



UNE APPROCHE DU TRAITEMENT DE L'ERREUR EN PRODUCTION ORALE :
LE CAS DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

Kenyi Camila Carrillo Murgueitio

Sous la direction de Yehicy Orduz Navarrete

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Accord avec L'UNIVERSITÉ DE NANTES
Faculté d'Humanités
Département de Langues Étrangères
Master en Enseignement de Langues Étrangères
Bogotá, Colombia
2017**



**UNE APPROCHE DU TRAITEMENT DE L'ERREUR EN PRODUCTION ORALE :
LE CAS DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE**

Chercheuse : Kenyi Camila Carrillo Murgueitio

Sous la direction de : Yehicy Orduz Navarrete

**MÉMOIRE DE RECHERCHE POUR L'OBTENTION DU TITRE DE MASTER EN
ENSEIGNEMENT DE LANGUES ÉTRANGÈRES. MENTION FRANÇAIS**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Accord avec L'UNIVERSITÉ DE NANTES
Faculté d'Humanités
Département de Langues Étrangères
Master en Enseignement de Langues Étrangères
Bogotá, Colombia
2017**

REMERCIEMENTS

J'aimerais tout d'abord remercier sincèrement ma directrice de mémoire, *Yehicy Orduz Navarrete*, pour m'avoir aidé dans la réalisation de cette recherche ainsi que pour m'avoir appris à aimer ma profession et la phonétique-phonologie depuis des perspectives d'acquisition, d'apprentissage et d'enseignement de langues, pour ses enseignements, son soutien, sa patience absolue et ses recommandations.

Mes remerciements vont également à l'enseignant *Jaime Ruiz Vega* qui a collaboré à la création du Master en Langues Étrangères à l'Universidad Pedagógica Nacional, en nous encourageant à ne pas arrêter une formation continue afin de nous améliorer en tant qu'enseignants de Langues Étrangères.

Je souhaiterais également exprimer ma gratitude aux enseignants qui m'ont beaucoup appris, aussi bien durant la licence que pendant le master à l'UPN, plus particulièrement à ma directrice et aux deux enseignants qui ont accepté de participer à cette étude parce que celle-ci n'aurait pas été possible sans leur participation, car ils ont été des personnes très importantes pendant ma formation en tant qu'enseignante de Langues Étrangères.

Je tiens à remercier les personnes qui avec leur encouragements et soutien affectif m'ont accompagné tout au long de ce processus : mes parents, *Rocio* et *Orlando*, ma grand-mère, *Stella*, mon compagnon, *Cesar*, mes proches et mes amis, particulièrement *marcelilla* et *fabiancillo* qui sont devenus de grands amis.

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN-RAE

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de Grado.
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central.
Título del documento	Une approche du traitement de l'erreur en production orale : Le cas des enseignants de français langue étrangère. (Aproximación al tratamiento del error en la producción oral: El caso de los docentes de francés lengua extranjera)
Autor(es)	CARRILLO MURGUEITIO, Kenyi Camila.
Director	Yehicy ORDUZ NAVARRETE.
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2017. 150 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional y Universidad de Nantes.
Palabras Claves	DIDÁCTICA, PRONUNCIACIÓN, TRATAMIENTO DEL ERROR, INTERLENGUA, ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS, ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA, SABERES.

2. Descripción
<p>El presente estudio de investigación tiene como objetivo aproximarse al tratamiento del error en producción oral por parte de los formadores de docentes de francés como lengua extranjera. La fundamentación teórica se apoyó en las disciplinas de adquisición y aprendizaje de lenguas extranjeras, lingüística y pedagogía. En cuanto al marco metodológico, se llevó a cabo un análisis de contenido y fonético-fonológico. De los resultados obtenidos se pudo establecer la manera como los docentes-participantes conciben y tratan los errores de pronunciación, teniendo así que sus concepciones tienen una incidencia significativa en sus prácticas, pero sus procesos de enseñanza se orientan más a la formación de aprendices-usuarios de lengua que de futuros docentes de francés.</p>

3. Fuentes
<p>CORDER, S. P. (1967). La importancia de los errores del que aprende. <i>IRAL</i>, V (4) 161-170.</p> <p>CORDER, S. P. (1971). Dialectos idiosincrásicos y análisis de errores. <i>IRAL</i>, IX (2)147-160.</p> <p>DEGACHE, C. (2000). La notion de « stratégie » dans l'espace interdidactique. en J. Billiez, C. Foerster et D.-L. Simon (éds.), <i>La didactique des langues dans l'espace francophone : unité et diversité</i>, Actes du 6è colloque ACEDLE, Grenoble, 5-6 novembre 1999, 147-159.</p> <p>GAGNON, Y. (2012). <i>L'étude de cas comme méthode de recherche</i>. Québec : Presses de l'Université du Québec. 117.</p> <p>GALATANU, O Y BARBIER, J-M. (2004). <i>Les savoirs d'action: une mise en mot des compétences ?</i> Paris : L'Harmattan. Action et savoir. 324.</p> <p>GALISSON, R, PUREN, C. (1999). <i>La formation en questions</i>. Liège, CLE International. 127.</p>

- GASTON, M. (2004). Les méthodes de recherche en sciences de l'éducation. Paris : Presses Universitaires de France. 128.
- HERNÁNDEZ, R. (2014). Metodología de la investigación. México D. F. : McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V. 634.
- LLEÓ, C. (1997). La adquisición de la fonología de la primera lengua y de las lenguas extranjeras. Madrid : Visor. 144.
- LOPEZ, T. (2009). Comprensión. Diccionario crítico de ciencias sociales. Terminología científico-social, *Tomo 1/2/3/4*, Madrid-México : Ed. Plaza y Valdés.
- MARQUILLÓ, M. (2003). L'interprétation de l'erreur en langue étrangère, collection didactique des langues, Clé international, Nathan, 128.
- MERRIAM, S. (1998). Qualitative research and case study applications in education. San Francisco : Jossey-Bass Publishers. 275.
- MUÑOZ, J. (1992). La adquisición de las lenguas extranjeras. Madrid, VISOR. 307.
- NEMSER, W. (1971). Los sistemas aproximados de los que aprenden lenguas segundas. *IRAL*, IX (2) 115-123.
- ORTEGA, Lourdes. (2000). El desarrollo de la competencia gramatical oral en una segunda lengua a través de la actuación lingüística: Aproximaciones interaccionistas y cognitivas. Barcelona : Ariel, S. A. 197-229.
- QUILIS, A. (2010). Principios de fonología y fonética españolas. Cuadernos de Lenguas Española, Madrid : Arcos Libros, S. L. 96.
- REGUERA, Alejandra. (2008). Metodología de la investigación lingüística: Prácticas de escritura. Córdoba : Brujas. 148.
- SELINKER, L. (1972). La interlengua. *IRAL*, X (3)209-231.
- ALBERO, B. (2010). L'étude de cas : une modalité d'enquête difficile à cerner. 15-25. [En ligne] Consulté le 20 Janvier 2015. URL <http://hal.univ-brest.fr/hal-00579008/document>
- BARIBEAU, Colette. (2011). Comprendre les phénomènes d'aujourd'hui, pour demain: l'apport des méthodes qualitatives. [En ligne] récupéré le 29 Avril 2014. Tiré de http://revue.recherche-qualitative.qc.ca/hors_serie/hors_serie_v10/RQ_HS10_Intro.pdf.
- BARTOLÍ, M. (2005). La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras, *Phonica*, 1: 1-27. Barcelona. Universidad de Barcelona. [En ligne] Consulté le 13 Octobre 2013. URL http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica1/PDF/articulo_02.pdf
- BURKHARDT, E. (2004). Le traitement de l'erreur de production orale en classe hétérogène plurilingue. Lyon, Université Lumière Lyon 2. [En ligne] Consulté le 20 Novembre 2014. URL http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2004/burkhardt_e
- DERMITAŞ L. et GÜMÜŞ, H. (2009). De la faute à l'erreur : une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE. Synergies Turquie. [En ligne] Consulté le 13 Octobre 2013. URL <http://ressources-clauniv-fcomte.fr/gerflint/Turquie2/lokman.pdf>.
- DETEY, S, DURAND, J, NESPOULOUS, J (2005). Interphonologie et représentations orthographiques. Le cas des catégories /b/ et /v/ chez des apprenants japonais de Français Langue Etrangère ». *Revue Parole*, (34/35/36) (supplément), Mons (Belgique), Université de Mons-Hainaut, pp. 139-186. [En ligne] Consulté le 5 Septembre 2013. URL <http://lidifra.free.fr/files/Parole-Detey-Durand-Nespoulous-Revu.pdf>
- DÍAZ, F Y HERNÁNDEZ, G. (1999). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México, McGraw Hill. 79 – 111. Consulté le 11 Novembre 2014. URL <http://www.facmed.unam.mx/emc/computo/infoedu/modulos/modulo2/material3>

DRAGHICI, A (2002). L'erreur un outil pour enseigner. EDU 7490. [En ligne] Consulté le 20 Novembre 2014. URL www.unites.uqam.ca/pcpes/pdf/Astolfi.pdf ou <http://www.etudier.com/dissertations/1%27Erreur-Un-Outil-Pour-Ensigner/389724.html>

IRUELA, A. (2007). ¿Qué es la pronunciación? *redELE* (9). Barcelona. Universidad de Barcelona. [En ligne] Consulté le 17 Octobre 2015. URL http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2007_09/2007_redELE_9_02Iruela.pdf?documentId=0901e72b80df39da

LATZKO, G. (2009). L'étude de cas en sociologie des sciences et des techniques. CIRST : Consulté le 25 Avril 2016. URL <https://depot.erudit.org/bitstream/004067dd/1/2009-03.pdf>

LEPLAT, J. (2002). De l'étude de cas à l'analyse de l'activité. *Pistes* : 4 - 2. [En ligne] Consulté le 19 Avril 2016. URL <https://pistes.revues.org/3658>

MEYOR, (2011). L'entreprise phénoménologique : des vrais et faux problèmes... RECHERCHES QUALITATIVES – Hors Série – numéro 10 – pp. 4-16. [En ligne] Consulté le 13 Octobre 2013. URL http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v10/RQ_HS10_Meyor.pdf

ORDUZ, Y. (2012). La transferencia de la fonología de la lengua materna en la adquisición del inglés como lengua extranjera. *Entornos* (25). Neiva, Universidad Surcolombiana. [En ligne] Consulté le 12 Février 2013. URL <https://www.journalusco.edu.co/index.php/entornos/article/view/429/802>

ORTA, A. (2007-9). La enseñanza explícita de la pronunciación: creencias de los Profesores y sus repercusiones en el aula de e/le. [En ligne] Consulté le 10 Janvier 2015. URL http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2010_BV_11/2010_BV_11_1er_trimestre/2010_BV_11_19Orta.pdf?documentId=0901e72b80e1951d

RACINE, I. (-). Prononciation du français. Phonologie du Français Contemporain. [En ligne] Consulté le 9 Septembre 2015. URL <http://www.projet-pfc.net/le-francais-explique/prononciation.html?showall=&start=1>

TORRES, J. (2005). El mito del período crítico para el aprendizaje de la pronunciación de un idioma extranjero *PHONICA 1*, Barcelona. Universidad de Barcelona. [En ligne] Consulté le 15 Septembre 2016. URL http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica1/PDF/articulo_06.pdf

USÓ, L. (2008). La enseñanza de la pronunciación en LE: Algunas consideraciones a tener en cuenta. *Phonica*, 4, 104-130. Barcelona. Universidad de Barcelona. [En ligne] Consulté le 13 Octobre 2013. URL <http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica4/documentos/580.pdf>

WANLIN, Phillipe. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. RECHERCHES QUALITATIVES – Hors Série, 3. Université de Luxembourg. [En ligne] Consulté le 15 Septembre 2016. URL http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v3/Wanlin2.pdf

4. Contenidos

Siendo el objetivo principal de esta investigación describir la manera como los formadores de docentes de FLE, conciben y movilizan sus saberes frente al error en la producción oral de los aprendices, y teniendo en cuenta los objetivos específicos para dar respuesta al mismo, a continuación se presentan los capítulos de este documento que orientaron y permitieron llevar a cabo el estudio investigativo:

En el capítulo 1 se encuentra la descripción del contexto y de la problemática, los objetivos que se constituyen como el hilo conductor de la investigación, y las razones por las cuales este estudio se considera pertinente, al mismo tiempo que se dan a conocer los posibles aportes a las prácticas docentes.

En el marco teórico se realiza una breve presentación de estudios relacionados con nuestra problemática, y los fundamentos teóricos que se relacionan con el tema de investigación; los últimos presentados a modo de engranaje en tres disciplinas: la adquisición y aprendizaje de lenguas extranjeras, la lingüística y la pedagogía.

El tercer capítulo comprende el marco metodológico que engloba el tipo de investigación, la información relacionada con los instrumentos y técnicas de recolección y el análisis de datos. Concluyendo este capítulo, precisamos nuestra población de interés: los formadores de docentes de francés lengua extranjera en el contexto de la Universidad Pedagógica Nacional. Finalmente, en el cuarto capítulo incluimos las conclusiones que surgen a partir del análisis y reflexión a la luz de los objetivos presentados, y las sugerencias acerca de las acciones de mejoramiento de la praxis, que pueden llegar a ser objeto de estudio en trabajos posteriores.

5. Metodología

Este estudio investigativo se llevó a cabo gracias a la participación de dos docentes de francés de la UPN. Para realizar este estudio de caso, se establecieron los marcos teórico y metodológico a la luz de los objetivos fijados en esta investigación. Luego, se procedió a crear los instrumentos de recolección de datos –cuestionario, grabaciones y entrevista– y la aplicación de los mismos para así obtener los datos para el análisis posterior. En un tercer momento se establecieron los instrumentos de análisis –rejillas, corpus de base- codificación segmental con la ayuda del software QDA miner lite, gráficas, tablas– y se llevó a cabo el análisis de los datos obtenidos según lo establecido en el marco metodológico, permitiendo alcanzar los objetivos establecidos al inicio de esta investigación.

6. Conclusiones

Para los docentes-participantes la enseñanza y el aprendizaje de FLE no están ligados únicamente a usar la lengua que se aprende para expresarse. Igualmente, hay una correspondencia entre las concepciones y prácticas docentes. En lo que concierne a la

comunicación para ambos docentes, la producción oral tiene un lugar importante en sus clases.

Por otra parte, encontramos que para el E1 los elementos estructurales o de forma de la lengua no representan un aspecto primordial en sus clases. Mientras que para el E2 trabajar desde la teoría no garantiza un verdadero aprendizaje, pero reconoce la importancia de que los futuros docentes conozcan el funcionamiento de la lengua, dado que ese conocimiento se retoma a la hora de enseñar independientemente de la forma en que se trabaje, poniéndose él mismo como ejemplo.

En cuanto al tratamiento del error, encontramos que el E2 trata más el error en la pronunciación en sus clases que el E1. Sin embargo, insistimos en que dicho tratamiento supone a unos estudiantes que están aprendiendo una LE, y no que se están formando para ser docentes FLE.

Elaborado por:	CARRILLO MURGUEITIO, Kenyi Camila.
Revisado por:	Yehicy ORDUZ NAVARRETE.

Fecha de elaboración del Resumen:	28	04	2017
--	----	----	------

Sommaire

INTRODUCTION.....	9
CHAPITRE I: PROBLÉMATIQUE.....	13
1.1. PROBLÈME.....	13
1.2. OBJECTIFS.....	17
1.3. JUSTIFICATION.....	17
CHAPITRE II : CADRE THÉORIQUE.....	20
2.1. ÉTUDES PRÉALABLES.....	20
2.1.1. De la faute à l'erreur : une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE.....	20
2.1.2. Le traitement de l'erreur en production orale en classe plurilingue hétérogène.	23
2.1.3. Croyances des enseignants sur la prononciation et ses répercussions en classe	25
2.2. FONDEMENTS THÉORIQUES.....	26
2.2.1. Communication et problèmes de prononciation.....	27
2.2.2. Sons de l'espagnol et du français.....	30
2.2.3. Origine des difficultés dans la communication depuis la prononciation. .	33
2.2.4. L'erreur et la faute dans les processus d'apprentissage d'une LE.....	36
2.2.5. Parcours historique du traitement de l'erreur.....	37
2.2.6. Types d'erreurs phonologiques. Taxonomie de Moulton.....	42
2.2.7. DLE et les Savoirs.....	44
2.2.8. Stratégies.....	45

CHAPITRE III : CADRE MÉTHODOLOGIQUE	50
3.1. APPROCHE ET TYPE DE RECHERCHE.....	50
3.2. MÉTHODE DE RECHERCHE.....	50
3.3. INSTRUMENTS ET TECHNIQUES DE COLLECTE ET ANALYSE DE DONNÉES. 52	
3.3.1. Collecte de données	53
3.3.2. Analyse de données	56
3.3.3. Description de la population.....	61
CHAPITRE IV : ANALYSE DE DONNÉES ET CONCLUSIONS	63
4.1. ANALYSE DE DONNÉES	63
4.1.1. Analyse comparative du questionnaire	63
4.1.2. Traitement de l'erreur dans la prononciation en classe de FLE	75
4.1.3. L'entretien : une analyse de contenu comparative	81
4.1.4. Analyse du discours sur les pratiques enseignantes : Reformulation de savoirs d'action.....	112
4.1.5. CONCLUSIONS	115
4.1.6. IMPLICATIONS	118
4.1.7. LIMITATIONS	120
4.1.8. RECOMMANDATIONS.....	121
BIBLIOGRAPHIE	122
LISTE D'ACRONYMES.....	126
ANNEXES.....	127

INTRODUCTION

Pendant des années l'intérêt pour aborder les processus d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères a été l'objectif dans de nombreux travaux de recherche. Plusieurs, sont dédiés à la compétence communicative et dans celle-ci, sont étudiés divers aspects concernant la compétence linguistique. Ceux qui sont consacrés aux sous-composantes lexicales, grammaticales et phonologiques, nous intéressent spécialement en raison de son nombre et de sa connexion plus directe avec la pédagogie de langues –contrairement à ce qui se passe avec les aspects sémantiques, orthographiques et orthoépiques, dont l'analyse a été plutôt rare. Nonobstant, nous constatons que, des trois premiers, l'aspect phonologique est celui qui a eu un développement moindre dans le domaine de la didactique.

Une révision profonde des titres qui ont une relation avec ce sujet, met en évidence que l'intérêt d'aujourd'hui dans ces domaines est axé sur la communication, cherchant à ce que l'apprenant puisse se faire comprendre dans un contexte étranger. Par conséquent, l'enseignement de la grammaire, du lexique et de la phonologie a un objectif nettement fonctionnel. Cependant, si ce processus est situé dans un environnement de formation de formateurs, l'intérêt auquel nous faisons référence est insuffisant. De nos jours il ne suffit pas de communiquer, mais il est requis de former à enseigner à communiquer.

C'est ainsi que les sous-composantes laissées de côté reprennent de l'importance et celles auxquelles des centaines de pages ont été dédiées, sont maintenant redéfinies et consolidées. En classe de langue étrangère et dans un contexte de formation d'enseignants, il ne suffit pas d'une communication dans des contextes réels, mais d'une compréhension du système de la part des enseignants, ainsi que de l'approfondissement de chacune de ses

composantes, de la compréhension, de l'explication et de la connaissance des différentes possibilités afin de pouvoir l'enseigner.

Toutefois, en nous orientant vers le sujet qui nous intéresse, et dans le cadre *d'apprentissage de langues étrangères/formation de formateurs*, nous remarquons que, dans le domaine de l'enseignement de la prononciation dans le contexte de l'éducation de formateurs, les recherches ne sont pas nombreuses. Nous n'avons pas rencontré de documents qui nous apprennent à apprendre la prononciation, ni de travaux qui mentionnent les pour et les contre, les avantages et les inconvénients qui se présentent dans la salle de classe où le formateur a ou non, les connaissances disciplinaires et pédagogiques préalables, au moment d'enseigner.

Donc, dans la pratique quotidienne nous trouvons un vide théorique-méthodologique concernant la connaissance de la didactique générale puisque la plupart des études liées en particulier avec les processus d'apprentissage et d'acquisition de la phonologie de la langue apprise, se positionne plus depuis une perspective linguistique que didactique. Les questions de base n'y sont pas résolues : Comment apprendre à apprendre la prononciation ?, Comment apprendre à comprendre les erreurs de prononciation ?, Comment apprendre à corriger l'erreur ? Si bien que, dès notre époque d'étudiants, nous avons fossilisé des erreurs que nos enseignants ne nous avaient pas corrigées et que maintenant, en tant qu'enseignants de langue étrangère, nous risquons de perpétuer chez nos apprenants parce que nous ne savons pas comment nous corriger ni comment les corriger lors de notre pratique.

De plus, nous devons mentionner qu'en observant les recherches préalables, nous notons un grand nombre de travaux dédiés aux processus didactiques concernant la langue anglaise, alors que les travaux récents à propos du français sont très peu nombreux. Ce sujet a particulièrement attiré notre attention pour notre recherche puisque, malgré l'existence de cette langue dans notre pays, la présence de son enseignement n'a pas toujours été la même durant l'histoire –un devenir incertain fortement lié aux dynamiques établies par les contextes social, religieux, politique et économique–, mais a su rester en Colombie pendant plus de 200 ans.

La réflexion profonde sur ces deux voies, nous posent un nombre important de questions, toutes évoquant deux réalités : la connaissance disciplinaire que l'enseignant a du français comme langue étrangère, et la pratique enseignante dans laquelle il s'accommode, tout en tenant compte de la dite connaissance.

Dans les pages suivantes, nous présentons le résultat du travail de recherche consistant à résoudre toutes les remises en questions mentionnées. Au-delà de la nature formelle de ce travail, l'obtention du titre de Master (UPN) en Colombie, et de Master 2 (UN), en France, ce projet cherche à apporter une contribution théorique dans le cadre de l'enseignement du français comme langue étrangère. Dans la même perspective, nous voulons avoir une plus grande compréhension des conceptions et du traitement de l'erreur en production orale identifiés dans les processus d'enseignement et d'apprentissage en ce qui concerne cet aspect linguistique, ainsi qu'établir la possibilité d'améliorer les pratiques à travers une réflexion sur les croyances et conduites qui ont été adoptées par les formateurs d'enseignants dans leurs pratiques d'enseignement.

Donc, et pour donner une idée générale de la manière dont nous développerons notre mémoire nous aurons, dans le premier chapitre, la description du contexte et la problématique, les objectifs qui sont constitués comme l'axe principal de la recherche, et les raisons pour lesquelles cette étude est considérée comme étant pertinente. De plus, elle peut contribuer aux pratiques enseignantes.

Dans le deuxième chapitre nous ferons une brève présentation des approches de notre problématique, et des fondements théoriques concernant le sujet de recherche, lesquels sont d'une grande utilité car ils rendent compte de l'existence d'un vide conceptuel pris en considération pour notre problématique. Ces derniers seront présentés en guise d'engrenage en trois disciplines : l'acquisition et l'apprentissage de langues étrangères, la linguistique et la pédagogie dans le but de nous approcher du traitement donné à la prononciation (sous-composante linguistique) dans les processus d'enseignement et d'apprentissage du français.

Le troisième chapitre comprend le cadre méthodologique qui présente le type de recherche, l'information par rapport aux instruments et aux techniques de collecte de données et de l'analyse de données. En concluant ce chapitre, nous précisons notre population d'intérêt : les formateurs d'enseignants du français langue étrangère dans le contexte de l'Universidad Pedagógica Nacional.

Finalement, dans le quatrième chapitre nous incluons les conclusions qui surgissent à partir de l'analyse et de la réflexion à la lumière des objectifs présentés, et les suggestions concernant les démarches pour améliorer la praxis, qui peuvent être considérées comme objet d'étude dans des travaux futurs.

CHAPITRE I: PROBLÉMATIQUE

1.1. PROBLÈME

À travers les expériences, en tant qu'étudiants et enseignants, ainsi qu'en tant que simples observateurs des pratiques linguistiques et pédagogiques, nous notons que les locuteurs ont beaucoup de difficultés lorsqu'ils communiquent en langue étrangère. Les problèmes peuvent apparaître à partir de l'une des composantes appartenant aux principaux aspects linguistiques : la pragmatique, la sémantique ou la grammaticale. Nonobstant, pour nous, l'absence d'une prononciation correcte, dans le cadre de la grammaire, provoque divers degrés d'affectation dans les autres aspects linguistiques, entraînant ainsi des complications dans la communication.

Aussi, le travail dans la salle de classe, premièrement en tant qu'étudiants et après en tant qu'enseignants, nous a permis d'avoir un regard plus sensé sur les processus d'enseignement et d'apprentissage. En qualité d'étudiants, nous cherchons à aborder les langues depuis tous les angles, de sorte de pouvoir affirmer que nous parlons d'une manière satisfaisante. Comme enseignants, nous cherchons une appropriation de la langue de la part de nos étudiants, non seulement pour interagir dans la salle de classe mais aussi dans tous les types de contextes socioculturels. Et en approfondissant plus, dans le cadre de formation des futurs enseignants, l'apprentissage conçu vers l'enseignement montre à plusieurs occasions que les savoirs acquis peuvent ne pas être suffisants.

Une affirmation telle apparaît due à la difficulté présente au moment de vouloir intervenir efficacement dans le processus cognitif ou de faire une contribution avec succès sur l'appropriation des compétences communicatives grâce à la mise en scène de stratégies d'enseignement et d'apprentissage. Mais aussi, lorsque nous réfléchissons à nos pratiques

enseignantes, nous notons que l'identification des divers types de difficultés n'est pas toujours donnée (pragmatique, sémantique et grammaticale). De plus, en considérant les compétences, la production orale, notamment la prononciation, est minimisée ou dans certains cas, exclue.

Donc, en regardant le sujet en détail nous savons que, dans le cas de la pragmatique, les tâches envisagées ont comme objectif principal les activités de production et d'interaction ; et se centrent sur la structure ou l'intention – selon le type de texte, mais, non suffisamment sur la prononciation adaptée à la situation ayant une incidence considérable sur l'énoncé. En ce qui concerne la sémantique, dans la plupart des classes de langue étrangère (désormais « LE ») nous mettons l'accent sur la connaissance de la signification des mots ou des phrases en s'appuyant, généralement, sur l'écrit, et en réduisant la présence de l'oralité ; si ce sujet était abordé en détail, nous pourrions montrer que les différences dans la prononciation affectent également la signification de ce que nous voulons dire. Finalement, concernant la grammaire, il y a une difficulté majeure : si nous ne connaissons pas le système de la langue que nous enseignons d'une manière complète (morphologie, syntaxe, phonologie), l'identification des difficultés interférant avec la communication devient une tâche plus complexe, gênant le traitement de celles-ci et causant la persistance des problèmes.

De ce qui précède, nous remarquons que la prononciation est l'une des composantes les plus exclues dans le processus pédagogique, et malgré sa pertinence évidente, en tant qu'élément transversal dans tous les aspects de la communication, curieusement celle-ci n'a pas le même niveau d'intérêt que les autres de la part des

enseignants. C'est pour cela que nous voudrions souligner son importance dans les processus d'enseignement et d'apprentissage de LE.

En cohérence avec cela, nous estimons nécessaire une approche par la mise en œuvre de stratégies pertinentes, mais en essayant de mettre en place un plan d'action à cette fin, notre formation comme diplômés en langues peut s'avérer insuffisante. De cette manière, il y a des situations dans lesquelles nos étudiants posent des questions par rapport aux aspects pragmatiques, sémantiques ou grammaticaux et nous ne trouvons pas de réponse adéquate afin d'éclaircir leurs doutes ; il peut aussi y avoir des situations dans lesquelles nous percevons une présence permanente de certaines difficultés, mais nous ne connaissons pas clairement les origines et/ou le traitement de celles-ci. Ces défauts se présentent non seulement dans la formation des enseignants de langue anglaise comme LE, mais également dans celle d'enseignants de langue espagnole et même dans le domaine qui attire notre attention, celle de la langue française.

En nous centrant sur nos sujets principaux : la prononciation et la langue française, nous citons seulement quelques exemples dans lesquels une prononciation incorrecte gêne la communication et la compréhension du message :

Elles ont douze amis /ɛlzɔ̃duzami/ - elles sont douces amies /ɛlsɔ̃dusami/

Ils ont dit que tout est joli /ilzɔ̃dikətueʒɔ̃li/ - Ils ont dit que tu es jolie /ilzɔ̃dikətyeʒɔ̃li/

J'aime les déserts /ʒɛmlɛdezɛʁ/ - J'aime les desserts /ʒɛmlɛdesɛʁ/

Si nous devons répondre ou agir face à ces cas: Que ferions-nous? , Quelle réponse donnerions-nous à nos étudiants ?, À quel point nos corrections seraient-elles efficaces ? Si bien que, nous comprenons que dans la formation initiale en tant qu'enseignants, nous ne pouvons pas vraiment nous spécialiser dans chaque domaine et/ou disciplines concernés

dans l'enseignement et l'apprentissage de LE, nous reconnaissons qu'une formation, comprenant non seulement les savoirs nécessaires par rapport à la langue que nous enseignons, mais aussi les manières de l'enseigner et de la corriger, devient nécessaire, pour pouvoir parler de professionnalisation¹. C'est pourquoi, connaître le système phonologique de la langue que nous enseignerons et savoir comment créer des stratégies d'enseignement et de correction (planification, mise en œuvre et évaluation) deviennent des aspects fondamentaux pour les enseignants de français langue étrangère désormais « FLE »). À partir des situations mentionnées préalablement et le vide conceptuel que nous remarquons dans la formation des futurs enseignants de LE, relatif à la prononciation et son traitement, cette recherche apparaît ; l'ensemble a une incidence dans les pratiques enseignantes au moment d'une approche de la compétence communicative (désormais « CC ») en classe de FLE depuis une perspective didactique².

Donc, nous avons un intérêt spécial à connaître les orientations et fondements théoriques que les enseignants de FLE utilisent et qui renvoient à la manière dont les erreurs de prononciation dans la salle de classe de formation d'enseignants sont conçues et traitées. Au vu des considérations précédentes, et toujours dans le cadre de la didactique de langues étrangères (désormais « DLE »), certaines interrogations ont émergées, en nous permettant d'établir notre question de recherche : **Comment les formateurs d'enseignants de FLE conçoivent et mobilisent leurs savoirs face à l'erreur dans la production orale des apprenants ?**

¹ Considérée comme « activités organisées autour d'une intention de transformation continue de compétences dans un contexte de transformation continue d'activités professionnelles » groupe de "Savoir d'action" du CNAM (2004:318).

² Ici nous considérons une formation théorique pour planifier, mettre en œuvre et évaluer ce que nous proposons dedans la salle de classe, dans l'intérêt des processus d'enseignement et d'apprentissage de FLE.

1.2. OBJECTIFS

Général :

Décrire la manière dont les formateurs d'enseignants de FLE conçoivent et mobilisent leurs savoirs face à l'erreur dans la production orale des apprenants.

Spécifiques :

- Déterminer l'importance du traitement de l'erreur dans la prononciation, dans l'environnement de formation de formateurs de FLE.
- Préciser les implications que le traitement de l'erreur a dans les processus d'apprentissage de FLE.
- Caractériser les méthodologies du traitement de l'erreur dans la production orale tout au long de ces 50 dernières années.
- Informer la manière dont quelques enseignants de FLE conçoivent le traitement de l'erreur dans la production orale des apprenants.
- Analyser la manière dont les savoirs sont mobilisés dans les savoir-faire par les enseignants formateurs.

1.3. JUSTIFICATION

Pour soutenir notre travail nous avons trois voies : l'une, purement théorique qui met en évidence un vide conceptuel visant à l'enseignement de la composante phonétique-phonologique dans la formation de formateurs de FLE. L'autre dirigée vers la praxis communicative, dans laquelle nous présentons les grandes difficultés communicatives qui peuvent apparaître quand il n'existe pas de guide approprié incluant la composante phonétique-phonologique des langues. Et l'autre, orientée vers la praxis enseignante qui montre le fossé entre ce qu'on apprend et ce qu'on enseigne, en oubliant que la formation

de formateurs nous oblige à transformer toute la théorie existante en démarches concrètes dans la salle de classe, c'est-à-dire, en didactiques de la langue étrangère.

Dans cet ordre d'idées, nous argumentons notre recherche depuis la théorie, étant donné que l'attention portée à l'enseignement de la prononciation dans le contexte de formation de futurs enseignants est assez limitée. Cela peut être dû à l'attention portée aux sujets comme l'Interculturalité et la Pédagogie Critique dans les dernières décennies – lesquels sont également de grande importance, mais qui obligent à présupposer des faits qui laissent la composante phonologique et son incidence hors des pratiques enseignantes. Par conséquent, une approche au système phonologique du français, aux processus d'acquisition et d'apprentissage de LE et à la didactique de langues nous permet de mettre en évidence l'importance d'une formation explicite afin de donner au futur enseignant des outils appropriés pour s'approcher de l'erreur et la manier dans la prononciation.

Or, du point de vue communicatif, si nous réfléchissons en profondeur sur l'action de l'apprenant en classe de FLE, diverses difficultés peuvent être perçues par rapport à la prononciation lors de la production orale. Parmi les principales, nous trouvons la simplification (élision, épenthèse), l'hyperm généralisation, le transfert (spirantisation, désonorisation), la substitution et la fossilisation, qui rendent difficile la communication et dans de nombreux cas, ne reçoivent pas l'attention appropriée. Cette absence de traitement va à l'encontre du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues « désormais « CECRL ») où les diverses composantes de la langue sont accentuées pour l'amélioration de la CC, mettant l'accent sur l'élément phonologique. Une négligence de ce sujet implique indiscutablement des conséquences dans les processus d'enseignement et d'apprentissage de la langue cible (désormais « LC ») en DLE. C'est pour cela que nous insistons sur le

besoin de considérer dans notre formation initiale comme enseignants de langues, l'enseignement de la prononciation et la manière de la mettre en jeu depuis une perspective didactique, afin de contribuer aux apprentissages.

Également, nous soulignons que contrairement à certaines études faites, cette recherche s'inscrit dans un contexte exolingue-monolingue, signifiant que l'usage de la langue française n'est pas commun en Colombie. Cela sans oublier que dans notre contexte la LE la plus proche est l'anglais en termes d'usage et d'exposition, et que la plupart de l'input auquel les apprenants sont exposés est celui de l'enseignant –parlant non natif de la langue qu'il enseigne ; dans l'ensemble, un contexte dans lequel la possibilité d'apparition de problèmes communicatifs augmente.

Finalement, quant à la praxis enseignante, nous partons du principe que ce travail s'inscrit dans la DLE car il se centre sur la formation d'enseignants. Dans cet environnement, le futur enseignant, en plus de requérir une formation théorique-pratique pour mener de manière satisfaisante sa profession, doit effectuer une réflexion constante sur ses propres pratiques afin de les transformer ou de les adapter. Un tel exercice doit être le plus objectif possible, de sorte qu'il y ait une contribution favorable aux processus cognitifs de nos étudiants en classe de FLE. De même, une mise en œuvre des stratégies d'enseignement efficaces doit se refléter, lesquelles nous permettent de remédier aux possibles difficultés qu'ils aient dans l'expression et la compréhension orale, notamment si celles-ci gênent la communication.

CHAPITRE II : CADRE THÉORIQUE

2.1. ÉTUDES PRÉALABLES

Même si nous pouvons constater certaines études liées à la correction de la prononciation des apprenants, rares sont celles qui la considèrent depuis une perspective didactique et qui comprennent la réflexion que l'enseignant fait sur la manière d'approcher l'erreur ; en fait, celles qui prennent en considération l'aspect réflexif, s'occupent d'autres sous-composantes linguistique-grammaticales et/ou se développent d'autres sous-composantes différentes à celles de cette recherche. Les plus importantes sont : une étude qui s'occupe du traitement de l'erreur dans l'écriture, un travail qui présente une typologie non exhaustive des erreurs dans la prononciation, et une recherche qui met l'accent sur la réflexion concernant les conceptions et le traitement de l'erreur de la prononciation par les enseignants. La pertinence pour nous est de proposer une série d'éléments essentiels dans la réalisation de l'étude actuelle.

2.1.1. De la faute à l'erreur : une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE

Cet article est basé sur une recherche réalisée par Lokman Dermitaş et Hüseyin Gümüş (2009), qui traite de la pédagogie et du traitement de l'erreur en production écrite ; même si celle-ci ne traite pas de l'expression orale, elle présente divers éléments considérés utiles pour nous d'un point de vue théorique. Cette étude comprend deux moments : un parcours historique sur le traitement et la pédagogie de l'erreur, et la recherche des réponses aux questions suivantes : Qui corrige ?, quoi, comment, pourquoi, quand et où on corrige ?

En principe, les auteurs présentent l'erreur à travers l'histoire et mettent l'accent sur les principes de régularisation de microsystèmes grammaticaux et des analogies pour l'analyser. Ici, l'erreur est conçue depuis une perspective didactique de langues étrangères : une méconnaissance de la règle de fonctionnement (Marquilló, 2003. Cité par Dermitaş y Gümüş, 2009).

Également, une autre perspective depuis laquelle l'erreur peut être traitée est mise en évidence : à travers les activités de conceptualisation grammaticale, de systématisation de règles de grammaire et de réemploi (Tagliante, 2001. Cité par Dermitaş y Gümüş, 2009). Avec celles-ci, on cherche à développer des capacités intellectuelles, et à utiliser des techniques d'analyse, de réflexion, de synthèse et de déduction dont l'étudiant dispose pour utiliser dans son processus d'apprentissage, afin de définir des compétences et de reconnaître les avantages pour les revaloriser dans sa propre production écrite *a posteriori*.

Aussi les auteurs font référence à deux types d'erreurs : d'un côté, celles qui concernent le contenu (pragmatique) où la planification, la cohésion et la cohérence sont indispensables et, d'un autre, celles qui concernent la forme (linguistique) pouvant être étudiées en trois types : erreurs lexicales et grammaticales, erreurs morphologiques et erreurs de syntaxe.

Finalement, et en répondant aux questions mentionnées ci-dessus, les auteurs soutiennent qu'au lieu de sanctionner l'erreur ou de l'éviter, celle-ci devrait être placée au centre de l'action. Ils affirment que diagnostiquer les habiletés, expliquer le caractère instructif de l'erreur, attaquer les erreurs sans intimider, consacrer du temps pour les identifier et offrir à l'apprenant des outils pour qu'il apprenne à s'autocorriger et à s'évaluer, deviennent des aspects très importants dans le processus.

Les auteurs estiment important de considérer la correction des différents types d'erreurs selon leur fréquence et leur fonctionnalité dans la communication, en accord avec trois niveaux de compétence (élémentaire, intermédiaire et avancé). De la même façon, ils mettent l'accent sur la manière de les corriger en classe (aider ponctuellement, signaler immédiatement les résultats, demander d'effectuer l'autocorrection) ou après la classe (signaler les erreurs, contrôler la correction). De plus, ils suggèrent certaines stratégies permettant aux enseignants d'aider à les corriger –grâce à la formulation d'hypothèses considérant la cause des erreurs– afin d'identifier leurs natures, de faire une analyse qui les explique, de prendre conscience de la part de l'apprenant –grâce aux activités–, de faire des activités et de corriger immédiatement ou par la suite en groupe.

Finalement, Dermitaş et Gümüş déclarent qu'une approche de l'erreur sans analyse ni interprétation serait un processus incomplet, par conséquent, ils suggèrent une classification des erreurs et proposent d'inclure des manières de correction efficaces pour attaquer l'erreur ; c'est pour cela que les attitudes pédagogiques doivent être adéquates. Dans ce sens, ils proposent la construction d'une didactique appropriée, claire et bien utilisée dans laquelle le rôle de l'enseignant est déterminant, puisque c'est à lui d'adopter la démarche corrective face à l'erreur.

En Somme, Dermitaş et Gümüş nous présentent une manière d'approcher l'erreur dans l'écriture depuis la DLE, nous permettant d'entrevoir l'importance de la professionnalisation enseignante à cet égard. Dans notre étude, celle-ci est très importante puisque les enseignants guident l'apprentissage et la formation des futurs enseignants de LE, et en ce qui nous concerne, de FLE, en confirmant ainsi le besoin d'une cohérence entre la théorie et la pratique, ainsi qu'entre la pédagogie et la didactique.

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

Dans cette étude, Burkhardt (2004) réfléchit sur le traitement de l'erreur en production orale dans une classe plurilingue hétérogène depuis une perspective d'enseignement. Son étude comprend un échantillon de 15 femmes adultes migrantes de niveau perfectionnant du français, en utilisant une grille d'observation et un enregistrement audio comme techniques de collecte de données. La recherche comprend deux grandes parties, une théorique – en exposant les conceptions de l'erreur dans les théories d'apprentissage – et une autre pratique, fondée sur une analyse du corpus réalisé afin d'établir une typologie critique du traitement de l'erreur déterminant son incidence sur l'apprentissage.

Burkhardt a donc fait une présentation de deux théories considérées contraires : le behaviorisme et les travaux d'interlangue (désormais « IL ») en différenciant leurs caractéristiques et les nouvelles approches d'enseignement et d'apprentissage, non seulement depuis une perspective psychologique mais aussi depuis une vision didactique.

