistes en anglais de spécialité et des rétroactions authentiques sur la compétence linguistique des apprenants après la formation.

Rabéa BERRAGHDA LOUCIF mène une réflexion sur la personne qui exerce le métier d'enseignant. Prenant appui sur les théories psychologiques récentes, l'auteure interroge la dimension humaine de la profession enseignante. Elle montre que les facteurs personnels et «subjectifs» interagissent avec les compétences intellectuelles et déterminent le niveau d'intérêt intrinsèque à la réussite académique, professionnelle et sociale.

Papa Mamour DIOP se penche sur la mise en œuvre de l'approche par compétences dans l'enseignement/apprentissage de l'espagnol au Sénégal. A partir de l'analyse éclectique de documents législatifs et didactiques et d'observations de pratiques enseignantes et évaluatives, il fait remarquer que l'accent est prioritairement mis sur l'acquisition de compétences linguistiques alors que l'approche curriculaire vise à construire la compétence communicative des apprenants.

Kouamé Emmanuel KOFFI centre son étude sur la didactique de l'orthographe à l'école primaire ivoirienne. Dans ce sens, il présente successivement les activités d'enseignement et d'apprentissage de l'orthographe, les difficultés rencontrées par les enseignants et les élèves dans leurs tâches et les stratégies à même de les aider à surmonter ces obstacles.

Konan Stanislas KOUASSI choisit également d'aborder la question de l'enseignement du français dans le cycle primaire de Côte d'Ivoire en lien avec les réformes pédagogiques. Il pointe les changements intervenus au niveau des objectifs et méthodes d'enseignement et leurs impacts positifs et négatifs sur les élèves et leurs apprentissages.

Élodie Reine ABATSONG ÉGAM s'intéresse à la qualité de la formation initiale des enseignants et aux objectifs de l'enseignement des langues étrangères au secondaire au Cameroun. Dans son texte, elle insiste sur la place de choix de l'enseignant au sein du triangle didactique, de manière générale, et en particulier, sur le rôle clé des professeurs de langues étrangères à faciliter le processus de communication entre tous les participants de la classe et les différents textes et activités.

Traitant également de la formation des enseignants, Djemvié Hermann TANOË et Yao Jacques Denos N'ZI présentent la situation des enseignants de français des cours du soir qui, pour la plupart, n'ont reçu ni formation initiale, ni formation continue mais qui ont en charge des apprenants éjectés du cursus scolaire normal et des hommes de métiers. Ces auteurs décrivent les réalités et défis

auxquels sont confrontés ces enseignants dans la diffusion des cours de français.

La contribution de Koia Jean-Martial KOUAME porte sur l'enseignement-apprentissage du français en milieu plurilingue ivoirien. Elle met en lumière l'évolution des pratiques vers une prise en compte des répertoires verbaux des apprenants et surtout des variétés locales de français utilisées dans la communication courante dans le déroulement de la classe.

Jean-Aimé PAMBOU et Hawa AL HASSANE s'interrogent sur la politique linguistique éducative et sur la place de la norme endogène dans les directives pédagogiques officielles déployées par l'institution scolaire gabonaise. Ces auteurs évoquent l'existence d'un hiatus entre l'institution scolaire et son milieu ambiant, notamment la norme endogène du français que l'école rechigne à prendre en compte.

Le texte de Kouakou Antoine KOUAKOU traite des formes non académiques du français qui tendent à supplanter le français que l'école en Côte d'Ivoire s'évertue à enseigner. Ce français scolaire constitue souvent une source de difficultés tant pour les élèves que pour les enseignants, ce qui favorise l'irruption en classe de formes locales de français plus dynamiques et répondant mieux aux besoins de communication des acteurs de la classe.

L'étude conduite par Aimé Achi ADOPO souligne les difficultés rencontrées par les apprenants des zones rurales en Côte d'Ivoire dans leurs productions orales en français. Pour faire face à ces difficultés dues en partie à l'influence des langues maternelles des apprenants sur le français, l'auteur suggère que les enseignants soient sensibilisés dans leur formation de base à cette question.

La problématique des ressources numériques dans l'enseignement-apprentissage des langues est abordée par Ana GAÍNZA. A partir d'une étude longitudinale de terrain menée sur différents niveaux d'enseignement au Sénégal, elle analyse le profil de l'apprenant numérique : ce qu'il fait avec les écrans, quels contenus il utilise et dans quels domaines.

Liliane Surprise OKOME ENGOUANG EP. NZESSEU et Liza Gladys BOUKANDOU KOMBILA prolongent la réflexion sur les outils numériques dans l'enseignement-apprentissage des langues en choisissant d'examiner l'importance de l'exploitation des TIC au cours des activités de traduction pédagogique au département d'espagnol de l'École Normale Supérieure du Gabon. Leur contribution permet de déterminer la compétence et les limites des moteurs de traduction *Google traduction* et *Reverso traduction*.

C'est le lieu de remercier tous les membres du Comité scientifique et les partenaires de ce colloque, notamment la Présidence de l'Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan-Cocody, la Direction générale de l'INP-HB de Yamoussoukro, l'Organisation Internationale de la Francophonie, la Fondation Félix Houphouët-Boigny, l'Institut Français d'Abidjan, l'Institut Cervantes et Institut Goethe.

Koia Jean-Martial KOUAME est Professeur Titulaire en linguistique et didactique du français à l'Université Félix Houphouët-Boigny et directeur de l'Institut de Linguistique Appliquée d'Abidjan. Il est, par ailleurs, membre du Comité scientifique de l'Observatoire de la langue française de l'Organisation Internationale de la Francophonie. Il s'intéresse à la didactique du français en milieux plurilingue et pluriethnique, à la variation du français en Afrique et à la lexicographie francophone.

Djoa Johnson MANDA est Maître de Conférences (CAMES) en grammaire et linguistique du français à l'INP-HB de Yamoussoukro, où il assure des cours de français langue étrangère (FLE). Il est également directeur du Laboratoire de Communication, Langues et Sciences Humaines de l'Institut National Polytechnique Félix Houphouët-Boigny. Ses travaux de recherche portent essentiellement sur la didactique du français, l'analyse de discours et la dynamique du français.

La langue française ou le début des difficultés dans l'apprentissage des mathématiques en Côte d'Ivoire - Kouassi Gérard ABAKA

Université Félix Houphouët-Boigny, Abidjan (Côte d'Ivoire)

abakakouassi@gmail.com

Résumé

Cette recherche part du constat selon lequel un bon nombre d'élèves éprouvent des difficultés en mathématiques depuis les premières classes du primaire et la volonté d'en comprendre les causes, notamment au moyen d'une enquête de terrain en Côte d'Ivoire. Son champ d'action est celui de la didactique des disciplines. Adoptant une approche à la fois quantitative et qualitative de type ethnographique, nous tentons de répondre, au moyen d'entretiens semi-directifs, de questionnaires et d'observations de classe, à des questions comme : Quel est le rôle du français dans l'apprentissage des mathématiques ? Comment remédier aux difficultés des élèves dans l'apprentissage de cette discipline scolaire ? Les résultats de cette étude montrent la difficulté supplémentaire que représente le français dans l'enseignement-apprentissage des mathématiques et invitent à l'intégration des langues locales ivoiriennes (y compris les différentes variétés locales du français) dans le processus d'acquisition de cette discipline scientifique.

Mots-clés : Langue française – difficultés – apprentissage – mathématiques – Côte d'Ivoire

Abstract

This research starts from the observation that many students experience difficulties in mathematic since the first classes of primary school and the willingness to understand the causes, notably through a field investigation in Côte d'Ivoire. The didactic of the discipline is its field of action. Using both quantitative and qualitative ethnographic approach, and with methods like semi-directional interview, questionnaire, class observation, we attempt to answer questions such as: What is the role of french in mathematic's learning? How to address student difficulties in learning this scientific discipline? The results of this study show the additional difficulty that represents french in mathematic's teaching/learning and invite the integration of local ivorian languages in the process of acquiring this scientific discipline.

