

## LES SÉQUENCES DE CORRECTION EN CLASSE DE LANGUE SECONDE: ÉVITEMENT DU «NON» EXPLICITE

Anne-Lise DE BOSSET

---

This paper aims to analyse, in a multicultural language classroom, conversational occurrences of using or avoiding a explicit «no» by teachers, in correction sequences. This is to be linked with face-working and learning difficulties. As far as the work's organisation in classroom is concerned, a particular care has been given to the different functions played by the teacher in the interaction of a teaching-learning relationship. The notions of «contrat didactique» and representation have been also considered. The analysis shows a general trend in avoiding a «no» to adopt two kinds of strategies: the correction as a means of reformulation and the injunction-correction. It turns out also that the use of a «no» is joined up to specific context connected to the part played by teachers.

Dans cet article, j'analyse, dans le cadre d'une classe de langue seconde de type multiculturel, l'événement conversationnel que constitue l'évitement ou l'utilisation par l'enseignant d'un «non» explicite lors des séquences de correction. Je le mets en relation avec des problèmes de face et d'apprentissage. Sur le plan de l'organisation du travail en classe, je porte une attention particulière aux diverses fonctions jouées par l'enseignant dans les activités interactionnelles que constitue une relation d'enseignement-apprentissage. Je me réfère également aux notions de *contrat didactique* et de représentations.

L'analyse montre une tendance générale à l'évitement du «non» au profit de l'adoption de deux grands types de stratégies: la correction sous forme de relance et la correction-injonction. Il ressort aussi des observables que l'apparition du «non» est liée à des contextes particuliers qui semblent être en relation avec les rôles adoptés par l'enseignant.

Pour mon analyse du groupe-classe en général, je m'appuie essentiellement sur les recherches de Mehan (1979) et procède selon la méthode qu'il adopte, soit celle de l'*ethnographie constitutive*. Je me réfère à Dabène (1984) pour la spécificité des activités d'enseignement-apprentissage en

classe de langue seconde. Les travaux de Goffman (1973 et 1974), de Kerbrat-Orecchioni (1989) et de Dausendschön-Gay et Kraft (1991) servent de base théorique au lien entre correction et problématique de la face; ceux de Calvé (1988 et 1992), Bange (1983 et 1994) et Kasper (1986)  $\ddagger$  la relation de la correction à l'apprentissage. La notion de *contrat didactique* est abordée par l'intermédiaire des travaux de De Pietro, Matthey et Py (1989), de Perret-Clermont (1984) et de Schubauer-Leoni (1986 et 1987).

## Exposé de la problématique

### Questions de recherche

Travaillant dans le domaine de la formation d'adultes peu voire pas du tout scolarisés, j'ai eu à plusieurs reprises l'occasion d'observer des formatrices enseignant à des groupes d'adultes provenant de cultures différentes et disposant de faibles compétences en français. J'ai pu observer que la plupart de ces enseignantes utilisaient, lorsqu'elles corrigeaient les réponses incorrectes, seulement en partie correctes ou incomplètes de leurs participants, des stratégies évitant le «non» explicite. Je me suis alors posé les questions suivantes: ce phénomène se répéterait-il dans d'autres groupes présentant des caractéristiques comparables? Dans ce cas, que signifieraient alors ces stratégies d'évitement du «non»? Y aurait-il un lien avec des problèmes de face? Ou plutôt avec l'apprentissage? Ces deux éléments pourraient-ils être liés?

### Méthode

Dans mon travail, je suis la démarche adoptée par Mehan (1979) dans ses recherches, celle de l'*ethnographie constitutive*. Mon analyse est donc de type qualitatif. Dans cette perspective, je ne cherche pas à quantifier les séquences de correction par rapport aux séquences d'élicitation, mais concentre mes recherches sur les séquences significatives par rapport à ma problématique.

J'observe, commente, puis interprète les activités interactionnelles entre enseignant et apprenants<sup>1</sup> lors de la phase-clé du déroulement du travail en

<sup>1</sup> Selon les travaux de Mondada et Py (1993), la catégorie d'«apprenant» synthétise plusieurs constituants. Dans le cadre particulier de l'école, les éléments suivants sont pertinents:

— les formes que produit et interprète l'apprenant ont des statuts différents de celles de l'enseignant,

classe qu'est la phase d'évaluation. Dans ce contexte, j'observe plus précisément le moment de correction des productions de l'apprenant par l'enseignante. La présence ou l'absence d'un «non» explicite retient tout particulièrement mon attention. Si l'enseignante évite le «non» explicite, j'observe et commente les stratégies de remplacement qu'elle utilise. Je regarde ensuite si un lien peut être établi avec la face et/ou l'apprentissage.

Si l'enseignante utilise le «non» explicite, j'observe ses différentes occurrences pour tenter de dégager les conditions de son apparition.

Dans un deuxième temps, j'observe selon les mêmes paramètres les interactions de deux autres enseignantes avec cette même classe.

### Corpus

Comme j'ai eu des difficultés à trouver dans mon domaine d'activité propre des groupes acceptant d'être enregistrés, j'ai choisi d'observer les interactions entre des enseignantes et un groupe d'adultes dans une école de langue accueillant en majorité des requérants d'asile. Dans ce cadre, seule une partie des apprenants était faiblement scolarisée. Ce groupe n'était, par conséquent, pas comparable sur ce point aux groupes que j'avais observés précédemment. Cependant, tous les groupes avaient deux caractéristiques communes: ils étaient multiculturels et leurs participants disposaient de compétences très limitées en français. Le groupe que j'ai observé comptait six participants. Ils avaient suivi environ deux mois d'enseignement en français langue seconde lorsque je les ai enregistrés. Il s'agissait de: Saïma<sup>2</sup>, une Somalienne, Maaza, une Ethiopienne, Rassin, un Thaïlandais, Kyto, une Japonaise, Tian, une Vietnamiennne et Lola, une Colombienne. Ils avaient tous entre 20 et 30 ans.

J'ai enregistré le travail de ces participants avec leurs trois formatrices, le nombre de périodes d'enregistrement pour chacune étant proportionnel à leur temps d'enseignement hebdomadaire: Evita cinq périodes de 45 minutes, Marie-Jane deux périodes et Mireille une.

celles-ci étant considérées comme plus légitimes que les formes produites par l'apprenant,

— l'apprenant montre une volonté de rapprocher sa production formelle de celle de l'enseignant.

<sup>2</sup> Tous les prénoms cités ici sont des pseudonymes.

## Approche de la classe de langue seconde ou L2<sup>3</sup>

### Structuration d'un ensemble de type classe

Pour mon analyse du groupe-classe en général, je m'appuie essentiellement sur les travaux de Mehan (1979) dont je retiens en particulier la notion citée plus haut d'*ethnographie constitutive*.

Selon Mehan, trois phases caractérisent la classe: une phase d'ouverture, une phase d'instruction et une phase de clôture. C'est la phase centrale, la phase d'instruction, qui nous intéresse ici. Cette phase est caractérisée par une séquence-type: la séquence d'élicitation. Une telle séquence comporte trois étapes: une initiative, réalisée le plus souvent au moyen d'une question, suivie d'une réplique ou d'une réponse, suivie elle-même d'une évaluation. Ces échanges constituent environ 3/4 de l'ensemble des échanges de la classe. D'autre part, on observe que l'initiative revient à plus de 90% à l'enseignant. Pour ces raisons, la hiérarchie apparaît comme très marquée entre les deux partenaires et le rôle de l'apprenant tend à se limiter à des activités purement réactives.