Dans la deuxième partie du travail, l'auteur fait une articulation entre les séquences analysées et les contributions théoriques – présentées dans la première partie – en établissant une « typologie non exhaustive du traitement de l'erreur ». Il présente un certain nombre de réflexions sur les pratiques enseignantes en suggérant divers modèles pour un traitement de l'erreur en production orale plus efficace (2004, 72-85) :

- Changer l'optique méthodologique pour la concevoir d'une manière différente ;
- Déterminer la pertinence d'un traitement quand l'erreur est identifiée ;
- Choisir la modalité de correction tenant compte du niveau de compétence et du

moment d'apparition de l'erreur ;

- Réfléchir sur quoi, quand et comment corriger, depuis une perspective constructiviste ;
- Considérer qu'aussi bien l'expérience que le dialogue ouvert avec les apprenants ainsi que les connaissances théoriques contribuent à une compréhension ou une intention de comprendre leurs erreurs.

Dans les conclusions, Burkhardt rend compte des conceptions différentes sur l'erreur en faisant référence à son rôle comme marque et moyen d'apprentissage, et il établit une typologie non exhaustive de son traitement. En outre, il fait une réflexion critique permettant de proposer certaines orientations méthodologiques et de montrer les risques des démarches behavioristes, ainsi que les avantages de celles communicatives et constructivistes. Finalement, il souligne l'importance de savoir quoi, quand et comment corriger les erreurs de production orales des apprenants.

Pour notre recherche, cette étude montre l'importance des connaissances sur lesquelles les enseignants comptent pour traiter l'erreur de production orale des étudiants. De même, dans les perspectives communicationnelle, psycholinguistique et didactique, l'auteur nous invite à une réflexion sur les pratiques enseignantes et nous offre un grand nombre d'orientations pour améliorer l'intervention enseignante dans la salle de classe. En outre, la typologie de l'erreur et le cadre méthodologique donnés sont considérés d'un grand intérêt pour mener à bien l'objectif de cette recherche concernant les savoirs.

2.1.3. Croyances des enseignants sur la prononciation et ses répercussions en classe

Orta (2007-9) présente les croyances de quelques enseignants d'espagnol comme langue étrangère (désormais « ELE ») par rapport à l'importance de l'enseignement explicite de la prononciation en situation d'immersion et ses implications en classe. Il commence en soulignant l'importance donnée à la prononciation de la part des apprenants dans leurs processus et la position des enseignants qui incluent cette sous-composante dans leurs pratiques.

Tout d'abord, l'auteur fait un parcours historique sur la manière dont les diverses approches d'enseignement d'ELE ont traité la prononciation et met l'accent sur l'importance de considérer son enseignement selon les idées présentées dans le CECRL concernant la CC dans laquelle l'habileté phonétique est nécessaire pour communiquer. Il souligne également la place de cette sous-composante d'après le Plan Curricular del Instituto Cervantes, document de base qui établit les niveaux de référence de l'espagnol.

Finalement, l'auteur présente ses conclusions :

- Les enseignants ne considèrent pas la prononciation comme une sous-compétence qui doit être développée dans l'oralité ;
- La plupart des enseignants n'ont pas une précision au moment de faire référence aux différentes réalités *phonétique, prononciation, intonation* ;
- Aucun enseignant n'a proposé dans leurs classes des activités pour l'enseignement de la prononciation ;
- Les enseignants ont accepté qu'ils ne savaient pas comment intégrer les possibles activités de prononciation dans leurs pratiques enseignantes ;

- Et une grande partie a montré un intérêt pour connaître de nouvelles manières d'approcher le développement de compétences phoniques chez les étudiants.

Les contributions de l'étude à notre recherche sont de deux types : l'une théorique – montrant une lacune dans la DLE, liée à la prononciation dans la salle de classe – et l'autre, méthodologique, incluant le système de collecte et le traitement de données qui permettent d'analyser la manière dont les enseignants approchent l'erreur en production orale et le rôle de la composante phonologique dans leurs pratiques enseignantes grâce à des enregistrements audio, des entretiens semi-structurés, des journaux et des portfolios.

2.2. FONDEMENTS THÉORIQUES

Bien que dans l'actualité le fait de communiquer les idées d'une manière efficace est devenu l'un des aspects les plus importants dans le cadre de LE, nous trouvons que, contrairement à certaines perceptions, dans l'approche communicative (désormais « AC »), une place importante à la composante phonologique est donnée (Usó, 2008) depuis une perspective communicationnelle. Pourtant, l'enseignement de la production orale continue de s'appuyer sur l'écriture (Cantero, 1994. Cité par Usó, 2008), en produisant un effet significatif sur l'apprentissage de la phonologie de LE (Bartolí, 2005).

Une communication effective exige la correction des difficultés présentes en production orale, puisque le message peut être malentendu à cause d'une prononciation incorrecte. Nonobstant, comme nous l'avons souligné, il y a un vide conceptuel dans la formation des enseignants de FLE, et le problème actuel de la didactique de la phonologie est dû à la méconnaissance de la part des enseignants (Usó, 2008), rendant difficile un traitement pertinent pour corriger ces difficultés. Ajouté à cela, les études récentes faisant le lien entre le moment de transition d'un apprenant de LE et la prononciation dans le

cadre de la didactique sont rares ; les seules que nous trouvons mettent l'accent sur la langue anglaise. Cela étant, nous considérons pertinent de faire référence à une série de contributions théoriques qui nous ont permis de mieux comprendre notre problématique et d'atteindre les objectifs fixés ci-dessus.

Compte tenu du caractère interdisciplinaire de cette étude – inscrite dans le champ de la linguistique, de l'acquisition et de l'apprentissage de LE et de la DLE –, nous avons opté pour présenter les contributions théoriques dans ce même ordre. Cette disposition nous permet de nous approcher de la problématique d'une manière plus organisée et cohérente, ceci étant le fil conducteur de notre étude.

2.2.1. Communication et problèmes de prononciation

Jusqu'à ce point nous avons fait référence au terme de prononciation, toutefois, une définition de ce concept n'a pas été présentée. Dans notre étude nous adoptons celle proposée par Iruela (2007) qui comprend la prononciation comme « la habilidad de producir y de percibir los elementos fónicos »³. Cette perception nous donne des indices par rapport à l'importance de la prononciation dans la *praxis* communicative, ce qui nous intéresse, surtout pour les enseignants de LE. Ci-dessous, d'une manière générale nous présentons les contributions de cet auteur sur la prononciation et sa place dans les activités de langue et dans la compétence communicative.

Quant aux activités de langue -expression, compréhension, interaction et médiation (Iruela, 2007), nous trouvons :

- Expression : Dans celle-ci il y a quatre processus : planification, organisation,

³ « l'habileté de produire et percevoir les éléments phoniques ». Traduction propre.

formulation et organisation. Ici, l'apprenant tiendra compte de la tonalité, du style, de l'intensité de la voix, parmi d'autres stratégies qui lui permettront de valoriser sa production et, étant donné le cas échéant, de répéter, de résumer, de corriger, de préciser ou de reformuler son énoncé. La prononciation est présente dans le processus d'articulation, comme dans certaines stratégies de production, en donnant une intelligibilité à l'énoncé.

- Compréhension- perception : Dans celle-ci l'anticipation, la perception, l'identification, la compréhension, l'inférence et l'interprétation sont considérées comme des processus médiateurs. Comme stratégies intervenantes, nous trouvons l'expectative, l'inférence, l'identification et la relation et finalement la vérification. Pour la compréhension- perception, la prononciation devient importante, car selon l'auteur « si el aprendiente no percibe correctamente un texto oral, tiene dificultades para identificarlo, comprenderlo e interpretarlo.⁴ (Iruela, 2007).
- Interaction : Dans cette activité nous trouvons les processus et les stratégies des deux premières activités de langue, nonobstant, le principe de base est de tenir compte de ce que nous avons mentionné préalablement concernant la situation communicative, et concernant les stratégies, nous avons aussi l'activation de connaissance, la valorisation, la gestion des tours de parole, la conduite du sujet et la coopération, afin de pouvoir vérifier si l'interlocuteur a compris correctement ce qui a été dit (*Ibid.*).

⁴ « Si l'apprenant ne perçoit pas le texte oral d'une manière correcte, il a des difficultés pour l'identifier, le comprendre et l'interpréter ». Traduction propre.

- Médiation : Il s'agit de « hacer comprensible un enunciado a un hablante que no lo comprende por alguna razón. »⁵ (*Ibid.*). Iruela souligne que cette activité est présente surtout dans la traduction, toutefois, la prononciation peut se trouver aussi dans l'écriture en guise de ce que l'auteur appelle « voz interior »⁶ entraînant l'apparition non seulement des traits distinctifs mais aussi des suprasegmentaux.

En ce qui concerne la compétence communicative, nous mentionnerons de manière générale la place de la prononciation dans chacune des trois sous-composantes : la linguistique, la pragmatique et la sociolinguistique.

- Compétence linguistique : D'après Iruela (2007) celle-ci fait référence à « la habilidad que tiene el aprendiente para formar enunciados correctos. »⁷ en incluant, à son tour, six compétences linguistiques spécifiques –aussi mentionnées dans le CECRL–, établissant des relations diverses avec la prononciation.
 - a. Phonique : connaissance et habileté en perception et production de phonèmes, allophones, traits distinctifs, structure syllabique, prosodie, accent, rythme et intonation.
 - b. Lexique : habileté d'apprendre et d'identifier un mot en le prononçant clairement et le reconnaître de manière auditive.
 - c. Grammatical : capacité d'établir la relation entre la prononciation et la morphologie, ainsi que l'intonation et le rythme avec la syntaxe.
 - d. Sémantique : possibilité de renvoi au sens ou significations des énoncés.

⁵ « Faire compréhensible un énoncé à un parlant qui ne le comprend pas pour une raison quelconque. » Traduction propre.

⁶ « voix intérieur » Traduction propre.

⁷ « l'habileté de l'apprenant de former des énoncés corrects. » Traduction propre.

- e. Orthographique : possibilité du parlant d'écrire et/ou transcrire correctement.
- f. Orthoépique : activité liée à « las correspondencias entre las grafías y su representación fónica »⁸ (Iruela, 2007).
- Compétence pragmatique : celle-ci fait référence à « el conjunto de competencias que permiten organizar los mensajes y usarlos con la finalidad deseada por el hablante. »⁹ (*Ibíd.*) Dans ce cas, la prononciation intervient en tant que traits suprasegmentaux – l'intonation, l'intensité et le rythme – renforçant la valeur fonctionnelle de l'énoncé.
- Compétence sociolinguistique : Dans ce cas il fait référence à « el uso que los hablantes de cada comunidad hacen de la lengua para relacionarse entre ellos. »¹⁰ (*Ibíd.*) Ici la prononciation est celle qui permet de caractériser des variantes géographiques et sociales, et de différencier les registres de langue.

Sur cette base, nous pouvons remarquer l'apparition inévitable d'erreurs en production orale, notamment dans la prononciation, qui affectent directement la communication. Et en ajoutant l'idée – mentionnée ci-dessus –, que l'AC travaille majoritairement à partir de l'écriture, nous avons un exercice réflexif sur la manière dont l'enseignant devrait traiter l'erreur dans la prononciation.

Étant donné que la prononciation est un élément transversal à la communication, nous concluons que nous devons mettre l'accent sur l'importance du fait de l'inclure dans les processus d'enseignement et d'apprentissage, dans ce cas, de FLE.

2.2.2. Sons de l'espagnol et du français

⁸ « les correspondances entre les graphies et leur représentation phonique ». Traduction propre.

⁹ « l'ensemble de compétences qui permettent l'organisation des messages et l'usage de ceux-ci selon l'objectif visé par le parlant. » Traduction propre.

¹⁰ « l'usage que les parlants de chaque communauté font de la langue pour interagir entre eux. » Traduction propre.

Concernant la linguistique, nous considérons approprié pour notre étude de mentionner les systèmes phonologiques de la langue étrangère enseignée –le français–, et de la langue commune des formateurs d’enseignants et de leurs étudiants –l’espagnol–. Comme nous l’avons dit plus tôt, cette étude est inscrite dans un contexte monolingue-exolingue, c’est pourquoi nous considérons nécessaire d’entrevoir les différences entre ces deux langues afin de pouvoir documenter ultérieurement la connaissance des enseignants-participants sur la sous-composante phonologique, notamment de la langue qu’ils enseignent : le français.

En nous appuyant autant sur le travail de Quilis (2010) que sur l’API dans sa version de 2015, nous mentionnons ci-dessous la composition phonologique contrastive de traits segmentaux autant de l’espagnol que du français. Nous souhaiterions préciser que nous travaillons avec l’espagnol standard colombien tenant compte que nos participants sont colombiens et que leur travail a, comme premier objectif, la formation des enseignants colombiens de FLE. Cette description nous permet de mettre en évidence les différences entre les deux langues en nous permettant d’identifier les sons inexistant de la LE – le français– dans la langue maternelle (désormais « LM ») –espagnol– (et inversement), des enseignants et des apprenants, dans un contexte tout à fait colombien :

SYSTÈME VOCALIQUE DE L'ESPAGNOL :

VOYELLES	antérieure		centrale	postérieure	
	écartées	arrondies	écartées	écartées	arrondies
fermées	i				u
mi- fermées	e				o
ouvertes			a		

Basé sur : Quilis, A (2010) et l’Alphabet Phonétique International (2015)

SYSTÈME VOCALIQUE DU FRANÇAIS :

VOYELLES ORALES	antérieure		centrale	postérieure	
	écartées	arrondies	écartées	écartées	arrondies
fermées	i	y			u
mi-fermées	e	ø			o
intermédiaire			ə		
mi-ouvertes	ɛ	œ			ɔ
ouvertes	a			ɑ	
VOYELLES NASALES	antérieure			postérieure	
	écartées	arrondies		écartées	arrondies
mi-fermées					õ
mi-ouvertes	ẽ	œ̃			
ouvertes				ã	

Basé sur : Présentation réalisée par Dr. Isabelle Racine en Phonologie du Français Contemporain.

En comparant les deux systèmes il est évident que la différence quant au nombre et à l'articulation des sons vocaliques, peut engendrer de grands problèmes dans le processus d'acquisition de la phonologie et dans la production orale de la langue apprise. Aussi, la présence de quatre (4) sons nasaux qui n'ont aucune médiane correspondante avec la langue espagnole.

SYSTÈME CONSONANTIQUE DE L'ESPAGNOL ¹¹:

CONSONNES	Bi-labiale		Labio-dentale		Dentale		Alvéolaire		Palatale		Vélaire		Glottale	
	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-
(État Glotal)														
Occlusive	b	p			d	t					g	k		
Nasale	m						n		ɲ					
Fricative				f		θ		s	ʃ			x		h
Latérale							l		ʎ					

¹¹Le cadre comprend la fusion phonématique des sons de l'espagnol américain, en les différenciant des phonèmes de l'espagnol péninsulaire, non présents de façon générale en Amérique et signalés en gris.

Affriquée						ʃ				
Vibrante simple					r					
Vibrante multiple					r					

Basé sur : Quilis, A (2010) et l'Alphabet Phonétique International (2015)

SYSTÈME CONSONANTIQUE DU FRANÇAIS :

CONSONNES	Bi-labiale		Labio-dentale		Dentale		Alvéolaire		Alvéolaire		Pre-Palatale		Palatale		Vélaire		Uvulaire	
<i>(État Glotal)</i>	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-
Occlusive	b	p			d	t									g	k		
Nasale	m						n						ɲ		ŋ			
Fricative			v	f			z	s			ʒ	ʃ						χ
Latérale									l									

Basé sur : Présentation réalisée par Dr. Isabelle Racine en Phonologie du Français Contemporain.

En comparaison, les sons consonantiques qui peuvent engendrer une difficulté majeure chez l'apprenant sont les sons fricatifs et la consonne fricative uvulaire qui n'existe pas en espagnol.

2.2.3. Origine des difficultés dans la communication depuis la prononciation.

Comme nous l'avons dit préalablement, la difficulté générée par la prononciation chez les apprenants de LE a été travaillée depuis un moment. Pour nous, l'explication de cette problématique est beaucoup plus claire d'après Lléo (1997) qui soulève les concepts de *Transfert* et *Interférence*, adoptés dans le modèle d'analyse contrastive. Il vaut la peine de préciser que nous partageons le concept de *Transfert* d'Odlin (1989:27. Cité par Orduz, 2012) comme « la influencia que surge de las similitudes y diferencias entre la lengua objeto y cualquier otra lengua que ha sido adquirida previamente »¹². Lléo (1997) nous

¹² « l'incidence qui apparaît des similitudes et différences entre la langue cible et et une autre langue quelconque acquise préalablement ». Traduction propre.

rappelle qu'il y a deux types de transfert : positif, lorsque les éléments sont similaires, et négatif, lorsque ceux-ci sont différents – ce que nous comprenons aussi comme interférence.

Tenant compte de ces concepts, dans notre étude, nous mettons l'accent sur le Transfert négatif (Interférence), étant celui qui engendre des erreurs dans la prononciation pouvant gêner la communication ou provoquer des malentendus dans le message qu'un parlant cherche à transmettre.

2.2.3.1. Transfert négatif (Interférence)

Dans le modèle d'analyse contrastive deux hypothèses ont lieu par rapport au transfert négatif : la convergence et la divergence (Lléo, 1997). La première hypothèse fait référence aux phonèmes de la LM qui correspondent à l'un des phonèmes de la LC, sans générer d'inconvénients. La deuxième, engendrant des problèmes de transfert négatif, est l'existence d'un phonème de la LM qui correspond à deux phonèmes de la LC. La difficulté ici est que le fait d'apprendre une forme dans la LC qui représente deux ou plus de formes existantes dans la LM (convergence) est plus facile que d'apprendre deux formes différentes dans la LC qui ont une seule forme dans la LM (divergence). Ceci est dû au fait qu'il est plus difficile d'apprendre des oppositions inexistantes en LM que de les supprimer (Lléo 1997:46).

2.2.3.2. Fossilisation

Le phénomène de fossilisation, d'après Selinker, fait référence à certains éléments, règles et sous-systèmes linguistiques qui restent dans l'IL d'un parlant de LM qui s'approche à la langue apprise – indépendamment de son âge ou du temps d'exposition à la LC. Selon cet auteur, ces phénomènes peuvent réapparaître *a posteriori* dans la production

d'IL et sont dus à divers facteurs (attention, difficulté, anxiété, angoisse, etc.) même s'ils étaient considérés comme éliminés.

En ce qui concerne l'origine de ces éléments pouvant être fossilisés, Selinker mentionne cinq processus centraux associés, ayant une incidence sur le phénomène de la fossilisation (1972. Cité par Muñoz, 1992). Deux de ces processus concernent le concept de transfert : le Transfert Linguistique –comprenant les structures qui procèdent de la LM– et le Transfert d'Instruction –lié aux structures identifiables dans le processus d'enseignement– étant utilisés plus fréquemment par les enseignants ou dans le matériel d'étude. Également, Selinker (*ibíd.*) signale un troisième et un quatrième processus, dans ce cas liés aux stratégies : celles d'apprentissage dans lesquelles les structures résultent de l'approche du matériel à apprendre –comme exemple nous aurions la simplification ou réduction–, et celles de communication dans lesquelles les structures dérivent d'une situation communicative avec un parlant natif de la LC. L'auteur parle aussi d'un cinquième processus, à savoir l'hyperm généralisation du matériel linguistique, incluant les structures qui procèdent de la généralisation de règles et traits de la LC (*ibíd.*).

2.2.3.3. Règles phonologiques dans le système indépendant

À cet égard nous voudrions citer une typologie de règles phonologiques présentées par Eckman (1981. Cité par Lléo, 1997) basée sur une étude qu'il a faite avec des apprenants d'anglais dont les LM étaient différentes. Il a démontré qu'il y a certaines règles établies dans l'IL qui peuvent ou non faire partie de la LM et/ou de la LC. Il s'agit, donc, des règles de spirantisation, désonorisation et épenthèse vocalique finale.

Par rapport à la règle de spirantisation, l'auteur mentionne que les parlants traitent des obstruantes comme allophones occlusifs et spirants –phénomène de

neutralisation considérée par l'incidence de la LM dans l'IL (Lléo, 1997). D'autre part, la règle de désonorisation concerne une règle propre de l'IL consistant à produire les fricatives avec le trait de sonorité sourde en position finale –ce qui peut être dû à la présence de la règle dans la LM ou le manque de perception de l'opposition sourde-sonore en position finale (*Ibid.*). Enfin, la règle d'épenthèse vocalique finale, impliquant l'addition d'un segment vocalique pour rendre plus facile la production de la consonne finale, ce qui peut être dû également à la règle créée pour l'IL (*Ibid.*).

2.2.4. L'erreur et la faute dans les processus d'apprentissage d'une LE

Nous considérons pertinent de rappeler qu'en tant qu'enseignants de LE une différenciation des concepts « erreur » et « faute » est très importante. Cette distinction devient appropriée dans les moments de réflexion et prises de décisions face aux difficultés que les apprenants ont dans leur prononciation. En ce qui concerne l'erreur, Corder (1967) l'interprète comme un élément très important –pour l'apprenant, l'enseignant et le chercheur– donnant des informations pertinentes sur les processus d'apprentissage. Cet auteur signale que les erreurs dans la « performance » se caractérisent pour ne pas être systématiques –ce qu'on appelle *faute*– et celles apparaissant dans la compétence se caractérisent pour être systématiques –connues comme *erreur*.

Dans cette recherche, l'importance de l'erreur consiste à reconstruire la compréhension de ce concept de la part des enseignants, ainsi que la manière dont ils la traitent en classe de FLE depuis une perspective didactique, spécialement en ce qui concerne la prononciation. Cependant, il vaut la peine d'avoir une notion sur la manière dont celle-ci a été traitée depuis les diverses théories liées à l'apprentissage et à l'acquisition de LE, rendant facile l'identification de possibles liens entre les conceptions et

l'agir enseignant. Pour cette raison nous présenterons ci-dessous, brièvement et de manière chronologique, le traitement donné à l'erreur dans ces cinq dernières décennies.

2.2.5. Parcours historique du traitement de l'erreur

Marquilló (2003) aborde le concept de l'erreur en DLE et nous donne certains éléments en nous permettant de mieux approcher celle-ci en tant qu'enseignants de LE. D'après son travail, quand nous approchons la production linguistique des apprenants, nous avons l'intention de chercher et trouver des erreurs, mais avons-nous réfléchi sur la manière dont nous cherchons à remédier à celles que nous avons identifiées dans nos pratiques enseignantes ?

Marquilló présente d'une façon très générale les quatre courants depuis lesquels le concept d'erreur a été traité en LE, en nous permettant d'établir le point de vue depuis lequel les enseignants de FLE –participants à cette recherche– approchent l'erreur. Dans le tableau suivant l'auteur présente d'une manière synthétique la notion de ce concept en DLE :

Tableau 1. Tableau introductif à l'évolution de la notion d'erreur : de la conception de la faute à l'étude de marques transcodiques.

Courant	Analyse contrastive (<i>analyse a priori</i>) (AC)	Analyse contrastive (<i>analyse a posteriori</i>) (AE)	Analyse contrastive (<i>analyse a posteriori</i>) (AE)	Les parlars bilingues
Période	À partir de 1950	À partir de 1970	À partir de 1980	À partir de 1985-1990
Description linguistique de référence	Linguistique structurale distributionnelle L. Bloomfield	Linguistique générative N. Chomsky	Linguistique générative N. Chomsky Sociolinguistique W. Labov	Ethnographie de la communication Pragmatique Énonciation J. Goffman J. Gumperz
Théorie psychologique de référence	Associationnisme behaviorisme B. F. Skinner	Constructivisme J. Piaget	Constructivisme J. Piaget	Interactionnisme L. Vygotski J. Bruner
Concepts associés	-transferts (positifs et/ou négatifs) -Interférences, calques, emprunts	-faute relative/faute absolue -erreur systématique, non systématique -erreur /faute	-Langue cible (<i>grammaires intériorisées, systèmes idiosyncrasiques</i>)	-situation exolingue -marques transcodiques -contrat didactique -séquences potentiellement

		-simplifications -surgénéralisations -fossilisations		acquisitionnelles (SPA) (1988 -répertoire verbal mixte)
Chercheurs	C. C Fries R. Lado B. Py C. Noyau	P. Corder R. Porquier B. Py C. Noyau	L. Selinker (1972) Cl. Perdue B. Py D. Véronique K. Vogel	J. F. de Pietro M. Matthey TYh. Vasseur L. Mondada B. Py
Relations avec la L1	La L1 doit être autant que possible « évacuée » de l'apprentissage	Comparaisons entre L1 et L2 mais prise en compte des erreurs liées à l'analogie intralinguale	Prise en compte des erreurs et mise en relation avec les formes correctes : découvrir le système	Tremplin pour l'apprentissage de la L2 (D. Moore)
Objet d'étude	Structure des langues en présence indépendamment des réalisations des apprenants	Recueil d'erreurs (peu de prise en compte du contexte : oral/écrit, type de texte, etc.)	Corpus longitudinaux (plus de rigueur méthodologique dans le recueil de données) Projet ESF	Échanges conversationnels entre natif et non-natif (asymétrie des compétences linguistiques)

Basé sur : MARQUILLÓ, Martine. (2003). L'interprétation de l'erreur. France. CLE International. 128.

Une fois ce parcours historique présenté, nous voulons donc, mettre en relief les courants qui se sont penchés sur l'erreur dans le cadre de l'acquisition de la phonologie d'une LE. C'est pourquoi nous considérons pertinentes les contributions de Lléo (1997) concernant les types de traitement de l'erreur en production orale consolidés pendant les cinq dernières décennies, ainsi que les concepts de Transfert et d'IL. Ces éléments nous permettent une approche plus précise du traitement de l'erreur dans la prononciation depuis une perspective d'acquisition de langues. Ci-dessous, quelques idées fondamentales –tirées de courants associés à l'acquisition de la prononciation d'une LC– sont énoncées : l'analyse contrastive, l'analyse d'erreurs et l'Interlangue.

Il faut souligner que dans cette recherche les caractéristiques du contexte déterminent qu'il s'agit d'une acquisition guidée, puisque les processus d'enseignement et d'apprentissage de FLE se travaillent à l'intérieur d'une salle de classe dans un contexte exolingue.

2.2.5.1. Analyse contrastive

Lado (1957. Cité par Lléo, 1997) a travaillé sur le premier modèle qui traite l'erreur comme un facteur déterminant dans les processus phonologiques du système utilisé par le parlant dans son processus d'apprentissage. Ce modèle cherche à prédire les possibles difficultés à partir d'une comparaison entre les deux systèmes (celui de la LM et celui de la LC) et trouve que les difficultés dans l'apprentissage sont dues à un transfert négatif ou une interférence.

Bien que les formes de prédire les erreurs dans les processus d'apprentissage ont été proposées dans ce modèle, d'autres auteurs (Lléo, 1997) ont critiqué l'analyse contrastive pour « estar formulado en términos de análisis fonemático estructuralista »¹³, en s'occupant seulement de la notion d'opposition phonologique, c'est-à-dire, de la différence existante entre deux ou plusieurs sons quant à leur sonorité, point et mode d'articulation.

2.2.5.2. Analyse d'erreurs

À la suite des critiques faites à l'analyse contrastive, Corder commence les études d'analyse d'erreurs –idée qui plus tard recevra le nom d'Interlangue. L'erreur n'est donc plus traitée *a priori* depuis la comparaison des deux systèmes de LM et LC, mais depuis l'analyse des productions des apprenants. On les dénommait donc *dialectes idiosyncrasiques* afin de comprendre les règles établies dans ces dialectes transitoires et leur relation avec ceux de la LM et de la LC (Corder, 1971. Cité par Muñoz, 1992).

Selon Lléo, les idées proposées dans ce modèle cognitif « permitieron dar una independencia psicolingüística a la competencia no nativa en el proceso de

¹³ « être formulé en termes d'analyse phonématique structuraliste ». Traduction propre.

aprendizaje»¹⁴ (1997). L'erreur est comprise maintenant comme la manifestation d'une compétence qui évolue. L'auteur reconsidère le concept d'interférence, en précisant que ce que l'apprenant fait n'est pas un transfert de phonèmes mais de règles phonologiques.

D'autre part, Eckman (1981. Cité par Lléo, 1997) constate, à partir de l'analyse d'erreurs, l'indépendance du système utilisé par le parlant en présentant les trois règles phonologiques qu'il a trouvé dans l'une de ses études : règle de spirantisation, règle de désonorisation et règle d'épenthèse vocalique finale –déjà mentionnées ci-dessus.

2.2.5.3. Interlangue (IL)

Depuis les années 1980, les études linguistiques dédiées à l'analyse de l'apprentissage de langues ont eu une grande importance, notamment avec les contributions de Selinker et son concept d'IL une fois que celle-ci reçoit le statut de langue. Considérant les contributions faites dans le modèle d'analyse d'erreurs, l'intérêt pour étudier la composante phonologique de l'IL des parlants apparaît, recevant le même traitement donné à une langue naturelle quelconque (Lléo, 1997). Selinker comprend l'IL comme le système objectivé par l'apprenant dans son processus d'apprentissage doté d'un système de règles indépendantes de celles présentes dans la LM et la LC (1972). D'après cet auteur, l'apprenant établit une IL constituée comme segment intermédiaire et fondamental pour atteindre les objectifs linguistiques et communicatifs (1969:93. Cité par Orduz, 2012). Ici nous précisons que, malgré les diverses dénominations données au concept d'IL, tels que *systèmes approximés* (Nemser, 1971) ou *dialecte idiosyncrasique* (Corder, 1971), c'est Selinker qui décide de lui donner un tel nom.

¹⁴ « ont permis de donner une indépendance psycholinguistique à la compétence non native dans le processus d'apprentissage ». Traduction propre.

L'auteur suggère que cinq processus centraux associés doivent être considérés pour expliquer la structure superficielle de l'IL du parlant –mentionnés ci-dessus–, dont les éléments pouvant être fossilisés proviennent (éléments de la LM qui restent dans l'IL) (Selinker, 1972. Cité par Muñoz, 1992).

Nous souhaitons exprimer clairement que nous avons ici un regard favorisant ce courant, car ceci nous permet de penser à la création de stratégies d'enseignement pour aider les apprenants de LE à remédier aux phénomènes qui engendrent les difficultés déjà mentionnées par rapport à la prononciation. Il convient néanmoins de souligner que l'adulte a l'avantage d'avoir appris à apprendre, en lui permettant le suivi des instructions détaillées, l'inférence, la déduction, la généralisation et une majeure capacité de concentration, parmi d'autres choses (Stevens, 1974. Cité par Torres, 2005). En outre, l'adulte doit bénéficier de la « sofisticación de la enseñanza¹⁵ », comprise comme l'intellectualisation de processus d'apprentissage et de méthodes d'enseignements spécialisées (*Ibíd.*).

2.2.5.3.1. Interphonologie

Nous voudrions préciser que le concept d'Interphonologie (désormais « IPH ») est relativement récent dans les études linguistiques – et que de même, les différents académiciens qui étudient l'IL, ne s'y réfèrent pas–, c'est pourquoi nous adoptons dans notre étude la suivante définition suggérée par Durand et al. (2005), puisque celle-ci illustre clairement le concept :

L'Interphonologie renvoie au pendant phonologique de l'Interlangue (IL), un système phonologique provisoire et instable, qui peut néanmoins à un moment donné, être décrit et caractérisé, en dépit

¹⁵ « sofisticación de l'enseignement ». Traduction propre.

d'une variation inter- et intra-individuelle inévitable. (Broselow, 1983 ; Tarone, 1987 ; Lombardi, 2003 ; Grijzenhout et Van Rooy, 2001 ; Monahan, 2001 ; Keys, 2002 ; Lin, 2003 ; Escudero et Boersma, 2004).

Dans le contexte d'enseignement et d'apprentissage de LE, Detey, Durand et Nespoulous (2005) disent que pour améliorer ou rendre plus facile l'apprentissage, en validant la notion d'IPH, l'enseignant doit disposer de l'information suffisante afin de prendre des décisions, tenant compte de l'importance de l'intégration des données et des démarches appartenant à la DLE, la psycholinguistique et la phonétique/phonologie. Ainsi, nous pouvons confirmer l'importance d'apprendre le système phonologique de la LC et la compréhension des origines des erreurs de prononciation depuis l'IPH, en précisant que celles qui sont engendrées pour diverses causes, non seulement phonétiques mais aussi phonologiques. Il faut en effet prendre les décisions les plus adéquates face au traitement donné aux erreurs de nos étudiants en production orale.

2.2.6. Types d'erreurs phonologiques. Taxonomie de Moulton

Odlin (1989. Cité par Durand, 2005) fait référence à la Taxonomie de Moulton pour identifier les types d'erreurs que les apprenants présentent au niveau phonologique :

- Phonémiques : un phonème de la LC inexistant dans la LM, p. ex. La fricative pré-palatale sonore /ʒ/ en français (/mãʒe/), qui n'est pas présente en espagnol et pourrait être remplacée par un segment proche comme /j/ en /a'juda/
- Phonétiques : un phonème de la LC, présent dans la LM mais avec une réalisation différente à celle du phonème de la LC, p. ex. les alvéolaires occlusives de l'anglais /t/, /d/ (/tɪp/, /dɪp/) qui se trouvent dans l'espagnol mais avec un point d'articulation dentale /t̪/, /d̪/ (/t̪e/, /d̪e/).

- Allophoniques : un phonème de la LC existant comme allophone dans la LM, p. ex. la voyelle postérieure mi-ouverte arrondie [ɔ] qui existe en espagnol comme allophone de la voyelle postérieure mi-fermée arrondie /o/ dans contexte de vibrante multiple (/ˈrɔsa/); en français les deux sont phonèmes (/kɔsto/).
- Distributionnelles : un phonème ou allophone de LC existant dans la LM mais combiné d'une manière différente, p. ex. la nasale palatale sonore existante dans les deux langues –espagnol et français– mais en espagnol elle se trouve seulement en position initiale et intermédiaire (/ˈɲame/, /ˈniɲo/) tandis qu'en français elle se trouve aussi en position finale (/ɲɔ/, /ɔɲɔ//viɲ/).

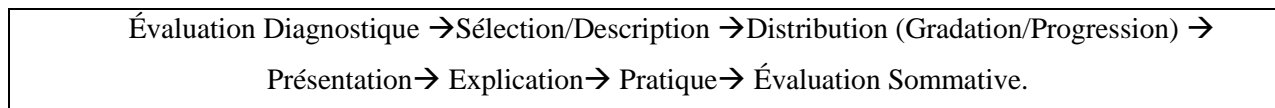
Ces erreurs selon le concept de l'IPH, sont dues aux différences de classification, d'impositions et/ou d'une solide formation entre LM- IL- LC. Avec cela, Durand déclare qu'il est possible d'identifier l'origine des erreurs des apprenants dans l'IPH qui peuvent être dues à la perception/production ou en ce qui concerne le phonétique/phonologie (2005).

De la même manière, des auteurs comme Richards (1974. Cité par Ortega, 2000) avec ses contributions sur la surgénéralisation –aspect caractéristique de l'IL–, et Meisel, Clahsen et Pienemman, avec la distinction des étapes de développement linguistique (1981. Cité par Ortega, 2000), nous permettent d'affirmer que l'erreur est comprise comme la cause de processus universels du développement linguistique.

Tous ces éléments nous permettent d'établir plus adéquatement le concept d'erreur dans l'IPH, ainsi que ses causes possibles –chez les apprenants– afin de concevoir des stratégies appropriées aidant à remédier aux difficultés en production orale.

2.2.7. DLE et les Savoirs

Faisant référence au concept de Didactique de Langues, certains auteurs les plus représentatifs sont Galisson et Puren (1999). Pour eux, la DLE consiste en une remise en cause systématique sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Aussi, ils proposent le schéma suivant du processus didactique :



Tenant compte que dans cette étude nous mettons l'accent sur le savoir-savoir (théorie) et le savoir-faire (pratique), nous considérons que l'enseignant doit avoir une formation sur les aspects linguistiques et, qu'en même temps, il doit réfléchir sur ses savoirs afin d'avoir un contrôle majeur en les appliquant ou les mobilisant (Galisson et Puren, 1999). Cela est dû à la complexité présente dans la relation entre les processus d'apprentissage et d'enseignement donnant lieu aux contradictions théorique-pratiques.

À cet égard, Puren attire l'attention sur le fait que la plupart des enseignants ne réfléchissent pas sur leurs pratiques afin de penser ou de prendre des dispositifs possibles –compris comme l'ensemble de paramètres de la situation d'enseignement et d'apprentissage (1999) –, afin d'optimiser les processus d'enseignement et par conséquent d'apprentissage. D'après cet auteur, les dispositifs mentionnés incluent la formation, l'expérience, la personnalité et la pensée des enseignants et des apprenants ; aussi, dans le cas de ces derniers, le degré de motivation et la maturité font partie de ces dispositifs. De plus, l'enseignement plus ou moins intensif –exolingue ou endolingue–, les conditions matérielles, les contextes social et institutionnel, parmi d'autres sont également tenus en compte (*Ibid.*).

L'importance de la DLE dans notre recherche est due à la réflexion que nous faisons en tant qu'enseignants de LE sur les savoirs acquis dans la formation initiale et la manière dont nous les mobilisons dans la salle de classe (savoir-faire). Également, celle-ci devient l'un des outils permettant des transformations possibles dans les pratiques enseignantes, et dans ce cas, concernant le traitement de l'erreur en production orale des futurs enseignants de FLE.

2.2.8. Stratégies

Bien qu'il y ait plusieurs théories consacrées à la création et la mise en œuvre de stratégies d'apprentissage dans le cadre de la LE, celles qui s'occupent des stratégies d'enseignement sont peu nombreuses. La stratégie comprise comme « *secuencia integrada, más o menos extensa y compleja, de los procedimientos seleccionados a la luz de un objetivo para hacer más óptima la actuación* »¹⁶ (Fayol et Monteil, 1994. Cité par Degache, 2000), devient un élément important au moment de transformer les pratiques enseignantes. Cela étant, les enseignants peuvent concevoir, créer et mettre en place les démarches qui cherchent à améliorer les processus d'enseignement et d'apprentissage grâce à la prise de conscience de leurs pratiques en classe de FLE.

2.2.8.1. Stratégies d'enseignement

Il s'agit des procédures ou ressources utilisés afin de promouvoir l'apprentissage significatif (Mayer et al., 1984. Cité par Díaz et Hernández, 1999). C'est justement après la réflexion et les décisions prises par l'enseignant qu'il y a une modification et, par conséquent, un progrès de la part des apprenants. Le choix de ces stratégies a une

¹⁶ « séquence intégrée, plus ou moins longue, des procédures sélectionnés compte tenu d'un objectif pour optimiser la performance ». Traduction propre.

incidence non seulement sur les contenus enseignés, mais aussi sur les opérations intellectuelles des apprenants et les habitudes de travail en classe.

C'est pour cela qu'il faut faire attention aux deux dimensions qui font partie d'une stratégie : la réflexion et l'action. Ces dernières deviennent pertinentes lorsqu'on veut différencier les aspects à tenir en compte en cherchant la modification de certaines démarches qui caractérisent les pratiques enseignantes. Ainsi, en considérant le contenu, et la situation d'enseignement, la planification est l'une des alternatives possibles d'action – ce qui engendre un processus réflexif, une application des décisions prises préalablement, suivie d'une évaluation, générant un processus actif.

D'après Galisson et Puren (1999), il est pertinent de ne pas confondre les stratégies d'enseignement avec celles d'apprentissage et de comprendre la nécessité d'une réflexion permanente sur les pratiques enseignantes (l'un des principes de la DLE), ainsi que de nous poser toujours des questions sur les problématiques qui sont évidentes dans la salle de classe de LE. Nous parlons de problématiques et non de problèmes du fait que les spécialistes en didactique déclarent qu'il n'y aura jamais de réponse ou de solution unique et définitive, car il y aura toujours des transformations.

Dans ce contexte, nous considérons l'importance des stratégies afin de comprendre la manière dont les enseignants agissent et traitent l'erreur en production orale, ce qui fait partie de l'un des objectifs que nous nous sommes proposés d'atteindre dans cette recherche.

2.2.8.2. Réactions de l'enseignant face à l'erreur

Nous considérons nécessaire de souligner que c'est seulement à partir de la réflexion des pratiques propres que les enseignants peuvent mettre en évidence leur position face aux erreurs des apprenants. Ainsi, nous trouvons des formes d'approche négatives et positives, représentant chacune certaines difficultés.

Astolfi (1997. Cité par Draghici, 2002) a identifié les réactions considérées comme négatives : la sanction et la remise en cause. Nous parlons de sanction quand l'enseignant veut démontrer qu'il fait vraiment son travail et pour cela qu'il met l'accent sur l'erreur de l'apprenant. Quant à la remise en cause, l'enseignant n'attaque pas l'erreur, car cette démarche devient une situation perturbante et prend beaucoup de temps puisqu'il devrait chercher des informations permettant de comprendre l'origine de l'erreur et la corriger. Astolfi (*Ibid.*) signale que cette réaction apparaît quand l'enseignant préfère changer le programme afin d'éviter les erreurs au lieu de les attaquer et aider les apprenants à les surmonter.

Bien que les réactions proposées par Astolfi ne sont pas les seules ou les définitives, celles-ci font une contribution significative au moment de documenter les pratiques enseignantes face au traitement de l'erreur en classe de LE.

En complétant, depuis notre expérience en tant qu'étudiants et en tant qu'enseignants de LE, nous trouvons des situations dans lesquelles plusieurs enseignants et collègues montrent une disposition à traiter l'erreur en prononciation, ce qui peut être considéré comme une approche positive ; nonobstant, le problème est la manière de le faire. En effet, ils considèrent presque comme unique option appropriée, la répétition de la forme correcte de ce que l'apprenant prononce de manière erronée, ceci pouvant être dû

–comme nous l'avons dit au début– à un vide théorique-méthodologique, empêchant l'identification de l'origine et le type d'erreur ainsi que les possibles manières de la traiter.

