

La réception de l'erreur et les conditions de son traitement dans les productions orales

Jérôme Denis

▶ **To cite this version:**

Jérôme Denis. La réception de l'erreur et les conditions de son traitement dans les productions orales. Sciences de l'Homme et Société. 2019. dumas-02302150

HAL Id: dumas-02302150

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02302150

Submitted on 1 Oct 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

La réception de l'erreur et les conditions de son traitement dans les productions orales

DENIS
Jérôme

Sous la direction de Béatriz VILLA

Laboratoire : LIDILEM

UFR LLASIC
Langage, lettres et arts du spectacle, Information et Communication
Département Sciences du langage
Section Français langue étrangère

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 27 crédits

Parcours : FLES

Année universitaire 2018-2019

Remerciements

Merci à mes parents de m'avoir supporté, dans tous les sens du terme, durant cette reprise d'études et la rédaction de, non pas un, mais deux mémoires.

Merci à mes ami.e.s pour leurs encouragements, tout particulièrement à Aurélie et Boyan pour leur support. À D. pour l'inspiration toute indirecte et parfaitement involontaire.

Remerciements à J. et A. de Newdeal Institute à Bordeaux pour m'avoir accueilli dans leurs salles de cours et pour leur bonne volonté et leur disponibilité ainsi qu'à Amandine Duriez et Emilie Duclos de la direction pédagogique pour m'avoir ouvert les portes de leur école.

UNIVERSITÉ Grenoble Alpes

Déclaration anti-plagiat
Document **à scanner** après signature
et **à intégrer** au mémoire électronique

DECLARATION

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 : DENIS PRENOM : JÉRÔME

DATE : 26/08/19

Mise à jour mars 2016

Sommaire

Introduction 6

Partie 1 – Cadre théorique de la recherche 8
1. La notion d'erreur 9
1.1 Définition 10
1.2 Etudes sur l'erreur en didactique des langues 11
1.3 Le traitement de l'erreur : pédagogie et correction 12
2. Le rapport de l'erreur à la norme de langue 15
2.1 La norme de langue comme objet social 15
2.2 L'erreur dans la langue orale 17
3. Accepter ou refuser les énoncés fautifs ? 22
3.1 La question de l'acceptabilité des énoncés fautifs 22
3.2 Une zone de tolérance 23

Partie 2 – Méthodologie de recherche 25
1. Objectif et choix de la méthode de recherche 26
1.1 L'objectif de la recherche 26
1.2 Le choix d'une recherche qualitative 26
2. Présentation du contexte de recherche 28
2.1 La recherche de l'institution 28
2.2 Contexte des enregistrements et entretiens 29
3. La récolte des données 30
3.1 Les observations de cours 30
3.2 Les entretiens 31
3.3 La méthode d'analyse 32

Partie 3 – Analyse des données 34
1. Les éléments intrinsèques à l'erreur 35
1.1 L'appréhension de l'erreur 35
1.2 L'erreur comme obstacle à l'accès au sens 42
2. Les éléments extrinsèques à l'erreur : contexte et norme 51
2.1 Les influences contextuelles 51
2.2 Le rôle de la norme 64

Conclusion 73
Bibliographie 74

Introduction

Il est plutôt rare de s'entendre demander « Vous écrivez français ? ». Une langue, ça se parle, du moins une langue vivante. D'ailleurs ça se parle même sans jamais nécessairement devoir s'écrire. Parfois ça ne s'écrit même pas du tout. Apprendre une langue dans un cours, ça revient beaucoup à vouloir savoir parler, même un petit peu. Avec l'arrivée des approches communicationnelles et actionnelles dans la didactique des langues, l'oral a pris une importance nouvelle. Il faut faire parler les apprenants, voilà l'injonction moderne du cours de langue. Logiquement, la didactique de l'oral devrait alors être au cœur de l'apprentissage. Au cœur de cette didactique, la question de l'erreur devrait occuper une place centrale. Quiconque a déjà assisté à un cours de langue en tant qu'élève, en tant que professeur ou même que simple observateur le sait pertinemment, le phénomène qui se produit le plus, de façon indiscutable, c'est la production d'erreurs et la correction qui en découle. Cela semble aller de soi, mais en y réfléchissant deux minutes, cela ne va pas de soi du tout. Il suffit pour le constater de se pencher d'abord sur la notion de l'erreur. Que recouvre-t-elle ? Qu'est ce que c'est, vraiment, une erreur dans un cours de langue et par extension, une erreur en langue, en particulier à l'oral ? Il n'est pas si aisé d'apporter une réponse simple. De plus, cette question en induit une autre, beaucoup plus large : quelle langue apprend-on quand on prend un cours de français ? C'est en nous posant ces questions que nous avons décidé de nous pencher sur le phénomène de la réception de l'erreur à l'oral par les professeurs de Français Langue Etrangère (FLE).

Il nous est apparu assez vite que ce problème en induisait un autre, qui s'actualise dans ce que nous appellerons au cours de nos travaux l'espace-temps du cours (cours ou classe de langue étant une dénomination trop vague ne faisant pas mention de sa dimension limitée dans un espace et une temporalité donnée) : que faire de ces erreurs une fois qu'elles ont été déterminées comme telles ? Le fait est que si le bon sens voudrait qu'une erreur soit simplement corrigée, la réalité est beaucoup plus compliquée. Les énoncés comprenant des erreurs produits par les apprenants sont en fait soit refusés (dans ce cas en général corrigés), soit acceptés. Mais pourquoi accepter des énoncés fautifs dans le contexte même où l'apprentissage d'une langue est censé mener à l'appréhension des formes correctes de celle-ci ?

C’est pour tenter de mieux appréhender cette question que nous avons entrepris d’assister à des cours de FLE en tant qu’observateur (en prenant un point de vue distancié avec un milieu familier, ayant nous-même déjà une expérience de l’enseignement) et de mener des entretiens avec des professeures sur ce thème. En effet, ce qui advient dans l’espace-temps du cours n’est pas suffisant pour approcher une compréhension de ces phénomènes, il faut également avoir accès à tout un système de représentations de l’erreur et de la langue en général. La question à laquelle nous allons tenter d’apporter quelques réponses peut se formuler ainsi : quels éléments conditionnent chez l’enseignant l’acceptabilité ou le refus d’énoncés considérés potentiellement fautifs en interaction orale dans un cadre d’apprentissage de la langue en contexte homoglotte ?

Notre hypothèse est que les critères en question sont non seulement extrêmement variés mais qu’ils font de plus partie de tout un système de relations complexes. Sans chercher à faire une classification de ceux-ci, et en suivant le chemin des représentations vers l’espace-temps cours, nous aborderons dans la première partie de nos analyses tout ce qui est intrinsèquement lié à la notion de l’erreur elle-même. Notre seconde partie sera consacrée aux éléments extrinsèques à l’erreur en repartant de l’espace-temps du cours pour élargir sur des notions concernant des représentations de la langue elle-même.

Partie 1

-

Cadre théorique de la recherche

1 La notion d'erreur

Notre problématique étant centrée sur la notion de l'erreur, il est indispensable d'en donner tout d'abord une définition de base.

1.1 Définitions

Le dictionnaire Larousse en ligne donne du mot erreur la définition suivante, qui s'applique le mieux à notre domaine : « Chose fausse, erronée par rapport à la vérité, à une norme, à une règle. ». D'après celui de l'Académie Française, une erreur est « Ce qui n'est pas conforme au vrai, au réel ou à une norme définie ; faute, méprise, confusion ». Une notion qui revient dans ces deux définitions est celle de norme. Nous la retrouvons dans l'acceptation de l'erreur que donne M. Marquillo Larruy, qui est à comprendre comme un écart par rapport à une norme, écart possédant un caractère relatif dépendant d'un contexte (2002 : 16). Nous reviendrons sur cette notion de norme qui nous apparaît prépondérante dans notre travail à la fin de cette première partie. Ce qui semble définir la nature de l'erreur, c'est sa fausseté, sa non-conformité, donc un état qui ne répond pas à des critères soit de vérité (qui se confondrait avec le réel) soit d'une règle établie et reconnue. En didactique des langues, c'est cette dernière caractéristique qui nous intéresse, l'erreur étant toujours mis en opposition avec les règles, en particulier de la grammaire.

Marquillo Larruy, se référant à J. Reason [1993], mentionne que d'après la psychologie cognitive, l'erreur relèverait des mêmes processus mentaux que la connaissance, mais découle d'échecs d'exécution (2002 : 49). Reason en donne la définition suivante : « tous les cas où une séquence planifiée d'activité mentale ou physique ne parvient pas à ses fins désirées et quand ces échecs ne peuvent pas être attribués au hasard ». Trois types d'erreurs sont considérés : les lapsus qui procèdent en déviations de fonctionnements routiniers par faute ou excès d'attention, les fautes basées sur les règles, qu'elles soient mal appliquées ou mal comprises (avec dans ce cas une application de règles fausses), les fautes basées sur des connaissances déclaratives (perception partielle des situations, inadéquation des schémas mentaux au problème) (2002 : 50-52). En didactique des langues plus particulièrement, l'erreur a été le plus considérée au niveau de l'acquisition et c'est à travers plusieurs processus d'analyse qu'elle est abordée.

1.2 Etudes sur l'erreur en didactique des langues

Même si notre travail ne concerne pas l'analyse de l'erreur en tant que telle, il est nécessaire d'effectuer un survol des processus mis en place à ce niveau pour affiner notre approche de celle-ci. Mise en place notamment par Robert Lado dans les années cinquante, l'analyse contrastive, liée aux approches behavioristes, consiste en une comparaison structurelle des langues pour déterminer les similarités qui faciliteraient l'acquisition, dans le but d'empêcher autant que possible les interférences. Cependant cette approche est critiquée et remise en question par l'expérience elle-même, les effets de transferts entre les langues n'étant absolument pas systématiques malgré des similarités structurelles (Marquillo Larruy 2002 : 66).

Dans les décennies suivantes, soixante et soixante-dix, ce sont les analyses d'erreurs proprement dites qui font leur apparition. Elle se sont d'abord attachées à établir des inventaires organisés par type (erreur par addition, remplacement, omission, de genre, de nombre etc...). Les critères choisis sont alors établis en fonction d'un écart par rapport à la langue cible, c'est à dire à une norme de la langue cible, et des causes toujours présumées des erreurs. Une distinction s'opère alors entre les notions d'erreur et de faute, notamment dans les travaux de S. Pit Corder ([1967] (1980a)). Cette distinction est à mettre en parallèle avec l'opposition compétence / performance élaborée par Chomsky dans le cadre de sa linguistique générative.

_ L'erreur tiendrait de la compétence, elle serait donc systématique, c'est à dire renvoyant à un système intrinsèque et intériorisé par l'apprenant, socle de sa « compétence transitoire ».

_ La faute tiendrait de la performance, donc non systématique malgré une récurrence explicable par des phénomènes comme la fossilisation. (Besse & Porquier 1991 : 207).

L'idée qui pourrait s'en déduire est que, en théorie, il ne peut y avoir d'erreur en langue maternelle, seulement des fautes. Cette distinction ne semble cependant pas toujours valable, les causes psychologiques (lapsus) ou physiologiques (fatigue) d'une faute ne pouvant pas toujours se vérifier. Dommergues [1973] quant à lui prétend que l'erreur elle-même se divise en deux composantes, une d'interférence (le cas des calques par exemple) et une d'analogie (les processus de généralisation), mais il n'est pas aisé de déterminer comment celles-ci se

partagent, certaines erreurs semblant n'appartenir à aucune de ces catégories (Besse & Porquier 1991 : 210)

Dans la foulée des travaux de Selinker [1969] qui se basent sur la langue de l'apprenant qu'il désigne comme interlangue, Pit Corder se propose d'étudier les erreurs à partir de ce qu'il nomme les dialectes idiosyncrasiques des apprenants. Si l'interlangue est constituée à la fois d'une partie du système de la langue source, d'une partie du système de la langue cible et d'un système de règles qui lui est propre à la croisée des deux autres, le dialecte idiosyncratique a ceci de particulier qu'une partie de ses règles n'est liée qu'un à seul individu. ([1971] 1980b : 21) Dans ce contexte, Pit Corder explique les productions erronées, pour reprendre la définition du dictionnaire, de la façon suivante :

> On pourrait donc expliquer ces énoncés comme des cas où l'apprenant n'arrive pas (quelle qu'en soit la raison) à se conformer à une règle connue, ces cas étant à distinguer de ce que j'appelle les phrases idiosyncrasiques, qui n'impliquent nullement une mauvaise performance et qui ne sont pas susceptibles d'être corrigées par l'apprenant parce que, précisément, elles obéissent aux seules règles qu'il connaît, à savoir celle de son dialecte transitoire (Pit Corder [1971] 1980b : 21)

En se basant sur cette notion d'idiosyncrasie comme qualité de l'apprenant possédant un système propre, Pit Corder considère l'apprenant d'une langue cible comme un « locuteur natif de son propre dialecte idiosyncratique » et qu'en tant que tel, il ne peut pas produire d'erreur à l'intérieur de ce système (mais seulement des fautes performatives) ([1973] 1980c : 29). Cela rejoint la question qui sera posée par Leeman-Bouix plus tard : est-ce que derrière les usages dits déviants ne se cache pas en fait un fonctionnement linguistique en tant que tel, c'est à dire une logique intrinsèque ? (1994 : 17) Par extension, nous pouvons poser l'hypothèse que l'apprentissage revient moins à corriger ses erreurs qu'à faire évoluer les règles d'un dialecte idiosyncratique pour les rendre les plus proches possible des règles de la langue cible.

Pour en terminer avec ce rapide survol de la chronologie des analyses d'erreur, notons que dans la continuité de ces études sur les interlangues viennent ensuite les travaux sur les parlers bilingues de Lüdi et Py [1986]. Ici un répertoire verbal mixte est considéré dans son ensemble, ce qui va de pair avec l'idée d'une compétence langagière globale dans laquelle cohabitent plusieurs systèmes de langue. C'est en étudiant les diverses marques

transcodiques (calques, emprunts, transferts lexicaux, alternances) que sont dé-stigmatisés des usages jusque là considérés comme des éléments à éviter. (Marquillo Larruy 2002 : 78)

1.3 Le traitement de l'erreur : pédagogie et correction

Surtout liée aux notions de correction et d'évaluation, l'erreur connaît néanmoins un certain nombre d'approches qui lui prêtent un rôle positif dans l'apprentissage.

1.3.1 La pédagogie de l'erreur

Alors qu'elle prend de plus en place de place dans la didactique des langues au fil de ces travaux, la question d'une pédagogie nouée autour de la question de l'erreur prend forme. Déjà d'après Frei [1929], les erreurs comblent un déficit quand les besoins linguistiques ne sont pas assurés par la langue elle-même, ainsi elles occupent « un rôle fonctionnel dans la communication » (Besse & Porquier 1991 : 208). La dédramatisation des erreurs est ainsi un enjeu pédagogique en soi. L'erreur ne doit pas constituer un barrage à la relation qui s'établi petit à petit entre l'apprenant et la langue cible, elle doit être considérée comme élément naturel et banal de l'acquisition. De plus rien ne lie systématiquement la difficulté d'une règle et l'apparition des erreurs. Une règle pouvant être considérée comme compliquée pourra être acquise facilement par certains apprenants, qui continuent par ailleurs de produire des erreurs sur des éléments de la langue considérés comme « basiques ». La difficulté reste de nature subjective et a parfois été intériorisée par les enseignants sous forme de représentations qu'ils transmettent par avance aux apprenants (par exemple : "le subjonctif, c'est difficile"). En somme, l'erreur n'est pas un indice de difficulté. À travers l'acquisition est effectuée une sélection de « matériau utile » à l'apprenant, quelle que soit la difficulté effective ou non des règles. (Besse & Porquier 1991 : 212-213).

Lamy observe un rétrécissement du spectre des erreurs au fur et à mesure que le niveau des apprenants s'élève, les erreurs se rapprochant plus de celles des locuteurs natifs. L'apprentissage passe ainsi nécessairement par une "production d'énoncés fautifs". (1981 : 5-6) L'acquisition se construit par le biais d'une sélection entre plusieurs formes possibles qu'il faut tester et éliminer, ce qui permet d'explorer des formes diverses d'énoncés, fautives ou non. En éludant les énoncés fautifs dans l'apprentissage, on passe également à côté de cette phase de sélection qui est nécessaire pour accéder aux formes justes, l'expérience de

l'erreur étant constitutive d'une voie vers la maitrise de la langue. Par ailleurs, il ne faut pas confondre l'apparition d'une forme fautive avec sa fixation (phénomène de fossilisation), raison qui semble justifier la défiance vis-à-vis de l'erreur et qui retarde l'expérience de la production, à cause par exemple de l'angoisse d'un jugement. Lamy estime que « L'expression, toute imparfaite qu'elle peut être, est prioritaire par rapport à la correction. » (1981 : 7) Le progrès est donc considéré également comme une sorte de correction progressive et globale de sa compétence, sans qu'il y ait de généralisation possible sur les moments de fixation des moyens d'expression qui restent variables selon chaque apprenant. La présence d'éléments incorrects ne doit plus être simplement prise en compte uniquement comme des erreurs à corriger, mais également de façon positive en ce que ces éléments sont interprétables, c'est à dire acceptables du point de vue de l'objectif communicatif fixé (par le contexte du cours de langue, la consigne d'une tâche ou par les apprenants eux-mêmes en fonction de ce qu'ils veulent exprimer). Les apprenants « sélectionnent de fait les données qu'ils sont aptes à acquérir » (1981 : 7). Toute sélection induit un choix, qui peut être motivé par les affinités de chacun.

1.3.2 La question de la correction

Le problème de la correction de l'erreur est cependant au cœur de nos préoccupations, non pas dans sa portée et sa valeur pédagogique mais dans son actualisation dans le flux même du cours. En clair, à quel moment et selon quels critères une erreur va-t-elle être corrigée ou non et donc l'énoncé qui la contient accepté ou refusé ? Cette question se pose d'autant plus qu'elle a des implications au niveau des affects des apprenants. De multiples positions existent sur le sujet, nous n'en citerons que quelque unes à titre d'exemple. Burt & Kipasky, cités dans la thèse de Aghaeilindi (2013 : 53) établissent une hiérarchie entre les erreurs qui fausse l'interprétation de l'intégralité de l'énoncé (appelées « erreurs globales ») et celles qui ne portent que sur une partie (appelées « erreurs locales »), les premières devant être corrigées en priorité [1972]. Norrich [1981] établi quant à lui une gradation des erreurs en fonction de leur importance, grammaticales en tête, lexicales puis orthographiques ensuite (également cité par Aghaeilindi 2013 : 53). Il prend également en considération la fréquence de ces erreurs dans le discours de l'apprenant, ainsi que le rapport de l'erreur avec l'importance de la règle à laquelle elle contrevient. Nous pouvons cependant trouver certains de ces critères particulièrement subjectifs et très liés à des systèmes de représentations et de norme.

Bernard Py, évoquant les représentations sociales dans la didactique des langues, donne un exemple où un enseignant parle de la représentation de certains apprenants de la correction des erreurs comme intrinsèquement liée à l'évaluation, alors que pour lui, celles-ci sont un marqueur de l'apprentissage. (2004 : 15) Nous avons ici deux conceptions conflictuelles du phénomène de correction. Ce qui passe pour un élément positif pour l'un est vécu comme élément négatif pour l'autre. La correction, marque du refus d'un énoncé considéré fautif, fait intégralement parti des interactions du cours. C'est à travers une analyse du discours que nous pouvons saisir les phénomènes d'interactions correctives comme « régulation de l'interaction discursive » (Besse & Porquier 1991 : 214, citant Raabe [1982]). Elle prend la forme de renvois, de reprises, d'auto ou d'hétéro-corrections, de reformulations. Ces interactions correctives dont toute trace disparait dans le langage écrit fait apparaitre l'importance de l'aspect interactionniste de l'oral et permet une distinction entre « correction centrée sur le code (la langue) de celle centrée sur le contenu de l'échange » (Besse & Porquier 1991 : 214), c'est à dire du sens des énoncés. En fonction de quels critères alors se décide qu'ils seront acceptés ou refusés ? Avant d'aborder cette question, il faut revenir à la définition de l'erreur, qui suppose toujours une notion de norme de langue.

2 Le rapport de l'erreur à la norme de langue

Comme nous l'avons vu, que se soit dans les définitions du dictionnaire ou dans celles des linguistes, la notion d'erreur est liée à celle de norme. L'erreur est toujours située en rapport à une norme donnée. Il convient de se pencher sur cette question de norme en terme linguistique et comment celle-ci joue un rôle dans l'apprentissage de la langue cible. Par ailleurs, la langue orale qui est notre préoccupation ici entretien également un rapport complexe avec la norme, de par ses spécificités. Nous aborderons donc celles-ci et les différents cas de figures de relation complexes entre l'erreur à l'oral et la norme de langue.

2.1 La norme de langue comme objet social

Si le fait de l'erreur est incontestable, Bange montre que sa détermination comme telle ne peut venir que d'un écart considéré à partir « du point de vue de la norme de la langue-cible » (1992 : 18). Cet aspect de point de vue est très important car il oriente la perception et donc la détermination de l'erreur. Concrètement, en cours de langue, cette perception est celle du garant de la norme, c'est à dire de l'enseignant. C'est à partir de cette norme que celui-ci peut se permettre des interruptions brutales de productions d'énoncés qui n'auraient pas cours dans une interaction de la vie quotidienne, au nom du contrat didactique lié avec les apprenants. Bange dit que ce jugement au nom de la norme « implique une menace » sur la face de l'apprenant. Bange observe d'autre part une « surévaluation de la morphosyntaxe » au niveau des corrections par rapport à l'accès au sens qui serait la principale difficulté de l'apprentissage, toujours à cause du poids de cette norme. La question qui se pose est quelle est la nature de cette norme ?

Pour Ledegen (2000), c'est le français dit standard qui fait office de norme prescriptive. Son caractère normatif en fait un « étalon de correction », ce qui nous renvoie à la définition d'erreur comme déviance par rapport à une norme. Si celle-ci est ontologiquement étalon de correction nous pouvons poser avec un peu de malice la question suivante : qui de l'erreur ou de la correction précède l'autre ? En d'autres termes, est-ce que c'est l'erreur qui produit la correction ou est-ce que c'est la correction qui produit l'erreur *?* Le terme de correction lui-même fait référence à une punition, tout comme le terme faute (ici dans son acceptation générique et non dans sa distinction par rapport à l'erreur comme vue dans la partie précédente) possède une acception morale. Faute, qui vient de faillir, désigne un

"manquement au règles qui définissent le fondement même de la société et en garantissent le fonctionnement, l'existence, la pérennité." La connotation grave de la faute suppose toujours un châtiment, terme qu'on retrouve dans la sémantique religieuse. (Leeman-Bouix 1994 : 19) Toute entrave à la norme, qui représenterait le système social, mérite un châtiment. Dans le cours de langue, toute dérive par rapport au système du français-étalon serait digne de la punition de la correction !

Ledegen cite Helgorsky qui dénie cependant à cette norme prescriptive un statut de système : « C'est une construction obtenue par la critique et la sélection d'un certain nombres d'usages, socialement définis c'est à dire appartenant aux classes dominantes » [1982 : 9]. La langue se comprend ainsi comme un capital culturel, dont la maîtrise par des groupes dominants détermine la hiérarchisation des productions et des énoncés (dans leur acceptabilité). (2000 : 31) Il y a dans le rapport à la langue française ce poids du sacré, de l'institution représentée par l'Académie (qui n'a aucun pouvoir de prescription et dont la seule mission officielle est de produire un dictionnaire, la dernière édition complète remontant à 1935), du « génie de la langue » qui sont des représentations sociales construites à travers une histoire toujours très centraliste (Paris, siège du pouvoir absolu puis du pouvoir républicain). Les débats farouches sur les réformes de l'orthographe cristallisent bien l'aspect puriste de la langue française, considérée par une élite pour une élite, toujours parisienne. Nous observons par exemple dans des phénomènes d'hyper-correction (l'application d'une règle à contre temps) la volonté de s'intégrer linguistiquement à un groupe considéré comme socialement supérieur (Leeman-Bouix 1994 : 36). La difficulté même de l'acquisition du français par les locuteurs natifs constitue un motif de fierté.

La langue française étant considérée comme complexe, la maitriser est donc un marqueur social et identitaire fort. Le mépris pour les erreurs de langue trahit souvent de fait un mépris de classe. Le sentiment de culpabilité devant l'erreur, partagé entre locuteurs natifs à la maitrise incertaine et apprenants de langue seconde, devrait s'effacer devant la connaissance, ou la reconnaissance, que les erreurs font partie de la langue et ont leur fonctionnement propre qui dépasse les individus. De plus, la forme de la langue orale rend ce rapport à la norme encore plus complexe.

2.2 L’erreur dans la langue orale

Si la pédagogie du FLE semble vouloir mettre l’accent sur l’expression orale, la fameuse injonction intériorisée du « il faut faire parler les apprenants », il n’en reste pas moins que dans les faits, la norme de la langue française enseignée reste très attachée à sa forme écrite. Dans le rapport à l’erreur dans les productions orales, il faudrait tenir compte de la spécificité de cette langue orale et de son fonctionnement qui n’est pas celui de l’écrit.

2.2.1 Spécificités de la grammaire de l’oral

Si nous évoquons ici les spécificités de la langue orale, il ne s’agit pas d’opérer une séparation franche d’avec la langue écrite. Comme le rappelle Gueunier, si dans les années soixante-dix un courant dit « séparateur » décrivait la langue orale comme porteuse de différences systémiques profondes, bien souvent de façon idéologiques (les qualités de naturelle, d’authentique, de spontanée lui sont attribuées), les études des décennies suivantes condamnent ce que Claire Blanche Benveniste notamment appelle les « grands mythes séparateurs » (2005 : 16-17)

A propos des spécificités qui nous intéressent, Blanche Benveniste désigne l’oral comme un état non corrigé de la production linguistique (1990 : 17). En effet, tout énoncé oral garde des traces de sa propre production, au contraire de la production écrite corrigée au fur et à mesure pour arriver à une unité finale qui est la seule à apparaître sous forme graphique. Les productions linguistiques peuvent s’articuler selon deux axes : à l'axe syntagmatique et horizontal de l'écrit, où les syntagmes successifs assurent l’unité de la production par leur continuité, s’oppose un axe paradigmatique et vertical qui serait, selon Saussure « l'axe mémoriel des séries potentielles ». (Blanche-Benveniste 2010 : 25). Sur celui-ci, aucun élément différent ne peut advenir au même moment. Le locuteur fait dérouler les paradigmes sur cet axe jusqu’à trouver celui qui semble convenir le mieux. C'est la recherche des mots à voix haute, les reprises et corrections, partagées entre plusieurs locuteurs lors des productions en interaction. (Blanche-Benveniste 2010 : 28). C’est ainsi que nous pouvons dire que les productions orales contiennent leur propre brouillon, par l’exploration de cet axe paradigmatique.

Les phénomènes que le locuteur oral déroule sont soit volontaires (énumération, répétitions

intensives, variations stylistiques, dénominations) soit involontaires (bredouillages, maladresses, reprises, hésitations). C'est toute la question de l'intentionnalité de ces phénomènes qui se pose (Blanche-Benveniste 2010 : 22). La notion d'erreur vient se loger dans la deuxième catégorie. D'autre part, le locuteur conserve une réserve de syntagmes : ceux qu'il vient de dire et ceux qu'il projette de dire. Ainsi, dans la production orale, nous observons un phénomène d'anticipation sur des morphèmes ou des syntagmes entiers. Ainsi, le locuteur produit des séries de syntagmes brisés, interrompus, il fait des « bribes » qui sont reprises par des auto-corrections. Il ne cesse d'effectuer des allées et venues sur cet axe paradigmatique (Blanche-Benveniste 2010 : 23-25). Dans cette optique, Bernard Py (2004 : 16) note que la conception de l'énoncé oral et donc du message qu'il contient ne peut être dissocié de sa formulation, et qu'en tant que telle, une représentation sociale telle que « Ce qui se conçoit bien s'énonce clairement » est nulle et non avenue en la matière. L'expression orale étant par essence constituée des scories de sa propre production, toute idée de « clarté » n'y a pas voie au chapitre. En cela, l'erreur à l'oral semble habiter tout un réseau d'aller/retour de voies empruntées et abandonnées, reprises et modifiées.

Blanche-Benveniste évoque les poèmes de Henri Michaux et son travail sur la langue, dans laquelle la pensée apparait procéder « par saccades discontinues ». (2010 : 32) Ainsi, au fil du défilement de réponses variées sur l'axe paradigmatique, « Les hésitations et les réponses erronées, loin d'être des déchets dont il faudrait se débarrasser, sont les voies d'accès à ces fonctionnement ». Tâtonner le long de cet axe discontinu (par opposition à l'axe syntagmatique horizontal et continu de l'écrit, par essence « corrigé » même s'il contient au final des erreurs) donne accès à l'expression dans laquelle sont inclues les erreurs et énoncés fautifs. Michaux, à propos du langage parlé, désigne l'homme comme un « opérateur ». L'erreur apparaît comme constitutive d'opérations de sélection le long d'un axe paradigmatique vertical discontinu, en voie vers la synthèse de l'expression orale (d'où la difficulté de retranscrire celle-ci à l'écrit).

2.2.2 Erreurs orales et norme

Cette complexité formelle de la langue orale, avec ses productions par essence non-corrigées, fait qu'il est plus aisé pour la didactique de se baser sur la langue écrite en apprentissage. Le traitement des erreurs à l'oral se confronte d'autant plus avec le poids de la norme.

2.2.2.1 Rapport langue écrite/langue orale

Yaguello rappelle qu'une distinction majeure entre l'erreur orale et l'erreur écrite vient du fait que le français ne se prononce pas comme il s'écrit. Or la norme semble s'attacher beaucoup plus à l'écrit. L'exemple des consonnes finales dont la prononciation a fini par se perdre et qui ne se font entendre que grâce à la liaison (1988 : 104) ou des voyelles « non prononcées » (le e caduc, le schwa) fait qu'une multitude d'erreurs, notamment aux niveau des accords, qui s'actualisent dans la morphologie graphique disparaissent purement et simplement quand un locuteur qui n'a pourtant pas assimilé telle règle produit un énoncé équivalent à l'oral. La phrase suivante, entendue lors d'un cours de FLE, synthétise bien le problème : « Quand on parle, on n'entend pas l'erreur. » Mais si on ne l'entend pas, où est-elle ? Est-ce qu'elle va apparaitre comme « par magie » par une actualisation de la langue sous sa forme graphique (et donc plus normée) ? Ou les erreurs orales sont-elles de natures différentes, alors même que la grammaire semble être identique sur le papier du manuel ?

