Les apprenants de Français Langue Étrangère et leurs usages

Antonin Brunet

▶ **To cite this version:**

Antonin Brunet. Les apprenants de Français Langue Étrangère et leurs usages : Transgression ou progression ?. Journées thématiques de l'École doctorale Sciences du Langage, Psychologie, Cognition, Éducation : "La Transgression", École doctorale Sciences du Langage, Psychologie, Cognition, Éducation, Jun 2018, Limoges, France. hal-02419547

HAL Id: hal-02419547
https://unilim.hal.science/hal-02419547

Submitted on 19 Dec 2019

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

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

« Les apprenants de Français Langue Étrangère et leurs usages : Transgression ou progression ? »

par Antonin Brunet

Laboratoire Formes et Représentations en Linguistique, Littérature et dans les arts de l'Image et de la Scène (FORELLIS) - Université de Poitiers

Résumé

En linguistique, transgression rime avec norme(s) et variations. Dans le cadre de cet article, nous nous intéresserons à la question de la norme, de l'usage et des erreurs dans le contexte hexagonal. Il sera question dans un premier temps de revenir sur l'institutionnalisation de la langue française depuis le XVI^{ème} siècle jusqu'à nos jours et d'observer en quoi cette dernière a amené à des représentations sociolinguistiques très grammairiennes et normatives chez ses locuteurs. Les conséquences qui en découlent sur la culture éducative française ont progressivement amené à ce que l'erreur soit perçue de manière négative voire stigmatisée. Or cela ne semble pas être compatible avec le processus d'apprentissage d'une langue étrangère dont l'erreur serait constitutive (Cuq & Gruca, p. 389). L'enseignement-apprentissage du Français Langue Étrangère dans un tel contexte n'est pas aisé et l'enseignant se retrouve au cœur d'une tension entre deux paradigmes : d'un côté, l'erreur telle qu'il l'a connue dans sa propre culture éducative a toujours été sanctionnée et est synonyme d'échec, de l'autre celle-ci est non seulement constitutive du processus d'apprentissage mais elle est un indice concret de la progression des apprenants. Cet article entend souligner ce paradoxe en retraçant dans un premier temps les origines historiques d'une telle perception de l'erreur, puis en invitant chacun – locuteurs, enseignants ou futurs didacticiens – à (re)penser l'erreur comme un indice de progression et non de transgression.

Mots-clés : Norme – Usage – Erreur – Apprenant – Interlangue

Abstract

In linguistics, transgression is often associated with the notions of norm(s) and language variations. In this artcile, we will look at these questions in the context of France. Firstly, we

will refer to the past history of French language institutionnalisation from the 16th century to our time and we will see how it led to normative and prescriptive perceptions in the mind of native speakers. As consequences, we will see that mistakes are often seen negatively in the French educational culture and can even be sources of discrimination. However, such a consideration doesn't seem to suit the process of learning a foreign laguage of which mistakes are a constituent part (Cuq & Gruca, 2005, p. 389). Teaching French as a foreign language in this context is not an easy task since teachers are prisonned between two paradigms : on one hand, mistakes have always been prosecuted and seen negatively in their educationnal culture, on the other these are relevant clues to be observed in teaching in order to see how learners progress. This article aims at pointing out this paradoxe. In so doing we will firstly refer to the historical origins of such a consideration of mistakes, before encouraging anyone: native speakers, teachers or teachers-to-be to conceive mistakes as a sign of progression rather than transgression.

Key-words: Norm – Variation – Error – Learner – Interlanguage

« Les apprenants de Français Langue Étrangère et leurs usages :

Transgression ou progression ? »

Introduction

Le 19 novembre 2015, le site Internet « Topito »[1] publiait une vidéo intitulée « Top 8 des fautes de français qui arrachent l'oreille ». Le top en question est le suivant :

1. Je sais pas c'est qui
2. Malgré que
3. Y'en a qui croivent
4. Faire montrer
5. Moi personnellement
6. C'est compréhensif (au lieu de c'est compréhensible)
7. Je vais au coiffeur
8. Si j'aurais su

Cette vidéo cumule désormais plus d'un million cinq-cents mille vues sur le site d'hébergements Youtube. Lors de sa publication sur la majorité des réseaux sociaux, elle s'accompagnait du commentaire suivant :

> « L'orthographe c'est chaud, c'est plein de petites règles aussi nombreuses qu'inutiles qui viennent te pourrir l'existence. Et même quand on croit qu'on maîtrise on fait des bourdes tous les jours, voici celles que tu fais sans le savoir ! »

