

Le traitement d'erreur orale en classe de FLE - les attitudes et les préférences des enseignants et des apprenants

Mihaljević, Martina

Master's thesis / Diplomski rad

2022

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zadar / Sveučilište u Zadru**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:162:044632>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2025-02-23**



Sveučilište u Zadru
Universitas Studiorum
Jadertina | 1396 | 2002 |

Repository / Repozitorij:

[University of Zadar Institutional Repository](#)



zir.nsk.hr



DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

Sveučilište u Zadru

Odjel za francuske i frankofonske studije

Diplomski sveučilišni dvopredmetni studij Francuski jezik i književnost - nastavnički smjer

Martina Mihaljević

Le traitement d'erreur orale en classe de FLE – les attitudes et les
préférences des enseignants et des apprenants

Diplomski rad

Zadar, 2022.

Sveučilište u Zadru

Odjel za francuske i frankofonske studije

Diplomski sveučilišni dvopredmetni studij Francuski jezik i književnost - nastavnički smjer

Le traitement d'erreur orale en classe de FLE – les attitudes et les
préférences des enseignants et des apprenants

Diplomski rad

Student/ica:

Martina Mihaljević

Mentor/ica:

dr.sc. Maja Pivčević

Zadar, 2022.



Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, **Martina Mihaljević**, ovime izjavljujem da je moj **diplomski** rad pod naslovom **Le traitement d'erreur orale en classe de FLE – les préférences des enseignants et des apprenants** rezultat mojega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima te da se oslanja na izvore i radove navedene u bilješkama i popisu literature. Ni jedan dio mojega rada nije napisan na nedopušten način, odnosno nije prepisan iz necitiranih radova i ne krši bilo čija autorska prava.

Izjavljujem da ni jedan dio ovoga rada nije iskorišten u kojem drugom radu pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj, obrazovnoj ili inoj ustanovi.

Sadržaj mojega rada u potpunosti odgovara sadržaju obranjenoga i nakon obrane uređenoga rada.

Zadar, 7. srpnja 2022.

Sommaire

1. INTRODUCTION.....	1
2. APPRENTISSAGE ET ENSEIGNEMENT DE LANGUE(S) ÉTRANGÈRE(S).....	3
2.1. Acquisition ou apprentissage de langue étrangère ?	3
2.1.1. Styles d'apprentissage.....	4
2.1.2. Inventorie des styles d'apprentissage de Kolb de 1984	5
2.2. Enseignement de langue étrangère	8
2.2.1. Position de l'erreur au cours de l'histoire	9
2.2.2. Enseignement du français en Croatie.....	12
3. PÉDAGOGIE D'ERREUR	14
3.1. Quelles erreurs corriger ?.....	18
3.2. Qui doit corriger ?	19
3.3. Quand corriger ?.....	20
3.4. De quelle manière corriger ?.....	21
4. RECHERCHES PRÉCÉDENTES	26
4.1. Opinions et préférences sur la démarche corrective	26
4.2. Relation entre le style d'apprentissage et les préférences sur le traitement d'erreurs	28
5. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	31
5.1. Objectif et hypothèses	31
5.2. Participants.....	33
5.3. Méthodes et instruments	33
6. ANALYSE DES RÉSULTATS ET DISCUSSION	35
6.1. Distribution des styles d'apprentissage dominants selon Kolb (1984) dans le groupe des participants apprenants	35
6.2. Préférences des apprenants de FLE sur l'erreur orale et son traitement	35

6.2.1. Qui ?.....	36
6.2.2. De quelle fréquence ?.....	36
6.2.3. Quand ?.....	38
6.2.4. De quelle manière ?	39
6.2.5. Opinion sur l'erreur orale et son traitement	40
6.3. Corrélation entre le style d'apprentissage dominant des apprenants et leurs préférences sur le traitement des erreurs orales en classe de FLE	41
6.4. Préférences des enseignants de FLE sur l'erreur orale et son traitement	42
6.4.1. Qui ?.....	42
6.4.2. De quelle fréquence ?.....	43
6.4.3. Quand ?.....	44
6.4.4. De quelle manière ?	44
6.4.5. Attitude envers l'erreur et son traitement	45
6.5. Comparaison entre les préférences des enseignants et des apprenants sur le traitement de l'erreur orale en classe de FLE	47
6.6. Contribution, limites et propositions pour les recherches futures.....	51
7. CONCLUSION.....	53
BIBLIOGRAPHIE	55
LISTE D'IMAGES	61
LISTE DES TABLEAUX	65
LISTE DES GRAPHIQUES	65
ANNEXES.....	66

1. INTRODUCTION

Dans le monde contemporain globalisé nous sommes quotidiennement entourés de différentes cultures, langues, modes de vie. Pour suivre le rythme de ce monde moderne, il est inévitable d'apprendre tout au long de la vie, autrement dit d'acquérir de nouvelles connaissances et compétences en interagissant avec des gens de divers horizons tous les jours. L'un des moyens principaux pour atteindre ce but est la compétence en langues étrangères. Les langues nous permettent d'apprendre plus sur le monde qui nous entoure et sur la diversité des cultures ainsi que les langues nous assurent l'accès aux informations de plusieurs sources et sur plusieurs points de vue. C'est pourquoi actuellement l'apprentissage d'une ou plusieurs langues étrangères est devenu presque un impératif. Un grand nombre des pays, notamment des pays développés, ont reconnu la nécessité et ont mis en place l'obligation d'apprendre au moins une langue étrangère dans le cadre de l'enseignement obligatoire pour des élèves dès ses premiers pas scolaires. Sauf dans le cadre de l'enseignement obligatoire, l'apprentissage des langues étrangères s'effectue de plus en plus dans les programmes de l'éducation non-formelle et informelle, principalement pour les adultes, mais aussi pour des personnes de tous âges.

Afin d'améliorer le processus de l'apprentissage des langues étrangères au fil des ans, les experts recherchaient divers aspects des classes de langues. La gestion pédagogique est un composant très important en classe des langues étrangères. Une dimension représentée dans la gestion pédagogique est l'interaction entre les actants. Selon Pekarek (cf. 2000), l'interaction sociale a un rôle constitutif pour l'acquisition des langues. Cette interaction comporte trois types de pratiques interdépendantes : enjeu socio-psychologique, enjeux linguistique et sociolinguistique et enjeu pédagogique. Dans le cas de l'apprentissage de la langue maternelle, ce sont l'enjeu psychologique et les enjeux linguistique et sociolinguistique qui occupent une place centrale, alors que dans le cas d'une langue étrangère, c'est l'enjeu pédagogique qui est accentué (Blanchet, Chardenet, 2011 : 318).

