”Dis-moi ma faute et je te dirai la tienne”. Retour sur un échange linguistique et interexpérientiel France -Arabie saoudite en ligne

Eric Navé

▶ **To cite this version:**

Eric Navé. ”Dis-moi ma faute et je te dirai la tienne”. Retour sur un échange linguistique et interexpérientiel France -Arabie saoudite en ligne. Etudes en didactique des langues, 2021, L’erreur / Error, 36, pp.27-42. hal-04011283

HAL Id: hal-04011283
https://hal.science/hal-04011283

Submitted on 2 Mar 2023

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

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

“Dis-moi ma faute et je te dirai la tienne”. Retour sur un échange linguistique et interexpérientiel France - Arabie saoudite en ligne

Éric NAVÉ
Doctorant
Université de Lorraine, CREM
Université de la Sorbonne Nouvelle, DILTEC

Introduction: définitions, repères théoriques

L’erreur, substantif négativement connoté (Reuter, 2020), devrait, au contraire, être vue comme un phénomène positif, normal et heuristique: en mettant à jour ce que Reuter (2017) appelle des “dysfonctionnements”, elle participe d’une meilleure compréhension des rouages du triangle didactique enseignant-apprenant-savoir (Chevallard, 1985). L’erreur peut, par exemple, renseigner l’enseignant·e sur le niveau et la progression de son apprenant·e, lui faire voir les défauts de sa pédagogie, mais également faire progresser l’apprenant·e dans son apprentissage (Reuter, 2017; Astolfi, 1997): l’erreur constitue alors une véritable “stratégie” pour apprendre une langue, maternelle ou étrangère (Corder, 1980: 13). À chaque niveau de son apprentissage, en effet, l’apprenant·e dispose d’un système linguistique intermédiaire (*ibid*.: 13), également appelé “interlangue” (Selinker, 1972), que ses erreurs révèlent. Ajoutons qu’une erreur n’en est une que par rapport à une norme (Reuter, 2017) que représente généralement, dans le cas de l’enseignement-apprentissage des langues, à l’école ou en institut, la langue apprise et dont l’enseignant·e est le/la garant·e de la bonne application. Un “contrat didactique” (Brousseau, 1986) implicite régit les relations entre les trois pôles du triangle évoqué ci-dessus.

La boucle serait bouclée si l’on s’arrêtait là. Cependant, nombreuses sont les situations didactiques qui n’entrent pas exactement dans ce schéma, dans un monde où l’importance des supports (notamment informatiques) en cours de langue va croissante, où l’apprenant·e est considéré·e davantage comme un·e acteur/trice de son apprentissage que comme un réceptacle passif dans sa relation à l’enseignant·e et au savoir, et où le rôle de l’enseignant·e se trouve également remis en question. Les exemples de pédagogies nouvelles abondent. Mentionnons, à titre d’exemple, les méthodes ou approches actionnelles (par ex. Puren, 2006), l’apprentissage en tandem (Jardin *et al.*, 2017; Tardieu & Horgues, 2019) et l’école mutuelle (Querrien, 2005), la méthode *Lernen durch Lehren* (Martin, 2004), l’autoformation guidée (centres de

ressources) ou encore l'auto-apprentissage. Il en va de même pour le projet de télécollaboration dont il est ici question: un forum bilingue (arabe-français) en ligne inspiré entre autres de Cultura (Furstenberg *et al.,* 2001; Furstenberg & English, 2016), qui s'est déroulé dans le cadre d'une formation "hybride" (Nissen, 2014) articulant cours en présentiel et activités en distanciel. La visée didactique y était à la fois langagière et "interexpérientielle". Cet adjectif, qui peut également être utilisé comme un substantif, a été pensé (Navé 2020b; Navé, 2021) à partir des concepts d'interculturel (Camilleri, 1985; Clanet, 1993; Abdallah-Pretceille & Porcher, 1996; Abdallah-Pretceille, 1999; etc.) et d'interactionnisme (Kerbrat-Orecchioni, 1990). À mi-chemin entre ces deux grands domaines, l'interexpérientiel insisterait davantage sur des partages d'expériences humains que sur des échanges (inter)culturels – là où les cultures sont souvent entendues comme des cultures nationales (cf. à cet égard la critique de Dervin, 2014) – ou de simples discussions sur la pluie et le beau temps. Les partages d'idées, de goûts, de valeurs rentrent dans un tel cadre.

Si ce forum s'inscrit en marge des situations didactiques traditionnelles mentionnées plus haut – et en cela, il n'est pas unique en son genre, comme nous l'avons vu –, il est probable que la conception et le rôle de l'erreur y diffèrent également. Ceci nous amène à présenter notre contexte, nécessaire pour appréhender d'éventuelles spécificités.

Un forum langagier et interexpérientiel égalitaire

Le projet "Soi-même et les autres" est né en septembre 2019 et s'est poursuivi jusqu'en mai 2020. Des arabophones[1] apprenant le français à Djeddah en Arabie saoudite[2] ont rencontré virtuellement, sur un forum Moodle, des étudiant·e·s francophones[3] apprenant la langue arabe à Strasbourg. Leur niveau global, selon le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001), était A2. Il est important d'ajouter que dans les deux contextes saoudien et français, la participation était facultative: les personnes se sont volontairement engagées. À Djeddah, je suis revenu régulièrement en classe sur les messages des étudiant·e·s concerné·e·s pour les partager, les discuter et les corriger, dans le cadre de ce que j'ai appelé plus haut une formation hybride.

La consigne principale (tâche ciblée) était de publier toutes les deux semaines environ un message thématique (je me présente, les objets dans mon sac, un lieu que j'aime, dans quelle autre ville voudriez-vous habiter, etc.) dans la langue cible avant de répondre dans la langue source aux publications des correspondant·e·s. Ainsi, les étudiant·e·s de Djeddah étaient tenu·e·s de publier leurs propres messages en français et à réagir aux messages des Strasbourgeois·e·s en arabe, et *vice versa*. Il

[1] … de l'Alliance Française de Djeddah, puis de l'Arab Open University et d'ailleurs.