Sous cette description à l'apparence tolérante et plutôt lucide – quant au fait qu'il arrive à tout locuteur de se tromper – se cache en réalité un discours bien plus radical et prescriptif. De manière volontairement humoristique, chaque élément de la liste est repris, exemplifié et accompagné de son lot de remarques ponctuées de sarcasme telles que « l'inversion verbe – complément donne envie d'infliger des petites coupures à la feuille A4 entre les doigts » pour l'exemple 1, suggérant de laisser tomber vulgairement une personne dans l'hypothèse où celle-ci emploierait « malgré que » pour l'exemple 2 ou encore d'abandonner son enfant sous un pont si ce dernier dit aller « au coiffeur » et non « chez le coiffeur » pour l'exemple 7. Nous passerons sur la forme du propos qui peut se justifier par la volonté humoristique du message. Néanmoins, il importe dès cette introduction de faire quelques remarques sur le fond. Premièrement, la description de la vidéo laisse entendre qu'il s'agit de fautes d'orthographe, or, cela nous paraît peu compatible avec le titre du fait que l'orthographe étant spécifique au canal écrit (Sautot, 2002, p. 5), elle ne saurait arracher les oreilles de quiconque. Deuxièmement aucun des exemples susmentionnés n'est d'ordre orthographique. Il s'agit

[1] Voir : http://www.topito.com/video/top-faute-francais-qui-arrachent-loreille-malgre-que-brule-en-enfer consulté le 17 mai 2018. À noter que Topito est un site destiné au grand public, catégorisable comme un de ces nouveaux médias cherchant à susciter autant de partages et de réactions que possible sur les réseaux sociaux.

d'erreurs de conjugaison ou de tournures que l'on peut éventuellement reconnaitre comme étant agrammaticales, mais ces exemples ne sont pas mal orthographiés. Troisièmement, ce top consiste en un classement très subjectif qui semblerait s'appuyer simplement sur le jugement d'acceptabilité de la part de l'auteur et non sur une échelle de fréquence de ces usages que ce dernier juge déviants. Il conviendra donc simplement de faire remarquer que ce jugement n'a rien de professionnel ni de scientifiquement fondé malgré sa saillance. Cette vidéo n'en reste pas moins révélatrice du phénomène socio-culturellement ancré que nous développerons dans le cadre de cet article : en France, l'erreur est stigmatisée. Lorsque l'on mentionne la transgression en linguistique, on ne peut s'empêcher de penser aux questions de norme et de variations. Depuis 1635, notre langue est « normée » par l'Académie Française qui, bon an mal an et de manière parfois subjective, décide de ce qui relève du « bon usage » tout en condamnant fermement toute déviance. Alain Rey (1972, p. 5) nous explique que derrière cette notion de norme, deux concepts se croisent : « l'un relevant de l'observation, l'autre de l'élaboration d'un système de valeurs, l'un correspondant à une situation objective et statistique, l'autre à un faisceau d'intentions subjectives ». Il existe ainsi en linguistique, derrière la notion de norme, une tension entre deux paradigmes. D'un côté, une norme qui se veut objective et descriptiviste, permettant d'expliquer le fonctionnement d'une langue communément partagée par un groupe social et qui est vue comme un système en constante évolution. De l'autre, une norme bien plus subjective et prescriptive, qui constitue une pression sociale pesant lourd sur les épaules de tout locuteur, qui, au moindre écart, peut devenir la cible des puristes ou des locuteurs soucieux du « bon usage ». Ainsi, cette adhésion plus ou moins forte à la norme existe telle un continuum dont on pourrait se représenter les extrêmes suivants : tandis qu'à l'une des extrémités du spectre les linguistes considèrent la langue comme la somme des usages qu'en ont ses locuteurs (quelles que soient leurs origines géographiques ou sociales), à l'autre extrémité de ce même spectre, puristes et académiciens revendiquent une langue littéraire comme un héritage immuable qui ne saurait être adaptable à la guise de chacun. L'enseignement-apprentissage du Français Langue Étrangère dans un tel climat n'est pas aisé et l'apprenant, dès qu'il s'expose à parler français prend le risque de faire des « fautes »[2], de transgresser. Dans un tel contexte, s'essayer à parler français avec un locuteur natif c'est accepter d'être évalué, jugé voire stigmatisé (Blanchet, 2016). Pour autant, il s'avère que les considérations didactiques actuelles révèlent « l'erreur »[3] comme étant constitutive du processus d'apprentissage. Cette dernière apparaît comme étant non seulement

[2] Voir la dichotomie terminologique établie entre « erreur » et « faute » par Marquilló-Larruy. (2003, p. 120).
[3] Idem

inévitable mais également indispensable. Dans cet article, nous tâcherons, à l'aide d'exemples concrets d'erreurs commises par des apprenants, de démontrer que ces dernières, loin d'être de simples transgressions à condamner et à stigmatiser, sont en réalité des indices pour l'enseignant quant aux étapes d'apprentissage et de maîtrise de la langue par les apprenants. En outre, si on admet que l'erreur se définit comme un écart à la norme, il s'agira alors de se demander plus précisément quelle doit être cette norme en classe de FLE – si tant est qu'il en est une – et dans quelles mesures il est nécessaire ou non de laisser de la place aux variations (quels que soient leurs genres : sociales, dialectales, formelles…) dans nos enseignements. Tout en démontrant qu'il est bien plus respectueux envers la linguistique de faire des erreurs que de jouer les puristes, nous tâcherons de faire comprendre que si l'on ne se trompe pas, c'est que l'on n'apprend pas.