D'autre part, nous avons les contributions de Burkhardt (2004) sur une typologie non exhaustive du traitement de l'erreur en production orale, basée sur d'autres types de réactions identifiées dans son étude. Nous trouvons donc 6 types de corrections à savoir :

- Absence de correction
 - Absence de correction réel (ACR) : Il n'y a pas réaction face à l'erreur, c'est-à-dire, il n'y a pas une correction.
- Correction immédiate automatique (CIA) : Répétition de la forme de la part de l'enseignant dans le tour de parole qui suit. Celle-ci peut être de deux types :
 - Discrète (ou indirecte) (CID) : Reformulation de l'erreur de la part de l'enseignant. Cette réaction est perçue comme une aide de l'enseignant.
 - Forte (ou insistante) (CIF) : Répétition avec l'intonation forte avec insistance ou des explications et observations de la part de l'enseignant.
- Autres corrections dispensées par l'enseignant :
 - Invitation à répéter (IR) : Réaliser à nouveau une forme correcte une fois le traitement CIF a été fait. Ce type de traitement s'inscrit dans le behaviorisme, puisqu'on attend d'automatiser à partir de la répétition de la forme correcte.
 - Avertissement discriminatoire (AD) : Signaler l'erreur après la production de l'apprenant et le conduire à réfléchir sur celle-ci. Tant la forme erronée que la correcte sont présentées en proposant le choix postérieur à une réflexion de la part de l'apprenant. À différence du type du traitement IR, l'AD s'inscrit dans le constructivisme.

- Correction différée (CD) : Il n'y a pas de correction pendant la production ; nonobstant, les formes erronées qui présentent une difficulté sont reprises.
- Autres traitements :
 - Autocorrection AUTO-C : L'apprenant reprend la forme incorrecte faite afin de la corriger. L'AUTO-C peut être favorisée par l'étudiant lui-même ou par d'autre personne qui lui montre l'erreur en lui proposant une rectification.
 - Correction par un pair (C-PAIR) : Correction par un pair, ce qui nous indique que ce dernier a une connaissance différente de celle de l'étudiant qui a commis l'erreur de prononciation.
 - Utilisation d'autres langues (AL) : L'utilisation d'autres langues disponibles qui servent comme point d'appui pour corriger les erreurs faites.

CHAPITRE III : CADRE MÉTHODOLOGIQUE

3.1. APPROCHE ET TYPE DE RECHERCHE

Tenant compte des objectifs que nous nous étions fixés au début, notre étude a été abordée depuis une approche qualitative, cherchant à comprendre la manière dont les formateurs d'enseignants de FLE approchent l'erreur dans la prononciation en DLE. Le choix de cette approche a eu comme objectif de construire le concept que les formateurs d'enseignants ont sur l'erreur dans la prononciation, de décrire la relation entre leurs savoirs et le savoir-faire enseignant.

Compte tenu des contributions de Cossette et al. (2009. Cité par Baribeau, 2011) quant aux études qualitatives, elles ont une finalité descriptive puisque –en voulant répondre aux questions : comment?, quoi?, qui?, quand ?–, nous nous concentrons sur la manière dont les enseignants formateurs de FLE traitent les erreurs de prononciation.

3.2. MÉTHODE DE RECHERCHE

D'autre part, et afin de rendre compte de la manière la plus appropriée au phénomène, nous optons pour l'étude de cas. Étant donné que celle-ci a été conçue depuis différentes perspectives, ici nous avons adopté celle d'Albero qui la comprend comme :

Méthode d'investigation à visée d'analyse et compréhension qui consiste à étudier en détail l'ensemble des caractéristiques d'un problème ou d'un phénomène restreint et précis tel qu'il s'est déroulé dans une situation particulière, réelle ou reconstituée, jugée représentative de l'objet à étudier. (2010).

En outre, nous comprenons comme objectif de ce type d'études dans le champ de l'enseignement : « illustrer un point ou faire ressortir un élément important pour l'apprentissage. » (Gagnon, 2012) nous permettant de vérifier la relation directe de cette méthode de recherche avec ce que nous présentons dans ce document.

Ajouté à cela, nous voulons signaler que le fait d'avoir deux cas –ce que Merriam (1998) appelle « étude de cas multiple comparative » –, donne lieu à une recherche qui nous permet d'observer une même réalité avec deux acteurs différents ayant des résultats qui peuvent engendrer beaucoup de réflexions de ce que signifie être formateur d'enseignants de langue.

Finalement, par rapport au concept de compréhension que nous favorisons dans cette étude nous voyons que cela signifie «saisir l'expérience subjective et, par là, documenter la nature de la présence de la subjectivité dans la série d'événements et de faits qui tissent notre vie et celle du monde ainsi que le mouvement même de ces vécus subjectifs. » (Meyor, 2011). Également, nous considérons pertinentes les contributions de López (2009) dans la mesure où la compréhension nous sert à connaître la signification des démarches des enseignants de FLE, nous permettant d'accéder aux motifs et aux intentions dans leurs conceptions sur l'erreur de prononciation dès la DLE.

Il est temps d'examiner ce qui concerne les résultats de l'étude de cas. Celle-ci devient une théorie idiosyncrasique (Eisenhardt, 1989. Cité par Gagnon, 2012) due à ses (caractéristiques de) spécificités et particularités –qui à certaines occasions sont considérées comme faiblesses–, alors qu'en fait, elles sont utiles au moment de déterminer les limites de certaines théories et/ou d'établir ou de vérifier une théorie à partir de l'addition de faits particuliers (Gagnon, 2012).

Concernant cette recherche, nous visons deux niveaux, à savoir la pratique et le scientifique. Le premier permet aux enseignants de FLE, de s'informer sur le traitement de l'erreur de prononciation depuis une perspective théorique, ce qui permettrait une réflexion et une possible transformation de leurs propres pratiques enseignantes. Le

deuxième, contribue à la réalisation de futures études plus profonde dans le champ de l'enseignement et de l'apprentissage de LE. Pour cette raison, cette étude « enrichit un modelo explotable en el futuro para otros estudios de caso»¹⁷ (Leplat, 2002), c'est-à-dire, que celle-ci peut préciser une problématique réelle à laquelle il faut faire attention dans la formation de futurs enseignants de FLE.

3.3. INSTRUMENTS ET TECHNIQUES DE COLLECTE ET ANALYSE DE DONNÉES

Afin d'atteindre les objectifs fixés dans cette recherche, trois instruments ont été utilisés pour la collecte de données : le questionnaire, les enregistrements en audio et l'entretien semi-structuré. Avec le premier instrument nous avons approchés les connaissances (savoirs) et les notions d'erreur et de la compétence phonologique des enseignants-participants. Le deuxième, nous a permis de réviser le savoir-faire des enseignants concernant le traitement de l'erreur dans la prononciation. Finalement, nous avons utilisé l'entretien semi-structuré afin d'identifier et de documenter le profil des enseignants concernant leurs formations, leurs conceptions et leurs pratiques pédagogiques.

Nous avons 6 instruments d'analyse :

- Grille d'analyse du questionnaire –à manière de comparaison– qui rend compte des réponses des participants concernant les questions formulées dans le questionnaire.
- Grille d'analyse comparative basée sur les fondements théoriques présentés dans ce document.

¹⁷ « enrichit un modèle exploitable à l'avenir pour autres études de cas ». Traduction propre.

- Grille d'identification appropriée pour savoir la place donnée à la prononciation en classe de FLE et le traitement de l'erreur présente dans cette subcomposante linguistique.
- Graphiques sur la fréquence d'apparition de segments codifiés.
- Grille catégoriale d'analyse comparative.
- Grille d'identification de savoirs d'action.

3.3.1. Collecte de données

3.3.1.1. Questionnaire

Afin d'atteindre nos buts, le questionnaire de connaissances (Gaston, 2004) nous permet d'identifier ou d'approcher les conceptions et les savoirs enseignants concernant l'erreur, ainsi que la prononciation et leur relation dans le cadre de la DLE. Pour l'élaboration des questions nous nous sommes guidés avec le questionnaire proposé par Marquilló (2003), compte tenu de nos objectifs. Nous précisons qu'à première vue, le lecteur trouve le questionnaire d'opinion nuancé, étant donné que nous ne cherchons pas à arriver aux réponses correctes ou erronées, mais à faire une description des conceptions enseignantes.

D'autre part, Hernández (2014) présente deux types de questions : ouvertes et fermées. Tenant compte de l'approche qualitative de cette étude, nous avons décidé d'utiliser les questions ouvertes, nous permettant d'approfondir sur l'opinion de nos participants.

De manière générale les types de questions que nous avons considérés pour la formulation du questionnaire sont :

1. *De recherche* : guident la découverte en permettant ainsi de décrire les faits.

2. *D'opinion et d'attitude* : cherchent à connaître l'opinion ou l'attitude des sujets face à certains événements.
3. *De connaissance* : déterminent les savoirs et les niveaux dans certains champs particuliers.

Pour l'application d'instruments nous demandons aux enseignants de répondre et de remettre le questionnaire complet envoyé par courrier –afin d'éviter qu'ils soient limités au moment de répondre. Ils ont aussi exprimé qu'il était plus facile pour eux de répondre par ce moyen. [Voir annexe : Questionnaire].

3.3.1.2. Enregistrements en audio

Étant donné l'importance du savoir-faire dans cette recherche (voir section 1.2.5- Chapitre II), les enregistrements ont été utilisés afin d'identifier les réactions des enseignants sur le traitement des erreurs en faisant référence aux possibles stratégies qu'ils utilisent pour traiter l'erreur dans leurs classes de FLE.

Ici nous précisons que nous partageons l'avis de Yin (2003. Cité par Latzko, 2009) qui assure que dans l'étude de cas, il n'est pas nécessaire de faire des observations directes et détaillées du phénomène. De plus, comme Hammersley et Gomm l'expriment, l'approche du chercheur consiste plus en « Donner une voix aux acteurs qu'à les utiliser comme des informateurs ou des répondants. » (2000. Cité par Latzko, 2009). Donc, pour mener à bien l'exercice, nous avons décidé de demander aux enseignants-participants d'enregistrer leurs propres classes. Nous avons convenu de remettre le magnétophone pour les enregistrements sonores une fois que le maniement du dispositif avait été expliqué (l'enseignant 1 a fait 2 enregistrements et l'enseignant 2, 6, des cours qu'ils guident à l'UPN).

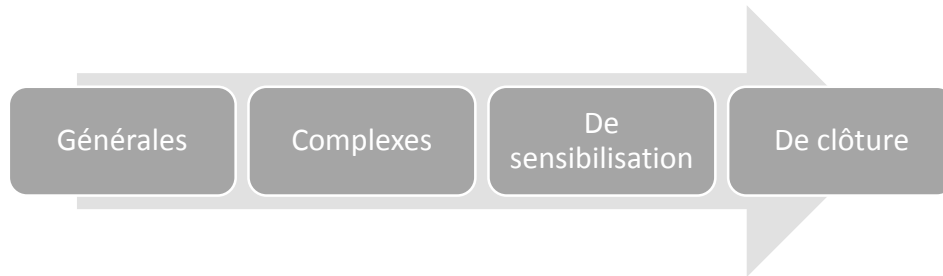
3.3.1.3. Entretien

Tenant compte des techniques proposées par Reguera (2008), l'utilisation de l'entretien approfondi est considérée pertinente dans cette recherche. Ceci nous a permis de comprendre la manière dont les enseignants approchent l'erreur dans la prononciation, et c'est pour cela que nous avons eu besoin de leur point de vue sur leurs propres pratiques enseignantes liées à cet aspect phonologique. De plus, les enseignants ont donné une idée plus claire de ce qu'ils considèrent savoir et de leurs pratiques en classe de FLE, conduisant à une réflexion sur leurs conceptions et perceptions, d'une part, et de leurs savoirs et savoir-faire, d'autre part.

Également, d'après Janesick (1998. Cité par Hernández, 2014) notre objectif avec cet instrument a été de construire un ensemble de significations et de sens par rapport à un sujet spécifique. Donc, l'élaboration a eu deux moments. Dans le premier, nous trouvons la formulation de certaines questions visant à connaître en détail la formation des enseignants-participants, la manière dont ils ont établi un contact avec la langue française et d'autres LE, leur perception face à la formation de futur enseignants de FLE, la manière de se penser en tant qu'enseignants de LE et leur réflexion sur leurs propres pratiques enseignantes.

Dans le deuxième moment, nous avons généré d'autres questions visant un complément et un approfondissement sur certains aspects perçus avec les données obtenues préalablement sur la prononciation dans le cadre d'enseignement de FLE. Nous avons donc considéré les questions générales, d'exemplification, structurales et de contraste ainsi que celles de connaissance et d'antécédents (Mertens, 2010. Cité par Hernández, 2014) nous permettant de mettre en évidence les conceptions, les possibles

incidences de la formation et l'expérience des enseignants dans leurs pratiques mais aussi l'identification de situations préalables dans leurs pratiques dans le contexte de FLE [Voir annexe : Entretien]. Nous voulons préciser que l'ordonnance a été établie en suivant la proposition d'Hernández (2014), présentée ci-dessous :



Dans ce point, nous avons convenu avec chacun d'entre eux le jour et le lieu de rencontre pour réaliser l'entretien. Nous avons décidé de le faire hors des installations de l'UPN, dans un contexte moins académique et plus confortable et informel pour eux.

3.3.2. Analyse de données

Comme nous l'avons dit ci-dessus, nous avons fait une série de grilles à partir de modèles vus dans d'autres études de recherche, dont les formats créés ont été adaptés à nos besoins. Également, afin de rendre plus facile le traitement de l'information obtenue avec l'entretien, nous avons utilisé la transcription segmentale [Voir en fichier annexes entretien : transcription entretien] et le logiciel QDA Miner Lite.

Nous expliquons ci-dessous chaque instrument d'analyse et leurs éléments constitutifs pour une meilleure compréhension de la part du lecteur.

3.3.2.1. Grille d'analyse comparative du questionnaire

La conception de cette grille s'appuie sur le modèle présenté par Orta (voir section 2.1.3. Chapitre II). Afin d'atteindre nos objectifs, la grille comprend les composantes suivantes :

1. Question.
2. Réponse de chacun des enseignants à manière de comparaison.
3. Recoupement de réponses.
4. Analyse des réponses des enseignants-participants tenant compte de fondements ou concepts théoriques et conclusion à partir de cette analyse ci.

[Voir annexe : Grille d'analyse comparative du questionnaire.]

3.3.2.2. Grilles d'identifications sur le traitement de l'erreur

Fondée sur les données fournies par les enregistrements sonores des classes des enseignants-participants, nous avons considéré le format utilisé par Orta (*Ibid.*), pour la constitution du corpus de base pour l'analyse, ainsi que les contributions de Burkhardt (2004) afin de déterminer les types de traitement de l'erreur en production orale dans l'analyse proprement reformulés –compte tenu de nos besoins dans cette étude. Avec cet instrument nous avons identifié certains segments liés au traitement de l'erreur dans la prononciation de la part des formateurs d'enseignants, nous permettant d'établir des connexions directes autant avec les données obtenues avec les autres instruments d'analyse qu'avec les fondements théoriques présentés dans le deuxième chapitre de ce document. [Voir annexe : Grilles d'identifications sur le traitement de l'erreur].

3.3.2.3. QDA Miner Lite

Visant la constitution du corpus d'analyse de l'entretien réalisé, nous avons utilisé QDA Miner Lite –un logiciel de libre utilisation suggéré pour l'analyse qualitative d'information textuelle–, dans lequel la transcription est considérée comme un type de document qui peut être analysé –dans notre cas nous avons celle de l'entretien. Il vaut la peine de rappeler que ce logiciel est généralement utilisé pour l'analyse de réponses ouvertes, et qui également se caractérise par le fait qu'il permet le maniement et le repérage des segments codifiés de manière pratique et simple.

Initialement nous avons établi une série de codes considérés à partir des objectifs de chaque question de l'entretien, lesquels ont été regroupés en différentes catégories principales ; cependant, nous avons noté qu'il y en avait plusieurs, ce qui pouvait rendre difficile le maniement des segments codifiés. Donc, un recodage et une nouvelle catégorisation générale ont été faits afin de mieux manier ces segments. De cet exercice trois tableaux ont résulté (une par catégorie) avec leurs respectifs codes et segments par enseignant [Voir annexe : Fichiers Excel de segments codifiés]. Ce processus –nous le verrons ultérieurement– nous a permis non seulement de générer les graphiques de fréquence, mais aussi d'établir et de remplir la grille catégoriale d'analyse comparative [Voir en fichier annexes entretien : Tableaux de codage].

3.3.2.4. Graphiques de fréquence d'apparition de segments codifiés

L'utilisation des graphiques a été considérée car celle-ci nous a permis d'identifier les aspects sur lesquels les enseignants-participants ont mis l'accent au moment de répondre. Cette identification nous a orientés vers une meilleure compréhension des

résultats du questionnaire et vers une description plus détaillée de la manière dont ils conçoivent le traitement de l'erreur en production orale de la part des apprenants.

Nous avons choisis de générer les graphiques à partir de l'information extraite sur la fréquence d'apparition de codes du logiciel QDA Miner lite. Ceux-ci ont été présentés sous la forme catégorie/enseignant-participant, en résultant ainsi un total de 6 graphiques (3 pour chaque enseignant). Cette démarche nous a permis d'analyser chaque cas de manière indépendante et d'établir une comparaison entre les deux enseignants-participants. Nous précisons que l'interprétation faite des graphiques est purement qualitative.

3.3.2.5. Grilles catégoriales pour l'analyse comparative

Comme nous l'avons dit préalablement, avec les tableaux obtenus du codage de segments faite avec le logiciel QDA Miner Lite nous avons élaboré et construit le corpus d'analyse pour remplir cette grille catégoriale. Afin d'organiser et de sélectionner le corpus d'analyse, à savoir les segments pertinents et liés axiologiquement pour l'analyse de données, compte tenu des traces axiologiques représentant l'intérêt des acteurs, nous avons utilisé la stratégie de codes de couleur.

Avec cet instrument nous avons réussi à documenter la corrélation existante entre la formation, les expériences, les conceptions et les pratiques enseignantes. Également, nous avons pu établir des relations entre les réponses données dans le questionnaire et les conceptions présentées dans l'entretien. Bien que nous ayons présenté les grilles catégoriales par enseignant, la fermeture de l'analyse a été établie en faisant une comparaison avec les données obtenues de l'analyse générale. [Voir annexe : Grille catégoriale].

3.3.2.6. Grilles Savoirs d'action

À partir des tableaux qui présentent les segments codifiés par catégorie et des graphiques générés qui nous ont permis de visualiser les points où il y a eu une quantité plus importante de verbalisations de la part des enseignants-participants, nous avons pu reformuler deux savoirs d'action, lesquels peuvent être considérés comme les plus représentatifs pour eux. Donc, nous présentons la reformulation de ceux-ci en nous appuyant sur les contributions faites par le groupe de « Savoirs d'action » (Barbier et Galatanu, 2004).

Nous voudrions commencer avec la définition de savoirs d'action d'après Galatanu et Barbier (2004). Selon ces auteurs, le concept de Savoirs d'Action est compris comme « Énoncés relatifs à la génération de séquences actionnelles construites et considérées comme efficaces par leurs acteurs-énonciateurs eux-mêmes », en impliquant nécessairement une activité discursive, car leur apparition est donnée dans le cadre d'échange avec les autres (*Ibid.*).

Sur la base des contributions du groupe cité, nous voyons que l'entretien représente un outil de production d'information avec lequel nous avons disposé du discours des enseignants-participants et aussi approché leurs savoirs d'action. D'autre part, afin de les reformuler, nous avons utilisé la présentation faite par Huber (Galatanu et Barbier (2004) concernant une situation d'énonciation de savoirs d'action liés aux enseignants. En nous guidant dans la création de la grille d'identification et la présentation des résultats de notre analyse, la reformulation de savoirs d'action explicités par les enseignants est montrée d'une façon organisée et claire. [Voir annexe : Grille d'identification Savoirs d'action].

3.3.3. Description de la population

La population participante dans cette recherche est confirmée par deux enseignants de FLE appartenant au département de Langues de la faculté d'Humanités de l'Universidad Pedagógica Nacional qui conformément à son PEI adopté en 2010 a comme mission et vision :

“formar seres humanos, en tanto personas y maestros, profesionales de la educación y actores educativos al servicio de la nación y del mundo, como también investigar, producir y difundir conocimiento profesional docente, educativo, pedagógico y didáctico [...] y como visión formar educadores y actores educativos con capacidad de comprender y transformar sus contextos.¹⁸”

Les deux enseignants-participants ont guidé des processus d'enseignement et d'apprentissage dans cette Université pendant plus d'une décennie dans les espaces académiques de Langue et Culture Francophone (désormais « LYCF »), Compétences en Langue Française (désormais « CLF ») et Langue et Littérature Française (désormais « LYLFF »), ceci nous permettant une approche réelle du contexte de formateur de formateurs. Nous présentons d'une manière générale le profil de chacun d'eux ci-dessous. Nous signalons que la différence existante en termes de formation et expérience avec les LE, enrichit notre recherche.

À des fins de confidentialité nous faisons référence à nos participants comme Enseignant 1 et Enseignant 2. L'information ci-dessous provient de l'entretien réalisé durant cette étude. Pour la présentation du profil enseignant nous nous sommes appuyés sur le modèle proposé par Orta dans son étude de recherche (2007-9) :

¹⁸ « former les êtres humains, en tant que personnes et professeurs, professionnels de l'éducation et acteurs éducatifs au service de la nation et du monde, ainsi que faire de recherches, produire et diffuser la connaissance professionnelle enseignante, éducative, pédagogique et didactique [...] et comme vision former des enseignants et acteurs éducatifs ayant la capacité de comprendre et transformer leurs contextes. » Traduction propre.

Profil enseignant 1 (désormais « E1 »)
Formation académique : Licence en éducation, spécialisation Biologie. Master en Langues Étrangères.
Expérience de l'enseignement : Pendant trois années il a enseigné les sciences naturelles en éducation élémentaire ; ensuite, il a enseigné l'anglais comme LE dans différents contextes (écoles, écoles de langues, cours libres à l'UPN) ; et cela fait plus d'une décennie, qu'il s'est consacré à l'enseignement de FLE à l'UPN exclusivement.
Expérience en FLE : 11 années approximativement.
Niveaux donnés : LYCF, CLF et LYLF.
Lieu de travail : UPN.

Profil enseignant 2 (désormais « E2 »)
Formation académique : Licence en éducation mention humanités : espagnol et langues. Spécialisation en « Gestión Humana ¹⁹ » à l'Universidad EAN.
Expérience de l'enseignement : Cela fait plus ou moins treize années qu'il se consacre à l'enseignement de LE. Dans les premières années, il a enseigné l'anglais et cela fait un peu plus d'une décennie qu'il enseigne le FLE à l'UPN. Les contextes dans lesquels il a guidé des processus d'enseignement et d'apprentissage sont éducation élémentaire, secondaire et finalement universitaire.
Expérience en FLE : 11 années approximativement.
Niveaux donnés : LYCF, CLF et LYLF.
Lieu de travail : UPN.

¹⁹ « gestion des ressources humaines ». Traduction propre.

CHAPITRE IV : ANALYSE DE DONNÉES ET CONCLUSIONS

4.1. ANALYSE DE DONNÉES

L'analyse de données a été menée avec les instruments créés à partir des informations obtenues avec les instruments de collecte de données, ainsi que de nos objectifs de recherche. Nous précisons qu'une triangulation a été menée afin de mettre en évidence une analyse systématique, en démontrant la validité et la fiabilité des données et des résultats, caractéristiques de l'étude de cas mentionnées par Gagnon (2012).

4.1.1. Analyse comparative du questionnaire

Pour mettre en œuvre cette tâche, nous avons décidé de souligner les fragments clés qui nous ont permis d'analyser et d'établir les perspectives à partir desquelles les enseignants ont explicité leurs connaissances sur chacune des treize questions formulées dans le questionnaire.

Ce travail analytique a eu trois moments : 1) afin de justifier l'importance des fragments soulignés, nous avons résolu de faire référence à ceux étant signalés par un nombre pour mettre en évidence leur pertinence dans l'analyse ; 2) nous avons systématisé théoriquement les connaissances et positions des enseignants ; et 3) nous avons analysé et comparé les réponses des enseignants-participants à la lumière de notre cadre théorique.

Avant de montrer les résultats, nous considérons important de noter que l'E2 a précisé que ses réponses étaient inscrites dans le champ de l'enseignement et de l'apprentissage de langues. De sa part l'E1 n'a pas fait aucune annotation explicite sur ses réponses :

Une approche de la notion et au traitement de l'erreur dans la prononciation

1. Que représente la prononciation pour vous ?		
	E1	E2
	La prononciation est la marque caractéristique des mots et syllabes d'une langue ou d'un dialecte ⁽¹⁾ par rapport à un autre dans la <u>manière de produire les sons</u> ⁽²⁾ qui les sont propres et qui permettent de comprendre des <u>énoncés</u> ⁽³⁾ .	L' <u>articulation des sons</u> ⁽⁴⁾ du <u>langage</u> ⁽⁵⁾ .
Contraste	Les deux enseignants considèrent que la prononciation a une relation avec les sons (2), (4). Nonobstant, nous notons que l'E1 approfondit sa réponse en utilisant des termes qui nous renvoient aux caractères sociolinguistique (1) et communicatif (3) du concept de « prononciation » ; tandis que l'E2 se caractérise pour répondre d'une manière plus générale sur ce concept (5).	
Analyse	Nous notons que la conception sur la prononciation est proche de ce que nous comprenons depuis la linguistique. Nonobstant, dans le premier cas, l'E1 la conçoit depuis une perspective sociolinguistique de la compétence communicative, et dans le deuxième, l'E2 la conçoit clairement depuis un point de vue plus général de la linguistique. Notons encore une fois que la prononciation est comprise comme l'habileté de produire et percevoir des éléments phoniques depuis une perspective linguistique (Iruela, 2007).	

2. Selon vous, quelles sont les implications du concept de la prononciation dans la compétence communicative des apprenants ?		
	E1	E2
	Pour atteindre une compétence communicative au début l'attention n'est pas centrée forcément sur la prononciation, mais plutôt sur la possibilité de <u>faire passer des idées</u> ⁽⁶⁾ , <u>d'interagir</u> , et de <u>négoier</u> ⁽⁷⁾ avec son <u>interlocuteur</u> ⁽⁸⁾ dans le cas où il se présenteraient des <u>malentendus</u> ⁽⁹⁾ .	<p>*La capacité de <u>produire un son</u>⁽¹⁰⁾ déterminé.</p> <p>*La connaissance de <u>différentes valeurs sémantiques de l'intonation</u>⁽¹¹⁾.</p> <p>*Le fait d'être capable d'identifier la <u>différence entre phonèmes</u>⁽¹²⁾ (parce que vous pouvez connaître la règle, la théorie, le concept, etc. mais bien l'identifier est une autre chose à l'intérieur de la communication).</p> <p>*Le fait d'être conscient du <u>changement sémantique</u>⁽¹³⁾ à cause d'un seul phonème, une liaison</p>
Contraste	L'E1 donne plus d'importance aux activités de langue caractérisées pour l'inclusion des aspects tels que l'interaction et la médiation (7). Cependant, comme il est présenté dans le cadre théorique, afin de pouvoir travailler sur les deux dernières des quatre activités de langue (expression, compréhension, interaction et médiation) les stratégies des deux premières (expression et compréhension) interviennent dans les dernières ; c'est dans ce moment que la prononciation a une importance significative, puisque c'est respectivement la composante première dans l'articulation des énoncés et l'appui pour percevoir la langue (Iruela, 2007). Tandis que l'E2 présente une série d'éléments liés à l'usage et le rôle de la prononciation dans les activités diverses de langue et la relation de cette composante avec les 6 compétences linguistiques exposées par Iruela (ibid).	

Analyse	L'E1 répond à cette question depuis une perspective interactionnelle (7), (8) concernant la communication, et privilégie la compréhension (6), (9). D'autre part, la réponse de l'E2 est liée à la fonction de la sous-composante linguistique dans la CC d'après les propositions faites dans le CECRL (10), (11), (12), (13) et les contributions faites par Iruela (2007) ; cette réponse inclut également des aspects appartenant à la « prononciation » (10), (11), (13) en plus de la production de sons, tout cela reste sous une perspective communicative.
---------	---

3. Quel est votre concept sur l'enseignement et l'apprentissage de la prononciation dès une perspective didactique ?

E1	E2
Du point de vue didactique, à mon avis, il faut tout d'abord <u>écouter, imiter</u> ⁽¹⁴⁾ , et à partir des difficultés présentées, par chaque élève en particulier, agir pour <u>proposer des stratégies d'amélioration</u> ⁽¹⁵⁾ selon le cas. Cela parce que <u>les difficultés de prononciation ne sont pas normalement généralisées</u> ⁽¹⁶⁾ , même avec des petits groupes.	Il est fort <u>important ainsi que productif</u> ⁽¹⁷⁾ si l'on se sert de <u>méthodes pragmatiques</u> ⁽¹⁸⁾ et ne se centre pas simplement sur la théorie. C'est de cette manière que l'on va découvrir, <u>comprendre</u> ⁽¹⁹⁾ et mettre en valeur <u>les diverses prononciations</u> ⁽²⁰⁾ d'une langue, bien évidemment <u>sans négliger des valeurs standard</u> ⁽²¹⁾ .

Contraste	Au début, l'E1 fait référence aux processus d'apprentissage (14) et, en continuant sa réponse, il complète avec ceux d'enseignement (15) ; nonobstant, il n'exploite aucune approche suggérée à partir de laquelle naissent les stratégies proposées, mais il dit que les difficultés de cette sous-composante ne sont pas généralisées (16). Il vaut la peine d'ajouter que l'E1 comprend l'enseignement et l'apprentissage de la prononciation depuis la correction, car dans sa réponse, il fait référence aux difficultés à travailler la prononciation. L'E2 exprime d'une manière explicite (17) l'importance de travailler la prononciation d'une façon pragmatique afin de se familiariser avec les « diverses prononciations » (20) –en donnant aussi l'importance aux formes standardisées (21)– en impliquant les processus d'enseignement (18) et d'apprentissage (19). Ici, l'E2 n'associe pas le travail de la prononciation à partir des difficultés présentées, mais comme un élément important dans ces processus.
-----------	---

Analyse	Comme nous pouvons le voir, les deux enseignants font référence au processus (d'enseignement et d'apprentissage) ainsi qu'aux démarches impliquant le travail de la prononciation en classe de LE. D'un part, l'E1 considère la prononciation, au début, comme un exercice d'écouter et d'imiter et ensuite d'agir face aux difficultés. D'autre part, l'E2 approche la prononciation d'une manière plutôt pragmatique. Compte tenu de nos fondements théoriques, une compétence phonique insuffisante gêne l'intelligibilité du texte oral, due à l'intervention de la perception des éléments phoniques –ceci étant l'un des processus de base donné dans la compréhension auditive– (Iruela, 2007). Par conséquent, le fait d'écouter et d'imiter ne garantit pas le bon apprentissage de la prononciation s'il n'existe pas une connaissance des éléments phoniques de la langue afin de pouvoir les percevoir, ce qui peut entraîner les erreurs autant dans la production que dans la compréhension orale. En outre, si nous considérons une approche à la prononciation depuis la pragmatique, nous devons tenir compte de la compétence fonctionnelle dans laquelle l'intonation –trait suprasegmental de cette compétence– prévaut (Iruela, 2007).
---------	--

4. Que représente l'erreur pour vous ?	
E1	E2
L'erreur n'est, à mon avis, qu'une <u>opportunité de prendre conscience des difficultés</u> ⁽²²⁾ pour pouvoir agir vers leur amélioration. Une erreur de prononciation, c'est-à-dire <u>une prononciation qui nuit la compréhension</u> ⁽²³⁾ , ce serait donc l'opportunité de développer des stratégies vers son élimination ou diminution.	La <u>méconnaissance, l'incompréhension, la non assimilation, la généralisation d'une "règle"</u> ⁽²⁴⁾ .
Contraste	Au début l'E1 interprète le concept d'erreur comme une opportunité (22) ; ensuite, il envisage que celle-ci fait référence à ce qui gêne la compréhension (23). Entre-temps, l'E2 spécifie sa compréhension sur ce concept en se référant à certains types d'erreurs (24).
Analyse	D'après nos fondements théoriques nous voyons que l'E2 est plus proche du concept d'erreur adopté par la communauté académique que l'E1, en le jugeant comme la méconnaissance d'une règle, en le comprenant comme une difficulté systématique (Corder, 1967). D'autre part, l'E1 met l'accent sur la compréhension du message et non sur l'origine de la difficulté proprement dite. Donc, nous voyons que l'E1 ne considère pas dans sa réponse le caractère systématique ou non systématique de la difficulté, aspect déterminant dans cette distinction selon Corder (1967). Rappelons-nous que pour cet auteur autant l'erreur que la faute peuvent, à un certain moment, gêner la compréhension. C'est pourquoi le problème de compréhension du message ne serait pas l'aspect distinctif des concepts d'erreur et de faute tel que l'E1 l'affirme, mais l'origine de la difficulté, c'est-à-dire, qu'il s'agit d'une erreur de performance ou de compétence. N'oublions pas que l'erreur est la méconnaissance de la règle de fonctionnement (Marquilló, 2003. Cité par Dermitaş et Gümüş, 2009).

5. Que représente la faute pour vous ?	
E1	E2
Une faute, par contre, n'a pas besoin de soucis, tant qu'elle pourra se résoudre d'elle-même à travers le contact avec la langue parlée. Une faute serait donc quelque chose qui <u>n'empêche pas la compréhension</u> ⁽²⁵⁾ des <u>énoncés du locuteur</u> ⁽²⁶⁾ .	<u>Manquement</u> ⁽²⁷⁾ d'une "règle" que <u>je connais et que je suis capable de corriger</u> ⁽²⁸⁾ .
Contraste	L'E1 conçoit la faute comme ce qui n'interfère pas avec la compréhension (25) et qui peut être résolu en ayant un contact permanent avec la langue. Sa réponse dénote à nouveau une perspective communicative (26). Contrairement à lui, l'E2 donne la définition que nous avons présenté dans nos fondements théoriques (27), en indiquant que la personne connaît la forme correcte et peut la corriger (28).

Analyse	<p>Dans ce cas, l'E1 reprend la réponse de la quatrième question de ce questionnaire afin d'exprimer sa compréhension concernant la faute, en l'associant également avec la compréhension. Nonobstant, il s'approche du concept de faute adopté par la communauté scientifique, dans la mesure où il déclare la possibilité de remédier à la difficulté grâce à l'usage de la langue, mais sans se référer au caractère non systématique des fautes, tel qu'il est présenté par Corder (1967). De sa part, l'E2 partage d'une manière plus concise ce qui est conçu comme faute dans le contexte d'enseignement et d'apprentissage de langues en faisant référence à la difficulté non systématique (<i>Ibid.</i>) laquelle peut être corrigée par le même usager.</p>
---------	--

6. Existe-il des types des erreurs de prononciation ? Lesquels ?	
E1	E2
<p>Les erreurs de prononciation sont très <u>particulières aux locuteurs</u>⁽²⁹⁾ (sic) en singulier, et au début relèvent du fait de <u>négliger des distinctions des sons propres de la LC</u>⁽³⁰⁾. Mais ils <u>apparaissent normalement dans les phonèmes étrangers à la LM</u>⁽³¹⁾, dans les combinaisons de sons qui ne font pas partie de l'éventail des possibilités du locuteur.</p>	<p>Il y en a beaucoup, parmi lesquelles :</p> <ul style="list-style-type: none"> *<u>De manque de connaissance de phonétique de base</u>⁽³²⁾. *<u>D'interférence de langue</u>⁽³³⁾ (notamment espagnol et anglais). *<u>D'immitation</u>⁽³⁴⁾. <p>Et d'autres que je ne saurais pas citer maintenant.</p>
Contraste	<p>L'E1 en plus d'affirmer que les erreurs sont propres à chaque personne (29), ajoute que celles liées à la prononciation concernent la négligence des distinctions de sons de la LC (30) signalant d'une manière générale qu'il s'agit régulièrement de sons inexistants dans la LM (31), sans les préciser. De son côté, l'E2 précise que parmi divers types d'erreurs, nous pouvons trouver ceux qu'il mentionne ensuite, comme étant dus aux connaissances et aux relations liées à la LM et à une L2 (32), (33), (34). Concernant cette question, l'E1 ne considère pas une typologie générale d'erreurs. Également, il ne conçoit pas la possibilité qu'un groupe de personnes aient des erreurs similaires, donc, il ne fait pas référence aux types d'erreurs présentes dans la prononciation. Cependant, cet enseignant affirme que la difficulté se présente avec les sons de la LC inexistants dans la LM, concept essentiel pour identifier les difficultés présentes dans la prononciation. Contrairement, l'E2 mentionne 3 types d'erreurs qu'il considère importantes –précisant l'existence d'autres erreurs qui ne sont pas mentionnés dans sa réponse.</p>
Analyse	<p>Donc, nous pouvons affirmer que l'E2 peut expliciter, d'une manière plus concise que l'E1, les concepts liés à la typologie d'erreurs dans la prononciation et d'erreurs en classe de LE auxquels nous faisons référence dans notre cadre théorique, en démontrant des connaissances de base solides –savoirs-théoriques– qui lui permettent de parler correctement à ce propos. Quant à l'E1, il ne mentionne pas explicitement une typologie d'erreurs, ce que nous pourrions associer à l'apprentissage implicite de ce sujet de la part de cet enseignant.</p>

7. Selon vous, quelle (s) est (sont) la (les) cause (s) des difficultés présentée(s) dans la prononciation des apprenants ?	
E1	E2
<p>Les causes en sont très diverses, la première étant <u>les difficultés qui provoquent les différences, entre toutes les langues et dialectes</u>⁽³⁵⁾, dans la production des sons et que pour l'ouï « <u>inexpert</u> »⁽³⁶⁾ des débutants peut impliquer des <u>assimilations incorrectes</u>⁽³⁷⁾, ensuite <u>le manque de prise de conscience</u>⁽³⁸⁾, du locuteur, de ces mêmes différences permettrait qu'elles continuent d'exister.</p>	<p>*<u>Inexistence de certains phonèmes français en espagnol</u>⁽³⁹⁾. *<u>Différence graphie-son</u>⁽⁴⁰⁾. *<u>Manque d'exposition à des documents authentiques divers</u>⁽⁴¹⁾.</p>
Contraste	<p>L'E1 déclare que parmi les diverses causes on trouve les difficultés dues aux différences linguistiques (35), ainsi que les situations qui surviennent dans l'acquisition de la phonologie de la LE (36), (37) et d'autres liées aux processus d'apprentissage d'une LE (38) –difficultés que l'enseignant présente depuis l'usage (37) ainsi que depuis la métalinguistique (38). L'E2 présente trois causes commençant avec l'aspect linguistique dans les deux premières (39), (40) et continuant avec une perspective plus pédagogique (41).</p>
Analyse	<p>Nous notons que l'E1 signale d'une manière très générale deux des possibles causes : la première dans le cadre de la linguistique et la seconde plus orientée vers les stratégies d'apprentissage. Aussi, il mentionne l'assimilation –phénomène phonétique nommé par Quilis (2010). Pour sa part, l'E2 est plus proche des origines des erreurs de prononciation dans les deux premières causes mentionnées, présentes dans la classe de FLE, ainsi que des ressources utilisées par l'enseignant afin de travailler l'oralité d'après nos fondements théoriques.</p>

8. L'apprentissage de la prononciation est-il possible sans une intervention explicite de la part de l'enseignant ? Pourquoi ?	
E1	E2
<p>Tout d'abord, je pense, <u>qu'il faut beaucoup de pratique de la LC pour permettre que les erreurs se manifestent</u>⁽⁴²⁾ pour ainsi <u>proposer des stratégies d'amélioration</u>⁽⁴³⁾, car <u>la seule explicitation des différences entre la LM et la LC ne saurait pas suffire à la prise de conscience</u>⁽⁴⁴⁾. <u>Il faut</u>⁽⁴⁵⁾ tout d'abord une <u>pratique fréquente de la langue et des espaces décontractés</u>⁽⁴⁶⁾ où les élèves puissent s'exprimer et mettre en évidence leur erreur dans une <u>ambiance de confiance</u>⁽⁴⁷⁾.</p>	<p>Certainement. Tout d'abord, parce que lorsque l'on apprend une langue <u>on commence par imiter le modèle direct</u>⁽⁴⁸⁾ (l'enseignant dans un contexte formel). Ensuite parce qu'<u>aujourd'hui on apprend différemment et cela grâce au développement des communications</u>⁽⁴⁹⁾. Et finalement <u>parce que le fait "de montrer" une théorie ne garantit pas son compréhension</u>⁽⁵⁰⁾.</p>
Contraste	<p>L'E1 met en relief la nécessité de pratiquer la LC permettant l'apparition d'erreurs (42) pour une intervention de l'enseignant (43), puisque pour lui la seule explicitation des différences n'est pas suffisante (44). Il souligne aussi l'importance (45) de l'ambiance (46), (47). Concernant les réponses de l'E2, il est possible d'apprendre la prononciation sans l'intervention explicite et en indiquant les caractéristiques des processus actuels (48), (49). L'enseignant conclut sa réponse en éclaircissant le fait que montrer la théorie ne garantit pas la compréhension (50).</p> <p>Comme nous le voyons ici, l'E1 ne donne pas une réponse concrète concernant l'apprentissage de la prononciation avec ou sans l'intervention explicite de l'enseignant, mais il met l'accent sur l'utilisation</p>