Les éléments qui seront observés dans cette recherche appartiennent aux pratiques pédagogiques de l'enseignement de L2. Les pratiques pédagogiques contiennent le cadrage et l'organisation de la contribution et de l'activité des apprenants, l'orientation de l'attention des apprenants et la formation d'attitudes (Blanchet, Chardenet, 2011 : 317) et c'est la pédagogie d'erreur qui nous

intéresse dans le cadre de ce travail ou plus précisément le traitement des erreurs en classe de français langue étrangère.

Dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère, ainsi que dans le processus de l'apprentissage de la langue maternelle, l'apparition des erreurs est inévitable, particulièrement au début d'apprentissage. Elles font la partie intégrante de chaque classe de langue et c'est pourquoi on les analyse, on les traite et on les utilise aujourd'hui comme une aide. Comme elles sont systématiquement présentes dans le processus d'enseignement et d'apprentissage il est important de tenir compte de la manière dont on les traite. Tout au long de l'histoire, avec les méthodologies différentes, la perception de l'erreur se développait et les nouvelles méthodes de la correction apparaissaient. Cette diversité des manières du traitement des erreurs en classe de langue nous impose des questions suivantes : Quelles erreurs faut-il corriger ? Qui doit les corriger ? Quelle méthode utiliser ? Quelle méthode est la meilleure pour ma classe ? Quelle méthode mes élèves préfèrent-ils ? Pour répondre aux celles et toutes les autres questions concernant le traitement d'erreur en classe de langue étrangère, il est essentiel de rechercher les préférences de ces deux groupes – les enseignants et les apprenants.

Alors, au début de ce travail on présentera un cadre théorique. On commencera en définissant les processus de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères aussi bien que les différents styles d'apprentissage qu'on déterminera dans notre recherche. Aussi, il sera montré un aperçu historique des méthodologies en accentuant la place de l'erreur en classe de langue et comment elle était traitée dans les différentes méthodologies. Pour décrire le contexte de notre recherche, il sera aussi présenté l'enseignement du français en Croatie. Ensuite, dans le troisième chapitre il sera défini plus en détail ce que la pédagogie d'erreur est et toutes les modalités du traitement des erreurs en classe de langue étrangère. Il suit une courte présentation des recherches précédentes sur la même thématique qui servent du point de départ pour la méthodologie de notre recherche. Après l'explication de la méthodologie de recherche, ils seront présentés les résultats obtenus et la discussion.

2. APPRENTISSAGE ET ENSEIGNEMENT DE LANGUE(S) ÉTRANGÈRE(S)

Avant tout, l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères prennent une place significative dans l'éducation de 21^e siècle. Le plurilinguisme est devenu une caractéristique très importante de la société quotidienne avec la globalisation et la popularisation des échanges entre les nations et les cultures. La connaissance d'autres langues que la langue maternelle deviennent progressivement plus importante. Il est particulièrement évident dans le domaine des politiques éducatives, ou bien dans les documents nationaux de l'éducation de divers pays européens, par exemple le *Code de l'éducation* en France, le *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* ou *Education Act* en Norvège, *Enseñanzas* ou *Educational offer* en Espagne, le *Nacionalni okvirni kurikulum* en Croatie, etc. (cf. URL 1) Tous ces documents promeuvent l'apprentissage des langues étrangères dans le domaine de l'éducation formelle comme un des constituants les plus représentés ainsi que le savoir de la langue étrangère comme une des compétences les plus importantes pour les élèves. Alors, en abordant le thème de ce master qui concerne l'erreur dans le cadre de l'apprentissage et de l'enseignement des langues étrangères, il est indispensable de commencer par les définitions des termes clés qu'on va utiliser souvent dans les chapitres suivants. Ils seront présentées les actions principales de la classe de langue, ses actants et les méthodes utilisées en classe de langue étrangère au cours de l'histoire en accentuant la position de l'erreur et les méthodes utilisées pour son traitement.

2.1. Acquisition ou apprentissage de langue étrangère ?

Dans le domaine de didactique des langues étrangères on utilise souvent les notions d'apprentissage et d'acquisition comme des équivalents. Les deux se réfèrent aux actions de la part de l'apprenant dans une démarche éducative. Alors, l'acquisition est définie comme « le processus de traitement de l'information et de mémorisation qui aboutit à une augmentation des savoirs et savoir-faire langagiers et communicatifs d'un apprenant, à une modification de son interlangue » (Cuq, 2003 : 12). D'autre part, l'apprentissage est défini comme « le développement d'un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement... dans des contextes et des conditions variés en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui

paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer » (CECR, 2018 : 15). La différence n'est pas peut-être clairement visible de ces deux définitions car les deux notions contiennent le même but : le développement des savoirs et savoir-faire en langue cible. Pourtant, certains auteurs comme Krashen (1981) et Py (1994) ont distinctement présenté l'écart entre le processus de l'acquisition et le processus de l'apprentissage. Ces auteurs déterminent l'acquisition en tant qu'une action inconsciente qui ressemble à l'acquisition de la langue maternelle par des petits enfants. De plus, l'acquisition se réfère à la saisie des connaissances inconsciemment dans un milieu naturel (Cuq, 2003 : 12), elle est orientée au sens des énoncés et à la communication réussie plus que sur les règles grammaticales, la prononciation et autres erreurs éventuelles. En opposition, l'apprentissage est un procédé conscient qui se déroule dans un entourage institutionnel préparé et organisé avec beaucoup d'explications des règles, de correction des erreurs et d'accentuation de la forme. Le processus d'apprentissage contient certains cadres : des activités orientées vers la saisie des compétences, des objectifs fixés et l'évaluation selon les critères adéquats pour certain groupe des apprenants dépendant de leur âge et leur niveau de la langue cible (Robert, 2008 : 10, 11). La différence entre ces deux notions est bien clarifiée dans la théorie, mais dans la pratique pédagogique ces deux actions s'entremêlent. Il est bien évident en classe contemporaine où l'interaction joue un rôle principal. Donc, il n'existe pas l'acquisition sans l'apprentissage et vice-versa parce que en classe il y a toujours des éléments acquis inconsciemment ainsi que les éléments appris dans le système éducatif sont utilisés dans la communication quotidienne (cf. Cuq et Gruca, 2012 : 113). Les définitions de ces deux processus montrent l'idée générale de ce qui se déroule entre les élèves et le contenu éducatif, mais il y existe certaines différences concernant la manière de l'apprentissage. Ces différences dépendent de caractéristiques individuelles des apprenants et ils sont nommés des styles d'apprentissage. Le chapitre suivant décrit les différents styles d'apprentissage.