1. Langue française et arrière-plan culturel

1.1 Contexte historique

Ce n'est pas un hasard si un de ces nouveaux médias comme Topito aborde la question de manière aussi engagée. Afin de comprendre cette tendance prescriptiviste et ses enjeux il convient de regarder comment notre langue s'est progressivement institutionnalisée dans ses aspects historiques et politiques. Dans un souci de synthèse il s'agira de ne pas remonter pour cela jusqu'aux *Serments de Strasbourg* en 842 mais nous commencerons notre interlude au XVI^{ème} siècle. En effet, avant cette période et jusqu'à la Révolution, de nombreux idiomes se côtoyaient sur le territoire et la langue française était loin d'être aussi communément partagée que de nos jours. Selon Cuq et Gruca (2005, p. 19) c'est à cette époque que s'opère un changement de mentalités et que plusieurs actes politiques forts vont être mis en place dans une perspective d'unification nationale. La naissance de l'imprimerie, dans un premier temps, va constituer une première étape importante dans l'institutionnalisation de la langue. En effet, la diffusion de l'information qu'elle permet amène de nombreuses réflexions sur la langue écrite en tant que médium de cette diffusion. De cette manière, un réel besoin de codification se fait ressentir et le travail des grammairiens et des linguistes – qui réfléchissent quant à l'établissement de ce code, d'une norme – s'en trouve valorisé. En 1635, la création de l'Académie Française par le cardinal de Richelieu vient appuyer ce travail, celle-ci ayant pour

fonction de normaliser la langue et de la rendre « pure, éloquente »[4]. Cependant, si le français classique du XVII^{ème} s'est relativement rapidement stabilisé à l'écrit, il restait le privilège de la noblesse et des personnes lettrées et, de fait, concernant son usage, on estime que seulement 15 à 20 % des Français étaient francophones. C'est la Révolution française qui sera le déclencheur de ce changement. En effet ses dirigeants y voient une opportunité pour agir sur le peuple et l'éclairer : « Le peuple doit connaître les lois pour les sanctionner et leur obéir »[5]. De cette manière, la langue n'est plus perçue comme devant être l'aubaine d'une élite mais on souhaite que le peuple se l'approprie. En 1794, l'abbé Grégoire dresse un rapport intitulé : « La nécessité et les moyens d'anéantir les patois et d'universaliser l'usage de la langue française » dans lequel il souligne que le français n'était parlé majoritairement que dans une quinzaine de départements (sur 83 à l'époque) et par trois millions de locuteurs (sur 28). Cela constitue à ses yeux – et aux yeux de nombreux autres – un paradoxe quand on sait que cette même langue est à cette époque la langue véhiculaire de l'Europe, qu'elle se pratique dans toutes les cours européennes et qu'elle est considérée comme étant une langue de la diplomatie, des sciences ou de l'art. Il dénonce :

> « Mais cet idiome, admis par les transactions politiques, usité dans plusieurs villes d'Allemagne, d'Italie, des Pays-Bas, dans une partie du pays de Liège, du Luxembourg, de la Suisse, même dans le Canada et sur les bords du Mississipi, par quelle fatalité est-il encore ignoré d'une très grande partie des Français ? »[6]

Il est ainsi primordial que les Français apprennent le français, langue des Lumières qui a permis de s'émanciper du carcan royaliste et monarchiste, et la diffusion du français de manière interne à l'hexagone devient une priorité. Gardons néanmoins en tête que nombre de personnes ont perdu la leur et que, loin de s'opérer dans la douceur, cette transition qui va rendre le français langue maternelle obligatoire pour tous se fait tout en condamnant fermement l'usage des différents patois ou du latin (perçu comme un signe d'affection et de nostalgie pour l'ancien régime royaliste) et nous allons voir que ces considérations ont une incidence forte sur les pratiques didactiques de l'époque.

---

[4] Voir « Statuts et règlement » de l'Académie Française : p.19. En ligne : http://www.academie-francaise.fr/sites/academie-francaise.fr/files/statuts_af_0.pdf . Ce sont là les propos du roi Louis XIII dans ses lettres patentes.

[5] Voir le rapport de l'Abbé Grégoire. 1794. *Rapport sur la nécessité et les moyens d'anéantir les patois et d'universaliser la langue française*. pp 1-6. En ligne https://archive.org/details/rapportsurlanece00greg/page/2 (consulté le 20/10/2018)

[6] Idem

1.2 Incidences didactiques

C'est avec les lois Jules Ferry et l'école gratuite et obligatoire pour tous que cette perspective d'universalisation de la langue française sur l'ensemble du territoire connaîtra son plus gros développement. En effet, à cette période, le français devient non seulement une matière à l'étude au même titre que les mathématiques, mais également le médium des enseignements car les enseignants sont désormais contraints de dispenser leurs cours en français et non plus dans les différentes langues régionales. On adopte ainsi pour la première fois une « méthode directe » (Puren, 1988, p. 82), à savoir l'enseignement de la langue française en français en opposition aux « méthodes indirectes » utilisées jusqu'alors qui consistaient à enseigner une langue en passant par la langue maternelle des apprenants ou par le biais d'une langue tierce comme le latin. Bien que cette méthodologie d'enseignement constitue une révolution didactique qui sera exploitée par la suite pour l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, il importe d'être conscient que dans ce cas précis, cette méthode était appliquée de manière très répressive et dans le but de bannir les langues régionales et leurs usages en dehors des institutions scolaires[7]. C'est ainsi que selon Cuq et Gruca (2005, p. 20) :

