

Le traitement de l'erreur de production orale en classe hétérogène plurilingue :

Mémoire de DESS Acquisition et didactique des langues étrangères

présenté par Emilie Burkhardt

Sous la direction de Mme Marie-Thérèse MAURER

Septembre 2004

Membre du jury : M. Jacques POITOU

Table des matières

Epigraphe .	1
Introduction . .	3
I. L'erreur à travers les théories d'apprentissage .	7
1.1. <i>L'erreur dans une approche béhavioriste : la correction immédiate et systématique . .</i>	8
1.2. <i>Les travaux sur l'interlangue : l'erreur comme trace d'un système .</i>	10
1.3. <i>Les travaux sur les parlars bilingues : de l'erreur à la notion de marque transcodique .</i>	12
1.4. <i>Comment, dès lors, corriger l'erreur ? De la nécessité du signalement .</i>	14
1.5. <i>Conclusion .</i>	17
II. Le traitement de l'erreur en classe de langue : étude de corpus .	19
2.1. <i>Eléments préalables à l'étude du corpus .</i>	20
2.2. <i>Typologie non exhaustive du traitement de l'erreur . .</i>	22
2.2.1. <i>Absence de correction .</i>	23
2.2.2. <i>Correction immédiate automatique .</i>	30
2.2.3. <i>Autres corrections dispensées par l'enseignant .</i>	42
2.2.4. <i>Autres traitements intéressants . .</i>	49
2.3. <i>Conclusion de l'étude de corpus .</i>	57
III. Traitement de l'erreur et démarches d'enseignement : pistes didactiques .	59
3.1. <i>Une conception de l'enseignement problématique .</i>	59
3.1.1. <i>Tendance béhavioriste et profils d'apprenant .</i>	60
3.1.2. <i>Centration sur l'enseignant et enseignement aux adultes .</i>	65
3.1.3. <i>Les risques du guidage : étayage et questionnement . .</i>	67
3.2. <i>Considérations pour un traitement de l'erreur efficace . .</i>	72
3.2.1. <i>L'insoluble problème du traitement de l'erreur : une nécessaire prise en compte de l'apprenant .</i>	72
3.2.2. <i>Attentes de l'enseignant et création d'erreurs inexistantes .</i>	75
3.2.3. <i>Confusion des temps formel et communicationnel .</i>	79

3.3. Créer la prise de conscience .	85
La conscientisation en classe hétérogène d'adultes . .	86
3.4. Elargissement : du traitement de l'erreur à l'évaluation .	96
Conclusion .	99
Bibliographie . .	103
Pages Internet : . .	105
Annexes .	107
I. Conventions de transcription utilisées .	107
II. Table des extraits étudiés . .	108

Epigraphe

« Quelqu'un qui parle pas bien comme moi, il parle doucement pour...les fautes... pour il cache les fautes » Khamilla, apprenante au Centre Social des Etats-Unis, 01/03/2004.

Introduction

Lorsqu'il s'agit d'enseigner une langue, la question du traitement de l'erreur se pose d'emblée comme un point fondamental de la démarche didactique. En effet, tout enseignant s'est déjà posé la question de la démarche à adopter face à une production erronée. Si le problème de l'erreur écrite est parfois abordé dans la littérature didactique, qui laisse présager l'importance de ne pas sanctionner, systématiquement, tout écart vis à vis de la norme, il n'en est pas de même pour la question de l'oral, trop souvent oubliée, et pourtant fondamentale.

De fait, la dimension spontanée de la production orale la rend difficilement maîtrisable pour les enseignants, qui doivent prendre en compte de multiples facteurs, absents à l'écrit. Il est en effet plus simple, stylo en main, d'analyser une production écrite et de se poser la question des éléments à annoter, que d'intervenir en temps réel sur l'énoncé d'un apprenant. Dès lors, il existe, par simplification, deux tendances contradictoires adoptées par les enseignants face à l'erreur de l'apprenant : certains, dans un souci de guider les élèves au plus près de la correction linguistique, choisiront une correction systématique, souvent immédiate ; d'autres, au contraire, désireux de créer un climat de confiance dans la classe et de laisser s'épanouir les échanges verbaux, préféreront éviter les corrections le plus souvent possible. La question de l'attitude à adopter face à l'erreur orale semble donc essentielle lorsqu'on envisage ces deux conceptions opposées. Faut-il ou non corriger l'erreur, et si oui, de quelle façon ? Existe-t-il des traitements de l'erreur plus efficaces que d'autres pour favoriser l'apprentissage en classe de langue, notamment dans le cadre d'un groupe hétérogène ?

Pour tenter de répondre à ces questions, nous avons choisi d'analyser une situation de classe concrète et souvent problématique en France : l'enseignement du français en Centre Social, auprès d'un public hétérogène et plurilingue de migrants adultes. En effet, il nous est apparu impensable d'élaborer une réflexion a priori sur la question du traitement de l'erreur, tant ce point s'avère varier selon les situations d'enseignement-apprentissage, les profils des apprenants, la démarche des enseignants et leurs objectifs. Par conséquent, nous préférons partir d'une situation concrète qui guidera nos réflexions et nous permettra, progressivement, d'élargir nos recherches à l'enseignement des langues en général.

Nous avons ainsi assisté, durant cinq mois, au cours suivi par une quinzaine de femmes de niveau perfectionnant, au Centre Social des Etats-Unis (Lyon 08), les lundi et jeudi après-midi : cela nous a permis de constituer un corpus intéressant d'enregistrements de classe, très utile pour ce travail, puisqu'il nous a offert la possibilité de mener a posteriori une analyse des données, recueillies sur une période relativement importante. Notre choix de privilégier ce groupe s'est effectué de prime abord par le biais d'une observation, au cours de laquelle nous avons constaté à quel point l'oral était central dans ce groupe, du fait de l'objectif général de l'institution : créer un espace d'intégration et de dialogue, et permettre à ce public d'acquérir le plus rapidement possible un « français de survie » pour la vie quotidienne. De plus, le choix d'un groupe de niveau perfectionnant nous a permis d'éviter la question de l'alphabétisation, fondamentale, mais trop éloignée de la question du traitement de l'erreur orale : les activités de lecture restaient présentes dans ce groupe, mais à un niveau relativement avancé. Enfin, cette observation préalable nous avait permis de constater que les deux enseignantes bénévoles, intervenant simultanément, suivaient face à l'erreur orale les deux tendances contradictoires décrites plus haut : nous pensions ainsi nous trouver dans la situation idéale pour analyser notre problème. Or, nous le verrons au cours de cette étude, les attitudes des enseignantes se sont avérées plus complexes, ce qui n'est pas sans donner davantage d'intérêt aux données recueillies : sans doute du fait d'une influence mutuelle, ou de notre présence, leurs réactions face à l'erreur ont évolué au fil du temps, tendant à s'homogénéiser et à devenir identiques pour chaque enseignante, mais également à se diversifier. Cela nous a ainsi permis de mettre au jour un certain nombre de démarches courantes dans l'enseignement.

La question de l'erreur en production orale s'avère d'autant plus intéressante en Centre Social que le public présent y est fortement hétérogène : le plurilinguisme dû aux nombreuses nationalités présentes, l'âge variable des apprenants, leurs différents niveaux oral et écrit rend la question du traitement de l'erreur orale davantage épineuse qu'avec un public homogène. Le groupe choisi pour nos recherches n'échappe pas à cette règle, et nous avons ainsi pu voir se dessiner approximativement trois profils oraux parmi les femmes présentes : le public FLE (Français langue étrangère), constitué de femmes nouvellement arrivées mais ayant été scolarisées dans leur pays d'origine, donc capables de progrès rapides ; les femmes immigrées autonomes ou scolarisées au préalable, maîtrisant un très bon niveau de français oral malgré un lexique restreint ; enfin, les femmes peu autonomes, immigrées de longue date, mais ayant fixé une langue orale peu intelligible du fait d'une intégration défailante dans la société française. Il va de

soi que ces trois profils, rassemblés dans un groupe-classe, compliquent la tâche de l'enseignant désireux d'adopter face à l'erreur orale une attitude favorisant l'apprentissage de tous : toutefois, la fréquence de cette situation dans les associations d'aide aux migrants confirme l'intérêt de nos analyses. De plus, cette situation spécifique permet, parallèlement, de s'interroger sur l'enseignement des langues en général, car elle comporte de nombreuses similitudes avec la plupart des situations d'enseignement-apprentissage.

En conséquence, nous mènerons dans ce travail une réflexion sur la question du traitement de l'erreur de production orale en classe hétérogène et plurilingue : une première partie théorique nous permettra d'exposer les différentes conceptions de l'erreur dans les théories d'apprentissage, préalable nécessaire à notre étude de cas. Un second temps sera consacré à l'analyse de notre corpus, qui nous permettra d'effectuer une typologie critique, non exhaustive, du traitement de l'erreur : nous tâcherons alors de déterminer l'impact de chaque traitement sur l'apprentissage, et de cerner les points à retenir pour favoriser les acquisitions. Enfin, un juste retour à la littérature théorique nous permettra de tirer les conclusions didactiques de nos analyses, et de proposer des pistes pour un traitement efficace de l'erreur en production orale. Ce faisant, nous ne pourrions nous passer de réflexions plus générales sur la démarche d'enseignement, qui conditionne de façon évidente le traitement de l'erreur adopté par un enseignant.

I. L'erreur à travers les théories d'apprentissage

L'erreur, conçue comme un écart vis à vis de la norme, n'a pas toujours été considérée de façon identique dans l'enseignement. La question même de la *norme* se trouve à problématiser en classe de langue, notamment dans le cadre de la production orale : s'agit-il d'enseigner une maîtrise parfaite de la langue ? Cherche-t-on à amener les apprenants à la compétence orale d'un natif ? En d'autres termes, peut-on considérer qu'il existe des erreurs tolérables, ou même favorables à l'apprentissage ? Nous le voyons d'emblée, la question de la nature de l'erreur n'est pas aisée à résoudre, et rend d'autant plus intéressante la question de son traitement en classe de langue. Pour analyser ce problème, et tenter de définir l'erreur de production orale, une première démarche peut consister à se confronter aux différentes théories d'apprentissage : on verra alors qu'à travers la didactique des langues, la question s'est souvent posée, trouvant des réponses variées qui évoluent parallèlement aux conceptions de l'enseignement. Un examen de ces théories nous offrira un cadre théorique utile pour notre réflexion sur le traitement de l'erreur en production orale, tout en permettant une réflexion sur l'enseignement des langues et les moyens adéquats pour l'enseignant d'adopter une attitude favorisant l'apprentissage.

Cette partie vise donc à permettre un regard critique sur les situations d'enseignement-apprentissage, en évaluant les différentes implications de chaque théorie : ennemie jurée du béhaviorisme, trace d'hypothèse dans les travaux sur

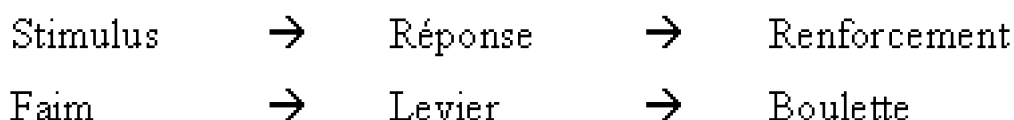
l'interlangue, voire moyen d'apprendre dans les approches actuelles, l'erreur peut être considérée de bien différentes façons. Nous nous pencherons principalement sur deux théories d'apprentissage tout à fait antagonistes : le béhaviorisme et les travaux sur l'interlangue. Cette démarche devrait nous permettre, après un détour par les recherches sur les parlars bilingues, de mettre au jour les différentes façons de concevoir et de réagir à l'erreur en tant qu'enseignant, ce qui guidera notre réflexion et facilitera l'établissement d'une typologie critique des traitements de l'erreur possibles.

1.1. L'erreur dans une approche béhavioriste : la correction immédiate et systématique

Le béhaviorisme, théorie d'apprentissage plutôt que méthode didactique, se développe dans les années 1950-60. Elle aura de nombreuses conséquences sur l'enseignement des langues étrangères, et ce jusqu'à ce jour, notamment en ce qui concerne la conception de l'erreur dans l'apprentissage.

Selon cette théorie, l'individu est conditionné par son environnement : tout apprentissage est conçu comme une formation de l'habitude. Ainsi, à un **stimulus** déclenché par l'environnement, l'individu va produire une **réponse**, qui sera renforcée par une nouvelle réaction de l'environnement (*feedback*). Le **renforcement** sera alors positif ou négatif selon l'impact qu'il aura sur l'individu : dans le cas d'un renforcement positif, la réponse tendra à réapparaître ultérieurement dans le cas d'un stimulus identique, alors qu'elle tendra à disparaître si le renforcement est négatif.

L'exemple bien connu du rat de Skinner illustre parfaitement cette théorie : un rat affamé est enfermé dans une cage qui comporte un levier. Lorsqu'on actionne ce levier, une boulette de nourriture est donnée à l'animal. Dans ses recherches effrénées de nourriture, le rat va explorer la cage, et appuyer par hasard sur le levier. Progressivement, ses efforts vont l'amener à faire plusieurs fois l'expérience de l'appui sur ce levier, qui systématiquement lui offrira une boulette. Après quelques essais, le rat sera conditionné par ces renforcements positifs et appuiera de plus en plus rapidement sur le levier chaque fois qu'il aura faim. Il aura ainsi réalisé un apprentissage par renforcements successifs. On obtient le schéma :



Cet apprentissage peut, selon les théories concernées, être appliqué aux humains et par conséquent à l'enseignement des langues : il conviendra alors de multiplier les situations de renforcement positif dans la classe, qui produiront la mémorisation des structures langagières par l'individu. L'individu est donc considéré comme purement réactif, le fonctionnement cognitif n'étant pas pris en compte par ces recherches.

En conséquence, dans l'enseignement des langues, l'erreur est à éviter à tout prix. Son apparition présente en effet deux risques majeurs qui seraient des obstacles à l'apprentissage :

- D'une part, en l'absence de réaction de l'environnement, c'est-à-dire, dans la classe de langue conçue de façon behavioriste, de l'enseignant, l'erreur risque d'être renforcée, et donc automatisée. En effet, l'absence de réaction équivaut à un renforcement positif, l'élève pensant avoir répondu correctement. Il faut donc corriger immédiatement toutes les erreurs des apprenants pour éviter qu'elles ne réapparaissent lors d'un stimulus identique. En tout état de cause, jamais un énoncé erroné ne devra être repris par l'enseignant ni par aucun élève, sans quoi il pourrait être automatisé. Il conviendra même, au mieux, de faire répéter la séquence juste à l'apprenant pour une meilleure mémorisation.
- D'autre part, si l'erreur apparaît trop souvent, on court le risque de démotiver l'élève par la multiplication des feedback négatifs, c'est-à-dire des réactions conséquentes à l'erreur. Les renforcements négatifs successifs vont affaiblir les connexions qui ont lieu dans le cerveau de l'élève entre une situation et la réponse produite : le feedback étant désagréable, l'élève pourra tendre à ne plus répondre pour l'éviter, donc, selon cette conception, à ne plus apprendre. En effet, l'apprentissage n'a lieu qu'en cas de renforcements positifs puisqu'ils sont la condition d'une automatisation : il convient donc d'exposer l'élève à un maximum de feedbacks positifs. Par conséquent, on évitera de lui faire produire des énoncés trop difficiles, de façon à ne pas laisser l'erreur surgir. Cette conception de l'enseignement est fort bien décrite par Goanac'h, qui affirme que :

« Pour que ce renforcement se produise effectivement, il faut que dans la quasi-totalité des cas l'élève soit amené à produire une réponse exacte : on doit donc concevoir les acquisitions à réaliser de manière très progressive, pour éviter au maximum les erreurs de l'apprenant. » D. Gaonac'h, 1991, pp. 21-22.

Ainsi, dans cette optique, les conceptions behavioristes ont donné lieu à certaines recherches didactiques basées sur l'idée centrale que l'on n'apprend pas en faisant des erreurs. Par exemple, Skinner propose *l'enseignement programmé* : il s'agit de livres dans lesquels tout est décomposé en étapes minimales, visant à obtenir une réponse toujours exacte, avec vérification immédiate par l'élève, qui correspond au renforcement positif.

On verra aussi se développer, dans les années 1950, *l'analyse contrastive*, principalement sous l'influence de Lado. L'idée est que les erreurs viennent de transferts des habitudes prises en langue maternelle vers celles de la langue étrangère. Il s'agit alors d'analyser toutes les interférences possibles pour prévoir les erreurs et établir une gradation dans la méthode permettant d'éviter les erreurs, et ce en fonction de la langue maternelle des apprenants.

Enfin, le behaviorisme influence la méthodologie audio-orale, conçue dans les années 1960. Cette méthodologie est basée sur la répétition systématique de modèles oraux et le bannissement de la langue maternelle pour éviter les transferts. L'idée de correction immédiate pour une vérification immédiate y est toujours présente, le tout étant d'amener l'élève à automatiser ses savoirs.

Ainsi, on le voit, l'approche béhavioriste proscrit l'erreur en classe de langue et envisage l'apprenant comme un organisme réactif. Aucune place n'est laissée à la réflexion ou cognition : l'apprentissage n'est qu'un conditionnement, et ne peut être obtenu que par renforcement immédiat.

Si cette théorie est aujourd'hui largement controversée, on n'en trouve pas moins les traces dans la démarche de nombreux enseignants. Une correction immédiate systématique, une tendance à faire répéter l'énoncé juste, ou à éviter de reprendre l'erreur pour l'analyser, la répétition insistante de l'élément à retenir comme pour en imprégner l'apprenant, l'absence de prise en compte des processus d'apprentissage ne sont que quelques exemples de cette influence, sur lesquels nous reviendrons par le biais de notre typologie (cf. 2.2.).

1.2. Les travaux sur l'interlangue : l'erreur comme trace d'un système

Au début des années 1960, le béhaviorisme est réfuté radicalement par Chomsky : selon lui, cette théorie est incapable d'expliquer comment l'apprenant parvient à construire des énoncés qu'il n'a jamais entendus auparavant. Chomsky fait le postulat de l'innéité du langage, qui se développerait grâce à une *grammaire universelle* disponible en chacun, et façonnée par l'apprentissage de la langue maternelle. Les travaux de Chomsky ne portent pas à proprement parler sur l'enseignement des langues, et ne seront pas développés ici. Cependant, ils sont à l'origine de la réhabilitation de la question des processus mentaux de l'apprenant, et ont par conséquent influencé les recherches sur l'interlangue.

Il existe une grande variété de travaux sur l'interlangue, notamment à partir des recherches de Corder (1967) et Selinker (1972). Cependant, dans ces travaux, et ce jusqu'à aujourd'hui, cette notion reste relativement stable, et la représentation qui en découle également. Seule la dénomination évolue selon les chercheurs : la notion d'*interlangue* est créée par Selinker, mais on trouve aussi des dénominations telles que *dialecte idiosyncrasique* (Corder), *systèmes intermédiaires*, etc. Nous allons donc tâcher de décrire ce qui dans ces travaux nous sera utile pour notre réflexion sur le traitement de l'erreur.

A partir de Corder, qui confronte le béhaviorisme et le travaux de Chomsky (cf. Matthey, 2003 : 17), on considère que l'apprentissage est un processus individuel et actif, dont la manifestation est l'interlangue. L'interlangue est conçue comme un système intermédiaire que se construit l'apprenant et qui est propre à lui seul. P. Bange la définit comme suit :

« L'interlangue d'un LNN [locuteur non natif] est un ensemble non nécessairement cohérent ni complet de régularités de comportement linguistique et pragmatique dont le LNN fait l'hypothèse qu'elles sont suffisamment conformes aux schémas de fonctionnement de la langue-cible pour permettre la communication. » P. Bange, 1992, p. 65.

Ainsi, dans cette conception, « ***l'erreur est non seulement inévitable, mais normale et nécessaire, constituant un indice et un moyen d'apprentissage. On n'apprend pas sans faire d'erreurs et les erreurs servent à apprendre*** » (Porquier, 1977 : 28). Contrairement aux théories béhavioristes, les erreurs sont donc ici conçues comme le reflet du processus d'apprentissage, en ce qu'elles sont la manifestation d'une hypothèse fautive faite par l'apprenant sur la langue, mais juste en regard de son propre système. Elles sont donc des « *indices d'une ou plusieurs stratégies d'apprentissage mises en œuvre par [...] l'apprenant* » (Matthey, 2003 : 17). Corder distingue alors **l'erreur**, qu'il réhabilite comme trace de ce système, de la **faute ou lapsus**, conçues comme des erreurs de performance aléatoires : l'apprenant possède la règle dans son interlangue, mais ne l'applique pas sur le moment, il est donc capable de s'autocorriger.

Par conséquent, corriger les erreurs devient positif pour l'apprentissage d'une L2 car le feed-back est un moyen pour l'apprenant d'infirmer ou de confirmer ses hypothèses et donc de faire évoluer son interlangue. C'est donc en partie par l'erreur qu'on apprend, en réglant progressivement son système sur celui de la langue-cible. Dans cette optique, on court le risque, si on ne corrige pas l'erreur, d'une **fossilisation** de l'interlangue, c'est-à-dire d'une fixation de règles imparfaites dans le système de l'apprenant.

Il va donc être utile que l'enseignant procède à l'analyse des erreurs des apprenants pour déterminer le niveau d'interlangue de l'élève et réagir en conséquence. Le courant de *l'analyse des erreurs* se développe avec Corder : il cherche à décrire les erreurs présentes dans l'interlangue d'apprenants pour mettre en relief les stratégies d'apprentissage auxquelles ils peuvent avoir recours. Il est à noter que ces erreurs ne pourront être décrites, selon Corder, qu'à travers les systèmes de la langue maternelle et de la langue-cible, car l'interlangue est composée d'une partie du système de la L1, d'une partie du système de la L2 et d'un système de règles spécifiques à l'interlangue de l'apprenant (indiqué par Gaonac'h, 1991 : 125). Les nombreuses limites de cette perspective sont fort bien décrites par Porquier (1977), qui montre notamment le caractère excessivement généraliste de la démarche, lors même que des erreurs identiques, en tant que processus individuels, peuvent avoir différentes causes selon les apprenants. De plus, observons qu'en appliquant cette théorie à l'extrême, il conviendrait d'évaluer la justesse d'un énoncé en fonction du niveau d'interlangue de l'élève et non plus, comme c'est le cas dans l'analyse des erreurs, en fonction des normes de la langue-cible. Cependant, malgré les problèmes qu'elle soulève, la démarche de Corder constitue l'une des premières réhabilitations de l'erreur dans l'apprentissage.

Ainsi, à partir de ces recherches, l'erreur est considérée comme trace de l'apprentissage. Certaines recherches tenteront donc de déterminer les causes de l'erreur, ce qui n'est pas sans intérêt pour l'enseignement, car cela permet une réflexion sur la façon de corriger l'erreur en fonction de son origine. Gaonac'h (1991 : 137) montre ainsi que, d'après les travaux sur l'interlangue, et notamment pour Selinker, les erreurs les plus courantes sont dues à des stratégies de surgénéralisation de règles de la langue-cible, de simplification du système, ainsi que de transfert de la L1 vers la langue-cible.

D'autre part, P. Bange met en évidence deux types de problèmes pouvant causer l'erreur¹ :

- problèmes d'exécution ou de recouvrement : il s'agit de schémas existants dans l'interlangue de l'apprenant mais qui restent incertains, peu automatisés.
- problèmes de planification : les schémas pertinents sont absents de l'interlangue, ce qui conduit l'apprenant à former des schémas hypothétiques.

On le voit, ces considérations sur la cause des erreurs peuvent être très utiles à l'enseignant désireux de comprendre les erreurs commises par les apprenants et de trouver des stratégies pour une bonne remédiation. Connaître la cause probable d'une erreur lui permettra de donner une explication plus adéquate qui variera selon l'apprenant.

En tout état de cause, on voit bien que l'erreur est conçue, dans les travaux sur l'interlangue, d'une façon radicalement différente du béhaviorisme. Elle n'est plus à combattre mais à prendre en compte comme trace d'un système en évolution, et la correction de l'erreur n'est plus un moyen d'automatiser une structure mais de faire évoluer l'interlangue en amenant l'apprenant à réfléchir. Ainsi, qu'elle soit ou non connue des enseignants actuellement, cette conception de l'apprentissage a considérablement influencé les méthodologies d'enseignement. Relayée par les recherches constructivistes, elle se trouve à la source de l'approche communicative ou de la pédagogie par tâches. L'apprenant, considéré comme actif, comme un sujet doué de cognition, n'est plus sommé de répéter ou de reproduire un énoncé. Il convient dans la classe d'accepter les erreurs et d'aider par tous les moyens l'apprenant à faire évoluer son système, à se construire son propre système. La peur de l'erreur disparaît pour faire place à la reconnaissance de son statut de normalité, et même d'utilité. Corriger l'erreur est donc favorable à l'apprentissage, mais, comme nous l'avons vu, le traitement à concevoir pour une erreur va dépendre de l'apprenant, de son degré d'interlangue, et de l'erreur elle-même.

1.3. Les travaux sur les parlers bilingues : de l'erreur à la notion de marque transcodique

Dans notre questionnement sur la question du traitement de l'erreur, nous souhaiterions également aborder des travaux qui permettent de relativiser la notion d'erreur, à savoir les travaux sur les parlers bilingues, qui s'inscrivent dans la lignée des recherches sur les interlangues. Nous ne nous étendrons pas sur cette démarche qui étudie essentiellement les acquisitions en conversation exolingue (conversation entre un locuteur natif et un locuteur non natif), mais elle nous concerne néanmoins dans la mesure où nous axons nos recherches sur le traitement de l'erreur dans les situations d'enseignement aux adultes migrants, donc à des individus bilingues ou tendant à le devenir. Nous tâcherons donc de mettre en évidence tout ce qui dans ces travaux peut être utile à notre réflexion sur le traitement de l'erreur en classe hétérolingue.

Ces travaux ont débuté à la fin des années 1980, et sont essentiellement l'œuvre de

¹ D'après P. Bange, 1992, p. 61.

linguistes qui décrivent et mettent en évidence les rapports entre les langues disponibles dans le répertoire verbal de la personne bilingue. Ces chercheurs étudient notamment les alternances codiques qui régissent les conversations de l'individu bilingue, qui « *n'est plus considéré comme la somme de deux monolingues (...) mais comme un locuteur qui dispose d'un **répertoire verbal mixte** qui peut jouer de ses langues selon les contextes* » (M. Marquilló Larruy, 2003 : 77-78).

Bien que ces recherches ne portent pas uniquement sur les situations de classes, elles mettent au jour certaines notions qui peuvent être utiles en contexte d'enseignement. Ainsi, on considère qu'il se crée, dans les interactions exolingues, des **situations potentiellement acquisitionnelles (SPA)** : il s'agit de temps dans la conversation où le locuteur non expert est enclin à restructurer son interlangue par le biais des réactions de son interlocuteur. Py (1990) [cité par Matthey, 2003 : 60], définit comme suit les SPA :

Des « séquences (qui) articulent deux mouvements complémentaires : un mouvement d'autostructuration, par lequel l'apprenant enchaîne de son propre chef deux ou plusieurs énoncés, chacun constituant une étape dans la formulation d'un message, et un mouvement d'hétérostructuration, par lequel le natif intervient dans le déroulement du premier mouvement de manière à le prolonger ou à le réorienter vers une norme linguistique qu'il considère comme acceptable »

Ainsi, il y aurait dans la conversation exolingue des moments privilégiés qui conduiraient à un apprentissage possible pour le non natif. Ces SPA, comme le montre M. Matthey, seraient conditionnées par un accord entre les deux locuteurs, nommé le **contrat didactique**.

« Si la situation est régie par un contrat didactique, explicite ou non, le natif peut, et même doit, transmettre ses connaissances linguistiques, l'alloglotte quant à lui se doit de manifester qu'il prend en compte les connaissances que le natif lui transmet. Cette manifestation prend la forme d'une quittance, constituée par la répétition de l'énoncé du natif » Matthey, 2003, p. 63.

On parlera alors de **donnée** dans le cas de l'intervention du natif, et de **prise** dans le cas de cette ratification du contrat didactique par le non natif. Il va de soit que ce contrat n'apparaît pas dans toutes les conversations exolingues, et que, selon ces travaux, les SPA n'existent pas en dehors de cet accord. Ces considérations nous intéressent au plus haut point, car il paraît évident que de telles séquences sont susceptibles d'apparaître en classe de langue. En effet, on se trouve, en situation de classe, dans un cas de contrat didactique explicite, dans la mesure où les rôles des acteurs (enseignant, apprenant) sont définis d'emblée dans la cadre de la situation d'enseignement-apprentissage. : il est donc probable, si la relation enseignant/apprenants est basée sur une confiance mutuelle, que ce contrat didactique produise des SPA.

Les travaux sur les parlars bilingues mettent également au jour la notion de **marque transcodique**, qui permet d'une certaine façon de dépasser la notion d'erreur. Elle renvoie « *d'une manière ou d'une autre à la rencontre de deux ou plusieurs systèmes linguistiques : calques, emprunts, transferts lexicaux, alternances* » (Lüdi, 1987, cité par Marquilló Larruy : 78). On considère dans cette optique que nombre d'erreurs sont dues à l'influence des autres langues disponibles : cette idée rejoint les travaux sur les

interlangues, mais va plus loin en insistant sur le fait qu'il s'agit de savoir-faire discursifs qui peuvent conduire à l'acquisition. Dès lors, il apparaît que la ou les langue(s) disponible(s) ne doivent pas être proscrites en situation de classe, mais peuvent servir de point d'appui à l'apprentissage :

« Au lieu de faire comme si la langue maternelle n'existait pas, aider l'élève à prendre conscience des différences entre les systèmes linguistiques en présence dans son répertoire verbal lui permettra sans doute de mieux gérer ces tensions » M. Marquilló Larruy, 2003, p. 81.

Les travaux sur le bilinguisme permettent ainsi de prendre conscience de l'importance de l'interaction entre les individus dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Nous ne pouvons plus considérer l'enseignement comme la transmission d'un savoir : bien au contraire, il devient nécessaire d'impliquer l'apprenant dans son apprentissage en multipliant les SPA en classe. Pour ce faire, la pédagogie par tâches sera le moyen le plus judicieux d'impliquer l'apprenant. De même, on favorisera différents types d'interaction, en ne se limitant pas à la plus courante enseignant-apprenant mais en favorisant les interactions entre pairs. De plus, ces travaux nous montrent que la communication peut être un moyen privilégié d'acquisition puisqu'elle permet au locuteur de faire progresser son degré d'interlangue de façon plus ou moins active voire consciente. Ces travaux sont donc bien dans la lignée des approches communicatives et constructivistes, et ne peuvent qu'être utiles pour des considérations didactiques. Ils nous permettent notamment de réfléchir sur l'erreur en considérant l'importance de la langue maternelle dans l'apprentissage. L'erreur, reconsidérée ici comme pouvant être une stratégie discursive du bilingue, reconquiert un statut positif et n'est plus, en tous cas, à chasser ou à proscrire : c'est en travaillant avec elle, et en se basant sur les différentes langues autant que possible, qu'on parviendra à donner à l'apprenant les moyens de progresser. Reste encore à savoir de quelle façon réagir à l'erreur, et quelle méthode employer pour favoriser l'apprentissage.

1.4. Comment, dès lors, corriger l'erreur ? De la nécessité du signalement

Les différentes conceptions développées ci-dessus posent problème dans de nombreuses situations concrètes d'enseignement. En effet, l'existence d'une interlangue ou d'un système en construction est aujourd'hui globalement acceptée : ce thème est abordé dans les études de Français Langue Etrangère ou dans les ouvrages récents issus de l'approche communicative. Ainsi, Ch. Tagliante affirme-t-elle dans son ouvrage *la Classe de langue* :

L'erreur « n'est que la manifestation de ce que l'on appelle l'interlangue, c'est-à-dire l'état de maîtrise provisoire de la langue étrangère en train de se former. L'erreur fait partie intégrante de cette langue intermédiaire entre les balbutiements du départ et l'état de maîtrise relative final. C'est donc par ses erreurs que l'apprenant progresse, qu'il teste ses hypothèses de fonctionnement

du système nouveau qu'il est en train de se créer. ». (Tagliante, 1994 : 40).

Cependant, et malgré ces considérations qui reconnaissent à l'apprenant la capacité de construire son savoir par et grâce à ses erreurs, on rencontre de nombreux enseignants qui témoignent d'une peur de l'erreur, conçue comme un élément néfaste et le signe que l'enseignement précédemment réalisé, la leçon, n'ont pas été acquis. Ces enseignants, en général, adoptent alors vis à vis de l'erreur une attitude de sanction qui ne peut en aucun cas être favorable à l'apprentissage.

En effet, si on tente de réunir sur ce point les théories behavioristes et les travaux sur l'interlangue, force est de constater qu'elles s'accordent sur un point, et peut-être un seul : il faut corriger l'erreur. C'est leur conception des risques de l'absence de correction qui diffère uniquement : dans le premier cas, l'individu réactif va automatiser la « faute », dans le second, l'individu, conscient et pensant, va fossiliser des règles erronées par la confirmation d'hypothèses fausses. L'erreur est donc proscrite dans le behaviorisme, mais valorisée dans les travaux récents. Ainsi,

« Considérer (...) l'erreur comme une première approche, certes encore insuffisante, de la norme, comme une « hypothèse d'apprenant », c'est (...) adopter le point de vue de l'apprenant, c'est adopter la perspective selon laquelle entre le stimulus et la réaction, il y a le travail de l'apprenant, lieu véritable de l'acquisition progressive des normes grâce à un traitement cognitif de l'information. » Bange, 1992, p. 80.

Ce point nous paraît important car il semble que cette différence fondamentale n'est pas toujours perçue par certains enseignants, sensibles aux méthodes actuelles et désireux de bien faire, qui refusent de corriger l'erreur par peur de bloquer l'apprenant dans sa production. Cette opinion est loin d'être absurde : repensons en effet à nos années scolaires lorsque la peur de parler supplantait l'effort d'essayer... La correction de l'erreur est, on ne peut le nier, un facteur très courant de démotivation. Dès lors, quelle attitude adopter vis à vis de l'erreur pour favoriser l'apprentissage ? Comment redonner à l'erreur son statut de moyen d'apprendre ?