Key-words: french language – difficulties – learning – mathematics – Côte d'Ivoire

Introduction

Depuis l'indépendance, le 07 août 1960, la Côte d'Ivoire a fait le choix du français comme langue officielle d'enseignement dans les différentes écoles que compte ce pays. Il y est une matière d'enseignement mais également le véhicule de tout apprentissage scolaire. En plus du fait qu'il soit enseigné à des élèves aux caractéristiques sociolinguistiques différentes, le français doit aussi leur servir de moyen d'apprentissage des autres disciplines dites scientifiques. Parmi celles-ci, les mathématiques sont celles qui sont apprises depuis les premières classes.

Cette discipline scientifique fait usage de deux types de langages : l'un, constitué d'un lexique de mots et de signes qui lui est propre et l'autre qu'on qualifierait de « langue usuelle » qui sera utilisé dans le cadre de son apprentissage. Dans le contexte ivoirien, la langue usuelle est le français. En cours de mathématiques, on l'utilise prioritairement comme vecteur tant dans la transmission des savoirs que dans la présentation des travaux à effectuer ou dans les productions des élèves bien même que les enfants qui accèdent à l'école n'ont pas tous la maîtrise de cette langue.

Par ailleurs, les mathématiques représentent une compétence qui se révèle essentielle non seulement pendant la scolarité mais aussi au-delà de l'école (MAZZOCCO, M. M. 2008). En effet, les connaissances en mathématiques sont constamment mobilisées, tant dans les tâches quotidiennes que dans les activités professionnelles que réalise un individu (DEBLOIS, L., 2009). Plusieurs diplômes d'études primaires, secondaires, professionnelles, techniques ou supérieures nécessitent l'acquisition de compétences en mathématiques. En ce sens, ne pas parvenir à acquérir ces compétences entrave systématiquement l'accès à plusieurs parcours de formation privant ainsi certains élèves de possibilités professionnelles non négligeables.

Il est donc nécessaire de connaître l'origine des difficultés d'apprentissage en mathématiques afin de développer des interventions didactiques propices à favoriser le succès du plus grand nombre d'apprenants et, par conséquent, diminuer le taux de décrochage scolaire encore important dans ce pays.

1. Les origines des difficultés d'apprentissage

Les manières d'appréhender les difficultés d'apprentissage sont diverses. Selon différents points de vue, les difficultés d'apprentissage peuvent découler de causes biologiques ou être davantage associées aux facteurs environnementaux tels que la famille, l'école ou la culture dans laquelle l'élève évolue. PERREAULT, J., 2010, p. 11, en citant le MEQ (Ministère de l'Éducation Québécois), définit le terme difficultés d'apprentissage comme exprimant la « difficulté d'un élève à progresser dans ses apprentissages en relation avec les attentes du Programme de formation » et comme étant la « résultante des interactions entre les caractéristiques de l'élève, celles de sa famille, de son école ainsi que du milieu dans lequel il vit ».

Par ailleurs, en ce qui concerne l'apprentissage des mathématiques, CHARNAY, R., 2014, fait observer que les recherches sur les difficultés d'apprentissage en mathématiques s'intéressent à plusieurs registres parmi lesquels on peut citer l'environnement socio-culturel des élèves (milieu de vie de l'élève, pressions sociales, attentes parentales...), le domaine psycho-affectif (rapport à l'école, rapport aux mathématiques...), le domaine de la neuropsychologie (études sur la dyscalculie, par exemple), le domaine de la psychologie cognitive (limitations en termes de traitement de l'information en référence à la mémoire de travail ou à la mémoire à long terme, développement de la pensée numérique...) ou encore celui de la maîtrise de la langue. Ce dernier facteur (la maîtrise de la langue) est de plus en plus cité comme l'un des plus essentiels dans l'enseignement/apprentissage des mathématiques.

LAKTRAMTI, A., 1982, p. 23, nous dit, par exemple, que le problème de l'enseignement dans une langue seconde non maîtrisée par les élèves se répercute en particulier sur l'enseignement des mathématiques. Pour lui, un enfant ne peut pas faire l'effort nécessaire à la distinction entre difficulté linguistique et difficulté propre à la matière, d'autant plus que l'enseignement des mathématiques a recours plus à la parole que n'importe quel autre enseignement de matières scientifiques. Par contre, lorsque

l'enseignement des mathématiques se fait dans la langue maternelle des élèves, certains mots ne présentent aucune difficulté. C'est le cas par exemple des mots de la vie de tous les jours que l'élève rencontre également en mathématiques. Il faut cependant bien souvent en donner la signification aux étudiants pour qui il s'agit d'une langue seconde.

GEARY, D. C., 1993 et ROURKE, B. P., 1993, font également le parallèle entre difficultés en mathématiques et difficultés langagières. Selon eux, le déficit lié aux difficultés sémantiques, c'est-à-dire à la signification et à l'interprétation des termes et concepts liés aux mathématiques entrave le bon apprentissage de cette discipline.

Plusieurs autres chercheurs (SHALEV, R. S., 2004 ; MAZZOCCO, M. M., 2001) précisent que les élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage spécifiquement liées aux mathématiques éprouvent aussi des difficultés d'apprentissage en lecture. La lecture, de l'avis de ces chercheurs, joue un rôle important dans l'apprentissage des mathématiques. Il faut donc veiller à ce que les difficultés de lecture ne viennent pas gêner les progrès en mathématiques dont sont capables les élèves (EYSSERIC, P., 2004, p. 4). De plus, ajoute-t-il, les textes utilisés en mathématiques ne sont pas les mêmes que ceux rencontrés en littérature ou dans d'autres disciplines et leurs particularités doivent être prises en compte dans les apprentissages. Il faudrait donc que l'apprentissage de la lecture trouve des prolongements dans la discipline « mathématiques » (idem, 2004, p. 7).

Pour d'autres chercheurs, à l'exemple de MORRISON, A. ; MC INTYRE, D., 1971, p. 29, le bilinguisme a une part de responsabilité dans l'acquisition des savoirs mathématiques. Selon ces chercheurs, il freinerait le progrès des enfants dans la résolution des problèmes, mais il n'entrave pas l'apprentissage mécanique de l'arithmétique.

2. Cadre scientifique de la recherche

Ici, nous présentons le cadre théorique de notre travail ainsi que la méthodologie adoptée pour la collecte des données.

2.1. Cadre théorique

Nous inscrivons cette étude dans le champ de la didactique des disciplines. L'un des points essentiels de la didactique, d'après BECU-ROBINAULT, K., 2018, p. 3 c'est d'aider à repérer les variables conditionnant les apprentissages et d'étudier leur rôle en fonction du contexte dans lequel elles sont mises en œuvre. Une variable didactique, selon BROUSSEAU, G., 1982, « est une variable dont la modification des valeurs provoque des adaptations, des régulations, des apprentissages, et, dans le cas de la recherche de solution d'un problème, des changements de stratégies. ». Dans cette étude, nous considérons la langue d'apprentissage comme une variable non négligeable dans l'acquisition des compétences en mathématiques. Sa modification en fonction du contexte est indispensable pour rendre les contenus plus accessibles.

2.2. Cadre méthodologique

Dans le cadre de cette étude, nous nous sommes rendu dans 8 écoles réparties dans 5 localités. Dans la ville d'Abidjan, les enquêtes se sont déroulées dans 1 école primaire publique, 2 lycées dont un public et l'autre privé. À Grand-Bassam, elles ont eu lieu dans 3 écoles (1 école primaire, 1 collège et 1 lycée). Les deux autres sont des écoles de deux zones rurales, sous-préfectures d'Issia.