Voyons maintenant de quoi se compose une séquence d'élicitation.

La séquence d'élicitation à trois tours de parole se compose de deux paires adjacentes hiérarchisées:

- 1ère paire adjacente: l'initiative et la réplique;
- 2ème paire adjacente (hiérarchiquement supérieure): l'évaluation (qui porte sur l'adéquation de la réplique à l'initiative).

L'évaluation est donc l'acte qui permet à l'apprenant de savoir si sa réponse était adéquate. C'est elle qui crée la base nécessaire pour continuer.

#### Exemple

Le maître: Peux-tu m'indiquer où se trouve San Diego sur la carte ?

L'élève (Cherchant, puis désignant un point): Là !

Le maître: Oui, c'est là ! Bien ! Maintenant, dis-moi ce que tu sais de cette ville !

### Caractéristiques principales d'une classe de L2

Dans une classe de L2, c'est en se conformant aux règles implicites qui régissent la communication en classe que les apprenants acquièrent les

<sup>3</sup> On utilise l'expression L2 ou langue seconde lorsque la langue apprise en classe est aussi la langue de la région d'accueil.

savoirs visés. Ni la cognition, ni le comportement ne peuvent exister l'un sans l'autre; ils sont dans une relation dialectique constante. Cela veut dire que les schémas de comportement, les coutumes d'un groupe culturel doivent être pris en compte.

Autre caractéristique propre aux classes de L2: l'asymétrie des répertoires linguistiques devient constitutive de l'interaction. On parle alors de communication *exolingue*. Cette asymétrie entraîne un phénomène de *bifocalisation* sur le code et le contenu (Bange 1992).

Une autre caractéristique de la classe de L2 est développée par Louise Dabène (1984), qui montre l'existence d'un double niveau de communication entre enseignant et élèves. A un premier niveau se déroule le dialogue effectif. A un second niveau se passe un second échange résultant d'une répartition des rôles; son thème est le premier échange, c'est-à-dire le dialogue effectif. L'organisation de ce second niveau, appelé niveau métacommunicatif, est la trace manifeste de la gestion par l'enseignant de l'ensemble des productions langagières. Cette situation particulière découle de l'ambiguïté du statut du savoir dans une classe de L2. En effet, dans ce contexte, la langue apparaît à la fois comme outil de communication et comme objet de description. L'étude des interactions en classe de L2 doit prendre en considération parallèlement ces deux niveaux de communication. Dans cette perspective, Dabène dégage trois fonctions principales de l'enseignant: *vecteur d'information*, *meneur de jeu et évaluateur*. Ce sont ces trois fonctions qui, selon Dabène, organisent et structurent la métacommunication. Elles se réalisent à travers une série d'actes appelés opérations.

La fonction de vecteur d'information se réalise à travers des opérations d'information explicites (métadiscours informatif, explicatif et descriptif), celle de meneur de jeu à travers des opérations de régulation du discours et celle d'évaluateur à travers des opérations appréciatives, correctives et indirectes.

### L'étape d'évaluation

La production des élèves est soumise à l'approbation et à la correction de l'enseignant lors de l'étape d'évaluation de la séquence d'élicitation. L'étape d'évaluation, extrêmement importante, conditionne la suite du développement de l'interaction. Cette étape est dominée par l'enseignant qui choisit les critères d'évaluation.

Selon Dabène, la fonction d'évaluateur peut se manifester par des opérations appréciatives portées sur les productions, par des opérations correctives produisant l'énoncé correct destiné à remplacer le discours erroné de l'apprenant et par des opérations indirectes, la reprise par l'enseignant d'un énoncé correct produit par l'apprenant (sanction de l'acceptabilité).

### La correction

Calvé (1988) met en évidence les trois questions que l'enseignant se pose pour répondre au problème de l'erreur en classe: Quand corriger ? Quoi corriger ? Comment corriger ?

Quand corriger ? Selon Calvé, cela dépend de l'objectif de l'activité en cours. Si la classe est dans le *mode communicatif*, alors l'efficacité de la communication primera sur la correction. Si, par contre, la classe est dans le *mode grammatical*, alors l'enseignant, sans interrompre l'étudiant, corrigera plus systématiquement ses erreurs.

Quoi corriger ? Il s'agit de corriger d'abord ce qui touche à l'objectif de la leçon. Calvé établit des règles de priorité: en premier lieu les erreurs qui mettent en danger la communication (le plus souvent, erreurs graves de lexique ou de prononciation), ensuite les erreurs les plus difficiles à tolérer pour le natif (emploi du mauvais niveau de langue, prononciation trop imprécise), puis les erreurs les plus fréquentes (surtout celles concernant des règles déjà exposées et exercées).

Comment corriger ? La manière de corriger qu'adopte l'enseignant doit, tout en visant l'efficacité, éviter de brimer l'étudiant dans sa spontanéité et son désir d'utiliser la langue.

### La correction et l'apprentissage

Bange (1994) met en lien la notion d'erreur et celle d'apprentissage. Se basant sur l'hypothèse de l'existence d'une interlangue, il invite à considérer l'erreur comme une approche encore incomplète de la norme de L2 et, ainsi, à prendre en compte qu'entre le *stimulus* et la *réponse* il y a le travail de l'apprenant. Bange distingue deux grands types de correction: la *correction-incitation* à chercher et à formuler de nouvelles hypothèses et la *correction-injonction*. Il voit en elles deux conceptions opposées de l'apprentissage. D'un côté, l'apprentissage comme formation et vérification

d'hypothèses, de l'autre comme empreinte. Bange va plus loin: il fait l'hypothèse que, dans le cas de la correction-injonction, les potentialités d'apprentissage sont réduites.

Calvé (1992) compare la correction de l'erreur à l'évaluation formative. Selon lui, les techniques de correction les plus efficaces par rapport à l'apprentissage sont, dans l'ordre décroissant, l'auto-correction, la correction par les autres étudiants, la correction indirecte (essayer de faire produire la forme correcte à l'aide d'indices, par exemple), et enfin la correction systématique par l'enseignant.

Le travail de Gabriele Kasper (1986) permet d'aller plus loin dans la recherche d'un lien entre correction et apprentissage. Kasper observe les différents types de réparation<sup>4</sup> dans une classe caractérisée par un enseignement de type frontal. Pour son analyse, elle établit une distinction entre deux phases caractéristiques de la classe de L2: la phase centrée sur la langue et celle centrée sur le contenu.

Dans la phase centrée sur la langue, l'objet d'apprentissage est la L2. Dans cette phase, ce sont les réparations hétérodéclenchées, le plus souvent par l'enseignant, qui sont les plus fréquentes. Nous pouvons en distinguer deux types: les réparations hétérodéclenchées et autoréparées, qui permettent à l'apprenant de montrer qu'il dispose des compétences nécessaires pour apporter une réponse adéquate, et les réparations hétérodéclenchées et hétéroréparées, encore plus fréquentes, qui sont le fait de l'enseignant, celui-ci passant ensuite la parole aux apprenants.