Dans son article paru dans la revue *Aile* en 1992, mais dont les fondements restent très actuels, P. Bange analyse cette question en partant d'observations de classes, et montre que plusieurs problèmes sont en jeu.

D'abord, la classe de langue étrangère se trouve très (trop) souvent centrée sur l'enseignant, qui dirige les activités, leur enchaînement, décide des thèmes abordés, etc. En conséquence, ce qui caractérise les conversations exolingues, à savoir la **bifocalisation**, est faussée. La bifocalisation renvoie aux travaux sur le bilinguisme (cf. 1.3.) et désigne la double focalisation qui se fait, d'une part sur l'objet thématique de la conversation, et d'autre part sur les problèmes langagiers qui peuvent apparaître au sein de la discussion. En classe de langue, très souvent, l'attention est portée essentiellement voire exclusivement sur la forme et les moyens de la communication, alors même qu'on prétend communiquer. On se trouve donc devant une **« confusion du niveau communicationnel / thématique et du niveau métalinguistique »** (1992 : 74). Or, cette confusion ne semble pas favorable à l'apprentissage puisqu'elle contribue à rompre les contrats didactiques et par

conséquent à chasser les SPA.

- De plus, cette attitude centrée sur la forme provoque selon Bange la correction-sanction, de type behavioriste, puisqu'on évalue la correction grammaticale des énoncés de l'apprenant, en cherchant à lui faire restituer la séquence attendue, en se permettant de l'interrompre, etc. Cette démarche met en jeu la face de l'apprenant : en le corrigeant de la sorte, on menace sa face, et on peut effectivement en venir à le bloquer. On va alors, selon Bange, favoriser les **stratégies d'évitement**, définies comme « ***l'abandon ou la réduction des buts de communication visés*** » (1992 : 61) au profit de tournures plus simples qui sont moins susceptibles de contenir des erreurs. Il va de soi que cette réaction ne peut amener un bon apprentissage, comme l'affirme l'auteur :

« Toute manipulation de la communication qui fait de « la faute » ce qui doit à tout pris être évité ou qui consiste à éliminer ab ovo la faute, favorise l'emploi de conduites de réduction et d'évitement et n'est donc pas favorable à l'apprentissage » Bange, 1992, p. 67.

- Bien au contraire, les **stratégies de prise de risque** sont « ***une condition nécessaire pour que le locuteur non natif devienne un candidat-apprenant*** » (1992 : p. 67), elles sont le moyen de produire des hypothèses et de les confirmer ou de les infirmer. En effet, dans cette optique, comment vérifier ses hypothèses si on ne les exprime pas ?

Ainsi, pour répondre à la question de savoir s'il faut ou non corriger l'erreur, Bange souligne qu'effectivement la correction peut bloquer l'apprenant dans sa communication, mais que :

« La menace [de la face] ne naît de la prise de risque que si le LN [locuteur natif] adopte un comportement de sanction qui fait de lui un juge, une autorité punissante, et incite le LNN [locuteur non natif] à éviter la sanction par des stratégies négatives, ce qui le conduit donc à cesser d'être un candidat-apprenant. » Bange, 1992, p. 68.

Dès lors, il existe selon l'auteur deux types de correction de l'erreur : celle qui menace la face de l'apprenant, **correction-injonction** « *de modifier un énoncé dans le sens imposé par la règle, que celle-ci soit formellement énoncée ou qu'elle soit seulement implicite dans l'énoncé que l'autorité substitue à l'énoncé fautif ; injonction de modifier un énoncé* », et celle qui incite « *à chercher et à tester de nouvelles hypothèses* », **correction-incitative** bénéfique à l'apprentissage (1992 : 80). Or, selon l'auteur, lorsque le second type de correction n'est pas possible, il est plus judicieux de s'abstenir de corriger : le faire revient en effet à exclure la faute et à surévaluer la forme en réduisant l'impact de la communication.

Ainsi, comme on le voit, il semble s'avérer nécessaire d'apporter une remédiation à l'erreur, sans quoi l'apprenant n'aura pas la possibilité de tester ses hypothèses et risquera une fossilisation. Cependant, toutes les corrections ne sont pas favorables à l'apprentissage, d'où l'importance d'un questionnement sur ce point. Ces considérations s'appliquent aussi bien aux erreurs écrites qu'orales : cependant, il paraît évident qu'il est plus facile de revenir avec un apprenant sur sa production écrite, dans la perspective

d'une évaluation formative, que sur une production orale. En effet, l'oral, dans sa caractéristique spontanée et non modifiable, peut difficilement être retravaillé, à moins d'un enregistrement au magnétophone. Que faire, dès lors, en production orale ? Si les analyses ci-dessus nous montrent l'importance du signalement de l'erreur, il n'en reste pas moins à voir quel type de signalement fonctionne le mieux, ce que nous tenterons de faire par le biais de notre corpus.

1.5. Conclusion

Ainsi, cet exposé des différentes conceptions de l'erreur dans les théories d'apprentissage nous montre la difficulté qu'il y a à définir l'erreur indépendamment de la méthodologie d'enseignement adoptée. De plus, cela laisse entrevoir les problèmes sous-jacents à la question du traitement de l'erreur en classe de langue étrangère. Nous pouvons notamment en déduire de nombreuses réflexions sur l'enseignement des langues, que nous voudrions reprendre ici.

Nous avons entrevu les dangers des conceptions behavioristes, qui sont encore en vigueur chez de nombreux enseignants. Cependant, après nous être penchée sur les travaux sur l'interlangue et les parlars bilingues, il nous paraît indéniable que l'erreur n'est plus à proscrire, mais qu'il convient de s'appuyer sur elle dans la classe de langue. L'article de P. Bange nous a également permis de mettre en évidence la nécessité du signalement de l'erreur : quoiqu'on en dise, c'est par la prise de conscience de ses erreurs que l'apprenant progresse.

Nous pensons que l'idée d'une correction-incitation, exprimée par Bange, est possible dans bien des cas : il existe en effet certaines démarches qui tentent de répondre à leur façon à ce problème : il existe notamment des méthodes de signalement par gestes codés qui peuvent s'avérer fructueuses. De plus, grâce à cet exposé, nous avons pris conscience de l'importance de valoriser les erreurs : que dire par exemple d'un apprenant qui formule la séquence **j'ai perdu*, si ce n'est qu'il applique intelligemment une règle du passé composée surgénéralisée ? Il apparaît également que toutes les erreurs ne doivent pas ou ne peuvent pas être corrigées : il conviendrait que l'enseignant ait une idée du degré d'interlangue de ses apprenants pour parvenir à sélectionner les erreurs à travailler : on ne corrigera pas, par exemple, un mauvais emploi du subjonctif chez un apprenant débutant sans risquer de le perturber.

Les travaux sur le bilinguisme nous amènent également à réfléchir sur la frontière entre travail sur la forme et communication : couper un apprenant qui communique, donc fausser la bifocalisation, peut s'avérer inutile voire néfaste à l'apprentissage. La démarche qui consiste à retravailler après coup des erreurs ciblées semble a contrario productive : C. Tagliante propose notamment la correction différée pour répondre à ce problème du traitement de l'erreur : « **On se gardera donc d'interrompre un apprenant qui, dans une activité de simulation de communication, fait des erreurs. En revanche, on fera fréquemment des pauses-grammaires** » (Tagliante, 1994 : 40). De plus, il semble nécessaire de sortir d'une conception de l'erreur centrée sur la forme, pour prendre en

compte d'autres types d'erreurs parfois bien plus importants : décalages culturels ou de politesse, incompréhension d'un interlocuteur conduisant à l'échec de l'acte communicationnel... La correction différée peut, semble-t-il, être un moyen judicieux pour revenir sur ce genre de problèmes sans interférer immédiatement sur l'acte de communication. Dans tous les cas, on se rappellera que la répétition pure et simple d'énoncés n'est pas le moyen le plus avisé d'apprendre, et que, comme nous le verrons plus bas, une prise par l'apprenant ne conduit pas nécessairement à une **saisie**, c'est-à-dire à l'intégration dans son répertoire verbal de la forme répétée.

II. Le traitement de l'erreur en classe de langue : étude de corpus

Les outils critiques dont nous disposons à présent vont nous permettre de poursuivre notre réflexion sur le traitement de l'erreur en travaillant sur des données empiriques. Dans cette seconde partie, nous avons en effet choisi d'axer nos recherches sur une situation de classe particulière, afin de mettre au jour différents traitements de l'erreur observables à l'oral, et de tenter d'en établir une typologie critique. Ainsi, par le biais de notre corpus, nous tenterons de vérifier ce que laissent présager les études théoriques précédemment développées. Quels sont les types de corrections les plus courants dans les classes, et sont-ils favorables à l'apprentissage ? En d'autres termes, quel traitement de l'erreur adopter pour aider l'apprenant à construire son interlangue, surtout avec un public hétérogène ?

Pour tenter de répondre à ces questions, nous avons fait le choix de procéder à des enregistrements dans une situation de classe particulière qui nous paraissait intéressante du point de vue de l'hétérogénéité du public : un groupe de femmes adultes hétérolingues, de niveau perfectionnant, en Centre Social (Lyon). Les données, recueillies sur plusieurs mois, nous permettront ainsi de problématiser la question de l'erreur sur la base d'échanges fidèlement retranscrits, ce qui nous paraît une démarche adéquate en didactique des langues, discipline qui doit nécessairement se fonder sur la réalité. Nous gardons bien sûr à l'esprit que la spécificité de la situation étudiée ne permet pas de généralisation outrancière, mais nos résultats devraient néanmoins nous permettre de

mettre au jour des tendances courantes de l'enseignement des langues, qui guideront nos conclusions didactiques ultérieures.

2.1. Éléments préalables à l'étude du corpus

Pour constituer notre corpus, nous avons fait le choix de suivre un groupe d'apprenants sur plusieurs mois, de façon à obtenir des données aussi variées que possible, sans courir le risque d'une réduction due à une investigation trop courte. Ainsi, pour chaque cours auquel nous avons participé, nous avons procédé à un enregistrement audio, tout en notant parallèlement nos observations. Cette démarche nous a permis de sélectionner 10 enregistrements de 2 heures chacun, de février à juin 2004. Enfin, nous avons fait un travail de sélection des extraits pour constituer notre corpus, qui comporte la transcription de 76 séquences contenant des erreurs orales, pour un total approximatif de 133 erreurs manifestes².

Devant le nombre d'extraits relevés, nous faisons le choix d'un tableau récapitulatif des types d'erreurs produites et des réactions des enseignants. Après un bref commentaire, ce tableau nous servira de point d'appui pour notre typologie, dans laquelle nous sélectionnerons et commenterons des extraits caractéristiques. Ainsi, le tableau nous offre une vue d'ensemble des extraits en termes de fréquence d'apparition, et les analyses de séquences permettront de revenir sur les types de corrections et de voir lesquelles semblent s'avérer les plus favorables à l'apprentissage.

Tableau récapitulatif du corpus :

² Nos conventions sont explicitées en annexe. Dans tous les cas, nous avons conservé l'initiale du prénom des apprenants mais changé, pour des raisons évidentes de confidentialité, le prénom employé. Les abréviations P1 et P2 renvoient respectivement aux deux enseignantes observées. Lorsqu'elle apparaît, l'observatrice que nous sommes a été désignée par P3. Nous avons utilisé l'initiale D pour les apprenants (*Dames*), lorsque nous ne connaissons pas l'identité du locuteur : ainsi, Ds signifie *plusieurs dames en même temps*. Le point d'interrogation est utilisé quand l'intervention est indéterminée. Nous avons également fait le choix de séparer sur deux colonnes les interventions des enseignants et celles des apprenants afin de pouvoir visualiser le temps de parole accordé à chacun.

II. Le traitement de l'erreur en classe de langue : étude de corpus

Types d'erreurs Correction			Phon. / lecture	Syntaxe gram.	Lexique	Compr. sens	Autres langues	Mauvaise réponse	autres	panne	total
Correction immédiate par reprise, répétition ou avec explication	forte	Avec prise	13	5	5		Refusé	4	Ton 3	3	34
		Sans prise	6	6	8	4		1	1		26
	discrète	Avec prise	2	5	3						10
		Sans prise	4	11	5			1			21
Invitation à répéter			2	4							6
Correction différée	par discrimination		4				sollicitée	1			5
	explicative			2	3	1			2		8
Autocorrection			1								1
Correction par un pair			2								2
Absence de correction			3	9		1	Omise 2		Jeu rôle 5+		20
total			37	42	24	6	7	3	11	3	133

Il est à noter que ce tableau n'a aucune prétention scientifique, mais vise à simplifier notre démarche en donnant une idée d'ensemble des données recueillies. En effet, le classement des types d'erreurs ne peut être considéré comme immuable puisqu'une erreur peut comporter plusieurs dimensions (par exemple à la fois phonétique et grammaticale) : il a donc fallu choisir, à chaque fois, l'élément prépondérant à inscrire dans le tableau. De plus, nous sommes consciente que certains types d'erreurs ou de correction sont plus à même d'être relevés que d'autres. Par exemple, l'absence de correction ne peut pas être constatée à chaque fois, puisqu'elle correspond par essence à une absence de réaction des enseignants : le chiffre obtenu est donc nécessairement inférieur à la réalité. Enfin, certains éléments apparaissant dans le tableau n'ont pas été privilégiés lors de la constitution du corpus : les pannes, par exemple, sont beaucoup plus fréquentes qu'il n'y paraît dans le tableau ; elles suscitent néanmoins chez les enseignants des réactions similaires à celles relevées ici. Par conséquent, les données du tableau n'ont qu'une visée indicative visant à simplifier notre démarche : elles ne permettent pas de généraliser la survenue des types d'erreurs au sein de la classe mais mettent néanmoins en évidence certaines tendances. Nos observations sur le terrain nous permettent en effet d'affirmer que les résultats obtenus correspondent, en termes de statistiques, à la réalité observée. Le commentaire de ce tableau va ainsi nous permettre, avant l'étude d'extraits proprement dite, de révéler certaines considérations qui nous sont apparues lors de notre présence dans le groupe, et qui ont conditionné notre perspective d'étude. Les entrées du tableau seront explicitées au fur et à mesure de l'analyse de corpus, lors de la présentation des extraits.

Tout d'abord, nous aimerions préciser que notre tableau ne rend pas compte du type d'erreur rencontré par rapport au type de production (libre, guidée, semi-guidée), car cette donnée ne nous a pas paru significative au vu de notre corpus : en effet, il nous est

apparu que la production guidée était prépondérante dans les cours, même lors des temps d'expression libre fréquents, puisque les enseignants intervenaient dans la conversation pour réparer les pannes, questionner, etc. Dans l'ensemble, nous pouvons affirmer que les deux enseignantes corrigeaient l'erreur de façon semblable quel que soit le type d'activité. On note notamment dans le tableau la forte prépondérance de la correction immédiate, forte ou discrète, avec un total de 91 sur 133 erreurs, soit environ 68,5 %.

Notons cependant que les corrections immédiates étaient moins courantes pendant les temps de parole libre que lors de la réalisation d'activités fortement guidées. Cette donnée est confirmée par le fait que les 20 *absences de correction* observées apparaissent le plus souvent dans des moments de communication réelle (discussion) ou simulée (jeu de rôle). Ce point nous paraît justifié et salutaire : tout d'abord parce que l'interlangue de certaines femmes, surtout au niveau syntaxique, rendrait impossible la correction exhaustive, et ensuite parce qu'il semble évident, comme le signifiait Ch. Tagliante (cf. 1.5.) qu'il n'est pas bon d'interrompre un apprenant qui cherche à s'exprimer.

En ce qui concerne les types d'erreurs, nous avons préféré les consigner dans le tableau plutôt que de faire entrer cet élément dans la typologie qui va suivre. En effet, notre étude est basée essentiellement sur la question du traitement de l'erreur, et, au vu de la régularité des réactions observées, il nous paraît peu utile d'en faire une distinction dans l'analyse d'extraits. Nous pouvons néanmoins constater, grâce au tableau, que les reprises sur la forme sont, de loin, les plus courantes : on atteint un total de 88 relances formelles en additionnant toutes les corrections (immédiate, différée, invitation à répéter) pour les erreurs de phonétique / lecture, syntaxe et lexique, soit, sur 133 erreurs, environ 66 %. Nous reviendrons ultérieurement sur les autres types d'erreurs, qui nous intéressent, malgré leur faible fréquence d'apparition dans ce cadre, pour les réactions qu'elles suscitent et l'intérêt qu'elles comportent pour l'enseignement en général³.

2.2. Typologie non exhaustive du traitement de l'erreur

Il convient à présent de nous pencher plus en détail sur notre corpus, afin de mettre au jour les différents traitements de l'erreur que nous avons pu relever, et leur impact sur les apprenants concernés. Pour ce faire, nous allons procéder à l'analyse d'extraits choisis de notre corpus, qui ne pourra se faire sans une prise en compte de la situation spécifique d'enseignement étudiée. Nous avons sélectionné, de façon générale, les extraits les plus parlants parmi ceux disponibles.

³ Précisons cependant que la catégorie *erreur socioculturelle* (confusion de données culturelles, sociales ou stratégiques par généralisation de sa propre culture), qui aurait pu être intéressante, n'a pas été mentionnée : nous n'avons pas relevé d'exemple particulièrement flagrant de ce type, soit parce que le niveau perfectionnant des apprenants limitait leur apparition (séjour de plusieurs années en France ou scolarisation importante), soit parce que les activités n'étaient pas propices à ce genre d'erreurs. Il se peut enfin que notre observation, qui n'était pas ciblée précisément sur ce point, ait inconsciemment omis leur présence.

Grâce à notre tableau et à nos observations, nous avons établi une typologie du traitement de l'erreur basée en grande partie sur la réaction des enseignants : nous examinerons successivement les enjeux de l'absence de correction, de la correction immédiate et des autres corrections dispensées par les enseignants, puis nous reviendrons sur d'autres traitements plus marginaux dans la situation étudiée pour tenter de cerner leur intérêt ou leur impact.

2.2.1. Absence de correction

Notre tableau laisse apparaître 20 absences de corrections dans le corpus, nombre qui, comme nous l'avons déjà précisé, ne peut être considéré comme définitif dans la mesure où notre observation portait essentiellement sur les réactions des enseignants face à l'erreur. En conséquence, de nombreux passages non corrigés n'ont pas été relevés. C'est la raison pour laquelle nous nous pencherons de prime abord sur ce type de réaction. Il apparaît comme l'un des plus importants dans la situation d'enseignement étudiée, et il convient donc d'en analyser les enjeux. L'absence de correction désigne une absence de réaction face à l'erreur, absence de reprise, avec en général continuation de l'activité ou de la discussion.

D'une façon générale, nous avons observé de prime abord une très grande acceptation de l'erreur dans les cours. Cette absence de correction nous a paru légitime avec ce public d'adultes migrants, en vue de favoriser des productions libres et spontanées, et un climat détendu dans la classe. Selon les objectifs des enseignants, on ne visait pas une maîtrise parfaite de la langue mais une capacité à communiquer en L2 dans la vie quotidienne, donc à comprendre et se faire comprendre, ce que les erreurs n'empêchaient pas nécessairement. De plus, vu l'hétérogénéité du public, on aurait eu un problème à vouloir tout corriger : les publics débutants FLE, par exemple, ne pouvaient être repris de la même manière que les femmes parlant couramment mais venant surtout pour un travail de l'écrit.

Or, en effet, le retour sur nos observations par l'analyse du corpus nous permet de constater que tout n'est pas, de loin, corrigé lors de la production orale. Notons également que ce sont les temps de production libre qui font essentiellement l'objet d'absences de correction. Il semble néanmoins que, lorsqu'il y a correction, la réaction prépondérante des enseignants soit un traitement immédiat (voir 2.2.2.). Cependant, il nous apparaît que nos premiers constats ont pu être faussés de prime abord par certaines modalités de la correction. Comme nous le verrons, certains extraits révèlent une forte correction immédiate discrète, qui a pu nous échapper au départ, puisqu'elle prend l'aspect d'un guidage qui peut ne pas être remarqué. Nous montrerons donc ci-après la forme que peut prendre une absence de correction réelle, puis nous reviendrons sur l'aspect équivoque de cette « absence », en montrant qu'elle peut se révéler dans certains cas n'être qu'une apparence.

Absence de correction réelle

Il semble en réalité, au vu du corpus, que les types de réactions dépendent

essentiellement du type d'apprenant : les migrantes qui ont une interlangue fossilisée semblent moins corrigées que les publics FLE. En effet, la majorité des absences de correction concernent la catégorie des femmes qui ont une certaine maîtrise du français, leur permettant de s'exprimer et de communiquer sans difficultés, mais dont l'interlangue comporte de nombreuses erreurs qui ne gênent pas la communication. On peut parler à leur sujet d'une fossilisation de l'interlangue, ou même d'une variété de base acquise à l'extérieur⁴. En effet, ces femmes ont atteint, par immersion dans la société française, une compétence suffisante dans la langue pour leurs besoins quotidiens, mais ont fixé des erreurs, essentiellement syntaxiques, qui accordent à leur langue un statut de français tout venant. On voit ainsi apparaître pour ce type de public des séquences non corrigées, et ce quel que soit le type de production, alors que, comme nous le verrons, les publics FLE sont très souvent repris.

Ainsi, les deux extraits qui suivent concernent respectivement une production guidée (déterminer qui a pu prononcer la phrase étudiée) et une production libre lors d'un jeu du type Taboo (faire deviner un mot inscrit sur une carte sans dire les mots tabous) : on y voit une absence de signalement de l'erreur, qui ne prêterait à aucune analyse ni aucun travail spécifique ultérieur :

Séquence 1 :

1	Kh		c'est un homme qui est pas habillé bien
2	P2	oui (...) qu'est-ce qu'il peut dire/	

Dans ce premier extrait, l'erreur de Khamila n'est pas reprise et ne gêne pas l'activité : l'enseignante continue son questionnement. En l'occurrence, on voit bien que l'erreur syntaxique est minime et ne gêne aucunement la communication. Il en est de même pour l'extrait suivant, dans lequel Aicha tente de faire deviner le mot « voyage » :

Séquence 2 :

⁴ Cette notion, élaborée par Klein et Perdue en 1997, désigne « *en phase initiale de l'acquisition d'une L2 sans enseignement formel* » (Matthey, 2003 : 23), un état figé de l'interlangue, qui suffit à satisfaire les besoins langagiers du locuteur malgré ses écarts avec la langue-cible. Comme l'affirme M. Matthey, « *pour certains apprenants, l'acquisition ne va pas au-delà de la variété de base* » (*ibid.*, p. 23) : c'est effectivement à une situation de ce type que nous avons affaire avec certains migrants en Centre social en France.

⁵ Pour les transcriptions phonétiques, nous avons choisi d'utiliser le code SAMPA, pour sa simplicité d'utilisation. Une description de ce code est, par exemple, disponible à l'adresse internet suivante : <http://www.phon.ucl.ac.uk/home/sampa/french.htm>

II. Le traitement de l'erreur en classe de langue : étude de corpus

1	A		euh il faut que je prends ma voiture\ il faut que je conduis beaucoup\ j'hésite de prendre le [pejaZ] ⁵ ou bien l'autoroute euh: il faut que je fais des magasins XXX ou bien je/ ou bien... je prends.. le bateau
2	Na		voyage/
3	A		oui
4	P2	oui c'est un voyage	

Dans cet exemple, l'enseignante P2 n'intervient pas sur la production : elle tend à s'effacer derrière l'interaction entre les apprenants, qui sont divisés en deux groupes dont l'un doit deviner. Cette absence d'intervention nous semble judicieuse puisqu'il s'agit d'une activité de communication authentique qui serait gênée par trop d'interventions extérieures : elle est conditionnée également par le type d'activité favorisant les interactions entre apprenants. Nous avons observé peu d'activités de ce genre dans les cours, mais il est bien clair qu'elles favorisent une parole libre et spontanée.

Néanmoins, on remarque la vigilance de l'enseignante qui, si elle ne corrige pas pendant le jeu, répète en 4 la réponse précédée de l'article convenable : on voit donc bien l'attention portée à la forme par l'enseignante, tandis que Naima, elle, est focalisée sur la tâche et se contente de deviner le terme en 2 sans prêter attention à l'article. Cet écart de focalisation est très fréquent dans l'enseignement, et il convient d'en être conscient lorsqu'on s'interroge sur le traitement de l'erreur : en effet, il y a à parier que Naima connaît l'article convenable et pourrait le donner si son emploi était important pour l'activité : ici, le jeu consiste à deviner le plus vite possible le terme inconnu, et on comprend naturellement que l'article soit superflu pour cette apprenante. La reprise de l'article n'est donc pas à proprement parler une correction susceptible de faire évoluer l'interlangue de Naima. Elle peut cependant être utile aux autres apprenants, même si on peut en douter ici puisque tous sont focalisés sur le sens, cherchant à deviner.

Notons également que l'absence de correction, comme nous l'avons vu dans la première partie, n'est pas à même de faire évoluer les hypothèses des apprenants sur la langue. Dans les deux cas ci-dessus, l'absence de reprise ne permet pas à l'apprenant de prendre conscience de son erreur, ce qui peut amener, nous l'avons vu, une fossilisation des hypothèses fausses. Si l'absence de correction immédiate nous paraît justifiée ici, puisqu'il ne faut pas bloquer la communication, on peut néanmoins se demander si une reprise différée n'aiderait pas Aïcha à progresser en lui faisant prendre conscience de la structure *il faut que + subjonctif*. Cette reprise devrait alors se faire de façon différenciée car elle n'apporterait qu'une surcharge aux publics de niveau débutant.

En fait, on peut se demander si l'absence de correction de ce type d'erreurs n'est pas dû à l'hétérogénéité de ce public : la classe étant conçue généralement dans un rapport frontal, les enseignants ont sûrement le souci de ne pas corriger les erreurs de niveau

⁵ Pour les transcriptions phonétiques, nous avons choisi d'utiliser le code SAMPA, pour sa simplicité d'utilisation. Une description de ce code est, par exemple, disponible à l'adresse internet suivante : <http://www.phon.ucl.ac.uk/home/sampa/french.htm>

Le traitement de l'erreur de production orale en classe hétérogène plurilingue :

avancé, pour ne pas surcharger les apprenants FLE. Il se peut aussi que, face à la multiplicité des erreurs fossilisées par certaines femmes, les enseignants omettent de corriger en raison d'une impossibilité de faire leur choix, comme s'ils étaient désarmés devant tant d'erreurs et baissaient les bras. Ainsi, par exemple, la séquence 3 montre un échange, à propos d'un film, entre l'enseignante et Seval, une femme turque qui vit en France depuis 28 ans mais a très peu de relations avec des Français :

Séquence 3 :

1	P1	qu'est-ce que vous avez raconté euh: Seval qu'est-ce que vous aviez aimé là-dedans/ oui\	
2	S		oui euh: une femme turque avant [le] rest[e] là-bas Turquie beaucoup travaille la terre et après parler toujours comme ça euh les messieurs (<i>rire</i>) XX.. tous les jours X café
3	P1	oui c'est ça	
4	S		oui hé/ et la dame travaille travaille
5	P1	et les hommes ils sont au café. en Turquie c'est ça les femmes travaillent la terre et les hommes sont au café\	
6	S		et monsieur l'est venu. la dame rester là-bas euh: deux ans trois ans et la dame venue
7	P1	oui/ en France	
	(...)		

Cet exemple montre bien qu'il est impossible, et serait peu judicieux, de corriger toutes les erreurs dans la langue des apprenantes migrantes. On voit également que, face à cette multiplicité d'erreurs, P1 fait le choix de ne rien reprendre : ses interventions prennent la forme d'une poursuite de la conversation, où elle interprète les paroles de Seval en se servant parallèlement de sa connaissance du document en question. Cette absence de correction s'est révélée très fréquente avec ce type d'apprenant, ce qui nous paraît assez normal car ces femmes ont avant tout besoin de prendre confiance en elles, ce qu'une correction trop fréquente empêcherait.

Toutefois, nous avons constaté dans le cas des apprenants FLE que l'absence de correction était beaucoup moins fréquente, ce qui nous indique peut-être une certaine pudeur des enseignantes face aux femmes âgées (avec interlangue fossilisée), pudeur qui n'existe pas avec les débutantes. Il nous semble en effet que, face à un discours comme celui de Seval, l'enseignant qui pense être en devoir de tout corriger ne peut qu'être découragé : bien au contraire, il lui faudrait cibler l'une ou l'autre erreur qui lui semble importante et ne pas apporter remédiation à tout, sans quoi il interromprait en permanence l'apprenant et risquerait de se perdre lui-même.

Cas des apprenants FLE

Cette idée d'une répugnance à corriger certaines femmes nous est suggérée par l'examen d'autres séquences obtenues avec des publics FLE et en production libre, donc dans les situations les plus à même de laisser voir l'absence de correction. Il semble s'y révéler un changement d'attitude des enseignants, qui apportent une correction de façon beaucoup plus systématique. Comme nous l'avons dit, nos premières observations pressentaient une forte tolérance de l'erreur, ce que nous mettons en doute actuellement. En effet, en observant l'exemple qui suit, on verra comment se font la majorité des échanges avec ce public, et on comprendra en quoi il est difficile de cerner l'absence de correction dans une situation de ce type :

Séquence 4 :

Le traitement de l'erreur de production orale en classe hétérogène plurilingue :

1	P1	bon et Sara vous avez fait un petit peu la fête tout de même avec euh: <u>vo</u> tre. <u>fa</u> &belle-famille/	
2	Sa		<u>oui avec ma belle-famille</u> euh et pour/ c'est difficile/ parce que. euh ma belle-sœur elle habite le Pakistan. aussi et son&ses enfants elle est malade
3	P1	ils sont malades/	
4	Sa		oui
5	P1	ah : les pauvres/.. qu'est-ce qu'ils ont/	
6	Sa		euh gastro
7	P1	des gastros/ ah: et ils sont arrivés du Pakistan juste euh:	
8	Sa		euh. une semaine
9	P1	il y a une <u>semaine</u> / ah	
10	Sa		<u>demain / demain/</u> demain une semaine\
11	P1	euh. il y a une semaine demain\ demain ça fera une semaine d'accord/	
12	Sa		oui
13	P1	ah bon et elle vient pour euh. en vacances ou elle est venue ou pour habiter ici/	
14	Sa		hé habiter ici\
15	P1	ah bon.. ah d'accord. c'est votre belle-sœur alors c'est la femme d'un frère ou de votre mari/	
16	Sa		oui
17	P1	d'accord\ et ils ont combien d'enfants/	
18	Sa		trois
19	P1	trois et ils ont quel âge/ les enfants/	
20	Sa		euh le premier... [kat9r d@mi]/
21	P1	quatre ans et demie oui	
22	Sa		et deuxième euh deux ans.. demi
23	P1	oui	
24	Sa		et troisième euh c'est encore petit
25	P1	encore petit ah oui	
26	Sa		<u>XXX</u>
27	P1	<u>holà oui/</u> et les trois avaient une gastro très forte/	
28	Sa		oui.. et elle aussi
29	P1	et elle aussi/ ah&oh les pauvres le voyage peut-être le froid/	
30	Sa		oui/ oui
	(...)		

En observant cet extrait, on voit que la production dite « libre » est en réalité

fortement guidée par l'enseignant. En effet, Sara a un niveau débutant en FLE, et il pourrait donc sembler nécessaire, de prime abord, que l'enseignant oriente la conversation pour aider l'apprenante à s'exprimer. Une telle séquence (tout comme la séquence 3) laisse voir pourquoi les chiffres relevés dans le tableau pour l'absence de correction sont nécessairement faux : les phrases de Sara sont incomplètes et on pourrait très bien compter une erreur à chaque ligne. Ce type d'interventions étant très fréquent et ne donnant pas lieu à des reprises systématiques de l'enseignant, on voit bien qu'il est difficile à comptabiliser. Nous ne nous sommes donc guère attardée sur ce problème lors de notre relevé.

Par contre, l'extrait révèle aussi une forte correction immédiate discrète, voire cachée, de la part de P1 : en effet, les propos de Sara sont répétés, repris, reformulés presque systématiquement. L'extrait qui pourrait passer, oralement, comme exempt de correction pour une oreille non avisée, se révèle truffé de reprises une fois transcrit : aucune erreur de Sara ou presque n'est laissée telle quelle. L'enseignante semble mener la conversation de façon informelle par des questions, mais on constate qu'elle ne cesse de répéter la bonne forme immédiatement après (ex. en 3, 7, 9...) ou un peu plus tard, comme en 27 où elle récapitule en une phrase ce que Sara a exprimé par des mots disparates. Cette séquence témoigne donc de la forte attention que prête l'enseignante à la forme : il est vrai qu'on ne force pas Sara à faire des phrases, et que par conséquent son niveau d'interlangue est pris en compte. Cependant, tout est reformulé, comme pour ne pas laisser les erreurs ou tournures incomplètes sans correction, ou pour imprégner la classe des bonnes tournures. De plus, la production d'apparence libre est totalement conditionnée par les interventions de l'enseignante⁶, ce qui peut sembler normal vu le niveau faible de l'apprenante, mais se révèle en réalité être le cas avec tous les apprenants d'après nos observations. La correction est donc abondante, même si elle est souvent discrète, comme nous le verrons ci-après (cf. 2.2.2.).

Ce constat nous laisse à penser que la notion d'« absence de correction » est équivoque, car elle peut n'avoir qu'un caractère apparent. En conséquence, nous aimerions souligner l'intérêt d'une observation longue pour un travail de recherche basé sur des situations concrètes : en effet, lors de nos premières observations, nous avons faussement analysé les corrections discrètes comme des absences de correction. N'étant pas focalisée sur ce point, nous avons, comme les enseignants et apprenants peut-être, l'impression d'assister à des interventions libres non corrigées, mais ce n'est que par une étude plus précise que nous avons pu mettre ce point en avant. Il se peut d'ailleurs que l'enseignante P1 elle-même n'ait pas conscience de reprendre systématiquement Sara.