Ces enquêtes de terrain ont concerné des enseignants et élèves au nombre de 264 (24 enseignants du primaire et du secondaire, 120 élèves du primaire, 20 enseignants de mathématiques et 100 élèves du secondaire).

Pour recueillir les données, nous avons eu recours à des entretiens semi-directifs, des questionnaires et quelques observations de classe. Les questionnaires étaient adressés aux enseignants du secondaire et à certains de leurs élèves. Ces professeurs de collège ou de lycée ont reçu, en plus du questionnaire qui leur était adressé, 5 questionnaires qu'ils devaient distribuer à leurs élèves qui éprouvaient le plus de difficultés en mathématiques.

Les entretiens concernaient des élèves du primaire qui éprouvaient des difficultés. Avec l'aide des enseignants, nous avons eu des

entrevues avec 5 élèves dans chacune des classes d'enseignement primaire où nous avons mené nos enquêtes.

En plus de ces méthodes de collectes de données, nous avons observé certains élèves en situation d'apprentissage des mathématiques.

L'ensemble des données recueillies a été analysé suivant une approche à la fois quantitative et qualitative. Le point qui suit présente les résultats obtenus.

3. Les résultats de l'enquête et leur discussion

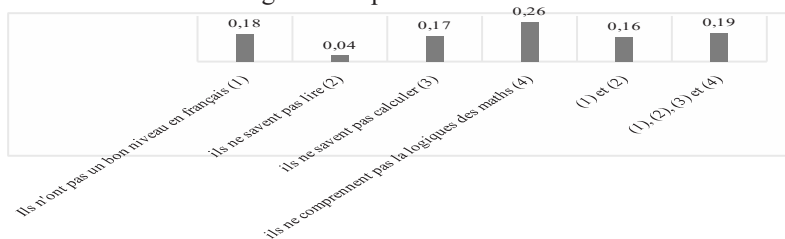
Dans ce point de notre travail, nous exposons les réponses des différents enquêtés sur les questions qui leur ont été posées. Ces questions à choix multiples portaient sur l'origine des difficultés liées à l'apprentissage des mathématiques, les solutions pour pallier ces difficultés et le rôle que pourraient jouer certaines langues ou variétés de langue dans l'apprentissage de cette discipline scientifique.

3.1. L'origine des difficultés d'apprentissage des mathématiques

Les avis recueillis auprès des différents acteurs de la classe sur l'origine des difficultés dans l'apprentissage des mathématiques sont les suivants :

3.1.1. Au niveau du primaire

- Selon les enseignants du primaire



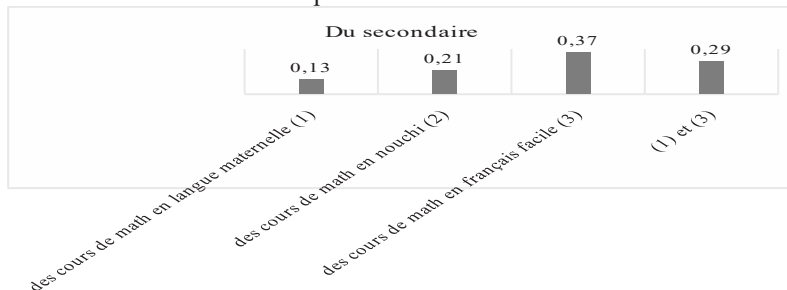
Ce graphique qui présente les réponses d'enseignants du primaire montre que, de l'avis de ces derniers, les élèves éprouvent plus de difficultés en mathématique parce qu'ils n'ont pas un bon niveau en français et aussi parce qu'ils ne savent pas lire. Pour eux, ces

difficultés sont moins dues à la nullité des élèves en calcul mais plus au niveau en français relativement bas et aussi parce qu'ils éprouvent des difficultés à la lecture et à la compréhension des énoncés. Ces avis d'enseignants se justifient par ces quelques observations faites sur le terrain. En effet, certains élèves en classe de CM arrivaient facilement à faire des opérations lorsqu'elles présentent les signes + (plus), - (moins), X (fois) ou : (division). Mais lorsque ces signes sont remplacés par des expressions telles que : faire la somme de ..., la différence de ..., ôter ... de ..., le produit de ... par... ou trouver le quotient de ... par ..., alors les difficultés commencent. Ces élèves ne savent plus quelle opération effectuer.

Aussi, devant des situations de résolution de problèmes, on peut les entendre demander à leur pair : On fait quoi ? Plus, moins, fois ou division ? Cette activité présente également les lacunes des élèves en lecture. Ils arrivent difficilement à lire; ce qui ne permet pas une bonne compréhension des textes.

Un autre exemple avec les exercices qui demandent de « Ranger des nombres dans l'ordre croissant ou décroissant ». Une bonne partie des élèves ne sait pas dans quel ordre sont l'ordre croissant et l'ordre décroissant. Lequel est « du plus petit au plus grand » et quel autre est « du plus grand au plus petit ». La difficulté se situe donc au niveau de la définition des deux mots : « croissant » et « décroissant ».

- Selon les élèves du primaire



Suivant ces réponses d'élèves relevées pendant nos entretiens, on note que les mathématiques sont plus difficiles pour eux parce que les énoncés sont souvent dans un français inaccessible et aussi parce

qu'ils ne comprennent pas les cours de l'enseignant. Ces réponses viennent non seulement appuyer ceux des enseignants en ce qui concerne l'implication de la langue d'apprentissage dans le processus d'acquisition des mathématiques mais aussi soulever la question de transposition.

Les avis des deux principaux acteurs de la classe, au niveau du primaire, nous permettent de retenir que, dans ce premier cycle d'apprentissage, les difficultés en français et en lecture sont un frein à l'acquisition des contenus dans cette discipline. Les apprenants en difficulté ne sont généralement pas nuls en calcul, mais le fait qu'ils ne maîtrisent pas la langue d'apprentissage (le français) sous ses formes écrites (énoncés des sujets, etc.) et orales (explication des cours) entravent les progrès en mathématique dont ils sont capables.

3.1.2. *Au niveau du secondaire*

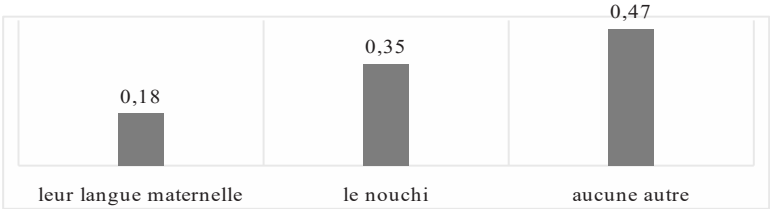
- Selon les enseignants du secondaire



De l'avis des enseignants du secondaire, plusieurs raisons expliqueraient les difficultés en mathématiques de leurs élèves. Ils évoquent entre autres : la mauvaise lecture des énoncés, la non maîtrise de certaines opérations de base (la table de multiplication, l'addition, la soustraction, la division), le niveau relativement bas des élèves en français et la difficulté à leur faire comprendre la logique des mathématiques. De toutes ces raisons, les deux dernières sont celles qui reviennent le plus. Les difficultés à comprendre la logique des mathématiques sont l'une des conséquences immédiates de la non maîtrise de la langue d'enseignement/apprentissage. En effet, il est très difficile pour un apprenant de raisonner correctement dans une langue dont il n'a pas la parfaite maîtrise.

Devant certaines tâches en mathématiques où on lui demande par exemple de « déduire », de « justifier », de « démontrer », de « raisonner par l'absurde », etc., ils se trouvent en difficulté. Ces exercices qui font souvent appel à la théorie du syllogisme valide (exemple : si certains A sont B et que tous les B sont C, alors certains A sont C. ») ou la contrepartie / réciprocity (réciproque de la propriété de Thales / Pythagore), sont très redoutés par les élèves les plus faibles en mathématiques. L'entretien avec certains d'entre eux a montré, par exemple, qu'ils ne savent pas toujours ce que veut dire « déduire », « réciproque », « raisonnement par l'absurde », etc. Comment, dans ce cas, arriveront-ils à apporter une réponse correcte à la tâche qui leur est demandée. Devant les énoncés dont les questions se présentent de plus en plus sous la forme de « Justifier que... », « Démontrer que ... », « Déduire de la question précédente ... », ils sont sans réaction et les mathématiques se transforment ainsi en une « bête noire ».