2.1.1. Styles d'apprentissage

Alors, l'apprentissage est l'action de la saisie de nouvelles informations et de nouvelles compétences qui le plus souvent a lieu dans une institution éducative. Mais le processus d'apprentissage n'est pas égal pour chaque élève en classe. C'est aux praticiens éducatifs de chercher toujours des manières les plus efficaces pour optimiser la quantité et la qualité de la saisie

de tous ses apprenants. C'est-à-dire que les méthodes et les moyens utilisés en classe doivent convenir aux besoins et aux intérêts des apprenants. Dès les années 1970 les professeurs de langues ont commencé à se préoccuper de plus en plus des apprenants et ses besoins et intérêts. En abandonnant complètement le behaviorisme dans l'enseignement-apprentissage des langues, les didacticiens se concentraient sur la recherche de l'apprentissage de ses apprenants (cf. Cuq, 2003). Basé sur la notion de l'individualisme, chaque apprenant a quelques préférences et des manières dont lesquelles ils apprennent plus facilement. Ces préférences en apprenant des nouveaux contenus sont aussi nommés les styles d'apprentissage. Les styles d'apprentissage correspondent aux plusieurs caractéristiques de l'individu, par exemple aux caractéristiques personnelles comme les styles cognitifs (Cuq et Gruca, 2012 : 118). De plus, les apprenants identifient son style d'apprentissage selon la manière de présentation d'information qu'ils préfèrent (par exemple présentées en écrit, en images, en discours) et/ou le type d'engagement mental qui leur convient le plus (par exemple l'analyse ou l'écoute) (cf. Pashler et al., 2008). Jusqu'à aujourd'hui les psychologues et les pédagogues ont beaucoup recherché ce domaine et ils ont développé plusieurs théories sur des styles d'apprentissage possibles. Parmi les théories les plus connus sur les styles d'apprentissage sont la théorie de dépendance du champ de Witkin de 1971, l'inventorie des styles d'apprentissage de Kolb de 1984, le modèle des styles d'apprentissage de Dunn et Dunn de 1990 et le questionnaire des styles d'apprentissage de Honey et Mumford de 1992.

Aux fins de présente recherche on utilisera la division de Kolb en quatre styles d'apprentissage : le style convergent, le style divergent, le style assimilateur et le style accommodateur. Cette théorie de Kolb sera présentée dessous.

2.1.2. Inventorie des styles d'apprentissage de Kolb de 1984

David Kolb, spécialiste du domaine de psychologie sociale et théoricien de l'éducation, inspiré de '*Sensitivity training*' aux États-Unis dans les années 1960 a développé l'idée de l'apprentissage expérientiel (cf. Het Onderwijs Draait Door, 2018). Kolb a conçu le cycle d'apprentissage expérientiel avec quatre composants : l'expérience, l'explicitation, l'explication et l'expérimentation (cf. Bureau de pédagogie et de formation à distance, 2016). De ce processus de l'apprentissage expérientiel il lui est venu une deuxième idée des styles d'apprentissage. Il a développé un outil autoréflexif pour aider apprenants à comprendre comment ils apprennent et à

connaître leur propre approche à l'apprentissage (URL 2). Alors, Kolb explique qu'il est naturel que chaque individu préfère un certain style d'apprentissage et il soutient que les facteurs divers influencent le choix d'un style d'apprentissage comme préférable, par exemple les structures cognitives, l'entourage social, l'expérience antérieure. Sa division en quatre styles d'apprentissage est fondée sur les deux continuums : l'un qui concerne le traitement et l'autre qui se réfère à la perception (McLeod, 2017). Autrement dit, cette division concerne deux axes avec des valeurs contraires : concret/abstrait et actif/réflexif (voir Image 1).

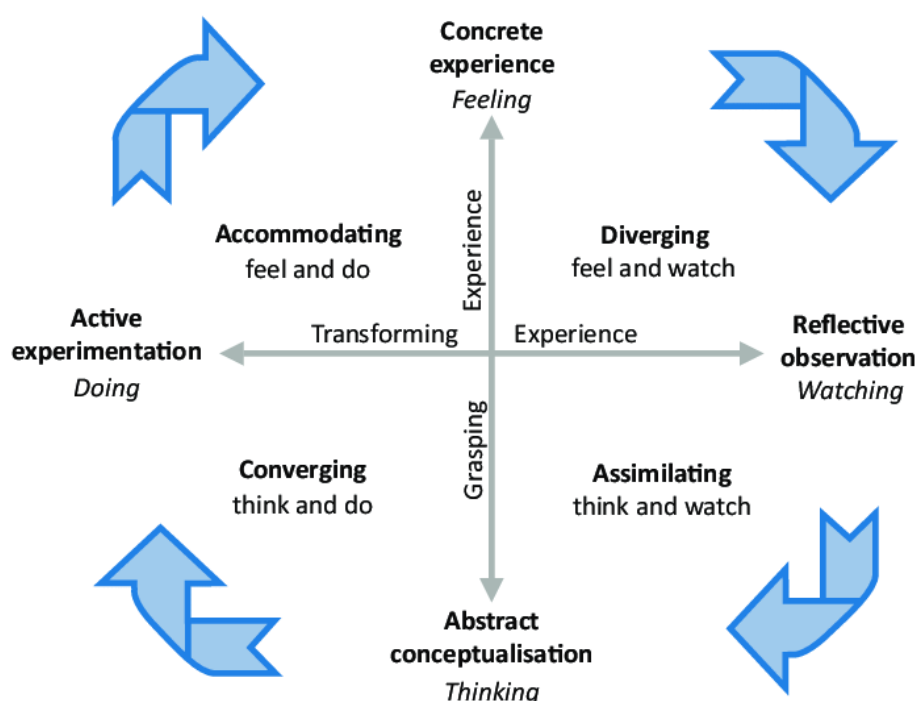


Image 1 : Styles d'apprentissage d'après Kolb, 1984 Source : Van Der Horst & Albertyn, 2018

Sur le fondement de ces axes, Kolb a divisé quatre styles d'apprentissage : le style accommodateur, le style assimilateur, le style convergent et le style divergent. Dans ses ouvrages, chacun de ces quatre styles il a décrit comme un certain type :

1. LE STYLE ACCOMMODATEUR est le type situé entre l'expérience concrète et l'expérimentation active. L'apprenant qui appartient au style accommodateur préfère apprendre en action, il aime mieux apprendre par « essais et erreurs » et il n'ose pas de

vivre de nouvelles expériences (Cuq et Gruca, 2012 : 119). Cet apprenant pratique la manipulation pour apprendre et il prend souvent des risques. En ce qui concerne la collaboration, cet apprenant fonctionne bien en petit groupe (Bertocchini et Constanzo, 2017 : 52). De plus, cet apprenant aime être enseigné par des enseignants praticiens expérimentés (Koludrović et Vučić, 2018 : 124-126).