En tout état de cause, dans notre corpus, l'absence de correction s'avère fréquente avec les apprenants de niveau perfectionnant ou ayant une interlangue fossilisée, mais plutôt rare avec le public FLE. D'autres absences de correction apparaissent pour ces derniers lors des jeux de rôles (relevés pendant un cours), qui ont donné lieu à une correction différée sur laquelle nous reviendrons, et où toutes les erreurs n'ont pas été reprises. Comme nous l'avons vu, l'absence de correction permet effectivement de ne pas

⁶ En cela, sa démarche s'apparente à une forme d'*étayage*. Nous reviendrons en troisième partie (3.1.3.) sur cette notion, définie par Bruner, et les enjeux qu'elle peut comporter pour l'enseignement des langues aux adultes.

bloquer la communication et se trouve justifiée dans bien des cas. Cependant, elle ne permet pas à l'apprenant de prendre conscience de ses hypothèses fausses, et peut contribuer à la fossilisation. L'exigence du signalement n'est en effet pas respectée. Toutefois, comme nous l'avons entrevu, la reprise immédiate systématique n'est pas forcément la solution idéale car elle témoigne d'un attachement trop fort à la forme. Nous allons à présent revenir sur ce traitement afin d'en cerner les enjeux pour l'apprentissage.

2.2.2. Correction immédiate automatique

La correction immédiate est, en effet, le type de traitement de l'erreur prépondérant relevé dans les cours (68,5 % dans le tableau). Avec la séquence 4, nous avons entrevu une correction discrète qui peut facilement passer auprès des apprenants pour une simple aide de l'enseignant, puisque leurs interventions guident la conversation sans réellement l'interrompre. Il existe cependant des corrections immédiates bien plus fortes que nous tenterons d'analyser : on notera au passage que les corrections fortes sont, au vu du tableau, bien plus fréquentes que les corrections discrètes (60 contre 31 discrètes).

Par correction immédiate, nous entendons la répétition ou reprise de la forme par l'enseignant dans le tour de parole qui suit, avec au besoin interruption de l'apprenant. Ces traitements peuvent être discrets (correction discrète ou indirecte) ou forts et insistants : ils sont alors répétés, une ou plusieurs fois avec une intonation forte, ou peuvent donner lieu à des explications ou remarques de la part de l'enseignant.

La correction immédiate est problématique en ce qu'elle donne souvent lieu à prise par l'apprenant, pouvant laisser penser qu'une acquisition s'est produite. Pourtant, comme le montre le tableau, les prises sont loin d'être systématiques : sur 91 corrections immédiates, 44 donnent lieu à prises contre 47 sans prises. De plus, nous pouvons nous interroger sur l'impact réel de ce type de prises pour l'acquisition : la répétition de l'apprenant peut être effectivement due à une remise en question des hypothèses qu'il fait sur la langue, mais elle peut aussi être conditionnée par la réaction de l'enseignant, l'habitude, ou encore la volonté de passer outre. C'est ce que nous allons voir dans les exemples qui vont suivre.

Ainsi, d'une manière générale, les enseignants observés sont très souvent dans un rapport frontal avec leurs apprenants, c'est-à-dire qu'ils les interrogent dans un échange vertical (enseignant-apprenant), même lorsqu'il s'agit de parler de soi, raconter une anecdote, etc. Cette conception de l'enseignement favorise les corrections immédiates, puisque l'enseignant est le détenteur du savoir et de la norme.

Comme le montre le tableau, la correction immédiate discrète est plus fréquente, dans notre corpus, en ce qui concerne les erreurs de syntaxe (16 sur 31), tandis que la correction immédiate forte concerne davantage les erreurs de prononciation (phonétique, lecture : 19 sur 60), même si elle est plus également répartie selon les types d'erreurs. Cela nous montre peut-être que les enseignants avec lesquels nous avons travaillé sont moins à l'aise dans la correction syntaxique, plus délicate qu'une simple rectification phonétique : nous avons déjà émis cette hypothèse par rapport à l'absence de correction des femmes migrantes dont l'interlangue est fossilisée. De plus, une syntaxe défailante

gêne moins la communication qu'une erreur de prononciation, ce qui peut expliquer l'insistance des enseignants sur ce dernier point.

Correction immédiate discrète

Comme nous l'avons déjà vu pour la séquence 3, la correction immédiate discrète peut laisser entrevoir un fort guidage de la conversation par l'enseignant, ainsi qu'une grande importance de l'attention portée sur la forme, alors même que l'apprenant tente d'exprimer, de communiquer une anecdote ou une opinion. Ce type de correction, s'il permet de signaler subrepticement les erreurs des apprenants, est-il pour autant favorable à l'apprentissage ? Nous allons voir que, même s'il donne le plus souvent lieu à une absence de prise (21 contre 10 avec prises), il peut créer des moments intéressants dans l'apprentissage.

Ainsi, dans la séquence 3 vue plus haut, plusieurs corrections, qualifiées de discrètes car elles n'influent pas sur la conversation, ne sont pas suivies d'une prise : Sara continue, jusqu'au tour de parole 20, à répondre aux questions sans tenir compte des reprises de P1. Par contre, on observe, en 22, un réinvestissement de la correction apportée en 21 :

Extrait de la séquence 3 :

20	Sa		euh le premier... [kat9r d@mi]/
21	P1	quatre ans et demie oui	
22	Sa		et deuxième euh deux ans.. demi

En effet, les mots de Sara sont difficilement intelligibles en 20, mais néanmoins compris par P1 qui les reformule. Sara ne répète pas littéralement la correction, mais elle fait une prise autrement plus intéressante puisqu'elle l'intègre d'une certaine façon en prononçant une séquence bien plus compréhensible sur le même modèle en 22. Ce réinvestissement est, bien sûr, favorisé par l'acte de communication, qui amène Sara à énumérer l'âge d'enfants, donc à produire plusieurs séquences similaires. On peut donc constater qu'ici, la correction immédiate discrète peut avoir porté ses fruits et aidé l'apprenante à rectifier son interlangue : d'ailleurs, on voit à l'intonation progressante en 20 que Sara elle-même exprimait une hypothèse (ton interrogatif). On peut donc supposer que, lorsque naît l'interrogation ou l'hésitation dans le discours, une correction immédiate peut être utile. En effet, il s'agit de la seule prise sur toute la séquence, et on ne peut que remarquer que c'est aussi le seul moment où Sara semble s'interroger sur la forme.

D'autres séquences du corpus viennent corroborer cette idée. Sans nous appesantir sur ce problème, nous souhaitons montrer que la correction immédiate discrète, même si elle reste bienveillante et n'apparaît donc pas comme une sanction, ne semble pas favoriser les acquisitions lorsqu'elle ne répond pas à une sollicitation, un doute exprimé par l'apprenant, donc lorsqu'elle n'entre pas dans un contrat didactique.

Ainsi, les deux séquences suivantes nous montrent des absences totales de prise :

Séquence 5 :

Le traitement de l'erreur de production orale en classe hétérogène plurilingue :

1	P1	il y en a qui en profitent hein/ de vendre des moutons très cher/	
2	Ds		ah oui oui
3	A		c'est commerce
4	P1	c'est du commerce voilà/	

Ici, Aicha exprime en 3 un jugement dans le courant de la conversation, et ne tient pas compte de la correction de P2, discrète en ce qu'elle prend la forme d'une exclamation de type ratification (« *vous avez raison* »). L'erreur ici commise n'est pas conçue comme telle par Aicha, et la conversation se poursuit. Il en est de même dans la séquence suivante :

Séquence 6 :

1	P2	alors vous demandez-leur quelque chose. qu'est-ce que vous voulez Farrida/ vous avez besoin de...	
2	K		un outil euh singul[ar]
3	P2	un outil au singulier/ (<i>échange de cartes</i>) Kate regardez si ça vous aide	

Ainsi, l'attention de Kate, en 2, est centrée en tous points de vue sur le sens : il s'agit d'un jeu où les apprenants doivent échanger des cartes pour parvenir à construire des phrases. La répétition de P2 n'est donc pas utile à l'apprenante qui a réussi à exprimer son besoin malgré son erreur. La correction peut, bien sûr, servir dans le sens où tout le monde l'entend, mais elle ne donne pas lieu à prise. On notera au passage l'aspect guidé de l'activité : P2, après avoir posé une question en 1, commence une phrase dans le but de la faire reprendre par les apprenants. Cet acte échoue puisque la phrase n'est pas répétée ; de surcroît, ce n'est pas Farrida, l'apprenante sollicitée, qui répond.

En revanche, la séquence 6 nous montre une série de prises lors même qu'il s'agit, comme en séquence 4, d'une conversation libre. Une différence est cependant à noter : ici il s'agit de répondre à une question dont l'enseignante connaît la réponse, puisqu'elle a participé à la sortie en question, ce qui peut conditionner les intonations interrogatives de Magda. L'enseignante détient les termes de la réponse, et Magda considère donc qu'elle peut l'aider à s'exprimer. L'artifice de l'exercice, sur lequel nous reviendrons en troisième partie (cf. 3.1.3.), n'est pourtant pas forcément inutile :

Séquence 7 :

II. Le traitement de l'erreur en classe de langue : étude de corpus

1	P1	qu'est-ce qu'il y a eu comme changement Magda/	
2	Ma		euh le changement/ c'é- c'était/ c'était pour le: pique-nique
3	P1	oui	
4	Ma		c'est. à déb[u] c'était à la Place de cha-/
5	P1	cha/ jard/ jardin des Chartreux [...] à la Croix-rousse	
6	Ma		à la Croix-Rousse\ y après/
7	P1	après/	
8	Ma		c'était ch[En]-ch[EnZ@]/
9	P1	ça a changé oui	
10	Ma		ça a changé pour la: le parc
11	P1	le&le parc	
12	Ma		le parc de la Tête d'or
13	P1	voilà hein donc c'est un petit changement important (...)	

Là encore, la correction est immédiate et discrète, en ce que P1 n'attire pas l'attention de Magda sur ses erreurs mais vise plutôt à l'aider dans sa production. On voit que Magda est focalisée à la fois sur la forme et sur le sens : elle tente de s'exprimer tout en émettant des doutes : les intonations progrédientes en 4 et 8, l'hésitation et l'autocorrection sur l'article en 10, sont autant de signes de ses hypothèses et de sa volonté de s'exprimer de façon intelligible. On observe alors des occurrences données-prises témoignant de son désir d'acquisition : en 6, elle reprend la structure donnée et tente de continuer ; en 10 et 12, après avoir montré son hésitation et avoir été corrigée ou aidée par P1, elle rebondit sur la donnée (*ça a changé, le parc*) et poursuit sa phrase. Ici, la production de Magda correspond donc clairement à la bifocalisation définie par P. Bange (cf. supra 1.4.) : elle communique tout en réfléchissant sur la forme. On peut considérer qu'il y a ici un contrat didactique puisque Maria sollicite et utilise les interventions de P1. Nous avons donc, à ce qu'il semble, une SPA relativement proche de séquences apparaissant en conversation exolingue. A l'inverse, les séquences précédentes, centrées sur le sens, n'étaient pas favorables à l'acquisition ; quant à la séquence 3 (Sara parlant de sa famille), on peut supposer que le contrat didactique s'est progressivement instauré entre les intervenants : à force d'être corrigée pendant la conversation, Sara a fini par saisir une des interventions.

Ces remarques laisseraient à penser que la correction immédiate, notamment discrète, peut être favorable à l'apprentissage si l'apprenant est disposé, par contrat didactique, à tenir compte des réactions de l'enseignant. Nous verrons ci-après que la correction immédiate est néanmoins problématique, parce qu'elle témoigne d'une conception particulière de l'apprentissage, et d'un rapport enseignant/apprenant trop frontal.

Avant d'aborder la correction immédiate forte, nous souhaiterions toutefois émettre une nuance sur les prises dues à la correction immédiate. Nous tenons en effet à rappeler

au lecteur qu'une prise, même idéale, n'équivaut pas à une saisie, c'est-à-dire à l'acquisition réelle de la tournure par l'apprenant. Elles témoignent bien sûr d'un fonctionnement cognitif, et révèlent que l'apprenant remet en question ses hypothèses sur la langue. Cependant, l'acquisition elle-même est bien plus complexe, et peut se jouer sur un laps de temps beaucoup plus long.

Nous avons en effet relevé un exemple particulièrement frappant de prise n'ayant pas donné lieu à saisie. En effet, dans la séquence 8 nous sommes face à une prise très intéressante parce qu'elle a lieu hors du cours, lors d'une réunion avec tout le Centre Social : les femmes reparlent en groupe de leur visite à l'opéra, après avoir visionné des vidéos et des photographies. La situation de parole est donc censée être totalement libre, chacune pouvant intervenir pour donner ses impressions. Toutefois, l'habitude frontale de P1 l'amène à interroger certains apprenants et donc à reproduire une situation de classe :

Séquence 8 :

II. Le traitement de l'erreur en classe de langue : étude de corpus

1	P1	et noir la couleur elle nous avait dit/ qu'est-ce que c'est/	
2	D1		c'était le.
3	D2		triste/
4	D3		non\
5	D4		non c'est pas triste
6	P1	ah c'est pas forcément la tristesse	
7	D4		non c'était XXX là..
8	P1	oui/	
9	D4		r- <u>dans le</u> [
10	P1	<u>la nuit/</u> la nuit	
11	D4		la nuit oui
12	P1	le rêve/ hein/ parce qu'elle nous avait dit au début[
13	M		moi j'ai dit. j'ai dit c'est comme une rêve\ elle m'a dit comment j'ai senti j'ai dit comme une rêve
14	P1	comme un rêve voilà\	
15	M		comme un rêve\ comme un rêve
16	P1	c'est ça\	
17	M		et puis. euh. on sait pas [unnee] (= où on est)
18	P1	et oui\	
19	M		on est : dans un : noir. on voyait tout noir. les chaises tout ça. mais : c'est comme un. rêve
20	P1	oui voilà\ il voulait nous/ em-mener\ 	
21	D6		ouais. mais XXX on arrive pas à rentrer XX
22	P1	oui c'est ça (<i>rire</i>) Zédia/ qu'est-ce que vous avez t- vous souv- vous a- vous avez dit quelque chose l'autre jour là\ 	
	(...)		

On remarque en 15 et 19 une prise très forte de Mounia (« *comme un rêve* »), après une correction fort discrète mais néanmoins présente de P1, par ratification en 14. Lors de l'observation, cette prise nous avait frappée et nous avait amenée à relativiser notre refus de la correction immédiate : en effet, malgré la liberté de la production et la centration sur la communication, Mounia prend note de la correction d'une façon étonnante. Il est vrai que cette réaction est conditionnée par l'attitude de P1 qui guide la conversation et se place d'emblée en détentrice du savoir.

Cependant, nous tenons à préciser que cette prise n'a pas donné lieu à saisie par Mounia. En effet, lors des cours suivants la réunion, nous avons été particulièrement attentive à ses interventions et nous avons pu constater, à deux reprises, qu'elle utilisait à

nouveau la forme « *comme une rêve* ». Ce fait ne nous paraît pas étonnant, mais nous tenions à le préciser car il nous semble que *prise* et *saisie* sont très souvent confondues par certains enseignants. En effet, n'entend-on pas souvent, dans les classes, des remarques telles que « on l'a déjà vu », « je vous l'ai déjà dit », qui sonnent comme autant de reproches de ne pas avoir retenu la leçon ?

Cette remarque nous permet ainsi de relativiser la notion de *prise* en correction automatique discrète. Il est en effet évident que toutes les prises, même si elles témoignent souvent d'un travail cognitif, n'amènent pas à *saisie*, et qu'il ne suffit pas à un apprenant de répéter la séquence correcte pour l'acquérir : une telle conception, proche du béhaviorisme, est en effet à mettre en doute dans l'enseignement. Bien plus, nous verrons ci-après que certaines prises peuvent être machinales ou contraintes, et que la correction immédiate comporte des dangers dont il y a lieu de tenir compte.

Correction immédiate forte ou insistante

Notre tableau nous révèle l'importance de la correction immédiate forte dans le corpus (60 occurrences sur 133, donc environ 45 %) : de plus, on constate que ce type de traitement de l'erreur est le seul représenté pour tous les types d'erreur, avec une prédominance pour les erreurs de phonétique / lecture ⁷. Le tableau nous révèle en outre que, contrairement à la correction immédiate discrète, la correction immédiate forte donne plus souvent lieu à *prise* qu'à absence de *prise*. Est-elle pour autant favorable à l'apprentissage ? En d'autres termes, ces prises sont-elles toujours le reflet d'un effort cognitif de l'apprenant ?

Comme on va le voir, on trouve dans notre corpus différents types de correction immédiate forte : il peut s'agir de la répétition de la bonne forme avec insistance dans l'intonation (en majuscules dans la transcription), ou de mises en évidence de l'erreur par des remarques qu'il est impossible pour l'apprenant de ne pas entendre. Notons également que, très souvent, cette correction est liée à une interruption de l'apprenant par l'enseignant. Nous pouvons donc d'ores et déjà constater que la correction immédiate forte équivaut à ce que P. Bange appelle correction-injonction, en ce sens que l'apprenant est fortement repris et donc en quelque sorte sommé de répéter. Dès lors, certaines prises apparaissant lors de ce type de traitement peuvent être considérées comme machinales, d'autant que, comme l'affirment Porquier et Frauenfelder, « **dès les premières étapes de l'apprentissage s'instaurent en général entre les apprenants, l'enseignant et l'erreur une relation qui détermine les attitudes ultérieures** » (1980 : 35). Ainsi, habitués à ce type de traitement, les apprenants peuvent être amenés à répéter par habitude les corrections apportées par l'enseignant. Dès lors, tout comme pour la correction immédiate discrète, on peut douter de l'utilité de ce traitement dans les cas où l'apprenant, communiquant, est centré sur le sens : les plus nombreuses prises ne

⁷ Les erreurs en phonétique et lecture ont été rassemblées sous une même entrée pour plus de clarté. Nous avons volontairement écarté de nos recherches la question de la différence graphie/phonie, qui aurait pourtant été intéressante concernant les erreurs en lecture. Toutefois, cette problématique n'a pas d'incidence réelle sur notre typologie du traitement de l'erreur, puisque les erreurs sont traitées indistinctement, qu'il s'agisse d'une prononciation erronée en production libre ou d'une mauvaise prononciation d'un mot écrit.

II. Le traitement de l'erreur en classe de langue : étude de corpus

témoignent pas selon nous d'un meilleur apprentissage mais semblent bien dues à la plus forte insistance de l'enseignant.

Nous possédons en effet certaines séquences, dans lesquelles les apprenants font une prise mais témoignent immédiatement de leur volonté de continuer leur tâche en passant outre la correction. Ainsi, les deux séquences suivantes sont issues du même cours et de la même activité de lecture d'un document : l'une donne lieu à prise tandis que l'autre non, et on voit pourtant chez l'apprenante la même réaction se produire :

Séquence 9 :

1	Sa		c'est peu- mmh peut # être le nôtre
2	P1	c'est peut-être/	
3	Sa		AH : c'est <u>peut-être</u>]
4	P1	<u>c'est peut-être</u> le nôtre/ hein vous vous <u>souvenez</u>]	
5	Sa		<u>et le nôtre</u> (<i>continue</i>)

Cet extrait montre une forte prise par Sara puisqu'elle donne lieu à une exclamation en 3, après hésitation en 1. Nous qualifions la réaction de P1 de correction forte dans le sens où elle insiste, après la prise, et répète une nouvelle fois le terme (en 4) : on remarque d'ailleurs qu'elle interrompt Sara pour répéter, alors que cette dernière souhaite déjà poursuivre sa lecture. Cet arrêt n'empêche pas Sara d'interrompre à son tour P1 en 5 : elle témoigne donc bien de sa volonté de passer outre la correction. Notons au passage les nombreux chevauchements de parole, qui montrent bien qu'on a affaire à une correction-sanction d'après la distinction de Bange : l'enseignant interrompt Sara en 3 et ne la laisse même pas finir sa prise. Il semble ici que la répétition par l'apprenante soit conçue comme moins importante que l'écoute de la bonne forme, comme si on pouvait mémoriser par imprégnation.

Si, dans la séquence 9, la correction répond à une interrogation de Sara, et peut donc donner lieu à prise, il n'en est pas toujours de même dans le corpus. En effet, la séquence 10 donne lieu au même type d'échange, mais ne débouche pas sur une prise :

Séquence 10 :

1	Sa		(<i>lit</i>) [dOwa~] le centre social
2	P1	attention euh: c'est devant voilà devant. c'est important de faire le [vœ] devant/ hein DEVANT le centre social	
3	Sa		le centre social (<i>continue</i>)

Ici encore, Sara fait une erreur de lecture, qui donne lieu à une correction insistante puisque P1 attire son attention sur un écart phonétique (le V) puis répète quatre fois le terme erroné, comme pour réparer les autres erreurs commises dans la prononciation. Pourtant, comme on le voit en 3, Sara reprend sa lecture sans répéter le terme litigieux. L'interruption d'un apprenant en lecture peut parfois sembler utile, surtout lorsque l'erreur commise est à même de gêner la compréhension ; toutefois, on ne peut que remarquer

qu'elle n'est pas considérée comme telle par Sara. Cette absence de prise nous semble montrer que les interruptions ne sont pas toujours bien vécues par les apprenants, surtout lorsqu'ils sont en plein effort sur une tâche. Nous avons pu constater ce fait de nombreuses fois pendant notre séjour au Centre Social, ce qui nous a amenée à nous demander si les prises en correction immédiate forte étaient réellement la trace d'une réaction cognitive. Si la relation instaurée par les enseignants concernés tend à multiplier les corrections immédiates, on peut penser que les apprenants ont tendance à répéter machinalement par contrainte. Cette hypothèse nous amène à relativiser la notion de prise comme trace certaine d'une prise de conscience.

La séquence 11 vient corroborer encore cette idée que la prise peut être conditionnée par l'enseignant lui-même. En effet, la prise y est intéressante mais on peut se demander si elle n'est pas dictée par le ton de l'enseignant :

Séquence 11 :

1	P2	qu'est-ce qu'il y a de spécial dans un désert/ il fait/ (3 sec.)	
2	Kh		chaud
3	Sa		chaud
4	Kh		n'a pas d'eau
5	Sa		pas d'eau
6	P2	il fait très chaud. il n'y a pas d'eau	
7	Kh		il n'y a pas des arbres
8	P2	pas d'AR-bres/	
9	Kh		pas d'arbres
10	P2	pas d'arbres\ est-ce qu'il y a des villes	
11	Kh		<u>pas d(e) villes</u>
12	?		<u>non</u>

Comme on le voit, la correction forte de P2 en 8 se fait par la répétition hachée de la séquence erronée ainsi qu'un accent d'insistance. De plus, l'intonation est progrédiante et adressée à Khamila. Il nous semble donc que la prise est fortement conditionnée ici, car une telle insistance pousserait tout apprenant à reprendre. On voit d'ailleurs que cette prise était attendue par P2, qui la répète une nouvelle fois en 10 comme pour ratifier l'échange et peut-être accentuer la mémorisation. Il est cependant possible que Khamila ait pris conscience ici de son erreur : on remarque d'ailleurs qu'elle poursuit sur le même modèle en 11, et semble donc faire une hypothèse sur la langue qui peut, notons-le, être erronée. Si elle prononce [padvil], est-ce parce qu'elle maîtrise cette forme et utilise la forme parlée, ou bien a-t-elle généralisé la correction de P2 (*pas d'*) en considérant qu'on applique l'élision pour tous les mots, et non pas seulement pour les mots commençant par une voyelle ? Il n'est pas possible de répondre à cette question, mais on ne pourra s'empêcher de remarquer qu'une séquence juste peut très bien correspondre à une hypothèse fautive sur la langue.

Au passage, on notera dans cet extrait plusieurs faits intéressants. Tout d'abord, il faut remarquer que les corrections immédiates fortes et discrètes peuvent aisément

s'enchaîner, comme c'est le cas ici : discrète répétition récapitulative en 6 puis correction forte en 8. Cela nous montre bien que les deux types de corrections sont peu distingués par les enseignants qui les utilisent dans des situations identiques. On peut remarquer aussi dans cet extrait l'importance du questionnement fermé et guidé (cf. 3.1.3) : en 1 comme en 10, nous avons des sollicitations peu susceptibles de déclencher des moments communicatifs (question fermée ou amorce de phrase). Enfin, nous aimerions attirer l'attention sur les prises réalisées en 3 et 5 par Sara pendant la conversation : dans les deux cas, celle-ci répète ce que dit sa partenaire, ce qui nous montre très clairement son implication dans l'activité. De plus, nous avons ici un signe du fait que les acquisitions ne sont pas toujours, et loin de là, le fruit de l'enseignement du professeur. Ici, en écoutant Khamila parler, Sara trouve écho à ses interrogations et tente de mémoriser les termes. Ce fait ne peut que nous inciter à favoriser les interactions entre apprenants : malgré leurs erreurs, les apprenants sont tout à fait à même de s'apprendre mutuellement des choses, d'autant que cette relation horizontale peut être extrêmement motivante. Pour cela, il faut d'ores et déjà rompre avec l'idée béhavioriste qu'entendre un énoncé faux amène nécessairement à l'automatiser.

Nous l'avons vu, la correction immédiate forte peut contraindre les prises des apprenants, car elle équivaut souvent à une correction-injonction. De plus, elle peut prendre la forme d'une sanction : au fil de la constitution du corpus, nous avons souvent constaté une réaction négative de certains apprenants lors d'une telle correction. En effet, malgré toute leur bienveillance, les enseignants peuvent avoir parfois, sans le vouloir, des attitudes blessantes qui pourraient créer des blocages, répondant ainsi au reproche le plus couramment émis concernant la correction de l'erreur.

Nous trouvons un exemple de ce type dans la séquence 12, où la répétition accentuée de l'erreur par P1 peut quelque peu sonner comme moqueuse ou ironique :

Séquence 12 :

1	P1	alors le boulevard des Etats-Unis/ vous le voyez / où est-ce qu'il commence le boulevard des Etats-Unis/ Magda/	
2	Ma		euh: il [kOmans] avenue de [bErthOI]
3	P1	alors. (rire) c'est pas l'avenue de [bErthOI] c'est avenue BERTHELOT	
4	Ma		avenue Berthelot
5	P1	voilà ça c'est une avenue de votre quartier hein/ c'est important de la connaître\ c'est une grande avenue là où il y a le tram hein/ c'est	
6	Ma		ah oui oui
7	P1	avenue Ber-the-lot	
8	Ma		avenue B[
9	P1	Berthelot voilà\	

En effet, P1 répète en riant la mauvaise prononciation (en 3) pour attirer l'attention de

Magda. La prise nous semble ici également conditionnée par l'insistance très forte sur la correction. On pourrait se dire que cette insistance est ici justifiée puisqu'un des objectifs de ces cours est de donner très rapidement aux femmes présentes un « vocabulaire de survie » pour la vie quotidienne. La rue citée étant importante pour les localisations lyonnaises, on comprendrait que P1 insiste sur sa bonne prononciation, ce qu'elle justifie d'ailleurs en 5 (*c'est important...*). Toutefois, ici encore, comme en séquence 8, on assiste à un fait étonnant lors des échanges 7-9 : c'est l'enseignant qui répète, à deux reprises, la séquence erronée, et non l'apprenante. P1 interrompt même Magda en 9, l'empêchant de répéter, et ponctuant sa phrase d'un *voilà* conclusif qui clôt la séquence. Cela est fort paradoxal puisque, nous l'avons dit, la répétition par l'apprenant n'est pas un moyen réel d'apprentissage, sauf peut-être dans le cas de la phonétique, où le fait de sentir dans sa bouche l'articulation peut aider à prendre conscience de certaines discriminations. C'est donc dans une telle séquence que nous nous attendrions à voir l'enseignante encourager une répétition, ce qui n'arrive pas, cette dernière semblant lui préférer une imprégnation.

Cette conception de l'apprentissage, malgré la bienveillance systématique des enseignants, nous semble révéler une forte tendance behavioriste. En effet, nous avons pu constater que, très souvent, les enseignants procèdent à une imprégnation par répétition, ce qui laisse à penser que l'apprentissage est conçu d'une certaine façon comme une automatisation de structures. Or, nous avons montré dans la partie 1.1. que l'attitude de refus de l'erreur et l'idée qu'on peut apprendre par la répétition ou l'écoute intensive de formes correctes tendent à concevoir l'apprenant comme un individu réactif et non comme une personne susceptible de construire son savoir par des stratégies cognitives.

Ainsi, on verra dans les deux extraits suivants à quelle point la correction immédiate forte peut prendre la forme d'une imprégnation ne laissant aucune place à la réflexion de l'apprenant :

Séquence 13 :

1	P2	et qu'est-ce que va répondre la personne qui parle tout doucement comme ça/ (<i>chuchotté</i>) [...] d'accord je/ je/	
2	Ma		je vas essay[
3	P2	je VAIS essayer/ exactement on va dire je vais essayer/	
4	Ds		mhh
5	P2	je vais essayer/ ah oui je vais essayer de parler plus fort	

On le voit, P2 interrompt ici Magda en 3 pour lui donner la bonne forme : elle utilise un accent d'insistance et la répète deux fois, en tentant de valider néanmoins l'intervention de l'apprenante par l'exclamation « exactement ». La correction forte prend ici la forme apparente d'une ratification. On note qu'elle ne donne pas lieu à prise et on peut se demander si cette correction n'a pas été un facteur bloquant pour Magda qui faisait l'effort de répondre à la sollicitation de P2. De plus, P2 renchérit et reprend encore

deux fois la structure en 5, plutôt que de donner des explications sur le verbe *aller*, ou encore de les solliciter auprès des autres apprenants. Il s'agit donc bien d'une exposition pure et simple à la forme correcte, sans qu'un travail cognitif ne soit suscité. Il se peut également que P2 n'ose pas faire répéter Magda, pour ne pas la gêner, mais cette attitude révélerait de toute façon le même fondement méthodologique. La séquence 14 nous montre un extrait encore plus flagrant de cette démarche :

Séquence 14 :

1	P1	alors qu'est-ce qui se passait hier en France/	
2	Na		euh le [vot]
3	Ds		le vote
4	P1	le vote voilà le VOTE ou/ en gros ben le vote. qu'est-ce que c'est/ le vote c'est/	
5	?		des élections
6	P1	les élections voilà hein/ quand on va voter\ voilà hein le vote c'est euh: on v-on vote/ comme ça/ et en&en général ça s'appelle les élections	

Ici, le terme *vote*, dont la prononciation a été quelque peu écorchée par Naima qui utilise un O fermé (en 2), a été rectifié par d'autres apprenants, mais n'en est pas moins répété six fois (+ une pour *voter*) par l'enseignante en l'espace de deux répliques, et ce sous le couvert de la conversation. La tentative d'imprégnation nous semble donc flagrante : il semble évident que P1 cherche à baigner les apprenants de la bonne formulation. Cette tendance à répéter énormément n'est étrangère à aucune des deux enseignantes observées, et est un signe clair de leur démarche méthodologique. Cependant, on peut, à leur décharge, noter qu'elles ont été sensibilisées à l'importance du bain linguistique lors de formations dispensées au Centre Social : un formateur a en effet, d'après les dires de P1, insisté sur l'importance d'exposer les apprenants à un input de langue française dans tous les cours. Il se peut dès lors que cette conception didactique ait guidé inconsciemment les enseignants dans leur tendance à répéter, et les ait amené à appliquer à la lettre ce qui s'avère un fait plus général, à savoir que les enseignants, étant natifs, ont effectivement la possibilité de faire travailler la compréhension orale par le simple fait de parler, ce qui ne veut pas dire qu'il est nécessaire d'imprégner l'auditoire⁸, en prenant le risque de monopoliser la parole.

Ainsi, comme on a pu le voir au fil de ces différents extraits, la correction immédiate est problématique. Elle est bien sûr un moyen de signaler l'erreur à l'apprenant, et donc de l'aider à revoir ses hypothèses sur la langue. Cependant, elle comporte des aspects directifs qui relèvent d'une démarche proche en certains points du béhaviorisme. En effet, même si elle donne assez souvent lieu à prise, il n'est pas sûr que cette réaction des apprenants soit réellement la trace d'une acquisition potentielle, car, on l'a vu, le comportement des acteurs dans le groupe-classe peut être conditionné par l'habitude, le ton de l'enseignant, etc.

De plus, la correction immédiate introduit un rapport hiérarchique fort dans la relation enseignant-apprenant. Si la correction discrète peut passer pour une aide, un étayage, qui aide la communication, elle reste le signe de la suprématie de l'enseignant qui détient la forme correcte et attend une rectification, surévaluant ainsi la norme. D'autre part, la correction immédiate forte peut s'avérer inhibante pour l'apprenant par ce rapport hiérarchique qu'elle institue : en tout état de cause, elle constitue une forme de violence en ce qu'elle amène l'enseignant à interrompre l'apprenant, rompant ainsi, comme le montrait P. Bange, les règles de base d'un échange communicationnel. Enfin, elle s'apparente parfois dans les cours observés à une volonté d'imprégnation des apprenants, ce qui, nous l'avons dit, reste une conception béhavioriste, présupposant qu'on peut apprendre en automatisant un énoncé entendu, sans tenir compte de la part cognitive de l'apprentissage.

La prépondérance de ce traitement de l'erreur en Centre Social nous paraît d'autant plus gênante qu'elle instaure une démarche d'enseignement traditionnel classique, avec un public très hétérogène d'adultes possédant de multiples savoirs, qui ne sont pas forcément reconnus. Il peut avoir un certain effet infantilisant, qui est certes un signe de bienveillance de la part des enseignants, mais également d'un possible manque de reconnaissance des capacités de construction de savoir de ce public, aussi riches et variées qu'il existe d'apprenants. Dans la situation étudiée, ce traitement de l'erreur a pris une place telle qu'il semble être devenu un mouvement automatique des enseignants, au vu de la fréquence d'apparition de ces réactions. Il laisse donc peu de place aux autres traitements possibles de l'erreur, dont, comme nous le verrons, un certain nombre s'avère pourtant bien plus intéressant.