- Selon les élèves du secondaire



Selon les élèves du second cycle d'apprentissage, leurs rendements en mathématiques sont insuffisants parce qu'ils éprouvent des difficultés à la compréhension des énoncés. Certains trouvent les calculs et la logique des mathématiques trop complexes. Pour d'autres, c'est parce qu'ils ont du mal à suivre les cours dispensés par leurs enseignants que leurs notes sont mauvaises. Ces réponses montrent encore une fois de plus le rôle de la langue d'enseignement et celui de l'enseignant dans le processus d'acquisition des mathématiques. L'apprentissage n'est pas facilité parce que le français des ouvrages et des énoncés est difficilement accessible pour certains élèves.

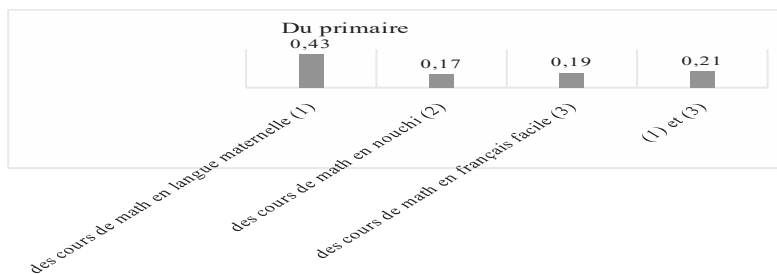
On retient de ce qui précède que le bon enseignement/apprentissage des mathématiques dépend de la maîtrise de la langue d'enseignement par les élèves et de la bonne transmission des contenus par les enseignants. Si, au secondaire, les difficultés en français écrit (lecture, écriture) sont moins présentes, la compréhension des énoncés reste toujours un défi à relever. Les enseignants doivent pour cela expliquer certains termes usuels propres à cette discipline mais qui se retrouvent également dans le langage courant ; le terme « fois » utilisé par exemple dans la multiplication et dont le genre est incorrectement employé dans la table de 1 (On entend très souvent les élèves dire « un fois un, un ($1 \times 1 = 1$) ; un fois deux, deux ; ... » sans être corrigés), la « réciproque » utilisée dans les théorèmes de Thalès et de Pythagore, etc.

3.2. Les solutions pour un meilleur rendement en mathématiques

Après avoir recensé ce qui pourrait être à l'origine des difficultés dans l'apprentissage des mathématiques, nous passons à présent aux solutions proposées par les différents acteurs de la classe pour rendre optimal l'acquisition des contenus de cette discipline scientifique. Ce que nous présentons dans les points qui suivent sont des propositions d'enseignants et d'élèves que nous avons recueillies à travers des questions à choix multiples que nous leur avons adressées.

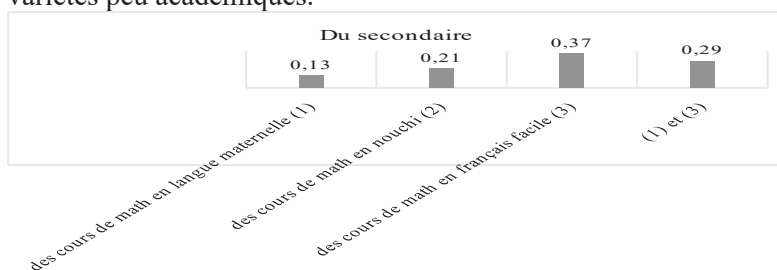
3.2.1. Les propositions des enseignants

Les graphiques qui suivent présentent les différentes réponses apportées par les enseignants du primaire et du secondaire qui ont participé à cette enquête de terrain.



Ce premier graphique qui traduit les réponses des enseignants du primaire montre qu'ils sont nombreux (environ la moitié d'entre eux) à penser que des cours de mathématiques dans la langue maternelle des apprenants seraient une solution aux difficultés qu'ils rencontrent dans l'apprentissage de cette discipline. Cette solution est proposée pour les élèves qui accèdent à l'école sans grande compétence en français. Pour nombre d'enseignants (21%), l'emploi de la langue de l'apprenant en appui à un français simplifié pourrait aider les élèves de langue maternelle autre que le français à mieux comprendre les mathématiques.

Pour les autres catégories d'élèves, principalement ceux des milieux urbains, seront proposés des cours dans un français « dilué », un français adapté au niveau de compréhension de la grande majorité des apprenants mais aussi à chaque niveau du cycle primaire. Ces deux variétés de français seraient des français différents de ceux des ouvrages de mathématiques et des évaluations. Les enseignants sont souvent contraints d'expliquer à plusieurs reprises les tâches à soumettre à leurs élèves pendant les évaluations en utilisant des variétés peu académiques.

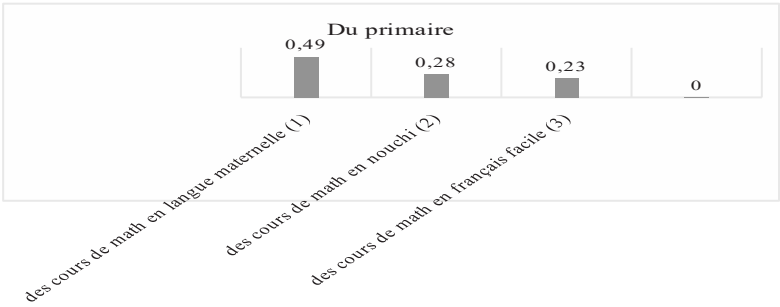


Dans ce deuxième graphique qui montre les réponses des enseignants du secondaire, on remarque que leurs propositions tendent le plus vers l'enseignement des mathématiques dans un français plus accessible pour permettre aux apprenants de mieux comprendre les contenus des cours et ainsi améliorer leurs rendements dans cette discipline. Pour eux, en effet, le français est l'une des principales causes des difficultés des élèves dans l'acquisition des mathématiques. L'apprentissage peut être facilité avec la modification du français des ouvrages. L'utilisation d'un français du quotidien des apprenants pourrait résoudre, en partie, les obstacles rencontrés dans cette discipline.

L'on a également un groupe d'enseignants pour qui l'utilisation d'une langue ivoirienne (langue locale ivoirienne ou variété ivoirienne de français) pourrait être une solution pour faciliter l'acquisition des cours de mathématiques. Ils sont aussi nombreux à penser que l'utilisation alternée de la langue maternelle de l'apprenant et d'une variété de français qui lui est accessible peut l'aider à améliorer son rendement dans cette discipline.

3.2.2. Les propositions des élèves

Après les enseignants, nous nous sommes également intéressé aux propositions des élèves portant sur ce qui leur permettrait d'améliorer leur rendement en mathématique. Les réponses que nous avons obtenues sont représentées par les deux graphiques qui suivent.

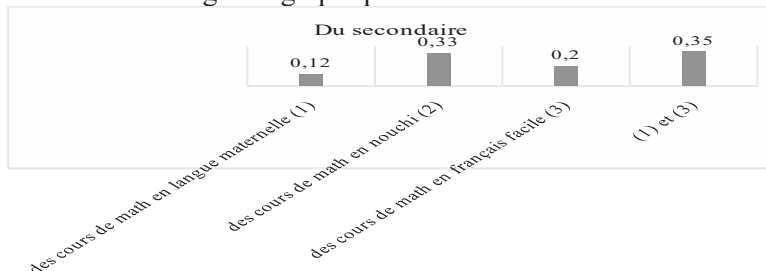


Comme le montrent les données de ce premier graphique, les élèves du primaire ayant participé à cette enquête pensent qu'ils pourraient obtenir de meilleures notes si les cours de mathématiques étaient donnés dans leurs langues maternelles. Cet avis est partagé par près de la moitié d'entre eux. Ces derniers sont généralement ceux qui parlent au moins une des langues locales ivoiriennes.