	<p>fréquente de la langue pour mettre en évidence les possibles erreurs –dont il ne fait pas mention–, et à partir de cela la proposition des stratégies sans les approfondir. Au contraire, l'E2 donne une réponse ponctuelle en indiquant que l'intervention de l'enseignant n'est pas nécessaire dans les conditions actuelles des situations d'apprentissage. Nonobstant, l'un des aspects sur lequel les deux enseignants sont d'accord est que l'approche de la théorie d'une manière explicite ne suffit pas au moment d'apprendre la prononciation de la langue apprise.</p>
Analyse	<p>Nous concluons que ni l'E1 ni l'E2 ne considèrent la valeur d'une intervention explicite de la part de l'enseignant pour aborder la prononciation. Toutefois, il vaut la peine de reprendre les idées exposées dans les fondements théoriques concernant l'importance d'une formation linguistique en travaillant dans un contexte de formation de futurs enseignants de FLE. Cela est dû au fait qu'afin de traiter cette sous-composante en classe de LE, nous, les enseignants, avons besoin d'une connaissance du système et de tous les processus donnés dans l'apprentissage de la prononciation du français (ce que nous comprenons par savoirs). Le but principal sera la création des stratégies d'enseignement contribuant aux processus d'apprentissage de ceux qui seront les futurs enseignants de FLE, comprenant ces démarches comme la mobilisation des savoirs dans le savoir-faire, comme Galisson et Puren l'exposent (1999).</p>

9. Pour vous, quel est le rôle de l'erreur dans les processus d'enseignement-apprentissage de FLE?	
E1	E2
<p>L'erreur est l'<u>élément principal, la matière première, pour tout apprentissage</u>⁽⁵¹⁾. Une fois que c'est elle qui <u>fomente la prise de conscience qui mène, à son tour, à l'amélioration dans ce cas en langue étrangère</u>⁽⁵²⁾. Mais pour qu'elle se mette en évidence <u>il faut créer tout d'abord une ambiance caractérisée par la confiance</u>⁽⁵³⁾ qui permette à l'élève de s'exprimer en LC sans peur de se tromper.</p>	<p>À partir <u>de l'erreur on apprend et approfondit ses connaissances. L'erreur doit être constructive</u>⁽⁵⁴⁾.</p>
Contraste	<p>L'E1 considère l'erreur comme l'aspect principal dans le processus d'apprentissage (51) et met en relief son importance pour une prise de conscience (52). Encore une fois, il insiste sur l'ambiance (53). D'autre part, l'E2, d'une manière concise, présente le rôle de l'erreur depuis une perspective constructiviste (54). À partir de ces deux regards, l'erreur est conçue comme un élément important contribuant au progrès dans l'apprentissage de FLE. Cependant, en faisant référence à la prise de conscience et d'approfondissement, aucun ne donne d'explications concrètes concernant le pourquoi de son importance, la manière d'y arriver ou l'approfondissement des connaissances.</p>
Analyse	<p>Rappelons-nous d'une part, que l'erreur a une place importante dans les processus d'enseignement et d'apprentissage tant qu'elle reçoit un traitement. D'autre part, pour une prise de conscience, l'E1 considère comme nécessaire l'identification et l'analyse de l'erreur avec la participation de l'apprenant. De même, ainsi que les stratégies d'enseignement permettant une contribution réelle afin de remédier aux erreurs, selon ce que Dermitaş et Gümüş déclarent (2009), ceci nous approchant des difficultés depuis une approche constructiviste –approche favorisée aussi par l'E2–, dans laquelle l'erreur est comprise comme le point de référence sur l'itinéraire de l'apprentissage (Marquilló, 2003).</p>

10. Dès votre point de vue, quel traitement de l'erreur de la prononciation doit être suivi en classe de FLE ?		
	E1	E2
	<p>Il faut être conscients, tout d'abord que <u>l'exagération dans le traitement de l'erreur peut entraîner des mauvaises conséquences chez les apprenants, une fois qu'elle peut engendrer la peur de parler</u>⁽⁵⁵⁾, l'ennemi numéro un de l'amélioration. <u>La production orale continue étant la première possibilité de mettre en évidence les erreurs</u>⁽⁵⁶⁾. Pour son traitement il faudra développer maintes et diverses stratégies, étant donné que <u>les erreurs ne sont pas souvent les mêmes</u>⁽⁵⁷⁾ dans un groupe d'élèves, et non plus les niveaux et les rythmes de prise de conscience à l'égard de l'assimilation de la correction. <u>Un suivi devra être normalement fait cas par cas, car aucune généralisation n'est possible</u>⁽⁵⁸⁾.</p>	<p><u>Il n'y en a qu'un seul</u>⁽⁵⁹⁾. On doit tenir compte de la <u>situation spécifique, du style d'apprentissage, du but de l'activité, etc</u>⁽⁶⁰⁾. L'enseignant peut : *Prendre des notes et après faire une <u>réroaction personnalisée</u>⁽⁶¹⁾. *<u>Travailler sur les erreurs généralisées d'un groupe</u>⁽⁶²⁾. *Faire des <u>enregistrements et les réviser</u>⁽⁶³⁾ avec les apprenants.</p>
Contraste	<p>Pour l'E1, un traitement exagéré peut entraîner la peur de parler (55), exprimant que c'est avec la production continue que les erreurs peuvent être identifiées (56). Également, il considère nécessaire le développement des stratégies qui changent selon les critères qu'il mentionne : différentes erreurs, niveaux et rythmes de prise de conscience. À son tour, cet enseignant déclare qu'un suivi doit être fait avec chaque cas d'une façon indépendante, étant donné l'impossibilité de la généralisation(57), (58). L'E2 déclare aussi qu'il y en a plusieurs (59) compte tenu des divers aspects (60) et en mentionne trois (61), (62), (63).</p>	
Analyse	<p>À cet égard, nous mettons en évidence que l'E1 ne précise pas les différentes manières de traiter l'erreur ; cependant, il reconnaît l'existence des divers facteurs qui déterminent son traitement. De sa part, l'E2 met en relief les manières dont l'erreur peut être traitée, lesquelles sont rattachées à celles proposées par Dermitaş et Gümüş (2009). Selon ces auteurs, il faut la connaissance des causes des erreurs –de la part de l'enseignant– afin d'identifier leur nature et ainsi, mettre en œuvre des démarches pédagogiques pour apporter une vraie contribution à l'amélioration des processus d'enseignement et d'apprentissage. Nonobstant, à cette fin, il faut la connaissance du sujet pour les phases d'identification et le traitement des erreurs, sinon le processus serait incomplet, car il faut une analyse et une interprétation sur la typologie des erreurs pour une proposition de stratégies d'enseignement aidant les apprenants à remédier à ces difficultés. En outre, les auteurs suggèrent de tenir compte du type d'erreur selon le niveau de compétence afin de prendre les décisions pertinentes au moment de les traiter.</p>	

11. Quelles sont vos réactions face à l'erreur de prononciation en classe de FLE ?		
	E1	E2
	<p>Lorsque <u>l'erreur est grave, c'est-à-dire qu'elle entraîne des problèmes de compréhension, je peux l'attaquer immédiatement, en faisant noter la différence pour la personne et le groupe</u>⁽⁶⁴⁾. Mais cela dépend toujours de qui et à quel moment il est possible de faire <u>la correction d'une erreur sans affecter, blesser, l'estime de soi de l'élève</u>⁽⁶⁵⁾.</p>	<p>Parfois je la <u>corrige immédiatement ; je leur demande de répéter</u>⁽⁶⁹⁾ ce qu'ils ont dit (comme si je n'avais pas compris) et <u>s'ils prononcent mal je leur demande encore jusqu'à ce qu'ils s'en rendent compte et corrigent eux-mêmes</u>⁽⁷⁰⁾. <u>Je les note et je parle après avec chacun</u>⁽⁷¹⁾. <u>Je prends des erreurs</u></p>

<p>Particulièrement pour le faire devant un groupe, il faut avoir construit une ambiance de confiance⁽⁶⁶⁾. Dans les sessions privées de travail assisté avec les élèves c'est le moment le plus favorable car la situation est tout à fait décontractée⁽⁶⁷⁾ et de surcroît l'attention de l'élève est moins diffuse que dans les conditions d'un cours avec le groupe en entier⁽⁶⁸⁾.</p>	<p><u>répétitives et les analyse avec tout le groupe⁽⁷²⁾. Et certaines fois, je ne m'en rends pas compte mais mes étudiants disent que je fais des grimaces pénibles⁽⁷³⁾ qui les découragent⁽⁷⁴⁾ (c'est involontaire mais il faut que j'y fasse attention).</u></p>
<p>Contraste</p>	<p>L'E1 décrit ce qu'il fait, tenant compte de qui et quand, afin de ne pas affecter l'étudiant (65) : s'il est nécessaire, attaquer immédiatement pour mettre en évidence la différence (64). Cependant, il insiste sur l'importance du facteur de l'ambiance au moment d'une correction groupale (66) et individuelle (67) –favorisant cette dernière–, puisque dans cette situation l'attention augmente alors que dans la première l'attention diminue (68). L'E2 fait référence une autre fois à la correction immédiate (69) grâce à la répétition (70), la rétroaction personnalisée tenant compte de ses notes (71) et de l'analyse d'erreurs généralisées (72). Finalement, l'E2 fait référence à son langage corporel (73) qui a une incidence dans l'aspect affectif des apprenants (74).</p>
<p>Analyse</p>	<p>Bien que dans la sixième question du questionnaire –liée aux types d'erreurs– l'E1 n'ait pas mentionné une typologie ponctuelle, il mentionne les manières dont il traite l'erreur. Cet enseignant associe le niveau de difficulté à un obstacle à la compréhension dans la communication ; cependant, le traitement donné n'est pas lié directement au type d'erreur mais aux facteurs affectifs de l'environnement d'apprentissage. En outre, l'E1 favorise clairement un traitement de l'erreur de manière personnalisée. À son tour, l'E2 mentionne d'une façon précise les différentes manières de traitement, comprenant une grande diversité, regardant la typologie présentée dans notre cadre théorique et considérant les contributions de Dermitaş et Hüseyin Gümüş (2009), et Burkhardt (2004). Nous pouvons affirmer, donc, que l'E2 n'adopte pas de réactions négatives auxquelles Astolfi (1997. Cité par Draghici, 2002) fait référence, et il est évident que cet enseignant utilise diverses stratégies d'enseignement lui permettant d'approcher l'erreur. Concernant l'E1, ses réactions face à l'erreur ne sont pas claires dans sa réponse, puisqu'il mentionne une possible correction immédiate mais soumise au contexte spécifique en classe de FLE, et il conclut sa réponse en indiquant le moment qu'il considère le plus adéquat pour traiter l'erreur, sans approfondir ses réactions face au traitement de celle-ci.</p>

<p>12. Donnez-vous un traitement différent aux erreurs de prononciation selon leur type ? Pourquoi ?</p>	
<p>E1</p>	<p>E2</p>
<p>Le type d'erreur détermine, bel et bien, l'attention qu'on lui prête et le traitement y appliqué. Notamment <u>les fautes qui n'impliquent pas la compréhension ne méritent guère un traitement immédiat⁽⁷⁵⁾. Par contre, celles qui deviennent des erreurs, car elles empêchent la communication effective, et qui dérivent de différences avec la LM⁽⁷⁶⁾ seront les premières à être traitées⁽⁷⁷⁾, de manière pertinente au moment de son apparition dans des conditions adéquates de confiance⁽⁷⁸⁾ avec un groupe. Surtout parce que les élèves ont besoin d'en prendre conscience le plutôt possible afin de pouvoir commencer à les faire disparaître⁽⁷⁹⁾.</u></p>	<p>Certainement. Surtout <u>lorsque cela nuit à la compréhension⁽⁸⁰⁾.</u></p>

Contraste	<p>En plus de confirmer sa conception d'erreur (76) et de faute (75), l'E1 précise que pour l'erreur il faut un traitement rapide (77) tandis que pour la faute ce n'est pas nécessaire (75), en insistant sur l'ambiance (78) et la prise de conscience des erreurs (79). De son côté, l'E2 affirme que le traitement est différent en précisant qu'il le fait quand l'erreur gêne la compréhension (80) mais il n'explique pas pourquoi.</p> <p>Bien que la question mette l'accent sur les manières de traiter les différentes erreurs, l'E1 reprend ses conceptions concernant la faute et l'erreur en situant la faute comme un type d'erreur mettant l'accent sur les conditions de l'ambiance d'apprentissage déterminantes dans le traitement. Quant à l'E2, ses affirmations permettent d'entrevoir qu'il considère les erreurs qui gênent la communication comme celles qui doivent être traitées, cherchant une prise de conscience de celles-ci afin de pouvoir y remédier au plus tôt. Cependant, cet enseignant ne parle pas en détail de la manière dont les erreurs de ce type devraient être traitées.</p>
Analyse	<p>Dans le cas des deux enseignants, il n'y a pas d'approfondissement des divers traitements des erreurs selon leur type. Une autre fois nous signalons l'importance des contributions faites par Dermitaş et Gümüş (2009) pour l'identification et l'analyse des erreurs de prononciation trouvées chez nos étudiants ; ainsi que des contributions de Burkhardt (2004), très importantes au moment de traiter l'erreur en classe de FLE. Il faut connaître le type d'erreur selon le niveau de compétence, ainsi que le traitement le plus adéquat, sans oublier le quoi, le quand et le comment.</p>

13. Quels types d'erreurs de prononciation avez-vous trouvés chez les apprenants dans votre pratique enseignante ?

	E1	E2
Contraste	<p><u>La liste en pourrait être énorme</u>⁽⁸¹⁾, tout d'abord il s'agit des <u>confusions avec les sons nasaux</u>⁽⁸²⁾, qui n'existent pas en castillan et impliquent un grand effort au début, et aussi <u>les voyelles ouvertes ou fermées ; la distinction entre « u » et « ou » et entre « u » et « i », entre les « v » et « b », aussi entre « s » sonore, et double S ou Ç</u>⁽⁸³⁾.</p> <p>Une autre confusion se présente souvent avec <u>l'accentuation des mots qui finissent avec « e » finale et les terminaisons avec -r ou -z, ou la conjugaison de la troisième personne du pluriel et les adverbess finissant en -ment. Et pour finir, tous les mots qui ressemblent le castillan mais dont la prononciation ou l'accentuation est un peu différente</u>⁽⁸⁴⁾.</p>	<p>Surtout celles de</p> <ul style="list-style-type: none"> *<u>Généralisation des règles /s/ non prononcé, par exemple.</u> *<u>/R/ et /l/ prononcés à l'anglaise.</u> *<u>Liaison inadéquate lorsque un mot termine par -d- (Quand elle, grand ami...)</u> *<u>Le phonème /g/ du mot -seconde-</u> *<u>Voyelles nasales.</u> *<u>Phonèmes sonores</u>⁽⁸⁵⁾
Analyse	<p>L'E1 précise qu'il y a plusieurs erreurs (81) en mentionnant certaines d'entre elles : (82), (83), (84). L'E2 mentionne directement les erreurs principalement trouvées en donnant des exemples de certains phonèmes⁽⁸⁵⁾, en utilisant les barres // et l'API –manière adéquate de faire référence aux sons dans la phonologie.</p> <p>Comme nous pouvons le noter, l'E1 parle des erreurs qu'il a identifiées dans ses classes de FLE principalement depuis les perspectives orthoépique et grammaticale, faisant référence, seulement au début, à la compétence phonique (quand il parle de sons nasaux, de voyelles ouvertes et fermées et de la « s » sonore). Également, il fait référence à l'accentuation –faisant partie de la compétence orthographique. Il vaut la peine de mentionner que dans nos fondements théoriques nous approfondissons ces compétences. Nous voudrions signaler que même si l'E1 a dit que les erreurs sont</p>	

	<p>propres à chaque personne, ne permettant pas une généralisation, nous voyons ici qu'il fait référence à une série d'erreurs que nous pourrions prendre comme des erreurs généralisées dans la classe de FLE. Dans le cas de l'E2, en plus de l'utilisation de barres obliques et de la référence aux erreurs qu'il a mises en évidence dans ses classes de FLE, il y a une utilisation de la terminologie précise d'après les principes de la phonologie. Cet enseignant mentionne également les difficultés depuis la compétence phonique, sans établir des relations avec les autres compétences linguistiques, tenant compte de ce qu'a présenté Iruela (2007).</p> <p>Bien que nous comprenions la relation étroite entre la prononciation et les autres compétences linguistiques de la CC, nous notons que l'E1 approche la prononciation en s'appuyant évidemment sur la langue écrite, situation commune mentionnée par Cantero (1994. Cité par Usó, 2008), tandis que l'E2 met en évidence une connaissance plus précise de cette sous-composante linguistique considérant les contributions apportées par la communauté scientifique.</p>
--	--

À partir de l'analyse comparative présentée dans les grilles ci-dessus, nous avons voulu montrer, à titre de conclusion, une analyse globale des similitudes et des différences repérées dans les réponses de l'E1 et de l'E2 en considérant les objectifs et les fondements théoriques qui soutiennent cette recherche. Également, nous réfléchissons sur les impacts que leurs notions et leurs connaissances ont dans un environnement de formation de futurs enseignants de FLE. Nous l'avons présenté dans une grille ayant une lecture plus claire et pratique.

Approche	<p>Les conceptions de l'E1 sont inscrites dans l'interactionnisme, tandis que l'approche favorisée par l'E2 est le constructivisme –représentant un aspect positif dans la classe de FLE puisque ces approches demandent un rôle actif de la part de l'étudiant dans son processus d'apprentissage. Cependant, dans le cas de l'E1 –qui centre son intérêt sur la création d'une ambiance décontractée et de confiance provoquant l'interaction– ne considère pas important l'aspect linguistique, lequel, comme nous l'avons exposé dans cette étude, a une place vraiment essentielle dans la formation des futurs enseignants de FLE. Aussi, nous trouvons que l'E2 aborde la construction de connaissances mais sans y accorder suffisamment d'importance considérant le profil recherché des étudiants (enseignants de FLE). Dans les deux cas il y a une tendance à voir l'étudiant de FLE seulement comme un usager de langue.</p> <p>Concernant les types d'erreurs, nous trouvons que tous les deux font référence aux types d'erreurs conçus depuis le courant d'analyse d'erreurs. Nonobstant, une révision des conceptions sur l'erreur et son traitement tout au long du questionnaire, nous a permis d'établir que les conceptions de l'E1 sont inscrites principalement dans ce qui concerne l'interaction, déclarant qu'un contrat didactique et l'interaction deviennent des aspects très importants. D'autre part, les conceptions de l'E2 sont inscrites dans une approche constructiviste orientée vers la</p>
-----------------	--

	<p>découverte du système standard et de ses formes diverses (considérées dans les études d'IL). Donc, les conceptions et les connaissances de l'E2 ont plus de correspondance compte tenu que l'IL est inscrite dans le courant d'analyse d'erreurs ; tandis que dans le cas de l'E1, ses conceptions sont liées au courant de parlers bilingues et ses connaissances sont un peu plus proche des idées présentées dans l'analyse d'erreurs. Cela nous permet d'établir que pour l'E1, les erreurs associées à l'aspect linguistique n'ont pas une place essentielle dans la classe de FLE, mais pour l'E2 l'approche des aspects formels de la langue est importante, mais non d'une manière explicite.</p>
<p>Maniement conceptuel d'aspects phonologiques et d'acquisition de LE</p>	<p>L'E1 fait référence dans certaines situations aux concepts liés à la prononciation, à l'acquisition et à l'apprentissage de LE. Toutefois, dans quelques cas, la terminologie utilisée n'est pas précise. Dans la plupart de ses réponses, l'E2 utilise une terminologie appropriée en se référant à différents concepts d'une manière plus exacte afin d'explicitier ses conceptions et ses connaissances. Ce maniement de concepts linguistiques peut être associé aux approches favorisées par les enseignants en classe de FLE, comme nous l'avons mentionné ci-dessus. Nous considérons qu'une clarté et qu'un maniement de concepts liés à la prononciation dans le cadre d'acquisition de LE –de la part de l'enseignant de FLE– deviennent fondamentaux, non seulement pour traiter l'erreur en classe, mais aussi pour apporter une contribution dans la formation des futurs enseignants dans la mesure où ils peuvent mieux comprendre les aspects à tenir en compte concernant la prononciation et son traitement en exerçant leur profession.</p> <p>Concernant la notion de prononciation, nous trouvons qu'au début du questionnaire, bien que les deux enseignants laissent de côté les éléments essentiels qui consolident et distinguent la prononciation d'autres concepts—qui s'occupent de l'étude des sons, mais depuis une approche différente—, l'E2 est plus proche que l'E1 de ce que nous définissons comme prononciation, puisqu'il mentionne des éléments caractéristiques du concept de prononciation tenant compte des fondements théoriques de base. Il en va de même pour les concepts d'erreur, de faute, de typologie d'erreurs et de types de traitement, puisque l'E1 fait référence à ces aspects d'une manière plus générale et dans certains cas nous n'avons pas reconnu de correspondance avec une théorie de base. Nous voulons mettre en relief la nécessité d'avoir un savoir théorique clair et précis afin de traiter l'erreur dans la prononciation en classe de FLE en favorisant et en contribuant aux processus d'apprentissage des enseignants en formation.</p>
<p>Projection théorique vers la pratique enseignante</p>	<p>Nous avons noté que, quel que soit le traitement de la prononciation utilisé en classe de LE, une compétence phonique, d'après nos fondements théoriques, est pertinente afin d'avoir une bonne compétence linguistique et par conséquent une meilleur CC. À cette occasion, l'E2 reconnaît plus clairement les implications existantes entre l'enseignement et l'apprentissage de la prononciation. L'E1 met l'accent sur l'environnement d'apprentissage favorable pour l'utilisation constante de la langue sans se centrer sur les difficultés. Il est important de noter que dans la formation de futurs enseignants les processus doivent être pensés non seulement en visant un public qui va utiliser la langue apprise, mais aussi qui deviendra les futurs enseignants de langues. Donc, il faut un fondement théorique sur la réflexion, la planification et la mise en œuvre de certaines démarches favorisant les processus des apprenants de FLE. De ce fait nous pensons que l'E1 oublie le profil de ses étudiants en ce qui concerne la compétence linguistique dans la CC.</p>

<p>Notions d'erreur et de faute</p>	<p>Les conceptions de l'E1 n'ont pas de correspondance avec la théorie de base existante dans le cadre de LE sur les concepts d'erreur et de faute. La notion de l'E2 concernant ces deux concepts ont une correspondance absolue avec la théorie de base. Nous pouvons donc affirmer que l'E2 a une formation théorique inscrite dans l'enseignement et dans l'apprentissage de LE mobilisée dans ses pratiques enseignants d'une manière plus précise. Dans le cas de l'E1, nous notons que la distance entre ses notions et les concepts proposés par la communauté scientifique est due à l'approche d'enseignement interactionniste qu'il favorise. Il vaut la peine de signaler qu'afin d'avoir une réflexion et une prise de décisions dans les futures pratiques enseignantes de la part des étudiants, une clarté conceptuelle est nécessaire.</p>
<p>Traitement de l'erreur</p>	<p>Concernant la précision et l'explicitation de connaissances, nous avons bien vu à partir de l'analyse de chacune des treize questions que l'E1 s'intéresse plutôt à l'aspect interactionnel et à la création d'une ambiance décontractée, laissant de côté l'importance de l'erreur et son traitement. Pour sa part, l'E2 est plus précis au moment d'y faire référence. En outre, nous sommes conscients que dans certaines questions les deux enseignants n'ont pas donné d'informations exactes et complètes dans leurs réponses pour faire un renseignement plus précis de leurs conceptions et de leurs savoirs. Toutefois, suite à une révision de l'analyse dans sa totalité, nous avons établi certaines relations permettant de réaffirmer et/ou compléter les réponses afin de reconstruire leur compréhension sur l'erreur et son traitement. Dans cet ordre d'idées, nous insistons que le traitement de l'erreur est impératif dans la formation des futurs enseignants de FLE.</p>

4.1.2. Traitement de l'erreur dans la prononciation en classe de FLE

Tenant compte du nombre d'enregistrements sonores faits par chacun des enseignants (2 de la part de l'E1 et 6 de l'E2), nous n'en avons choisi qu'un pour chacun d'eux ; les critères de sélection ont été : la durée (E1 : 46' et E2 : environ 48') et le type d'activité (dans les deux cas il s'agit de présentations orales sachant que notre objectif est la conception de l'enseignant sur le traitement de l'erreur en production orale des apprenants).

Avant de documenter et d'analyser le traitement et les possibles stratégies utilisées par les enseignants-participant afin d'approcher l'erreur dans la prononciation, nous voudrions souligner comme aspect positif l'acceptation de l'erreur dans leurs classes de FLE. Celle-ci n'est pas vue comme un élément négatif dans la production orale des apprenants, mais plutôt qu'elle les amène à être plus communicatifs.

D'autre part, nous voulons faire référence à la constitution du corpus dont les éléments sont extraits des deux enregistrements choisis. Dans le cas de l'E1, nous avons identifié soixante et une (61) occurrences d'erreurs de prononciation. D'autre part dans le cas de l'E2, quarante (40) occurrences ont été identifiées dans leur totalité [Voir annexe : Corpus de base sur le traitement de l'erreur dans la prononciation]. Il vaut la peine de préciser que nous avons tenu compte des erreurs liées à la prononciation, étant donné qu'il y avait des cas dont les erreurs grammaticales étaient corrigées. Toutefois, connaissant notre intérêt notamment pour la prononciation, nous n'avons pas inclus celles de grammaire dans notre corpus.

Nous présentons ci-dessous l'analyse du corpus référé :

E1		Enregistrement d'audio classe : Langue et Littérature Française (semestre 6)	
Typologie du traitement de l'erreur		N° de cas	Commentaires
Absence de correction	(ACR)	49	Compte tenu du type d'activité développée (présentation de mouvements littéraires), nous considérons un grand nombre de moments où il n'y a pas eu lieu de corrections même si l'activité favorisait une production orale naturelle dans un environnement décontracté –aspect caractéristique mentionné par l'E1 dans le questionnaire. Ici, la pratique fréquente (référée par l'enseignant préalablement) donne lieu à des situations où les erreurs apparaissent. Nonobstant, il n'y a pas une prise de conscience de la part de l'E2 ²⁰ , comme nous l'avons vu dans le corpus, puisque malgré une évidente production continue, la prononciation incorrecte persiste.
Correction immédiate automatique	(CID)	4	Avec ce type de correction, l'enseignant offre un accompagnement sporadique lors de la production orale de l'apprenant en lui permettant la fin de la présentation orale. Nous pouvons associer le type de correction adopté par l'E1 avec ce qu'il disait sur la création d'une ambiance de confiance où l'enseignant est vu comme un guide pour avancer dans la production orale.

²⁰ Étudiant-énonciateur de la séquence dont l'erreur apparaît ainsi que le traitement de celle-ci. [Voir annexe : Corpus de base sur le traitement de l'erreur dans la prononciation].

TRAITEMENT DE L'ERREUR EN PRODUCTION ORALE

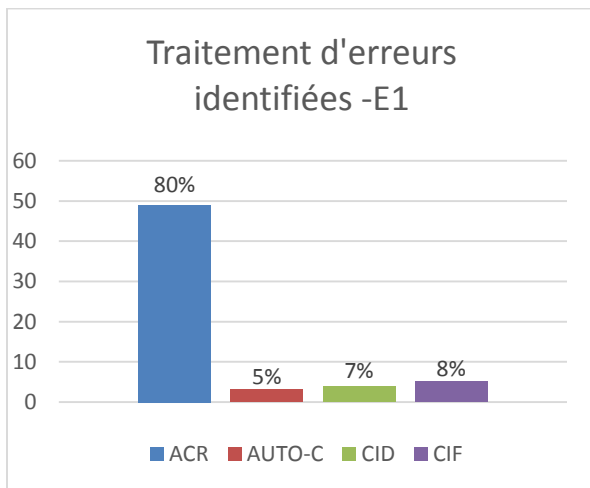
	(CIF)	5	Dans ce cas, l'E1 a juste fait des répétitions, sans recourir à des explications ou des observations. Dans les segments 56 et 57, il y a une correction forte car l'E2 a prononcé deux mots de forme incorrecte –lors de toute sa production orale. Malgré l'intervention de l'enseignant, l'E2 continue de prononcer incorrectement la nasale /ã/.
Autres corrections	AUTO-C	3	Quant à l'autocorrection, en plus d'être minimale elle n'est pas toujours effective. Bien qu'il y ait une autocorrection de la part de l'étudiant, il n'est pas conscient si la reformulation faite de l'énoncé est correcte ou si l'erreur persiste. Une fois encore, nous constatons que la prise de conscience, à laquelle l'E1 fait référence, n'est pas évidente et que les erreurs continuent dans l'IL de l'étudiant.

E2		Enregistrement d'audio classe : Langue et Culture Francophone IV (Semestre 4)	
Typologie du traitement de l'erreur		N° de cas	Commentaires
Absence de correction	(ACR)	36	Dans le cas de l'E2, nous avons noté que ce type de traitement a été le plus marqué lors de la séance. Néanmoins, en révisant les notes qu'il nous a données [Voir annexe : Notes de l'E2 de présentations orales en classe de FLE], bien que l'enseignant n'ait pas fait d'interventions lors de la production orale des étudiants –dans ce cas en nous référant à la CD– nous présumons d'autres types de correction à l'avenir ; cependant, nous ne pourrions pas faire une affirmation absolue. Compte tenu de l'objectif de la classe –vérifié grâce aux notes de l'E2, le but de l'activité était de communiquer, ce qui justifie le grand nombre d'absence de correction face aux erreurs faites par les étudiants participants de cette classe-là. Nous pouvons donc dire, que l'E2 se sert de différents types de traitement d'erreurs de ceux mentionnés dans le questionnaire.
Correction immédiate automatique	(CID)	2	Concernant ce type de traitement, nous avons bien vu que l'E2 centre son intérêt sur la manière dont les étudiants mènent à bien la tâche proposée, en prenant des notes, non seulement sur des difficultés observées dans l'usage de la langue de la part des étudiants, mais aussi sur d'autres éléments donnés dans une instruction préalable par rapport à la présentation orale.
Autres corrections	AUTO-C	1	Dans le cas de ces deux types de traitement, nous avons noté que les occurrences trouvées ont été minimales, ne méritant pas une révision en détail dans cette analyse. Toutefois, il vaut la peine de réfléchir sur les motifs pour lesquels ces types de traitement n'ont pas une présence importante en classe de FLE, étant donné qu'ils sont d'une grande valeur dans les processus d'enseignement et d'apprentissage, d'autant plus si nous reconnaissons que tous les
	(C-PAIR)	1	

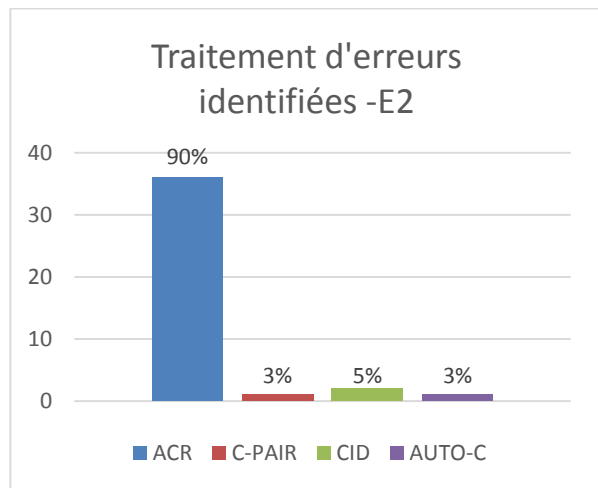
			étudiants sont des enseignants en formation pouvant mobiliser leurs savoirs en classe de FLE.
--	--	--	---

Étant donné que le nombre d'occurrences identifiées dans chaque type de traitement de l'erreur nous voyons que l'ACR représente le type de traitement prédominant en classe de FLE dans le cas de l'E1 comme de l'E2, ceci pouvant-être dû au grand nombre d'erreurs n'empêchant pas la communication. La différence en pourcentage des occurrences recevant ce traitement-là est considérable par rapport aux autres types de traitement représentant respectivement 80% et 90% :

Graphique 1



Graphique 2



Avec ces résultats, nous nous posons la question suivante : à quel moment du processus d'apprentissage des futurs enseignants il y a un traitement de l'erreur dans la prononciation depuis une perspective didactique étant donné que l'intention de communiquer prévaut dans les espaces académiques de FLE ? Rappelons-nous que l'étudiant de LE de l'UPN ne peut être vu seulement comme un usager de la langue étrangère apprise, mais aussi comme un enseignant de LE en formation. Par conséquent, la

formation concernant l'aspect linguistique-formel est essentielle pour ces étudiants comme nous l'avons bien exposé tout au long de ce document.

Bien qu'étant accord avec l'E1 sur la non exagération du traitement des erreurs, nous considérons aussi que la négligence de celles-ci représente un cas extrême, empêchant l'existence d'un espace où l'enseignant en formation peut comprendre, apprendre et corriger les erreurs qui continuent dans son IL. De même, ceci évite une formation théorique permettant la prise de décisions depuis la DLE dans leurs pratiques enseignantes à l'avenir.

Sur la base des informations données jusqu'à ce point, nous avons mis en évidence que dans les deux cas une communication effective prévalant la compréhension et l'approche aux sujets littéraire (dans le cas de l'E1) et culturel (avec l'E2) ont été favorisées. Nous remarquons également que dans les deux cas, il n'y a pas eu de moment postérieur –dans la même classe– aux activités auxquelles les enseignants-participants proposaient des stratégies pour approcher les erreurs dans la prononciation. Cela aurait donné lieu à un espace réel pour montrer, expliquer et traiter l'erreur dans la prononciation depuis la didactique.

D'autre part, il y a une série d'erreurs fossilisées très marquées chez les étudiants qui, considérant leur temps d'exposition à la langue, ne devraient plus faire partie de leur IL. Cette affirmation surgit tenant compte qu'il s'agit des productions orales appartenant aux espaces académiques avancés selon le plan d'études du programme de LE de l'UPN.

Malgré l'évidence que certaines erreurs pourraient-être dues au transfert [Voir annexe : Corpus de base sur le traitement de l'erreur dans la prononciation] de l'espagnol vers le français, nous présentons ci-dessous celles ayant un plus grand nombre

d'occurrences. Nous signalons qu'une analyse exhaustive de leur typologie ne sera pas faite, dans la mesure où notre objectif se centre sur l'aspect didactique et non proprement sur l'analyse d'erreurs :

N° d'occurrences		phonèmes	difficulté
Classe E1	9	[œ] - [yn]	Pour l'article indéterminé féminin <une> [yn] il est prononcé comme le masculin <un> [œ]. <u>Par exemple</u> : une transformation *[œ] tʁāsformasjǿ (<i>nom féminin</i>)
Classe E2	12		
Classe E1	9	[u] - [y]	Son présence principalement dans le participe passé de verbes et dans certains noms communs, dans lesquels il est produit le phonème [u], mais la forme correcte est [y]. <u>Par exemple</u> : littérature *[literatuʁ]
Classe E2	14		
Classe E1	9	[s] - [z]	En situation intervocalique le phonème correct est [z], mais il est réalisé le sons [s]. <u>Par exemple</u> : comparaisons *[kōpaʁesǿ]
Classe E2	1		
Classe E1	19	[un] - [õ] [en] - [ã] [in] - [ɛ̃]	En générale, la non utilisation des phonèmes vocaliques nasaux, traits caractéristiques de la langue française. <u>Par exemple</u> : Italien *[italja]
Classe E2	8		

À l'égard de ce qui précède, nous pouvons affirmer que dans le contexte de formation de formateurs, il y a deux perspectives concernant la prononciation, l'erreur et son traitement –malgré la tendance à penser l'inclusion de la production orale dans les espaces académiques de FLE– : leur relevance est minime –donc, l'attention donnée en classe de FLE n'est pas suffisante– ou la relevance est moyenne –mais l'approche n'est pas appropriée–.

Il n'existe pas un travail explicite avec la prononciation–selon ce que nous pouvons observer–, et dans les rares cas où elle est contemplée, le fait que les enseignants en formation aient besoin de l'accès à ces connaissances n'est pas considéré, qu'un plus de

leur permettre d'avoir une meilleure prononciation, ces connaissances serviront d'outils afin de faire une contribution dans les processus d'apprentissage de leurs futurs étudiants.

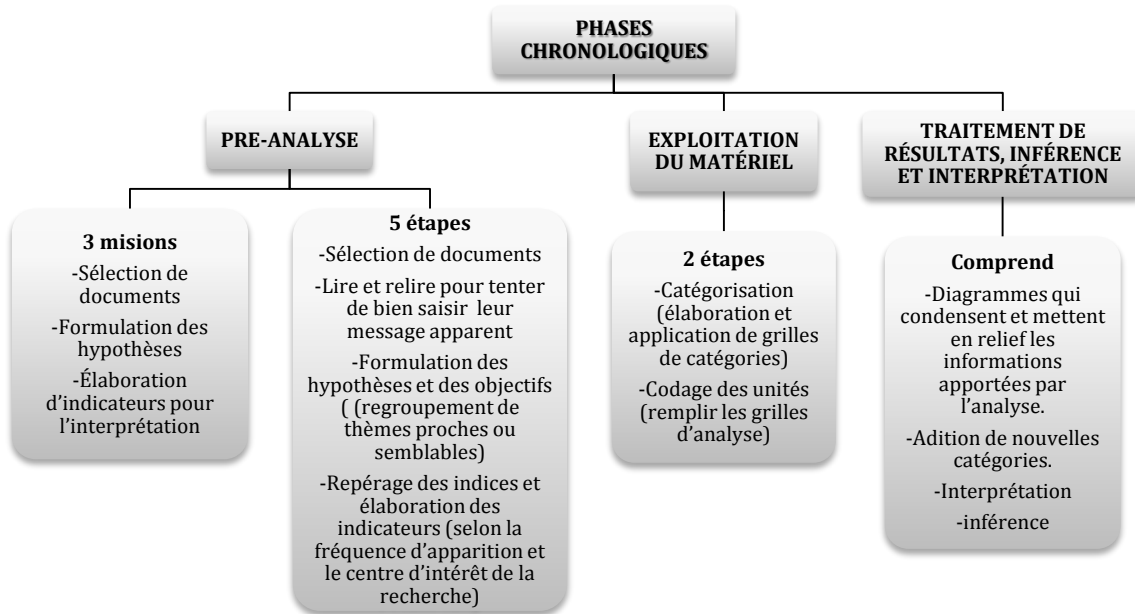
Ce qui retient notre attention lors de l'entretien fait l'E2, est que ce dernier en donnant l'une de ses réponses, a voulu nous montrer ses notes de ses classes –notamment celles correspondantes aux enregistrements sonores qu'il a faits pour cette étude– afin de montrer l'une de manières dont il traite l'erreur dans ses classes de FLE. Grâce à ce matériel nous avons pu constater l'une des stratégies référées dans ses réponses du questionnaire (prise de notes pour une « rétroaction » postérieure). Également, ces notes nous ont permis d'établir des relations entre l'information repérée dans les enregistrements et l'analyse du traitement de l'erreur, permettant la possibilité de considérer un autre type de traitement futur – celui de CD–. [Voir annexe : Voir annexe : Notes de l'E2 de présentations orales en classe de FLE].

4.1.3. L'entretien : une analyse de contenu comparative

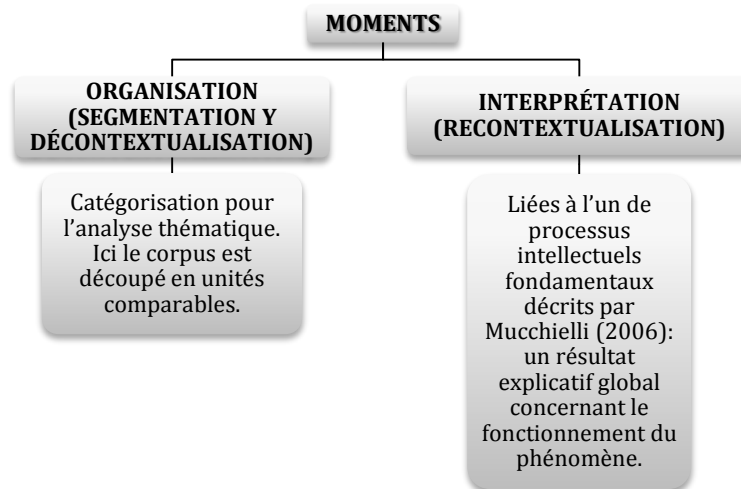
À cette occasion, nous voudrions faire référence aux contributions apportées par Wanlin (2007) sur l'analyse qualitative de contenu d'entretiens utiles pour notre analyse comparative des réponses des enseignants-participants dans l'entretien réalisé. Cet auteur décrit trois phases chronologiques nécessaires dans l'analyse de contenu : pré-analyse, exploitation du matériel/traitement de résultats, et inférence/interprétation. L'auteur précise que les deux premières phases comprennent certaines étapes n'ayant pas un ordre chronologique. Également, Wanlin fait référence à deux moments complémentaires dans l'analyse de contenu : la décontextualisation et la recontextualisation.