> « En devenant un objet d'enseignement mais aussi le médium des enseignements de l'école obligatoire, le français, qui n'était sociologiquement parlant la langue maternelle que d'une faible partie de la population, et la langue seconde d'une majorité de Français, inverse peu à peu cette tendance et, en l'espace de trois générations, prend le statut didactique de langue maternelle dans les écoles de la République. »

Les programmes scolaires élaborés pour l'enseignement de cette langue s'appuyaient essentiellement sur les recommandations de l'Académie française et d'après Marquilló-Larruy (2003, p. 26), les différentes éditions de ses dictionnaires amèneront progressivement à fixer la norme[8]. Or, les dictionnaires n'en seront pas les seuls acteurs et il apparaît que la notion de norme, en ce qui concerne la langue française, est très étroitement liée à la grammaire (Blanche-Benveniste, 1997, Gadet, 2003, Delahaie, 2008). Selon Wilmet (2003) la grammaire « s'institue discipline normative, qui édicte un code, condamne les manquements et entend réprimer »[9]. Pour Delahaie (2008), cette définition serait celle qui aurait longtemps prévalu à l'école notamment en classe de français langue maternelle (ci-après FLM) et d'après elle nous apprenons à écrire dans notre langue en même temps que nous en apprenons les règles de

[7] Voir Philippe Blanchet (2002, p.p 85-101).
[8] Voir Marquilló-Larruy (2003, p. 26).
[9] Vu dans Delahaie (2008, p. 33).

grammaire. Cette composante normative et prescriptive devient *de facto* indissociable de l'apprentissage. Le système de règles permettant le « bon usage » pénètre entièrement les programmes d'enseignement et ce phénomène constitue le paroxysme de l'institutionnalisation de la langue française. D'après Marquilló-Larruy (2003, p. 21), afin qu'une langue s'institutionnalise, il est nécessaire de remplir deux conditions. La première concerne la création d'un appareillage d'ingénierie linguistique, c'est-à-dire la création d'outils tels que les grammaires, dictionnaires et autres qui vont stabiliser le système de cette langue. La deuxième concerne des politiques linguistiques allant dans le sens de cette institutionnalisation comme par exemple l'enseignement de cette langue à l'école, l'accès à l'information ou aux services administratifs dans cette langue, etc. Nous venons de voir que dans le cas de la langue française, cette double démarche n'a pas été consentie de manière optionnelle ni progressive : l'appareillage d'ingénierie linguistique est devenu le rôle d'une institution gouvernementale constituée dans ce but précis (l'Académie) et la langue est devenue langue maternelle obligatoire et médium des enseignements. Notre interlude étant terminé, il nous incombe à présent de comprendre le lien entre l'ancrage culturel que nous venons de décrire, notre auteur Topito et les enseignants de FLE.

2. Culture éducative et séquelles du passé

Pour comprendre ce lien, il importe de considérer que le passé historique et l'ancrage culturel autour du développement de notre langue, tels que nous venons de les décrire, ne sont pas sans conséquences sur les mentalités et les représentations que les locuteurs entretiennent de celle-ci. C'est bien du fait d'un passé historique précis que la langue française jouit d'un statut de prestige et se voit souvent attribuée des qualificatifs tels que : « noble », « élitiste », « littéraire » ou encore « romantique ». Si les Molière, Voltaire, Boileau, Diderot et d'Alembert n'avaient pas laissé leurs traces en participant activement à sa réputation, il en serait peut-être autrement. Cette tradition littéraire a très longuement orienté les travaux de descriptions de la langue. D'après Delahaie (2008, p. 33), « cet attachement à l'écrit normé, typique des pays de littératie[10], fait que l'écrit a longtemps été le seul lieu de réflexion métalinguistique, la seule langue digne d'être étudiée ». Notre considération idéalisée du texte, de l'écrit et de l'aspect littéraire a amené à ce que l'oral, pourtant plus permissif au niveau des usages et de la variation, soit longtemps marginalisé et n'ait fait l'objet que de peu

[10] Delahaie utilise ici le mot littératie au sens de Gadet (2003) : « effet d'une culture de l'écrit sur les énoncés, les pratiques, attitudes et représentations, pour un locuteur ou une communauté ».