[2] Djeddah est une grande ville d'environ quatre millions d'habitants, cosmopolite, "porte de La Mecque". L'Arabie saoudite vit actuellement de gros changements économiques et sociaux (réformes politiques récentes, intervention dans la guerre du Yémen depuis 2015, crise mondiale du Covid-19, etc.).

[3] … de l'Université de Strasbourg et de l'Université populaire de Strasbourg. Merci à mes collègues Allal Dahmaoui (Université de Strasbourg) et Najwa Asfari (Université Populaire) pour leur suivi et leur soutien tout au long du projet.

s'agissait donc d'une tâche interactionnelle authentique dans la mesure où les forums sont utilisés au quotidien aujourd'hui.

En ce qui concerne leurs réponses aux correspondant·e·s, une grande liberté a volontairement été accordée aux participant·e·s. La faculté de corriger a été suggérée mais non pas imposée. On peut donc dire qu'il s'agissait d'une tâche ouverte, dans le sens de facultative. Par exemple, dans un courriel aux Français·e·s datant de la fin octobre 2019, on trouve: "Vous pouvez également réagir EN FRANÇAIS aux messages postés par mes étudiants (leur langue cible est le français). Si vous souhaitez les corriger, faites aussi simple que possible".

Ce forum se voulait symétrique et égalitaire. Les deux langues choisies devaient être représentées et utilisées d'une seule et même manière (publications, commentaires, corrections, etc.). Ainsi, des groupes de messages en arabe côtoyaient des groupes de messages en français. Ce système plaçait les participant·e·s à tour de rôle en position d'expert·e·s et d'apprenti·e·s, d'enseignant·e·s et d'apprenant·e·s, comme nous le verrons plus loin.

Ces quelques indications, qui suivent les points théoriques relevés dans la partie précédente, appellent un certain nombre de questions, auxquelles nous tenterons de répondre dans la suite de cette réflexion. Tout d'abord, y a-t-il eu des corrections et, le cas échéant, quelles ont été la ou les norme(s) adoptée(s), les modalités de ces corrections, les stratégies correctives? Les corrections ont-elles pris le pas sur les interactions humaines et les partages interexpérientiels ou *vice versa*? Quelles étaient les relations entre les participant·e·s? Y a-t-il eu des apprentissages suite à ces corrections?

Positionnement et méthodologie

Il semble nécessaire de dire avant tout que je me suis personnellement impliqué dans ce projet: j'y ai participé en tant qu'apprenant de la langue arabe. De plus, j'étais relativement proche des apprenant·e·s arabes qui ont pris part au forum, étant leur professeur à l'Alliance française ou à l'Arab Open University de Djeddah. Mon regard est donc interne et en partie subjectif. Je me suis interrogé ailleurs sur ce point (Navé, 2020a) et j'en ai conclu que la conscience de cette subjectivité pouvait éviter au chercheur de tomber dans certains pièges, tels une illusion d'objectivité ou des biais grossiers. Je dois quand-même ajouter que si je me suis tourné vers la recherche depuis janvier 2019[4], c'est en partie pour prendre un certain recul vis-à-vis de mes pratiques de classe en tant qu'enseignant de FLE, en relation avec des apprenant·e·s et des savoirs à enseigner.

Pour mon corpus, je m'appuie ici sur des extraits de trois entretiens semi-directifs enregistrés et retranscrits – deux menés en Arabie saoudite (E1 et E2; fin 2019) et le troisième en France (E3; janvier 2020); je prends également en compte quelques exemples d'échanges écrits sur le forum en question[5]. Quant au code utilisé

[4] Depuis janvier 2019, je suis doctorant en Sciences du langage avec un intérêt particulier pour la didactique des langues-cultures..

[5] Les textes choisis n'ont pas été retravaillés, les fautes ont été laissées telles quelles; seuls les noms ont été remplacés par des lettres ou des codes.

pour identifier les participant·e·s, les deux premières lettres renvoient à chaque personne, la troisième lettre au sexe (F/H) et les deux dernières au pays où la personne réside (donc FR/AR pour France et Arabie saoudite)[6]. En raison, d'une part, du caractère qualitatif des données et du nombre relativement réduit des extraits d'entretiens retenus et, d'autre part, de l'implication de l'auteur dans le projet et de sa position d'observateur interne, l'étude s'appuie sur une méthodologie empirico-inductive (Blanchet, 2011: 15) éclairée par les éléments théoriques et par les quelques indications contextuelles relatives au projet considéré, mentionnés ci-avant. Les données liées aux trois entretiens retenues ont été regroupées par thèmes et elles ont ensuite été croisées avec des extraits du forum choisis en fonction de leur degré de pertinence par rapport au thème de l'erreur (particularités, redondances, passages étonnants, etc.). Ce croisement a permis d'enrichir et affiner les thèmes retenus au départ. Les parties qui suivent en sont le résultat.

Erreurs et corrections

Dans cette partie, nous nous concentrerons sur les corrections qui ont été proposées par les participant·e·s au fil du forum. Selon quels critères, quelle norme, ont-elles été proposées? Quelles étaient les stratégies correctives? Les corrections sont-elles passées avant les échanges humains ou *vice-versa*?

Quelle norme?

Dans l'introduction, j'ai rappelé qu'une erreur n'en était une qu'en fonction d'une norme donnée. Il serait faux de croire qu'une langue enseignée correspond à la norme. Rappelons-nous les parlers locaux, les registres de langue, la dichotomie oral/écrit, l'évolution d'une langue au fil du temps: la fausseté de l'idée d'une langue une et indivisible nous apparaîtra sans tarder. La langue dépend des contextes dans lesquels elle est parlée. Ainsi, en didactique, la médiation de l'enseignant·e est-elle importante pour préciser la norme retenue. Dans le cas d'un forum, le registre de langue souvent utilisé en français est assez proche de l'oral, de la langue parlée "dans la rue". Il ne s'agit pas d'un français littéraire ou très recherché. Ce registre courant est d'ailleurs enseigné en cours de FLE à des niveaux A1-A2[7]; il était donc logique de le réemployer dans le cadre du forum. C'est le message que j'ai tenté de faire passer à plusieurs reprises au début du projet, puis en cours de route, dans mes cours avec les étudiant·e·s de Djeddah. Cette recommandation a également été faite aux Français·e·s en début de projet, puis à l'occasion d'une réunion à Strasbourg en janvier 2020. Ainsi, comme le dit un courriel d'octobre 2019, "L'essentiel est d'apprendre, *de pratiquer des choses vues en classe* et de partager des visions du monde et des passions." Outre cette idée selon laquelle les participant·e·s devaient écrire en

[6] Par exemple, le code pour "Raed, homme en Arabie saoudite" sera RA-H-AR.

