

2024-2025

M2 FLE

Parcours FLAM

LA CORRECTION IMPLICITE DANS L'APPROCHE NEUROLINGUISTIQUE

*Analyse de ses effets sur l'aisance et la
précision orales en FLE chez des adultes à
l'Alliance Française de Sydney*

EVA LEFEUVRE

28/12/2001

Sous la direction de Delphine GUEDAT-BITTIGHOFFER

Jury

Prénom Nom : Delphine Guedat-Bittighoffer

Prénom Nom : co-jury

Document confidentiel

AVERTISSEMENT

L'université n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans les travaux des étudiant·es : ces opinions doivent être considérées comme propres à leurs auteurs.

ENGAGEMENT DE NON PLAGIAT

a. Engagement à signer et à joindre à tous les rapports, dossiers, mémoires ou thèse

Je, soussigné·e Eva Lefeuvre

déclare être pleinement conscient·e que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiée sur toutes formes de support, numérique ou papier, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire cette thèse / rapport / mémoire.

signé par l'étudiant·e le 24 / 04 / 2025

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier l'Alliance Française de Sydney qui m'a offert un cadre idéal et une formation enrichissante pour ce stage et pour la réalisation de ce mémoire. Un merci particulier à mon maître de stage, Julian Escavabaja, pour son soutien et son accompagnement bienveillant tout au long de cette expérience.

Je n'oublie pas non plus mes apprenants, qui ont été sans aucun doute les meilleurs et qui ont rendu ce stage encore plus riche et motivant.

Je souhaite également remercier mes colocataires de l'auberge *Tequila Sunrise* à Sydney pour leur encouragement et leur bienveillance, et surtout Maya, qui a toujours su trouver les mots pour m'apaiser et m'encourager lors de mes nombreux moments de stress. Ta présence et ton accueil m'ont vraiment aidé à tenir jusqu'au bout.

Merci aussi à mes camarades de classe, Élise et Maéva, qui ont su écouter et supporter mes nombreuses inquiétudes et questions sur le mémoire, ainsi qu'à Chloé, pour ses conseils précieux concernant la rédaction et la passation du M2.

Un grand merci à Mme Guedat-Bittighoffer pour son accompagnement constant et bienveillant. La finalisation de ce mémoire n'a pas été de tout repos, mais son soutien m'a permis d'aller au bout et d'en être fière.

Enfin, je remercie de tout cœur ma famille et mes proches pour leur soutien continu, leur patience et leurs encouragements, qui m'ont toujours portée vers le haut.

SOMMAIRE

Avertissement	3
Engagement de non plagiat.....	4
Remerciements	5
Sommaire.....	6
Table des tableaux	9
Table des figures.....	10
Liste des abréviations	11
Introduction	1
Partie 1 – Cadre théorique	4
1. La correction de l’erreur en didactique des langues	4
1.1. Définition et enjeux de la correction de l’erreur.....	4
1.1.1. Statut de l’erreur dans l’apprentissage des langues : obstacle ou processus d’apprentissage ?	4
1.1.2. Rôle de la correction.....	6
1.2. Les différentes erreurs en production orale en FLE	7
1.2.1. Les erreurs “procédurales” en production orale	10
1.2.2. Les erreurs “déclaratives” en production orale.....	10
1.3. Stratégies de correction et impact sur l’oral	11
1.3.1. Quelles erreurs corriger ?	12
1.3.2. Quand les corriger ?.....	13
1.3.3. Comment les corriger ?.....	14
2. Facteurs affectifs et perception de la correction.....	17
2.1. L’anxiété langagière et son impact sur la production orale.....	17
2.1.1. Définition de l’anxiété langagière	18
2.1.2. Facteurs déclencheurs de l’anxiété en classe de langue	19
2.1.3. Conséquences sur la production orale	21
2.2. Motivation et Willingness to Communicate (WTC)	23
2.2.1. La motivation en didactique des langues.....	23
2.2.2. Facteurs influençant la WTC	25
2.2.3. Impact des stratégies de correction sur la WTC	26
2.3. L’estime de soi et la perception des corrections.....	27
2.3.1. Le lien entre correction et confiance en soi.....	27
2.3.2. Conséquences sur l’engagement en classe et la prise de parole	29
3. L’approche neurolinguistique et la correction de l’erreur	31

3.1. Principes fondamentaux de l'ANL	31
3.1.1. Définition de l'approche neurolinguistique	32
3.1.2. Les 5 principes de l'ANL	32
3.2. La correction de l'oral en ANL : un modèle implicite et immédiat	35
3.2.1. Les stratégies de correction de production orale en ANL	35
3.2.2. Différences avec les approches communicatives et actionnelles	38
3.3.1. L'ANL et le développement de l'aisance	39
3.3.2. L'ANL et le développement de la précision.....	40
3.3.3. Avantages et limites de l'ANL	41
Partie 2 – Cadre méthodologique	44
1. Problématique et hypothèses de recherche.....	44
1.1. Problématique.....	44
1.2. Hypothèses.....	45
2. Démarche utilisée	46
3. Terrain de recherche et recueil de données	47
3.1. Présentation du terrain de recherche.....	47
3.1.1. L'Alliance Française de Sydney.....	47
3.1.2. Public	48
3.1.3. Approche pédagogique	48
3.1.4. Participants	49
3.2. Recueil des données	50
3.2.1. Les tests OPI.....	50
3.2.2. Traitement des données	54
Partie 3 - Traitement de données	58
1. Tendances générales en précision linguistique.....	58
1.1 Fortes progressions en termes de précision linguistique entre T0 et T1	61
1.1.1 . Le cas de Harry : une nette progression en précision linguistique	61
1.1.2. Le cas de Jackie : une maîtrise plus précise des temps verbaux.....	62
1.1.3. Le cas de Anna : une narration plus cohérente et précise.....	63
1.1.4. Le cas de Conrad : une progression stable en précision linguistique	64
1.2 Faibles progressions en termes de précision linguistique entre T0 et T1	65
1.2.1. Le cas de Kim : une progression faible de précision linguistique	65
1.2.2. Le cas de Taylor : un manque de précision linguistique	66
2. Tendances générales en aisance orale	68
2.1 Fortes progressions en termes d'aisance à l'oral entre T0 et T1	68
2.1.1. Le cas de Harry : Un discours plus fluide et une aisance développée.....	68
2.1.2. Le cas de Jackie : Une aisance et une argumentation naissante	69

2.1.3. Le cas d'Anna : Une nette progression en aisance et en développement d'idées.....	70
2.1.4. Le cas de Conrad : Une aisance orale constante.....	71
2.2 Faibles progressions en termes d'aisance à l'oral entre T0 et T1.....	71
2.2.1. Le cas de Kim : Une aisance toujours fragile.....	71
2.2.2. Le cas de Taylor : Un manque d'organisation d'idées et d'aisance à l'oral..	72
3. Vérification des hypothèses.....	73
3.1. Hypothèse 1 : la correction implicite favorise la précision et l'aisance	73
3.2. Hypothèse 2 : le cadre bienveillant de l'ANL réduit l'anxiété et favorise la parole	74
3.3. Hypothèse 3 : la correction implicite ne fonctionne pas de manière homogène selon les profils.....	75
4. Limites de l'étude et perspectives pédagogiques	76
4.1 Limites de l'étude	77
4.2 Pistes pédagogiques.....	78
Conclusion.....	80
Bibliographie	82
Annexes	87
Résumé	172
Abstract.....	172

TABLE DES TABLEAUX

Tableau n°1 : Les 8 types d’erreurs selon Astolfi 8

Tableau n°2 : Les types d’erreurs selon Chiahou et al. 9

Tableau n°3. Présentation des participant.es de l’étude 50

Tableau n°4 : Grille de cotation de test OPI..... 55

Tableau n°5 : Résultats des tests OPI T0 et T1 59

TABLE DES FIGURES

Figure n°1 : Le cycle ou cercle complet de la littératie (Germain, 2017, p.37)	33
Figure n°2 : Mouvement entre étapes des tests OPI.....	53

LISTE DES ABREVIATIONS

AFS : Alliance Française de Sydney

ANL : Approche neurolinguistique

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

FLCA : Foreign Language Classroom Anxiety

FLE : Français Langue Etrangère

OPI : Oral Proficiency Interview

WTC : Willingness to communicate

INTRODUCTION

Mon intérêt pour la correction de l'erreur à l'oral est d'abord né de mon expérience en tant qu'apprenante. J'ai souvent ressenti du stress à l'idée de parler en cours de langue étrangère par peur de faire des erreurs. Certaines corrections, trop directes ou faites devant les autres, me mettaient mal à l'aise, au point de me faire perdre confiance et de limiter mes prises de parole. Avec le temps, j'ai compris que ce n'était pas seulement l'erreur qui posait problème, mais la manière dont elle était abordée. Aujourd'hui, cette expérience me pousse à réfléchir à la façon dont je corrige mes apprenants. Je ne veux pas leur transmettre cette anxiété que j'ai moi-même ressentie, au contraire, je souhaite créer un cadre rassurant, où l'erreur fait partie du processus d'apprentissage et n'empêche pas de s'exprimer. C'est ce qui m'a conduite à m'interroger plus en profondeur sur l'impact des stratégies de correction sur la production orale.

L'apprentissage d'une langue étrangère est l'une des situations les plus stressantes, car l'apprenant se retrouve dans un environnement totalement inconnu. Contrairement à d'autres apprentissages où certains mécanismes peuvent être retrouvés, ici, aucun repère ne peut véritablement servir d'appui. Comme l'expliquent Guedat Bittighoffer et al. (2023) :

Apprendre une langue étrangère est en effet un véritable défi pour l'apprenant, qui se trouve dans une position de vulnérabilité, que ce soit au niveau de la compréhension de la langue cible ou de sa production, et ceci notamment à l'oral. (p.282)

Si l'on ajoute à cela l'inquiétude et la frustration que génèrent les erreurs commises en production orale, on comprend pourquoi l'apprentissage d'une langue nouvelle peut être une source d'anxiété langagière.

Alors qu'elle était autrefois considérée comme un simple signe d'échec, on reconnaît désormais l'erreur comme faisant partie intégrante du processus d'apprentissage. Comme l'explique Astolfi (1997) : « Il arrive même, dans cette perspective, que ce qu'on appelle erreur ne soit qu'apparence et cache en réalité un progrès en cours d'obtention. » (p.23). Cependant, elle reste

souvent associée à un sentiment de honte chez les apprenants, qui continuent de la considérer comme un échec. L'un des contextes les plus fréquents est la production orale, où l'apprenant doit à la fois trouver ses mots, se concentrer sur la grammaire et gérer le stress de la communication en temps réel. Cette situation peut entraîner une forte anxiété langagière, encore plus si l'apprenant craint d'être corrigé de manière trop directe.

Corriger les erreurs reste pourtant indispensable pour développer la précision langagière. Tout l'enjeu est alors de trouver un équilibre entre correction et fluidité tout en gardant cette optique de bienveillance en salle de classe. Face à cette problématique, l'Approche Neurolinguistique (ANL) propose un modèle de correction basé sur une correction implicite et immédiate qui vise à développer des compétences langagières naturelles sans bloquer la prise de parole. Cette approche met l'accent sur l'oral et l'immersion, en considérant que les connaissances grammaticales ne doivent pas précéder la communication, mais en provenir naturellement.

Le public concerné par cette recherche est constitué d'apprenants adultes de français langue étrangère (FLE) inscrits à l'Alliance Française de Sydney, dont les profils sont variés en termes de parcours et d'objectifs d'apprentissage, bien que la production orale reste celle privilégiée. Leur progression en production orale repose donc sur un équilibre entre aisance et précision, deux éléments qui peuvent être influencés par la manière dont leurs erreurs sont corrigées.

Ce mémoire s'intéressera donc à la problématique suivante : Dans quelle mesure la perception et la réception des stratégies de correction de l'erreur en Approche Neurolinguistique (ANL) influencent-elles la progression des apprenants adultes en production orale, notamment en termes d'aisance et de précision, à l'Alliance Française de Sydney ?

Notre recherche explore alors l'impact des stratégies de correction de l'erreur en Approche Neurolinguistique (ANL) sur la production orale des apprenants adultes en FLE. L'ANL pose plusieurs questions sur son efficacité selon les profils d'apprenants, notamment en ce qui concerne l'aisance, la précision et la manière dont ils perçoivent la correction.

Dans un premier temps, nous poserons le cadre théorique en définissant le rôle de l'erreur dans l'apprentissage des langues et en explorant les différentes stratégies de correction. Nous nous intéresserons ensuite aux facteurs affectifs qui influencent la correction, comme l'anxiété langagière et la perception de l'erreur en production orale. Enfin, nous examinerons les fondements et les principes de l'ANL afin de comprendre sa conception de la correction des erreurs et son impact sur l'aisance et la précision.

Dans un second temps, nous exposerons notre cadre méthodologique, en détaillant la mise en place de notre étude. Nous préciserons le dispositif d'accueil, les profils des participants, ainsi que les outils d'analyse utilisés. Une méthodologie basée sur l'Oral Proficiency Interview (OPI) sera mise en place afin d'évaluer l'évolution des compétences orales des apprenants en lien avec les stratégies de correction en ANL.

Enfin, nous consacrerons la dernière partie au traitement et à l'analyse des données recueillies. Nous examinerons les effets des stratégies de correction en ANL sur la production orale, en confrontant ces résultats à nos hypothèses. Cette analyse nous permettra d'évaluer l'efficacité de l'ANL en matière d'amélioration de l'aisance et de la précision langagière et d'explorer des pistes d'adaptation en fonction des profils d'apprenants.

PARTIE 1 – CADRE THEORIQUE

1. LA CORRECTION DE L'ERREUR EN DIDACTIQUE DES LANGUES

Faire des erreurs est une étape incontournable lorsqu'on apprend une langue étrangère. Pourtant, la perception de celles-ci en classe de langue et la manière de les corriger suscitent encore des débats. Faut-il les corriger systématiquement ou seulement dans certains cas ? À quel moment intervenir pour ne pas bloquer l'apprenant ? Et comment s'assurer que la correction aide réellement à progresser ?

Pour mieux comprendre ces enjeux, nous verrons d'abord comment l'erreur est perçue en didactique des langues et pourquoi sa correction joue un rôle essentiel dans l'apprentissage. Ensuite, nous nous intéresserons aux différents types d'erreurs en production orale, afin d'identifier celles qui nécessitent une attention particulière. Enfin, nous explorerons les stratégies de correction et leur impact sur l'apprentissage des apprenants.

1.1. Définition et enjeux de la correction de l'erreur

Le statut de l'erreur a beaucoup évolué au fil du temps. Longtemps perçue comme un échec de l'apprenant, elle est désormais perçue comme un élément essentiel du processus d'apprentissage de l'apprenant. Cependant, la question de sa correction reste centrale. L'erreur est-elle un véritable levier d'acquisition ou un frein à la progression ?

1.1.1. Statut de l'erreur dans l'apprentissage des langues : obstacle ou processus d'apprentissage ?

L'erreur a longtemps été considérée comme un obstacle à éliminer du processus d'apprentissage d'une langue. Elle a souvent cette connotation négative, où elle est vue comme « un élément perturbateur dans le processus d'enseignement/apprentissage. Dans l'enseignement des langues, plus que dans tout autre domaine, l'erreur dérange ; lorsqu'un apprenant se trompe, l'enseignant a parfois l'impression d'avoir échoué dans sa mission. » (Chiahou et al., 2009, p.56). Cette perception de l'erreur a conduit les apprenants à la craindre et à l'éviter à tout prix en classe. Pour eux, elle constitue une remise en cause de leurs compétences plutôt qu'une étape normale du processus

d'apprentissage, et les enseignants eux-mêmes pouvaient venir à douter de leurs méthodes pédagogiques. Cette vision a néanmoins beaucoup évolué et, de nos jours, l'erreur est reconnue comme un élément inévitable et surtout essentiel à l'apprentissage. Elle est même désormais perçue comme le signe d'un processus d'acquisition qui prouve l'intégration progressive de la langue cible par les apprenants. Désormais, « elle est devenue la preuve qu'un apprentissage se joue chez les apprenants, elle est formatrice » (Ferris, 2016, p.5).

Les erreurs produites par les apprenants permettent également à l'enseignant d'évaluer les progressions de chacun. En effet, elles « permettent à l'enseignant d'accéder à l'interlangue de l'apprenant, de savoir où il en est dans son apprentissage. » (Chiahou et al., 2009, p.59). Elles sont donc indispensables pour comprendre le parcours cognitif des apprenants. Toutefois, les erreurs ne sont pas uniquement bénéfiques à l'enseignant, elles constituent aussi un levier d'apprentissage pour l'apprenant lui-même. Comme l'explique Corder (1980), elles sont « une façon de vérifier ses hypothèses sur le fonctionnement de la langue qu'il apprend. » (p.13). Ainsi, elles l'encouragent à sortir de sa zone de confort et à expérimenter de nouvelles structures linguistiques. Cette idée est particulièrement vraie en production orale. Astolfi (1997) illustre ce phénomène en expliquant que :

Pour éviter les erreurs, les élèves en effet se cantonnent un moment à l'usage d'une syntaxe bien maîtrisée, sans prendre le risque de s'aventurer au-delà. Et puis voilà qu'un beau jour, ils se sentent mieux armés pour tenter l'usage de nouvelles structures. Il y a fort à parier que ce jour-là, n'ayant pas encore intégré subtilités et cas particuliers, ils se tromperont dans la construction de telle ou telle phrase. N'empêche que ce sera un signe de progrès. (p.23).

Ainsi, loin d'être un élément négatif, l'erreur est un processus d'apprentissage fondamental aussi bien pour l'enseignant que pour l'apprenant. Malgré la connotation parfois honteuse de la production d'erreurs en classe de langue, celles-ci restent un indicateur de progrès et une preuve que l'apprenant tente d'utiliser la langue dans une démarche communicative, et pas seulement de façon strictement académique avec des structures qu'il apprend par cœur.

Les langues étrangères sont malléables, et la simple réutilisation de structures figées sans erreur semble finalement moins formatrice et pertinente que l'exploration de nouveaux usages de la part de l'apprenant qui utilise la langue pour communiquer sans restriction, même si cela signifie qu'il fasse des erreurs.

Cependant, malgré cette perception positive et indispensable que joue l'erreur en classe de langue, et particulièrement en production orale, il est néanmoins primordial de les corriger.

1.1.2. Rôle de la correction

La correction joue évidemment, tout comme l'erreur, un rôle fondamental dans l'apprentissage d'une langue.

Cependant, l'erreur n'étant pas un processus négatif en tant que tel, la correction ne devrait pas non plus être perçue négativement. Son seul objectif est d'aider l'apprenant à ajuster progressivement ses hypothèses dans la langue cible. Comme le souligne Coşereanu (2009) :

Les corrections auxquelles est susceptible d'être exposé l'apprenant quand il produit des énoncés dans la L2 favorisent le processus d'acquisition dans l'exacte mesure où elles lui permettent de prendre conscience de ces écarts et de les résorber (soit en modifiant des hypothèses non conformes, soit en en acquérant de nouvelles). (p.42).

Le rôle de la correction n'est donc pas de juger l'apprenant sur sa production, mais de l'aider à structurer progressivement son interlangue. Cela se fait par l'intermédiaire de l'enseignant et de l'interaction qui se crée entre eux, particulièrement en production orale. Lyster & Mori (2006) mettent en avant cette idée en expliquant que :

Interaction plays a key role in driving L2 development forward because learners rely on semantically contingent speech as a primary source of positive and negative L2 data (Long, 1996). In L2 classrooms, teacher-student interaction provides propitious opportunities for reactive focus on form to occur in relatively unplanned ways that include teacher feedback that targets students' nontarget output.¹ (p.270).

¹ Notre traduction : « L'interaction joue un rôle clé dans le développement de la L2, car les apprenants s'appuient sur un discours sémantiquement contingent comme principale source

Cette idée souligne que l'interaction est un moteur d'apprentissage, car elle permet à l'apprenant de faire des ajustements qui l'aident à modifier ses productions langagières.

La correction permet également d'empêcher la fossilisation des erreurs, c'est-à-dire lorsque certaines formes erronées deviennent permanentes dans l'interlangue de l'apprenant et résistent à l'apprentissage. Comme l'explique Selinker (1972) cité par Dewaele, (2003), :

Fossilizable linguistic phenomena are linguistic items, rules, and subsystems which speakers of a particular native language will tend to keep in their interlanguage relative to a particular target language, no matter what the age of the learner or the amount of explanation and instruction he receives in the target language.² (p.157).

La fossilisation indique donc que certaines erreurs peuvent persister malgré une utilisation régulière de la langue cible et de nombreuses explications. L'un des objectifs de la correction est donc d'éviter cet ancrage d'erreurs en attirant l'attention de l'apprenant sur celles-ci et en lui permettant de les corriger avant qu'elles ne se fixent durablement dans son interlangue.

Ainsi, si la correction joue un rôle essentiel dans l'apprentissage, son impact varie en fonction du type d'erreurs traitées. Il est donc primordial d'analyser les différentes typologies d'erreurs en didactique des langues.

1.2. Les différentes erreurs en production orale en FLE

Comme vu précédemment, l'apprentissage d'une langue étrangère s'accompagne forcément d'erreurs, qui permettent de témoigner du processus d'acquisition et de la structuration progressive de l'interlangue chez l'apprenant. Astolfi (1997) identifie huit types d'erreurs en fonction de leur origine et de leur impact sur l'apprentissage.

de données positives et négatives en L2 (Long, 1996). En classe de L2, l'interaction entre l'enseignant et les apprenants offre des occasions favorables pour une attention réactive à la forme, qui se manifeste de manière relativement spontanée, notamment à travers les rétroactions de l'enseignant ciblant les productions non conformes des élèves. »

² Notre traduction : « Les phénomènes linguistiques fossilisés désignent des éléments, des règles et des sous-systèmes linguistiques que les locuteurs d'une langue maternelle donnée ont tendance à conserver dans leur interlangue par rapport à une langue cible, quel que soit leur âge ou la quantité d'explications et d'enseignement reçue dans cette langue cible. »

Tableau n°1 : Les 8 types d'erreurs selon Astolfi

Type d'erreur	Origine	Description
Erreur liée à la compréhension des consignes de travail	Mauvaise compréhension des consignes	L'apprenant comprend mal la tâche, ce qui l'amène à donner une réponse inadéquate.
Erreur liée aux habitudes scolaires / mauvais décodage des attentes	Habitudes prises dans d'autres contextes scolaires	Il utilise des méthodes apprises ailleurs qui ne conviennent pas ici.
Erreur témoignant des conceptions alternatives	Idée fausse sur un concept ou une règle	Il se fait une mauvaise idée de ce qu'il apprend.
Erreur liée aux opérations intellectuelles	Mauvais raisonnement ou généralisation trop rapide	Il applique une règle de façon incorrecte.
Erreur de démarche	Mauvaise stratégie pour faire la tâche	Il choisit une méthode qui ne marche pas pour ce qu'on lui demande.
Erreur de surcharge cognitive	Trop d'informations à gérer en même temps	Il a du mal car la tâche est trop lourde mentalement.
Erreur liée à un autre domaine	Connaissances mal transférées depuis une autre matière	Il mélange avec ce qu'il connaît d'une autre discipline.
Erreur liée à la difficulté du contenu	Contenu difficile à comprendre	Le sujet est trop compliqué et demande plus de temps pour être appris.

Source : Astolfi, 1997, p.58-59

Si cette répartition permet de mieux comprendre les erreurs d'apprentissage générales, elle ne prend pas en compte les spécificités de la production orale en didactique des langues, où l'apprenant doit gérer à la fois le contenu de son discours, la correction linguistique et l'interaction avec son interlocuteur. Certaines erreurs sont temporaires et disparaissent avec la pratique, tandis que d'autres proviennent d'une méconnaissance des règles linguistiques.

Pour mieux analyser ces erreurs en production orale, nous nous appuierons sur la classification proposée par Chiahou et al. (2009), qui distingue les erreurs procédurales et les erreurs déclaratives. Ces deux types d'erreurs se différencient principalement par leur origine et leur nature, comme le résume le tableau suivant :

Tableau n°2 : Les types d'erreurs selon Chiahou et al.

Type d'erreur	Définition	Origine
Erreurs procédurales	Erreurs liées aux conditions de production orale en temps réel, souvent ponctuelles et influencées par des facteurs comme la pression temporelle ou la surcharge cognitive.	Difficulté à traiter plusieurs informations en même temps, pression temporelle, fatigue, manque d'automatisation des structures linguistiques.
Erreurs déclaratives	Erreurs systématiques révélant un manque de connaissance des règles linguistiques, persistantes.	Influence de la langue première, mauvaise assimilation des règles de la langue cible, simplification excessive des structures linguistiques.

Source : Chiahou et al., 2009, p.60

Suite à la présentation de ces erreurs dans un tableau, nous allons examiner de manière plus approfondie ces deux types d'erreurs en production orale.

1.2.1. Les erreurs “procédurales” en production orale

En production orale, certaines erreurs ne reflètent pas un manque de connaissance des règles de la part de l'apprenant, mais sont simplement dues à la pression mise en situation en temps réel. Chiahou et al. (2009) définissent ces erreurs comme procédurales, c'est-à-dire qu'elles apparaissent lorsque l'apprenant doit s'exprimer rapidement et mobiliser ses connaissances sans avoir le temps d'y réfléchir ou de les analyser consciemment. Elles sont donc souvent ponctuelles et varient selon les conditions de production, comme le stress, la fatigue ou la nécessité de gérer plusieurs éléments du discours en même temps.

La production orale demande une grande réactivité, ce qui favorise des erreurs de lapsus, d'omissions ou de reformulations maladroites lorsque l'apprenant cherche ses mots ou tente de structurer son discours en direct. On observe aussi des hésitations du fait de la difficulté à organiser les idées et mobiliser des structures linguistiques en temps réel. Ces erreurs ne sont pas systématiques et dans un autre contexte, avec plus de temps pour réfléchir, l'apprenant pourrait produire un énoncé plus correct.

Une autre cause fréquente des erreurs procédurales est la surcharge cognitive. La production orale mobilise simultanément plusieurs compétences : construire son message, sélectionner le vocabulaire, appliquer les règles grammaticales et interagir avec un interlocuteur. Lorsque l'apprenant n'a pas encore complètement automatisé certaines structures linguistiques, il peut être submergé par cette charge cognitive et produire des erreurs qu'il ne ferait pas à l'écrit ou après un temps de réflexion plus long.

Ces erreurs, bien qu'elles puissent perturber la fluidité du discours, ne nécessitent pas toujours une correction explicite. Elles disparaissent généralement avec la pratique et l'exposition répétée à la langue particulièrement en production orale. C'est pourquoi leur correction doit être adaptée : une interruption trop fréquente risquerait de freiner inutilement la conversation et l'aisance à l'oral de l'apprenant.

1.2.2. Les erreurs “déclaratives” en production orale

Contrairement aux erreurs procédurales, qui sont souvent dues aux conditions de la production orale, les erreurs déclaratives selon Chiahou et

al. (2009) révèlent une véritable faiblesse dans la maîtrise des règles linguistiques. Les auteurs définissent ces erreurs comme systématiques et persistantes, car elles ne sont pas simplement dues au stress ou à une hésitation, mais à une mauvaise compréhension ou d'un apprentissage incomplet.

Ces erreurs touchent aussi bien la grammaire, la syntaxe, le lexique que la prononciation et traduisent une acquisition incorrecte de l'interlangue.

L'origine des erreurs déclaratives est variée. Certaines proviennent de mélange avec la langue maternelle, comme un anglophone qui dit "*Je suis 12 ans*" au lieu de "*J'ai 12 ans*" en reprenant "*I am 12 years old*". D'autres erreurs viennent d'une généralisation excessive d'une règle, par exemple en disant "*J'ai resté à la maison*" au lieu de "*Je suis resté à la maison*", en appliquant systématiquement l'auxiliaire *avoir* au passé composé. Enfin, certaines erreurs sont dues à un manque d'exposition aux formes correctes. Un apprenant qui entend peu la structure "*il y a*" pourrait dire "*C'est beaucoup de personnes ici*".

Contrairement aux erreurs procédurales, qui disparaissent souvent avec la pratique ou selon le contexte, les erreurs déclaratives peuvent nécessiter une correction différente. L'apprenant ne réalisant pas qu'il se trompe, il doit être guidé vers la bonne forme afin d'éviter la fossilisation de l'erreur.

Toutes les erreurs commises en production orale ne nécessitent alors pas une correction systématique. L'enjeu pour l'enseignant est donc de déterminer quelles erreurs méritent d'être corrigées, à quel moment et de quelle manière, afin de favoriser à la fois la précision et l'aisance dans l'expression orale.

C'est pourquoi nous allons maintenant examiner les différentes stratégies de correction et leur impact sur la production orale des apprenants, en nous interrogeant d'abord sur les critères qui permettent de choisir quelles erreurs corriger.

1.3. Stratégies de correction et impact sur l'oral

La correction des erreurs en classe de langue étrangère est un enjeu pédagogique complexe, nécessitant un équilibre entre la précision linguistique et la fluidité de l'expression orale. Comme le souligne Narcy-

Combes (2009), « des exigences trop grandes, trop tôt, risquent d'avoir des effets négatifs, mais ne pas signaler certains dysfonctionnements risque également de laisser l'apprenant aller vers une forme de fossilisation. Déterminer une intervention adéquate n'est donc pas aisé. » (p.31). Ce constat met en évidence le dilemme auquel sont confrontés les enseignants : faut-il systématiquement corriger les erreurs ou au contraire les tolérer pour ne pas freiner la prise de parole ?

1.3.1. Quelles erreurs corriger ?

Toutes les erreurs ne nécessitent pas une correction systématique. L'enseignant doit donc adapter son intervention en fonction de l'impact de l'erreur sur la communication et sur l'apprentissage de l'apprenant. L'objectif est alors de sélectionner les erreurs à corriger.

Defays et Meunier (2015) indiquent que la correction ne doit pas être basée uniquement sur la gravité de l'erreur, mais plutôt sur son impact dans l'interaction. Ils expliquent que :

la réaction à l'erreur devrait être proportionnelle non pas à sa gravité dans l'absolu, mais à sa portée dans la communication en cours que la correction devrait faciliter et non gêner. Pendant une activité d'expression orale, par exemple, l'enseignant n'interviendra que pour des erreurs qui constituent un obstacle à l'intercompréhension, et il évitera les longues explications qui risquent de décourager les apprenants et qu'il réservera pour une séance spéciale. (p.3).

Cette approche suggère que l'enseignant devrait privilégier la correction des erreurs récurrentes, tout en laissant de côté celles qui sont ponctuelles ou qui n'entravent pas la compréhension, pour ne pas démoraliser l'apprenant dans son apprentissage déjà complexe.

Certaines erreurs sont davantage dues au stress qu'à un manque de connaissance des règles langagières. Narcy-Combes (2009) souligne que la production langagière repose sur une organisation cognitive complexe et qu'en situation de communication, un apprenant peut commettre des erreurs qui ne reflètent pas forcément son niveau réel dans la langue cible. Il précise que « la pression communicative pèse trop, et la production ne correspond pas à ce qui a été appris, voire pratiqué. » (p.28). Ainsi, il est inutile de

corriger systématiquement les erreurs dues au stress ou à la surcharge cognitive, car elles ne traduisent pas une lacune mais plutôt une difficulté à mobiliser les connaissances déjà acquises.

Ainsi, la correction doit être ciblée et adaptée. Il est important de prioriser les erreurs qui perturbent réellement la communication et celles qui sont récurrentes, tout en laissant passer celles qui sont occasionnelles ou liées au stress de la production orale, comme les erreurs procédurales traitées par Chiahou et al. (2009), dont nous avons parlé précédemment³. Cette approche permet à l'enseignant de garantir un équilibre entre correction et aisance orale, en soutenant l'apprenant sans freiner sa prise de parole.

1.3.2. Quand les corriger ?

Le moment où l'enseignant choisit de corriger une erreur joue un rôle clé dans l'apprentissage et la motivation des apprenants. Une correction immédiate peut être utile pour éviter que l'erreur ne se fixe et se fossilise et pour renforcer la mémorisation de la forme correcte. Cependant, elle peut aussi perturber la fluidité du discours et, dans certains cas, freiner la prise de parole. À l'inverse, une correction différée permet de préserver l'aisance et la spontanéité, mais elle peut être moins efficace si l'apprenant a oublié l'erreur lorsqu'elle a été faite.

Selon Peng (2024), qui cite Zarrinabadi (2014), une correction immédiate peut avoir un effet négatif sur la Willingness to Communicate (WTC), c'est-à-dire la volonté de s'exprimer en langue étrangère, notion que nous allons par la suite aborder⁴. Être interrompu en plein échange peut générer du stress et de l'appréhension, ce qui pousse certains apprenants à éviter de parler par peur de commettre des erreurs. Une correction différée, par exemple après la production ou sous forme de reformulation indirecte, permettrait alors de préserver la confiance et l'aisance orale des apprenants, en évitant d'interrompre leur processus de communication.

³ Nous invitons le lecteur à se reporter à la partie 1 - Cadre théorique, 1.2. Les différentes erreurs en production orale en FLE, 1.2.1 Les erreurs "procédurales", p.10

⁴ Nous invitons le lecteur à se reporter à la partie 1 - Cadre théorique, 2.1. Motivation et Willingness to Communicate, 2.2.1. La motivation en didactique des langues, p.23

Cependant, retarder la correction n'est pas toujours la meilleure solution. Noiroux et Simons (2016), citant Bitchener (2012) et Chandler (2003), expliquent que lorsque les apprenants sont directement exposés à la forme correcte, ils retiennent mieux la structure et évitent de stabiliser les erreurs. Selon eux, une correction immédiate permettrait de renforcer l'apprentissage implicite et d'éviter que les formes incorrectes ne deviennent des automatismes. Ce type d'intervention serait particulièrement pertinent pour les erreurs grammaticales et lexicales fréquentes, qui nécessitent une correction rapide pour éviter qu'elles ne se fixent durablement.

Comme le souligne Astolfi (1997), le choix de la correction des erreurs représente un véritable « geste professionnel », car trouver le bon moment pour intervenir est délicat. Il rappelle que « L'entre-deux est toujours délicat, mais là réside le "geste professionnel" consistant à encourager l'élève, tout en restant vrai avec lui » (p. 101). Hameline (1987) cité par Astolfi (1997) indique que corriger trop tôt peut démotiver un apprenant en le confrontant à des exigences qu'il ne maîtrise pas encore mais corriger trop tard peut lui donner une fausse impression de réussite. Cet équilibre dans le moment de la correction est donc essentiel pour soutenir l'apprentissage sans freiner l'engagement de l'apprenant.

Le choix entre correction immédiate et différée dépend du contexte d'apprentissage et de la nature de l'erreur. Pour favoriser l'aisance, mieux vaut éviter d'interrompre l'apprenant et corriger plus tard. En revanche, lors d'un exercice structuré, une correction immédiate peut être plus efficace. L'enseignant doit donc adapter sa stratégie en fonction du type d'erreur, du moment et des besoins des apprenants.

1.3.3. Comment les corriger ?

Une fois que l'enseignant sait quelles erreurs corriger et quand intervenir, il doit choisir comment le faire. La façon dont une correction est apportée influence directement la motivation et la confiance des apprenants. Certaines corrections sont plus directes et explicites, tandis que d'autres privilégient une approche plus subtile qui laisse à l'apprenant la possibilité de s'auto-corriger.

Le niveau de l'apprenant ainsi que sa sensibilité peuvent également influencer sa perception de la correction. Defays et Meunier (2015) l'expliquent en mentionnant qu' « Un débutant, plus crispé, acceptera sans doute moins bien une correction systématique qu'un apprenant d'un niveau plus élevé qui, au contraire, l'attend de son professeur. » (p.3). Cela montre que les apprenants débutants pourraient être plus facilement découragés par des interruptions fréquentes ou des corrections trop directes, tandis que les apprenants avancés recherchent davantage une précision linguistique et attendent des corrections plus systématiques.

L'impact de la correction dépend aussi des caractéristiques individuelles des apprenants. De Keyser (1993) cité par Lyster & Ranta, (1997) montre que la correction n'a pas d'effet global sur la progression en langue étrangère, mais que son efficacité varie selon le profil de l'apprenant. Ainsi, les apprenants ayant une faible motivation extrinsèque, c'est-à-dire ceux qui ne sont pas particulièrement poussés par des objectifs externes comme une note par exemple, progressent mieux avec une correction explicite. Une explication claire et directe les aide à identifier leurs erreurs et à les corriger plus efficacement et directement. À l'inverse, les apprenants déjà très motivés, qui sont plus autonomes dans leur apprentissage, assimilent mieux les corrections lorsqu'elles sont implicites ou différées. Leur engagement naturel les pousse à repérer eux-mêmes leurs erreurs et à ajuster leur production sans intervention trop directe. Cela montre que la correction ne peut pas être appliquée de la même manière pour tous les profils d'apprenants, mais doit être adaptée aux besoins de chacun pour être réellement efficace.

De manière générale, dans les classes de langue, les enseignants évitent souvent d'utiliser un "non" explicite lorsqu'ils corrigent une erreur, afin de ne pas bloquer l'apprenant ou nuire à sa motivation (De Bosset, 1998). À la place, les enseignants tentent de privilégier des méthodes plus subtiles comme la reformulation, où l'enseignant répète l'énoncé en le corrigeant naturellement, ou encore les questions ouvertes, qui poussent l'apprenant à repérer lui-même son erreur.

L'enjeu est de trouver un équilibre entre continuer l'apprentissage sans toutefois empêcher la prise de parole. Trop de corrections explicites peuvent freiner l'interaction et rendre l'apprenant plus hésitant, tandis qu'une absence totale de correction risque de laisser des erreurs se fossiliser. Calvé (1992), cité par De Bosset, (1998) rappelle ainsi l'importance de ne jamais humilier un apprenant et de lui laisser le temps d'hésiter avant de répondre, afin qu'il puisse s'auto-corriger lorsqu'il en est capable.

Corriger chaque erreur systématiquement ne semble donc pas toujours être la meilleure approche. Une correction implicite permet souvent à l'apprenant d'intégrer les formes correctes sans être interrompu, ce qui favorise ainsi un apprentissage plus naturel et fluide. Cependant, lorsque certaines erreurs deviennent récurrentes et risquent de se fixer, une correction plus directe peut être nécessaire. L'essentiel est ainsi d'adapter la correction aux besoins des apprenants et aux objectifs pédagogiques, tout en évitant d'impacter leur confiance. Tout l'enjeu semble finalement être de trouver un équilibre. Il ne s'agit pas de tout laisser passer, ni de tout corriger, mais de savoir quand et comment intervenir pour que la correction soit réellement utile et efficace. Comme le souligne Astolfi (1997), il ne s'agit pas de tolérer les erreurs pour les ignorer, mais au contraire de les accueillir comme des occasions d'apprendre :

En réclamant une certaine "tolérance" face aux erreurs des élèves – ne serait-ce que pour prendre le temps de les comprendre et de bien les analyser –, il ne s'agit nullement, en effet, de s'y complaire. C'est, bien au contraire, pour mieux se positionner de façon stratégique et se donner les moyens de réellement les traiter. (p.102).

Il s'agit alors d'adopter une posture stratégique : prendre le temps de comprendre l'erreur pour mieux y répondre, plutôt que de corriger de façon systématique.

Mais corriger ne se limite pas seulement à une démarche linguistique de la part de l'enseignant. La manière dont la correction est perçue dépend aussi fortement de facteurs affectifs comme l'anxiété, la motivation ou la confiance en soi. Ces éléments influencent directement la façon dont les apprenants réagissent à la correction, et donc son impact sur leur apprentissage.

C'est ce que nous allons aborder dans cette deuxième partie.

2. FACTEURS AFFECTIFS ET PERCEPTION DE LA CORRECTION

Apprendre une langue étrangère ne se limite pas à acquérir des connaissances linguistiques, les émotions et la perception de l'apprentissage jouent également un rôle clé. Certains facteurs affectifs, comme l'anxiété, la motivation ou la confiance en soi, influencent la manière dont les apprenants osent s'exprimer à l'oral et réagissent aux corrections.

L'anxiété langagière, en particulier, est un frein majeur à la production orale. Lorsqu'un apprenant se sent stressé ou vulnérable en classe, il peut avoir tendance à éviter de parler de peur de faire des erreurs. Cette crainte peut aussi affecter sa capacité à intégrer les corrections, surtout si celles-ci sont perçues comme une remise en question de ses compétences plutôt que comme un outil d'apprentissage. Il est donc essentiel de mieux comprendre comment ces facteurs émotionnels influencent la correction, afin d'adapter les méthodes de correction utilisées et d'encourager une prise de parole plus sereine. Nous commencerons par explorer l'anxiété langagière, qui impacte directement la confiance des apprenants et leur rapport à la correction.

2.1. L'anxiété langagière et son impact sur la production orale

L'anxiété langagière est une émotion connue en didactique des langues. Elle désigne le stress et l'inconfort que certains apprenants ressentent lorsqu'ils doivent s'exprimer dans une langue étrangère, en particulier à l'oral. Cette anxiété peut freiner la prise de parole, limiter l'engagement dans les interactions, et ralentir la progression des étudiants.

There are a few, if any, disciplines in the curriculum which lay themselves open to anxiety production more than a foreign or second language learning. There is a great deal of vulnerability involved in trying to express oneself before others in a shaky linguistic vehicle⁵ (Arnold, 1999, p. 9).

⁵ Notre traduction : « Il existe peu de disciplines, si ce n'est aucune, dans le parcours scolaire qui exposent autant à l'anxiété que l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde. Il y a

Cette affirmation souligne à quel point la production orale en langue étrangère expose les apprenants à une vulnérabilité souvent liée à la peur de l'erreur, au regard des autres, ou encore au sentiment d'être jugé sur ses compétences linguistiques.

2.1.1. Définition de l'anxiété langagière

Dès 1986, Horwitz définit l'anxiété langagière comme « le sentiment subjectif de tension, d'appréhension, de nervosité et d'inquiétude associé à une stimulation du système nerveux autonome » (Horwitz et al., 1986, cité par Guedat-Bittighoffer & Dewaele, 2023, p.3). Autrement dit, il ne s'agit pas simplement d'une peur passagère ou d'un léger stress, mais d'une réaction émotionnelle et physique bien réelle qui se manifeste surtout lors de l'apprentissage des langues. Cette anxiété est particulièrement forte lors des activités de production orale, où l'apprenant doit réfléchir, organiser ses idées et s'exprimer spontanément dans une langue étrangère. Cette pression peut entraîner des pauses fréquentes, des hésitations, voire un blocage total. Certains apprenant préfèrent alors parler le moins possible ou donner des réponses très brèves pour éviter de se retrouver dans une situation inconfortable. Horwitz parle ainsi de Foreign Language Classroom Anxiety (FLCA), un concept qui a fait l'objet de nombreuses recherches en linguistique appliquée. Selon MacIntyre (2017), "FLCA is the best known and the most investigated FL learner emotion in applied linguistics⁶" (cité par Dewaele et al., 2024, p.4). Cela montre à quel point cette anxiété est courante et impacte l'apprentissage des langues. Elle semble même difficile à éviter totalement, ce qui nous incite à mieux la comprendre afin d'en limiter les effets négatifs.