Delahaie montre que l'enseignement de l'oral reste parfois un prétexte à une reformulation de la grammaire écrite et du vocabulaire « entendus comme une liste paradigmatique que l'on déroule » (2010 : 186). Il y a dans cette idée un sous-texte idéologique qui survalorise la langue écrite et ses usages, en particulier au niveau syntaxique. Y compris dans un cadre de productions orales en interactions, la norme écrite peut prendre le pas sur les structures implicites de la langue orale. Et quand bien même ce sont bien des interactions en co-constructions qui se produisent, avec une utilisation de marqueurs d'accords phatiques typique de l'oral, il arrive que le lexique enseigné ne corresponde pas statistiquement aux structures dominantes dans ce contexte (2010 : 189). L'attachement à une norme de langue vantée pour sa « beauté » et sa « logique » semble jouer un rôle dans cette survalorisation des structures écrites, en particulier chez des enseignants de culture littéraire et non formés à la grammaire de l'oral. Alors que toute l'attention est donnée à la notion de tâche (héritée des sciences de l'éducation) et à l'approche communicationnelle dans le CECRL, la structure de l'oral n'a droit qu'à une portion congrue et ne fait écho dans l'apprentissage que de façon ténue (2010 : 191).

De cette prétendue supériorité de l'écrit par rapport à l'oral découle l'idée que si la communication est à mettre en avant, la conversation reste un mode d'interaction peu propice à l'apprentissage. Barthes & Berthet la décrive comme un « objet vague » auquel ils

attribuent une « mollesse formelle » (1979 : 3) qui la rend justement digne d'intérêt mais difficile à analyser scientifiquement. Dans le cadre d'interactions didactiques, il n'est même pas évident que ce qui est appelé « conversation » puisse être réellement qualifiée ainsi. Violaine Bigot propose de séparer les deux types d'interactions, celles de natures didactiques n'ayant lieu qu'entre l'enseignant et les apprenants, celles de type réellement conversationnelles se déroulant uniquement entre les apprenants. (1996 : 7). Dans ce que nous appelons conversation dans le contexte du cours de langue, un contrat didactique est toujours bien présent entre l'enseignant et les apprenants, témoignant de l'asymétrie de la relation. C'est l'enseignant qui en tant qu'expert dirige les échanges en distribuant si besoin est les tours de paroles, relance l'interaction en proposant de nouveaux thèmes et se pose en vecteur de norme (Bigot 1996 :7). Le contrat didactique fait que le fameux « cours de conversation » demeure avant tout un cours.

2.2.2.2 La question de la prononciation

La question de la norme se pose aussi avec beaucoup d'acuité au niveau de la prononciation. Detey & Racine font à cet égard la distinction entre une norme dite d'usage, c'est à dire un « ensemble de formes régulièrement employées par les locuteurs dans leurs usages « normaux » » (2012 : 88) et la norme de référence, le français moyen étalon, que nous avons évoqué plus tôt. Il est intéressant de noter la désignation de « normal » entre parenthèses pour désigner une utilisation de la langue de la vie quotidienne, la normalité pouvant faire office de référence dite naturelle pour l'apprentissage. Detey et Racine insistent sur le fait qu'en règle générale et sans rentrer dans le détail des typologies, il est beaucoup plus difficile de circonscrire les erreurs au niveau de la prononciation qu'à celui de la syntaxe. D'autant qu'il faut prendre en compte les critères d'input par des enseignants qui ne sont pas forcément des locuteurs natifs de la langue cible ou même des locuteurs d'une région comprenant des particularités comme par exemple la prononciation du schwa dans tout le Sud de la France. Les prononciations considérées comme « non-standard » au regard de la norme d'un français dit neutre sont-elles susceptibles d'êtres corrigées en tant qu'erreurs ? (2012 : 88).

L'autre problème qui se pose est celui de la réception de ces productions, avec ce qu'elle contient de représentations intériorisées. En fonction de l'origine du locuteur natif (ou non-natif mais considéré comme expert de la langue cible), ces prononciations « non-standards »

ne seront pas reçues de la même façon. Detey et Racine donnent l'exemple précis d'apprenants japonais dont la réalisation de la voyelle u est jugées de façon plus positive par des auditeurs québécois que par des auditeurs parisiens, pour une raison physiologique de fréquences utilisées par les uns et les autres. (2012 : 89) La question des variations en fonctions des communautés linguistiques joue donc un rôle dans la façon dont les productions orales sont reçues. Dans ce contexte l'erreur au niveau phonétique devient d'autant plus difficile à déterminer. L'acceptation ou le refus des énoncés produits à cause d'erreurs phonétiques semble ainsi se faire sur des critères extrêmement mouvants. Detey et Racine, citant Laks [1996 : 64], rappellent ainsi cette idée que la langue est elle-même emplie de variations et qu'elle ne peut être considérée comme un ensemble homogène et fixée. Son hétérogénéité tient autant des compétences des locuteurs issues d'une communauté linguistique elle-même complexe que des représentations qui se meuvent dans celle-ci. La question de l'erreur, dans ce contexte, ne peut que s'inscrire dans cette circulation et garde donc parfois un caractère relativement insaisissable.

C'est en tenant compte de toutes les notions et cas de figures abordés jusqu'ici que se pose la question de l'acceptation ou du refus des énoncés fautifs, ou déterminés comme tels en fonction d'une norme de langue.

3 Accepter ou refuser des énoncés fautifs ?

Reprenons la thématique de l'erreur dans son rapport à la norme pour déterminer en quoi cela joue un rôle concret dans notre problématique. Le caractère normatif le plus évident de la langue est la grammaire, notamment celle enseignée à l'école. Mais il existe également une grammaire intériorisée à chaque locuteur natif qui l'utilise inconsciemment. C'est à travers cet usage qu'on pourrait désigner comme intuitif que se dégage la notion « d'énoncé acceptable » qui n'est pas nécessairement « grammaticalement correct » (voire peut être considéré « agrammatical ») en s'en tenant à une définition de la grammaire prescriptive et normée par l'Académie Française et autres vecteurs de norme (professeurs, dictionnaires) (Yaguello 1988 : 77-79) L'erreur existe-t-elle dans le champ de toute déviation par rapport à cette norme ou également dans celui de l'acceptabilité des énoncés, notion qui ne peut se concevoir que dans un contexte interactionnel (et donc social) ? L'erreur grammaticale et/ou morphologique doit-elle être considérée au même plan que l'inacceptabilité sémantique d'un énoncé pourtant grammaticalement et/ou morphologiquement correct ? Quelle concept d'erreur penser en situation d'apprentissage pour focaliser les apprenants sur ce qui constitue vraiment un obstacle à leur usage singulier ?

3.1 La question de l'acceptabilité des énoncés fautifs

En terme d'acceptabilité de façon générale, l'apprentissage de la langue fait usage d'un classement par registres qui semble parfois arbitraire en se plongeant dans les différentes versions des dictionnaires. La perception commune de certains mots comme « familiers » ne le sont pourtant pas (Yaguello donne les exemples de « bouquin », « caboche », « patate », « roupiller »). Comme pour les déviations par rapport à la norme, nous observons des jugements de valeurs attachés aux mots en fonction de perceptions marquées par des pré-conceptions et des constructions sociales. Nous pouvons également appliquer ces mêmes mécanismes aux phénomènes de glottophobie, c'est à dire la perception négative de tel ou tel accent en fonction de la prononciation considérée comme « standard ». Ainsi, celui qui fait des erreurs de français est forcément regardé « de travers » et jugé comme un peu idiot, alors que les erreurs sont attestées dans toutes les couches sociales, quelque soient les études. (Yaguello 1988 : 88) La vitesse d'exécution d'écriture d'un texte sans relecture par exemple, avec la fonction naturelle d'aller « au plus efficace » et donc au plus simple et au plus rapide « économiquement » parlant (mettant en jeu des questions de rendement), conditionne

l'actualisation de fautes/erreurs dans ce type d'énoncé (même chez des locuteurs par exemple étudiants-chercheurs en didactique des langues, statut qui de fait ne présuppose pas plus que chez les linguistes un usage parfait de la langue ni un strict respect de sa norme !). Nous pouvons mentionner plusieurs critères qui viennent conditionner l'acceptabilité d'un énoncé, comme par exemple des contraintes non-signifiantes qui s'affaissent devant un pur principe d'économie (Yaguello mentionne l'imparfait du subjonctif dont l'usage a disparu même si il se trouve encore dans les manuels de grammaire (1988 : 108)). Ledegen soulève l'idée d'une « norme statistique » pour des incorrections comme par exemple « après que + subjonctif », c'est à dire relevant de l'usage majoritaire dans une communauté ou sous-groupe et qui va à l'encontre de la norme prescriptive (2000 : 211). L'inacceptabilité indiscutable d'énoncés fautif est par la même remise en question.

3.2 Une zone de tolérance

Comment se détermine l'acceptabilité d'énoncés à priori fautifs ? D'après Bernard Py, l'apprentissage s'articule autour de trois pôles : le système, entendu comme l'interlangue ; la tâche c'est à dire l'activité communicative mise en action dans la langue cible ; la norme, comme ensemble des influences extérieures aussi bien linguistiques que sociales. (1993 : 1) C'est la focalisation sur cette dernière qui nous intéresse, en ce qu'elle confronte le système de l'apprenant, son interlangue voire ce que Pit Corder appelle son dialecte idiosyncratique, avec un système de références contenant un ensemble de prescriptions et d'injonctions. Celles-ci passent à travers le contrat didactique entre l'enseignant (lui-même plus ou moins vecteur de norme) et l'apprenant, mais viennent également du contexte où se déroule l'apprentissage. Cela peut-être aussi bien l'institution (l'école de langue et sa direction pédagogique) que le rapport de l'apprenant aux productions auxquelles il est confronté (celles de ses pairs, celle de la vie quotidienne en milieu homoglotte), à sa représentation d'une langue cible idéalisée. En effet la norme n'est pas intrinséquement extérieure au locuteur non-natif, elle peut être également intériorisée par l'apprenant lui-même quand il essaye de se conformer à l'idée qu'il se fait de la langue cible (par le biais d'un ensemble de représentations socio-culturelles)

Partant de cette idée d'une norme protéiforme, le rapport à l'erreur contient lui aussi un degré de variabilité. C'est ce que Py appelle « zone de tolérance » et qu'il définit ainsi :

> (…) l'espace variable compris entre la norme de l'interlocuteur natif et le seuil à partir duquel l'apprenant voit ses productions acceptées sans discussion, c'est à dire sans reformulation ni thématisation (Py B. 1993 : 6)

En rapport avec notre question qui est de savoir en vertu de quoi un énoncé apparaissant comme fautif est tout de même accepté par l'enseignant, cette idée de zone de tolérance ouvre des perspectives sur un espace dans lequel ce phénomène à sa place. Reste à déterminer les critères qui le délimite. Py mentionne un mouvement du locuteur natif, dans le cas qui va nous occuper l'enseignant de FLE, à travers cette zone de tolérance, allant d'un seuil à l'autre, celui du refus (hors-zone) à celui de l'acceptation. (1993 : 6). Cette idée de mouvement nous intéresse particulièrement, le nombre de critères potentiels et leur caractère variable semble induire, plutôt qu'un espace circonscrit précisément, un système de relations entre norme, représentations de l'erreur, pratiques pédagogiques et espace-temps du cours où se produisent les phénomènes d'acceptation et de refus. C'est à partir de ces éléments que nous établissons nos hypothèses et nos méthodes de travail.

Partie 2

-

Méthodologie de la recherche

1. Objectif et choix de la méthode de recherche

En fonction de notre problématique et des notions théoriques que nous avons sélectionnées pour mener à bien nos travaux, nous allons maintenant préciser l'objectif de ceux-ci ainsi que la méthodologie employée.

1.1 L'objectif de la recherche

Comme nous l'avons vu dans le cadrage théorique, la question de l'erreur à l'oral porte en elle un poids fort de représentations et elle n'est pas aisément circonscriptible. Déterminer qu'un énoncé oral est fautif et tenter de savoir ce qui provoque son acceptation ou son refus pose d'entrée la question du sujet de sa perception et de sa détermination en tant que tel. En d'autres termes, la subjectivité de la détermination d'un énoncé comme fautif, donc le rapport premier à l'erreur avant que celle-ci soit considérée comme acceptable ou non dans l'espace temps du cours, revient à l'observateur du phénomène lui-même. En clair, les énoncés fautifs étudiés ne le sont que si nous les considérons nous-même comme fautifs, en vertu de ces mêmes représentations que nous prétendons étudier. Or nous ne pouvons pas nous pencher nous-mêmes sur nos propres représentations lors de cette étude, il convient donc d'accepter cette part initiale de subjectivité dans la détermination d'énoncés comme fautifs, partagés entre nous et notre propre communauté linguistique, ainsi que notre propre communauté d'experts (professeurs de FLE, étudiants-chercheurs). Ce consensus ne peut être obtenu qu'en se référant à cette norme évoquée plus tôt et sur laquelle nous reviendrons lors de nos analyses, ainsi que sur l'expérience de l'usage de la langue. Notre hypothèse est que le traitement de l'erreur à l'oral est un phénomène extrêmement volatil, mal envisagé, à bien des égards mal considéré car dépendant d'un ensemble de facteurs nombreux et complexes dans lesquels pèsent un certain nombre de représentations et qui ne cessent de se mouvoir. Notre objectif est donc de tenter de cerner un peu mieux le système de relations qui s'établissent entre ces facteurs.

1.2 Le choix d'une recherche qualitative

Pour se faire, notre recherche se doit d'être avant tout qualitative, car il ne s'agit pas de partir d'une typologie d'erreurs pour établir une sorte de classement ni encore de faire surgir des

séries d'occurrences d'acceptation/refus d'énoncés considérés comme fautifs. Il nous apparaît dans un premier temps nécessaire de procéder à quelques observations de cours. C'est en effet dans cet espace-temps que se produisent concrètement les phénomènes observables d'acceptation/refus d'énoncés oraux considérés fautifs. Si bien sûr il n'est pas possible à priori de savoir quel sera le degré d'occurrence de ces phénomènes, la correction reste l'un des éléments les plus inévitables du cours de langue. C'est elle, avec les phénomènes voisins de reprises et de reformulations, qui constitue le marqueur du refus d'un énoncé par le professeur. La nature des énoncés repris ou acceptés nous importe peu, ne cherchant pas à atteindre une exhaustivité de toute manière impossible même dans une étude bien plus approfondie. Le contexte cependant est important : si l'accent est souvent mis sur l'approche communicationnelle, il faut s'assurer de pouvoir observer des cours où les apprenants sont amenés à s'exprimer à l'oral, ce qui n'est pas toujours le cas (pour des raisons diverses : un trop grand nombre d'apprenants dans une salle, un cours qui ne « fonctionne pas » et ne suscite pas de participation etc…).

Cependant, cette observation du cours ne permet pas d'accéder aux représentations des professeurs, qui à travers les questions de rapport didactique à l'erreur et de norme, pèsent d'un grand poids dans notre problématique. À la captation de quelques heures de cours, il faut également procéder à des entretiens avec les professeurs concernés (préférablement, pour pouvoir mettre en relation les faire et les dire, le cas échéant où les actions didactiques du cours se confrontent aux représentations des professeurs). Ces entretiens et ce qu'il peut en être retiré n'ont pas valeur d'exemplarité. Le but est d'accéder, par le statut d'expert des personnes interrogés en tant que professeur de FLE, à un système global de relation entre représentation et pratique en ce qui concerne le traitement de l'erreur à l'oral. Pour utiliser la métaphore de la monade leibnitzienne, si chaque cas ne représente que lui-même, il enveloppe également tout un monde auquel il donne à voir sous son point de vue particulier. Notre démarche pourrait être comparée à tenter de jeter un coup d'œil sur ce système de relations à partir de différents petits œilletons.

2. Présentation du contexte de recherche

La démarche en elle-même de trouver un terrain de recherche ne va pas de soi, en particulier dans le cas qui nous concerne, celui de n'être affilié à aucune institution et de ne pouvoir mettre en jeu des réseaux (ayant déjà « bousculé » des amis enseignants pour des observations de classe plus tôt dans l'année universitaire pour un autre travail, nous ne tenions pas à les solliciter de nouveau).

2.1 La recherche de l'institution

Compte tenu de notre problématique, nous avons demandé à plusieurs écoles à Bordeaux de nous accueillir et de bien nous laisser effectuer une captation ou un enregistrement audio de cours, durant lesquels nous pourrions observer les phénomènes qui nous concernent. La seconde étape serait d'obtenir de plusieurs professeurs si possible un entretien tournant autour de notre sujet pour avoir accès à leurs représentations. Concrètement, l'irruption dans une salle de cours d'un intrus n'est pas une chose facilement acceptable, d'autant moins pour des institutions privées qui fonctionnent dans une économie où les apprenants sont des clients qui payent leur formation. Il est également toujours perturbant pour un professeur d'être observé et encore plus enregistré ou filmé. Des impératifs de calendrier nous imposait également de ne pas faire « la fine bouche » en ce qui concerne le terrain accessible, n'ayant par ailleurs pas de critères spécifiques au-delà de séances laissant leur place à l'expression orale des apprenants (ce qui est malgré tout souvent le cas, la prescription de « faire parler les apprenants » étant largement partagée par les directions pédagogiques à cette heure où les approches communicationnelles et actionnelles sont devenue la norme en vigueur).

Le terrain de recherche se fixe donc sur une école qui accepte de nous recevoir, même si le mode d'enregistrement se cantonnera à de l'audio. C'est durant le déroulement de la journée même où nous venons enregistrer un premier cours de trois heures qu'il nous sera proposé de rester l'après-midi pour assister à un cours de conversation, dont le mode opératoire offre une perspective intéressante pour notre sujet. Dans la foulée, les deux professeures qui nous ont accueilli accepterons, suite à un argumentaire faisant valoir notre bienveillance à leur égard étant donné leurs réticences initiales, de se livrer à l'exercice de l'entretien.

2.2 Contexte des enregistrements et entretiens

Les deux séances de cours sont enregistrées le 30 Avril 2019 à l'école de langue Newdeal Institut de Français, à Bordeaux. Il s'agit d'un établissement privé accrédité du label Qualité FLE et qui délivre une série de formations payantes allant du cours standard à la préparation au DELF/DALF ainsi qu'au TCF. Un module à long terme est proposé spécialement pour les filles au pair. Le public de l'école est globalement jeune, avec un mélange d'étudiants et d'immigrés travaillant sur place. L'approche communicationnelle est de mise mais la direction pédagogique n'impose aucune méthode ni aucun manuel à ses professeures qui sont libres de concocter leurs propres cours, l'objectif étant de suivre les directives du CECR pour chaque niveau.

Le cours du matin, de niveau B1 et d'une durée de trois heures (9h-12h), est donné par J.. Elle est une professeure expérimentée d'une trentaine d'année, détentrice d'un Master 1 en FLE. Elle a effectué un parcours professionnel à l'étranger, d'abord pendant six mois en Université au Mexique, pendant trois ans à l'Alliance Française de Quito puis trois autres années à l'Institut Français de Valence, avant d'intégrer le Newdeal Institute à Bordeaux. Elle possède un bon niveau en espagnol. Sa classe est constituée ce jour de sept apprenants, deux hommes et cinq femmes d'origines diverses (Amérique du sud, Moyen-Orient, Chine). L'entretien avec J. est réalisé le 24 Mai 2019, il dure une heure environ.

La cours de l'après-midi, de niveau B2 et d'une durée d'une heure et demi (de 13h30 à 15h), est donné par A. et il s'agit d'un cours de conversation avec la classe des filles au pair, donc un contexte spécifique avec un public en immersion homoglotte profonde. A. a une quarantaine d'année, elle est également une professeure expérimentée, diplômée d'un Master 1 en FLE après des études littéraires, ayant enseigné pendant huit ans à l'Alliance Française de Kuala Lumpur en Malaisie avant d'intégrer cette école privée à Bordeaux. Les six filles au pairs constituant le cours viennent d'Ukraine, de Colombie et des Etats-Unis. L'entretien avec A., également d'une heure, est effectué le 31 Mai 2019.

3. La récolte des données

Les données à partir desquelles nous allons travailler doivent être de nature écologique, c'est à dire de terrain et non expérimentales. Elles sont tirées d'une part d'observations de cours et d'autre part d'entretiens avec les professeures qui nous ont accueillis.

3.1 Les observation de cours

Pour recueillir des donnés concernant le processus d'acceptation ou de refus d'énoncés considérés fautifs, il nous faut tout d'abord procéder à des observations de cours. C'est dans ce contexte que ces phénomènes sont produits dans le cadre des interactions entre apprenants et enseignants. Le seul marqueur concret à l'oral du refus d'un énoncé passe par la correction, dans son acceptation la plus vaste qui passe également par la reformulation, la remédiation, le questionnement de confirmation. Il prend en général la forme d'un énoncé mais il peut être également de nature para-verbale (une grimace, un hochement de tête négatif, un geste de la main interrompant l'apprenant etc...). Notre démarche d'observation tient de l'approche ethnographique comme l'entend Cambra-Giné, en ce que nous considérons la classe de langue comme un microcosme social dans lequel nous devons nous fondre le temps de quelques cours. (2003 : 58) L'observation de cours est le moment de capter ce qui advient effectivement, en ce qui nous concerne comment les processus de traitement des énoncés fautifs s'actualisent au fil de cours de langue, dans un espace-temps délimité (c'est à dire une durée déterminée, une configuration de classe donnée avec un certain nombre d'apprenants).

Notre approche se veut compréhensive, notre but n'étant pas d'établir par exemple toute une typologie mais de tenter de saisir ce qui conditionne les refus comme les acceptations. Les faits bruts qui se présentent à nous pendant les cours ne peuvent cependant que nous renvoyer une image de surface de ces processus. Ces observations n'en demeurent pas moins nécessaires car elles sont l'approche directe des phénomènes qui nous concernent. Il faut prendre gare à la question du paradoxe de l'observateur (qui modifie forcément d'une façon ou d'une autre ce qu'il observe), ainsi nous devons rester extérieur au déroulement du cours et ne pas prendre partie dans celui-ci. Si les enseignantes ont dû être mises au courant de notre thématique générale, elles ne savent pas ce que nous observons précisément. Il en va de même pour les apprenants avec lesquels nous n'auront aucun contact sinon une rapide

présentation et un remerciement pour nous laisser assister à leur cours de langue, ce qui peut être vécu comme une intrusion dans une microsociété protégée des regards extérieurs et donc des jugements. Il faut garder à l'esprit qu'une analyse des interactions de cours ne peut pas suffire pour démêler l'écheveau des nombreux critères entrant en ligne de compte, une grande partie de ceux-ci étant basés sur des représentations, des projections, des affects.

3.2 Les entretiens

Si les transcriptions de cours permettent d'accéder à ce qui se déroule effectivement lors des interactions enseignants/apprenants, notre recherche ne peut pas se cantonner à cet élément. En effet, pour tenter de comprendre pourquoi les enseignantes effectuent leurs actions en cours, il faut avoir accès à tout un pan de représentations qu'elles ont intégrées et construites au fil de leur expérience et qui jouent un rôle actif dans leur traitement de l'erreur. Mais il ne s'agit pas non plus de trouver une explication psychologique au pourquoi du comment, toute représentation ne débouchant pas nécessairement sur une action catégorisée qui en découlerait logiquement, car comme nous le verrons par la suite, les enseignantes sont en permanence prises dans des dilemmes. C'est tout un système de relations que nous cherchons à entrevoir.

Comme le dit Vilatte (2007 : 3), « la subjectivité est l'une des propriétés de l'entretien ». Or le rapport à l'erreur et son traitement reste, selon notre hypothèse, hautement emprunts de subjectivité. Les méthodes d'analyses des entretiens sont elles-mêmes subjectives, car elles consistent à tirer des significations des discours produits. Il faut donc prendre en compte les effets de contexte, les mécanismes de défense éventuels mis en place par l'interviewée, sa propension à vouloir jouer un rôle (en particulier en tant qu'expert devant un interviewer considéré comme un pair) (Vilatte 2007 : 6). Il ne faut pas oublier non plus sa propre influence en tant qu'interviewer.

Nos entretiens sont menés avec deux professeures de FLE, ayant donc qualités d'expertes en la matière, où du moins étant considérées comme telle de notre point de vue. Ayant été observées lors de nos enregistrements de cours, elles sont toutes les deux au courant du thème du notre recherche sans en connaître les détails théoriques ni les objectifs. Les entretiens se déroulent donc dans un relatif équilibre des positions sociales, leurs avis, opinions et expérience étant convoquées de notre part au service d'un travail de recherche, donc dans

une démarche de valorisation de leur discours (Blanchet P. & Gotman A. 1992 -76). Etant elles-mêmes toutes deux diplômées d'un Master en didactique des langues, elles connaissent également la démarche que nous entreprenons. Si asymétrie il y a, elle ne concerne que le fait que les interviewées ne savent pas exactement ce que nous recherchons précisément à savoir sur le thème qui nourrit notre échange. Cependant, au fil des discours qui prennent d'autant plus la forme d'une conversation que cette asymétrie des positions sociales est quasiment absente, il leur apparaît probablement où nous voulons en venir, de par la nature de nos questions et nos relances sur tel ou tel point en particulier.

Il s'agit donc d'entretiens de type semi-directifs, c'est à dire dont nous avons décidé des thèmes à aborder à l'avance, selon un guide d'entretien élaboré par nos soin (qui reste inconnu de l'interviewée) et dont les différentes questions ouvertes sont toutes visées au fur et à mesure sans nécessairement suivre un ordre prédéterminé. Il laisse ainsi toute latence aux interviewées de suivre leur propre raisonnement sur ces thématiques, voire de répondre à des questions avant mêmes qu'elles ne soient posées en faisant évoluer le discours dans le sens qui intéresse le chercheur.

3.3 La méthode d'analyse

La transcription des entretiens est effectuée de façon intégrale à partir de l'enregistrement audio, dans les jours qui suivent immédiatement ceux-ci pour se souvenir de détails comme certains éléments para-verbaux marquants (quelques gestes ou mimiques qui auront été par ailleurs notées sur un carnet au fil de l'entretien). L'analyse est d'abord menée à partir de ces transcriptions en repérant les occurrences lexicales de façon thématique, selon les notions qui concernent notre problématique. Notre démarche s'inscrit plutôt dans ce que Vilatte désigne comme une analyse flottante, où « sont pris en compte non seulement les énoncés dans leur valeur explicite et leur agencement logique, mais tous les éléments même inattendus, incongrus ou apparemment insensés : répétitions, lapsus, contradictions » (2007 : 39). Ces derniers éléments nous ramènent d'ailleurs à la structure de l'oral qui nous intéresse en tant que tel, avec son déroulement sur un axe paradigmatique et ses productions de bribes. Après cette lecture horizontale effectuée, une grille d'analyse constituée de sous-thèmes, toujours guidés par nos hypothèses de travail, prend sa forme, qui sera appliqué après traitement du second entretien à l'ensemble du corpus dans une démarche transversale. Celle-ci débouche sur un classement des thèmes en terme quantitatif, le découpage des unités

discursives rattachées à chacun d'eux permettant une mesure par unité géométrique ([Ghiglione & Matalon 1985] cité par Vilatte 2007 : 43), ce qui permet ensuite d'effectuer un classement, replacé cependant dans le contexte de notre cheminement problématique. En plus de l'aspect sémantique, c'est à dire « recenser les significations qui sont impliquées dans un mot (Vilatte 2007 : 56), il est accordé une attention particulière aux marques d'énonciation dans le discours des interviewées, qu'elles s'y inscrivent elles-mêmes ou d'autres pôles énonciatifs (les apprenants, des collègues, une autorité déterminée comme leur direction pédagogique, une autorité indéterminée comme la norme).

En ce qui concerne les transcriptions de cours, nous procédons par repérage systématique d'occurrence d'erreurs dans les énoncés oraux produits par les apprenants et effectuons un classement en fonction de la réponse apportée par l'enseignante, à savoir l'acceptation ou le refus de cet énoncé. Les cas sont ensuite rangés selon leur typologie (phonétique, grammaire, vocabulaire) dans les deux catégories et sont ensuite répartis en fonction de leur caractère propice à confirmer ou non une représentation mise en avant dans les entretiens. Devant le nombre élevé d'occurrences, tous les cas ne seront pas utilisés dans les analyses, beaucoup ramenant à des phénomènes sinon identiques du moins comparables.

Partie 3

-

Analyse des données

1. Les éléments intrinsèques à l'erreur

Nous allons dans une première partie aborder ce que nous appellerons les éléments intrinsèques à l'erreur entrant en ligne de compte dans son traitement à l'oral. Nous les désignons intrinsèques car ils proviennent de l'erreur elle-même. Ils sont en partie des représentations intériorisées par les professeurs qui, en tant qu'experts sur le sujet ont des conceptions de cette question liées à leur formation et leur expérience. Ces représentations déterminent les approches pédagogiques employées et les priorités accordées à tel ou tel statut de l'erreur.

1.1 L'appréhension de l'erreur

Dans un premier temps, il est nécessaire d'aborder la façon dont l'erreur en tant que telle est appréhendée par les enseignants et du rapport qu'ils entretiennent avec elle, ce qui suppose la question de sa nature.

1.1.1 Notion d'erreur et rapport à la correction

Ce qui détermine en premier le rapport à l'erreur est la correction. C'est ainsi qu'Armelle semble définir l'erreur :

A. Extrait 3
4 A (rire) est-ce qu'il y a une définition de l'erreur + j'sais pas
5 E mais pour toi ↑
6 A l'erreur est-ce que l'erreur c'est ce qu'on: ++ ben en fait c'est ce que j'vais corriger ↑

Par là-même, l'idée de l'acceptabilité ou non des énoncés semble ne pas être pertinente, puisque n'est fautif que ce qui est corrigé. Cette idée est cependant remise en question immédiatement.

6 A mais si j'devais définir l'erreur si vraiment je me mettais à la place de qu'est-ce qu'une erreur réellement ↑ c'est quelque chose qui serait un vrai obstacle + à euh l'apprentissage ou la compréhension + voilà +

L'erreur est déterminée par A. comme un obstacle à la fois à la compréhension mais aussi à l'apprentissage, ce qui viendrait contredire l'idée de la nécessaire production d'énoncés fautifs durant ce dernier[1]. En fait, cette idée d'obstacle est bien achoppée à celle de la progression de l'apprentissage :

[1] Lamy (1981)

A. Extrait 1

2 A pour moi l'erreur est constructive en fait je me base sur les erreurs pour faire avancer + et les élèves et le cours et rebondir sur d'autres choses voilà j'pense que c'est quelque chose qui est constructif dans l'apprentissage +

Elle tient ici un discours en phase avec la pédagogie de l'erreur abordée plus tôt, mais il n'est pas possible de savoir si elle produit un discours en phase avec une norme pédagogique ou si elle explique une approche qu'elle veut personnelle. De fait, l'idée de « se baser sur les erreurs pour faire avancer » reste une notion vague. Sa baser comment ? Faire avancer quoi ?

A. ajoute que les deux facteurs précités (obstacle à l'apprentissage et à la compréhension) ne sont pas les seuls qui déclenchent la correction, sous-entendant qu'elle corrige autre chose que des erreurs ou que celles-ci ne sont pas déterminées uniquement par ces phénomènes. Pour préciser son appréhension de l'erreur, A. développe son point de vue.