Dans les graphiques suivants nous présentons brièvement les contributions de cet auteur sur les aspects mentionnés :

Graphique 3



Graphique 4

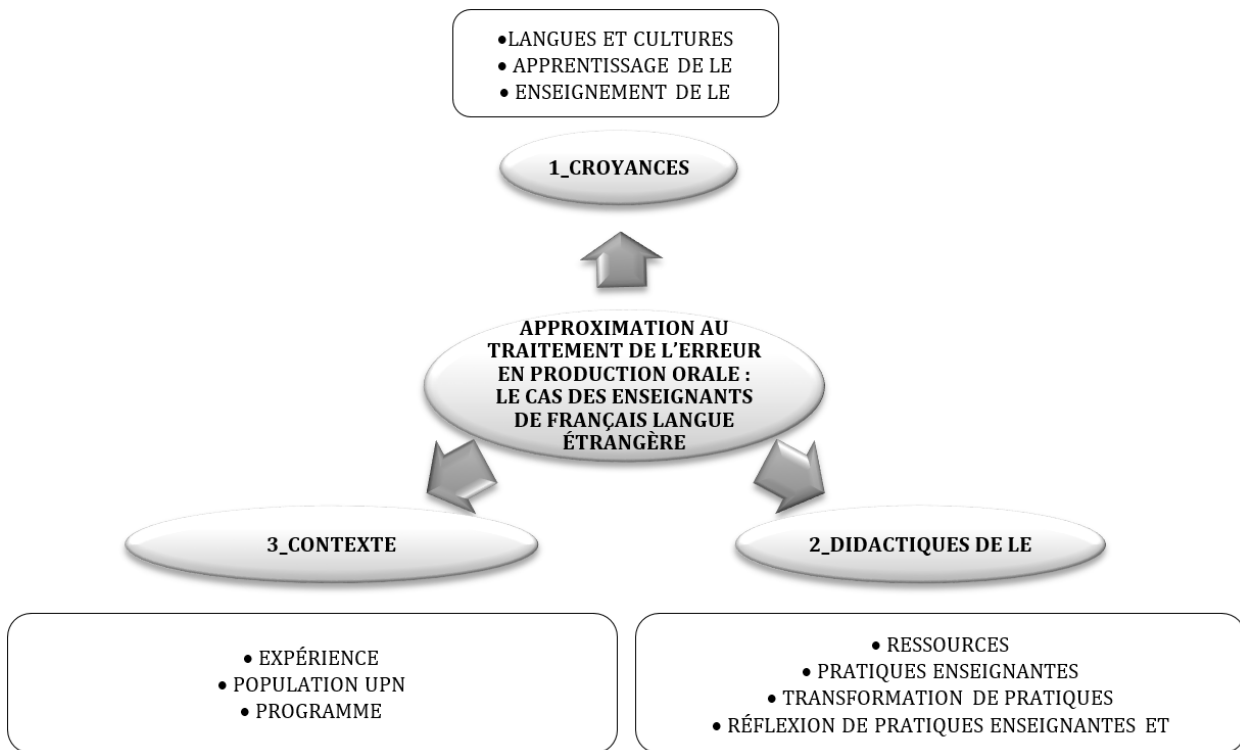


Sur les bases des phases proposées par Wanlin (2007), une fois que la transcription segmentale de l'entretien a été faite, nous avons traité les données repérées de la manière suivante : dans la pré-analyse nous avons élaboré un codage de segments, ensuite nous avons généré des graphiques de fréquence d'apparition et finalement, dans l'exploitation

du matériel, nous avons créé une grille catégoriale afin de faire notre analyse comparative du corpus de l'entretien.

Quant au codage de segments, nous avons établi le corpus de base avec certaines catégories [Voir fichier annexe entretien : Tableaux de codage], ce qui nous facilite l'analyse de données. Comme le graphique 4 le montre, nous avons établi trois catégories principales et inclus les codes identifiés obtenant ainsi la distribution suivante :

Graphique 5



Le graphique 5 montre les segments codifiés dans la catégorie **1_CROYANCES** contenant: les verbalisations des enseignants liées à leurs notions qui concernent les LE tenant compte du contact qu'ils ont eu avec ces langues ; la manière dont ils comprennent les processus d'enseignement et d'apprentissage de LE depuis leurs perspectives en tant qu'apprenants et qu'enseignants de LE ; la formation considérant les études et les intérêts

des enseignants-participants. Dans la catégorie 2_DLE, les segments inclus concernent les éléments appartenant à la DLE comme la pratique enseignante, la réflexion de cette pratique et par conséquent la transformation de celle-ci (Galisson et Puren, 1999). Et quant à la catégorie 3_CONTEXTE, elle comprend des aspects liés à l'expérience des enseignants-participants, aux enseignants en formation de l'UPN et aux idées exprimées de la part des enseignants concernant les contraintes perçues dans le programme de LE.

Nous présentons ci-dessous les graphiques élaborés à partir des données obtenues avec le logiciel QDA Miner Lite. Comme nous pouvons le voir ci-dessus, ces graphiques nous ont permis d'établir des relations avec les résultats trouvés dans l'analyse du questionnaire et des enregistrements, ainsi qu'une meilleure compréhension des conceptions des enseignants-participants sur les différents aspects liés à notre étude. Il vaut la peine d'indiquer que les barres de couleur rouge mettent l'accent sur certains aspects nous aidant à reformuler des savoirs d'actions identifiés que nous approfondissons par la suite.

Nous voudrions remarquer que le nombre limité d'interventions est dû aux réponses concises de la part de l'E1. De plus, l'entretien étant semi-structuré n'a pas donné lieu aux questions émergentes dans le cas de cet enseignant. C'est pourquoi son entretien a été plus court que celui de l'E2 (respectivement 58'49" et 1h38'53"). Donc, nous avons déterminé la mise en place des pourcentages tenant compte du nombre de segments codifiés par chaque enseignant dans chacune des catégories d'une manière indépendante. À cet effet, nous avons créé un tableau de pourcentages pour chaque enseignant [Voir annexe : Tableaux de pourcentages de codage segmental].

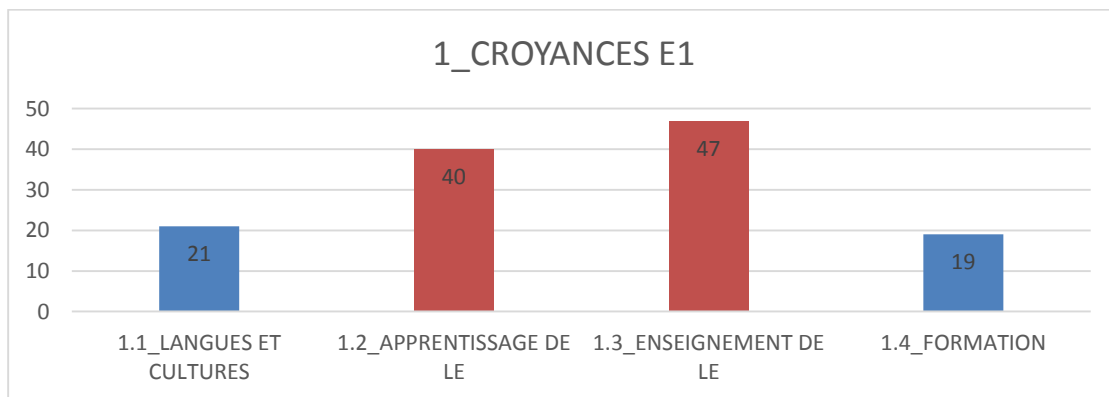
Finalement, comme nous l'avons dit précédemment, nous obtenons la grille catégoriale qui tient compte des catégories établies dans la phase de pré-analyse. De plus, dans le but de compléter la grille, nous avons recouru à la stratégie de codes de couleur afin d'identifier les occurrences les plus fréquentes dans chaque catégorie, ce qui facilite l'analyse du corpus. Enfin, en nous appuyant sur les résultats des deux grilles et sur nos fondements théoriques, il résulte une analyse comparative.

Nous présentons ci-dessous les résultats de l'analyse du contenu de l'entretien de chaque enseignant accompagnée des graphiques mentionnés ci-dessus et pour finir, des observations qui émanent de la comparaison des résultats obtenus dans chaque cas.

ENSEIGNANT 1

Profil E1 : La première LE apprise par cet enseignant-participant est l'anglais. Après, dans ses études de licence, il a commencé à s'intéresser à d'autres langues –latin et grec– connaissant la relation de ces langues avec ses études. Plus tard, il a pris certains cours de français à l'Alliance Française, toutefois, ces études ont été discontinus étant donné qu'il étudiait de manière autonome interrompant sa formation formelle. Également, il a appris l'allemand grâce au contact qu'il avait avec des parlants natifs. Ensuite, il a appris d'autres langues telles que le portugais et le catalan, ainsi que l'arabe. D'autre part, l'enseignant a eu l'opportunité de voyager dans les pays où l'espagnol n'est pas la langue officielle tels que : La France, Les États-Unis et notamment L'Allemagne.

Graphique 6



Le graphique 6 montre que dans la catégorie 1_ CROYANCES, l'E1 a mis l'accent sur l'apprentissage (31%) et l'enseignement de langues (37%) –représentant respectivement 23% et 27% du total des segments codifiés– en indiquant qu'il a eu une grande expérience lui permettant de se référer en détail aux processus d'enseignement et d'apprentissage. Aussi, nous avons observé que la sous-catégorie n'ayant pas été approfondi par l'E1 est la formation, ce qui peut être dû à ses études (licence en éducation, spécialité biologie) qui ne sont pas directement liées à l'enseignement de LE.

CATÉGORIE	SOUS-CATÉGORIE	COMMENTAIRES
CROYANCES	LANGUES ET CULTURES	<p><i>La langue facilitatrice d'interaction avec d'autres cultures</i> Bien que l'interaction implique la communication, l'E1 souligne dans son discours que celle-ci est considérée comme un aspect essentiel de l'approche d'autres cultures nous permettant d'affirmer à nouveau que l'E1 privilégie la partie interactionnelle en ce qui concerne les langues. Cela peut-être lié à la manière dont l'enseignant s'est approché des langues qu'il connaît. Occurrences de mots utilisés : visiter (4), partager (2), s'écrire (1), se connaître (1), correspondance (1), conversation (1), écrire (2), parler (1), aller (3).</p>
		<p><i>L'intérêt de connaître : un facteur déterminant</i> L'E1 fait référence de manière constante à son intérêt pour approcher les diverses langues, raison pour laquelle il a appris le français, l'anglais, l'allemand, etc. Occurrences de mots utilisés : intéresser (8), connaître (8), vouloir (1), toucher (1), préférer (1).</p>
		<p><i>La littérature comme représentation de la langue</i> La littérature pour l'E1 symbolise un aspect important de la langue parce que celle-ci l'a introduit dans le monde des humanités. Également, l'enseignant admet l'importance des documents authentiques ; pour lui, ces ressources sont des formes représentatives de la langue permettant d'entrevoir son intérêt d'approcher celle-ci depuis une perspective plus culturelle que formelle. Occurrences de mots utilisés : littérature (2), auteurs de littérature française (3), magazines (1).</p>
		<p><i>Les langues et leurs parlants</i> L'E1 marque son accord sur les variations des langues compte tenu des usagers. Cela justifie son intérêt pour connaître le fonctionnement des différentes langues qu'il a étudiées.</p>

APPRENTISSAGE LE	<p>Occurrences de mots utilisées : vocabulaire (1), expressions (1), officiel (1), standard (1), manières différentes (1), résoudre des problèmes communicatifs (1), fonctionner (1), vides (1), espaces (1), dialectes (1), littéraire (1), formel (1).</p>
	<p><i>L'apprentissage de FLE depuis la communication, l'interaction et la culture –non depuis la forme</i></p> <p>L'E1 manifeste que ses classes sont standardisées car les étudiants doivent apprendre certaines choses qui seront demandées dans les semestres suivants, et le fait de ne pas les aborder peut devenir un obstacle dans leurs processus. Cependant, il met en relief la communication, l'interaction et la culture dans ses classes de FLE considérées essentielles dans l'apprentissage de FLE. Concernant l'aspect formel de la langue, l'E1 distingue la langue vivante de la langue apprise en justifiant que l'étudiant ne doit pas se centrer sur la forme et, c'est pourquoi il privilégie la communication avec l'autre ainsi que l'importance des éléments culturels propres à la langue –en soulignant la littérature. Il est à noter que cette position peut être expliquée depuis l'expérience de cet enseignant en tant qu'apprenant –ayant un contact avec la langue hors d'un contexte de formation pour devenir enseignant de FLE, mais plutôt comme usager de LE.</p> <p>Occurrences de mots utilisées : thématiques (1), incontournable (1), esclavage (1), colonisation (1), français (1), diffusion du français (2), pays (2), colonisés (1), voisins (1), France (1), langue (5), vive (2), s'approcher (1), se débrouiller (2), résoudre (1), situation (1), connaître (2), avancer (1), discours (1), utiliser (10), communiquer (3), essayer (3), parler (1), comprendre (4), négociation (2), correspondre (1), culturel (2), exprimer (1), littérature (7), auteurs de littérature française (3), contenus (1), interaction (1), grammaire (4), structure (2).</p>
	<p><i>Le caractère autonome de l'apprentissage</i></p> <p>Concernant l'autonomie de l'apprentissage, l'E1 fait référence autant à ses étudiants qu'à son propre processus d'apprentissage de langues en établissant une relation directe entre la manière dont il a appris son métier et la manière dont il pense le processus de ses étudiants. Dans cet ordre d'idées, l'E1 considère les enseignants et le système comme ce qui est circonstanciel dans le processus en insistant sur le fait que l'étudiant doit construire sa propre connaissance.</p> <p>Occurrences de mots utilisées : apprentissage (2), personnel (1), construction (5), soi-même (3), circonstancielle (1), dédié (1), se débrouiller (1), défis (1), ne pas copier (1), se former (1) travail autonome (1).</p>
	<p><i>L'étudiant en tant qu'acteur principal en classe de FLE</i></p> <p>L'E1 souligne que les processus doivent être pensés afin de faciliter et mener l'étudiant de langue à communiquer ainsi qu'à interagir. C'est pourquoi des aspects tels que l'intérêt et les activités –non centrées sur l'explication grammaticale– deviennent essentiels dans la classe de FLE.</p> <p>Occurrences de mots utilisées : essayer (2), créatif (1), apporter (1), exprimer (1), point de vue (2), autre pédagogie (1), contenus (1), interactions (1), autres formes (1).</p>
	<p><i>Des espaces décontractés et de confiance : un aspect essentiel en classe de FLE</i></p> <p>Pour l'E1 il est nécessaire de favoriser des espaces de confiance où l'étudiant pourrait utiliser la langue librement et communiquer sans avoir peur. Une fois de plus, l'enseignant met en relief l'importance de privilégier la communication et l'interaction, lesquelles peuvent apparaître dans des espaces permettant que l'étudiant se sente bien, sans tension et sans peur d'utiliser la langue.</p> <p>Occurrences de mots utilisées : contexte (2), flexible (1), décontracté (1), librement (2), j'essaie (4), utiliser la langue (3), peur (3), parler (4), maîtriser (1), pratique (1), ne les réprimer (1), n'avoir pas peur (1), apprendre (1), proposer (1), choses intéressantes (1), apporter (2), activités intéressantes (1), pas ennuyant (1), jouir (1), défis (1), être créatif (1), choses nouvelles (1), dynamique (1), actif (1), propositif (1), écouter l'autre (1).</p>

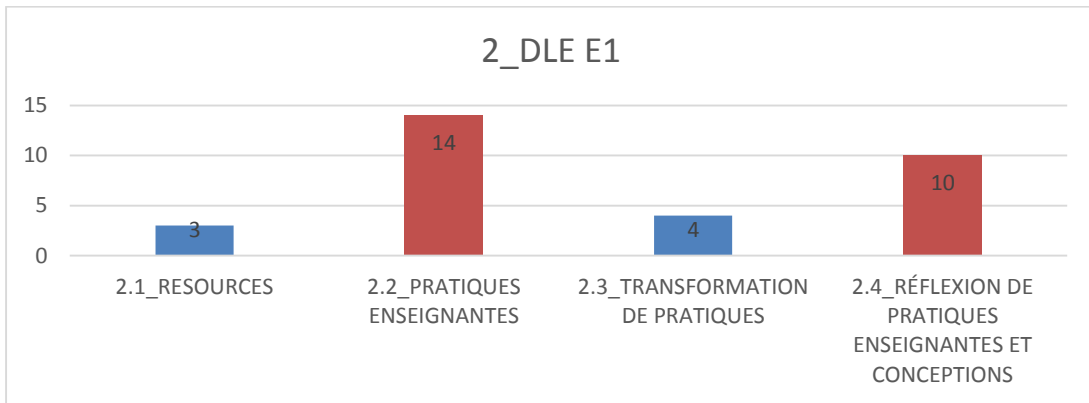
ENSEIGNEMENT LE	<p><i>La pédagogie critique dans l'apprentissage de LE</i> D'après l'E1, la pensée critique est considérée comme un aspect fondamental quand une langue est apprise, idée liée à ses conceptions sur le processus d'apprentissage d'une LE. Occurrences de mots utilisées : participant (1), construction du monde (1), penser (4), critiquement (1), critiquer (1), propre point de vue (1), ne pas copier (1), manière de voir le monde (1), analyser (1), trouver la vérité (1), se former (1), diriger la vie (1).</p>
	<p><i>L'évaluation</i> L'E1 propose une évaluation différente à l'évaluation standardisée, une évaluation qui ne cherche pas la reformulation des informations mais qui cherche la construction des connaissances à partir de questions ouvertes permettant à l'étudiant de s'exprimer et d'expliquer de manière critique. Occurrences de mots utilisées : questions (3), pour quoi (1), comment (1), exprimer (1), expliquer (2), évaluation (3), groupale (1), auto-évaluation (1), partager (1), décider (1), reformulation (1), pensée critique (1), pédagogie critique (1).</p>
	<p><i>L'apprentissage de LE non dirigé</i> Selon l'E1, l'apprentissage de LE ne doit pas être dirigé. En revanche, il souligne l'importance d'un travail autonome où l'étudiant est la personne qui dirige son processus et qui construit ses connaissances. Cette conception est liée au processus d'apprentissage de FLE de cet enseignant, car lors de son processus, il a noté qu'il avançait chez-lui plus rapidement que dans les classes formelles. Occurrences de mots utilisées : s'approcher (1), différent (1), étudier (1), sans examens (1), sans évaluation (1), examen (2), défis (1), soi-même (2), progrès (1), cours très longs (1), possibilités (3), apprendre (2), rapidement (1), travail autonome (1), construction (1), intérêts des étudiants (1), intéresser (2), construire (1), chacun construit (1), autonomement (1), avancer (1), chez soi (1)</p>
	<p><i>Participants actifs dans la construction de ce monde</i> L'E1 considère que ces sont les étudiants et les enseignants qui aident à la construction du monde grâce à leurs contributions. Pour cet enseignant le fait de proposer et critiquer est une tâche de tous et pour tous, devenant un élément essentiel dans le contexte de l'éducation. Avec ce qui précède, l'E1 explique encore une fois la perspective sur laquelle il se base pour ses pratiques enseignantes, fondée sur une construction propre et non sur la copie de ce que les autres font. Occurrences de mots utilisées : devoir (1), citoyen (1), participant (1), construction du monde (1), penser (4), par soi-même (3), critiquement (1), critiquer (1), propre point de vue (1), ne pas copier (1), manière de voir le monde (1), analyser (1), trouver (1), vérité (2), se former (1), diriger la vie (1).</p>
	<p><i>Français sans frontières</i> Compte tenu que pour l'E1 l'apprentissage de FLE ne se centre pas seulement sur l'aspect formel de la langue, mais sur la construction propre du monde, il rend visible son but en utilisant la langue hors de la salle de classe. Cet enseignant cherche à guider et à aider ses étudiants dans les différents contextes où ils se trouvent, en les menant à comprendre que l'utilisation du français a une signification au-delà d'être seulement une matière sur le plan des études. Occurrences de mots utilisées : ouvert (1), dans la cantine (1), dans l'autobus (1), dans la rue (1), demander (1), penser (1), essayer (2), résoudre (1), engagé (1), opportunité (1), aider (2), améliorer (1), personnel (1), systèmes (1), machines (1), circonstanciel (1), en classe (2), hors de la salle de cours (1), compter sur moi (2) en français (1).</p>
	<p><i>Pensée critique comme aspect fondamental dans les pratiques enseignantes</i></p>

	<p>Basé sur ses arguments concernant ses conceptions et ses pratiques enseignantes, l'E1 met l'accent sur le fait de donner la priorité à la pensée critique en classe de FLE. De manière insistante il met en relief cet aspect en le considérant fondamental dans la formation de ses étudiants.</p> <p>Occurrences de mots utilisées : position politique (1), pensée critique (2), pédagogie critique (2), travail de la classe (1).</p>
	<p>Investissement dans l'approche dialogique</p> <p>Bien que l'E1 soit conscient que certains collègues adoptent des approches traditionnelles, il souligne que son approche est dialogique, dans laquelle les personnes sont libres de donner leurs points de vue et d'être critiques, ainsi que de négocier les significations avec l'autre partant du principe du droit de s'exprimer librement. L'E1 présente donc clairement que son but dans l'enseignement cherche à guider ses étudiants pour que ceux-ci deviennent des participants sociaux critiques qui interagissent avec l'autre et construisent le monde où ils vivent, grâce à la compréhension et aux négociations de significations des diverses situations.</p> <p>Occurrences de mots utilisées : dialogique (2), expression (2), libre (1), exprimer (1), penser (6), information personnelle (1), construire (3), langue (1), pensée (1), manière de voir (2), continuer (1), dialogue (2), faire (1), ne pas forcer (1), critiquer (1), chacun (1), avancer (1), discours (1), communiquer avec l'autre (1), essayer (1), comprendre (2), faire des négociations avec l'autre (1), négocier des significations (1), parler(1), librement (1), écouter l'autre (1).</p>
	<p>Pratiques enseignantes comme le reflet du processus d'apprentissage de LE</p> <p>L'E1 expose qu'enseigner la langue dépend des intérêts, puisque ce n'est pas la même chose de l'utiliser à des fins de voyage et de communication—le cas de classes privées— qu'à des fins de formation de futurs enseignants de LE —contexte de l'UPN— ; dans le cas de ce dernier on vise des intérêts pédagogiques et politiques. Cet enseignant précise que dans les classes privées, il privilégie les conversations —l'expression orale— afin d'aider ses étudiants à mieux s'exprimer ; tandis que dans le cas des étudiants de l'UPN, dans le cours il y a différentes exigences de caractère groupal, lui faisant changer certaines démarches. Nonobstant, l'enseignant déclare que ses classes ne sont pas traditionnelles car il n'a pas eu une formation traditionnelle quand il a été apprenant de LE. Donc, l'influence de ses propres processus d'apprentissage sur ses processus d'enseignement est évidente puisque —comme il l'a exposé à différentes occasions— il n'existe pas une approche visant la manière d'enseigner mais une approche visant la manière de construire et de bien se démener dans une situation d'interaction avec l'autre. Cependant, la différence établie par l'enseignant entre les deux cas n'est pas évidente d'après ses propres idées —repérées aussi bien dans l'entretien que dans le questionnaire— c'est-à-dire, que ses pratiques dans les deux contextes ne sont pas éloignées l'une de l'autre reconsidérant ses propres affirmations.</p> <p>Occurrences de mots utilisées : apprendre (1), parler (2), voyager (1), communiquer (1), devenir (1), professeur (1), intérêts (1), pédagogiques (1), politiques (1), presque pas à écrire (1), prioriser (1), conversations (1), exprimer (1), essayer (1), chercher (1), se débrouiller (1), cours (1), groupal (2), exigences (1), contraintes (1), non pas traditionnel (2), mon expérience (1).</p>
	<p>Enseignant : mission politique</p> <p>Pour l'E1, les divers médias se sont chargés de montrer au monde des réalités qu'il considère mensonges, c'est pourquoi il conçoit qu'un enseignant doit guider ses étudiants pour qu'ils comprennent par eux-mêmes le monde où ils vivent et non pas parce que les autres disent. Cela</p>

	<p>met en évidence son intérêt à chercher une pensée critique chez ses étudiants et une construction du monde propre non influencée par les idées des autres. Occurrences de mots utilisées : conscience (1), mission politique (1), comprendre (1), monde (1), mensonges (1), télévision (1), médias (1).</p> <hr/> <p>L'évaluation : depuis un regard constructiviste Tenant compte que l'E1 favorise une approche dialogique dont le constructivisme fait partie, cet enseignant travaille l'évaluation depuis une perspective différente à celle qu'il appelle « standardisée », dû à son intérêt concernant l'intégration des aspects de pensée critique et de pédagogie critique. Il cherche donc l'explication des réponses aux questions ouvertes –de la part des étudiants– évitant la reformulation des informations lues ou vues en classe. Également, l'enseignant assure qu'il utilise d'autres types d'évaluations permettant que celle-ci ne soit pas vue comme un critère seulement pour l'enseignant. Occurrences de mots utilisées : vérifier (1), apprentissages (1), valoir la peine (1), reconnu (1), questions (3), pour quoi ? , (1), comment ? (1), évaluation groupale (1), partager (1), entre eux-mêmes (1), décider (1), répondre (1), expliquer (1), non reformulation (1), évaluations des camarades (1), auto-évaluation (1), d'autres types d'évaluation (1), introduire (1), pensée critique (1), pédagogie critique (1).</p> <hr/> <p>L'enseignement traditionnel : un obstacle dans les processus de FLE Ici, L'E1 fait référence aux processus d'enseignement et d'apprentissage de la langue concernant sa forme. Il exprime qu'il existe une tendance à mener ces processus depuis une approche centrée sur la grammaire, la lecture et l'écriture ce qui –de son point de vue– devient un obstacle pour le vrai apprentissage de la langue. Pour l'E1 le fait de se centrer sur la structure et sur la grammaire de la langue rend les processus, notamment d'apprentissage, plus difficiles. Sa position –face aux aspects plutôt linguistiques de la langue– est cohérente avec ses idées présentées sur ses pratiques en tant qu'enseignant de FLE, comme nous l'avons bien vu ci-dessus. Occurrences de mots utilisées : professeur (1), parler (1), eux (1), écouter (1), tendance (1), enseigner (1), apprendre (2), langue (4), grammaire (4), approche (2), grammaire-traduction (1), centré (1), écriture (2), lecture (2), obstacle (2), vrai apprentissage (1), provoquer (1), difficultés (1), nouveaux apprenants (1), personnes (1), verbes irréguliers (1), ne pas servir (1), réalité (1), structure (1), pouvoir (1), faire des erreurs (1), sans se centrer (2), aspects structureaux (1).</p>
FORMATION	<p>L'apprentissage de LE : une mobilisation de savoirs dans la pratique enseignante Tel que l'E1 fait référence, <i>grosso modo</i>, à ses processus d'apprentissage de LE –inscrits dans un environnement où les étudiants étaient usagers de langue– ils sont reflétés, en grande partie, dans certaines de ses pratiques enseignantes et de ses conceptions sur l'apprentissage de langues. Par exemple, il privilégie l'oralité et la construction des connaissances à propos des aspects socioculturels, dans lesquels l'interaction avec l'autre représente un aspect fondamental. Un autre exemple c'est l'apprentissage autonome, aspect qu'il explicite dans ses croyances aussi bien d'apprentissage que d'enseignement de langues. Occurrences de mots utilisées : apprendre (5), une chose qui m'a toujours touché (1), intéresser (1), étudier (1), langue française (1), culturelle (perspective) (1), littérature (2), cours (2), civilisations (1), histoire (1), géographie (1), aspects culturels (1), France (1), anglais (1), première langue étrangère (1), connaître (1), faire des cours (2), langue (3), commencer (4), français (2), Alliance (2), allemand (3), professeur particulier (2), portugais (1), Universidad Nacional (1), Ibraco (1), langue brésilien (1), manière autonome (1), manuels (2), par soi-même</p>

	(3), enseigner (1), parler(3), pratiquer (1), prononciation (1), approfondir (1), avoir correspondance (1), allemande (1), maintenir (1), conversation (1), s'intéresser (1), langue allemande (1), décider (1), gagner (1), école Goethe (1), socialiser (1), camarades (1), bourse (1), aller en Allemagne (1),
--	---

Graphique 7



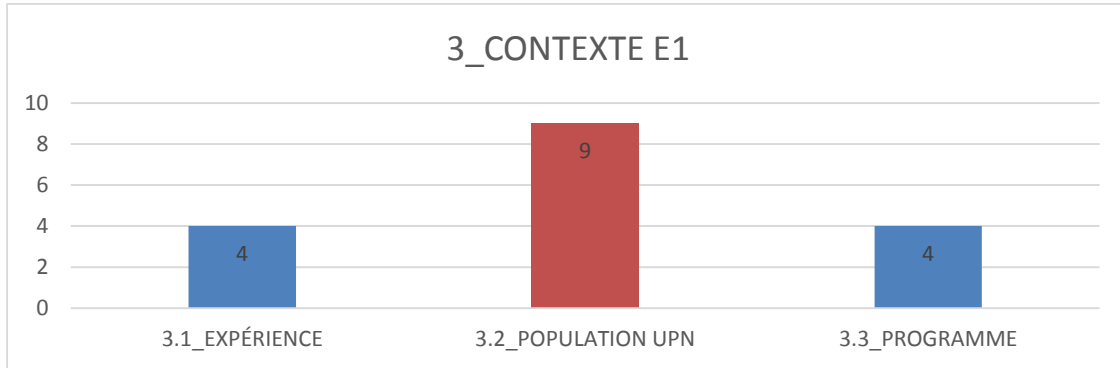
Concernant ce graphique (7), nous observons en général que l'E1 n'a pas approfondi les réponses liées à la catégorie 2 : DIDACTIQUE DE LE (2.1 avec 2%, 2.2 avec 8%, 2.3 avec 2% et 2.4 avec 6% du total des segments codifiés). Or, nous notons qu'il y a plusieurs verbalisations liées aux sous-catégories 2.2 et 2.4 de cette catégorie, représentées respectivement avec 67% et 48%; nous réaffirmons encore une fois que cette situation peut être due aux années d'expérience d'enseignement de LE de l'enseignant. Cependant, nous tenons compte de la référence minimale faite par l'E1 aux sous-catégories 2.1 (14%) et 2.3 (19%) par rapport aux deux autres sous-catégories de la catégorie, car tenant compte de son expérience, il aurait pu approfondir sur ces deux aspects. Ici, nous pouvons établir une relation avec ce qui a été présenté dans les sections 4.1.1 et 4.1.2, dans lesquelles nous avons mis en évidence la position fixe et claire de l'enseignant au moment de guider les processus d'enseignement et d'apprentissage de LE, visant l'interactionnisme et, comme nous le présentons plus après, la pensée critique.

CATÉGORIE	SOUS-CATÉGORIES	COMMENTAIRES
DLE	RESSOURCES	<p>Ressources écrites pour la classe de FLE et des transformations à la lumière de la construction du monde</p> <p>L'E1 fait référence à une série de ressources écrites dont la plupart sont liées aux textes littéraires et aux textes portant des informations sur les réalités sociales. De même que dans sa formation de langues, il travaille avec ses étudiants sur des thématiques considérées de leur intérêt. De plus, l'E1 manifeste qu'il y a des espaces académiques cherchant à améliorer la langue mais il a contemplé une transformation de ceux-ci car ils visent le renforcement de la pensée critique chez les étudiants afin d'écouter l'autre et de penser aux situations qui entourent l'être humain.</p> <p>L'emploi de ces ressources –encadrées dans l'approche favorisée par cet enseignant– cherche à utiliser la langue ainsi qu'à promouvoir chez ses étudiants d'avoir d'autres points de vue en pensant et en apportant aux thématiques qui impliquent les êtres humains.</p> <p>Occurrences de mots utilisées : poèmes (1), textes authentiques (1), littérature (1), textes littéraires (1), journaux (1), trouver (1), défis (1), situations (1), utiliser la langue (1), proposer (1), être créatif (1), apporter (1), s'approcher à la langue (1), manière différente (1), points de vue (1), penser (1), problématiques (1), mondiales (1), globales (1), intéresser (2), humains (1), personnes (1), monde entier (1), compétences (1), amélioration (1), langue (1), usage (1), transformé (1), considérer (1).</p>
	PRATIQUES ENSEIGNANTES	<p>L'enseignant doit connaître ce qu'il enseigne : une position critique</p> <p>L'E1 s'estime critique face à la réalité dans laquelle il faut une connaissance approfondie pour enseigner quelque chose. C'est pourquoi il justifie une révision préalable des informations liées aux thématiques abordées dans ses classe afin de maîtriser le sujet et d'adapter son discours pédagogique. Il ne conçoit pas qu'un enseignant demande aux étudiants quelque chose que lui-même ne peut faire sur le fait que l'apprentissage ne s'arrête jamais. Ce fait représente son engagement en tant qu'enseignant. Il se doit d'être au courant des nouveautés concernant les sujets qu'il aborde en classe, ce qui permet d'une certaine manière d'exiger aux étudiants le même renouvellement de connaissances.</p> <p>Occurrences de mots utilisées : professeur (2), demander (1), faire (2), soi-même (2), critique (1), essayer (1), exiger (1), manière (2), parler (2), s'exprimer (1), contenus (1), connaissances (1), falloir (3), connaître (2), d'avantage (1), travailler (1), étudier (1), lire (1), savoir (2), contexte (1), permettre (1), information (1), ne pas arrêter (1), apprendre (1), approfondir (1), améliorer (2), méthodologie (1), s'informer (1), d'avantage (1), discours (1), attendre (1), étudiants (1), construire (1).</p> <p>Thématiques abordées en classe de FLE</p> <p>Compte tenu des espaces académiques orientés par l'E1, les thématiques abordées concernent les contenus littéraires et socioculturels importants dans l'histoire humaine. En partant de ses conceptions, il n'aborde pas de thématiques directement liées à l'apprentissage de langues depuis l'aspect structural, puisqu'il conçoit la langue comme un véhicule facilitant l'expression d'idées et de points de vue de la part des étudiants concernant les sujets abordés en classe de FLE.</p>

	<p>Occurrences de mots utilisées : auteur (1), cours (1), littérature (1), compétences (1), problématiques (1), mondiales (1), globales (1), humains (1), personnes (1), monde entier (1), consommation (1), pollution (1), problèmes (1), politiques (1), situations (1), oppression (1), thématiques (1), incontournables (1), esclavage (1), colonisation (1), manière (2) s'approcher (2), langue (2), ne pas se centrer (2), grammaire (1), aspects structureaux (1), différent (1).</p> <p>Une lecture des pratiques d'autres enseignants de LE et ses pratiques propres L'E1 exprime sa perception sur les pratiques de ses collègues et précise que ses affirmations se basent sur les déductions qu'il a faites à partir des conversations avec eux. Donc, il reconnaît que leurs pratiques sont centrées sur la maîtrise de la langue –caractéristique perçue en différents contextes d'enseignement et d'apprentissage de langues– à différence des siennes qui visent une construction de connaissances impliquant la pensée critique ainsi que la pédagogie critique. Cependant, il déclare que dans les premiers semestres il aborde plus l'utilisation de la langue, et que dans les semestres postérieurs, il favorise la construction de la pensée critique. Il reconnaît également qu'il ne met pas l'accent sur l'écriture et la lecture, le considérant comme un obstacle dans les processus d'apprentissage. De plus, il affirme que son rôle en classe ne doit pas être central, en précisant que ses interventions doivent être courtes et pertinentes afin de permettre la fluidité dans les dialogues établis dans la salle de classe. En somme il défend les raisons pour lesquelles ses pratiques sont éloignées de celles qu'il a perçues dans le cas de ses collègues.</p> <p>Occurrences de mots utilisées : Formation (2), hétéronome (1), professeur (1), parler (1), écouter (1), transformer (1), étudiants (2), considérer (1), points de vue (1), penser (2), s'/intéresser (3), cours (1), groupal (1), méthodologie (1), différente (1), standardisée (1), intérêt/s (2), apprendre (1), falloir (1), connaître (1), enseigner (1), no travailler (1), dans la classe (1), obstacle (1), prioriser (2), travail (1), premiers semestres (1), se centrer (1), langue (8), avancer (1), essayer (1), introduire (1), pensée critique (2), pédagogie critique (1), collègues (1), enseignement (1), maîtriser (1), impression particulière (1), politique (1), promouvoir (1), emphase (1), différente (1), conversations (1), français (1), possibilité (2), pratiquer (1), utiliser (4), jouir (1), institutions (1), écoles de langue (1), universités (1), écoles (1), approche (2), grammaire-traduction (1), grammaire (2), centré (1), écriture (2), lecture (2), obstacle/s (2), vrai apprentissage (1), activités (1), s'exprimer (1), dire (1), informations personnelles (1), conceptions (1), construire (1), pensée (1), manière de voir (1), interventions (1), pertinentes (1), courtes (1), permettre (1), continuer (1), dialogue (2), faire (1),</p>
TRANSFORMATION DE PRATIQUES	<p>Un changement progressif de l'évaluation L'E1 a transformé la manière d'aborder l'évaluation, en la proposant de manière collective où les étudiants sont libres de décider ce qu'ils répondent ou expliquent, ayant des questions ouvertes visant l'expression des points de vue fondée sur les connaissances apprises et non sur la reformulation des informations vues en classe. Il inclut également différents types d'évaluation lui permettant une compréhension des processus d'apprentissages des étudiants à partir desquels il démontre son intérêt pour une évaluation différente en classe de FLE.</p> <p>Occurrences de mots utilisées : peu à peu (1), changer (3), évaluations (5), différentes (2), groupales (1), partager (1), décider (1), répondre (1), questions (3), expliquer (1), reformulation (1), étudiées (2), dans un livre (1), introduire (2), suivis (1), travaux (1), évaluations de camarades (1), auto-évaluations (1), d'autres types (1), permettre (1), comprendre (1), apprentissage (1), étudiants (1), pratiques (1), pensée critique (1), pédagogie critique (1), cours (2), standardisés (3), formel (1), groupaux (1), spécifiques (1), thématiques claires (1), s'accommoder (1), travail (1), critiquer (1), système (1), faire des examens (1), préparer des épreuves (1), réponses (1), résultats (1), se rendre compte (1), rien signifier (1), importance (1),</p>

RÉFLEXION DE PRATIQUES ENSEIGNANTES ET CONCEPTIONS	processus (1), proposer (1), pour quoi ? (1), comment ? (1), demander (1), information (1), rappeler (1), mémoire (1), raisonnement (1).
	<p>Un contexte dans lequel les aspects affectifs de l'étudiant de FLE soient tenus en compte L'E1 estime que dans la classe de FLE il faut tenir compte des aspects affectifs des étudiants, car cela permettra à l'étudiant de ne pas avoir honte au moment de communiquer. Il est donc évident que cet enseignant se préoccupe des aspects émotionnels de ses étudiants ainsi que de leurs implications dans les processus d'enseignement et d'apprentissage de LE.</p> <p>Occurrences de mots utilisées : étudiants (1), pouvoir (2), s'exprimer (1), librement (1), parler(1), tranquillement (1), commencer (1), créer (1), situations (3), utiliser (1), langue (1), personnes (2), timides (1), se bloquer (1).</p>
	<p>Situations communicatives pour la prise de conscience sur l'usage de la langue L'E1 affirme que le moment le plus pertinent pour aborder des aspects liés à la structure de la langue est quand l'étudiant est dans une situation propice pour une explication. Cette affirmation est basée sur le fait qu'il ne vaut la peine d'interrompre le discours quand cela n'est pas nécessaire puisque l'étudiant n'est pas attentif aux corrections ou aux observations faites—étant plutôt concentré sur les idées qu'il est en train d'exprimer. L'E1 manifeste que dans ces cas, les autres étudiants sont ceux qui prennent conscience de ce qu'on corrige ou commente, ce qui démontre la priorité donnée à l'aspect communicatif de la part de cet enseignant et non à l'aspect formel de la langue —à moins qu'il l'estime nécessaire et pertinent.</p> <p>Occurrences de mots utilisées : tendance (1), faire (1), cours (1), apprendre (2), différence (2), reste dans l'air (1), aucune permanence (1), mémoire (1), étudiant/s (3), ne pas permettre (2), faire conscience (4), situation (4), contexte (2), particulier (1), permettre (4), saisir (1), explication (1), pertinente (2), demander (2), moment (1), pertinent (1), groupe (1), noter (3), expérience (1), travail (1), personne (5), corriger (2), les autres (2), parler (2), concentrée (2), dire (1), tête libre (1), assimiler (1), faire attention (3), discours (2), continuer (1), attentive (1), écouter (2), prendre conscience(1), locution (1), camarades (1), mettre l'emphase (1), pertinence (1), travailler (1).</p>
	<p>Création de situations afin d'aborder la prononciation Pour l'E1, la préparation d'une présentation ou d'une lecture de poèmes se considèrent comme des situations qui permettent une approche de la prononciation en classe de FLE, puisqu'il peut s'asseoir avec les étudiants et les orienter —s'approchant aussi du même objectif: réviser la prononciation. Également, il s'appuie sur l'écriture au moment d'aborder des aspects de prononciation.</p> <p>Occurrences de mots utilisées : créer (2), situations (2), présentation (2), occasion (1), lire (1), corriger (1), spécifiquement (1), prononciation (1), attentifs (1), permettre (2), avancer (2), vouloir (1), savoir (1), prononcer (1), préparation (1), lecture (1), pertinente (1), possible (1), stratégie (1), apprentissage (1), ne pas se donner normalement (1), cerner la situation (1).</p>

Graphique 8



Dans le graphique 8 nous trouvons moins de verbalisations liées aux trois sous-catégories faisant partie de la catégorie 3_CONTEXTE. Nous voudrions signaler que –compte tenu de l’objectif de notre recherche– cette catégorie est très importante, puisqu’il s’agit des processus d’enseignement et d’apprentissage dans la formation des futurs enseignants de FLE, ce qui marque la différence avec d’autres types de formation. Rappelons-nous qu’enseigner dans les contextes d’éducation non formelle –pour le développement personnel et professionnel– est différent qu’enseigner dans le programme de LE de l’UPN, dont la mission et la vision sont très éloignées du premier contexte mentionné. Ici, nous trouvons respectivement les pourcentages 2%, 5% et 2% pour les catégories 3.1, 3.2 et 3.3 dans la totalité de segments codifiés.