Dans la phase centrée sur le contenu, l'objet d'apprentissage peut être décrit comme le développement de la capacité des apprenants à exprimer leurs idées propres à propos de différents contenus en L2. La langue est donc objet et moyen de communication en même temps. Les réparations les plus utilisées sont les réparations autodéclenchées et autoréparées, ce qui correspond aux préférences observées dans la conversation «spontanée» (cf. les travaux de Jefferson, Schegloff et Sacks, 1977), ainsi que les réparations hétérodéclenchées et hétéroréparées, où l'enseignant déclenche et réalise la réparation.

<sup>4</sup> Kasper se réfère à l'article de Schegloff, Jefferson et Sacks (1977), dans lequel les auteurs utilisent le terme de *réparation* pour ne pas établir d'association entre *trouble de la communication* et *correction*. Dans son article, Kasper généralise ce terme aussi bien à la conversation *spontanée* qu'aux interactions scolaires.

Essayons maintenant de mettre en rapport le «non» explicite et l'apprentissage en nous référant aux travaux de Bange et de Calvé.

Bange décrit la correction-incitation à trouver d'autres hypothèses comme favorable à l'apprentissage. La question suivante se pose alors: le «non» serait-il plutôt assimilable à la correction-injonction qui est, selon lui, défavorable à l'apprentissage ou à la correction-incitation? En fait, il n'est pas possible de trancher sans connaître la suite de la séquence de correction: selon que le «non» est suivi d'une correction amenée par l'enseignant ou d'un encouragement de sa part à émettre d'autres hypothèses, la séquence de correction sera décrite comme défavorable ou favorable à l'apprentissage. En ce sens, le «non» apparaît comme relativement neutre. Le problème lié à un emploi du «non» paraît plutôt en rapport avec les problèmes de face. Ce serait ainsi par l'intermédiaire d'un problème de face que ce «non» pourrait influencer l'apprentissage.

Calvé compare la correction de l'erreur à l'évaluation formative. Il souligne en outre la grande efficacité, au niveau de l'apprentissage, de l'autocorrection, qui est un type de correction qui évite absolument le «non» du partenaire de l'interaction et qui met l'apprenant à l'abri d'un problème de face. On s'attendrait par conséquent à une préférence généralisée pour ce type de correction. Cette remarque doit cependant être nuancée car, comme nous l'avons vu plus haut, l'autocorrection n'est pas toujours possible. Il faut tenir compte des compétences de l'apprenant et de la tâche à effectuer.

Ces éléments d'information montrent l'existence d'un lien, d'une part, entre type de réparation/correction et apprentissage, et d'autre part, entre type de réparation/correction et face.

### *La correction et les problèmes de face*

Les notions de *face*, de *territoire* et de *figuration* ont été développés par E. Goffman. La face peut être décrite comme «l'ensemble des images valorisantes que l'on tente, dans l'interaction, de construire de soi-même et d'imposer aux autres, et à soi-même.» (Kerbrat-Orecchioni, 1989, p.156). Le territoire recouvre le territoire temporel et ses divers prolongements, le territoire spatial et l'ensemble des réserves matérielles dont l'individu considère qu'elles lui appartiennent en propre. La notion de figuration est définie par Goffman (1974, p.15) comme «tout ce qu'entreprend une

personne pour que ses actions ne fassent perdre la face à personne (y compris à soi-même)».

Dans ses travaux, Kerbrat-Orecchioni se réfère à la terminologie de Brown et Levinson, qui distinguent la face négative de la face positive, la face négative renvoyant chez Goffman à la notion de territoire, la face positive à celle de face. Elle définit comme actes menaçants pour la face positive de l'autre ceux qui sont susceptibles de lui infliger une blessure narcissique: la critique, la réfutation, l'insulte, le reproche, etc. La correction me paraît pouvoir être assimilée à la réfutation et constituer par ce fait une menace pour la face positive de l'apprenant. A relever qu'une réfutation peut être verbalement nuancée, introduite par un acte de préparation et terminée par un acte de justification, reflets du processus de figuration (Roulet, 1981). Dans ce sens, le «non» dépourvu de ce processus de figuration semble constituer la menace maximale.

Selon les travaux de Calvé (1992), la manière de corriger est déterminante pour les problèmes de face. La première règle est de ne jamais humilier un étudiant qui commet une erreur. Il s'agit également de laisser aux étudiants le temps d'hésiter avant de répondre.

Bange (1992) pense que l'apprentissage est un but que l'on peut se donner ou pas. Il insiste sur la nécessité de distinguer entre *locuteur non natif* et *candidat-apprenant*. On peut ainsi émettre l'hypothèse qu'il y a négociation d'une sorte de contrat entre natif et non-natif à propos de l'apprentissage. Dausendschön-Gay et Kraft (1991) présentent dans leurs travaux un exemple qui est directement en lien avec cette question. Il s'agit d'une conversation où il y a enseignement de la part du natif, i.e. interruption de l'activité en cours pour travailler sur la forme linguistique. Un tel procédé équivaut à l'ouverture d'une *séquence latérale* de type pédagogique. On s'attend à ce qu'une telle interruption entraîne des problèmes de face pour le non-natif et, en compensation, des activités de figuration de la part du natif. Or ce problème paraît pouvoir être évité si le non-natif a demandé au natif qu'il le corrige, c'est-à-dire s'il a passé avec le natif un *contrat didactique*.

### *Le contrat didactique et les problèmes de face*

Selon les travaux de De Pietro, Matthey et Py sur la conversation *spontanée* dans le cadre de la communication exolingue, l'existence d'un contrat didactique explicite ou non «permet la construction d'un espace

d'interlocution à l'intérieur duquel les problèmes de face peuvent ou doivent être mis entre parenthèses» (1989, p. 111).

Puisque notre travail porte sur la classe de L2, il convient ici de recentrer la question de la manière suivante: existe-t-il dans une telle classe un contrat didactique, explicite ou non ? Ce contrat met-il les apprenants à l'abri des problèmes de face ? Nous avons vu plus haut que ce sont plutôt des règles implicites qui régissent la communication en classe. Or, pour des apprenants d'autres cultures, ces règles sont à acquérir du tout au tout. Examinons de plus près la situation en classe.

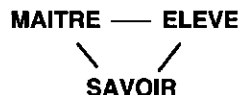
Selon Schubauer-Leoni (1987), qui part elle aussi du présupposé selon lequel tout savoir se construit dans et par la relation interpersonnelle, la relation didactique en classe est à considérer sous une forme tripolaire (maître, élèves, savoir). Dans le cadre de cette triade, maître et élèves sont amenés à se poser les questions suivantes:

**Savoir à enseigner:**

- comment?
- quels aspects fondamentaux?
- que savent-ils déjà?
- de quoi sont-ils capables?
- à quoi, à qui ça sert?
- etc.

**Savoir à apprendre, à montrer qu'il est appris:**

- de quoi s'agit-il?
- qu'avons-nous déjà fait de ce genre?
- puis-je me tromper?
- qu'est-ce que je risque?
- etc.