A. Extrait 3

18 A en fait clairement (rire) ta question en fait j'essaie d'y répondre mais ++ oui pour moi l'erreur c'est (rire) + c'est en fait tout + (rire) en fait l'erreur ce serait tout en fait
19 E c'est à dire ↑
20 A tout ce qui sort du du cadre de la + voilà par exemple y a une syntaxe
21 E oui
22 A et ben si la syntaxe n'est pas respectée c'est une erreur

L'erreur est considérée comme étant tout ce qui est « sort du cadre », cadre dont l'illustration passe par le « respect » d'une syntaxe. Se dessine déjà une conception assez stricte de l'erreur, considérée du point de vue du cadre de la norme de la langue-cible[2]. Cependant, lors de son cours de conversation de niveau B1, nous avons l'occurrence suivante :

CCONV4

4 H. oui ↑ les parents le dit tu dois finir tu dois finir tu dois finir + il peut pas laisser quelque chose
5 P ils ne peuvent rien laisser dans leur assiette ils ont obligation de terminer c'est ça ↑

Malgré les erreurs identifiables, l'énoncé fautif est accepté dans le sens où A. rebondit dessus dans une forme de remédiation qui ne corrige pas strictement les erreurs produites. Pourquoi alors n'y a t-il pas correction dans ce cas là ? Avons-nous un cas où l'énoncé est considéré comme compréhensible par A. ? En effet celle-ci mentionne que :

A. Extrait 3

6 A (…) moi je n'vais pas corriger que c'qui fait obstacle à l'apprentissage et la compréhension
7 E d'accord + c'est à dire ↑
8 A bah c'est à dire que + euh + pfff + oui euh: masculin féminin par exemple

[2] Bange (1992)

9 E hum hum ↑
10 A ça fait pas obstacle à la COMpréhension pas toujours enfin j'veux dire euh: bon tu vas dire le table qu'on va pas comprendre c'que tu dis + mais c'est pas pour ça qu'au bout d'un moment j'vais pas corriger +

Nous constatons que le rapport à l'erreur d'Armelle apparaît ici en plusieurs strates. Si elle détermine d'abord l'erreur par ce qui constitue un obstacle à la compréhension, elle étend ensuite la notion à d'autres occurrences de non-conformité (ici, la confusion masculin/féminin pour les articles), pour lesquelles la correction n'arrive que « au bout d'un moment ». Ce n'est pas ainsi la correction qui détermine l'erreur, c'est bien le non-respect d'une règle établie. Une hiérarchisation semble se mettre en place dans les représentations d'Armelle, pour qui un énoncé fautif qui viendrait mettre à mal la compréhension se fait reprendre prioritairement, alors qu'un énoncé fautif mais compréhensible ne se fait reprendre que dans un second temps ou de façon non-prioritaire.

Durant son cours de conversation, A. corrige cependant l'énoncé suivant :

CCONV1
1 M. euh je m'appelle M. je suis mexicain ↑ + euh: j'ai vingt-huit ans ↑ + j'ai venu ici pour apprendre le français + euh: c'est tout
2 P donc mexicaine ↑
3 M. mexicaine
4 P et je suis venue
5 M. je suis venue

Nous estimons l'énoncé de M. parfaitement compréhensible malgré l'erreur de genre et de conjugaison. A. refuse la première, puis la seconde. Nous pourrions estimer, cela reste relativement arbitraire mais cette hiérarchisation sera évoquée plus tard par J., qu'une erreur de conjugaison est plus gênante qu'une erreur de genre. C'est pourtant celle de type masculin/féminin qui ne passe d'abord pas dans la succession des corrections, qui sont effectuées en suivant l'ordre des syntagmes. Est-ce que cela aurait un rapport avec le fait que l'énoncé de M. est le tout premier du cours ? Nous avons un peu plus tard l'énoncé suivant :

CCONV4
12 Ni. (…) si t'arrives pas de finir: ton chocolatine tu peux le garder pour le goûter ↑ par exemple comme + c'est devenu mieux
13 P ah ça s'est amélioré ↑

L'article masculin au lieu du féminin est ici accepté, A. se contentant de reformuler la dernière proposition de Ni. sous forme de question, dans un but de confirmation (nous sommes en droit de penser que le mot « chocolatine » aurait été corrigé si l'école n'était pas située dans le Sud-Ouest de la France !). Malgré le discours d'Armelle qui semble circonscrire

ses actions de correction de l'erreur à des phénomènes relativement bien déterminé, les choses apparaissent plus complexes dans les faits. La correction y semble presque parfois aléatoire, posant une série de dilemmes aux professeures.

1.1.2 Les dilemmes liés la correction

J. exprime également un rapport ambivalent à l'erreur, qu'elle circonscrit d'abord de façon thématique, en insistant sur les termes :

J. Extrait 1
10 J ben moi en tant que prof de FLE prof de langue qui fait essentiellement de l'oral dans mes cours ça va être une erreur de de + de vocabulAIRE de grammAIRE dans la production d'un étudiant: + voilà + à l'oral là parce qu'on parle de l'interaction après à l'écrit ça va être différent puisqu' évidemment à l'écrit pour moi toutes les erreurs vont êtres corrigées ↑

J. effectue d'emblée une césure avec l'écrit, infirmant qu'elle ne corrige pas toutes les erreurs à l'oral parce qu'il suppose un cadre d'interaction. Nous voyons dans cette affirmation une sorte de hiérarchisation des formes en fonction du traitement de l'erreur. L'adverbe « évidemment » sous-entend que J. profère une chose allant de soi quand elle dit que « toutes les erreurs vont être corrigées » à l'écrit. Ce caractère d'évidence de la forme écrite (qui va de pair avec sa primauté dans les représentations culturelles et sociales comme dans l'apprentissage), qui sera corrigée systématiquement, renvoie à une forme orale où le rapport à la correction ne va pas de soi.

J. Extrait 1
12 J (…) en fait là où la question elle s'pose beaucoup j'trouve que c'est pour l'oral
13 E ouais
14 J est-ce qu'on laisse l'étudiant produire + sans le couper + euh:: est-ce qu'on fait l'inventaire de ses entre guillemets de ses erreurs après + ou est-ce qu'on l'interrompt pendant qu'il parle + euh est-ce qu'on les reprend TOUTES ↑ les erreurs où est-ce qu'on en laisse passer +

La question de la correction à l'oral passe par l'action de « couper » la production de l'apprenant, c'est à dire littéralement de sectionner l'énoncé et par la même, lui retirer sa qualité de signifié puisqu'il devient incomplet. Il n'y a plus d'accès au sens possible dans ce cas de figure. J. reprend deux fois cette idée, comme si elle revenait avec insistance dans son schéma de réflexion. L'autre possibilité évoquée par J. est un stockage des erreurs produites de la part du professeur pour en faire un « inventaire » après la fin de la production. Nous notons que J. utilise l'expression « entre guillemets », ce qui remet en question l'idée que toutes les erreurs en question en soient littéralement. Nous pouvons mettre en parallèle l'expression de cette relativisation, de ce doute sur le sujet avec l'idée de que l'apprenant possédant un dialecte

idiosyncratique[3], ce qui passe pour des erreurs du point de vue de la norme n'est en fait qu'une compétence transitoire possédant son système propre. Cette remise en question du statut de l'erreur possiblement non-corrigé peut aussi poser la question suivante : est-ce que la nature de l'erreur perdrait de sa qualité du simple fait que la correction n'est pas immédiate ou même systématique ? La dernière question posée par J. concerne le fait de reprendre la totalité ou non des erreurs, J. insistant par son intonation sur le « TOUTES ». Elle évoque ainsi cette possibilité d'acceptation d'énoncés fautifs, sans donner plus de précisions aux critères qui viendraient aider à sélectionner tel ou tel cas.

Nous avons donc trois angles pour la question de la correction : une correction immédiate au détriment de l'accès au sens direct de la production, une correction décalée qui pose la question d'un inventaire, l'exhaustivité potentielle de la correction.

Il n'est pas étonnant que les professeures soient pris dans des dilemmes à ce sujet comme le montre l'extrait suivant :

J. Extrait 2

3	E	(…) tu te dis ah là j'ai trop corrigé ou la tiens j'corrige plus ça va pas
4	J	ouais à chaque minute
5	E	ou le contraire d'ailleurs je corrige plus c'est très bien ils parlent
6	J	j'me pose la question sans cesse + et elle est elle est inconsciente dans la tête tout l'temps quoi la on f'sait un p'tit débat cet après-midi ↑ j'entendais les fautes ↑ et j'me posais cette question est-ce que + j'aurais p'têt- j'reprends ça ↑j'aurais p'têt du l'reprendre ↑
7	E	ah ouais ↑
8	J	ouais systématiquement

Le phénomène de la correction peut être jugé excessif ou insuffisant par la professeure comme en témoigne la première proposition, où J. se présente en sujet d'énonciation s'adressant à elle-même. Ce dialogue intérieur est illustré à nouveau quand elle donne l'exemple d'un jugement positif au moment où elle arrête de corriger parce que « c'est très bien ils parlent ». J. met ainsi l'accent sur la conception communicationnelle de la pédagogie où l'idée prédominante est que les apprenants doivent « parler » et que c'est une bonne chose en soi pour l'apprentissage. Si J. utilise le terme « inconscient » pour évoquer ce dilemme intérieur, ce qu'elle dit ensuite penche plutôt pour une réflexion consciente, du moins à posteriori, le conditionnel passé évoquant un regret, lui-même relativisé par le « p'têt ». L'usage entre ces deux conditionnels d'un présent, exemple type d'un déroulement sur l'axe paradigmatique de l'oral, semble confirmer que ce dialogue intérieur a lieu pendant l'espace-temps du cours lui-

[3] Pit Corder ([1973] 1980c)

même, de façon très rapide, suivant la production des énoncés dans lesquels elle « entendait les fautes ».

La perception de la faute ne présuppose pas de sa correction et le cas de figure à employer, acceptation ou refus (sous quelle forme : immédiate ou décalée dans le temps ?) est matière à dilemme en terme de choix pédagogiques à effectuer.

1.1.3 Un choix pédagogique : la focalisation

Parmi les choix pédagogiques usités pour sélectionner les erreurs à reprendre, J. évoque la focalisation sur la répétition d'une erreur type.

J. Extrait 2

10 J (…) quand j'ai par exemple un: un élève où je sais qu'il fait la la même erreur + c'est c'qu'on appelle les erreurs fossilisées ça c'est c'est mon: grand grand grand problème depuis qu'j'suis revenue en France + hum et celles-ci effectivement si j'ai un autre élève qui me le dit à un moment donné j'vais pas forcément l'reprendre ↑ + et lui comme je sais qu'il me dit la même à chaque fois + que j'essaie de la déconstruire ↑ lui je vais pas le LOUPER entre guillemets à ce moment là

Le cas cité concerne les erreurs dites fossilisées, qui peuvent être considérées comme faisant partie de la catégorie des fautes performatives[4]. Son identification procède de deux façons : l'une chez un élève chez qui elle est déjà profondément intégrée et qui donc la produit de façon répétée ; l'autre chez tout autre élève en tant que potentialité de fossilisation si elle fait son apparition. Cette idée d'une erreur ontologiquement à risque, qui serait identifiée par sa très grande fréquence est illustrée dans l'extrait suivant ;

J. Extrait 4

11 J une que j'laisse pas passer parce que je sais qu'c'est une erreur + qu'ils font tout l'temps et que j'ai c'est une que j'ai du expliquer le plus de fois dans toute ma carrière mais tant pis on continue c'est le beaucoup des ↑ beaucoup des amis

12 E ah ↑

13 J celle là c'est voilà quelle que soit la nationalité quelle que soit le niveau elle ressort + j'crois qu'c'est la chose que j'ai le plus expliqué dans toute ma vie + et celle là du coup j'la reprend et et celle là ↑ automatiquement ↓ justement parce que c'est une erreur fossilisée pour beaucoup et j- en fait voilà + si c'est pas très clair c'que j'dis + j'fais une erreur j'fais une différence entre: certaines erreurs j'considère comme DANGEREUSES↑ (fait le geste « entre guillemets » avec ses mains)

15 J (…) dangereuse dans le sens justement beaucoup DES je sais qu'c'est une erreur systématique pour tout l'monde et tout l'temps etc ↓ celle-là j'veux pas qu'elle se fossilise j'veux pas qu'on considère que bah non c'est pas grave ↓ celle là en général j'la reprend tout de suite ↓ + j'ai beaucoup des amis beaucoup d'amis + beaucoup d'amis ↓ celle là en général elle est tout d'suite reprise pour pas que:

[4] Besse & Porquier (1991)

J. identifie et isole une erreur particulière qu'elle désigne comme à grand risque, utilisant et appuyant sur le terme dangereux (qu'elle relativise en faisant avec les mains les signes des guillemets, le danger restant tout relatif en apprentissage des langues). C'est non seulement sa fréquence[5] qui lui confère cette qualité mais surtout sa présence chez une communauté d'apprenants globale, quelque soient les nationalités et les niveaux de ceux-ci. C'est sa systématicité qui lui donne son caractère à risque (« pour tout l'monde et tout l'temps »). Nous notons que J. indique que cette erreur est reprise immédiatement « en général », laissant ouverte une porte à l'acceptation de l'énoncé qui la contient. Cependant, il y a clairement l'idée d'une focalisation suite à une sélection basée sur des critères (fréquence dans les productions, répartition dans une communauté d'apprenants).

Le critère de la fréquence revient ici pour justifier la focalisation :

J. Extrait 3

1 J non j'ai vraiment eu un étudiant je lui dis non tu sais quoi on va se battre contre UNE erreur + une seule

2 E se battre

3 J ah on en est là + une seule on va laisser tomber tout l'reste une seule ↓ on parle dix minutes il en en dix minutes il m'fait trois fois la même j'dis ok ça c'est une expression qu'tu as l'air d'utiliser souvent + il veut dire en même temps ↓ + et il me dit à la même temps ↓

Le « UNE » appuyé, suivi du « une seule », induit que J. décide à ce moment précis du cours avec un apprenant en particulier de laisser de côté toutes les autres erreurs possibles (ce qui est confirmé ensuite par « une seule on va laisser tomber tout l'reste une seule ») pour se focaliser entièrement sur ce point. De ce fait, nous pouvons penser que si les énoncés produits dans les minutes suivantes contiennent d'autres erreurs, ils seront acceptés si l'apprenant parvient à produire la forme correcte « en même temps ».

La présence même d'une erreur déterminée par sa trop grande fréquence agirait comme un centre de gravité, attirant sur elle tous les phénomènes de refus d'énoncés et libérant du même coup ceux situés dans sa proximité syntagmatique, leur conférant comme un droit de passage.

Cette focalisation sur une seule erreur, du point de vue pédagogique, n'a semble-t-il pas abouti aux résultats espérés comme le raconte J. ensuite :

5 J se dit ok on est est d'accord EN MEME TEMPS ↓ en même temps on le répète en même temps ↓ + on se remet à parler naturellement + une demi-heure de conversation + il m'a répété quinze

[5] Norrich [1981]

fois à la même temps ↓+ et j'ai essayé la technique de le corriger de n'pas le corriger de juste lui faire un signe (elle tapote sur la table) un p'tit une p'tite tape sur la table ou j'fais une tête (grimaçe) il le sait ↑ + à la même temps HUM HUM en même temps ↓ et trois s'condes plus tard et à la même temps ↑ (tapote sur la table) en même temps

6 E ouais

7 J il me l'a répété quinze fois de suite + moi tu vois et c'est un défi et alors y a p'tête une technique qui existe ↑ qu'est ce qu'il faudrait faire ↑+ je n'sais pas ↓

Cet extrait illustre une variété de mode de refus d'un énoncé, qui ne passe pas nécessairement par une interruption de la production ni par une correction proprement dite, celle-ci ayant déjà été effectuée en amont de la séquence de travail commentée. J. nous donne donc ici tout un éventail, y compris para-verbal, d'émissions de signes qu'ont pourrait situer à mi-chemin entre l'acceptation et le refus : la grimace, la tape sur la table, le raclement de gorge. Ils ne sont pas considérés par J. comme des corrections de l'énoncé pourtant signalé comme fautif. Celui-ci n'est pas interrompu. Mais le signalement par geste ou bruit émis par le corps du professeur, s'il ne constitue pas un refus catégorique de la production en cours, vient lui rappeler qu'elle comprend un usage fautif. La systématicité de celui-ci pose la question de son classement, s'il est pertinent, dans la compétence transitoire de l'apprenant en question ou dans un problème de performance fossilisée. Le fait que J. parle de « défi » et sa conclusion sur un « je ne sais pas » plutôt défaitiste devant l'inefficacité des stratégies mises en place montrent que le refus comme l'acceptation d'un énoncé fautif ne débouchent pas nécessairement sur une avancée dans l'apprentissage.

1.2 L'erreur comme obstacle à l'accès au sens

Le cas de figure qui revient le plus souvent dans les entretiens est que l'erreur est corrigée, donc l'énoncé fautif refusé, quand celle-ci fait obstacle à la compréhension, donc à l'accès au sens.

1.2.1 La priorité donnée à la communication

L'injonction de « faire parler les apprenants avant tout » propre aux approches communicatives ou actionnelles fait que la fluidité de la communication apparaît comme un élément déterminant.

J. Extrait 1

16 J à l'oral bah oui puisque on est dans une approche communicative donc euh: selon notre objectif si l'objectif est de communiquer euh y a certaines interactions où les seules erreurs que je vais reprendre c'est celles qui vont GENER la compréhension + parce que là on on sort de la compéten- on a on est plus dans la communication puisqu'y a un problème de compréhension

17 E hum
18 J ça va souvent être des erreurs de lexique d'ailleurs plus que de grammaire dans ces cas là + (...) euh:: après euh: si vraiment on est dans une compétence COMMUNICATIVE le fait d'avoir mal prononcé un mot à c'moment là j'vais pas nécessairement l'reprendre ↑ ou une p'tite erreur de grammaire ↑ un article qui manque un partitif qui manque j'vais pas nécessairement l'reprendre ↓
19 E oui donc la structure dans c'cas là l'erreur c'est pas + enfin quand c'est structurel c'est moins important pour toi dans c'cas là ↑
20 J j'dis pas c'est moins important je dis que quand on est dans une dynamique uniquement de COMMUNICATION + c'qui est c'qui va être important euh à pas laisser passer c'est c'qui GENE la communication ↓ et c'est pour ça qu'donnais l'exemple d'un partitif parce que + autant de dire je suis assis sur une table au lieu de dire sur une chaise ça change la donne ↓ autant de dire je bois café au lieu de dire je bois du café ↑ ça n'change absolument pas la: c'que veut exprimer l'étudiant et tout

J. insiste sur la notion de communication (exprimée six fois lors de cet échange) et de l'erreur comme ce qui fait obstacle à la compréhension de l'énoncé produit. Elle en tire une typologie des erreurs qu'elle va plus volontiers laisser passer (soulignons que « j'vais pas nécessairement l'reprendre », qu'elle utilise à deux reprise, ne garanti en rien l'acceptation d'un tel énoncé fautif), à savoir la prononciation ou le lexique, alors que la grammaire semble occuper dans son esprit une place plus stricte. Elle mentionne qu'elle peut néanmoins laisser passer une « p'tite erreur de grammaire », l'adjectif réduisant l'ordre de grandeur de l'erreur appartenant à une catégorie à priori importante. Questionnée sur cette typologie et la hiérarchie qu'elle établi, voici sa réponse :

J. Extrait 1
29 E est-ce que tu peux te faire une idée en gros de quelles erreurs tu laisses: en général le plus facilement passer + à l'oral
30 J ouais peut-être celles qui tournent autour des articles + euh ++
31 E les articles ↑
32 J ouais les articles euh: comme j'dis encore une fois celles qui n'gênent pas la communication vraiment + euh la conjugaison ça dépend parce que parfois ça peut gêner vraiment la communication parce que + le fait de prononcer un e final on s'retrouve à parler à l'imparfait finalement donc là on: si on dit je mang[e] finalement je mang[e] c'est d'l'imparfait donc la ça va être difficile de l'laisser passer ↑

La justification est la même, J. en revient à la communication qu'il faut laisser advenir. Elle réaffirme sa plus grande vigilance en terme de grammaire, la première faute de prononciation évoquée pouvant passer pour une faute de conjugaison. Voici un extrait de son cours qui vient illustrer cette approche. L'apprenante chinoise L. fait le récit d'une histoire lu dans un livre, elle tente ainsi de communiquer des informations.

CM 2.1
1 L. euh cet homme + euh: veut accompagner cet enfant euh chez lui
2 P d'accord ↑
3 L. et: il pos[e] des questions
4 P il pose
5 L. pose une question euh: au enfant ↑

6 P	à l'enfant ↑
7 L.	à l'enfant ↑euh: et + l'adresse de la maison et: et: + sa sa nom
8 P	son nom l'adre- l'adresse de la maison le nom de la rue et son nom
9 L.	et son nom et: après euh: + euh: il euh il rentr[e]
10 P	il rentre
11 L.	il rentre + il rentre + à la maison de cet enfant
12 P	alors chez donc oui ils arrivent ils arrivent chez cet enfant

J. reprend ici quatre fois d'affilée L. suite à des erreurs de prononciation (le e muet prononcé en fin de verbe du premier groupe) et d'articles (erreurs de nombre et de genre). La communication de L. est de fait interrompue de façon répétitive. Si l'exemple de la prononciation du e final correspond tout à fait à ce que J. explique durant l'entretien, par contre sa correction systématique des articles vient infirmer l'idée qu'elle exprime à ce sujet. Il y a donc ici un écart entre ce qu'elle présente comme sa pratique et ce qui se passe réellement pendant le cours.

Un deuxième extrait vient confirmer cette pratique à ce moment précis, un peu plus tôt dans la même séquence de cours, avec N., une apprenante libanaise.

CM 1.2	
59 N.	euh: un homme dire
60 P	l'homme l'homme
61 N.	l'homme ↑ euh dit + non tu dois + euh chercher + euh ton famille ↑
62 P	ta famille ↑
63 N.	ta fa- ton fa- ta famille ↑+ eh: eh: + petit garçon un enfant
64 P	l'enf- le p- le petit garçon ↑
65 N.	le petit garçon ↑
66 P	l'enfant
67 N.	l'enfant dire euh:
68 P	dit
69 N.	dit + tu es tu es mon papa + tu es mon Papa
70 P	le petit garçon appelle le jeune homme Papa ↓

La singularité de cet extrait par rapport au précédent est que si les erreurs d'articles sont systématiquement corrigées sur le champ, avec interruption de la production en cours, la première erreur de conjugaison avec le verbe « dire » passe à travers des mailles du filet sans reformulation ni correction. De plus, il se retrouve sous la forme juste quand N. reprend son énoncé en utilisant l'article corrigé par J.. Il y aurait à dire sur ce phénomène singulier, est-ce que la première erreur est simplement performative, est-ce que la reprise due à l'interruption permet une auto-correction ? Nous observons ici clairement le fonctionnement de l'oral comme décrit par Blanche-Benveniste[6], avec phénomènes de production de bribes, d'anticipation sur le syntagme à venir, d'auto-corrections, le tout en déroulement sur un axe paradigmatique.

[6] 1990 / 2010

N. est en train de chercher alors même qu'elle produit son énoncé ce qui convient le mieux, en fonction de sa compétence et de l'input de correction apporté par J.. Il est à noter pour finir que N. refait la même erreur avec le verbe « dire » à la fin de cette séquence. Cette fois J. la refuse et corrige sur le champs, semblant ignorer le fait que N. connaît manifestement la forme correcte, s'étant auto-corrigée quelques instants auparavant.

Voici donc une séquence riche en informations sur comment se produit l'acceptation et le refus des énoncés fautifs, selon des critères qui ne sont pas sensiblement les mêmes que ceux évoqués durant l'entretien. Il nous semble que le problème du traitement de l'erreur procède de relations complexes entre les représentations (ici, sur sa propre pratique) que l'on s'en fait en tant que professeur et ce qui s'actualise dans l'espace-temps du cours pour des raisons données, pas forcément apparentes à première vue.

1.2.2 Communication et prononciation

Il va de soi que les erreurs phonétiques sont intrinsèquement liées à l'oral. C'est également une catégorie d'erreurs qui semble particulièrement difficile à déterminer en temps qu'elles suscitent ou non des corrections immédiates[7]. J. exprime bien cette complexité :

J. Extrait 10

4 J (...) mais c'est qu'ça dépend tellement des mots aussi hein + une même erreur de phonétique peut poser aucun problème ↑ une même une même erreur de prononciation sur la prononciation d'un phonème ↑ peut avoir des conséquences différentes ↑ dès fois ça n'va absolument RIEN gêner RIEN bloquer et dès fois ↑ + j'suis pas sûr du mot

5 E tu t'arrêtes dessus ↑

6 J oui parce que finalement je toujours dans les histoires de la communication ↑ j'suis pas sûre d'avoir bien compris le mot tu parlais de de + d'un [bɑ̃] ou d'un [bõ] des choses comme ça +

Sur la question de la phonétique, c'est d'avantage la question du sens que celui de la forme correcte qui semble importer le plus à J.. Le problème de la prononciation d'un phonème, qui passe par une maitrise technique au niveau corporel, est subordonné aux conséquence de celle-ci en terme d'accès au sens. Le même phonème prononcé de même façon fautive peut déboucher sur une acceptation dans le cas où « RIEN », comme insiste J., ne fait obstacle à la compréhension de l'énoncé, ou sur un refus si la prononciation met en question le sens du mot produit. Tout se passe comme si l'erreur phonétique changeait de nature en fonction du

[7] Detey et Racine (2012)

mot dont elle est issue, tel mot dans tel énoncé étant intrinsèquement plus à même de déclencher un refus ou une acceptation.

La séquence suivante montre une suite de refus dont la nature change au fur et à mesure des reformulations successives.

CM1.1	
2 N.	ah oui euh: peut-être euh: je dois partir: [tu]
3 P	tu dois partir ↑
4 N.	[tu]
5 P	tôt
6 N.	[tut]
7 P	toute toute ↓ toute tout ↑
8 Af	plus [du] ↑
9 N.	plus [tu]
10 P	plus tôt
11 N.	plus tôt

J. refuse d'abord l'énoncé en vertu de la prononciation fautive du mot « tôt » qu'elle a anticipé grâce à sa compétence d'experte. Devant la réitération de la même prononciation par N., J. la corrige directement. Mais ensuite la dynamique change, N. proposant la prononciation de « toute », J. semble être désorientée comme l'indique sa reprise du nouveau mot en question, à trois reprises avec des intonations allant du descendant au montant, avant de finir sur le mot « tout » qui était celui prononcé initialement par N.. Comme si son refus initial et donc l'appréhension de [tu] comme prononciation fautive venait d'être mise en doute. S'en suit une hétéro-correction d'une autre apprenante, dans un cas de contrat didactique temporaire qui s'établi entre elle et N., à nouveau sous la forme d'un énoncé fautif qui pourrait être pris comme correct dans un autre contexte (le mot doux). N. revient par analogie à la première forme produite, dont le caractère fautif n'a maintenant plus de doute pour J., sans doute suite à la correction fautive en [du] qui a eu pour effet de supprimer la prononciation du t final qui l'avait induite en erreur. J. refuse à nouveau l'énoncé de N. qui cette fois répète la forme correcte. Si le premier et le dernier refus sont de même nature, le refus en 7 remettait en question, même de façon temporaire, la nature de l'erreur initiale et donc la validité de son refus. Il s'en tient à bien peu que la justification d'un refus soit remise en question et que la professeure ne reconsidère le statut de ce qu'elle a d'abord perçu comme une erreur. Cet exemple illustre très bien la très grande complexité du problème de l'appréhension de l'erreur en phonétique.

La question majeure qui se pose à propos des erreurs de prononciation dans une approche prioritairement communicative est de savoir si celles-ci sont des obstacles pour la communication. A. insiste beaucoup sur ce point :

A. Extrait 1

20 A (...) moi quand j'ai des groupes de débutants je commence par ça + avant de faire + je m'appelle ↑ si je fais je m'appelle mais je fais la prononciation qui va avec et euh éventuellement l'alphabet phonétique si il faut des exemples j'insiste beaucoup beaucoup là d'ssus parce que c'est fondamental pour après + parce que oui tu peut être très bon en grammaire oui tu peux avoir plein de vocabulaire mais si tu dis une phrase on comprend rien (petit rire) + pour moi oui c'est fondamental

Elle subordonne une compétence grammaticale et lexicale forte (« très bon en grammaire », « plein de vocabulaire ») à la compétence phonologique, sans laquelle les deux autres ne peuvent assurer une communication efficace. Elle répète le mot « fondamental » deux fois, modalise le verbe « insister » avec « beaucoup », faisant peser de tout son poids l'importance pour elle d'une prononciation correcte. Il y a peut-être une sorte d'exagération cependant dans la conception des choses qu'elle donne ici. Elle infirme que malgré une compétence grammaticale et lexicale élevée, un apprenant peut produire un énoncé auquel « on comprend rien » à cause d'une prononciation fautive. Cette proposition est suivie d'un rire qui peut-être trahit cette exagération de l'importance de la compétence phonologique. Un énoncé serait refusé en bloc uniquement pour cette raison quoiqu'étant grammaticalement et lexicalement correct ?

D'autant que l'inverse paraît vrai, comme nous l'expose J. dans cette anecdote :

J. extrait 9

1 J c'est difficile ici j'ai jamais eu d'problème j'avais eu une étudiante c'était en Equateur en Equateur + c'était euh elle ne comprenait pas parce qu'en fait elle elle avait un accent + en soi elle avait un accent vraiment excellent c'est à dire que ces r étaient vraiment des r ils étaient pas un peu roulés comme les r espagnols ↑ + les e étaient bien des [œ] et pas des [ɛ] un peu enfin vraiment elle avait une phonétique parfaite + + MAIS voilà des des grandes difficultés à produire ↑ peu d'vocabulaire ↑ euh: donc en fait elle ne produisait rien ou quasiment rien et quand elle produisait quelque chose y avait énormément de: de fautes qui gênaient la compréhension parce que je j'entendais bien qu'ces mots étaient bien prononcés mais c'étaient des mots mis bout à bout et en fait ça n'avait pas de sens ↓ (...)

Ici la compréhension n'est pas empêchée par une compétence phonologique déficiente, au contraire, celle-ci étant décrite comme « vraiment excellente ». Le manque de sens des énoncés produits par cette apprenante vient de ses lacunes en terme de vocabulaire et de syntaxe (« c'était des mots mis bout à bout »). La compétence technique au niveau de la prononciation acquise par cette apprenante et mise en opposition avec une seconde apprenante du même cours.