de travaux de recherche et de description (Blanche-Benveniste & Jeanjean, 1986 ; Cappeau, 2008). Cette inégale représentation se ressent jusque dans les perceptions des locuteurs pour lesquels le bon français serait celui de l'écrit et non de l'oral (Delahaie, 2008), celui qui est normé, pour lequel il est facile d'identifier des règles (Blanche-Benveniste, 1997, Gadet, 2003, Delahaie, 2008). De la même manière, une tradition académicienne et prescriptive amène à une culture éducative grammaticalisante (Vigner, 2004) dont il résulte un système éducatif dans lequel la faute est impardonnable, stigmatisée et où il est interdit de se tromper (Blondel, 2011). Ce rapport à la faute, à la norme, à ce qui relève du correct ou du « ça ne se dit pas », n'est pas dénué de conséquences. Selon Blondel (2011), il y en aurait au moins quatre : la mauvaise estime de soi, le manque d'autonomie, l'intolérance et l'inhibition des prises de risque. Marquilló-Larruy en 2003 faisait le lien entre cet arrière-plan culturel et un article du journal *Le Monde* daté du 5 décembre 2001 intitulé « La peur de la faute chez les jeunes Français », dans lequel il est expliqué d'après une étude de l'OCDE que, parmi les pays de l'Organisation, les élèves français seraient les plus anxieux face à l'erreur et préféreraient s'abstenir plutôt que de faire des fautes. Gadet (2004, p. 21) un an plus tard émettait le constat suivant : « c'est de ce bain normatif que vient le goût des Français pour les chroniques de langue, les dictionnaires et les championnats d'orthographe ». De cette manière, en apprenant dans un contexte où l'erreur est sanctionnée, celle-ci ne saurait être considérée par les élèves que dans sa dimension punitive, honteuse, somme toute négative. En définitive, les expériences vécues forgent, déconstruisent ou parfois renforcent les représentations. De cette mouvance prescriptiviste omniprésente, dans laquelle enfants et adultes continuent d'évoluer, naissent des discours normatifs qui jugent et condamnent. Tel est le cas de notre scripteur Topito lorsqu'il commente de manière publique et radicale les usages de certains locuteurs. Tel était également le cas des enseignants qui les condamnaient strictement au marqueur rouge vif avant de rendre les copies par ordre croissant ou décroissant de notes quand nous étions alors au collège à peine quinze ans avant l'écriture de cet article. Après tout, ces personnes n'ont-elles pas simplement reproduit un modèle dans lequel elles ont elles-mêmes évolué ? Ce que Gadet (2004, p. 21) appelle « bain normatif » amène à ce qu'en France, les usages non normés, les erreurs ou même les accents soient systématiquement mis à l'épreuve et constituent des facteurs de discrimination. Ainsi, dans un environnement linguistico-culturel où il faudrait aller « chez le coiffeur » et non « au coiffeur », où la « chocolatine » et le « pain au chocolat » ne sauraient cohabiter, où le masculin l'emporterait sur le féminin rendant impossible la moindre écriture inclusive et où le niveau de français des élèves de primaire s'aggraverait au fil des années, il apparait que les

usages sont autant de transgressions qui auraient de quoi nous complexer. Pour autant, nier ces usages revient à ne prendre en compte qu'une infime partie de la langue française et de sa richesse. Paul Cappeau (2008, p. 82) mentionnait par exemple le fait que « notre vision de la langue, trop souvent limitée à l'écrit (voire même seulement littéraire), présente l'inconvénient de ne donner qu'un tableau très partiel de la langue française et de l'usage que nous en faisons ».

3. Considérations actuelles autour des normes et des erreurs

Nous avons vu en partie 1.2 que malgré la volonté initiale qui consistait en la description d'un système, la notion de grammaire a très rapidement pris une connotation négative du fait de la dynamique normative et prescriptive qui lui était associée. D'après Delahaie (2008), c'est pour cette raison que le terme de « linguistique » est apparu, entendant se détacher de cette connotation. De cette manière, la linguistique en tant que discipline scientifique, entend décrire la langue, comprendre son fonctionnement et son évolution, sans entrer dans la dimension subjective et la prescription. Cela nous ramène à la tension entre les deux paradigmes que nous décrivions en introduction et qu'Alain Rey relevait en 1972. À l'inverse des grammairiens et académiciens qui dictent une norme et condamnent les déviances, le linguiste pour sa part n'entend pas être le marteau du juge. Selon nous, la citation de Paul Cappeau en conclusion de notre partie 2 représente parfaitement ce que la linguistique se donne pour objectif : étudier et décrire l'usage. Ce qu'Alain Rey appelle norme objective et norme prescriptive a ainsi été l'objet de nombreuses interrogations sociolinguistiques : quels sont ces critères qui font qu'un discours est intelligible ? Correctement formé ? Élégant ? Vulgaire ? Etc. Les grammairiens peuvent certes sembler prescriptifs mais n'ont-ils pas raison quant au fait qu'il existe bel et bien des régularités qui font qu'un énoncé est grammatical ou non ? C'est précisément cela qu'il faut comprendre : grammairiens et linguistes ne s'intéressent pas aux mêmes normes. Le linguiste pour sa part, lorsqu'il s'intéresse à l'usage, étudie les pratiques linguistiques des membres d'une communauté et les décrit sans leur associer un jugement de valeur[11] (Chiss, Filliollet & Maingueneau, 1993 ; Marquilló-Larruy, 2003). En cela, il s'intéresse aux normes de fonctionnement et aux normes descriptives telles que décrites dans les travaux de Marquilló-Larruy qui reprend elle-même la classification de Moreau et al. (1997). Les grammairiens et académiciens quant à eux, quand ils recommandent