2. LE STYLE ASSIMILATEUR est complètement opposé à ce premier type. On le trouve entre la conceptualisation abstraite et l'observation réflexive. L'apprenant de style assimilateur s'intéresse principalement aux contenus théoriques - il suit facilement des cours théoriques et les comprend aisément. Ce type utilise le raisonnement inductif en apprenant, c'est pourquoi il a un potentiel de créer des modèles théoriques (Bertocchini et Constanzo, 2017 : 52). L'apprenant de style assimilateur apprend les nouveaux contenus par la réflexion sur ses expériences précédentes, il aime observer, méditer et comparer (Koludrović et Vučić, 2018 : 125). Mais, quant aux applications pratiques, il ne s'en préoccupe pas (Cuq, 2003 : 228). Ce type préfère des enseignants enthousiastes (Koludrović et Vučić, 2018 : 124).
3. LE STYLE CONVERGENT est placé entre l'expérimentation active et la conceptualisation abstraite. Ce type préfère appliquer des idées dans la pratique et résout facilement les problèmes à solution unique. Il aime travailler sur des projets, prendre des décisions et s'autogérer (Bertocchini et Constanzo, 2017 : 52). Les émotions sont bien contrôlées chez l'apprenant de ce style et il préfère s'occuper des tâches techniques et de la solution des problèmes plutôt qu'à la recherche des relations interpersonnelles (Cuq et Gruca, 2012 : 119). Cet apprenant aime les débats, il s'intéresse aux définitions et aux faits. Il préfère des enseignants qui sont experts dans son domaine (Koludrović et Vučić, 2018 : 125).
4. LE STYLE DIVERGENT est le type situé entre l'expérience concrète et l'observation réflexive. La personne de ce style d'apprentissage a la capacité de voir un problème de diverses perspectives. De plus, cet apprenant est très fort dans les « remue-méninges » grâce à son imagination et le sens de l'observation (Cuq, 2003 : 228). Les émotions sont importantes pour ce type et il exprime souvent un intérêt pour les autres (Cuq et Gruca, 2012 : 119). Cet apprenant préfère apprendre par l'expérience (Bertocchini et Constanzo, 2017 : 52). En outre, il veut immédiatement voir et utiliser le lien entre la théorie et son

application dans la pratique. Ce type d'apprenant préfère des enseignants qui possèdent des savoirs profonds théoriques et pratiques de son domaine (Koludrović et Vučić, 2018 : 124-126).

Pour déterminer le style d'apprentissage dominant de l'individu, Kolb a développé son Inventorie des styles d'apprentissage. Cet Inventorie aide apprenants et enseignants de mieux comprendre comment ils apprennent et comment optimiser l'apprentissage sur le fondement des préférences et caractéristiques personnelles. Au moyen de cet outil, les apprenants réussissent à découvrir le style d'apprentissage préféré. Il consiste un court questionnaire avec douze déclarations où les apprenants doivent choisir entre quatre différentes fins de phrases qui représentent quatre modes d'apprentissage – l'expérience concrète (sentir), l'observation réflexive (regarder), la conceptualisation abstraite (réfléchir), l'expérimentation active (agir)¹. Ce test court mesure le degré de l'appartenance à certain type (Kolb et Kolb, 2013).

2.2. Enseignement de langue étrangère

Un autre processus constitutif de chaque classe est le processus d'enseignement. Souvent utilisé dans le syntagme 'enseignement-apprentissage', l'enseignement identifie l'action parallèle à l'apprentissage dans une classe de langue (Cuq, 2003 : 85). Et alors que l'apprentissage est un processus qui est orienté vers l'apprenant et les manières d'acquisition des nouveaux contenus, l'enseignement décrit les actions de l'enseignant, c'est-à-dire ses méthodes d'instruction, ses moyens. Cuq et Gruca (2012 : 123) donnent une définition très simple et très claire de l'enseignement – ils disent que l'enseignement est « une tentative de médiation organisée entre l'objet d'apprentissage et l'apprenant ». Selon cette définition un enseignant de langue est considéré comme un médiateur, une connexion entre l'apprenant et la langue cible. Au cours d'histoire la conception de l'enseignement se changeait et l'accent était souvent mis sur le contenu. Mais présentement le centre d'intérêt principal est sur l'apprenant, son autonomie, les processus

¹ Au cours des années Kolb a développé sa théorie des styles d'apprentissage et sa dernière version consiste neuf styles d'apprentissage plus détaillés et un questionnaire de quatre-vingt questions pour deviner le style dominant. À la fin de la présente recherche on utilisera la division en quatre styles et le questionnaire simplifié pour minimiser la lassitude des apprenants participants, pour économiser le temps nécessaire pour remplir le questionnaire et parce que ce questionnaire de douze questions nous donne une quantité suffisante des informations sur les différents styles d'apprentissage qu'on comparera dans ce travail avec les préférences concernant le traitement des erreurs en classe de FLE.

de l'acquisition et de l'apprentissage. Le développement de la notion de l'enseignement et les méthodologies seront présentés dans les paragraphes suivants.

2.2.1. Position de l'erreur au cours de l'histoire

Le développement du système éducatif, le découvert des nouvelles méthodologies, le changement des perspectives, tout cela influençait la signification de terme de l'enseignement au cours de l'histoire. Également, le concept de l'erreur avait une place différente de celle qu'il a aujourd'hui dans l'enseignement des langues. Dans les différentes époques de l'histoire le terme *enseignement* indiquait les différentes conceptions de l'éducation. Selon son étymologie, le mot vient de latin vulgaire *insignare* qui se traduit comme signaler, designer (URL 3).