Selon Schubauer-Leoni, les trois pôles de la relation d'enseignement sont gérés par un contrat didactique passé tacitement entre maître et élèves qui y décodent les attentes spécifiques et mutuelles à propos du savoir du moment. Pour les élèves, les règles des contrats émergent au cours de l'histoire scolaire de la classe d'après les gratifications et les sanctions obtenues par leurs différents comportements. C'est l'enseignant qui gère ce contrat; il s'agit toutefois le plus souvent d'un savoir pratique plutôt que d'une gestion décidée consciemment. A noter que ce sont surtout les situations de rupture qui amènent une explicitation des règles. Les éléments de type affectif (*puis-je me tromper, qu'est-ce que je risque*) qui font partie de ce contrat montrent, dans la relation d'enseignement, l'existence d'un danger pour la face positive de l'apprenant.

Enseignants et élèves ont chacun leur histoire au plan social, cognitif, affectif et professionnel. Nous assistons ainsi en classe à la rencontre de

plusieurs histoires. Les représentations de chaque partenaire jouent un rôle fondamental et peuvent déterminer l'ajustement de leur communication didactique (cf. Perret-Clermont, 1984). Le sens attribué au savoir qui les réunit, ainsi que l'intérêt que chacun y porte dépendent eux aussi de l'histoire individuelle des partenaires. Si l'élève est confronté à la culture particulière des différentes branches d'enseignement, indépendamment de ses intérêts propres, le maître, lui, doit s'adapter à la disparité des histoires réunies dans une seule classe.

Les différents éléments cités ci-dessus montrent bien le flou qui règne autour du contenu du contrat didactique. Le fait qu'il y ait décodage au niveau d'attentes non exprimées explicitement laisse la place non seulement aux représentations liées aux histoires différentes des apprenants, mais aussi aux interprétations de chacun à propos du savoir et des comportements à adopter. Pour compenser ce flou, on peut faire l'hypothèse que l'enseignant va effectuer du travail de figuration chaque fois qu'il estime (selon son histoire, ses représentations) que son intervention va mettre en danger la face de ses apprenants. A relever ici la difficulté pour l'enseignant d'estimer quelles sont les situations potentiellement dangereuses pour les apprenants lorsqu'il s'agit d'étudiants provenant d'autres cultures.

Cette réalité de classe pluriculturelle mérite d'être approfondie. Dans ses travaux, Kerbrat-Orecchioni (1994), se référant à l'*ethnographie de la communication*, se pose la question suivante: comment enseigner dans des classes multilingues et multiculturelles ? Kerbrat-Orecchioni constate que, dans ce type de classe, les apprenants sont éminemment divers: quant à leur vision du monde et leur bagage cognitif, quant à leur habitus scolaire et, plus largement, à la conception que la communauté d'appartenance de l'apprenant se fait du processus éducatif et, enfin, quant à leurs méthodes communicatives. Il s'agit d'en tenir compte dans l'approche pédagogique.

### Analyse

Conformément à la méthode de travail choisie, mon analyse se concentre sur les séquences significatives par rapport à ma problématique, soit celles où les formatrices évitent, en utilisant différentes stratégies, d'exprimer un «non» lors de la correction des réponses incorrectes, partiellement correctes ou incomplètes de leurs apprenants. J'analyse d'abord les interactions d'Evita avec son groupe. Comme celle-ci ne prononce aucun «non» explicite pendant les séquences de correction des cinq périodes

d'enregistrement, j'observe les stratégies d'évitement qu'elle adopte. Dans ce contexte, j'observe, commente, puis interprète deux séquences où Evita corrige les productions de ses apprenants dans le cadre d'activités centrées sur le contenu. En fait, une observation plus attentive de cette phase de travail montre qu'il s'agit d'une alternance entre activités centrées sur le contenu et activités centrées sur la langue, le but énoncé explicitement par Evita étant l'utilisation par l'apprenant de connaissances acquises lors des dernières séances. A noter que dans cette phase centrée sur le «contenu», on attend moins la formulation d'un «non» que dans le cadre d'activités centrées spécifiquement sur la langue, où la réponse de l'apprenant est conforme ou non à la question posée et où une évaluation est attendue pour sanctionner cette conformité.

J'observe ensuite les interactions de Marie-Jane et de Mireille avec les mêmes apprenants.

### Analyse des interactions entre l'enseignante Evita et ses apprenants

#### Séquence de correction n°1: interaction entre l'enseignante Evita et Saïma<sup>5</sup>

Il faut relever l'importance du comportement non verbal d'Evita. Celle-ci n'est jamais assise à son bureau; elle montre par sa posture (face à la classe, bras légèrement écartés) et par l'expression de son visage (détendue, souriante) qu'elle est là pour accueillir les réponses de ses apprenants. Il convient également de signaler, ceci au niveau paraverbal<sup>6</sup>, que le ton de voix d'Evita exprime l'encouragement.

Contexte: Lundi matin, premier cours. Thème énoncé par l'enseignante: «On se raconte notre week-end; l'exercice c'est: utiliser *j'ai*, *je suis* avec participe passé, exemple, *j'ai fait*, *je suis allée*, etc.»

1. E: une autre personne (XXX) S F/ (à S) est-ce que tu veux me raconter/
2. S: oui
3. E: oui
4. S: (2 sec) la se: semaine passée

<sup>5</sup> Voir conventions de transcription en fin d'article.

<sup>6</sup> D'après Kerbrat-Orecchioni (1994) sont compris dans les comportements paraverbaux: le débit de la voix, son intensité, ses intonations, sa hauteur, ainsi que certaines productions vocales particulières comme s'éclaircir la voix, soupirer, bâiller.

5. E: la semaine passée ou SAMEDI passé ou hier DIMANCHE passé dimanche
6. S: dimanche passé je suis malade
7. E: dimanche passé/
8. S: j'ai
9. X: (murmure) je suis
10. S: (5 sec) (murmure) je suis malade (plus fort en réponse à un signe de E) je suis malade/
11. E: aujourd'hui je suis malade dimanche passé/ (montre par un regard circulaire qu'elle s'adresse aussi aux autres apprenants)
12. X: (murmure) j'ai malade
13. S: j'ai
14. X, Y: (XXX)
15. K: j'étais
16. E: j'étais j'étais malade celui-là K (entoure le mot qui figure au tableau) j'étais malade (se tourne vers S) dimanche passé j'étais malade/
17. S: dimanche passé j'étais malade j'ai et j'ai resté à la maison
18. E: (ton de confirmation) humhum c'est tout/
19. S: oui
20. E: ben c'est bien (rit) enfin c'est pas bien que tu aies été malade mais les phrases sont bien et les enfants qu'est-ce qu'ils ont fait pendant que tu étais malade/

#### Commentaire:

Voyons quel type de correction l'enseignante adopte. Une première correction est déclenchée en (5) par l'enseignante de manière implicite. Elle est ratifiée par Saïma en (6). Evita ouvre ensuite une séquence latérale pédagogique qui porte sur la deuxième partie de l'énoncé. Elle commence en (7) et se termine en (17) par une ratification de Saïma. Cette correction hétérodéclenchée par Evita est hétérocorrigée par un pair (Kyto).