La deuxième moitié des enquêtés est quant à elle partagée entre des cours en nouchi ou dans un français accessible. Elle est composée majoritairement d'élèves de zone urbaine qui utilisent plus ou moins une variété de français au quotidien ; variété avec laquelle ils sont régulièrement en contact.

Ces différentes propositions d'élèves du primaire montrent qu'il faudrait un changement au niveau de la langue d'enseignement des mathématiques dans ce premier cycle d'apprentissage. Les langues qu'ils évoquent ici sont des langues qu'ils rencontrent et utilisent au quotidien et qui, si elles sont employées dans l'enseignement des mathématiques peuvent, de leur point de vue, faciliter l'acquisition des cours dans cette discipline.

Les avis des élèves du secondaire vont dans la même direction comme en témoigne le graphique suivant :



De manière générale, on observe à travers ces réponses, le rôle que pourrait jouer l'enseignement des cours de mathématique à la fois dans la langue maternelle des apprenants et dans un français accessible, mais aussi du nouchi dans l'acquisition des contenus de cette discipline. Pour ces apprenants, le français sous une de ses variantes en Côte d'Ivoire, peut faciliter l'acquisition des contenus de

cette discipline scientifique s'il est employé aux côtés des langues locales ivoiriennes.

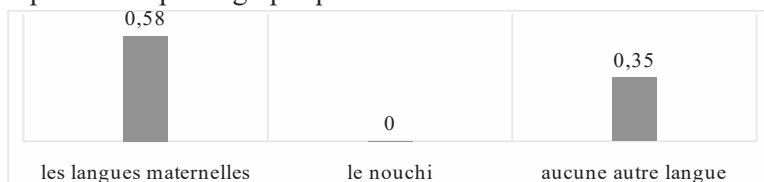
Ce qui précède, nous permet de retenir de ce deuxième point du travail que la langue maternelle des apprenants et le français sous sa forme la plus simplifiée ou sous une de ses variantes les plus populaires chez les jeunes ivoiriens, peuvent jouer un rôle important dans l'apprentissage des mathématiques, selon nos enquêtés. Dans le point qui suit, nous nous intéressons à la représentation des acteurs de la classe sur l'introduction de ces langues ou variétés de langue dans le processus d'enseignement / apprentissage des mathématiques.

3.3. Des propositions d'acteurs de la classe sur l'introduction de certaines langues ou variétés de langue dans l'enseignement / apprentissage des mathématiques

Ce point de l'étude expose les réponses fournies par les enquêtés à la question : La/lesquelle(s) de ces langues ou variétés de langue seriez-vous d'accord à introduire dans l'enseignement des mathématiques ?

3.3.1. Les enseignants du primaire

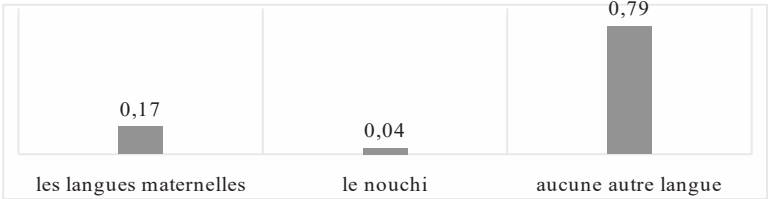
A la question précédente, les réponses des enseignants du premier cycle de l'enseignement général que nous avons recueillies sont représentées par le graphique suivant :



On remarque que, même s'ils sont nombreux ceux qui ne veulent pas de changement au niveau de la langue d'enseignement des mathématiques (35%), plus de majorité des enseignants du primaire (58%) ne sont pas contre l'introduction de la langue maternelle dans le processus d'enseignement/apprentissage des mathématiques. Le nouchi, par contre, même si certains enseignants ont mentionné le rôle qu'il pourrait jouer dans l'apprentissage des mathématiques,

n’obtient aucun consensus de leur part quant à l’idée de son introduction dans l’enseignement.

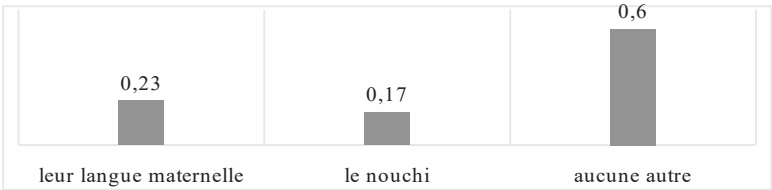
3.3.2. Les enseignants du secondaire



Ce graphique qui présente les réponses des enseignants du secondaire, montre globalement des enseignants trop peu emballés par l’idée d’introduire une autre langue ou variété de langue dans l’enseignement/apprentissage des mathématiques. Seulement 17% et 4% d’avis favorables respectivement pour les langues maternelles autre que le français et pour le nouchi, alors qu’ils étaient un peu plus nombreux au départ (plus de 45%) à reconnaître le rôle qu’ils pourraient jouer dans l’apprentissage des mathématiques. Chez les élèves également, comme nous allons le voir dans les points qui suivent, on relève quasiment les mêmes remarques.

3.3.3. Les élèves du primaire

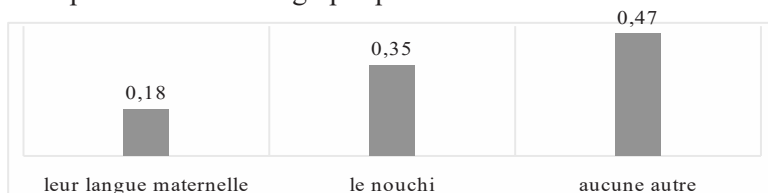
Les réponses de ce groupe d’élèves sont représentées par ce graphique :



On observe que les élèves qui sont contre l’introduction d’une autre langue ou variété de langue dans l’apprentissage des mathématiques sont plus nombreux (60%) que ceux qui sont pour (40%). On remarque que ces derniers sont plus pour les langues maternelles qui récoltent 23% d’avis favorables contre 17% pour le nouchi.

3.3.4. Les élèves du secondaire

Avec les élèves du secondaire, nous avons recueilli ces réponses que nous présentons dans le graphique suivant :



On constate, à travers ce graphique, que cette catégorie d'élèves est plus (53% d'entre eux) favorable à l'introduction de leur langue maternelle (18%) ou du nouchi (35%) dans l'enseignement dans mathématiques. Le nouchi récolte plus de consensus parce qu'il est identifié comme la langue des jeunes en Côte d'Ivoire. De nombreux résultats de recherche, à l'instar de ABOA, A. L., 2011, p. 45, ont montré la présence de cette variété dans l'univers scolaire. Selon cet auteur : « ...le nouchi a aujourd'hui investi les milieux traditionnels d'apprentissage normé que sont les écoles, les collèges et lycées, ainsi que les amphithéâtres des universités ». Ce qui explique le grand nombre d'avis positif chez cette population majoritairement jeune en ce qui concerne l'idée de son introduction dans l'enseignement des mathématiques.