1J (...) une autre élève ↑ qui elle avait un accent espagnol assez fort ↑ + mais qui avait une fluidité et un vocabulaire incroyable ↓ + et un jour elle celle qui avait un bon accent était venu me voir + mais tu ne m'aimes pas J. ↓+ pardon ↑ + tu ne m'aimes pas tu préfères pff I. + I. elle a un accent pourri et tu lui dis toujours que c'qu'elle dit c'est bien + et la j'me suis dis merde↑ (rire)

2 E whaou + ok c'est + délicat à gérer parce que ++

3 J ah oui sur quoi on se base + où est l'erreur ↑

4 E où est l'erreur exactement elle n'avait pas la même + définition entre guillemets de l'erreur pour

5 J elle bien parler français était égal à avoir un bon accent + sauf que pour moi parler français c'est communiquer + est-ce que ton objectif est atteint + parce que moi ma: mon espagnole avec un fort accent quand elle va dans un café et qu'elle demande un café + on lui sert un café +

L'accent de l'autre apprenante décrit comme « assez fort » ne gène pas la compréhension pour J. (notons qu'elle parle elle-même espagnol, ce qui peut aussi jouer dans la perception qu'elle a de ces énoncés produit avec un fort accent). Elle se livre via une polyphonie énonciatrice aux réprimandes qu'Isabella lui a faites, sous prétexte que ses énoncés à elles seraient refusés pour des raisons affectives (« tu ne m'aimes pas ») alors que les énoncés de l'autre seraient acceptés malgré une compétence phonologie approximative.

Nous touchons ici deux choses. D'une part, la conception du « bien parler » et donc de la situation de l'erreur dans les énoncés apparaît comme relative. A. et I. semblent, au fil de récit dont on peut à tout loisir remettre en question l'objectivité mais qui ne sont pas moins parlants, mettre la prononciation en avant. Pour J., le degré de compréhension des énoncés passe par une compétence lexicale, syntaxique ou grammaticale plus forte, la question de la prononciation passant au second plan. Elle justifie sa position vis à vis de son apprenante équatorienne en donnant un exemple qui illustre l'approche actionnelle : « quand elle va dans un café et qu'elle demande un café on lui sert un café ». La réussite d'une action dans la vie réelle pèse au final bien plus lourd dans la balance qu'une maitrise purement technique d'un des aspects de la langue. C'est au final ce qui explique son positionnement et son acceptation des énoncés de l'une, malgré son fort accent, et son refus des énoncés de l'autre, malgré son accent français excellent. La deuxième chose à tirer de cette anecdote est de savoir de quel point de vue nous parlons quand nous évoquons la compréhension d'un énoncé. Pour I., l' « accent pourri » de sa camarade dénote d'un certain point de vue sur la langue-cible, différent de celui de J..

1.2.3 Quel point de vue pour la compréhension ?

A partir de quel point de vue détermine-t-on la compréhension ? Pour le dire autrement, est-ce que le professeur ne tient en compte que sa propre compréhension ou l'estime-t-il également en fonction de la capacité des autres apprenants à comprendre l'énoncé produit ? Nous posons cette question à J., en lui demandant si c'est l'un ou l'autre cas ou si un équilibre s'instaure pour elle entre toutes les compréhensions possibles dans le cours.

J. Extrait 8

12 J ouais ça c'est un équilibre parce que la plupart du temps: y a beaucoup d'chose que moi j'vais pouvoir comprendre et que eux n'vont pas comprendre + mais là c'n'est pas parce que la production de l'élève: c'est que y a une production qu'est approximative ↑ y a une RECEPTION de la part des autres élèves qu'est approximative aussi donc là on a un écart moi j'me base sur est-ce qu'un français ↑ +

13 E d'accord

14 J est-ce qu'en français on comprend + que mon élève qui a une réception limitée ne comprenne pas + bah: ++

15 E oui c'est pas ton problème

16 J et c'est pas le sien non plus à l'élève techniquement euh attention je mesure mes mots hein j'parle vraiment de petite erreur

17 E effectivement tu dis y a une compétence de décodage ↑

18 J mais bien sûr ↑

A la production dite « approximative », c'est à dire contenant des éléments fautifs, J. associe la compétence de réception des autres apprenants du cours qui elle-même ne peut-être que partielle. Il en découle un déséquilibre entre la façon dont l'énoncé fautif est décodé par les apprenants, dont la compétence langagière est forcément transitoire, et la façon dont il est décodé par la professeure experte, qui dans le cas de J. se base sur la question « est-ce qu'un français ». J. opère ici une sorte de translation entre son point de vue personnel et celui, idéalisé, d'une locuteur français moyen, qui n'existe bien évidemment pas mais met en jeu des notions de norme. C'est que dit littéralement Bange quand il parle du « point de vue de la norme de la langue-cible »[8].

Dans ce contexte, l'acceptation ou non de l'énoncé paraît dépendre de la compréhension idéalisée d'un locuteur virtuel, comme modélisé au moment du cours par la professeure. La question est moins de savoir si elle a compris, de part son expérience de professeure de langue elle est plus à même de décoder des énoncés approximatifs (elle baigne littéralement dans un flux de productions approximatives, elle est familière avec leurs formes et habituée à les décoder, même si cela peut toujours être remis en question comme nous l'avons vu plus tôt

[8] (1992)

avec l'exemple du mot « tôt »), que de déterminer si l'énoncé est compréhensible par un locuteur français moyen donné.

Au notions d'encodage et de décodages mises en œuvre ici s'ajoute donc celle d'une langue moyenne idéalisée, c'est à dire de norme de langue. Nous dépassons ainsi les questions liées intrinsèquement à l'erreur pour aborder ce qui d'une part la déborde mais enveloppe en fait tout le cours de langue, cet espace-temps singulier dans lequel s'actualisent les processus de refus et d'acceptation des énoncés considérés fautifs.

2. Les éléments extrinsèques : contexte et norme

Les éléments que nous avons décrits jusqu'à présent restent intrinsèques à la notion d'erreur. Mais ils ne sont pas les seuls à rentrer en ligne de compte dans notre problématique. L'espace-temps du cours de langue où sont produits les énoncés des apprenants et où se déroulent les phénomènes de correction constitue un contexte particulier, qui lui-même s'inscrit dans un contexte socio-économique et socio-culturel qui le dépasse.

2.1 Les influences contextuelles

Si les effets contextuels ont une influence sur le traitement de l'erreur, il convient de les considérer en reprenant d'abord l'échelle cours de langue lui-même.

2.1.1 Le rôle des objectifs

Ce qui conditionne une partie des refus et des acceptations des énoncés fautifs pendant le cours sont les objectifs auquel il vise. Nous allons d'abord nous intéresser aux objectifs pédagogiques, qui lui sont propres, puis aux objectifs sociaux, qui le dépassent.

2.1.1.1 Objectifs pédagogiques

Dès le début de notre entretien, J. insiste sur l'importance des objectifs pédagogiques du cours dans la façon dont elle reçoit les énoncés fautifs.

J. Extrait 1

2 J j'dirais que ça dépend vraiment de l'OBjectif du cours ça dépend vraiment de c'que tu travailles + euh la notion d'erreur elle devient vraiment: importante quand on est sur une: une approche GRAMmaticale par exemple euh: où la voilà par exemple on est en train d'travailler le le passé composé donc la les étudiants produisent ↑ vraiment des phrases au passé composé + donc la ça devient important ↑ et c'est une reprise permanente de chaque mot ou presque parce qu'on est vraiment dans cet OBJECTIF produire au passé composé

Nous retrouvons ici le principe de la focalisation, cette fois-ci de façon externe à l'erreur. C'est l'objectif du cours qui détermine si tel ou tel énoncé est accepté ou non. L'exemple donné et appuyé par la prosodie de J. est grammatical, avec une notion d'erreur très liée à des règles formelles strictes. Le « ça devient important » soulève la question de ce qui ne le serait pas, ou moins, par opposition. Il est lié par « et » à l'idée d'une « reprise permanente de chaque mot » (sous-entendu ici chaque verbe puisque l'objectif est la conjugaison d'un temps), l'importance

de l'objectif étant noué à ce principe de refus systématique d'énoncé fautif. La focalisation ne vient pas ici de l'erreur en tant que telle ni de sa nature, mais vient d'un but pédagogique défini appartenant au cours.

J. le met en opposition avec une autre forme de classe de langue, dont le but est strictement communicationnel.

> 2J euh après quand on est dans un cours de conversation ou quand on est plus euh: SUITE à une compréhension orale où la l'objectif c'était la compréhension orale l'échange etc ↑ la les erreurs qui vont êtes produites dans la langue la elles vont pas nécessairement être corrigées parce que cette fois-ci l'objectif c'est la compréhension orale donc est-ce qu'il a compris la réponse à la question ↑c'est c'qui m'intéresse maintenant + donc j'vais pas forcément corriger à c'moment là excepté si ça: + si ça rend la compréhension difficile

Le contexte du cours de conversation change la donne. Nous avons vu précédemment l'importance donné à l'accès au sens, les erreurs étant corrigées en priorité si elles constituent un obstacle à la communication. Dans sa forme conversationnelle, ce cours n'a d'autre objectif que la communication, « l'échange » comme dit J.. Dénué d'objectif par exemple grammatical, syntaxique ou phonologique, le sens et sa compréhension sont mis en avant. Cela n'induit pas que tous les énoncés fautifs sont acceptés, mais J. use de « pas nécessairement » et « pas forcément » en ce qui concerne la correction : il n'y a pas de nécessité précise imposée par l'objectif pédagogique. Libre à elle alors d'estimer en fonction des ses intérêts propres dans ce contexte (« ce qui m'intéresse ») et dans cette temporalité (« maintenant ») d'accepter ou de les refuser, la difficulté de la compréhension faisant figure d'exception qui conditionne un refus nécessaire à l'accès au sens. Si focalisation il y a, elle se cantonne à un domaine plus large, la communication en général, qui permet une conduite plus souple du traitement des erreurs. Cela confirme également que la notion de focalisation est déterminée dans l'espace-temps, c'est à dire à un moment donné du cours.

De fait, les exemples de ce genre sont nombreux dans le cours de conversation d'Armelle, nous n'en choisiront que quelques uns pour illustrer notre propos.

> CCONV2
> 10 Ni. oui les gens sont différents parce que ici euh euh: tout l'monde dit merci pardon et des petits mots qui sont très très gentils mais là-bas ce n'était pas le cas quelqu'un peut te + pousser euh non sans fait exprès mais quand même il dit rien après + pas de désolé pas de pardon pas pfff mais c'était bizarre pour moi
> 11 P d'accord + parce que dans ton pays c'est plutôt + comme à Bordeaux ou ↑

Nous rappelons qu'il s'agit d'un cours de niveau B2. L'énoncé « quelqu'un peut te pousser euh non sans fait exprès mais quand même il dit rien après » est accepté comme tel sans la moindre

correction ni reformulation, A. débutant sa réponse par « d'accord » et enchainant sur une question pour faire progresser l'interaction.

CCONV2	
21 P.	X église tout ça mais + mais + j'ai j'ai j'ai + j'ai trouvé que les gens c'est pas très très très très gentils bon ça dépend c'est pas bien généraliser ↑
22 P	hum hum

Même chose ici, l'énoncé de P. comporte des erreurs de grammaire et de syntaxe, pourtant A. l'accepte en tant que tel avec une réponse à la fonction purement phatique montrant qu'elle suit bien l'idée de son interlocutrice. Enfin ce dernier exemple :

CCONV3	
6 M.	il y a des fois mais c'est vraiment bizarre quand ils laissent un tout p'tit peu + mais euh + la famille il jeté tout le temps + XXXXX qué rien mangé il les jeté mais +
7 P	alors qu'est-ce que tu penses de ça ↑
8 M.	j'aime pas ↑ parce que chez moi au Mexique mes parents m'a dit que je dois pas jeter la nourriture ↑ et quelqu'un peut le manger par exemple moi si il a de jambon je peux le manger XXX c'est pas nécessaire de le manger ce jour
9 P	vous êtes d'accord avec ça ↑

Cette fois, deux énoncés successifs sont acceptés par A.. Elle ne corrige aucune faute ni ne reformule une construction que nous pouvons juger hasardeuse, elle ne reprend pas non plus l'idée de son interlocutrice sous forme de confirmation. Bien plus, A. accepte les énoncés et pose des questions qui engagent une réflexion à leur propos, assumant qu'ils sont compréhensibles non seulement par elle-même mais par les autres membres du groupe d'apprenantes. Nous avons ici l'illustration de la souplesse de traitement dû au contexte du cours de conversation. Sa forme induit de la part des professeures non pas une inattention aux erreurs mais une tolérance beaucoup plus grande quant à leur irruption dans les énoncés produits. Si elles restent attentives à l'accès au sens des apprenants, ce « laissez-passer » d'énoncés fautifs de façon flagrante témoigne également d'une notion élargie de la compétence de communication. En clair, au fil de la conversation, alors que les sujets sont familiers aux interlocuteurs, un encodage fautif qui pourrait poser problème dans un contexte différent est ici considéré comme suffisamment compréhensible pour ne pas interrompre le flux de la parole.

Pour reprendre la notion de zone de tolérance de Bernard Py[9], c'est dans ce contexte qu'elle apparaît de la façon la plus claire, une somme importante d'erreurs traversant cette zone sans qu'il n'y ait de reprise ni de reformulation et encore moins de correction. C'est également ce qui, aux yeux de certaines directions pédagogiques, fait que le cours de conversation est « mal

[9] (1993)

vu », celles-ci étant encore très attachées à l'idée de la correction comme marque pédagogique forte. Un cours où les erreurs traversent l'interaction sans être relevées et encore moins refusées, ça n'est somme toute « pas très sérieux ». C'est pourtant dans ce contexte qui se rapproche le plus des échanges de la vie quotidienne que la notion d'énoncé acceptable mais grammaticalement incorrect[10] apparaissent de façon la plus saisissante.

Il ne s'agit cependant pas de hiérarchiser tel traitement de l'erreur par rapport à un autre. J. résume dès le début de l'entretien son approche de façon très claire :

J. Extrait 1
24 J on revient au à l'objectif
25 E d'accord donc ça dépend du contexte
26 J ça dépend COMPLETEMENT du contexte
27 E complètement ↓
28 J oh bah totalement pour moi oui ↑+ totalement ↑ ça dépend vraiment vraiment du contexte + et j'pourrais pas donner de REGLE immuable et comme ça l'erreur ça se traite de telle manière + pour moi c'est impossible ça doit vraiment dépendre de l'objectif de:: ++

Pour J., le contexte en ce qu'il détermine un objectif pédagogique est l'élément qui prime dans la façon dont l'erreur va être traitée. En opposant cette notion à celle de règle, on retrouve l'idée de quelque chose qui serait mouvant, toujours changeant, qui serait le contraire d'une chose que J. nomme « immuable ». En somme, le processus de traitement des erreurs s'inscrit dans le dynamique plutôt que le réifié.

2.1.1.2 Objectifs sociaux

Cependant, l'objectif pédagogique du cours, qu'il demande une focalisation temporaire sur un type d'erreur ou permette une plus grande tolérance générale, reste cantonné dans cet espace-temps. Or, le cours de langue s'inscrit nécessairement dans un cadre socio-économique. Les objectifs langagiers sont une chose, mais ils ne sont pas forcément le but en soi. Il existe également des objectifs sociaux à plus grande échelle. Ils sont évoqués par A. en début d'entretien à propos de sa tendance à corriger la prononciation de façon parfois systématique :

A. Extrait 1
12 A même si leurs phrases sont correctes et qu'ils ont la structure et le vocabulaire + donc je leur ai dit + voilà je vous corrige presque systématiquement là parce que vous êtes à un niveau où + certains veulent passer des examens veulent étudier en France donc j'explique pourquoi ↑ + parce que moi-même je m'dis ça peut être pénible + en tant qu'étudiant d'avoir quelqu'un qui à chaque fois corrige + et finalement tous ont dit ah oui c'est très bien ↑ + c'est c'qu'on veut en fait

[10] Yaguello (1988)

13 E ils veulent quoi ↑
14 A que je que je corrige systématiquement la prononciation

A. parle d'énoncés qu'elle juge corrects mais qu'elle refuse néanmoins. La raison évoquée vise justement à des objectifs sociaux qui dépassent l'espace-temps du cours : passer des examens, faire des études en France. Cela présuppose que les apprenants ont des ambitions pour leur apprentissage langagier à long terme et donc une exigence vis-à-vis d'eux-mêmes et de leur compétence. A. illustre ce point par une polyphonie énonciative où, prenant la voix de ces apprenants, elle exprime leur satisfaction et même leur volonté de se voir refuser leurs énoncés s'ils ne sont pas totalement corrects à l'idée qu'il se font de la langue-cible. Evidemment, cette satisfaction des apprenants énoncée par la professeure peut aussi faire office de justification à posteriori de sa propre pratique pédagogique : c'est elle et elle seule qui sait pourquoi elle ne laisse pas passer ces énoncés.

Nous reprenons le cas où J. évoque son apprenant qui fait l'erreur du type « à la même temps ».

J. Extrait 3
9 J parce que là j'suis dans un contexte où j'te parle de personnes qui ont des difficultés à trouver un travail + euh là j'avais un étudiant ça fait des- quinze ans qu'il est en France et euh + et impossible d'avoir l'examen pour obtenir la nationalité ou la carte de séjour ↑ parce que le niveau est bloqué
10 E le TCF c'est le TCF ↑
11 J voilà ↑ moi j'ai un un étudiant serbe là qui qui qui a été recalé systématiquement à son examen pour obtenir la nationalité les enjeux sont hyper importants + alors quand j'te dis on l'comprend alors on en arrive à un stade où lui moi j'le comprenais quand même difficilement au final difficilement

Sa focalisation sur une seule erreur évoquée plus tôt comporte donc un autre critère qui va au-delà du problème de fréquence. L'enjeu qui se pose ici est de taille et dépasse de beaucoup un simple problème langagier, il s'agit de l'obtention de la nationalité française pour l'apprenant. Il doit donc pour ce faire passer et obtenir le TCF. Un tel examen (comme le DALF ou le DELF) est réalisé sous le contrôle du Centre international d'étude pédagogiques (CIEP), organisme public dépendant du ministère de l'Education et opérateur partenaire du ministère des Affaires étrangères et européenne pour la question de la langue française. Nous pouvons donc supposer le poids prescriptif de l'institution centralisée qui rentre en ligne de compte dans la façon dont sont réalisés ces examens. Nous sentons d'ailleurs dans le discours de J. la pression qu'elle met sur ses propres épaules. Par « les enjeux sont hyper importants », nous décelons que si elle parle bien du futur de son apprenant, la gravité de ce qui est mis en jeu dans ce contexte pèse aussi sur elle. D'où sa focalisation extrême sur une seule erreur pour tenter d'y remédier. Le

choix de ne rien laisser passer ici, donc de réduire la zone de tolérance à zéro, vient de l'objectif social visé par l'apprenant doublé de la difficulté manifeste de l'obtenir, ayant été « recalé systématiquement ». Par ricochet, une certaine pression sociale vient jouer dans la pratique pédagogique de J.. Elle est manifestée de façon paradoxale en conclusion :

> 11J c'qui m'a rassuré c'est qu'il a changé d'mains il est passé avec une autre professeure ↑ qui a eu le même constant et le même résultat à savoir + pas d'résultat malheureusement

J. est soulagée de cette pression quand c'est une de ses pairs qui prend le relais et qui n'arrive pas à faire mieux qu'elle. Sa pratique pédagogique n'étant ainsi pas mise à mal, J. peut se rassurer sur celle-ci même si elle n'a pas été suivie de résultat, ce qu'elle note avec empathie dans le « malheureusement » final.

Le caractère rigoureux, parce qu'officiels et donc normés, des examens de langue n'empêche cependant pas l'ambivalence dans le traitement de certaines erreurs comme l'illustre l'extrait suivant.

> J. Extrait 11
> 1 J moi pour avoir fait du DALF C2 euh la fille avait un accent + et moi j'étais en formation à ce moment là et j'devais et j'étais là phonétique sur trois points + effectivement les nasales étaient mais après la nana elle avait un c'était c'était super ↑ mais effectivement les nasales et j'étais en formation et j'me suis posé la question c'est deux et demi c'est trois ↑ je laisse en suspense j'verrai et non c'était trois
> 2 E c'était trois ↑
> 3 J elle avait trois la fille parce que + c'est pas parce que tu gardes ton p'tit accent de ta langue maternelle c'est pas une + une ERREUR non ce n'est pas considéré comme alors voilà qu'est ce qu'on considère comme une erreur au niveau de l'accent j'trouve ça très compliqué

La question qui se pose à J. lors d'une séance de formation à l'examen du DALF est l'acceptation ou non d'une certaine prononciation pour les nasales. Sans que J. ne rentre dans le détail de celle-ci, elle mentionne se questionner sur comment l'évaluer. Concrètement doit-elle attribuer un maximum de points car l'énoncé est acceptable tel quel ou en déduire une partie. C'est ici la notion du rapport de l'erreur avec l'accent maternel qui est interrogée. L'erreur au niveau phonétique est très compliquée à traiter à cause des variations selon les communautés linguistiques aussi bien à l'encodage qu'au décodage[11]. L'hésitation de J. illustre cette difficulté à déterminer si telle ou telle prononciation doit être considérée en partie fautive, y compris à un très haut niveau de maitrise. La correction de l'exercice qui délivre le maximum de points à la locutrice montre que même dans le cadre d'un examen cadré et normé,

[11] Detey et Racine (2012)

la question reste posée quand à l'acceptation de l'erreur. Le contexte social joue donc un rôle parfois déterminant, mais il n'est pas exempt lui-même de questionnements.

Si les objectifs liés au cours de langue, aussi bien pédagogiques que sociaux, ont une influence sur le traitement de l'erreur par les buts qu'ils fixent (les second induisant en partie les premiers, mais ajoutant également une pression qui leur est propre), ce ne sont pas les seuls effets contextuels rentrant en ligne de compte dans l'espace-temps du cours.

2.1.2 Gestion des affects et temporalité du cours de langue

Revenons à notre échelle du cours de langue, car si celui-ci possède des objectifs, il vaut également en tant qu'objet d'étude en lui même. Il possède une organisation spatiale et temporelle, il est un microcosme où se joue des interactions mettant en jeu des affects.

2.1.2.1 L'erreur et les affects

Paradoxalement, si nous avons beaucoup étudié les énoncés des apprenants dans le traitement de l'erreur, nous avons peu évoqué les apprenants eux-mêmes. Pourtant la relation qui s'instaure dans le cadre du contrat didactique entre le professeur et ses apprenants joue également un rôle dans notre problématique. Un cours de langue est un espace-temps traversé d'affects. Un apprenant peut ressentir la correction comme liée à la notion d'évaluation[12], c'est à dire de jugement. Dès lors, le refus d'un énoncé peut avoir un effet négatif sur l'affect de l'apprenant. Par extension découlent les méthodes pédagogiques où le traitement de l'erreur est renvoyé par exemple à la fin d'une séquence, de façon globale, pour « épargner » la face des apprenants.

J. Extrait 1
32 J (...)je trouve ça dangereux de de: + de couper euh systématiquement une communication
33 E pourquoi ↑
34 J parce que ça: stigmatise: et l'élève: au bout d'un moment n'arrive même plus à exprimer c'qu'il a envie ça l'démotive + 'fin des erreurs des p'tites erreurs de s pronon- de s final prononcé de t final j'parle pas vraiment voilà on va m'dire ils achet[ɑ̃ntø] voilà ça je je ça passe pas ↑ mais euh j'sais pas:: [ply] [plys] ou finite j'sais pas quand ça va VITE + des p'tites erreurs comme ça y en a quasiment tout le temps ↑

[12] Py (2004)

J. parle de stigmatisation et de démotivation de l'apprenant à la suite de refus systématisé d'énoncés fautifs. Pour justifier l'acceptation de ceux-ci, elle donne l'élément de la vitesse des productions orales, en insistant dessus par sa prosodie, ainsi que la très grande fréquence de « p'tites erreurs » qui seraient en fait présentes « quasiment tout le temps ». En additionnant vitesse et fréquence, il devient ici presque question d'une impression d'erreurs permanentes (en prenant en compte leur qualité bénigne, à moins que cette qualification ne serve de justification à l'acceptation des énoncés, comme nous l'avons vu dans la première partie à propos des phénomènes de hiérarchisation). Ainsi, J. ne peut se permettre de refuser tout énoncé fautif faute d'interrompre totalement les productions des apprenants, avec des conséquences démotivantes.

A. Extrait 2

22A (...) donc oui moi à l'écrit je vais tout corriger ↑ tout tout tout mais à l'oral je vais pas tout corriger + parce que c'est un obstacle aussi à la spontanéité ++ euh j'veux dire sinon ils ne parlent plus +

A. évoque l'idée de spontanéité allant de pair avec l'oral. Nous retrouvons ici implicitement l'idée d'une vitesse de la production et de rendement de production dont l'efficacité recherchée accentue la probabilité d'erreurs[13] (bien que ce contexte tende vers des fautes performatives plus que des erreurs systématiques). Interrompre le flux de la production des énoncés à chaque erreur produirait un arrêt de la parole des apprenants, dont l'affect se retrouve touché. La question reste cependant posée de la spontanéité en cours de langue lors de productions orales, étant donné qu'elles obéissent souvent à des consignes données. La situation est différente en configuration conversationnelle où la place de la spontanéité des énoncés est peut-être mieux envisageable.

Dans la gestion des affects, la modalité de la correction apparaît comme une façon de mieux faire passer un refus :

J. Extrait 5

8 J on apprend à connaître nos élèves + y en a on sait très bien qu'ça va les faire: rire et quand on a des élèves un peu plus fragiles un peu plus sensibles on va pas jouer à ça ça nous on l'sait ↑ on le détecte + chez certains élèves je sais très bien que s'ils font une erreur j'vais juste la + la la corriger gentiment ou dire j'ai d'autre élèves où je sais très bien que j'peux m'permettre de dire quelque chose comme: + je sais pas il va m'dire euh je bois euh je sais pas une une TASSE de Cola-cola + je sais qu'vais pouvoir me permettre avec lui d'faire quelque chose comme (intonation théâtrale) ah bon une tasse toi ton Coca c'est dans une tasse (intonation normale) et ils vont il va être mort de rire je sais + qu'avec cet élève on peut faire ça et qu'ça va peut-être même plus le marquer d'ailleurs de le + plus lui parler de la corriger d'cette manière que (intonation « caricaturale ») non on dit une tasse (intonation normale)

[13] Yaguello (1988)

J. évoque la connaissance que le professeur a de ses élèves sur le plan émotionnel. En fonction de ça, elle peut faire fluctuer la forme de ses refus d'énoncé. Des apprenants qu'elle désigne comme « un peu plus fragiles un peu plus sensibles » (nous noterons la précaution avec laquelle elle les désigne par ces qualités de sensibilité en modalisant avec « un peu plus ») se verront repris « gentiment », soulignant cette bienveillance qui paraît aller de soi dans le cadre du contrat didactique du cours de langue. L'autre modalité de refus proposé ici par J. est une forme de « moquerie » (le mot est évoqué plus tôt dans notre entretien, à notre initiative), là encore bienveillante puisqu'elle vise au rire de son apprenant. L'intonation théâtrale qu'elle prend vient illustrer le processus d'exagération à intention comique. J. insiste sur la sureté de son jugement avec « je sais », répété à plusieurs reprises dans son évocation, ainsi que sur le résultat d'après elle obtenu. Elle appuie son argumentation en évoquant la possibilité que cette forme de refus « moqueur » et comique pourrait avoir une plus grande portée pédagogique, l'irruption du rire jouant un rôle de marqueur dans l'esprit de l'apprenant (et par extension éventuellement des autres). Cette modalisation du refus d'un énoncé fautif rend l'erreur source de comédie au sein de l'espace-temps du cours, avec des effets jugés positifs sur les apprenants, voire sur leur apprentissage. L'irruption du rire vient comme une virgule dans un contexte qui peut s'avérer parfois stressant ou tendu.

Ce cas de figure se présente lors de l'échange suivant à propos de l'usage du vouvoiement :

CM2.3	
26 L.	les personnes propres ↑
27 P	(sourire) les personnes PROPRES ↑ + les personnes… ↑
28 Af	proches
29 L.	PROCHES (*rire*)
30 As	(*rires*)
31 P	les personnes propres on dit tu hein si elles sont pas propres on dit vous

Le refus de l'énoncé se présente sous une répétition avec accentuation prosodique et demande implicite de reformulation, qui est effectuée par plusieurs apprenantes puis reprise par L.. L'échange est ponctué de rires provoqués par la reprise initiale de l'énoncé fautif. J. en rajoute après avoir confirmé l'hétéro-correction, faisant mine de justifier l'énoncé fautif par un raisonnement absurde. Sur la scène de théâtre du cours de langue, le refus de l'énoncé prend quasiment le costume d'une acceptation.

Nous observons un cas comparable mais qui fonctionne à l'inverse, alors que J. demande ici l'explication de l'expression « La goutte d'eau qui fait déborder le vase » :

CM3.3

24 P	ouais ↑ + y a peut-être des mots que vous ne comprenez pas ↑ une goutte d'eau c'est quoi une goutte d'eau
25 Y.	AH oui + le + petit d'eau qui fait le le verre piou ↑ (avec un geste)
26 P	(*rire*) ah oui c'est c'est ça c'est le petit d'eau qui fait le le verre piou
27 As	(*rire*)
28 P	(*rire*) c'est ça

Ici la reprise de J. fait office d'une acceptation d'énoncé parfaitement fautif. Non seulement elle l'accepte tel quel sans le reformuler, mais elle le reprend intégralement avec toutes ses erreurs, confirmant son acceptation avec le « c'est ça ». Malgré l'absurde de l'énoncé produit, qui suscite chez J. un rire qui se répercute chez les apprenants quand elle le reprend, non seulement l'énoncé est compréhensible pour elle mais il est absolument acceptable, n'étant suivi d'aucune correction d'aucune sorte. Ici l'ironie de la reprise intégrale par J. fait office d'acceptation, alors qu'implicitement tout le monde comprend que cet énoncé est fautif, comme en témoigne le rire de l'ensemble de la classe, J. compris. C'est ainsi que la comédie s'insinue dans le cours de langue et dans le processus du traitement des erreurs, procédant à des inversion refus/acceptation, en fonction du tempérament des apprenants (que l'enseignant a expérimenté), de l'atmosphère de la classe (qui dépend également du moment précis où se déroule le phénomène).

Dans l'espace-temps limité du cours se succèdent aussi des corrections dont les effets ne sont pas forcément bénéfiques, provoquant des altérations du processus de correction.

A. Extrait 2

4 A	(...) J'crois la façon dont ils perçoivent la correction + aussi certains se braquent et donc tu peux un peu les perdre si tu corriges trop + certains + ou certains tu vois que tu les corriges et ça n'change rien en fait (petit rire) c'est à dire qu'il ne vont pas répéter ce que tu as dit il vont redire la même chose (rire)
5 E	d'accord (sourire)
6 A	donc quand ça se répète tu te dis ce n'est pas grave on va laisser ça de côté peut-être (rire) qu'une autre erreur sera plus + facile à corriger parce que voilà il y a des choses qui ont été tellement fixées + euh dans: leur façon de fonctionner dans leur langue ↑ +

A. parle ici de la façon dont une trop grande quantité de refus vient bloquer le processus d'apprentissage de deux façons : d'une part en « perdant » les apprenants comme nous l'avons déjà vu plus tôt (démotivation), d'autre part en s'engageant un processus qui tourne à vide. Toute correction ne présuppose pas que l'énoncé correct sera produit dans la foulée. Le rire d'Armelle peut trahir à la fois son amusement devant une situation absurde (une correction dans le vide, suivie d'absolument aucun effet sur la production suivante par l'apprenant) et son désarroi devant l'inefficacité de ce qui semble au cœur de l'apprentissage, la correction des

erreurs. Dans un dialogue intérieur rejoué en entretien, elle se dit que « ce n'est pas grave ». Il est à noter qu'Armelle mentionne aussi qu'à ce moment son choix de refus va se porter sur un énoncé fautif différent dans l'espoir qu'il sera « plus facile à corriger ».