Un concept important du FLCA est la menace à l'ego (ego-threat). Horwitz (2017) cité par Dewaele et al. (2024) explique que cette anxiété vient en partie du fait que les apprenants ont l'impression de ne pas pouvoir se présenter de manière authentique en langue étrangère. Ne pas réussir à

une grande part de vulnérabilité dans le fait d'essayer de s'exprimer devant les autres à travers un outil linguistique encore fragile. »

⁶ Notre traduction : L'anxiété en classe de langue étrangère (FLCA) est l'émotion la plus étudiée et la plus connue parmi les apprenants de langues étrangères dans le domaine de la linguistique appliquée.

exprimer exactement ce qu'on pense ou ressent peut-être frustrant et insécurisant. L'apprenant se sent ainsi vulnérable, l'amenant à éviter la prise de parole par peur d'être jugé.

Le FLCA est donc une émotion qui ne naît pas du jour au lendemain, mais qui se construit au fil des expériences en classe. Selon Dewaele et al. (2024), "FLCA does not appear fully formed in the FL learner but develops gradually through repeated anxious experiences in the FL classroom."⁷ (p.4). Autrement dit, plus un apprenant vit des situations stressantes en classe, plus il associe la prise de parole en langue étrangère à une source de stress. Il est donc essentiel d'identifier les facteurs déclencheurs de cette anxiété pour mieux comprendre son impact et trouver des stratégies adaptées pour la réduire.

2.1.2. Facteurs déclencheurs de l'anxiété en classe de langue

L'anxiété langagière en classe de langue est influencée par plusieurs facteurs, à la fois liés à l'apprenant lui-même et à l'environnement d'apprentissage. Parmi les éléments Horwitz (1986) identifie trois sources majeures de cette anxiété. La peur d'entrer en communication (*communication apprehension*) est l'un des premiers obstacles : certains apprenants ressentent une grande appréhension à l'idée de parler en langue étrangère, par peur de ne pas réussir à exprimer leurs pensées clairement ou de ne pas être compris. L'anxiété face aux tests (*test anxiety*) joue également un rôle important, en particulier lors des évaluations orales où les apprenants se sentent sous pression. Enfin, la peur d'être évalué négativement (*fear of negative evaluation*) renforce cette anxiété, car les apprenants redoutent le jugement de leurs pairs et de leur enseignant, ce qui peut les pousser à éviter de prendre la parole.

Les activités de production orale sont spécifiquement source d'anxiété, puisqu'elles demandent aux apprenants d'improviser et de s'adapter en temps réel, sans avoir toujours le temps de réfléchir à leur discours. De Pembroke (2013) explique que les moments de forte anxiété surviennent

⁷ Notre traduction : « L'anxiété en classe de langue étrangère (FLCA) ne se manifeste pas immédiatement chez l'apprenant, mais se développe progressivement à travers des expériences répétées d'anxiété en classe de langue. »

souvent lorsque les étudiants réalisent qu'ils manquent de maîtrise linguistique pour former leur discours. Il souligne ainsi que « les situations marquées par des émotions fortes émergent lorsque cet ajustement échoue. Entrent en jeu tout à la fois une prise de conscience d'un déficit linguistique et le sentiment que leur grille de lecture des indices contextuels est défailante » (p.158). Cette prise de conscience peut accentuer la sensation de vulnérabilité et renforcer l'évitement des interactions orales.

Le rôle de l'enseignant et de la dynamique de classe est également parfois perçu comme un facteur influençant l'anxiété langagière. Toutefois, Dewaele (2018) nuance cette idée en expliquant que l'attitude envers l'enseignant ne semble pas être directement liée au niveau de FLCA ressenti.

The attitude towards the teacher was unrelated to FLCA. In other words, students were equally anxious with much-loved and less-loved teachers, which suggests that well-loved teachers can create anxiety, but not necessarily more or less anxiety than other teachers - as indicated by a lack of significant differences⁸ (Dewaele, 2018, p.12).

Autrement dit, même les enseignants appréciés peuvent être à l'origine d'anxiété chez leurs apprenants, démontrant que cette émotion dépend davantage des apprenants eux-mêmes que de la seule posture pédagogique du professeur. Cependant, même si ce n'est pas directement relié à l'enseignant, ses méthodes d'enseignement et de correction peuvent néanmoins impacter la FLCA. Cela rejoint les travaux de Dewaele, et al. (2024), qui expliquent :

although FLCA is strongly linked to learner-internal variables such as neuroticism, and is more weakly linked to learner-external variables such as teacher characteristics and behavior (Dewaele & Dewaele, 2020; Dewaele & MacIntyre, 2019), it has also been linked to teaching modality⁹ (Dewaele et al., 2024, p.4).

⁸ Notre traduction : « L'attitude envers l'enseignant n'était pas liée à l'anxiété en classe de langue étrangère (FLCA). En d'autres termes, les élèves étaient tout aussi anxieux avec des enseignants très appréciés qu'avec ceux qu'ils appréciaient moins. Cela suggère que même un enseignant apprécié peut générer de l'anxiété, mais pas nécessairement plus ou moins que d'autres enseignants, comme l'indique l'absence de différences significatives. »

⁹ Notre traduction : « Bien que l'anxiété en classe de langue étrangère (FLCA) soit fortement liée à des variables internes à l'apprenant, comme le névrosisme, et plus faiblement à des variables externes, telles

Cela met en évidence l'importance des stratégies pédagogiques, notamment en matière de correction. Une correction trop stricte ou perçue comme un jugement peut renforcer l'anxiété et empêcher la prise de parole, tandis qu'une correction plus bienveillante et intégrée à l'interaction permet aux apprenants de progresser sans trop impacter leur stress.

Ainsi, l'anxiété en classe de langue est un mélange de facteurs personnels et contextuels. Si elle trouve généralement son origine dans la personnalité de l'apprenant, l'environnement pédagogique joue aussi un rôle important. Une meilleure compréhension de ces déclencheurs permettrait d'adapter les pratiques d'enseignement pour encourager une prise de parole plus sereine et favoriser la progression des étudiants.

2.1.3. Conséquences sur la production orale

L'anxiété langagière peut se manifester à différentes étapes de l'apprentissage d'une langue, mais c'est bien lors du passage à la production orale qu'elle devient la plus marquante. S'exprimer à l'oral en langue étrangère, devant ses pairs ou son enseignant, expose l'apprenant à un risque de jugement immédiat.

En effet, même si la peur de ne pas comprendre ce que dit l'enseignant peut avoir des conséquences aussi importantes sur le plan de la réussite de l'apprentissage de la L2/LS, elle n'expose pas l'élève aussi violemment au regard des autres. (Guedat-Bittighoffer, 2024, p.147). Autrement dit, écouter reste une activité plus discrète et passive, alors que prendre la parole revient à se mettre en avant et risquer de faire des erreurs pouvant ensuite impacter sur le plan émotionnel de l'apprenant.

L'anxiété langagière a ainsi un impact direct sur la production orale des apprenants en langue étrangère. Elle influence à la fois la fluidité du discours, la précision linguistique et la capacité à interagir spontanément. Tout d'abord, cette anxiété entraîne souvent une réduction de la prise de parole. De nombreux apprenants préfèrent limiter leurs interventions en classe afin d'éviter les erreurs ou le jugement des autres. En se privant de pratiquer la

que les caractéristiques et le comportement de l'enseignant (Dewaele & Dewaele, 2020 ; Dewaele & MacIntyre, 2019), elle a également été associée au mode d'enseignement. »

langue, ils entrent dans un cercle vicieux, où le manque d'entraînement renforce leur insécurité linguistique et freine leur progression. Comme l'expliquent Zarrinabadi et al. (2021), les apprenants anxieux cherchent souvent à protéger leur estime de soi en évitant des tâches qu'ils perçoivent comme trop risquées, même lorsque celles-ci pourraient les aider à progresser. Lorsqu'un apprenant anxieux prend la parole, son discours peut être altéré. On observe fréquemment des hésitations, des pauses et des reformulations maladroites, rendant l'énoncé moins fluide. L'anxiété peut également affecter la précision linguistique, en entraînant des erreurs grammaticales et lexicales plus fréquentes, soit des erreurs procédurales. Sous pression, l'apprenant tend à simplifier ses phrases, éviter des structures plus complexes ou limiter son vocabulaire par crainte de se tromper. Enfin, cette anxiété peut impacter l'assimilation des corrections. Un apprenant anxieux risque de percevoir la correction comme une remise en question de ses compétences, plutôt que comme un outil d'apprentissage. S'il associe systématiquement la correction à un échec, il peut finir par la craindre, ce qui freine son apprentissage. Il sera alors moins réceptif aux retours et moins disposé à modifier sa production orale. Ainsi, il est essentiel d'adopter une correction bienveillante et adaptée, qui encourage l'apprenant sans renforcer son anxiété.

De plus, l'anxiété langagière ne se limite pas à l'impact sur la production orale, elle peut également perturber l'ensemble du processus d'apprentissage. Un stress trop important peut affecter les capacités cognitives essentielles à l'acquisition d'une langue. Gueguen (2015), citée par Guedat-Bittighoffer et al. (2021), souligne qu'un stress prolongé peut affaiblir la mémoire et nuire à l'apprentissage, en limitant la capacité des apprenants à traiter et à retenir les informations nouvelles. Cela signifie que l'anxiété peut aussi réduire l'efficacité des corrections car un apprenant trop stressé risque de ne pas les assimiler complètement ou d'éprouver des difficultés à les réutiliser de manière spontanée.

Ainsi, l'anxiété langagière constitue un frein majeur au développement de l'oral, à la fois en réduisant les opportunités de pratique et en diminuant la qualité des productions. Comprendre l'impact de l'anxiété sur la prise de

parole permet ainsi d'adapter les pratiques pédagogiques, notamment la correction des erreurs, pour mieux soutenir les apprenants. Au-delà de ces freins, il est également essentiel de s'intéresser aux leviers qui favorisent l'expression orale, comme la motivation et la volonté de communiquer.

2.2. Motivation et Willingness to Communicate (WTC)

Si l'anxiété peut freiner la prise de parole et réduire la progression des apprenants, il est important de comprendre également les facteurs qui favorisent leur engagement dans l'interaction orale. La Willingness to Communicate (WTC), ou volonté de communiquer, joue un rôle central dans ce processus. Elle désigne l'envie d'un apprenant à prendre spontanément la parole en langue étrangère, en fonction de son niveau de confiance, de sa motivation et de son environnement d'apprentissage. Après avoir analysé l'impact de l'anxiété sur la production orale, nous allons maintenant examiner comment la WTC peut, à l'inverse, encourager la prise de parole et renforcer la progression en langue chez les apprenants.

2.2.1. La motivation en didactique des langues

Tandis que l'anxiété langagière est une caractéristique propre à l'apprenant, parfois influençable mais néanmoins complexe à réguler, la motivation à parler en langue étrangère peut être davantage encouragée à travers des stratégies pédagogiques de l'enseignant. Ce facteur, appelé Willingness to Communicate, désigne la disposition d'un apprenant à engager une interaction orale en langue étrangère. MacIntyre et al. (1998) définissent la WTC comme "a readiness to enter into discourse at a particular time with a specific person or persons, using a L2¹⁰" (p. 547). Ce terme est difficile à traduire en français, car les mots comme « volonté » ou « désir » peuvent donner lieu à des interprétations ou connotations différentes (Guedat Bittighoffer, 2024, p. 150). C'est pourquoi nous gardons le terme anglais ici. Contrairement à une simple compétence linguistique, la WTC ne dépend pas uniquement du niveau en langue de l'apprenant, mais d'un ensemble de facteurs qui influencent la manière dont celui-ci se sent capable d'interagir.

¹⁰ Notre traduction : « Une disposition à entrer en interaction à un moment donné avec une ou plusieurs personnes, en utilisant une L2. »

Cette disposition à communiquer est étroitement liée à l'environnement dans lequel évolue l'apprenant. Certains éléments comme l'ambiance de la classe, les encouragements ou l'attitude de l'enseignant peuvent encourager les apprenants à s'exprimer et renforcer leur envie de participer à l'oral. À l'inverse, un environnement perçu comme peu sécurisant, sans bienveillance, peut vite faire baisser cette motivation, même chez des apprenants pourtant capables. La motivation joue un rôle clé dans la WTC. Un apprenant motivé cherchera plus spontanément à s'exprimer en langue cible, tandis qu'un manque de motivation peut entraîner l'apprenant à être passif en salle de classe. Henry & al. (2021) mettent en évidence cette dynamique en montrant qu'une WTC plus élevée est généralement associée à une motivation plus forte pour apprendre la langue, à une utilisation plus fréquente de celle-ci et à des interactions plus nombreuses en classe. À l'inverse, une faible WTC est souvent liée à une anxiété de communication, un manque de confiance en soi et un sentiment d'isolement culturel (Henry & al., 2021, citant Elahi Shirvan et al., 2019 ; Pawlak & Mystkowska-Wiertelak, 2015 ; Yashima, MacIntyre & Ikeda, 2018 ; MacIntyre & Ayres-Glassey, 2020).

Ces observations montrent à quel point la motivation influence la prise de parole en langue étrangère. Plus un apprenant est motivé, plus il va chercher à utiliser la langue cible, ce qui renforce ses compétences et sa confiance en lui. À l'inverse, un manque de motivation peut créer un cercle vicieux : l'apprenant évite de parler, réduisant son exposition à la langue et freinant sa progression, ce qui renforce encore son insécurité linguistique. Cela met en avant l'importance de créer un environnement stimulant et bienveillant où l'apprenant se sent encouragé à s'exprimer même s'il fait des erreurs.

Dans le cadre de l'apprentissage des langues, on distingue généralement deux types de motivation : la motivation intrinsèque, qui repose sur l'intérêt personnel et le plaisir d'apprendre, et la motivation extrinsèque, qui est davantage liée à des facteurs extérieurs comme les résultats scolaires ou la reconnaissance sociale. Guedat-Bittighoffer et al. (2021) citent les travaux de Deci et Ryan (1991) pour expliquer que "ce désir de communiquer en lien avec l'activation du système limbique du cerveau a

un impact sur l'estime de soi des apprenants et sur leur motivation intrinsèque" (p.118). Lorsque l'apprentissage devient un plaisir et non une contrainte, l'apprenant développe une plus grande facilité à prendre la parole.

La posture de l'enseignant joue également un rôle clé dans le développement de cette motivation. Une approche encourageante et un climat de classe rassurant favorisent la prise de parole, tandis qu'un environnement stressant ou trop axé sur la performance peut freiner la communication.

2.2.2. Facteurs influençant la WTC

La WTC ne repose pas uniquement sur la motivation. Elle est également influencée par un mélange de facteurs psychologiques, sociaux et contextuels. Peng (2025) rappelle que "language anxiety and perceived communicative competence are established antecedents of WTC¹¹" (p.19). Un apprenant anxieux ou qui doute de ses capacités aura plus de difficultés à s'exprimer spontanément. À l'inverse, s'il se sent dans un environnement de confiance permettra de renforcer son engagement communicatif.

L'attitude de l'enseignant et la dynamique de classe jouent également un rôle clé dans le développement de la WTC. Dewaele (2019) souligne que certains apprenants sont naturellement moins enclins à prendre la parole en raison de leur personnalité, mais qu'un environnement social et émotionnel favorable peut encourager l'ensemble des élèves à s'exprimer davantage. Lorsqu'une classe valorise les échanges, dédramatise l'erreur et privilégie une utilisation régulière de la langue cible, les apprenants se sentent plus en confiance pour communiquer, ce qui favorise leur progression et leur motivation à parler. Enfin, il est essentiel de souligner le caractère dynamique de la WTC. MacIntyre et Legatto (2011) cités par Peng (2025) insistent sur le fait que WTC est un "dynamic system subject to continuous transformation due to the interaction of multiple factors across different timescales¹²" (p.10).

¹¹ Notre traduction : « L'anxiété langagière et la perception de la compétence communicative sont des facteurs reconnus comme déterminants de la volonté de communiquer (WTC). »

¹² Notre traduction : « C'est un système dynamique en constante évolution en raison de l'interaction de multiples facteurs à différentes échelles temporelles. »

Ainsi, la WTC n'est pas figée : elle évolue en fonction de nombreux éléments, comme le contexte, les interactions ou encore l'état émotionnel de l'apprenant. C'est pourquoi il est essentiel d'en tenir compte dans nos choix pédagogiques. Parmi les facteurs qui peuvent l'influencer de manière décisive, la correction occupe une place importante. Elle peut soit freiner la prise de parole, soit au contraire l'encourager, selon la manière dont elle est perçue et mise en œuvre.

2.2.3. Impact des stratégies de correction sur la WTC

La correction est un élément central du processus d'apprentissage, mais elle peut également avoir un impact significatif sur la WTC. Une correction mal perçue peut renforcer l'anxiété et réduire la motivation à parler, tandis qu'une correction bienveillante et adaptée peut encourager la prise de parole en renforçant la confiance en soi.

La perception qu'ont les apprenants de la correction joue un rôle déterminant dans leur réaction face à celle-ci et donc sur leur WTC. Zare et al. (2022) rappellent que la manière dont les apprenants perçoivent la correction influence directement leur engagement dans l'apprentissage et leur disposition à communiquer en langue étrangère. En s'appuyant sur plusieurs études, ils soulignent que les apprenants ont généralement une attitude positive vis-à-vis de la correction orale et qu'ils préfèrent des stratégies leur permettant de réfléchir et de s'auto-corriger avant de recevoir la forme correcte (Yoshida, 2008 ; Kaivanpanah et al., 2015). Cela met en évidence l'importance de la manière dont la correction est apportée. Une interruption trop brutale ou une correction immédiate sur un point précis peut parfois décourager l'apprenant et freiner sa spontanéité. À l'inverse, une correction plus intégrée à l'interaction, où l'enseignant guide l'apprenant vers la bonne forme sans interrompre totalement son discours, semble plus efficace pour maintenir une dynamique de communication. Il ne s'agit donc pas seulement de corriger l'erreur, mais aussi de préserver la confiance de l'apprenant et de lui donner l'envie de continuer à s'exprimer, d'alimenter sa WTC. Ainsi, si la correction est un outil essentiel pour améliorer la précision linguistique, elle doit être pensée de manière à ne pas freiner la volonté de communiquer. Un équilibre entre correction et encouragement permet de

créer un cadre où l'apprenant se sent en confiance, tout en progressant dans l'acquisition de la langue. L'enjeu est donc d'adopter des stratégies qui favorisent à la fois l'apprentissage et l'aisance à l'oral, afin de ne pas transformer la correction en un frein à la communication.

Le lien entre correction et confiance en soi est d'autant plus important que l'image que l'apprenant a de ses compétences influence directement sa prise de parole. Une correction mal adaptée peut fragiliser cette estime de soi, alors qu'une correction perçue comme un soutien bienveillant peut au contraire la renforcer. Il est donc essentiel de s'interroger sur la manière dont la correction influence la perception que les apprenants ont d'eux-mêmes, et sur les effets que cela peut avoir sur leur participation en classe.

2.3. L'estime de soi et la perception des corrections

L'estime de soi joue un rôle important dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Elle influence la motivation, la prise de parole et la manière dont l'apprenant réagit à ses erreurs. Lorsqu'une correction est perçue comme un jugement, elle peut entamer la confiance en soi et bloquer l'envie de s'exprimer. À l'inverse, une correction bienveillante, qui valorise les efforts tout en guidant l'apprenant, peut l'encourager à continuer et à oser parler davantage. Cette dimension affective est liée à l'anxiété langagière, notamment dans les moments où l'apprenant doit prendre la parole devant les autres. Comme le rappelle Guedat-Bittighoffer (2024), « l'altération de l'estime de soi des élèves est une autre conséquence de cette anxiété langagière face au regard des autres. » (p. 151). Elle cite De Léonardis et Prêteur (2007), qui définit l'estime de soi comme un « processus par lequel un individu porte sur lui-même, sur ses capacités, des jugements positifs ou négatifs ». (p. 151). Cette perception est directement influencée par la façon dont les erreurs sont perçues et comment elles sont corrigées.

Alors, la correction devient bien plus qu'un simple outil linguistique : elle a un impact réel sur la confiance de l'apprenant. C'est ce lien que nous allons explorer plus en détail.

2.3.1. Le lien entre correction et confiance en soi

La manière dont un enseignant corrige les erreurs joue un rôle essentiel dans la façon dont les apprenants perçoivent leurs compétences.

Quand la correction est faite avec bienveillance, dans un climat de confiance, elle peut renforcer la motivation, encourager les apprenants à prendre la parole et leur donner le sentiment de progresser. À l'inverse, si elle est perçue comme un jugement ou une remise en cause, elle peut impacter la confiance et créer un blocage linguistique. Cette dimension affective est particulièrement importante dans l'apprentissage des langues, où l'oral expose directement l'apprenant au regard des autres. Comme le rappelle Arnold (2006), « l'anxiété et l'estime de soi sont les deux faces d'une même réalité affective : l'une empêchant l'apprentissage, l'autre le soutenant » (p. 415). Autrement dit, lorsque l'apprenant se sent en confiance, il osera davantage parler, prendre des risques et donc pourra progresser. À l'inverse, si l'environnement est perçu comme menaçant, la peur de l'erreur prend le dessus, et l'apprentissage est freiné.

Le rôle de l'enseignant est donc important. La posture qu'il a, la relation qu'il construit avec ses élèves et l'ambiance qu'il instaure dans la classe influencent directement la façon dont la correction est perçue par les apprenants. Quand les ceux-ci se sentent écoutés, soutenus et en confiance, ils acceptent davantage de faire des erreurs et d'apprendre à partir d'elles. Arnold (2006) rappelle d'ailleurs que c'est en offrant un cadre bienveillant et rassurant que l'enseignant permet à ses élèves de se sentir reconnus et valorisés, ce qui renforce leur estime de soi et les aide à progresser. Ce lien entre correction et confiance en soi est encore plus évident lorsque l'on considère ce qui se joue, intérieurement et extérieurement, au moment de l'erreur.

mistakes can be viewed as both internal and external threats to our ego. Internally, our critical self and our performing self can be in conflict: when as learners, we perform something 'wrong', we become critical of our own mistakes. Externally, we perceive others exercising their critical selves, even judging us as persons when we make an error in a second language. Therefore, language teachers should not ignore

affective factors when establishing the most appropriate policy of error correction for their particular situation¹³ (Arnold, 1999, p. 11).

Arnold met en lumière la double vulnérabilité de l'apprenant : il se juge lui-même, parfois sévèrement, mais craint aussi d'être jugé par les autres. L'erreur n'est alors plus seulement linguistique mais elle touche directement à l'image que l'apprenant a de lui-même et à la façon dont il pense être perçu.

Corriger, dans ce contexte, devient donc délicat pour l'enseignant. Il ne s'agit pas simplement de signaler une forme incorrecte, mais de le faire sans perdre la confiance de l'apprenant. C'est là que la complexité du geste pédagogique revient : savoir accompagner l'apprenant dans sa progression sans renforcer son insécurité. Une correction bien équilibrée, à la fois claire et bienveillante, peut alors devenir un vrai moteur de progression, aussi bien sur le plan linguistique que personnel, à condition qu'elle soit faite correctement.

2.3.2. Conséquences sur l'engagement en classe et la prise de parole

La manière dont la correction est perçue influence directement l'engagement de l'apprenant et sa volonté de s'exprimer. Comme le rappelle Peng (2025), "learners' self-perceptions of competence play a more important role in WTC than their actual level of competence¹⁴" (p. 20). En d'autres termes, ce n'est pas forcément le niveau en langue qui détermine si un apprenant ose parler, mais plutôt la manière dont il se voit et se sent capable de s'exprimer. Si la correction affaiblit cette perception, cela peut le bloquer, le faire hésiter ou même le pousser à ne plus participer. Quand un élève doute de ses compétences, il préfère souvent éviter de prendre la parole

¹³ Notre traduction : « Les erreurs peuvent être perçues comme des menaces à la fois internes et externes pour notre ego. Sur le plan interne, notre "soi critique" et notre "soi en performance" peuvent entrer en conflit : en tant qu'apprenants, lorsque nous faisons une erreur, nous avons tendance à nous juger nous-mêmes. Sur le plan externe, nous avons l'impression que les autres activent à leur tour leur regard critique, allant parfois jusqu'à nous juger en tant que personne lorsque nous faisons une erreur en langue étrangère. C'est pourquoi les enseignants de langues ne devraient pas négliger les facteurs affectifs lorsqu'ils définissent leur manière de corriger les erreurs, en fonction de leur contexte d'enseignement. »

¹⁴ Notre traduction : « La manière dont les apprenants perçoivent leurs propres compétences joue un rôle plus important dans leur volonté de communiquer (WTC) que leur niveau réel de compétence. »

plutôt que de risquer une erreur perçue comme humiliante. Comme le souligne Galmiche (2014), parler en classe revient souvent à s'exposer à un double jugement, celui de l'enseignant mais aussi celui des pairs. L'erreur devient alors un risque, et non plus une opportunité d'apprentissage. Ce malaise peut même finir par décourager l'apprenant et réduire son engagement. Hartono et al. (2022) montrent d'ailleurs que dans des groupes très anxieux, la correction orale peut avoir des effets négatifs importants, les apprenants participent moins, parlent avec difficulté, doutent d'eux-mêmes, se sentent stressés, mal à l'aise, et parfois même honteux. On comprend alors à quel point une correction mal faite peut devenir un frein, non seulement à la production orale, mais aussi à l'envie même d'apprendre la langue. C'est pourquoi il est essentiel que l'apprenant ne se sente jamais jugé personnellement à travers ses erreurs. Comme le rappelle Arnold (2006), même si la réponse d'un élève n'est pas correcte, lui, en tant qu'individu, doit toujours se sentir accueilli, reconnu et respecté. Cette distinction entre l'erreur linguistique et la personne est primordiale pour que la correction reste un levier d'apprentissage, et non un jugement.

Quand la correction est bienveillante, ajustée et délivrée dans un climat de confiance, elle peut au contraire renforcer l'engagement des élèves. Tardieu (2009) explique d'ailleurs : « Il y a fort à parier que des élèves invités à prendre la parole [...] sans risquer d'être interrompus ou systématiquement corrigés [...] développeraient un sentiment d'estime de soi et de confiance dans leur potentiel d'apprentissage » (p.20). En créant un espace rassurant, l'enseignant ne se contente pas de corriger des erreurs mais il donne à chacun la possibilité d'oser, de progresser, et de se sentir légitime dans l'apprentissage de la langue.

Tout cela montre à quel point la façon de corriger peut influencer l'envie de participer, la confiance en soi et la progression des apprenants. Pour répondre à ces enjeux, certaines approches proposent une autre manière d'aborder la correction, plus douce et moins frontale. C'est le cas de l'Approche Neurolinguistique (ANL), qui place l'oral au centre de l'apprentissage et intègre la correction d'une façon bien particulière. Voyons

maintenant comment cette approche fonctionne et comment elle traite la question de l'erreur.

3. L'APPROCHE NEUROLINGUISTIQUE ET LA CORRECTION DE L'ERREUR

L'approche neurolinguistique (ANL) est une approche qui consiste à apprendre la langue en contexte au lieu de se contenter d'enseigner pour maîtriser des règles apprises par cœur. Élaborée au Canada par Claude Germain et Joan Netten qui s'inspirent eux-mêmes des travaux de Michel Paradis sur le bilinguisme, elle distingue deux types de mémoire. On parle tout d'abord de la mémoire déclarative, qui est celle des connaissances vraiment conscientes, et la mémoire procédurale qui correspond au fait de communiquer naturellement sans avoir à penser consciemment (Guedat-Bittighoffer et al., 2021, p.117). C'est dans cette logique de répétition de structures simples dans des situations authentiques que les apprenants développent progressivement l'acquisition d'une langue étrangère. L'ANL cherche ainsi à créer les conditions d'un apprentissage naturel et authentique, sans passer par une analyse consciente de la langue, en se focalisant ainsi sur la mémoire procédurale de l'apprenant. Cet aspect est ce qui rend cette approche particulièrement pertinente concernant la place de la correction de l'erreur à l'oral.

Dans cette partie, nous reviendrons d'abord sur les grands principes qui fondent cette approche, avant de nous intéresser à sa manière spécifique de traiter l'erreur. Enfin, nous analyserons comment elle peut contribuer au développement simultané de l'aisance et de la précision dans la production orale.

3.1. Principes fondamentaux de l'ANL

Avant de s'intéresser à la façon dont l'ANL envisage la correction des erreurs ou l'amélioration de la production orale, il est important de comprendre les bases de cette approche. Nous allons donc commencer par revenir sur sa définition et ses fondements théoriques.

3.1.1. Définition de l'approche neurolinguistique

L'Approche neurolinguistique (ANL) est une méthode d'enseignement du français langue étrangère développée par Claude Germain et Joan Netten au Canada, dans les années 2000. Elle propose une autre manière d'apprendre à parler une langue, en s'intéressant au fonctionnement du cerveau plutôt qu'à l'apprentissage conscient de règles grammaticales. Elle repose notamment sur les travaux de Michel Paradis (1994, 2004, 2009), qui distingue deux types de mémoire : la mémoire déclarative, liée aux connaissances que l'on conscientise (comme les règles de grammaire), et la mémoire procédurale, qui permet de communiquer en sollicitant des structures de manière inconsciente. Dans le cadre de l'ANL, c'est cette mémoire procédurale qui est sollicitée pour développer des automatismes en langue, et non pas une connaissance théorique des règles d'une langue.

Autrement dit, il ne s'agit pas pour l'apprenant de savoir comment fonctionne la langue, mais simplement de savoir l'utiliser de façon fluide et naturelle, dans des situations authentiques et variées. Comme le souligne Germain (2017), « une langue n'est pas simplement vue comme un moyen de communication et d'interaction sociale, mais également comme un découpage de la réalité, comme une vision du monde » (p.6). L'ANL permet donc de voir la langue comme un vrai outil de communication, et non pas comme une simple matière scolaire à valider.

Pour mieux comprendre le fonctionnement de l'ANL, il est important de revenir sur ses cinq principes fondamentaux.

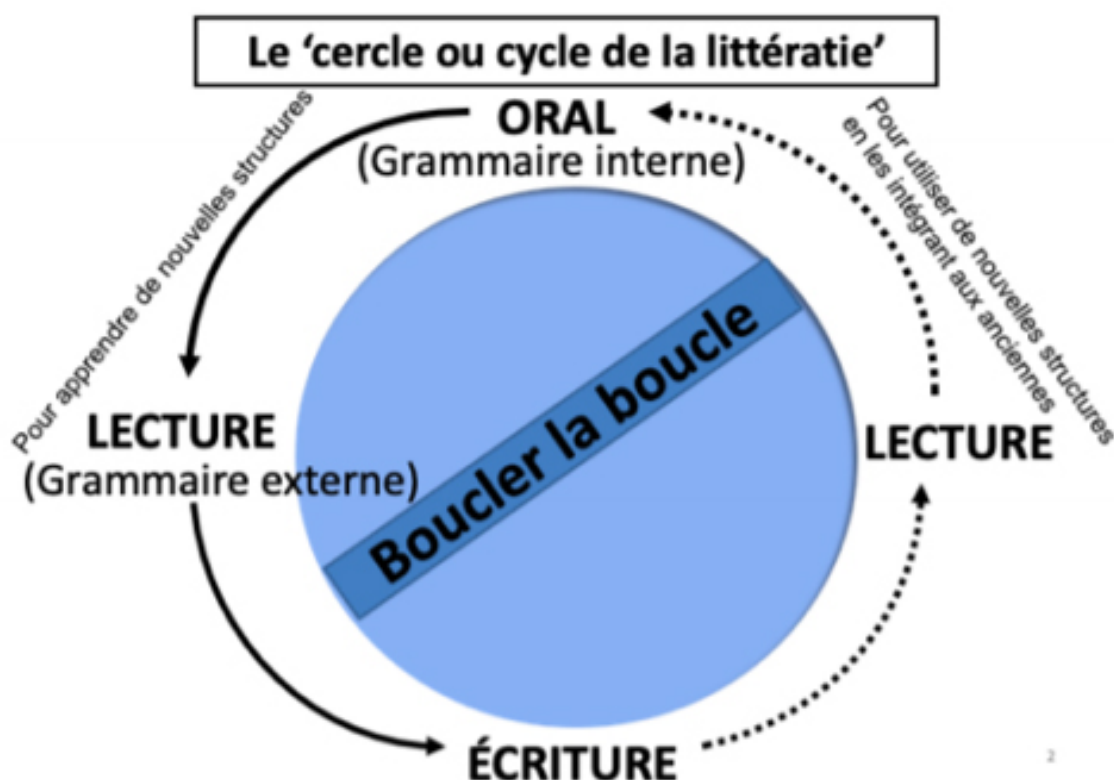
3.1.2. Les 5 principes de l'ANL

L'Approche neurolinguistique repose sur cinq grands principes pédagogiques : la littératie, l'authenticité, l'interaction, la grammaire interne et la pédagogie de projet. Chacun de ces principes est indispensable et leur complémentarité l'est également. L'ANL ne peut pas fonctionner si l'un de ces principes n'est pas correctement appliqué, il est donc important de les présenter et de les comprendre individuellement.

Le premier principe est celui de la littératie. Ce qu'on appelle le cercle de la littératie permet aux apprenants de renforcer leurs automatismes en mobilisant la langue dans plusieurs contextes. Comme le rappelle Germain

(2017), cité par Guedat-Bittighoffer et al. (2021), « lors d'une séance d'apprentissage, l'ANL propose en effet de diviser l'activité en plusieurs phases : une phase orale, suivie d'une phase de lecture, suivie à son tour d'une phase d'écriture pour revenir à une phase orale » (p.117). Cette organisation permet à l'apprenant de passer d'une compétence à l'autre, sans que cela crée une rupture de sens ou des mobilisations décousues les unes des autres.

Figure n°1 : Le cycle ou cercle complet de la littératie (Germain, 2017, p.37)



De cette manière, la boucle est bouclée, et l'apprentissage prend tout son sens, l'oral, la lecture et l'écriture ne sont plus traités séparément, mais comme des compétences connectées entre elles. L'apprenant commence par parler d'un sujet en contexte, le lit ensuite, puis écrit sur ce même thème. Enfin, le retour à l'oral donne du sens à l'écrit, puisque le but d'un texte est d'être lu, et l'oral garde sa place centrale tout au long de la boucle.

Le deuxième principe est celui de l'authenticité. Contrairement à d'autres approches qui mettent en place des jeux de rôle ou des dialogues fabriqués en salle de classe, l'ANL mise sur des échanges vrais et authentiques pour l'apprenant. Les apprenants doivent parler d'eux. Cette authenticité renforce leur WTC. Comme le souligne Germain (2017) cité par Guedat-Bittighoffer et al. (2021), « dans l'ANL, authentique est synonyme de ce qui est VRAI, réel pour la personne qui parle. » (p.118).

C'est cette authenticité qui rend la communication signifiante et engageante pour l'apprenant, et qui lui apporte une motivation intrinsèque en activant le système limbique, une zone du cerveau impliquée dans les émotions, la mémoire et la motivation. Il comprend alors clairement l'intérêt de l'apprentissage de la langue.

Le troisième principe est celui de l'interaction. Dans une classe d'ANL, les interactions sont omniprésentes. Les apprenants interagissent entre eux, avec l'enseignant, en binômes ou en groupe. Ces échanges fréquents et variés sont essentiels pour automatiser les structures apprises dans différents contextes. L'enseignant guide la conversation, mais l'objectif est toujours de prioriser la parole à l'apprenant pour qu'il s'approprie les structures langagières. Comme le soulignent Dat et Perret (2023), les apprenants comprennent le contenu de l'échange et sont tous invités à interagir « selon une organisation pédagogique qui multiplie la prise de parole sous forme d'échanges complets : seul, puis en petits groupes, puis chaque groupe rend compte des échanges aux autres » (p.3). Ces moments d'interaction permettent à chacun de développer progressivement sa fluidité à l'oral dans des contextes différents et complets.

Le quatrième principe est celui de la grammaire interne, c'est-à-dire l'idée selon laquelle les règles grammaticales ne doivent pas être enseignées de manière explicite ou théorique, mais intégrées de façon naturelle par l'apprenant. L'idée est ainsi que les règles s'intègrent naturellement grâce à l'utilisation des structures dans des contextes variés. La correction se fait à l'oral, immédiatement et de façon implicite, pour éviter que l'attention ne se focalise sur la forme plutôt que sur le message. Il ne s'agit donc pas de faire

comprendre le fonctionnement de la langue, mais simplement d'être capable de l'utiliser de manière spontanée à l'oral.

Enfin, le cinquième principe est celui de la pédagogie de projet. Chaque unité d'apprentissage est organisée autour d'un projet, ce qui permet de donner du sens aux activités de classe et de motiver les apprenants à s'investir. Le projet permet aussi de réutiliser ce qui a été appris tout au long de la séquence, ce qui favorise la mémorisation et la répétition.

Ces cinq principes sont donc complémentaires et indispensables au bon fonctionnement de l'approche. Ensemble, ils permettent aux apprenants d'acquérir la langue de manière naturelle et authentique, tout en donnant du sens à leur apprentissage.

3.2. La correction de l'oral en ANL : un modèle implicite et immédiat

Maintenant que les cinq principes fondamentaux de l'ANL ont été expliqués, il est important de comprendre les spécificités de la correction des erreurs en production orale de cette approche.

3.2.1. Les stratégies de correction de production orale en ANL

Dans l'ANL, la correction des erreurs orales occupe une place importante et utilise une méthode spécifique. L'objectif est de corriger sans interrompre la communication et sans détourner l'attention de l'apprenant du message vers la forme. La correction se fait donc de manière immédiate, implicite et intégrée à l'échange afin d'essayer d'impacter le moins possible l'anxiété de l'apprenant tout en influençant positivement sa WTC.

De manière générale, l'enseignant ne relève pas explicitement les erreurs, il propose plutôt un modèle correct à travers une reformulation ou une reprise subtile. Cette stratégie permet à l'apprenant d'entendre la bonne forme et de l'intégrer naturellement, sans passer par une explication grammaticale. Comme le rappelle Netten (2016), « la correction des erreurs à l'oral est aussi importante. Sinon, la grammaire interne que l'apprenant développe sera incorrecte. C'est pourquoi, dans l'ANL, la correction orale remplace l'enseignement de beaucoup de règles de grammaire. » (p.51). Cela s'inscrit pleinement dans la logique de l'ANL, qui considère la précision à l'oral

non pas comme un savoir à mémoriser, mais comme une compétence à développer avec la pratique.

Dans l'ANL, plusieurs stratégies de correction implicite sont utilisées pour aider l'apprenant à acquérir le bon modèle sans interrompre la communication et sans impacter sa confiance.

La première forme utilisée et plutôt fréquente chez les apprenants habitués à cette approche est l'auto-correction. Pour la permettre, l'enseignant peut marquer un temps d'arrêt afin de laisser à l'apprenant la possibilité de se reprendre lui-même. Il s'agit souvent d'une correction naturelle et spontanée de la part de l'apprenant.

L'ANL favorise ensuite la correction entre pairs, afin d'encourager l'entraide en salle de classe. Elle est stimulée dans un climat bienveillant, où les apprenants se soutiennent mutuellement, en reformulant ou en reprenant ce qui a été dit, sans jugement.

La remodelisation est également très fréquente, c'est-à-dire que l'enseignant reformule immédiatement l'énoncé de l'apprenant en le corrigeant discrètement. Il redonne ainsi un modèle correct sans attirer l'attention sur l'erreur, permettant une assimilation naturelle de la forme qui doit obligatoirement être réutilisée par l'apprenant afin qu'il l'assimile correctement. Un exemple de cette correction d'erreur peut être lorsque qu'un apprenant fait l'erreur "J'habite dans un maison", l'enseignant pourra répondre à son tour en reprenant son modèle : "Moi, j'habite dans une maison, et toi ?". Cette stratégie incitera l'apprenant à reprendre sa phrase naturellement et il pourra lui-même corriger son erreur de manière quasi inconsciente.

Une autre stratégie consiste en la correction implicite immédiate, où l'enseignant repose la même question avec le modèle correct à utiliser. Cela permet à l'apprenant d'entendre le bon modèle sans interrompre l'échange, lui permettant de reformuler sa phrase avec le modèle correct en reprenant la formulation de la question. Si l'on garde cette même erreur d'article, avec un apprenant qui dit "J'habite dans un maison", l'enseignant pourra poser la question "Tu habites dans une maison ?" qui semblera être simplement

une confirmation de réponse alors qu'elle intègre discrètement la structure correcte que l'apprenant doit réemployer.

Le prolongement d'énoncé est également une autre stratégie utilisée dans laquelle l'enseignant relance avec une deuxième question, ce qui pousse l'apprenant à justifier ou développer sa réponse, tout en obligeant l'usage de la forme correcte. Cette correction pourra par exemple être utilisée suite à ce genre d'erreur "Je n'aime les fraises" où l'enseignant pourra répondre "Ah, tu n'aimes pas les fraises ? Pourquoi ?" ce qui l'incitera à reformuler toute sa réponse avec le modèle adapté.

L'amorce peut aussi être une forme de correction utilisée en ANL. L'enseignant commence une phrase, souvent avec la bonne formulation, mais ne la termine pas, laissant l'apprenant la compléter tout en la réutilisant de manière complète et correcte. Cela l'encourage à réactiver la structure correcte par lui-même.

Enfin, les gestes pédagogiques jouent un rôle important dans cette approche implicite et permettent de guider l'apprenant sans interrompre la communication. Ils peuvent signaler une erreur, inviter à une reprise, ou encourager la répétition d'une forme correcte de manière discrète.

Ces différentes stratégies de correction, toutes discrètes et intégrées à l'échange, permettent de soutenir l'apprentissage sans briser le fil de la communication. La stratégie de correction à utiliser varie selon l'erreur produite par l'apprenant, l'enseignant doit donc adapter la correction la plus adéquate afin d'intégrer la correction de la manière la plus fluide possible dans l'échange en question. Toutes ces stratégies favorisent une correction en douceur, qui respecte le rythme de l'apprenant tout en renforçant sa grammaire interne et sa confiance à l'oral, et n'impacte ainsi pas l'anxiété langagière ni l'estime de soi. Tout se fait dans un climat de classe bienveillant, dans lequel l'erreur n'est pas considérée comme négative, bien qu'elle doive être corrigée pour renforcer la précision des apprenants.

Une autre idée très importante, afin de garder ce principe d'authenticité, est de garder des réactions naturelles lors de l'utilisation des structures des apprenants. Contrairement à d'autres approches, l'ANL essaie d'éviter d'utiliser des réponses aux productions des apprenants par des

jugements langagiers tels que "Très bien" ou "Super". L'objectif est d'avoir des réponses authentiques que les apprenants pourraient entendre lors de conversations quotidiennes. Ainsi, il est important de continuer le dialogue naturellement en utilisant davantage des structures telles que "D'accord" ou "Ah je vois !" selon le contexte, ce qui appuie l'idée que la langue n'est pas un ensemble de règles à respecter, mais bien un moyen de communication.

3.2.2. Différences avec les approches communicatives et actionnelles

L'Approche neurolinguistique se distingue des approches communicative et actionnelle par ces stratégies de correction, mais aussi plus largement par sa perception de l'apprentissage des langues. Bien que ces approches privilégient toutes l'oral, elles n'ont pas les mêmes fondements théoriques et des différences peuvent être relevées.