[11] Voir Marquilló-Larruy (2003, pp.40-41).

un « bon usage » ou en condamnent un autre, hiérarchisent ces pratiques et leur attribuent des valeurs esthétiques[12] (Marquilló-Larruy, 2003). Ils utilisent les normes prescriptives et évaluatives selon cette même classification. En outre, nous ne pouvons pas ignorer les influences réciproques que ces différentes normes peuvent potentiellement entretenir les unes sur les autres. Par exemple, il se peut qu'une tournure qui soit extrêmement présente dans les usages et les normes de fonctionnement finisse par pénétrer les normes prescriptives et soit reconnue comme faisant partie intégrante du « bon usage ». Réciproquement si une tournure est fortement réprimandée et stigmatisée par les normes prescriptives, il se peut que les locuteurs inhibent son utilisation et que cette forme tombe en désamour et désuétude, disparaissant ainsi des normes de fonctionnement. Nous retiendrons alors que toute langue vivante évoluant continuellement, les usages d'aujourd'hui peuvent tout à fait devenir les normes de demain. Tel pourrait être le cas par exemple d'« aller au coiffeur » (Marquilló-Larruy, 2003, p. 42) qui fait pourtant partie du classement introductif. Que faire en tant qu'enseignant en ce qui concerne ces « erreurs » relatives aux variations dans les usages par rapport à une norme privilégiée ? Comme le rappelait Cuq & Gruca (2005, p. 391) :

> « Il y a, si on peut dire, faute et faute[13] : c'est-à-dire que l'enseignant est bien souvent tenté de corriger des formes seulement parce qu'elles n'appartiennent pas à sa propre représentation de la langue. La perception de la norme que chacun de nous se fait donne des frontières floues au correct, au grammatical, à l'acceptable. »

Nous pourrions admettre que tôt ou tard l'apprenant, au cours de son apprentissage, sera nécessairement confronté aux différents usages authentiques de la langue française qui ne se limitent vraisemblablement pas au « bon usage » de l'Académie et à la langue écrite formelle. Nous pouvons convenir que l'enseignant n'est ainsi pas contraint de se limiter à celle-ci lui non plus lors de ces enseignements. En revanche, nous n'avons fait que remarquer à quel point certains usages pouvaient être stigmatisés selon le contexte. Il nous faut alors aussi reconnaitre qu'on ne peut pas prendre le risque qu'un apprenant use du français familier lors d'un entretien d'embauche et s'en trouve pénalisé. Il convient de sensibiliser les apprenants aux variations et aux différents contextes d'énonciation qui comportent leurs paramètres sociolinguistiques et socioculturels spécifiques. Ceci doit se faire progressivement et tout au long de l'apprentissage. Intéressons-nous maintenant aux erreurs qui ne seraient pas de l'ordre de la variation par rapport à une norme prescriptive, mais qui constitueraient des formes erronées par rapport aux normes de fonctionnement comme par exemple les fautes

[12] Idem
[13] Les auteurs ici utilisent une terminologie sensiblement différente de celle de Marquilló-Larruy (2003).

d'orthographe, les tournures agrammaticales, etc. Marquilló-Larruy (2003, p. 81) relevait que « là où le linguiste constate et décrit, l'enseignant – puisque c'est là son rôle social – se doit d'intervenir. ». Or un enseignant de FLE, dans l'hypothèse où il serait natif francophone et aurait grandi dans le « bain normatif » que nous avons décrit, pourrait malheureusement très bien s'enorgueillir d'un élan puriste dans cette intervention. Cela peut arriver même très inconsciemment simplement car l'erreur aura toujours été négative de son point de vue. Dans la partie qui suit nous allons néanmoins tenter de démontrer que l'erreur ne se limite pas à cette dimension négative et donner raison à Eddy Roulet (1976, p. 57) quand il affirme qu'

> « Il faut éviter en particulier de pénaliser les erreurs de l'étudiant, car elles constituent pour lui un moyen très utile pour vérifier la validité d'une hypothèse, mesurer le champ d'application d'une règle et dégager les généralisations nécessaires sur la langue comme instrument de communication ».