[7] Ce point demanderait un développement spécifique qui nous éloignerait de notre présent sujet. Il serait notamment intéressant de comparer ces registres dans des manuels de FLE d'aujourd'hui et des manuels plus anciens. Un seul exemple tiré d'un manuel relativement récent (*Objectif Express 1*, Hachette, 2014, p. 64) sera donné ici, celui des questions informelles: "C'est où?"; "[Les chambres] sont à quel étage?", plutôt que "Où est-ce "?; "À quel étage les chambres sont-elles?".

utilisant dans la mesure du possible des formes vues en classe, les réponses en langue source aux correspondant·e·s devaient également être formulées aussi simplement que possible, comme le montre le texte suivant, extrait d'une note explicative envoyée aux apprenant·e·s français·e·s:

> Nous vous rappelons l'idée principale qui sous-tend le projet: il s'agit, à travers une plateforme Moodle bilingue, de poster au fil de l'année des petits textes dans la langue cible (donc pour vous, en arabe): qui suis-je, mes amis, mes valeurs, ce que le bonheur et la liberté signifient pour moi, etc. Les étudiants arabophones feront la même chose, mais en français. *Ils seront invités à lire vos posts et à y réagir, faire des commentaires ou vous poser des questions en arabe et, de votre côté, vous devrez faire la même chose avec eux, en français, dans une langue aussi simple que possible pour ne pas les embrouiller.*

La dernière phrase que je souligne parle d'un recours à une langue simple, pour s'adapter au niveau faux débutant des étudiant·e·s concerné·e·s. Dans un autre message électronique précédemment cité, où la possibilité de corriger les correspondant·e·s est soulevée, on retrouve la même idée d'une "langue simple": "Vous pouvez également réagir […] aux messages postés par mes étudiants […]. Si vous souhaitez les corriger, faites aussi simple que possible." On verra ci-après quelques exemples de correction par les participant·e·s, tirés du forum.

Stratégies correctives

Les stratégies correctives varient beaucoup d'un thème à l'autre, d'une période à l'autre et surtout d'une personne à l'autre. Certains, comme MA-F-FR, ont régulièrement recours pour ce faire à un métalangage qui, selon les cas, peut s'avérer un peu déroutant à un niveau faux débutant. Ainsi, en réponse à ZI-H-AR, qui publie un texte assez simple et sans trop de fautes, MA envoie un texte long et relativement compliqué, même pour un francophone "natif", notamment en raison du métalangage:

> *ZI-H-AR*
> Bonjour a tous
> Je suis ZI, j'ai vingt quatre ans. Je suis programmateur Saudia Airlines.
> je beaucoup aime des puzzles et la musique.
> et vous?
>
> *MA-F-AR*
> Bonsoir ZI,
> Votre texte est bien écrit et vous avez fait l'effort d'écrire votre âge en lettres, c'est très bien. Il y a juste une petite faute que je vais vous corriger. En français la majorité des phrases se composent d'un sujet + un verbe + un complément. Dans votre phrase le sujet est: je [;] le verbe est: aimer à l'infinitif (non conjugais[8]) et aime (conjugais) et le complément est: beaucoup les puzzles donc la phrase donne: j'aime beaucoup les puzzles.
> Moi je m'appelle MA. J'ai vingt et un ans. Je suis étudiante. Et j'aime bien beaucoup de choses.
> Vous jouez d'un instrument de musique, vous chantez ou vous aimez bien écouter la musique?

[8] Comme nous l'avons indiqué plus haut, les textes ne sont pas corrigés.

De même, au message d'AA présenté ci-dessous, MA réagit d'abord en s'appuyant sur un métalangage ("On écrit arabe et entre il faut mettre des virgules") avant d'indiquer la phrase correcte. Elle met sa correction entre guillemets, ce qui peut permettre à l'étudiant corrigé de visualiser la correction et donc de mieux la comprendre. Remarquons que les corrections proposées ne semblent pas vraiment indispensables. Pour finir, MA répond à la question d'AA. Bien que cette correction reste assez complexe, on peut observer une certaine évolution positive par rapport au premier exemple, une simplification.

> *AA-H-AR*
> Bonjour
> Je m'appelle AA. j ai 23 ans. Je suis saoudien. J'habite à Djeddah avec ma grand mère et mon grand-père.
> Je suis étudiant en médecine et je parle arab anglais et un peu français.
> Quelles langues parlez-vous?
>
> *MA-F-ST* (octobre 2019)
> Bonsoir AA,
> Le texte est bien écrit mais il y a des petites fautes. On écrit arabe et entre il faut mettre des virgules donc "arabe, anglais et un peu français"
> Je parle français, anglais, allemand, un peu espagnol, un peu italien, un peu arabe, j'apprends le grec et j'apprends l'alsacien (le dialecte de l'Alsace où je vis)
> Bonne soirée

Dans le troisième exemple ci-après, la correctrice française (OH-F-FR) s'appuie également sur un métalangage, mais de façon plus discrète (recours à des parenthèses) et plus concise (elle emploie des mots, comme "adjectif", et non pas des phrases complètes). De plus, les corrections données sont mises en exergue à l'aide de tirets, ce qui peut faciliter la lecture par des apprenant·e·s débutant·e·s.

> *ABR-F-AR* (photo d'un bord de mer jointe)
> La ville que je souhaite vivre est san diego, aux états-unis.
> J'aime le temps de cette ville, chaud en été, modéré à froid au printemps et à l automne, pluvieux en hiver.
> La mer et les plages sont si belles et propres.
> La nature est également variée avec la forêt, le désert et la mer.
> Les gens sont si amicaux, coopératifs et hospitalisé.
>
> *OH-F-FR*
> Bonjour ABR,
> Votre texte est chouette. Voici mes propositions pour l'améliorer:
> - La ville où (complément de lieu) je souhaite vivre/la ville que j'aime;
> - J'aime le climat de cette ville;
> - Les gens sont hospitaliers (adjectif)/les gens sont hospitalisés suite à un accident (ils sont à l'hôpital).
> A bientôt!