2.2.3. Autres corrections dispensées par l'enseignant

Nous avons choisi de rassembler, dans ce troisième point, les autres types de corrections apportés par les enseignants, car, nous l'avons dit, leur démarche relativement traditionnelle les conduit à se trouver le plus souvent au centre de la relation d'apprentissage. Par conséquent, nous souhaiterions examiner successivement les autres traitements de l'erreur constatés et leur impact possible sur l'apprentissage, en nous dirigeant progressivement vers les formes dans lesquelles l'enseignant tend à disparaître ou à devenir davantage un médiateur qu'un transmetteur du savoir.

⁸ Cette démarche se rapprocherait d'ailleurs des hypothèses de S. Krashen (1985), aujourd'hui contestées. Sans entrer dans les détails, précisons que cet auteur distingue *l'apprentissage* d'une langue (explicite, en situation scolaire) de *l'acquisition* (implicite, en situation naturelle). Or, selon lui, l'acquisition ne pourrait se faire que par compréhension du message en langue-cible, le *comprehensible input*, qui doit être de difficulté légèrement supérieure au niveau de l'interlangue de l'apprenant. D'autre part, « **le processus d'apprentissage repose [...] sur des efforts de compréhension et de mémorisation des règles apprises** » (Matthey, 2003 : 61). En conséquence, il y aurait lieu d'exposer l'apprenant à des données intelligibles en classe, la production n'étant possible qu'ultérieurement. Cependant, Krashen insiste également sur l'importance de l'aspect affectif dans l'acquisition (motivation, ouverture d'esprit). On voit donc bien qu'une simple imprégnation n'est pas suffisante pour l'apprentissage. [note rédigée d'après Matthey, 2003].

Invitation à répéter

Nous aborderons tout d'abord très rapidement la question de l'invitation à répéter ou refaire une phrase correcte, car elle est dans la lignée directe de la correction immédiate forte. Il s'agit ici pour l'enseignant, après avoir corrigé une erreur, de demander à l'apprenant de répéter la totalité de la séquence, donc d'exprimer, plus encore que dans la correction immédiate, son désir d'entendre la forme correcte prononcée. Il est donc clair que cette réaction s'apparente aussi au béhaviorisme, l'idée étant que répéter la bonne structure conduit à l'automatiser.

Nous avons relevé peu de séquences de ce type, mais nous tenons néanmoins à les aborder pour attirer l'attention sur leur caractère exagérément centré sur la forme, allant jusqu'à omettre totalement la part communicative de l'activité. Elles créent donc des temps uniquement linguistiques, certes courts, mais pouvant conduire à rompre l'acte communicationnel : c'est la raison pour laquelle il peut être artificiel de le poursuivre ensuite. Des phrases telles que « *bien, où en étions-nous ?* » ne sont en effet pas rares dans ce type de situation.

Ainsi, la séquence 15 montre bien ce type de reprise formelle. Elle s'avère particulièrement intéressante en ce qu'elle implique plusieurs apprenants :

Séquence 15 :

1	Kh		il fait qu'est-ce qu'il lui demande
2	P2	ils vont faire/ ce. qu'elle. demande\ hein/ ils vont faire/.. non pas qu'est-ce que/ ils vont faire CE. CE qu'elle demande\	
3	Kh		ce qu'elle demande
4	P2	vous pouvez le redire Khamila ?	
5	Kh		ils vont f[e]
6	P2	FAIRE/	
7	Kh		ils vont FAIRE/ ce/ qu'elle/ demande
8	Ds		ce qu'elle <u>demande</u>
9	Kh	<u>demande</u> c'est très bien	

On voit bien ici que l'invitation à répéter découle naturellement de la correction immédiate forte : en 2, P2 tente de faire reprendre Khamila, comme le montre la pause après l'intonation progrédiente qui est une amorce de phrase (*ils vont faire/..*). N'y parvenant pas, P2 répète sa correction de façon insistante, provoquant cette fois-ci une prise en 3. La prise s'avère insuffisante pour P2 car elle ne concerne pas la phrase entière, d'où la demande de reprise en 4. L'insistance sur la forme est ici extrême, d'autant que la tournure est d'une grande difficulté. On peut donc se demander s'il est utile pour Khamila de répéter, car la forme employée par cette dernière en 1, si elle ne convient pas à la norme absolue du français, n'en constitue pas moins une séquence de français tout venant totalement compréhensible, que Khamila emploie sûrement fréquemment, et qui est d'ailleurs employée par certains locuteurs natifs. Il est probable que la reprise n'est pas comprise ici par l'apprenante, car elle ne lui est pas expliquée : on

voit d'ailleurs à son hésitation qu'elle ne semble pas avoir saisi le problème (il lui faut en effet trois tours de parole pour produire la tournure attendue). On peut également remarquer que la force de la reprise amène plusieurs autres femmes à répéter : on voit donc que la correction peut, d'une façon générale, servir aux autres apprenants. Toutefois, il nous semble clair que le contrat didactique introduit ici par P2 est excessif car très autoritaire : l'apprentissage n'est pas, on le voit ici encore, conçu comme un savoir à construire mais bien comme des tournures à automatiser. La norme du français est en outre exagérément mise en avant : il ne semble plus s'agir ici d'enseigner un « français de survie » mais plutôt un français standard voire soutenu. Enfin, la prédominance de l'attention portée à la forme est ici parfaitement visible : loin d'être dissociés, les temps formel et communicationnel sont confondus, et le premier en vient à éclipser complètement le second. Nous verrons dans la troisième partie (cf. 3.2.3.) que ce type de confusion peut produire des échanges particulièrement faussés.

Sans concerner uniquement l'erreur, le fait de demander à un apprenant qui communique de *faire une phrase*, par exemple lorsqu'il répond par des mots isolés, équivaut selon nous au même traitement artificiel de la communication. Il appartient également à la démarche béhavioriste puisqu'on demande en général à l'apprenant de faire une phrase simple, qu'on estime de son niveau. En conséquence, il s'agit d'une sorte de révision de l'apprentissage, conçu comme découpé en étapes minimales, relativement proche des tendances de la méthode audio-orale. De plus, il amène à considérer l'absence de phrase comme une erreur, insinuant ainsi l'idée contestable qu'on ne peut être intelligible qu'avec une syntaxe parfaite. Enfin, il tend lui aussi à refuser l'aspect constructiviste de l'apprentissage : en effet, il amène à considérer que tout apprenant s'approprie la langue d'une façon identique, et nie en quelque sorte l'idée qu'il y a autant de stratégies d'apprentissage que d'apprenants. Il est pourtant possible de démontrer que dans les premiers temps de l'apprentissage, c'est le lexique qui est privilégié, puisqu'il contient évidemment beaucoup plus d'éléments de sens que la syntaxe. Il est donc courant, et en tous cas non condamnable, qu'un apprenant débutant ait tendance à s'exprimer par des mots, et à acquérir plus tardivement la syntaxe de la langue-cible.

Avertissement discriminatoire

Nous allons maintenant envisager un type de traitement de l'erreur qui, comme ceux qui suivent, se rapproche davantage d'une conception constructiviste de l'apprentissage. Il s'agit en effet de signaler une erreur à l'apprenant après sa production, et de l'amener à réfléchir sur celle-ci. Dans le cas de ce que nous appelons *avertissement discriminatoire*, l'enseignant reprend l'erreur en la mettant en contraste avec la forme correcte et en proposant un choix à l'apprenant. En général, ces séquences apparaissent lors des temps de lecture orale. D'autres discriminations ont été remarquées lors des cours, mais nous ne les avons pas traitées ici, car elles conservent un aspect directif qui est absent dans le traitement qui nous intéresse présentement : en effet, par exemple dans la séquence 15 (tour de parole n° 2), on voit apparaître une opposition du type *attention ce n'est pas X mais X'*, qui procède effectivement par contraste mais de façon péremptoire.

Au contraire, dans cette séquence, P1 revient sur la lecture de Sariay, au cours de laquelle elle a lu la phrase *on va donner à chacune d'entre vous* en prononçant *chacun*, et

l'amène à réfléchir sur son erreur sans clairement lui dicter la forme correcte :

Séquence 16 :

1	P1	(après la lecture) oui alors là il y avait juste quelque chose on va donner à chac- vous&vous allez me dire la différence/ si je dis on va donner à chaCUN de vous un petit livret. et si je dis on va donner à chaCUNE de vous un petit livret\ qu'est-ce que vous avez d'écrit ici/	
2	Sar		euh c'est&c'est féminin
3	P1	voilà donc c'est cha-cune hein et quand vous avez lu moi j'ai cru entendre chacun (...)	

Ce traitement de l'erreur a plusieurs avantages, comparé aux précédents. En effet, il permet tout d'abord, en étant différé, de laisser l'apprenant finir sa production sans l'interrompre. De plus, il fait appel aux capacités de réflexion de l'apprenant, et tente de les mettre en valeur. Nous avons d'ailleurs remarqué, dans toutes dans les séquences observées, que ce traitement était bien accepté par les apprenants et suscitait toujours une réaction de compréhension : cela nous paraît normal puisque c'est bien la compréhension et non la répétition qui est visée ici, et que l'enseignant laisse à l'apprenant sollicité le temps de répondre.

D'autre part, son aspect discriminatoire nous paraît fort intéressant, car il a le mérite de mettre en avant le fait que l'erreur commise a son importance, puisqu'elle peut amener à confusion avec un autre terme : il est donc moins arbitraire qu'une correction immédiate par injonction de répéter ; on sait en outre que le travail sur des contrastes est un bon moyen d'apprendre, en phonétique comme en grammaire, car il permet de conceptualiser des faits de langue en prenant conscience de leur importance au niveau du sens. Mais encore faut-il trouver des paires minimales, c'est-à-dire des oppositions judicieuses. En effet, ici, l'opposition féminin/masculin fonctionne parfaitement, et Sariay, en 2, montre qu'elle la connaît. Par contre, en cas d'absence d'opposition pertinente, ce traitement ne fonctionne pas aussi bien. Ainsi, nous avons relevé une séquence de même type, mais qui a été beaucoup moins bien acceptée par l'apprenant, parce que la paire proposée n'était pas judicieuse : le mot *sourire*, lu indûment [suriz], a donné lieu à une opposition avec le terme *cerise* (« *attention est-ce que c'est un grand cerise ou un grand sourire ?* ») : cette remarque a été mal prise car la confusion était ici impossible, et l'erreur légèrement portée en ridicule. Le traitement par discrimination n'est donc judicieux que lorsqu'il est motivé.

Nous souhaiterions ajouter que ce traitement est également intéressant parce qu'il constitue une façon de sélectionner une erreur dans la lecture de l'apprenant, au lieu de tout reprendre. De plus, son existence nous montre que les enseignants observés n'adoptent pas une démarche strictement behavioriste, puisqu'ils acceptent ici de répéter

l'erreur pour la faire retravailler : ce n'est donc pas un rejet radical de tout énoncé erroné. Notons malgré tout que ce traitement reste quelque peu artificiel, car il est assez facile de deviner quelle réponse est attendue par l'enseignant ⁹. Il nous donne néanmoins une piste de réflexion vers un signalement de l'erreur efficace pour l'apprentissage : le travail sur des énoncés erronés par opposition, dans l'optique d'un signalement différé de l'erreur.

Correction différée

Hormis le signalement par discrimination, traitement différé de quelques secondes, nous avons pu relever, au cours de nos observations, une seule séquence de jeu de rôle avec correction différée réelle : l'enseignante est ainsi très peu intervenue pendant le jeu de rôle des deux apprenantes, sauf lors de deux pannes où elle a donné le mot manquant, ainsi que pour encourager les deux personnes. Par correction différée effective, nous entendons donc l'absence totale d'intervention pendant la production, avec reprise ultérieure d'une sélection des erreurs les plus gênantes. Ce traitement s'est révélé rare mais intéressant, car il a pour effet de dédramatiser l'erreur, la faisant apparaître comme normale, au milieu d'une production valorisée car complètement libre.

Ainsi, la séquence 17 comporte une sélection des éléments repris par l'enseignante après le jeu de rôle de Kate et Magda, débutantes lors de leur arrivée au Centre Social. Il s'agit de rejouer une séquence vue en vidéo. Les erreurs reprises portent sur les phrases suivantes, prononcées par Kate :

parce que- je suis un peu nerveu[z]&nerv[us]& nerv[us]/ (*alors qu'elle joue le rôle d'un homme*)

mais maman je suis pas dix ans/ j'ai pas un enfant...

on se voit chaque jour\ et comment tu trouves Nadia/ tu sais Nadia/ tu sais déjà Nadia/

L'échange simulé, ainsi que la correction proposée, n'ont pas été repris ici dans leur totalité pour d'évidentes raisons de concision, c'est pourquoi nous avons indiqué ci-dessus la transcription des erreurs reprises par P1 ¹⁰, qui vise à faciliter la lecture de l'extrait suivant :

Séquence 17 :

1	P1	et pourquoi alors vous avez dit pourquoi/ tu as des soucis ou hein/ vous avez dit je suis nerveux hein/ je suis nerveux. vous avez dit nerveuse/ nerveuse c'est pour une fille/ et nerVEUX pour un garçon\ mais c'est très bien on a	
---	----	--	--

⁹ Il permet néanmoins d'amener, dans certains cas, des activités de conscientisation intéressantes : nous en verrons un exemple dans la séquence 31, en troisième partie.

¹⁰ Il est à noter que, dans notre tableau récapitulatif (2.1.), nous avons indiqué le chiffre 5+ concernant l'absence de correction en jeu de rôle : il est en effet impossible autant qu'inutile de compter le nombre d'erreurs exact dans une telle séquence, car cela reviendrait à s'attacher de trop près à la forme lors même que la production, libre, est tout à fait intelligible.

		compris.. de toute façon ce qui compte c'est de communiquer de parler/ et puis petit à petit hein ça se met en place hein\ et là c'était très bien\ alors qu'est qu'y avait d'autre/ qu'est-ce ce que vous en avez pensé de: qu'est-ce qu'elles ont aussi inventé ou changé un petit peu/	
	(...)		
2	P1	et puis qu'est-ce qu'elles ont: aussi euh: Kate elle a dit pas mal de choses/ elle a.. quand vous aviez à parler	
3	?		de Nadia et de[
4	P1	ah oui comment vous la trouvez. comment tu la trouves hein c'est ça/	
5	Na		non&non
6	P1	tu la CONnais\ voilà hein. tu la connais\ parce que c'est différent connaître et savoir	
7	K		oui
8	P1	tu sais. je vais venir cet après midi te voir\ on peut pas dire tu SAIS quelqu'un	
9	K		ah
10	P1	hein tu CONnais voilà je connais Khamila parce qu'elle vient chaque semaine\ est-ce que vous connaissez euh: l'hôpital euh Edouard Herriot/... vous connaissez euh Kate l'hôpital Edouard Herriot/	
11	K		oui
12	P1	oui/ voilà hein d'accord\ est-ce que vous SAVEZ comment y aller/ vous savez comment on peut <u>aller</u>	
13	K		<u>XXX</u> oui
14	P1	oui voilà\ je SAIS aller à Edouard Herriot mais je CONNAIS Edouard Herriot.. enfin bon c'est un peu.. bon et surtout là c'est. tu connais Nadia\ <u>on peut pas dire tu sais Nadia</u>	
15	K		<u>oh oui d'accord XXX</u>
16	P1	hein/	
17	K		mais on sait euh:/
18	P1	quelque chose\ voilà ou XXXX. ça va hein/ alors qu'est-ce que vous avez encore- qu'est-ce que vous pensez de leur petite interprétation là/ qu'est-ce qu'elle ont euh: elle a bien dit hein au début qu'elle était pas/.. elle avait pas douze ans\ oui c'est ça vous avez dit je ne SUIS pas douze ans/ attention\	
19	K		ah\
20	P1	je n'/	
21	Ds		n[
22	P1	N'Al pas douze ans hein/ voilà mais ça c'est des petits détails parce qu'en anglais euh: ça fonctionne comme ça mais- vous comprenez hein/ petit à petit ça:.. quoi d'autre/ je suis pas un enfant.. voilà... bon alors quelqu'un a envie	

Le traitement de l'erreur de production orale en classe hétérogène plurilingue :

	de le re&refaire une fois/	
(...)		

Sans chercher à analyser en détail cet exemple, nous aimerions en relever les principales caractéristiques. Tout d'abord, notons un aspect relativement monologué de la prise de parole de P1, qui semble solliciter les autres apprenants (*qu'est-ce que vous avez pensé de...*, en 1) mais ne les enjoint pas à proposer eux-mêmes une correction pour les phrases reprises, ce qui aurait pu être judicieux dans l'optique d'une interaction entre apprenants. En effet, nous pouvons noter plusieurs interruptions et chevauchements de parole qui montrent que l'enseignante tient quelque peu à rester au centre de la conversation. Par contre, malgré cette correction peu interactive, on note que l'apprenante est impliquée : elle acquiesce souvent et pose une question, en 17, visant à s'assurer qu'elle comprend et peut-être à demander une précision. On voit bien ici que la correction répond à un questionnement déjà présent chez Kate, et que, par conséquent, elle est favorable à l'apprentissage, car elle permet, hors de l'acte de communication, un temps de réflexion sur la forme. Ce traitement correspond en quelque sorte à ce que Ch. Tagliante qualifiait de *pause-grammaire* ; elle correspond du moins à ces exigences en ce qu'elle évite d'interrompre la production d'un apprenant. Elle est donc bien plus respectueuse qu'une correction immédiate, tout en pouvant avoir un effet aussi, voire davantage, profitable.

Ce traitement permet en outre de donner des explications à l'apprenant, ce qu'une injonction de répéter ne faisait pas. Il contribue donc à une démarche constructiviste, car la correction va être adaptée à l'apprenant, son niveau, son profil, par la sélection des problèmes les plus pertinents et une reprise laissant place au dialogue. Bien sûr, on reste ici dans un système frontal, puisque c'est toujours l'enseignant qui détient et transmet le savoir, mais la démarche n'en est pas moins plus favorable aux apprenants. On notera également les remarques de tendance communicative de P1 en 1, « *l'important c'est de communiquer* », et en 22 « *voilà mais ça c'est des petits détails* », preuves que l'erreur est ici acceptée, sans être conçue comme un élément à éviter : cela ne peut qu'avoir un effet libérateur sur les apprenants, l'enseignant devenant une aide plutôt qu'un juge. En effet, ce public, vivant en France, doit pouvoir communiquer sans peur de l'erreur, de la même manière qu'il est susceptible de le faire dans ses échanges quotidiens hors du Centre Social.

Nous ne souhaitons pas nous attarder sur la démarche elle-même utilisée par P1, encore assez directive, comme en 20 où elle amorce la phrase sans attendre les suggestions des autres apprenants. Toutefois, nous aimerions pointer ici un fait qui sera repris, à l'aide d'un exemple encore plus flagrant, en troisième partie (3.2.3.) : la confusion des temps formel et communicationnel peut créer certains problèmes de compréhension chez les apprenants, et n'est donc pas toujours judicieuse. Ainsi, en 10, il est intéressant de noter que P1, après ses explications sur la différence *savoir/connaître*, tente de la faire comprendre à Kate en lui posant réellement la question (*est-ce que vous connaissez l'hôpital Edouard Herriot ?*), rompant ainsi le temps formel par une intrusion communicationnelle. La pause longue qui suit cette question montre bien que Kate ne la saisit pas de prime abord, pensant sûrement avoir affaire à un nouvel exemple magistral

dans la lignée du précédent. P1 est donc contrainte de lui adresser une nouvelle fois sa question. Elle reprendra ensuite en 14 une correction de type explicatif.

2.2.4. Autres traitements intéressants

Pour terminer cette typologie non exhaustive du traitement de l'erreur, nous allons encore aborder quelques points dignes d'intérêt en situation plurilingue. Par le biais des séquences qui suivent, nous verrons la démarche frontale des enseignants se confirmer, tout en mettant en évidence l'utilité de traitements comme l'autocorrection et la correction par un pair, ou l'importance de l'acceptation des autres langues mobilisées au sein des cours.

Autocorrection

Nous n'avons relevé, dans notre corpus, qu'une seule séquence d'autocorrection réellement visible. Nous entendons par là un moment où l'apprenant revient de lui-même sur sa formulation pour la corriger. L'autocorrection peut, en général, être auto-initiée, l'apprenant revient alors de lui-même sur sa production, ou hétéro-initiée, dans le cas où un autre acteur, enseignant ou apprenant, lui signale la présence d'une erreur et l'amène à se reprendre. La séquence observée et reproduite ci-dessous est auto-initiée :

Séquence 18 :

1	Y		(lecture) je me souviens 2001 musée des # hôpitaux&des hôpitaux
2	P1	très bien\ vous vous êtes corrigée toute seule c'est très bien	

L'extrait ci-dessus montre comment Youmna, après avoir oublié la liaison, se reprend parfaitement. On voit ainsi que cette apprenante connaît la règle, mais que, sans doute occupée à déchiffrer le texte de lecture, elle oublie de l'utiliser d'emblée. Nous pouvons voir également à quel point cette correction est valorisée par l'enseignante (en 2) : sa satisfaction nous semble mettre en relief l'importance de l'erreur à ses yeux, lors même qu'elle s'apprêtait à reprendre Youmna.

Cette séquence concerne une activité de lecture, mais on peut, en général, obtenir des réactions similaires dans tout type de production. Or, comme nous l'avons suggéré en première partie, l'intérêt d'une séquence d'autocorrection est double : il révèle la capacité de réflexion de l'apprenant, ainsi que la présence d'une règle existant dans son interlangue, et qu'il a simplement omis d'utiliser au moment opportun. En cela, l'autocorrection répond, selon la terminologie de Corder, à un lapsus, et non plus à une erreur, dans le sens où l'apprenant aurait été capable de produire la forme correcte. Il s'agit donc d'erreurs de performances, très intéressantes pour l'enseignant puisqu'elles montrent avec efficacité le niveau de l'élève, son degré d'interlangue : elles répondent ainsi à ce que Bange nomme les problèmes d'exécution, révélant simplement que la règle, non encore automatisée, est en voie d'acquisition. Elles semblent également avoir

lieu le plus souvent lorsque la concentration de l'apprenant est portée sur un autre aspect de la communication : en cela, elles apparaissent plus fréquemment en production libre, où le sens prime sur la forme.

Susciter l'autocorrection semble donc utile en cours de langue, car il permet à l'enseignant d'évaluer les éléments linguistiques connus ou non des apprenants, tout en donnant la possibilité à l'élève de prendre conscience de ses savoirs et savoir-faire, ce qui contribue à le rendre actif dans son apprentissage. En outre, cela diminue l'autorité de l'enseignant, qui n'est plus le seul à détenir le savoir.

Le fait que nous n'ayons relevé qu'une séquence de ce type nous semble être dû à la grande fréquence des corrections immédiates, déjà mentionnée, qui interviennent souvent très rapidement, et peut-être avant que l'apprenant lui-même n'ait l'occasion de s'autocorriger. En effet, ces corrections immédiates ne favorisent pas l'autocorrection puisqu'elles donnent d'emblée la forme correcte ou normée, sans chercher à savoir si la correction trouve écho ou non dans l'interlangue de l'apprenant. Bien sûr, il peut également s'agir d'un problème lié à l'évaluation par l'enseignant de ce que sont censés savoir les apprenants : il nous est arrivé d'assister à quelques séquences où l'autocorrection, hétéro-initiée, échouait. Dans ce cas, l'enseignant postule que la forme, « *déjà vue* », est disponible et demande à l'apprenant de la retrouver ; cela avait souvent lieu au cours même de l'activité d'acquisition (nous en verrons un exemple en troisième partie, cf. 3.1.1.). Ce fait doit être mis en avant car il nous semble problématique, mettant parfois l'apprenant en situation d'échec. Tout porte à croire que les séquences autocorrigées doivent être suscitées, mais seulement en fonction du niveau de l'apprenant, c'est-à-dire quand l'erreur commise semble être un lapsus. Ce niveau doit être évalué, non sans difficulté, par l'enseignant. L'autocorrection (ou tentative de) ne sera en effet favorable à l'apprentissage que si elle permet de mobiliser des règles déjà latentes dans l'interlangue.

Correction par un pair

La correction par un pair, c'est-à-dire un autre apprenant, est en quelque sorte un pendant de l'autocorrection : elle peut en effet constituer une autre façon de mettre en valeur les apprenants et leurs savoirs en relativisant la suprématie de l'enseignant. L'apprenant est valorisé car on lui reconnaît le droit de corriger son homologue : il détient un savoir distinct de celui-ci et est à même de l'aider. Ainsi, favoriser ce type d'interaction évite de considérer la classe comme un groupe homogène, où les acquisitions dépendraient de ce qui a été enseigné à tous : le fait que chacun ait ses propres stratégies d'apprentissage et ses propres connaissances est mis en relief, ce qui est encore plus important avec un public d'adultes migrants aussi hétérogène, vivant en milieu francophone, et ayant par conséquent des expériences langagières hors du cours. Il est en effet évident que les femmes venant pour la lecture peuvent aider les débutantes en français, et réciproquement, celles-ci ayant souvent été scolarisées et parlant parfois plusieurs langues. Dès lors, la correction par un pair, si tant est que le climat de la classe soit détendu et enclin au respect de chacun, est bénéfique parce qu'elle favorise les interactions dans le groupe. Elle peut également être un facteur de motivation, par une valorisation individuelle des apprenants.

Ce type de traitement de l'erreur, malgré son intérêt, est rare dans notre corpus, ce qui est certainement lié à la démarche plutôt frontale des enseignants. Par le biais des deux extraits suivants, nous allons tenter de cerner quel impact cette correction peut avoir sur l'apprentissage, et comment elle est conçue dans la situation étudiée.

Séquence 19 :

1	Na		(à propos de Magda, très gentiment) elle prononce les S du nous
2	P1	oui voilà ah oui/ c'est ça/ parce que- c'est ça- c'est euh: en portugais/ dans les langues latines on prononce les S\ on dit nous. nous. nous nous sommes. nous nous sommes rencontrés\ mais c'est pas grave/ mais ça fait rien/ mais euh :[
3	Ma		NOUS NOUS sommes
4	P1	c'est difficile pour Magda hein/ donc euh on la corrige pas trop parce que- mais bon/ c'est vrai hein/ (à Magda) nous nous sommes\	
5	Ma		nous nous sommes
6	P1	voilà hein\ c'est vrai que certaines fois on fait la liaison\ nous avons/ alors c'est encore plus dur/ vous voyez/ pour elle	
7	Na		ouais
8	P1	parce que déjà dans sa langue.. maternelle on a tendance à prononcer toutes les lettres à la fin	
9	Na		oui
10	P1	et là euh: bon le français/ euh c'est difficile parce que certaines fois on le prononce et certaines fois on le prononce pas	
11	Na		<u>XX</u>
12	P1	<u>c'est vrai</u> / vous avez raison de le dire.. alors, nous nous sommes rencontrés/	
	(...)		

Cette séquence est très intéressante parce qu'elle révèle véritablement la conception de P1, courante dans l'enseignement, quant à la correction par un pair. En effet, à la remarque, en 1, de Naima (arabophone), qui suit une lecture faite par Magda (lusophone), P1 se lance dans une longue justification de l'erreur de Magda, au demeurant fort éclairée, mais qui montre que cette correction n'est pas vraiment acceptée par l'enseignante : bien au contraire, l'enseignante semble « défendre » Magda en lui trouvant des « circonstances atténuantes », comme si cette correction n'avait pas lieu d'être. Nous nous sommes longuement demandé le sens de cette réaction de P1, qui témoigne d'une gêne importante, et semble presque agressée par la remarque. L'enseignante pense-t-elle avoir affaire à une critique de Naima, qui lui reprocherait de ne pas faire son

travail de correctrice et se verrait amenée à le faire à sa place ? Soupçonne-t-elle une jalousie de la part de cette apprenante sur le fait qu'une telle erreur soit acceptée pour Magda et non pour d'autres ? A-t-elle peur que Magda ne soit blessée par cette remarque, pourtant très bienveillante de la part de Naima qui cherche plutôt à l'aider ? Toujours est-il que la correction n'est pas bien reçue, malgré ce qui est affirmé en 12 (« *vous avez raison de le dire* »). Cela nous montre que la correction par un pair est perçue comme anormale par cette enseignante, ce qui n'est pas étonnant au regard de l'importance qu'elle accorde à la correction immédiate, signe du pouvoir de l'enseignant. Quelle qu'en soit la raison, P1 ne semble pas encline à encourager ce traitement de l'erreur, alors que, nous l'avons dit, il ne peut qu'être bénéfique s'il a lieu en climat de confiance et de respect mutuels, ce qui est le cas dans ce groupe de femmes en général, surtout avec Magda, qui a très bon caractère et apprécie tout ce qui est à même de la faire progresser.

L'intérêt d'une telle séquence est pourtant visible au sein même de l'échange. En effet, sans aucune réaction de rejet, Magda fait une prise forte en 3, cherchant sans doute à retenir la prononciation. D'autre part, nous pensons que la réaction de P1 est bien due à la mise en péril supposée de son autorité, car on voit, en 4 et en 12, qu'elle tente de reprendre la situation en main pour donner à Magda la correction : ce faisant, elle force une prise en 5 qui vient pourtant d'avoir eu lieu de façon spontanée et volontaire en 3. Le peu d'occurrences de corrections par un pair dans notre corpus nous semble donc bien être lié à la démarche des enseignantes, démarche directive ou du moins centrée sur l'enseignant.

Cette hypothèse se confirme lorsqu'on observe la seconde séquence, survenue avec P2 lors d'un autre cours. :

Séquence 20 :

1	P2	d'accord à vous Sara	
2	Sa		(lit) quelques dames se sont assis(es) dans un[
3	Na		assises
4	P2	oui	
5	Sa		ASSISES dans un[
6	P2	voilà et là c'est important Naima elle a bien précisé elle vous a un peu corrigée/ se sont assiSES parce que ce sont des dames. féminin pluriel\ si ce sont des messieurs/	
7	Ds		assis
8	P2	assis voilà on enlève le E	

On voit ici clairement que la démarche de P2 vis à vis de la correction par un pair est similaire à celle de P1. En effet, la correction spontanément exprimée par Naima en 3 donne lieu à une prise consentie par Sara en 5, prise forte mais qui ne rompt pas l'activité puisque Sara cherche à reprendre la lecture. Toutefois, malgré cette autonomie des

apprenants ici, P2 reprend le contrôle en interrompant Sara en 6. Elle lui donne alors des explications, de type grammatical. On voit donc bien qu'il s'agit surtout d'une question de puissance de l'enseignant, qui souhaite rester le garant de la correction, et le gérant des interactions. La remarque atténuante « *elle vous a un peu corrigée* » montre d'ailleurs que la correction n'est pas passée inaperçue, et que P2 cherche à rassurer Sara ou du moins à réduire l'impact de la correction faite par Naima. Pourtant, ici, l'échange témoigne d'une situation d'apprentissage où l'enseignant n'a pas lieu d'intervenir, puisque la prise a lieu avant son intervention, ce qui nous prouve encore une fois que l'enseignant n'est pas indispensable et devrait devenir médiateur plus que transmetteur.

On notera également que c'est la même apprenante qui corrige ses pairs dans les deux séquences, ce qui attire notre attention sur un fait : Naima, ayant un très bon niveau à l'oral comme à l'écrit, semble se sentir en droit de corriger ses homologues, et on peut se demander si ses interventions ne révèlent pas un besoin d'être valorisée dans ses connaissances, ou encore un besoin de trouver sa place dans le cours, souvent plus orienté vers les débutants ou la lecture. Il nous semble en effet que dans une telle classe, la mise en place de travaux en groupes dans lesquels les apprenants pourraient s'aider mutuellement serait fort utile, et fonctionnerait très bien avec des apprenants comme Naima qui sont volontaires et ne cherchent pas à s'imposer. Ainsi, notamment dans l'optique de socialisation, cela permettrait de plus grandes interactions entre apprenants, et une mise en valeur de ce public, ce qui est important attendu que ces femmes ont peu de confiance en elles et qu'un des objectifs des cours est bien de les aider à affronter la vie quotidienne dans la société française¹¹.

Utilisation d'autres langues

Nous souhaiterions maintenant aborder un point important dans ce type d'enseignement, à savoir l'utilisation des autres langues disponibles pendant les cours, et tenter de voir l'intérêt de ces interventions et leur réception par les enseignantes et apprenants. Nous avons relevé sept séquences de ce type dans notre corpus. Il est intéressant de remarquer, pour toutes les séquences qui vont suivre, que les formes corrigées par les enseignantes ne sont pas des erreurs mais des marques transcodiques ; cependant, le traitement qu'elles rencontrent peut conduire les apprenants à les considérer comme erronées. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi de nous pencher sur ce point ici¹².

Nous avons montré, dans la première partie (1.2. et 1.3.), que les autres langues parlées par l'apprenant jouaient sur son apprentissage : on trouve dans les productions des marques transcodiques qui sont des stratégies discursives et peuvent aider l'acquisition. Le recours à d'autres langues, langue maternelle ou langue apprise, ne

¹¹ Nous reviendrons sur ce point et sur d'autres moyens de concevoir des cours répondant au profil et aux besoins précis de ces apprenants dans notre rapport de stage.

¹² Notons également que de nombreuses erreurs analysées dans la typologie précédente relèvent évidemment de la même catégorie, même si nous n'avons pas cherché à les identifier : étant le fruit des interlangues des apprenants, elles peuvent nécessairement être liées, entre autres, au système de la L1.

devrait donc pas être proscrit, mais bien, dans la plupart des cas, servir de point d'appui pour la remédiation.

En effet, comme on va le voir, les apprenants peuvent révéler des stratégies d'appui sur les autres langues qu'ils connaissent pour appréhender leur apprentissage du français. Elles sont multiples dans ce groupe hétérogène où chaque apprenant possède une ou plusieurs langues, et nous paraissent être un point fondamental de l'enseignement en milieu plurilingue. Cependant, dans les cours observés, ces stratégies semblent loin d'être mises en valeur. Les quatre séquences étudiées ci-dessous nous montrent en effet différentes tentatives des apprenants ainsi que la réaction qu'elles suscitent chez les professeurs.