Dans les approches communicative et actionnelle, la langue est souvent présentée à travers des situations de communication simulées tels que des jeux de rôles. Ces activités sont censées permettre aux apprenants de travailler les actes de parole dans des contextes variés. Cependant, ces mises en situation orales ne sont pas toujours les plus pertinentes, car elles restent souvent éloignées de la réalité des apprenants. Il y a peu de chances, par exemple, qu'un apprenant se retrouve exactement dans le même contexte que celui proposé dans un jeu de rôle. Les approches communicative et actionnelle peuvent par exemple suggérer un exercice où un apprenant joue le serveur et un autre le client. Bien que jouer le client peut s'avérer utile, notamment pour se préparer à commander au restaurant, la réalité variera toujours (le type de restaurant, le menu, l'attitude du personnel, etc.). Quant à celui qui joue le serveur, l'intérêt de l'exercice n'est pas très pertinent, à moins d'apprendre la langue dans l'objectif de travailler dans la restauration, cette situation est peu probable dans sa vie quotidienne. L'ANL met au contraire l'accent sur l'authenticité de la parole où les apprenants ne jouent pas un rôle mais ils parlent réellement d'eux, de ce qu'ils vivent et de ce qui les intéresse. Comme le rappelle Germain (2017), « il n'y a pas d'authenticité s'il n'y a pas un rapport étroit avec le vécu ou l'expérience de l'apprenant (et de l'enseignant, d'ailleurs) » (p.42). Ainsi, la parole prend tout

son sens pour l'apprenant, car elle répond à un besoin réel de communication et d'expression. Ce lien fort entre ce que l'apprenant dit et ce qu'il vit, renforce son engagement, mais aussi son estime de soi et la motivation à apprendre.

La correction de l'erreur diffère elle aussi selon les approches. Dans les méthodes communicative et actionnelle, l'erreur peut être corrigée à différents moments, soit immédiatement, soit de manière différée, en fonction des objectifs de la tâche. Elle est généralement corrigée de façon explicite, et donne souvent lieu à une explication grammaticale. En ANL, comme nous l'avons explicité, c'est tout l'inverse, l'erreur n'est jamais relevée directement, ni expliquée grammaticalement. L'enjeu n'est pas que l'apprenant comprenne pourquoi il s'est trompé, mais qu'il entende et reproduise la forme correcte puis l'assimile progressivement et automatiquement pour modifier son interlangue.

Finalement, même si ces approches partagent certains objectifs tels que l'oral au centre de l'apprentissage, l'autonomie qui est favorisée et l'implication des apprenants, l'ANL se distingue entre autres par sa transmission de la langue ainsi que par sa manière inconsciente et naturelle de corriger, intégrée directement dans l'interaction. Cependant, en plus de ces éléments, l'ANL se démarque aussi par ce qu'elle produit chez les apprenants. L'objectif n'est pas seulement de les faire parler, mais de leur permettre de parler avec aisance et précision. C'est ce qu'on va explorer dans la dernière partie.

3.3.1. L'ANL et le développement de l'aisance

L'un des objectifs de l'ANL est de permettre aux apprenants de parler avec aisance, c'est-à-dire de s'exprimer avec fluidité, spontanéité et sans trop de pause ou hésitations. Il ne s'agit pas ici de parler parfaitement ou d'utiliser un langage complexe, mais plutôt de pouvoir communiquer de façon efficace dans des situations authentiques naturellement. C'est un enjeu particulièrement important pour les apprenants adultes qui paraissent souvent se restreindre avant de prendre la parole de peur de se tromper ou de ne pas pouvoir tout contrôler.

En ANL, plusieurs éléments sont mis en place pour favoriser cette aisance. D'abord, les apprenants sont amenés à parler dès les premières séances, bien qu'ils aient un répertoire langagier très limité. L'idée est de créer rapidement des automatismes à partir de structures simples, qu'ils vont répéter et compléter progressivement au cours d'une unité, en partie grâce au cercle de la littératie. Comme le rappelle Gettliffe (2023), « l'aisance à communiquer est soutenue en tant qu'habileté en mettant l'accent sur la répétition de patrons linguistiques signifiants mais relativement simples » (p.4). Ces répétitions s'inscrivent dans des échanges authentiques qui ont du sens pour l'apprenant.

Le cadre interactif et rassurant de la classe ANL joue aussi un rôle clé dans cette aisance. Les échanges sont fréquents et variés, et les erreurs ne sont pas stigmatisées. Ce cadre bienveillant favorise une prise de parole régulière, indispensable pour gagner en fluidité.

Enfin, l'aisance est renforcée par la dimension affective de l'ANL. Le fait que les apprenants puissent parler de leur vie, de leurs goûts, de leurs expériences, stimule leur envie de s'exprimer et leur WTC. « L'authenticité de la communication (et pas seulement des documents) au sein des interactions dans la classe en ANL permet d'entraîner chez les apprenants un désir et un plaisir de communiquer et d'interagir dans la langue cible, car les unités pédagogiques proposées sont fondées sur l'intérêt des apprenants. » (Guedat-Bittighoffer et al., 2023, p.118) Cela active le système limbique et crée une motivation intrinsèque, favorisant les apprentissages durables. Ainsi, l'ANL ne travaille pas seulement sur la langue, mais sur la dynamique qui permet aux apprenants de développer leur aisance naturellement, au fil des interactions. Si l'ANL accorde une place centrale à l'aisance, la précision est également importante.

3.3.2. L'ANL et le développement de la précision

En ANL, la précision n'est pas envisagée comme une connaissance consciente des règles grammaticales, mais comme une habileté implicite, qui se forme suite à la pratique et à l'exposition à des formes correctes. Il ne s'agit donc pas de comprendre la grammaire, mais de parler correctement grâce à une automatisation des structures linguistiques grâce aux contextes

variés dans lesquelles elles ont été utilisées. Pour cela, l'ANL s'appuie sur la mémoire procédurale, donc inconsciente, qui s'active grâce à la répétition des structures vues en classe. Gettliffe (2023) cite et Netten (2004) en disant que "la précision linguistique et l'aisance à communiquer se développent simultanément si l'enseignant mobilise la mémoire non déclarative pour les habiletés linguistiques" (p.4). Autrement dit, la précision, tout comme l'aisance, doit venir de manière naturelle et inconsciente par l'apprenant. Cela est possible en partie grâce au principe de grammaire interne qui est fondamental en ANL, mais aussi grâce à la correction orale implicite et immédiate. A force d'être exposé et de répéter des structures en contextes, les apprenants seront aptes à se les approprier et à les utiliser avec précision dans de façon automatique.

Ainsi, en ANL, la précision n'est pas enseignée par la règle, mais assimiler grâce à la répétition en contexte et la correction implicite. Elle se construit progressivement, dans un cadre où l'erreur est vue comme une opportunité d'apprentissage.

L'ANL propose donc une démarche pour développer à la fois l'aisance et la précision à l'oral, en misant sur son caractère implicite. Si ces éléments présentent de nombreux atouts pour l'apprentissage, ils ne sont pas toujours simples à mettre en œuvre dans toutes les situations. En fonction des contextes d'enseignement ou des profils d'apprenants, certains ajustements peuvent s'avérer nécessaires.

3.3.3. Avantages et limites de l'ANL

L'un des grands atouts de l'ANL est que chaque principe est en lien avec les autres, et l'ensemble forme une méthode structurée qui place l'oral, la motivation et la progression naturelle au cœur de l'apprentissage. L'approche permet de favoriser une prise de parole régulière des apprenants, dans un climat bienveillant où l'erreur n'est pas stigmatisée ou honteuse. Cela est particulièrement important pour des publics adultes, qui peuvent être bloqués par l'anxiété linguistique ou la peur du regard des autres.

L'ANL est également intéressante puisqu'elle permet aux apprenant de parler d'eux, de leurs goûts, de leur vécu, dans une langue qu'ils apprennent à utiliser. Cela renforce leur volonté de communiquer en réduisant l'anxiété

langagière et en comprenant le sens de l'apprentissage d'une langue. L'ANL mise donc sur l'apprentissage vivant d'une langue, il ne s'agit pas d'un savoir mais d'une habilité qui se développe grâce aux utilisations de structures en contexte.

Cependant, l'ANL peut également avoir des limites selon le contexte d'apprentissage. En effet, elle peut par exemple déstabiliser certains apprenants déjà habitués à apprendre une langue par les règles grammaticales apprises par cœur. Certains peuvent ressentir un manque d'explications sur le fonctionnement de la langue et ne pas acquérir les structures correctes sans explications claires et conscientisées. Par exemple, un apprenant adulte ayant toujours appris les langues dans des contextes très scolaires avec les explications grammaticales pour chaque nouveauté pourrait se sentir désorienté de n'avoir pas assez d'explications pour comprendre clairement une règle. De plus, la mise en place de l'ANL en classe nécessite une formation spécifique des enseignants, car cette approche repose sur un déroulement précis permettant l'application cohérente et efficace de ses cinq principes fondamentaux, ce qui peut parfois s'avérer complexe.

Enfin, si l'ANL est particulièrement efficace pour des débutants ou des apprenants en manque de confiance à l'oral, elle peut aussi s'avérer moins stimulante pour des niveaux plus avancés, qui peuvent ressentir le besoin d'aller au-delà des structures langagières de base.

Ainsi, l'ANL propose une manière complète et motivante d'enseigner une langue étrangère. Elle répond à des difficultés souvent rencontrées en salle de classe, comme le manque d'aisance à l'oral, la baisse de confiance en soi, l'anxiété liée à l'erreur ou encore la volonté de communiquer. L'ANL apparaît donc comme une approche particulièrement pertinente pour faire face à ces défis auxquels les enseignants sont régulièrement confrontés. Cependant, comme toute approche, elle peut avoir des limites. Son efficacité peut dépendre du contexte dans lequel elle est mise en place, du profil des apprenants concernés et de leurs habitudes d'apprentissage préalables par exemple. Lorsqu'elle est adaptée, elle peut toutefois devenir un véritable levier pour accompagner les apprenants, non seulement dans leur

progression linguistique, mais aussi dans leur confiance à l'oral et leur rapport à la langue.

PARTIE 2 – CADRE METHODOLOGIQUE

Dans cette deuxième partie, nous présentons le cadre méthodologique de notre recherche. Celle-ci vise à interroger les effets des stratégies de correction de l'erreur à l'oral dans le cadre de l'Approche Neurolinguistique (ANL) sur la production orale d'apprenants adultes de français langue étrangère. Après avoir exposé la problématique et les hypothèses, nous détaillerons la démarche adoptée, le contexte d'enquête, la sélection des participants, ainsi que les outils utilisés pour recueillir les données nécessaires à l'analyse.

1. PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES DE RECHERCHE

1.1. Problématique

Comme expliqué dans l'introduction, la recherche s'inscrit dans une perspective qui vise à interroger les effets des stratégies de correction de l'erreur à l'oral dans le cadre de l'ANL sur la production orale d'apprenants adultes de français langue étrangère. En reprenant les fondements théoriques présentés en première partie, nous cherchons à répondre à la question suivante : *dans quelle mesure la perception et la réception des stratégies de correction de l'erreur en Approche Neurolinguistique (ANL) influencent-elles la progression des apprenants adultes en production orale, notamment en termes d'aisance et de précision, à l'Alliance Française de Sydney ?*

Cette problématique soulève plusieurs enjeux. Tout d'abord, nous retrouvons l'enjeu du développement de l'aisance ainsi que de la précision à l'oral. Le deuxième a pour objectif d'interroger l'efficacité des stratégies de correction mises en place en ANL. Enfin, un troisième enjeu, davantage affectif, porte sur la réception de la correction par les apprenants, et sur les conséquences que celle-ci peut avoir sur l'anxiété langagière ou le WTC par exemple, des notions dont nous avons traité dans notre cadre théorique. La question de recherche posée revient ainsi à évaluer dans quelle mesure la correction implicite, immédiate et intégrée à l'interaction, telle qu'elle est

proposée dans l'ANL, permet de répondre aux besoins spécifiques d'un public adulte en situation d'apprentissage d'une langue étrangère.

1.2. Hypothèses

À partir de cette problématique, trois hypothèses principales ont été formulées, en lien avec les travaux présentés dans notre cadre théorique.

- Première hypothèse (H1)

Étant donné que la correction implicite et immédiate des erreurs aiderait les apprenants à développer une grammaire interne favorisant une communication plus fluide et spontanée (Germain & Netten, 2013), et que l'engagement des apprenants dans des interactions authentiques faciliterait l'intégration des corrections (Truong, 2020), la réception positive de ces corrections par les apprenants jouerait un rôle clé dans leur progression en production orale. En créant un cadre interactif où les corrections sont intégrées naturellement et sans anxiété liée à l'erreur, l'ANL favoriserait une progression plus fluide et confiante des apprenants, améliorant à la fois leur aisance et leur précision.

- Deuxième hypothèse (H2)

Puisque l'ANL privilégie une correction implicite et immédiate des erreurs, elle aiderait à réduire l'anxiété liée à la prise de parole et créerait un environnement d'apprentissage sécurisant dans lequel les apprenants oseraient s'exprimer plus librement (Netten, 2016). De plus, des interactions authentiques et engageantes en classe renforceraient leur motivation et leur plaisir d'apprendre tout en réduisant leur anxiété, ce qui augmenterait leur *willingness to communicate* (Dewaele et al., 2024). La perception positive des corrections par les apprenants, qui les considéreraient comme un soutien plutôt qu'un jugement, favoriserait leur participation active et leur engagement dans la communication orale, renforçant ainsi leur progression.

- Troisième hypothèse (H3)

Bien que l'ANL mette l'accent sur une correction implicite et immédiate des erreurs pour favoriser le développement d'une grammaire interne et améliorer l'aisance en production orale (Germain & Netten, 2013), certaines études suggèrent que cette approche pourrait ne pas être pleinement efficace pour tous les profils d'apprenants. Les adultes ayant déjà une expérience de

l'apprentissage des langues pourraient bénéficier davantage d'une correction plus explicite pour améliorer leur précision linguistique (Gettliffe, 2020). Il serait donc pertinent d'intégrer des stratégies de correction plus explicites afin de répondre aux besoins spécifiques de ces apprenants et d'optimiser leur progression en production orale.

À partir de ces hypothèses, la section suivante présentera le terrain de recherche ainsi que le public concerné et utilisé pour cette recherche.

2. DEMARCHE UTILISEE

Notre problématique est donc venue d'un vécu en tant qu'enseignante mais également en tant qu'apprenante de langue. De plus, la découverte de l'ANL à l'université d'Angers et les lectures effectuées à la suite de cette formation sont venues compléter notre problématique grâce aux apports théoriques de notre formation universitaire, de la correction de l'erreur à l'oral et des facteurs affectifs influençant la production orale. La démarche adoptée dans cette recherche est donc de nature hypothético-déductive et cherche à être vérifié au cours de notre stage à l'Alliance Française de Sydney.

Notre étude s'inscrit par ailleurs dans une approche méthodologique mixte, qui vise à combiner la démarche quantitative et qualitative. L'analyse qualitative repose sur l'observation approfondie d'un petit groupe d'apprenants adultes, dans un cadre réel d'enseignement du FLE. Elle permet de mieux comprendre l'impact des stratégies de correction mises en place, en particulier dans le cadre de l'Approche Neurolinguistique, sur la production orale, en tenant compte des profils, des parcours et des ressentis propres à chacun.

Cette démarche est complétée par une dimension quantitative, qui s'appuie sur des entretiens OPI (Oral Proficiency Interviews) menés au début et à la fin de la session. Ces entretiens sont évalués à partir de critères précis afin de mesurer l'évolution de deux aspects ciblés : l'aisance et la précision à l'oral. Cela nous permet d'observer les effets de l'ANL et de renforcer l'analyse avec des données chiffrées.

L'objectif n'est donc pas ici de produire des résultats généralisables à grande échelle, mais plutôt d'identifier des éléments d'analyse significatifs dans un

contexte précis, ici celui de l'Alliance Française de Sydney, et potentiellement applicables à d'autres situations d'enseignement du français langue étrangère. Nous allons désormais parler du terrain de recherche ainsi que du recueil de données mis en œuvre pour tenter de répondre à notre problématique.

3. TERRAIN DE RECHERCHE ET RECUEIL DE DONNEES

Dans le cadre de cette étude, il a été essentiel d'ancrer la réflexion dans un contexte d'enseignement réel afin d'observer concrètement les effets des stratégies de correction en situation. Le choix du terrain de recherche s'est donc porté sur un établissement offrant un environnement riche et représentatif de l'enseignement du FLE.

3.1. Présentation du terrain de recherche

L'étude s'inscrit donc au sein de l'Alliance Française de Sydney, un établissement emblématique dans le paysage de l'enseignement du français en Australie.

3.1.1. L'Alliance Française de Sydney

Le terrain de cette recherche est situé à l'Alliance Française de Sydney (AFS), en Australie. Fondée en 1895, cette institution indépendante à but non lucratif joue un rôle majeur dans la diffusion de la langue et de la culture françaises dans un milieu anglophone (Alliance Française de Sydney, n.d.). L'AFS est affiliée au réseau mondial des Alliances Françaises qui est un réseau reconnu pour la qualité de son enseignement.

Elle propose une offre de cours riche et diversifiée, accessible à tous les niveaux du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), allant de A1 à C2.

L'enseignement est dispensé sur deux sites principaux : l'un dans le centre-ville de Sydney (CBD) et l'autre à Chatswood, un quartier au nord de la ville davantage pour les cours enfants et adolescents. Ces deux antennes permettent de toucher un public large et varié, en offrant des cours en présentiel et à distance, ainsi qu'un programme culturel diverse.

3.1.2. Public

La présente recherche s'est centrée sur un public adulte, âgé de 20 à 65 ans, inscrit dans des cours collectifs de niveau A2.2. Ce groupe de 8 apprenants se caractérisait par une grande diversité de profils linguistiques, culturels et professionnels. Tous les apprenants observés avaient déjà été exposés à la langue française, principalement dans des contextes scolaires ou universitaires dans le passé.

Leur motivation à apprendre le français variait, bien que la majorité prennent des cours de français pour des raisons personnelles, comme l'intérêt pour la langue ou le souhait de pouvoir communiquer avec des proches ayant un lien avec la France. Ces apprenants avaient donc choisi d'apprendre le français de leur propre initiative et faisaient donc preuve d'une forte motivation à progresser.

Malgré ces points communs, une certaine hétérogénéité émergeait au sein du groupe, notamment en raison de la différence d'âge. Si la plupart avaient étudié le français au lycée, les méthodes pédagogiques d'enseignement des langues ont très probablement évolué au fil du temps. Cette dimension intergénérationnelle s'avère particulièrement pertinente pour notre recherche, notamment en ce qui concerne la perception de la correction des erreurs en classe de langue.

3.1.3. Approche pédagogique

L'Alliance Française de Sydney s'inscrit, de manière générale, dans une approche actionnelle de l'enseignement du français, en lien avec les recommandations du CECRL. Cette approche vise à placer les apprenants au cœur de son apprentissage en le considérant comme un acteur social capable d'agir dans des situations de communication réelles. Les cours sont ainsi construits autour de tâches communicatives, souvent adossées à des supports authentiques, et structurés à partir de manuels conçus dans cette perspective.

Dans la classe sur laquelle s'appuie cette étude, composée d'apprenants de niveau A2.2, les cours suivent le manuel *Cosmopolite 1* (Hirschsprung & Tricot, Hachette FLE, 2017). Ce manuel propose une progression thématique et linguistique en lien avec des objectifs

communicatifs concrets, et encourage l'interaction entre pairs, bien qu'il ne s'agisse pas de la meilleure méthode à utiliser pour mettre en place l'ANL. Cependant, au sein de cette structure, l'ANL aura également été intégré dans la classe observée dans le cadre de notre recherche. Celle-ci se manifeste notamment par l'usage régulier de séquences orales structurées, dans lesquelles les apprenants sont exposés à des formulations linguistiques précises, qu'ils répètent, reformulent et réutilisent dans des échanges guidés. La correction, dans ce cadre, est immédiate, implicite et intégrée à l'interaction, sans explication grammaticale ni mise en pause de la production. L'erreur n'est pas analysée, mais corrigée naturellement et implicitement par une reformulation correcte de la part de l'enseignant, selon les principes posés par Netten et Germain (2013). L'ANL, bien qu'elle n'ait pas été appliquée dans son intégralité, notamment en ce qui concerne l'écrit, a été mise en place par moi-même lors de la session et dans le cadre de cette recherche. Cette approche, encore très peu connue en Australie, a ainsi pu être expérimentée bien qu'introduite de manière seulement partielle.

Cela constitue un cadre pédagogique hybride particulièrement riche pour observer l'effet de la correction implicite sur la progression des apprenants. Il permet d'évaluer dans quelle mesure cette stratégie, insérée dans un dispositif plus large, favorise ou freine l'acquisition orale dans un contexte réel d'enseignement. Il est désormais nécessaire de présenter plus en détail les participants impliqués dans notre étude.

3.1.4. Participants

La classe observée dans le cadre de cette recherche était composée de huit apprenants adultes.

Parmi ces huit apprenants, six ont accepté volontairement de participer à l'étude, après avoir été informés des objectifs de la recherche et des modalités de recueil des données. Cette participation volontaire a permis de recueillir des données fiables dans un contexte pédagogique authentique. L'intérêt de cette étude était d'identifier les apprenants ayant le plus évolué à la suite de cet enseignement et ceux ayant le moins évolué.

Tableau n°3. Présentation des participant.es de l'étude

Apprenant¹⁵	Nationalité	Age	Niveau de français	Répertoire langagier
Harry	Anglais	65	A2.2	Anglais
Kim	Sino-australienne	30	A2.2	Anglais Chinois
Jackie	Australienne	25	A2.2	Anglais
Conrad	Australien	30	A2.2	Anglais
Anna	Australienne	35	A2.2	Anglais
Taylor	Australienne	35	A2.2	Anglais

Il est désormais important d'identifier le recueil de données mis en place pour tenter de répondre à notre problématique.

3.2. Recueil des données

Les outils utilisés pour tenter de répondre à cette étude sont variés, mais les tests OPI nous ont semblé être la méthode la plus complète pour prendre en compte toutes les spécificités de la recherche.

3.2.1. Les tests OPI

L'outil utilisé dans cette recherche est l'OPI (Oral Proficiency Interview), un entretien semi-directif visant à évaluer les compétences orales spontanées d'un apprenant dans une langue étrangère. Ce test consiste à

¹⁵ Dans le cadre de l'étude, les prénoms des apprenants ont été changés

faire interagir un apprenant avec un examinateur autour de thématiques variées et contextualisées, de façon à obtenir un échantillon représentatif et authentique de sa production orale.

The OPI assessment is a valid and reliable test that measures how well a person speaks a language. The procedure is standardized to assess global speaking ability, measuring language production holistically by determining patterns of strengths and weaknesses¹⁶ (Language Testing International, n.d.)

Aujourd'hui, l'OPI est largement utilisé dans le domaine du FLE pour mesurer des compétences comme l'aisance, la précision et la fluidité dans la communication. D'après Dat et al. (2024), l'objectif du test OPI est « d'évaluer la capacité à utiliser une langue oralement en situations réelles. Cet outil a été conçu à l'origine par le *Educational Testing Services* du New Jersey en 1970 aux Etats-Unis pour le gouvernement du Nouveau-Brunswick. » (p.6). Ainsi, L'entretien ne constitue pas un test de contrôle, mais un test de compétence. L'objectif est d'évaluer la performance linguistique de l'apprenant, c'est à dire de déterminer dans quelle mesure l'apprenant est capable d'utiliser la langue de manière efficace et appropriée dans des situations réelles et variées.

Ainsi, l'OPI permet d'évaluer à la fois la spontanéité, la fluidité, la précision, ainsi que la capacité à s'exprimer dans des situations proches de la communication réelle. Le test est donc davantage un test de compétence qu'un test de connaissance, le rendant adapté à notre problématique. D'après Dat et al. (2024), pour un test OPI :

Un enregistrement est réalisé pour chaque conversation avec les élèves de sorte qu'une cotation en double aveugle puisse être ensuite attribuée selon une échelle qui s'étend de 10 (sans aucune aptitude langagière) à 21 (très grande autonomie langagière). Parmi ces 12 cotations, on distingue six niveaux de compétence : incotable, novice

¹⁶ Notre traduction : « L'évaluation OPI est un test valide et fiable qui mesure le niveau de maîtrise orale d'une langue. La procédure est standardisée afin d'évaluer la compétence globale à l'oral, en mesurant la production linguistique de manière holistique à travers l'identification de schémas de forces et de faiblesses. »

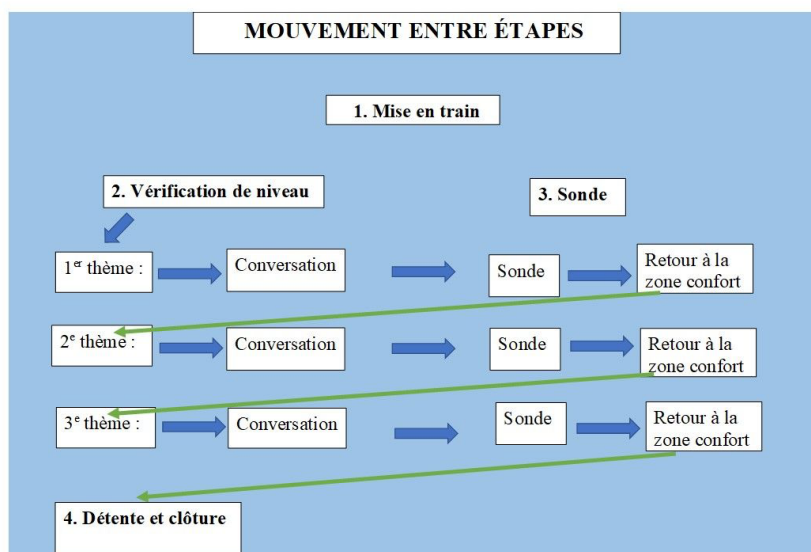
de base, intermédiaire, avancé et supérieur, avec trois sous-niveaux (bas, moyen et élevé). (p.6)

Dans le cadre de cette recherche, deux OPI ont été menés auprès de chaque participant, le premier en début de session, le second en fin de session, après huit semaines d'enseignement avec l'ANL. Chaque entretien s'est fait en présentiel, dans une salle de classe habituelle, afin de garantir un cadre rassurant et familier pour les apprenants.

Les entretiens ont duré en moyenne quinze minutes et portaient sur des sujets familiers, selon les passions ou intérêts des apprenants. Ils suivaient une trame semi-directive construite en plusieurs étapes, permettant une évaluation progressive de la production orale. Chaque entretien débutait par des questions simples et fermées, destinées à mettre l'apprenant en confiance et à créer un climat rassurant pour commencer. Ensuite, l'entretien se poursuivait autour de trois thématiques différentes, sélectionnées au cours de la conversation en fonction des centres d'intérêt de chaque apprenant (par exemple : voyages, sport, musique, vie quotidienne). Pour chaque thème, les questions étaient conçues selon un degré de difficulté croissant, allant d'une mobilisation de structures simples à des formulations plus complexes nécessitant plus d'élaboration.

Entre chaque thème, la difficulté était volontairement redescendue pour relancer la conversation de manière plus accessible, avant de remonter progressivement vers des tâches langagières plus exigeantes. Enfin, les entretiens se concluaient systématiquement sur des questions plus simples et personnelles, afin de terminer sur une note positive et de ne pas générer de stress inutile pour les apprenants.

Figure n°2 : Mouvement entre étapes des tests OPI



La trame complète des tests OPI figure en annexe afin d’apporter un complément de lecture et de clarifier la structure des entretiens¹⁷.

Cela permettait aux apprenants de mobiliser des structures langagières récemment travaillées, dans des situations de communication semi-guidée. Les entretiens ont été enregistrés et retranscrits intégralement selon les normes de transcription ICOR (2013)¹⁸, afin de conserver un maximum de précision, notamment en ce qui concerne les hésitations, les reformulations ou les pauses.

Ce dispositif d’évaluation s’est révélé particulièrement adapté pour mesurer les effets de la correction implicite sur l’aisance et la précision des apprenants à l’oral. Lors de ces tests de compétence, les candidats sont obligatoirement confrontés à des questions non préparées à l’avance. Cette démarche permet à l’évaluateur d’obtenir échantillon représentatif de leur réelle compétence en communication. En sollicitant des réponses spontanées

¹⁷ Nous renvoyons le lecteur à l’annexe n°1 intitulée *Structure de l’entrevue orale test OPI* qui se trouve à la page 88

¹⁸ Nous renvoyons le lecteur à l’annexe n°2 intitulée *Normes de transcription ICOR* qui se trouve à la page 89

sur des sujets inconnus, il devient ainsi plus facile d'identifier les limites linguistiques de l'apprenant.

Ce test semble ainsi être le plus pertinent et le plus révélateur des points à évaluer dans notre étude. Ces éléments permettent maintenant de présenter la manière dont les données ont été traitées et analysées.

3.2.2. Traitement des données

Les données recueillies lors des entretiens OPI ont fait l'objet d'une analyse visant à mesurer les effets des stratégies de correction mises en œuvre dans le cadre de l'Approche Neurolinguistique, en particulier sur l'aisance et la précision des apprenants à l'oral. Pour ce faire, il est essentiel d'attribuer un niveau à chaque participant pour leur premier test OPI réalisé la première semaine de session (semaine du 12 mai), puis pour le second réalisé après la dernière semaine (semaine du 5 juillet). Deux évaluateurs formés à l'évaluation OPI notent ainsi chaque apprenant de manière indépendante, avant de confronter leurs résultats pour établir une moyenne. Cette démarche permet de mettre en évidence les progrès linguistiques de chaque participant, notamment en ce qui concerne l'aisance et la précision.

Tableau n°4 : Grille de cotation de test OPI

NIVEAU	FONCTIONS/COMPETENCES	CONTENUS/CONTEXTES (exemples)	EXACTITUDE
INCOTABLE 10	☐ Ne communique pas (verbalement)	☐ Dit seulement oui /non ☐ Pas ou peu de réactions ☐ Mot isolé peu lié à la question	☐ Aucune ou très peu ☐ Compréhension très partielle
NOVICE 11	☐ Communique à partir de mots, notions appris par cœur ; 1 mot, souvent hors contexte ☐ Limite sa production à la répétition de termes et de notions appris par cœur	☐ Mots isolés ☐ Renseignements autobiographiques appris par cœur ☐ Utilisation d'expressions apparentées à la L1 ☐ Vocabulaire insuffisant pour tenir une conversation	☐ Communication télégraphique ☐ Réponses incomplètes ☐ Réponses ou bribes de réponses mémorisées ☐ Difficultés de compréhension ☐ Prononciation fautive ☐ Pas d'autonomie d'expression ☐ Pas de spontanéité, de flexibilité ☐ La répétition et reformulation sont souvent nécessaires
NOVICE 12	☐ Communique à partir de mots, notions appris par cœur ; 2 mots agencés ☐ Recycle ce qu'il entend ☐ Peut, avec difficulté, nommer des objets	☐ Mots isolés avec article ☐ Ex : « <u>la</u> chien; Moi chaise; avoir sœur; c'est chaise » ☐ Identification objets de base; couleurs; mois; membres de famille; vêtements; heure; temps; date; nombres 0-100	☐ Les énoncés consistent en mots isolés ou peut-être un petit nombre de phrases à haute fréquence (bribes de phrases mémorisées) ☐ Les énoncés commencent à avoir du sens ☐ Longues pauses
NOVICE 13	☐ Communique à partir de mots, notions appris par cœur ; 3 mots agencés ☐ Répond sans hésitation par des mots isolés ☐ Prend l'initiative d'ajouter une précision	☐ Ex : « moi vouloir manger; manger restaurant hier; le chien être grand »	☐ La prononciation est presque toujours fautive ☐ Compréhension limitée
DE BASE 14	☐ Crée dans la langue (phrases simples S/V/C) ☐ Peut poser des questions simples	☐ Besoins primaires; vie courante (nourriture; etc.)	☐ Début de création (courtes phrases originales)

	☐ Se débrouille dans une situation de survie simple ☐ Donne des renseignements de base	☐ Renseignements simples portant sur des sujets connus ☐ Verbes souvent à l'infinitif ou au présent ☐ Éléments de courtoisie basiques ☐ Ex : « Je manger pizza; <u>ma</u> frère aime tv; <u>etc</u> »	☐ Premiers signes de spontanéité et de souplesse ☐ Compréhension incomplète donc malentendus possibles ☐ Difficulté de prononciation ☐ Besoin d'un débit lent, de répétitions, de paraphrases ☐ Erreurs d'exactitude
DE BASE 15	☐ Comprend et utilise le passé (2 occurrences justes) ☐ Participe à de brèves conversations portant sur des sujets familiers ☐ Demande des directions et peut en donner ☐ S'exprime de façon plus spontanée, peut faire preuve d'initiative ☐ Peut se décentrer et aborder des sujets au-delà des besoins de base	☐ Biographie personnelle simple (études, activités, passe-temps, emploi, famille) ☐ Description simple d'une maison, d'un endroit ☐ Transport ☐ Nombres 0 – 1000 ☐ Directions	☐ Structures de phrases simples souvent fautives mais compréhensibles ☐ Message souvent incomplet ☐ Vocabulaire très simple, restreint, cherche souvent ses mots ☐ Minimum de 2 occurrences correctes
DE BASE 16	☐ Comprend et utilise le futur (2 occurrences justes) ☐ Satisfait des besoins de survie ☐ Participe à des échanges informels (avec difficulté) sur des domaines d'expérience personnelle ☐ Peut être capable de fonctions de niveau intermédiaire mais sans constance	☐ Début laborieux de construction de « paragraphes » séquences de phrases sur un même sujet (au moins 3) ☐ Structure de la L1, erreurs fréquentes	☐ Ne maintient pas la conversation à un niveau constant

INTERMEDIAIRE 17	☐ Peut satisfaire les besoins quotidiens de vie sociale et les besoins scolaires limités ☐ Participe pleinement à une conversation informelle portant sur des sujets connus (personnels et généraux) ☐ Exprime simplement son opinion ☐ Fait des comparaisons simples	☐ Biographie personnelle détaillée (études, activités, passe-temps, loisirs, emploi, famille) ☐ Événements du passé (voyages, etc.) ☐ Projets d'avenir ☐ Activités courantes ☐ Directives simples ☐ Trajets	☐ Narration cohérente ☐ Temps utilisés corrects ☐ Résumé fautif, sommaire mais cohérent ☐ Phrases liées en discours simple ☐ Prononciation souvent fautive mais compréhensible ☐ Contrôle encore défaillant de la grammaire
INTERMEDIAIRE + 18	☐ Participe pleinement à la plupart des discussions d'ordre social et professionnel ☐ Discute au niveau du concret, au présent, au passé, au futur ☐ Se débrouille dans une situation un peu complexe ☐ Peut décrire et narrer au présent, au passé et au futur ☐ Peut être capable de fonctions de niveau avancé mais sans constance	☐ Sujets d'intérêt personnel (arts, sports, bénévolat, voyages, lectures, Internet, médias sociaux, etc.) ☐ Actualités (locales, mondiales) ☐ Sujets d'intérêt général (rapport parent/ élève, système scolaire, monde du sport, etc.)	☐ Contrôle émergent de la morphologie et de la plupart des structures syntaxiques ☐ Communication efficace, malgré l'inexactitude ☐ Profil d'erreurs habituelles (fossilisées) ☐ Langue parfois maladroite ☐ Ne maintient pas la conversation à un niveau constant
AVANCE 19	☐ Utilise la langue avec précision (syntaxique et lexicale) ☐ Prend part à des conversations formelles et informelles (sujets pratiques et sociaux)	☐ Thèmes plus variés	☐ Compréhension complète si débit normal ☐ Bonne maîtrise de la grammaire ☐ Les erreurs n'empêchent jamais la compréhension et gênent rarement l'interlocuteur
↑ FAITS/ÉLÉMENTS CONCRETS ↑			
↓ OPINIONS/SUJETS ABSTRAITS ↓			
AVANCE + 20	☐ Discute de sujets abstraits et théoriques, formels et informels dans une variété de contextes ☐ Explique son point de vue et défend ses idées ☐ Discute de situations hypothétiques	☐ Tous les sujets des niveaux précédents, en détail et avec précision ☐ Sujets abstraits ou théoriques ☐ Sujets qui demandent de défendre ses idées ☐ Situations hypothétiques	☐ Erreurs sporadiques de constructions de base (sans profil) ☐ Inexactitudes de constructions très complexes ☐ Vocabulaire étendu, mais pas toujours idiomatique
SUPÉRIEUR (21)	☐ S'exprime avec aisance et exactitude dans tous les contextes avec des structures complexes ☐ Peut persuader et conseiller ☐ Peut négocier ☐ Peut faire valoir un point de vue ☐ Peut adapter son niveau de langue selon le contexte	☐ Tous les sujets des niveaux précédents, en détail, avec précision et nuances ☐ Situations hypothétiques ☐ Situations complexes touchant ses intérêts ☐ Sujets qui demandent de défendre ses idées avec conviction	☐ Un accent étranger peut être décelé, mais la prononciation ne pose aucun problème de compréhension ☐ Erreurs très occasionnelles, sans profil ☐ Aisance dans le discours ☐ Vocabulaire précis et nuancé ☐ Constructions complexes au besoin, grammaire maîtrisée ☐ Varie le registre selon le contexte ☐ Peut servir d'interprète dans une variété de circonstances

Le tableau ci-dessus présente les critères utilisés pour attribuer une cotation à chaque apprenant. On remarque que ces critères sont assez précis et guidés, par exemple, l'utilisation d'au moins deux occurrences au passé est nécessaire pour atteindre la note de 15, tandis que deux occurrences au futur sont demandées pour obtenir la note de 16. Les retranscriptions complètes des entretiens OPI se révèlent donc particulièrement utiles, car

elles permettent d'identifier avec précision les temps verbaux employés et la fréquence de leur utilisation par chaque apprenant.

Dans cette optique, les entretiens menés en début et en fin de session ont été intégralement transcrits pour les apprenants volontaires, afin de permettre une comparaison entre les deux OPI sur le plan de la fluidité et de l'exactitude linguistique.

Le cadre méthodologique ayant désormais été exposé, la partie suivante sera consacrée à l'analyse et à l'interprétation des résultats, avant de revenir sur les hypothèses de recherche formulées au préalable.

PARTIE 3 - TRAITEMENT DE DONNEES

Cette troisième partie propose une analyse détaillée des résultats obtenus par six apprenants adultes ayant participé à une expérimentation à l'Alliance Française de Sydney. Cette expérimentation, menée sur huit semaines, avait pour objectif d'observer les effets d'une correction implicite, telle que privilégiée dans le cadre de l'ANL, sur la production orale en français langue étrangère. Deux entretiens de type OPI (Oral Proficiency Interview) ont été réalisés auprès de chaque participant : un premier en début de session (T0), et un second à la fin (T1), permettant de mesurer les évolutions.

L'analyse repose sur deux axes principaux : la précision linguistique et l'aisance orale. Il s'agira ici de repérer les progrès observés entre T0 et T1, d'identifier les profils d'apprenants pour lesquels l'ANL semble avoir été particulièrement bénéfique, et de potentiellement comprendre les limites de cette approche lorsqu'elle est partiellement appliquée.

L'ensemble des données a été recueilli dans un contexte pédagogique bienveillant, conforme aux principes de l'ANL, mais sans mise en œuvre complète de la phase de littératie. Cette contrainte sera également prise en compte dans l'interprétation des résultats. Les extraits cités dans cette partie sont issus des transcriptions intégrales des OPI et reproduits tels quels, afin de conserver la trace fidèle de la production orale des participants.

1. TENDANCES GENERALES EN PRECISION LINGUISTIQUE

Les résultats des entretiens OPI réalisés auprès des six participants montrent des évolutions linguistiques différentes, à la fois en termes de niveau de langue et d'aisance à l'oral. Le tableau ci-dessous synthétise les niveaux atteints par chaque apprenant à T0 et à T1, ainsi que la durée respective de leurs entretiens :

Tableau n°5 : Résultats des tests OPI T0 et T1

Apprenant	Nationalité	T0		T1	
		Niveau	Durée	Niveau	Durée
Harry	Anglais	15	17:39	16	18:31
Kim	Chinoise	15.5	17:02	15.5	17:38
Anna	Australienne	16	16:31	17	19:31
Taylor	Australienne	15.5	15:30	15.5	16:50
Conrad	Australien	17	17:52	18	17:36
Jackie	Australienne	15.5	15:33	16	20:26

Pour donner un ordre d'idées sur les niveaux attribués lors des entretiens OPI, on peut se référer au *Manuel de l'évaluateur* (2017), qui fournit une description détaillée de chaque palier. Les niveaux 14 et 15 sont considérés comme des niveaux de base. À ce stade, l'apprenant « peut satisfaire des besoins de survie de base et connaît les formules de politesse minimales » (p.19).

Dans le cadre d'un projet ANL mené en collège, Dat et al. ont tenté d'établir des équivalences entre les niveaux OPI et ceux du CECRL¹⁹. Selon eux, le niveau 15 correspondrait à peu près à un niveau A2.1.

Le niveau 16 est décrit comme un niveau de base plus. L'apprenant « peut satisfaire les besoins de survie et participe à des échanges informels portant sur des domaines d'expérience personnelle » (p.19). Cela correspondrait, toujours selon les travaux de Dat et al., au niveau A2.2 du CECRL, niveau donc normalement acquis à ce stade du cours.

Le niveau 17 quant à lui correspond à un niveau intermédiaire. L'apprenant « peut satisfaire les besoins de vie sociale quotidiens et les besoins de travail limités » (p.19), ce qui le rapproche du niveau B1.1.

Enfin, le niveau 18, qui est le plus élevé atteint par les apprenants dans le cadre de ce projet, est désigné comme intermédiaire plus. À ce niveau,

¹⁹ Nous renvoyons le lecteur à l'annexe n°3 intitulée *Descriptif tests OPI avec référentiel de compétences* qui se trouve à la page 92.

l'apprenant est capable de « participer pleinement dans la plupart des discussions d'ordre social et professionnel » (p.20). Ce niveau serait équivalent à un B1.2 selon l'échelle CECRL.

Ces correspondances permettent de mieux visualiser les progrès réalisés au fil des semaines, mais aussi de mettre en perspective les différences de niveau entre les apprenants.

Sur les six apprenants suivis, quatre affichent une progression d'un demi-niveau à un niveau complet sur l'échelle OPI entre le début et la fin de la session. Il s'agit de Harry, Anna, Conrad et Jackie. Cette progression est d'autant plus significative qu'elle s'accompagne, dans la plupart des cas, d'une augmentation notable de la durée des entretiens. Par exemple, Anna passe de 16 minutes 31 à 19 minutes 31, et Jackie, de 15 minutes 33 à plus de 20 minutes à T1. Cette augmentation du temps de parole peut être interprétée comme un indice de plus grande aisance : les apprenants sont non seulement plus bavards, mais semblent également plus enclins à s'engager dans des échanges plus développés.