CATÉGORIE	SOUS-CATÉGORIES	COMMENTAIRES
CONTEXTE	EXPÉRIENCE	<p>Temps et contextes d’enseignement</p> <p>L’E1 a eu une grande expérience en tant qu’enseignant. Au début, il a enseigné les Sciences Naturelles pendant 3 années –à l’école primaire ; après il a consacré 15 années à l’enseignement de l’anglais – dans des écoles, des écoles de langue, des cours libre universitaires ; et enfin, il enseigne le français depuis plus d’une décennie à la faculté de l’UPN. Cette expérience lui permet de s’approprier les idées qu’il exprime –liées à l’enseignement et l’apprentissage de langues.</p>

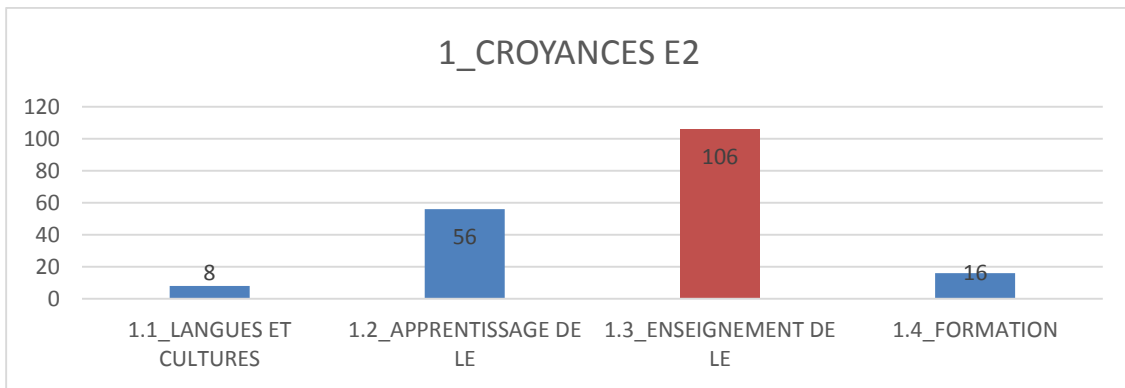
POPULATION UPN	<p>Occurrences de mots utilisées : sciences (1), 3 ans (1), écoles primaires (1), langue étrangère (1), anglais (1), 15 ans (1), écoles (1), écoles de langue (1), cours libres (1), 10 ans (1), français (1), exclusivement (1).</p>
	<p>Des Sciences Naturelles aux Langues Étrangères L'E1 présente les raisons pour lesquels il a arrêté l'enseignement de Sciences Naturelles et a décidé de devenir enseignant de langues. Il a décidé d'enseigner les langues parce que la planification des classes et le travail dans le domaine des sciences n'était pas facile pour lui, tandis que le développement des classes de langues était plus facile –tenant compte qu'en tant qu'apprenant permanent de langues, il pouvait copier certaines stratégies. Il s'est rendu compte qu'il se sentait mieux en enseignant les langues et que ses étudiants exprimaient un sentiment de gratitude et de bonheur parce qu'ils aimaient ce qu'ils apprenaient en classe. Occurrences de mots utilisées : ne pas faire un bon professeur (1), sciences (2), ne venir pas facile à l'esprit (1), décider (1), facilement (2), langue/s (4), étudiant (3), apprenant (1), permanente (1), permettre (1), penser (1), pouvoir (1), copier (1), stratégies (1), utiliser (2), apprendre (2), enseignement (1), se rendre compte (1), aimer (1), remercier (1), dynamique (1), différente (1).</p>
	<p>L'enseignant de FLE L'E1 va au-delà de l'enseignement d'un système linguistique en précisant qu'en tant qu'enseignants et participants sociaux, nous devons construire nous-mêmes notre monde en pensant d'une manière critique face à ce qui nous est présenté. Il suggère aussi qu'il faut éviter de copier les autres ou d'attendre qu'ils nous disent ce que nous devons faire, en insistant que chacun doit se former pour diriger sa vie. Cette position –d'après ses affirmations– demande un enseignant qui inclut la pensée critique dans ses pratiques et qui crée des espaces favorisant la construction du monde. Occurrences de mots utilisées : mission (2), devoir (3), citoyen (1), participant (1), construction (1), monde (1), très important (1), écologique (1), possibilité (1), penser (3), soi-même (2), critiquement (1), critiquer (1), avoir (2), propre point de vue (1), ne pas copier (1), manière de voir le monde (1), analyser (1), trouver (1), vérité/s (2), se former (1), diriger la vie (1), professeur (2), vision (1), langues (3), signifier (2), origines (1), diffusion (1), avoir conscience (1), être (1), politique (1).</p>
	<p>L'étudiant de FLE L'E1 voit l'étudiant de l'UPN comme un apprenant de langue qui doit construire ses connaissances sur la langue basées sur la pensée critique et non sur les notes et sur d'autres facteurs normalement perçus dans les classes de LE. L'enseignant met l'accent sur les processus d'apprentissage plus que sur ceux d'enseignement. Occurrences de mots utilisées : Expression (2), libre (1), étudiants (1), construire (2), langue (2), pensée (1), manière de voir (1), chacun (1), apprendre (7), pouvoir (1), manière différente (2), n'avoir pas besoin de (2), une note (1), qualification (1), pression (1), contrôle (1), vouloir (1), possible (2), s'amuser (1), parler (1), utiliser (1), penser (1), falloir (1), réapprendre (1), réviser (1), critiquer (1).</p>
	<p>Limitations du contexte Pour l'E1 le fait de travailler avec des groupes nombreux dans l'UPN devient seulement une limitation car il n'y a pas de flexibilité, empêchant le travail pour diverses raisons. De plus, il fait référence aux exigences du programme, limitant également la manière de concevoir les classes de FLE.</p>

	<p>Occurrences de mots utilisées : exigences (1), différentes (2), groupal (2), contraintes (1), flexibilité (1),</p>
PROGRAMME	<p>Des espaces académiques et des intérêts pédagogiques et politiques Bien que l'E1 n'approfondisse pas les aspects liés au programme de la faculté, il considère important le fait de créer des espaces dans lesquels les étudiants peuvent travailler sur des aspects liés à la pensée critique et la pédagogie critique. De ce fait, il a transformé progressivement le cours de compétences –l'un des espaces académiques qu'il guide– en un espace où les intérêts pédagogiques et politiques –dans ce qui signifie être enseignant de langues– sont pris en considération.</p> <p>Occurrences de mots utilisées : cours de compétences (1), amélioration (1), langue (3), usage (1), transformer (1), permettre (1), étudiants (1), considérer (1), points de vue (1), problématiques (1), mondiales (1), globales (1), intéresser (1), humains (1), personnes (1), monde entier (1), devenir professeur (1), intérêts (1), pédagogiques (1), politiques (1), signifier (1), professeur (1).</p>

ENSEIGNANT 2

Profil E2 : L'enseignant-participant parle anglais, et il a eu un premier contact avec la langue italienne ; toutefois, il considère que ses connaissances par rapport à cette dernière sont élémentaires, dans la mesure où il a arrêté son processus d'apprentissage. D'autre part, il a été assistant de langue en France pendant un an.

Graphique 9



Dans ce cas, nous remarquons que l'E2 a approfondi la sous-catégorie 1.3 avec 57% du total des interventions liées à la catégorie 1_CROYANCES (représentant 30% du total codifiés de l'entretien). Ensuite, nous avons un nombre significatif, mais inférieur, de verbalisations liées aux processus d'apprentissage, à savoir 30% du total de la catégorie

(équivalant 16 % des segments codifiés). Nous considérons que dans le même cas que l'E1, cela est dû aux années consacrées à l'enseignement de LE, notamment de FLE, lui permettant une appropriation de ce sujet. Relatif à la sous-catégorie 1.4, il est intéressant d'observer que cet enseignant –ayant une formation en LE pour devenir enseignant–, a eu moins de verbalisations, ce qui peut être dû à une formation plus unifiée concernant la LE. Enfin, nous observons que l'E2 n'a pas fait de référence majeure aux aspects liés à la sous-catégorie 1.1 avec 4% dans la catégorie (2% du total de l'entretien).

CATÉGORIE	SOUS-CATÉGORIES	COMMENTAIRES
CROYANCES	LANGUES ET CULTURES	<p>La langue signifie découvrir un monde Le concept de langue est toujours lié au concept de culture depuis les perspectives communicationnelles et interactionnelles. Occurrences de mots utilisées : communication (1), communiquer (1), parler (3), voyager (2), découvrir (4), connaître (2), s'intégrer (1), partager (1).</p> <p>Le français au-delà du territoire hexagonal L'E2 reconnaît dans son discours que la langue française n'appartient pas seulement à la France, mais aussi à d'autres régions où cette langue est parlée. Occurrences de mots utilisées : Antilles (1), France (1), variations (1), pays francophones (1).</p>
	APPRENTISSAGE LE	<p>Résistance au changement des étudiants. Une perception de l'enseignant L'E2 manifeste que les étudiants montrent une attitude de résistance au changement, malgré son intérêt de privilégier une approche constructiviste. Il perçoit qu'ils s'intéressent seulement aux activités qui seront notés quantitativement et –dans le cas de reconnaître l'approche favorisée par l'enseignant– qu'ils adoptent une attitude désintéressée quand les activités ne sont pas notées puisque ce type d'activités n'a pas d'incidence sur leurs notes finales en la matière. Occurrences de mots utilisées : faire n'importe quoi(1), résultat (2), notes (6), évaluation (1).</p> <p>La technologie facilite l'apprentissage de FLE dans l'actualité Pour l'E2 le rôle de la technologie dans l'apprentissage de FLE aujourd'hui est déterminant. Il fait référence à son expérience en tant qu'apprenant de FLE quand l'accès aux informations –actualisées, modernes et authentiques– était très limité ; tandis qu'aujourd'hui, les étudiants de FLE peuvent avoir un contact plus facile avec la langue grâce à la technologie. Néanmoins, ses commentaires sont inscrits dans un contexte d'usager de langues, et non d'enseignant en formation.</p>

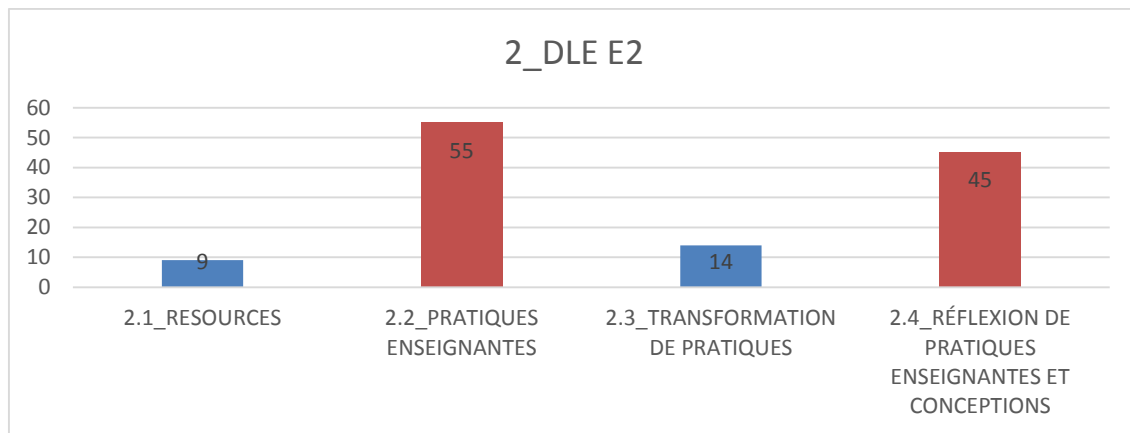
	<p>Occurrences de mots utilisées : compliqué (1), difficile (1) chansons (2), vieille (1), vieux (1), à la mode (1), exposition (2), tout à côté (1), différence (2), contexte (2), cinéma français (1), accès (2), facile (1).</p> <p>Processus d'apprentissage de LE des futurs enseignants L'E2 mentionne l'importance de comprendre les raisons pour lesquelles les apprenants arrivent à la règle depuis une perspective de formateur de futurs enseignants. Il reconnaît également qu'un enseignant de LE doit connaître le fonctionnement de la langue et reprendre des éléments linguistiques pouvant être associés à la LM ou aux autres langues apprises. Il réfléchit donc à la manière dont ses étudiants communiquent tout en négligeant la compréhension de la règle. Finalement, il affirme qu'il a perçu divers objectifs d'apprentissages chez certains collègues, qui cherchent à avoir un étudiant qui communique ou qui se concentre sur la structure de la langue. Nous ne considérons pas ces objectifs inappropriés, mais complémentaires, étant donné qu'il est nécessaire de les intégrer à la formation des futurs enseignants de FLE.</p> <p>Occurrences de mots utilisées : Processus (2), alphabétisation (1), fonctionnement (5), éléments linguistiques (2), associer (1), connaître (1), hypothèse (2), évaluer (2), tester (6) apprendre (1), règle (1), caractéristiques (1), trouver (2), réponse (3), n'importe comment (2), communiquer (1), s'exprimer (1), partager (1), forme (2), grammaire (1).</p> <p>Importance de l'interdisciplinarité dans les processus d'apprentissage Ici, l'E2 estime que le fait de ne pas intégrer les matières devient un problème ce qui implique plus de travail de la part de l'étudiant, puisqu'il doit mettre différents projets en même temps –qui n'intègrent pas d'apprentissages liés aux autres espaces académiques. Il devrait être de proposer des travaux comprenant une interdisciplinarité.</p> <p>Occurrences de mots utilisées : Projet (2), matière (2), intégration (2), enrichissant (10), qualité (1), bons résultats (1), travail (1).</p>
ENSEIGNEMENT LE	<p>Un enjeu du modèle constructiviste dans la classe de FLE L'E2 souligne l'importance des méthodologies ouvertes, notamment du constructivisme, donnant un rôle actif à l'étudiant dans la construction de ses propres connaissances dans un contexte d'enseignement de LE. Il considère indispensable et intéressant de guider les étudiants afin qu'ils puissent comprendre le fonctionnement de la langue et des règles cherchant à répondre aux hypothèses proposées par eux-mêmes. Cependant, il reconnaît qu'il s'agit d'une tâche difficile prenant beaucoup de temps et ne donnant pas toujours de résultats, le faisant retourner aux pratiques qu'il appelle « traditionnelles ». Prenant en compte le nombre d'occurrences ci-dessous, l'E2 intègre la construction des connaissances autour de la langue sans pour autant négliger des aspects importants dans les processus d'enseignement de celle-ci, considérant certains points qu'il inclut dans ses pratiques enseignantes.</p> <p>Occurrences de mots utilisées : méthodologies ouvertes (1), un peu de tout (1), éclectique (1), constructiviste (1), communiquer (1), s'exprimer (1), partager (1), contenus (1), contexte d'enseignants (1), poser des questions (2), réflexions (1), cherché (1), consulté (1), fiches (3), processus de découverte (2), ne pas présenter la découverte (1), résultats (1), faire (5), accepter (2), défis (1), accord (1), problème (2), ne pas dire (1), penser (1), réfléchir (1), approche actionnelle (2), apprendre (2), processus (4), propre (2), matériel (1), avoir besoin de (1), plus difficile (1), plus intéressant (1), essayer (1), mener à arriver (1), ne pas être donné (1), comprendre (1), arriver à la règle (2), diriger dans le processus (1), trouver la réponse (1), rester toujours (1), plus gratifiant (1), arriver à la réponse (1), contexte (1), hypothèse/s (4), arriver (2), ne pas résulter (2), façon traditionnelle (1), faire comparer (1), plus long (1), se rendre compte (3), ne pas faire explicite (1), prendre du temps (4), constater (1), ne pas arriver à la moitié du programme (1), français (1), méthodologie différente (1), contexte réel (1), documents</p>

	<p>authentiques (2), à partir d'un monde (1), sentir la langue (1), guider (1), essentiel (1), privilégier (1), meilleur outil à travailler (1), évaluer (2), tester (1), travailler (1), eux-mêmes (1), commentaires (1), construction (1), stratégies (1), activités (1), découvrir (1), fonctionnement du français (1).</p> <p><i>Enseignant en construction grâce à une réflexion continue</i> Pour l'E2, se poser des questions sur ses pratiques est une activité constante. Cet enseignant s'interroge sur les possibles raisons pour lesquelles ses pratiques enseignantes n'ont pas d'incidence évidente chez ses étudiants –tel qu'il le manifeste–, étant donné l'importance de comprendre le fonctionnement de la langue dans la formation des enseignants de LE et la manière dont ses étudiants construiront des connaissances, ainsi que les implications de ses actions en tant qu'enseignant de FLE dans ce processus de construction. En réfléchissant de manière constante, il tient compte du profil de ses enseignants qui au-delà d'utiliser la langue doivent comprendre le fonctionnement d'une telle langue afin de pouvoir l'enseigner à l'avenir. Occurrences de mots utilisées : se poser des questions (3), toujours (1), beaucoup de fois (1), tout le temps (2), se casser la tête (2), cauchemar (1), fréquent (1), faiblesses (1), formation constante (1), renouvelle le monde de travail (1), réflexion (1), question difficile (1), apprendre comment apprendre (2), langue (2), pratique (1), construction (1), essayer (1), trouver (1), choses nouvelles (1), changer (3), cours (1), classe (1), manière (1), travailler (1), savoir (1), comment (2), théorie (1), maîtriser (1), éléments (1), contexte (1), enrichissant (1), enseignement du français (2), conception (1), intéressante (1), apprentissage du français (1).</p> <p><i>Enseignement intégré de FLE : une tâche difficile</i> D'après l'E2, une intégration des différentes matières doit être considérée dans le plan d'études du programme de l'UPN. Cependant, il exprime qu'il s'agit d'une tâche difficile dans la mesure où il n'existe pas de travail coopératif, comprenant la participation de tous les enseignants dans les activités évaluatives proposées—afin de considérer les connaissances apprises durant les classes des autres matières enseignées par des collègues. Cette idée –considérée plus enrichissante de la part de l'E2– peut être considérée comme une autre réflexion sur des pratiques ainsi que sur la structure des plans d'études –perçues par l'enseignant comme indépendantes– reconnaissant l'étudiant de la faculté comme un enseignant en formation qui doit intégrer ce qu'il apprend aussi bien dans ses processus d'apprentissage que dans ses futures pratiques enseignantes. Occurrences de mots utilisées : ambitieux (1), vouloir (2), tout faire (1), intégrer (2), plus enrichissant (1), plus de qualité (1), bonnes résultats (1), vraiment (1), tous les éléments (1), un seul travail (1), ceux de langues travaillent avec ceux de langues (1), ceux de français avec ceux de français (1), on ne sait pas ceux qui travaillent en même temps dans le reste (1)</p> <p><i>L'évaluation qualitative en classe de FLE</i> À partir de sa réflexion sur ses pratiques et ses classes, l'E2 a mis en évidence l'évaluation comme un aspect difficile à traiter en classe de FLE. Pour lui, les étudiants ne sont pas réceptifs au changement et persistent à vouloir utiliser une évaluation quantitative. Par conséquent, il juge leurs intentions futiles quand il cherche à transformer ses pratiques face à la manière d'évaluer, puisque l'étudiant ne comprend pas l'évaluation qualitative comme un type d'évaluation. D'après cela, l'E2 insiste sur le fait qu'une transition du quantitatif au qualitatif devient un problème en classe de FLE, malgré ses intentions à faveur des processus d'enseignement et d'apprentissage. Occurrences de mots utilisées : évaluation (4), résultats (1), forcés (1), note (4), triste (1), décourageant (1), grave (2), dur (1), sortir de (1), ne pas mettre des notes (1), observations (2),</p>
--	---

	<p>corrections (1), commentaires (2), questions (1), copier-coller (1), ne pas servir (1), traduction (1), processus (1), présenter le travail (1), noté (1), problème (1), toujours (1), associer (1), évaluation -annotation (2), ne pas prendre des notes (1), mettre des notes (1), ne pas importer (1), travailler (3), examen (1), rédiger des choses par cœur (1), vouloir (1), chiffres (1), travaux (1), étudiants (1), s'habituer (1).</p> <p><i>L'enseignant de FLE : Formation, rôle et identité</i></p> <p>L'E2 reconnaît que la formation qu'il a reçue pendant la licence a une incidence sur ses classes, ayant des aspects liés au fonctionnement et à la structure. Il estime également que la pratique l'a aidé concernant ce qu'il propose dans ses classes de FLE. D'autre part, il considère qu'un enseignant doit compter avec une formation lui permettant d'aider et de guider ses étudiants, ainsi que de leur apprendre à apprendre compte tenu de l'importance des processus autonomes dans leur formation ce qui implique un renouvellement permanent. Nonobstant, il affirme qu'il y a des enseignants qui ne sont pas prêts au changement considérant la limitation de temps, c'est pourquoi beaucoup d'entre eux cherchent à suivre un programme et rien de plus. Nous pouvons donc confirmer que l'E2 est dans une recherche constante des manières qui lui permettent d'améliorer certains vides qu'il a perçus, tout en ayant une réflexion constante –aspect très important dans la DLE.</p> <p>Occurrences de mots utilisées : Avoir une formation (1), phonétique française (2), un semestre (1), personnes (1), ne pas étudier (1), faire (3), règles (2), prononciation (1), pouvoir (2), identifier (1), pour que tu enseigne il faut que tu sache (1), enseignants (3), devoir (1), connaître (1), aspects (1), lire (2), théories (2), voir (1), apprendre (6), devenir enseignant (1), fonctionnement (2), langue (5), reprise (1), éléments linguistiques (1), associer (1), langue maternelle (1), objectif (2), aider (1), guider (1), objectifs enseignants (1), accomplir (1), programme (1), problème (1), vouloir (1) investir (1), changement (2), difficile (1), impliquer (3), temps (1), travail (1), autre manière (1), préparer (1), changer (1) ne pas être prêt (1), processus (3), autonomes (1), autres (2), constante formation (1), renouvelle (1), apprendre à apprendre (1), enseigner (1), s'autoévaluer (1), s'autoréguler (1), réponse (1).</p> <p><i>Un changement nécessaire des pratiques enseignantes</i></p> <p>Pour l'E2, il est très commun de trouver des processus d'enseignement et d'apprentissage basés sur la mécanisation de la forme de la langue : faire des exercices de grammaire, de répétitions – dans le contexte de formation d'enseignant de langues, laissant de côté l'importance d'une compréhension sur son fonctionnement. Il considère que cette tendance n'est pas appropriée parce que la méthodologie du français ne peut pas être vue comme la copie de la méthodologie prédominante de l'anglais, ce qui confirme l'importance de réviser, de réfléchir et d'essayer de transformer les pratiques à la lumière des objectifs déterminés dans la formation des futurs enseignants de LE.</p> <p>Occurrences de mots utilisées : privilégier (1), grammaire (4), marcher (2), former (1), règles grammaticales (1), reprise (1), règle (3), apprendre (2), ne pas être conscients (1), remplir (1), tableau de grammaire (1), contexte commercial (1), contexte enseignement-apprentissage (1), enseignants (1), apprendre à enseigner (1), expliquer (2), faire (4), exercices (1), répétitions (1), mécanisation (1), continuer (1) travailler (3) il y a cinquante ans (1), mille fois (1), traditionnelle (2), comparer (1), étudiants (1), tout donner (2), ne pas garantir (1), vraiment (1), les autres (1), anglais (2), base de la grammaire (1), se centrer (1), français (1), commencer à s'intégrer (1), en copiant (1), méthodologie (1), savoir (1), répondre (1), test (1), classique (2).</p>
--	---

FORMATION	<p>Mobilisation de savoirs théoriques dans les pratiques pédagogiques Cet enseignant déclare que dans ses pratiques il reprend les connaissances apprises pendant sa formation en langues étrangères, ce qui nous permet de mettre en évidence l'incidence d'une formation théorique dans ses pratiques –formation qu'il travaille de manière implicite dans ses pratiques récentes– lui permettant l'identification des éléments importants dans la classe pour la prise de décisions.</p> <p>Occurrences de mots utilisées : conscient (1), aborder (1), apprendre (3), explicitement (1), formation (3), semestre (2), avoir (2), éléments (1), faire (1), cours particuliers (1), étudier (1), 4 ans (2), travailler (2), phonétique (1), questions terminologiques (1), théorie (1), voir (1), explicitement (1), cours théorique (1), licence (1), à l'intérieur du programme (1).</p>
	<p>Aller de soi : une conception reformulée L'E2 affirme que les connaissances dont il se sert pour mener à bien sa praxis, sont des connaissances qu'autant les formateurs d'enseignants que les mêmes enseignants en formation doivent avoir. Toutefois, tout au long de sa réflexion, il s'interroge sur la manière dont ils mettent en évidence les aspects qu'il identifie dans les processus de ses étudiants –probablement de manière implicite– grâce à la formation théorique qu'il a reçue.</p> <p>Occurrences de mots utilisées : penser (1), ça allais de soi (1).</p>

Graphique 10



À partir du graphique 10, nous voyons que l'E2 met l'accent sur les pratiques enseignantes et sur la réflexion faite sur les siennes, tout en considérant ses conceptions. Comme le graphique le présente, nous avons 55 et 45 segments liés aux sous-catégories 2.2 et 2.4 (équivalant respectivement 45% et 37% dans la catégorie, constituant 15% et 13% des segments codifiés). Cela nous permet de mettre en évidence un exercice constant de pensée et de réflexion de la part de l'E2 sur ses pratiques –aspect considéré comme positif

depuis une perspective didactique. Toutefois, nous voyons que l'E2 n'a pas beaucoup fait référence aux transformations ou aux adaptations dans sa praxis tout au long de son expérience professionnelle. Par rapport aux ressources, nous considérons qu'aucune des questions a eu comme objectif de référer les ressources utilisées par les enseignants-participants en classe de FLE ; donc, son apparition a été plutôt émergente mais non forcément essentielle d'après nos objectifs, du fait que la fréquence d'apparition de cette sous-catégorie soit minime dans les deux cas.

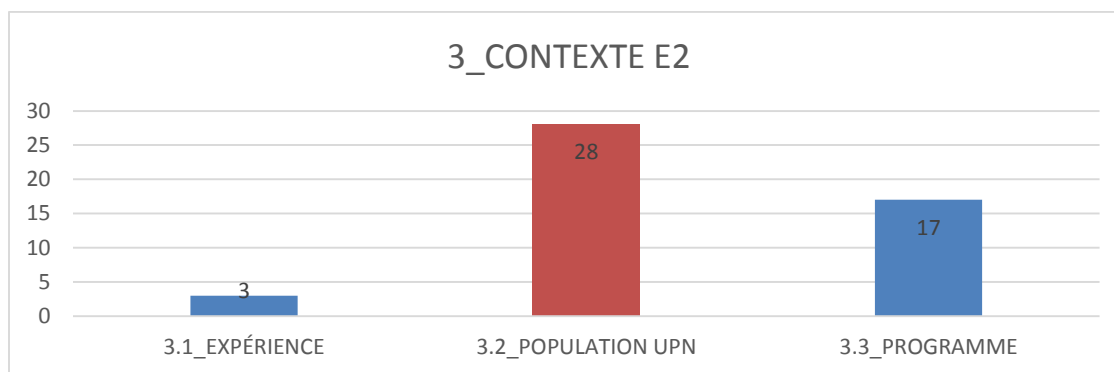
CATÉGORIE	SOUS-CATÉGORIES	COMMENTAIRES
DLE	RESSOURCES	<p><i>Une diversité de ressources visant à favoriser les processus d'enseignement et d'apprentissage</i> L'E2 fait référence à une grande variété de ressources utilisées dans ses classes, en incluant l'écriture et l'oralité –basées sur les objectifs qu'il propose dans les fiches qu'il a lui-même créées. Pour lui, ces ressources donnent des outils aux étudiants afin de permettre une découverte et une construction des connaissances de leur part. Dans ce cas, l'enseignant intègre des aspects culturels ainsi que des aspects d'enseignement et d'apprentissage de langues dans ses fiches, notamment celles d'apprentissages, vu depuis une approche constructiviste. Nous notons donc que l'E2 plus que de considérer ses étudiants comme de simples usagers de langue, les reconnaît comme étant des apprenants d'un système linguistique qui doit être compris à la lumière de l'enseignement et de l'apprentissage, aspect essentiel à l'UPN.</p> <p>Occurrences de mots utilisées : technologie (1), matériel (2), chansons (1), séries télévisées (1), fiches (4), propres (3), documents (2), en contexte (1), authentiques (1), atelier (1), activités (1), laboratoire (1), apprendre (1), voir (1), hypothèse (1), privilégier (1), faire (1), génial (1), élaborer (1), avoir besoin de (1), superbe (1), donner (1), outils (1), découvrir (1).</p>
	PRATIQUES	<p><i>Pratiques enseignantes requérant un rôle actif de l'étudiant</i> L'E2 décrit en détail et répétitivement la manière de mener ses pratiques depuis une approche constructiviste. Nonobstant, cet enseignant signale que ses classes peuvent être perçues comme behavioristes au regard des autres. Lorsque que l'enseignant imagine ses classes il attend un rôle actif de la part de l'étudiant, étant celui qui construit les connaissances grâce à l'orientation de l'enseignant, Cependant, il exprime que dans certaines occasions il doit recourir à la présentation explicite des connaissances car il se rend compte que l'étudiant n'y arrive pas par lui-même. Cela peut être lié étroitement à la perception que l'E2 a de la réaction de ses étudiants : une acceptation plus grande d'activités de caractère plus behavioriste dans leurs processus, car ils</p>

	<p>travaillent pour l'évaluation quantitative –qui consiste à reprendre et à répéter des informations apprises par cœur–, sachant que l'évaluation qualitative qui implique la construction des connaissances reste importante. Il continue quand même à privilégier dans ses classes des activités inscrites dans le constructivisme. L'enseignant démontre donc son intérêt à mener ses étudiants non seulement à respecter les exigences du programme, mais aussi à suivre un processus leur permettant la compréhension du fonctionnement de la langue sans s'y rattacher d'une manière explicite.</p> <p>Occurrences de mots utilisées : faire (5), hypothèses (3), tester (8), travailler (7), par eux-mêmes (1), processus (8), faire des inférences (1), constater (1), découverte (2), découvrir (1), gratifiant (1), arriver à (4), réponse (3), marcher (3), un peu de tout (1), éclectique (1), constructiviste (2), ne pas suivre un seul modèle (2), construction (1), stratégies (1), activités (1), proposer (1), arriver (2), réalité (1), pratique (1), montrer (1) pouvoir être (1), conductiste (1), à l'égard des autres (1), dégager (1), règle (1), trouver (2), besoin (1), meilleurs résultats (2), forcer (1), note (1), ne pas mettre des notes (1), observations (2), corrections (1), commentaires (1), questions (1), poser des questions (2), réflexions (1), chercher (1), consulter (1), opportunité (1), comprendre (1), demander (1), façon traditionnelle (1), comparer (1), donner (4), ne pas garantir (1), apprendre (1), se rendre compte (3), non explicite(1).</p>
	<p>Limitations d'une approche constructiviste</p> <p>Considérant l'importance donnée à l'approche constructiviste dans ses pratiques enseignantes, l'E2 précise qu'elle est difficile et que cela est dû à deux raisons : l'importance de la note –aspects quantitatif– de la part des étudiants et le facteur du temps –contrainte– qui ne suffit pas malgré la planification des classes conçues depuis cette approche favorisée par l'enseignant. Ces deux motifs, considérés négatifs, nuisent à ses intérêts car ses étudiants approchent la langue depuis le constructivisme. Il ajoute un autre motif concernant l'engagement de l'enseignant avec les processus d'enseignement et d'apprentissage : une constante transformation des pratiques. Il estime que les enseignants ne veulent pas s'engager au changement dû aux implications du temps, de préparation et d'application de démarches nécessaires à ces fins. La position critique de l'E2, nous permet de réaffirmer une réflexion constante de ses pratiques et de son intérêt de les transformer à bien.</p> <p>Occurrences de mots utilisées : prendre beaucoup de temps (6), ne pas terminer (2), manière (1), superficielle (2), ne pas arriver (1) moitié du programme (1), à la fin (4), continuer (2), demander (1), niveau C1 (1), arriver à (1), travailler (3), faire (5), comme les autres (1), un petit peu ça, un petit peu ça (1), terminer (1), un petit peu de tout (1), ne pas approfondir (1), grave (2), essayer (1), pratiques (1), évaluation (3), évaluation-annotation (1), triste (1), décourageant (1), malheureusement (1), note (3), problème (1), dur (1), très peu les personnes (1), demander (1), poser des questions (1), répondre (1), copier-coller (1), ne pas servir (1), traduire (1), ne pas se donner (1), autre extrême (1), manière (2), ne pas marcher (1), ne pas donner des résultats (1), plus long (1), investir (1), changement (2), difficile (1), impliquer (3), temps (1), préparer (1), changer (1).</p>
	<p>L'orientation de processus d'apprentissage suppose des connaissances</p> <p>L'E2 déclare qu'un enseignant doit connaître ce qu'il enseigne, car une réponse telle que « parce que » ne peut pas être considérée comme une réponse. Toutefois, il précise qu'il ne s'agit pas de donner la réponse d'une manière explicite, mais de donner des outils à l'étudiant pour qu'il puisse arriver lui-même à la compréhension. Il donne un exemple lié à la prononciation, en précisant qu'il cherche à identifier les fautes généralisées afin de créer un matériel d'étude permettant une approche de ce sujet dans ses classes de FLE. Même si au début il n'était pas</p>

TRANSFORMATION DE	<p>conscient de l'importance des savoirs théoriques dans ses pratiques enseignantes ayant une incidence dans les processus. Sur ce point, il reconnaît que pour enseigner, il faut une connaissance permettant à l'enseignant de guider ses étudiants dans les processus d'apprentissage, même si ce n'est pas d'une façon explicite.</p> <p>Occurrences de mots utilisées : enseignants (1), devoir (2), connaître (1), parce que (2), réponse (2), enseignant de langues (1), apprendre (1), mener (1), processus (1), objectif (1), aider (1), guider (1), donner des outils (1), privilégier (1), constante formation (1), renouvelle (1), travail (1), théories (1), idéales (1), atterrir (1), contexte (1), marcher (1), impossible de ne pas savoir, de ne pas connaître, de ne pas maîtriser (1), processus de formation (1), enseigner une langue (1), pour que tu enseigne il faut que tu sache, (1), savoir (1), parler (1), règles de fonctionnement phonétique de la langue (1), essayer (1), voir (1), fautes les plus commun (1), atelier de la phonétique (1), travailler l'articulation (1).</p>
	<p>À la recherche d'une transformation visant l'amélioration des pratiques</p> <p>D'une manière répétitive, l'E2 met en relief la nécessité de réfléchir sur les pratiques enseignantes et sur la prise de décisions afin d'améliorer les processus d'enseignement et d'apprentissage de FLE. Même, si les résultats ne sont pas ceux attendus, il insiste sur le fait de tester et de réfléchir sur les résultats obtenus une fois qu'une nouvelle stratégie ait été mise en place. Il souligne les transformations qu'il a faites dans sa propre praxis telles que : l'élaboration de son propre matériel—compte tenu des besoins de ses classes—, la transformation qui lui a permis de s'éloigner d'une approche traditionnelle, favorisant le constructivisme. En réfléchissant, il s'est rendu compte qu'il n'y a pas toujours de réponse à toutes les questions sur ses pratiques. Il a aussi compris qu'il est important d'essayer de chercher à s'améliorer et de partager des expériences avec ses collègues, ceci provoquant une amélioration permanente en tant qu'enseignant de FLE.</p> <p>Occurrences de mots utilisées : essayer (1), trouver (3), choses nouvelles (1), vouloir (1), changer (4), travailler (1), créer (1), tester (1), ne pas donner des résultats (1), intégration (1), matières (1), un projet (1), intégrer (1), éléments (1), un même projet (1), comment (1), changer (3), quoi ? (1), constante formation (1), renouvelle (1), faire (1), fiches propres (1), élaborer (2), propre matériel (1), se poser de questions (2), ne pas faire (1), ne pas savoir faire (1), manquer (1), problème (1), ne pas trouver la réponse (1), toujours en processus de formation. (1), éléments (1), enseigner une langue (1), ne pas mettre des notes (1), mettre des observations (1), observations (1), commentaires (1), questions (1), fiches (4), laboratoire (1), manière (2), mécanique (1), compréhension orale (1), se rendre compte (12), arriver à l'autre extrême (1), enseigner (6), apprendre (2), apprendre comment enseigner (2), langue (4), pratique (2), développer (1), stratégies (1), partager (2), expérience (1), collègues (1), important (1).</p>
	<p>Changements dans les pratiques enseignantes</p> <p>L'E2 reconnaît que depuis qu'il a commencé à exercer, il a continuellement transformé ses pratiques. Répétant les modèles d'enseignement étudiés pendant sa formation avec l'enseignant comme acteur principal dans la classe, il s'est rendu compte qu'il y avait d'autres manière de guider les processus d'apprentissage à partir des théories avec lesquelles il s'est familiarisé, ceci transformant ses pratiques.</p> <p>Occurrences de mots utilisées : pratique pédagogique (1), se rendre compte (2), apprendre (3), manière (2), traditionnelle (1), protagoniste (1), classe (1), centrée sur moi (1), prend du temps (2), commenter (1), obtenir (1), meilleurs résultats (1), forcés (1), avoir une note (1), opportunité (1), travailler directement avec elles ou avec eux (1), mécanique (1), changer (1), comprendre (1), commencer (3), facile (1), début (2), expliquer (2), devoir tout savoir (1),</p>

	<p>enseigner tout (1), classique (2), lire des théories (2), voir (1), ne pas mettre de notes (1), corrections (1), observations(1), commentaires (1), questions (1).</p> <p>Un matériel basé sur les besoins spécifiques de la classe de FLE Pour l'E2, il y a des matériaux didactiques qui ne tiennent pas compte des besoins immédiats de ses classes, c'est pourquoi il a décidé de créer son propre matériel, ce qui est un avantage certain pour mener à bien ses classes de FLE. Cette transformation met en évidence son intérêt pour améliorer ses pratiques et aussi pour atteindre les objectifs déterminés pour la classe, même si la création du matériel propre lui demande plus de temps et d'investissement de sa part. Occurrences de mots utilisées : activités (1), livres (1), manuels (1), faire (1), propres fiches (1), élaborer (2), propre matériel (1), avoir besoin de (1), fiches de laboratoire (1), fiches (1), fiches de compréhension orale (1), documents élaborés (1).</p>
	<p>Vers une reformulation explicite des conceptions L'E2 précise que l'élaboration de ses propres fiches représente une planification préalable dans laquelle il inclut divers aspects en cherchant à les travailler avec ses étudiants. Il supposait que tous les enseignants de LE concevaient leurs classes de la même manière qu'il le fait, ce qu'il reformule dans son discours. Également, il reconnaît que ses connaissances –acquises dans sa formation et expérience en tant qu'enseignant de FLE– ont une incidence dans ses pratiques. Nonobstant, il s'inquiète pour le traitement donné à la théorie dans la classe, en considérant que le fait de mettre l'accent sur la théorie ne garantit pas l'apprentissage. Donc, nous pouvons mettre en évidence qu'il y a des présuppositions ayant une incidence dans les pratiques enseignantes sur lesquelles une réflexion à profondeur ne s'est pas donnée. Occurrences de mots utilisées : se poser des questions (3), théorie (1), maîtriser (1), éléments (1), manière (1), enseigner (2), apprendre (3), projet (1), planifié (1), penser (3), être évident (1), arriver à la théorie (1), voir (1), explicitement (2), travailler (1), formation (4), prendre un petit peu de tout (1), être consciente (1), ne pas être conscient (1), tout le monde (1), tout enseignant de langue (1), parler (1), de cette manière (1), expérience (1), aborder (1), intéressant (3), partager (1), préoccupation (1), autres enseignants de LE (1), conception (1), dire (1), inquiéter (1), préoccuper (1), arriver de nouveau à la théorie (1), se centrer sur la théorie (1), mettre l'accent sur la théorie (1), visions (1), comment (7), faire (2), autres licences (1), autres universités (1), savoir (3), devoir (1), fonctionner (1), théorie (1), ne pas garantir (1), apprentissage (1), utiliser (1), à l'intérieur du programme (1), notes (1), constante (1), renouvelle le monde du travail (1).</p>
<p>RÉFLEXION DE PRATIQUES</p>	<p>L'Étudiant de l'UPN, au-delà d'un usager de langue L'E2 réfléchit sur les processus des étudiants de l'UPN –futurs enseignants de LE–, en exprimant qu'il perçoit une tendance à se centrer sur l'aspect communicatifs et sur le niveau de langue à la faculté, laissant de côté les processus liés à l'enseignement qui sont importants dans ce contexte spécifique si l'on considère le profil du diplômé du programme de LE. Il estime que pour un enseignant de LE il ne suffit pas de parler correctement, et il souligne qu'il existe des étudiants diplômés qui exercent tout en continuant à faire des fautes. Nous notons donc qu'il faut une clarté concernant le profil des étudiants afin de transformer ou d'adapter les pratiques enseignantes. Occurrences de mots utilisées : ne pas être suffisant (1), parler correctement (2), essayer (1), arriver à (1), donner (1), privilégier (1), communication (1), comment (1), processus (1), étudiants (2), diplômé (1), travailler (1), exercer (1), métier d'enseignant (1), faire de fautes (1), bases (1), formation (2), ne pas avoir (1).</p>

Graphique 11



Finalement, nous voyons que l'E2 a plus pris en compte la population avec laquelle il travaille (58%) et le programme (35%) dans la catégorie 3_CONTEXTE. Nonobstant, en révisant la référence générale de l'enseignant –dans l'entretien complet–, nous trouvons qu'elle n'est pas significative, représentant 8% pour 3.2 et 5% pour 3.3. Concernant la sous-catégorie 3.1, rappelons-nous que son inclusion visait à décrire le profil des enseignants, ce qui explique que nous n'ayons pas mis l'accent sur cet aspect dans l'entretien.