D'autres, pour leurs corrections, vont plus directement au but. Dans l'exemple qui suit, une Française (PA) corrige un jeune adulte saoudien (OM) en se contentant de donner la phrase juste, ce qui semble pertinent à la lumière du contexte évoqué précédemment. N'ayant pas recours à un quelconque métalangage, la correctrice n'a

pas besoin de mettre les corrections en exergue. Elle est d'ailleurs visiblement comprise par le destinataire qui la remercie pour ses corrections.

> *OM-H-AR* (Mes amis et moi):
> j'ai beaucoup amis, mais les amis de moi qui sont proche sont trois personnes.
> ils sont très honnete, et toujours aidés moi quand j'ai une problèmes.
> ils sont mes amis.
> *PA-F-FR*
> Bonjour OM,
> J'ai beaucoup d'amis, mais trois d'entre eux sont proches.
> Ils sont très honnêtes et m'ont toujours aidé quand j'ai eu un problème.
> *OM-H-AR*
> merci beaucoup:p

Bien d'autres exemples de correction auraient pu être donnés: chaque cas est différent et intéressant. Nous nous en tiendrons là pour ne pas alourdir notre propos. Concluons provisoirement de ce qui précède que:

- chaque correcteur/correctrice dispose d'une stratégie et d'une méthode particulières: certain·e·s préfèrent expliquer la règle de manière plus ou moins détaillée, tandis que d'autres se contentent de donner la phrase juste; cela veut également dire que la norme dont nous avons parlé plus haut est encore liée au choix personnel de chaque correcteur/correctrice. Ainsi, si pour telle personne, une virgule oubliée ou mal placée est une erreur, ce ne sera pas le cas pour une autre;
- la stratégie des correcteurs/correctrices change selon le temps et les circonstances; on l'a vu par exemple avec MA qui, d'un commentaire correctif à l'autre, simplifie un peu;
- il n'y a pas de méthode parfaite; cependant, une bonne correction prend en considération le niveau global des correspondant·e·s et, comme certain·e·s étudiant·e·s l'ont souligné, un texte correctif trop compliqué ou trop long peut décourager et produire un effet négatif sur le destinataire. Je donnerai une seule illustration de cette affirmation, tirée d'E2, où SE, une apprenante arabophone, livre oralement et rétrospectivement ses impressions sur les corrections qu'elle a reçues:

> *SE*: Oui mais parfois j'ai trouvé les corrections… si avancées… c'était MA… J'écris cette quantité, elle écrit CETTE quantité de correction, c'[était] difficile pour moi de comprendre quelles [étaient] mes erreurs… donc c'était l'un des… inconvénients.[9]

En cours de route, lors d'un entretien (E3), certain·e·s apprenant·e·s français·e·s se sont d'ailleurs interrogé·e·s sur la bonne façon de réagir aux commentaires de leurs correspondant·e·s et de les corriger. Dans l'extrait de dialogue qui suit, on retrouvera les identifiants de certaines des personnes dont les textes correctifs ont été précédemment cités. On y découvre des apprenant·e·s-enseignant·e·s qui cherchent à tâtons des voies vers la pédagogie; l'idée selon laquelle il n'y a pas de recette magique dans ce domaine s'en trouve encore renforcée.

[9] *SE*: "Yes but sometimes I used to find the corrections… so high… it was MA… I write this much, she writes THIS much correction, it's hard for me to understand what my mistakes are… so this was one of the… disadvantages."

> *MA*: Euh ben moi, c'est du point de vue personnel… Moi, comme j'ai dit, j'pars du principe que j'essaie de dire: "Oui, votre texte est très bien écrit, ou… voilà. Mais, y a quelques petites fautes…" J'pense que c'est la façon de l'dire, de dire "y a des petites fautes, mais le texte est compréhensible", des choses comme ça, enfin, euh… voilà. Après, j'espère que personne s'est braqué. Enfin je pense pas avoir braqué quelqu'un…
> *Éric*: Non, je pense pas… En fait c'est surtout, à mon avis… peut-être parfois simplifier. […] Donc faut essayer de cibler un peu et de donner la réponse, moi je pense, plus directement, parce que sinon, c'est "chaud" pour certains… OH?
> *OH*: Oui, ben moi, par rapport au retour des… enfin, faire le retour aux étudiants, au niveau de leurs textes, de leurs productions, en fait… écrites, c'est vrai que c'est bien de leur dire: "Voilà, votre texte est très bien tourné, voilà, je vous propose de faire… enfin de l'écrire plutôt comme ça…", mais trouver un… donc orienter. Donc y a certains étudiants, enfin moi j'ai eu certains retours, par rapport à MES productions à moi, où ils ont joué l'jeu, et c'était pas mal! Et en fait, j'ai eu le même retour. Voilà, votre texte est très bien tourné, sauf que voilà, j'aurais écrit ça comme ça, etcetera, etcetera. Donc, j'trouve que… trop détailler, c'est vrai que ça fait peur. Du coup, les étudiants…

Un peu plus loin dans l'enregistrement, NA propose aussi de "donner la phrase juste". OH et PA acquiescent (OH rappelle le niveau des apprenant·e·s en face; PA conseille à MA d'être plus précise). Mais sur la question du métalangage, il n'y a pas de consensus. La position "médiane" d'OH à cet égard (un peu de métalangage est bon pour introduire les corrections, mais il s'agit de rester assez simple pour que cela ne complique pas trop le texte correctif) semble pertinente. Ce désir d'introduire les corrections à l'aide de formules relationnelles polies est intéressant. Il semble relever d'une volonté de ne pas s'en tenir à des corrections formelles, et d'ajouter une dimension humaine à l'échange, voire affective, comme on a pu en trouver une expression dans la réplique d'OH ci-dessus: "Votre texte est chouette. Voici mes propositions pour l'améliorer…". Cela nous amène à une réflexion sur la dichotomie correction/échange.

Corriger ou échanger?