4. Un indice de progression

Dans un souci de synthèse, nous n'avons sélectionné que quelques exemples qui nous semblaient pertinents pour illustrer notre propos. Afin de démontrer que l'erreur constitue un indice déterminant à toutes les étapes d'apprentissage, nous avons néanmoins sélectionnés des exemples tirés de productions variées. Ainsi les exemples 1 et 2 proviennent de productions écrites d'apprenants de niveau A2 recueillies en 2015 quand nous étions enseignant de FLE dans une école privée à Rouen. Les exemples 3 et 4 sont extraits de notre corpus AvEx FLE qui est un corpus oral d'apprenants de niveau avancé et expérimenté constitué au laboratoire FoReLLIS dans le cadre de notre thèse de doctorat. Une erreur que nous avons relevée quelques fois dans nos copies d'apprenants en cours d'acquisition du niveau A2 concerne l'utilisation du participe passé. En effet, nous avons trouvé des formes telles que :

*(1) *« […] Elle a voulé aider son amie. […] »* → *Elle a voulu aider son amie.*

*(2) *« […] Il a pleuvé hier. […] »* → *Il a plu hier.*

Ce type d'erreurs par exemple est peu susceptible d'être trouvé dans une production de locuteur natif. En effet notre utilisation quotidienne de ces participes depuis notre plus jeune âge – notamment à l'oral avant même de les écrire – a amené à fixer ces formes et de cette manière la forme « pleuvé » sonnerait spontanément comme étant déviante. En revanche, par analogie avec la règle apprise pour les verbes en « -er », il peut arriver qu'un apprenant produise de tels énoncés. Néanmoins, bien qu'une correction soit nécessaire afin de ne pas

fossiliser cette pratique, l'erreur en elle-même s'avère encourageante. On peut en effet se conforter quant au fait que l'apprenant est progressivement en train de s'approprier les règles de formation du participe passé. Il surgénéralise inconsciemment la partie de la règle qui lui est connue car cela lui est directement utile pour s'exprimer et se faire comprendre. Il convient de reconnaître que ces prises de risque n'auraient sans doute pas eu lieu si les apprenants étaient moins à l'aise avec cette construction. En outre, nous pouvons aussi voir ces erreurs comme le reflet de nos enseignements. Si celles-ci occurrent dans les productions de plusieurs apprenants d'une même classe, il est alors possible que ce soit parce que l'enseignant n'ait pas encore abordé ce point. Dans ce cas, Corder (1980) recommande de différencier l'erreur de compétence et l'erreur de performance. Autrement dit, il convient de ne pas avoir la même attitude dans l'apport d'une correction envers un apprenant qui n'a jamais eu connaissance d'une règle et se trompe car il prend des risques, et un apprenant qui a eu connaissance de la règle mais se trompe car celle-ci n'est pas encore acquise ou correctement réinvestie. Ce type d'erreurs concernant les tournures verbales semble fréquent chez les apprenants et on trouve similairement des exemples tels que :

*(3) *« […] ils devont décrire le trajet qu'ils ont choisi […] » → ils doivent*

L'explication est similaire, l'apprenant ici conjugue mal le verbe devoir à la troisième personne du pluriel en lui appliquant le mode de construction des verbes en « -er ». Néanmoins, on ne peut nier le fait que l'apprenant n'applique pas ici une terminaison totalement hasardeuse et qu'il applique bien de manière sous-jacente un système de règles qu'il pense être le bon. Cette erreur est alors révélatrice qu'au fur et à mesure de son apprentissage, l'apprenant crée son propre système de règles à partir de ses connaissances antérieures et de ses tâtonnements.

*(4) *« […] c'est peut-être moi qui a une opinion stricte mais […] » → c'est moi qui ai*

Dans l'exemple ci-dessous, il importe de prendre en considération deux paramètres pour comprendre l'erreur de l'apprenante. Nous mentionnerons premièrement le fait que l'apprenante en question est hispanophone. Ainsi il est possible ici que l'erreur vienne du fait que cette tournure syntaxique ne s'opère pas de la même manière dans les deux langues. En espagnol, l'accord du verbe de la proposition relative se fait avec le pronom relatif « *quien* » qui fonctionne comme la troisième personne du singulier alors qu'en français cet accord se fait avec l'antécédent, qui est le sujet sémantique de la proposition principale. En revanche, on ne peut pas affirmer pleinement que cette hypothèse prévaut sur le second paramètre : à savoir

que l'apprenante maîtrise l'anglais à un niveau avancé. Similairement à l'espagnol, en anglais les constructions de ce type amènent le verbe à s'accorder avec le pronom relatif « *who* » qui équivaut à la troisième personne du singulier. Il serait ainsi possible que l'apprenante ait fait cette erreur du fait de l'influence de sa langue maternelle, mais il est tout aussi probable qu'elle soit influencée dans son apprentissage par une autre langue apprise antérieurement. Sans avoir de réponse absolue et tout en gardant en tête ces différentes possibilités, on s'aperçoit à nouveau que ces constructions linguistiques ne se font pas « au petit bonheur la chance » et que l'apprenante mobilise consciemment ou non, des structures qui lui sont déjà connues pour construire son discours. Analysés en tant qu'indices, ces quelques exemples nous permettent alors de comprendre que les erreurs constituent une fenêtre sur les compétences de nos apprenants à un instant donné du processus d'apprentissage. Tout objet complexe, quel qu'il soit, ne peut se comprendre ni s'approprier instantanément. Cela demande du temps, de respecter un certain nombre d'étapes et d'opérer progressivement. Il en est de même avec l'appropriation d'une langue et c'est cette progression étape par étape que les enseignants et les didacticiens travaillent à identifier chez les apprenants. Cette compétence transitoire en constante évolution constitue en didactique ce que l'on appelle l'interlangue de l'apprenant. Il s'agit d'un idiolecte que chaque apprenant se construit dépendamment de sa langue maternelle, de la langue cible, des conditions d'apprentissage dans lesquelles il évolue et qui constitue un système à part entière. L'observation de cette interlangue et l'analyse des erreurs qu'elle comporte permettent à l'enseignant une meilleure identification des compétences de ses apprenants et *de facto* une meilleure orientation de ses enseignements.