À l'inverse, deux apprenantes, Kim et Taylor, conservent un niveau identique entre T0 et T1, malgré des profils très différents : l'une plutôt silencieuse et en retrait, l'autre plus active et volontaire. L'absence de progression ne signifie toutefois pas qu'aucun changement n'a eu lieu. L'analyse des extraits permettra de nuancer ces chiffres.

Plus globalement, les résultats suggèrent que l'évolution ne dépend pas uniquement du niveau initial ni de l'âge, mais semble liée à d'autres facteurs : la motivation, l'engagement en classe, l'attention portée à la langue, et la capacité à s'auto-corriger. Ce sont, en effet, les apprenants les plus investis, curieux ou disponibles à l'oral qui montrent les progrès les plus nets, tant en termes de précision que d'aisance.

Les extraits cités dans cette partie seront accompagnés des retranscriptions complètes des entretiens, disponibles en annexe²⁰, afin de permettre une lecture plus large et transparente des performances orales observées.

²⁰ Nous renvoyons le lecteur à l'annexe n°4 intitulée *Transcriptions Tests OPI* qui se trouve à la page 93

1.1 Fortes progressions en termes de précision linguistique entre T0 et T1

L'analyse de la précision linguistique se fonde principalement sur la capacité des apprenants à mobiliser spontanément des structures grammaticales variées et appropriées, à utiliser un lexique approprié, et à réduire leurs erreurs au fil du temps. Plusieurs profils émergent nettement dans cette perspective.

1.1.1 . Le cas de Harry : une nette progression en précision linguistique

Chez Harry, la progression est visible, notamment à travers une diminution du nombre d'erreurs et l'apparition du futur simple, utilisé de manière plus spontanée à T1 (test de fin de session). À T0 (test de début de session), les temps verbaux semblent très confus :

T0 : non (0.4)²¹ nous avons- nous (0.5) s- nous avez (0.4) non nous avons (.) conduit à (0.2) bellingen/ c'est une petite ville à cinq (.) cent kilomètres au nord de Sydney\ (9 :24)

Le recours au passé composé est hésitant, et les formes sont parfois mélangées. Harry utilise un vocabulaire très simple, et semble souvent chercher ses mots, comme nous pouvons remarquer dans cet extrait de début de session.

T0 : je peux faire pour : faire du vélo/ (0.4) cet week-end/ la dernière week-end/ ma femme et moi (.) à faire du vélo pour la (.) poisson marché/

S1: Ok/

S2: et (0.5) on retourner <((en anglais)) making of> nous avons joué au ping pong/ dans un parc avec un (.)ping pong-ping pong table (.) pour le public\ (5 :35)

Toutefois, en fin de session, plusieurs extraits montrent un début d'automatisation du futur simple :

²¹ Temps de pause en seconde(s) dans la parole de l'apprenant

T1 : oui ma sœur (0.8) visitera (.) pour (.) trois semaines/
(0.5) avant le Noël (.) mais ma mère (3) visitera. (.) avant\
pendant\ et après Noël\ ((rire)) (12 :20)

Ce type d'énoncé témoigne non seulement de l'appropriation d'un nouveau temps verbal, mais aussi d'une meilleure structuration syntaxique. Un autre passage illustre un lexique plus précis, avec des corrections visibles :

T0 : MAIS il ::: <((en anglais)) girlfriend> petit fille/
(4 :05)

T1: ce week end/ (10) je mangera/ mangera/ mangerai// le
dîner avec mon fils/ et sa (.) petite amie/ (3) samedi (0.9)
nous (2) fait vu vélo/ et (4) ménagera/ ménagera la maison\
ma maison\ (16 :45)

Bien que certaines formes restent approximatives (*ménagera* pour *rangera*, *fait vu vélo*), la tentative de précision lexicale et la variation des temps montrent une évolution significative. Le niveau 16 atteint à T1 semble justifié par cette progression vers une production plus riche et maîtrisée et l'utilisation d'au moins deux occurrences au futur.

1.1.2. Le cas de Jackie : une maîtrise plus précise des temps verbaux

Du côté de Jackie, les progrès sont également visibles. Alors qu'elle avait tendance à produire des réponses très brèves à T0, voire à être complètement bloqué à l'oral, son discours devient plus construit à T1. Au départ, ses interventions nécessitent des relances :

T0 : S1²²: vous allez souvent au restaurant/ pour manger des
fruits de mer et du poisson/ vous allez souvent au
restaurant/

S2²³: oui/

S1: avec tes amis/

S2: oui/ mmmm (7) je suis désolée ((rire)) (3 :55)

En fin de session, même face à des questions fermées, elle développe davantage, en mobilisant des temps variés :

²² S1 correspond ici à l'évaluateur du test OPI

²³ S2 correspond ici à l'apprenant testé

T1 : S1: ouais ok d'accord ouais et tu fais souvent de la randonnée/

S2: hmm je ne (5) je ne randonnée pas souvent\ mais (2) quelquefois\ (7) je- je f- f- fera plus si(3) je aller (.) je- je vais vietnam\ (14 :30)

Malgré les maladroitness (*fera plus, je aller*), la construction montre une meilleure maîtrise des temps verbaux, et une plus grande prise d'initiative syntaxique. Elle est également capable de produire des récits simples au passé :

T1 : S1: oui donc tu feras de la randonnée au vietnam c'est ton objectif ok\ quand était la dernière fois que tu as fait de la randonnée/ c'était quand\

S2: je suis allée randonner avec ma mère/ (3) euh :: il y a 2 mois/ mais (.) un très court\ peut être 10 kilomètres/ et très ((en anglais)) flat>\ (15 :15)

Jackie montre une meilleure acquisition des différents temps à utiliser selon le contexte, lui permettant d'atteindre le niveau 16 dans la cotation de tests OPI.

1.1.3. Le cas de Anna : une narration plus cohérente et précise

Chez Anna, la progression se manifeste par un discours mieux structuré, un lexique plus riche et une capacité d'autocorrection qui témoigne d'un profil réflexif. Elle développe plus aisément ses idées, avec des structures plus complexes comme nous pouvons le voir avec son T1 :

T1 : oui dans les maisons mais il y a la- la ville que je visite (.) broken hill c'est une grande ville/ avec les gens aborigènes/ mais aussi les gens (.) comme nous mais encore il y a une petite ville qui sont proches de broken hill/ c'est une ville s'appelle wilcannia et ça c'est un- une ville des aborigènes\ donc presque tous les <((en anglais)) populations> sont (.) les aborigènes/ (2) c'est (3) oui\ donc je vois visit- visiterai là\ (4 :37)

Ce type de production correspond bien aux fonctions attendues au niveau 17 de l'OPI, notamment en termes de narration cohérente, malgré quelques erreurs persistantes (*une petite ville qui sont*). D'autres extraits montrent sa

capacité à faire des comparaisons simples, avec des marques de logique et de précision, fonction essentielle pour atteindre le niveau 17 dans la cotation OPI :

T1 : c'est encore plus cher/ (.) mais aussi à marché il y a aussi les produits qui ne sont pas (0.5) organiques/ mais c'est- (0.2) c'est moins cher de la supermarché/ c'est le- le petit magasin\ tu sais le- (.) le (0.7) c'est pas une (.) grande (.) compagnie\ (18 :25)

Ainsi, Anna montre une réelle évolution au niveau de la précision linguistique et ses idées sont globalement compréhensibles bien qu'il reste quelques incohérences dans son discours. Nous allons désormais voir le cas de Conrad, qui avait déjà une bonne cotation en T0 et qui montre une plus légère progression en termes de précision linguistique.

1.1.4. Le cas de Conrad : une progression stable en précision linguistique

Enfin, le cas de Conrad est également intéressant. En effet, il affiche une progression plus discrète, probablement du fait de son niveau déjà avancé à T0. Son discours est globalement stable, avec peu d'erreurs et une bonne fluidité. Même s'il conserve quelques approximations, il montre une capacité constante à produire des phrases longues, structurées, et à varier les temps verbaux. Sa progression d'un niveau reste logique et cohérente au regard de sa performance générale.

Nous pouvons voir deux extraits de T0 et de T1 avec pour sujet le golf, le niveau déjà très bon en début de session, reste stable en fin de session, sans évolution nette sur le plan de la précision linguistique :

T0 : euh d'habitude j'aime jouer au golf (.) avec mes amis/ euh :: j'ai commencé de jouer au golf il y a (0.4) 15 ans quand je suis petit/ ah mais j'ai beaucoup de :: mes amis qui jouent au golf aussi\ donc euh (0.4) c'est une activité sportive mais c'est aussi une activité pour euh :: faire des choses avec mes amis donc euh d'habitude (.) chaque samedi/ je joue au golf/ peut-être dimanche aussi si je veux/ mais d'habitude une fois par semaine (2 :15)

T1 : hum hum j'aime faire les activités (.) dehors/ comme le golf parce que c'est (.) c'est avec mes amis et quand je joue au golf/ je ne (.) je ne pense jamais/ de mon travail/ donc oui c'est très bon pour (.) pour me reposer hum hum\
(1 :40)

Ainsi, chez certains apprenants comme Conrad, la précision linguistique était déjà solide au départ, ce qui rend les progrès moins évidents à repérer. D'autres ont montré une évolution plus marquée, alors que chez certains, les changements sont peu visibles.

1.2 Faibles progressions en termes de précision linguistique entre T0 et T1

À l'inverse des profils précédemment analysés, Kim et Taylor ne montrent pas de progression mesurable sur l'échelle OPI entre T0 et T1. Pourtant, leurs trajectoires sont très différentes : l'une est plutôt réservée, participe peu en classe alors que l'autre au contraire prend souvent la parole, mais sans ajustement net de sa production, ce que nous allons voir par la suite. Dans les deux cas, la correction implicite semble avoir eu un impact limité, pour des raisons différentes.

1.2.1. Le cas de Kim : une progression faible de précision linguistique

Chez Kim, la production orale reste marquée par des structures figées, une syntaxe souvent bancal, et un usage des temps peu maîtrisé, en particulier le futur. À T0 déjà, certaines erreurs apparaissent malgré des tentatives de répondre dans la langue cible :

T0 : S1: ok wow oui je comprends\ ok\ et plus tard/ dans le futur/ quand tu auras plus de temps sans ton travail\ tu vas prendre un chien peut être/
S2: oui oui (0.8) certainement\ je- je prends\ un chien\
S1 : ok\
S2 :si je pas travailler\ (10 :24)

La structure *si je pas travailler* illustre à la fois une maîtrise inadéquate de la conjugaison et une absence de restructuration syntaxique. Ce type d'erreur se retrouve de manière quasi identique à T1 :

T1 : S2: euh peut être (0.4) si (.) j'ai pas travail/ peut être (.) j'ai : fait : une petite fête/ (0.7) chez moi/ avec mes amis/ pour regarder le (.) final\ (3 :40)

Le recours au passé composé (*j'ai fait une fête*) pour parler d'un projet dans le futur proche ainsi que la prononciation hachée et le manque de l'article témoignent d'une absence d'automatisation des structures langagières. Malgré un environnement de classe bienveillant et la mise en place de l'ANL en salle de classe, Kim participe peu, ce qui limite probablement l'effet de la correction implicite. Cela a été particulièrement visible lors des séances que j'ai pu observer avec elle et ce, même lorsqu'on l'invitait à s'exprimer dans des contextes plus naturels et décontractés.

1.2.2. Le cas de Taylor : un manque de précision linguistique

En ce qui concerne Taylor, le constat est plus nuancé. Contrairement à Kim, elle prend régulièrement la parole, participe activement, et s'exprime de manière spontanée. Pendant les cours, on l'a souvent vue proposer des réponses, même quand elle n'était pas certaine, et formuler des hypothèses à l'oral sans hésiter. Ces impressions viennent directement des observations en classe. Toutefois, sa production reste souvent floue, répétitive et figée, avec des erreurs récurrentes non corrigées. Plusieurs indices laissent penser que les reformulations implicites ne sont pas perçues ni intégrées.

À T1, on observe un discours long mais peu précis, avec de nombreuses hésitations et reformulations internes :

T1 : c'est les : ((sourir)) (2) superficiels/ c'est le :: importance pour les : (3) pour les :: fashion/ pour les modes/ pour les : (2) matérialistique\ (.) quelque chose\ (0.8) et pour les maisons/ pour les voitures/ pour les- (0.8) les ventes/ (4) vêtements/ (3) c'est (4) ridicule pour moi\ (8 :59)

Les nombreuses pauses ou la recherche de mots approximatifs montrent un manque d'évolution dans la précision, malgré une aisance apparente. Taylor semble avoir des idées à exprimer, mais ne parvient pas à les structurer clairement, et ne se corrige pas spontanément même après une reformulation comme en ANL.

Par ailleurs, même en fin de session, lorsqu'on aborde des questions plus complexes, la qualité du discours reste limitée :

T1 : S2: euh : oui c'est : (0.7) je pense c'est : france et : euh : importance pour (0.6) garder/ le- le culture/ c'est (4) je pense c'est une bonne idée/ (2) ma (5) ton (2) observation/ en france/ (.) c'est (.) difficile pour parler anglais/ (0.9) ou les cultures/ mais (0.8) faire du shopping dans les supermarkets/ ou les (4) general/ (0.6) toutes les musiques/ américaines anglais/ (0.9) le : petit mot pour le expressions toutes anglais mais c'est (4) c'est (3) <((en anglais)) i don't know [(inaud).]>

S1: c'est/

S2: <((en anglais)) i don't know how to say> (5) les deux : (0.6) signification/ (2) importance/ (0.5) pour les : garder les cultures/ mais aussi (.) introduction : (12 :33)

L'énoncé est confus, et repose sur des expressions figées, avec un recours constant à l'anglais pour combler le manque de lexique. Comme à T0 :

T0 : ah aussi j'ai :: <((en anglais)) re> regardé/ <((en anglais)) rewatched>/ avec les <((en anglais)) title> à français aussi anglais et les audios (.) oui\ (8 :28)

Taylor semble avoir pris l'habitude de toujours chercher la traduction ou de passer à l'anglais dès qu'un mot lui manque, sans vraiment tenter d'explorer d'autres stratégies (reformulation, synonymes, gestes), et ce, même en salle de classe avec l'ANL. Cela peut être lié à ses habitudes d'apprentissage ou à un manque d'attention portée aux reformulations correctes, qui constitue pourtant un pilier essentiel de l'ANL.

Ces deux profils contrastés, Kim, très silencieuse, et Taylor, très bavarde mais figée sur certaines structures, montrent que l'absence de progression peut s'expliquer par des dynamiques très différentes, probablement un manque de participation dans un cas, et un manque d'assimilation de correction implicite dans l'autre. Dans les deux situations, la correction implicite semble ne pas avoir suffi à permettre un véritable réajustement linguistique, ce qui interroge sur les conditions nécessaires à son efficacité.

Nous allons désormais nous intéresser à l'évolution de l'aisance orale dans l'ensemble du groupe, à partir de l'analyse des résultats des entretiens OPI.

2. TENDANCES GENERALES EN AISANCE ORALE

L'aisance orale désigne ici la capacité des apprenants à s'exprimer de façon fluide, à produire un discours continu sans blocages majeurs, et à interagir de manière plus autonome dans des échanges variés. Comme pour la précision linguistique, l'évolution en termes d'aisance est très variable selon les profils. Certains apprenants semblent avoir gagné en confiance, en spontanéité et en engagement, tandis que d'autres sont restés relativement figés.

2.1 Fortes progressions en termes d'aisance à l'oral entre T0 et T1

Comme pour la précision, il est donc essentiel d'analyser de plus près l'évolution de chaque apprenant afin de mieux comprendre comment l'aisance s'est développée, ou non, au fil des semaines.

Certains profils se distinguent particulièrement par une progression marquée entre T0 et T1.

2.1.1. Le cas de Harry : Un discours plus fluide et une aisance développée

Chez Harry, la progression est assez nette. À T1, il semble plus à l'aise dans la construction de son discours et dans la gestion de l'interaction. Il développe ses réponses, enchaîne ses idées plus naturellement, et marque moins d'hésitations. Par exemple, dans cet extrait, il évoque un projet de voyage avec un début de structuration narrative :

T1 : généralement/ (0.8) nous allons visiter mon famille/ en
| angleterre (.) mais :: aussi j'ai visité (0.4) la france/
(3) en généralement\ (8 :44)

On observe également un début de réflexion sur des préférences personnelles, dans un discours relativement fluide :

T1 : hum\ je préfère le printemps/ parce que (0.5) il est-
la météo sont (.) très agréables 0.7) il ne fait pas trop
chaud/ (0.3) et les (2) jours sont (4) <((en anglais))

°becoming°> devenus longs/ ((rire)) <((en anglais)) yeah/>
(15 :26)

Bien que des erreurs persistent (*mon famille, la météo sont*), le discours est plus spontané, et l'initiative dans l'interaction est visible. Harry parvient à organiser ses idées avec une certaine logique, ce qui témoigne d'un développement de l'aisance.

2.1.2. Le cas de Jackie : Une aisance et une argumentation naissante

Chez Jackie, l'évolution est encore plus marquée. Initialement très hésitante, elle multiplie les réponses très brèves ou les blocages à T0.

T0 : S1: tu lis twilight le premier deuxième troisième/

S2: premier

S1: ok tu n'as pas lu avant c'est la première fois que tu lis/

S2: première fois\

S1: ok tu as vu les films/

S2: non (6 :15)

À T1, elle s'approprie davantage l'espace de parole, construit des phrases plus longues, et développe un embryon d'argumentation personnelle :

T1 : S1: est ce que tu aimes célébrer Noël en été/

S2: oui je pense que :: c'est- c'est tout (3) je sais (4)

mais peut être que euh :: j'aime (.) j'aime aller à la plage

(2) à Noël et j'aime manger un fruit de la mer/ euh :: mais

(3) nous aussi cuisine (.) cuisinons le (3) traditionnel (2)

noël dîner (2) avec <((en anglais)) turkey>\ (4 :40)

Elle s'exprime ici avec davantage d'autonomie et de fluidité, même si la syntaxe reste parfois instable. On note également une prise de parole plus assurée, sans attendre systématiquement une relance pour continuer l'échange. La fonction de participer à des échanges informels sur des domaines d'expériences personnelles bien qu'avec difficultés lui permet bien d'atteindre le niveau 16 dans la cotation de OPI.

2.1.3. Le cas d'Anna : Une nette progression en aisance et en développement d'idées

Anna aussi montre une évolution en termes d'aisance. Son discours devient plus long, plus nuancé, avec des comparaisons simples et des prises de position affirmées. L'anxiété observée en début de session semble avoir laissé place à une plus grande liberté d'expression :

T1 : c'est encore plus cher/ (.) mais aussi à marché il y a aussi les produits qui ne sont pas (0.5) organiques/ mais c'est- (0.2) c'est moins cher de la supermarché/ c'est le- le petit magasin\ tu sais le- (.) le (0.7) c'est pas une (.) grande (.) compagnie\ (18 :25)

Cette capacité à développer un argument, même de manière simple, et à faire appel à des références concrètes, marque un véritable progrès en aisance. En comparant deux extraits sur un même sujet (les populations aborigènes), l'évolution est également très claire. À T0 :

T0 : rivière/ euh (0.5) cette rivière sont (.) les |essences de la aborigène\ mais comme ces rivières sont malades/ à cause de (0.7) euh le gouvern'ment qui sont : <((en anglais)) manage> pas bien/ ça euh (0.5) ils sont <((en anglais)) intertwined/ like> les mêmes que les aborigènes <((en anglais)) and> les rivières euh (0.6) ils sont - il faut les rivières et il faut ils sont (0.7) en bonne santé/ donc (0.6) les aborigènes sont en bonne santé\ mais c'est- les rivières sont malades/ (0.7) les- les aborigènes sont aussi malades\ (11 :01)

Ici, la présence de mots en anglais et de constructions approximatives rend l'argumentation difficile à suivre. À T1, le même thème est abordé avec plus de cohérence :

T1 : je- je (3) pense que la plus différence c'est (5) la <((en anglais)) relationships> que (2) les gens (3) avec la nature\ (0.8) et comme ils (4) pensent/ pensent/ de (0.8) nature/ donc pour nous\ (0.4) la nature sont une chose qui est séparée/ (.) de nous/ mais pour les (.) aborigènes ils sont ensemble avec la nature (0.4) c'est (.) donc comme je

travaille là-bas (3) on a (0.6) fait beaucoup de focus en le
(0.7) rivière/ la rivlet/ (7 :29)

L'utilisation de comparaisons culturelles, les reprises pour clarifier l'idée et l'effort de structuration du raisonnement témoignent de compétences correspondant au niveau 17, notamment sur le plan de l'aisance. Le discours reste marqué par quelques erreurs, mais il apparaît globalement plus clair et mieux maîtrisé.

2.1.4. Le cas de Conrad : Une aisance orale constante

Enfin, chez Conrad, aucune évolution majeure n'est observée, ce qui s'explique par un bon niveau initial. À T1, son discours reste fluide, naturel, et parfaitement structuré, comme dans cet extrait :

T1 : oui oui mais (.) euh :: quand je joue au golf c'est très très long\ j'arrive à au golf à :: 7 heures du matin/ et je joue jusqu'à peut-être (.) 11 heures 11 heures 30 midi/ et après ça on mange le déjeuner ensemble/ on boit et puis je retourne chez moi à des heures\ pardon 2 heures de l'après midi/ donc c'est très (.) très long jour\ oui\ (2 :46)

L'aisance ne progresse donc pas de façon marquée chez lui, même si une légère amélioration peut être observée. En comparaison, certains autres apprenants ne présentent que très peu d'évolution sur cet aspect.

2.2 Faibles progressions en termes d'aisance à l'oral entre T0 et T1

Pour Kim et Taylor, l'évolution en termes d'aisance orale reste limitée entre le début et la fin de la session. Pourtant, leurs profils sont très contrastés : Kim participe peu, et parle peu en classe et Taylor, à l'inverse, est très volontaire mais son discours a du mal à se renouveler.

2.2.1. Le cas de Kim : Une aisance toujours fragile

Chez Kim, l'aisance demeure fragile. Elle répond le plus souvent de façon brève, ne prend que rarement l'initiative dans l'échange, et conserve une posture très discrète, malgré un cadre de classe bienveillant. À T1, les formulations sont souvent incomplètes ou inadaptées, en particulier dans l'expression de l'avenir. Par exemple :

T1 : S1: ouais\ c'est une bonne cuisinière\ ok\((rire)) et est ce que tu vas- est ce que tu vas organiser une petite fête/ pour son départ/

S2: ouais\ avec- (0.4) avec ses amis/ et (2) on a (.) si le temps est- (.) il fait beau/ on a fait un pique nique à centennial park\ (13 :55)

L'usage du passé composé (*on a fait un pique-nique*) pour parler d'un événement futur, ainsi que ces reformulations hésitantes et des pauses prolongées, souligne une difficulté à structurer un discours simple, même dans un registre familier. Les réponses de Kim restent souvent limitées à quelques mots, ce qui ne permet pas de mesurer des progrès en aisance, surtout qu'elle semble peu sensible aux relances proposées.

2.2.2. Le cas de Taylor : Un manque d'organisation d'idées et d'aisance à l'oral

Taylor quant à elle, montre davantage de dynamisme dans les échanges, mais sans réelle amélioration de la qualité de sa production. Son discours est fréquemment marqué par des formules figées, des répétitions, et une tendance à s'appuyer sur l'anglais dès qu'une idée devient difficile à exprimer. À T1, elle peine à développer une pensée plus complexe, comme nous pouvons voir dans le même extrait que précédemment :

T1 : euh : oui c'est : (0.7) je pense c'est : france et : euh : importance pour (0.6) garder/ le- le culture/ c'est (4) je pense c'est une bonne idée/ (2) ma (5) ton (2) observation/ en france/ (.) c'est (.) difficile pour parler anglais/ (0.9) ou les cultures/ mais (0.8) faire du shopping dans les supermarkets/ ou les (4) general/ (0.6) toutes les musiques/ américaines anglais/ (0.9) le : petit mot pour le expressions toutes anglais mais c'est (4) c'est (3) <((en anglais)) i don't know [(inaud).]> (12 :43)

Même lorsque les sujets l'intéressent ou qu'elle a manifestement des idées à exprimer, son discours reste désorganisé, souvent incomplet, et très dépendant de l'anglais, ce qui réduit son autonomie linguistique. L'aisance reste donc presque superficielle puisqu'elle semble présente dans la prise de

parole, mais absente dans la construction du message, ce qui rend difficile la compréhension de son idée pour une personne qui ne parle pas anglais.

Les mêmes observations s'appliquent dans d'autres situations, y compris lorsqu'il s'agit de parler de supports familiaux. Taylor semble donc avoir pris l'habitude de s'appuyer sur la traduction littérale, sans effort de reformulation. On peut supposer que les corrections implicites proposées en classe n'ont pas suffi à provoquer une prise de conscience linguistique, ou qu'elles ont été peu perçues par l'apprenante.

Ces deux exemples confirment que l'aisance orale ne se résume pas à la quantité de parole produite. Tandis que Kim reste réservée, probablement par son anxiété ou par un manque de confiance, Taylor participe davantage mais sans réelle progression dans la maîtrise du discours. Dans les deux cas, la correction implicite seule n'a pas suffi à déclencher une amélioration tangible de l'aisance, ce qui souligne l'importance de prendre en compte le profil langagier et affectif de chaque apprenant.

À partir de ces observations, il est désormais possible de revenir sur les hypothèses formulées au début de l'étude et de les confronter aux résultats obtenus.

3. VERIFICATION DES HYPOTHESES

Cette partie vise maintenant à confronter les résultats observés aux trois hypothèses formulées en amont de l'étude. Il ne s'agit pas seulement de les valider ou non, mais aussi d'en examiner les conditions de fonctionnement, en tenant compte des profils des apprenants, de leur engagement, et de la dynamique de classe.

3.1. Hypothèse 1 : la correction implicite favorise la précision et l'aisance

L'ANL repose sur l'idée que la correction implicite, intégrée de manière immédiate et naturelle dans l'échange, permettrait aux apprenants de développer une grammaire interne qui favoriserait une parole plus spontanée et fluide (Germain & Netten, 2013). À cela s'ajoute l'idée que l'implication active dans l'interaction jouerait un rôle essentiel dans l'intégration de ces reformulations (Truong, 2020). Si les apprenants perçoivent ces ajustements

comme un soutien, et non comme une évaluation, cela pourrait les aider à progresser à la fois en précision et en aisance.

Dans l'ensemble, cette hypothèse est plutôt confirmée, même si les résultats sont variables. On constate des effets positifs chez Harry, Anna, Jackie, et Conrad, bien que moins visibles. Ces apprenants semblent avoir été réceptifs aux reformulations proposées en classe, et ont montré des signes d'évolution sur les deux axes analysés dans cette recherche.

Pour Anna par exemple, le discours reste parfois hésitant, mais elle tente, cherche ses mots, s'exprime avec cohérence ce qui est un vrai signe d'appropriation.

Chez Harry, on remarque aussi une évolution, en particulier dans la mobilisation du futur simple comme vu précédemment. Même si certaines erreurs persistent, il utilise ici un temps verbal qu'il confondait complètement au départ. L'apparition de termes plus précis confirme aussi une bonne acquisition des structures linguistiques.

À l'inverse, chez Kim et Taylor, cette hypothèse ne se vérifie pas. Kim reproduit les mêmes erreurs entre T0 et T1, comme l'usage du passé pour parler du futur (*j'ai fait une fête*), ce qui laisse penser qu'elle n'a pas vraiment intégré les reformulations. Taylor, quant à elle, parle beaucoup mais sans réelle évolution, son discours reste figé, et les erreurs récurrentes ne sont pas corrigées. Elle semble peu attentive aux reformulations implicites, ou en tout cas, elle ne les réutilise pas.

Ainsi, la correction implicite semble fonctionner pour certains profils d'apprenants, probablement ceux plus conscients du cadre formateur des cours de français, tandis que ceux présents sans réelle motivation à l'apprentissage ne semblent pas impacter par cette correction.

3.2. Hypothèse 2 : le cadre bienveillant de l'ANL réduit l'anxiété et favorise la parole

L'ANL viserait aussi à créer un environnement rassurant, dans lequel les erreurs sont corrigées sans être pointées du doigt. Cela contribuerait à réduire l'anxiété liée à la parole et à encourager la prise de parole spontanée (Netten, 2016). Un cadre positif, sans jugement, combiné à des interactions

authentiques, est également supposé renforcer la motivation et la willingness to communicate (Dewaele et al., 2024).

Cette hypothèse est largement confirmée, notamment chez Anna et Jackie. Anna, qui apparaissait comme une apprenante assez anxieuse en début de session, et qui, d'ailleurs, bénéficie d'un chien accompagnateur en raison de son anxiété sociale, parvient à s'exprimer plus librement à T1, même lorsqu'elle cherche ses mots. Elle ne s'interrompt plus systématiquement en cas d'hésitation, ce qui montre qu'elle s'autorise à parler, malgré l'erreur ou l'imprécision.

Chez Jackie aussi, on voit une évolution nette dans sa manière d'interagir. À T0, elle répondait souvent par des phrases très courtes. À T1, elle ose développer davantage. Même si la syntaxe reste maladroite, l'intention est là, et elle reste dans l'interaction sans se replier sur elle-même.

En revanche, pour Kim, ce cadre bienveillant ne semble pas avoir suffi. Elle reste très réservée, même en fin de session, avec des réponses souvent brèves et peu construites. Il est possible que ses freins soient plus profonds, liés à un manque de confiance ou à des facteurs affectifs extérieurs. Cela montre que si l'environnement de classe joue un rôle important, il ne fait pas tout : certains profils ont besoin d'un accompagnement plus individualisé pour oser prendre la parole.

3.3. Hypothèse 3 : la correction implicite ne fonctionne pas de manière homogène selon les profils

Cette hypothèse part du constat que la correction implicite, aussi efficace soit-elle dans certains contextes, ne conviendrait pas à tous les apprenants. Selon Gettliffe (2020), les adultes ayant déjà une expérience de l'apprentissage formel peuvent parfois avoir besoin de repères plus explicites pour progresser, notamment sur le plan de la précision grammaticale. Une correction implicite trop subtile pourrait leur échapper ou ne pas suffire à corriger les erreurs bien ancrées.

Les résultats de cette étude confirment clairement cette idée. Les effets de la correction implicite varient fortement selon les profils. Pour Anna ou Harry, cette approche semble adaptée : ils en profitent pour progresser, sans stress, en se réajustant progressivement. Pour Taylor, en revanche, l'implicite

n'a pas suffi : elle parle, mais sans que cela se transforme en évolution linguistique. Et chez Kim, l'effet est encore plus limité, car l'engagement dans la parole reste très faible.

Il faut aussi noter que même chez ceux qui progressent, certaines erreurs restent tenaces. Harry, par exemple, continue à dire :

T1 : oui (.) ma mère (4) a visité\visité/ sydney ((sourir))
six ou sept fois/ (4) elle est (0.4) quatre-vingt (.) quatre/
non quatre-ving deux\ (13 :01)

Tout comme en T0 :

T0 : il est soix ans\ (10 :38)

Ces erreurs, dites d'intra niveau, ne devraient théoriquement plus se produire à ce stade et semblent plus profondément ancrées. Elles ne disparaissent donc pas aussi facilement. Cela montre que la correction implicite a ses limites : pour certains apprenants, il peut être nécessaire de renforcer les reformulations ou d'alterner ponctuellement avec des formes de correction plus explicites, en particulier lorsque l'erreur paraît fossilisée.

En définitive, cette hypothèse est plutôt confirmée. La correction implicite ne produit pas les mêmes effets chez tous les apprenants, et il semble essentiel de l'adapter aux profils, aux habitudes d'apprentissage et aux besoins réels des élèves. Elle peut être très efficace, mais elle ne peut pas être pensée comme un modèle universel, particulièrement lorsque les erreurs sont fossilisées et plus difficiles à corriger.

À ce stade, il paraît important de prendre du recul sur les résultats obtenus, en tenant compte des limites de l'étude.

4. LIMITES DE L'ÉTUDE ET PERSPECTIVES PÉDAGOGIQUES

Cette étude, bien qu'éclairante sur certains aspects, reste limitée par son contexte, sa durée et le profil des participants. Il semble donc important de revenir sur ces limites avant de proposer quelques pistes pédagogiques qui pourraient aider à adapter l'approche neurolinguistique selon les besoins des apprenants.

4.1 Limites de l'étude

Même si les résultats obtenus sont globalement cohérents avec les hypothèses de départ et permettent de mieux comprendre certains effets de la correction implicite en ANL, cette étude présente plusieurs limites qu'il convient de garder à l'esprit.

D'abord, le nombre restreint de participants, seulement six apprenants, ne permet pas de généraliser les résultats. Cela dit, ce petit échantillon a aussi permis d'observer chaque profil de manière attentive, avec une attention particulière portée à leur évolution, leurs stratégies, ou encore leur posture face à l'erreur.

Ensuite, la durée de l'expérimentation était assez courte : huit semaines, à raison de quatre heures de cours par semaine. Dans ce laps de temps limité, il est difficile de mesurer des changements profonds et visibles dans la production orale. Il est possible que certains progrès observés soient encore fragiles, ou au contraire, que d'autres apprentissages aient eu besoin de plus de temps pour émerger.

Un autre point important est que l'étude s'est concentrée uniquement sur la phase orale de l'ANL. Les autres composantes du cycle complet, notamment les phases de lecture et d'écriture, n'ont pas pu être mises en œuvre, ce qui va à l'encontre du principe fondamental du cycle de la littératie de l'ANL. En rompant ce cycle, on limite l'efficacité globale de l'approche, qui est pensée comme un tout cohérent. L'ANL testée dans cette étude est donc seulement partielle.

De plus, le test T1 n'a pas toujours été réalisé immédiatement après la fin des cours. Dans certains cas, l'entretien a eu lieu plusieurs jours, voire quelques semaines après la dernière séance. Cela a pu avoir un effet sur les performances des apprenants : pour certains, cette distance temporelle a peut-être entraîné une petite perte de fluidité ou de confiance, pour d'autres, elle a pu consolider certains acquis. Ce décalage est donc à prendre en compte.

Enfin, les écarts importants entre les profils rappellent que l'implicite ne fonctionne pas toujours de la même manière. Certains apprenants ont progressé rapidement, d'autres très peu, malgré une présence régulière et

un cadre bienveillant. Cela montre que la réussite de cette approche dépend aussi de facteurs individuels (attention portée à la langue, confiance, réceptivité à la correction...), que les niveaux de départ peuvent également influencer (par exemple, Harry commence l'étude au niveau 15, tandis que Conrad débute à 17), et qu'elle ne suffit pas toujours à elle seule à faire évoluer un apprenant, surtout face à des erreurs très ancrées.

Dans cette perspective, plusieurs pistes pédagogiques peuvent être envisagées pour tirer le meilleur parti de la correction implicite, ce dont nous allons parler maintenant.

4.2 Pistes pédagogiques

Les résultats de cette étude, bien qu'observés à petite échelle, ouvrent plusieurs pistes de réflexion sur la manière d'utiliser la correction implicite en classe, en particulier dans le cadre de l'ANL. S'il apparaît que cette forme de correction peut être efficace pour certains apprenants, elle ne produit pas les mêmes effets chez tous. Cela invite à penser une approche plus souple, capable de s'adapter aux profils et aux besoins des élèves.

Dans certains cas, la correction implicite passe inaperçue, surtout chez des apprenants peu attentifs aux formes. Rendre ces reformulations plus visibles, sans pour autant basculer dans une correction explicite, pourrait aider certains à mieux les percevoir et les intégrer.

Ensuite, on pourrait envisager d'adapter l'intensité de la correction implicite en fonction du profil de l'apprenant. Chez ceux qui sont déjà très autonomes et sensibles à la langue, l'implicite suffit souvent. Mais pour d'autres, notamment ceux qui ont tendance à fossiliser certaines erreurs ou qui ne repèrent pas les modèles corrects, un renforcement progressif de la reformulation, voire une explicitation ponctuelle, pourrait être envisagé. L'idée n'est pas de revenir à une pédagogie frontale avec explication des règles grammaticales explicites, mais de nuancer la posture selon le degré de réceptivité de chacun.

Une autre piste concerne la mise en œuvre complète de l'ANL. Comme mentionné dans les limites de l'étude, l'expérimentation n'a porté que sur la phase orale. Or, l'ANL repose sur un cycle d'apprentissage complet, articulant l'oral, la lecture et l'écriture. Il serait donc pertinent, dans un cadre plus long,

de recréer l'intégralité du cycle, pour permettre aux apprenants de fixer certains acquis par des activités complémentaires. Cela pourrait notamment renforcer la précision grammaticale ainsi que l'aisance.

Ainsi, si l'ANL offre un cadre solide et rassurant pour apprendre à parler, il semble important de ne pas en faire un cadre rigide. La correction implicite, lorsqu'elle est bien intégrée et bien perçue, peut être un levier très efficace, mais il est important de l'ajuster et de la moduler en fonction des profils de chacun. Cela suppose une pédagogie souple, capable de s'ajuster aux besoins de chacun.

CONCLUSION

Ce mémoire avait pour objectif d'interroger les effets de la correction implicite dans le cadre de l'approche neurolinguistique (ANL), en se concentrant sur son impact sur la précision et l'aisance orales chez des apprenants adultes de FLE. À travers une expérimentation menée à l'Alliance Française de Sydney, fondée sur des entretiens OPI réalisés en début et en fin de session, il s'agissait d'observer comment les apprenants évoluent dans un contexte d'enseignement où l'erreur est corrigée de manière implicite, sans interruption ni focalisation consciente sur la forme.

Dans un premier temps, le cadre théorique a permis de situer la correction dans l'histoire des pratiques didactiques et de sa perception parfois comme nécessaire, parfois comme un frein à la communication, et d'en distinguer les différentes modalités. Il a aussi permis de souligner l'importance des facteurs affectifs dans le rapport que les apprenants entretiennent à l'erreur : l'anxiété, la motivation, la confiance ou encore la perception des corrections jouent un rôle déterminant dans leur engagement à l'oral. Enfin, une attention particulière a été portée à l'approche neurolinguistique, qui propose un modèle d'enseignement centré sur l'oral initial, l'interaction, la reformulation implicite et la bienveillance, en changeant des approches plus explicites.

La mise en œuvre de cette recherche a reposé sur l'observation de six apprenants adultes et l'analyse comparative de leurs productions orales à deux moments distincts (T0 et T1). Les entretiens OPI ont permis de recueillir des données riches et authentiques, en lien direct avec les pratiques orales développées en classe. L'analyse s'est structurée autour de deux axes, la précision et l'aisance.

Les résultats montrent que la correction implicite peut avoir des effets significatifs, mais que son efficacité varie largement selon les profils. Certains apprenants ont montré de réels progrès aussi bien sur le plan linguistique que dans la fluidité et la confiance à l'oral. D'autres n'ont pas évolué de manière visible, soit parce qu'ils restaient trop passifs, soit parce qu'ils ne percevaient pas les reformulations comme des occasions de réajustements

linguistiques. Ces constats confirment en partie les hypothèses de départ : la correction implicite semble favoriser les progrès, mais il est difficile de l'affirmer de manière générale au regard d'un dispositif aussi bref et limité.

Ce travail a aussi permis de confirmer que le cadre bienveillant proposé par l'ANL joue un rôle essentiel dans la mise en confiance et dans la participation orale, notamment chez des profils plus anxieux. Toutefois, il ne suffit pas toujours à déclencher une évolution : certaines erreurs restent très ancrées, et certains apprenants ont besoin d'un accompagnement plus visible, plus guidé, parfois même plus explicite.

Cette étude, bien que menée à petite échelle, ouvre donc plusieurs pistes. Elle invite d'abord à ajuster la mise en œuvre de la correction implicite en fonction des profils, en osant parfois renforcer la reformulation, ou en la rendant plus audible sans pour autant sortir du cadre de l'ANL. Elle souligne aussi l'intérêt de combiner la phase orale à l'ensemble du cycle de littératie, pour mieux stabiliser les acquis. Enfin, elle rappelle que la correction ne se joue pas uniquement sur le plan linguistique, mais aussi dans la relation à l'autre, dans la qualité du cadre, et dans la posture que l'on adopte face à l'erreur.

Si les conclusions doivent être envisagées avec prudence en raison de la brièveté de l'expérimentation, il est toutefois encourageant de constater les évolutions observées en un laps de temps si court. Ce constat met en lumière la valeur de ce travail exploratoire, qui, malgré ses limites, apporte des résultats prometteurs et souligne l'intérêt de poursuivre la réflexion et les recherches sur les modalités de correction implicite dans le cadre de l'ANL.

BIBLIOGRAPHIE

- Alliance Française de Sydney.
(n.d.). About. <https://www.afsydney.com.au/about/>
- Arnold, J. (1999). Affect in Language Learning. Dans *Cambridge University Press eBooks*. <https://ci.nii.ac.jp/ncid/BA39142007>
- Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? *Éla Études de Linguistique Appliquée*, n° 144(4), 407. <https://doi.org/10.3917/ela.144.0407>
- Astolfi, J. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. <https://doi.org/10.14375/np.9782710125976>
- Chiahou, E., Izquierdo, E., & Lestang, M. (2009). Error processing and the notion of progression in foreign language teaching and learning. *Les Cahiers de L APLIUT, Vol. XXVIII N° 3*, 55-67. <https://doi.org/10.4000/apliut.105>
- Corder, S. P. (1980). Que signifient les erreurs des apprenants ? *Langages*, 14(57), 9-15. <https://doi.org/10.3406/lqge.1980.1833>
- Coşoreanu, E. (2009). Le rôle de la correction dans les interactions synchrones entre pairs pour l'apprentissage du français langue étrangère. *Les Cahiers de L APLIUT, Vol. XXVIII N° 3*, 39-54. <https://doi.org/10.4000/apliut.93>
- Dat, M., Guedat-Bittighoffer, D., & Starkey-Perret, R. (2024). L'acquisition formelle de l'oral spontané en L2 des locuteurs débutants. *SHS Web Of Conferences*, 191, 10005. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202419110005>
- Dat, M., & Starkey-Perret, R. (2023). L'influence des choix méthodologiques sur l'acquisition de l'oral spontané en L2 en classe. *Lidil*, 68. <https://doi.org/10.4000/lidil.12009>
- De Pembroke, E. M. (2013). Activités de production orale et émotions : gérer la complexité dans l'instant de l'échange. *Lidil*, 48, 157-169. <https://doi.org/10.4000/lidil.3325>
- De Bosset, A.-L. de. (1998). Les séquences de correction en classe de langue seconde: évitement du "non" explicite. *Travaux neuchâtelois De Linguistique*, (28), 15-39. <https://doi.org/10.26034/tranel.1998.2523>

Defays, J.M., & Meunier, D. (2015). Hide this Error that I dare not see ! Representations of Deviant Forms and Manifestations of Linguistic and Communicative Consciousness among Teachers and Students of French as a Foreign Language. *Pratiques*, 167-168.