L'idée du projet est née d'un désir de partage interexpérientiel et linguistique, comme il a été indiqué au début de l'article. Il est légitime de se demander, dans ce contexte, si les corrections ont pris le pas sur la rencontre humaine ou *vice versa*. Rappelons l'email (cité plus haut) aux Français·e·s datant de la fin octobre 2019, qui disait: "Vous pouvez également réagir EN FRANÇAIS aux messages postés par mes étudiants (leur langue cible est le français). Si vous souhaitez les corriger, faites aussi simple que possible". Cependant, une participante française (PA-F-FR) dit à la moitié du parcours (interview E3) qu'elle ne trouve pas la consigne relative aux corrections assez explicite.

> […] dans la partie "réponses" de ces premiers échanges, y a un flou, on sait pas si on doit corriger, si on doit juste répondre, si on doit alimenter, euh, on sait pas trop. […] des fois on s'dit: "j'vais être pénible si j'corrige tout de suite, si je n'suis que ça…"

Certes, dans l'email cité ci-dessus, le passage sur une possibilité de correction est bref. Mais la fin de la citation de la participante montre que ce sont aussi des hésitations personnelles qui la tiraillent: faut-il surtout corriger, et donc insister sur

l'aspect fonctionnel, utilitaire, langagier, ou plutôt partager des choses humaines, construire une relation interexpérientielle? Nous verrons au fil des exemples qui suivent que, finalement, c'est chaque apprenant·e, selon ses intérêts et sa sensibilité, qui va insister davantage soit sur le côté langagier et scolaire, soit sur la dimension humaine du partage.

Le premier échange[10] sur lequel je souhaite m'arrêter me semble assez équilibré de ce point de vue (au moins sur le plan quantitatif): l'unique correction proposée suit une introduction qui vise à tisser une relation humaine, à partager des expériences.

> *OH-F-FR* (Forum: "Dans quelle autre ville voudriez-vous habiter?")
> A Doha
> Parce que c'est une ville merveilleuse et j'ai vécu pendant quatre ans
>
> *AA-H-AR*
> Je n'ai jamais visité le Qatar auparavant, mais je pense que [ce pays] est en constante évolution. Qu'as-tu le plus aimé à Doha?
> Quant à ton écriture arabe, elle est très bien, mais tu as fait une erreur dans le mot (**فها**) et la modification [que je propose] est (**فيها**).
> Salutations
> (Signature)
>
> *OH-F-FR*
> Merci d'avoir répondu à mon message.
> La chose la plus aimée [c.-à-d.: … que j'ai le plus aimée] à Doha est le musée d'art islamique.
> Salutations
> (Signature)

Dans le deuxième exemple ci-après, les corrections sont également subordonnées au désir de partage et d'échange humain interexpérientiel. Elles sont indiquées discrètement entre parenthèses.

> *AM-F-AR*
> Bonsoir a Tous,
> Ma passion est de voyager. Je veux regarder le monde, avant que je meure. J'aime regarder la nouvelle culture et essayer la nouvelle nourriture. Et rencontrer de nouvelles personnes.

[10] Le texte original est en arabe:

OH-F-FR
في الدوحة .i
لِأنّها مدينةٌ رائعة و عِشت فها أربع سنوات
AA-H-AR
.لم أزر دولة قطر من قبل ولكني أعتقد أنها في تطور دائم
ماهو أكثر شيء أعجبك في الدوحة؟
(وبالنسبة لكتابتك العربية فهي جيدة جداً ولكن لديك خطأ واحد في كلمة (فها) والتعديل هو (فيها)
تحياتي
OH-F-FR
شكراً لإستجابتك على رسالتي.
أكثر شيء أعجب (أعجبني)في الدوحة هو متحف الفن الإسلامي .
تحياتي

PA-F-FR
Bonsoir AM, quelle belle passion que cette curiosité! Je suis sûre que la vie vous donnera à rencontrer de nouvelles personnes, découvrir leur culture et leur façon de se nourrir.
(ma passion est le voyage OU je suis passionné(e) de voyages... je veux voir le monde avant de mourir…)

Le dernier échange ne présente aucune correction apparente. On voit qu'ici, NA, qui répond en français à un message d'une étudiante de Djeddah, mise surtout sur l'échange humain. Mais cela ne veut pas dire qu'elle n'est pas consciente des fautes de son interlocutrice. On peut voir, par exemple, que dans sa première phrase, elle emploie le substantif "jeu", là où HA avait écrit "un joue"; la correction se fait ici indirectement, en pointant la forme correcte. De même, la correctrice réutilise le verbe "jouer" dans sa deuxième phrase, peut-être volontairement, au vu de la première erreur de HA qui a écrit "jour" au lieu de "jouer".

HA-F-AR
Ma passion que je veux partager avec vous c'est jour au tennis. Même si je ne suis pas la meilleure au tennis j'aime jouer. Quand je frappe la balle je me sense fort. Cest pas ennuyant parce que c'est un joue accompagné.

NA-F-FR
Bonjour HA, vous avez raison, le tennis est un jeu passionnant. Je ne joue pas mais j'aime bien regarder les joueurs, ils dégagent de l'énergie et nous font oublier notre faiblesse.

Quelles relations entre les participant·e·s du forum?

Des relations de pouvoir?

Nous l'avons vu, l'idée du forum était, entre autres, de mettre à égalité les deux langues dont il était question et, par voie de conséquence, les locuteurs/locutrices de ces langues. Mais une égalité parfaite reste une utopie: comme l'a montré Moscovici (2005: 386-394; 2000, chapitre 4), il apparaît toujours des chefs dans un groupe, théâtre de négociations et de luttes de pouvoir incessantes. On a commencé à l'observer dans les exemples donnés précédemment: certain·e·s se trouvaient visiblement plus à l'aise dans la peau du maître que du disciple, et *vice versa*. Cette idée est renforcée par une justification que fournit MA (dans E3) en ayant recours à des explications métalinguistiques détaillées: "…mais en fait, c'est bien aussi de leur expliquer, pour qu'ils comprennent leur faute et qu'ils comprennent… enfin, je sais pas, moi, moi j'préfère… un peu comme un enseignant qui les…" Ce passage haché semble assez révélateur. La participante se trouve donc ici dans un rôle, celui de l'enseignante plutôt que de l'apprenante, le rôle de celui ou de celle qui est en situation de force plutôt que de faiblesse. Au fil du dialogue, la même étudiante parle à plusieurs reprises de l'importance de corriger, à l'écrit comme à l'oral[11].