Nous voyons ici comment c'est l'affect de l'enseignante qui est touché par une pratique pédagogique qui manifestement ne mène à rien. Dans ce cas, une acceptation d'énoncé fautif vient d'un abandon, littéralement, d'un processus de correction qui pour diverses raisons (erreur fossilisée, apprenant qui se braque sur son erreur) devient parfaitement stérile et qui se reporte, au besoin, sur d'autres énoncés.

Dans le même esprit, J. évoque un autre mode de sélection :

J. Extrait 4

17 J	par exemple ↓ + après j'arrive pas à trouver d'exemple d'erreurs que:: parce que: + parce que un jour j'vais la r'prendre un jour j'vais pas la r'prendre donc euh + j'dirais qu'ça dépend si j'viens déjà d'en r'prendre une avant peut-être
18 E	ah aussi ↑ d'accord
19 J	pour pas qu'ça s'enchaine trop + on est aussi là dedans + encore une fois pour revenir au fait de pas stigmatiser l'élève et l'couper toutes les deux minutes + et et dès fois j'suis dans cette situation j'ai bien envie de reprendre j'viens j'viens déjà d'lui en r'prendre une
20 E	d'accord d'accord
21 J	allez on y va on y va

Dans le cas présent, la fréquence des erreurs rempli un rôle inverse que pour la focalisation, elle fait que certains énoncés seront au contraire acceptés justement pour ne pas multiplier les occurrences de refus malgré les erreurs. Le refus ne se focalise pas sur une erreur en particulier qui revient, mais sur la trop grande proximité de deux erreurs dans le flux de la production de l'apprenant. Il joue cependant le même rôle que celui de l'erreur focalisée en ce qu'il concentre sur lui la correction, permettant aux énoncés fautifs proches d'être acceptés pour des raisons strictement structurelles dans le flux du cours. Il se dessine en effet comme un système de relations entre refus et acceptation qui s'achoppe sur la structure-même du cours, sur ses événements, sur son atmosphère et donc, tout le long de sa temporalité.

2.1.2.2 L'erreur inscrite dans la temporalité du cours

Le cours de langue se déroulant sur une ligne temporelle, dans un temps donné et limité, les refus et les acceptation d'énoncés fautifs se répartissent sur celles-ci de façon inégale. Cette

structure interne du cours, qui peut être étendue à la succession des séances avec un même groupe d'apprenants, exerce elle aussi un rôle dans le traitement des erreurs.

J. Extrait 2

12 J (...) je sais pas en fonction d'l'erreur + des choses qu'ils devraient savoir + par rapport un niveau ↑ parce qu'on l'a vu la semaine dernière↑parce qu'on l'a vu hier matin ↑parce que: et que la on est en train de faire la conversation on est pas la pour corriger toutes les erreurs et en même temps j'entends des erreurs mince ça on l'a vu y a DEUX JOURS (claque dans ses doigts) ↑ ça elle devrait pas être la alors est-ce que j'le laisse continuer ↑ est-ce que quand même + cette erreur ne DEVRAIT pas être là ↑

La chronologie du cours apparait ici comme un élément qui va conditionner, sinon le processus de correction, en tout cas un questionnement à son égard. Les erreurs produites ne sont pas censées se trouver dans les productions des apprenants parce que la règle, la leçon, la séquence didactique concernant ce point est située quelque part dans un passé proche. J. lance des « hier matin », « DEUX JOURS » (très appuyé prosodiquement et accompagné d'un claquement de doigts sec, renforçant de l'effet de proximité avec le jour du cours ici évoqué de façon fictionnelle), fixant le moment de l'énoncé fautif sur un point précis de la ligne chronologique du cours où il ne « devrait » pas advenir, considérant la forme correcte comme devant être acquise. C'est ce rapport à la structure globale du cours (dans son enchainement de séances) qui fait office de critère de sélection à ce moment précis. J. inscrit son discours dans un cadre fictionnel de cours de conversation, appuyant d'autant plus cette idée qu'à ce moment, la structure et la chronologie de son cours entrent en quelque sorte en concurrence avec ce contexte pourtant propice à l'acceptation de beaucoup plus d'énoncés. Sa dernière proposition témoigne de l'idée que certaines erreurs ne sont pas à leur place dans l'enchainement temporel du cours (ce qui induit que d'autres le sont) et que c'est une raison forte pour refuser un énoncé fautif, en dépit du contexte actuel. Il nous vient la vision d'une répartition des erreurs sur la ligne temporelle du cours, certaines à un point X où elles peuvent ne pas être reprises, d'autres à un point Y qui nécessitent par cette localisation en elle-même un refus.

A. évoque ce déroulement chronologique du cours en y adjoignant différents éléments :

A. Extrait 3

24 A (...) et pfff y a aussi des jours y a des jours y a des étudiants + y a des jours où t'as plus d'a- à même de corriger y a des jours où t'as moins envie de corriger ↑ + euh: des GROUPES aussi

25 E ah oui en fonction de ça aussi ↑

26 A oui voilà les personnalités: ↑ les sujets que tu vas aborder ↑ aussi pour moi ↑ euh

Sa liste de critères fait apparaître les apprenants, leurs traits de caractères (nous ramenant au sujet des affects et de leur gestion), leur constitution en groupe dont la dynamique peut également influer sur le déroulement du cours mais également des éléments aussi apparemment

triviaux que l'envie du professeur et les sujets abordés. Un cours de langue demande une énergie physique et mentale considérable, surtout dans la succession des heures et des jours. Comme nous l'avons vu, accepter ou refuser un énoncé fautif ne va pas de soi et met en jeu énormément d'éléments, de processus réflexifs et physiques. Il nous apparaît comme tout à fait cohérent que la fatigue du professeur et sa motivation face à des groupes d'apprenants aux comportement et aux personnalités diverses rentrent aussi en ligne de compte.

Les thématiques utilisées dans le cours et qui se succèdent au fil de son déroulement semblent également influencer les processus de refus et d'acceptation. A. poursuit :

28 A (...) si je suis dans un sujet un peu sérieux on est en B2 bah voilà on va faire bien attention la on était sur la PRESSE cette semaine ↑ donc on a vu des articles comment on construit des titres la nominalisation le passif ↑ + voilà du coup bah oui ça im- ça a un impact je pense sur la façon d'ÊTRE et de construire ton ton cours ↑ + alors qu'y a des sujets un peu plus fun + où tu vas dire ben bah allez là parlez: ↑ + on se on s'détend ↑ (rire) en fait ouais j'crois que

29 E on s'détend ↑

Le degré de « sérieux » des thèmes abordés et leur relation à un contenu grammatical donné (ici, le domaine de la presse, lié à la nominalisation et au mode passif) est mis en avant par A. comme influence sur sa façon de vivre son cours et de le « construire ». Cela induit le rapport au processus d'acceptation ou de refus. Il est intéressant de voir comment A. continue de lier le « sérieux » d'un thème donné avec la notion de grammaire et implicitement de correction. Par opposition, elle parle de sujets « plus fun » où elle se met en scène avec une injonction au ton presque désinvolte à « parler » où elle semble en rajouter dans les marques d'oralité (le « bah allez »). Sa conclusion « on s'détend » est éloquente d'une vision où finalement, la conversation, ce n'est pas très sérieux, l'idée de « mollesse formelle »[14] semblant ici jouer un rôle dans la représentation que s'en fait A.. Ce qui induit la plus grande acceptation d'énoncés fautifs en cours de conversation, par essence contexte plus tolérant :

30 A il y a des contextes comme ça aussi la la conversation c'est fait pour c'est c'est aussi ça + donner à- être moins cadré parce qu'on a ahhhh pffff + même si en conversation on nous demande de réutiliser des notions d'grammaire

31 E on nous demande là c'est tu parles de

32 A la direction

33 E la direction pédagogique

34 A ouais ouais pédagogique + on nous dit que c'est MIEUX de le de le FAIRE pour ↑ qu'ils réutilisent un certain nombre de structures en parlant c'qui est bien ↑ mais euh: + mais moi justement j'le vois un peu: différemment j'me dis ATELIER l'après-midi ↑ ils ont déjà eu trois heures l'matin: + de cours où on a parlé où on a fait d'la grammaire l'après midi pfff + faut les laisser un peu justement s'exprimer sans forcément dire il faut utiliser l'subjonctif ↑ + voilà bon c'est moi

[14] Barthes & Berthet (1979)

Nous retrouvons la toute première idée d'Armelle sur l'erreur, à savoir ce qui sort du cadre. Or, la conversation est ici décrite justement comme pour « être moins cadré ». Cependant, une prescription de la direction pédagogique enjoint ses professeurs à injecter de la grammaire dans ce contexte, dans la suite logique de la chronologie du cours. Cette injonction est critiquée par A., dont les soupirs trahissent les sentiments de lassitude ou de défiance à cet égard. Pour reprendre l'idée de la temporalité du cours, nous avons ici la succession de plusieurs séquences délimitées dans le temps et dont la densité est exprimée par A. (« déjà eu trois heures l'matin »). L'idée d'imposer à nouveau des usages grammaticaux, qui supposent donc des occurrences de correction plus resserrées, dans la même journée et dans un contexte qui devrait être « moins cadré » ne lui semble pas pertinente. L'idée que « faut les laisser s'exprimer » laisse penser implicitement que plus d'énoncés fautifs devraient alors être acceptés, du fait même que probablement durant les trois heures de la matinée c'est le contraire qui s'est produit. Notons pour en terminer que la prescription de la direction pédagogique très portée sur le contenu grammatical est typique d'une conception de la langue très marquée par la norme, qui constitue ainsi notre dernière partie.

2.2 Le rôle de la norme dans les représentations des enseignantes

Nous avons vu que l'acceptation ou non des énoncés considérés fautifs dérivait d'abord d'un système de représentation de l'erreur issu de la didactique des langues. Passant entre les mailles du contrat didactique, celle–ci s'actualise à travers une pédagogie effective de l'erreur, tout en étant influencée par des éléments contextuels (objectifs pédagogiques et sociaux, affects et temporalité du cours). En dernier lieu, nous allons voir que rien finalement ne réchappe du système des représentations, la notion d'erreur étant intrinsèquement liée à celle de norme, comme cela apparaît dès sa définition.

Avant d'analyser trois cas précis, il faut noter qu'Armelle aborde d'elle-même son rapport à la norme en évoquant son parcours académique et professionnel.

A. Extrait 2

10 A je pense que + ben oui parce que l'oral est quand même moins formel ↑ + donc pour moi euh: j'dis pas pfff moi personnellement + ce serait à peu près pareil pour MOI pourquoi ↑ parce que moi c'est ma formation en fait ↓ + moi j'ai une formation de professeur de lettres + euh: voilà +
11 E écrit donc
12 A écrit donc normé voilà et donc ça je sais bien que ça a un impact sur ma pratique
13 E ah oui ↑
14 A c'est clair ↑ enfin je pense

15 E à quel point de vue ↑ concrètement
16 A ah je pense que je suis plus: + bah je pense que je suis plus à cheval sur la norme que: peut-être certains autres professeurs ++

En ayant été formée comme professeur de lettres, A. déclare d'elle-même la plus grande formalité de la langue écrite. Elle fait un lien direct entre « écrit » et « normé » et répercute cette relation dans sa pratique de professeur de FLE, ou du moins elle croit le savoir, relativisant le « c'est clair » très affirmatif par un « enfin je pense ». Elle définit son propre rapport à la norme non seulement en fonction de sa propre pratique mais également de celle ses pairs, bien qu'elle ne l'affirme pas de façon péremptoire, usant du « peut-être » et de « certains », gardant ainsi toujours une distance avec ses propres affirmations. Nous verrons au fil de notre analyse si A. conserve cette position annoncée en début d'entretien.

2.2.1 Le cas de la négation

Durant l'entretien avec J., la question de la norme surgit à propos du cas de la forme dite correcte de la négation.

J. Extrait 6
2 J euh plus on avance dans les niveaux et plus: on se rapproche de la réalité de de la langue ↑ + euh moi en c'moment j'essaye vraiment de avec mes B1 je parle pas français comme je parle + dans ma vie quotidienne mais pas loin + pas loin
3 E à quel niveau
4 J ben là rien qu'cette phrase je parle pas le fait de pas dire le ne par exemple
5 E le fait de pas dire le ne ↑ tu veux dire qu'en cours tu dis le ne
6 J pas toujours ↓ c'est à dire qu'ils savent ils savent très bien depuis l'départ cette histoire que pour construire une phrase dite correcte (fait le geste « entre guillemet » avec ses mains) en français c'est ne pas ↓ ils savent très bien que quand on parle entre nous naturellement le ne on on ne l'dit pas

Pour J., ne pas utiliser « ne » lors d'une phrase négative témoigne d'une double représentation : d'une part cela se rapproche d'une langue qu'elle dit « réelle » et « naturelle », mais d'autre part il ne s'agit pas de la forme « correcte », adjectif qu'elle relativise elle même en usant du signe para-verbal hérité de la culture anglo-saxonne qui consiste à signaler des guillemets avec ses doigts. Elle oppose donc une norme de correction (au sens d'exactitude) à une langue qui serait celle de la vie. En y apposant les deux adjectifs « réelle » et « naturelle », la norme, dont même les apprenants savent qu'elle n'est pas utilisée dans un échange « de tous les jours », apparaît presque comme une chose réifiée. La relativisation utilisée avec l'usage du signe la remet d'autant plus en question.

J. Extrait 7
1 E pour toi la phrase négative mais sans le ne c'est pas une phrase CORRECTE strictement ↑

2 J non
3 E non ↑ pourquoi
4 J pas à STRICTEMENT parler + pure- si la on parle de grammaire pure + GRAMMATICALEMENT c'est pas correct
5 E tu trouves ↑
6 J ben j'crois pas qu'je trouve j'pense que c'est une réalité + grammaticalement au sens strict du terme

A notre question précisant la notion de correction, J. insiste alors sur le fait que malgré tout, de façon stricte (elle reprend ainsi notre terminologie en appuyant dessus et en ajoutant l'adjectif « pure »), la négation sans « ne » n'est pas correcte. Son insistance à utiliser des termes renvoyant à la grammaire démontre ici à quel niveau se situe la norme dans son schéma de représentation. Elle occupe ici une position de garante typique de sa fonction de professeur de français. La norme est ici décrite comme une autre réalité, avec cette idée de pureté lié au fait grammatical. Cela rejoint l'idée qu'elle n'est qu'un étalon de correction[15], sans lien avec la réalité dite naturelle de la langue de la vie.

Questionnant A. sur le même sujet, elle nous donne une réponse illustrant cette opposition.

A. Extrait 4
1 E ne pas utiliser le ne pour la négation c'est un truc que tu vas enseigner dès le début quand tu abordes la négation ↑
2 A oui ouais ouais ouais ça aux débutants j'leur dis + le j'sais pas j'veux pas et tout ouais
3 E ça c'est au départ ↑
4 A ouais ouais + ça oui
5 E c'est pas trop la norme pourtant
6 A non mais c'est c'qu'on entend donc sinon ils comprennent pas ce qui s'passe autour d'eux + moi c'que j'leur dis souvent c'est vous n'êtes pas obligés de- 'fin on vous demande pas de PARLER comme ça + mais faut pouvoir comprendre + donc + je vous demande pas de dire [ʃepa] ↑ + vous pouvez dire je ne sais pas parce que ça on le comprend ↑ + ou je sais pas ↑ on le comprend ↑ + mais si dans la rue vous entendez [ʃepa] et vous dites qu'est c'que c'est qu'cet ovni ↑
7 E hum hum↑
8 A voilà c'est donner des clefs aussi pour la compréhension

Sa justification pour enseigner dès le début une forme désignée « non-correcte » par J. est que c'est cette forme que les apprenants vont entendre « autour d'eux » (nous sommes en contexte homoglotte). Elle replace en partie sa démarche d'un point de vue normé quand elle mentionne le fait que c'est d'abord pour pouvoir comprendre et que « on », qui représente une sorte d'autorité linguistique supérieure vague (les professeurs ? les règles ? la communauté francophone ?) ne requiert pas de leur part l'utilisation de cette forme. Comme si quelque part, la négation sans « ne » restait une spécificité étrange qu'il est surtout nécessaire de reconnaître,

[15] Legeden (2000)

plus qu'une forme à employer. Son exemple [ʃepa], contenant en plus une contraction et une modification consonantique qui l'éloigne beaucoup de la forme « Je ne sais pas », est qualifiée d'ailleurs d'ovni, dans un cas de polyphonie énonciative où elle se met à la place de ses apprenants.

La langue dite « naturelle » de J. prend dans les mots d'Armelle une consistance d'autant plus difficile et insaisissable qu'elle s'éloigne de la règle, l'enseignement des formes « non-correctes » étant alors un outil de la compréhension. Dans ces conditions, le statut d'erreur de la « négation sans ne » du point de vue d'une grammaire considérée comme pure n'est pas tenable. Nous pouvons parler ici de cas d'une contrainte non-signifiante, le principe d'économie de l'usage revenant ici à ne pas utiliser la particule « ne » dans l'usage quotidien de la négation à l'oral.

2.2.2 Le cas de la phonétique

En terme phonétique, l'origine du locuteur natif joue un rôle dans la façon dont les énoncés sont reçus[16]. La norme de prononciation du français est issue d'une conception centraliste et parisienne. Notre terrain d'étude se situant à Bordeaux, donc en pays de langue occitane, comprenant son lot de spécificités phonologiques, la question se pose du rapport de nos enseignantes avec les accents. Il se trouve que ni l'une ni l'autre ne sont issues de la région et qu'elles donnent le même exemple de prononciation « fautive », selon la norme centralisée, ayant cours dans leur espace d'origine.

J. Extrait 8

3 E	voilà la phonétique ↑ entre le [o] et le [ɔ] dans le Sud Ouest la question elle se pose pas
4 J	non et euh: + et ça moi euh: j'insiste PAS du tout sur ça j'leur dis qu'ça existe et pour certaines choses j'leur dis qu'ils prononcent exactement comme ils veulent j'pense que c'est pas du tout + typiquement quand on fait la différence entre le [ɛ] et le [e] ils ont déjà beaucoup de difficultés à entendre
5 E	oui
6 J	mais qui dans certains mots vont avoir leur importance on dit bien une [fɛt] on dit pas une [fet] etc + maintenant euh: en phonétique le ai techniquement il se prononce [ɛ] + euh moi normande le ai il se prononce [e] hein j'bois pas du [lɛ] j'bois du [le]

Si J. dit n'accorder que peut d'importance à la prononciation liée à l'accent du Sud-Ouest, elle pose l'importance de la discrimination entre [ɛ] et le [e] au niveau du sens avec l'exemple du mot « fête ». Mais elle vient mettre cette discrimination en perspective en se remettant dans

[16] Detey & Racine (2012)

son contexte linguistique d'origine. Le double signe d'énonciation « moi normande » renvoie à son identité régionale (qui peut-être s'oppose ici à son identité sociale de professeure de FLE) et cela suppose une règle différente pour la prononciation du « ai ». J. poursuit à propos de ce cas de figure :

8 J voilà euh quand on fait l'imparfait ça doit être je [maRʃɛ] ça devrait pas être je [maRʃe] + ça j'leur dis mais j'leur dis mais moi j'vais dire [e] p'tête que j'ai une collègue qui va dire [ɛ] aucune importance faites c'que vous voulez + c'est pas c'est c'est une question d'accent donc:

Cette fois la différence de phonème touche à la conjugaison du verbe spécifique à un temps donné, le type d'erreur qui nous l'avons vu est plutôt considéré comme important et donc susceptible d'être refusé. Or, J. ici se réfère à la norme comme justement non prescriptible, en vertu de son propre accent d'origine qui rend la prononciation [maRʃe] comme acceptable. Elle oppose la prescription de la règle « l'imparfait ça doit être » à la notion d'accent qui la rend caduque dans les faits. Sans doute son origine personnelle joue un rôle dans cette vision des choses, J. possédant dans son répertoire langagier deux prononciations différentes aussi valables l'une que l'autre, indépendamment de la règle.

La situation d'Armelle est un peu comparable :

A. Extrait 4

11 E ok + et puisque on est à Bordeaux bon toi t'as pas d'accent j'imagine t'es pas d'la région à la base mais bon ici les [o] ça existe pas
12 A ah oui ben moi non plus chez moi c'est les o ouverts d'où je viens c'est pareil
13 E ah bon tu dis une [roz] ou une [rɔz] ↑
14 A oui j'ai appris à le dire
15 E ah tu as appris ↑
16 A oui j'ai appris en faisant mes études
17 E pourquoi tu viens de quelle région ↑
18 A la Réunion + on dit [ɔ] on dit le [le]

A propos de la prononciation du o fermé inexistante à Bordeaux, A. mentionne que c'est la même chose « chez moi » et « d'où je viens ». Par l'utilisation de ces deux expressions, elle indique que son espace linguistique est un ailleurs par rapport au lieu où elle enseigne. En l'occurrence il s'agit d'un ancien territoire colonisé, faisant ainsi de la norme un attribut de la métropole centralisé. Pour cette locutrice non seulement francophone mais bien française, la discrimination du [o] et du [ɔ] ne s'est produit qu'à la suite d'un apprentissage dans le cadre de ses études. Ici c'est le cadre académique qui est le vecteur de la norme. Prenant le même exemple que J., le mot lait prononcé comme elle [le], voici comment elle donne plus tard la représentation de cette norme linguistique centralisée et parisienne vu de la Réunion :

33 A (…) moi j'ai toujours dit lait le [le] quand je suis rentré à la Réunion au bout d'un an à Paris + j'ai dit à ma mère tu pourrais me passer le [lɛ] elle me dit ouh la la Madame est allé à PARIS (rire) + elle dit le [lɛ] maintenant + donc bon voilà ça fait drôle aussi (rire) + donc oui j'pense que ça c'est +
34 E c'est pas des erreurs ça pour toi
35 A non non
36 E t'es pas autant que ça influencé par la norme
37 A (rire) ouais j'viens d'la Réunion c'est ça en fait

Il est frappant de voir comment ici, la relation à la norme est retournée par la locutrice réunionnaise. La mère d'Armelle, que celle-ci donne à entendre via une polyphonie énonciatrice, use d'une dose d'ironie (appuyant sur le mot Paris) pour railler une prononciation (le [lɛ]) perçue comme marquée socialement. Dans cet exemple, la mère d'Armelle se moque gentiment du nouvel accent de sa fille, qu'elle accuse de jouer « à la parisienne » (par extension, A. rit d'elle-même, de son propre accent « socialement correct »). Nous y retrouvons cette idée d'une norme qu'il est bon d'acquérir pour intégrer ce qui est ressenti comme une élite sociale et culturelle[17]. À notre remarque sur sa prise de distance par rapport à la norme, ne considérant naturellement aucune de ces prononciations comme des erreurs, A. pose en riant l'idée que cela vient du fait de son origine, décentralisée (et colonisée). La norme prescriptive, dont la puissance est ici remise en question par le peu d'intérêt montrée par J. et A. à ces questions, est dans les deux cas ramenée à cette dimension centraliste et parisienne, construction des classes dominantes.

Comme précédemment à propos du cas de la négation, A. ramène la question à une question de compréhension de l'espace homoglotte dans lequel l'apprenant est plongé.

A. Extrait 4
23 E parce que voilà tu dis dans la vie ils entendent [ʃepa] etc ils entendent aussi si ils parlent avec les bordelais ↑ ils entendent un français qu'est pas celui de Paris ou du Nord de la France + déjà ils entendront jamais un [o] et est-ce que c'est quelque chose que tu abordes ça dans tes cours ↑
24 A oui oui + bah que par exemple dans le Nord ils mangent tous les e + j'vais pas + et dans l'Sud-Ouest on va dire tous les e avec accent oui oui + oui parce que ce sont des clefs pour + pour pouvoir comprendre c'qui s'passe autour de toi
25 E d'accord + et mettons que quelqu'un qui commence à apprendre la langue ici il peut pas prononcer un [o] il dit les [ɔ] comme les bordelais + du coup ça
26 A est-ce que je corrige ↑
28 E ouais ↑
29 A non j'pense pas + non j'pense pas parce que c'est pas discriminant en fait niveau phonétique + un peu:
30 E encore moins ici
31 A oui mais voilà non j'pense pas + ou en tout cas je pense que je corrigerais si c'est quelqu'un qu'est arrivé à un niveau de français tel qu'y a plus rien à corriger + non mais tu vois où tu te dis tu pourrais ↑ (rire) ça existe en fait la différence

[17] Leeman-Bouix (1994)

Nous pouvons noter que l'usage de la proposition « ils mangent tous les e » dénote de ce poids de la norme parisienne, le verbe « manger » soulignant une pratique « cannibale » par rapport à la langue, dont les gens du Nord dévorerait une partie de la « bonne » prononciation. Si A. ne « pense pas » qu'elle corrigerait le cas que nous lui présentons (un apprenant à Bordeaux qui ne prononce que les [ɔ] comme il se doit dans la région), cela sous-tend probablement qu'elle n'a pas été confronté à cette éventualité ou qu'elle ne l'a pas perçu. En effet le verbe « penser » ici semble moins dénoter un doute sur la pratique à employer (acceptation ou refus) qu'une réflexion sur le moment sur un cas qui ne se présente pas spontanément à son esprit. La dernière proposition d'Armelle souligne son rapport à la norme en ce qu'elle emploie le verbe « corriger », sous-tendant que ces prononciations peuvent être susceptibles de cette pratique qui inscrit l'erreur dans le discours produit. Cependant elle induit également que ces erreurs seraient les toutes dernières (en supposant qu'on puisse faire une liste finie et classée des erreurs de français !) puisque leur correction n'arriverait que si l'apprenant est arrivé à un degré de maitrise quasi parfait, « qu'il n'y a plus rien à corriger ». Son rire souligne l'incongruité de sa propre proposition, qu'elle a de toute façon déjà contredite plus tôt puisqu'elle dit aborder ces questions d'accents régionaux dans ses cours. Ce cas de correction apparaît donc comme un cas absurde, confirmant par la même qu'il le serait de refuser de tels énoncés.

2.2.3 Norme d'usage et norme statistique

Il arrive enfin que la norme prescriptive soit littéralement inversée par l'usage et J. évoque cet aspect, partant de l'idée d'erreurs qui sont « socialement acceptées ».

J. Extrait 7

6 J	(…) mais mais mais cette notion est très intéressante de toute façon euh: + toutes ces erreurs justement qui sont socialement acceptées celles qui ne l'sont pas + ou celles qu'on fait tous et que à un tel point qu'y a une erreur en particulier + que si les élèves respectent la règle grammaticale les gens dans la rue vont les r'prendre
7 E	par exemple ↑
8 J	le après que plus indicatif
9 E	AH + le fameux ↑
10 J	le fameux ↑ après que tu sois parti ↑ j'veux dire + grammaticalement parlant c'est après que tu es parti ↓ je précise à chaque fois à mes étudiants mais j'dois vous dire hein le jour où vous arrivez vous parlez à un français et que vous dites ah après que tu es parti il va vous corriger vous dire attention que tu sois parti + donc c'est le serpent qui s'mord la queue (…)

Le cas du « après que + indicatif » (que nous désignons comme « fameux » pour établir un moment de complicité dans une communauté de pairs), est très parlant pour J.. Le fait que l'erreur qui consiste à utiliser dans ce cas le subjonctif (par effet d'analogie avec « avant que »)

est devenue tellement normale pour « les gens dans la rue », c'est à dire les français qui pratiquent leur langue dans la vie, qu'utiliser l'indicatif provoque de leur part une reprise et une correction. Elle met en opposition le respect de la règle grammaticale (elle use le terme deux fois) avec un usage fautif tel qu'il intègre l'idée d'une correction. Pour J., l'inversion de la règle correcte et la confusion qu'elle suscite fait qu'un contrat didactique temporaire se met en place spontanément si celle-ci est respectée (après que + indicatif), pour rétablir un usage pourtant fautif (après que + subjonctif). Elle poursuit :

17 E et du coup tu leur conseilles quoi ↑
18 J ah ben c'est très compliqué ↑
19 E pourquoi c'est compliqué ↑
20 J parce que je n'sais pas quoi leur conseiller finalement est-ce que j'leur conseille de RESPECTER la règle grammaticale ↑ où est-ce que j'leur conseille de: (rire) de faire l'erreur que font tous les français ↑
21 E d'accord
22 J c'est une question qui s'pose ↑
23 E oui car finalement si tout le monde parle d'une certaine façon est-ce que c'est encore une erreur

Elle marque ici la complexité du rapport à l'erreur, qui va au-delà même de l'acceptation des énoncés fautifs ou non. La question qu'elle pose en 23 ramène à la notion de norme statistique de Ledegen qui mentionne justement ce cas précis.[18]

L'ambivalence qui se pose à J. en terme de didactique passe par la difficulté du choix pédagogique à effectuer vis à vis de ses élèves. D'une part elle appuie sur le terme « respecter », marquant ainsi dans sa prosodie le caractère prescriptif fort de la norme, toujours celle de la règle grammaticale. D'autre part, son rire souligne le côté dysfonctionnel et absurde en tant que professeure et donc garante de norme de conseiller de faire une erreur partagée par « tous les français ». Cette désignation de la totalité de la communauté francophone nationale souligne que pour J., on a bien affaire ici à un cas de norme statistique très fort. L'idée d'opposition entre règle et personnes réelles usant de la langue comme élément vital est ici à son paroxysme puisqu'il pose la question du choix pédagogique à prendre en cours de langue. J. ajoute enfin une dernière couche de complexité à l'ensemble.