En ce qui concerne les premières formes de l'enseignement des langues étrangères vivantes organisées, c'était l'enseignement des langues étrangères selon la méthodologie traditionnelle depuis le XVIII^e siècle. Cette méthode d'enseignement des langues vivantes est reprise de l'enseignement des langues anciennes, le grec et le latin (cf. Puren, 2012 : 18). Elle concernait diverses formes, mais la méthode grammaire-traduction est la plus utilisée. La grammaire est explicitement enseignée ainsi que chaque leçon est prévue pour le traitement d'une règle grammaticale. Dans cette époque de la méthodologie traditionnelle l'écrit est considéré comme supérieur à l'oral et l'oral est juste la reproduction des énoncés appris par cœur (cf. Cuq et Gruca, 2012 : 254). Ce sont les listes de mots en ordre alphabétique, les thèmes (la traduction) et les exercices de grammaire qui dominent comme les moyens didactiques dans cette méthodologie (cf. Puren, 2012 : 30, 41, 50, 55). Enfin, l'accent est surtout mis sur le contenu et la production écrite, alors que la culture et les intérêts des apprenants sont totalement exclus de l'enseignement des langues étrangères. Depuis cette période la notion de l'enseignement porte la signification de « l'action de transmettre des connaissances » (Cuq, 2003 : 83). En ce qui concerne l'apparition des erreurs, dans la méthodologie grammaire-traduction elles étaient considérées comme l'échec : elles étaient surtout indésirables et devaient être sanctionnées. Les enseignants avaient tendance à les exclure de la classe de langue (cf. Defays, Meunier, 2015 : 2).

Au début de XX^e siècle, en raison de la révolution industrielle et le développement de la société, ils ont apparu les nouveaux besoins. Dans le cadre de l'enseignement de langues étrangères la méthodologie traditionnelle est remplacée par la méthodologie directe. La méthodologie directe

convient à une approche plus naturelle de l'acquisition d'une langue étrangère (cf. Puren, 2012 : 65-117). Cette nouvelle méthodologie était aussi la réponse aux méthodes traditionnelles qu'aux besoins sociaux. Plusieurs aspects sont changés dans l'enseignement des langues étrangères, par exemple les savoirs culturels sont devenus la partie intégrante de l'enseignement de langues étrangères et le but principal était d'apprendre à parler. L'oral est devenu plus important en raison de la nécessité de la communication en langue étrangère plus fréquente dans le XXe siècle pour le commerce et l'industrie, alors il est apparu un besoin d'apprendre plus la langue parlée. Ce qui est la particularité de la méthodologie directe, c'est l'utilisation de la langue cible sans le recours à la langue maternelle dès le début de l'enseignement (cf. Cuq et Gruca, 2012 : 256). Donc, la traduction dans la langue maternelle n'est plus incluse dans l'enseignement des langues étrangères. Au lieu de la traduction, l'apprentissage se déroule à l'aide de la mimique, des gestes, des images. C'est dans le cadre de la méthodologie directe que les intérêts et les besoins d'apprenant sont pris en compte pour la première fois. De plus, le contenu enseigné est organisé du connu à l'inconnu, du simple au compliqué, du concret à l'abstrait et du particulier au général (cf. Puren, 2012 : 79,90, 101). Cette méthode essaie de prévenir les erreurs de manière que leur apparition dans les exercices soit improbable. Puren (cf. 1988 : 91) décrit que les enseignants de la méthodologie directe évitaient d'utiliser l'erreur comme l'outil en classe de langue pour ne pas déranger la motivation, la progression et l'adaptation de l'élève. De plus, les méthodologues instruisaient les enseignants de réduire les erreurs en donnant des explications, ils croyaient que les apprenants mémorisent mieux quand ils sont exposés aux formes correctes que quand ses erreurs sont corrigées.

Au cours de la Seconde Guerre mondiale une nouvelle méthode de l'enseignement de langue étrangère était développée par l'armée américaine. Leur but était d'apprendre le plus vite possible les langues des adversaires sans penser trop aux formes grammaticales (cf. Cuq et Gruca, 2012 : 258). Cette méthode a servi comme le fondement pour une nouvelle vague dans l'enseignement des langues étrangères. La nouvelle méthodologie est nommée la méthodologie audio-orale. Elle est orientée vers le développement des compétences linguistiques en langue étrangère par répétition intensive, en d'autres termes lire, écrire, comprendre et parler, notamment vers l'expression orale et la prononciation. Pour faciliter l'acquisition des compétences, les enseignants des langues étrangères dans la période de méthodologie audio-orale utilisaient des nouvelles techniques – le magnétophone et le laboratoire de langues - comme des outils didactiques (Atmaca, 2017 : 369). Aussi, les exercices structuraux de la substitution et de la transformation sont

principalement employés en classe de langue étrangère (cf. Puren, 2012 : 82). Quant aux autres techniques, la mémorisation et l'apprentissage par cœur des dialogues et des énoncés sont couramment utilisés. En effet, la méthodologie audio-orale était la première méthodologie où l'enseignement est constitué comme un processus interdisciplinaire (cf. Cuq et Gruca, 2012 : 258). Dans la période où cette méthodologie était dominante, l'erreur était considérée comme le péché et comme quelque chose qui doit être évité et réduit. C'était l'enseignant qui devait corriger toutes les erreurs immédiatement – les apprenants ne devaient ni ne pouvaient trouver et corriger ses erreurs. Dans le cadre de la linguistique structurale, il est apparu l'idée des analyses contrastives. Cette méthode estime l'erreur comme une conséquence de l'interférence entre la langue maternelle et la langue étrangère, mais ils sont aussi utilisés les mécanismes pour les éviter (cf. Hendrickson, 1978). Le premier qui a commencé les recherches de l'erreur en classe de L2 était Robert Lado, linguiste américain. C'est lui qui a développé les théories des analyses contrastives et de l'interférence entre les langues (Xie, Jiang, 2007 : 10).