<https://doi.org/10.4000/pratiques.2752>

Dewaele, J. (2003). Compte rendu – hommage : l'œuvre de L. Selinker*. *Linx*, 49, 153-159. <https://doi.org/10.4000/linx.564>

Dewaele, J. (2019). The Effect of Classroom Emotions, Attitudes Toward English, and Teacher Behavior on Willingness to Communicate Among English Foreign Language Learners. *Journal Of Language And Social Psychology*, 38(4), 523-535. <https://doi.org/10.1177/0261927x19864996>

Dewaele, J., Guedat-Bittighoffer, D., Botes, E., & Dat, M. (2024). How Intense and Authentic Communication in Foreign Language Classes Has a Positive Effect on Learner Emotions. *Canadian Modern Language Review/ la Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 80(4), 262-284. <https://doi.org/10.3138/cmlr-2023-0012>

Dewaele, J., Guedat-Bittighoffer, D., & Dat, M. (2024). Foreign language enjoyment overcomes anxiety and boredom to boost oral proficiency in the first year of English foreign language learning. *International Journal Of Applied Linguistics*. <https://doi.org/10.1111/ijal.12607>

Dewaele, J., Witney, J., Saito, K., & Dewaele, L. (2017). Foreign language enjoyment and anxiety: The effect of teacher and learner variables. *Language Teaching Research*, 22(6), 676-697. <https://doi.org/10.1177/1362168817692161>

Ferris, L. F. (2016). Impact de l'anxiété langagière sur l'évaluation de la production orale en continu. *Education*. 2016. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01429938>

Galmiche, D. (2014). *Impact de la honte sur la motivation à apprendre et à utiliser une langue étrangère*. <https://ut3-toulouseinp.hal.science/hal-04045342v1>

Germain, C. (2024). Réponse à certaines critiques sur l'approche neurolinguistique (ANL). *Recherches En Didactique des Langues et des Cultures*, 22-3. <https://doi.org/10.4000/12wrd>

Germain, C., Netten, J., Université du Québec à Montréal, & Memorial University of Newfoundland. (2013). Grammaire de l'oral et grammaire de l'écrit dans l'approche neurolinguistique (ANL). In *Synergies Mexique* (pp. 15–29). https://gerflint.fr/Base/Mexique3/Germain_netten.pdf

Gettliffe, N. (2020). Les recherches portant sur l'Approche Neurolinguistique pour l'enseignement des langues étrangères et secondes : axes actuels et perspectives. *Didactique du FLES*, 1 : 1. <https://doi.org/10.57086/dfles.148>

Gettliffe, N. (2023). La boucle de la littéracie de l'ANL permet-elle d'équilibrer le développement de l'aisance à communiquer et de la précision linguistique à l'oral comme à l'écrit ? Une étude de cas de deux apprenants dans un centre d'enseigne-men. *Lidil*, 68. <https://doi.org/10.4000/lidil.12168>

Gouvernement du Nouveau-Brunswick. (2017). *Manuel des évaluateurs de français* (adapté pour la Nouvelle-Écosse par MacfarLingua). Éducation et Développement de la petite enfance.

Guedat-Bittighoffer, D. (2024). *Les émotions au coeur du processus d'enseignement-apprentissage des langues*. <https://hal.science/hal-04715882>

Guedat-Bittighoffer, D., Dat, M., Humeau, C., & Nocus, I. (2021). Les enjeux de l'implantation de l'approche neurolinguistique, une nouvelle méthode d'apprentissage du français langue seconde auprès d'élèves allophones en contexte scolaire. *Recherches En Éducation*, 45. <https://doi.org/10.4000/ree.9513>

Guedat-Bittighoffer, D., & Dewaele, J. (2023). Fluctuations des émotions éprouvées par des apprenants débutants dans cinq cours de Français Langue Etrangère. *Language Interaction And Acquisition*, 14(2), 280-306. <https://doi.org/10.1075/lia.22025.gue>

Hartono, D., Basthomi, Y., Widiastuti, O., & Prastiyowati, S. (2022). The Impacts of Teacher's Oral Corrective Feedback to Students' Psychological Domain : A Study on EFL Speech Production. *Cogent Education*, 9(1). <https://doi.org/10.1080/2331186x.2022.2152619>

Henry, A., Thorsen, C., & MacIntyre, P. D. (2021). Willingness to communicate in a multilingual context : part one, a time-serial study of

developmental dynamics. *Journal Of Multilingual And Multicultural Development*, 45(4), 937-956.
<https://doi.org/10.1080/01434632.2021.1931248>

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>

Language Testing International. (n.d.). *Oral Proficiency Interview (OPI)*. <https://www.languagetesting.com/oral-proficiency-interview-opi>

Lyster, R., & Mori, H. (2006). INTERACTIONAL FEEDBACK AND INSTRUCTIONAL COUNTERBALANCE. *Studies In Second Language Acquisition*, 28(02). <https://doi.org/10.1017/s0272263106060128>

Lyster, R., & Ranta, L. (1997). CORRECTIVE FEEDBACK AND LEARNER UPTAKE. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37-66.
<https://doi.org/10.1017/s0272263197001034>

Macintyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing Willingness to Communicate in a L2 : A Situational Model of L2 Confidence and Affiliation. *Modern Language Journal*, 82(4), 545-562.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb05543.x>

Narcy-Combes, J. (2009). La correction dans l'enseignement/apprentissage des langues : un problème malaisé à construire. *Les Cahiers de L APLIUT*, Vol. XXVIII N° 3, 26-38.
<https://doi.org/10.4000/apliut.78>

Netten, J. (2016). L'approche neurolinguistique : une nouvelle conception du "comment enseigner". *La Revue de l'AQEFSL*, 32(1), 47-62.

Noiroux, K., & Simons, G. (2016). La correction de l'expression écrite en langue étrangère et son exploitation pédagogique. *Recherches En Didactique des Langues et des Cultures*, 13(3). <https://doi.org/10.4000/rdlc.1302>

Peng, J.-E. (2025). *Willingness to Communicate in a Second Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tardieu, C. (2009). Correction or assessment ? *Les Cahiers de L APLIUT*, Vol. XXVIII N° 3, 9-25. <https://doi.org/10.4000/apliut.65>

Truong, V. (2020). Former à l'approche neurolinguistique : répondre aux attentes des enseignants de langues. *Didactique du FLES*, 1 : 1. <https://doi.org/10.57086/dfles.137>

Zare, M., Shooshtari, Z. G., & Jalilifar, A. (2020). The interplay of oral corrective feedback and L2 willingness to communicate across proficiency levels. *Language Teaching Research*, 26(6), 1158–1178. <https://doi.org/10.1177/1362168820928967>

Zarrinabadi, N., Lou, N. M., & Shirzad, M. (2021). Autonomy support predicts language mindsets: Implications for developing communicative competence and willingness to communicate in EFL classrooms. *Learning and Individual Differences*, 86, 101981. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.101981>

ANNEXES

Annexe n°1 : Structure de l’entrevue orale Test OPI	88
Annexe n°2 : Normes de transcription ICOR.....	89
Annexe n°3 : Descriptif tests OPI avec référentiel de compétences	92
Annexes n°4 : Transcriptions tests OPI.....	93
T0 – Harry	93
T1 – Harry	99
T0 – Kim.....	104
T1 – Kim.....	111
T0 – Jackie.....	118
T1 – Jackie.....	123
T0 – Conrad	127
T1 – Conrad	135
T0 – Anna	141
T1 – Anna	149
T0 – Taylor	157
T1 – Taylor	165

STRUCTURE DE L'ENTREVUE ORALE

1. La mise en train

- a.** On met l'élève à l'aise
- b.** On pose des questions de base
- c.** On situe l'élève sur l'échelle

2. La vérification de niveau

- a.** On vérifie si l'élève est vraiment au niveau où on l'a placé lors de la mise en train
- b.** On ajuste si on a eu tort

3. La sonde

- a.** On pousse l'élève à communiquer de façon plus approfondie
- b.** On tente de « bloquer » l'élève

4. La détente

- a.** On revient au niveau où l'élève se sent à l'aise
- b.** L'élève part en se sentant bien

Annexe n°2 : Normes de transcription ICOR

	Phénomène	Conventions en format liste	Exemples en format liste
1- Identité du participant (tire de transcription par locuteur)			
1a	Participant identifié	Identifiant en début de paragraphe du tour (voir 2a). L'identifiant est composé d'un, de deux ou de trois caractères (en majuscules). Il est suivi d'une tabulation. <i>Attention : c'est le seul endroit dans une transcription ICOR où l'usage de la tabulation est admis.</i>	COR salut
1b	Participant incertain	L'identifiant supposé est suivi d'un point d'interrogation. <i>Attention : dans le travail sous Clan ou d'autres logiciels d'alignement, l'utilisation du « ? » n'est pas acceptée.</i>	COR? salut
1c	Hésitation sur les participants	Porter en les séparant par un « ? » les identifiants des participants entre lesquels on hésite. <i>Attention : dans le travail sous Clan ou d'autres logiciels d'alignement, l'utilisation du « ? » n'est pas acceptée.</i>	SAR?COR salut
1d	Participant non identifié	L'identifiant est composé de trois « X », ou de deux « X » suivis d'un « F » ou d'un « H » selon l'identification du sexe du participant.	XXX salut XXF salut XXH salut
1e	Événement non attribuable à un participant	Description entre doubles parenthèses sans identifiant.	((un coup de tonnerre retentit))
2- Tour de parole. Le tour est une unité théorique qui correspond à la production verbale d'un locuteur (pour le concept de tour, cf. par ex. l'article Sacks, Schegloff & Jefferson (1974)).			
2a	Notation du tour	La notation du tour est insérée après l'identifiant du participant et la tabulation correspondante et constitue un paragraphe. Deux cas de figure : - si un tour s'étend sur plusieurs lignes, le pavé de transcription du tour doit être aligné à l'aide d'une indentation (retrait de 1 ^{ère} ligne). L'usage du retour forcé à la ligne (avec ¶) suivi d'une tabulation est interdit.	FAC CL1 FAC CL1 JEB bonne journée madame oui vous aussi= =merci au revoir au revoir alors est-ce que ça veut dire TOI tu fais quarante pour cent du chiffre d'affaire sur tes produits qu'ont moins d' cinq ans/ ou est-ce que ça veut dire qu'y a eu une époque où effectivement t'as eu tu as eu des S:AUTS (0.3) inno- d'innovation forts/
		- si la représentation d'un tour s'étend sur plusieurs lignes et qu'une ligne d'un autre locuteur s'insère (chevauchement ou commentaire), il faut insérer le symbole « & » à la fin de la première ligne (sans espace avant) et au début de la reprise du tour (sans espace après).	CHA LAU CHA LAU et on avait ici cette grande salle euh: .h euh qu'on avait appelé finalement biblio[thèque] [archives&] [archives&] [bibliothèque en fait]
2b	Enchaînement immédiat (ou latching : pas de micro-pause entre deux tours de parole)	Insertion du symbole « = » à la fin du premier tour (sans espace avant) et au début du suivant (sans espace après).	BEA CL6 CL5 orange/ j'ai\ (.) c'est bon/ zig zag orange/ oui oui [voilà] [et av]ec ça:: (.) des gauloises *blondes s'il vous plaît*
2c	Chevauchement	Insertion de crochets « [» et «] », encadrant le chevauchement dans chaque tour. Les crochets ouvrant « [» (début du chevauchement) sont obligatoires (sans espace après) ; les crochets fermants «] » (fin du chevauchement) par contre sont facultatifs. Les crochets sont alignés verticalement au moyen d'espaces (attention : ne pas utiliser de tabulation).	CHA MAR LAU MAR CHA LAU ça c'était un petit [peu l-] donc attends (.) donc [ah ouais] donc attends (.) donc ça ce- cette façade a été complètement re[maniée] [voilà] c'est l' bâtiment en fait [dans: qu'on] [ah oui ça c'est:] ça [c'est la] cour intérieure ça\ [qu'on r`prend]
3- Actions			
3a	Action à valeur de tour attribuée à un participant	Description de l'action concernée entre doubles parenthèses.	FH FH ((frappe à la porte)) (0.7) bonjour/
3b	Action non attribuable à un participant	Description entre doubles parenthèses	((sonnette de l'interphone))

4- Structures segmentales (transcrire le verbal)			
4a	Orthographe	L'orthographe française est utilisée pour transcrire le verbal Lorsque les caractéristiques phoniques le requièrent, l'orthographe peut être adaptée.	ELI voui (.) alors elle va: elle elle elle revient pas SI/ (0.4) SUZ SI mais: j` sais pas quand: peut-êt` euh (0.5) euh:: ou di- ou dimanche ou ELI ah voui ce[: cette sem]aine/ SUZ [hm hm]
4b	Elision Elision standard Elision non standard : absence/non prononciation d'un ou plusieurs son(s) en général vocalique(s)	Est notée par l'apostrophe « ' » L'élision non standard est notée par une antiquote « ` » (altgr+7+espace sur PC) (touche dédiée sur Mac). Si l'élision non standard se produit en fin de mot, faire suivre l'antiquote d'un espace. <i>Attention</i> : le « e » muet en fin de mot n'est pas une élision non standard, et ne doit pas être noté comme élié.	FAB de l'interlocuteur distributeur/ (0.3) en disant hein hein moi j'ai j'ai dix nouveautés là qui arrivent ELI qu'est-ce que: euh j- un p'tit gâteau: nan/ JEB arrête en fait même ça peut êt le jeu d la distribution/ c'est qu tu laisses la marque lancée/ (0.3) pendant six mois il soutient à fond tu sais qu ça va s v[endre pa'ce que] t as l phénomène/ SOP [ouais ouais] JEB pourquoi pa'ce que t` as quarant pour cent du chiffre d'affair
4c	Allongement	Le son allongé est noté par des « : » en respectant l'orthographe (attention : pas d'espace avant « : »). Les « : » sont répétés en fonction de la durée perçue de l'allongement.	ELI voui (.) alors elle va elle elle elle revient pas SI/ JEB ou c`ui qui s` vend pas trop pa'ce qu'i's vont dire ben faut bien (0.2) faut faire dix centimèt là dans l` rayon
4d	Amorce de mot	Insertion de « - » après le son tronqué (attention : pas d'espace avant).	COR je retr- retrouve
4e	Liaison facultative faite (notation facultative)	Mettre un « ^ » entre les deux mots liés (attention : pas d'espace ni avant ni après).	COR on va être trop en avance
4f	Liaison obligatoire entre deux mots non faite	Mettre une barre verticale (pipe) « » avant le deuxième mot (attention : un espace avant mais pas après la barre). Cette barre se fait avec Altgr+6 sur PC ou Shift+alt+L sur Mac.	SAR les elastiques
4g	Nombres	Les nombres ne sont pas notés par des chiffres mais en toutes lettres (cf règles de l'écriture des nombres).	BEA soixante-dix cinquante\ (0.7) soixante-trei:ze/ (0.7) soixante-quin:ze/ (0.8) quatre-vingts/
4h	Acronymes, sigles	Un acronyme (sigle prononcé comme un mot) est écrit en minuscules, sans ponctuation ni espace. Un sigle (mot épilé) est noté en minuscules, sans ponctuation, séparées par des espaces.	LAU parce que déjà ça veut dire quoi on va aller se battre en utilisant l'ONU etcetera JEB et tu crées la différence avec l` m d d
4i	Noms propres	Ne pas mettre de majuscule à l'initiale des noms propres (noms de personnes, d'institutions, de lieux/toponymes, etc).	SIM les autres j'ai pas eu de faire part encore Sylvie euh a dit euh a::h je me marie je me marie au mois de mars
4j	Onomatopées	Voir liste en fin de tableau.	
4k	Segments inaudibles, dont le nombre de syllabes est identifiable	Les segments incompréhensibles sont représentés au moyen d'une série de caractères x, chaque caractère x ayant la valeur d'une syllabe.	CL1 c` qu'on fait xxx entre voisin [mais là] FAF [oui/]
4l	Segments inaudibles, dont le nombre de syllabes n'est pas identifiable.	Les segments complètement inaudibles sont représentés par « (inaud.) ».	MAM oh ben ça m'étonnerait qu` ton père [(inaud.)] PAP [(inaud.)]
4m	Multitranscriptions d'un même segment et segments incertains	Les segments entre lesquels hésite le transcripteur sont séparés par un point-virgule et notés entre parenthèses (attention : pas d'espace avant « ; »). Les segments incertains sont notés entre parenthèses simples.	PAP ah ben ça elles sont toutes passées (là-haut; là euh;) les autres SIM =j'avais plus de responsabilité que quand j'étais (élève) avec vous
5- Pauses			
5a	Micro pause	les pauses d'une durée inférieure à 0,2 secondes sont notées par (.)	VIC Là j'ai un rapport à FAIRE/ à RENDRE/ (.) dans: le: cadre/ de mon stage/
5b	Pause chronométrée	Les silences sont chronométrés à l'aide d'un logiciel au 10 ^{ème} de seconde, et notés entre parenthèses. La même convention est utilisée pour les pauses à l'intérieur du tour d'un locuteur et pour les pauses entre les tours de deux locuteurs successifs ; dans ce dernier cas les pauses sont notées sans identifiant de tour.	CHA =hein/ c'est ça\ .h mais pour l'instant on est pas: encore très finement (0.4) dans les coupes et autres/ CHA ben ils pourront descendre par l'escalier/ LAU en maillot de bain (0.3) MAR non:: ils vont descendre non:
6- Productions vocales			
6a	Productions vocales : rires, pleurs, lecture, imitation d'un acteur ou d'une prononciation particulière, etc	La description d'une production vocale est notée entre doubles parenthèses et précède la transcription, l'ensemble est compris entre chevrons pour en indiquer la portée : <((DESCRIPTION)) TRANSCRIPTION>	IRM ((rire)) et: euh (0.5) tu fais: ça (0.5) toujours le temps/ SIM <((en bâillant)) ouais ouais ouais> (0.3) j'espère/

		Note : la notation d'un enchaînement direct (2b), ou celle d'un chevauchement (2c), précède la description de la production vocale.	COR je ne l'ai pas vue hier= SAR <((en riant)) non:: COR je ne l'ai pas [vue hier SAR <((en riant)) non::]
6b	Aspiration (facultatif)	L'aspiration est notée par la lettre « h » précédée d'un point (attention : le point n'est pas suivi d'un espace).	CHA l'accès princIPAL l'accès d` service (.) .h:: la seule chose (0.2) qui serait à modifier pour l'instant/ .h c'est on sait qu'y a pas de p- (.) de piscine extérieure\
6c	Expiration, soupir (facultatif)	L'expiration est notée par la lettre « h » seule.	MAR t` as pas la place de: CHA hm h::
7- Prosodie			
7a	Montée et chute intonative	Les montées et chutes intonatives sont notées par « / » et « \ » sans espace avant. Les montées et chutes fortes sont notées « // » et « \\ ». Note : la notation d'une montée ou d'une chute suit celle de l'allongement.	MAR oui on n'en- on les voit pas CHA on les voit pas CLA vous allez bien// CHA .h tu gardes toujours ton mur ici/ (0.3) .h t` avais ta porte là/
7b	Saillance perceptuelle	Les segments caractérisés par une saillance perceptuelle particulière (intensité accrue et autres) sont notés en majuscules. Note : Les majuscules doivent être accentuées quand il y a lieu.	MAN mais c'est dans mais c'est sor[ti de mon morceau] PAT [ouais c'est DANS LE] MAN PAIN/ CA\ MAN mais c'est DANS l` PAIN
7c	Baisse du volume de la voix	Les segments où le volume de la voix est plus bas (chuchoté ou murmuré) sont notés entre " "	JEB alors qu'i` s` disent (0.2) c'est quand même bizarre/
8- Descriptions			
8a	Généralités	Les commentaires sont notés dans un paragraphe propre sans identifiant de tour (voir 1/3), avec tabulation, entre doubles parenthèses et précédé de « COM : ».	((fin de réunion))
8b	Passages non transcrits	Si la transcription de l'enregistrement est interrompue, on le note entre double parenthèse en indiquant le timing de début et le timing de fin du passage non transcrit.	((00:38:41)) ((passage non transcrit)) ((00:54:22))
8c	Alternance de code (notation facultative)	Si vous souhaitez noter ce phénomène, les mots ou segments en langue étrangère sont transcrits entre double parenthèse avec la portée du phénomène notée par des chevrons.	ISA <((en anglais)) i go to school>

Annexe n°3 : Descriptif tests OPI avec référentiel de compétences

Descriptif tests OPI avec référentiel de compétences

1. Rappel des niveaux évalués par le test

- 6 niveaux avec les sous niveaux : 12
 - Niveau incotable (10) pas de correspondance CECR
 - Niveau novice (11, 12, 13) pas de correspondance CECR
 - Niveau 11 : novice 1 (NL) niveau low
 - Niveau 12 : novice 2 (NM) niveau medium
 - Niveau 13 : novice 3 (NH) niveau high
 - Niveau de base (14, 15, 16)
 - Niveau 14 : de base 1 (BL) A1.2
 - Niveau 15 : de base 2 (BM) A2.1
 - Niveau 16 : de base (3) plus (BH) A2.2
 - Niveau intermédiaire (17) B1.1
 - Niveau intermédiaire plus (18) B1.2
 - Niveau avancé (19) B2.1
 - Niveau avancé plus (20) B2.2
 - Niveau supérieur (21) C.1

Annexes n°4 : Transcriptions tests OPI

T0 – Harry

S1: bonjour harry\

S2: bonjour eva/

S1: comment ça va aujourd'hui/

S2: très bien, merci (.) et tu/

S1: oui très bien (.) merci/ (0.3) ça va/ tu ne travaillais pas aujourd'hui/

S2: oui, je travaille euh (.) au centre de la ville/ <((en anglais)) yeah> dans mon bureau/

S1: ok et aujourd'hui tu as une pause/ aujourd'hui c'est une pause/

S2: °une pause° oui c'est (.) ma- mon déjeuner. Ma- ma- mon déjeuner\

S1: ok d'accord (.) tu reprends à quelle heure le travail/

S2: <((en anglais)) return> (0.6) de midi/

S1: ok\ D'accord\ bon ok\ merci encore pour le temps que tu prends\

S2: mais c'est mon ::: <((en anglais)) decision>/ ((rire))

S1: OK\ super\ est-ce que :: tu peux te présenter un petit peu/ te présenter\

S2: oui pour moi/ oui\ Je m'appelle harry/ je suis :: australien/ mais (.) je nais en Angleterre (.) je suis 60 ans (0.3) j'ai (0.5) <((en anglais)) what's the word/> Euh j'ai installé euh (0.4) À Sydney en dix neut cent (0.8) quarante cinq (0.5) dix huit (0.4) mon f- femme est australienne (.) et nous (.) avons habité à Londres pour (.) douze ans ensuite, nous (.) avons nous avons (0.4) travaillé en Australie (0.3) installé en Australie/ et (0.4) nous avons deux- deux enfants une fille et un garçon\ ma fille est (.) trente ans et mon garçon- mon garçon est (0.5) vingt six |ans (0.8) mes enfants habitent avec nous/ <((en anglais)) us> ((rire)) mais ma fille es (3) acheté une maison\ PEUT ETRE/ ((rire))

S1: on espère\ ((rire))

S2: oui et mon et ma- mon garçon (.) il (.) travaille au espagna/ en julie- juillet/

S1: oui\ OK\
 S2: il (0.5) espoir/ <((en anglais)) plans/ hopes to> espoir/
 S1: ouais il espère/
 S2: espère pour travaille au espagne ou au (.) au Portugal pour
 (.) quelques mois/
 S1: il parle espagnol/
 S2 : non ((rire))
 S1 : non ((rire)) anglais c'est suffisant généralement oui\
 S2: MAIS il ::: <((en anglais)) girlfriend> petit fille/
 S1: sa petite amie ouais/
 S2: sa petit |ami (.) petit |ami est :: brésilienne et peut-être
 elle parle un petit peu s- espagnol\
 S1: ah d'accord/ ok oui c'est (.) pratique/ comment s'appelle ton
 fils/
 S2: ah mon fils/ elle s'appelle Suzette/
 S1: ok ton fils/ ton garçon/
 S2: oh mon garçon- ma fils elle s'appelle Ellie/ mon garçon est
 Sebastien/
 S1: sébastien OK\ Et ta femme/ comment elle s'appelle/
 S2: elle- elle s'appelle suzette/
 S1: ok\ ok\
 S2: ((rire)) elle est australienne mais-
 S1: d'accord [0:04:48.5]
 S2: la (0.3) <((en anglais)) Midwife/ what's midwife\ the nurse
 does the baby- delivers the baby
 S1: AH la sage femme\ on appelle ça la sage femme\
 S2: la sage femme :: pense le nom de ma f- ma femme\
 S1: ouais\ ah ok d'accord/ ((rire)) c'est la sage femme qui a
 trouvé/ le nom de ta femme/ ah qui a choisi/ ok wow/ intéressant/
 wow/ une belle anecdote/ ok super/ et :: qu'est ce que tu aimes
 faire pendant ton temps libre\
 S2: je peux faire pour : faire du vélo/ (0.4) cet week-end/ la
 dernière week-end/ ma femme et moi (.) à faire du vélo pour la
 (.) poisson marché/
 S1: Ok/

S2: et (0.5) on retourner <((en anglais)) making of> nous avons joué au ping pong/ dans un parc avec un (.)ping pong- ping pong table (.) pour le public\
S1: c'était dans quel parc\ Est ce que c'était à High Park/
S2: non\ à roselle park lane/ dans le <((en anglais)) inner-west> ((rire))
S1: d'accord\ ok\ ce n'est pas- ce n'est pas proche d'ici\ à l'extérieur un petit peu/
S2: c'est h :: trois kilomètres pour- pour la- pour la ville/
S1: ok/ et vous avez fait du vélo tous les deux/ donc le week-end dernier/ ta femme et toi/
S2: oui (.) chaque week-end/
S1: OK/
S2: mais (0.8) est- est ce que il :: pleut- pleuver- pleut/ (0.4) nous- nous avons visité le café ((rire))
S1: d'accord ok oui le week end dernier/ ou avant/
S2: avant\
S1: d'accord\ ok\ quand il pleut/ vous ne faites pas de vélo/ ok d'accord\ et :: est ce que vos enfants (.) font parfois du vélo avec vous/
S2 : non non non non (0.4) <((en anglais)) disappear on the week-end>
S1: ah d'accord ok\
S2 : fantômes\ ((rire))
S1: ah d'accord/ ok/ c'est des fantômes le week end/ ils ne sont pas ici/ ok\ ok/ et qu'est ce que- qu'est ce que tu aimes faire d'autre pendant ton temps libre/ Tu aimes bien faire du vélo/ Est ce qu'il y a autre chose que tu aimes faire/
S2: (0.3) mon- je fais- je fais mes devoirs français/
S1 : ouais ((rire))
S2 : ((rire))
S1: Tu aimes faire ça/
S2 : OUI/ ((rire))
S1: oui ça va/
S2: j'ai vu (.) le (.) faire du vélo à la- à la télévision/

S1: oh tu aimes regarder la télévision/ AH regarder le vélo/ à la télévision/

S2: oui (0.5) le giro d'Italia/ oui/ et le tour de france/

S1: ah oui ICI oui OK/

S2: <((en anglais)) and (.) what else> j'ai fait de la cuisine/-

S1 : ouais quand est ce que toi tu as commencé à faire du vélo/ quand est ce que tu as commencé toi (.) à faire du vélo/

S2: <((en anglais)) when did I start/> (0.5) quand j'étais s- huit ans/ oui/ et je f- (0.5)

S1: et le weekend prochain/ tu\ tu vas faire du vélo aussi/

S2: non (0.4) nous avons- nous (0.5) s- nous avez (0.4) non nous avons (.) conduit à (0.2) bellingen/ c'est une petite ville à cinq (.) cent kilomètres au nord de Sydney\

S1: cinq cent kilomètres/ wow donc le week-end prochain vous allez-

S2: vous allez samedi/ (0.3) j'ai conduire (.) pour (0.7) une entière journée/ avec ma- ma femme et nous vis- visité (.) ma (0.7) <((en anglais)) mm brother in law> frère de (0.3)

S1: le- ton beau frère/ beau-frère\ beau-frère\

S2: il est soix ans\

S1: c'est pour son anniversaire que vous allez le voir/ d'accord\

S2: il (.) avait une fête/

S1: d'accord ok\ donc ça c'est samedi prochain/

S2: oui/ <((en anglais)) and> (0.5) ensuite nous avons (0.5) conduire (0.3) à bellingen pour la semaine\

S1: d'accord vous restez pour la semaine/ là bas/ vous restez toute la semaine/ ok\

S2: nous avons un petit :: maison/ (0.3) cottage/ petite maison/

S1: ouais une petite maison ouais\

S2: c'était euh (0.8) <((en anglais)) built> c'est un- un maison- vieille maison (0.4) alors elle a- il est- il a construit- construit/ construite/ ((rire)) à :: dix neuf cent six mm\

S1: wow ok mm\

S2: c'est construite à (.) à bois/ <((en anglais)) timber/> à bois/

S1: en bois\ oui\ elle est construite en bois\ OK d'accord/ OK très bien/ et tu dis que tu aimes aussi cuisiner/ pendant ton temps libre/ tu aimes-

S2: un petit\ un chaque par semaine/ peut être deux/

S1: qu'est ce que tu cuisines généralement/

S2: (0.4) curry/ le curry/ ((rire))

S1: OK\

S2: avec chili/ <((en anglaise)) spice/ spicy/>

S1: ah tu aimes bien ce qui est épicé/ tu aimes bien quand c'est épicé/

S2: épicé oui <((en anglais)) spicy>

S1: OK tu aimes bien toi/ ok/

S2: oui très bien\ je suis |anglais\ les |anglais aiment le curry\ ((rire))

S1: c'est vrai/ ok (.) d'accord/ ok/ je ne savais pas\ en France (.) je crois qu'on n'aime pas trop les épices\ ok\

S2: ouais/

S1: moi en tous cas (.) non ((rire)) ok ok d'accord donc\ quel est le dernier plat que tu as cuisiné\ c'est quoi le dernier plat\

S2: j'ai cuisiné ::: (0.7) le poulet avec (0.6) <((en anglais)) beans browns/>

S1: les :: haricots :: les haricots :: je pense/ je ne suis pas sûr\

S2: ok avec (0.6) le pep/ <((en anglais)) pepper/>

S1: des poivrons/

S2: poivrons (0.4) rouges/ et (0.5) champignons/ (.) et (0.4) un peu épices\

S1: d'accord (.) et tu as cuisiné ça quel jour/ c'était quel jour que tu as cuisiné/

S2: un jour (0.8) lundi mardi ((rire))

S1: tu ne sais plus/

S2: oui\

S1: ok (.) ok et :: ce soir/ est ce que c'est toi qui va cuisiner/

S2: non : je :: j'ai acheté une (0.7) sandwich/ a- (0.5) avant aller au classe\

S1: d'accord\ ah oui/ tu manges avant le cours de français/ oui
 (.) ça finit tard le cours de français ((rire)) donc c'est mieux
 de manger avant (.) d'avoir de l'énergie/ pour le cours\ ok/
 d'accord\ et quelle est ta cuisine préférée/ est-ce que c'est la
 cuisine-

S2: ah les fruits (.) de mer/ asian (.) curry (.) indienne (.)
 TOUT/ oui\

S1: est ce que tu aimes la cuisine en australie/ ici/
 S2: euh (.) oui hum hum mais la cuisine ici est (0.3) asian (.)
 anglais (0.4) tout/
 S1: oui (.) il n'y a pas quelque chose spécifique à l'Australie/
 S2: non non\
 S1: oui (.) c'est vrai qu'il y a beaucoup de repas de cuisine
 anglaise ici aussi\ oui le fish and chips il y a beaucoup de fish
 and chips ici aussi c'est vrai ((rire))
 S2: c'est une pub/(0.4) près (0.8) notre- notre maison (.) ma- ma
 maison a (0.5) produit le (0.7) chips/ avec le <((en anglais))
 curry sauce/>
 S1: ok/
 S2: ((rire)) c'est très anglais\
 S1: ah ok\
 S2: yeah/ le pub s'appelle l'abandon/ ((rire))
 S1: OK/ d'accord/ oui (.) ça- ça rappelle la maison (.) ça rappelle
 l'angleterre/ c'est bien/ vous allez souvent là bas/
 S2: (0.9) non (0.3) récemment <((en anglais)) I learnt that one
 from you> récemment (.) non récemment (0.4) parce que (.) ma femme
 et moi (.) est en régiment/
 S1: ah/ au régime/
 S2: régime/
 S1: faites attention/ OK/ d'accord\ donc vous mangez\
 S2: pas de chips\ ((rire))
 S1: OK/ Pas de\ donc oui (.) vous mangez/
 S2: pas de bière\ (0.6) <((en anglais)) so it was for (.) losing
 weight> ((rire))
 S1: OK\ d'accord\ OK\ D'accord\ OK\ au régime ouais ouais ok\

S2: (0.7) nous avons boire de (0.4) sod- gin and tonic/ parce que il a (.) moins de calories/ and moins de carbs/
 S1: oui de- de- de ::: h :: j'ai perdu le mot en français euh les- oh je ne sais pas les protéines je crois :: je ne sais plus (0.7) non, non, je ne sais plus (0.9) ouais (.) je sais je vois. ((rire)) je connais le mot aussi (0.8) je ne sais plus\ je vais regarder après\ je ne sais plus\ donc à la place de boire de la bière\ vous buvez du gin tonic/ ok, c'est mieux pour le ventre/
 S2 : oui/ ((rire))
 S1 : ok (.) d'accord (.) ok/ super/ merci beaucoup pour- merci pour cette interview/ est ce que tu as des questions/
 S2 : Non ça va/

T1 – Harry

S1: bonjour harry\
 S2: bonjour eva/ ça va/
 S1: ça va et toi/
 S2: bien/ (.) très bien
 S1: ouais super\ tu as travaillé aujourd'hui/
 S2: oui euh (.) je travaille dans le (0.6) CBD/
 S1: ok (.) c'est fini aujourd'hui/
 S2: non non non euh (.) je vais retourner (.) le bureau/ (2) pour (3) l'après/
 S1: ok\ d'accord\ donc c'est juste la pause et après tu retournes au bureau\ ok d'accord\ tu travailles toute la semaine/
 S2: euh :: oui euh ::: (5) c'est : mon : (.) équipe/ c'est mon business/
 S1: ah:: ok c'est ta- c'est ta boîte/ c'est ton entreprise/ ok\
 S2: oui (.) je suis la chef/ ((rire))
 S1: très bien
 S2: parce que je dois (.) travailler (.) tout la semaine/
 S1: ok\ d'accord\ oui\ mais les week-ends/ non/
 S2: euh :: parfois/ je travaille en week-end/ hum hum hum <((en anglais)) yeah>
 S1: ok ok\
 S2: ça c'est (.) normal ((rire))

S1: ok\ et généralement, tu finis le travail à quelle heure/
S2: euh :: de- je finis à :: s- euh sept heures/ <((en anglais))
or> dix-neuf ((rire)) dix-neuf heure <((en anglais)) the
european/> euh mais : parfois je travaille (0.5) à la maison- chez
la maison/ euh (2) pendant les nuits (.) euh le week end/ hum :::
S1: et est ce que tu as des vacances aussi/
S2: oui/ je- j'ai travaillé pendant les vacances euh :: (3)
typiquement/ euh <((en anglais)) typically/>
S1: oui/ généralement oui\
S2: généralement oui\
S1: ok\ d'accord\ quand est ce que tu as eu des vacances pour la
dernière fois/ (0.9) tes dernières vacances/ c'était quand/
S2: euh oui euh :: (2) pour les dernières vacances euh :: nous
avons (0.5) voyagé à thaïlande/ pour deux semaines euh : et je
travaille (0.8) un petit peu euh (.) chaque jour/
S1: ok/ c'était quand la thaïlande/ c'était quand/
S2: °quand/°
S1: c'était il y a longtemps/ (.) que tu es parti en thaïlande/
S2: oh euh :: (0.8) c'ét- euh (3) <((en anglaise)) what's holiday/
holiday/>
S1: vacances\
S2: vacances\ mes vacances étaient :: en : mars/ (0.4) pour mon-
moi soixante euh (2) <((en anglais)) birthday\>
S1: anniversaire\
S2 : anniversaire\
S1: kk d'accord/ donc pour ton soixantième anniversaire vous êtes
partis en Thaïlande/ avec ta femme/
S2: ah oui/ de- (0.8) seulement ma femme/
S1: et qu'est ce que vous avez fait en thaïlande/
S2: euh je- (2) j'ai fait (0.6) du yoga/ du <((en anglais))
pilates> euh ::: (07) natation/ euh :: et (2) beaucoup bou et
mangé\
S1: ok d'accord\ est ce que c'était la première fois que tu allais
en thaïlande/
S2: non euh (0.4) j'ai euh:: (5) <((en anglaise)) so what's travel
to/ I always forget travelled\>

S1: voyager/
S2: voyager/ ah j'ai voyagé (.) à thaïlande euh (0.7) cinq/ fois/
euh- euh :: la première fois pour (.) notre (.) <((en anglais))
honeymoon/>
S1: ouais/ votre lune de miel/
S2: lune de miel (.) oui/ euh :: il y a (0.3) trente (0.6) deux
|ans
S1 : wow ok\
S2: ((rire)) <((en anglais)) thirty-one/ thirty-two\> euh :: et
(4) pour les vacances avec ma femme euh : (4) trois fois/ et pour
ma boulot/ <((en anglais)) for work/>
S1: ok d'accord\ et tu aimes bien la cuisine thaïlandaise/
S2: euh (.) oui/ (0.4) mais je préférais le indienne/ <((en
anglais)) yeah> c'est naturellement (.) pour la anglaise\
S1: oui c'est ce que tu disais\ c'est que (.) en Angleterre (.)
vous avez beaucoup de cuisine indienne aussi/
S2 : oui
S1 : ok d'accord
S2: c'est le plat (0.6) national/ <((en anglais)) national dish/>
S1: ok/ la cuisine indienne/ c'est le plat- c'est un plat national
aussi=
S2: =un peu/ (0.5) oui/
S1: ok d'accord\ ok\ et tu voyages beaucoup/
S2: euh :: (5) on- on- je voyage euh :: (0.4) à l'étranger une
fois (.) par (.) année/
S1: ok\
S2: peut être (.) deux/ fois/ (0.7) mais (0.4) nous avons voyagé
à (.) mon (.) petit maison à belingen (2) ((soupir) une fois/
chaque mois/ (4) c'est un bon (.) <((en anglais)) escape/ escape/>
S1: ouais une bonne (5) un bon moyen de partir\oui\
S2: oui oui\
S1: oui \bonne question\
S2: c'est une (.) belingen c'est une (.) euh :: village/ (0.4)
mon euh :: (2) mamie/ <((en anglais) grandma/> euh MA mamie euh
(0.4) était née en balingen/ (0.5) et sa (.) mère était aussi
(0.4) né en belingen euh :: <((en anglais)) so (.) yeah/>

S1: donc c'est une tradition familiale d'aller maintenant/ ok
d'accord/ super/ et donc tu voyages régulièrement à l'étranger-
donc une fois par an/ c'est ça/ à l'étranger/
S2: euh oui (7) peut être (14) [(inaud).] peut être euh (.)
chaque deuxième (.) année\
S1: d'accord\oui\ tous les deux ans/ tu pars à l'étranger/ ok\
d'accord\ généralement c'est en asie/ en europe/
S2: généralement/ (0.8) nous allons visiter mon famille/ en
|angleterre (.) mais :: aussi j'ai visité (0.4) la france/ (3) en
généralement\
S1: ok (.) et quel est ton pays préféré/
S2: (5) je préfère angleterre pour (.) le (.) pubs/ et (6)
l'anglais est :: ((rire)) naturellement mon :: préféré/ langue/
langue/ mais (.) j'ai (5) aime/ visiter la france pour : la
cuisine/ les gens/ (0.5) le site touriste/ site touristique/ et
euh :: je (4) voudrais chois- Je voudrais choisit une région/ pour
(.) habite/ (0.3) un jour\
S1: en france/
S2 : oui/
S1: wow très bien/ est-ce que tu sais quelle région/
S2: dans le sud/ (3) j'aime (0.5) avignon/ (0.5) ou lyon/ (0.4)
ou ::: toulouse/
S1: tu es déjà allé dans ces trois villes/
S2: oui\
S1: ok
S2: et hum:: (2) paris/ c'est un bon (4) lieu/ (.) de visiter/
S1: ouais\ ok\ et est ce que tu :: voyageras bientôt en Europe/
S2: euh :: non euh je (0.4) voudrais visiter l'année prochaine/
la prochaine année/ ((rire)) (4) <((en anglais)) which one is it/>
la prochaine année/
S1: l'année prochaine\
S2: l'année prochaine\ l'année prochaine/ hum parce que mon :
famille (2) visitera (2) [(inaud).] sydney (3) dans le vingt (.)
décembre\ cette année\
S1: ta famille viendra à sydney/ en décembre/ pour célébrer Noël/

S2: (3) pour vacances/ (4) ma- ma sœur et ma (0.4) mère/ (5) venir
(.) <((en anglais)) come (.) will come>

S1: ok d'accord\ et est ce qu'elle- est ce qu'elles passeront/
noël et le jour de l'an à sydney/

S2: oui ma sœur (0.8) visitera (.) pour (.) trois semaines/ (0.5)
avant le Noël (.) mais ma mère (3) visitera. (.) avant\ pendant\
et après Noël\ ((rire))

S1: ok ah d'accord\ oui\ donc ta sœur va arriver après ta mère/
mais ta sœur va partir avant ta mère/ ok elles sont déjà venues à
sydney/

S2: oui (.) ma mère (4) a visité\visité/ sydney ((sourir)) six ou
sept fois/ (4) elle est (0.4) quatre-vingt (.) quatre/ non quatre-
vingt deux\

S1: ok\

S2: mais elle est (.) très (4) énervée/ <((en anglais)) lots of
energy/>

S1: ok elle est très active/

S2 : très active/ oui/

S1 : ok\ et ta sœur est déjà venue à sydney/

S2: elle a visité (.) sydney deux fois/ (3) deux fois/

S1: ok\est ce que- (0.4) toi est ce que tu aimes célébrer Noël et
le jour de l'an au chaud/

S2: (5) °jour de l'an° repetez/

S1: est ce que tu aimes (.) célébrer (.) Noël et le jour de l'an
à sydney/ au chaud/

S2: ah (4) <((en anglais)) do i enjoy spending celebrating
Christmas in the- in the heat\> je préfère (.) le météo en
Angleterre pendant (.) Noël/ mais (3) j'habite à sydney pour- oh
il y a (5) vingt-et-six/ ans/ (0.5) donc (.) c'est (.) normal\
oui\

S1: maintenant tu as l'habitude/ tu as l'habitude de passer Noël
au chaud/ ok d'accord\ est ce que parfois tu retournes en
Angleterre pour célébrer Noël ou non/

S2: euh :: non/ les jours sont très (.) courts/ en Angleterre/
pendant Noël/ (2) je préfère le (5) quand le jour est long\

S1: oui je comprends\ et quelle est ta saison préférée à sydney/

S2: hum\ je préfère le printemps/ parce que (0.5) il est- la météo sont (.) très agréables 0.7) il ne fait pas trop chaud/ (0.3) et les (2) jours sont (4) <((en anglais)) °becoming°> devenus longs/ ((rire)) <((en anglais)) yeah/>

S1: oui/ et en angleterre/ quelle est ta saison préférée/

S2: euh :: ((soupir)) l'été/ (3) parce que les jours sont très longs (0.4) il n'est pas sombre jusqu'à (.) dix heures/ la nuit/ <((en anglais)) does that make sense/>