Séquence 21 :

1	Sa		(<i>parle de son immeuble</i>) le corner&corner/
2	P1	le/. ah oui/	
3	P2	le coin/	
4	P1	le coin\	
5	Sa		COIN/
6	P1	au coin	
7	Sa		coin\
8	P1	au coin de la rue\	
9	Sa		oui

Dans cet extrait, nous constatons que Sara, pakistanaise ayant étudié l'anglais, effectue un transfert lexical, au demeurant fort judicieux puisqu'il y a une grande proximité entre le terme *corner* anglais et son équivalent français *coin*. Il y a d'ailleurs fort à supposer que cette dernière a déjà entendu le terme français et effectué ce rapprochement, car elle a de multiples expériences langagières en français en dehors du cours ; du moins, il semble évident que celle-ci s'appuie sur l'anglais dans son apprentissage du français, ayant constaté des rapprochements possibles très fréquents. Comme on le voit, les enseignantes P1 et P2 réagissent à cette « erreur » en proposant à Sara la forme française correcte : elles ne tiennent pas compte du transfert, et semblent même ne pas le remarquer, préférant répéter plusieurs fois le terme litigieux pour en favoriser sans doute la mémorisation.

On remarque également que la prise est très forte, notamment en 5 où l'apprenante semble témoigner sa surprise. Pourtant, cette prise semble bien due à un constat de proximité entre les deux langues, et non à la donnée française elle-même. Il semble en effet clair que l'appui sur l'anglais favorise ici pour Sara la mémorisation du terme. On pourrait bien sûr objecter que sans reprise, Sara aurait retenu le terme anglais. Néanmoins, ce qui nous frappe n'est pas la reprise mais bien l'absence de prise en compte de la stratégie. Dans la séquence suivante, on voit même qu'une stratégie identique de Sara, cette fois utilisée pour la compréhension, est rejetée par l'enseignante.

Séquence 22 :

1	P2	est-ce que vous connaissez le mot vous savez ce que c'est le désert Sara.. oui/ alors dites-nous qu'est-ce que c'est\	
2	Sa		euh: <i>desert (ang.)</i>
3	P2	un désert/ oui oui c'est ça c'est la même chose qu'en anglais mais moi je connais pas l'anglais alors il faut me dire qu'est-ce que c'est	

Le rapprochement effectué ici par Sara ne nous semble pas un signe de paresse mais plutôt une stratégie d'acquisition : en effet, celle-ci cherche avant tout à s'assurer qu'elle a bien compris le terme, puisque c'est ce qui lui a été demandé. La forme anglaise étant correspondante, il peut sembler naturel qu'elle y ait recours dans un premier temps. Or, force est de constater que cela n'est pas mis en valeur, bien au contraire : P2 remarque, certes, le recours à l'anglais en 3, mais elle le refuse catégoriquement. Par ailleurs, elle affirme même, faussement, ne pas connaître cette langue, ce qui est un argument contre son utilisation. Ce fait nous paraît intéressant lorsqu'on songe que la plupart des apprenantes sont arabophones, et que cette langue est rarement parlée par les enseignantes : faut-il, dès lors, refuser l'utilisation des autres langues sous prétexte qu'on ne les connaît pas ? Cela ne revient-il pas, encore une fois, à considérer l'enseignant comme au centre des apprentissages, en refusant la possibilité d'entraide entre apprenants indépendamment du professeur ?

Pourtant, selon la tâche réalisée, il peut être bénéfique que les apprenants interagissent en langue maternelle : lors de problèmes de compréhension par exemple, qui peuvent parfois être résolus beaucoup plus vite par une courte explication en LM. Ces interactions peuvent très bien déboucher sur des acquisitions, puisqu'elles permettent de résoudre un problème qui autrement aurait pu perdurer. Nous avons bien relevé des échanges de ce type dans nos enregistrements, mais seulement dans le cas d'apprenants tout à fait débutants, dont le faible niveau ne leur permettait pas de suivre le cours. Par contre, lorsque le niveau des personnes était suffisant, ce type d'échange se soldait souvent par la demande « *vous pourriez lui redire en français* » (essentiellement avec P2).

Or, comme le montre la séquence 23, le recours à une autre langue, même éloignée du français, est naturel en situation d'apprentissage : les travaux sur le bilinguisme révèlent en effet que, dans la conversation exolingue, les utilisations d'un répertoire verbal mixte sont fréquentes, et motivées par différents enjeux (signe d'appartenance communautaire, recherche du terme adéquat, paroles rapportées, etc.). Ainsi, ci-dessous, le recours à l'arabe montre la grande motivation de Khamila qui cherche à trouver le terme demandé, et l'amène à donner son nom en langue maternelle.

Séquence 23 :

Le traitement de l'erreur de production orale en classe hétérogène plurilingue :

1	Kh		non (je) sais pas comment ça s'appelle c'est pas un ordre
2	P2	c'est pas un ordre/ comment ça s'appelle/	
3	Kh		(je) <u>sais pas</u>
4	P2	je <u>vais</u> appeler la police hein/ attention/ c'est une/ on l'a déjà vu ça\	
5	Kh		euh: [pESk@di ?] (arabe)
6	P2	u-ne/ me-/	
7	Na		menace/
8	P2	-nace/ une ME-nace\ on va vous menacer c'est ça.	

On voit bien que Khamila a ici, « le mot sur le bout de la langue » : elle tente au maximum de mobiliser son répertoire verbal français, mais échoue et exprime le terme en arabe en 5. Cette démarche semblerait tout à fait naturelle en conversation exolingue : en cours, elle a tout à fait lieu d'être, et une telle mobilisation conduirait sûrement à une acquisition puisqu'on sait que l'apprenant tend à mieux mémoriser ce qu'il a recherché. Pourtant, la stratégie n'est pas relevée par P2, qui continue ses investigations jusqu'à amorcer le terme en 6. Un simple mise en valeur (de type *ah ! vous l'avez en arabe !*) aurait pourtant contribué à mettre l'apprenante en confiance, ce qui n'est pas à négliger dans ce type d'institutions. Notons également au passage la confusion, déjà mentionnée, entre *choses vues* et *choses sues*, avec la remarque « *on l'a déjà vu* », en 4.

Ainsi, comme on le voit, le recours aux autres langues est souvent rejeté par les enseignantes, alors qu'il pourrait servir de point d'appui pour l'apprentissage, puisque, nous l'avons montré, il s'avère utile pour les acquisitions. En grammaire, par exemple, il est prouvé que l'appui ou la réflexion comparée à partir des deux langues disponibles peuvent porter leurs fruits. Il nous est néanmoins arrivé d'assister pendant les cours à des moments furtifs de comparaison entre langues, mais pas en réponse à une erreur commise par un apprenant, d'où leur absence dans ce travail (discussion sur l'opposition tutoiement/vouvoiement, par exemple).

Enfin, nous souhaiterions montrer que ce refus fréquent de l'utilisation d'autres langues peut conduire à des rejets peu judicieux, comme c'est le cas dans la séquence 24 :

Séquence 24 :

1	Na		elle demande la permission
2	P2	c'est pas une permission	
3	Ma		euuh: je pense fav[Or] faveur
4	P2	une faveur oui/ le vrai mot en français une faveur ça vient de l'anglais mais un- un vrai- en fait elle doit lui rendre/ un/ s/	
5	Na		un <u>service</u>
6	P2	<u>service</u> / voilà on lui demande de rendre un service\ donc on a besoin de la personne hein/	

On le voit, ce refus des autres langues conduit P2 à rejeter le terme *faveur*, faussement identifié comme anglicisme (en 4), alors que l'enseignante désire entendre le terme *service*, pourtant très proche sémantiquement. Cet échange devient presque aberrant si on remarque que *faveur* provient en réalité du latin *favor*, et est un terme commun à plusieurs langues romanes, dont le portugais, langue maternelle de Magda (*por favor* ou *se faz favor*, « s'il vous plaît »), et l'espagnol (*por favor*), qu'elle parle, et à laquelle elle a souvent recours pour des rapprochements avec le français. Il est en outre d'un niveau standard voire soutenu en français. Le rejet d'autres langues semble donc presque devenu une habitude chez cette enseignante, ce qui peut, on le voit, poser problème. On peut cependant supposer ici que le terme est rejeté par réflexe parce que P2 en attend un autre, comme cela peut arriver dans le cas de productions très guidées. Nous verrons d'autres séquences étonnantes, dont certaines avoisinent celle-ci, dans notre troisième partie.

2.3. Conclusion de l'étude de corpus

Cette étude de données empiriques recueillies dans une classe plurilingue d'adultes nous a ainsi permis de mettre en évidence un certain nombre de traitements possibles de l'erreur, que nous nous sommes attachée à décrire et commenter, dans le but de cerner leurs enjeux pour l'enseignement des langues. Nous avons en effet tenté de montrer, pour chacun d'eux, ce qu'il révélait de favorable à l'apprentissage, ou les problèmes qu'il pouvait soulever.

Ce faisant, et même par le biais de cette analyse d'une situation particulière, nous pensons avoir mis en lumière une grande partie des tendances courantes face à l'erreur dans l'enseignement des langues. En effet, la situation globale étudiée est loin d'être exceptionnelle, et chacun des traitements peut également intervenir individuellement dans d'autres situations d'enseignement-apprentissage, d'où l'intérêt de l'établissement d'une typologie.

Nos analyses des séquences nous ont également permis de découvrir certains aspects de la démarche didactique des enseignantes de ce groupe, indissociables de leur pratique du traitement de l'erreur. Cette démarche trahit une ambivalence entre des

tendances opposées : en effet, malgré une extrême bienveillance à l'égard des apprenants, et une prise en compte de conceptions d'ordre constructiviste et communicatif, la démarche des enseignantes révèle certaines tendances d'inspiration behavioriste (correction immédiate, centration sur l'enseignant, répétition et imprégnation...), qui peuvent, nous l'avons dit, être parfois un frein à l'apprentissage. On voit cependant, par le biais de nos analyses, qu'il est impossible d'enfermer un enseignant dans une démarche méthodologique pure : une observation poussée, et gérée sur la durée, permet de mettre en relief différentes tendances chez un enseignant, lors même qu'on serait enclin, au départ, à lui attribuer une catégorie figée. Ainsi, une étude générale du corpus pourrait amener à ne retenir que l'aspect behavioriste des enseignements étudiés, tandis qu'une analyse plus fine nous a révélé une démarche plutôt éclectique, variant parfois selon les situations, les apprenants, etc., et prenant en compte certains éléments des profils d'apprenants (attitude différente envers les FLE, par exemple). On voit donc l'intérêt d'une observation prolongée se confirmer, surtout dans une optique de recherche, pour éviter au maximum les conclusions hâtives. Nous souhaitons maintenant, dans notre troisième partie, approfondir nos réflexions théoriques sur la question du traitement de l'erreur, afin de mettre en évidence les pistes didactiques qui devraient être prises en compte pour le concevoir de façon efficace.

III. Traitement de l'erreur et démarches d'enseignement : pistes didactiques

Les tendances relatives au traitement de l'erreur établies dans notre typologie nous ont permis de mener, au fil des exemples, une réflexion sur l'attitude d'enseignant à adopter pour favoriser l'apprentissage dans les situations d'oral. Nous souhaitons à présent approfondir ces analyses par un retour à la théorie, de façon à mettre en évidence nos résultats et à les approfondir en proposant des pistes didactiques applicables en dehors de la situation spécifique du corpus. Nous tâcherons ainsi, après un retour sur les aspects problématiques d'une démarche traditionnelle, de reprendre une réflexion sur la mise en place d'un traitement de l'erreur cohérent en classe plurilingue d'adultes, s'éloignant du signalement magistral et se dirigeant vers une reconnaissance des savoirs de chacun et une conscientisation des processus. Nous étayerons au besoin nos réflexions en illustrant notre développement par de nouvelles séquences n'ayant pas trouvé leur place dans notre typologie.

3.1. Une conception de l'enseignement problématique

Dans un premier temps, nous souhaitons donc nous pencher sur l'aspect problématique de la conception de l'enseignement mise au jour à travers notre étude de corpus, car,

d'une façon générale, la démarche d'enseignement nous semble indissociable de la pratique du traitement de l'erreur. Ce dernier est en effet un axe central des situations d'enseignement, fondamental pour l'apprentissage, et révélateur de la relation enseignant-apprenant. Pour concevoir un traitement de l'erreur efficace, c'est donc bien la démarche d'ensemble qu'il s'agit d'analyser.

De plus, la prégnance de certaines tendances d'inspiration behavioriste dans notre corpus nous semble le signe de l'impact encore important de ces théories d'apprentissage sur l'enseignement, et ce malgré l'intérêt indéniable qu'on accorde aujourd'hui aux démarches communicatives et constructivistes. La situation étudiée se rapproche d'une démarche traditionnelle et ne nous semble pas exceptionnelle, c'est pourquoi nous jugeons utile d'en révéler les problèmes sous-jacents. En effet, l'intérêt de les mettre en avant se confirme lorsqu'on songe que, comme nous l'avons montré, des traitements comme la correction immédiate peuvent devenir automatiques chez les enseignants, prenant alors un aspect de réflexe inconscient : la mise en évidence de ces réactions pourrait donc aider un lecteur-enseignant à réfléchir sur sa propre pratique. Nous reprendrons donc notre réflexion sur les questions du behaviorisme, de la centration sur l'enseignant et du guidage, qui sont autant de techniques courantes de l'enseignement qui ne semblent pas réellement favoriser l'apprentissage.

3.1.1. Tendance behavioriste et profils d'apprenant

Comme nous avons eu l'occasion de le montrer au fil de notre étude, les tendances behavioristes peuvent être un frein à l'apprentissage, en ce qu'elle dénie à l'apprenant toute capacité à se construire un savoir selon un itinéraire personnel qu'il est à même de déterminer. Plusieurs manifestations de cette démarche ont en effet été mises en évidence par le biais de notre corpus.

Tout d'abord, nous avons pu constater la prégnance de la correction immédiate, qui révèle une centration importante sur la forme, et s'avère le fruit d'une influence behavioriste dans le sens où elle est une façon de refuser l'erreur, de lui donner un statut négatif. Or, il nous semble indéniable que ce type de traitement de l'erreur n'est pas adéquat en toutes circonstances. En effet, comme le montrent Porquier et Frauenfelder (1980 : 30) :

« Corriger immédiatement, de façon réflexe, c'est ignorer le statut de l'erreur, ses causes et éventuellement sa légitimité ; utiliser dans tous les cas un traitement immédiat et identique pour tous les apprenants, c'est faire abstraction des différences individuelles et s'exposer à fournir une correction inefficace, voire néfaste. »

Ainsi, cette réflexion nous montre bien, par sa proximité avec les situations étudiées, que la correction immédiate est courante dans l'enseignement, et ce depuis longtemps puisque cette citation garde, vingt-cinq ans après, toute sa vivacité face à notre corpus. Il ne nous semble donc pas inutile de revenir ici sur les dangers d'un tel traitement, dans le sens où, malgré les avancées méthodologiques récentes, il est toujours en vigueur dans bien des classes.

Nous avons en effet vu que ce traitement pouvait devenir un réflexe chez les

enseignants, et que cette automatisation du procédé conduisait à le généraliser, jusqu'à oublier de l'adapter à l'apprenant concerné. Cette façon de faire, loin d'être utile pour l'apprentissage, comporte plusieurs problèmes qui ont été mis en évidence dans notre seconde partie : risque de blocage de l'apprenant, obtention d'une prise machinale ou contrainte donc inefficace, absence de mise en valeur de chaque parcours d'apprenant, refus des stratégies individuelles d'apprentissage, etc. Il est donc nécessaire d'éviter en classe de langue une généralisation de ce traitement, afin de lui rendre sa légitimité dans les cas où il s'avère utile.

En effet, nous avons montré que ce traitement pouvait, dans certaines situations, comporter un intérêt : d'évidence, il constitue une des possibilités qu'a l'enseignant pour infirmer les hypothèses faites par l'apprenant sur la langue. Cependant, certaines conditions nous ont semblé nécessaires à sa réussite. Il semble notamment qu'il puisse donner lieu à des prises intéressantes susceptibles de mener à une acquisition, mais seulement lorsqu'il répond à un besoin de l'apprenant qui exprime un doute, un questionnement, et si la correction est en accord avec le niveau d'interlangue de l'apprenant concerné.

La correction immédiate peut donc indéniablement donner lieu à des prises susceptibles de favoriser les acquisitions. Il convient néanmoins de ne pas généraliser cette idée, car une prise ne conduit pas toujours à une saisie. En effet, de nombreux théoriciens ont montré que la saisie n'est que rarement immédiate, et que, pour être mémorisée, une structure nécessite souvent d'être entrevue plusieurs fois par l'apprenant, et ce dans différents contextes. De plus, comme l'affirme Porquier, l'acquisition dépend de différents facteurs et ne peut aucunement résulter d'une simple exposition :

« L'individu n'intègre pas tout ce à quoi il est exposé. S.P. Corder a montré comment la différence entre « input » et « intake », dépend de différents facteurs, individuels et didactiques, dont l'un est précisément l'état du système individuel au moment de l'exposition. Pour un même input, il pourra y avoir différents « intake » selon les individus. (Porquier, 1977 : 29-30)

Ainsi, cette citation met en évidence l'aspect individuel de l'apprentissage, et se porte en faux contre l'idée, béhavioriste, que l'apprentissage par cœur, la répétition, ou l'entrevue d'éléments linguistiques puissent nécessairement conduire les apprenants à une mémorisation, ou encore plus à une intégration dans leur répertoire verbal. On s'en doute, le degré d'interlangue, la démarche didactique de l'enseignant, la disposition affective de l'apprenant, son intérêt pour la tâche en cours, etc., sont autant d'éléments qui jouent sur les acquisitions : pour une même structure étudiée, les apprenants pourront retenir des éléments différents selon leur niveau : des éléments de lexique, la prononciation d'un terme, la construction syntaxique de la phrase, le sens qu'elle véhicule, etc. Exiger la reproduction fidèle d'une structure s'avère donc inutile voire néfaste : cela constitue au mieux une perte de temps, au pire une façon de bloquer l'apprenant qui sera susceptible de ne rien retenir si on lui dicte l'élément à mémoriser, puisque sa motivation va considérablement diminuer.

En conséquence, toutes les formes de correction-sanction, qui laissent entendre à l'apprenant que son erreur n'est pas acceptée par l'enseignant, peuvent être des éléments néfastes pour l'apprentissage car, outre leur aspect directif, elles constituent un

refus des parcours individuels en laissant penser que la forme litigieuse aurait due être connue. Ainsi, les apprenants sont tous placés sur le même plan, ce qui semble inconcevable en situation d'enseignement à des adultes hétérolingues aux niveaux disparates. On retiendra également l'importance de mettre en valeur tout ce qui participe du parcours individuel de l'apprenant : toute erreur est la manifestation d'un savoir, et ne doit donc pas être reniée.

Toutes ces hypothèses sont largement observables dans la séquence qui va suivre, dans laquelle l'enseignante tente de faire produire à Sara, débutante, les tournures *l'enfant doit se taire* ou *il lui demande de se taire* à partir de la forme *tais-toi*. Comme on va le voir, le niveau d'interlangue de Sara rend très difficile voire inutile cet exercice, le verbe *se taire* étant déjà en lui-même un élément nouveau pour cette apprenante. Cette séquence nous intéresse également car elle met en évidence un aspect de l'enseignement d'inspiration behavioriste, à savoir la volonté de forcer l'acquisition par une invitation à répéter, qui se révèle inefficace.

Séquence 25 (1) :

III. Traitement de l'erreur et démarches d'enseignement : pistes didactiques

1	P2	qu'est-ce qu'il doit faire l'enfant/ (3 sec.)	
2	Sa		tais-toi
3	P2	donc il- l'enfant/ doit/ dites-moi toute la phrase\ qu'est-ce que l'enfant doit faire/ est-ce que l'enfant doit parler/ (2 sec.)	
4	Ds		non
5	P2	NON: l'enfant/ doit/	
6	Sa		euh: (5 sec.) XX
7	P2	non prenez ça tais-toi. tais-toi. il se tait l'enfant. l'enfant il se tait. l'enfant doit/ (2 sec.)	
8	Sa		mhh
9	P2	même mot	
10	Sa		tais-toi
11	P2	alors comment on dit l'enfant doit	
12	Na		<u>se tai</u> [z]e/
13	P2	se/	
14	Ds		non
15	Na		se tai[z]e
16	P2	se TAIRE	
17	Na		se taire
18	P2	se TAIRE.. l'enfant doit se taire\ c'est un mot difficile hein <u>on dit</u>	
19	Na		<u>se taire</u>
20	P2	maintenant s'il vous plaît maintenant il faut se TAIRE (<i>ton très expressif</i>).. tais- toi\ alors donc l'enfant doit se taire\ si l'enfant est un peu poli/ et il veut parler il va dire oui oui maîtresse. oui oui. et il va dire quoi/ (2 sec.) je/ me /... comment il va dire/ je/ me/	
22	?		XXX
23	P2	avec le même mot je/ me/	
24	Na		tais
25	P2	tais. je me tais.. tais-toi/ tu dois te TAIRE / je me tais\ oui oui je me tais\ ok ça c'était le numéro dix	
	(...)		

On voit bien ici que le niveau d'interlangue de Sara ne lui permet pas de produire la phrase attendue par l'enseignante. Ceci est confirmé par l'intervention de Naima, d'un niveau bien plus avancé, qui ne parvient pas non plus à prononcer la séquence correcte en 12 et 15, même si elle s'en rapproche. On peut donc trouver étonnante l'insistance de P2 qui multiplie les amorces de phrases malgré les hésitations de l'apprenante, et finit par donner la forme attendue. Cette insistance ne peut s'expliquer que par une démarche d'inspiration béhavioriste, qui consiste à penser que le fait de produire la phrase amènera Sara à la mémoriser. On voit également qu'elle ne tient pas compte du niveau d'interlangue des apprenants, la structure, très complexe, n'étant pas du niveau de Sara :

Le traitement de l'erreur de production orale en classe hétérogène plurilingue :

pourtant, ces « erreurs » successives témoignent en réalité du fait que Sara a retenu le verbe et sa conjugaison à l'impératif singulier, qu'elle ne connaissait pas au début de l'activité. On voit donc bien qu'elle révèle un savoir autre que celui attendu.

Cette invitation à faire une phrase, ici faite pendant le moment de l'acquisition, nous paraît divulguer un acharnement peu susceptible de déboucher sur une acquisition : l'apprenante débutante n'a pas les dispositions nécessaires ici pour comprendre la structure, ne connaissant pas le discours indirect. De plus, on voit que P2 reprend ses investigations à partir du tour de parole 20, en tentant cette fois de faire produire la forme conjuguée du présent, après avoir répété plusieurs constructions du verbe : on voit ici une démarche excessive susceptible de démotiver l'apprenante. L'insistance de P2 va d'ailleurs reprendre une vingtaine de minutes plus tard, lorsque celle-ci réitère ses interrogations formelles :

Séquence 25 (2) :

1	P2	est-ce que tous les- c'est.. par exemple dans une école la maîtresse qui a dit vous vous taisez maintenant/ est-ce qu'ils vont répondre les enfants/	
2	Ds		non
3	P2	non : qu'est-ce qu'ils vont faire/ qu'est-ce que. on leur demande.. qu'est-ce qu'on leur demande/ encore une fois Sara on l'a déjà dit tout à l'heure.. la maîtresse elle leur demande de/	
4	Sa		(2 sec) tait
5	P2	de/	
6	Sa		elle dit
7	P2	elle dit qu'elle leur demande/ de/	
8	Na		se taire(à part soi)
9	P2	<u>se/</u>	
10	Sa		tait
11	Ya		tait
12	P2	taire/	
13	Sa		<u>se taire</u>
14	P2	<u>elle leur demande</u> de se taire/ on l'écrira tout à l'heure hein/	
	(...)		

On le voit, cette séquence fonctionne à l'identique de la précédente (exigence de répétition, amorces de phrase), et produit le même échec pour Sara (en 4), tandis qu'elle débouche sur l'acquisition de la forme correcte pour Naima en 8. Ceci nous confirme aisément l'importance du degré d'interlangue pour l'acquisition. Nous voyons également, en 3, que l'enseignante considère que la forme, déjà vue, doit avoir été mémorisée (« *on l'a déjà dit tout à l'heure* »), conception dont nous avons précédemment montré les dangers. On notera que la séquence se termine néanmoins par la production par Sara de la forme attendue en 13, mais on peut se demander si cette prise nécessitait un temps de

travail aussi long et si elle conduit réellement à une acquisition dans la mesure où Sara ne semble pas maître de sa production. D'ailleurs, le verbe a donné lieu à une troisième reprise en fin de cours (écriture au tableau), également sans succès.

Ainsi, nous tenions à reprendre cet exemple bien particulier pour illustrer les dangers réels des conceptions behavioristes, qui peuvent conduire à des situations délicates pour les apprenants comme pour les enseignants, sans pour autant toujours porter leurs fruits. Ici, il est bien évident que la prise finalement obtenue ne provoque pas une saisie, et que les séquences entrevues ne sont pas favorables à tous les apprenants présents. L'importance de prendre en compte le profil et le niveau des apprenants pour le traitement de l'erreur se trouve donc confirmé. Cependant, on vient de le voir, ce fait s'avère difficilement compatible avec les conceptions behavioristes, dont l'un des fondements est la centration sur l'enseignant.

3.1.2. Centration sur l'enseignant et enseignement aux adultes

En effet, notre étude de corpus nous a aussi permis de constater, dans la démarche des professeurs, une forte centration sur l'enseignant, tendance issue de la méthodologie traditionnelle et empreinte de behaviorisme, mais encore très courante dans l'enseignement quel qu'il soit. Ainsi, au niveau de la démarche, nous avons noté le rapport directif et frontal prédominant, les échanges très souvent verticaux (enseignant-élève), les interruptions fréquentes des apprenants par les enseignants, etc. De même, du point de vue de l'erreur, nous avons pu relever le refus des corrections par des pairs au profit d'une détention quasiment systématique de la norme par le professeur, le rejet du recours aux autres langues disponibles, l'absence de mise en valeur des savoirs (même imparfaits) de chaque apprenant, etc. Or, on va le voir, cette centration sur l'enseignant est source de problèmes pour l'apprentissage, surtout avec des groupes d'adultes hétérogènes : elle est d'ailleurs totalement étrangère aux approches communicatives de l'enseignement des langues, qui préconisent au contraire une centration sur l'apprenant. Sans nous arrêter en détail sur tous les aspects de ces approches actuelles, nous tâcherons d'en reprendre ici quelques fondements qui nous semblent importants pour concevoir une démarche générale d'enseignement dans laquelle les erreurs retrouveront leur statut positif.

Tout d'abord, la centration sur l'enseignant est problématique en ce qu'elle instaure dans la classe une relation hiérarchique frontale, ce qui ne favorise pas les interactions entre pairs : or, nous l'avons vu, ces interactions sont fondamentales pour l'apprentissage, parce qu'elle permettent de varier les situations de communication, donc d'agir sur la motivation des apprenants. De plus, elles offrent aux apprenants une reconnaissance de leurs capacités, par une possibilité de s'aider mutuellement, sans forcément passer par l'intermédiaire de l'enseignant. En effet, comme l'affirme Tagliante, il est nécessaire de retenir que **« l'apprentissage ne s'effectue pas seulement à l'intérieur du cadre de la classe, et que l'enseignant ne doit pas tenir pour négligeables les connaissances antérieures de l'apprenant, même débutant, ou les connaissances qu'il peut acquérir à l'extérieur du lieu de l'apprentissage »** (1994 : 35). Cette possibilité d'acquisition à l'extérieur du cours paraît évident, surtout avec un public d'adultes vivant

en France, et ayant parfois développé une variété de base avancée avant d'entrer au Centre Social. Or, la centration sur l'enseignant, en donnant au professeur le rôle de détenteur du savoir, dénie d'une certaine façon les acquis préalables des apprenants, sur lesquels il serait pourtant utile de s'appuyer.

Cette démarche traditionnelle avec centration sur l'enseignant pose également un problème du point de vue de l'autonomisation des apprenants. En effet, par la hiérarchie et la directivité qu'elle introduit dans la classe, elle ne favorise pas la création de parcours individuels d'apprentissage, fondamentale selon le précepte de *l'apprendre à apprendre* des approches communicatives, selon lequel le rôle de l'enseignant est avant tout d'amener l'apprenant à réfléchir sur ses stratégies personnelles d'apprentissage, et de lui donner les moyens de les mettre en œuvre. Au contraire, en se plaçant au centre de la démarche, l'enseignant tend à réduire ces cheminements personnels au profit d'une homogénéisation illusoire du groupe qui omet la part cognitive de l'apprentissage. De plus, et nous pouvons le constater dans la majorité de nos séquences¹³, ce rapport enseignant-élèves confère un temps de parole très important au professeur, ce qui peut, bien sûr, favoriser la compréhension orale, mais est de peu d'intérêt pour la production, puisqu'il semble évident que c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer. En effet, s'il est admis que le traitement de l'erreur est un moyen de faire évoluer les hypothèses d'interlangue de l'apprenant, n'est-il pas nécessaire de laisser au maximum l'apprenant intervenir ? Nous l'avons vu, la correction entre pairs peut fonctionner dans de nombreuses situations, surtout lorsque les apprenants sont adultes et ont des niveaux différents, puisqu'ils disposent d'un rapport plus conscient à leur apprentissage et d'une maturité leur permettant d'éviter de blesser leurs pairs. L'interaction entre apprenants est donc tout aussi importante que les échanges avec l'enseignant.

Les méthodologies constructivistes insistent également sur la nécessité de rendre l'apprenant actif pour une meilleure appropriation des savoirs et savoir-faire, et sur l'intérêt, pour ce faire, des séquences de travaux en groupe, rares dans les situations centrées sur l'enseignant. De même, on se rappellera l'importance de la pédagogie par tâche pour favoriser un apprentissage actif, et ce avec tous les publics (enfants, adolescents, adultes) : la tâche amène les apprenants à « **exercer une compétence linguistique appliquée non pas au résultat de la tâche, mais au déroulement de sa réalisation** » (Tagliante, 1994 : 17). En cela, elle est plus proche d'une situation de communication réelle qu'un exercice ou une activité traditionnels, et elle amène l'apprenant à mettre en œuvre des stratégies pour sa réalisation, stratégies qu'il sera plus enclin à réinvestir à l'extérieur qu'une leçon de type magistral par exemple. De plus, la mise en place de tâches en groupes permet à l'enseignant de se diriger vers une pédagogie différenciée, très utile pour un traitement de l'erreur cohérent : en passant dans les groupes, il peut alors sélectionner les éléments à revoir pour chacun, guider ou conseiller l'un ou l'autre des élèves, sans pour autant que les autres apprenants ne soient forcés de cesser leur activité. Bien sûr, de nombreuses erreurs pourront alors être

¹³ Il suffit alors d'observer, par opposition, la répartition du contenu discursif dans chacune des deux colonnes élaborées pour les transcriptions : sur l'ensemble du corpus, la colonne *enseignant* est, le plus souvent, bien plus dense que la seconde, qui réunit pourtant les interventions de tous les apprenants.

laissées sans correction, mais ce fait n'est pas problématique dans une optique constructiviste et interactionniste, puisqu'il y est entendu que l'enseignant peut, et doit, sélectionner les erreurs à reprendre¹⁴ et non les corriger toutes.

3.1.3. Les risques du guidage : étayage et questionnement

Comme nous l'avons vu, la centration sur l'enseignant prend aussi la forme, dans notre corpus, d'un guidage très important, notamment avec les publics FLE. Ce guidage est courant dans les pratiques d'enseignement, et peut prendre notamment deux formes que nous souhaiterions analyser ici : l'étayage et le questionnement.

Tout d'abord, l'apparence d'une conversation fluide entre apprenant et enseignant peut s'avérer être sous-tendue par un guidage fort qui peut s'apparenter, comme nous le verrons, à l'**étayage** (cf. par exemple la séquence 4). Cette notion, définie par Bruner en 1975, désigne un type d'interaction spécifique enfant-adulte, basé sur une relation de confiance, qui détermine l'apprentissage de l'enfant :

« L'étayage est une forme de collaboration dans laquelle les interactants se répartissent les tâches à effectuer en fonction de leurs compétences respectives. L'adulte prendra ainsi en charge ce que l'enfant ne peut exécuter seul et, au fur et à mesure du développement de l'enfant, cette prise en charge diminue ».
(Matthey, 2003 : 68)

Ainsi, cette notion désigne une aide de l'adulte, considéré comme expert car ayant des compétences plus avancées que celles de l'enfant : cette aide peut être verbale ou non-verbale (conseils oralisés ou réalisation d'une partie des actions à accomplir). Etablie à l'origine pour désigner tous les types d'apprentissage de l'enfant, la notion d'étayage s'avère utile en ce qui concerne les acquisitions linguistiques : l'apprentissage de la langue maternelle par l'enfant passe également, selon Bruner, par un étayage (mère-enfant par exemple).

Or, en classe de langue ou dans la conversation exolingue, on peut considérer qu'un étayage se réalise entre l'enseignant (le natif) et les apprenants (non-natifs) : c'est évidemment le cas dans l'enseignement précoce des langues, où l'étayage est naturel, mais on peut aussi le constater avec des adultes ou adolescents. En effet, comme l'affirme Gaonac'h (1991 : 197) :

« On sait aussi que les natifs disposent (comme les mères avec leurs enfants) d'une adaptabilité importante par rapport aux caractéristiques du langage des apprenants, soit en fonction d'attentes liées à des facteurs extra-linguistiques, soit en fonction du feed-back utilisable durant la conversation (Warren-Leubecker et Bohannon, 1982). On rejoint là la notion d'étayage proposée par Bruner [...] : le maintien de l'interaction entre natif et apprenant est assuré sous la condition que le contrôle d'une partie des contraintes de cette interaction soit assumé par le seul natif, laissant ainsi à l'apprenant la possibilité de centrer son attention sur d'autres aspects de l'activité engagée. »

¹⁴ On a vu, par exemple, l'intérêt de cette sélection des erreurs à reprendre, lors de notre étude de la correction différée (2.2.3.), qui, malgré un rapport frontal encore fort, s'est avérée féconde.