Conclusion

Au terme de cette étude, nous retenons que la langue d'enseignement actuelle (le français) ou son registre en usage dans les manuels de mathématique est considéré comme une difficulté supplémentaire à l'acquisition des cours dans cette discipline. Les enseignants de même que les élèves qui ont participé à cette enquête désignent cette langue comme une des principales causes des difficultés rencontrées dans cette matière d'évaluation. Selon les enseignants, les obstacles rencontrés par leurs élèves ne signifient pas systématiquement qu'ils sont nuls en mathématique. Ces difficultés sont dus au fait que les élèves ont un niveau relativement bas en français et aussi parce qu'ils

ne savent pas lire les énoncés des épreuves. Les élèves, quant à eux, pensent que c'est parce que la langue des manuels leur est difficilement accessible et aussi parce que leurs enseignants ne leur expliquent pas bien les cours qu'ils n'ont pas un bon rendement. De leur avis, si les cours sont dans leur langue maternelle ou dans une variété locale du français, leurs résultats seront meilleurs ; avis que partagent d'ailleurs certains enseignants. Les résultats de cette étude invitent donc à un changement au niveau de la langue d'enseignement des disciplines scientifiques, les mathématiques notamment.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aboa, A. L., 2011, Le nouchi a-t-il un avenir ? *Sudlangues*, 16, Dakar
- Bécu-Robinault, K., 2018, Didactique des mathématiques : Support de cours, Disponible sur <https://ziladoc.com>
- Brousseau, G., 1982, « Les objets de la didactique des mathématiques – Ingénierie didactique », *Actes de la Deuxième école d'été de didactique des mathématiques*, pp. 10-60, Orléans : IREM d'Orléans
- Charnay, R., 2014, Comprendre les difficultés des élèves en mathématiques pour les prendre en compte, Disponible sur www.pedagogie.ac-limoges.fr
- DeBlois, L., 2009, « Derrière une recherche : quelles actions et quelles réflexions ? », I. Bloch & F. Conne (Eds.), *Actes de la 14e école d'été : Nouvelles perspectives en didactique des mathématiques*, pp.163-175, Sainte-Livrade, France, La pensée Sauvage éditions
- Eysseric, P., 2004, « Mathématiques et langage : quelques pistes de travail », Acte de colloque. *La place du langage dans les apprentissages mathématiques à l'école*. Cinquièmes rencontres de didactique des mathématiques à l'école, 31, pp.3-14, IREM d'AIX-Marseille
- Geary, D. C., 1993, « Mathematical disabilities: Cognitive, neuropsychological, and genetic components ». *Psychological Bulletin*, 2, pp.345-362
- Lakramti, A., 1982, *Etude exploratoire des difficultés d'apprentissage que rencontrent en mathématiques les élèves marocains du premier cycle du secondaire, en relation avec l'emploi du français pour enseigner cette discipline*, Mémoire de maîtrise, Université Laval, Disponible sur <https://corpus.ulaval.ca>

- Mazzocco, M. M., 2008, « Introduction: Mathematics Ability, Performance, and Achievement », *Developmental Neuropsychology*, 33 (3), pp.197-204
- Mazzocco, M. M., 2001, « Math learning disability and math LD subtypes: Evidence from studies of Turner Syndrome, Fragile X Syndrome, and Neurofibromatosis Type 1 ». *Journal of Learning Disabilities*, 6, pp.520-533
- Morrisson, A., MC Intyre, D, 1971, *Schools and Socialization*, Harmondsworth, Pelican Books
- Perreault, J., 2010, *Difficultés d'apprentissage en mathématiques chez les élèves du cheminement particulier continu (CPC) : variables cognitives*, Thèse de doctorat, Université Laval, disponible sur <https://corpus.ulaval.ca>
- Rourke, B. P., 1993, « Arithmetic disabilities, specific and otherwise: A neuropsychological perspective ». *J Learn Disabil*, 26 (4), pp.214-226
- Shalev, R. S., 2004, « Developmental dyscalculia », *Journal of Child Neurology*, 10, pp.765-771

De los errores inter e intralingüísticos a los errores extralingüísticos: soluciones didácticas - Williams Jacob EKO

Université Felix Houphouët-Boigny, Abidjan (Côte d'Ivoire)
ekouwa@yahoo.com

Resumen

Se han admitido generalmente dos grandes causas de los errores lingüísticos que son: las causas interlingüísticas y las intralingüísticas. A partir de un estudio experimental y de la aplicación del concepto de la restitución (discusión sobre las probables causas de los errores con los propios aprendices) como método de análisis, hemos puesto de realce otra gran causa de los errores que llamamos “las causas extralingüísticas”. Al final, hemos propuesto algunas soluciones didácticas con vistas a superar estas causas extralingüísticas de los errores encontrados.

Palabras claves: errores extralingüísticos, interlingüísticos, intralingüísticos, soluciones didácticas, aprendizaje/enseñanza de lengua extranjera

Abstract

Two big causes of linguistic errors are generally admitted which are: inter linguistics and intra linguistics causes. From the application of the concept of restoration (discussion about the likely causes of the errors with the own learners) as method of analysis, we highlighted another big cause of errors that we called “extra linguistic causes”. Finally, we proposed some didactic solutions to overcome these errors.

Key words: extra linguistic errors, inter linguistic errors, intra linguistic errors, didactic solutions, foreign language learning /teaching

Introducción

Uno de los modelos de análisis dentro de un proceso de aprendizaje/adquisición de una lengua extranjera es el análisis de errores. Este método de análisis consta, según palabras de V. Quiñones (2009:4) esencialmente de seis (6) etapas que son: la

recopilación del corpus, identificación de los errores, su catalogación, su descripción, su explicación y las terapias para superar los errores.

En efecto, las fases que llaman nuestra atención son las de la catalogación (sobre todo) y la de la explicación. Según la misma autora (op. Cit.), la clasificación¹ de los errores consiste en dividir y clasificar los errores según criterios que van desde lo lingüístico hasta lo cultural pasando por lo comunicativo y lo pedagógico. Esta taxonomía suele hacerse según la explicación de los errores encontrados, o lo que es lo mismo, según las fuentes de los errores identificados.

A partir de la misma aproximación, los trabajos anteriores² han demostrado la presencia de dos grandes categorías de errores desde un punto de vista tipológico (clasificación de los errores) y etiológico (la causa de los errores). Estas categorías son los «errores interlingüísticos» y los «errores intralingüísticos». Así que, a partir de las causas de los errores, se podía insertarlas en una de las categorías mencionadas.

Sin embargo, la restitución segura (el hecho de discutir con la persona que ha producido la muestra escrita u oral para conocer la causa del error), concepto desarrollado por P. Corder (1981) a su vez, ha permitido poner de manifiesto algunas causas de los errores encontrados que no son, por lo menos, puramente lingüísticas. Denominamos estos errores y sus causas “extralingüísticos”.

Mediante esta contribución, nuestro propósito es, por una parte, dar a conocer este tipo de errores (sus causas) y hacer una descripción de sus causas que llamamos “extralingüísticos”; por otra parte, proponer algunas soluciones didácticas y pedagógicas con miras a superar estas dificultades.

Empezamos por definir algunos conceptos claves (errores inter e intralingüísticos, errores extralingüísticos) antes de analizar los datos

1 Para más informaciones acerca de los diferentes criterios generales y detallados de clasificación de los errores, refiéranse a Vázquez Graciela (1992 y 1999)

2 Anctil Dominic (2010), Paniagua Rodríguez (2001), Gutiérrez Toledo, (2001)

lingüísticos para acabar con las soluciones didácticas con miras a superar estos errores extralingüísticos.

1. Marco teórico

1.1. Definición del error

De modo general, la mayoría de los autores³ cuyas investigaciones se enmarcaron dentro del análisis de errores, reconocen y definen el error lingüístico como una desviación o como el hecho de apartarse de la norma como bien lo especifica D. Ancil (2010).

A este propósito, distingue dos (2) tipos de desviaciones de la norma lingüística (es decir la norma fonética-fonológica, morfosintáctica y léxico-semántica) en una lengua determinada.

Por otra parte, es también una desviación de una forma esperada o utilizada habitualmente por los locutores nativos de una lengua dada. Esta segunda desviación se refiere más o menos y explícitamente al aspecto pragmático, contextual o situacional en la identificación y concepción de la noción de error.