Examinons cette séquence plus en détails. La correction est déclenchée par Evita en (5) et réalisée par Saïma en (6), sur proposition de l'enseignante qui offre un choix de réponses correctes; en ce sens, on peut parler d'une autocorrection hétérodéclenchée. En (7), Evita ouvre une séquence latérale de correction. Saïma continue l'énoncé en (8), s'autocorrige en (10), peut-être en raison de l'intervention de X en (9), et propose une forme au présent. Evita invite Saïma en (11) à une réflexion métalinguistique. La réponse correcte est apportée par Kyto en (15); il s'agit donc d'une hétérocorrection. Après l'ouverture, puis la fermeture, d'une séquence latérale intermédiaire lors de laquelle Evita s'adresse exclusivement à Kyto (en 16), Evita revient à Saïma et lui propose la séquence correcte (*dimanche passé j'étais malade*). En terminant par une intonation montante, elle invite cette dernière à continuer l'énoncé. En (17), Saïma commence par ratifier la séquence proposée par Evita, puis poursuit l'énoncé pour

présenter, après une autocorrection autodéclenchée, une séquence contenant une forme verbale incorrecte (*j'ai resté*). Evita confirme alors ce passage et demande à Saïma si elle a terminé. Celle-ci acquiesce. Evita confirme toute la séquence en faisant une distinction entre contenu et forme.

#### Interprétation:

Suite à la sollicitation d'Evita, Saïma manifeste des problèmes qui pourraient impliquer la face (silence, problème de verbalisation), ceci d'autant plus qu'ils réapparaissent en (10) alors que Saïma est à nouveau sollicitée par Evita (temps d'arrêt, murmure). Lorsqu'Evita sollicite Saïma une nouvelle fois (en 16), celle-ci reprend la proposition de l'enseignante. Dans la suite, elle réalise une autocorrection autodéclenchée (*j'ai et j'ai*) avant de terminer par une forme incorrecte. Il est intéressant à cet endroit d'observer l'attitude de l'enseignante. Elle agit comme si elle avait ressenti la pression exercée sur la face de Saïma par ses nombreuses sollicitations et demandes de correction: elle renonce à faire corriger la dernière forme incorrecte que Saïma propose. Cette attitude ne se défend pas d'un point de vue strictement pédagogique, puisque, outre Saïma, d'autres apprenants pourraient mémoriser cette forme incorrecte. Il semble ainsi y avoir ici un lien avec la face. Cette impression est encore accentuée lorsque nous regardons la dernière séquence d'évaluation d'Evita (en 20): *ben, c'est bien (...)* les phrases sont bien, commentaire qui semble devoir compenser les difficultés rencontrées par Saïma. Nous observons que, dans cette séquence, l'enseignante privilégie l'aspect «face» par rapport à l'aspect «apprentissage» qui est, momentanément, mis de côté. Dans ce cas, les problèmes de face perturbent donc l'apprentissage.

Quelles stratégies Evita adopte-t-elle par rapport au «non» ou, plus généralement, à l'évaluation négative explicite? Dans la première séquence de correction, le «non» n'apparaît pas puisque l'erreur n'est pas thématifiée. Dans la deuxième séquence, Evita utilise la stratégie de la relance: elle répète la partie correcte de la séquence et termine par une intonation montante, invite Saïma à une réflexion métalinguistique par juxtaposition de deux propositions et ne réagit que lorsque la réponse correcte est prononcée. Ces procédés excluent l'emploi d'un «non». Ils pourraient même viser cette exclusion. C'est la troisième séquence, séquence de correction potentielle, qui paraît la plus intéressante. En effet, Evita renonce non seulement à corriger une forme incorrecte, mais apporte encore une confirmation (*humhum* dit sur un ton d'approbation). Elle renonce par là

non seulement au «non» exprimé directement, mais aussi à toute évaluation négative explicite ou implicite. Une trace de ce choix réside dans le fait que le *humhum* qu'elle exprime ressemble plutôt à un «oui» approximatif qu'à un «oui» ferme. Seul un enjeu d'importance peut justifier une telle attitude. La face paraît ainsi jouer un rôle prépondérant dans le processus d'enseignement/apprentissage.

#### Séquence de correction n°2: interaction entre l'enseignante Evita et Tian

1. E: et puis T le week-end/
2. T: (rit) le week-end heu sa samedi (1 sec) tous à la maison
3. E: samedi/
4. T: à la maison tous à la maison
5. E: samedi/ (dit de manière cadencée) hum hum à la maison
6. T: je (rit)
7. E: (s'éclaircit la voix) huhum
8. T: je je je passe hum toute à la maison
9. E: j'étais à la maison
10. T: (ton exprimant la compréhension) hum hum
11. E: alors (légèrement accentué) J'ETAIS à la maison
12. T: alors dimanche aussi
13. E: dimanche aussi
14. T: ouais
15. E: tu as été malade/

#### Commentaire:

Tourmons-nous d'abord vers le type de correction adopté par l'enseignante: c'est elle qui déclenche la correction en (3) et qui apporte l'énoncé grammaticalement correct en (9). Nous assistons donc à une hétérocorrection hétérodéclenchée.

#### Interprétation:

Tian répond à la sollicitation d'Evita en manifestant ses difficultés de diverses façons. Au niveau paraverbal, nous remarquons que Tian commence par un rire gêné; au niveau verbal, celle-ci manifeste des problèmes de verbalisation qui se traduisent par un *heu*, par une énonciation par étapes du lexème *samedi*, ainsi que par un temps d'arrêt avant la poursuite de l'énoncé. Ces difficultés paraissent être aussi bien en lien avec la face qu'avec l'apprentissage. La séquence latérale pédagogique ouverte par Evita en (3), puis précisée en (5) paraît augmenter la menace liée à la face. En effet, Tian répond en (6) par un *je* accompagné d'un rire gêné. En (8), l'embarras de Tian est manifeste: elle répète trois fois le pronom personnel *je* qu'elle fait suivre d'un *hum*. Elle termine ensuite son



énoncé en utilisant un verbe au présent: *passé*. Evita renonce alors en (9) à sa stratégie de relance et apporte l'énoncé correct: *j'étais à la maison*. En réponse, Tian exprime un *hum hum* exprimant par son intonation la compréhension. La suite laisse planer le doute sur la réalité de cette compréhension. Malgré la sollicitation implicite d'Evita qui répète en l'accentuant l'énoncé correct et n'invite pas Tian à passer à un autre sujet, celle-ci ne ratifie pas cet énoncé et s'oriente vers un nouveau thème. On peut donc se demander si cette dernière a compris le contenu de cette séquence latérale. Son *hum hum* exprimant la compréhension pourrait avoir pour but d'inciter l'enseignante à passer à autre chose, et à lever ainsi la menace pesant sur sa face positive. Cette hypothèse semble confirmée par le choix que fait Tian de privilégier le contenu (elle ferme, en quelque sorte, la séquence latérale ouverte par Evita), ainsi que par l'attitude adoptée par Evita puisque celle-ci renonce à poursuivre la séquence latérale pédagogique centrée sur la forme; elle se contente de répéter l'énoncé de Tian et passe à un autre thème.