[11] J'en donnerai un seul exemple ici:
MA-F-FR (E3): … et même comme j'vous avais dit, une étudiante… y a eu, j'crois qu'y a eu… j'sais pas si c'est une étudiante ou… j'sais pas, saoudienne, qui écrit très bien, mais qui m'a dit qu'à l'oral elle a plus de mal, donc, peut-être oui, faire, euh, par audio ou par… j'sais pas, quelque chose comme ça… pour pouvoir

Selon le point de vue opposé, les corrections sont généralement très appréciées. Plusieurs apprenant·e·s l'ont souligné, comme par exemple AB-H-AR (Entretien E1): "Parce qu'il n'est pas facile de trouver quelqu'un pour corriger votre écriture. C'est très difficile. Donc… même en anglais, quand j'écrivais pour des pubs et ce genre de choses, il [était] difficile de trouver quelqu'un pour corriger mes écrits."[12]

Autre exemple tirée d'E2: "Mais l'avantage, c'est que ça [les corrections] nous poussait à publier [nos messages], donc… à faire l'effort d'écrire quelque chose en français… Parce que parfois, quand on n'est pas forcé, on a tendance à… [éviter de faire le travail][13]."

Des corrections bilatérales?

D'autres étudiant·e·s (arabes et français) insistent sur l'aspect "horizontal", égalitaire, du forum, et disent apprécier le fait que les corrections ont pu se faire dans les deux sens. Par exemple, AB, dans E1, parle d'un "profit mutuel"[14]: on se corrige les uns les autres et tout le monde profite du système. On retrouve des idées similaires chez les Français·e·s, dont je donne un exemple ci-dessous (E3).

> *PA*: … en tout cas, ça marche bien, parce que quand on a corrigé, ben l'autre en face te corrige à son tour…
> *OH*: Oui, c'est ça, exactement… et on sent qu'il y a un échange…
> *PA*: … et y a une volonté d'aider, quoi, parce que… oui, c'est bien, d'faire ça…

Ces derniers mots semblent suggérer que le caractère équitable et partagé de l'expérience est apprécié parce qu'éthique. Une certaine bienveillance règne donc généralement dans les échanges. Et cela entraîne du plaisir, comme le dit le dialogue ci-après.

> *PA*: C'est gratifiant…
> *NA*: C'est gratifiant…
> *PA*: … cet échange paritaire… […] j'ai perdu le fil… C'est pas grave…
> *Éric*: Oui, oui, si, tu parlais de…
> *NA*: … d'être prof/élève…

---

travailler un peu l'écrit, l'oral, et comme ça, à l'oral, on peut aussi entendre la prononciation et un peu corriger la prononciation donc… j'sais pas, je sais pas, c'est ptêt' idiot c'que j'dis, je sais pas…
Éric: Nan, nan, c'est pas idiot, c'est… c'est intéressant, tout ça… […].

[12] "Because it's not easy to find someone who's correcting your writing. This is very difficult. So... even in English when I was writing for ads and this stuff, it [was] difficult to find someone who's correcting my writings."

[13] *SE-F-AR*: "But the advantage is: it [the corrections] used to make us go to post, like… put effort to write something in French… Because sometimes, when you are not forced, you tend to… [avoid doing the work]".

[14] E1; *ER*: Also, the good thing is that...
AB: … Mutual benefits!
ER: Mutual correction... (it) doesn't mean you are necessarily going to be corrected, but it... it could be, yes...
AB: I correct others in Arabic, and...
ER: … and they correct me in French.

> *PA*: … oui, oui; je trouve ça gratifiant, effectivement, y a pas de… voilà, c'est pas pyramidal, on est entre pairs…
> *OH*: Oui, y a une équité, en fait. Y a une équité, on est tous sur le même…
> *PA*: … échange…
> *OH*: … piédestal… enfin, piédestal: au même niveau, et on doit jouer les deux rôles en même temps, en fait… et j'trouve que c'est très bien…

Ce dialogue est très riche et il y aurait encore beaucoup de choses à dire à cet égard. Les mots utilisés par les personnes interviewées sont frappants: "euh, dit PA (E3), quand l'autre est en *position* d'apprenant…" Ou encore OH: "C'est en fait *se mettre dans la peau* de l'apprenant…" Ces expressions montrent que dans un tel système, les rapports de pouvoir n'ont pas disparu, mais plutôt qu'on se passe le pouvoir selon les circonstances: on est soit en position de force, soit en position de faiblesse; parfois, on "domine", parfois on "est dominé", selon les circonstances (ici directement liées à la maîtrise plus ou moins forte des langues partagées). Là encore, pour le dire plus simplement, on joue des rôles, comme au théâtre. Un dernier passage partagé ci-après résume bien ce point.

> *MU*: Oui, je crois que c'est ça aussi, parce que… surtout quand on est enseignant, alors ça, quand on devient étudiant ou élève, ça c'est un peu difficile quand-même, parce que quand on est enseignant, disons-le, on a le pouvoir, c'est nous qui expliquons…
> *Éric*: Ça c'est intéressant aussi…
> *MU*: … donc (?), on passe le pouvoir, et on donne le pouvoir à l'autre…

Quels apprentissages dans ce contexte?

On a parlé plus haut de l'enthousiasme des participant·e·s vis-à-vis des corrections reçues, qui montre combien la rétroaction est importante dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Par contre, les modalités des corrections semblent peu importer, tant qu'elles restent simples et relativement courtes. À chacun·e son style et sa stratégie, plus ou moins formels, plus ou moins "hiérarchiques", plus ou moins directs ou explicites. Ainsi, comme nous l'avons évoqué dans notre partie théorique avec Reuter et Corder, l'erreur – et la correction qui s'ensuit – permettent de s'améliorer en langue étrangère, de progresser. Ceci renvoie à des apprentissages formels.