Avec la popularisation de la langue anglaise comme l'outil communicatif international, la France cherche aussi à promouvoir et répandre la langue française dans le monde. C'est pourquoi le Centre de recherche d'étude pour la diffusion du français a publié en 1954 et 1973 deux documents des études lexicales nommés *Le français fondamental* qui contiennent des listes des mots essentiels pour le début de l'apprentissage du français langue étrangère (cf. Atmaca, 2017 : 370, 371). Pour la même raison, il est conçu une nouvelle méthode de l'enseignement de français langue étrangère. En 1960 à l'Institut de phonétique de l'Université de Zagreb, il est développé la méthodologie structuro-globale audiovisuelle inspirée de la linguistique appliquée (Cuq et Gruca, 2012 : 260). Cette méthodologie est basée sur trois caractéristiques fondamentales : le français langue étrangère comme un outil de communication en contexte, l'enseignement à l'aide des techniques audiovisuelles et l'utilisation des listes de vocabulaire le plus courant *Le français fondamental* en classe de français langue étrangère (cf. Puren, 2012 : 208-213). La phonétique, la prononciation et l'intonation sont des éléments très importants dans l'enseignement de français selon la méthode SGAV. La langue parlée est considérée plus importante que la langue écrite et elle est spécialement enseignée à travers des dialogues dans des contextes différents, des enregistrements sur les magnétophones, des images et des films, alors que la grammaire est enseignée implicitement et par induction (cf. Cuq et Gruca, 2012 : 261).

Depuis la fin des années 1960, ils surviennent les nouvelles directions dans l'apprentissage des langues qui considèrent l'ambiance agréable et l'encouragement de la communication dans une langue étrangère plus important que la production artificielle dénuée d'erreurs. Il y est créé une perspective positive à l'égard des erreurs. Elles sont admises comme naturelles et nécessaires dans l'apprentissage en général (cf. Hendrickson, 1978 : 387, 388). Dans les années 1980, l'enseignement de français langue étrangère est effectué à travers la méthodologie communicative. Elle est apparue comme la réponse sur les nouveaux besoins de la société où l'apprentissage des langues étrangères n'est plus consacré juste aux jeunes. L'objectif primordial de cette méthodologie est d'acquérir la compétence communicative en langue étrangère (cf. Cuq et Gruca, 2012 : 264). En 1976, il est publié *Un niveau-seuil* qui décrit le minimum des compétences en langue étrangère qu'un apprenant adulte doit acquérir pour pouvoir fonctionner normalement dans un entourage où il est parlé la langue cible (cf. Coste et al., 1976). Dans le cadre de la méthodologie communicative ils sont utilisés des documents authentiques pour la saisie des compétences communicatives en écrit et à l'oral. Ensuite, en quittant la conception de behaviorisme, l'apprenant est mis au centre et il devient l'actant de son propre processus d'apprentissage. L'enseignant doit créer et inciter l'interaction en classe au lieu de distribuer des matériaux (cf. Cuq et Gruca, 2012 : 265). Les nouvelles perspectives apparus à la fin du 20e siècle (voir Robert, 2008 : 82), elles considèrent la correction d'erreurs comme une aide à l'apprentissage et non plus comme une action qui sanction. L'erreur n'est plus indésirable, en plus, elle est devenue un outil d'aide pour enseigner et une manière de progression dans le cadre de l'apprentissage des langues (Lokman, Hüseyin, 2009). Cette méthodologie est utilisée jusqu'à aujourd'hui. Alors, la notion de l'enseignement est évoluée au cours d'histoire et dans la méthodologie contemporaine l'enseignement peut être défini comme « une tentative de médiation organisée, dans une relation de guidage en classe, entre l'apprenant et la langue qu'il désire s'approprier » (Cuq, 2003 : 85).

2.2.2. Enseignement du français en Croatie

L'enseignement des langues étrangères est présentement une partie intégrante des systèmes d'éducation nationaux dans le monde entier. En ce qui concerne le contexte croate, l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères sont aussi très importants dans l'éducation, en outre la compétence langagière, ou plus précisément la communication en langue étrangère, est une de huit

compétences fondamentales selon le Curriculum national croate (2011). C'est en 2003 que l'apprentissage d'une première langue étrangère vivante dans le cadre du système scolaire est devenu obligatoire. Depuis cette décision est prise, l'anglais est devenu la première langue étrangère vivante dans la plupart des écoles croates, alors que le français avait le même rôle dans seulement huit écoles primaires en Croatie. L'enseignement d'une deuxième langue étrangère à partir de la quatrième année de l'école primaire est introduit dans le système croate en 2006 (URL 5). Selon les dernières données de l'année scolaire 2019/2020, il y avait 2883 d'élèves qui apprennent le français dans les écoles primaires en Croatie, ainsi que 5354 élèves qui l'apprennent dans des écoles secondaires. Actuellement, le français comme langue étrangère occupe la quatrième place après l'anglais, l'allemand et l'italien dans le système d'enseignement obligatoire croate (cf. URL 6).

L'enseignement du français langue étrangère dans le contexte croate est régi par certains documents délivrés par le Ministère de la science et de l'éducation (cr. *Ministarstvo znanosti i obrazovanja*). Le premier document le plus général qui était déjà mentionné auparavant est le Curriculum national croate de 2011 qui prescrit les lignes directrices-cadre pour l'enseignement en général. Puis, le Curriculum pour le français langue étrangère pour des écoles primaires et pour des lycées décrit plus précisément tous les paramètres du processus d'enseignement. Ce Curriculum est composé d'après le CECR et des Programmes d'enseignement du français langue étrangère et il règlemente les principes, le but, la fréquence et les conditions des cours, des compétences qui doivent être acquises, etc. (voir Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Francuski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj, 2019). De plus, le nouveau programme en Croatie nommé l'École pour la vie (cr. *Škola za život*) est résultat de nouvelle version de manuel méthodologique pour des professeurs. Le manuel prescrit plus en détail les types d'évaluation en classe et donne les exemples pour la pratique pédagogique. Ces documents clés pour des enseignants accentuent l'importance de l'utilisation des diverses méthodes de la correction des erreurs et spécialement de l'utilisation de la méthode d'autocorrection/autoévaluation, mais ils ne comprennent pas des directions claires ni précises comment il faut corriger les erreurs des élèves en classe du français. La décision donc reste aux enseignants, c'est à dire chaque enseignant utilise les méthodes de correction qui conviennent mieux à leurs élèves.