Observons de plus près les stratégies adoptées par l'enseignante. Nous constatons que celle-ci ne recourt au «non» à aucun moment. Lorsqu'il s'agit de corriger l'énoncé incomplet de Tian, Evita apporte elle-même la forme correspondant à la norme après avoir accueilli plusieurs propositions incorrectes. A une forme incorrecte se substitue donc une forme correcte sans recours à une évaluation négative explicite. Que faut-il penser de cette stratégie d'évitement? Une observation attentive montre que l'évaluation négative explicite aurait dans ce cas une fonction de préparation par rapport à la forme corrigée qui suit et que sous cet angle elle devrait plutôt protéger la face de l'apprenant (en lui évitant une correction abrupte). L'évitement de toute évaluation négative explicite dans ces circonstances paraît indiquer qu'une telle stratégie constitue une menace particulière pour la face positive et que le «non», dans ce qu'il a de direct, pourrait être encore plus menaçant.

De son côté, Tian montre son souhait de terminer la séquence latérale pédagogique ouverte précédemment par l'enseignante en orientant son énoncé résolument vers le contenu. Comment Evita va-t-elle réagir? Nous voyons que cette dernière renonce à sa demande à propos de la forme et se tourne, elle aussi, vers le contenu. Il y a ajustement de la part d'Evita qui semble déceler immédiatement, suite à ce passage au contenu, la présence d'une menace pour la face positive de Tian. Ce changement de focalisation de la part de l'enseignante pourrait être interprété comme du travail de

figuration destiné à protéger la face de Tian. Par là, une partie du contenu du contrat didactique implicite qui régit le travail et le comportement dans cette classe (et avec cette enseignante) devient visible. Nous voyons que l'enseignante privilégie, si c'est nécessaire, l'aspect «face» par rapport à la poursuite de la séquence didactique portant sur la forme.

Nous pouvons faire ici un lien entre face et apprentissage: le respect de la face de l'apprenant semble jouer un rôle essentiel dans les processus d'enseignement/apprentissage. En outre, comme nous l'avons vu précédemment, les problèmes de face peuvent interférer avec l'apprentissage.

Dans la suite, j'observe les interactions des deux autres enseignantes, Marie-Jane et Mireille, avec les mêmes participants. Comme ces deux enseignantes utilisent quelques «non», j'analyse les séquences où un «non» apparaît explicitement.

#### *Analyse des interactions entre l'enseignante Marie-Jane et ses apprenants*

Marie-Jane prononce «non» à neuf reprises au cours des deux périodes enregistrées; quatre concernent la gestion d'un exercice et un la mauvaise compréhension d'une consigne.

#### *Séquence de correction n°3: interaction entre l'enseignante Marie-Jane et Saima*

Marie-Jane se tient devant son bureau, le livre d'exercice à la main. Elle interroge les apprenants tour à tour d'un ton exprimant la bonne humeur. L'objectif de ce deuxième cours de la matinée est la répétition du pronom *en* appris précédemment. Les apprenants font, oralement, un exercice du livre.

1. M-J: (s'adresse à S) S (indique le numéro de phrase) sept
2. S: (1 sec) vous (2 sec) vous gagnez beaucoup de argent/
3. M-J: (ton plus léger, voix plus forte) non S on est au numéro 7
4. S: hum:
5. X: sept
6. S: sept/
7. M-J: oui:
8. X: (murmure) vous avez beaucoup d'amis ici
9. S: (voix forte) nous vous prenez (voix plus basse) vous avez/ (voix plus forte) vous avez beaucoup de amis ici

### Commentaire:

L'enseignante indique à Saïma en (1) par un «non» explicite qu'elle s'est trompée de phrase. L'indication du numéro de la phrase à lire suit immédiatement. Il ne s'agit pas d'une hétérocorrection hétérodéclenchée portant sur une réponse qui ne satisfait pas à la norme, mais d'une information qui concerne la gestion de l'exercice (niveau métadiscursif). Il y a ouverture d'une séquence latérale informative à ce sujet en (3), séquence qui est fermée en (7) par la confirmation de Marie-Jane à Saïma. En (9), Saïma lit une phrase d'une voix assurée, puis se rend compte qu'elle se trompe à nouveau de phrase. Elle continue en murmurant la lecture d'une autre phrase, la reprend au début, puis la termine d'une voix plus forte.

### Interprétation:

Au moment de l'erreur de Saïma portant sur le numéro de la phrase à lire, l'enseignante se trouve dans son rôle d'évaluatrice en phase de meneuse de jeu<sup>7</sup>. Elle a momentanément abandonné sa fonction d'évaluatrice en phase d'appréciation pour régler un problème qui concerne la gestion de l'exercice en cours. Du fait de l'ouverture de la séquence latérale informative, l'objectif pédagogique est, provisoirement, mis de côté. Ce changement de focalisation devrait avoir des conséquences positives sur la face car la menace liée à l'évaluation est levée. Le fait que Saïma prenne la parole d'une voix assurée pour effectuer la suite de l'exercice, avant qu'elle ne se rende compte qu'elle s'est à nouveau trompée, semble aller dans ce sens.

Par ailleurs, un lien peut être établi entre le fait que, sur les neuf occurrences de «non» pendant les deux périodes enregistrées chez Marie-Jane, quatre concernent la gestion d'un exercice et une la compréhension erronée d'une consigne et la problématique de la face. Il semblerait en effet que dans ces contextes le «non» présente une menace moindre pour la face.

Voyons maintenant une séquence lors de laquelle Marie-Jane emploie le «non» explicite pour évaluer le contenu.

<sup>7</sup> Pour mon analyse, je distingue dans la fonction d'évaluateur (cf. Dabène, p. 11 et 12), trois phases différentes: la phase d'appréciation (l'enseignant porte un jugement de valeur sur les productions de ses apprenants), celle d'information (l'enseignant apporte les éléments d'information nécessaires à une correction de l'énoncé déviant) et celle de meneur de jeu (l'enseignant gère l'organisation du cours). Cela me permet d'observer des changements de rôle à l'intérieur même de la fonction d'évaluateur.

### Séquence de correction n°4: interaction entre l'enseignante Marie-Jane et Lola

Marie-Jane commence une autre activité, qui vise à exercer la structure *espérer que* avec le futur. Elle vérifie que les apprenants ont compris la consigne en les invitant à proposer, oralement, un exemple.

1. M-J: qu'est ce que vous souhaitez pour la bonne année vous espérez quoi pour la personne/
2. X,Y,Z: (XXX)
3. M-J: j'espère que
4. L: tu étais bien
5. M-J: tu
6. L: tu étais bien/
7. M-J: non tu étais c'est derrière
8. X: (XXX)
9. L: <tu:> serais (XXX)
10. M-J: tu seras
11. L: (XXX)
12. M-J: j'espère que tu seras bien d'accord/ quoi encore/

### Commentaire:

C'est l'enseignante qui déclenche la séquence de correction. Après deux processus de relance en (5) et en (7), elle finit par apporter la correction (hétérocorrection). Il est intéressant de remarquer qu'ici le *non* est de nouveau assorti d'un commentaire au niveau métalinguistique qui incite Lola, ainsi que les autres apprenants, à la réflexion. La forme proposée par Lola en (9) pourrait en être une trace: *tu étais* devient *tu serais* (une forme pas encore correcte, mais plus proche de la norme *tu seras*).