26 J oui le problème c'est que je suis pas seule dans ce concept si demain ils passent le C1 l'examen C1 l'examen C2 ↑ ce sera compté comme une erreur ↑ + donc c'est c'est un: j'suis pas sûre qu'il y ait de bonnes ou d'mauvaises réponses là c'est un peu én- c'est un peu problématique justement + non j'pense pas qu'c'est j'pense pas qu'est une erreur du coup ++ la langue elle est vivante moi j'dis après que plus subjonctif ↑ et j'ai beau connaître parfaitement l'explication euh: + j'vois pas pourquoi voilà j'fais comme tout l'monde
27 E ah oui ↑ tu fais comme tout l'monde

[18] (2000)

28 J parce que mais comme tu dis moi je pense que non finalement l'erreur aujourd'hui elle est de dire après que plus indicatif ↑ dans dans la dans la vie
29 E d'accord donc pour toi ça se s'rait une erreur quasiment
30 J ben:
31 E oui comme tu dis on s'fait reprendre dès fois
32 J dans la vie on va s'faire reprendre (rire) mais voilà est-ce que tu dois mais bon ↑ +

Elle évoque ici le contexte social comme évoqué dans la partie précédente, ici un examen dans le cadre duquel « après que + subjonctif » ne peut être accepté en vertu de la norme académique. Elle met ici en jeu son statut en tant qu'enseignante à plusieurs niveaux, en premier lieu du fait qu'elle n'est pas isolée dans le processus de l'acquisition des langues et de sa validation par une certification officielle. Son acceptation ou non de l'énoncé ne vaut donc que pour elle mais peut-être remise en cause plus tard. Par contre, tout en soulignant son statut d'experte par « j'ai beau connaître parfaitement l'explication », elle estime que d'une part l'usage du subjonctif n'est pas une erreur et elle justifie sa position par le fait que, malgré son expertise, son usage rentre dans la norme statistique et non la norme prescriptive. Enfin, sa justification ultime, bien que marquée par un rire qui encore une fois dénote l'absurdité de la situation, est que l'usage de « après que + indicatif » « dans la vie » se voit sanctionner par une reprise. En tant que tel, le statut d'erreur qu'elle semble accorder à cette forme pourtant grammaticalement correcte est directement dû au phénomène de correction, apportant ici une réponse pragmatique à la question soulevée plus tôt : qui de l'erreur ou de la correction produit l'autre ? Comme s'il était impossible d'échapper à cette dialectique erreur/correction, la notion de l'une étant de façon inhérente contenue dans la notion de l'autre.

Ainsi, un basculement s'est opéré de l'espace du contrat didactique où sont actualisées les pratiques d'acceptation ou de refoulement des énoncés fautifs vers celui des représentations, d'où nous étions partis initialement. À travers le rapport à la norme questionnée par les enseignantes, la notion de l'erreur elle-même retrouve une qualité extrêmement variable et mobile. Une tentative de fixation se produit en partant du rapport à l'erreur, qui se retrouve dans une pragmatique pédagogique qui se doit de traiter en direct des énoncés oraux dans le cadre d'un contrat didactique entre locuteur et auditeur/expert, bousculée par les effets contextuels (pédagogiques et sociaux). Elle est de fait toujours ramenée à des questionnements en rapport à une norme linguistique et sociale qui dépasse tout contrat didactique, faisant de l'erreur une notion mouvante et rendant son traitement d'autant plus complexe.

Conclusion

C'est en suivant une circulation autour de deux axes que nous avons pu appréhender un peu mieux le système dans lequel sont sélectionnés acceptation et refus des énoncés considérés fautifs à l'oral. D'un côté, le monde des représentations, intrinsèques à la notion d'erreur aussi bien qu'extrinsèques à elle, alors situées au niveau supérieur de la langue comme norme-étalon aussi bien que norme d'usage. De l'autre, les phénomènes s'actualisant dans l'espace-temps du cours, là aussi répartis le long d'un axe avec d'un côté les choix pédagogiques issus du rapport à l'erreur elle-même, de l'autre des effets contextuels d'échelles et de nature différentes. Moins qu'une zone parfaitement délimitée dans laquelle l'erreur pourrait se faufiler, c'est une multiplicité de facteurs en constante évolution qui décide de l'acceptabilité ou du refus des énoncés. Chaque critère entre en relation avec un autre, représentation avec temporalité, choix pédagogique lié à un objectif social pris dans des gestions d'affect, norme intériorisée questionnée par une interaction conversationnelle...

Ainsi se dessine comme un dialogue entre tous ces critères, une sorte de dialectique de l'erreur dont le fonctionnement interne semble parfois insaisissable de part la complexité des rapports entretenus et la vitesse avec laquelle ils évoluent directement dans l'espace-temps du cours. Car la production orale a ceci de particulier qu'elle ne supporte que mal le délai d'une correction. Elle est immédiate et fugace, disparaissant aussi vite qu'elle est produite. L'erreur à l'oral doit donc être déterminée puis acceptée ou refusée sans attendre, au fil des interactions. Par essence, elle a donc elle aussi ce caractère volatil qui peut se fondre dans la forme elle-même de l'oral et de ses reprises incessantes. Toutes les erreurs à l'oral ne peuvent être refusées et corrigées. Cela présupposerait une compétence idéale, absolue, qui ne peut exister dans la vie réelle. Peut-être faudrait-il appréhender de façon différente la langue qui est enseignée, qui ne peut être qu'imparfaite par essence car vivante et non norme réifiée. De là en découle qu'une partie de ce qui est considéré comme « erreur » peut au contraire participer d'un certain charme de l'approximation, propre à chacun de nous. Ainsi, comme Claire Blanche-Benveniste prenait pour exemple le poète Henri Michaux dans ses travaux sur le français parlé, nous lui laisserons les derniers mots :

« Avec tes défauts, pas de hâte. Ne va pas à la légère les corriger.
Qu'irais-tu mettre à la place ? »

Bibliographie

Aghaeilindi, S. (2013). *La pédagogie de l'erreur en production écrite dans l'apprentissage du français langue étrangère, chez les étudiants persanophones*. Thèse de doctorat. Université Toulouse-Le-Mirail. https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00973497 (consulté le 04/04/19)

Barthes, R. & Berthet, F. (1979). Présentation. *Communications*, n°30, pp. 3-5. http://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1979_num_30_1_1441 (consulté le 05/06/19)

Bange, P. (1992). À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, n°1, pp. 53-85. https://aile.revues.org/4875 (consulté le 12/04/19)

Blanche-Benveniste, C. (1990). *Le français parlé*. Paris. CNRS Editions.

Blanche-Benveniste, C. (2010). *Approches de la langue parlée en français*. Paris. Ophrys.

Blanchet, A. & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien.* Paris : Nathan Université.

Bigot, V. 1996. Converser en classe de langue : mythe ou réalité ? *Les Carnets du Cediscor,* n°4, pp.33-46. https://cediscor.revues.org/362 (consulté le 12/04/19)

Besse, H. & Porquier, R. (1991). *Grammaires et didactique des langues*. Paris. Hatier Didier.

Cambra-Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris. Didier.

Delahaie, J. (2010). La grammaire du français parlé en classe de FLE, un problème d'enseignement ou un problème de contenu ? dans Damar M.-E., Galatanu O., Kemps N., Pierrard M., Raemdonck D. & Schoonheere E. (dir), *Enseigner les structures langagières en FLE*. Bruxelles. P.I.E Peter Lang.

Detey, S. & Racine, I. (2012). Les apprenants de français face aux normes de prononciation : quelle(s) entrée(s) pour quelle(s) sortie(s) ? *Revue française de linguistique appliquée*, vol. XVII(1), pp. 81-96. https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2012-1-page-81.htm. (consulté le 19/04/19)

Dommergues, J.Y. (1973). *La double origine des erreurs de syntaxe dans l'emploi d'une langue étrangère*. Thèse de doctorat, Paris III.

Ghiglione, R. & Matalon, B. (1985). *Les enquêtes sociologiques*. Paris. Armand Colin.

Gueunier N. (2005) Y a-t-il une linguistique de l'oral ? *Le français aujourd'hui*, n°148, pp.15-21.

Helgorsky, F. (1982). La notion de norme en linguistique. *Le français moderne*, n°51/1, pp.1-14.

Lamy, A. (1981). *Pédagogie de la faute et enseignement de la grammaire*. Sèvres. CIEP.

Laks, B. (1996). *Langage et cognition, l'approche connexionniste*. Paris. Hermès.

Ledegen, G. (2000). *Le bon français. Les étudiants et la norme linguistique*. Paris. L'Harmattan.

Leeman-Bouix, D. (1994). *Les fautes de français existent-elles ?* Paris. Seuil.

Lüdi, G. & Py, B. (1986). *Être bilingue*. Berne. P Lang.

Marquillo Larruy, M. (2002). *L'interprétation de l'erreur*. Clé International.

Michaux, H. (1981). *Poteaux d'angle*. Paris. Gallimard.

Pit Corder, S. [1967] (1980a). Que signifient les erreurs des apprenants ? [traduit par C. Perdue et R. Porquier]*, Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère.* Langages, n°57, pp. 9-15. https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1980_num_14_57_1833 (consulté le 01/03/19)

Pit Corder, S. [1971] (1980b). Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs. [traduit par C. Perdue et R. Porquier] *Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère*. Langages, n°57, pp. 17-28. https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1980_num_14_57_1834 (consulté le 01/03/19)

Pit Corder, S. [1973] (1980c). La sollicitation de données d'interlangue. [traduit par D. Bailly, U. Frauenfelder, C. Perdue et R. Porquier] *Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère.* Langages, n°57, pp. 29-38 https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1980_num_14_57_1835 (consulté le 01/03/19)

Py, B. (1993). L'apprenant et son territoire : système, norme et tâche. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n°2, pp. 9-24. http://aile.revues.org/4874 (consulté le 25/03/19)

Py, B. (2004). Pour une approche linguistique des représentations sociales. dans Beacco, J.C. (dir), *Représentations métalinguistiques ordinaires et discours*. Langages, n°154 pp. 6-19. https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_2004_num_38_154_943 (consulté le 11/04/19)

Raabe, H. (1982) Réflexions sur la méthodologie de la correction des fautes : vers la correction communicationnelle. *Encrages* 8/9.

Reason, J. (1993). *L'erreur humaine*. PUF.

Saussure, F. de (1972). *Cours de linguistique générale*. Paris. Payot.

Selinker, L. (1969) Language Transfer. *General Linguistics*, n°9, pp. 67-92.

Yaguello, M. (1988). *Catalogue des idées reçues sur la langue*. Paris. Seuil

Vilatte, J.-C. (2007). *L'entretien comme outil d'évaluation*. Document de travail Formation « Evaluation ». 1-4 décembre. Lyon. http://www.reseau-lmac.fr/images/imagesFCK/file/outils/jcvilatte/jcvilatte_lentretien.pdf (consulté le 20/04/19)

ANNEXES

Table des annexes

Notes sur les transcriptions de cours et	79
entretiens Transcription cours du matin – J.	80
Transcription cours de conversation – A.	92
Transcription entretien J.	99
Transcription entretien A.	113

Notes sur les transcriptions des cours et entretiens

Convention de transcription IDAP

action	(entre parenthèses)
chevauchements	souligné
pause (1-2sc)	+
pause (3-4sc)	++
pause (5sc)	+++
pause (au-delà)	+++(durée entre parenthèse)

prononciation non conforme/élément	
non reconnu	[API entre crochets]
autre langue	*entre astérisques*
inaudible	X (un par syllabe)
mots épelés	M-O-T-S
hésitation/amorces	hes- amo-

intonation montante	↑
intonation descendante	↓
demande interaction	…↑
accentuation	MAJUSCULE
volume très faible	*(entre parenthèse et en italique)*
allongement syllabique	: (ou plus selon l'allongement) :: :::
syllabation/scansion	ti-rets en-tre sy-lla-bes

Les séquences du cours du matin sont référencées en fonction de la séquence audio dont elles sont extraites, qui suivent l'ordre de déroulement du cours (les timelines correspondent aux séquences audio). Les références de chaque extrait sont noté CM (cours du matin) + numéro de séquence audio + numéro de l'extrait.

Les séquences du cours de conversation sont référencées CCONV (cours de conversation), l'enregistrement ayant été effectué d'une seule traite.

Cours du matin – professeure : J.

Séquence de cours audio 1

CM 1.1 (37'– 1:08'')

1 P	dis moi N. + tu
2 N. 3	ah oui euh: peut-être euh: je dois partir: [tu]
P	tu dois partir ↑
4 N. 5 P	[tu]
6 N. 7 P	tôt
8 A.	[tut]
9 N. 10	toute toute ↓ toute tout ↑
P 11	plus [du] ↑
N. 12	plus [tu]
P. 13	plus tôt
N. 14 P	plus tôt
	pourquoi ↑
	j'ai rendez-vous +
	j'ai un rendez-vous

CM 1.2 (34:50'' – 37:30'')

1 N. cette [ɛ] cette s- histoire + euh: cette histoire euh: il y a deux caractères (*characters*) ↑

2 P	deux caractères ↑
3 A.	deux personnages
4 P	deux deux personnages
5 N.	deux personnages
6 P	deux personnages
7 N.	deux personnages ↑ euh un homme ↑ euh: euh un enfant
8 P	très bien ↑ un homme ↑ est-ce que vous vous souvenez un homme de quel âge
9 S.	vingt deux ans ↑
10 N.	<u>vingt deux ans</u>
11 P	<u>vingt deux ans</u> quelle mémoire ↑ + un jeune homme de vingt deux ans et un enfant de quel âge ↑

12 S. sept ans

13 N. sept ans

14 P sept ans + d'accord + très bien + donc ça c'est voilà deux personnages + OÙ se passe la scène que nous avons lu

15 S. dans une parc

16 P dans un parc

17 S. dans un parc

18 P d'accord ↑ dans un parc ↓ + que fait l'homme ↑

19 S. le gens

20 N. euh: ++ il lit

21 P il…↑

22 P. lit ↑

23 N. il a lu

24 P y a au présent on va raconter l'histoire au présent ↑

25 N. il lit

26 P il lit…↑

27 P. [ø] journal un journal

28 P le journal d'accord il lit le journal ↑+ où ça ↑

29 P. ah + dans un banque + non c'est

30 S. non sur un banc

31 P alors ce s'rait sur un banc mais il n'est pas sur un banc je crois

32 P. non c'est euh:

33 P il est ↑

34 P. il est sur le pied de l'arbre

35 P au pied au pied d'un arbre + il est au pied d'un arbre contre un arbre

36 N. ah

37 P d'accord ↑il lit le journal au pied d'un arbre + l'enfant qu'est ce qu'il fait

38 L. il demand[e]

39 P il: quoi ↑

40 S. il demand[e] jouer

41 P il demande + il…↑

42 L. il demandait à

43 S. il demande

44 N. il lui demande ↑

45 P il lui demande il demande ok il demande à l'homme

46 N. il lui demande ↑ (ton interrogatif marqué)

47 P il lui demande + très bien

48 N. de jouer avec moi +

49 P avec toi N. ↑

50 A. (rire)

51 S. avec lui ↑

52 N. avec + jouer avec euh::

53 S. lui

54 P lui ↓très bien + il lui demande le petit garçon demande à l'homme de jouer au ballon

55 N. à la balle

56 P avec lui

57 N. avec lui ↓

58 P ok ↑

59 N. euh: un homme dire

60 P l'homme l'homme

61 N. l'homme ↑ euh dit + non tu dois + euh chercher + euh ton famille ↑

62 P ta famille ↑

63 N. ta fa- ton fa- ta famille ↑+ eh: eh: + petit garçon un enfant

64 P l'enf- le p- le petit garçon ↑

65 N. le petit garçon ↑

66 P l'enfant

67 N. l'enfant dire euh:

68 P dit

69 N. dit + tu es tu es mon papa + tu es mon Papa

70 P le petit garçon appelle le jeune homme Papa ↓

71 N. Papa

72 P alors que manifestenent manifestement le jeune homme + QUI est ce petit garçon + d'accord il ne sais pas qui il est et le petit garçon l'appelle PAPA ↓

Séquences de cours audio 2

CM 2.1 (20:36 – 23:31)

1 L. 2	euh cet homme + euh: veut accompagner cet enfant euh chez lui
P 3 L.	d'accord ↑
4 P 5	et: il pos[e] des questions
L. 6 P	il pose
7 L. 8	pose une question euh: au enfant ↑
P 9 L.	à l'enfant ↑
10 P	à l'enfant ↑euh: et + l'adresse de la maison et: et: + sa sa nom
11 L.	son nom l'adre- l'adresse de la maison le nom de la rue et son nom
12 P	et son nom et: après euh: + euh: il euh il rentr[e] il rentre il rentre + il rentre + à la maison de cet enfant alors chez donc oui ils arrivent ils arrivent chez cet enfant alors il s'passe euh + des choses avant quand même si on parle un peu du du personnage principal du jeune homme de de vingt deux ans + ça il se ça change un p'tit peu dans sa tête ça évolue au début comment il est comment il se sent ++
13 S.	jeune
14 P	non mais (*petit rire*)
15 L.	(*rire*)
16 P	de devoir raccompagner cet enfant chez lui
17 P.	c'est comme un devoir
18 P	c'est comme un devoir mais au <u>départ</u>
19 P.	<u>obliga</u>tion
20 P	voilà d'accord + une obligation ↑ + il est content de faire ça ↑
21 As	non
22 P	non pas du tout ↓+ qu'est ce qu'il REssent + pour l'enfant ++ comment il: comment il voit l'enfant qu'est ce qu'il ressent pour lui +
23 Af	euh: cet enfant X
24 P.	non + sa présence c'est ins[o]portable
25 P	XX + au début + au début ça va + d'accord y a pas trop d'problèmes il lui on dit qu'il lui…↑ quoi ↑ caresse + les cheveux etc et PLUS le temps passe ça présence

lui est in-su-por-table il finit pas DETESTER le: l'enfant + et quand il dit voilà il aurait presque envie de kkk (*fait un geste de claque*) + de le HUM (*re-fait le geste de claque*) + il NE LE SUPPORTE plus + ok ↑+ et donc + allez je veux bien entendre d'autres voix

26 S. ils sont prendre taxi

27 P ils PRENNENT

28 S. ils prennent: le taxi

29 P un taxi ↑

30 S. un taxi ↑ + après: ils dirent chauffeur: du XXXX

31 P d'accord il dit au chauffeur le nom de la rue

32 S. XX il s'assit: confortablement: le siège + mais après

33 P hum hum 'fin donc sur le siège de la voiture

34 S. sur le siège

35 P ouais

36 S. le gamin il: il: poser le bras + il se ferme les yeux

37 P il ferme les yeux oui le petit garçon il est…↑

38 S. il est fatigué ↑

39 P fatigué d'accord ↑

CM 2.2 (24:56 – 26 :27)

1 Y. quand il arrive: la maison de de maman + ah: une dame qua- quarante ans

2 P une dame de quarante ans

3 Y. une dame de quarante ans euh ouvrir ouvre ouvre la porte ↑ et: + elle est + elle dit simplement euh elle est content ↑ elle est content

4 P elle est contente ↑

5 Y. de: de de voir le:

6 A. l'enfant

7 P est-ce qu'elle est vraiment contente ↑

8 A. non:

9 P normal + pas elle est pas ahh

10 P. pas spécial ouais

11 P voilà rien de rien de spécial + tout est normal ok ↑

12 N. elle est pas surprise elle juste lui demande elle LUI demande ↑

13 P elle lui demande

14 N. euh + est-ce qu'il

15 L. il est faim ↑

16 P si il a faim ↓ elle lui demande juste si il a faim ↓ ok ↑ donc la le personnage principal il…↑

17 P. il semble pas avoir remarque XX

18 P oui ELLE la la femme elle ne: l'a pas vu elle ne l'a pas remarqué elle ne fait pas attention à lui d'accord ↑ et donc LUI qu'est ce qu'il ressent ↑

19 S. il est énervé

20 P il est énervé il est quand même un p'tit peu énervé + et…↑

21 L. est pas content et: elle ne pas content

22 P ELLE n'est pas contente ↑

22 L. IL

23 A. il

24 P IL ah oui non lui il est en colère il est énervé il ne comprend pas

25 P. aussi il demande pour euh: hum n'expression d'XXXX hum

26 P alors il demande oui il demande de la gratitude il demande qu'on lui dise merci

27 P. aussi avant de arriver il pense que les parents de l'enfant le p[a]yé pour le taxi

28 P ah oui vont le payer pour le taxi oui + mais finalement non seulement on ne le paye pas pour le taxi et on ne lui dit même pas merci

29 P. merci ouais

CM 2.3 (27:19 – 29:03)

1 P qu'est ce que ça veut dire tutoyer

2 P. 3 P ah: de garder un personne qui est ah: le âge pas légal pour euh vivre seul +

4 P. 5 pardon ↑

A. oui

6 D. 7 P (*rire*)

c'est juste passer la personne tu

oui parler en utilisant le tu + tutoyer c'est dire tu d'accord utiliser le tu + si on utilise le vous c'est…↑

8 N. voutoyer

9 A. vouvoyer

10 S. voutoyer

11 A. vouVOYer

12 P vouvoyer

13 P. vouvoyer

14 A. vouvoyer (*avec des rires*)

15 P voutoyer voutoyer

16 A. (*rire*)

17 P on invente des mots c'est pas grave + pas d'problème +

18 A. (*rire*)

19 P TUtoyer VOUvoyer donc effectivement le principe du TUtoiement et VOUvoiement QUI sont les personnes que l'ont Tutoie +

20 P. les amis

21 P les amis ↑

22 N. les amis les: ++

23 P les amis ↑et c'est tout les amis ↑

24 P. la famille

25 P la famille ↑ les: amoureux donc oui les petits amis le mari la femme

26 L. les personnes propres ↑

27 P (sourire) les personnes PROPRES ↑ + les personnes…↑

28 A. proches

29 L. PROCHES (*rire*)

30 A. (*rires*)

31 P les personnes propres on dit tu hein si elles sont pas propres on dit vous

32 A. (*rires*)

33 P les personnes proches oui ↑ euh + qui d'autre ++

34 P. eh: je ne sais pas si c'est normal en France mais au Mexique euh: vouvoyer ah: la personne qui s'est plus grande que

35 P ah alors plus grande ↑ + par la taille ↑ (avec le geste)

36 A. (*rire*)

37 P. non le âge

38 N. plus âgé

39 P. [plyaʒe] plus âgé

40 P plus âgé plus âgé les personnes plus âgées

CM 2.4 (45:25 – 50 :43)

1 S. 2 P	il fera perdre le mémoire alors + tu peux pas dire ça au futur parce que dans la situation où on est tu penses qu'il A perdu la mémoire
2 S.	ouais
3 P	ouais + par contre tu pourras dire qu'il…↑
4 S.	il…
5 P	il comment on dit euh: + comprendre réaliser il réalise + il comprend
6 S.	il compren-drait ↑
7 P	IL + JE comprendrai + il comprendra
8 S.	il comprendra
9 P	qu'IL a perdu
10 S.	qu'il a perdu euh: + mémoire ++
11 P	alors là c'est vraiment pour faire de phrases dites-moi qu'est ce qui se passera + ah: L. qu'est ce que tu as
12 L.	euh: ensuite euh: la femme euh: l'appelle l'appelle
13 P	alors au futur ↑
14 L.	l'appellera ↑
15 P	hum hum
16 L.	euh: le nom di- dir- euh correctement
17 P	alors l'appellera par PAR SON NOM
18 L.	ah par son nom
19 P	hum hum
20 L.	correctement
21 P	correctement d'accord elle dira son nom son son prénom elle dira son prénom ok ↑+ on sait déjà son prénom on l'a tous vu
22 P.	mais je ne sais pas ↑
23 P	non mais c'est la c'est juste la phrase d'après en fait donc on l'a tous vu JEAN + ok ↑
24 L.	et ensuite euh: cet homme euh: se regard[e]RA dans le miroir il auRA euh: l'air quarante ans

25 P ah dommage ah c'était super bien: c'était super bien essayé c'est d'ma faute + c'est d'ma faute j'ai oublié de préciser que ici tu as (*écrit au tableau*) un adjectif + avoir l'air sans préposition c'est avoir l'air plus un adjectif

26 L. ah:

27 P ou avoir l'air + de (*écrit au tableau*)

28 L. d'être

29 P plus un verbe + donc il aura l'air

30 L. d'être

31 P pas d'être

32 L. d'aura

33 P à l'infinitif +

34 L. de +

35 P l'âge l'âge l'âge tu le dis pas avec être en français tu le dis avec avoir donc il aura l'air d'avoir

36 L. d'avoir

37 P quarante ans

38 L. quarante ans

39 P oui + infinitif in-fi-ni-tif ouais donc avoir l'air plus adjectif ou avoir l'air de plus infinitif TRES bien il se c'est c'est très bien il se regardera dans le miroir et il aura l'air d'avoir quarante ans + il ressemblera à un homme de quarante ans

40 L. et XX (*quelqu'un tousse*) euh: cet homme se l[œ]vera

41 P cet h-

42 L. se se: + se sera un rêve

43 P (*petit rire*) d'accord ah ce sera un rêve tu pense que c'est un rêve + oui ↑ que cette histoire est un rêve ↑ d'accord très bien

44 Y. c'est pas un rêve c'est un cauchemar +

45 P (*petit rire*) c'est un cauchemar + un cauchemar + ok euh: D. qu'est ce que tu en penses tu pense que ce... ↑

46 D. euh: + moi je crois euh: après cette situation il y aura euh la grand discussion euh: entre l'homme et la femme et elle va expliquer + elle expliquera euh: à lui

47 P elle <u>lui expliquera</u>

48 D. <u>elle lui</u> expliquera euh: qu'il avait l'accident

49 P qu'il avait ↑

50 D. qu'il a eu

51 P hein hein

52 D. l'accident et c'est pourquoi euh: il oubliait tous

53 P il a tout oublié

54 D. il a tout oublié

55 P hum hum

56 D. euh: et puis il va devenir plus calme elle va euh: il va dormir et le matin suivant il tous tous va regretter parce que il ne souvient [plys]

57 P il ne se souvient plus ah tu penses qu'il a une: une: comment on dit une amnésie: tous les matins quand il se réveille il a oublié

58 D. pas tous les matins non mais oui

59 P il y a beaucoup de romans beaucoup de livres qui ont cette base d'histoire où la personne tous les jours réalise et le lendemain matin + on part en arrière elle ne se souvient plus elle a oublié etc d'accord comment on pourrait transformer la phrase elle + la personne DEVIENDRA plus calme + c'est j'ai compris mais euh

60 P. calmera

61 P on a le verbe pronominal SE calmer tout simplement donc on ne dit pas DEVENIR plus calme + on dit la personne SE calmera d'accord le verbe se calmer (*écrit au tableau*) +

CM 2.5 (55 :46 – 57 :18)

1 P Y. ↑ Qu'est ce que tu imagines

2 Y. je pense les deux personnes

2 P je pense que ↑

3 Y. je pense que les deux personnes + le la femme et l'homme + pourra

4 P c'est le téléphone de qui qui fait du bruit

5 Af c'est moi

6 Y. pourra pourra se voir + se voir + beaucoup de temps beaucoup de fois + re se voir beaucoup de fois et après + euh l'homme aimera la femme et + c'est tout

7 P (*rire*)

8 Y. elle elle a XX elle a il a perdu s- s- sa mémoire

9 P la mémoire ↑il a perdu la mémoire

10 Y. mais il ne + XX pas la mémoire mais

11 P alors ça va être le verbe retrouver + retrouver la mémoire

12 Y. il ne retrouverera (sic)

13 P il ne retrouvera très bien

14 Y. pas la mémoire mais il va + continuera

15 P il continuera

16 Y. il continuera la nouvelle

17 P la cette nouvelle vie il ne retrouvera pas la mémoire mais il: il fera la vie avec la femme et le fils

Séquences de cours audio 3

CM 3.1 (12 :51 – 13 :36)

1 P. 2 P aussi↑ se dit en français claquer avec des *gloves* blancs +

3 P. 4 P avec un GANT

5 P. gant blanc↑

c't'à dire + claquez quoi +

XXX vous avez [de] un problème à discussion avec une personne non c'est pas discussion c'est

6 P une dispute

7 P. dispute

8 P ouais

9 P. et + et vous finir la la dispute

10 P vous f- finissez

11 P. vous finissez la disc- la dispute avec la les méthodes + élégantes *personnable*

et + vous avez faite la claque avec des gants blanches ↓ + non ↑

12 P non ↓ enfin je + ça n'me dit rien en tout cas non ↓

CM 3.3 (20 :03 – 21 :50)

1 Y. et j'ai une question

2 P oui

3 Y. alors + le PLUS souvent utilise euh expression idiomatique en français ↑

4 P alors quelle est la question exactement ↑

5 Y. le plus souvent que tu s- + tu utilises PLUS souvent idiomatique ↑

6 P des expres- est-qu'on utilise souvent des expressions idiomatiques ↑ oui beaucoup ↑

7 Y. oui ↑

8 P beaucoup beaucoup

9 Y. euh:

10 P celle qu'on utilise le plus ↑

11 Y. oui le plus ↑+ avec avec toi

12 P (*soupir appuyé*)

13 Y. dans ta vie ↑

14 P dans ma vie quelle est l'expression idiomatique que j'ai le plus utilisé ↑ whaou

15 Y. le plus souvent

16 P c'est compliqué comme question

17 As (*rire*)

18 P ah::: la comme ça je sais pas mais

19 Y. choisir

20 P j'en choisis une qu'on utilise beaucoup aller euh

21 Y. la première dans votre tête <u>maintenant</u>

22 P <u>hum:</u> ok ++ (écrit au tableau) très souvent on peut même l'arrêter ici parce que les français connaissent la suite + et si je dis juste alors ça c'est la goutte d'eau ↑ j'n'ai pas besoin de dire la suite de la phrase ils comprennent ce que je veux dire mais l'expression complète c'est ça +++ (écrit au tableau) c'est la goutte d'eau qui fait déborder l'vase + est-ce que vous la comprenez

23 P. ah oui j'ai compris

24 P ouais ↑ + y a peut-être des mots que vous ne comprenez pas ↑ une goutte d'eau c'est quoi une goutte d'eau

25 Y. AH oui + le + petit d'eau qui fait le le verre piou ↑ (avec un geste)

26 P (*rire*) ah oui c'est c'est ça c'est le petit d'eau qui fait le le verre piou

27 A. (*rire*)

28 P (*rire*) c'est ça

Cours de conversation – professeure : A.