Cette citation nous montre bien que l'étayage est applicable à la situation d'enseignement. En tant qu'expert, le natif peut prendre en charge une partie de l'interaction, de façon à ce que l'apprenant ne soit pas submergé par la difficulté de l'activité. D'après Gaonac'h, l'étayage va consister ici en un *contrôle* de l'échange par l'enseignant : le guidage, courant dans l'enseignement et relevé dans notre corpus, peut donc s'apparenter à une forme d'étayage, dans le sens où l'enseignant tente de faciliter la tâche à l'apprenant¹⁵. Cependant, comme on va le voir, cette démarche n'est pas forcément favorable aux acquisitions.

De fait, un étayage trop fort peut devenir un obstacle à l'apprentissage en classe de langue. Les dangers de cette démarche, qui découle d'une certaine façon de la centration sur l'enseignant, nous semblent donc dignes d'être commentés ici. En effet, nous avons vu précédemment que l'enseignant pouvait prendre l'habitude de guider ses apprenants, et par là omettre d'adapter son étayage à l'apprenant concerné. En d'autres termes, avec un guidage identique pour tous, ou trop important selon le niveau de l'apprenant, l'enseignant peut créer une situation dans laquelle l'apprenant aura du mal à s'exprimer. Ainsi, M. Matthey, travaillant sur un corpus constitué auprès d'enfants, analyse un cas où **« l'étayage fortement marqué de l'adulte fait que les places énonciatives des interactants se confondent et que l'enfant n'est pas en mesure d'assumer la sienne, soit parce que ses compétences linguistiques l'en empêchent, soit parce que le format qui s'est établi entre les interactants n'est pas propice à la production verbale de l'enfant »** (Matthey, 2003 : 81). Ainsi, lorsque l'enseignant, pensant sans doute l'apprenant incapable de poursuivre l'échange, utilise les techniques des amorces de phrase, du questionnement, ou comble les lacunes de la conversation sans laisser à l'apprenant le temps nécessaire pour intervenir, on se trouve dans une situation où l'apprenant n'est plus en mesure d'accomplir sa part de la tâche à réaliser (par exemple raconter une anecdote). Par conséquent, il n'exprime pas ses hypothèses d'interlangue, et ne reçoit donc aucun feed-back réel, d'où l'exclusion de séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA).

Or, nous avons effectivement relevé ce type de situations dans notre corpus, mais dans le cas d'un public d'adultes. Cela nous prouve que la démarche existe dans l'enseignement et ne se limite pas à la relation enfant-adulte. Cependant, si elle peut s'avérer utile voire nécessaire dans certains cas, elle n'en soulève pas moins, avec des adultes, le problème de l'infantilisation. En effet, puisqu'il est établi que l'étayage se rapporte à l'origine à l'adaptation de l'adulte au niveau de l'enfant, on peut se demander si l'adaptation de l'enseignant au niveau de ses apprenants, lorsqu'elle est généralisée et conçue dans une démarche centrée sur l'enseignant, n'est pas une façon d'introduire un rapport maternant à leur égard. Adaptée au niveau de l'apprenant concerné, elle s'avérerait utile dans l'optique de favoriser une SPA. Cependant, dans le cas, observé, d'une systématisation de cet étayage qui va jusqu'à limiter la possibilité d'intervention de l'apprenant, elle ne peut qu'être néfaste à l'apprentissage. Elle devient un moyen infaillible de limiter l'apparition des erreurs, donc une façon d'empêcher le progrès. Ainsi, en appliquant de façon trop marquée une forme d'interaction typique de l'échange

¹⁵ Notons également que certains théoriciens apparentent à l'étayage le fait pour un natif de simplifier son langage dans un échange avec un non-natif, ce qu'on appelle communément *foreigner-talk* (ou *baby-talk* dans la relation avec un enfant).

enfant-adulte en classe, l'enseignant peut, malgré sa bienveillance, être amené à infantiliser ses élèves, ce qui ne contribue pas à l'instauration d'un rapport égalitaire avec ses élèves, pourtant nécessaire à une bonne situation d'enseignement-apprentissage.

Le guidage peut également prendre la forme d'un questionnement des apprenants, qui s'apparente lui aussi à l'étayage dans la mesure où l'enseignant, en interrogeant l'apprenant, pense le plus souvent lui simplifier la tâche. Cette démarche de questionnement est l'un des éléments les plus courants des situations d'enseignement-apprentissage des langues. Il s'agit en effet d'un fondement de l'enseignement traditionnel, généralisé aujourd'hui. Pourtant, nous allons le voir, de nombreuses études montrent que la prédominance du questionnement n'est pas un élément des plus favorables à l'apprentissage. En effet, il comporte des risques identiques à ceux de l'étayage précédemment évoqués, en ce qu'il est souvent une façon de guider à outrance les productions des apprenants. Nous avons pu observer, dans notre étude de corpus, différents problèmes posés par le questionnement, sur lesquels nous souhaiterions revenir ici.

Tout d'abord, nous aimerions attirer l'attention sur le fait que le questionnement introduit dans la classe un rapport hiérarchique qui peut rejoindre et prolonger la centration sur l'enseignant selon la façon dont il est géré. En effet, comme l'affirme D. Descomps :

« Le simple fait de poser une question située déjà les partenaires enseignant et élève dans un rapport social, didactique et pédagogique déterminants, rapport hiérarchisé par la position sociale et dans la relation aux savoirs, rapport d'égalité sur le plan du respect humain et de la responsabilité dans les actes d'apprendre et d'enseigner. Par effets de dérive, ces rapports peuvent se pervertir ou s'inverser. La mise en situation peut induire des rapports erronés, dans une excès ou dans l'autre (autoritarisme, laxisme, infantilisme, etc.), toujours nuisibles à l'ensemble des partenaires. » (Descomps, 1999 : 84-85).

Comme nous le voyons, le questionnement peut créer dans la classe les mêmes effets négatifs qu'un guidage trop dense : lorsque les questions sont essentiellement tournées vers une forme attendue par l'enseignant, il rejoint l'étayage trop marqué précédemment étudié. Comme le montre l'auteur, le questionnement contribue à introduire une hiérarchie dans la classe, qui, bien sûr, n'empêche pas l'expression d'un respect mutuel. Cependant, cela peut donner lieu à des dérives : nous avons en effet montré en seconde partie que certaines attitudes pouvaient devenir automatiques chez les enseignants. Si le professeur devient, par habitude, le seul à poser les questions dans la classe, il garde un rapport frontal peu judicieux pour l'apprentissage, et peut, comme on le voit, en arriver à une directivité ou une infantilisation excessives.

Cependant, il est certain que le questionnement n'est pas toujours à proscrire en classe de langue : il reste un excellent moyen de solliciter les apprenants, de les faire participer et donc exprimer leurs hypothèses d'interlangue. Tout dépend alors de la façon de l'envisager : il peut s'avérer épanouissant s'il contribue à créer une situation quasi-authentique de communication dans la classe ; par contre, il peut également prendre un caractère artificiel dans bien des cas, ce que montre bien B. Grandcolas :

« Dans le "discours pédagogique", les réponses sont, la plupart du temps, très

éloignées de celles que l'on trouve en situation naturelle. Trop longtemps, les enseignants ont insisté pour que les élèves produisent "des phrases complètes", ce qu'ils faisaient en reprenant tous les éléments de la question. » (Grandcolas, 1980 : page)

Ce texte nous confirme ce que nous avons entrevu dans l'étude de corpus : la démarche qui consiste à demander à l'apprenant de faire une phrase complète, en reprenant les termes de la question ou de l'énoncé, s'éloigne radicalement des interactions existant dans la réalité. De plus, comme nous l'avons montré (cf. 2.2.3.), elles contribuent à faire de l'absence de phrase une erreur, alors que, dans la vie quotidienne, nous communiquons très fréquemment de la sorte. Par exemple, à la question *A quelle heure part ton train ?*, nous répondrons plus facilement (A) *treize heures* que *Mon train part à treize heures*, qui est pourtant la forme que de nombreux enseignants attendraient en cours de langue, malgré son caractère excessif.

Il existe un autre type de questionnement, très courant en classe de langue, mais néanmoins artificiel, à savoir le fait de poser aux apprenants des questions dont l'enseignant connaît déjà la réponse¹⁶. Ce type d'interrogation s'appelle la **question d'élicitation** : il s'agit de « **faire parler l'étudiant pour s'assurer qu'il a compris ou qu'il sait dire en langue étrangère ce qu'il savait déjà dire en langue maternelle (contrôle de la compétence linguistique)** » (Moirand, 1982 : 38). En effet, par exemple dans l'exercice classique qui consiste à faire commenter un document, des demandes telles *Quel est le personnage principal ?*, *Que demande-il à la caissière ?*, etc., ne sont pas rares, lors même qu'il s'agit de repérage puisque la réponse est contenue dans le texte étudié. Or, cette attitude n'est pas à renier systématiquement, mais doit être adoptée avec modération, car elle contribue à centrer le cours sur l'enseignant : en effet, « **poser une question dont on connaît la réponse implique qu'on se positionne comme celui qui sait, par opposition à ceux qui ne savent pas et à qui l'on va "apprendre", ou plutôt inculquer une quelconque vérité. C'est aussi induire la "bonne" réponse** » (GFEN, 2001 : 91). On le voit, une telle démarche n'est pas susceptible d'établir une relation enseignant-élève égalitaire, et donc de rendre les apprenants actifs, car elle amène plutôt les apprenants à réagir aux questions de l'enseignant.

De plus, des questions de ce type ne peuvent accepter qu'une réponse possible, et limitent par là la liberté de réponse de l'apprenant : il s'agit de **questions fermées**, qui peuvent avoir un effet de démotivation sur une classe puisqu'il s'agit d'un exercice formel peu impliquant. Elles s'opposent aux **questions ouvertes**, dans lesquelles la réponse est libre : celles-ci sont bien plus favorables à l'apprentissage, car elles permettent à l'apprenant de communiquer réellement et peuvent susciter réactions ou débats dans le groupe. Par exemple, des demandes telles que *Que pensez-vous de l'attitude du héros ? Comment agiriez-vous à sa place ?* etc., semblent évidemment plus aptes à favoriser la production orale : chaque apprenant pourra intervenir à son gré, et la communication en deviendra d'autant plus authentique.

Ainsi, le questionnement peut s'avérer dans bien des cas un exercice artificiel, centré

¹⁶ Nous avons entrevu un exemple de ce type dans le chapitre 2.2.2. (séquence 7), où l'enseignante demandait à une apprenante de raconter un épisode d'une sortie avec le Centre Social, à laquelle elle avait pourtant participé.

sur l'enseignant, et peu motivant pour le groupe. Avec un public hétérogène d'adultes, sa mise en place semble d'autant plus risquée que les apprenants entrent très facilement dans des échanges d'opinions, et que la diversité des niveaux contribue à augmenter la possibilité d'ennui des apprenants qui possèdent la réponse mais ne sont pas sollicités. Dès lors, il convient de solliciter les apprenants d'une façon différente et variée, en favorisant les travaux de groupes, les questions ouvertes, etc. Cela est fort bien résumé dans cette citation, qui confirme la nécessité de créer dans la classe une communication au plus proche possible de la réalité pour favoriser l'apprentissage :

« Quand l'enseignant aura accepté de perdre le monopole des questions et des corrections, de discuter avec les élèves les objectifs des activités proposées, quand les élèves sauront véritablement écouter ce que disent leurs voisins et leur parler directement, alors se tissera un réseau de communication beaucoup plus proche de ce qui se passe dans la vie réelle. » (Grandcolas, 1980 : page)

Enfin, dans cette optique, certains didacticiens affirment la nécessité de redonner à la question son statut originel de *demande d'information* dans la classe¹⁷. Il est en effet tout à fait possible de créer des situations dans lesquelles les apprenants sont en véritable situation de recherche, ce qui est l'optique de la pédagogie par tâches, évoquée plus haut. Les débats ou la question ouverte en sont une possibilité. Il est également possible, lors d'activités de tout genre, d'apporter des informations différentes aux apprenants et de les amener à combler les manques encourus : cette démarche dite de *l'information gap* les amène alors à se poser entre eux des questions véritables, et la communication, qui devient le moyen de résoudre ces problèmes, reprend un caractère authentique. Le texte suivant exprime très clairement l'intérêt d'une telle approche dans une optique constructiviste, opposée à la démarche traditionnelle :

« Poser une question peut être tout à fait légitime, mais uniquement si cela débouche sur une action, sur la réalisation d'une tâche pour résoudre un problème, une difficulté concrète prévue par l'enseignant. Il ne s'agit pas de questionner dans le vide. Le but n'est pas de décourager les élèves par des questions continues mais bien au contraire, à travers des tâches concrètes et des activités intellectuelles, de mettre les élèves en position de déséquilibre et de confiance simultanément afin de résoudre des problèmes. La question est alors une mise en recherche, elle devient consigne : la consigne étant une instruction sur ce qu'on doit faire, elle oblige à se poser des questions. » (GFEN, 2001 : 92)

Comme on le voit, la pédagogie par tâche transforme la *question* classique en *consigne*, terme clé des approches actuelles. Le souci de rendre l'apprenant actif pour l'amener à prendre conscience de ses stratégies d'apprentissage, et donc à se construire un savoir, conditionne cette démarche et nous semble, à bien des égards, susceptible de favoriser une situation d'enseignement-apprentissage efficace. La consigne contribue à la centration sur l'apprenant et à son autonomisation, en permettant à chacun de développer son propre parcours au travers de la réalisation d'un but. Il nous paraît certain qu'une telle démarche est très positive pour l'enseignement des langues, et notamment avec des

¹⁷ Notons également qu'étymologiquement, la *question* renvoie à la *torture*. Sans nous attarder sur ce point, nous remarquerons que cette attitude comporte à l'origine un aspect d'inquisition, qu'elle peut facilement reprendre lorsqu'elle reste unidirectionnelle. Cela nous confirme qu'elle peut avoir un impact néfaste ou brimant pour l'apprenant.

adultes plurilingues, car elle permet une différenciation qui nous semble nécessaire pour que chacun puisse progresser à son rythme.

Cependant, il est bien évident que ces orientations didactiques ne sont pas compatibles avec les tendances d'inspiration béhavioriste mises au jour tout au long de ce chapitre. En examinant progressivement les risques de la démarche d'enseignement relevée dans notre corpus, nous avons ainsi tenté de montrer en quoi elle pouvait être un frein à l'apprentissage, par l'homogénéisation excessive du groupe d'apprenants, fait incompatible avec les approches communicatives et constructivistes. Nous avons également essayé de mettre en évidence l'intérêt de démarches prenant en compte les profils individuels et favorisant les interactions multiples sans se limiter à l'échange vertical enseignant-élève. Enfin, en interrogeant les concepts d'*étayage* et de *questionnement*, nous avons laissé voir les dangers potentiels de deux attitudes très courantes de l'enseignant qui, pour être efficaces, doivent être revisitées par le biais de conceptions constructivistes. Ce faisant, ce chapitre nous a permis, en réfléchissant sur la méthode d'enseignement, de développer de nombreuses pistes didactiques qui selon nous ne peuvent qu'améliorer notre réflexion sur le traitement de l'erreur. Nous allons à présent poursuivre notre cheminement en nous basant davantage sur l'approche mise en évidence précédemment.

3.2. Considérations pour un traitement de l'erreur efficace

Ainsi, d'évidence, la démarche d'enseignement conditionne le traitement de l'erreur. En changeant d'optique méthodologique, l'enseignant va nécessairement concevoir la correction d'une façon différente. Cependant, cette mutation est une condition nécessaire mais non suffisante d'un traitement efficace de l'erreur. En effet, plusieurs problèmes supplémentaires sont à prendre en compte pour élaborer une démarche cohérente : il convient de se demander quelles erreurs sélectionner pour le traitement, ainsi que comment et quand intervenir. Après quelques réflexions sur la complexité de la tâche de l'enseignant, nous montrerons en effet que la sélection des erreurs peut parfois être confuse, et que le choix du moment de l'intervention est crucial pour un bon apprentissage.

3.2.1. L'insoluble problème du traitement de l'erreur : une nécessaire prise en compte de l'apprenant

On l'a vu tout au long de cette étude, le traitement de l'erreur est complexe et peut prendre des orientations différentes. Il est un fondement de l'enseignement en ce qu'il détermine l'ensemble de la situation d'enseignement-apprentissage : relation entre interactants, démarche d'enseignant, types d'activités créées en cours, etc. Or, comme le montrent Porquier et Frauenfelder, la tâche de l'enseignant soucieux de la bonne

démarche à adopter est ardue, s'il veut être en accord avec les approches communicatives ou constructivistes. En effet, affirment ces auteurs :

**« Il n'existe pas là de solution simple en raison de la quantité de facteurs à considérer pour décider s'il faut corriger, quand corriger, et comment corriger. »
Porquier, Frauenfelder, 1980, p. 30.**

On le voit, la question du traitement de l'erreur ne concerne pas seulement le choix de la réaction à adopter pour l'enseignant. Cette réaction est importante (« *comment corriger* »), mais elle doit être précédée d'une étape de sélection. De fait, « **une fois l'erreur identifiée, il s'agit de décider de la traiter ou non** » (*Ibid.*, p. 30). Ainsi, nous l'avons dit, il est peu judicieux de corriger toutes les erreurs : bien au contraire, l'enseignant doit tenir compte de l'apprenant et de son niveau, du moment d'apparition de l'erreur et de l'efficacité probable du traitement privilégié. Dans cette optique, le choix du moment et de la modalité de la correction (immédiate, différée, individuelle, collective, entre pairs, etc.) joue un rôle considérable sur l'acquisition. Nous avons vu en effet en seconde partie que le type de traitement apporté pouvait varier considérablement et avoir un impact différent sur les apprenants : la diversification de la remédiation nous semble donc importante, surtout avec une classe hétérogène.

Les trois moments du traitement de l'erreur

En tout état de cause, il convient de rompre avec un traitement identique pour tous les apprenants (cf. 3.1.) pour éviter de réduire les parcours individuels à la seule variable de caractère des apprenants. Pour se diriger, dans une optique constructiviste, vers une pédagogie intégrant et s'appuyant sur l'erreur, dont nous avons pu démontrer l'intérêt au fil de notre développement, le triple questionnement entrevu ci-dessus devient fondamental : **que, quand** et **comment** corriger. Ces trois aspects du traitement de l'erreur sont intimement liés : ainsi, même si nous avons choisi d'une certaine façon de privilégier le *comment* dans notre typologie (réactions des enseignants), notre réflexion s'est toujours parallèlement appuyée sur les deux autres aspects : par exemple nos analyses de la correction différée/immédiate relevaient de la question du *quand* ; nos hypothèses sur l'utilisation d'autres langues, sur les questions de phonétique ou de syntaxe, avaient quant à elles également trait au problème du *que*. On note donc bien l'inséparabilité de ces trois éléments, et l'impossibilité de tenter de répondre individuellement à chacun de ces points.

De même, il s'avère peu judicieux, voire impossible, de déterminer des règles strictes pour l'articulation de ces trois problèmes. En effet, s'il est entendu que le profil de l'apprenant est à prendre en compte, il apparaît que seul l'enseignant, dans sa classe, est à même d'effectuer ces choix. Dès lors, on retiendra que la cohérence de la démarche d'un enseignant ne pourra se juger que dans son questionnement et son adaptabilité aux apprenants : les certitudes ne semblent pas de mise sur ce point didactique, tant les éléments à prendre en compte sont nombreux. De plus, nous avons vu (cf. 3.1.) que c'est avant tout dans la démarche générale d'enseignement que vont se situer, s'il y a lieu, les changements à opérer : une réflexion sur un traitement de l'erreur efficace va nécessairement passer par une centration sur l'apprenant et ses stratégies d'apprentissage.

Or, si les prescriptions s'avèrent impossibles, les pistes didactiques n'en sont pas moins nombreuses pour l'enseignant : notre première partie a contribué à mettre en évidence différentes théories qui sont autant d'éléments de réflexion. La question de la cause de l'erreur (cf. 1.2.), notamment, nous semble fondamentale. En effet, comprendre les erreurs des apprenants, ou du moins tenter de les comprendre, est déjà un moyen indéniable d'éviter un traitement inadéquat. Cette tâche est difficile pour l'enseignant mais sera facilitée par l'expérience, un dialogue ouvert avec les apprenants, et des connaissances théoriques. Pour réfléchir sur la cause d'une erreur, cependant, il faut se rappeler que l'enseignant effectue toujours une interprétation. C'est donc la *tentative* de compréhension qui prime sur le *résultat*. En tenant compte de la cause supposée pour la remédiation, et en restant ouvert aux réactions des apprenants qui pourront l'orienter, il est susceptible de toucher au but, et se situe de toute façon dans une démarche efficace car adaptable et modifiable en fonction des réactions du groupe.

Interprétation des erreurs, variabilité des interlangues

Néanmoins, pour étudier les causes des erreurs en vue de sélectionner la remédiation convenable, il est nécessaire de se remémorer quelques problèmes. Tout d'abord, nous avons vu que les interlangues des apprenants, en tant que systèmes individuels, sont extrêmement variables. Dès lors, il faudra retenir que, comme le montrent Porquier et Frauenfelder :

« Une même erreur formelle, observée chez des apprenants différents, peut renvoyer à des systèmes individuels différents et nécessiter des analyses différentes. » Porquier, Frauenfelder, 1980, p. 34-35.

Ainsi, même dans le cas où une erreur aura été efficacement traitée avec un apprenant, il ne sera pas forcément possible pour l'enseignant d'appliquer ce même traitement avec un autre élève. La saisie dépend, nous l'avons vu, de multiples facteurs dont celui, inaccessible, des motivations affectives de l'apprenant : en conséquence, c'est bien sur l'apprenant que doit se baser d'abord la correction, et non sur l'erreur conçue dans sa réalisation absolue. D'autre part, nous savons qu'à l'inverse, une séquence linguistique juste peut très bien correspondre à une hypothèse fautive sur la langue : nous avons vu par exemple, dans la séquence 11, que la tournure « *pas d'villes* », obtenue après la correction « *pas d'arbres* », pouvait révéler sous un aspect non erroné une généralisation de l'élision. La seule possibilité de détection d'une telle erreur d'hypothèse sera l'observation et la vigilance : si elle est liée à une hypothèse fautive, elle devrait tendre à réapparaître dans d'autres contextes. On voit ici l'intérêt, pour la pédagogie, de susciter l'apparition d'erreurs chez les apprenants dans l'optique de travailler un point de grammaire par exemple. Partir de productions erronées réellement prononcées par les apprenants est sans conteste un bon moyen de provoquer leur réflexion et par là de favoriser l'apprentissage. En raisonnant ainsi sur des énoncés concrets, qu'on aura pu relever manuellement ou enregistrer au magnétophone, les apprenants seront davantage impliqués et prendront plus facilement conscience de leurs hypothèses d'interlangue.

En outre, nous tenons à attirer l'attention du lecteur sur le fait que l'interlangue, en tant que système en construction, est en constante évolution. En conséquence, des remaniements peuvent s'y opérer en permanence, et il est à retenir que les règles qui la

composent mettent un certain temps à se systématiser. En effet, Porquier affirme que :
« L'une des caractéristiques des systèmes intermédiaires [interlangues], c'est leur relative instabilité et, même en cas d'auto-correction immédiate, "la réalisation de la faute est le signe que la compétence n'est pas solidement acquise et que, bien qu'existante, elle reste fragile" ». (Porquier, 1977 : 29)

Comme on le voit, pendant la phase de systématisation, on pourra trouver chez l'apprenant des erreurs de performance, qualifiés par Bange de *problèmes d'exécution*. Il s'agit alors de lapsus, qui peuvent donner lieu à autocorrection. D'après Porquier, l'autocorrection permet de pointer une règle non automatisée mais en partie acquise. L'intérêt de laisser une place à l'autocorrection dans la classe est donc bien justifié : il permet à l'enseignant de se tenir au fait du niveau d'interlangue de ses apprenants, et, s'il reste conscient de la précarité de ce système individuel, de proposer des tâches de systématisation des acquis en fonction des problèmes relevés. D'autre part, lorsque c'est possible, il est plus judicieux d'amener l'apprenant à se remémorer de lui-même (ou par le biais d'un de ses pairs) la règle en question, plutôt que de lui donner d'emblée la réponse par correction immédiate : la mémorisation en sera plus efficace, et, si l'autocorrection échoue, la reprise par l'enseignant en sera favorisée, l'apprenant étant en état de recherche, donc davantage disposé à la saisie.

On voit ainsi la difficulté de mettre en place un traitement efficace de l'erreur : il n'existe pas de règle permettant de décrire l'attitude à adopter, mais seulement des principes et des orientations méthodologiques guidés par la démarche constructiviste. Ces remarques peuvent, nous en sommes consciente, créer le doute chez le lecteur, puisqu'elles mettent en évidence l'impossibilité d'apporter une réponse définitive au problème du traitement de l'erreur. Elles nous semblent néanmoins importantes dans la mesure où elles constituent des pistes de réflexion indispensables à l'enseignant : la nécessité d'une sélection permanente de l'erreur, du traitement et du moment de la correction, se trouve justifiée entre autres par la diversité des interlangues des apprenants, ainsi que la variabilité intrinsèque de chaque interlangue. En effet, seule la règle de questionnement permanent et de prise en compte du profil individuel des apprenants semble valoir, ce qui rend nécessaire l'adaptation systématique à la situation empirique de la classe¹⁸. La difficulté de sélectionner les erreurs à traiter, abordée ci-dessus, apparaîtra encore plus clairement par la suite : en effet, nous allons voir qu'il arrive à l'enseignant d'identifier comme erreurs des séquences qui s'avèrent correctes ou intéressantes, surtout lorsque ses attentes prennent le pas sur la situation d'enseignement-apprentissage.

3.2.2. Attentes de l'enseignant et création d'erreurs inexistantes

Ainsi, le problème de l'identification des erreurs à traiter est plus complexe encore qu'il n'y paraît, car il dépend pour une part importante de l'attitude de l'enseignant, et de son aptitude à comprendre l'erreur. En effet, comme l'apprenant, l'enseignant est un individu :

¹⁸ Notons que celle-ci peut être plus ou moins facile à mettre en place : par exemple, un nombre limité d'apprenants favorisera de beaucoup les possibilités d'adaptation offertes à l'enseignant.

il a donc des attentes vis à vis des apprenants, qui vont considérablement influencer son attitude pendant la correction. De plus, nous avons montré que la sélection des erreurs à traiter dépendait en grande partie de son interprétation, dans le sens où il doit tenter de comprendre le problème apparu pour lui apporter la remédiation qu'il juge utile. Or, il nous semble que l'enseignant désireux d'interpréter correctement les erreurs doit précisément veiller à ce que ses attentes ne dominent pas la situation d'enseignement, sans quoi il court le risque d'un traitement inefficace. Il semble au contraire nécessaire d'évacuer toute expectative pour parvenir à saisir, dans les productions des apprenants, tous les éléments positifs, et choisir ensuite les éléments problématiques à revoir.

En effet, comme nous allons le voir grâce aux séquences qui suivent, les attentes de l'enseignant peuvent le conduire, dans un mouvement automatique, à exclure d'une production des formes pourtant judicieuses, ou des stratégies intéressantes d'un point de vue cognitif. Les séquences ci-dessous sont, bien sûr, conditionnées par la démarche d'enseignement déjà mise au jour dans notre corpus (réflexe de la correction immédiate). Cependant, elles révèlent un problème courant dans l'enseignement, qui peut apparaître sous différentes formes dans toute situation de classe si l'enseignant n'y prend pas garde. Nous tâcherons donc de montrer ci-dessous qu'il existe de « bonnes erreurs », que l'enseignant peut être amené, du fait de ses attentes, à négliger ou même à refuser catégoriquement, lors même qu'il y aurait lieu de les mettre en valeur.

Ainsi, la séquence 26 nous offre notamment un exemple frappant de production correcte, néanmoins jugée comme erronée par l'enseignante, puisqu'elle donne lieu à une reprise immédiate :

Séquence 26 :

1	P2	qu'est-ce qui se passe euh: sur votre dessin en- au sud du- de l'arrondissement numéro deux quand vous regardez les deux rivières/	
2	Fa		et ben ils se[
3	P1	elles se/	
4	Fa		elles se croisent
5	P1	rejoignent	
6	Fa		elles se rejoignent
7	P1	elles se rejoignent. on dit qu'elles se rejoignent\	

Cette séquence, on le voit, contient tous les éléments de la démarche d'enseignement de tendance behavioriste mise au jour précédemment. Nous ne nous attarderons pas sur la correction immédiate du pronom personnel en 2, ni sur la répétition forte en 7. Cependant, nous ne pouvons que remarquer le refus étonnant de la forme « *elles se croisent* » en 4-5 : en effet, s'agissant de décrire le confluent lyonnais, cette tournure s'avère tout à fait acceptable en classe de langue : elle est, bien sûr, moins judicieuse que le verbe *se rejoindre* qui décrit précisément la situation. Néanmoins, on peut trouver excessif ce refus catégorique, qui mériterait du moins une explication de la différence sémantique des deux verbes, ou un encouragement à trouver un autre terme. Il

semble bien évident que l'attente, chez l'enseignante, du mot exact, conditionne ici sa réaction : elle l'empêche de tenir compte de la remarque et donc de donner à Farrida les moyens de comprendre le problème évoqué. Loin de rectifier une hypothèse d'interlangue, ce traitement conduit à exclure comme erreur un terme de lexique pourtant très courant en français, dans une tournure fort bien construite. La mise en valeur de cette intervention aurait été souhaitable dans une approche réellement constructiviste.

La séquence 27 va plus loin encore, en laissant voir comment une stratégie cognitive fort judicieuse peut être écartée par l'enseignant alors qu'il serait bon de la mettre en valeur¹⁹ :

Séquence 27 :

1	P2	vous connaissez le mot croisière Magda/	
2	Ma		non
3	P2	vous pouvez expliquer Aicha qu'est-ce que c'est une croisière/	
4	A		euh: on se croise/
5	P1	non : ah non. ça c'est un croisement\	
6	P2	Farrida vous pouvez expliquer une croisière/	
7	Fa		c'est quand tu as gagné un voyage\

On le voit à la lecture de cet extrait, les attentes de l'enseignant peuvent conduire à des rejets qui peuvent nuire à l'apprentissage : ici, Aicha fait preuve d'une stratégie de compréhension particulièrement intéressante, puisqu'elle a recours à une analyse morphologique pour tenter d'expliquer le mot demandé (en 4). En effet, elle parvient à repérer dans le terme inconnu *croisière* la base *crois-*, effectivement issue du verbe *croiser*, et en déduit intelligemment un sens acceptable pour ce mot. Pourtant, l'enseignante écarte sa réponse immédiatement, en lui donnant la forme correspondante sans explication en 5, tandis que la seconde enseignante interroge une autre apprenante en 6. Ce rejet nous semble malheureux, car la stratégie d'Aicha aurait pu être commentée et félicitée, de sorte qu'elle n'hésite pas à agir de façon identique dans d'autres situations : cela aurait également permis aux autres apprenants de découvrir cette manière de faire. De plus, l'apprenante prend la peine de tenter de répondre malgré son ignorance, ce qui est une attitude volontaire d'apprentissage : ce rejet pourrait donc créer chez l'apprenante des stratégies d'évitement par peur d'une nouvelle correction. Par ailleurs, la correction apportée ici est encore plus étonnante lorsqu'on se réfère au dictionnaire : dans le Petit Robert, la définition première du terme *croisière* est bien l'« **action de croiser, en parlant de navires de guerre qui surveillent des parages déterminés** », tandis que la définition « **voyage d'agrément effectué sur un paquebot** » ne vient qu'en second. La stratégie d'Aicha s'avère donc tout à fait adéquate, mais l'attente spécifique de l'enseignante l'empêche de la déceler, tant elle est focalisée sur l'explication désirée. Ce type d'omission nous semble particulièrement néfaste, car il tend à réduire la possibilité d'apparition de stratégies individuelles d'apprentissage, en les

¹⁹ Le hasard a voulu que les séquences 26 et 27 présentent un problème lié au même terme *se croiser*. Les deux extraits proviennent pourtant de cours différents, c'est pourquoi nous n'établirons pas de lien entre eux.

catégorisant implicitement comme erronées.

Enfin, comme nous allons le voir dans la séquence 28, l'enseignant peut aller jusqu'à identifier la présence d'une erreur inexistante du fait d'attentes trop fortes. Ici, en effet, l'enseignante corrige fortement une séquence qui peut être analysée comme juste :

Séquence 28 :

1	P1	(...) et les deux autres filles c'est deux filles que votre belle-mère. garde\ votre belle-mère quel est son métier/	
2	Sa		euh c'est assistante maternelle
3	P1	ELLE EST as-sis-tante/ maternelle\ très bien voilà Farrida vous êtes venue avec qui/	

Dans cet extrait, Sara utilise, pour répondre à la question *quel est son métier ?*, le présentatif *c'est* : elle est aussitôt reprise par l'enseignante qui lui donne la forme *elle est*. Or, s'il est vrai que la tournure donnée par P1 est plus fréquente en français, la réponse de Sara n'est pourtant pas nécessairement fautive : si on analyse sa production, on voit très bien qu'elle peut résulter d'un cheminement personnel du type « *le métier de ma belle-mère, c'est assistante maternelle* », dont seule la seconde partie est prononcée. En tout état de cause, la réponse à la question *quel est... ?* n'est pas toujours nécessairement *il/elle est...*, bien au contraire, comme en témoignent ces exemples : « – *Quelle est la capitale de la France ? – Paris / c'est Paris* », « – *Quel est le prénom de votre frère ? – Jean/il s'appelle Jean* », etc. Autrement dit, dans le français parlé standard, la réaction la plus fréquente est bien de donner directement la réponse. Cela nous montre que Sara accomplit ici l'effort de *faire une phrase*, tout à fait correcte de surcroît, d'autant qu'il s'agit d'une apprenante débutante.