### Interprétation:

Le «non» explicite se trouve à l'intérieur d'un processus de relance: répétition du segment correct de la proposition de Lola (en 5); *non* + invitation à une réflexion métalinguistique (en 7). Il est, comme dans la séquence précédente, immédiatement suivi d'un changement de rôle de l'enseignante: d'évaluatrice en phase d'appréciation, elle devient évaluatrice en phase d'information. La stratégie de relance, qui vise à favoriser le processus de réflexion chez l'apprenant, paraît aussi étroitement liée à la face puisque le changement de rôle de l'enseignante qui lui est associé semble diminuer la menace pour la face positive de l'apprenant. A noter que nous avons déjà émis précédemment l'hypothèse d'un double objectif lié à la stratégie de relance: favoriser l'apprentissage et protéger la face. C'est en (10) que Marie-Jane reprend son rôle d'évaluatrice en phase

d'appréciation en faisant une correction-injonction, et il est intéressant de souligner qu'elle n'utilise pas de «non» à ce moment-là.

### Analyse des interactions entre l'enseignante Mireille et ses apprenants

Voyons maintenant les séquences d'interaction concernant l'enseignante Mireille avec les mêmes apprenants. Mireille prononce deux «non» explicites pendant la période observée.

#### Séquence de correction n°5: interaction entre l'enseignante Mireille et Saïma

Mireille se tient, elle aussi, debout devant son bureau. Alors qu'elle est, dans l'ensemble, très patiente par rapport aux hésitations et aux erreurs commises par les participants, il arrive que sa voix trahisse une pointe d'agacement. La séquence porte sur l'étude du comparatif: les apprenants s'entraînent à mettre différents adjectifs au comparatif. La théorie, expliquée précédemment, figure au tableau. Les apprenants font oralement un exercice du livre. Ils sont interrogés tour à tour par Mireille.

1. M: (à L) c'est bien (1 sec) (s'adresse à S) puis maintenant S on arrive à un adjectif qui est TRES: DIFFICILE parce qu'il est spécial
2. S: ha
3. M: essayez quand même je vais vous expliquer après
4. S: nicolas nicolas est moins (2 sec) moins plus plus
5. M: ah non moins ou plus vous devez choisir pas les deux hein/
6. X, Y, Z: (rire général) ha ha ha
7. S: moins moins Roland (XXX) (2 sec)
8. M: (ton de menace) S S
9. X, Y, Z: ha ha ha
10. M: (écrit au tableau) nicolas: roland
11. S: <du:>
12. M: ça fait deux oui d'accord on vous donne un adjectif vous pouvez choisir un ou deux
13. S: (murmure) ouais
14. M: choisissez alors maintenant on fait celui-là
15. S: (XXX)
16. M: alors nicolas heu est
17. S: est
18. X: (murmure) nicolas
19. M: maintenant vous choisissez plus moins aussi (1 sec) comme vous voulez
20. S: aussi
21. M: alors aussi (2 sec) bon
22. S: bon aussi

23. M: aussi kk AUSSI BON: puis après/
24. X: aussi bon que
25. S: (murmure) aussi bon que
26. M: que ouais on emploie plus moins aussi vous choisissez après on met (montre au tableau) l'adjectif ici aussi bon aussi intelligent aussi beau comme vous voulez et puis après tout de suite (montre au tableau)
27. S: que
28. M: que d'accord /
29. S: (murmure) aussi beau que
30. M: d'accord (3 sec) S est aussi grande que&
31. X: &M
32. Y: (XXX)
33. M: exactement (1 sec) bien (XXX) avec l'adjectif bon

#### Commentaire:

Comme Saïma a proposé une réponse incorrecte, Mireille la relance en apportant en (5), après l'expression d'un *non*, un complément d'information, puis lui indique implicitement en (8) que sa proposition est incorrecte. A noter que la manière de procéder de Mireille provoque par deux fois un rire général. Mireille ouvre ensuite, en (10), une séquence latérale pédagogique qui se terminera en (33).

#### Interprétation:

Après avoir préparé Saïma à une erreur possible en raison de la difficulté de l'exercice à faire, en (1) et (3), et avoir ainsi protégé la face positive de cette apprenante, l'enseignante remarque que le problème se trouve ailleurs: Saïma n'a pas compris la structure de la forme à apprendre. Mireille réagit par un «non» explicite qu'elle fait suivre d'une information. Nous trouvons ici, de nouveau associés, un «non» explicite et une intervention métalinguistique pour laquelle l'enseignante quitte momentanément son rôle d'évaluatrice en phase d'appréciation pour adopter celui d'évaluatrice en phase d'information. La menace forte qui pèse sur la face de l'apprenant du fait de l'expression de ce «non» devrait, selon nos observations antérieures, être atténuée par le choix d'une stratégie de relance connue pour favoriser l'autocorrection, ainsi que par le changement de rôle de l'enseignante. Or Saïma, après avoir fait une tentative de réponse, paraît freinée dans sa réflexion. Une menace semble ainsi court-circuiter le processus de relance (souvenons-nous que la manière de relancer Saïma choisie par Mireille provoque à deux reprises un rire général) et, par là, influencer l'apprentissage. Cette séquence nous pousse à nuancer la remarque faite précédemment que la stratégie de relance choisie par l'enseignante, ainsi qu'un changement de rôle de cette dernière pourrait

«diluer» la menace sur la face positive de l'apprenant. En effet, il s'agit de tenir compte également de la manière dont l'enseignante relance l'apprenant (que ce soit au niveau du ton ou du contenu), ce qui a des conséquences sur la face et, par là, pourrait en avoir sur l'apprentissage.

### Synthèse-conclusion

Cette analyse a montré que le phénomène d'évitement du «non» explicite observé dans mon domaine d'activité se répète dans le contexte d'une école de langue. En effet, les trois enseignantes observées évitent de corriger les réponses incorrectes, partiellement correctes ou incomplètes de leurs participants par un «non» explicite. Elles préfèrent recourir à des stratégies d'évitement de différents types: accueil de toutes les réponses incorrectes jusqu'à l'occurrence de la réponse correcte qui est alors agréée, substitution de la réponse incorrecte par la réponse correcte sans passer par l'étape de l'évaluation négative (l'erreur n'est pas thématifiée), passage au niveau métalinguistique sans recours à l'évaluation négative explicite et, enfin, emploi de l'adverbe *alors* en lieu et place du «non» ou de l'évaluation négative explicite. Cette stratégie globale d'évitement semble avoir un lien aussi bien avec la sauvegarde de la face qu'avec l'encouragement à l'apprentissage.

Dans le cadre de ces stratégies d'évitement, nous voyons que les enseignantes recourent à différents modes de correction dont nous pouvons dégager deux grands types: la correction-injonction, qui apparaît à de rares occasions dans notre corpus, et la correction sous forme de relance, la plus fréquente. Celle-ci se manifeste sous diverses formes: répétition de la séquence correcte suivie d'une intonation montante, d'un *hum hum*, d'une incitation à une réflexion métalinguistique; incitation à une réflexion métalinguistique par proposition d'un choix de formes; incitation à une réflexion métalinguistique par une information de type métagrammatical.