Discussion

À l'issue de ces modestes réflexions, nous avons expliqué à quel point en France l'enseignant de FLE se trouve pris en étaux entre ces deux paradigmes en tension. Il importe pour ce dernier de changer son point de vue sur la langue, de questionner l'enseignement qu'il en propose et ce en exploitant l'erreur en tant qu'indice constructif et révélateur dans le processus d'apprentissage. Or, exploiter l'erreur s'avère difficile étant donné l'ancrage culturel et la place accordée à celle-ci dans notre culture éducative. On comprend ainsi que si l'enseignant veut agir correctement, se décentrer culturellement et sortir du carcan normatif que l'histoire de sa langue a progressivement installé lui est primordial. Nous avons également démontré à travers ces quelques exemples que les erreurs des apprenants de FLE

ne sont pas le fruit du hasard. Leur analyse permet de retracer leur comment et leur pourquoi et, se faisant, elles deviennent des outils extrêmement pratiques pour l'enseignant qui peut orienter ses enseignements, les remettre en question et les perfectionner. Bien que ces dernières aient longtemps constitué le prisme à travers lequel on observait principalement les imperfections et les ratés du discours, il s'avère que la didactique travaille continuellement à modifier cet angle de vue pour que nous y voyions des réflexions, des stratégies, des cheminements, un potentiel voire une créativité.

« Tout apprentissage est source potentielle d'erreur. Il n'y a pas d'apprentissage sans erreur parce que cela voudrait dire que celui qui apprend sait déjà. » (Cuq & Gruca, 2005, p. 389)

Références bibliographiques

Blanche-Benveniste, C. & Jeanjean, C., (1986). *Le français parlé. Édition et transcription*. Paris : Didier-Érudition.

Blanche-Benveniste, C., (1997). *Approches de la langue parlée en français*. Gap-Paris : Ophrys.

Blanchet, P., (2002). « La politisation des langues régionales en France », *Hérodote, revue de géographie et géopolitique*, n°105. pp 85-101.

Blanchet, P., (2016). *Discriminations : combattre la glottophobie*. Petite Encyclopédie Critique. Paris : Textuel.

Blondel, C., (2011). « L'éducation positive », Communication pour l'événement TEDxLyon filmée le 10/11/2011 à Villeurbanne, France. URL : https://www.youtube.com/watch?v=aMLm6DPfvdc

Cappeau, P., (2008), « Il manque des indéfinis ! Ou comment l'oral nous oblige à revoir la description des indéfinis. », Le Français d'aujourd'hui 162, 73-83, David, J., (dir), (2008), vol. 3, Le Français d'aujourd'hui 162.

Chiss, J.-L., Filliolet, J., Maingueneau, D. & al., (1993). *Introduction à la linguistique française. Tome 1 : notions fondamentales, phonétique, lexique*. 2ème édition. Paris : Hachette. pp. 22-23.

Corder, P., (1980). « Que signifient les erreurs des apprenants ? », *Langages*, n°57. pp. 9-15.

Cuq, J.-P.& Gruca, I., (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde (2ème édition).* Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Delahaie, J., (2008), « Français parlés et français enseignés. Analyses linguistiques et didactiques de discours de natifs, de non-natifs et d'enseignants », URL : https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00787789

Gadet, F., (2003). *La variation sociale en français*. Paris : Ophrys.

Gadet, F., (2004). « Le style comme perspective sur la dynamique des langues. Introduction », *Langage et société,* n°109. Paris : Maison des Sciences de l'Homme. p.5-12.

Marquilló-Larruy, M., (2003), *L'interprétation de l'erreur*. Paris : Clé International.

Molinari, C., (2010), « Normes linguistiques et normes culturelles dans l'apprentissage du FLE : un parcours d'ouverture à la variation francophone », Bertrand O., & Schaffner I. (dirs.), (2010). *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement/apprentissage.* Paris : École Polytechnique.

Moreau, M. (dir.), (1997). *Sociolinguistique concepts de base*. Liège : Margada

Rey, A., (1972), « Usages, jugements et prescriptions linguistiques », *Langue française* n° 16.

Roulet, E., (1976). « L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés. », *Études de Linguistique Appliquée,* n°21. pp 43-80.

Sautot, J.-P., (2002). *Raisonner l'orthographe au cycle 3. Ouvrage de vulgarisation en didactique de l'orthographe*. p. 5. URL https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01267735/document

Vigner, G., (2004), *La grammaire en FLE*. Paris : Hachette FLE.