En réalité, il semble que l'enseignante ait comme oublié la question réellement posée : focalisée sur la réponse, qu'elle connaît d'ailleurs, elle ne se rend pas compte que la production de l'apprenante est tout à fait valable. C'est notamment l'un des dangers du questionnement artificiel des apprenants (cf. 3.1.3.) : ici, Sara apporte une réponse par rapport à ce qu'elle croit être une demande d'information, tandis que l'enseignante se focalise sur la forme, rompant ainsi la situation de communication. Cette confusion dans la focalisation est caractéristique des situations de classes traditionnelles : dans une conversation réelle, l'échange aurait continué de façon totalement naturelle, ce qui aurait sans doute favorisé l'apparition de SPA.

Par le biais de ces exemples, on voit donc bien les dangers que peuvent comporter les attentes des enseignants, lorsqu'elles dominent l'activité de production orale : exclusion de séquences correctes, omissions de stratégies d'apprentissage pertinentes, autant de problèmes que l'enseignant devra tendre à éviter s'il veut favoriser l'apprentissage dans sa classe. Les séquences entrevues comportent en effet de « bonnes erreurs » qui ne méritent pas le refus par lequel elles sont sanctionnées, ce qui nous montre à quel point la sélection des erreurs à traiter est importante en classe de langue, puisqu'un mauvais choix peut devenir un obstacle à l'apprentissage. La mise en valeur d'interventions de ce type devrait être souhaitable dans une démarche privilégiant

apprendre à apprendre. De plus, de telles réactions de refus peuvent aller jusqu'à créer, comme dans la séquence 28, des échanges biaisés dans lesquels les apprenants auront du mal à s'épanouir, notamment lorsque les temps formel et communicationnel sont confondus.

3.2.3. Confusion des temps formel et communicationnel

Ainsi, comme vu dans la séquence précédente, il est possible d'observer que la confusion des temps formel et communicationnel peut créer certains problèmes de compréhension entre enseignant et apprenants. En effet, en parlant de *bifocalisation faussée* (cf. 1.4.), Bange introduisait déjà ce problème, en montrant que l'enseignant pouvait avoir tendance à se centrer sur la forme tout en prétendant communiquer : cette attention trop grande apportée à la correction linguistique n'est pas idéale s'il s'agit d'apprendre à communiquer rapidement, étant entendu qu'on peut très bien se faire comprendre malgré des erreurs. Dès lors, nous souhaitons attirer l'attention du lecteur sur l'importance d'une réflexion sur ces deux aspects de la communication. N'est-il pas nécessaire que le traitement de l'erreur s'adapte à l'objectif de l'activité, qui n'est pas toujours, de loin, l'apprentissage d'une langue parfaite ? Lorsque l'objectif est d'ordre communicatif, n'existe-t-il pas d'autres critères que la norme à prendre en compte pour la correction ? Enfin, le chevauchement des activités formelle et communicative ne peut-il pas s'avérer défavorable à l'apprentissage ?

Tout d'abord, notons que notre étude de corpus a révélé un traitement de l'erreur ne variant que rarement en fonction des activités. Or, au fil de notre analyse, nous avons pu voir à quel point il était nécessaire d'adapter sans cesse la sélection des erreurs et leur correction à la situation : sans cela, on court le risque d'identifier des erreurs inexistantes, ou de perturber les apprenants par des activités non conformes aux objectifs. Ainsi, la séquence 2 constitue un exemple clair d'écart de focalisation entre l'enseignant et les apprenants : l'apprenante, occupée à la tâche de devinette, prononce un terme sans son article, tandis que l'enseignante valide immédiatement la réponse en ajoutant l'article. Cette confusion des temps n'est pas judicieuse, car elle peut conduire à rompre le fil de l'activité, dont l'objectif est justement d'amener à pratiquer la langue de façon naturelle. De plus, elle ne favorise guère les acquisitions, puisque les apprenants, motivés par l'activité en elle-même, tiennent rarement compte de ce type de correction. Enfin, elle peut contribuer à identifier des erreurs inexistantes, dans la mesure où il n'est pas prouvé que le terme litigieux n'est pas disponible pour l'apprenant corrigé : s'il s'agit de répondre le plus rapidement possible, il est normal que les productions soient ciblées sur les réponses elles-mêmes et non sur la correction de la langue.

Il semble en outre certain que le traitement de l'erreur ne peut, et ne doit, se baser uniquement sur le critère linguistique. En effet, les approches communicatives ont contribué à mettre en avant la **compétence de communication**, qui dépasse le champ de la compétence linguistique : on considère ainsi que la langue n'est qu'une composante de la communication, qui comporte également des aspects non-verbaux (gestes, mimiques, distances entre individus, etc.) et paraverbaux (intonation, débit, etc.), des dimensions socioculturelles (normes d'interactions, règles sociales, etc.) ou stratégiques

(adaptation à la situation) qui participent à l'acte de communiquer et doivent donc être pris en compte dans l'enseignement des langues. Ainsi, il apparaît, même à un niveau débutant, que la maîtrise de la langue n'est pas suffisante pour réussir un échange conversationnel. L'exemple de la dichotomie tutoiement/ vouvoiement est très révélateur de ce problème, puisqu'il constitue une règle sociale inexistante dans de nombreuses langues et peut donc créer des erreurs plus graves qu'une syntaxe défaillante : en effet, n'est-il pas plus important, lorsqu'on s'adresse à une supériorité hiérarchique, de maîtriser cette norme avant de maîtriser la langue si on ne veut pas courir le risque de froisser son interlocuteur ?

Cette idée est confirmée par L. Dabène, dans son ouvrage *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. En effet, celle-ci étudie le problème des interférences de langues (marques transcodiques) dans l'enseignement scolaire, et affirme que :

« Dans une situation plurilingue, le critère essentiel sera d'ordre pragmatique : réussite ou non de la communication. Les écarts par rapport à la norme ne recevront donc de sanction que par rapport à cet enjeu. » (Dabène, 1994 : 97)

On le voit, cette remarque insiste sur l'existence d'autres critères qui devront être pris en compte pour le traitement de l'erreur pendant les activités de communication. Elle nous semble tout à fait applicable à l'enseignement aux adultes en centre social, pour qui l'apprentissage d'un « français de survie » leur permettant de communiquer dans les situations de la vie courante est la première priorité. La reprise formelle n'est pas forcément l'élément à privilégier, car elle ne suffit pas à améliorer la compétence de communication. L'enseignant devra donc également être attentif aux erreurs de type pragmatique, s'il veut aider ses apprenants à devenir rapidement autonomes à l'extérieur du cours.

En réalité, il semble que le traitement de l'erreur dépende de l'objectif de l'activité mise en place par l'enseignant. En effet, comme le montre Porquier dans son article sur « l'Analyse des erreurs », « **si les erreurs "de langue" sont dues à des tentatives de communication et d'expression, il y a lieu de les exploiter, plutôt que de les corriger, pour aider l'apprenant à construire sa compétence de communication** » (1977 : 29). On comprend alors que, lorsqu'il tente de communiquer réellement, l'apprenant peut être amené à commettre des erreurs plus fréquemment que lorsqu'il est focalisé sur la forme, puisqu'il développe dans l'urgence des moyens d'expression pour atteindre sa visée communicationnelle. Il est donc peu judicieux de l'interrompre pendant cette tentative, en lui apportant une correction formelle : au contraire, il convient de mettre en valeur ses stratégies, en tentant de comprendre les erreurs commises, et en lui proposant des solutions pour pallier les manques qu'on aura décelé. En effet, Porquier nous confirme plus loin qu'il existe d'autres problèmes que les erreurs grammaticales, dont il faut tenir compte lors de la correction :

« Dans une perspective didactique, l'approche adoptée doit tenir compte des objectifs de l'apprentissage et des options qu'ils déterminent dans le contenu et la méthodologie d'enseignement : s'il s'agit d'apprendre à communiquer en situation, non seulement on ne peut se cantonner à l'analyse de la compétence linguistique à travers des erreurs d'énoncés, mais on doit surtout observer

comment ces erreurs (ou fautes) peuvent être dues à des tentatives de communication, comment les erreurs de communication peuvent provenir d'erreurs grammaticales, et comment l'individu tente, en situation, de compenser le déséquilibre entre sa compétence et ses besoins de communication. »
(Porquier, 1977 : 29)

L'article de cet auteur constitue essentiellement une critique du courant de l'*Analyse des erreurs*, mais il comporte une réflexion riche sur le problème du traitement de l'erreur, applicable à l'enseignement : cette citation nous intéresse car elle met en évidence les différents problèmes pouvant surgir lors d'une activité de communication, et sur lesquels il y a lieu de s'appuyer pour favoriser l'apprentissage. La tentative de communication peut être source d'erreurs linguistiques qui ne se produiraient pas dans un temps de focalisation formelle, et inversement, les manques linguistiques peuvent faire échouer la communication : l'apprentissage de la compétence de communication doit donc nécessairement passer par la mise en œuvre de stratégies de *compensation* entre ces deux pôles, d'où l'importance d'un traitement de l'erreur qui ne soit pas porté uniquement sur la langue.

Dans cette optique, pour toutes les tâches ayant un objectif communicationnel, la correction différée, à plus ou moins long terme, nous semble une bonne solution : elle permet de reprendre après coup les erreurs les plus importantes *pour la communication*, qu'elles soient linguistiques ou pragmatiques, en amenant les apprenants à trouver des solutions pour résoudre les problèmes auxquels ils auront été confrontés pendant la tâche, tout en mettant en valeur les essais réalisés et les stratégies développées. De plus, cela crée une situation qui implique davantage l'apprenant puisqu'il s'agit de travailler sur une production concrète, en lui proposant des moyens directement liés à ses besoins. Enfin, la correction différée favorise les stratégies de prise de risque propices à l'apprentissage (cf. Bange 1.4.) puisque l'apprenant, n'ayant plus la crainte de commettre des erreurs pendant l'activité, laisse libre cours à son interlangue, et peut pousser plus avant ses tentatives de communication.

Dès lors, la séparation des temps formel et communicationnel nous semble davantage favorable à l'apprentissage qu'une situation de classe traditionnelle dans laquelle apprenants et enseignants ne poursuivent pas le même objectif. Il est en effet aisé de déterminer les objectifs poursuivis en fonction des activités, en les annonçant au préalable aux apprenants. L'enseignant pourra ainsi élaborer des séquences métalinguistiques découlant d'activités communicationnelles, qui favoriseront les progrès grammaticaux puisque les problèmes seront apparus clairement aux apprenants dans une situation concrète. Cela peut jouer sur la motivation et l'implication des élèves, et favorise les acquisitions dans la mesure où il ne s'agit plus d'identifier des problèmes dans une production mais de la considérer de façon positive en proposant plutôt des solutions pour l'améliorer.

De fait, comme nous le verrons dans l'exemple qui va suivre, la confusion entre activité formelle et activité de communication peut considérablement perturber les apprenants : en effet, lorsque le type d'activité n'est pas clairement avéré, l'apprenant peut se trouver dans une situation de doute, voire d'incompréhension, face aux interventions de l'enseignant. Cela peut contribuer d'une certaine façon à un sentiment

d'insécurité qui sera peu propice aux acquisitions, étant entendu que la motivation affective conditionne en partie les apprentissages. Nous avons précédemment montré que la correction formelle, survenant lors d'activités de communication, pouvait provoquer cet effet en suscitant une crainte de l'erreur. Or, réciproquement, la rupture d'un travail formel par une intrusion communicationnelle de l'enseignant peut susciter des problèmes de compréhension qui peuvent troubler l'apprenant et par exemple rompre sa concentration. Nous souhaitons étudier ici, dans la séquence 29, un exemple de ce type d'échange ²⁰, afin de montrer en quoi le télescopage des deux temps peut créer des situations ambiguës qu'il faudra tendre à éviter :

Séquence 29 :

²⁰ Ce problème a également été entrevu au cours de notre analyse de la séquence 17.

III. Traitement de l'erreur et démarches d'enseignement : pistes didactiques

1	P1	alors qui est-ce qui veut essayer de redire cette phrase Tania/.. vous essayez de redire ce que Khamila a dit/	
2	T		euh :
3	P1	Monique/	
4	T		Monique che&cher-ch[e]/
5	P1	oui alors elle Demande/	
6	T		elle demande/
7	P1	à Jean-Pierre/	
8	T		à Jean-Pierre\ Moni- euh Monique
9	P1	d'aller/	
10	T		d'aller
11	P1	<u>chercher/</u>	
12	T		<u>chercher</u> l'hôpital
13	P1	voilà qui/ à l'hôpital/	
14	T		euh euh euh Mon[
15	P1	Fatima	
16	T		Fatima
17	P1	Fatima A: l'hôpital hein/	
18	T		à l'hôpital
19	P1	aller chercher Fatima à l'hôpital\ vous votre fille Tania vous allez la chercher/	
20	T		vous allez la chercher
21	P1	à quatre heure/	
22	T		à quatre heure
23	P1	à- où est-ce que vous allez la chercher votre fille/	
24	T		euh: à la&à la crèche
25	P1	à la crèche hein/ donc Tania elle va chercher sa fille à quatre heures ou à quatre heures et quart à la crèche/ d'accord\ donc là il faut aller chercher euh: Fatima/ qui est à l'hôpital	

Cette séquence présente une activité que nous pourrions qualifier de travail formel plutôt que d'activité de communication : en effet, Tania, débutante, est sommée de répéter ce qu'a dit une de ces partenaires (d'après une vidéo), en focalisant donc sur la langue, selon l'exercice classique de la méthodologie traditionnelle. Cependant, le niveau faible de cette apprenante, ainsi que sa crainte probable de commettre des erreurs, ne lui permettent pas d'effectuer la tâche : le guidage de l'enseignante devient alors extrêmement important, notamment dans ses répliques allant des tours de parole 3 à 11. L'apprenante, on le voit, se contente donc de répéter les amorces de phrases de P1 sans parvenir à poursuivre, et témoigne d'une grande confusion devant la difficulté de l'exercice : elle oublie par exemple les prénoms des personnages (en 8, 13).

Or, au cours de cette activité, on voit apparaître une intrusion communicationnelle en

19 : l'enseignante, devant la difficulté éprouvée par Tania, essaye de lui faire comprendre le sens de l'expression *aller chercher quelqu'un*, en posant directement la question à l'apprenante. L'élément frappant ici est la confusion de Tania, qui perdure pendant cette incise communicationnelle. L'enseignante lui pose une question réelle, mais celle-ci survient après un guidage si important que l'apprenante ne parvient plus à distinguer cette interrogation : on le remarque à sa réponse en 20, qui est une répétition de la phrase, identique à ses précédentes interventions. L'échange en 21-22 continue le même processus, jusqu'à ce que l'apprenante finisse par comprendre la mutation de l'activité et arrive à répondre de façon intelligible en 24. Nous remarquons également que l'enseignante, après la réponse de Tania, reprend le fil de l'activité initiale (en 25, commentaire de document « *là il faut aller chercher Fatima* ») sans même justifier l'incise qui a eu lieu, considérant sans doute que la réponse de Tania signifie qu'elle a compris l'ensemble de son intervention.

Nous sommes donc ici face à une erreur de compréhension orale, qui donne lieu à une erreur de production (réponses inadéquates). Or cette erreur est clairement créée par la confusion des temps formel et communicationnel : l'incise effectuée par l'enseignante crée un changement de focalisation que Tania ne parvient pas à déceler d'emblée, d'où l'absence de coordination de leurs interventions parallèles. Ce malentendu est d'autant plus étonnant que, sur l'enregistrement, le ton de l'enseignante varie considérablement entre l'amorce de phrase et la question réelle, et que l'interrogation est ponctuée d'une apostrophe que Tania n'entend pas. Nous voyons donc que la rupture de focalisation peut créer des erreurs en compréhension comme en production, et que ces erreurs, de type communicatif, sont aussi, voire davantage, importantes que des erreurs de langue. De plus, il se crée ici un échange ambigu qui augmente la confusion de Tania, déjà peu sûre d'elle : la multiplication de ce type de malentendus ne nous semble donc pas favorable à une bonne situation d'enseignement-apprentissage, qui repose en partie sur le bien-être des apprenants.

Ainsi, cet exemple met en avant l'importance de prendre conscience des différents types d'activités orales pouvant avoir lieu en classe de langue, et d'éviter de les mêler de façon indistincte : cela conduit à une possible insécurité pour les apprenants, et crée des situations dans lesquelles les objectifs sont peu clairs. Evidemment, les intrusions formelles pendant la communication peuvent être suscitées par les apprenants (incompréhension d'un terme, demande de précisions...) et il convient alors d'y répondre ; cependant, il n'est pas nécessaire de devancer ces interventions lorsqu'elles n'ont pas lieu. Nous noterons également l'aspect problématique des activités traditionnelles (redire, répéter une phrase) qui peuvent créer un inconfort dans la classe si elle ne sont pas gérées convenablement.

Ces réflexions nous confirment donc qu'il peut être utile, pour le traitement de l'erreur, de séparer les temps communicationnel et formel : l'apprenant, étant ainsi au fait de l'objectif de l'activité en cours, aura plus de facilité à mobiliser ses savoirs et savoir-faire pour s'adapter à la tâche demandée. Lors d'un travail formel, il sera davantage concentré sur la langue, ce qui diminuera ses capacités de communication. A l'inverse, pendant les activités de communication, il devrait se produire davantage d'erreurs de langues, sur lesquelles on pourra revenir ultérieurement après avoir analysé leur impact sur la

communication. Cette démarche permet, nous semble-t-il, d'éviter la *bifocalisation faussée*, dans laquelle l'apprenant communique tandis que l'enseignant est centré sur la correction linguistique. En effet, les situations dans lesquelles apprenants et enseignants poursuivent le même objectif favorisent davantage l'apparition de SPA puisque le professeur n'apparaît plus comme un censeur mais comme un médiateur : l'absence de jugement a un effet libérateur sur les interventions, qu'elles soient d'ordre communicatif ou linguistique. En outre, la séparation des deux temps permet d'améliorer l'apprentissage, parce qu'elle contribue à rendre l'apprenant conscient de ce qu'il fait, ce qui favorise l'autonomisation et la création de parcours individuels. Ainsi, lors des temps communicatifs, l'apprenant pourra travailler plus naturellement sa compétence de communication, tandis que, lors des moments métalinguistiques, il reviendra sur ses manques en connaissance de cause et raisonnera sur la langue de façon plus consciente, donc plus efficace.

3.3. Créer la prise de conscience

De fait, la conscientisation nous semble un point crucial de l'enseignement, et ce principalement pour la question du traitement de l'erreur. En effet, « ***l'apprentissage suppose la prise de conscience des processus d'acquisition*** » (GFEN, 2001 : 22), sans laquelle l'apprenant ne sera pas à même de réfléchir sur son propre parcours et sur ses stratégies individuelles d'apprentissage. Ainsi, s'il veut amener l'apprenant à être actif et autonome, l'enseignant doit tendre à lui faire prendre conscience de ses erreurs et de ses hypothèses d'interlangue, afin de le mettre en situation explicite de construction d'un savoir. En outre, comme nous l'avons vu, cette conscientisation ne devra pas concerner uniquement les erreurs de langue dans le traitement de l'erreur en production orale, mais bien tous les aspects de la compétence de communication. Il sera par exemple intéressant d'amener l'apprenant à analyser en quoi une réponse erronée est due à une tentative de communication ou à une mauvaise compréhension de son interlocuteur.

Tout au long de notre étude, nous avons pu voir l'importance du signalement de l'erreur, qui permet d'infirmier les hypothèses d'interlangue de l'apprenant, notamment dans le cas d'erreurs formelles : or, pour créer une prise de conscience, afin d'aider l'apprenant à construire son savoir, il est important de ne pas apporter d'emblée la correction, qui serait alors reçue de façon passive. Un signalement suscitant réflexion sera beaucoup plus efficace, et, pour ce faire, l'enseignant dispose de plusieurs possibilités, comme le montrent Porquier et Frauenfelder :

« La première étape [du traitement de l'erreur] consiste à faire prendre conscience aux apprenants de l'erreur, ce qui peut se faire de diverses façons, éventuellement consécutives : signaler la présence d'une erreur sans la localiser dans l'énoncé, la localiser sans la commenter, spécifier la nature de l'erreur. » (Porquier, Frauenfelder, 1980 : 31)

Les démarches proposées ici sont intéressantes en ce qu'elles permettent de susciter l'autocorrection ou la correction par un pair, et ne font plus de l'enseignant le seul garant

de la norme. De plus, elles favorisent la réflexion de l'apprenant en le faisant raisonner sur sa production sans lui donner d'emblée toutes les clés disponibles : cela contribue ainsi à le rendre actif dans son processus d'appropriation du savoir, puisqu'il pourra se remémorer de lui-même la règle défailante, le terme oublié, etc. De plus, dans une optique constructiviste, nous avons montré que la situation de recherche créée par ce signalement favorise la mémorisation, une fois l'erreur traitée.

La conscientisation en classe hétérogène d'adultes

Cette conscientisation, fondamentale pour un traitement efficace de l'erreur, nous semble d'autant plus nécessaire avec un public hétérogène d'adultes migrants : en effet, les situations plurilingues multiplient le nombre des stratégies individuelles, du fait des bilinguismes divers qui s'y trouvent, et de l'importance des acquisitions faites à l'extérieur du cours : en aidant les apprenants à prendre conscience de leurs erreurs ainsi que de tous leurs savoir-faire, l'enseignant leur assure une plus grande autonomie dans leur apprentissage, ce qui facilitera les acquisitions dans leur vie quotidienne. De plus, cela contribue à donner confiance à ce public souvent peu sûr de lui socialement. Notre étude de corpus a permis de montrer que les cours dans ces institutions étaient souvent plus adaptés aux apprenants débutants ayant déjà été scolarisés, et a révélé des manques concernant les apprenants ayant fossilisé une interlangue plus ou moins élaborée. Or, dans ce dernier cas, la conscientisation nous paraît un outil fondamental pour aider les apprenants à progresser.

En effet, nous avons constaté, lors de la constitution de notre corpus, que certaines femmes avaient très peu de problèmes de communication, mais parlaient une langue connotée comme socialement défavorisée : il s'agit le plus souvent de femmes peu ou mal scolarisées, venues de prime abord au Centre Social pour l'alphabétisation. La question de savoir comment aider ce public à améliorer sa compétence en français nous paraît fondamentale, puisqu'il s'agit pour ces personnes d'accéder à des emplois valorisants qui leur sont refusés fréquemment à cause de leurs lacunes ou erreurs de registres. Or, il nous est apparu, par le biais de certaines séquences du corpus, que les moments de conscientisation des erreurs étaient fondamentaux dans ce cas, parce qu'ils interpellaient considérablement les apprenants : le problème de ce public est en effet qu'il multiplie certaines erreurs non gênantes en communication, et ce sans en avoir conscience. Il est donc naturel que ces apprenants soient impliqués et actifs lorsque de telles erreurs leur sont signalées : il se crée un phénomène de découverte qui, nous allons le voir, peut déclencher des séquences très intéressantes.

Nous proposons donc ici deux extraits qui montrent à quel point la conscientisation peut s'avérer importante avec ce public : il s'agit ici d'erreurs liées à l'écart entre l'oral et l'écrit, ce qui, nous le verrons, nous montre bien que les causes des erreurs peuvent rarement être isolées dans une seule dimension de la langue. Bien que rares et conditionnées en partie par la démarche traditionnelle des enseignants, ces séquences suscitent de fortes réactions chez les apprenants et nous offrent des moments d'apprentissage qui semblent fort productifs. Il nous a été impossible de les réduire dans leur longueur sans leur ôter leur intérêt, car la prise de conscience s'y réalise

progressivement. Nous tâcherons donc, pour faciliter la lecture, d'en faire un commentaire récapitulatif qui en souligne les éléments les plus frappants.

Ainsi, la séquence 30 transcrit un échange concernant la différence entre les termes *super* et *superbe*, qui n'appartiennent pas au même registre de langue (*superbe* est plutôt de registre standard/soutenu tandis que *super* est standard) et n'ont pas un sens identique. Sans constituer une erreur, l'utilisation du mot *super* s'avère problématique dans certaines situations, notamment hiérarchiques, comme la recherche d'un emploi. Il peut donc sembler important, dans ces circonstances, que les apprenants de niveau perfectionnant aient conscience de l'écart entre les deux mots. Toutefois, c'est essentiellement la réaction des apprenants qui nous intéresse ici : leur implication nous révèle à quel point la conscientisation peut porter ses fruits. Notons que l'intérêt de l'extrait qui suit tient au fait que Farrida, qui possède un très bon niveau de français oral quotidien mais témoigne d'un lexique restreint, a produit un texte d'après une photographie, dans lequel elle a écrit *superbe*, terme qu'elle va oralement prononcer *super*.

Séquence 30 :

Le traitement de l'erreur de production orale en classe hétérogène plurilingue :

1	Fa		(lecture) la photo représente pour moi quelque chose de super/ elle montre le croisement de. deux fleuves qui est le confluent de la Sar&Saône et du Rhône\ il y a des croisements de fleuves et ça donne une vue magnifique et splendide à la vue des gens et cela montre bien que tout est possible\
2	P1	d'accord alors voilà Aicha. vous êtes d'accord.. <u>voilà le confluent hein le confluent</u>	
3	P3	(à part, à Fa, après vérification) <u>vous avez écrit superbe.</u> et vous avez dit super	
4	Fa		ah oui
5	P3	c'est pas la même chose	
6	P1	oui voilà\	
7	Fa		super\. (il) y a un S/
8	P1	super-be	
9	P3	non vous avez écrit superBE	
10	P1	voilà il vaut mieux dire superbe\	
11	P3	et c'est pas la même chose que super. super c'est euh <u>c'est très joli</u>	
12	P1	<u>c'est un peu familier</u>	
13	P3	superbe c'est très beau et super c'est très bien XXX le cours est super euh	
14	P1	et&et super c'est un peu familier	
15	P3	et c'est un peu familier pour euh[
16	Fa		ah:
17	A		c'est quoi la différence/
18	P3	elle a écrit <u>superBE superbe</u>	
19	P1	<u>superBE superbe</u>	
20	Fa		et c'est faux comment j'ai écrit moi/
21	P1	ah non c'est bien	
22	P3	c'est juste mais vous avez dit.	
23	P3	<u>en le lisant vous avez dit super</u>	
24	P1	<u>et c'est ce qu'il faut</u>	
25	Fa		ah <u>ok</u> [
26	P1	<u>voilà\</u>	
27	P3	il faut bien faire la différence	
28	P1	voilà mais c'était très bien de mettre une vue superbe un endroit superbe. mais du coup il faut qu'on l'entende	
29	Fa		<u>ah d'accord</u>
30	P1	<u>une vue superbe</u> parce que si vous dites super après on croit que c'est le mot. super mais qui est un peu familier	

III. Traitement de l'erreur et démarches d'enseignement : pistes didactiques

31	Fa		ah d'accord <u>c'est XX</u> [
32	P1	<u>alors que là</u> c'est du français parfait une <u>superbe vue</u>	
33	Fa		<u>superbe</u> superbe
34	P1	ho cette vue est superbe <u>c'est un endroit superbe</u>	
35	Fa		<u>XXX</u>
36	P1	voilà hein d'accord le confluent/ alors la deuxième[
37	A		<u>XXX</u> (<i>question adressée à P3</i>)
38	P3	tu vois celui-là/	
39	A		oui mais la différence c'est quoi/
40	P3	alors je l'écris et euh je vais le reprononcer (<i>P3 écrit</i>)	
41	P1	et super <u>superbe/ et super</u>	
42	Ds		<u>XXX</u>
43	P3	et super c'est comme le supermarché c'est pas pareil c'est pas la même chose	
45	Fa		ah: oui : superbe
46	P1	oui	
47	P3	superbe c'est bien c'est du français euh	
48	A		c'est ça ce que je disais tout à l'heure
49	To		ah oui <u>XXX</u> je vois pas là
50	P1	voilà ça c'est du français très correct hein et c'est le français euh qui veut dire quelque chose de superbe c'est quelque chose de magnifique euh très beau hein c'est <u>tout à fait euh</u>	
51	To		<u>ah</u> d'accord et quand on dit super c'est euh/
52	P1	(...) <u>alors super après là c'est plus familier</u> (<i>les deux enseignantes expliquent en même temps, les apprenantes réagissent</i>) c'est du langage parlé familier. hein mais qui ne va pas. vous n'allez pas écrire euh ça forcément dans un:	
53	Fa		<u>ah oui d'accord</u>
54	P1	<u>une lettre de motivation</u> par exemple pour trouver un&un emploi dire oh votre entreprise m'a l'air super	
55	Ds		(<i>rires</i>)
56	P1	pourquoi pas mais je crois. voilà XXX alors l'autre/ allez-y Farrida	

Tout d'abord, notons que cette séquence est très complexe, du fait des interventions multiples des différents interactants. Elle met en évidence le problème que peut poser, dans une classe, la présence de plusieurs enseignants. En effet, les interventions de P1 et P3 se chevauchent ici sans poursuivre le même objectif : l'échange sur la différence entre les deux termes est à l'initiative de P3, qui, ayant saisi la confusion existante,

cherche à mettre le problème en évidence après la lecture de Farrida et à l'exposer aux autres apprenants : en 11, la phrase « *c'est pas la même chose* » constitue une tentative pour mettre en avant la différence sémantique entre les deux termes. Au contraire, P1 semble chercher à écarter le dialogue en reprenant le cours de l'activité en 2, 10, 36 et 56, ce qui l'amène à couper la parole à P3 et aux apprenants²¹. La centration sur l'enseignant l'empêche ici de déceler un moment intéressant qui interpelle considérablement plusieurs apprenants, ceux-ci sollicitant plusieurs fois des explications. Il semble en effet que P1 ne souhaite pas entrer dans les détails de cette confusion : sans doute dans un réflexe de correction immédiate et d'imprégnation, elle limite d'emblée la reprise à la remarque corrective « *il vaut mieux dire superbe* » (10), puis devant l'insistance de P3, elle apporte une explication qui témoigne de sa conception aiguë de la norme, en qualifiant *super* de familier (12, 14, 30, 52) et *superbe* de français parfait (32) ou très correct (50), ce qui nous semble exagéré (*super* étant tout à fait standard, et *superbe* relevant plutôt de la norme écrite de référence). Notons également que P3 répond en écho à ces remarques en 15, cette intervention étant conditionnée par l'insistance de P1. La démarche méthodologique de conscientisation n'est donc pas proprement adéquate ici, car elle tend à donner des explications sans laisser les apprenants chercher d'eux-mêmes, et reste par conséquent frontale. Cependant, malgré toutes ses imperfections, cette séquence montre de façon frappante l'intérêt d'un tel échange, que nous allons tenter de mettre en valeur en faisant abstraction des problèmes méthodologiques.

En effet, cet extrait montre l'intérêt qu'il peut y avoir à focaliser après coup sur certaines « erreurs », et à amener les apprenants à prendre conscience de leur confusion : ici, le problème pourrait sembler anodin (lapsus pendant la lecture) mais se révèle en réalité incompris par l'apprenante concernée. Nous sommes face à une confusion entre deux formes dont l'une se révèle inconnue de Farrida : le fait qu'elle ait écrit *superbe* sans connaître cette forme nous laisse penser que P1 a dû corriger son travail pendant la phase de production écrite individuelle, et ce sans lui donner réellement d'explication. De fait, on remarque que Farrida ne saisit pas d'emblée la remarque de P3, ce qui nous prouve qu'il ne s'agit pas d'un lapsus : sa question en 7 montre qu'elle croit d'abord avoir fait une erreur écrite sur l'accord au pluriel (« *il y a un S ?* »). Plus loin, en 20, on voit que cette incompréhension demeure malgré les explications de P1 et de P3 (« *c'est faux... ?* ») : celle-ci semble pour finir comprendre la confusion en 29 et 31, et tenter de mémoriser le terme litigieux en 33. Sa focalisation sur le terme *superbe* confirme d'ailleurs qu'il devait lui être inconnu.

Or, outre l'implication de Farrida, directement concernée puisqu'il s'agit de son travail, nous pouvons constater que d'autres apprenants entrent progressivement dans la discussion, ce qui témoigne de leur intérêt pour ce type de réflexion : en 17, Aicha s'adresse à P3 pour lui demander une explication sur la différence entre les deux termes, demande qu'elle réitère en 37 et 39, tandis qu'une troisième personne, Tounia,

²¹ Cette tentative de poursuivre l'activité nous semble en partie due à notre présence (P3) : l'enseignante est peu familiarisée avec nos interventions, bien qu'elle les encourage, ce qui peut expliquer qu'elle tente de reprendre la direction du cours (chevauchements de parole en 12, 19, 24...). En conséquence, nous ne cherchons pas à critiquer son attitude mais plutôt à déceler, derrière les problèmes méthodologiques, l'intérêt d'une telle séquence de conscientisation pour l'apprentissage.

interviendra en 49 et 51, également intéressée par le problème mis en évidence. De plus, on remarque que Farrida reste impliquée dans la discussion pendant toute la séquence, et ce même après avoir compris : elle effectue par exemple en 45 une nouvelle prise sur un mode exclamatif, ce qui montre que la durée de la discussion n'est pas un frein à l'apprentissage. On notera d'ailleurs le temps nécessaire à la compréhension du problème par les trois apprenantes : il nous semble que celui-ci ne doit en aucun cas être écourté, tant l'impact sur l'apprentissage s'avère efficace ici. Bien au contraire, pour laisser se faire la conscientisation, il paraît nécessaire de rester ouvert aux multiples interventions des apprenants, qui sont le signe de leur réflexion cognitive.

Comme on le voit, l'échange ainsi réalisé permet aux apprenantes de prendre conscience d'une lacune dans leur interlangue : leur mobilisation pendant la discussion nous semble être la preuve de leur intérêt, et le signe que l'apprentissage est favorisé. On notera que les trois apprenantes concernées correspondent à un profil similaire, puisqu'il s'agit de femmes possédant un bon niveau de français oral quotidien. En conséquence, cette conscientisation nous semble très utile pour elles, car elle est un moyen d'élargissement de leur lexique par le biais d'un effort cognitif important. Nous voyons donc l'intérêt de travailler sur les énoncés propres des apprenants se confirmer ici : le concret de la situation et les explications diffusées à la demande s'avèrent bien plus favorables à de nouvelles acquisitions qu'une reprise immédiate sans réflexion ou qu'un travail de mémorisation d'énoncés abstraits.