CATÉGORIE	SOUS-CATÉGORIES	COMMENTAIRES
CONTEXTE	EXPÉRIENCE	<p>Temps et contextes d'enseignement</p> <p>L'E2 a 13 ans d'expérience. Une fois ses études d'enseignement de LE terminées, il a travaillé en tant que professeur de primaire, secondaire et d'université. Au début il a été enseignant d'anglais mais après il n'a travaillé qu'en tant que professeur de français. Ces expériences lui ont permis de s'approprier des sujets tels que les processus d'enseignement et d'apprentissage du FLE.</p> <p>Occurrences de mots utilisées : 13 ans (1), petits (1), école primaire (1), école secondaire (1), étudiants d'université (1), anglais (1), français (1).</p>
	POPULATION	<p>Les besoins de l'étudiant de l'UPN</p> <p>L'E2 admet que l'étudiant réalisant des études dans l'enseignement de LE à l'UPN doit non seulement utiliser la langue mais aussi comprendre son fonctionnement pour l'enseigner au moment d'exercer sa profession. Cela lui permet de réfléchir sur l'importance de privilégier non seulement la partie communicative mais aussi la partie de la syntaxe, de la morphologie et de la sémantique de la langue. En effet, l'enseignant de l'UPN doit intégrer l'idée que ses étudiants seront des enseignants de langue à l'avenir et doivent apprendre et comprendre certaines étapes</p>

PROGRAMME	<p>qui ont un rapport aussi bien avec l'enseignement et l'apprentissage des langues qu'avec l'usage même de celles-ci.</p> <p>Occurrences de mots utilisées : falloir (2), enseigner (6), arriver à la règle (1), faire des inférences (1), éléments (2), caractéristiques (1), temps (1), fonctionnement (3), langue (7), processus (5), mener (2), les autres (2), pouvoir (1), guider (1), découverte (1), essentiel (1), autonomes (1), apprendre à apprendre (2), étudiants (1), s'autoévaluer (1), s'autoréguler (1), apprendre (3), devenir enseignant (1), reprise (1), linguistique (1), associer (1), maternelle (1), enseignants (1), devoir (1), connaître (1), alphabétisation (1), ne pas être (1), simplement (1), parler(1), communiquer (1), sans importer comment (1).</p>
	<p>L'étudiant d'aujourd'hui de l'UPN</p> <p>L'E2 a deux types d'étudiants à l'UPN, celui qui s'engage avec son processus d'apprentissage –avec un rôle actif– et celui qui travaille seulement pour avoir une note. Il reconnaît aussi qu'ils ont beaucoup plus de temps pour avoir une formation spécifique sur les aspects formels de la langue –malgré une tendance à communiquer sans faire attention à quoi et comment. De plus, il ajoute que les meilleurs résultats sont obtenus quand les étudiants sont évalués quantitativement. Cela représente une réflexion critique sur les processus de formation des enseignants dans le contexte de l'UPN.</p> <p>Occurrences de mots utilisées : étudiants (4), curieux (1), poser des questions (1), intéressés (1), s'informer (1), lire (1), parler (1), ne pas importer comment (1), ne pas/avoir (3), plus de temps (1), formation spécifique (1), meilleurs résultats (1), forcés (1), note (2), demander (1), évaluation (1), associer (1), évaluation. annotation (1), répondre (2), ne pas importer quoi (1), peu (1), personnes (1), poser des questions (1), enseignés (1), travailler (1).</p>
	<p>Programme de LE : Contraintes et conjectures</p> <p>Pour l'E2, il est important que l'enseignant de l'UPN connaisse et maîtrise les éléments intégrés dans le programme. Il reconnaît aussi que dans quelques occasions, il existe certaines limites comme celles d'atteindre un haut niveau de langue. Cela nous permet de déduire qu'il y a deux situations qui empêchent de travailler sur la notion d'apprendre à apprendre : le manque de connaissance de la part de l'enseignant et les exigences du programme, car à cause du temps, on ne peut pas travailler assez sur certains processus qui impliquent beaucoup plus d'engagement que d'autres.</p> <p>Occurrences de mots utilisées : vouloir (1), chiffres (1), demander (1), niveau C1 (1), programmes (2), intégrer (1), impossible (1), ne pas connaître (1), ne pas maîtriser (1).</p>
	<p>Du programme et de la phonétique</p> <p>L'E2 admet que la phonétique est intégrée dans les différentes matières du programme de langues étrangères de l'UPN. Cependant, il assure que la sous-composante linguistique sera vraiment abordée en cours de FLE. Il ajoute de même que le seul espace académique contemplé dans le programme se consacre exclusivement aux systèmes phonétique-phonologiques qui traitent des aspects dans ce domaine des langues enseignées, à savoir l'anglais et le français. D'autre part, il déclare que le programme est ambitieux dans la mesure où il y a beaucoup d'aspects qui doivent être abordés dans le programme du FLE mais qui sont vus superficiellement par l'enseignant de LE. Il manifeste que malgré l'engagement de plusieurs personnes dans la réforme du programme de FLE –la durée des études de licence pourrait passer de 5 à 4 ans–, il est essentiel de savoir comment celui-ci sera organisé.</p> <p>Occurrences de mots utilisées : théoriquement (1), être censé (3), phonétique (1), programme/s (11), aborder (1), autres langues (1), langue (1), travail (1), voir (1), consacrer (2), éléments (1), phonétiques (1), à l'intérieur (1), réforme (1), cours de phonétique (2), intégrer</p>

	(3), autres phonétiques (1), bases (1), formation (1), imaginer (1), aspects (2), traits (1), phonétique (2), anglaise et française (1), ambitieux (1), vouloir (2), faire (2), terminer (2), voir (1), choses générales (1), étude (1), compléter (1), normes (1), règles (1), réalité (1), possible (1), licence de 4 années (1), apprendre (1), comment (2), organiser (1).
	<p>Un programme divisé L'E2 considère qu'il n'y a pas d'intégration des différents espaces académiques, ceci ayant une incidence sur la qualité et le résultat des projets et des travaux des étudiants. En effet, l'étudiant de LE doit rendre différents projets sur une même période académique qui n'incluent pas les aspects travaillés dans les d'autres matières, entraînant ainsi une baisse de la qualité de ces derniers. Pour lui, il serait plus essentiel qu'il y ait une vraie intégration des différentes matières dans un seul projet. Toutefois, il manifeste que les enseignants travaillent d'une manière indépendante.</p> <p>Occurrences de mots utilisées : chaque (2), étudiant (1), projet (2), matière (2), faire (1), intégration (1), plus enrichissant (1), donner (1), plus de qualité (1), bons résultats (1), intégrer (1), éléments (1), travail (1), problème (1), ceux de langues travaillent avec ceux de langues (1), ceux de français avec ceux de français (1).</p>

D'après les graphiques présentés, nous mettons en évidence que l'E1 approfondit les aspects liés à l'enseignement et à l'apprentissage de LE. Pour sa part, l'E2, en approfondissant ses idées, a eu un nombre plus important de verbalisations non seulement concernant l'enseignement et l'apprentissage de LE, mais aussi concernant sa pratique enseignante, sa réflexion sur celle-ci et ses conceptions dans le cadre de DLE. Cela nous a permis d'identifier des éléments facilitant la compréhension et le renseignement de la manière dont ces enseignants-participants conçoivent le traitement de l'erreur dans la prononciation, ainsi que la manière dont ils mobilisent leurs savoirs dans leurs pratiques compte tenu de leurs conceptions.

Consolidant l'analyse de contenu comparative

D'après l'analyse présentée dans les grilles catégoriales, nous avons observé aussi bien l'E1 que l'E2, a une clarté sur ses conceptions dans le cadre d'enseignement et d'apprentissage de FLE, car tout au long de l'entretien, il a défendu et expliqué d'une manière cohérente le pourquoi de ses pratiques à la lumière de ses croyances. Dans le cas

de l'E1, celui-ci voit l'étudiant de l'UPN comme un participant social avec une mission politique et non comme une personne qui enseignera tout simplement une langue depuis une perspective linguistique. D'autre part, nous avons mis en évidence le fait que l'E2 reconnaît que l'étudiant de l'UPN est un enseignant en formation qui doit connaître ce qu'il enseignera; et également, le fait que cet enseignant prenne en considération l'interdisciplinarité lors de la formation des futurs enseignants, ce qui représente son engagement pour orienter un processus de qualité.

À partir de cette analyse, nous avons constaté les différences dans les deux conceptions des enseignants-participants concernant les aspects considérés pertinents dans la formation des futurs enseignants, ainsi que dans les croyances guidant leurs pratiques pédagogiques. Cela ne signifie pas que l'une soit plus correcte que l'autre mais que ces deux conceptions sont complémentaires. Il vaut la peine de souligner que nous avons remarqué certaines ressemblances considérées très importantes –dans le cadre d'enseignement et d'apprentissage de LE– dans ces deux cas, telles que : le concept de langue, le rôle de l'étudiant et de l'enseignant de FLE dans les processus durant la classe, et l'importance d'une approche constructiviste et de l'évaluation.

Nous remarquons aussi que l'opinion de l'E1 et de l'E2 coïncident sur le fait que la langue n'est pas seulement la culture ou le système linguistique, mais qu'elle a une fonction déterminante dans les contextes sociaux et culturels. Une autre ressemblance est liée au rôle actif de l'étudiant, puisqu'ils considèrent que celui-ci doit être l'acteur principal dans la construction de ses propres connaissances, où l'enseignant représente un guide dans ses processus d'apprentissage. Aussi, nous avons vu qu'il y a eu une transformation de leurs conceptions de l'évaluation, laquelle a eu une incidence dans leurs pratiques enseignantes.

Cependant, pour l'E1 les résultats ont été positifs –après les changements effectués dans ses classes–, tandis que pour l'E2 –après avoir changé la manière d'évaluer– les résultats obtenus n'ont pas été les meilleurs. Ce dernier justifie sa perception avec la résistance au changement de la part des étudiants, étant donné qu'avec la tendance à travailler en fonction des chiffres, une évaluation quantitative persiste.

Or, compte tenu de nos considérations tout au long de ce document, il nous préoccupe de voir que –bien que l'E2 fasse référence, lors d'un moment réflexif durant l'entretien, à l'importance d'une formation visant le profil du diplômé en langues de l'UPN–, aucun d'entre eux deux ne met l'accent sur les processus concernant le concept d'apprendre à apprendre, aspect essentiel dans le contexte de l'UPN. Nous ne cherchons pas à juger leurs pratiques enseignantes car, comme nous l'avons déjà mentionné ci-dessus, nous considérons que leurs raisons, leurs objectifs et leurs croyances, à partir desquels leurs classes de FLE sont planifiées et développées, sont d'une grande importance ainsi que complémentaires. En revanche, en reprenant la perception de l'E2 quand il fait référence au facteur du temps et au caractère ambitieux du programme, nous nous demandons comment les futurs enseignants de FLE reçoivent une formation qui leur permet d'apprendre à apprendre la langue française. Bien que le programme de LE de cette université inclue des espaces académiques –tels que des méthodologies pour l'enseignement de LE, une pédagogie et une didactique de la langue– qui abordent d'une façon très générale diverses approches méthodologiques pour l'enseignement de LE, ne se focalisent pas sur le concept d'apprendre à apprendre ; ce qui permettrait aux enseignants en formation de s'approprier plus de leurs processus d'enseignement à l'avenir.

4.1.4. Analyse du discours sur les pratiques enseignantes : Reformulation de savoirs d'action

Tenant compte des résultats obtenus dans l'analyse de contenu présentée ci-dessus, nous avons pu identifier, canaliser et reformuler deux savoirs d'actions explicités par les enseignants-participants. Nous avons mis en évidence que –considérant les graphiques de la section préalable– dans le cas de l'E1, il y a un grand nombre de verbalisations dans la catégorie de croyances, notamment concernant l'apprentissage et l'enseignement de LE. Dans le cas de l'E2, la plupart des verbalisations se trouve dans la catégorie de croyances, de didactique de LE et de contexte, mettant l'accent sur les sous-catégories d'enseignement, suivie d'apprentissage, de pratiques enseignantes, de réflexion de pratiques enseignantes, ainsi que de population UPN.

Nous présentons ci-dessous le savoir d'action le plus représentatif de chacun des cas :

REFORMULATION DU SAVOIR D'ACTION DE l'E1 : « L'apprentissage de la langue est un processus personnel qui doit permettre la construction du monde dans lequel nous vivons depuis une perspective critique. » (énoncé du chercheur) :	
EXTRAITS D'INTERVIEW	<p>« l'apprentissage de la langue est quelque chose de très personnel c'est une construction que je fais moi-même c'est moi finalement qui dois investir dans cet apprentissage-là s'approcher de la langue sans se centrer sur la grammaire, sans se centrer sur des aspects très structuraux je pense non seulement à partir de la langue étrangère ou à partir des langues, mais dans toutes les matières on a une mission par rapport à notre devoir en tant que... je ne sais pas si dire citoyen c'est le mot adéquat, mais comme participant dans la construction de ce monde -là dans lequel nous vivons penser par moi-même, de penser critiquelement, de critiquer, d'avoir mon propre point de vue et non pas de copier de quelqu'un qui m'instruit je dois penser une manière de voir le monde et analyser les choses et trouver la vérité ou les vérités moi- même je dois me former pour diriger ma vie. il y a beaucoup de travail autonome ça permet qu'il y ait une construction et que ça soit par rapport aux intérêts des étudiants considérer d'autres points de vue, de penser aux problématiques mondiales, globales qui intéressent les humains, les personnes dans le monde entier j'essaie d'introduire d'autres intérêts surtout de la pensée critique, de la pédagogie critique je dois avoir conscience de ce que signifie être professeur parce que ça c'est une mission politique, pour moi c'est tout à fait ça, donc il faut comprendre ce monde-là dans lequel on est né parce que jour par jour on est aliéné, on nous montre des jours, on nous dit des mensonges, tous les jours par la télévision, par les médias »</p>

TRAITEMENT DE L'ERREUR EN PRODUCTION ORALE

MODALISATION/ANALYSE DE L'ÉNONCIATION	<p>L'E1, de manière réitérée, a fait référence à la construction du monde, à la pensée critique et à la pédagogie critique compris comme des éléments fondamentaux dans ses classes de FLE. C'est pourquoi, il considère que les processus d'enseignement et d'apprentissage ne doivent pas se centrer sur les aspects structuraux de la langue.</p> <p>En employant les pronoms de la première personne du singulier, il démontre qu'il s'approprie le sujet et est convaincu des idées qu'il partage.</p>	
REPRÉSENTATIONS ACCOMPAGNANT LE SAVOIR D'ACTION	Représentation de la situation au regard de l'action	<p>L'E1 considère que la signification d'être enseignant de langues entraîne une mission politique.</p> <p>Pour cet enseignant, l'étudiant doit avoir un rôle actif et plus autonome dans son propre processus d'apprentissage.</p> <p>L'E1 reconnaît aussi bien l'enseignant que l'étudiant, comme des participants actifs à la construction du monde et à celles des vérités intéressantes pour les humains.</p>
	Action au regard de la situation (pertinence de l'acte)	<p>S'agissant des futurs enseignants de français, l'E1 cherche à ce qu'ils travaillent à la lumière de la pensée critique et de la pédagogie critique, en tenant compte de la signification qu'ils donnent à "être enseignant de langues".</p> <p>L'E1 favorise un environnement où l'attention n'est pas centrée sur la grammaire, permettant à l'étudiant de s'exprimer et de construire des connaissances sans peur de se tromper.</p>
	Acteur au regard de la situation (valeur, attitudes, implication)	<p>L'E1 explique avec conviction le rôle de l'enseignant et de l'étudiant de FLE à la lumière de la pensée critique et de la pédagogie critique. Il s'inclut tout le temps dans son propre discours d'une manière explicite, en s'appropriant ses croyances.</p>
	Reconnaisances identitaires associées	<p>Le savoir d'action de l'E1 représente la construction des concepts de la langue, d'enseignement et d'apprentissage qu'il a réalisée tout au long de son expérience en tant qu'enseignant de FLE.</p>

<p>REFORMULATION DU SAVOIR D'ACTION de l'E2 : « L'enseignant de FLE en construction doit demeurer en réflexion continue et transformer ses pratiques en faveur des processus d'apprentissage. »</p> <p>(énoncé du chercheur) :</p>	
EXTRAITS D'INTERVIEW	<p>« quand je me rends compte que la manière dont je travaille ne me marche pas, ne donne pas des résultats, ok, je prends et je travaille la façon traditionnelle et là je fais comparer à mes étudiants d'accord je teste et je fais qu'ils testent aussi</p> <p>C'est tout un processus d'alphabétisation</p> <p>C'est tout un processus d'alphabétisation</p> <p>Le problème je crois que nous les profs, nous ne voulons pas nous investir à ce changement là parce que c'est difficile ; ça implique du temps, du travail, ouais ?... Ça implique faire les choses d'une autre manière, ça implique préparer, changer... et qui va... ouais ? Parfois on n'est pas prêt pour le changement...</p> <p>nos programmes, nos programmes intègrent de ces aspects-là ; donc, impossible de ne pas savoir, de ne pas connaître, de ne pas maîtriser, d'accord ?</p> <p>en fait de guider ces processus de découverte, d'accord ? Ça doit être essentiel. Si on se base sur les processus autonomes, si on apprend à apprendre, si on enseigne ses étudiants à s'autoévaluer, autoréguler, si on apprend ces types de choses on est sûr on arrivera à ce plan là</p> <p>notre objectif doit être cela, les aider, les guider</p> <p>j'essaie de les faire arriver à ce point-là mais c'est pas donné</p> <p>si j'étais une bonne enseignante, ils seraient magnifique maintenant, d'accord ? Donc, je me demande toujours qu'est-ce que je n'ai pas fait, qu'est-ce que je n'ai pas su faire, qu'est-ce qui a manqué dans ce</p>

TRAITEMENT DE L'ERREUR EN PRODUCTION ORALE

	<p>processus là... oui je me pose toujours des questions, le problème c'est de ne pas trouver les réponses... Là tu dis qu'est-ce qui se passe ? je travaillais typiquement les documents élaborés, ouais ? Je peux pas dire que j'ai commencé avec les documents authentiques. J'ai commencé avec ce qui était facile Ça fait un an, deux semestres que je ne mets pas de notes ; j'ai testé avec cela, donc, je mets des observations, bah en fait, les corrections sont pleines d'observations, de commentaires, de questions. Parce que je trouve toujours les faiblesses chez moi il faut que tu sois en constante formation, renouvellement de travail et tout cela pour moi c'est superbe de savoir que je n'apprends pas une langue, j'apprends les processus pour arriver à que les autres puissent apprendre la langue aux autres. Après j'ai commencé à faire mes propres fiches, ça c'était génial pour moi, j'élabore mon propre matériel à partir de ce dont j'ai besoin dans mes cours et ça c'est superbe. Toujours en processus de formation. Je sens que je n'ai pas suffisamment d'éléments pour bien apprendre une langue. En fait j'essaie toujours de trouver des nouvelles choses, parfois je me dis... non ça va pas, ça marche pas, c'est pas comme ça, parfois je veux changer le monde... et on arrive... je veux pas changer le monde, mais je veux changer mon cours, ma classe, ouais la manière de travailler... je voudrais poser cette même question, je voudrais savoir comment mes camarades font parce que tu enseigne il faut que tu sache Nous en tant qu'enseignants nous devons connaître tous ces aspects-là. si tu crois vraiment que c'est un processus de construction là tu dirais les stratégies, les activités que je vais proposer, que je vais faire vont amener mes étudiants à ce processus là Et au fur et à mesure en lisant des théories, en lisant des théories, tu commences à voir et apprendre beaucoup plus de choses »</p>						
MODALISATION/ANALYSE DE L'ENONCIATION	<p>Dans le cas de l'E2 le pronom personnel le plus utilisé est « je » quand il se réfère à ses propres pratiques enseignantes. Cependant, quand il exprime son opinion sur le rôle de l'enseignant, il utilise, plusieurs fois le pronom « tu » et sporadiquement le pronom « nous », mettant en évidence l'inclusion des autres enseignants dans son discours, notamment dans ses conceptions sur l'enseignant de LE.</p>						
REPRÉSENTATIONS ACCOMPAGNANT LE SAVOIR D'ACTION	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td data-bbox="305 1297 675 1461" style="width: 30%; padding: 5px;"> Représentation de la situation au regard de l'action </td> <td data-bbox="675 1297 1468 1461" style="padding: 5px;"> Pour l'E2 l'enseignant de l'UPN est formateur des futurs enseignants. Il faut une cohérence entre les conceptions et les pratiques dans le cadre d'enseignement et d'apprentissage de LE. L'E2 reconnaît qu'une réflexion en DLE représente un aspect essentiel afin d'améliorer les processus. </td> </tr> <tr> <td data-bbox="305 1461 675 1654" style="width: 30%; padding: 5px;"> Action au regard de la situation (pertinence de l'acte) </td> <td data-bbox="675 1461 1468 1654" style="padding: 5px;"> L'E2 considère que l'enseignant de FLE doit réfléchir sur ses propres pratiques afin de proposer des transformations contribuant aux processus d'apprentissage des étudiants. L'E2 affirme que l'étudiant de l'UPN a besoin d'une formation permettant la construction des connaissances et la compréhension de ce qu'il apprend, puisqu'il en aura besoin au moment d'exercer sa profession. </td> </tr> <tr> <td data-bbox="305 1654 675 1877" style="width: 30%; padding: 5px;"> Acteur au regard de la situation (valeur, attitudes, implication) </td> <td data-bbox="675 1654 1468 1877" style="padding: 5px;"> L'E2 s'approprie de son rôle d'enseignant en faisant référence à sa réflexion continue sur les processus, la prise de décisions, la mise en place de changements et l'évaluation des résultats obtenus. L'E2 se préoccupe du rôle adopté par plusieurs enseignants de LE, qui ne sont pas prêts à transformer leurs pratiques, ceci ayant une incidence déterminante dans les processus de formation des futurs enseignants de FLE. </td> </tr> </table>	Représentation de la situation au regard de l'action	Pour l'E2 l'enseignant de l'UPN est formateur des futurs enseignants. Il faut une cohérence entre les conceptions et les pratiques dans le cadre d'enseignement et d'apprentissage de LE. L'E2 reconnaît qu'une réflexion en DLE représente un aspect essentiel afin d'améliorer les processus.	Action au regard de la situation (pertinence de l'acte)	L'E2 considère que l'enseignant de FLE doit réfléchir sur ses propres pratiques afin de proposer des transformations contribuant aux processus d'apprentissage des étudiants. L'E2 affirme que l'étudiant de l'UPN a besoin d'une formation permettant la construction des connaissances et la compréhension de ce qu'il apprend, puisqu'il en aura besoin au moment d'exercer sa profession.	Acteur au regard de la situation (valeur, attitudes, implication)	L'E2 s'approprie de son rôle d'enseignant en faisant référence à sa réflexion continue sur les processus, la prise de décisions, la mise en place de changements et l'évaluation des résultats obtenus. L'E2 se préoccupe du rôle adopté par plusieurs enseignants de LE, qui ne sont pas prêts à transformer leurs pratiques, ceci ayant une incidence déterminante dans les processus de formation des futurs enseignants de FLE.
Représentation de la situation au regard de l'action	Pour l'E2 l'enseignant de l'UPN est formateur des futurs enseignants. Il faut une cohérence entre les conceptions et les pratiques dans le cadre d'enseignement et d'apprentissage de LE. L'E2 reconnaît qu'une réflexion en DLE représente un aspect essentiel afin d'améliorer les processus.						
Action au regard de la situation (pertinence de l'acte)	L'E2 considère que l'enseignant de FLE doit réfléchir sur ses propres pratiques afin de proposer des transformations contribuant aux processus d'apprentissage des étudiants. L'E2 affirme que l'étudiant de l'UPN a besoin d'une formation permettant la construction des connaissances et la compréhension de ce qu'il apprend, puisqu'il en aura besoin au moment d'exercer sa profession.						
Acteur au regard de la situation (valeur, attitudes, implication)	L'E2 s'approprie de son rôle d'enseignant en faisant référence à sa réflexion continue sur les processus, la prise de décisions, la mise en place de changements et l'évaluation des résultats obtenus. L'E2 se préoccupe du rôle adopté par plusieurs enseignants de LE, qui ne sont pas prêts à transformer leurs pratiques, ceci ayant une incidence déterminante dans les processus de formation des futurs enseignants de FLE.						

	Reconnaisances identitaires associées	Ce savoir d'action est lié autant à la formation qu'à l'expérience en tant qu'enseignant, puisque durant la période de formation, il a acquis des bases qu'il a solidifiées au fil du temps de son expérience d'enseignement de FLE, en s'identifiant de cette manière comme un enseignant en construction.
--	--	---

Ces deux savoirs d'action représentent une réflexion constante tout au long de l'expérience des enseignants de FLE, et sont considérés comme l'axe principal de leurs pratiques. Bien que nous comprenions son importance, nous voudrions souligner qu'il n'existe pas une référence à la formation de formateurs, aspect essentiel dans le contexte de l'UPN. Toutefois, nous trouvons que l'E1 voit l'apprentissage comme un processus individuel, tandis que l'E2 considère que les processus d'enseignement ont une incidence significative dans les processus d'apprentissage.

4.1.5. CONCLUSIONS

À cette étape de notre étude, nous estimons pertinent de réaliser une évaluation de nos objectifs, de nos fondements théoriques et du processus de recherche effectué, ainsi que des implications de cette recherche dans le contexte d'enseignement et d'apprentissage de FLE.

Quant à nos objectifs, l'idée d'approcher premièrement les conceptions des enseignants de FLE –participants à cette étude–, nous a permis une approche des bases de leurs pratiques enseignantes : la mobilisation de leurs savoirs à partir de leurs conceptions. Cela nous a donné la possibilité, d'un côté, d'avoir une réflexion et une explicitation de leur part concernant ce qu'ils font dans leurs classes de FLE, et d'un autre côté, de faire référence aux implications du traitement de l'erreur de prononciation dans la formation d'enseignants de FLE.

Concernant nos fondements théoriques, ceux-ci ont été utiles afin de :

- Souligner l'importance de la prononciation dans les classes de FLE, reconsidérant sa place dans l'approche communicative et les différences existantes entre les sons de l'espagnol et du français ;
- Décrire théoriquement le traitement de l'erreur dans la prononciation, considérant les implications de celui-ci dans les processus d'apprentissage de FLE ;
- Et évidemment, renseigner les conceptions et pratiques enseignantes de nos participants.

Par rapport à la méthodologie adoptée dans cette recherche, nous considérons que le fait de nous être approchés de notre objet d'étude depuis trois perspectives différentes –c'est à dire l'explicitation de savoirs théoriques, la classe de FLE et la réflexion sur les pratiques enseignantes incluant la mobilisation de savoirs–, nous a permis d'atteindre dûment notre objectif général.

Il est très gratifiant de trouver que pour nos enseignants-participants l'enseignement et l'apprentissage de FLE ne sont pas liées seulement à l'usage de la langue apprise afin de s'exprimer. En revanche, ils conçoivent que les usagers doivent construire une vision du monde à partir de la langue, en la partageant avec les autres grâce à l'interaction, visant une approche plus constructiviste.

Nous mettons également en évidence, que dans une certaine mesure, il existe une correspondance entre leurs conceptions et leurs pratiques, à savoir, il n'y a pas de différences marquées éloignant leurs conceptions de leurs praxis en classe de FLE. Nous constatons donc que leurs conceptions sont profondément ancrées, et qu'ils sont

conscients de cela, démontrant une mobilisation de savoirs avec des incidences évidentes dans leurs pratiques enseignantes.

Concernant la communication nous remarquons que, pour les deux participants la production orale a une place importante dans leurs classes. Toutefois, pour affirmer avec certitude qu'ils privilégient une habileté communicative plutôt qu'une autre, il faudrait une meilleure approche des propres pratiques enseignantes. Cette importance donnée à l'oralité représente quand même, un signe positif car l'étudiant de FLE doit utiliser réellement la langue bien qu'il soit dans un contexte exolingue.

D'autre part, nous voyons que pour l'E1, les éléments structuraux ou de forme de la langue ne représentent pas un aspect fondamental dans ses classes, puisqu'il considère que cela peut devenir un obstacle pour l'étudiant. Également, d'après son intérêt pour une approche constructiviste considérant l'aspect dialogique –où les aspects comme la pensée la pédagogie critiques sont très importants dans la formation d'un pédagogue de langues– il montre sa préoccupation en cherchant une construction du monde de la part de ses étudiants. Néanmoins, nous devons reconnaître qu'une formation solide comprend d'autres domaines de connaissances qui, intégrés, permettent la construction d'un enseignant réflexif incluant divers aspects liés à l'enseignement et à l'apprentissage de LE.

Avec l'E2, nous observons une tendance à considérer un peu plus les aspects structuraux de la langue. Nonobstant, depuis ses conceptions, le fait de travailler la théorie ne garantit pas un vrai apprentissage, mais en réfléchissant sur le profil de ses étudiants –enseignants en formation– il a compris l'importance pour ses étudiants de connaître le fonctionnement de la langue, car ces connaissances seront reprises au moment d'enseigner

–en se montrant comme un exemple lui-même– sans se centrer sur la manière dont celles-ci sont intégrées.

Quant au traitement de l'erreur de prononciation, nous avons vérifié que l'E2 la traite dans ses classes de FLE plus que l'E1. Cependant, nous insistons que dans ce traitement, les étudiants sont vus comme des apprenants de LE et non comme des personnes en train de se former pour devenir enseignants de FLE. Néanmoins, l'E2 dit qu'un enseignant doit connaître ce qu'il enseigne, affirmation qui éloigne la manière de penser les processus d'apprentissage de ses étudiants de sa conception concernant le travail explicite avec la théorie en classe de FLE.

Les enseignants-participants voient leurs étudiants comme usagers de la langue, réalité qui nous fait réfléchir sur les différences entre les espaces de FLE du programme de l'UPN et les espaces dans d'autres contextes (écoles ou centre de langues). Et bien que le programme conçoive une intégration de la composante phonologique dans les divers espaces académiques de FLE –affirmation de l'E2–, nous pouvons en déduire qu'à partir de cette étude de cas, il n'y a pas un travail plus conscient sur la prononciation et le traitement de l'erreur dans leurs classes de FLE. Nous pourrions même affirmer qu'il n'y a pas une formation de formation de FLE.

4.1.6. IMPLICATIONS

Nous reconnaissons que dans les espaces académiques orientés par nos enseignants-participants, le fait de se centrer sur la formation spécifique du traitement de l'erreur dans la prononciation n'est pas indispensable. Cependant, étant donné que le seul espace où ce sujet est abordé est celui des Systèmes phonétique-phonologiques, nous estimons que

celui-ci ne suffit pas, d'autant plus si nous tenons compte que le programme exige une formation adéquate des trois langues enseignées –espagnol, anglais et français–.

Avec cette étude, en plus d'approcher et de renseigner les conceptions de certains enseignants de FLE sur les processus d'enseignement et d'apprentissage de LE, nous avons voulu mettre l'accent sur un sujet qui est négligé et oublié : le traitement de l'erreur en général et pour notre intérêt celui de la prononciation. Ce renoncement a des implications dans les processus d'apprentissage de ceux qui sont en train de se former pour devenir enseignants de FLE.

Également, cette recherche nous invite à une réflexion sur la manière dont nous voyons nos étudiants de FLE dans le contexte de l'UPN depuis la praxis enseignante et depuis le même programme afin de considérer de possibles transformations dans les pratiques. Comme nous le soutenons dans cette étude, enseigner la langue à une personne qui l'utilisera à des fins purement communicatives et enseigner à quelqu'un qui va l'enseigner et la diffuser dans divers contextes est une chose complètement différente.

Nous estimons donc que cette recherche représente seulement un premier pas et qu'il faut une étude plus poussée où les conceptions de la plupart des enseignants du programme de l'UPN et de ceux appartenant à d'autres licences de langues dans d'autres universités soient incluses. Aussi, la perception des diplômés du programme –qui exercent déjà leur profession– devient importante puisqu'ils peuvent contribuer en partageant leurs expériences sur le traitement de l'erreur en production orale dans leurs classes.

Il est également intéressant d'effectuer une étude renseignant les conceptions des étudiants de FLE sur le traitement de l'erreur en production orale, dans le cadre de formation de futurs enseignants, et sur les incidences de la pratique enseignante dans leurs

processus d'apprentissage. Cela permettrait l'établissement d'une comparaison intéressante depuis les deux perspectives –enseignant et étudiant–.

Finalement, en concluant cette étude, une série de questions surgit, et nous considérons qu'elles méritent l'attention de ceux qui sont impliqués dans les processus d'enseignement et d'apprentissage de FLE. Pour ne citer que quelques exemples, savoir comment nous mettons en évidence les erreurs de la production orale de nos étudiants, reconnaître si nous avons une formation nous permettant d'aborder et de traiter proprement les aspects liés à la prononciation, examiner si nous proposons des stratégies permettant le traitement des erreurs en production orale, nous demander si nous tenons compte du profil de nos étudiants dans nos pratiques enseignantes, ou encore identifier les possibles présuppositions de pré-savoirs chez nos étudiants.

4.1.7. LIMITATIONS

Les résultats obtenus dans cette recherche représentent une particularité dans le contexte spécifique de FLE à l'UPN, c'est pourquoi nous ne pouvons pas établir de généralités à partir de cette étude de cas réalisée. Néanmoins, comme nous l'avons bien vu dans notre cadre méthodologique, l'étude en détail, des caractéristiques de la problématique d'une situation spécifique de cette recherche nous permet de considérer cette particularité comme représentative de notre objet d'étude.

D'autre part, nous estimons que le fait de connaître les conceptions faisant partie dans d'autres espaces académiques et depuis la même perspective que celle du programme de LE de l'université nous a empêché d'établir une relation directe entre les exigences du programme et les conceptions et pratiques enseignantes de nos participants. Un tel travail

aurait enrichi notre étude dans la mesure où nous aurions eu l'opportunité de vérifier si les enseignants tiennent compte des exigences du programme proposées dans le plan d'étude.

4.1.8. RECOMMANDATIONS

Nous estimons utile que les enseignants de FLE de l'UPN réfléchissent sur leur rôle et leurs pratiques pédagogiques à la lumière des plans de formation mis en place dans le programme de langues. Cela permettra, dans certains cas d'améliorer et dans d'autres cas de transformer, d'adapter ou de changer les pratiques enseignantes favorisant les processus d'enseignement et d'apprentissage depuis une perspective de DLE.

Nous considérons aussi que depuis le programme, il est nécessaire de considérer l'importance de la méthodologie d'enseignement de LE, approchant la prononciation et de son traitement de l'erreur dans les processus de formation des futurs enseignants de LE. Cela étant donné qu'il peut exister une conception généralisée supposant certains pré-savoirs de la part des enseignants en formation ou qu'il y a des aspects de la langue qui peuvent être travaillés d'une manière implicite –suppositions qui peuvent engendrer un vide théorique au moment d'exercer en tant qu'enseignant de FLE.

BIBLIOGRAPHIE

Bibliographie

CORDER, S. P. (1967). La importancia de los errores del que aprende. *IRAL*, V (4) 161-170.

CORDER, S. P. (1971). Dialectos idiosincrásicos y análisis de errores. *IRAL*, IX (2)147-160.

DEGACHE, C. (2000). La notion de « stratégie » dans l'espace interdidactique. en J. Billiez, C. Foerster et D.-L. Simon (éds.), *La didactique des langues dans l'espace francophone : unité et diversité*, Actes du 6è colloque ACEDLE, Grenoble, 5-6 novembre 1999, 147-159.

GAGNON, Y. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche*. Québec : Presses de l'Université du Québec. 117.

GALATANU, O Y BARBIER, J.-M. (2004). *Les savoirs d'action: une mise en mot des compétences ?* Paris : L'Harmattan. Action et savoir. 324.

GALISSON, R, PUREN, C. (1999). *La formation en questions*. Liège, CLE International. 127.

GASTON, M. (2004). *Les méthodes de recherche en sciences de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France. 128.

HERNÁNDEZ, R. (2014). *Metodología de la investigación*. México D. F. : McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V. 634.

LLEÓ, C. (1997). *La adquisición de la fonología de la primera lengua y de las lenguas extranjeras*. Madrid : Visor. 144.

LOPEZ, T. (2009). *Comprensión. Diccionario crítico de ciencias sociales. Terminología científico-social, Tomo 1/2/3/4*, Madrid-México : Ed. Plaza y Valdés.

MARQUILLÓ, M. (2003). *L'interprétation de l'erreur en langue étrangère*, collection didactique des langues, Clé international, Nathan, 128.

MERRIAM, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers. 275.

MUÑOZ, J. (1992). La adquisición de las lenguas extranjeras. Madrid, VISOR. 307.

NEMSER, W. (1971). Los sistemas aproximados de los que aprenden lenguas segundas. *IRAL*, IX (2) 115-123.

ORTEGA, Lourdes. (2000). El desarrollo de la competencia gramatical oral en una segunda lengua a través de la actuación lingüística: Aproximaciones interaccionistas y cognitivas. Barcelona : Ariel, S. A. 197-229.

QUILIS, A. (2010). Principios de fonología y fonética españolas. Cuadernos de Lenguas Española, Madrid : Arcos Libros, S. L. 96.

REGUERA, Alejandra. (2008). Metodología de la investigación lingüística: Prácticas de escritura. Córdoba : Brujas. 148.

SELINKER, L. (1972). La interlengua. *IRAL*, X (3)209-231.

Webgraphie

ALBERO, B. (2010). L'étude de cas : une modalité d'enquête difficile à cerner. 15-25. [En ligne] Consulté le 20 Janvier 2015. URL <http://hal.univ-brest.fr/hal-00579008/document>

BARIBEAU, Colette. (2011). Comprendre les phénomènes d'aujourd'hui, pour demain: l'apport des méthodes qualitatives. [En ligne] récupéré le 29 Avril 2014. Tiré de http://revue.recherche-qualitative.qc.ca/hors_serie/hors_serie_v10/RQ_HS10_Intro.pdf.

BARTOLÍ, M. (2005). La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras, *Phonica*, 1: 1-27. Barcelona. Universidad de Barcelona. [En ligne] Consulté le 13 Octobre 2013. URL http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica1/PDF/articulo_02.pdf

BURKHARDT, E. (2004). Le traitement de l'erreur de production orale en classe hétérogène plurilingue. Lyon, Université Lumière Lyon 2. [En ligne] Consulté le 20 Novembre 2014. URL http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2004/burkhardt_e

DERMITAŞ L. et GÜMÜŞ, H. (2009). De la faute à l'erreur : une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE. Synergies Turquie. [En ligne] Consulté le 13 Octobre 2013. URL <http://ressources-clauniv-fcomte.fr/gerflint/Turquie2/lokman.pdf>.

DETEY, S, DURAND, J, NESPOULOUS, J (2005). Interphonologie et représentations orthographiques. Le cas des catégories /b/ et /v/ chez des apprenants japonais de Français Langue Etrangère ». *Revue Parole*, (34/35/36) (supplément), Mons (Belgique), Université

de Mons-Hainaut, pp. 139-186. [En ligne] Consulté le 5 Septembre 2013. URL <http://lidifra.free.fr/files/Parole-Detey-Durand-Nespoulous-Revu.pdf>

DÍAZ, F Y HERNÁNDEZ, G. (1999). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México, McGraw Hill. 79 – 111. Consulté le 11 Novembre 2014. URL <http://www.facmed.unam.mx/emc/computo/infoedu/modulos/modulo2/material3>

DRAGHICI, A (2002). L'erreur un outil pour enseigner. EDU 7490. [En ligne] Consulté le 20 Novembre 2014. URL www.unites.uqam.ca/pcpes/pdf/Astolfi.pdf ou <http://www.etudier.com/dissertations/1%27Erreur-Un-Outil-Pour-Enseigner/389724.html>

IRUELA, A. (2007). ¿Qué es la pronunciación? *redELE (9)*. Barcelona. Universidad de Barcelona. [En ligne] Consulté le 17 Octobre 2015. URL http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2007_09/2007_redELE_9_02Iruela.pdf?documentId=0901e72b80df39da

LATZKO, G. (2009). L'étude de cas en sociologie des sciences et des techniques. CIRST : Consulté le 25 Avril 2016. URL <https://depot.erudit.org/bitstream/004067dd/1/2009-03.pdf>

LEPLAT, J. (2002). De l'étude de cas à l'analyse de l'activité. *Pistes : 4 - 2*. [En ligne] Consulté le 19 Avril 2016. URL <https://pistes.revues.org/3658>

MEYOR, (2011). L'entreprise phénoménologique : des vrais et faux problèmes... RECHERCHES QUALITATIVES – Hors Série – numéro 10 – pp. 4-16. [En ligne] Consulté le 13 Octobre 2013. URL http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v10/RQ_HS10_Meyor.pdf

ORDUZ, Y. (2012). La transferencia de la fonología de la lengua materna en la adquisición del inglés como lengua extranjera. *Entornos (25)*. Neiva, Universidad Surcolombiana. [En ligne] Consulté le 12 Février 2013. URL <https://www.journalusco.edu.co/index.php/entornos/article/view/429/802>

ORTA, A. (2007-9). La enseñanza explícita de la pronunciación: creencias de los Profesores y sus repercusiones en el aula de e/le. [En ligne] Consulté le 10 Janvier 2015. URL http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2010_BV_11/2010_BV_11_1er_trimestre/2010_BV_11_19Orta.pdf?documentId=0901e72b80e1951d

RACINE, I. (-). Prononciation du français. Phonologie du Français Contemporain. [En ligne] Consulté le 9 Septembre 2015. URL <http://www.projet-pfc.net/le-francais-explique/prononciation.html?showall=&start=1>

TORRES, J. (2005). El mito del período crítico para el aprendizaje de la pronunciación de un idioma extranjero *PHONICA 1*, Barcelona. Universidad de Barcelona. [En ligne] Consulté le 15 Septembre 2016. URL http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica1/PDF/articulo_06.pdf

USÓ, L. (2008). La enseñanza de la pronunciación en LE: Algunas consideraciones a tener en cuenta. *Phonica*, 4, 104-130. Barcelona. Universidad de Barcelona. [En ligne] Consulté le 13 Octobre 2013. URL <http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica4/documentos/580.pdf>

WANLIN, Phillipe. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. RECHERCHES QUALITATIVES – Hors Série, 3. Université de Luxembourg. [En ligne] Consulté le 15 Septembre 2016. URL http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v3/Wanlin2.pdf

LISTE D'ACRONYMES

UPN : Universidad Pedagógica Nacional.