S1: ouais ouais\ je comprends\ ok super\ et dernière question (.) est ce que (.) tu vas faire quelque chose ce week end/

S2: ce week end/ (10) je mangera/ mangera/ mangerai// le dîner avec mon fils/ et sa (.) petite amie/ (3) samedi (0.9) nous (2) fait vu vélo/ et (4) ménagera/ ménagera la maison\ ma maison\

S1: d'accord\ ok super\ bon programme\ je ne sais pas s'il fera\ il fera beau ce week end ou pas/ je ne sais pas/

S2: oui/ <((en anglais)) yeah> il fait seulement/ <((en anglais)) sunny/>

S1: il y a du soleil ce week-end/

S2: il y a du soleil\

S1: ok très bien/ tu vas dîner avec ton fils et sa petite amie/ tu vas pouvoir raconter les histoires/ ok\

S2: ((rire)) la (7) finale- finalement/ dîner/ <((en anglais)) last diner/>

S1: le dîner- le dernier dîner (.) le diner final\ le dîner final avec la=

S2: la (.) petite amie de mon fils ((rire)) c'est très amusant ((rire))

S1: oui c'est très original\ ok super merci beaucoup harry/

T0 – Kim

S1: bonjour kim\

S2 : bonjour\

S1: comment ça va aujourd'hui/

S2: ça va bien/

S1: ouais/

S2: et toi/

S1: oui/ très bien/ tu- tu as travaillé/ aujourd'hui/
 S2: euh non j'ai travaillé pas aujourd'hui\
 S1: ok\ tu étais en repos\ off\
 S2: euh oui\
 S1: ok d'accord\ qu'est ce que tu fais dans la vie kim/
 S2: euh je suis journaliste/ euh je :: écris pour : un ::
 l'entreprise anglais/
 S1 : ok
 S2 : la BBC/ oui je- j'écris nouvelles internationales (.) pour
 le BBC\
 S1: ok d'accord/ et tu- tu aimes ton métier/ tu aimes ça/
 S2: euh ::: oui (0.5) parfois/ mon métier est (.) stressé euh
 mais ::: en majorit/ je- j'aime\
 S1: ok d'accord (.) tu- tu fais ce métier depuis combien de temps/
 depuis combien d'années/
 S2: hmmm :: euh :: sept- sept années/ euh :: sept années\ environ\
 S1: oui\ c'est loin/ de l'alliance française/
 S2: euh non\ peut :: être cinquantes minutes/ euh au pied/
 S1: ok\ d'accord\ cinquantes minutes/ quand même/
 S2: euh quinze minutes ((rire)) OK. D'accord. [0:01:26.9]
 S1: ok d'accord\ quinze minutes à pied oui ça va\ok\ cinquante
 ((soupir)) c'est fatigant ((rire)) ok d'accord\ oui donc tu es
 journaliste\ et :: qu'est ce que tu aimes faire pendant ton temps
 libre/
 S2: Mmmh (0.4) j'aime :: j'aime : aller : au : cinéma et j'aime
 (0.4) promener/ dans le parc/ euh (0.8) et j'aime (0.7) beaucoup :
 euh voyager\
 S1: ok d'accord\
 S2: tout le monde\
 S1: ok\ ouais\ euh (0.6) tu vas souvent au cinéma/
 S2: euh (0.8) avant ::: (0.9) avant :: trois ans/ oui souvent/
 mais mon (.) travail euh (0.7) j'occupe- j'occupe euh (.) alors :
 pas : souvent (.) maintenant\
 S1: il y a trois ans : tu : allais souvent au cinéma/ et maintenant
 tu n'as pas- tu n'as pas le temps/
 S2 : oui\

S1 : ah d'accord\ok\quel :: genre de film est ce que tu aimes/
 S2: euh :: tout : tout : j'aime :: euh (0.7) comédie/
 S1 : ouais/
 S2 : et (0.4) parfois :: heureux/
 S1: ok/
 S2: et:: (0.4) le : thriller/
 S1: thriller ouais/
 S2: thriller/ et euh :: oui (0.5) noir- le film noir aussi\
 S1 : ok\ tu regardes plutôt des films américains/ ou=
 S2: =euh oui :: américains euh beaucoup (.) mais pour : pratique
 mon français/ j'ai (.) regardé des films français (0.3) parfois\
 S1: ok/ euh quel est le dernier film français que tu as regardé/
 S2: euh :: la haine/
 S1: ah oui c'est vrai
 S2: avec vincent cassel/ oui (0.8) et : aussi :: les (.) intou-
 intouchables/
 S1: ah :: oui :: tu as aimé/
 S2: oui\
 S1: ok c'est drôle/
 S2: oui oui (.) j'aime euh (.) Omar Sy/ euh et :: j'ai : regardé
 des séries aussi/ lupin (0.4) et :: euh hmm je sais pas en français
 le (.) nom- le titre mais :: <((en anglais)) call my agent/> sur
 netflix/
 S1: ah :: oui je connais euh ::: je ne sais plus le nom mais ::
 oui je vois de quoi tu parles\
 S2: c'est très populaire :: euh pendant le covid/ euh je (0.4)
 j'ai regardé (0.8) toute\
 S1: ah ok/
 S2: dans:: une semaine\
 S1: wow ok oh oui ok (.) je ne me souviens plus du titre de cette
 série (.) mais je connais\ euh et donc récemment tu as regardé la
 haine et Intouchable/ lequel tu as préféré/ quel film tu as
 préféré/ entre les deux/
 S2: euh c'est très différent/ (0.8) mais :: en d'habitude/ je
 préfère (.) des films euh (0.9) similaires (0.4) que la haine/

mais :: (0.5) quand je- je veux reposer euh (0.4) j'aime : euh des films :: similaires (.) intouchables\
S1: oui ça dépend de ton humeur\oui d'accord\oui la série s'appelle dix pour cent c'est ça/ je crois <((en anglais)) call my agent> dix pour cent\
S2: ah dix pour cent/
S1: oui c'est très différent\ les titres\ ((rire)) ok (.) et :: est ce qu'il y a un film/ qui va bientôt sortir/ que tu aimerais voir ou=
S2 : hm en français/
S1 : français ou américain (.) peu importe\
S2: euh ::: j'ai (0.6) juste regarder : euh <((en anglais)) mission impossible/>
S1: ok
S2: euh :: c'est (0.7) c'est bon/ c'est très stressé\
S1: ouais\
S2: beaucoup de (.) action euh :: et :: (0.6) dans le futur/
S1 :ouais/
S2 : je sais pas\ (0.8) si je (.) si j'ai le temps/ j'ai (.) cherche\
S1: ok d'accord\ oui\ tu ne sais pas encore\ ok\ et :: si ::- si tu pouvais avoir un film/ sur ta vie/ si tu peux avoir un film sur ta vie\ tu aimerais que QUI soit l'actrice qui te joue/
S2: °l'actrice° euh :: j'aime (0.7) cate blanchett/
S1 : ouais/
S2 : euh ::: et (0.8) juliette binoche/
S1 : ok/
S2 : et :: kate winslet/ euh (0.5) deux kate ((rire)) euh :: (0.9) oui\oui\ je hmm ::: les autres mais : maintenant je (.) je- je oublier\
S1: ok\d'accord\ ok ok super/ donc tu m'as dit que tu aimais le cinéma/ tu aimes aussi te promener/ c'est ça/ tu vas- ou est ce que tu vas te promener à sydney/
S2: saint agnell park/ c'est près de :: ma maison/
S1: d'accord\

S2: et :: dans :: le : CBD (0.7) parfois (07) et bondi- bondi queen's park/ j'aime dans (0.7) la nature\
S1: ok\tu te promènes toute seule ou avec des gens/
S2: euh parfois avec mes amis/ hm (.) parfois toute seule\
S1: ok\ est ce que tu as des animaux/ de compagnie/
S2: non euh mais je (.) je veux : un chien\
S1: c'est vrai/
S2: mais mon travail/ euh (0.8) pas- pas de temps\ s'occupe\ d'un chien\ un animal/ animal de compagnie\
S1: oui ça prend beaucoup de temps de s'occuper\ surtout d'un chien\tu voudrais quoi comme chien/ est ce que tu sais/
S2: euh ::
S1: grand/ petit/
S2: euh j'aime grand chien\ euh (0.4) j'aime :: (0.5) quand on- parce que je- j'aime (0.9) cette (.) comme (.) une autre personne/ grand chien/ pour <((en anglais)) hug\>
S1: pour faire des câlins/
S2: oui\
S1: ok\ok/ d'accord/ ouais c'est vrai que c'est agréable\ tu aimes quoi/ les Golden retriever par exemple/ golden retriever ou ::
S2 : euh ::
S1: husky/
S2 : AH euh golden retriiver\ oui\ ou labrador\
S1: oui oui moi aussi j'aime beaucoup\ j'adore\ j'adore ça- c'est très gentil\ je pense\
S2: oui oui\
S1 : ok\ et tu n'as jamais eu d'animaux de compagnie/
S2: euh :: non\ non\mes parents/ peur (0.4) des animaux/ euh alors quand j'étais petit/ je- j'ai pas (0.3) d'animal\
S1 :ok\ d'accord\
S2 : aucun\ de animal\ de compagnie\
S1: ok d'accord\ et tu préfères les chiens ou les chats/
S2: ah les chiens/
S1: les chiens ?
S2: je- j'ai peur (.) les chat\
S1: c'est vrai/ pourquoi/

S2: quand j'étais petit/ euh (0.5) un chat euh (0.8) <((en anglais)) scratched>

S1: ah:: t'a griffé/

S2: oui euh (0.4) ma visage/ euh (0.9) donc (0.4) j'ai- j'ai peur toute ma vie\

S1: ok wow oui je comprends\ ok\ et plus tard/ dans le futur/ quand tu auras plus de temps sans ton travail\ tu vas prendre un chien peut être/

S2: oui oui (0.8) certainement\ je- je prends\ un chien\

S1 : ok\

S2 :si je pas travailler\

S1: oui\ ok\ d'accord\ super/ donc oui tu m'as dit que tu aimes le cinéma/ tu aimes te promener pendant ton temps libre/ quoi d'autre/

S2 : euh je=

S1 : oh voyagé tu m'as dit/

S2 : oui\

S1 : ok\ où est ce que tu as déjà voyagé/

S2: euh ::: (0.3) récemmen/ j'ai (.) voyagé en :: europe/ euh °est°

S1 : de l'ouest/

S2 : de l'ouest

S1 : ok\

S2 : pour (0.4) sept semaines euh (0.9) à (.) <((en anglais)) croatia/>

S1 : ok ouais en croatie\

S2 : voyagé- voyage euh (0.8) <((en anglais)) croatia> et :: des (.) autres pays (.) est/ ouest/ europe/ et dernière : ville : est :: paris (.) pour une semaine\

S1: et tu as aimé Paris/

S2: j'aime beaucoup\

S1: c'est vrai\ok\ est ce que tu- tu- tu vas y retourner bientôt/

S2: oh oui/ euh (0.8) et je :: récemment/ c'est ma (.) troisième (.) fois à- à paris/ voyage à paris/ euh je :: j'espère/ dans le futur/ (0.5) euh :: je peux :: déménager- installer/ à paris euh

et (.) apprendre le français et :: travailler dans (.) euh à paris\

S1: ok d'accord\ waouh/ ah oui tu aimes beaucoup Paris\ c'est ton rêve de vivre à paris/

S2 : c'est mon rêve (.) futur\paris\

S1: ok\ d'accord\ et si : tu parles à quelqu'un qui ne connaît pas paris\ qu'est-ce que tu dirais à cette personne/ pour la convaincre de visiter Paris/ qu'est-ce que tu dirais/

S2: hm ::: euh :: je dis :: euh paris c'est (0.9) c'est euh :: paris a une (.) grande histoire et (0.8) et :: beaux archi-architectures/ et :: et :: aussi très moderne\ (0.4) la culture/ euh :: et :: euh (0.4) très bon (.) cuisine/ euh (0.7) et beaucoup de choses pour :: tout le monde\ euh (0.5) <((en anglais)) to enjoy> ((rire))

S1: oui\ pour profiter euh\ouais\de la ville\ et quand tu es allé à paris tu étais toute seule/

S2: euh non je (0.7) voyage avec (.) ma mère et : on : on : rencontre euh mes amis (.) qui habitent à paris\

S1: ok\et :: si un jour tu habites à paris\ tu n'as pas peur de (.) que ta famille à sydney te manque/

S2: euh ::: non :: ma- ma famille dans- est (.) en chine/ chine\ euh (0.8) dans le sydney euh (0.9) juste moi (.) en d'habitude euh :: (0.9) donc quand je voyage/ j'ai pas (.) manque (.) ma famille\

S1: ok\ d'accord\ oui c'est- euh tu es habitué déjà\ tu es- tu as déjà l'habitude/ de vivre loin de ta famille/

S2: ah\ oui\ dep- euh (0.4) depuis :: (0.9) quand :: quand j'étais (0.6) dix- dix-sept ans/ j'ai :: déménagé :: euh (0.7) l'étranger euh :: <((en anglais)) from> ma famille\

S1: pourquoi (.) est ce que c'était à cause de la politique en chine/ l'économie/ pourquoi/

S2: euh :: non juste pour (.) étud- étudie/ à l'étranger/ euh et après (.) j'ai :: (0.8) resté (0.9) l'étranger\

S1: ok tu ne vivras pas en chine/

S2: euh :: euh (0.7) quand j'étais :: (0.9) deux- deux ans/

S1: ok/

S2: jusqu'à/ jusqu'à (.) j'ai (0.7) dix-sept ans\
 S1: ok\ et plus tard\ tu ne vivras pas en Chine/
 S2: euh non\ (0.7) juste pour (0.8) encore/ visiter/ (0.9) juste pour visiter ma famille (.) parfois\
 S1: d'accord\ ok\ et ta famille vient parfois à sydney/ ou non\
 S2: euh :: parfois\ mais pas (0.8) très (0.7) fréquentes\
 S1: ok\ oui\ oui\ c'est (.) combien d'heures de vol la chine/ sydney/ c'est combien d'heures de vol/
 S2: euh :: dix heures (0.9) environ\ dix heures\
 S1: ok/ wow/ et il y a beaucoup de décalage horaire/ de décalage horaire/
 S2: euh ::: (0.8) encore/
 S1: est-ce qu'il y a un grand décalage horaire entre :: la chine et sydney/ au niveau de l'heure/
 S2: ah/ euh :: non\ juste trois- euh trois heures euh (0.4) sydney euh : (0.7) avant trois heures (0.9) de chine\que de chine/
 S1: ok\d'accord\oui\ et toi/ tu aimes vivre à sydney/
 S2: euh :: oui\ oui\ mais je veux rester ici pour longtemps/ je veux changer (0.8) euh :: en ville pour :: (0.7) apprendre une nouvelle chose\
 S1: oui\ pour découvrir des nouvelles choses/
 S2 : oui\
 S1 : ok donc peut être paris/
 S2: oui/
 S1: on espère\ ok super\ merci beaucoup kim\

T1 – Kim

S1: ça va kim aujourd'hui/
 S2: oui ça va/ et toi/
 S1: oui très bien/ merci\ est ce que tu as travaillé aujourd'hui/
 S2: oui (.) j'ai travaillé (0.6) toute la journée ((rire))
 S1: oh wow\ ok tu es fatigué et fatigué/
 S2 : oui fatiguée\
 S2 : ok ouais (3) dis moi, qu'est ce que tu as fait le weekend dernier/

S2: le weekend dernier :: samedi (.) j'ai travaillé/ mais dimanche j'ai : rendu visite mon amie et ses enfants\ (0.3) on a papoté/ on a fait un pique nique/ (2) et joué au tennis avec (.) les enfants\

S1: ok/ est ce que tu joue régulièrement au tennis/

S2: pas souvent/ (0.6) parce que j'ai pas trop de temps/ mais j'ai ::: j'aime\ jouer\ le tennis quand je- je peux\ j'ai le temps\

S1: ouais ok\ est ce que : le tennis est ton sport préféré/

S2: ouais\ j'aime beaucoup regarder/ le tennis/ à la : télévision/ (0.3) maintenant/ c'est le (.) wimbledon en : angleterre (2) j'ai regardé (.) chaque soir après- après le travail\

S1: ok\ et qui est ton joueur de tennis préféré/

S2: euh ::: avant/ (4) c'est rafael nadal/ mais il est (.) retraité maintenant/ (2) alors maintenant (.) j'ai regardé carlos alcaraz/ et jannick sinner/ (2) c'est :: mes deux jouer préférés\

S1: ok carlos est espagnol/ c'est ça/

S2: espagnol\ et jannick est italien\

S1: ok/ d'accord\ oui (.) il y a beaucoup de joueurs de tennis (.) en europe (.) surtout non/

S2: beaucoup (3) le (.) meilleur jouer au tennis/ (0.4) beaucoup (0.8) vient de europe\

S1: ouais ok\ il y a beaucoup de joueurs connus en australie/ de tennis/

S2: mh ::: quelques joueurs/ (3) mais pas (.) trop\

S1: ok\ et donc en ce moment/ c'est wimbledon/ c'est ça/ c'est de quelle date/ à quelle date/ environ/

S2: (0.8) lundi/ (0.4) cette semaine/ commence- commençait lundi/ (.) jusqu'à (3) pour deux semaines\

S1: ok\ d'accord\ donc (.) la finale sera dans deux semaines/

S2 : ouais\

S1 : ok\ tu vas regarder/

S2: ouais si je- j'ai (.) le temps/ je- j'ai regardé (.) définitivement\

S1: oui\ et est ce que en général tu regardes toute seule/ le tennis/ à la télé/

S2: non (.) parfois avec mes amis qui (0.6) aiment le tennis aussi et (0.3) parfois toute seule\

S1: et donc la semaine prochaine pour la finale/ est ce que tu as des plans/ ou pas encore/

S2: euh peut être (0.4) si (.) j'ai pas travail/ peut être (.) j'ai : fait : une petite fête/ (0.7) chez moi/ avec mes amis/ pour regarder le (.) final\

S1: ok d'accord\ et toi donc tu fais du tennis quand tu as du temps libre/ c'est ça/

S2: oui parfois\

S1: et tu vas aussi courir/ c'est ça/

S2: oui\ courir (.) dans le parc\ plus souvent que (0.5) le jouer au tennis\

S1: est ce que tu penses que c'est important de :: (.) faire du sport/

S2: ah oui\ très important\

S1: oui/ pourquoi/

S2: parce que : mon :: boulot/ est :: (2) un peu stressé/ (0.5) donc (.) j'aime faire du sport pour :: relaxer et :: sentir plus libre\

S1: oui (3) en France (.) les enfants :: ont des journées de cours très longues\ de neuf heure à cinq heure de l'après-midi\ en australie/ est ce que c'est pareil/ parce que aux états-unis par exemple (.) il y a moins de cours pour l'après-midi\avoir le temps de faire du sport\ en australie c'est comment/

S2: euh c'est le cours pour (.) faire du sport (3) pendant le- la journée (5) chaque euh (0.4) chaque jour/ il y a des (3) cours spécifiques/ pour faire du sport pour les enfants\

S1: chaque jour/

S2 : ouais\

S1 : ok/

S2: quand j'étais petit/ j'ai (4) mon- mon école/ (0.9) à le (4) [(inaud).] du sport (.) chaque jour\

S1: ok\ah c'est bien/ super/ ok\ d'accord\ oui parce que en australie/ je pense que la culture du sport est plus importante qu'en france\ tu es d'accord/

S2: c'est :: important\ en australie le rugby/ est le sport préféré\ et :: le tennis aussi très populaire\ nat- natation/ est aussi populaire (3) parce que on a beaucoup de- (0.6) de plages/ en australie/ (3) donc les enfants/ (2) apprennent :: la- à nager très petits\ ouais\

S1: ouais ok\ toi est ce que tu fais de la natation ou non/

S2: ouais\ j'ai commencé quand j'étais petit/ et maintenant (.) pas souvent\ parce que (2) le- la piscine/ (.) c'est loin (0.5) mon chez moi/

S1: ok d'accord\ oui\ (0.9) même en australie je pense (.) les gens se lèvent très tôt le matin pour aller courir/ c'est très- c'est très commun/

S2: ah ouais\ commun à si tu habites (.) près de la plage/ beaucoup de gens (2) réveiller (0.4) trop tôt (.) pour courir (.) à la plage et la parc aussi/

S1: ouais ouais\ok\ donc tu as dit que le sport c'est important pour se relaxer après le travail/ est ce que tu fais d'autres choses/ pendant ton temps libre pour te relaxer/ après le travail/ ou le week end par exemple/ qu'est ce que tu fais/

S2: euh ouais/ si j'ai le temps/ j'aime :: (0.5) cuisiner/ et ::: aussi : regarder des films/ (0.3) et des séries/ (2) maintenant j'ai pas trop de temps pour lire\ pour lire/ mais :: j'aime- j'aime lire si (0.3) si je- si j'ai le temps\

S1: oui\ en ce moment tu ne\ (.)tu ne lis pas de livre/

S2: non\ (0.6) beaucoup de- beaucoup de : (0.4) journal (.) pour mon travail\

S1: ok d'accord\ oui\ et donc le soir tu regardes plutôt la télévision\ c'est ça/

S2 : ouais\

S1 : ok\ est ce que tu préfères regarder des films ou des séries/

S2: mmmh hhh ça dépend/ (0.4) en général/ j'ai regardé des séries plus souvent/ que le film/ (2) mais : j'aime : aller au

cinéma pour regarder (.) le film (0.5) je n'aime pas regarder le film à la télé/ je préfère (0.3) une grande <((en anglais)) screen>

S1: un grand écran/

S2: écran\ oui\

S1: ok d'accord\ oui\ est ce que tu es allé au cinéma récemment/

S2: récemment :: mmmh (0.7) il y a (.) un mois/ rega- j'ai regardé le : (0.4) mission (.) impossible/ oui\ c'est le dernier film que j'ai (.) regardé au cinéma\

S1: ouais\ tu as bien aimé/

S2: oui/ j'aime bien/

S1: ok\ et sinon\ à la maison\ tu préfères regarder des séries\ c'est ça/

S2: oui\

S1: ok\ quelle est ta série préférée/

S3: Hmmm. (...) [0:09:49.5]

S2: hmmm (0.3) le drama / et :: la comédie/ (3) maintenant/ je (4) j'espère que (.) ce week-end/ je peux regarder (0.3) des séries (2) the bear/ c'est un (.) série : (6) pour le ch- le chef/ cuisiner/ (4) au (.) à (.) au restaurant) (2) des états-unis\

S1: ok\ ouais\ c'est la combienième saison/ première/ deuxième/

S2: c'est le (3) quat- (.) quatorze/

S1: quatrième/

S2: quatrième\ saison\

S1: ok d'accord\ et tu as commencé à regarder cette série quand/

S2: il y a (.) trois ans/ (2) j'ai commencé :: saison (.) un- depuis saison un\ regarder (.) série\

S1: ok d'accord\ et est ce que la quatrième saison est toujours aussi bien que la première/

S2: euh je- (3) je pas- je regardais pas :: (0.5) <((en anglais)) yet/>

S1 : ah pas encore/

S2 : mais :: (2) mon amie/ m'a dit (0.7) la quatrième saison/ pas :: (4) c'est bof ((rire))

S1: ouais\ c'est pas super\ oui\ est ce que tu sais quand tu regarderas cette série/
S2: ouais\
S1: quand/
S2: euh :: j'espère que (.) peut être (.) ce week-end/ ou le week-end prochain/
S1: est ce que tu as d'autres plans pour le week-end prochain/ qu'est ce que tu feras le week-end prochain/
S2: hmmm peut être :: (3) cuisiné un peu/ (0.3) mais je dois nettoyer (.) ma maison\ (2) il y a longtemps (.) depuis je (.) nettoyait (.) chez moi\
S1: ok (.) donc c'est nécessaire de nettoyer\ ok d'accord\ est ce que tu aimes faire le ménage/ ou :::
S2: euh :: parfois c'est (0.5) tranquille/ (0.3) parfois (.) je peux écouter des podcasts quand (.) je (.) ménageais ma maison/
S1: oui ok\ est ce que tu vis toute seule/
S2: euh ouais/ (2) en d'habitude/ j'ai- j'habite toute seule/ mais maintenant ma mère (3) rendu visite (.) moi/ (0.2) elle vient (.) de chine/ (3) il y a trois mois/ mais : (0.4) elle part (.) la semaine prochain\
S1: ok d'accord\ oh wow\ donc (.) ta mère est à sydney depuis trois mois et elle repart (0.4) le week-end prochain/ le mois prochain/
S2: le- la semaine prochain\
S1: la semaine prochaine/ ok d'accord\ oh\ est ce que tu as profité de passer du temps avec ta mère/
S2: oh ouais/ elle cuisinait : beaucoup pour moi/ ouais\ j'aime beaucoup\ ((rire))
S1: qu'est-ce qu'elle cuisine par exemple/
S2: elle cuisinait le- le chinoise/ en d'habitude (0.8) parfois :: elle (.) elle aime (.) italien/ la cuisine italienne/ (0.5) elle cuisinait des pâtes/ et des pizzas aussi\
S1: ouais\ c'est une bonne cuisinière\ ok\ ((rire)) et est ce que tu vas- est ce que tu vas organiser une petite fête/ pour son départ/

S2: ouais\ avec- (0.4) avec ses amis/ et (2) on a (.) si le temps est- (.) il fait beau/ on a fait un pique nique à centennial park\
S1: ok\
S2: avant de partir\
S1: ok\ elle a des amis à sydney/
S2: ouais\
S1: ok/ comment elle a- comment elle s'est fait des amis à sydney/ comment/
S2: euh elle (3) elle a habité sydney (4) pour (0.8) quinze (.) années/ (0.6) avant/ quand j'étais petit\ (3) donc elle a\ (.) beaucoup des amis\ ici\ (2) parce qu'elle a travaillé (.) ici pour (0.9) longtemps\
S1: ok d'accord\ ouais\ est ce que ses amis vont parfois (.) en chine pour rendre visite à ta mère ou non/
S2: parfois\ mais pas (0.7) souvent\ ouais\
S1: ok d'accord\ et ta mère/ restera vivre en chine/
S2: hmm (2) ouais/ restera/ (0.7) oh ouais\
S1: restera vivre en chine/ dans le futur/
S2: ouais\ (0.8) on a beaucoup de famille en chine\ et mon père habite (.) en chine aussi\ elle a retourné pour (0.4) s'occupe (0.3) pour lui\ s'occupe (.) pour lui/
S1: pour s'occuper de lui/
S2: oui\
S1: ok\ et est ce que tu as des frères et sœurs/
S2: non\ j'ai- (3) juste moi\
S1: ouais ouais\ok d'accord\ ok\donc ça- tu es contente de voir ta mère/ un petit peu\
S2: ouais (.) ouais\ trop contente\
S1: ouais/
S2: ouais\
S1: ok\ est-ce qu'elle vient régulièrement te voir à sydney/
S2: non :: (0.6) en d'habitude (.) je (.) visitais/ je- (.) retournais en chine/ (0.7) pour visiter des familles (3) euh ouais (.) mais (.) pas souvent\
S1: ok\

S2: ouais\

S1: c'est bien qu'elle soit là/ tu peux profiter de sa cuisine/
tu travailles beaucoup et le soir tu as la cuisine/

S3: ouais ((rire))

S1: ok\super\ très bien/ merci beaucoup kim\

T0 – Jackie

S1: bonjour jackie/

S2: bonjour\

S1: comment ça va aujourd'hui\

S2: oui ça va aujourd'hui\ (.) ça va et toi/

S1: oui oui ça va très bien merci\ tu as travaillé aujourd'hui/

S2: oui oui oui occupée (.) à (.) travailler\

S1: ouais qu'est-ce que tu fais déjà comme travail/

S2: hmm\ déjà/

S1: qu'est-ce que tu fais comme travail/ c'est quoi ton travail/

S2: le <((en anglais)) gouvernement> euh l'environnement (3) c'est
(.) difficile à (0.6) description(.) pour moi\

S1: ok (.) est ce que tu travailles devant un ordinateur/

S2: ouais (3) dans (5) ce n'est pas beaucoup (.) temps\

S1: ok\

S2: j'y vais (6) je suis (5) je suis désolée ((rire))

S1: non non ça va pas de problème\

S2: je trouve (.) difficile (.) de penser (.) en anglaise et pas
en français\ ((rire))

S1: oui\ je comprends\ ok d'accord\ pas de problème\ ok\ donc
aujourd'hui tu as travaillé\ oui/ tu as travaillé aujourd'hui/
oui/ tu as fini à quelle heure/

S2: euh j'ai fini euh qwa- euh :: 2 heures quatre heure et 100-
(.) euh (3) 20 minutes\

S1: ok 4 heures et 20 minutes ok d'accord oui 16 h 20 tu as terminé
le travail\ ok d'accord ok jackie\ qu'est ce que tu aimes faire
pendant ton temps libre le week end par exemple\ qu'est ce que tu
aimes faire\

S2: j'aime faire (2) le (2) le manger (.) à la plage et :: dans
le (.) dans les arbres/

S1: dans la forêt/ par exemple/ oui ok/
S2: euh :: je passais (.) avec mes amis (.) nous- nous aimons (.) manger (.) avec (.) ensemble/((rire)) oui et:: (2) nous essayons (.) une nouvelle (.) restaurant ensemble\
S1: ouais/ et qu'est ce que vous aimez manger/ quelle cuisine vous aimez/
S2: mmmh j'aime (5) j'aime fruit de la mer/ (2) et j'ai- euh j'ai cuisiné le poisson (.) le week end dernière (.) à bondi/ mais (3) mais (1) fruits de la mer est cher\ hmmm\
S1: oui\
S2: donc (2) non (.) tout le temps\
S1: oui oui pas tout le temps parce que oui c'est très très cher\
ok\ donc vous allez dans (.) vous allez souvent au restaurant/ pour manger des fruits de mer et du poisson/ vous allez souvent au restaurant/
S2: oui/
S1: avec tes amis/
S2: oui/ mmmm (7) je suis désolée ((rire))
S1: non\ tu veux que je répète/ vous allez est ce que vous allez toutes les semaines/ au restaurant avec tes amis ou non/
S2: non\ peut être (4) chaque- chaque mois/
S1: ok d'accord ouais ok très bien/ est ce que tu cuisines un petit peu/ toi tu cuisines chez toi / ouais ouais/ qu'est ce que tu aimes cuisiner/ donc le poisson ouais/
S2: ouais mmmm j'ai cuisiné beaucoup de (.) légumes (3) avec (3) les <((en anglais)) pasta>
S1: ouais\ des pâtes ouais ok\ quelle est ta spécialité/ tu n'as pas de spécialité/ ((rire)) non ok d'accord\ donc oui tu aimes bien aller au restaurant avec tes amis cuisiner tu aimes bien lire / aussi oui oui/
S2: j'aime- (.) j'aime bien\
S1: oui\
S2: euh :: j'ai (.) je l- je l- j'ai lu (3) twilight/
S1: oui/
S2: <((en anglais)) I> je- je ne (5) je ne je n'ai lu pas (3) mais (2) tu (.) tute les personnes (5) lu\((rire))

S1: de toute la toute la saga/ tu n'as pas lu tous les livres twilight c'est ça/
S2: hum hum désolée\ ((rire))
S1: non ça va\ (3) tu as lu twilight récemment/ récemment/ il y a longtemps ou récemment /
S2: maintenant\
S1: tu lis twilight le premier deuxième troisième/
S2: premier
S1: ok tu n'as pas lu avant c'est la première fois que tu lis/
S2: première fois\
S1: ok tu as vu les films/
S2: non
S1: non tu n'as pas vu les films/ d'accord\ donc tu lis les livres pour l'instant et après peut être est ce que tu vas regarder les films/ après ouais ok\ et est ce que tu as terminé le premier/
S2: non\
S1: tu es encore\
S2: euh je- je lire (3) aujourd'hui euh :: (2) je vais essaie (3) finir (4) cette semaine\
S1: wow ok tu as commencé aujourd'hui/ aujourd'hui tu as c'était la première fois tu as commencé le livre/ et tu penses que tu vas finir cette semaine/
S2: ouais\
S1: une semaine pour lire un livre/ ok\
S2: ouais\
S1: wow/
S2: c'est (4) c'est facile\
S1: c'est facile\ ((rire))
S2: livre\
S1: ouais ouais tu lis rapidement/ tu lis vite to/i ouais ok d'accord ouais et quel est ton livre préféré/
S2: hmm (6) je préfère les livres euh (3) <((en anglais)) pride and prejudice>/ peut-être/ (3) c'est difficile de choisir\
S1: ouais il y a beaucoup de livres différents\ tu (.) tu as lu orgueil et préjugés orgueil et préjugés c'est <((en anglais)) pride and prejudice> en français\ orgueil et préjugés\ tu as lu

orgueil et préjugés il y a combien de temps/ quand est ce que tu as lu orgueil et préjugés/

S2: non\

S1: orgueil et préjugés c'est le nom français du livre <((en anglais)) pride and prejudice> français ça s'appelle orgueil et préjugés\ toi (.) tu as lu orgueil et préjugés il y a combien de temps/ est ce que tu as lu il y a 1 an il y a 2 ans/

S2: oh 1 an\ ouais\ ouais\

S1: ok et est-ce que tu as lu d'autres livres de jane austen/ ouais/

S2: ouais/ hmm cette année (.) cette année j'ai (2) commencé (.) un lire (0.6) lui/ livre/

S1: son livre/

S2: son livre\ euh (3) j'ai lu :: <((en anglais)) mansfield park> et :: (3) <((en anglais)) persuasion> c'est tout (.) mais (3) je vais (.) je vais lire plus` jane austen`\

S1: oui ok c'est ton c'est ton auteur préféré jane austen/ c'est ta préférée/

S2: hmm ouais\

S1: ouais ok et quel livre est ce que tu vas bientôt lire\ dans le futur (.) quel livre tu vas lire/

S2: hmm hmm (4) je vais lire (6) je ne sais pas\

S1: tu ne le sais pas encore\ les twilight déjà il y a combien il y a 5 twilight 6/ combien il y a/

S2: peut-être je vais lire (.) le puis (.) puis

S1: le préquel/

S2: prequel\

S1: ok d'accord oui il y a (.) il y a combien de twilight en livre/ il y a 5/ 4 5 livres/

S2: 4\

S1: et après les préquels/ ok d'accord ok oui c'est déjà beaucoup de lecture\ ok donc tu lis beaucoup/ est ce que tu écris aussi ou non\

S2: j'ai écrit\

S1: toi oui\ est ce que tu écris des romans ou des livres ou non seulement lire\

S2: j'ai écrit (5) quoi euh quoi euh je pense/ le journal/
S1: ok/
S2: et je (5) tous les jours\ je- euh je écrire mon journal\
S1: ah super ok/
S2: et (2) je (6) aussi cette difficile (3) description/ (5) désolée ((rire))
S1: pas de problème ne t'inquiète pas\ tu (.) tu as commencé à écrire le jour dans ton journal il y a combien de temps/
S2: euh (3) j'ai commencé (2) écrire mon journal dans (2) depuis (1) 2000- 18/
S1: oh wow super et tous les jours tu écris/
S2: non tous les jours ((rire))
S1: ((rire))
S2: peut être j'ai (3) j'ai arrête pour (4) un mois et (2) une un semaine (2) mais j'ai essayé être consistant\
S1: oui ok oui c'est difficile d'être régulière et d'écrire tous les jours\ donc oui tu écris une fois par mois/ une fois par semaine ça dépend/ oui ok super c'est bien ça fait des bons souvenirs pour le futur\ ok d'accord\ et est ce que tu aimes aussi regarder un peu la télévision ou non\
S2: euh j'aime regarder la télévision/ (3) j'aime (3) j'aime la télévision dans l'école/ pour (2) pour jeunes\ ((rire))
S1: ah les dessins animés/ les disney par exemple/ ouais ok quel est ton disney préféré/
S2: mmh mmh non\ ((rire))
S1: ((rire)) c'est difficile de choisir\
S2: mmh j'aime hmmm (8)
S1: tu peux dire le nom en anglais si tu ne connais pas le nom français c'est ok\
S2: je- je ne pense pas (3) le télévision maintenant\ mais j'aime regarde (3) j'aime vraiment regarde le télévision j'aime vraiment\
S1: ok oui ok tu as récemment regardé mixed la série oui tu as bien aimé/
S2: ouais j'aime mixed c'était (2) dramatique\
S1: oui\
S2: et drôle\

S1: oui c'est vrai\
 S2: mmh c'est (2) mal parce (2) qu'il y a (.) il n'y a pas 2 oui
 2 <((en anglais)) season one> ((rire))
 S1: oui il n'y a pas de deuxième saison c'est triste oui\
 S2: oui (3) j'étais (.) j'étais <((en anglais)) sad>
 S1: oui moi aussi j'étais très triste en voyant qu'il n'y avait
 pas de deuxième saison\ oui ok super merci beaucoup jackie\

T1 – Jackie

bonjour jackie\
 S2: bonjour/
 S1: comment ça va aujourd'hui\
 S2: oui ça va euh (3) je travaille (2) je travaille et c'est tout
 oui\ (4) je (.) je viens d'acheter euh :: <((en anglais))
 presents>/
 S1: un cadeau/
 S2: cadeau/ oui/ parce que (2) à (3) mercredi/ non vendredi/
 mercredi/
 S1: aujourd'hui c'est mercredi
 S2: ah vendredi\ ok\ mon :: travail (.) est (3) fai- faire du
 <((en anglais)) secret santa>/ pour (2)noël/ Noël en juille/ pour
 (2) marrant/
 S1: ok/
 S2: je- j'ai (.) acheté (0.7) j'ai acheté une (3) une <((en
 anglais)) pillow>/
 S1: un oreiller/
 S2: un oreiller/ et une :: <((en anglais)) candle>\
 S1: une bougie/
 S2: une bougie/
 S1: ok/
 S2: euh (3) et (.) je viens de (.) acheter euh (3) yeux (2) <((en
 anglais)) eye shadow>/
 S1: fards à paupières\
 S2: fards à paupières\ ((rire))

S1: oui ((rire)) c'est un mot difficile\ ok/ donc à ton travail vous célébrez <((en anglais)) secret santa en juillet>/ à ton travail vous célébrez Noël en juillet/ pourquoi\

S2: euh tu (4) tu ne (3) je ne sais pas ((rire)) juste (.) juste <((en anglais)) christmas in july>\

S1: ok je ne connaissais pas\

S2: je pense que (4) peut être (2) c'est (.) c'est (3) en australie seul\ peut être (2) je pense que en australie (2) parce que Noël est dans euh :: été/ euh :: mais dans :: nous regardons (.) le (.) film elle (.) Noël dans` hiver/ donc (2) nous` (.) aimons (.) célèbre (.) Noël en hiver\ aussi\ (.) peut être\

S1: oui donc est ce que est ce qu'il y a une cérémonie en juillet/ est ce que est ce que tu célèbres Noël avec ta famille/ ou est ce que c'est seulement le secret santa au travail\

S2: en juillet/ ou (4) non/ ((rire)) (2) c'est (.) c'est (.) c'est juste pour (2) marrant avec le (3) mes-(.) mes amis au travail (4) passer (.) passer le temps (3) dans ce soir/ boire (0.7) boire (0.6) boirer du (.) des vins/ mmhh/

S1: ok c'est juste pour s'amuser quoi c'est ça ouais ok d'accord oui\ parce que Noël en australie il fait très chaud c'est l'été\

S2: très chaude\

S1: est ce que tu aimes célébrer Noël en été/

S2: oui je pense que :: c'est- c'est tout (3) je sais (4) mais peut être que euh :: j'aime (.) j'aime aller à la plage (2) à Noël et j'aime manger un fruit de la mer/ euh :: mais (3) nous aussi cuisine (.) cuisinons le (3) traditionnel (2) Noël dîner (2) avec <((en anglais)) turkey>\

S1: d'accord ok ouais donc oui tu vas à la plage à Noël/1 tu manges des fruits de mer c'est ça/ ok\ et qu'est ce que tu as fait Noël dernier/ qu'est ce que tu as fait/

S2: j'ai fait hum hum (3) j'ai passé un Noël avant Noël <((en anglais)) eve Christmas Eve> avec mon (2) mon copain/ famille/ hum hum (3) nous (2) mangions (.) dîner et (2) et échanger une cadeau (3) et euh :: à Noël j'étais avec ma famille en a (.) à la <((en anglais)) low coast central>/ euh en vacances et (3) nous

(2) nous faisons diner/ et je suis allée (.) à la plage (4) et nous cuisinons (2) ensemble euh :: c'est tout\

S1: ok d'accord intéressant et est ce que tu as déjà célébré Noël en dehors de l'australie/ est ce que tu as déjà passé un Noël au froid ou non/

S2: oui j'ai célébré Noël en inde (3) en <((en anglais)) austria>/

S1: en autriche/

S2: en autriche/ dans 2 (.) 2 (2) 2000 (.) 9/ et j'ai célébré Noël (.) à new york\ en 2012\

S1: c'était des voyages juste pour visiter/

S2: oui euh (3) en (2) 2009/ ma famille (2) elle est ma famille aller (3) aller en europe pour 3 mois/ c'est- (.) c'est tout\ tout l'europe et finit en autriche/ pour (3) Noël\ et en (.) 2012 aussi/ en europe (.) pour 3 mois/ et puis new york (.) juste pour (2) Noël\

S1: ah ok ok donc vous êtes allé en europe et après à new york ok d'accord\ et est ce que tu préfères passer Noël au chaud ou au froid/

S2: (4) au chaude parce que (2) je pense que euh en froide/ je veux euh :: <((en anglais)) snow>/

S1: la neige/

S2: la neige\ mais (2) il n'y a pas (4) toujours euh la neige/ mais (2) c'est toujours (.) soleil/ soleil/ soleil en australie à Noël\

S1: oui ok\ donc tu as beaucoup voyagé/ tu as beaucoup/ tu voyages beaucoup en général/

S2: oui mes parents (2) ai- ai- aiment voyager/ à voyager/ voyager\ et (4) je (5) je suis <((en anglais)) like> je suis allée aussi/ parce que euh j'étais d'enfant\ hum hum\

S1: et quelle est ta ville préférée/

S2: hum hum (6) je ne sais pas\ très difficile pour (.) pour choisir ((rire))

S1: est ce que tu préfères l'europe l'amérique l'asie ou l'afrique/

S2: j'aime (.) j'aime le (.) je préfère l'europe/ plus (.) plus (.) plus que l'amérique mais (2) j'aime l'asie/ aussi je veux

aller au (3) vietnam/ le 1^e année prochaine/ peut être (.) en (1.6) avril/

S1: est ce que tu as déjà réservé tes billets ou non/

S2: non\ mon- mon travail (4) je ne sais pas quoi mon travail en (.) en avril mmhh\

S1: et est ce que qu'est ce que tu feras au vietnam si tu si tu vas/ au vietnam qu'est ce que tu feras/

S2: hmm (.) je veux (2) je veux (2) aller le (2) à la plage/ dans (.) le sud/ et euh :: je veux (3) je veux randonner/ randonner/ aussi/ euh mais euh mais (3) euh je :: je- je veux manger\ ouais j'adore la cuisine\ vietnamienne cuisine/