Je voudrais également évoquer rapidement certains apprentissages réflexifs, plus informels, qui ont pu se faire dans le cadre du dispositif "égalitaire" qui a été décrit plus haut de manière assez détaillée. Ce mécanisme particulier, qui permettait d'instaurer un certain équilibre dans les rapports de pouvoir – sans pour autant les faire disparaître – en donnant à tout le monde la possibilité d'apprendre et d'enseigner à la fois, d'être corrigé et de corriger, a pu, en effet, amener certain·e·s participant·e·s à mieux comprendre, en corrigeant les erreurs des autres, leurs propres erreurs en langue étrangère. De même, les corrections qu'ils/elles ont reçu·e·s ont pu les faire réfléchir aux corrections à donner. L'explication suivante d'OH-F-FR, qui avance non sans hésitation dans son raisonnement, décrit bien cette prise de conscience réflexive (Schön, 1994) ou alter-réflexive (De Robillard, 2007) pourtant difficile à exprimer.

> *OH*: … et j'dois aussi, et en même temps… enfin… je regarde mon identité d'enseignante, d'apprenante… de langue arabe, et y faut qu'je fasse attention à comment… parce que j'dois réfléchir, hein, comment est-ce que j'vais pouvoir écrire pour que celui d'en face, ou celle d'en face… va comprendre et avoir un retour.
> *Éric*: En tant que prof?
> *OH*: En tant que prof.
> *Éric*: Ça peut être positif, donc?
> *OH*: Voilà, ouais. Et puis même… enfin, en tant qu'apprenant d'arabe aussi, [j'en profite] hein. Donc du coup, on a, chacun de nous, euh, enfin, Français [et] Arabes, on a ces deux chapeaux […].

Au sujet de la réciprocité (apprendre et enseigner à la fois) rendue possible par l'aspect symétrique du forum, NA-F-FR conclut (E3): "Ça aide… ça aide à mieux apprendre. Voilà, […] à dévier les erreurs, ou à voir quelles erreurs les autres peuvent faire, et ça aide vraiment à apprendre".

Conclusion

On a évoqué des corrections diverses et variées, étroitement liées à chaque correcteur ou correctrice. Il ne nous semble pas qu'on puisse dire d'une stratégie corrective qu'elle soit meilleure qu'une autre. Certaines stratégies semblent plus adaptées à certaines personnes, il est de toute façon difficile de contenter tout un groupe d'apprenant·e·s, étant donné leurs différences. Il est cependant important que le niveau des corrections soit adapté à celui des apprenant·e·s. Dans le cas contraire, une correction trop compliquée peut rebuter et avoir un effet de repoussoir. Par ailleurs, certain·e·s mettent en avant l'aspect correctif tandis que d'autres semblent faire passer l'échange humain avant les corrections.

On a également vu que le système que nous avons qualifié d'"égalitaire" a permis aux participant·e·s de vivre à la fois l'expérience de l'apprenant·e et de l'enseignant·e, du/de la correcteur/trice, du/de la corrigé·e et du/de la correcteur/trice. L'erreur était "partagée" d'une certaine manière. Cela a pu contribuer, grâce à une certaine réflexivité, ou une "alter-réflexivité" (De Robillard, 2007), à améliorer les compétences à la fois d'enseignant·e·s -correcteurs/trices et d'apprenant·e·s des participant·e·s. Dans ce contexte, des apprentissages formels et informels ont ainsi pu se faire.

Il a également été montré qu'en dépit du dispositif mis en place, l'égalité parfaite restait ici un idéal, une utopie. Les rapports de pouvoir n'ont pas disparu dans ce contexte, mais ont été déplacés et, dans certains cas, répartis de manière plus ou moins homogène entre les participant·e·s, selon qu'ils/elles se trouvaient en situation de force ou de faiblesse. Ainsi, chacun·e était maître·sse de certaines choses, personne n'était maître de tout. C'est ainsi que l'on pourrait globalement décrire le "contrat didactique" (Brousseau, 1986) particulier qui a pu être tacitement conclu à travers cette expérience: "Parfois toi, et dans ce cas j'accepte d'en savoir moins et de t'écouter, parfois moi, et dans ce cas c'est toi qui m'écoutes…" Cette situation didactique peu conventionnelle est également à relier au triangle didactique de Chevallard (1985) pour le repenser selon des modalités spécifiques: par rapport à un

contexte traditionnel[15] où la transmission du savoir est censée être unilatérale (de l'enseignant·e vers l'apprenant·e) et où le savoir est "transposé", pensé par l'enseignant·e pour l'adapter à ses apprenant·e·s, dans cette expérience, l'apprenant·e était également apprenti·e-enseignant·e à ses heures, et les places dans le triangle étaient donc régulièrement interverties entre ces deux acteurs/trices.

Cela nous amène ici à repenser le rôle de l'enseignant·e (le/la "véritable" enseignant·e) dans le contexte dont il est question. Au concept de "médiateur/trice" que le CECRL a popularisé, je préférerais parler à cet égard de "didacticien·ne", un·e didacticien·ne capable de prendre de la distance, de "s'abstraire de l'immédiateté pédagogique" (Bailly, 1997: 10; citée dans Demaizière & Narcy-Combes, 2007). Il/Elle se trouverait, soit au centre d'un tel triangle, soit à l'extérieur, ce qui permettrait alors de représenter une telle distanciation. Il/Elle serait tantôt invisible, tantôt visible. Invisible pour tout l'aspect conceptuel, ce qui n'est pas sans rappeler l'idée de "didactique invisible" (Ollivier, 2012: 7) selon laquelle le caractère didactique d'une activité donnée est masqué par son concepteur. En effet, dans le cas qui nous intéresse, le forum apparaissait davantage comme une activité authentique, ancrée dans la vie réelle, que comme un exercice formel. Au-delà de ce rôle invisible de concepteur/trice, il/elle était visible lors des retours en classe sur les échanges (dans le cadre d'une formation "hybride"), pour corriger des erreurs passées inaperçues, montrer des erreurs des correcteurs/correctrices (l'humour joue un rôle important dans l'apprentissage d'une langue étrangère), expliquer également les corrections trop compliquées; la révision régulière et répétée de mots ou de règles appris, dans des contextes différents les uns des autres (d'abord sur le forum, ensuite en classe), contribue à renforcer l'apprentissage. Finalement, l'enseignant·e est garant·e de la rencontre entre les deux groupes, il/elle facilite une telle rencontre, il/elle informe et explique les règles du jeu, comme il a été montré plus haut.