Enfin, la séquence 30 met en avant l'intérêt des activités d'oralisation de textes écrits (lecture) qui peuvent servir de révélateur pour des confusions de ce type en favorisant une approche par discrimination. Qu'il s'agisse de lire des productions écrites personnelles ou, comme dans la séquence qui suit, des documents pédagogiques fabriqués, la lecture semble offrir une possibilité de mettre en évidence de telles erreurs, peu gênantes en communication, mais importantes aux yeux de ce public qui cherche à améliorer sa maîtrise de la langue écrite et orale. Il convient, bien sûr, que l'enseignant soit attentif à la survenue de ces erreurs et accepte de laisser aux apprenants le temps de les comprendre, car il est difficile de les susciter sciemment. En tout état de cause, si elle s'avère pertinente avec des adultes, la conscientisation nous semble fondamentale dans toutes les situations d'enseignement, car elle contribue, nous l'avons vu, à rendre l'apprenant actif et maître de son apprentissage. Ces considérations seront confirmées par l'étude de la séquence 31, qui présente une situation similaire avec les mêmes apprenants, et nous prouve ainsi que le phénomène n'est pas isolé. Dans cet extrait, le débat porte sur la forme *assieds-toi*, lue « *assis-toi* » par Farrida : en l'espace de quelques minutes, les apprenants prennent conscience d'une erreur liée au français parlé qu'ils commettent depuis de longues années, ce qui n'est pas sans susciter leur intérêt.

Séquence 31 (1) :

Le traitement de l'erreur de production orale en classe hétérogène plurilingue :

1	Fa		(lecture) Marie-France assis-toi. devant. à côté. du chauffeur. tu auras le. micro pour nous. guider
2	P1	voilà alors euh Farrida est-ce que vous entendez une différence entre Marie-France assIS-toi devant ou Marie-France assIEDS-toi devant/	
3	Fa		Marie-France..
4	P1	qu'est-ce que[
5	Fa		assis-toi
6	P1	ah non alors attention parce que si vous dites assis-toi c'est pas- c'est pas correct	
7	Fa		<u>c'est-</u>
8	Ds		<u>c'est- XX</u>
9	P1	c'est assieds-toi il est assis. elle est assise sur la chaise/ il est assis/ <u>voilà XXX ça s'écrit I S assieds-toi XX assieds-toi</u>	
10	P2	<u>ça s'écrit pas pareil hein/ surtout Farrida ça s'écrit pas pareil quand on dit il est assis</u>	
11	P1	<u>assis</u>	
12		[...] (long chevauchement des commentaires des deux enseignantes)	
13	P1	l'impératif comme ça vous n'avez pas le choix il faut dire assieds-toi autrement c'est <u>une faute de grammaire</u>	
14	Fa		<u>ça se dit pas assis-toi/</u>
15	P1	non	
16	P2	non c'est du mauvais français c'est même <u>pas la casquette c'est encore au dessus</u>	
17	P1	<u>c'est du mauvais français c'est une faute de grammaire</u> quoi donc alors quand vous le dites à&à votre fille/ assieds-toi	
18	Fa		assieds-toi
19	P1	ne te lève pas assieds-toi <u>reste as[</u>	
20	Fa		<u>ah c'est une habitude assis-toi</u>
21	P1	<u>et voilà</u> et voilà alors là aussi hein vous pouvez retenir et donc assieds-toi hein et ça vous pouvez vraiment l'apprendre et le retenir le répéter comme ça vous. et même vous	
22	A		parce que c'est pour une personne assIEDS-toi/
23	P1	oui. voilà\	
24		[...] (discussions avec le groupe sur asseyez-vous)	
25	Fa		parce que j'entends moi des gens[
26		[...] (long chevauchement)	
27	P3	mais c'est une erreur qui est&qui est souvent faite	

III. Traitement de l'erreur et démarches d'enseignement : pistes didactiques

		XXX c'est une erreur qu'on fait[
28	Fa		il y a beaucoup de gens qui disent assis-toi
29	P3	oui parce que le [je] il passe tout doucement. assieds-toi (<i>prononcé rapidement</i>) XX	
30	Fa		ah :
31	P3	mais en fait il est&il est là\	
32		[...] (<i>discussion bruyante sur assis/assieds</i>)	
33	P1	parce que&parce que[
34	Fa		j'entends&j'entends les gens
35	P1	et du coup vous répétez parce que[
36	Fa		ils disent beaucoup assis-toi
37	P2	ah oui mais ça c'est pas correct/ c'est pas correct\	

Ici encore, la démarche méthodologique apparaît comme centrée sur l'enseignant, qui conserve en grande partie le monopole des explications : cela apparaît clairement par l'observation du temps de parole, puisque la colonne "enseignants" est considérablement plus fournie. De plus, les nombreux chevauchements de parole qui se produisent entre les deux enseignantes P1 et P2 montrent leur volonté de diriger l'activité, et nous confirme le problème lié en cours à la présence de plusieurs enseignants si la répartition des tâches entre eux n'est pas clairement définie. De plus, cette séquence fait apparaître encore plus nettement la conception normative des enseignants, qui refusent catégoriquement l'erreur commise en invoquant le bon français : on trouve ainsi dans la séquence des phrases comme « *c'est pas correct* » (en 6, 37), « *c'est une faute de grammaire* » (en 13, 17), « *c'est du mauvais français* » (en 16, 17) ou encore « *c'est même pas la casquette c'est encore au dessus* » (en 16), qui constitue un code dans la classe pour désigner le français des banlieues (jeunes "à casquettes"). Or, ce recours à la norme nous paraît quelque peu exagéré au regard du français parlé standard : bien qu'elle soit erronée, la forme « *assis-toi* » est attestée chez de très nombreux locuteurs natifs²². Elle constitue ce que C. Blanche-Benvéniste nomme une « faute typante » (1997 : 41) qui marque l'individu socialement, et que certains locuteurs seront soucieux d'éviter. Ainsi, si le fait de signaler cette erreur aux apprenants peut paraître utile avec ce public, son exclusion radicale peut sembler excessive dans la mesure où l'objectif général du cours n'est pas l'apprentissage de la « belle langue ».

Toutefois, malgré ces orientations méthodologiques, la conscientisation parvient à se faire progressivement, ce qui fait de la séquence un moment d'apprentissage intéressant. En effet, suite à un avertissement discriminatoire de P1, Farrida se révèle ignorer l'impératif du verbe *s'asseoir*. Elle comprend alors progressivement son erreur, qu'elle identifie en 15 (« *ça se dit pas ?* »). Le temps nécessaire à sa prise de conscience ne semble pourtant pas problématique, car il permet à l'apprenante de raisonner sur la langue et de réaliser ainsi une acquisition. En effet, tout au long de l'activité, Farrida réfléchit sur la cause de son erreur : soucieuse de la justifier, sans doute à cause du rejet

²² Notons à ce propos que nous intervenons dans le cours pour tenter d'indiquer ce phénomène (P3, en 27) afin de relativiser l'erreur commise.

catégorique auquel elle est confrontée, l'apprenante identifie d'abord le problème de l'habitude (21), puis affirme plusieurs fois avoir souvent entendu la tournure à l'extérieur du cours (à partir du tour de parole 24). Ce faisant, celle-ci met en avant l'une de ses stratégies d'apprentissage : elle semble en effet, dans sa vie quotidienne, faire preuve d'attention quant aux énoncés des locuteurs natifs qu'elle rencontre, et ce afin d'améliorer sa compétence linguistique.

Ainsi, les justifications de Farrida nous semblent du plus haut intérêt pour son apprentissage, car elles témoignent de sa prise de conscience du problème, et laissent pressentir que celle-ci pourra acquérir progressivement la tournure correcte en y étant attentive dans et hors du cours. Les nombreuses répétitions de Farrida nous montrent également à quel point l'apprenante ressent ce besoin de trouver la cause de l'erreur, sans doute pour se déculpabiliser. Nous voyons donc, ici encore, se confirmer l'intérêt d'identifier les causes des erreurs, ainsi que de favoriser les réflexions personnelles de l'apprenant plutôt que de donner des explications directives. En effet, selon nous, l'acquisition d'une telle forme au détriment de la tournure figée ne peut passer uniquement par une automatisation de type béhavioriste, telle que le conseille P1 en 22 (« *vous pouvez l'apprendre et le retenir, le répéter* »). Bien au contraire, c'est dans la réflexion, qui amènera une production consciente dans un premier temps, que pourra se faire une telle rectification de l'interlangue. C'est la raison pour laquelle nous intervenons en 28-30 pour donner une cause possible de l'erreur : en supposant que le [je] peut ne pas être détecté par Farrida lorsqu'elle entend cet énoncé, nous tentons d'augmenter son acuité auditive à venir. Cette explication n'est pas nécessairement adéquate, mais on ne peut que remarquer qu'elle donne lieu à une exclamation longue de Farrida (29), qui en semble satisfaite. Dès lors, nous voyons à quel point les apprenants sont sensibles aux tentatives d'interprétation des erreurs que peuvent effectuer les enseignants (ou les autres apprenants) : elles contribuent à chasser la peur de l'erreur et peuvent aller jusqu'à favoriser l'apprentissage, dans la mesure où elles donnent des pistes aux apprenants pour prendre conscience de leurs parcours individuels.

L'implication des apprenants lors d'une telle prise de conscience nous semble donc apparaître clairement dans cette séquence, qui nous confirme également à quel point ce type de discussion peut favoriser l'apprentissage²³. Cela se trouve d'ailleurs confirmé par un nouvel extrait, survenu au début du cours suivant : cet échange est à l'initiative de Farrida, qui a d'elle-même recopié pendant la semaine la conjugaison du verbe *s'asseoir*. La discussion reprend donc son cours, et montre encore une fois à quel point cette prise de conscience a interpellé l'apprenante.

Séquence 31 (2) :

²³ En 22, nous pouvons également remarquer l'attention d'Aïcha pendant la discussion, celle-ci intervenant pour demander une précision : nous voyons donc qu'une telle séquence de réflexion sur les erreurs peut être utile à l'ensemble du groupe, même lorsque les autres élèves se contentent d'écouter la discussion.

III. Traitement de l'erreur et démarches d'enseignement : pistes didactiques

1	P3	mhh vous savez on l'entend pas beaucoup hein [je]	
2	Fa		oui il y a des mots[
3	To		oui mais je sais pas parce que c'est peut-être chez nous on dit beaucoup assis-toi. on dit assis
4	P3	mais là vous dites ni assis ni assieds vous dites un&un-	
5	To		oui là tu t'assis ah oui mais euh je sais pas quand on a des enfants je sais pas comment qu'il <u>faut leur parler</u>
6	Fa		<u>tu t'assieds.</u> tu t'assieds
7	P3	ouais ben c'est. il y a des fois comme ça[
8	To		ça dépend hein parce que les enfants quand ils apprennent à parler ils disent aussi comme. à peu près comme..
9	P3	oui. ben ils disent comme ça parce que[
10	To		hein ils disent comme ça/
11	P3	oui	
12	To		et peut être dans leur tête dans ma tête peut-être qu'on. comme ça par contre ils XXX moyennement&moyen. pas- les petits mais euh ils disent euh des choses des fois pas correctes
13			(...)
14	P3	le verbe s'asseoir c'est un verbe difficile à&à conjuguer et ils apprennent ça euh: quand ils sont encore euh en primaire[
15	Fa		quand j'entends les gens ils disent beaucoup tu t'assoies ils&ils disent beaucoup ce verbe
16		(...)	

Ainsi, cette séquence nous montre que la prise de conscience peut devenir collective, puisqu'elle gagne ici une seconde apprenante, Tounia (les autres apprenants sont également restés attentifs pendant cet échange). De plus, cet extrait nous confirme l'importance de la justification et de l'interprétation des erreurs : les deux apprenantes, interpellées par le problème, n'ont de cesse de chercher des raisons à leur confusion. Elles expriment également leur crainte de l'erreur, notamment lorsqu'il s'agit de communiquer avec leurs enfants (en 5, « *comment il faut leur parler* »). On voit, dès lors, apparaître ici un mode d'acquisition très courant chez les publics migrants, à savoir le fait d'apprendre la langue française par le biais de leurs enfants, qui, scolarisés, atteignent plus rapidement un niveau oral et écrit standard. Ces nouvelles justifications, apparues lors du cours suivant, nous semblent donc le signe que l'erreur doit être absolument relativisée avec ce public, suffisamment soucieux d'un « bien parler » dont ils ont tendance à surévaluer l'importance. De plus, nous voyons à quel point les acquisitions hors du cours peuvent être nombreuses dans le cas d'apprenants migrants, ce qui nous confirme la nécessité d'une démarche tenant compte de ces potentialités.

Ainsi, la séquence 31 constitue une piste pour l'enseignement du français en Centre Social (ou avec les enfants et adolescents migrants) : la prise de conscience effectuée sur des énoncés réellement prononcés ou entendus hors de la classe favorise un mode actif d'apprentissage, et permet de donner à ce public des clés d'accès à la langue disponible tout autour d'eux. On voit donc l'intérêt de proposer par exemple aux apprenants de prendre note au jour le jour des tournures langagières sur lesquelles ils souhaiteraient revenir : outre que cela favorise, dans le cours, les interactions entre apprenants et le travail sur une langue concrète, cela peut également permettre la mise en évidence d'erreurs inconscientes fossilisées dans l'interlangue. Notons qu'une telle démarche sera envisageable même dans le cas d'apprenants relativement débutants, car cela favorisera d'emblée un apprentissage autonome à l'extérieur du cours. Ainsi, en découvrant aux apprenants cette capacité à se construire leur savoir par les différents moyens dont ils disposent dans leur vie quotidienne (médias, natifs, etc.), l'enseignant augmentera leur confiance en eux, moteur certain de l'apprentissage. Cela favorisera également leur envie d'aller au devant des conversations exolingues, en leur faisant prendre conscience que, dans bien des cas, leurs erreurs ne nuisent pas à la communication, mais leur permettent au contraire d'améliorer leur compétence linguistique et communicative par le feed-back qu'ils seront susceptibles de recevoir et par la réflexion consciente qu'ils seront amenés à faire sur la langue.

En tout état de cause, quelle que soit la démarche didactique adoptée, la prise de conscience des erreurs s'avère pour les apprenants source d'une implication considérable, et nous semble mériter de prendre une part importante au traitement de l'erreur. De plus, même dans le cas d'un groupe hétérogène, elle favorise les parcours autonomes d'apprentissage : en effet, les séquences analysées ne constitue aucunement une perte de temps pour les apprenants plus débutants, car cela leur permet de réfléchir simultanément à leur propres hypothèses d'interlangue, et peut également les conduire à acquérir les termes portés à l'analyse. Pour susciter ces temps de conscientisation, l'enseignant devra donc être particulièrement attentif à sélectionner les erreurs à traiter, ainsi qu'à laisser au maximum les apprenants intervenir dans les activités de production orale : les corrections par un pair seront par exemple propices à la mise en évidence de stratégies d'apprentissage ou d'erreurs fossilisées. De fait, chaque apprenant, en tant que non natif, développe des apprentissages conscients qu'il est à même de partager avec ses partenaires, et qui lui fournissent des éléments d'interprétation des erreurs dont l'enseignant ne dispose pas toujours, surtout lorsqu'il enseigne sa langue maternelle, acquise de façon naturelle.

3.4. Elargissement : du traitement de l'erreur à l'évaluation

Toutes ces réflexions sur le traitement de l'erreur nous conduisent naturellement à nous pencher sur le problème, fondamental dans l'enseignement, de l'évaluation. En effet, cette question ne s'est pas posée précisément dans la situation spécifique étudiée, puisque

l'institution auprès de laquelle nous avons effectué nos recherches ne dispense ni certifications, ni diplômes, et cherche essentiellement à aider chaque apprenant à améliorer sa compétence en français, de façon à faciliter son intégration dans la société française. Cependant, nos recherches nous ont amené à élargir notre raisonnement au traitement de l'erreur dans toutes les situations d'enseignement-apprentissage. Par conséquent, la question de l'évaluation de la compétence en langue se pose d'elle-même. En effet, cet aspect fondamental de bien des situations d'enseignement est en corrélation directe avec la question de l'erreur puisqu'elle a longtemps pris la forme d'un contrôle de connaissances dans lequel l'erreur (ou plutôt *la faute*) était comptabilisée et sanctionnée.

Or, si, comme nous l'avons vu, l'erreur s'avère un moyen d'apprendre sur lequel il y a lieu de s'appuyer, l'évaluation en classe de langue ne peut plus être conçue comme une « chasse » aux erreurs qui conduirait, comme les démarches traditionnelles ou béhavioristes, à exclure toute production erronée comme un élément non acquis de la leçon. Une telle démarche ne peut en effet qu'être nuisible à l'apprentissage, puisque, comme l'affirme J. Bozon-Patard :

« Lorsqu'elle [l'évaluation] est centrée exclusivement sur le contrôle et sur la correction de l'erreur, elle révèle une conception normalisatrice de l'apprentissage, et, d'autre part, par son côté jugeant, voire traumatisant, elle pousse l'élève au silence et à la non-prise de risque. Peu à peu, dans sa tête, se forme l'idée qu'apprendre une langue, c'est d'abord chercher à éviter les erreurs » (GFEN, 2002 : 177).

Ainsi, on le voit, les enjeux de l'évaluation, qu'elle soit écrite ou orale, sont identiques à ceux du traitement de l'erreur : celle-ci comporte des risques similaires (peur de l'erreur, stratégies d'évitement, etc.), et il est par conséquent impensable, dans une démarche constructiviste qui privilégierait un traitement de l'erreur tel que décrit plus haut, de mener une pratique d'évaluation classique, car celle-ci viendrait annihiler toutes les tentatives mises en place par l'enseignant. En conséquence, il y lieu de repenser l'évaluation.

Nous n'entrerons pas dans les détails de ce sujet qui mériterait des recherches plus approfondies, d'autant qu'il existe, en didactique des langues, une littérature critique florissante sur ce point. Cependant, nous souhaitons avertir le lecteur de la nécessité de concevoir l'évaluation comme un moyen d'apprendre et non plus comme une sanction finale. En effet, cette dernière constitue bien, en soi, un mode de traitement de l'erreur, et doit par conséquent s'inscrire dans la même optique méthodologique que celui-ci. Dès lors, comme pour le traitement de l'erreur, l'évaluation en langue doit porter non pas uniquement sur la forme mais bien sur toutes les composantes de la compétence de communication : elle devra donc tenir compte aussi bien des savoirs linguistiques que des savoirs de type communicatif. Dans une évaluation portant sur l'expression orale, il y aura ainsi lieu de mettre en valeur les aspects non-verbaux ou paraverbaux du langage, les stratégies de communication et actes de parole utilisés, etc. On déterminera donc des critères permettant de pondérer chaque aspect à évaluer, et qui incluront la correction linguistique sans toutefois la faire forcément prévaloir. De plus, dans l'optique de valoriser les éléments positifs plutôt que de sanctionner les erreurs, ces critères tendront à mettre en avant les compétences

propres de l'apprenant en fonction des objectifs spécifiques évalués : des points positifs pourront ainsi être attribués pour chacun des critères, afin de mettre en valeur ce qui est acquis plutôt que ce qui n'est pas su ou mémorisé.

Enfin, l'évaluation devrait, comme le traitement de l'erreur, être pour l'apprenant un moyen de construire un savoir, et de l'amener à réfléchir sur ses stratégies d'apprentissage afin d'améliorer sa compétence. Elle devrait donc être considérée comme *formative*, c'est-à-dire qu'elle sera envisagée sur le long terme, comme prenant part à l'apprentissage. En effet, comme l'affirme Tagliante :

« Cette évaluation, si elle est totalement intégrée à l'apprentissage, du début à la fin du cursus, va être un appui, une aide. Elle ne sera plus une sanction mais plutôt un outil, dont on se servira pour construire l'apprentissage, dans la durée, en sachant vraiment où l'on va. » (Tagliante, 1991 : 12)

Ainsi, dans l'enseignement, l'évaluation doit devenir un *outil* d'apprentissage, et non plus une *vérification* de l'apprentissage. Pour ce faire, dans une approche communicative, il faudra d'emblée la considérer en trois temps, indissociables, et visant le même objectif, à savoir le progrès de l'apprenant : une évaluation initiale, en début de séquence pédagogique, permettra de déterminer l'état des savoirs et savoir-faire préalables de chaque apprenant, et de déterminer par conséquent les objectifs à atteindre. Une seconde phase, l'évaluation continue, se fera au fur et à mesure du parcours d'apprentissage : elle sera un moyen, pour l'enseignant comme pour l'apprenant, de mesurer les compétences acquises et les éléments à perfectionner pour atteindre l'objectif spécifique. Elle sera également déterminante dans le choix des activités à élaborer par la suite. Enfin, une évaluation finale permettra de constater l'étendue des nouvelles compétences acquises, et de considérer avec l'apprenant que l'objectif est atteint (d'après Tagliante, *ibid.*).

Ainsi conçue, l'évaluation devient le symbole du contrat didactique entre l'enseignant et sa classe : elle favorise l'autonomie et l'action dans l'apprentissage, ainsi que l'appropriation d'un parcours individuel pour l'apprenant ; elle contribue à la prise de conscience, et permet également la mise en place d'une pédagogie différenciée, notamment dans la phase continue, où l'enseignant pourra faire mener à chacun des activités différentes selon les compétences à travailler. Dès lors, dans une telle approche, le traitement de l'erreur, en production orale mais également à l'écrit, pourra être conçu comme faisant partie intégrante de la pratique d'évaluation formative : en devenant lui aussi moyen d'apprendre, ainsi que moyen de vérification et de mise en valeur des acquis, il contribue à faire de l'erreur l'élément sans lequel la construction du savoir ne peut s'effectuer, et donc le noyau de toute situation d'enseignement-apprentissage.

Conclusion

Ainsi, nos analyses nous ont permis de mener une réflexion sur le traitement de l'erreur à adopter en production orale pour favoriser l'apprentissage, et ce principalement avec une classe hétérogène et plurilingue d'adultes. Pour ce faire, nous avons choisi d'adopter une démarche circulaire, allant de la théorie à l'analyse de données empiriques, pour enfin revenir à des considérations didactiques consécutives. En effet, une première analyse des théories d'apprentissage nous a permis de mettre en avant différentes conceptions contradictoires de l'erreur, et de montrer l'intérêt de considérer l'erreur comme une trace et un moyen d'apprendre, plutôt que comme un élément à proscrire radicalement. Ce développement nous a également fourni les concepts nécessaires pour mener à bien notre étude de corpus, objet de notre seconde partie : le passage par une analyse de données empiriques, à savoir des enregistrements de classe, a ainsi été le moyen de constituer une typologie non exhaustive du traitement de l'erreur, en mettant au jour un certain nombre de démarches possibles et leur impact sur l'apprentissage. Une analyse critique des séquences proposées nous a permis parallèlement de mettre au jour certaines orientations méthodologiques dans la démarche des enseignants, sur lesquelles nous avons jugé bon de revenir dans notre troisième partie. En effet, il s'est avéré que la démarche méthodologique conditionnait très nettement le traitement de l'erreur adopté par un professeur ; en conséquence, il nous a paru nécessaire de développer un certain nombre de points sensibles des démarches relevées sur notre lieu de recherches, afin de déterminer les moyens de mettre en œuvre un traitement efficace de l'erreur. Bien sûr, cela n'a pu se faire sans un retour raisonné à la littérature didactique et linguistique, qui nous a permis de confirmer et de développer nos analyses.

Ce faisant, nous pensons avoir montré les risques des démarches traditionnelles ou de tendance béhavioriste pour l'enseignement des langues, ainsi que l'intérêt des approches communicatives et constructivistes, qui favorisent de beaucoup les apprentissages. En effet, le traitement de l'erreur orale s'est avéré plus efficace dans les démarches centrées sur l'apprenant, et tenant compte des différents profils d'apprentissage : en favorisant les parcours individuels, l'enseignant est à même d'aider les apprenants à construire leur propre savoir, et rompt ainsi avec une conception de l'enseignement comme transmission du savoir. Il s'avère en effet qu'un groupe d'apprenants ne peut être considéré comme une entité homogène, tant il existe de stratégies individuelles d'apprentissage. L'enseignement doit donc bien passer par une valorisation des parcours d'apprenants, ce qui ne peut se faire que par le biais d'un traitement de l'erreur tenant compte de chaque interactant. De plus, nous avons mis en évidence l'importance de l'interaction dans l'apprentissage, qui doit amener à concevoir la classe comme un lieu d'échanges, au sein duquel les apprenants peuvent se faire bénéficier mutuellement de leurs connaissances : il devient donc important de solliciter les différents savoirs et savoir-faire de chacun, et d'éviter les approches trop directives qui tendent à l'homogénéisation du groupe, et peuvent conduire à des attitudes de guidage peu favorables aux acquisitions.

Ainsi, s'il est impossible de déterminer des règles de conduite à adopter en toutes circonstances pour un bon traitement de l'erreur en production orale, nous pensons néanmoins avoir mentionné dans ce travail un certain nombre de pistes didactiques qui guideront la réflexion du lecteur : nous avons démontré l'intérêt de s'appuyer sur l'erreur pour améliorer l'apprentissage, et la nécessité pour l'enseignant de trouver le moyen d'adapter sa correction à l'apprenant concerné. Pour ce faire, il devient donc nécessaire de sélectionner les erreurs à traiter en fonction de l'apprenant et de son niveau d'interlangue, ainsi que de choisir le moment et le moyen privilégié pour la correction. Cette sélection ne peut être réalisée que grâce à une interprétation des causes des erreurs, qui permet ainsi de mettre en valeur les éléments positifs dans les productions des apprenants : outre que de nombreuses erreurs d'ordre communicatif peuvent s'avérer plus importantes que les écarts formels vis à vis de la norme, nous avons vu qu'il existe de nombreuses « bonnes erreurs » de langue, relevant de stratégies d'apprentissage pertinentes, et qui doivent donc servir de point d'appui pour l'enseignement. De plus, l'enseignant doit aider l'apprenant à prendre conscience de ses erreurs afin de l'amener à réfléchir de lui-même à ses hypothèses d'interlangue : cela peut passer par la distinction des moments communicationnel et formel, et nécessite du moins une attitude ouverte de l'enseignant qui restera réceptif aux interventions des apprenants, sans jamais chercher à donner d'emblée la réponse attendue.

En conséquence, tout comme l'évaluation, le traitement de l'erreur doit être considéré comme formatif : déculpabilisée, revalorisée, l'erreur de production orale, en tant que trace d'un système intermédiaire, et moyen de le faire évoluer, devient la pierre de touche de l'enseignement-apprentissage. Il en va de même pour l'écrit, qui par son caractère moins spontané, et plus réfléchi, suscite une production davantage consciente que l'enseignant ne devra pas juger ou sanctionner. Bien au contraire, pour favoriser les prises de risques, et par là même les acquisitions, le traitement de l'erreur écrite doit

également servir les causes du constructivisme, en amenant l'apprenant à revenir sur sa production et à trouver les moyens de la parfaire. Dans le souci constant de favoriser l'apprentissage, l'enseignant en vient donc à se mettre au service de l'apprenant : il perd ainsi son statut de transmetteur, mais pour en acquérir un nouveau, autrement plus valorisant, celui de médiateur, d'aide, de garant du contrat didactique. De plus, loin d'être remis en question, loin également d'être mis en péril dans son autorité, l'enseignant pourra envisager son métier sous un angle d'autant plus intéressant : celui d'une pratique toujours renouvelée, constamment réinventée pour et avec ses apprenants, par et grâce à leurs erreurs.

Bibliographie

- Alber, J.-L. & Py, B., (1985), « Interlangue et conversation exolingue », *Cahiers du Département des langues et des sciences du langage*, 1, Université de Lausanne, pp. 30-47.
- ARDITTY, J., VASSEUR, M-T., (dir.), 1999, « Interactions et langue étrangère », *Langages*, n°134.
- ASTOLFI, J.P., (1997), *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF.
- BANGE, P., (1992), « A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles », *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère (Aile)*, 1, 53-85.
- BARBE, G. (1990), « Se former à l'évaluation ou l'évaluation pour se former ? », *Etudes de linguistique appliquée (éla)*, n°80, pp. 119-131.
- BERARD, E., (1991), *L'Approche communicative, théorie et pratiques*, Paris, CLE international, coll. "Didactique des Langues Etrangères".
- BESSE, H., (1985), *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, CREDIF, Ed. Didier, collection Essais.
- Blanche-Benveniste, C., (1997), *Approches de la langue parlée en français*. Paris, Ophrys.
- Cadre européen commun de référence pour les langues (Apprendre, enseigner, évaluer)*, Conseil de la coopération culturelle, Division des langues vivantes,

- Strasbourg (Paris, Didier, 2000).
- CALVET, J.-L., (2002), *La Sociolinguistique*, Paris, PUF, coll. Que sais-je ?
- CATACH, N., (2003), *L'Orthographe*, Paris, PUF, coll. Que sais-je ?
- DABENE, L., (1994), *Répères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette, coll. Série F / références.
- De Pietro, J.-F., Matthey, M. & Py, B., (1989), « Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue », in D. Weil & H. Fugier (Eds), *Actes du troisième colloque régional de linguistique*, Strasbourg, Université des sciences humaines et Université Louis Pasteur, pp. 99-124.
- DE PIETRO, J.-F., MATTHEY, M., (1997), « La société plurilingue ; utopie souhaitable ou domination acceptée ? », in BOYER, H., *Plurilinguisme : « contacts » ou « conflits » de langue ?*, Paris, L'Harmattan, pp. 133-190
- DESCOMPS, D., (1999), *La Dynamique de l'erreur*, Paris, Hachette, coll. Pédagogies pour demain.
- GAJO L., MONDADA L., (2000), *Interactions et acquisitions en contexte, modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*, Fribourg, Editions universitaires Fribourg Suisse.
- GAONAC'H, D., (1991), *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Didier.
- GFEN [Groupe Français d'Education Nouvelle], (2001), *Repères pour une éducation nouvelle. Enseigner et (se) former*, Lyon, Chronique sociale.
- GFEN, (2002), *Réussir en langues : un savoir à construire*, Lyon, Chronique sociale.
- Grandcolas, B., (1980), « La communication dans la classe de langue étrangère », *Le Français dans le monde (FDLM)*, n°153, pp. 53-57.
- HALL, E.-T., (1971), *La dimension cachée*, Paris, Editions du Seuil, coll. Points, [éd. orig. amér. 1966]
- LAMY, A., (1984), « Mes rendez-vous avec la faute », *FDLM*, n°185, pp. 77-83.
- LUSSIER, D., (1993), « Evaluation et approche communicative », *FDLM*, n°93, pp. 112-123
- MARTINEZ, P. (dir.), (2002), *Le français langue seconde, apprentissage et curriculum*, Paris, Maisonneuve et Larose.
- MARQUILLÓ LARRUY, M., (2003), *L'interprétation de l'erreur*, Paris, CLE International, coll. Didactique des langues étrangères.
- MATTHEY, M., (2003), *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*, Berne, Peter Lang (deuxième édition).
- Moirand, S., (1982), *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, coll. Recherches/Applications.
- Pekarek Doehler, S. (Ed.), (2000), *Aile*, n° 12, « Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères ».
- PORQUIER, R., (1977), « L'Analyse des erreurs, problèmes et perspectives », *ELA*, n°25, pp. 23-41.

-
- PORQUIER, R. & FRAUENFELDER, U., (1980), « Enseignants et apprenants face à l'erreur », *LFDM*, n°154, pp. 29-36.
- Puren C., (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan, CLE international.
- PUREN, Ch., BERTOCCHINI, P., COSTANZO, E., (1998), *Se former en didactique des langues*, Paris, Ellipses.
- RANCIERE, J., (1987), *Le Maître ignorant : cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris, Fayard.
- ROBERT, J.-P., (2002), *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris, Ophrys, coll. L'essentiel français.
- TAGLIANTE, Ch., (1991), *L'évaluation*, Paris, CLE International, coll. "techniques de classe".
- TAGLIANTE, Ch., (1994), *La Classe de langue*, Paris, CLE International, coll. "techniques de classe".
- VERONIQUE, D., (1984), « Apprentissage naturel et apprentissage guidé », *FDLM*, n°185, pp. 45-52.
- WIDDOWSON, H.G., (1981), *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Paris, Hatier-Crédif, collection "LAL", [1^{ère} éd. angl. 1978].

Pages Internet :

- <http://www.phon.ucl.ac.uk/home/sampa/french.htm> (conventions du code SAMPA, dernière consultation le 01.03.04)
- http://www.esa-paris.fr/surfer/lfa/fa_3.1.2.htm (sur Skinner, dernière consultation le 29.07.04)
- http://cteu.univ-lille3.fr/ea4b/article.php3?id_article=17 (sur Skinner, dernière consultation le 29.07.04)
- http://www2.toulouse.iufm.fr/pe/PE/FT/Textes/Etayage_et_format.pdf (sur la notion d'étayage, dernière consultation le 01.08.04)
- <http://www.cndp.fr/revueVEI/83/MigFo83-1.htm#top> (sur la notion d'étayage, dernière consultation le 01.08.04)
- <http://tecfa.unige.ch/staf/staf-i/rebetez/staf11/periode5/Glossaire%20p5-1.doc> (glossaire de concepts didactiques, dernière consultation le 01.08.04)

Annexes

I. Conventions de transcription utilisées

- / intonation progrédiente, question
- \ intonation conclusive
- pauses, selon leur durée
- : allongement syllabique
- MAJ accent d'insistance
- ‘ syllabe accentuée
- # absence de liaison obligatoire
- souligné chevauchement de parole
- & enchaînement rapide
- [interruption du discours
- hésitation ou hachure de mots
- (..., ...) multi-transcription
- (...) segment non prononcé

[fonetik] passages obscurs transcrits en phonétique, dans le code SAMPA

XXX passages inaudibles (X = une syllabe audible)

II. Table des extraits étudiés

En vue de simplifier la lecture de notre travail, et notamment les différents renvois aux séquences étudiées, nous proposons ici un index des séquences du corpus reproduites, avec leur localisation :