De ahí que es sumamente importante tener en cuenta la noción del contexto comunicativo a la hora de definir el error. A este respecto, D. Ancil (2010:76) explica: «une forme linguistique acceptable dans un contexte peut être inacceptable dans un autre. Par conséquent, la notion de contexte devra apparaître dans notre définition [de l'erreur]».

Además, importa distinguir el error de lo que D. Ancil (2010:71) llama «comportement langagier». Para él, esta noción remite a un proceso cuya consecuencia es el error; lo que viene a decir, al revés, que el error es el resultado de este comportamiento lingüístico. Así que D. Ancil (op. Cit.) propone que la concepción y la definición del error se centren en el resultado, es decir, en el error más que en los procesos que han producido este error.

Partiendo de las destrezas lingüísticas (producción y comprensión escritas y orales) que hay que tener en cuenta en un proceso de

³ Legendre (2005), James (1998), Debyser y al. (1967). estos autores han sido citados por Ancil (2010).

aprendizaje/adquisición de una lengua extranjera, el error también debe enmarcarse en los aspectos productivo y comprensivo de la lengua en cuestión. En la presente reflexión, los errores extralingüísticos que hemos sacado son errores de producción en la medida en que los datos analizados proceden de pruebas escritas.

Error interlingüístico

De manera general, los errores interlingüísticos se deben a la interferencia (transferencia negativa) a todos los niveles del análisis lingüístico de la lengua materna o de cualquier otra lengua ya dominada por el aprendiz a la hora de aprender una nueva. Valga como ejemplo la frase “Cascan los huevos para hacer una *omeleta (por tortilla)”.

Al analizar esta oración, nos damos cuenta de que el aprendiz acuña la palabra ***omeleta** a partir del término francés “omelette”. Puede suponerse que se trata de un error interlingüísticos causado por la interferencia o transferencia negativa de la lengua francesa.

L. Paniagua (2001:23 y ss.) subdivide los posibles errores interlingüísticos de la siguiente manera:

Gráficos y ortográficos: Son susceptibles de producirse entre lenguas con una matriz léxica común (español- italiano, español-francés, o incluso español-inglés, dado el fuerte sustrato latino del inglés.)

Léxicos: Aquellos en que se transfiere tal cual una unidad léxica de la L1.

Morfológicos: Implican la transferencia de procedimientos de formación de palabras y obtención de léxico propias de L1, y suelen incidir especialmente en la flexión verbal.

Sintácticos: Suponen la transferencia de estructuras y modelos sintácticos de L1; en ocasiones comprenden frases completas.

Semánticos: Se producen cuando se adopta una acepción inadecuada de un término por semejanza con lo que ocurre en L1.

1.3. Errores intralingüísticos.

En cuanto a los errores intralingüísticos, también llamados errores de desarrollo, se deben a la aplicación incorrecta de las reglas gramaticales o a la generalización de una regla a todos los contextos. A modo de ejemplo, tenemos la frase siguiente: *se ponieron ropa... en vez de “se pusieron ropa...” se trata de un error intralingüístico porque el aprendiz generaliza el uso de la raíz verbal de la conjugación a todas las formas, aunque este caso es irregular. L. Paniagua (2001:25) no dice otra cosa al afirmar que “en este grupo se integran los errores motivados por el dominio incompleto de la lengua meta”.

Como para los errores interlingüísticos, L. Paniagua establece una clasificación de los eventuales errores intralingüísticos, así como sus posibles causas:

Por acumulación: Tienen lugar cuando dos formas alternativas son empleadas al mismo tiempo por el aprendiz para una misma función; pueden afectar el plano léxico o el morfosintáctico indistintamente.

Por confusión: Tiene lugar cuando un elemento es sustituido por otro que posee alguna semejanza con aquél; las confusiones pueden ser de varios tipos.

Por regularización: Caracterizan la aplicación de una regla sin tener en cuenta sus excepciones y casos especiales.

Por simplificación: Tienen lugar si se emplea una forma simple en detrimento de otra compleja que debería alternarse con ella según los casos.

Por hipergeneralización: Se produce cuando el aprendiz transfiere una norma o un saber conocido a un contexto que no lo admite. Se basa en la presuposición de que una regla es aplicable a diferentes contextos. En el corpus examinado, se han discriminado entre las hipergeneralizaciones ortográficas – tildes y mayúsculas innecesarias, fundamentalmente – y las de otros tipos.

1.4. Error extralingüístico

Para J. Dubois (2002 :193), lo extralingüístico se refiere a «des facteurs qui n'appartiennent pas en propre à la grammaire, mais à

l'utilisation de cette dernière dans la production et la compréhension des énoncés. On qualifie aussi d'extra linguistique ce qui est extérieur au champ de la linguistique».

De esta cita, retenemos que lo extralingüístico va de lo más o menos diferente de lo lingüístico a lo completamente fuera de él. Las dos definiciones corresponden más o menos a lo que queremos demostrar en esta contribución, es decir que concebimos un error extralingüístico como una desviación (que puede ser lingüística o de otra índole) y cuya causa se aparta de lo lingüístico.

Algunos factores extralingüísticos fueron objeto de estudios, sobre todo, en cuanto a sus influencias en el aprendizaje/enseñanza de una lengua extranjera. Entre estos factores, tenemos la angustia, la inseguridad lingüística, el miedo, la frustración y la vergüenza.

De modo general, las investigaciones sobre el ritmo y las formas de desarrollo del aprendizaje se refieren tradicionalmente, a tres niveles de apreciación o de análisis que son, según palabras de E. Klett (2017:2) «le pôle cognitif, le pôle social et le pôle affectif».

El primero remite a las capacidades de memorización, perceptivas y auditivas, entre otras. Por lo que toca al aspecto social, alude al nivel interpersonal, a las relaciones humanas entre aprendices y entre estos y la sociedad. Por fin, el nivel afectivo tiene que ver con el deseo y la necesidad de aprender para fines profesionales o para integrarse en un grupo determinado.

Esta autora (2017) en el que nos apoyamos para tratar los efectos de las variables extralingüísticas en el aprendizaje del español por parte de aprendices marfileños ha centrado sus análisis en las emociones. Para ella (2017:3) «les émotions constituent une variable non négligeable dans le processus d'apprentissage d'une LE». Aunque reconoce que el impacto de las emociones no suscitó gran interés científico en el ámbito del aprendizaje de una lengua extranjera, está estrechamente vinculada con muchas emociones (que son variables extralingüísticas) que se explica por el desconocimiento de los contenidos curriculares que caracteriza cualquier nuevo proceso de aprendizaje.

Además, la habilidad oral del aprendizaje es más propicia a la ansiedad respecto a la destreza escrita dado su carácter espontáneo y momentáneo. Si la ansiedad es reducida en las metodologías tradicionales de enseñanza (método gramática-traducción) y más elevada en el enfoque comunicativo en la medida en que en esta última metodología, hay una gran implicación personal por parte del aprendiz.

Refiriéndose a los enfoques “aprendizaje comunitario” (Community Language Learning) y “sugestopedia” desarrollados por Ch. Curran (1972) y el médico psicólogo Lozanov (1966), respectivamente, la autora afirma que estos enfoques otorgaron gran importancia a los efectos de los factores emotivos y afectivos, o sea a los aspectos extra lingüísticos en el aprendizaje de una lengua extranjera.

En la primera teoría, el postulado esencial insiste en la necesidad de crear y favorecer un sentimiento y una atmósfera de seguridad y relajada. Los aprendices deben sentirse como pertenecientes al grupo y al aula. A modo de ejemplo práctico, Ch. Curran (op. Cit.) propuso actividades como la formación de pequeños círculos con los aprendices. El aprendiz que desea expresarse, lo hace en la lengua materna y el docente traduce el mensaje en la lengua meta. Después, el aprendiz repite la traducción. El objetivo final es reducir la angustia y los balbuceos penosos.