Si nous lisons la fameuse locution "*errare humanum est*" à la lumière de ce que nous avons tenté d'exposer ici, elle prend un goût nouveau, car l'erreur est non seulement un attribut humain, mais également un phénomène qui caractérise les relations humaines. C'est à travers les erreurs que l'Autre fait apparaître, par le "travail du négatif", comme dirait Hegel (cf. Ricœur, 2006: 177), que l'on avance pas à pas, que l'on se transforme petit à petit, que l'on peut devenir aussi, sans doute, un meilleur humain.

[15] Ce mot n'est pas employé ici dans un sens négatif, là où les vieux systèmes seraient dévalorisés par rapport aux innovations modernes. Le présent ne peut se construire qu'à partir de ce qui existe déjà.

Références bibliographiques

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. 1999. *L'éducation interculturelle*. Paris: Presses universitaires de France.

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine & Louis PORCHER. 1996. *Éducation et communication interculturelle*. Paris: Presses universitaires de France.

ASTOLFI, Jean-Pierre. 1997. *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris: ESF.

BLANCHET, Philippe & Patrick CHARDENET (dir.). 2011. *Nécessité d'une réflexion épistémologique. Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*. Paris: Éditions des Archives Contemporaines/Agence universitaire de la Francophonie.

BROUSSEAU, Guy. 1986. Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en didactique des mathématiques* 7: 2, 33-115.

CHEVALLARD, Yves. 1985. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée sauvage.

CLANET, Claude. 1993. *L'interculturel : introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.

CONSEIL DE L'EUROPE. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.

CORDER, Stephen Pit. 1980. Que signifient les erreurs des apprenants ? (Traduit de l'anglais par Clive Perdue et Rémy Porquier). *Langages* 14: 57, 9-15.

DE ROBILLARD, Didier. 2007. La linguistique autrement: altérité, expérienciation, réflexivité, constructivisme, multiversalité: en attendant que le Titanic ne coule pas. *Carnets d'atelier de sociolinguistique* 1, 1-69.

DEMAIZIÈRE, Françoise, et Jean-Paul NARCY-COMBES. 2007. Du positionnement épistémologique aux données de terrain. *Les cahiers de l'Acedle* 4, 1-20.

DERVIN, Fred. 2014. Au-delà du nationalisme méthodologique: l'interculturel sans essentialisme. *Raisons politiques* 54: 2, 121: 32.

FURSTENBERG, Gilberte, et Kathryn ENGLISH. 2016. Cultura revisited. Language Learning & Technology 20: 2, 172-78.

FURSTENBERG, Gilberte, Sabine LEVET, Kathryn ENGLISH & Katherine MAILLET. 2001. Giving a virtual voice to the silent language of culture: The Cultura project. *Language learning & Technology* 5: 1, 55-102.

JARDIN, Anne, Jessica BÖCKER, Maud CIEKANSKI, Marie CRAVAGEOT, Karin KLEPPIN & Kay-Uwe LIPP. 2017. *Développer des compétences par l'apprentissage en tandem : focus sur les acteurs, les ressources et la formation*. *Une étude franco-allemande* 29. OFAJ/DFJW.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. 1990. *Les interactions verbales*. Tome 1. Paris: Armand Colin.

MARTIN, Jean-Pol. 2004. "Lernen durch Lehren": quand les apprenants font la classe. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut* 23: 1, 45-56.

MOSCOVICI, Serge. 2000. *Psychologie sociale des relations à autrui*. Nathan.

MOSCOVICI, Serge. 2005. *L'âge des foules*. Paris: Fayard.

NAVÉ, Éric. 2020a. Entretiens collectifs et présence du chercheur : retour réflexif sur trois interviews menées dans le cadre de recherches en didactique. *Esprit Critique* 30: 1 (*La réflexivité dans et par la recherche*), 273-304.

NAVÉ, Éric. 2020b. Des ateliers expérientiels en Arabie saoudite autour du "partage de soi" en contexte FLE faux débutants: vers une didactique de la relation? Journées de la langue française de l'UFBA – 2e Congrès international *Se reconnaître – se réapproprier – s'ouvrir*. Brésil, Bahia: Universidade Federal da Bahia, 27-29 juillet 2020.

NAVÉ, Éric. 2021. Apprentissages en partages dans le cadre d'ateliers interexpérientiels en Arabie saoudite en contexte FLE faux débutant. Journées de la Langue Française de l'UFBA - 3e Congrès international *S'élire - se dire – fleurir*. Bahia, Brésil: Universidade Federal da Bahia., 22-25 mars 2021. URL: https://www.youtube.com/watch?v= Me7bW7NMalU

NISSEN, Elke. 2014. Les spécificités des formations hybrides en langues. *Alsic* 17. URL: https://journals.openedition.org/alsic/2773.

OLLIVIER, Christian. 2012. Approche interactionnelle et didactique invisible – Deux concepts pour la conception et la mise en œuvre de tâches sur le web social. *Alsic* 15: 1. URL: https://journals.openedition.org/alsic/2402

PUREN, Christian. 2006. De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français dans le monde* 347, 37-40.

QUERRIEN, Anne. 2005. *L'école mutuelle : une pédagogie trop efficace ?* Paris: Empêcheurs de penser en rond.

REUTER, Yves. 2017. *Panser l'erreur à l'école: de l'erreur au dysfonctionnement*. Lille: Presses universitaires du Septentrion.

REUTER, YVES. 2020. La question de l'erreur – éléments pour un débat. *Recherches en didactiques* 1: 1), 65-77. URL: https://doi.org/10.3917/rdid.029.0065.

RICŒUR, Paul. 2006. Hegel aujourd'hui. *Esprit* 3, 174-94.

SCHÖN, Donald A. 1994. *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, Canada: Logiques.

SELINKER, Larry. 1972. Interlanguage. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10: 1-4, 209-32.

TARDIEU, Claire & Céline HORGUES. 2019. *Redefining tandem language and culture learning in higher education*. New-York: Routledge.