CCONV 1 (00 :00 – 3 :20)

1 M. euh je m'appelle M. je suis mexicain ↑ + euh: j'ai vingt-huit ans ↑ + j'ai venu ici pour apprendre le français + euh: c'est tout

2 P donc mexicaine ↑

3 M. mexicaine

4 P et je suis venue

5 M. je suis venue

6 P d'accord et tu travailles tous les jours ↑

7 M. dans ma famille XXXXXX (bruits dans la salle)

8 P et toi ↑

9 H. je m'appelle H. je viens du Kazakhstan ↑j'ai vingt-quatre ans + euh: j'suis fille au pair aussi

10 P (rire) ah oui c'est le groupe filles au pair + et tu es ici depuis combien de temps

11 H. trois mois

12 P oui d'accord et jusqu'à quand ↑

13 H. jusqu'à: + mon titre jusqu'à Novembre + et je travaille jusqu'à Juin

14 A. Juillet

15 H. Juillet ↑

15 P d'accord et après tu as des plans ↑

16 H. après: hein ↑

17 P tu as des plans: non ↑

18 H. non ↑

19 P et toi ↑

20 Ni. moi je m'appelle Ni. je suis ukrainienne euh j'ai vingt-huit ans↑ euh je suis aussi une fille au pair et je suis venue en France mi-Octobre et je reste ici jusqu'à mi-Juillet je crois et après euh je sais pas ce que je veux faire après (rire) euh pas d'idée pour l'instant

21 P très bien et tu poursuis des études ↑

22 Ni. euh pardon ↑

23 P tu fais des études ↑

24 Ni. ah non non je fais pas des études j'ai déjà fait des études en Ukraine + et euh j'ai travaillé comme: professeur d'anglais pendant cinq ans ↑ et je voudrais apprendre non pas apprendre mais améliorer mon français ↑ et peut-être je vais enseigner le français aux débutants je sais pas

25 P pourquoi pas parce que tu as plutôt un bon départ là (rire) + et toi ↑

26 P. moi je m'appelle P. ↑ j'ai vingt-six ans ↑ euh je suis arrivée ici il y a deux mois ↑

27 P ah seulement

28 P. bon presque déjà trois: seulement et demi ↑ et je vais rester ici jusqu'au Mars l'année prochain ↑

29 P ah d'accord Mars l'année prochaine ↑

30 P. ouais ↑ ouais ouais ↑ je suis fille au pair aussi et: +

31 P d'accord et alors tu te plais à Bordeaux ↑

32 P. oui oui j'aime bien j'aime bien et j'ai j'ai j'ai + je suis voyage je voyagé à Toulouse et j'aimais bien mais j'ai dit après non mais je j'aime bien Bordeaux

33 P d'accord

34 P. plus

35 P ah oui tu préfères Bordeaux ↑

36 P. oui oui c'est: c'est différent j'habite ici et j'aime bien

37 P et pourquoi tu préfères Bordeaux à Toulouse ↑

38 P. ah: beaucoup je trouve c'est différent mais je trouve plus moderne je sais pas c'est + la rivière c'est: on la voit différent + là-bas on a aussi mais c'est pas la même chose

39 P donc tu préfères l'ambiance de Bordeaux

40 P. oui-oui oui-oui

CCONV2 (9 :00 – 11 :00)

1 Ni. oui c'est très joli comme: la ville euh: le centre-ville les parcs + et l'ambiance en général tous les gens sont très très sympa très: amical ↑

2 P amicaux

3 Ni. ah amicaux ↑ très amicaux (sans liaison)

4 P ouverts ↑ tu trouves que c'est facile de:

5 Ni. oui ↑ oui parce que j'ai voyagé un petit peu j'ai voyagé à Montpellier à Nîmes et les gens sont totalement diff- complètement différents que que ici

6 P hum

7 Ni. je trouve que les gens ici sont plus gentils et euh: plus ouverts je sais pas pourquoi mais (rire)

8 P ah c'est bien d'avoir des comparaisons entre les villes parce que

8 P. oui oui

9 P par exemple au niveau de l'architecture y en a qui disaient ah Toulouse-Bordeaux et là tu dis en fonction des gens apparemment

10 Ni. oui les gens sont différents parce que ici euh euh: tout l'monde dit merci pardon et des petits mots qui sont très très gentils mais là-bas ce n'était pas le cas quelqu'un peut te + pousser euh non sans fait exprès mais quand même il dit rien après + pas de désolé pas de pardon pas pfff mais c'était bizarre pour moi

11 P d'accord + parce que dans ton pays c'est plutôt + comme à Bordeaux ou ↑

12 Ni. ah non non pas du tout ↑ (rire)

13 P (rire)

14 Ni. en Ukraine le gens ne sont pas si si gentils et amical que ici oui alors c'est différent

15 P donc une bonne expérience

16 Ni. oui

17 P. à Toulouse j'aimais beaucoup les briques bien sûr la ville rose et tout ça

18 P oui hum hum

19 P. je suis allée au + au église ↑

20 P à l'église ↑

21 P. X église tout ça mais + mais + j'ai j'ai j'ai + j'ai trouvé que les gens c'est pas très très très très gentils bon ça dépend c'est pas bien généraliser ↑

22 P hum hum

23 P. mais j'ai trouvé ça ↑ mais par contre j'aime bien l'accent toulousain c'est: c'est chouette ↑ chouette ↑

24 P c'est chouette ↑(rire)

25 P. oui oui oui + mais parfois c'est trop ↑ mais: mais c'est c'est c'est joli

CCONV3 (23 :42- 25-24)

1 P toi aussi ↑ malgré ton Samedi rempli ↑tu arrives à trouver du temps pour

2 P. oui mais c'est c'est que + par exemple Samedi dernière j'ai resté tout le journée toute seule à la maison et XX + et en plus les gilets jaunes et tout et j'habite à Pessac ↑ alors je + je peux pas + mais mais oui je suis allée avec les filles aussi à manger ↑ et Dimanche ↑ Dimanche ↑ oui je pense XX ↑ et je suis allée à XX ↑ que c'est un resto latin ↑ d'Amérique du Sud ↑

3 P hum hum

4 P. et j'ai trouvé un colombien de *qualitad* y avait de XXX ↑ ah: très bien oui très bien + ça manque beaucoup ↑

5 P ah ça te manque ↑

6 P. oui oui parce que vraiment je sais que ici vous avez beaucoup [de] fruits [de] légumes et tout c'est normal ↑ mais: c'est pas la même chose ↓ et en Colombie on a beaucoup de fruits tous est plus naturel et tout + et je sais aussi que ici il y a beaucoup de choses bio ↑

6 P hum hum ↑

7 P. pour savoir l'origine des fruits d'où [vjɛ̃d] tout ça ↑

8 P hum hum

9 P. mais: + mais je trouve aussi que c'est tout préparé c'est tout fait tout tout fait déjà et +

10 P ah tu penses que la nourriture chez toi est plus BRUTE plus naturelle brute ↑ brute c'est différent de préparée les plats sont pré-

11 P. d'accord

12 P préparés et brute c'est quand ce n'est pas du tout transformé en fait

13 P. oui oui + vraiment en général ce type de nourriture déjà fait ↑

14 P oui ↑

15 P. c'est à emporter ↑

16 P ah: d'accord oui

17 P. alors les fruits et tout sont un peu transgéniques ↑ on dit comme ça ↑

18 P hum hum

19 P. transgéniques ↑ + ici les fraises et tout non je + j'aime pas et en plus je suis végétarienne et c'est un peu compliqué mais à la maison c'est bien parce que + on a beaucoup [de] graines

20 P hum hum

21 P. et la mère des enfants achète aussi beaucoup de choses bio et ça c'est bien aussi

22 P ok

CCONV4 (35 :30 – 37 :19)

1 P est-ce que les enfants finissent toujours leur assiette

2 H. 3 P tout le temps

4 H. ils finissent tout ↑

oui ↑ les parents le dit tu dois finir tu dois finir tu dois finir + il peut pas laisser quelque chose

5 P ils ne peuvent rien laisser dans leur assiette ils ont obligation de terminer c'est ça ↑

6 M. il y a des fois mais c'est vraiment bizarre quand ils laissent un tout p'tit peu + mais euh + la famille il jeté tout le temps + XXXXX qué rien mangé il les jeté mais +

7 P alors qu'est-ce que tu penses de ça ↑

8 M. j'aime pas ↑ parce que chez moi au Mexique mes parents m'a dit que je dois pas jeter la nourriture ↑ et quelqu'un peut le manger par exemple moi si il a de jambon je peux le manger XXX c'est pas nécessaire de le manger ce jour

9 P vous êtes d'accord avec ça ↑

10 A. oui

11 P ça vous choque si hein

12 Ni. oui quand je suis arrivée dans ma famille d'accueil les premières mois j'ai vu que les enfants ils n'arrivent pas de finir même moitié de ce qu'il a eu qu'ils ont eu dans ses assiettes ↑ et donc ils ils jetaient tout + et c'était choquant pour moi et un peu plus tard la mère de ma famille d'accueil peut-être elle a vu ma réaction et elle a commencé de euh mettre moins de la nourriture dans les assiettes d'enfants et comme ça et après elle a dit euh comme + je dis que il faut garder on peut garder ça pour le soir ou si t'as pas euh si t'arrives pas de finir: ton

chocolatine tu peux le garder pour le goûter ↑ par exemple comme + c'est devenu mieux

13 P ah ça s'est amélioré ↑

14 Ni. oui c'est amélioré + mais en en premier au début c'était vraiment choquant + parce que c'est

15 P ben écoute c'est plutôt une bonne chose

CCONV5 (52 :47 – 54 :48)

1 P alors toi quelle est la phrase que tu as choisi ↑

2 H. 3 on peut donner tous les restes à son chien à son chat

A. 4 P (rire)

5 H. est-ce qu'il y a des animaux dans ta famille ↑

oui + je veux dire au Kazakhstan + ici je: trouve que les gens: ici: donnent la nourriture spéciale c'est des croquettes ↑

6 P oui

7 H. à ch- aux chiens et: chats + mais en Kazakhstan c'est plutôt tu tu donnes pour les: tout tous les nourritures qui restent

8 Afs (rire)

9 P oui tous les restes aux animaux

10 Ni. en Ukraine aussi c'est pareil en Ukraine parce que mon chien en Ukraine et ma chatte elles mangent tout tous les choses qu'<u>on mange</u>

11 P <u>tous les restes ↑</u>

12 Ni. oui tous les restes qu'on mange + mais oui bien sûr ils mangent aussi des croquettes mais il il aime bien + notre nourriture aussi (rire) + je sais pas pourquoi mais

13 P. nous on donne pas les chiens

14 P toi pas du tout ↑ pas du tout de croquettes ↑

15 M. dans ma famille d'accueil on donne: que du fromage

16 P le cliché ↑

17 P. du vin du fromage ↑

18 M. les les les comment s'appellent les croutes ↑

19 P ah oui les croutes de fromage mais quand même c'est quand même assez (rire)

20 M. si ils n'ont pas mangé tout + mes enfants d'accueil ils mangent tout parce que c'est c'est eux qui se sert

21 P qui se servent

22 M. ouais

23 P ils ont quel âge ↑

24 M. ils sont quatre ans cinq ans

25 P quatre et cinq ans ↑ et donc ils se servent ↑ et la quantité c'est eux qui choisissent la quantité aussi ↑ d'accord ↑

26 M. je pense que c'est les parents qui l'a éduqué

27 P qui les ont bien éduqués ↑ hum hum

28 M. parce que si tu tu te pas te servé ↑

29 P ah si tu te sers

30 M. si tu te sers tu dois le fini

31 P ah: oui d'accord donc si tu te sers tu dois le finir

CCONV6 (1 :03 :24 – 1 :04 :12)

1 M. moi aussi j'ai essayé de faire ça eh: Samedi j'étais avec P. dans restaurant de de Rome ↑ et il y avait beaucoup de pâtes et moi j'étais vraiment je peux pas manger plus ↑ + mais: je sais que c'est nourriture et mes parents quand j'étais petit ils m'ont dit tu dois finir tu dois finir ↑ mais il y avait dès fois que mon frère il fait pas + euh

2 P il ne finissait pas ↑

3 M. oui je sais pas si c'est parce qu'il est plus petit ↑ qui

4 P plus petit ↑

5 M. plus: + moins moins âgé moins

6 P oui ↑ plus jeune ↑

7 M. qui il ne il fait pas conscience ↑

8 P ah il n'avait pas conscience de ça peut-être oui hum hum

Transcriptions entretien J.

Extrait 1 (00 :17 – 7 :43)

1 E est-ce que tu pourrais me dire d'abord pour commencer dans ta pratique de prof de FLE quelle place elle occupe la notion d'erreur dans les cours que tu donnes

2 J j'dirais que ça dépend vraiment de l'OBjectif du cours ça dépend vraiment de c'que tu travailles + euh la notion d'erreur elle devient vraiment: importante quand on est sur une: une approche GRAMmaticale par exemple euh: où la voilà par exemple on est en train d'travailler le le passé composé donc la les étudiants produisent ↑ vraiment des phrases au passé composé + donc la ça devient important ↑ et c'est une reprise permanente de chaque mot ou presque parce qu'on est vraiment dans cet OBJECTIF produire au passé composé + euh après quand on est dans un cours de conversation ou quand on est plus euh: SUITE à une compréhension orale où la l'objectif c'était la compréhension orale l'échange etc ↑ la les erreurs qui vont êtes produites dans la langue la elles vont pas nécessairement être corrigées parce que cette fois-ci l'objectif c'est la compréhension orale donc est-ce qu'il a compris la réponse à la question ↑c'est c'qui m'intéresse maintenant + donc j'vais pas forcément corriger à c'moment là excepté si ça: + si ça rend la compréhension difficile

3 E d'accord

4 J alors j'vais corriger pas pas de j'vais corriger pas de manière attention tu as fait une erreur ça va plus être une correction j'vais REFORMULER c'que mon étudiant va m'dire en écrivant évidemment la phrase correcte au tableau ↑

5 E hum

6 J mais j'vais pas INSISTER sur le le fait qu'y ait eu une erreur de +

7 E d'accord + donc pour toi c'est lié c'est plus lié au but en fait enfin tu la vois en fonction d'un but que toi tu as pour ton cours

8 J oui + enfin si c'est bien l'erreur tel que je comprends l'idée

9 E alors comment tu la comprends justement ↑

10 J ben moi en tant que prof de FLE prof de langue qui fait essentiellement de l'oral dans mes cours ça va être une erreur de de + de vocabulAIRE de grammAIRE dans la production d'un étudiant: + voilà + à l'oral là parce qu'on parle de l'interaction après à l'écrit ça va être différent puisqu' évidemment à l'écrit pour moi toutes les erreurs vont êtres corrigées ↑

11 E d'accord ↑

12 J chaque production écrite qui me sera rendue toutes les erreurs seront corrigées + euh: moi c'est pas une question c'est j'me pose même pas la question pour l'écrit en fait là où la question elle s'pose beaucoup j'trouve que c'est pour l'oral

13 E ouais

14 J est-ce qu'on laisse l'étudiant produire + sans le couper + euh:: est-ce qu'on fait l'inventaire de ses entre guillemets de ses erreurs après + ou est-ce qu'on l'interrompt pendant qu'il parle + euh est-ce qu'on les reprend TOUTES ↑ les erreurs où est-ce qu'on en laisse passer + pour moi c'est ça le le le le débat qui s'pose + et la ça dépend vraiment de ton objectif + je tr- je considère

15 E pour toi dans quelle compétence on peut laisser passer le plus d'erreur j'ai cru comprendre que pour toi c'était euh à l'oral

16 J à l'oral bah oui puisque on est dans une approche communicative donc euh: selon notre objectif si l'objectif est de communiquer euh y a certaines interactions où les seules erreurs que je vais reprendre c'est celles qui vont GENER la compréhension + parce que là on on sort de la compéten- on a on est plus dans la communication puisqu'y a un problème de compréhension

17 E hum

18 J ça va souvent être des erreurs de lexique d'ailleurs plus que de grammaire dans ces cas là + euh si effectivement un étudiant à vraiment envie d'me parler de son: qu'il est dans son canapé pour regarder un film et qu'il va utiliser le mot LIT + ou euh ou même le mot CHAISE enfin voilà là on va vraiment on va perdre c'qu'on veut dire ↑ j'vais l'rependre mais + euh:: après euh: si vraiment on est dans une compétence COMMUNICATIVE le fait d'avoir mal prononcé un mot à c'moment là j'vais pas nécessairement l'reprendre ↑ ou une p'tite erreur de grammaire ↑ un article qui manque un partitif qui manque j'vais pas nécessairement l'reprendre ↓

19 E oui donc la structure dans c'cas là l'erreur c'est pas + enfin quand c'est structurel c'est moins important pour toi dans c'cas là ↑

20 J j'dis pas c'est moins important je dis que quand on est dans une dynamique uniquement de COMMUNICATION + c'qui est c'qui va être important euh à pas laisser passer c'est c'qui GENE la communication ↓ et c'est pour ça qu'donnais l'exemple d'un partitif parce que + autant de dire je suis assis sur une table au lieu de dire sur une chaise ça

change la donne ↓ autant de dire je bois café au lieu de dire je bois du café ↑ ça n'change absolument pas la: c'que veut exprimer l'étudiant et tout

21 E ouais

22 J voilà et tout l'monde a compris ↑ + donc à ce moment là j'vais pas nécessairement reprendre l'absence de c'partitif maintenant évidemment j'suis sur un cours sur les partitifs et mon élève me dit je bois café + la non évidemment clairement je bois du café ↑ parce qu'on est dans un autre objectif

23 E on revient au but

24 J on revient au à l'objectif

25 E d'accord donc ça dépend du contexte

26 J ça dépend COMPLETEMENT du contexte

27 E complètement ↓

28 J oh bah totalement pour moi oui ↑+ totalement ↑ ça dépend vraiment vraiment du contexte + et j'pourrais pas donner de REGLE immuable et comme ça l'erreur ça se traite de telle manière + pour moi c'est impossible ça doit vraiment dépendre de l'objectif de:: ++

29 E est-ce que tu peux te faire une idée en gros de quelles erreurs tu laisses: en général le plus facilement passer + à l'oral

30 J ouais peut-être celles qui tournent autour des articles + euh ++

31 E les articles ↑

32 J ouais les articles euh: comme j'dis encore une fois celles qui n'gênent pas la communication vraiment + euh la conjugaison ça dépend parce que parfois ça peut gêner vraiment la communication parce que + le fait de prononcer un e final on s'retrouve à parler à l'imparfait finalement donc là on: si on dit je mang[e] finalement je mang[e] c'est d'l'imparfait donc la ça va être difficile de l'laisser passer ↑ + euh: si c'est euh après la prononciation d'une FINALE un t final un s final encore une fois j'maintiens quand on est vraiment dans une grande expression d'idée etc je trouve ça dangereux de de: + de couper euh systématiquement une communication

33 E pourquoi ↑

34 J parce que ça: stigmatise: et l'élève: au bout d'un moment n'arrive même plus à exprimer c'qu'il a envie ça l'démotive + 'fin des erreurs des p'tites erreurs de s pronon- de s final prononcé de t final j'parle pas vraiment voilà on va m'dire ils achet[ãntø] voilà ça je je

ça passe pas ↑ mais euh j'sais pas:: [ply] [plys] ou finite j'sais pas quand ça va VITE + des p'tites erreurs comme ça y en a quasiment tout le temps ↑

Extrait 2 (9 :40 – 12 :18)

1 E tu t'évalues toi dans le cours ↑

2 J bah systématiquement

3 E dans le flux du cours tu te dis ah là j'ai trop corrigé ou la tiens j'corrige plus ça va pas

4 J ouais à chaque minute

5 E ou le contraire d'ailleurs je corrige plus c'est très bien ils parlent

6 J j'me pose la question sans cesse + et elle est elle est inconsciente dans la tête tout l'temps quoi la on f'sait un p'tit débat cet après-midi ↑ j'entendais les fautes ↑ et j'me posais cette question est-ce que + j'aurais p'têt- j'reprends ça ↑j'aurais p'têt du l'reprendre ↑

7 E ah ouais ↑

8 J ouais systématiquement

9 E et c'est en fonction de quoi que tu te poses des questions ↑ en fonction de comment ça se passe la communication ↑ ou de l'élève en particulier ↑ p'têt que tu connais tu connais

10 J oui euh ça ça joue dès fois effectivement ça joue dès fois ↑quand j'ai par exemple un: un élève où je sais qu'il fait la la même erreur + c'est c'qu'on appelle les erreurs fossilisées ça c'est c'est mon: grand grand grand problème depuis qu'j'suis revenue en France + hum et celles-ci effectivement si j'ai un autre élève qui me le dit à un moment donné j'vais pas forcément l'reprendre ↑ + et lui comme je sais qu'il me dit la même à chaque fois + que j'essaie de la déconstruire ↑ lui je vais pas le LOUPER entre guillemets à ce moment là

11 E (rire) d'accord

12 J euh: mais oui en f- des erreurs qui sont: je sais pas en fonction d'l'erreur + des choses qu'ils devraient savoir + par rapport un niveau ↑ parce qu'on l'a vu la semaine dernière↑parce qu'on l'a vu hier matin ↑parce que: et que la on est en train de faire la conversation on est pas la pour corriger toutes les erreurs et en même temps j'entends des erreurs mince ça on l'a vu y a DEUX JOURS (claque dans ses doigts) ↑ ça elle devrait pas être la alors est-ce que j'le laisse continuer ↑ est-ce que quand même + cette erreur ne DEVRAIT pas être là ↑

13 E oui + et ça ça t'embête aussi vis à vis de ton travail PERSO ↑ ou juste en f- vis à vis d'l'étudiant est ce que tu te dis mince est-ce que j'ai raté un truc ou il a pas compris ↑

14 J alors ça ça arrive alors je sais plus que c'est lié à mon caractère de perpétuelle remise en question ↑ mais je sais que j'ai fait c'que j- enfin y a un moment donné + j'ai fini par apprendre à me dire que tout ne venait pas de moi

15 E oui ↑

16 J j'veux dire à un moment donné bon bah typiquement on est sur le passé composé on a vu les verbes ↑ on les a répétés↑ on a fait les exercices ↑ on a vu les exemples à l'oral ↑on a fait tout ce qu'on pouvait pendant six heures ↑ maintenant Mercredi mon étudiant arrive et me dit j'ai sorti avec mes amis ↑ + alors OUI j'vais sentir un peu mais j'vais pas m're- enfin voilà je l'ai dit ↑ je l'ai dit au moins dix huit fois depuis six heures maintenant voilà j'vais pas m'remettre en question ↑ ça m'embête pour mon étudiant d'me dire bah mince

17 E hum

18 J ah: on est censé le savoir ça mais voilà maintenant: j'vais pas me flageller euh:

Extrait 3 (14-45 : 16-40)

1 J non j'ai vraiment eu un étudiant je lui dis non tu sais quoi on va se battre contre UNE erreur + une seule

2 E se battre

3 J ah on en est là + une seule on va laisser tomber tout l'reste une seule ↓ on parle dix minutes il en en dix minutes il m'fait trois fois la même j'dis ok ça c'est une expression qu'tu as l'air d'utiliser souvent + il veut dire en même temps ↓ + et il me dit à la même temps ↓

4 E d'accord

5 J se dit ok on est est d'accord EN MEME TEMPS ↓ en même temps on le répète en même temps ↓ + on se remet à parler naturellement + une demi-heure de conversation + il m'a répété quinze fois à la même temps ↓+ et j'ai essayé la technique de le corriger de n'pas le corriger de juste lui faire un signe (elle tapote sur la table) un p'tit une p'tite tape sur la table ou j'fais une tête (grimaçe) il le sait ↑ + à la même temps HUM HUM en même temps ↓ et trois s'condes plus tard et à la même temps ↑ (tapote sur la table) en même temps

6 E ouais

7 J il me l'a répété quinze fois de suite + moi tu vois et c'est un défi et alors y a p'tête une technique qui existe ↑ qu'est ce qu'il faudrait faire ↑+ je n'sais pas ↓

8 E et finalement en quoi ça te heurte qu'il dise ça si tu penses que tout l'monde peut l'comprendre ↓

9 J parce que là j'suis dans un contexte où j'te parle de personnes qui ont des difficultés à trouver un travail + euh là j'avais un étudiant ça fait des- quinze ans qu'il est en France et euh + et impossible d'avoir l'examen pour obtenir la nationalité ou la carte de séjour ↑ parce que le niveau est bloqué

10 E le TCF c'est le TCF ↑

11 J voilà ↑ moi j'ai un un étudiant serbe là qui qui qui a été recalé systématiquement à son examen pour obtenir la nationalité les enjeux sont hyper importants + alors quand j'te dis on l'comprend alors on en arrive à un stade où lui moi j'le comprenais quand même difficilement au final difficilement et: mais j'ai donné des heures de cours particulier avec lui avec c'qui m'a rassuré c'est qu'il a changé d'mains il est passé avec une autre professeure ↑ qui a eu le même constant et le même résultat à savoir + pas d'résultat malheureusement

Extrait 4 (20 :32- 23 :10)

1 J c'était pour répondre avec les élèves ↑évidemment j'vais toutes les entendre ↑ maintenant y en a qui vont rester dans ma tête en mode ah ça celle là + j'vais attendre qu'il ait fini + pour pas l'interrompre mais j'vais faire un p'tit point au tableau après ↑

2 E ouais

3 J euh y en a même certaines que je vais juste corriger à l'élève comme ça ↓ d'autres où j'vais carrément faire un point au tableau parce que j'considère qu'c'est une erreur +

4 E pour tout qui concerne <u>tout le monde ↑</u>

5 J <u>pour tout le monde ↑</u> + d'autres erreurs j'vais complètement la laisser passer parce que celle là sur l'moment maintenant tout de suite j'estime que voilà ↑ +

6 E et pourquoi dans ce cas là ↑ quels critères euh

7 J c'est très difficile de répondre à cette question parce que là j'vais être vraiment en mode ça dépend ça dépend quoi

8 E tu pourrais me donner des exemples ↑ de raisons pourquoi tu te dis ben celle là +++ frustration parce que tu l'as trop expliquée ↑ ou des trucs trop compliqués pour tel niveau et donc dans ce cas là ça les concerne pas <u>ou</u>

9 J <u>plutôt ça</u> plutôt ça + parce que j'lai trop expliquée non justement plus j'vais l'avoir expliquée plus ça va être intéressant de ré-insister par exemple

10 E oui

11 J une que j'laisse pas passer parce que je sais qu'c'est une erreur + qu'ils font tout l'temps et que j'ai c'est une que j'ai du expliquer le plus de fois dans toute ma carrière mais tant pis on continue c'est le beaucoup des ↑ beaucoup des amis

12 E ah ↑

13 J celle là c'est voilà quelle que soit la nationalité quelle que soit le niveau elle ressort + j'crois qu'c'est la chose que j'ai le plus expliqué dans toute ma vie + et celle là du coup j'la reprend et et celle là ↑ automatiquement ↓ justement parce que c'est une erreur fossilisée pour beaucoup et j- en fait voilà + si c'est pas très clair c'que j'dis + j'fais une erreur j'fais une différence entre: certaines erreurs j'considère comme DANGEREUSES↑ (fait le geste « entre guillemets » avec ses mains)

14 E d'accord

15 J on voit pas mais y aura des guillemets ↑ dangereuse dans le sens justement beaucoup DES je sais qu'c'est une erreur systématique pour tout l'monde et tout l'temps etc ↓ celle-là j'veux pas qu'elle se fossilise j'veux pas qu'on considère que bah non c'est pas grave ↓ celle là en général j'la reprend tout de suite ↓ + j'ai beaucoup des amis beaucoup d'amis + beaucoup d'amis ↓ celle là en général elle est tout d'suite reprise pour pas que: + ouais oh beaucoup des amis c'est cool on continue

16 E humm

17 J par exemple ↓ + après j'arrive pas à trouver d'exemple d'erreurs que:: parce que: + parce que un jour j'vais la r'prendre un jour j'vais pas la r'prendre donc euh + j'dirais qu'ça dépend si j'viens déjà d'en r'prendre une avant peut-être

18 E ah aussi ↑ d'accord

19 J pour pas qu'ça s'enchaine trop + on est aussi là dedans + encore une fois pour revenir au fait de pas stigmatiser l'élève et l'couper toutes les deux minutes + et et dès fois j'suis dans cette situation j'ai bien envie de reprendre j'viens j'viens déjà d'lui en r'prendre une

20 E d'accord d'accord

21 J allez on y va on y va

Extrait 5 (33-52 – 35 :05)

1 E personne se moque jamais quand y a des erreurs ↑

2 J non non

3 E y pas de moquerie

4 J ah ouais y a des moqueries mais euh: + j'dirais que eux se moquent et j'me moque de la même manière c't'à dire qu'c'est pas d'la moquerie euh + c'est +

5 E ils rient ↑

6 J c'est pour rire exactement ça les fait tous rire

7 E d'accord

8 J on apprend à connaître nos élèves + y en a on sait très bien qu'ça va les faire: rire et quand on a des élèves un peu plus fragiles un peu plus sensibles on va pas jouer à ça ça nous on l'sait ↑ on le détecte + chez certains élèves je sais très bien que s'ils font une erreur j'vais juste la + la la corriger gentiment ou dire j'ai d'autre élèves où je sais très bien que j'peux m'permettre de dire quelque chose comme: + je sais pas il va m'dire euh je bois euh je sais pas une une TASSE de Cola-cola + je sais qu'vais pouvoir me permettre avec lui d'faire quelque chose comme (intonation théâtrale) ah bon une tasse toi ton Coca c'est dans une tasse (intonation normale) et ils vont il va être mort de rire je sais + qu'avec cet élève on peut faire ça et qu'ça va peut-être même plus le marquer d'ailleurs de le + plus lui parler de la corriger d'cette manière que (intonation « caricaturale ») non on dit une tasse (intonation normale) moi j'aime bien toujours être un peu dans le + dans la blague

Extrait 6 (36 :43 – 38 :24)

1 E est-ce que tu penses que le français que tu apprends dans ton cours il correspond au français que toi tu parles + toi la personne pas toi le prof de français

2 J j'dirais qu'ça dépend des des niveaux dans lesquels on se place + euh plus on avance dans les niveaux et plus: on se rapproche de la réalité de de la langue ↑ + euh moi en c'moment j'essaye vraiment de avec mes B1 je parle pas français comme je parle + dans ma vie quotidienne mais pas loin + pas loin

3 E à quel niveau

4 J ben là rien qu'cette phrase je parle pas le fait de pas dire le ne par exemple

5 E le fait de pas dire le ne ↑ tu veux dire qu'en cours tu dis le ne

6 J pas toujours ↓ c'est à dire qu'ils savent ils savent très bien depuis l'départ cette histoire que pour construire une phrase dite correcte (fait le geste « entre guillemet » avec ses mains) en français c'est ne pas ↓ ils savent très bien que quand on parle entre nous naturellement le ne on on ne l'dit pas

7 E ouais

8 J donc euh: ça m'arrive de n'pas l'dire + dès fois moi j'me t'trouve vraiment à parler naturellement j'me pose pas la question justement quand on est un peu dans truc communic- communicationnel ↑ je: j'essaie d'avoir un enfin d'essaye + j'm'impose rien j'me r'trouve à avoir un vocabulaire un peu familier alors+ je sais toujours c'que j'dois utiliser quand même mais:

Extrait 7 (40 :06 – 43 :31)

1 E pour toi la phrase négative mais sans le ne c'est pas une phrase CORRECTE strictement ↑

2 J non

3 E non ↑ pourquoi

4 J pas à STRICTEMENT parler + pure- si la on parle de grammaire pure + GRAMMATICALEMENT c'est pas correct

5 E tu trouves ↑

6 J ben j'crois pas qu'je trouve j'pense que c'est une réalité + grammaticalement au sens strict du terme + mais mais mais cette notion est très intéressante de toute façon euh: + toutes ces erreurs justement qui sont socialement acceptées celles qui ne l'sont pas + ou celles qu'on fait tous et que à un tel point qu'y a une erreur en particulier + que si les élèves respectent la règle grammaticale les gens dans la rue vont les r'prendre

7 E par exemple ↑

8 J le après que plus indicatif

9 E AH + le fameux ↑

10 J le fameux ↑ après que tu sois parti ↑ j'veux dire + grammaticalement parlant c'est après que tu es parti ↓ je précise à chaque fois à mes étudiants mais j'dois vous dire hein le jour où vous arrivez vous parlez à un français et que vous dites ah après que tu es parti il va vous corriger vous dire attention que tu sois parti + donc c'est le serpent qui s'mord la queue puisque +