S1: ouais ok d'accord ouais et tu fais souvent de la randonnée/

S2: hmm je ne (5) je ne randonnée pas souvent\ mais (2) quelquefois\ (7) je- je f- f- fera plus si(3) je aller (.) je- je vais vietnam\

S1: oui donc tu feras de la randonnée au vietnam c'est ton objectif ok\ quand était la dernière fois que tu as fait de la randonnée/ c'était quand\

S2: je suis allée randonner avec ma mère/ (3) euh :: il y a 2 mois/ mais (.) un très court\ peut être 10 kilomètres/ et très ((en anglais)) flat>\

S1: si c'était plat c'était plat ok\ c'était où/

S2: le <((en anglais)) mountain> bleu\

S1: ok d'accord et est ce que tu vas faire de la randonnée bientôt/

S2: vous pouvez répéter/

S1: est ce que tu vas faire de la randonnée bientôt ou non/

S2: euh je ne (3) je ne sais pas\

S1: tu ne sais pas oui tu comprends la question/

S2: <((en anglais)) like do I have any plans to hike>/ non non\ ((rire))

S1: d'accord ok oui tu es très occupée avec le travail: le travail est très\

S2: hum non oui/

S1: tu travailles beaucoup/

S2: euh (3) oui/

S1: tu n'as pas tu n'as pas beaucoup de temps libre/ tu travailles beaucoup/ tu n'as pas beaucoup de temps libre/
 S2: non euh (2) j'ai (.) j'ai (.) j'ai (.) j'ai du temps pour randonner/ mais (0.9) je suis fatigué\ oui\ et où j'habite/ euh randonnée (2) il faut cond- conduire/ à la (3) lieu/ pour randonner/ et je (3) je suis(2) non je suis (.) peur/ <((en anglais)) I'm scared>/
 S1: j'ai peur\
 S2: j'ai peur de (3) non mal conduire\ euh :: parking/
 S1: ah tu as peur de te garer/
 S2: de te garer/ je suis toujours (.) j'ai toujours peur (.) il n'y a pas de parking (.)
 S1: oui il n'y a pas de parking\
 S2: mais mais je sais (3) c'est bizarre raison\
 S1: je comprends moi aussi je conduis/ mais je déteste me garer trouver une place pour se garer\
 S2: trouv- trouver une place parce que (3) beaucoup de gens aiment le randonnée/ et (3) spécifiquement/ spécifiquement en sydney à sydney/ c'est (.) c'est difficile pour (3) trouver une place/ (.) pour (2) pour\
 S1: mais tu as une voiture à sydney toi ouais ok mais tu utilises beaucoup les transports en commun/
 S2: oui je- je (2) j'ai utilisé mon (3) voiture/ peut être 2 fois par (5) 2 fois par semaine/ mais généralement (2) utilisé (.) un transport commun\
 S1: oui c'est plus pratique ok\ super très bien merci beaucoup jackie/

T0 – Conrad

S1: bonjour conrad\
 S2: bonjour/
 S1: comment ça va aujourd'hui\
 S2: euh ça va bien/ euh je suis un peu fatigué/ euh parce que :: comme tu sais (.) lundi- lundi soir on étudie le français mercredi soir on étudie le français et euh d'habitude (0.3) mardi (0.5) est un- un jour très occupé/ (.) au travail parce que (0.2)

d'habitude, je te`mine le travail (0.6) entre 6 h 30 et 7 h / (0.3) du soir/. Donc (0.3) quand euh je viens ici pour- pour étudier le français (.) je termine un peu plus (.) tôt / et donc les autres jours (.) quand jeudi (0.8) pardon (.) mardi jeudi et vendredi/ c'est très occupé au travail\

S1: oui, je comprends\

S2: et donc je suis un peu un peu fatigué\

S1: ok (.) merci encore de pouvoir faire cet entretien/

S2: non (.) pas de problème\

S1: qu'est ce que tu fais comme travail conrad/

S2: euh je suis comptable\ (.) oui\

S1: ok/

S2: et je travaille avec euh les imp- les impôts/

S1: Oui/

S2: Oui (0.5) oui\ com- comptable/ impôts\oui\

S1: ok et tu aimes ton métier/

S2: euh :: (.) d'habitude/ oui/ mais euh j'ai commencé euh (0.8) à comptable il y a (0.6) dix ans/ il y a dix ans/ oui / et donc euh (.) c'est beaucoup de répétitions\ euh chaque année c'est- c'est la même chose/ et euh :: oui j'aime/ mais il y a des < ((en anglais)) difficulty> \ (.) aussi\ oui\

S1: ok d'accord\ et pendant le week-end tu ne travailles pas\

S2: euh :: ((rire)) d'habitude je ne travaille pas/ mais :: si je suis très occupé (.) au travail ou (.) de temps en temps il y a (0.2) peut-être (.) deux semaines trois semaines où (.) je dois faire un peu de travail le week-end\ mais d'habitude non\

S1: ok\

S2: non\ (.) c'est pour faire les autres choses\

S1: ok\ oui\ d'accord\

S2: oui\

S1: j'espère que tu te reposes quand même un petit peu (.) et qu'est ce que tu aimes faire pendant ton temps libre/ quand tu as du temps\

S2: euh d'habitude j'aime jouer au golf (.) avec mes amis/ euh :: j'ai commencé de jouer au golf il y a (0.4) 15 ans quand je suis petit/ ah mais j'ai beaucoup de :: mes amis qui jouent au golf

aussi\ donc euh (0.4) c'est une activité sportive mais c'est aussi une activité pour euh :: faire des choses avec mes amis donc euh d'habitude (.) chaque samedi/ je joue au golf/ peut-être dimanche aussi si je veux/ mais d'habitude une fois par semaine (0.3) et :: samedi soir(.) je vais au bar avec mes amis d'habitude\ euh oui/ et dimanche pour euh pour reposer (.) pour rester parce que (0.5) euh c'est une grande semaine avec le travail (.) lundi euh jusqu'à vendredi/ et donc euh avec le golf aussi samedi donc euh dimanche (.) c'est un beau temps pour reposer\

S1: oui, oui, tu as raison (.) ok et donc tu fais du golf tous les week-ends\ c'est ça/ presque\

S2: presque oui oui\ mais en ce moment (.) il y a beaucoup de (0.3) beaucoup de clubs/ et donc euh la semaine dernière (.) je ne joue pas parce que c'est euh oui\ euh samedi c'était il- il fait beau/ mais (0.5) pendant la semaine il y avait beaucoup de (.) beaucoup de pleut/

S1: mmh/

S2: donc euh je ne pouvais pas (.) jouer\

S1: et est ce que tu penses que tu vas jouer/ tu vas faire du golf samedi tu penses/

S2: j'espère (.) je souhaite que je peux jouer au golf samedi\ oui\

S1: oui j'espère aussi\ et donc tu joues au golf avec tes amis\

S2: oui\

S1: ok d'accord\

S2: beaucoup de mes amis/ euh et donc c'est très important pour moi\

S1: ok/

S2: c'est un activité une activité sociale (.) ou sociaux et c'est- c'est pas juste pour (.) pour faire un sport/ c'est pour (0.4) euh passer de temps avec mes amis\

S1: d'accord (.) et où est ce que tu les as rencontré tes amis/

S2: pardon/

S1: Où est ce que tu les as rencontré tes amis\ est ce que c'était au lycée/ est ce que c'était- tes amis/

S2: euh :: au ly- au lycée/ ou à l'université/ et il y a des :: amis qui (0.6) euh j'ai rencontré (.) au golf aussi (.) donc euh oui (.) beaucoup de (.) de place\
S1: oui (.) et c'est :: le golf c'est toujours au même endroit/
S2: euh :: pardon/
S1: est ce que c'est toujours au même endroit/ le golf/
S2: au même/
S1: est ce que c'est toujours à la même école est ce que c'est au même (.) à la même place/
S2: oui (.) oui euh je joue au golf\ il s'appelle <((en anglais)) under the pinball>/ euh et donc je joue (0.4) je joue là chaque (.) à chaque fois\ oui\
S1: ok d'accord et tu dis donc le samedi tu vas au bar avec tes amis le samedi soir/ c'est ça/
S2: oui samedi soir oui\
S1: ok (.) toujours le même bar/
S2: non (.) non (.) euh peut-être il y a deux ou trois bars (.) qu'on fréquente beaucoup/ mais de temps en temps il y a des autres bars aussi\
S1: ok\
S2: <((en anglais)) but> euh d'habitude (0.5) un bar près de :: près de moi peut-être près de ma maison/ donc euh parce que si (.) je bois d'alcool je ne peux pas (.) conduire/ et donc euh si je viens (0.4) en ville/ et donc euh pour retourner à la fin de la nuit avec uber ou taxi (.) c'est (.) un peu cher donc euh c'est mieux quand c'est dans un bar- une bar près de (.) près de moi\
S1: oui je comprends et est ce que vous êtes allé boire un verre le week-end dernier/ est ce que vous êtes allé boire un verre le week-end/
S2: ah oui vendredi soir/ il y avait une activité avec euh mon travail/ c'est tous les :: tous- tous mes collègues/ euh vendredi soir/ et donc euh samedi matin je suis euh j'étais assez fatigué/ mais(0.6) comme j'ai dit hier (.) samedi soir (.) je suis allé à la mariage de mon collègue et donc (.) j'ai bu beaucoup d'alcool ENCORE/ et donc euh dimanche oui ((rire)) un peu- un peu fatigué\
oui\

S1: oui\ ok\ d'accord\ et donc qu'est ce que vous avez fait vendredi soir/ juste prendre un verre ou est ce que vous avez fait autre chose/

S2: oui (.) non c'est juste euh :: c'était pas un- une activité/ c'est juste tous les collègues je suis allé (.) euh une bar à surry hills/ et euh oui beaucoup de (.) conversations avec mes collègues (.) oui\ c'est tout\

S1: ok d'accord\ et est ce que tu as prévu des choses le week end prochain/

S2: pardon/

S1: est ce que tu as des choses de prévu ce week end/ est ce que tu vas faire quelque chose ce week end/

S2: oh ce week-end/ euh :: j'espère que je peux jouer au golf ce week-end/ et :: je veux aller au cinéma peut-être euh ce week-end/ mais pendant mon temps libre je regarde formula un/ oui/ et (.) il y a (.) un film avec (.) brad pitt/ et :: c'est (.) j'espère je pense qu'il existe aux états-unis en ce moment/ mais ici c'est pas on ne peut pas regarder mais (.) peut-être après deux semaines trois semaines (.) on peut regarder ici\ et je veux euh avec mes amis on veut regarder donc euh peut- être ce n'est pas ce week-end/ (0.4) mais au fin de mai/ ou début de juin\ j'espère\

S1: ok oui le film est déjà sorti aux états-unis/

S2: oui\

S1: mais tu ne sais pas s'il est sorti encore en Australie/

S2: oui\

S1: ok\ et tu vas souvent au cinéma/

S2: euh:: pas beaucoup\ non\ (0.5) j'aime regarder les films mais (.) d'habitude avec (0.4) les choses comme netflix ou stan ou tous les autres :: je ne vais pas au cinéma/ et donc j'attends pour les euh pour les films (.) être en netflix ou quelque chose d'autre\ oui\

S1: oui\ est-ce que tu penses que maintenant Netflix remplace facilement le cinéma/ est ce que c'est la même, le même contenu, la même qualité/

S2: eut être pas/ parce que euh (0.5) il y a deux ou trois ans (.) netflix était très important/ mais maintenant il y a netflix

stan hbo max tous les autres (0.5) plateformes oui/ et donc euh peut être aussi je veux (.) je veux regarder quelques films/ non ça n'existe PAS netflix ou stan/ et donc le prochain film/ ah non ça n'existe PAS/ netflix houston ça existe dans hbo et donc euh on va- on va payer beaucoup pour (.) tous les- tous les plateformes tous les <((en anglais))subscription> oui et donc (0.4) c'est un peu CHER/ et donc peut être :: je retourne au ciné pour- pour voir (.) pour regarder les films\

S1: ok d'accord ouais\ et quel genre de film est ce que tu aimes/

S2: les drames/ et euh et les films sportifs/ je pense que je peux regarder tous les films\ ça ne me dérange pas avec oui tous les types\

S1: oui\ est ce que tu as un film préféré/

S2: euh peut-être il y a deux (.) il y a deux ans j'ai regardé (.) le film avec euh :: oh mon dieu j'ai oublié avec euh (0.7) une personne américaine (.) il est très connu/

S1: il a quel âge à peu près/

S2: a 60 ans/

S1: george clooney/

S2: non oh mon dieu et il fait tous les tous les <((en anglais))stunts himself>/

S1: ah tom cruise/

S2: OUI le film c'est- c'est il s'appelle quoi/ le film récent/

S1: ce n'est pas mission impossible/

S2: non (0.9) j'ai oublié\

S1: ok\

S2: oui mais c'est très bon film\ oui\ oui\

S1: c'est quoi\ c'est un drame/ qu'est ce que c'est/

S2: oui\ oui\ un drame\

S1: oui\ ok\ ça parle de quoi/

S2: euh (.) c'était (0.9) il euh :: il s'entraîne des personnes pour euh :: le v- le vol/ le :: <((en anglais)) plains> / oui/ il s'entraîne pour cet entraîne (.) mais donc il y a des personnes qui (.) s'occupent ici mais donc ils n'aiment pas donc ils vont <((en anglais)) shotguns and lots the stuff>\

S1: ah ok/ c'est dans un avion non/

S2: oui\
S1: oui ok\
S2: j'ai oublié le nom du film\
S1: ah :: top gun
S2: oui\
S1: d'accord c'est top gun le dernier/
S2: oui\
S1: marverick quelque chose comme ça/ marverick je crois/
S2: oui\
S1: ok ah d'accord\
S2: et je pense que d'habitude quand il y a plus qu'un film donc deux films trois films dans une série (.) d'habitude le première film c'est euh c'est le meilleur/ mais :: pour le deuxième film je pense que moi et tous les autres personnes pensent que le deuxième était (.) mieux que le premier film\
S1: ok\
S2: ça me paraît\
S1: ouais c'est l'exception c'est une exception c'est vrai que souvent les premiers films sont les meilleurs\
S2: mais le premier film c'était il y a 20 ans/ peut être/ oui\
S1: et tu avais déjà vu le premier film/
S2: euh non\ mais avant que :: je suis allé au cinéma pour regarder le deuxième film/ j'ai regardé(.) le premier film sur netflix\ je pense\
S1: oui d'accord et est ce que tu penses qu'ils devraient faire un troisième film/
S2: euh peut être mais tom cruise il a (.) 60 ans/ je pense 65 ans peut être/ et donc euh (0.5) je ne- je ne sais pas si c'est possible pour lui à continuer de- de faire les films/ quand il a 70 (.) ans
75 ans/ oui\
S1: est ce que toi tu pourrais être acteur/
S2: non\
S1: pourquoi/ ((rire))
S2: parce que ((rire)) à l'école euh je n'aime pas (.) non je n'aime pas\ je n'aimais pas les` euh :: les [(inaud)] drama ou

(0.3) la musique je ne peux pas chanter c'est- c'est- c'est j'ai aimé les sciences/ les maths euh c'est TOUT pour moi mais (.) le drame la musique euh non je ne peux pas faire ça c'est trop difficile pour moi\ et on a besoin d'avoir beaucoup de confiance je pense (.) et non ce n'est pas pour moi\

S1: oui ok et qu'est ce que (.) à ton avis qu'est ce qu'il faut avoir pour être acteur tu as dit de la confiance/ qu'est ce qu'il faut avoir d'autres/

S2: euh grandes personnalités peut être/ et mots pour\ oui\ pour le film\ euh (0.9) grande habileté pour mémoriser (.) les- les

S1: oui ça doit être important\ ok oui\ donc peut être que ce week-end tu vas peut être aller voir le film au cinéma donc\

S2: oui\

S1: peut être\ ok on espère\ tu m'as dit que c'était quel film déjà ce week-end/

S2: je veux regarder le film de formula un\

S1: ah oui/ c'est pas avec brad pitt/ c'est ça/

S2: oui\

S1: ok/ d'accord\ ok super/ et donc oui sinon (.) ce week end tu vas peut être aller faire du golf\ . au cinéma\

S2: euh :: peut être reposé parce que la semaine\ le week end de`nier c'était très très occupé très très fatigué donc ce week end euh un peu plu` euh plu` de reste pour reposer\

S1: oui oui (.)le week end dernier tu as eu le mariage plus avec les amis/ tu n'as pas fait de golf/ mais tu t'es reposé quand même le dimanche/

S2: oui\ oui\ oui\

S1: donc ce week end tu vas te reposer je pense\

S2: oui\

S1: ok\ très bien merci beaucoup conrad est ce que tu as des questions ou ça va/ non ça va/

S2: Non ça va\ ça va\

S1: très bien\ ((rire))

S2: c'était très rapide/

S1: c'était rapide hein/ oui c'est juste une conversation comme ça\

T1 – Conrad

S1: bonjour conrad/

S2: bonjour ça va/

S1: ça va et toi/

S2: ça va bien merci\

S1: ouais donc là tu as ta pause déjeuner/

S2: oui\ oui\ euh il commence à d'habitude (.) 12 heures (.) 12 heures/ de l'après-midi/ à midi/ et jusqu'à 11 heures (.) 11 heures et demie\

S1: ok oui et tu finis à quelle heure aujourd'hui le travail/

S2: euh je pense que euh 6 heures/ du soir/ ça dépend/ euh d'habitude 5 heures et demie/ peut être 6 heures peut être 6 heures et demie ça dépend\

S1: ok ça dépend du travail que tu as\

S2: oui\ oui\

S1: ok\

S2: et en particulier parce que récemment lundi et mercredi/ je viens ici pour le cours/ et donc je (.) je finis le travail un peu plus TÔT que d'habitude/ et donc les autres jours/ j'ai plus de travail derrière/ et donc oui peut être (.) ce soir je travaille jusqu'à 6 heures 6 heures 30 je pense oui\

S1: et après le travail quand tu rentres chez toi qu'est ce que tu fais/

S2: euh je me repose oui ((rire)) euh je- je cuisine/ je mange le dîner/ et après ça (.) je me repose je regarde la télé je (2) oui c'est ça\ oui\

S1: qu'est ce que tu fais le soir ou le week-end pour te (.) détendre pour ne pas travailler qu'est ce que tu fais/

S2: hum hum j'aime faire les activités (.) dehors/ comme le golf parce que c'est (.) c'est avec mes amis et quand je joue au golf/ je ne (.) je ne pense jamais/ de mon travail/ donc oui c'est très bon pour (.) pour me reposer hum hum\

S1: est ce que tu fais d'autres sports que le golf/ ou non\

S2: non\ je joue au tennis/ un petit peu/ mais peut être une fois (.) chaque mois (.) comme ça\

S1: avec des amis/

S2: oui oui (2) de temps en temps il y a 4 personnes qui jouent avec moi/ mais ça dépend oui oui \ oui à l'école il y a (.) 15 ans/ j'ai joué au golf beaucoup c'était j'ai joué au tennis beaucoup/ c'était avant que j'ai commencé à jouer au golf/ et c'était mon premier sport/ et maintenant je joue au golf beaucoup/ au tennis un petit peu\

S1: ok maintenant tu préfères le golf/

S2: oui oui mais (.) euh :: quand je joue au golf c'est très très long\ j'arrive à au golf à :: 7 heures du matin/ et je joue jusqu'à peut-être (.) 11 heures 11 heures 30 midi/ et après ça on mange le déjeuner ensemble/ on boit et puis je retourne chez moi à des heures\ pardon 2 heures de l'après midi/ donc c'est très (.) très long jour\ oui\

S1: il y a le golf et il y a toute la culture après autour du golf\

S2: oui c'est ça\

S1: ok d'accord tu regardes aussi le golf à la télé/

S2: d'habitude 4 fois (1) euh chaque année/ il y a des- (.) des grands des grands matchs des matchs très importants/ et j'aime jouer/ oui (.) j'aime jouer ça/ (0.5) mais les autres matchs non\ je ne joue pas beaucoup\ oui oui\ (0.5) c'est un peu bizarre beaucoup de personnes qui jouent au golf (.) n'aiment pas euh regarder au golf le télé (.) parce que c'est- euh c'est un peu nul\ oui\ mais les grands matchs/ en anglais on dit <((en anglais)) majors>/ oui c'est très important (.) et donc euh je les veux (.) je les (.) regarde\

S1: ok et c'est quand les <((en anglais)) majors>/

S2: euh (2) ça dépend c'est- c'est (.) autres j'ai oublié oui oui\ il y a 2 majors aux états-unis en (.) avril/ en juin/ et (.) les

S1: ok donc quel est le sport que tu préfères regarder à la télé/

S2: peut être le tennis/ ou le foot/ parce que mon frère il joue au foot beaucoup/ et mon père il (.) aime jouer au foot il aime regarder le foot aussi euh :: et donc oui je regarde le foot à la télé/ mais aussi parce que (.) mon frère il joue/ au foot/ et il joue chaque (.) samedi/ samedi soir/ et mes parents aiment

beaucoup regarder mon frère/ et de temps en temps je vais lui
(0.7) regarder aussi oui donc j'aime jouer\ j'aime regarder le
foot\

S1: ok quand tu dis le foot c'est le foot australien/

S2: non non non <((en anglais)) soccer> oui\ mais comme le même
foot que (.) tu connais\

S1: oui oui donc le football européen\

S2: oui c'est ça\

S1: ok ah d'accord oui est ce que c'est un sport populaire/

S2: ici/ oui oui c'est c'est très populaire/ mais (0.6) beaucoup
de personnes pensent que c'est le r- rugby/ qui est le sport la
plus préféré/ mais maintenant il y a beaucoup de gens qui jouent
au foot \ et en particulier les petits jeunes\ oui ils jouent
beaucoup oui\

S1: à ton avis pourquoi pourquoi beaucoup de gens jouent au foot
maintenant/

S2: parce que c'est ((rire)) euh c'est- c'est (0.8) le (0.9) la
(2) c'est <((en anglais)) the most played>\ c'est le euh :: le-
le jeu le plus joué/ dans le monde/ et donc ici en australie on
veut faire comme ça aussi\

S1: ok et est ce qu'il y a des bonnes équipes de foot en australie/

S2: non\ non\ il y a un <((en anglais)) league>/ professionnelle/
mais seulement un ligue pas comme en france il y a ligue 1 2 ou 3
comme ça\ ICI il y a un ligue et c'est (0.6) c'est professionnel
mais c'est pas très compétitif\ donc quand il y a une équipe (2)
une équipe européenne ou d'angleterre qui (.) qui fait un match
contre une équipe australienne l'équipe australienne/
d'australiens (.) vont (.) perdre\ oui\

S1: ok\ donc quand tu regardes le foot généralement c'est les
équipes australiennes ou c'est (.) plutôt l'europe ::

S2: oui\ oui\ plutôt en europe en- en angleterre aussi\ oui parce
que quand j'étais très jeune j'ai habité près de (.) près de
l'angleterre/ euh c'est une île peut être en français île de
homme/ en anglais c'est <((en anglais)) isle of man>/ c'est un
pr- petit île

S1: en écosse/ proche de l'écosse/

S2: oui/ petit île et j'ai (0.6) j'y ai habité/ quand j'ai 2 ans/ jusqu'à j'ai 7 ans/ donc oui j'étais très jeune oui oui\ et donc je pense que quand j'étais là j'ai commencé à jouer au foot\ et mon frère beaucoup jouer au foot\ parce que (.) en angleterre c'est très populaire\

S1: ok oui d'accord mais est ce que tu as une équipe préférée/

S2: oui liverpool est ce que tu connais/

S1: je ne regarde pas beaucoup mais je connais/

S2: oui je connais/ mais c'est seulement parce que mon (.) euh mon père/ il aime beaucoup euh liverpool /et donc quand j'ai commencé à regarder euh mon frère il aime beaucoup liverpool/ donc moi (.) j'aime beaucoup liverpool aussi\ oui\ mais mon (.) FRÈRE/ il regarde rarement (.) mon frère aime liverpool/ mon père aime liverpool/ moi j'aime pas beaucoup liverpool\ j'aime les autres équipes je ne sais pas pourquoi\

S1: ok d'accord ok\ donc ouais tu regardes beaucoup le football et tu m'as dit le tennis aussi/ oui et en ce moment tu regardes le tennis/

S2: oui à wimbledon/ oui oui\ c'est mais d'habitude ils commencent à 8 heures 9 heures du soir / ici mais pour les matchs importants (.) pendant une semaine (.) il commence à 11 heures et c'est très-très tard\ et donc c'est difficile (.) regarder ici (.) en australie\

S1: quel est le dernier match que tu as regardé/

S2: euh :: j'ai regardé euh :: le joueur australien alex dimauro/ il a joué peut être il y a 2 jours oui / et il a gagné donc oui/ c'est super super oui/

S1: il a joué contre qui/

S2: j'ai oublié oui ((rire)) quelqu'un qui je ne connais pas\

S1: ok d'accord et quel sera le prochain match que tu regarderas/ est ce que tu sais/

S2: je ne sais pas\ (.)peut être quand je retourne chez moi ce soir/ peut être s'il y a des personnes qui je veux regarder/ oui/ mais je ne connais pas qui va jouer ce soir\

S1: ok et la finale c'est quand/

S2: euh je pense que c'est (0.5) le parc dimanche cette semaine/
c'est le prochain dimanche la prochaine dimanche/ je pense oui\
d'habitude d'habitude pour les hommes oui dimanche/ et les femmes
un jour avant ça\ donc samedi\

S1: oui d'accord tu regardes les hommes et les femmes/

S2: oui/

S1: oui ok est ce que tu vas regarder la finale/ est ce que tu as
quelque chose de prévu pour la finale/ est ce que tu vas organiser
quelque chose pour regarder la finale/

S2: non parce que les finales c'est dans dimanche/ et je dois
travailler lundi\ et :: d'habitude les - les matchs vont commencer
à peut être 11 heures du soir/ et ils terminent à 3 heures/ oui/
et donc c'est un peu c'est un peu difficile oui\ parce que j'aime
beaucoup dormir\ et donc ce n'est pas possible\

S1: oui ok d'accord je comprends et il y a beaucoup de travail
donc oui c'est difficile\

S2: mais peut être lundi après le match/ je peux travailler chez
moi/ donc je peux je peux dormir un peu plus\ parce que je n'ai
pas besoin de- (.) de faire le transport pour arriver en ville\

S1: ok oui d'accord ok\ donc tu aimes beaucoup regarder le sport
à la télévision\ est ce que tu lis aussi un petit peu/ non/

S2: non pas beaucoup\ (0.5) pas du tout\ pas du tout oui oui pas
du tout\

S1: ok oui donc pour te détendre tu regardes le sport à la télé/
tu joues/ tu fais du sport/

S2: oui oui je regarde les vidéos sur youtube oui aussi/ (.)
beaucoup de (.) beaucoup de (0.6) beaucoup de choses par (2) oui
les- les comédiennes et les autres euh :: les autres personnes
qui publient les vidéos\

S1: tu n'as pas de genre spécifique/

S2: non\

S1: ok est ce que tu regardes des vidéos françaises parfois/

S2: pas sur youtube/ mais sur instagram et tiktok oui\ oui j'aime
beaucoup les créateurs/ je ne sais pas comment\ oui qui (0.8)
beaucoup de personnes qui :: sont anglophones/ mais maintenant
ils habitent en france/

S1: ok/

S2: et oui j'aime (.) j'aime regarder leurs vidéos parce qu'ils parlent pas trop vite\ donc je peux comprendre\ mais c'est avec les sous titres aussi/ et donc c'est (.) c'est une forme pour progresser/ et pour améliorer ton français/ je pense oui\

S1: est ce que tu te souviens de la dernière vidéo que tu as regardé ou non/

S2: non parce que le- les vidéos sur tiktok sont très petites peut être\ 30 secondes une 1 c'est tout\ oui je regarde beaucoup oui\

S1: ok est ce que tu penses que c'est les vidéos tiktok peuvent (0.6) tu dis que les vidéos tiktok sont très courtes/ est ce que tu trouves que c'est normal/ pourquoi elles sont courtes les vidéos tiktok/

S2: euh je ne sais pas pourquoi\ mais je pense que maintenant (2) tout le monde (1.7) réseaux (.) sociaux/ réseaux/ oui/ tous les jeunes veulent (.) regarder les vidéos très courtes\ donc euh s'il y a une vidéo plus longue/ beaucoup de personnes ah non je ne veux pas regarder ça parce que (.) je veux les vidéos très courts (2) c'est (.) c'est un peu bizarre/ mais avec le tiktok et instagram c'est (.) c'est (.) c'est normal maintenant\ oui\

S1: et à ton avis est ce qu'il y a une solution pour empêcher les les jeunes de ne pas être attentif/

S2: je- je sais que pour les- les jeunes qui (.) qui va à l'école/ beaucoup d'écoles maintenant (.) il y a des règles où on ne peut pas (1.3) quand on arrive/ à l'école/ le prof dit donnez moi ton ton ton iphone ton téléphone/ et donc les jeunes ne peuvent pas utiliser leur iphone pendant TOUTE la journée\ et je pense que ça c'est très très important\ oui\ parce que pour le déjeuner quand ils sont avec leurs amis/ si on a s'ils ont le téléphone/ il fait tous les choses dans le téléphone (.) et ils ne parlent pas (0.5) ils ne parlent pas (.) à chacun (.) et donc euh je pense que c'est très important oui parler avec leurs amis et les autres personnes\

S1: oui oui et tu penses que dans le futur est ce que ce sera pire/ ou ce sera mieux les téléphones avec les jeunes\

S2: je ne sais pas\ oui/ c'est un peu (.) c'est un problème/ et je ne sais pas quoi les personnes vont faire oui\

S1: je pense que quel est l'âge minimum pour les enfants pour avoir un téléphone/

S2: euh :: 13 ans peut être\ ici en australie l'école commence à 5 ans\ d'habitude jusqu'à 12 ans / et ça c'est le- (.)l'école <((en anglais)) primary school>/ et après ça (0.9) d'habitude quand on a 13 ans/ on commence à <((en anglais)) high school>/ et je pense que (.) avant ça/ on (.) ne peut pas avoir un téléphone\ (.) donc 13 ans\ (0.6) oui et c'était la même chose pour moi (.) mais parce que quand j'ai 3 ans/ c'était en (3) 2008/ 2008/ et par exemple iphone ce n'était pas très (.) populaire/ je pense que c'était iphone numéro 1 ou 2 comme ça mais maintenant tout le monde a un iphone (.) et ils commencent à 5/ 5 ans oui c'est bizarre oui\

S1: oui ok oui et est ce que tu penses que les téléphones remplaceront les professeurs/

S2: non\ non je pense que les téléphones peuvent aider le professeur/ mais :: il ne va pas remplacer le professeur\

S1: ok c'est toujours important d'être en classe/

S2: oui\

S1: ok\

S2: je pense/

S1: ok et toi est ce que tu utilises beaucoup ton téléphone/

S2: oui peut être un peu (.) un peu trop/ un peu plus/ mais ça c'est le monde maintenant\ oui\

S1: oui ok très bien super merci beaucoup conrad/

S2: merci\

T0 – Anna

S1: bonjour anna

S2 : bonjour / eva

S1 : comment ça va aujourd'hui/

S2: ça va- ça va pas mal\

S1: ouais/ ça va pas mal/ ok\

S2 : pardon je vais (.) toui/

S1 : tousser/ oui pas de problème ((rire)) bois de l'eau

S2: oui un peu froid aujourd'hui\

S1: ouais un peu froid/ ouais\est ce que tu peux te présenter un petit peu/anna/

S2: d'accord :: je m'appelle anna (0.4) je viens de sydney (.) mon métier est donc une artiste- artiste de peintre mais j'ai fait les-les autres choses aussi les sculpt- les sculptures (.) la céramique (.) dessiner/ toutes les choses\ mais j'ai fait mes études en peintre et en les histoires de :: des-des arts/

S1: oui/histoire de l'art/oui/

S2: j'ai un chat/ qui vient avec moi/toute ::

S1: partout /

S2: partout\

S1: ouais

S2: il s'appelle denzel/ (0.3) moi aussi j'ai un <((en anglais)) interests> avec (.) le <((en anglais)) environment activism> donc quelquefois (.) je fais les choses/ (.) les exp- expositions <((en anglais)) exhibitions/> (0.6) avec mon art mais aussi il a les :: comment dire ça/ <((en anglais)) undertoned/> tu as le <((en anglais)) meaning/> le : qui sont : pour le <((en anglais)) environment> ou <((en anglais)) l'activism/> ou quelque chose que je veux- je peux- je veux/ parler/ de ça/ donc ces pages sont la :: pour un :: c'est pas seulement (0.5) excusez moi (.) comment on dit ça/ (0.8) joli/ c'est aussi quelque chose un peu plus=

S1 : =profond/

S2 : oui voilà\

S1: ok

S2: ça va/

S1: oui très bien/ non super très bien\ ((rire)) est ce que tu as travaillé/ aujourd'hui/

S2: non aujourd'hui j'ai : oh un peu\mais je travaille\ chez moi/ à l'ordinateur/ mais je demandais pour le :: le travail qu'une cha- chaque- chaque semaine et (0.8) email/ moi le travail/ et je fais chez moi quelquefois (.) je allais au bureau/ mais normalement je préfère chez moi ou si je je- je- je voyage/ partout/

S1: ok\

S2: mais il :: pas beaucoup les choses pour moi aujourd'hui donc
(0.4) j'ai une- deux heures peut-être

S1: ok c'était tranquille aujourd'hui\ ok\ où est ton bureau/

S2: le bureau donc alexandria\

S1: ah d'accord (.) ok (.) d'accord\ tu n'es- tu vas au bureau à pied/

S2: non\ en voiture\

S1: en voiture/ tu as une voiture ici/

S2: oui j'ai une voiture parce que aussi j'ai une- une chien/ donc
(.) c'est quelquefois c'est difficile

S1: ah tu ne peux pas prendre le métro avec ton chien/

S2: je prends le métro mais l'autobus

S1: hmm

S2: quelquefois les gens :: sont pas bien avec (.) lui

S1: ouais (.) ok oui il faut faire attention\

S2: oui (0.5) aussi j'ai : (0.6) parce que j'ai fait le peintre/
quelques fois je allais au campagne (0.5) pour faire la peint pour
le :: <((en anglais)) landscape/> comme on dit <((en anglais))
landscape/>

S1: les paysages/

S2: paysage/

S1: paysage\oui\

S2: paysage\ à une plein air\

S1: wah ok d'accord (.) donc pendant ton temps libre tu aimes
bien/faire de la peinture\

S2 : oui\

S1 : depuis combien de temps est ce que tu peins\

S2 : mmmmh combien de temps/ depuis j'ai : fait/ euh cinq- cinq/
vingt |ans <((en anglais)) twenty years/>

S1: vingt ans/ waouh et quel est de style/de ton art/

S2: le style/ c'est ::: je crois c'est moderne parce que j'ai fait
ce que je fais maintenant mais :: un peu expressif (.) un peu
<((en anglais)) abstract> oui\

S1: et qui est ton : peintre préféré/

S2: hmmm l'australienne/ euh ((rire)) j'ai :: un ami ici il s'appelle guide ghemistry/ c'est un- un très bon peintre euh- artiste\ mais il y a beaucoup\ ça dépende oui\
 S1: est ce que tu connais un petit peu les peintres français/
 S2: ah- ah oui (0.5) monet/ oui- oui- tous les gens qui- picasso mais ils sont en espagnol/
 S1: ouais il est espagnol\
 S2: mais on en- quand on parle de picasso toujours en- on pensait à france\
 S1: c'est vrai/
 S2: oui\
 S1: ah : ok :
 S2: parce qu'il est- il est vit en france
 S1: ouais- ouais peut être- peut être qu'il a vécu en France oui\
 S2: oui\
 S1: ah ok\ très bien (.) et donc :: pourquoi est ce que tu aimes : les peintures du peintre australien dont tu parlais/
 S2: hmmm je crois (0.4) comme ils sont un artiste c'est pas un choix/ c'est juste quelqu'un comme tu as né c'est : normal comme tu parles (0.6) c'est- c'est dadans/ dadans/ <((en anglais)) within/>
 S1: c'est ::: à l'intérieur/ tu veux dire/
 S2: oui\ (0.3) donc c'est pas une-une choix (0.7) parce que c'est- c'est pas pour l'argent ((rire))
 S1: mmm (.) donc tu penses qu'on NAIT avec du talent/
 S2 : oui je crois\
 S1 : ok d'accord (.) est ce que tu penses qu'on PEUT devenir talentueux/ avec l'exercice/
 S2: je comprends pas\
 S1: est ce que tu penses qu'on peut DEVENIR talentueux avec la pratique/
 S2: euh (.) oui mais c'est : ((rire)) (0.8) c'est une <((en anglais)) combinaison> je crois c'est pour exemple euh (0.6) je crois c'est p- pas raciste mais comme tu (.) vois les- les- beaucoup les gens en asie <((en anglais)) and> ils- ils euh (0.>6) appris/ la peinture/ mais la même chose (.) c'est super

euh :: <((en anglais)) like> euh- euh- euh il le fait. :: je peux dire un peu en anglais/ non/

S1: essaye en français si tu peux/

S2: donc (0.7) tu peux- tu peux :: euh (0.9) apprendre/ la- la <((en anglais)) skill/> mais il y a quelque chose qui (.) c'est pas possible\ c'est ça non (.) c'est la même chose pour chanter et ::: tu appris oui mais :: il y a toujours quelque chose qui sont (.) absents\

S1: oui je comprends\

S2: tu comprends/

S1: ouais d'accord\ ok\ ouais c'est intéressant/ et :: toi qu'est ce que tu préfères peindre/

S2: euh ça dépend euh :: moi comme j'ai dit avant j'ai- j'ai- juste après j'aimais beaucoup de faire (.) le voyage dans la (0.6) nature <((en anglais)) nature/> c'est la même chose/ même mot/ euh donc (0.6) parce que (.) en gros c'est l'expérience (.) donc j'aime pas de (.) faire la peinture avec les photos\ je préfère si je peins une personne/ je peux- je préfère que nous sommes :: en <((en anglais)) like> maintenant\

S1: d'accord\

S2: en face/

S1: oui en face (.) en direct\

S2: c'est la même chose avec (.) la- la nature (0.4) c'est de faire en plein air\ pas prendre la photo euh (0.8) c'est la palette (.) c'est quelque chose again qui sont (.) <((en anglais)) absents> (0.5) si tu fais juste avec une photo\

S1: oui je comprends\

S2 : tu comprends/

S1 : peut-être que les émotions ne sont pas :: pareilles/ les sentiments/

S2: peut-être ça va être- probablement :: <((en anglais)) flat/>

S1: plat\

S2: plat\

S1: ok d'accord\et plus tard tu- tu continueras/ à peindre/

S2 : ah oui\

S1 : toujours/

S2 oui\
S1 : jusqu'à=
S2: =jusqu'à :: je suis très vieille ((rire))
S1: ((rire)) c'est bien c'est une vraie passion/
S2 : ouais\
S1 : ok et sinon donc, tu aimes bien la peinture/ et qu'est ce que tu aimes faire d'autre pendant ton temps libre/
S2 : hmm au- dans mon livre/ <((en anglais)) live/>
S1 : dans ton temps libre\
S2: libre euh (0.9) avoir beaucoup des amis/ manger de la cuisine bien/ travail- euh voyager/ hmmm=
S1: = tu as beaucoup voyagé/
S2: oui\
S1: où est ce que tu as voyagé/
S2: hmm ((rire)) hum j'ai fait beaucoup le temps en Australie avec le :: °comment on dit ça° l'aborigène <((en anglais)) tribe/tribe/>
S1: euh tribu\
S2: tribu\aborigène/
S1: aborigène ouais/
S2: hum donc c'est très intéressant/ aussi j'ai fait la même chose avec (0.5) la marine/
S1: la marine/
S2: <((en anglais)) new zeland>
S1: nouvelle zélande/
S2: <((en anglaise)) new> zélande
S1: nouvelle-zélande ouais (.) et qu'est ce que tu as fait avec la tribu aborigène/
S2: euh j'ai fait ::: le-les expositions qui sont pour : (0.4) comment on dit ça ((rire)) les- les tribes/ tribes aborigènes/ il habite/ au bout une <((en anglais)) river- river/>
S1: rivière/
S2: rivière/ euh (0.5) cette rivière sont (.) les |essences de la aborigène\ mais comme ces rivières sont malades/ à cause de (0.7) euh le gouvern'ment qui sont : <((en anglais)) manage> pas bien/ ça euh (0.5) ils sont <((en anglais)) intertwined/ like> les mêmes

que les aborigènes <((en anglais)) and> les rivières euh (0.6) ils sont - il faut les rivières et il faut ils sont (0.7) en bonne santé/ donc (0.6) les aborigènes sont en bonne santé\ mais c'est-les rivières sont malades/ (0.7) les- les aborigènes sont aussi malades\

S1: oui ils sont connectés/ ils sont liés/

S2: oui exactement\ donc moi j'y habite là-bas pour trois ans-trois ans/ avec cette tribes et :: j'ai gagné à beaucoup de choses avec- avec l'eux/ et j'ai fait les- les exhibitions/ pour ::: euh pour donner (.) cette (.) histoire/ à (0.8) le- le monde <((en anglais)) did it make sense/> ((rire))

S1: oui oui je comprends/ c'est super/

S2: donc euh (0.4) donc j'ai fait le pain de le- le aborigène (0.6) aussi j'ai :: c'est- c'est difficile de expliquer=

S1: =oui non je comprends\ mais est ce que tu :: tu feras un autre voyage comme ça/

S2: euh (.) déjà <((en anglais)) or ::>

S1: est ce que tu feras/ un autre voyage/

S2 : fera c'est futur/

S1 : oui plus tard (.) est ce que tu feras un autre voyage comme ça/

S2: euh ::: oui je crois (.) mais peut être un- en utats- utats-unis/

S1: aux états-unis/

S2 : ouais\

S1 : ok pourquoi/

S2: parce que ::\ je veux faire un (.) exhibition avec (.) les rivières de <((en anglais)) new zealand/ arizona and> australie\

S1 : d'accord\

S2 : <((en anglais)) and a trip> donc morille/ morille/ <((en anglais)) mauri/> aborigène (.) tatitati en :: navoho.