3. PÉDAGOGIE D'ERREUR

La notion de l'erreur portait toujours une connotation négative, mauvaise, particulièrement dans l'enseignement. Dans le passé, l'apparition de l'erreur était souvent punie et considéré comme indésirable. L'attitude envers les erreurs dans l'enseignement changeait, mais ces connotations traditionnelles sont partiellement retenues jusqu'à présent. C'est pourquoi aujourd'hui encore on trouve dans les publications contemporaines les définitions de l'erreur comme quelque chose de mauvais. En ce qui concerne la bibliographie du domaine de l'enseignement d'une langue étrangère, l'erreur est définie comme « un écart par rapport à la norme » (Robert, 2008 : 82). Une autre explication se trouve dans le CECR (2018 : 118) qui dit que les erreurs sont « causées par une déviation ou une représentation déformée de la compétence cible. Il s'agit alors d'une adéquation de la compétence et de la performance de l'apprenant qui a développé des règles différentes des normes de la L2 ». Le terme de l'erreur est parfois remplacé aussi par le terme de la faute, mais sont-ils vraiment des synonymes ? Dans les années 1970 les deux termes sont distingués sur la base de la distinction entre compétence et performance de Chomsky. Selon cette distinction, l'erreur est considérée comme systématique, elle est dépendante de la compétence temporaire et elle peut être analysée. D'autre part, la faute n'est pas systématique et elle s'associe à la distraction et aux autres facteurs situationnels (cf. Bertocchini et Constanzo, 2017 : 56, 57 ; Corder, 1980). Le terme de la faute se réfère aux erreurs faites par l'inattention et non pas par l'ignorance, alors que le terme de l'erreur est le résultat de méconnaissance des règles de la langue cible (cf. Val Traín, 2016 : 9).

Dans le centre d'intérêt de notre recherche sont les erreurs orales en classe de FLE, du coup il sera premièrement décrit ce que les erreurs orales impliquent. L'expression orale en langue étrangère est une des compétences clés qu'un individu doit développer au cours de son apprentissage et cela s'accroît de plus en plus dans les documents fondamentaux de l'enseignement des langues étrangères. Tous les apprenants ont tendance à s'exprimer correctement pour pouvoir communiquer avec les gens locuteurs de cette langue cible. Dans une classe de langue étrangère, la communication orale est aussi encouragée et présente dans les différentes formes, par exemple en forme de la présentation de soi-même et des autres, en forme de la description de son entourage, en forme du récit, de la narration, de l'exposé, en forme de la lecture, etc. (Tardieu, 2008 : 69). En toutes formes les erreurs de divers types peuvent apparaître. Dans le tableau dessous, Jamet (2020 :

4) a démontré deux dimensions d'analyse : la description de l'erreur et son interprétation. Cette division des erreurs en expressions orales montre toutes les possibilités et les causes de l'erreur dans l'apprentissage de langue étrangère.

Description de l'erreur	Erreur de nature linguistique	1. Lexique a) non-sens b) faux-sens c) barbarisme	
		2. Morphologie a) morphologie lexicale b) morphologie verbale c) autre	
		3. Syntaxe a) accord b) ordre c) subordination	
		4. Phonétique	
	Opération mise en œuvre dans l'erreur linguistique	1. Ajout 2. Omission 3. Substitution 4. Déplacement	
	Erreur de nature pragmatique	1. Erreur pragmatique (d'usage): a) communication possible, mais incorrecte sur le plan pragmatique b) communication coupée, car forme incorrecte	
		2. Erreur sociolinguistique : style et registre inappropriés au contexte	
		3. Modification de l'intention communicative : a) réduction de l'objectif communicatif b) interruption de la communication	
	Recevabilité communicative	1. Erreur absolue une forme non existante et non acceptable	
		2. Erreur relative a) une forme existante mais inacceptable en contexte b) une forme erronée mais qui n'entrave pas la communication	
Interprétation de l'erreur	Origine	1. Erreur d' interférence entre L1 et L2 2. Erreur évolutive d'apprentissage (intra-langue) 3. Erreur liée aux conditions d'apprentissage	
		Stratégie psycholinguistique	1. Transfert a) calque b) emprunt direct
			2. Simplification a) archiforme b) hypergénéralisation
	3. Compétence partielle a) sélection erronée b) application incomplète de la règle c) création de formes d) hypercorrection		
	Stratégie communicative	1. Stratégie de coopération : le locuteur demande de l'aide	
		2. Stratégie d'évitement : le locuteur évite la difficulté	
3. Stratégie non linguistique : gestes, mimiques			

Image 2 : Description et interprétation des erreurs orales

Source : Jamet, 2020

Dans le cadre de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, peut-être plus que dans tout autre domaine, l'erreur est prise pour un élément dérangeant. L'apparition de l'erreur dérange le processus éducatif et elle peut changer le cours prévu. C'est pourquoi il est nécessaire pour les enseignants de langues de questionner constamment sa pratique de traitement des erreurs, des

méthodes utilisées en classe et de tendre à améliorer ses compétences pour mieux intervenir au chaque moment du processus de l'apprentissage. Ce qui est essentiel pour une ambiance agréable en classe de langue, c'est que les professeurs se forment continuellement pour explorer des nouvelles manières et techniques du traitement des erreurs, pour connaître lesquelles conviennent mieux aux leurs élèves. Puis, il est crucial que l'enseignant adopte une attitude positive à l'égard de l'apparition des erreurs car l'attitude d'enseignant influence l'attitude des apprenants dans sa classe et aussi ces erreurs fournissent les informations utiles sur les points faibles, la manière d'apprentissage des élèves, etc. Et le troisième élément essentiel est que l'enseignant et l'apprenant, les deux comprennent l'erreur, sa cause et pourquoi elle est commise (cf. Chiahou et al., 2009 : 59-61). Dans ce chapitre et les sous-chapitres suivants on présentera ce que les divers auteurs concluent sur le traitement d'erreurs dans le cadre de l'enseignement d'une langue étrangère.

Il est normal qu'ils apparaissent des erreurs en classe de langue étrangère, particulièrement au début d'apprentissage. Les erreurs font une partie intégrante de la classe de langue étrangère et ils apparaissent dans les expressions orales et écrits des apprenants. Mais les erreurs ne servent pas pour l'aide au processus d'apprentissage de langue tant qu'elles ne sont pas traitées. Dès les premières formes de l'enseignement l'erreur est vue comme quelque chose qui doit être puni, pourtant actuellement le traitement de l'erreur n'est pas considéré comme la punition. Le traitement de l'erreur est le procès inévitable en classe qui concerne l'intervention multiple des actants. Ce procès du traitement des erreurs est aussi nommé dans la bibliographie comme le feedback, la démarche correctrice, la correction des erreurs.