En cuanto a la sugestopedia, el postulado principal consiste en utilizar sistemática y científicamente la sugestión en la enseñanza. Citando a J. Lerède (1980), E. Klett (2017 :3) define la sugestión como «un phénomène d’intercommunication qui englobe toute influence extra-rationnelle exercée ou subie par l’être humain dans ses relations avec ses semblables ou avec son environnement».

Por otra parte, y apoyándose en los trabajos de S. Krashen (1982) en cuanto a los factores (extralingüísticos) que influyen en el aprendizaje de una lengua extranjera, la misma autora opina que las representaciones que tenemos de la lengua aprendida (simpatía o antipatía de la lengua), las relaciones entre discentes y docentes (agradable o relajada), el interés otorgado al contenido, la implicación de los propios aprendientes en las actividades

(académicas o extra académicas) y también la motivación de los aprendientes facilitan y posibilitan un aprendizaje eficiente y eficaz de la lengua en cuestión.

2. Corpus y método

2.1. Método de análisis

Los métodos utilizados son el método experimental que es un tipo de método de investigación en el que el investigador controla deliberadamente las variables para delimitar relaciones entre ellas y está basado en la metodología científica estrechamente, y el de “restitución” que consiste en discutir con los informantes para saber las causas de sus errores.

En efecto, durante nuestros intercambios, les explicamos, primero, sus errores. Además, les damos (o presentamos) la respuesta correcta para cada error notado; o lo que es lo mismo, lo que habría que escribir. A partir de allí, empezamos a discutir sobre lo que les ha empujado a cometer tal o cual error. Esta restitución se conoce como restitución segura.

Eso nos permite conocer las reales motivaciones que empujaron a los aprendientes a cometer los errores identificados. A partir de allí, nos damos cuenta de que no todos los errores tienen causas lingüísticas. Asimismo, importa precisar especialmente que, para la presente contribución, nos limitamos a las causas no lingüísticas de los errores encontrados. Además, intentamos clasificar todas las causas extralingüísticas para aportar soluciones didácticas específicas y eficientes.

2.2. Recogida de los datos

Las producciones escritas de los estudiantes de los tres (3) niveles de estudio proceden de un examen académico y oficial del año académico 2016-2017. Hemos optado por esta solución porque pensamos que un examen oficial académico permite, por lo menos, tener trabajos completos y esmerados en cuanto a los contenidos.

Además, bien es sabido que un examen requiere mucha más seriedad y concentración por parte de los estudiantes, lo que permite explotar

datos lingüísticos auténticos de los mismos estudiantes, por lo tanto, aptos para un análisis científico.

Por otra parte, los estudiantes no sabían que sus producciones lingüísticas servirían para algún tipo de investigación. Este procedimiento puede permitir aminorar el estrés de los informantes y favorecer, por consiguiente, el análisis de los errores «sistemáticos», o lo que es lo mismo, los que ponen de manifiesto, realmente, la competencia de los informantes.

En el primer curso, los informantes tenían que hacer la traducción directa de un texto de Tanella Boni (2002). Este ejercicio permite valorar el grado de influencia de las lenguas ya denominadas por parte del aprendiz en la lengua meta.

En cuanto al contenido del texto, que era la descripción de una jornada (la del narrador), forma parte de lo que A. Carcedo (1998:3-4) llama «las áreas temáticas» o «los centros de interés» tomados en cuenta en los trabajos sobre el Análisis de errores.

El texto traducido constaba de 12 líneas. El mismo profesor que impartió las clases estuvo con algunas personas para vigilar el buen desarrollo del examen. El examen duró 1h30 minutos y tuvo lugar el 02/07/2015 en la Universidad Félix Houphouët Boigny.

En el segundo año, se trataba de comentar un artículo de prensa según la ideología a la que se asocia esta prensa. Este tipo de ejercicio permite recurrir a muchos conocimientos lexicales y al vocabulario referente.

El artículo de prensa constaba de 11 líneas y se hizo en las mismas condiciones que en primer año. Fue el 23/05/2015 y duró también 1h30 minutos.

Los estudiantes del tercer curso hicieron una redacción cuyo tema era «Mito y realidad en torno a la integración de los pueblos afro latinos». El examen tuvo lugar el 23/05/2015 después del de segundo año. Duró casi 2 horas y en las mismas condiciones mencionadas para los dos primeros cursos.

2.3. Los informantes

Nuestros informantes son estudiantes de la Universidad Félix Houphouët-Boigny de Abiyán. Pertenecen a tres niveles de competencia en español, es decir, son de primer, segundo y tercer año de diplomatura que representa el primer ciclo. Tomamos en consideración los tres niveles de competencia para ver el desarrollo de la competencia lingüística y también las dificultades que tiene cada nivel de estudio a la hora de aprender el español. Nuestros informantes han sido elegidos de manera aleatoria y también por su disponibilidad y su propia voluntad de participar en la encuesta. Son 15 estudiantes a razón de cinco (5) estudiantes por nivel de estudio. De estos informantes, 10 son chicos y 5 son chicas.

3. Presentación y análisis de los resultados

3.1. Presentación de los resultados

Los intercambios con los aprendientes y nuestras hipótesis en cuanto a las causas de los errores encontrados nos han permitido apuntar los factores explicativos de estos errores:

La rapidez durante las producciones, La negligencia de algunos aspectos importantes de la lengua (empleo de la mayúscula y de la puntuación) y la falta de tiempo.

La no relectura de las copias (de examen) es también fuente de errores relativos a la puntuación y al uso o no de la mayúscula.

El olvido de las reglas gramaticales, la confusión de éstas, el estrés durante los exámenes académicos o de cualquier situación académica, los hábitos lingüísticos diferentes (falta de verificación), explican también algunos errores encontrados.

Las indecisiones en la ortografía de algunas palabras, las dudas ortográficas y gramaticales y al nivel de la pronunciación son algunos factores explicativos de otros errores identificados.

El exceso de confianza y la seguridad absoluta llevan a algunos aprendices a cometer errores que podrían evitar según ellos.

La angustia, la frustración, la inseguridad lingüística, la vergüenza, los balbuceos que sienten y expresan los informantes.

3.2. Análisis y discusión de los resultados

Si tradicionalmente los errores han sido divididos (sus causas) en errores inter e intralingüísticos, importa reconocer que algunas causas de unos errores no tienen nada que ver puramente con lo lingüístico. Dicho de otra forma, algunas causas no dependen directamente de la competencia lingüística de los aprendices.

Estas causas pueden ser vinculadas con factores pragmáticos (contextuales), psicológicos o personales. En las líneas siguientes, iremos detallando cada tipo de factores que sustentan las causas extralingüísticas de los errores encontrados.

En primer lugar, los factores pragmáticos desempeñan un papel sumamente relevante en el aprendizaje y la enseñanza de una lengua extranjera en la medida en que el aspecto pragmático forma parte de pleno derecho, al igual que el nivel lingüístico, de las destrezas que configuran cualquier proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

A modo de ejemplo, la traducción de la expresión idiomática del francés “à tes souhaits” que se suele decir cuando uno acaba de estornudar y cuyo equivalente español es «Jesús» es casi desconocida por la mayoría de los aprendientes, sobre todo los principiantes.

Notamos también algunos factores psicológicos tales como el estrés, el miedo, la vergüenza que merecen ser tomados en consideración a la hora de emprender un proceso de aprendizaje y sobre todo en el marco de proceso de corrección de estos errores.

A estos factores, se añaden otros que llamamos « factores personales » por estar directamente vinculados a las actitudes o a los comportamientos de los propios aprendices. Se trata de la negligencia, las dudas, el exceso de confianza, la seguridad absoluta y la no relectura de las copias.

4. Soluciones didácticas

El análisis de los hechos lingüísticos (las causas de los errores extralingüísticos) mencionados más arriba nos permite catalogarlos