Ces diverses stratégies de relance ont, en général, un effet positif sur la face de l'apprenant car elles favorisent l'autocorrection. Par le fait qu'elles permettent et encouragent l'élaboration d'hypothèses chez l'apprenant, elles ont probablement aussi des conséquences favorables sur l'apprentissage. Elles paraissent ainsi viser un double objectif: protéger la face et favoriser l'apprentissage. Cette observation doit être nuancée car les conséquences sur la face et sur l'apprentissage d'une démarche de relance dépendent de la manière dont celle-ci est réalisée (de son contenu, du ton utilisé). Il s'agit donc d'être attentif non seulement au mode de correction, mais aussi à sa

réalisation, qui dépend des représentations de l'enseignante quant aux processus de transmission du savoir et des choix qu'elle fait au moment de la correction.

Les comportements attribuables à des problèmes de face observés chez les apprenants mettent en évidence l'existence d'une relation entre type de correction (auto-, hétérocorrection; auto-, hétérodéclenchée) et face. Cette relation varie en fonction de différents critères, tels que la tâche, le contexte dans lequel la correction a lieu, ainsi que la manière dont celle-ci est réalisée par l'enseignante. Il ressort également de nos observables que les problèmes de face influencent les processus d'enseignement/apprentissage à un degré variable.

Comme les apprenants manifestent, au moment de la correction, des problèmes liés à la face, nous pouvons supposer que le contrat didactique qui assure la gestion du travail en classe, et qui varie en fonction de chacune des enseignantes, n'assure qu'une protection partielle de la face des apprenants. Ce fait peut être imputé aux représentations qu'a chaque interactant (enseignante et apprenants) quant au savoir et à ses processus de transmission, représentations qui rendent difficile l'ajustement de la communication didactique. Cet élément est particulièrement pertinent dans une classe multiculturelle, où les attentes implicites sont extrêmement difficiles à décoder.

Lorsque nous changeons de perspective d'analyse et observons les occurrences du «non» explicite dans notre corpus, nous observons que ce «non» apparaît dans deux contextes différents: dans le contexte de la gestion de l'exercice en cours (on a alors passé du niveau linguistique ou métalinguistique au niveau métadiscursif) et dans le contexte d'une correction portant sur la forme. Le «non» est alors immédiatement suivi d'une information de type métalinguistique.

Ces deux grands contextes d'apparition du «non» sont étroitement liés aux rôles adoptés par l'enseignante. Le premier se caractérise par le fait que l'enseignante se trouve dans son rôle d'évaluatrice en phase de meneuse de jeu; le deuxième par un changement de rôle de l'enseignante, d'évaluatrice en phase d'appréciation à évaluatrice en phase d'information. Dans ces deux cas, l'enseignante a quitté momentanément une fonction particulièrement menaçante pour la face de l'apprenant.

Le fait que les trois enseignantes renoncent à une correction contenant à la fois le «non» et une évaluation négative explicite confirme que ce «non» pèse lourdement sur la face.

Cette réalité d'un évitement généralisé du «non» explicite dans les séquences de correction d'une classe de L2 mériterait d'être approfondie. Il s'agirait de distinguer quels sont les différents niveaux d'analyse de cet événement conversationnel qu'est l'évitement du «non», ou son utilisation limitée à des contextes précis, soit: sa place dans une théorie de l'apprentissage, sa signification dans une dynamique relationnelle, ainsi que le rôle joué par les représentations dans cette situation d'apprentissage des langues en milieu institutionnel avec des apprenants multiculturels.

#### Conventions de transcription

|   |  |
|---|--|
| chevauchement d'énoncés                 | A: xxxxxxxx<br>B: xxxxxx                 |
| interruption                            | A: xxx[<br>B: [xxxxx                     |
| énoncés simultanés                      | A: xxx x xxxx<br>[<br>B: xxxxxxxxxxxx xx |
| enchaînement entre énoncés sans rupture | A: xxx xxx xxxxx&<br>B: &xxxx            |
| pauses                                  | n°secondes                               |
| intonation montante                     | /  |
| intonation descendante                  | \  |
| accentuation (insistance, expression)   | MAJ                                      |
| mots inachevés                          | -fin je voul- pouvais                    |
| allongement des syllabes                | :ou::                                    |
| liaison remarquable                     | ^  |
| absence remarquable de liaison          | .  |
| liaison sans enchaînement               | ^.                                       |
| commentaires du transcripteur           | (rire) (voix basse)                      |
| segment inaudible                       | (XXX)                                    |
| transcription phonétique                | <fonetik>                                |

#### Bibliographie:

- Bange, P. (1983). Points de vue sur l'analyse conversationnelle. *DRLAV*, 29.
- Bange, P. (1992). A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles. *AILE* 1.
- Bange, P. (1994). Interstructuration sociale d'une classe de langue. In: Trognon, A., Dausendschön-Gay, U., Kraft, U. & Riboni, Ch. (eds): *La construction interactive du quotidien*. Presses Universitaires de Nancy.

- Calvé, P. (1988). Immersion: How High Will the Balloon Fly ? In: Calvé, P. (ed) *Aspects of/de l'immersion*. Conseil ontarien de recherches pédagogiques.
- Calvé, P. (1992). Corriger ou ne pas corriger, là n'est pas la question. *The Canadian Modern Language Review*, 48, 3. University of New Brunswick.
- Dabène, L. (1984). Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère. *DRLAV*, 32.
- Dausendschön-Gay, U. & Kraft, U. (1991). Rôles et faces conversationnels. A propos de la figuration en situation de contact. In: Russier, C. et al. (éds): *Interactions en langue étrangère*. Aix-en-provence: Université de provence.
- De Pietro, J.-F., Matthey, M. & Py. B. (1989). Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue. In: Weil, D. & Fugier, H. (éds): *Actes du troisième colloque régional de linguistique*. Strasbourg: Université des sciences humaines et Université Louis Pasteur.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris. Minuit.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris. Minuit.
- Kasper, G. (1986). Repair in Foreign Language Teaching. In: Kasper, G. (éd): *Learning, teaching and communication in the foreign language classroom*. Aarhus Univ. Press.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1989). Théorie des faces et analyse conversationnelle. In: Isaac, J.: *Le parler frais d'Erving Goffman*. Paris. Minuit.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1994). *Les interactions verbales*, Vol. 3. Armand Colin. Paris.
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons: social organisation in the classroom*. Cambridge Mass., Londres: Harvard University Press.
- Mondada L. & Py, B. (1993). Vers une définition interactionnelle de la notion d'apprenant. In: Pochard, J.-CH. (eds): *Profils d'apprenants*. Saint-Etienne. Publication de l'Université de Saint-Etienne.
- Perret-Clermont, A.N. (1984). Quel est l'enjeu des situations didactiques ? In: Giordan, A. & Martinand, J.-L. (eds): *Signes et discours dans l'éducation et la vulgarisation scientifiques*. VIe journées internationales sur l'éducation scientifique. Chamonix.
- Roulet, E. (1981). Echanges, interventions et actes de langages dans la structure de la conversation. *Etudes de Linguistique appliquée*, 44.
- Schegloff, E. Jefferson, G. & Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organisation of repair in conversation, *Language*.
- Schubauer-Leoni, M. L. (1986). Le Contrat Didactique: un Cadre Interprétatif pour Comprendre les Savoirs Manifestés par les Elèves en Mathématiques. *European Journal of Psychology of Education*, Vol. 1, 2.
- Schubauer-Leoni, M.-L. (1987). Les mécanismes de la communication didactique. Document CAP/CE. Université de Neuchâtel.