S1: donc tu iras aussi dans des tribus aborigènes/

S2 : hmm/

S1 : ok wahou\est ce que tu as déjà : prévu ou non/ c'est juste une idée pour l'instant/

S2: non non j'ai- je suis déjà allé (.) quand ça commence\

S1: quand/
S2: euh :: ça :: commence de faire (0.4) la conversation euh :: email ::
S1 : ok/
S2 : oui\
S1: ok et tu partiras quand/
S2: euh ce- les choses comme ça/ à voir avec quelque- normalement c'est trois anses <((en anglais)) en advanced> (0.5) parce que c'est très grande
S1 : d'accord\
S2 : parce que tu veux : faire l'exhibition dans les (0.3) les grandes galeries/ ils sont °comment on dit° <((en anglais)) booked/>
S1 : hmm réservés\
S2 : réservés plus longtemps\
S1: d'accord
S2: oui donc ça ::: oui trois ans <((en anglais)) I will>\
S1: ok d'accord ouais super\ et donc, tu aimes beaucoup voyager/ tu aimes : peindre/ qu'est ce que tu aimes\ tu aimes les animaux aussi\
S2: oui bien sûr\
S1: quel est ton animal préféré/
S2 : les chiens\
S21 : denzel précisément/ ((rire)) est ce que tu as déjà eu d'autres animaux/
S2: euh quand j'étais petit/ comme j'ai grandi avec un autre chien/ mais les chiens/ chiens/ <((en anglais)) cat/>
S1 : chats\
S2 : chats\chats aussi\
S1: ok\
S2: mais toujours les chiens et les chiens noirs (.) bizarre\
S1: ah ouais/ des chats ou des chiens\
S2: la même\
S1: les chats et chiens noirs\ ok/ et plus tard tu auras- tu auras un chien encore/ tu auras toujours un chien/ tu penses/
S2: hmm après lui/ non\ trop triste\

S1: ou un chat non mais est ce que tu voudrais d'autres animaux\
est ce que tu auras d'autres animaux\ un chat/ un oiseau/
S2: tou-tout les animaux (.) mais j'aime pas les oiseaux dans le
cage
S1: mmmm oui.
S2 : la cage/
S1 : oui très bien/
S2: je préfère (0.7) en :: libre
S1: oui je comprends oui d'accord\oui\ pour l'instant denzel est-
est suffisant\
S2 : ouais
S1 : c'est- c'est ton- c'est ton meilleur ami/
S2 : oui\
S1 : oui/ c'est vrai/ il vient partout avec toi/
S2: oui avec (.) aussi comme j'habite dans le- la tribu aborigène
il sont avec moi donc nous sommes très proches\
S1: waouh c'est super/ ok très bien\ merci beaucoup anna\

T1 – Anna

S1: bonjour anna/
S2 : bonjour\
S1 : comment ça va aujourd'hui/
S2: ça va pas mal\
S1 : oui/
S2 : j'ai mon reg ((rire)) donc j'ai (.) un peu malade\
S1: un petit peu malade/ ouais\ est ce que tu prends des
médicaments ou non/
S2: un peu (.) oui\ j'ai le (3) <((en anglais)) operation/
operation/ operation/> pour (0.7) tu sais euh (3) <((en anglais))
endometriosis/> c'est le même (.) nom (.) en français/
S1 : oui
S2 : donc maintenant (0.8) c'est : moi (0.9) moi (4) <((en
anglais)) painful/>
S1: c'est moins douloureux/
S2 : oui\
S1 : ok d'accord\ et tu travailles aujourd'hui/

S2: oui un peu\ (.) au ordinateur\ (0.9) chez moi\
S1: qu'est ce que tu fais/
S2: je travaille pour un- un magasin/ de (2) de l'arte/ art/ oui/
pour (2) les <((en anglais)) clients> qui <((en anglais))
advertise> au magasin\ donc j'ai fait les- les email\
S1: ok tu aimes bien/
S2: (0.8) ça va\
S1: ouais/
S2: c'est ennuyé un peu/ mais (2) c'est la- l'argent\
S1: ok\ouais d'accord\et :: qu'est ce que tu :: qu'est ce que tu
vas faire ce week end/ tu vas travailler aussi/
S2: (4) un- peut-être un peu mais : (0.8) no\le week end je fais
le marché\ je visite (3) je va visiter\ (0.8)visiterai/ mon amie/
(0.7) c'est tout\ mais l'année prochaine (0.4) je va (4) voyager/
voyagerai/ voyager/
S1: tu peux dire je vais voyager ou je voyagerai\
S2: d'accord\ à broken hill\donc ce week-end\ je (4) range mes
affaires\
S1: ok/ d'accord\ donc tu vas :: tu y vas en train/
S2: ouais\
S1: ok\ combien d'heures de train/
S2: treize heures\
S1: wow
S2: ouais
S1: ok\ et qu'est-ce que tu vas faire pendant ces treize heures/
S2: je va faire mon (.) travail (2) au ordinateur\ je prendre un
petit (3) pour le internet/
S1: ok\
S2: je sais pas le mot\ je sais pas le mot en anglais non plus\
((rire)) euh un petit :: (2) dongo/ dongo/ je crois/
S1: je ne sais pas non plus en français\
S2: donc on- (0.8) donc tu peux faire les- les internet partout/
S1: ah ok\ c'est pratique/
S2: oui c'est pratique\
S1: ok\ donc pendant le trajet tu vas travailler\ok\ et tu m'as
dit que tu allais où/

S2: broken hill/

S1: broken hill/ et qu'est-ce que tu vas faire à broken hill/

S2: j'ai fait un peu la peinture/ (6) on fait la camping/ (0.8) mais aussi (0.9) fait la peinture (.) en plein air/ oui\ (2) j'ai aussi (0.7) parce que (.) j'habitais là bas/ il y a quelques ans/ maintenant/ mais j'ai beaucoup des amis là bas/ beaucoup les amis aborigènes/ les membres qui la- la tribe/ qui habitent là bas/ c'est- c'est comme (.) une famille à moi (2) donc je va (6) pas rencontrer\ mais (.) parce que j'ai déjà rencontré ((rire)) (3) j'ai pas visiter- voir\

S1: tu vas les voir\ \tu vas les voir régulièrement/

S2: non parce que loin (2) c'est loin\

S1: oui\

S2: donc il y a quelques ans depuis je (2) je vois\

S1: ok et donc les tribus habitent là-bas/

S2 : le/

S1 : les tribus habitent là-bas/ les tribus aborigènes habitent là-bas/

S2 : oui\

S1 : ok\ elles habitent dans quoi/ dans des maisons/ ou des appartements/ comment ça se passe/

S2: oui dans les maisons mais il y a la- la ville que je visite (.) broken hill c'est une grande ville/ avec les gens aborigènes/ mais aussi les gens (.) comme nous mais encore il y a une petite ville qui sont proches de broken hill/ c'est une ville s'appelle wilcannia et ça c'est un- une ville des aborigènes\ donc presque tous les <((en anglais)) populations> sont (.) les aborigènes/ (2) c'est (3) oui\ donc je vois visit- visiterai là\

S1: ok/ et tu toi tu es vraiment inclus dans le groupe d'aborigènes/

S2 : hmm

S1 : ok pourquoi/

S2: parce que ((rire)) (4) parce que mon voiture/ (3) a cassé/ <((en anglais)) and> donc : (2) il m'a invité/ invité/ inviterai/ <((en anglais)) invite/> moi/ to rester avec eux et :: (3) ensuite (2) j'ai :: j'ai (0.9) travaillé ensemble avec un- un artiste (.)

qui s'appelle [(inaud).]/ c'est un [(inaud).] un activiste qui sont très connus/ (2) et ensemble on a (4) on a (2) fait une exhibition/ avec beaucoup les-les-les arts/ les [(inaud).]/

S1: qu'est ce que c'est/

S2: liner cut c'est (3) c'est :: <((en anglais)) like you know woodcut/ print/ the print/>

S1: ouais/

S2: un type de art\

S1 : ok d'accord\

S2 : le peinte\ la sculpture\ la céramique\ le liner cut c'est un-un (4) comme (2) tu coupais (.) les- (.) les (2) arbres/ et tu (4) pressais (3) <((en anglais)) paper/>

S1: sur le papier/

S2: sur le papier/ ouais\ ok donc je fais là\ (3) je fais ça (.) avec (.) lui avec les\ les gens là bas (4) je restais avec eux pour trois ans\

S1: ok/ trois ans/ wahoo/ et pour toi quelle est la plus grande différence entre les aborigènes et les australiens/ quelle est la plus grande différence/

S2: je- je (3) pense que la plus différence c'est (5) la <((en anglais)) relationships> que (2) les gens (3) avec la nature\ (0.8) et comme ils (4) pensent/ pensent/ de (0.8) nature/ donc pour nous\ (0.4) la nature sont une chose qui est séparée/ (.) de nous/ mais pour les (.) aborigènes ils sont ensemble avec la nature (0.4) c'est (.) donc comme je travaille là-bas (3) on a (0.6) fait beaucoup de focus en le (0.7) rivière/ la rivlet/

S1: la rivière/

S2: la rivière s'appelle (0.8) en anglais c'est la darling river (.) mais le- les langues aborigènes c'est le barca et le- le tribe (0.6) que j'habite avec ils sont- ils s'appellent le burkindi (2) donc le kanji (2) c'est le même nom de- de la <((en anglais)) river\ am i making sense/> ((rire)) donc (.) ils s'appellent\ (3) les gens de la burkindi\

S1: d'accord\

S2: les gens de la baka\ c'est la burkindi <((en anglais)) people of the river> (2) donc c'est :: le river\ le baka est (3) malade/ les gens (4) seraient/ malades\
S1: ok/
S2: donc\ (2) parce que (.) il n'est pas separate\c'est la nature et (4) c'est probablement (.) ça c'est le plus différent\
S1: ok\ et toi tu es d'accord avec les aborigènes/
S2 : ouais\ (2) je crois c'est un (5) c'est nous dans le- le monde <((en anglais)) western/> changer (2) le sent- le sentiment/ de nature/ (5) ça ::: ça verrait mieux/ pour\ la planète\
S1: d'accord, je comprends\ oui oui\ est ce que toi tu- chez toi tu fais des choses pour pour aider la planète/
S2: ICI/ (0.3) moi j'ai fait la- un peu la activisme\
S1: ok\
S2: j'ai fait- j'ai utilisé mon art pour (.) parler de la choses qui sont (3) pas bien\
S1: ok\
S2: conc (.) tu fais :: (0.6) tu gagnais la <((en anglais)) attention> de- de l'audience (0.5) en le sujet (.) qui sont importants\ donc les <((en anglais)) environment\ human rights\> comme on dit <((en anglais)) human rights> en français/
S1: les droits humains\
S2: les droits humains/ oui (.) celui-là/ (2) dans la photo en (0.8) blanc noir/ en blanc et en noir/ oui/ ça c'est mon (4) <((en anglais)) godfather\ who gave us that name>
S1: ah (.) c'est ton parrain/ qui a pris la photo/
S2: non (.) c'est lui dedans la photo\
S1: ah wow/
S2: ils sont une- une activiste très connu\ (.) à sydney\
S1: d'accord/ ok d'accord\ok\ c'est ton parrain/
S2: c'est mon <((en anglais)) godfather>
S1 : ouais\
S2 :ouais\
S1: ton parrain\ ok\ wow\ ok\ donc toi quand tu- quand tu peins/ c'est de la peinture activiste/ tu- tu penses que c'est important pour les artistes d'être engagé/

S2: ah oui\ mais c'est (.) pas nécessaire (0.6) les (.) chaque artiste sont différents/ (2) c'est quelques artistes peut être il veut juste peindre la peint- peindre en plein air ou le portaiture\ ça c'est cool aussi mais pour moi je crois c'est important pour les (.) artistes (0.5) tu parles de la chose morale/ oui/ mais pas seulement les artistes de peintres mais les chanteuses/ les acteurs/ si avoir une plateforme/ (1) c'est important de (5) <((en anglais)) use/ to :: to use that platform/>

S1: ok oui\ et tu penses que c'est plus :: (4) pour quelqu'un qui regarde l'art/ c'est plus percutant quand c'est engagé ou : pas forcément/

S2: il faut tu dis/ encore/

S1: pour quelqu'un qui regarde l'art/ est ce que tu penses que c'est plus PERCUTANT quand c'est ENGAGE ou pas forcément/

S2: je crois (2) je crois que (2) art- art (0.6) avoir c'est comme on lit les- les magasins ou quelque chose on voit le nouveau en télévision c'est- c'est différent\ c'est seulement la information/ mais quand (.) on (.) écoutait la chanson on (.) voit (0.6) une\ une peinte (0.5) il avoir le (3) le <((en anglais)) power/ to : (0.8) to : (3)to : (3) i think that's why you were saying/> pour avoir plus : (0.8) sentiments (3) <((en anglais)) like (4) make people feel more\>

S1: je comprends\

S2 : désolée ((rire))

S1 : non pas de problème/ d'accord/ ok\je comprends\ super\ ok\ et tu m'as dit que le week-end tu vas parfois à King's Cross/ pour le marché/ c'est quoi comme marché/ est ce qu'il y a de l'art ou non/

S2: c'est le (0.7) le marché c'est la <((en anglais)) farmer's market>

S1: ok\

S2: c'est le (2) le légume\ le fruit\ (0.8) les choses pour manger\

S1 : ok\

S2 : oui\

S1: donc oui c'est un marché comestible/ ce n'est pas- ce n'est pas pour acheter de l'art/ ou des vêtements/

S2: un peu (.) mais non\
S1: ok\
S2: c'est plus pour (0.9) pour le- le- le- le pour le- (4) <((en anglais)) °oh my gosh what's the word° (2) food\>
S1: pour la nourriture/
S2: nourriture\ oui\ pour la nourriture\
S1: ok/ d'accord\ et tu=
S2: =est ce que tu as fait/
S1 : non JAMAIS/ parce que=
S2 : pas encore/
S1 : parce que je travaille tous les samedis matins\ je travaille les samedis matins/ et c'est seulement le samedi matin/ c'est ça/
S3: oui\ c'est très joli\
S1: ouais\ j'aimerais beaucoup\ mais je ne peux pas\
S2: aussi c'est mieux parce que moi (.) j'aime pas (0.8) donner mon l'argent à le- les supermarchés/
S1 : ouais\
S2: c'est- c'est c'est bien de faire les marché et de donner de l'argent à la petite <((en anglais)) grocer> (.) le petite <((en anglais)) farmer\>
S1: ouais je comprends\ et est ce que quand tu vas faire le marché tu retrouves des personnes que tu connais/
S2: oui beaucoup\
S1: c'est toujours les mêmes personnes/
S2 : ouais
S1 : ok\ d'accord\ et donc, tu y vas tous les combien/ tu y vas tous les week ends/
S2: euh (3) juste samedi\
S1: tous les weekends/ ouais/ tous les samedis tu vas au marché/
S2: ouais ouais presque\ (2) quelquefois non (.) si je suis (.) quelque chose (2) autre mais (.) oui (.) si- si je réveille ici/ oui\
S1: d'accord\
S2: y aller/ je prends les fleurs aussi\
S1: c'est vrai/ oh wow ok très bien/ j'adore les fleurs aussi\ et donc tu n'achètes jamais de fruits et de légumes à Coles ou :::

S2: oh quelquefois mais (.) ma- mon préférence est pour acheter le- (.) les légumes là-bas (2) au marché\
S1: ok d'accord\ et sinon/ généralement/ tu fais tes courses ou/ à coles à woolworth/ à harris market/
S2: c'est (2) harris farm (.) pour les légumes (.) et les produits (.) profuits fraiches/
S1: oui\
S2: mais woolworth pour- ou coles pour le <((en anglais)) shampoo (.) dishwashing liquid> des choses comme ça\
S1: ok\ oui\ et la qualité est bien à harris farm/ la qualité des produits/
S2: oui mais mieux à (.) mieux de coles/ mais (2) c'est mieux (.) non mieux de (3) coles/ mais le marché c'est première\
S1: ok\
S2: oui\
S1: d'accord\ oui\ donc j'aimerais beaucoup aller au marché\ouais\ mais harris farm est ce que c'est cher/
S2: ça dépend/ (2) c'est (5) un peu- peut être un peu plus cher mais c'est (.) par exemple tu veux le\ le poulet/
S1: ouais\
S2: à coles c'est la <((en anglais)) quality> c'est pas- pas bien\ donc c'est un peu plus cher/ à harris farm/ mais c'est (2) par exemple les :: œufs c'est (.) tous sont les <((en anglais)) free range>
S1: ok\
S2: mais (0.9) mais à coles (.) on a pas ça\ donc (.) c'est un peu plus cher (.) mais parce que les (.) produits sont mais\ (2) oui c'est ça/
S1: les produits sont meilleurs/
S2 : oui
S1 : oui ok\ et puis à sydney, tout est cher\
S2: oui (.) exactement\
S1: oui ok\
S2: mais- mais le marché c'est (4) oh ça- ça dépend\ si tu\ il y a dans- dans le marché il y a les (1) les produits qui sont (4)

<((en anglais)) what is it called/ (.) i can't even think of the english word> ((rire))

S1: bio/

S2: non (7) <((en anglais)) like (2) organic/> des produits organiques/

S1 : oui\

S2 : c'est encore plus cher/ (.) mais aussi à marché il y a aussi les produits qui ne sont pas (0.5) organiques/ mais c'est- (0.2) c'est moins cher de la supermarché/ c'est le- le petit magasin\ tu sais le- (.) le (0.7) c'est pas une (.) grande (.) compagnie\

S1: ok\

S2: donc oui\ moi je prends (2) pour 30 \$ (.) je prends une (0.7) une petite boîte avec le- le légumes et les fruits\ peut-être je prends harris farm c'est qu- quarante\

S1: ok\

S2: oui\

S1: donc c'est un petit peu moins cher\ ok\ donc tu me recommandes le marché de king's cross\ ok super\ très bien/ merci beaucoup anna\

T0 – Taylor

S1: bonjour taylor/

S2: bonjour eva\

S1: comment ça va/

S2: ça va bien/

S1: oui/

S2: oui\

S1: est-ce que tu peux te présenter un petit peu\ (.) te présenter\

S2: je m'appelle taylor / (.) je suis` australienne euh :: mais je vais eu deux passeports (.) une australienne/ une allemand\

S1: ah/

S2: mon père- mon père est allemand\

S1: mmh\ d'accord\

S2: très (0.4) utilisé les deuxième passeport/ pour vacances euh en <((en anglais)) europe> \

S1: ah c'est pratique/ tu parles allemand/

S2: non\ ((rire))

S1: ((rire)) dommage\

S2: ouais c'est dommage\

S1: ton père n'a jamais parlé allemand avec toi/

S2: non c'est- c'est dommage mais (.) à l'époque/ c'est difficile pour mon père après les guerre/ la guerre/

S1: oui la guerre\

S2: donc- donc en australie c'est (1.2) difficile pour parler une allemand\

S1: oui\ ok\ et qu'est-ce que tu fais dans la vie quel est ton métier/ quel est ton travail/

S2: euh je- je travaille (.) en le (.) film industrie de films et la télévision pour les productions euh par exemple euh le film animé/ peter rabbit/ euh aussi à festival de films/ euh je euh j'étais une (1.5) assistante exécutif/ pour les <((en anglais)) board> c'est <((en anglais)) non profit>/ grands festivals très-très célèbre en australie\

S1: d'accord/

S2: oui trofest\

S1: comment il s'appelle/

S2: tropfest\

S1: ok d'accord je ne le connais pas\ est ce que tu connais le sydney french film festival ici/

S2: ah (2) n'est pas cette année\

S1: ah tu connais tu n'as pas participé cette année mais tu connais/

S2: oui je connais le fes- festival des français\

S1: oui ici c'est l'alliance française qui organise c'est un gros événement\

S2: oui et c'est euh utiliser les- les <((en anglais)) pass> de l'alliance française pour cette année\

S1: oui oui oui c'est bien ok cool\ et qu'est-ce que tu as fait aujourd'hui/

S2: aujourd'hui/ j'ai fait lé euh hôpital/ pour mon réhabilitation en santé/

S1: ouais ok\

S2: euh 11(.) il y a 11 ans/ j'étais une grande accident/ je suis une <((en anglais)) pedestrian>/

S1: piéton\ piéton\

S2: piéton/ piéton/ et battre les voitures (.) passent dans les rues\

S1: oui\

S2: oui j'ai (.) cassé mon` épaule gen- gen

S1: genou/

S2: genou/ aussi euh le <((en anglais)) ribs>/

S1: tu t'es cassé la côte aussi/

S2: oui ((rire)) et les <((en anglais)) hips>/

S1: ouais les hanches/ tu t'es cassé les hanches/ wow ok/

S2: c'est (.) 7 opérations/ donc (1) maintenant/

S1: tu dois (.) tu vas combien de fois par semaine pour (.) à l'hôpital pour ça\

S2 : maintenant/

S1 : ouais\

S2: euh :: 2 ou 3 jours par semaine\ pour trois mois\

S1: wow ok et depuis (.) depuis sept ans/ tu vas à l'hôpital régulièrement/

S2: euh oui/

S1: ok wow ah oui c'est beaucoup de ::

S2: le- le (.) c'est une chance/ le hôpital est très proche pour moi mon maison\

S1: c'est à côté de king's cross/

S2: oui\

S1: d'accord mais tu n'es pas à king's cross en ce moment\ en ce moment tu n'es pas à king's cross/

S2: ah oui/ maintenant/ le king's cross\ le- le hôpital est un luxe\

S1: oui mais tu n'es pas chez des amis en ce moment/

S2: oh mais maintenant/

S1: oui c'est fini/

S2: les deux\ les deux\

S1: d'accord ok\ tes amis sont revenus de voyage/

S2 : non

S1 : non mais tu fais entre les deux d'accord\
S2: par exemple :: je conduis (0.3) mais je suis [(inaud)] pour les` autres maisons\
S1: d'accord ok ah oui c'est pratique heureusement sinon ça fait beaucoup de transport\
ok et donc tu travailles dans l'industrie du film/ quel est ton film préféré/
S2: ah :: le drame/ aussi (.) je ne sais pas le mot en français les <((en anglais)) thrillers>/
S1: les thrillers\
S2: les thrillers\
S1: ok est ce que tu as un film préféré en particulier ou non/
S2: j'aime les (2) vieux films donc c'est hitchcock/
S1: d'accord/
S2: ou euh par exemple j'ai récemment regardé le film misery/ stephen king/ le roman de king oui / donc c'est suspense\
S1: oh oui et tu as bien aimé/ tu as bien aimé/ le film oui c'était bien/
S2: oui/
S1: ça parle de quoi/
S2: le film/ misery\
S1: oui ça parle de quoi/ quel est le sujet\
S2: c'est une thriller\
(.) c'est un suspense c'est (0.5) une-une <((en anglais)) it's> comme les (.) comme les nouvelles les-les romans\
de stephen king\
S1: ouais ok\
est-ce qu'il y a un meurtre/ est-ce qu'il y a un meurtre dans le film/
S2: oui\
S1: ouais/
S2: ouais ouais\
S1: et il faut trouver
S2 : le principal\
((rire))
S1: ouais ((rire)) et il faut trouver le suspect/ il faut trouver la (.) le meurtrier/ il faut trouver qui est le meurtrier c'est ça/
S2: ah oui c'est une (2) euh c'est une euh <((en anglais)) obvious> c'est- c'est l'histoire est (2) <((en anglais)) predictable>\

S1: d'accord okay\ oui c'est un peu évident\
S2: évident oui \
S1: ouais okay euh\
S2: mais aussi (.) je regarde cette film troisième\ ((rire))
S1: ah c'est la troisième fois que tu regardes c'est pour ça que c'est évident aussi ((rire))
S2: par exemple une bon film et <((en anglais)) silence of the lambs> aussi c'est par exemple pour une autre film avec le- le même genre\
S1: je n'ai jamais vu ce film je n'ai jamais vu ça parle d'un ça parle d'un psychopathe c'est ça/
S2: oui psychopathe aussi les- les principales actrices est jodie foster oui (.) oui (.) oui\
S1: ok d'accord très bien\ et quel est le dernier film que tu as vu\
S2: le dernier film est misery/
S1: ah d'accord\
S2: oui j'ai cherché pour les euh :: films en français c'est très difficile\ j'ai regardé astérix/
S1: oui/
S2: en netflix/ c'est (.) court/ 20 minutes/
S1: c'est le film ou la série\
S2: la série\
S1: d'accord tu as regardé plusieurs épisodes ou juste un\
S2 : juste un maintenant
S1 : ok tu as bien aimé/
S2 : oui/
S1 : oui c'était bien fait aussi/
S2: ah aussi j'ai :: <((en anglais)) re> regardé/ <((en anglais)) rewatched>/ avec les <((en anglais)) title> à français aussi anglais et les audios (.) oui\
S1: ok oui c'est bien ok donc tu as vu deux fois l'épisode d'accord\ ok et ça va c'est adapté/ pour les adultes/ ça va oui ce n'est pas trop pour les enfants/
S2 : oui\
S1 : ok\

S2: c'est- c'est une (0.4) évidemment pour moi/ c'est euh :: typique pour français/ les- les français adorent les bd/ mais :: étranger c'est bizarre/ mais\
S1: ah d'accord les français adorent les bd mais ici non/ en australie/ pas de bd/
S2: non non non c'est :: j'ai rencontré les bd/ c'est :: pas ici\
S1: ok c'est marrant (.) pourquoi/ même pour les enfants/
S2: non\
S1: pourquoi/
S2: <((en anglais)) no idea>
S1: c'est bizarre/ ok d'accord je ne savais pas\ ok\ donc tu tu aimes beaucoup les films/ qu'est-ce que tu aimes faire sinon pendant ton temps libre/ qu'est ce que tu aimes faire quand tu as du temps libre\
S2: euh je ne sais pas\
S1: quand tu quand tu ne travailles pas/ quand tu ne vas pas à l'hôpital/ qu'est ce que tu aimes faire/
S2: ok (5) je vais cuisiner/
S1: oui/
S2: oui\
S1: qu'est-ce que tu cuisines/
S2: ah les pâtes le- le- le (.) les sauces pour les pâtes c'est les bolognaïses (.) grande euh <((en anglais)) batch> pour (.) pour les congélateurs\
S1: ah c'est super c'est pratique\
S2: c'est très pratique\
S1: tu cuisines seulement pour toi
S2 : ah maintenant/ oui\
S1 : ok d'accord est-ce que tu habites dans le même immeuble que ta sœur/ est ce que parfois vous cuisinez ensemble ou non\
S2 : non\
S1 : ((rire))
S2: ma sœur est les euh :: les bons cuisiniers\
S1: est une bonne cuisinière/ toi aussi/
S2: non/ ma sœur est très euh plus <((en anglais)) adventurous>\

S1: ah toi c'est basique plutôt c'est ça/ elle c'est plus expérience oui ok\
S2 : <((en anglais)) adventurous>
S1 : aventurière/
S2: oui\
S1: avent- oui tu peux dire aventurière\
S2: aventurière\
S1: ok et quelle est ta (.) quelle est ta cuisine préférée/ quel est ton type de cuisine préférée/
S2: japonais/ indien/ et j'aiss- j'aime les épices\
S1: et tu aimes la cuisine épicée/
S2: épicée oui/
S1: tu mets beaucoup d'épices dans tes plats/
S2: euh oui/
S1: oui/
S2: c'est les franc- les français n'aiment pas les épices non\
S1: non moi je ne supporte pas les épices\ ((rire)) ok et quel est ton plat préféré\
S2: le plat préféré/ poisson\ le poisson oui\
S1: ah quel poisson/
S2: euh local/
S1: ok/
S2: donc les- (0.6) les fraiches à le :: marché/ oui/
S1: et tu es (.) tu es déjà allé à paris/ tu as bien aimé la cuisine à paris/ tu as aimé/
S2: oui (.) c'est beaucoup de choix\ oui\ paris oui\
S1: qu'est-ce qu'il y a par exemple il y a (.) beaucoup de poissons aussi/
S2: chinoises/ et les japonaises/ et aussi (0.6) le plat <((en anglais)) tradition>\ traditionnel des français c'est (.) oui\
S1: ok donc tu aimes (.) tu aimes les films/ tu aimes cuisiner/ qu'est-ce que tu aimes d'autre/
S2: j'aime euh :: les animal/ oui/
S1: quel est ton animal préféré\
S2: euh tout/
S1: oui/ oui ok/ est ce que tu as un animal chez toi/

S2: euh (0.6) oui je- j'aiss- j'ai une chat/ oui chat noir/
S1: ok ah oui justine me disait que chez vous vous avez toujours eu des chats et des chiens noirs\ c'est ça/ comment il s'appelle/
S2: ronnie\
S1: c'est une femelle ou un mâle/
S2 : mâle\
S1 : ok d'accord il a quel âge/
S2: euh :: 8\
S1: 8 ans/
S2: 8 ans\
S1: wow ok et comment est-ce que tu l'as trouvé/
S2: euh (0.8) je- je euh :: une cadeau/ d'anniversaire/ justine\
S1: ah d'accord ok wow/ c'est super\ et est-ce que tu as déjà eu un chien toi/
S2: euh quand j'ai été jeune\
S1: d'accord\
S2: un grande (.) chien\
S1: un grand chien ouais et tu aimes bien les chiens aussi/
S2: oui\
S1: ok et est ce que tu\
S2: le chien est plus pratique pour moi\ c'est\
S1: pourquoi/
S2: euh c'est (.) j'ai pensé le chat est (.) plus facile pour euh <((en anglais)) convinience>\
S1: mmh\
S2: oui\
S1: d'accord oui donc est ce que tu penses que tu auras un chien un jour ou non\ plus tard/ est ce que tu auras un chien ou non/ un chien dans le futur/ est-ce que tu auras un chien ou c'est trop compliqué/
S2: oui/ une jour\
S1: peut-être un jour/
S2: oui j'ai c'est nécessaire pour une (à.7) jardinage par exemple pour moi\
S1: c'est nécessaire d'avoir un jardin tu penses/ ok et est-ce que tu préfères les chiens ou les petits chiens\

S2: les grands chiens\
S1: les grands chiens comme le chien de justine par exemple/
S2: oui c'est bon\
S1: ouais tu aimes bien\ ok est ce que ça va/ oui super merci
beaucoup c'est terminé\

T1 – Taylor

S1: bonjour taylor/
S2: bonjour eva\
S1 : comment ça va aujourd'hui/
S2: ah oui c'est\(.)comme ci, comme ça (.) oui\ pas mal\
S1: tu n'es pas trop fatiguée/
S2: oui un peu\
S1: un peu/
S2: oui\
S1: ok\ tu travailles aujourd'hui/
S2: non\ (0.2) maintenant j'ai : trouvé pour un travail\
S1: oh c'est vrai/ super/ qu'est ce que tu as trouvé/
S2: euh (0.4) trouvé pour une :: travail (.) pour administration/
peut être mon industrie films et télévision et production/ c'est
n'aime pas : spécifique\ c'est : (.) priorité c'est :: le travail\
S1: ok\ est ce que tu as trouvé où est ce que tu cherches un
travail/
S2 : cherche\
S1 : ok d'accord\ donc aujourd'hui tu as regardé sur internet/
S2 : oui\
S1 : est ce que tu as trouvé=
S2 : et une (2) application/ (2) c'est beaucoup\ (.) c'est
difficile pour (0.8) maintenant (0.7) beaucoup de gens/ (1) même
les loyers/ pour les maisons/ pour les appartements/ c'est les
similaire situation pour les (2) travailleurs\
S1: oui\ c'est difficile de trouver : un travail ou un
appartement\ ok\ et donc tu- tu cherches dans le cinéma/
S2 : euh pour ::
S1 : pour ton travail, c'est plutôt dans le cinéma/ non tu as dit
plutôt administration/=

S2: oui oui cinéma pour le industrie des films/ oui/ c'est aussi pour les arts ou les galeries ou les (3) télévisions/ euh (4) émission/ télé/ oui/

S1: ok donc c'est un milieu très compétitif/

S2: oui\ (2) c'est toujours/ (0.7) maintenant\ (0.5) beaucoup de- des gens (1) c'est similaire pour (.) tout\

S1: ok\ tu as commencé à chercher aujourd'hui / ou tu avais déjà commencé à chercher avant/

S2: euh non chercher aujourd'hui / oui/ (0.4) j'ai (.) envoyé une message pour les contacts pour les (0.6) derniers (.) applications/ (3) s'il vous plait/ c'est possible pour une (.) feedback/ c'est : (.) pas de problème mais (.) trente euh : non non (0.3) trois cents/ applications/ pour cette position\ <((en anglais)) so> s'il vous plait/ patience donc les réalités c'est\ (0.4) difficile\

S1: ok\ est ce que tu sais quand tu vas avoir une réponse/ ou non/

S2: non c'est : (.) j'ai :: (2) j'ai sens les : situations / euh les réponses ont email/ donc (.) peut être (2) a i et donc\ c'est\ désolé/ merci pour les application/ blablablablabla c'est (4) les mêmes (3) les mêmes réponses pour toute\

S1: c'est difficile\ oui\ est ce que tu penses que :: c'est difficile de trouver un travail (.) à cause de la situation économique/ en Australie/

S2: peut être/ je pense maintenant (5) toutes les personnes euh : <((en anglais)) everybody is> (2) très nerveux/ pour (0.8) changer/ les positions/ (0.7) ou le travail/ donc rester (.) dans le poste/ donc c'est pas possible pour (5) pour les opportunités pour (3) les gens extérieurs (.) dans les (.) entreprises\

S1 : oui\

S2 : donc c'est (.) par exemple (2) entreprise (2) économise les : (1) pour les situations/ (4) [(inaud).] les mots pour\ les réorganise (.) juste (0.3) pour les mêmes (.) personnes (4) déjà\ dans les entreprises\

S1: oui\ oui\ tu veux dire que= tu peux. [0:04:38.4]

S2: tout personne\ (.) trop nerveux\ (.) pour (3) déménager/ ((rire))

S1: oui\ tu veux dire que les personnes/ quand elles ont un travail/ elles restent dans leur travail/ elles ne partent pas/
S2: peut être (2) il y a (3) cinq- cinq ans/ (0.4) c'est (2) changer les (.) les travail/ pas de problème/ maintenant/ maintenant changer c'est (3) risqué\
S1: oui\
S2: donc (0.8) la situation est (6) <((en anglais)) how do you say nobody/> pas person/
S1: personne/
S2: personne/ changeait non\
S1: hmm\ d'accord\je comprends\ et tu cherches un travail en australie/
S2: oui/ maintenant\ (1) recetment j'ai travai- j'ai : resté à (4) <((en anglais)) i was away/> maintenant\ j'ai return [(inaud).] \
S1: ok\et tu- tu veux vivre maintenant\ tu restes vivre australie/
S2: oui\ c'est nécessaire\ (0.4) mon situation a commencé (0.8) les priorités pour mon cente/ (.) maintenant (0.5) fini (2) les pauses très longs/ (.) c'est un peu difficile\
S1: d'accord\oui\
S2: donc c'est (.) possible c'est : quatre cinq- cinq ans à (3) rester/ (0.4) en=
S1: australie/ d'accord oui\tu as beaucoup voyagé/ tu es- tu as vécu à l'étranger/ (4) est ce que tu :::
S2: euh oui (.) en europe/ oui/ (0.5) en France/ en <((en anglais)) austria/> (0.8) euh autriche/ (1) oui/
S1: et quel était ton pays préféré/ en europe/
S2: euh :: Espagne/
S1 : oui/
S2 : oui (2) aussi (3) autriche/ c'est mon (0.4) meilleur ami\ <((en anglais)) my best friend/> c'est : oui/
S1: ta meilleure amie habite en autriche/
S2 : à vienne\
S1 : ok/ et en Espagne/ tu étais où/
S2: juste (0.7) j'ai apprécié le (.) le pays (.) les gens et les nourriture et les (0.9) vie/

S1: ok\ c'était où/ barcelone/ madrid/
S2: oui/ barcelone/ madrid/ toledo/ bilbao/ saint-sébastien/
S1: ok/
S2: oui\
S1: est ce que tu ressens une grande différence culturelle entre l'europe et l'australie/
S2: euh (3) des cultures différences/ le principal/ (0.6) c'est penser (5) tu penses/ (4) non\ c'est : similaire\
S1: oui/
S2: oui\
S1: tu penses que la culture australienne est plutôt inspirée par l'angleterre ou par l'amérique/
S2: similaire to Amérique ici\
S1 : ok\
S2 : oui mais (2) l'australie est (.) plus moderne\ (0.7) l'europe est : (0.3) traditionnelle\ culturelle\ et les vi- vieux/ (0.5) euh\ ouais\
S1: ok\et est ce que tu apprécies la culture australienne/
S2 : moi/
S1 : oui\
S2: oui/ (0.3) j'ai : c'est : (0.8) pour moi, c'est (3) je n'aime pas le :: similarité pour les américains\ ici\
S1: par exemple/
S2: c'est les : ((sourir)) (2) superficiels/ c'est le :: importance pour les : (3) pour les :: fashion/ pour les modes/ pour les : (2) matérialistique\ (.) quelque chose\ (0.8) et pour les maisons/ pour les voitures/ pour les- (0.8) les ventes/ (4) vêtements/ (3) c'est (4) ridicule pour moi\
S1: oui\
S2: c'est <((en anglais)) especially> maintenant les- les- l'époque c'est : le garre/ l'économique/ les <((en anglais)) crisis> les :: c'est (.) beaucoup de gens (2) bloquer (0.3) les ::
S1: est ce que tu penses que les australiens en général sont matérialistes/ ou particulièrement à sydney/
S2: les grandes (.) les grandes villes en australie\ oui\ (0.6) c'est : oui\ (2) l'australie c'est très grand/ mais (2)

impression/ le ville (3) toute l'australie\ (.) non\ pas- n'est pas possible les- beaucoup de gens/ et les populations/ (.) dans les (.) les villes et les- les que\ ((rire))

S1: oui\

S2: oui pour les : économies\

S1: et en australie tu as toujours vécu à sydney/ ou :: aussi en dehors de sydney/

S2: pour moi/ pour regarder australie/

S1: toi est ce que tu as seulement vécu à sydney/ en australie/

S2 : vécu/

S1 : vivre/

S2 : vécu/ tu as vécu/ passé/

S1 : oui/

S2 : à sydney toute ta vie/ ou est ce que tu as déjà vécu dans d'autres villes en australie/

S2: oui j'ai :: darwin/

S1: ah/

S2: melbourne/ (0.8) brisbane/ (2) oui/

S1: et quelle ville est ce que tu recommandes le plus/

S2: (3) j'aime les sydney pour (.) pour sentimentalité/ pour les harbour / pour les plages/ et les (.5) mais les (.) maintenant, c'est (0.7) plus changé (1) pour\ (2) la situation\

S1: euh (2) non\ moderne\

S1: ouais/

S1: ouais\

S1: parce qu'il n'y a pas beaucoup de culture à sydney\ est ce que c'est plutôt à melbourne/ la culture en australie\

S2: plus\ (3) ouais\ plus d'art\ (0.8) que sydney\ (2) c'est les arts/ et les musiques/ et (0.7) les :: bâtiments/ et en sydney/ (3) c'est :: héritage\ (.) pas important\

S1: oui\ et tu as déjà visité la france plusieurs fois/ il y a :: tu penses qu'il y a une grande différence (.) culturelle/ entre la france et l'australie/ par rapport aux musées à l'art par exemple/

S2: euh : oui c'est : (0.7) je pense c'est : france et : euh : importance pour (0.6) garder/ le- le culture/ c'est (4) je pense

c'est une bonne idée/ (2) ma (5) ton (2) observation/ en france/
(.) c'est (.) difficile pour parler anglais/ (0.9) ou les
cultures/ mais (0.8) faire du shopping dans les supermarkets/ ou
les (4) general/ (0.6) toutes les musiques/ américaines anglais/
(0.9) le : petit mot pour le expressions toutes anglais mais c'est
(4) c'est (3) <((en anglais)) i don't know [(inaud).]>

S1: c'est/

S2: <((en anglais)) i don't know how to say> (5) les deux : (0.6)
significance/ (2) importance/ (0.5) pour les : garder les
cultures/ mais aussi (.) introduction :

S1: oui\ la france s'est inspiré beaucoup de la culture anglophone
pour certaines choses/ est ce que tu penses que l'australie s'est
aussi inspirée de la culture francophone/ ou pas vraiment/ Il y a
des inspirations de la culture francophone en australie ou non/

S2 : non\

S1 : rien/

S2 : non\

S1 : ok d'accord\ oui\ et en france tu as visité=

S2: =par exemple j'ai : (2) aujourd'hui/ j'ai :: (.) fait des :
(1) croissants/ et les pains aux raisins/ à les : (1) cafés dans
les [(inaud).] potts point/ ((rire)) j'ai (2) commander/ (.) en
français/ s'il vous plaît deux pains aux- (.) pains aux raisins/

S1: ils ne parlaient pas français/

S2: non non\ (0.3) en anglais/ <((en anglais)) snail\>

S1: ok ah d'accord/ donc c'est très différent\

S2: pain au raisin en anglais et <((en anglais)) snail> donc c'est
j'ai (.) s'il vous plaît/ (0.7) je voudrais deux pains aux raisins/
excusez moi/ je sais pas <((en anglais)) i don't know what you're
talking about i don't speak any french> mais c'est un café français
((rire))

S1: ok oui\ il ne parle pas français en fait\ pourtant le nom est
français\ c'est une bonne boulangerie/ c'est bon là bas/

S2 : oui/

S1 : tu recommandes/

S2 : <((en anglais)) yeah>

S1 : quelle est ta pâtisserie préférée/

S2: euh pâtisserie à : (4) pattiserie à (2) avalon\
 S1: avalon/
 S2: c'est une :\
 S1: c'est le nom de la boulangerie/
 S2 : oui\
 S1 : ok\ et tu préfères croissants/ pains au chocolat/ pains aux raisins/ tu préfères pains aux raisins/
 S2: non/ non/ pas nécessaire\ j'ai une (.) mini (.) je- j'ai préfère\ j'adore les (2) le pain\ (.) français\
 S1: ok\
 S2: simplement les baguettes/ (.) tradition et (3)
 S1: très simple\ mais bon/ ok\ super\ donc je vais essayer=
 S2: une croissant c'est difficile pour un bon (.) croissant ici\
 S1 : oui c'est vrai\
 S2 : c'est- c'est un croissant ::
 S1: oui je comprends\ oui c'est vrai\ ok je vais essayer la boulangerie à avaron/ c'est ça/ avalon/
 S2: oui\ avalon c'est une (0.8) très loin\
 S1: ah c'est très loin/ bon\
 S2: palm beach/ avalon/
 S1: oh wow/ ok\ d'accord\ ah c'est : c'est le nom de la ville\ avalon/ ok\ bon\ je ne vais pas essayer alors\ peut être une autre\ ok très bien/ super\ merci beaucoup taylor\
 S2: pas de problème\ merci/

RESUME

La correction implicite dans l'Approche Neurolinguistique

Ce mémoire analyse les effets de la correction implicite des erreurs orales dans le cadre de l'Approche Neurolinguistique (ANL), auprès d'apprenants adultes de FLE à l'Alliance Française de Sydney. À partir de tests OPI, l'étude examine l'impact de cette correction sur la précision et l'aisance orale. Les résultats montrent des progrès variables selon les profils, soulignant l'importance d'adapter les stratégies de correction aux besoins et à l'implication de chaque apprenant.

Mots-clefs : Correction implicite, Approche neurolinguistique, Aisance orale, Précision linguistique, FLE, OPI, Apprenants adultes, Didactique des langues, Facteurs affectifs

ABSTRACT

Implicit correction in the Neurolinguistic Approach

This thesis examines the effects of implicit oral error correction within the Neurolinguistic Approach (NLA), focusing on adult FFL learners at the Alliance Française of Sydney. Based on OPI tests, the study explores how implicit feedback influences oral fluency and accuracy. Results show mixed progress depending on learner profiles, highlighting the need to tailor correction strategies to individual needs and engagement.

Key words : Implicit correction, Neurolinguistic Approach, Oral fluency, Linguistic accuracy, FFL, OPI, Adult learners, Language teaching, Affective factors