UN : Université de Nantes.

LE : Langue Étrangère.

FLE : Français langue étrangère.

CC : Compétence communicative.

DLE : Didactique de langues étrangères.

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

LC : Langue cible.

IL : Interlangue.

ELE : Espagnol langue étrangère.

AC : Approche communicative.

IPH : Interphonologie.

LYCF : Langue et Culture Francophone.

CLF : compétences en langue française.

LYLF : Langue et Littérature Française.

E1 : enseignant 1.

E2 : enseignant 2.

ANNEXES

QUESTIONNAIRE

Objectif : Renseigner les connaissances et notions d'erreur et compétence phonologique des enseignants de FLE, considérant que les apprenants qui suivent leurs cours seront les futurs enseignants de Langues Étrangères.

Enseignant (e)*: _____

↳ Veuillez répondre à toutes les questions suivantes :

1. Que représente la prononciation pour vous ?

2. Selon vous, quelles sont les implications du concept de la prononciation dans la compétence communicative des apprenants ?

3. Quel est votre concept sur l'enseignement et apprentissage de la prononciation dès une perspective didactique ?

4. Que représente l'erreur pour vous ?

5. Que représente la faute pour vous ?

6. Existe-il des types des erreurs de prononciation ? Lesquels ?

7. Selon vous, quelle (s) est (sont) la (les) cause (s) des difficultés présentée(s) dans la prononciation des apprenants ?

TRAITEMENT DE L'ERREUR EN PRODUCTION ORALE

8. L'apprentissage de la prononciation est-il possible sans une intervention explicite de la part de l'enseignant ? Pourquoi ?

9. Pour vous, quel est le rôle de l'erreur dans les processus d'enseignement-apprentissage de FLE ?

10. Dès votre point de vue, quel traitement de l'erreur de la prononciation doit être suivi en classe de FLE ?

11. Quelles sont vos réactions face à l'erreur de prononciation en classe de FLE ?

12. Donnez-vous un traitement différent aux erreurs de prononciation selon leur type ? Pourquoi ?

13. Quels types d'erreurs de prononciation avez-vous trouvés chez les apprenants dans votre pratique enseignante ?

Merci de votre participation !

QUESTIONNAIRE

Objectif : Renseigner les connaissances et notions d'erreur et compétence phonologique des enseignants de FLE, considérant que les apprenants qui suivent leurs cours seront les futurs enseignants de Langues Étrangères.

Enseignant (e)*:

Veuillez répondre à toutes les questions suivantes:

1. Que représente la prononciation pour vous ?

La prononciation est la marque caractéristique des mots et syllabes d'une langue ou d'un dialecte par rapport à un autre dans la manière de produire les sons qui les sont propres et qui permettent de comprendre des énoncés.

2. Selon vous, quelles sont les implications du concept de la prononciation dans la compétence communicative des apprenants ?

Pour atteindre une compétence communicative au début l'attention n'est pas centrée forcément sur la prononciation, mais plutôt sur la possibilité de faire passer des idées, d'interagir, et de négocier avec son interlocuteur dans le cas où il se présenteraient des malentendus.

3. Quel est votre concept sur l'enseignement et apprentissage de la prononciation dès une perspective didactique?

Du point de vue didactique, à mon avis, il faut tout d'abord écouter, imiter, et à partir des difficultés présentées, par chaque élève en particulier, agir pour proposer des stratégies d'amélioration selon le cas. Cela parce que les difficultés de prononciation ne sont pas normalement généralisées, même avec des petits groupes.

4. Que représente l'erreur pour vous ?

L'erreur n'est, à mon avis, qu'une opportunité de prendre conscience des difficultés pour pouvoir agir vers leur amélioration. Une erreur de prononciation, c'est-à-dire une prononciation qui nuit la compréhension, ce serait donc l'opportunité de développer des stratégies vers son élimination ou diminution.

5. Que représente la faute pour vous ?

Une faute, par contre, n'a pas besoin de soucis, tant qu'elle pourra se résoudre d'elle-même à travers le contact avec la langue parlée. Une faute serait donc quelque chose qui n'empêche pas la compréhension des énoncés du locuteur.

6. Existe-il des types des erreurs de prononciation ? Lesquels ?

*Votre identité ne sera pas révélée dans l'étude présente dont vous faites partie.

Les erreurs de prononciation sont très particulières aux locuteurs en singulier, et au début relèvent du fait de négliger des distinctions des sons propres de la LC. Mais ils apparaissent normalement dans les phonèmes étrangers à la LM, dans les combinaisons de sons qui ne font pas partie de l'éventail des possibilités du locuteur.

7. Selon vous, quelle (s) est (sont) la (les) cause (s) des difficultés présentée(s) dans la prononciation des apprenants ?

Les causes en sont très diverses, la première étant les difficultés qui provoquent les différences, entre toutes les langues et dialectes, dans la production des sons et que pour l'ouï « inexpert » des débutants peut impliquer des assimilations incorrectes, ensuite le manque de prise de conscience, du locuteur, de ces mêmes différences permettrait qu'elles continuent d'exister.

8. L'apprentissage de la prononciation est-il possible sans une intervention explicite de la part de l'enseignant ? Pourquoi ?

Tout d'abord, je pense, qu'il faut beaucoup de pratique de la LC pour permettre que les erreurs se manifestent pour ainsi proposer des stratégies d'amélioration, car la seule explicitation des différences entre la LM et la LC ne saurait pas suffire à la prise de conscience. Il faut tout d'abord une pratique fréquente de la langue et des espaces décontractés où les élèves puissent s'exprimer et mettre en évidence leur erreur dans une ambiance de confiance.

9. Pour vous, quel est le rôle de l'erreur dans les processus d'enseignement-apprentissage de FLE ?

L'erreur est l'élément principal, la matière première, pour tout apprentissage. Une fois que c'est elle qui foment la prise de conscience qui mène, à son tour, à l'amélioration, dans ce cas en langue étrangère. Mais pour qu'elle se mette en évidence il faut créer tout d'abord une ambiance caractérisée par la confiance qui permette à l'élève de s'exprimer en LC sans peur de se tromper.

10. Dès votre point de vue, quel traitement de l'erreur de la prononciation doit être suivi en classe de FLE ?

Il faut être conscients, tout d'abord que l'exagération dans le traitement de l'erreur peut entraîner des mauvaises conséquences chez les apprenants, une fois qu'elle peut engendrer la peur de parler, l'ennemi numéro un de l'amélioration. La production orale continue étant la première possibilité de mettre en évidence les erreurs. Pour son traitement il faudra développer maintes et diverses stratégies, étant donné que les erreurs ne sont pas souvent les mêmes dans un groupe d'élèves, et non plus les niveaux et les rythmes de prise de conscience à l'égard de l'assimilation de la correction. Un suivi devra être normalement fait cas par cas, car aucune généralisation n'est possible.

11. Quelles sont vos réactions face à l'erreur de prononciation en classe de FLE ?

*Votre identité ne sera pas révélée dans l'étude présente dont vous faites partie.

Lorsque l'erreur est grave, c'est-à-dire qu'elle entraîne des problèmes de compréhension, je peux l'attaquer immédiatement, en faisant noter la différence pour la personne et le groupe. Mais cela dépend toujours de qui et à quel moment il est possible de faire la correction d'une erreur sans affecter, blesser, l'estime de soi de l'élève. Particulièrement pour le faire devant un groupe, il faut avoir construit une ambiance de confiance. Dans les sessions privées de *travail assisté* avec les élèves c'est le moment le plus favorable car la situation est tout à fait décontractée et de surcroît l'attention de l'élève est moins diffuse que dans les conditions d'un cours avec le groupe en entier.

12. Donnez-vous un traitement différent aux erreurs de prononciation selon leur type?
Pourquoi ?

Le type d'erreur détermine, bel et bien, l'attention qu'on lui prête et le traitement y appliqué. Notamment les fautes qui n'impliquent pas la compréhension ne méritent guère un traitement immédiat. Par contre, celles qui deviennent des erreurs, car elles empêchent la communication effective, et qui dérivent de différences avec la LM seront les premières à être traitées, de manière pertinente au moment de son apparition dans des conditions adéquates de confiance avec un groupe. Surtout parce que les élèves ont besoin d'en prendre conscience le plus tôt possible afin de pouvoir commencer à les faire disparaître.

13. Quels types d'erreurs de prononciation avez-vous trouvés chez les apprenants dans votre pratique enseignante ?

A liste en pourrait être énorme, tout d'abord il s'agit des confusions avec les sons *nasaux*, qui n'existent pas en castillan et impliquent un grand effort au début, et aussi les voyelles ouvertes ou fermées ; la distinction entre « u » et « ou » et entre « u » et « i », entre les « v » et « b », aussi entre « s » sonore, et double S ou Ç.

Une autre confusion se présente souvent avec l'accentuation des mots qui finissent avec « e » finale et les terminaisons avec -r ou -z, ou la conjugaison de la troisième personne du pluriel et les adverbess finissant en -ment. Et pour finir, tous les mots qui ressemblent le castillan mais dont la prononciation ou l'accentuation est un peu différente.

Merci de votre participation !

*Votre identité ne sera pas révélée dans l'étude présente dont vous faites partie.

QUESTIONNAIRE

Objectif : Renseigner les connaissances et notions d'erreur et compétence phonologique des enseignants de FLE, considérant que les apprenants qui suivent leurs cours seront les futurs enseignants de Langues Étrangères.

Enseignant (e)*:

Mes réponses sont situées dans le domaine de l'enseignement-apprentissage de langues.

↳ Veuillez répondre à toutes les questions suivantes:

1. Que représente la prononciation pour vous ?

l'articulation des sons du langage.

2. Selon vous, quelles sont les implications du concept de la prononciation dans la compétence communicative des apprenants ?

*La capacité de produire un son déterminé.
*La connaissance de différentes valeurs sémantiques de l'intonation.
*Le fait d'être capable d'identifier la différence entre phonèmes (parce que vous pouvez connaître la règle, la théorie, le concept, etc. mais bien l'identifier est une autre chose à l'intérieur de la communication).
*Le fait d'être conscient du changement sémantique à cause d'un seul phonème, une liaison

3. Quel est votre concept sur l'enseignement et apprentissage de la prononciation dès une perspective didactique?

Il est fort important ainsi que productif si l'on se sert de méthodes pragmatiques et ne se centre pas simplement sur la théorie. C'est de cette manière que l'on va découvrir, comprendre et mettre en valeur les diverses prononciations d'une langue, bien évidemment sans négliger des valeurs standard.

4. Que représente l'erreur pour vous ?

La méconnaissance, l'incompréhension, la non assimilation, la généralisation d'une "règle"

5. Que représente la faute pour vous ?

Manquement d'une "règle" que je connais et que je suis capable de corriger.

*Votre identité ne sera pas révélée dans l'étude présente dont vous faites partie.

6. Existe-il des types des erreurs de prononciation ? Lesquels ?

Il y en a beaucoup, parmi lesquelles:

- *De manque de connaissance de phonétique de base.
 - *D'interférence de langue (notamment espagnol et anglais).
 - *D'immitation.
- Et d'autres que je ne saurais pas citer maintenant.

7. Selon vous, quelle (s) est (sont) la (les) cause (s) des difficultés présentée(s) dans la prononciation des apprenants ?

- *Inexistence de certains phonèmes français en espagnol.
- *Différence graphie-son.
- *Manque d'exposition à des documents authentiques divers.

8. L'apprentissage de la prononciation est-il possible sans une intervention explicite de la part de l'enseignant ? Pourquoi ?

Certainement. Tout d'abord, parce que lorsque l'on apprend une langue on commence par imiter le modèle direct (l'enseignant dans un contexte formel). Ensuite parce qu'aujourd'hui on apprend différemment et cela grâce au développement des communications. Et finalement parce que le fait "de montrer" une théorie ne garantit pas son appréhension.

9. Pour vous, quel est le rôle de l'erreur dans les processus d'enseignement-apprentissage de FLE?

À partir de l'erreur on apprend et approfondit ses connaissances. L'erreur doit être constructive.

10. Dès votre point de vue, quel traitement de l'erreur de la prononciation doit être suivi en classe de FLE?

Il n'y en a qu'un seul. On doit tenir compte de la situation spécifique, du style d'apprentissage, du but de l'activité, etc.

L'enseignant peut:

- *Prendre des notes et après faire une rétroaction personnalisée.
- *Travailler sur les erreurs généralisées d'un groupe.
- *Faire des enregistrements et les réviser avec les apprenants.

*Votre identité ne sera pas révélée dans l'étude présente dont vous faites partie.

11. Quelles sont vos réactions face à l'erreur de prononciation en classe de FLE ?

Parfois je la corrige immédiatement; je leur demande de répéter ce qu'ils ont dit (comme si je n'avais pas compris) et s'ils prononcent mal je leur demande encore jusqu'à ce qu'ils s'en rendent compte et corrigent eux-mêmes. Je les note et je parle après avec chacun. Je prends des erreurs répétitives et les analyse avec tout le groupe.
Et certaines fois, je ne m'en rends pas compte mais mes étudiants disent que je fais des grimaces pénibles qui les découragent (c'est involontaire mais il faut que j'y fasse attention).

12. Donnez-vous un traitement différent aux erreurs de prononciation selon leur type?
Pourquoi ?

Certainement. Surtout lorsque cela nuit à la compréhension

13. Quels types d'erreurs de prononciation avez-vous trouvés chez les apprenants dans votre pratique enseignante ?

Surtout celles de:

- *Généralisation des règles: /s/ non prononcé, par exemple.
- */R/ et /l/ prononcés à l'anglaise.
- *Liaison inadéquate lorsque un mot termine par -d- (Quand elle, grand ami...)
- *Le phonème /g/ du mot -seconde-
- *Voyelles nasales.
- *Phonèmes sonores

Merci de votre participation !

*Votre identité ne sera pas révélée dans l'étude présente dont vous faites partie.

ENTRETIEN

Objectif : Identifier et documenter le profil des enseignants concernant leurs formations, conceptions et pratiques enseignantes en tant qu'enseignants de langues étrangères, notamment de FLE.

Enseignant (e)*: _____

1. **Question :** Ça fait combien de temps que tu es consacré (e) à l'enseignement ?

Objectif de la question : Savoir le temps que l'enseignant (e) a dédié aux processus d'enseignement.

D'autres questions (facultatives)

- 1.1. As-tu enseigné en différents contextes et avec des populations très diverses ?

Lesquelles ?

2. **Question :** As-tu enseigné une autre discipline différente à celle de langues étrangères ?

Laquelle ?

Objectif de la question : Identifier une possible formation interdisciplinaire de l'enseignant (e).

D'autres questions (facultatives)

- 2.1. Quelles études as-tu suivi ?

- 2.2. Quelles sont les raisons d'avoir enseigné une autre discipline ?

3. **Question :** Où avez-vous appris le français ?

Objectif de la question : Renseigner le contact que l'enseignant a eu spécialement avec la langue française, ainsi que avec d'autres langues étrangères.

D'autres questions (facultatives)

- 3.1. Parles-tu d'autres langues ? Lesquelles ?

- 3.2. Quel est ton intérêt concernant l'apprentissage de plusieurs langues ?

- 3.3. As-tu voyagé à l'étranger ? Où ? Quelle a été la durée de ton séjour ?
- 3.4. Quelle a été ton expérience avec les langues étrangères en tant qu'utilisateur ?
- 3.5. As-tu eu une expérience qui ait eu marqué tes pratiques enseignantes ?
- 3.6. Trouves-tu des similitudes ou différences entre l'enseignement et apprentissage de l'anglais et français (langues étrangères) dans le contexte colombien ? Lesquelles ?
Pourquoi ?

4. **Question :** Quelle a été ton expérience avec le français en tant que formateur de futurs enseignants de FLE ?

Objectif de la question : Documenter la réflexion faite par le (la) même enseignant (e) concernant l'enseignement du français aux futurs enseignants de FLE.

D'autres questions (facultatives)

- 4.1. As-tu enseigné la langue dans un contexte différent à celui de l'UPN, c'est-à-dire, celui des enseignants en formation ?
- 4.2. Considères-tu qu'enseigner la langue étrangère aux différentes populations avec divers objectifs d'apprentissage est similaire ou différent ? Pourquoi ?
- 4.3. Quel (s) est (sont) ton (tes) objectif (s) au moment d'enseigner la langue française aux enseignants en formation ?
- 4.4. As-tu identifié chez tes collègues des objectifs d'enseignement différents au (x) tien (s) ? Lesquels ?
- 4.5. À ton avis, quel (s) devrait (devraient) être l'objectif (les objectifs) principal (principaux) de l'enseignant (e) de langues étrangères dans le contexte de la licence offerte par l'Universidad Pedagógica Nacional ?

5. **Question** : De quelle manière te décrirais-tu en tant qu'enseignant (e) de langues étrangères ?

Objectif de la question : Renseigner la manière dont l'enseignant (e) s'identifie à lui-même (elle-même) en tant qu'enseignant de langues étrangères.

D'autres questions (facultatives)

5.1. As-tu réfléchi à tes pratiques enseignantes pour t'identifier et te décrire en tant qu'enseignant de FLE ?

6. **Question** : Quel modèle d'enseignement suives-tu ? Pour quoi ?

Objectif de la question : Identifier l'approche d'enseignement adoptée par l'enseignant (e).

6.1. Quel modèle d'enseignement suis-tu ? Pour quoi ?

7. **Question** : Étant donné que tu as été enseignant (e) de FLE depuis plus d'une décennie, crois-tu qu'il y eu des changements dans tes pratiques enseignantes ? Lesquelles ? Pour quoi ?

Objectif de la question : Mettre en évidence s'il y a eu une réflexion ainsi que de prise de décisions pour l'amélioration des pratiques enseignantes.

D'autres questions (facultatives)

7.1. Quels ont été les aspects que tu as analysés de tes pratiques enseignantes ?

7.2. As-tu planifié quelques démarches pour traiter les aspects à améliorer identifiées dans tes réflexions ? Lesquelles ? Pour quoi ?

7.3. As-tu vérifié les résultats des démarches mises en scène dans tes pratiques enseignantes ? Quels ont été quelques résultats ?

GRILLE D'ANALYSE COMPARATIVE DU QUESTIONNAIRE

1. Question	
E1	
E2	
Contraste	
Analyse	

GRILLES D'IDENTIFICATIONS SUR LE TRAITEMENT DE L'ERREUR

E2		Enregistrement d'audio classe :	
Typologie du traitement de l'erreur		N° de cas	Commentaires
Absence de correction	(ACR)		
Correction immédiate automatique	(CID)		
	(CIF)		
Autres corrections	AUTO-C		
	(C-PAIR)		
	(AL)		

GRILLE CATÉGORIALE

CATÉGORIE	SOUS-CATÉGORIES	
	COMMENTAIRES	
		<i>Phrase-résumé 1</i> Occurrences de mots utilisées :
		<i>Phrase-résumé 2</i> Occurrences de mots utilisées :
		<i>Phrase-résumé 1</i> Occurrences de mots utilisées :
		<i>Phrase-résumé 2</i> Occurrences de mots utilisées :
		<i>Phrase-résumé 1</i> Occurrences de mots utilisées :
		<i>Phrase-résumé 2</i> Occurrences de mots utilisées :

GRILLE D'IDENTIFICATION SAVOIRS D'ACTION

REFORMULATION DU SAVOIR D'ACTION DE L'E*: (énoncé du chercheur):		
EXTRAITS D'INTERVIEW		
MODALISATION/A NALYSE DE L'ÉNONCIATION		
REPRÉSENTATIONS ACCOMPAGNANT LE SAVOIR D'ACTION	Représentation de la situation au regard de l'action	
	Action au regard de la situation (pertinence de l'acte)	
	Acteur au regard de la situation (valeur, attitudes, implication)	

	Reconnaitances identitaires associées	
--	---	--

CORPUS DE BASE SUR LE TRAITEMENT DE L'ERREUR DANS LA PRONONCIATION

CORPUS E1 : PRÉSENTATIONS ORALES DE MOUVEMENTS LITTÉRAIRES			
N°	Énonciateur P : Professeur E : Étudiant	Segment	Type de traitement
1.	E ₁	(0'22'') il est né l'[in]dustri textile	ACR
2.	E ₁	(0'35'') Le commerce a [augmãte]	CID
3.	E ₁	(0'46'') Le système économ[i]	ACR
4.	E ₁	(1'16'') Un territoire françai[s]	CID
5.	E ₁	(1'20'') Il a deven[u]	ACR
6.	E ₁	(1'57'') Après de cevoirt] contact	ACR
7.	P	(2'53'') Chrétienté	CID
8.	P	(3'16'') dominicain	CID
9.	E ₁	(3'42'') Les personnes ont / été	ACR
10.	E ₁	(4'42'') [...] [a] née, est née le scolastique	AUTO-C
11.	E ₁	(6'03'') [...] cri[s] de l'occident	ACR
12.	E ₁	(6'18'') [œ] maladie, [yn] maladie	AUTO-C
13.	E ₁	(6'56'') [œ] ère...	ACR
14.	E ₁	(8'34'') Le cont[a]	ACR
15.	E ₁	(9'08'') lat[in]	ACR
16.	E ₁	(10'33'') [...] a v[u]	CIF
17.	E ₁	(11'19'') [tu] les guerres	ACR
18.	E ₁	(11'44'') [œ] transformation	ACR
19.	E ₁	(11'49'') l'[i]gli[s]	ACR
20.	E ₁	(11'58'') Les européens / ont décidé	ACR
21.	E ₁	(12'03'') l'[e]gl[es], l'[i]gl[is]	AUTO-C no efectiva
22.	E ₁	(12'38'') [œ] méthode	ACR
23.	E ₁	(13'41'') pour v[u]lgariser	ACR
24.	E ₁	(16'26'') un événement importan[te] ou un aspect importan[te]	ACR
25.	E ₁	(16'28'') la n[a]ssance	ACR
26.	E ₁	(17'31'') un auteur itali[en]	ACR
27.	E ₂	(18'01'') [...] est un mouvement de la ren[a]ssance	ACR
28.	E ₂	(18'25'') la langue nation[el]	ACR
29.	E ₂	(18'35'') langue nation[el]	ACR
30.	E ₂	(19'04'') [œ] constellation de cet étolie	ACR
31.	E ₂	(19'18'') Pa[s] que	ACR
32.	E ₂	(19'40'') Le pr[in]cipe f[un]dateur	ACR

TRAITEMENT DE L'ERREUR EN PRODUCTION ORALE

33.	E ₂	(20'13'') Quelqu[es] [es]tr[u]ct[u]re	ACR
34.	E ₂	(21'41'') Avec des [auteurs]	ACR
35.	E ₂	(22'20'') [œ] richesse	ACR
36.	E ₂	(22'41'') Et de comparai[s]ons	ACR
37.	E ₂	(22'43'') L'utili[s]ation de mots	ACR
38.	E ₂	(24'31'') De la littérat[u]re	ACR
39.	E ₂	(24'41'') Ce[te] [es]tyle	ACR
40.	E ₂	(24'44'') [...] se distinguée de la langue pro[s]aïque	ACR
41.	E ₂	(24'52'') [...] plus utilisée dans le moyen a[ff]	ACR
42.	E ₂	(25'00'') [en] la littérat[u]re itali[en]	ACR
43.	E ₂	(25'17'') pour [en]richir la langue	ACR
44.	E ₂	(25'23'') L'imitation est [œ] manière [dy] [en]richir la langue	ACR
45.	E ₂	(25'48'') la traduction est dangereu[s]	ACR
46.	P	(26'51'') appropriation	CIF
47.	E ₂	(27'56'') Les g[en]res cultivés par les anci[en]	ACR
48.	E ₂	(28'17'') Pa[s] que	ACR
49.	E ₂	(29'30'') pour [se] r[a]son	ACR
50.	E ₂	(30'09'') l'idée c[en]tral	ACR
51.	E ₂	(30'37'') dans la littérat[u]re	ACR
52.	E ₂	(30'43'') Il avait l'opportunité d'étud[i]	ACR
53.	E ₂	(31'08'') la littérat[u]re itali[en]	ACR
54.	E ₂	(34'31'') [œ] thématique très import[ā]	ACR
55.	E ₂	(35'01'') la [fe] comme [œ] figure	CIF
56.	P	(36'27'') Pléiade	CIF
57.	P	(37'14'') Italien	CIF
58.	E ₂	(37'30'') [...] a eu l'idées pr[in]cipaux	ACR
59.	E ₂	(37'34'') d'[en]richir la langue franç[ε]	ACR
60.	E ₂	(37'40'') à partir de la déf[en]se	ACR
61.	E ₂	(37'57'') les nouveaux g[en]res et [en]richir le vocabulaire	ACR

CORPUS E2 : PRÉSENTATIONS ORALES CONCERNANT DES ASPECTS DE LA CULTURE MUSULMANE			
N°	Énonciateur P : Professeur E : Étudiant	Segment	Type de traitement
1.	E ₁	(4'33'') c'est un ensemble de recomm[en]dation	ACR
2.	E ₁	(4'44'') ici la culture occid[entel]	ACR
3.	E ₁	(4'51'') c'est [œ] forme pour vivre	ACR
4.	E ₁	(6'09'') c'est comme [œ] forme d'[in]terprétation	ACR
5.	E ₁	(6'54'') un ordre dans la c[ul]t[u]re	ACR
6.	E ₁	(6'59'') faire [œ]recopilation	ACR

TRAITEMENT DE L'ERREUR EN PRODUCTION ORALE

7.	E ₁	(7'25'') il a fait [œ̃] recopilation	ACR
8.	E ₁	(8'18'') c'es [œ̃] forme	ACR
9.	E ₁	(9'40'') jihad	C-PAR
10.	E ₁	(10'10'') pour obtenir l[e] ciel	ACR
11.	E ₁	(11'10'') les groupes extremistas sont/en train de [...]	ACR
12.	E ₂	(16'06'') établi[f]ements publiques [...] dans les [u]niversité[s]	ACR
13.	E ₂	(16'15'') que c'est le point de v[u]	ACR
14.	E ₂	(16'18'') le point de v[u] d[y] les français	ACR
15.	E ₂	(16'20'') le point de v[u] d[y]	ACR
16.	E ₂	(16'23'') et le point de v[u]	ACR
17.	E ₂	(16'26'') dans le point de v[u] d[y] franç[es]	ACR
18.	E ₂	(16'40'') c[e] n'est pas possible que les f[e]mmes	ACR
19.	E ₂	(16'46'') c'est [œ̃] violence contre elles-mêmes	ACR
20.	E ₂	(17'17'') dans un point de v[u]	ACR
21.	E ₂	(18'43'') [...] m[un]dial	ACR
22.	E ₂	(18'58'') c'est le point de v[u]	ACR
23.	E ₂	(19'10'') point de v[u] fémini[s]	ACR
24.	E ₂	(19'23'') en contre d'utili[s]er le voile	ACR
25.	E ₂	(19'39'') ici en occident que dan[s] l[e]orient	ACR
26.	P	(20'02'') principaux	CID
27.	E ₃	(36'03'') [œ̃] protection pl[u] [...]	ACR
28.	E ₃	(36'16'') comme [œ̃] propriété	ACR
29.	E ₃	(36'23'') faire [œ̃] combin[asiõ]	ACR
30.	E ₃	(36'32'') il y a une [in]tention	ACR
31.	E ₄	(43'35'') c'est/un problème de c[ultu]re	ACR
32.	E ₄	(43'42'') de pensé de génération [en] génération	ACR
33.	E ₄	(43'58'') c'est/un problème	ACR
34.	E ₅	(44'52'') de p[ai]	ACR
35.	E ₅	(45'49'') c'est un p[ai] c'est un pays franç[es]*	AUTO-C *ACR
36.	P	(46'38'') veulent	CID
37.	E ₆	(46'41'') [im]poser	ACR
38.	E ₆	(46'49'') c'est [œ̃] chose	ACR
39.	E ₆	(47'02'') c'est / [œ̃] chose	ACR
40.	E ₆	(47'12'') mais si c'est/ [œ̃] chose de [...]	ACR

NOTES DE L'E2 DE PRÉSENTATIONS ORALES EN CLASSE DE FLE

m' Remme 19 mars 2015

① Hancla du le attire

de le ^{famille} Corcan / ^{est} dans la France / ils ^{luxurieuse? and enter} disent

vous devez établir / vous devez savoir (?) / ils ^{il y a des livres} doivent

Territoire française / strict. religieuse / un chose ^{Protocoles} un femme islam

(Tu parles du mariage?)
images ok → blanc-noir

Super idée → celle de ton friche-frise.

Tu te débrouilles = ^{Temp} attitude
= ^{information} information

Tu as claires tes idées.

① Organisation → Pbm en France. (38)

② Maurice → Tu n'as pas respecté la consigne
d'images → mais tu as fait des articles avec de belles photos

loi qui ^{signifié} codifié en 3 en

religieusement en robe pechés

vous serez jugé violé ^{Du dentail} violé ^[a] mais ^é

Demande de mariage en Espagne (du d'abord) mais tu n'en dépend pas

Tu fais des fautes que tu fais tu corriges

vous pouvez s'arrêter / vous corrigez / vous etc. ^[a] cette (39)

Allez femmes → son mari

considérer

③ Camilla ^{Femmes et soles} en la France.

de le wife → tu te corriges

ils ^{manifestations} considérons / ^{utilisée} / ^{assisté} / ^{seulement} vous ^{par}

un femme non violée ^{par un côté} / ^{tu famille}

le port de le wife ^{cas}

le pour ^{un menace}

Problème ^{les filles ont été expulsé}

ignorer ^{elles - les familles}

établissement ^{sa religion}

defender ^{son meurtre}

signer ^{en 2001 était signé} / ^{en cas que je lis}

laïque

Parfaitement préparée! (40)

Renseignements très intéressants ^(une feuille de notes main côté roll)

attitude, progression de l'expo

④ Yanin G. ^{images en color (la suite)}

consommés ^(pour les musulmans)

de les animaux ^(le sang porté les malades) ^{Préparé (Parce que?)} ^{recommandés?} ^{pas des problèmes}

Dans la France / la viande que c'est exporté

Tu - (en public) ^[est-ce que tu?] (37)

le que fait tu ^{Savais qu'est-ce que c'est le jesse}

par les musulmanes ^{ils pratiqué}

no se ^{un dent} ^{femmes / développés} ^{ils pratiqué}

les valeurs ^[a] ^{ils - ses amis / en la France}

jeudi 26 03 2015

Mise en commun vidéos beurs.
Participation

Ara
Maurice
Laura
Juliana → Super → place des beurs ?
Camilla → TB → enjeux politiques
Marla → ✓

jeudi
Lundi 13 avril / 15

→ Résumé sur l'esclavage
→ Candidat
→ Recherche esclavage (oral-individuel)

Ara raconta → elle a faite le questionn. à la producteur. Dico c'est blanche de les Spales le maître a faire la pression
1/2 vidéo. / dominé pour autres / ils sont deux → africaines, humaines, droits, Tu te corriges / ils offrir les voix à les europ PC + imp. P.P.

Marla → les traites que les personnes / traites de les personnes / de le trait. il arrive / il obtient / je faire vous me faire une question / la principaux le traite P.C. / imp. / P.P.

2) - Natalia. encadré
de les musulmans. / l'animaux / vous savez
personnes / les chiens? / Qu'est-ce qu'elle dit.
gens / Calendrier / Voltaire / 999 deux qui font
en question → Tu en avais un objectif
c'est bien d'expliquer le lexique. → si tu demande
1) faut expliquer

Tu es préparé
tes riches servent vraiment à aider
vos renseignements sont bons, en + tout le
groupe est présent

vous avez prévu une activité → super
mais c'est bcp de gens par
groupe - / très longue → sans
contrôle de temps

Des fautes (petites)
dans le mots croisés

Tout le groupe était
prêt pour coller les
activités images, respect de la consigne d'image.
tu supervises

jeudi 25 mars / 15. (38)

Fin présentations
13h10 → La charia (3) leçon
Occidentel / un loi / culture musulman
interventions "pensées" à voix haute en
carnage!!!

jeudi

Tu fais du blablabla, qui n'a rien à voir avec ce qu'on a demandé.

Tu n'es pas préparé / tu n'as pas tenu compte de mes observations!
A quoi servent les renseignements que tu nous as donné?
tu fais le clown mais sans rien dire (ton dernier problème depuis le 20)

tu le demande mille fois d'arrêter mais tu ne le fais pas.

Bien sûr la honte!!!

(A). Le voile. Lorena B. 13h25
les femmes - sur coeur / corps / en loi / outils de poter le voit / point vous ?
établissement ? voit ?
il a créé un loi (?) / il s'agit du féminisme ?
[tu → publie] Pendu [a] [s]
aïance → meurtre - viols ? fbm de quelle sorte ou tu d'as préparé ?
Tu te diriges vers moi simplement.
Tout le groupe a oeil, vous savez quand mettre les images ou les mots clés. / il a mangé t de recherche

C'est bien d'avoir travaillé la situation en atelier

ments sur la problématique.

vous avez tenu compte de mes observations (l'activité → il faut savoir la gérer et la dynamiser → le mot → hyper compliqué (Perdu). !
non expliqué auparavant.

↓ choix de mots?
raisons?
buts?
il faut y penser.

(37)

Participation
Jim / Ingrid / Juliana / Jose Luis / Laura /

jeudi 26 mars / 15

Mise en commun vidéos les beurs et la France

1. 1983 De la violence des banlieues à la marche des beurs
2003
2. Les beurs, que sont-ils devenus? → 183
20 ans de la marche 3 déc. 2003
• 20 ans de la marche
• Les gens issus de l'immigration, que Jean Pierre Bateman a accueilli, son des gens qui ont réussi: (chefs d'entreprise)
• Bilan des marcheurs → A l'Assemblée Nationale il n'y a qu'un maghrébin, ni citoyen de confession musulmane (Président Conseil des démocrates musulmans)

TABLEAUX DE POURCENTAGES DE CODAGE SEGMENTAL

E1			
Catégorie (N° de segments)	Segments codifiés	Pourcentage à l'intérieur de chaque catégorie	Pourcentage général
1_CROYANCES (127)	21	17%	12%
	40	31%	23%
	47	37%	27%
	19	15%	11%
2_DIDACTIQUES DE LE (31)	3	10%	2%
	14	45%	8%
	4	13%	2%
	10	32%	6%
3_CONTEXTE (17)	4	24%	2%
	9	53%	5%
	4	24%	2%

E2			
Catégorie (N° de segments)	Segments codifiés	Pourcentage à l'intérieur de chaque catégorie	Pourcentage général
1_CROYANCES (186)	8	4%	2%
	56	30%	16%
	106	57%	30%
	16	9%	4%
2_DIDACTIQUES DE LE (123)	9	7%	3%
	55	45%	15%
	14	11%	4%
	45	37%	13%
3_CONTEXTE (48)	3	6%	1%
	28	58%	8%
	17	35%	5%



UNIVERSITE DE NANTES

Charte anti-plagiat de l'Université de Nantes

Approuvée par le Conseil d'administration de l'Université de Nantes en date du 21 octobre 2011

Préambule

L'Université de Nantes est engagée contre le plagiat, afin de garantir la qualité de ses diplômes et l'originalité des publications pédagogiques et scientifiques de ses personnels enseignants et/ou chercheurs. Les travaux quels qu'ils soient (devoirs, compte-rendu, mémoire, cours, articles, thèses), réalisés aussi bien par les étudiants que par les personnels universitaires, doivent toujours avoir pour ambition de produire un savoir inédit et d'offrir une lecture nouvelle et personnelle d'un sujet. La présente charte définit les règles à respecter en la matière, par l'ensemble des étudiants et universitaires.

Article 1

Les étudiants et les personnels sont informés que le plagiat constitue la violation la plus grave de l'éthique universitaire. Le plagiat consiste à reproduire un texte, une partie d'un texte, toute production littéraire ou graphique, ou des idées originales d'un auteur, sans lui en reconnaître la paternité, par des guillemets appropriés et par une indication bibliographique convenable.

Article 2

Les étudiants et les personnels s'engagent à ne pas commettre de plagiat dans leurs travaux, quels qu'ils soient : devoirs et compte-rendu remis par les étudiants à un enseignant, mémoire, cours, articles de recherche, thèse. Le fait de commettre un plagiat en vue d'obtenir indûment une note, un diplôme ou un grade universitaire est une circonstance aggravante. Le fait de commettre un plagiat dans un document destiné à être publié, mémoire de master ou de thèse, article à paraître dans une revue, est aussi une circonstance aggravante. La reproduction d'une œuvre originale sans le consentement de l'auteur est de plus qualifiée juridiquement de contrefaçon (articles L. 335-2 et L. 335-3 du code de la propriété intellectuelle).

Article 3

Les étudiants et les personnels s'engagent à citer, en respectant les règles de l'art, les travaux qu'ils utilisent ou reproduisent partiellement. Les reproductions de courts extraits en vue d'illustration, ou à des fins pédagogiques sont en effet autorisées sans nécessité de demander

le consentement de l'auteur. Néanmoins, la méthodologie d'un travail universitaire, quel qu'il soit, implique que les emprunts soient clairement identifiés (guillemets) et que le nom de l'auteur et la source de l'extrait soient mentionnés. Les travaux universitaires ne consistent pas en la reproduction d'une ou de plusieurs sources, mais doivent toujours avoir pour ambition de produire un savoir inédit et d'offrir une lecture nouvelle et personnelle du sujet.

Article 4

L'Université de Nantes se réserve le droit de rechercher systématiquement les tentatives de plagiat par l'utilisation d'un logiciel de détection de plagiat. Les étudiants et les personnels s'engagent à communiquer, sur simple demande de l'Université, une version numérique de leur document avant publication, afin de permettre cette détection.

Article 5

Les manquements à la présente charte sont passibles de sanctions disciplinaires : avertissement, blâme, annulation du diplôme préparé, exclusion de l'Université pour une durée limitée, exclusion définitive de l'Université, exclusion de tout établissement public d'enseignement supérieur pour une durée limitée, exclusion définitive de tout établissement d'enseignement supérieur. Les auteurs présumés de plagiat seront systématiquement traduits devant la section disciplinaire compétente. La procédure disciplinaire ne présage pas d'éventuelles poursuites judiciaires dans les cas où le plagiat est aussi caractérisé comme étant une contrefaçon.

Toute information complémentaire sur les textes législatifs et réglementaires en vigueur et les règles de l'art pour la citation, peut être consultée dans le dossier plagiat sur le site de l'Université de Nantes : <http://www.univ-nantes.fr/charte-antiplagiat>.

Résumé

La présente étude de recherche a pour objectif de s'approcher du traitement de l'erreur en production orale de la part des formateurs d'enseignants de français langue étrangère. Cette recherche s'est appuyée théoriquement sur les disciplines d'acquisition et d'apprentissage de langues étrangères, la linguistique et la pédagogie. Quant à la méthodologie adoptée, une analyse de contenu et phonétique-phonologique ont été menées. Compte tenu de résultats obtenus, nous avons pu renseigner la manière dont les enseignants-participants conçoivent et traitent les erreurs de prononciation, trouvant que leurs conceptions ont une incidence significative dans leurs pratiques, mais que leurs processus d'enseignement visent plutôt une formation d'apprenants-usagers de langue que de futurs enseignants de français.

Mots clés : Didactique, prononciation, traitement de l'erreur, Interlangue, enseignement de langues étrangères, stratégies d'enseignement, savoirs.

Abstract

The present research study aims at approaching the treatment of errors in the oral production by teachers of future teachers of French as foreign language. The theoretical framework was based on three disciplines: languages acquisition and learning, linguistics and pedagogy. In relation to the methodological framework, a content analysis as well as a phonetic-phonological analysis were implemented. Bearing in mind the results obtained, we could inform about the manner the teachers-participants approach and treat pronunciation errors; thus, as a result we have that their conceptions have significant repercussion in their praxis, however, their teaching processes aims for the language learners-users training, and not for the future French teachers.

Key words: Didactics, pronunciation, treatment of errors, Interlingua, foreign languages teaching, teaching strategies, savoirs.