11 E tu veux dire que la c'est une correction en fait non on va donner une erreur + à la place de la forme correcte

12 J j'leur explique l'histoire j'leur explique la situation

13 E c'est quoi exactement ↑

14 J bah ce que je là c'est ça

15 E ah oui oui tu veux dire c'qu'y va se passer

16 J c'qui va s'passer ↑ c'qui va s'passer voilà c'qu'on va vous dire dans les règles de dans les livres de grammaire ↑ voilà c'que va vous dire un français si vous lui dites: la bonne règle

17 E et du coup tu leur conseilles quoi ↑

18 J ah ben c'est très compliqué ↑

19 E pourquoi c'est compliqué ↑

20 J parce que je n'sais pas quoi leur conseiller finalement est-ce que j'leur conseille de RESPECTER la règle grammaticale ↑ où est-ce que j'leur conseille de: (rire) de faire l'erreur que font tous les français ↑

21 E d'accord

22 J c'est une question qui s'pose ↑

23 E oui car finalement si tout le monde parle d'une certaine façon est-ce que c'est encore une erreur

24 J ben: oui ça c'est tout le concept de la grammaire de fautes non c'est plus une erreur +

25 E si tout le monde dit après que tu sois

26 J oui le problème c'est que je suis pas seule dans ce concept si demain ils passent le C1 l'examen C1 l'examen C2 ↑ ce sera compté comme une erreur ↑ + donc c'est c'est un: j'suis pas sûre qu'il y ait de bonnes ou d'mauvaises réponses là c'est un peu én- c'est un peu problématique justement + non j'pense pas qu'c'est j'pense pas qu'est une erreur du coup ++ la langue elle est vivante moi j'dis après que plus subjonctif ↑ et j'ai beau connaître parfaitement l'explication euh: + j'vois pas pourquoi voilà j'fais comme tout l'monde

27 E ah oui ↑ tu fais comme tout l'monde

28 J parce que mais comme tu dis moi je pense que non finalement l'erreur aujourd'hui elle est de dire après que plus indicatif ↑ dans dans la dans la vie

29 E d'accord donc pour toi ça se s'rait une erreur quasiment

30 J ben:

31 E oui comme tu dis on s'fait reprendre dès fois

32 J dans la vie on va s'faire reprendre (rire) mais voilà est-ce que tu dois mais bon ↑ +

Extrait 8 (47 :12 -50 :12)

1 E tu disais les erreurs ça peut être de la prononciation

2 J oui la phonétique

3 E voilà la phonétique ↑ entre le [o] et le [ɔ] dans le Sud Ouest la question elle se pose pas

4 J non et euh: + et ça moi euh: j'insiste PAS du tout sur ça j'leur dis qu'ça existe et pour certaines choses j'leur dis qu'ils prononcent exactement comme ils veulent j'pense que c'est pas du tout + typiquement quand on fait la différence entre le [ɛ] et le [e] ils ont déjà beaucoup de difficultés à entendre

5 E oui

6 J mais qui dans certains mots vont avoir leur importance on dit bien une [fɛt] on dit pas une [fet] etc + maintenant euh: en phonétique le ai techniquement il se prononce [ɛ] + euh moi normande le ai il se prononce [e] hein j'bois pas du [lɛ] j'bois du [le]

7 E ah oui

8 J voilà euh quand on fait l'imparfait ça doit être je [maRʃɛ] ça devrait pas être je [maRʃe] + ça j'leur dis mais j'leur dis mais moi j'vais dire [e] p'tête que j'ai une collègue qui va dire [ɛ] aucune importance faites c'que vous voulez + c'est pas c'est c'est une question d'accent donc: + non le la phonétique ↑ euh:: moi j'vais vraiment insister sur: + pas tant la prononciation des phonèmes exceptés si ils gênent la compréhension encore une fois on y r'vient + euh: j'vais concentrer sur les lettres finales qui sont prononcées les finales qui sont prononcées et qui devraient pas l'être + un s final le t final etc

9 E oui

10 J maintenant un o prononcé un peu [ɔ] un é un peu [œ] + j'vais j'vais encore une fois la j'vais vraiment reprendre si ça gène la compré- la la communication

11 E et tu mets un priorité ton point de vue à toi ou celui de toute la classe c'est à dire si toi tu as compris mais tous les autres apprenants ils ont pas compris ↑ ou alors c'est un équilibre

12 J ouais ça c'est un équilibre parce que la plupart du temps: y a beaucoup d'chose que moi j'vais pouvoir comprendre et que eux n'vont pas comprendre + mais là c'n'est pas parce que la production de l'élève: c'est que y a une production qu'est approximative ↑ y a une RECEPTION de la part des autres élèves qu'est approximative aussi donc là on a un écart moi j'me base sur est-ce qu'un français ↑ +

13 E d'accord

14 J est-ce qu'en français on comprend + que mon élève qui a une réception limitée ne comprenne pas + bah: ++

15 E oui c'est pas ton problème

16 J et c'est pas le sien non plus à l'élève techniquement euh attention je mesure mes mots hein j'parle vraiment de petite erreur

17 E effectivement tu dis y a une compétence de décodage ↑

18 J mais bien sûr ↑

19 E si elle est pas terrible c'est pas la faute de celui qui produit quelque chose de pas terrible non plus mais acceptable

20 J exactement + exactement

Extrait 9 (50 :43 – 53 :15)

1 J c'est difficile ici j'ai jamais eu d'problème j'avais eu une étudiante c'était en Equateur en Equateur + c'était euh elle ne comprenait pas parce qu'en fait elle elle avait un accent + en soi elle avait un accent vraiment excellent c'est à dire que ces r étaient vraiment des r ils étaient pas un peu roulés comme les r espagnols ↑ + les e étaient bien des [œ] et pas des [ɛ] un peu enfin vraiment elle avait une phonétique parfaite + MAIS voilà des des grandes difficultés à produire ↑ peu d'vocabulaire ↑ euh: donc en fait elle ne produisait rien ou quasiment rien et quand elle produisait quelque chose y avait énormément de: de fautes qui gênaient la compréhension parce que je j'entendais bien qu'ces mots étaient bien prononcés mais c'étaient des mots mis bout à bout et en fait ça n'avait pas de sens ↓ + donc moi voilà j'étais dans une reprise ah oui ça nanan on le faisait ensemble etc + et elle avait une autre élève ↑ qui elle avait un accent espagnol assez fort ↑ + mais qui avait une fluidité et un vocabulaire incroyable ↓ + et un jour elle celle qui avait un bon accent était venu me voir + mais tu ne m'aimes pas J. ↓+ pardon ↑ + donne m'aimes pas tu préfères pff I. + I. elle a un accent pourri et tu lui dis toujours que c'qu'elle dit c'est bien + et la j'me suis dis merde ↑

2 E (rire)

3 J whaou + ok c'est + délicat à gérer parce que ++

4 E ah oui sur quoi on se base + où est l'erreur ↑

5 J où est l'erreur exactement elle n'avait pas la même + définition entre guillemets de l'erreur pour elle bien parler français était égal à avoir un bon accent + sauf que pour moi parler français c'est communiquer + est-ce que ton objectif est atteint + parce que moi ma: mon espagnole avec un fort accent quand elle va dans un café et qu'elle demande un café + on lui sert un café +

6 E voilà

7 J toi ↑ malheureusement non parce qu'on a pas encore on a encore du travail à faire pour que tu puisses communiquer et ça elle ne l'avait pas compris elle n'a jamais pu l'comprendre ↓

8 E ah oui

9 J bon après y a une question de caractère là on est dans l'humain mais euh + là c'était inconcevable pour elle

Extrait 10 (55 : 45 – 58 :15)

1 E est-ce que tu penses que tu te concentres sur certaines erreurs en fonction de ta capacité à agir dessus ↑ ++

2 J bah j'sais pas si je limiterais à c'point là + bah je pense moi je pense que techniquement mon travail: enfin je pars du principe que je peux agir sur tout euh je suis là pour ça ↑ donc: donc oui d'une certaine manière du coup ça exclue peu de choses ↑ pour moi ils sont la pour apprendre j'suis la pour transmettre techniquement je peux: +

3 E mais tu fais la différence entre: comme tu dis prononcer un t final qui se prononce jamais ou des histoires de phonétique ou tu dis tu penses c'est beaucoup plus compliqué pour des raisons purement techniques quoi

4 J ouais j'vais pas j'vais peu insister sur + par exemple un r par exemple un anglophone qui va prononcer un r très + un r anglophone quoi + oui non très honnêtement j'm'étais pas VRAIMENT posé cette question jusqu'à présent mais surement inconsciemment j'dois l'faire oui au niveau d'la phonétique en tout cas parce que le reste + mais au niveau d'la phonétique oui effectivement j'vais pas me + battre entre guillemets parce que oui ↑ j'fais la métaphore d'un combat par rapport à ça + contre un un r prononcé un peu r (roulé) surtout le r j'dirais + très difficile à + mais c'est qu'ça dépend tellement des mots aussi hein + une même erreur de phonétique peut poser aucun problème ↑ une même une même erreur de prononciation sur la prononciation d'un phonème ↑ peut avoir des conséquences différentes ↑ dès fois ça n'va absolument RIEN gêner RIEN bloquer et dès fois ↑ + j'suis <u>pas sûr du mot</u>

5 E <u>tu t'arrêtes dessus ↑</u>

6 J oui parce que finalement je toujours dans les histoires de la communication ↑ j'suis pas sûre d'avoir bien compris le mot tu parlais de de + d'un [bɑ̃] ou d'un [bõ] des choses comme ça + et c'est en général quand ce genre de p'tit cas se produisent que j'fais une petite parenthèse: + une p'tite parenthèse phonétique

Extrait 11 (1 :05 :10 – 1 :06 :21)

1 J moi pour avoir fait du DALF C2 euh la fille avait un accent + et moi j'étais en formation à ce moment là et j'devais et j'étais là phonétique sur trois points + effectivement les nasales étaient mais après la nana elle avait un c'était c'était super ↑ mais effectivement les nasales et j'étais en formation et j'me suis posé la question c'est deux et demi c'est trois ↑ je laisse en suspense j'verrai et non c'était trois

2 E c'était trois ↑

3 J elle avait trois la fille parce que + c'est pas parce que tu gardes ton p'tit accent de ta langue maternelle c'est pas une + une ERREUR non ce n'est pas considéré comme alors voilà qu'est ce qu'on considère comme une erreur au niveau de l'accent j'trouve ça très compliqué

4 E c'était pour quel critère ↑

5 J la phonétique accent intonation + intonation phoné- y avait tout au niveau C2 t'es plus que sur les phonèmes t'es vraiment sur la capacité à moduler la voix: à insister sur un mot ça s'appelle l'accent phrastique etc donc tout ça c'était parfait ↑ + les nasales étaient certe prononcées euh

6 E mais donc pas une erreur

7 J mais non c'est pas une erreur + donc en phonétique qu'est ce qu'une erreur + pour moi ça c'est compliqué le cas de la phonétique + mais j'ai pas encore la réponse à cette question

Transcriptions entretien A.

Extrait 1 (00 :25 – 4 :30)

1 E est-ce que tu pourrais me dire d'abord quelle importance a la notion d'erreur dans ta pratique de cours ↑ quelle place ça occupe

2 A pour moi l'erreur est constructive en fait je me base sur les erreurs pour faire avancer + et les élèves et le cours et rebondir sur d'autres choses voilà j'pense que c'est quelque chose qui est constructif dans l'apprentissage +

3 E d'accord + donc quand tu dis constructif est-ce que tu peux développer un peu cette idée ↑

4 A ben ++

5 E peut-être tu penses il y a des gens pour qui l'erreur n'est pas constructive ↑ ou tu penses qu'il y a

6 A ben je pense que pour certains que parfois j'ai besoin un peu de JUSTIFIER un peu vis-à-vis des étudiants pourquoi je corrige leurs erreurs + en fait c'est plus vis-à-vis de l'étudiant qui parfois lui-même est un peu + opaque à la correction ++ et donc je leur fait comprendre que ça permet d'avancer + et que certains erreurs sont intéressantes ↑ parce que ça nous permet de mettre en perspective certaines choses ↑ de mettre en parallèle ↑ c'est en ça que je pense que ça fait avancer le cours

7 E donc c'est constructif en temps que prof ↑ mais tu penses que les apprenants ils le vivent pas toujours de la même façon ↑

8 A pas toujours + pas toujours donc souvent je me + je j'explique pourquoi je corrige + là hier ou avant-hier ↑ + j'peux donner des exemples ↑

9 E ah oui oui oui

10 A avant-hier moi c'est la correction de la prononciation en fait + j'insiste beaucoup là-dessus ↑ dans mon groupe qui est de niveau avancé + parce que pour certains ils ont beaucoup de vocabulaire et leur prononciation fait que parfois je ne comprends pas ce qu'ils disent

11 E ah oui

12 A même si leurs phrases sont correctes et qu'ils ont la structure et le vocabulaire + donc je leur ai dit + voilà je vous corrige presque systématiquement là parce que vous êtes à un niveau où + certains veulent passer des examens veulent étudier en France donc j'explique pourquoi ↑ + parce que moi-même je m'dis ça peut être pénible + en tant

qu'étudiant d'avoir quelqu'un qui à chaque fois corrige + et finalement tous ont dit ah oui c'est très bien ↑ + c'est c'qu'on veut en fait

13 E ils veulent quoi ↑

14 A que je que je corrige systématiquement la prononciation

15 E d'accord ↑ quand tu dis avancé c'est ↑

16 A c'est des B2-C1 que j'ai + plutôt B2 plutôt B2 ouais

17 E donc dans ce cas là quand tu dis erreur tu veux dire prononciation

18 A ouais enfin la cet exemple + et pour moi ça fait parti des erreurs parce que c'est un obstacle à la compréhension +

19 E c'est un truc important pour toi de façon générale la prononciation les erreurs de prononciation ↑

20 A ouais ouais énorme donc moi quand j'ai des groupes de débutants je commence par ça + avant de faire + je m'appelle ↑ si je fais je m'appelle mais je fais la prononciation qui va avec et euh éventuellement l'alphabet phonétique si il faut des exemples j'insiste beaucoup beaucoup là d'ssus parce que c'est fondamental pour après + parce que oui tu peux être très bon en grammaire oui tu peux avoir plein de vocabulaire mais si tu dis une phrase on comprend rien (petit rire) + pour moi oui c'est fondamental

Extrait 2 (7 :08 – 12 :23)

1 E c'est en fonction aussi de l'objectif que tu te bases ↑

2 A oui oui

3 E si par exemple du as des classes où il y a pas d'enjeu pour eux je sais pas ils sont la par plaisir y a pas d'enjeu derrière y a pas d'examen ça change quelque chose pour toi ↑

4 A euh oui + j'pense que j'peux m'adapter d'une part à l'objectif des étudiants + ben déjà au niveau écrit oral qu'est-ce qu'on corrige qu'est-ce qu'on ne corrige pas selon leurs objectifs ↑ plus oui moins + donc c'que eux veulent et aussi + J'crois la façon dont ils perçoivent la correction + aussi certains se braquent et donc tu peux un peu les perdre si tu corriges trop + certains + ou certains tu vois que tu les corriges et ça n'change rien en fait (petit rire) c'est à dire qu'il ne vont pas répéter ce que tu as dit il vont redire la même chose (rire)

5 E d'accord (sourire)

6 A donc quand ça se répète tu te dis ce n'est pas grave on va laisser ça de côté peut-être (rire) qu'une autre erreur sera plus + facile à corriger parce que voilà il y a des choses

qui ont été tellement fixées + euh dans: leur façon de fonctionner dans leur langue ↑ + euh dans la façon dont ils ont appris l'français que + c'est (petit rire)

7 E tu disais l'écrit l'oral tu fais une différence entre entre les deux ↑en fonction de comment tu traites l'erreur et euh d'après toi quelle compétence permet d'en laisser passer le plus

8 A ouais l'oral

9 E à l'oral ↑

10 A je pense que + ben oui parce que l'oral est quand même moins formel ↑ + donc pour moi euh: j'dis pas pfff moi personnellement + ce serait à peu près pareil pour MOI pourquoi ↑ parce que moi c'est ma formation en fait ↓ + moi j'ai une formation de professeur de lettres + euh: voilà +

11 E écrit donc

12 A écrit donc normé voilà et donc ça je sais bien que ça a un impact sur ma pratique

13 E ah oui ↑

14 A c'est clair ↑ enfin je pense

15 E à quel point de vue ↑ concrètement

16 A ah je pense que je suis plus: + bah je pense que je suis plus à cheval sur la norme que: peut-être certains autres professeurs ++

17 E sur la norme ↑

18 A oui par exemple moi clairement euh + les accents par exemple + ben moi ça à l'écrit clairement je corrige tous les accents + et j'leur explique et parce que pour moi c'est important un mot sans accent et ben c'est pas l'français + même si je comprends le mot qui est écrit + alors que moi j'en ai discuté avec des profs en Malaisie + pfff les accents on s'en fout ↑

19 E ah oui ↑

20 A plus ou moins enfin

21 E des professeurs ils étaient français ↑

22 A oui oui ils étaient français + moi ça ça me choque + euh après voilà c'est chacun mais: + donc oui moi à l'écrit je vais tout corriger ↑ tout tout tout mais à l'oral je vais pas tout corriger + parce que c'est un obstacle aussi à la spontanéité ++ euh j'veux dire sinon ils ne parlent plus + alors que à l'écrit voilà une fois que ils m'ont rendu leur feuille je leur explique voilà alors j'pense qu'il y a cette dimension là qui fait que je corrige systématiquement à l'écrit et pas à l'oral + parce que l'objectif c'est quand même de s'exprimer +

23 E oui

24 A pas à chaque mot euh d'arrêter l'étudiant ou quand ils font des erreurs je prends des notes + là aujourd'hui c'qu'on a fait par exemple ils ont fait une revue d'presse + et j'leur ai dit voilà on vous écoute ↑ je prends mes notes ↑ et à la fin ↑ je fais un retour sur le fond la forme + euh: avec aussi la discussion derrière + voilà on va pas les ARRÊTER sauf si on comprend pas + ce qu'ils disent et où la je demande de reformuler + sur le moment mais j'corrige pas la négation j'corrige pas le + voilà donc oui j'adapte j'crois +

25 E quand tu dis j'corrige pas la négation c'est à dire ↑

26 A ben la par exemple c'était + personne n'est euh j'sais plus un truc comme ça et euh + la négation était pas dans l'bon ordre voilà + du coup c'est pas un obstacle à la compréhension + donc ça j'ai pas corrigé mais à la fin j'ai dit ben voilà ça c'est une erreur que tu fais régulièrement parce que là j'commence à les connaître aussi certains +

27 E oui

28 A j'en ai une qui fait systématiquement la confusion entre une et la + donc maintenant ça j'lai repéré donc je lui dis régulièrement ah bah oh la la tu vois il aurait fallu faire ça en expliquant +

Extrait 3 (28 :00 – 34 :15)

1 E est-ce que tu pourrais me donner ta définition de l'erreur pour toi prof de FLE

2 A tout un programme (rire)

3 E ouais ouais plutôt ↑

4 A (rire) est-ce qu'il y a une définition de l'erreur + j'sais pas

5 E mais pour toi ↑

6 A l'erreur est-ce que l'erreur c'est ce qu'on: ++ ben en fait c'est ce que j'vais corriger ↑ mais si j'devais définir l'erreur si vraiment je me mettais à la place de qu'est-ce qu'une erreur réellement ↑ c'est quelque chose qui serait un vrai obstacle + à euh l'apprentissage ou la compréhension + voilà + après ↑ moi je n'vais pas corriger que c'qui fait obstacle à l'apprentissage et la compréhension

7 E d'accord + c'est à dire ↑

8 A bah c'est à dire que + euh + pfff + oui euh: masculin féminin par exemple

9 E hum hum ↑

10 A ça fait pas obstacle à la COMpréhension pas toujours enfin j'veux dire euh: bon tu vas dire le table qu'on va pas comprendre c'que tu dis + mais c'est pas pour ça qu'au bout d'un moment j'vais pas corriger + mais si j'devais définir le CONCEPT d'erreur ↑ ça veut pas dire que moi-même je corrige que (rire) je corrige que l'idée de (rire)

11 E d'accord + mais dans ce cas là toi tu me dis là ce serait ce qui fait obstacle à la compréhension ou à l'apprentissage puisqu'on est en contexte du cours de langue

12 A hum hum

13 E mais euh: du coup tu dis y a des choses que j'corrige qui font pas obstacle à la compréhension alors est-ce que ça c'est des erreurs ou pas ↑

14 A ouais hum

15 E si ça fait pas obstacle ↑ est-ce que tu peux considérer ça comme pas vraiment une erreur ou c'est quoi dans ce cas là ↑+ ou c'est une autre sorte d'erreur ↑

16 A ouais (rire) ++

17 E est-ce que c'est vraiment des erreurs ↑

18 A en fait clairement (rire) ta question en fait j'essaie d'y répondre mais ++ oui pour moi l'erreur c'est (rire) + c'est en fait tout + (rire) en fait l'erreur ce serait tout en fait

19 E c'est à dire ↑

20 A tout ce qui sort du du cadre de la + voilà par exemple y a une syntaxe

21 E oui

22 A et ben si la syntaxe n'est pas respectée c'est une erreur

23 E hum hum d'accord

24 A voilà + y a des genres des nombres des accords ↑ si c'est pas respecté c'est une erreur + après ça veut pas dire que j'vais corriger toutes les erreurs + parce que justement toute ne font pas forcément obstacle ↑ et pfff y a aussi des jours y a des jours y a des étudiants + y a des jours où t'as plus d'a- à même de corriger y a des jours où t'as moins envie de corriger ↑ + euh: des GROUPES aussi

25 E ah oui en fonction de ça aussi ↑

26 A oui voilà les personnalités: ↑ les sujets que tu vas aborder ↑ aussi pour moi ↑ euh

27 E c'est à dire ↑ les sujets tu veux dire thématiques ↑

28 A oui oui thématique ou des types d'exercice ↑ en fait c'est très flexible pour moi + euh: voilà j'veux dire j'ai travaillé y a quinze jours trois semaines sur la lecture c'était la (sic) thème de la semaine donc la ben on était sur des textes un peu littéraires des articles ben voilà ↑ + après tu vas travailler sur la nourriture ↑ ben j'sais pas j'vais pas être dans

l'même truc + (rire) j'sais pas en fonction aussi du sujet j'crois que ouais + si je suis dans un sujet un peu sérieux on est en B2 bah voilà on va faire bien attention la on était sur la PRESSE cette semaine ↑ donc on a vu des articles comment on construit des titres la nominalisation le passif ↑ + voilà du coup bah oui ça im- ça a un impact je pense sur la façon d'ÊTRE et de construire ton ton cours ↑ + alors qu'y a des sujets un peu plus fun + où tu vas dire ben bah allez là parlez: ↑ + on se on s'détend ↑ (rire) en fait ouais j'crois que

29 E on s'détend ↑

30 A il y a des contextes comme ça aussi la la conversation c'est fait pour c'est c'est aussi ça + donner à- être moins cadré parce qu'on a ahhhh pffff + même si en conversation on nous demande de réutiliser des notions d'grammaire

31 E on nous demande là c'est tu parles de

32 A la direction

33 E la direction pédagogique

34 A ouais ouais pédagogique + on nous dit que c'est MIEUX de le de le FAIRE pour ↑ qu'ils réutilisent un certain nombre de structures en parlant c'qui est bien ↑ mais euh: + mais moi justement j'le vois un peu: différemment j'me dis ATELIER l'après-midi ↑ ils ont déjà eu trois heures l'matin: + de cours où on a parlé où on a fait d'la grammaire l'après midi pfff + faut les laisser un peu justement s'exprimer sans forcément dire il faut utiliser l'subjonctif ↑ + voilà bon c'est moi

35 E c'est lié à la grammaire aussi pas mal ↑ la façon dont tu relèves ou pas les erreurs

36 A ah oui oui ↑ carrément ↑

Extrait 4 (42 :57 – 47 :46) 6'59''

1 E ne pas utiliser le ne pour la négation c'est un truc que tu vas enseigner dès le début quand tu abordes la négation ↑

2 A oui ouais ouais ouais ça aux débutants j'leur dis + le j'sais pas j'veux pas et tout ouais

3 E ça c'est au départ ↑

4 A ouais ouais + ça oui

5 E c'est pas trop la norme pourtant

6 A non mais c'est c'qu'on entend donc sinon ils comprennent pas ce qui s'passe autour d'eux + moi c'que j'leur dis souvent c'est vous n'êtes pas obligés de- 'fin on vous demande pas de PARLER comme ça + mais faut pouvoir comprendre + donc + je vous demande pas de dire [ʃepa] ↑ + vous pouvez dire je ne sais pas parce que ça on le

comprend ↑ + ou je sais pas ↑ on le comprend ↑ + mais si dans la rue vous entendez [ʃepa] et vous dites qu'est c'que c'est qu'cet ovni ↑

7 E hum hum↑

8 A voilà c'est donner des clefs aussi pour la compréhension

9 E d'accord

10 A ah oui ça pour moi c'est primordial + ah oui donc quand on fait la négation dès les premiers cours je pars là-dessus

11 E ok + et puisque on est à Bordeaux bon toi t'as pas d'accent j'imagine t'es pas d'la région à la base mais bon ici les [o] ça existe pas

12 A ah oui ben moi non plus chez moi c'est les o ouverts d'où je viens c'est pareil

13 E ah bon tu dis une [roz] ou une [rɔz] ↑

14 A oui j'ai appris à le dire

15 E ah tu as appris ↑

16 A oui j'ai appris en faisant mes études

17 E pourquoi tu viens de quelle région ↑

18 A la Réunion + on dit [ɔ] on dit le [le]

19 E ah bah donc du coup ça te concerne en tant que prof de FLE mais tu dis j'ai appris à le dire

20 A bah oui ↑

21 E tu as appris pour enseigner ↑

22 A non pour mes études en fait quand je devais transcrire des trucs en phonétique et tout ça + le o fermé le o ouvert par exemple

23 E parce que voilà tu dis dans la vie ils entendent [ʃepa] etc ils entendent aussi si ils parlent avec les bordelais ↑ ils entendent un français qu'est pas celui de Paris ou du Nord de la France + déjà ils entendront jamais un [o] et est-ce que c'est quelque chose que tu abordes ça dans tes cours ↑

24 A oui oui + bah que par exemple dans le Nord ils mangent tous les e + j'vais pas + et dans l'Sud-Ouest on va dire tous les e avec accent oui oui + oui parce que ce sont des clefs pour + pour pouvoir comprendre c'qui s'passe autour de toi

25 E d'accord + et mettons que quelqu'un qui commence à apprendre la langue ici il peut pas prononcer un [o] il dit les [ɔ] comme les bordelais + du coup ça

26 A est-ce que je corrige ↑

28 E ouais ↑

29 A non j’pense pas + non j’pense pas parce que c’est pas discriminant en fait niveau phonétique + un peu:

30 E encore moins ici

31 A oui mais voilà non j’pense pas + ou en tout cas je pense que je corrigerais si c’est quelqu’un qu’est arrivé à un niveau de français tel qu’y a plus rien à corriger + non mais tu vois où tu te dis tu pourrais ↑ (rire) ça existe en fait la différence

32 E ça existe comme tu dis

33 A ça existe c’est ça + ouais ça veut pas dire que c’est comme ça qu’il faut le dire y a des régions où les gens + moi j’ai toujours dit lait le [le] quand je suis rentré à la Réunion au bout d’un an à Paris + j’ai dit à ma mère tu pourrais me passer le [lɛ] elle me dit ouh la la Madame est allé à PARIS (rire) + elle dit le [lɛ] maintenant + donc bon voilà ça fait drôle aussi (rire) + donc oui j’pense que ça c’est +

34 E c’est pas des erreurs ça pour toi

35 A non non

36 E t’es pas autant que ça influencé par la norme

37 A (rire) ouais j’viens d’la Réunion c’est ça en fait

Table des matières

Introduction 6

Partie 1 – Cadre théorique de la recherche 8
1. La notion d'erreur 9
1.1 Définition 10
1.2 Etudes sur l'erreur en didactique des langues 11
1.3 Le traitement de l'erreur : pédagogie et correction 12
1.3.1 La pédagogie de l'erreur 12
1.3.2 La question de la correction 13
2. Le rapport de l'erreur à la norme de langue 15
2.1 La norme de langue comme objet social 15
2.2 L'erreur dans la langue orale 17
2.2.1 Spécificités de la grammaire de l'oral 17
2.2.2 Erreurs orales et normes 18
2.2.2.1 Rapport langue écrite/langue orale 19
2.2.2.2 La question de la prononciation 20
3. Accepter ou refuser les énoncés fautifs ? 22
3.1 La question de l'acceptabilité des énoncés fautifs 22
3.2 Une zone de tolérance 23

Partie 2 – Méthodologie de recherche 25
1. Objectif et choix de la méthode de recherche 26
1.1 L'objectif de la recherche 26
1.2 Le choix d'une recherche qualitative 26
2. Présentation du contexte de recherche 28
2.1 La recherche de l'institution 28
2.2 Contexte des enregistrements et entretiens 29
3. La récolte des données 30
3.1 Les observations de cours 30
3.2 Les entretiens 31
3.3 La méthode d'analyse 32

Partie 3 – Analyse des données 34
1. Les éléments intrinsèques à l'erreur 35
1.1 L'appréhension de l'erreur 35
1.1.1 Notion d'erreur et rapport à la correction 35
1.1.2 Les dilemmes liés à la correction 38
1.2 L'erreur comme obstacle à l'accès au sens 42
1.2.1 la priorité donnée à la communication 42
1.2.2 Communication et prononciation 45
1.2.3 Quel point de vue pour la compréhension ? 49
2. Les éléments extrinsèques à l'erreur : contexte et norme 51
2.1 Les influences contextuelles 51
2.1.1 Le rôle des objectifs 51
2.1.1.1 Objectifs pédagogiques 51

2.1.1.2 Objectifs sociaux 54
2.1.2 Gestion des affects et temporalité du cours de langue 57
2.1.2.1 L'erreur et les affects 57
2.1.2.2 L'erreur inscrite dans la temporalité du cours 61
2.2 Le rôle de la norme 64
2.2.1 Le cas de la négation 65
2.2.2 Le cas de la phonétique 67
2.2.3 Norme d'usage et norme statistique 70

Conclusion 73

Bibliographie 74

Annexes 77

Résumé du mémoire

Le mémoire traite de la question de l'erreur et de son traitement à l'oral. La question est de tenter de déterminer ce qui conditionne l'acceptabilité par les enseignants d'énoncés pourtant considérés fautifs en production orale. Il s'agit d'une étude à visée descriptive effectuée à partir d'enregistrements de cours et d'entretiens avec des enseignantes. Les critères relevés sont ordonnés en deux catégories, ce qui est intrinsèque à l'erreur et ce qui lui est extrinsèque, le tout réparti entre les systèmes de représentations (avec notamment la mise en jeu de la notion de norme de langue) et l'espace-temps du cours proprement dit. Au final, c'est un système de relations complexes entre tout ces critères qui détermine, dans un contexte donné, pourquoi certains énoncés considérés fautifs sont acceptés et pourquoi d'autres sont refusés.

Mots-clefs

erreur – norme – oral – énonciation – acceptabilité