Alors, c'est le feedback qui est important car l'erreur seule n'est pas profitable si l'apprenant n'en est pas conscient (Metcalfé, 2017 : 470, 471). Dans les années 1980, l'importance de la conscience de l'erreur est confirmée dans les recherches de Richard Schmidt (1983, 1984 dans Schmidt, 2010). Il a recherché l'importance de la conscience et de l'attention dans l'acquisition d'une langue étrangère. Selon sa théorie de *Noticing hypothesis*, un apprenant ne peut pas avancer en acquisition d'une langue étrangère s'il n'apprend pas consciemment, c'est-à-dire que sans observation et participation conscientes, il n'a pas d'acquisition. On applique cette théorie de Schmidt dans la pédagogie d'erreur de manière que la conscience de l'erreur est nécessaire pour construire des nouvelles connaissances dans la langue cible. Alors, un apprenant doit être conscient de ses erreurs

et doit comprendre pourquoi son expression est fautive. Le processus de la sensibilisation des apprenants à leurs erreurs requiert bien plus de temps, mais l'importance de la prise de conscience est d'une grande importance pour la progression en langue étrangère cible.

Les recherches à la fin du siècle précédent (Stevenson et Stigler, 1994 dans Metcalfe, 2017) ont déjà confirmé que l'exemption du traitement et du feedback aux erreurs des apprenants a une mauvaise influence sur l'apprentissage de langue et sur les résultats des apprenants. Alors, il est nécessaire de traiter des erreurs en classe et donner le feedback pour faciliter le processus de l'apprentissage. Mais comment il faut les traiter ? Au fur et à mesure que la conscience de l'importance de l'apparition d'erreurs en classe augmentait, la manière de leur traitement changeait. Ils se posent des questions quelles erreurs il faut traiter, qui doit les corriger, quand et de quelle manière pour que l'acquisition de langue étrangère sera optimisée. Selon Boudabous (2017) il est conseillé de ne pas corriger toutes les erreurs car cela peut décourager l'apprenant de s'exprimer en langue cible. Aussi, il est recommandé de ne pas corriger immédiatement, de ne pas déranger l'expression de l'apprenant. Et enfin, les enseignants sont conseillés de diversifier les différentes techniques de traitement des erreurs pour détecter laquelle convient à ses apprenants. Chaque enseignant de la langue utilise donc une certaine manière de la correction, c'est-à-dire du traitement d'erreurs qui fonctionne bien dans sa classe.

Selon Cohen (1975), l'erreur peut être corrigée par l'enseignant de plusieurs manières : immédiatement ou ultérieurement ; directement ou indirectement par un autre individu, par un groupe ou par la classe entière ; s'il la corrige indirectement, demander ou pas cet élève s'il est conscient de son erreur ; si le traitement de la correction devrait être fourni par l'enseignant ou un autre apprenant. Et bien que dans le passé les enseignants cherchaient des manières de minimiser l'apparition des erreurs en classe, aujourd'hui elles sont utilisées comme une aide et un outil dans le processus d'apprentissage. L'erreur n'est plus indésirable, elle est acceptée comme normale et les enseignants l'utilisent aussi comme un indicateur pour l'observation d'acquisition de ses apprenants. Dans les sous-chapitres suivants il sera montré, selon les résultats des recherches dans le domaine de la didactique des langues, quelles erreurs doivent avoir la priorité en traitant pendant la classe, qui doit les corriger, quand et de quelle manière pour une classe de langue étrangère plus optimisée et plus efficace.

3.1. Quelles erreurs corriger ?

La première question se réfère au choix des erreurs à traiter. Un enseignant de langue étrangère doit déterminer quelles erreurs vont être traitées et lesquelles vont être laissées passer non corrigées. Quand l'erreur en classe apparaît, l'enseignant de langue doit déterminer qui a fait l'erreur et supposer ce que cet apprenant voulait dire pour qu'il puisse bien éclaircir ce qui est erroné (Cohen, 1975 : 414). Donc, cette question n'a pas une seule réponse, elle dépend aussi du contexte et du groupe enseigné.

Depuis la moitié du siècle précédent les recherches dans ce domaine donnent certaines directives pour des enseignants. Il est souhaitable de traiter autant d'erreurs que possible dans une classe de langue étrangère, mais elles ne sont jamais toutes corrigées. D'autre part, il est conseillé aux enseignants de tolérer quelques erreurs dans des expressions orales et écrites des apprenants dans le but d'encourager la communication plus confidemment (Hendrickson, 1978 : 389). Alors, il existe quelques priorités selon lesquelles des enseignants de langue devaient déterminer quelles erreurs traiter. Quant au choix des erreurs à corriger, il faut corriger toutes les erreurs qui empêchent l'intelligibilité de l'expression (Desmons et al, 2013). Autrement dit, les erreurs qui font obstacle à la communication réussie, qui changent le sens de l'énoncé devaient avoir une priorité sur d'autres erreurs mineures. Déjà les recherches du siècle précédent (Hanzeli, 1975, Burt, 1975 dans Hendrickson, 1978) montrent que la correction des erreurs communicatives qui influencent la compréhension de l'énoncé améliore mieux l'expression des apprenants que la correction des erreurs non-communicatives. Aussi, selon Cohen (1975 : 415) les erreurs qui se répètent souvent dans l'expression d'un certain apprenant ou d'un groupe enseigné doivent être corrigées pour qu'il ne devienne pas des erreurs fossilisées. Ensuite, les erreurs de règles générales sont plus importantes pour corriger que les erreurs d'exceptions des règles et d'erreurs lexicales (Johansson, 1973 dans Cohen, 1975). Et finalement, les erreurs qui ne devaient jamais rester non-corrigées sont des erreurs concernant le contenu de la leçon actuelle. L'enseignant peut omettre le traitement des autres erreurs alors que la classe se concentre sur une règle grammaticale ou lexicale particulière.

3.2. Qui doit corriger ?

En apprenant une langue étrangère, les apprenants ont besoin d'aide de quelqu'un qui est plus compétent dans la langue cible et qui peut leur indiquer leurs erreurs. En classe de langue étrangère, la plupart de temps, on attend de l'enseignant de prendre la responsabilité pour la correction des erreurs. Comme l'enseignant a le rôle d'organisateur de l'enseignement et qu'il est spécialiste de la matière, il est supposé que c'est lui qui doit fournir le feedback correctif. Mais, en classe contemporaine, fondé sur l'approche actionnelle, il est souhaitable une tournure – les enseignants sont conseillés de ne pas dominer à la démarche corrective. Les nouvelles directives suggèrent de donner plus d'autonomie aux enseignés, de donner l'opportunité aux autres actants que l'enseignant de participer à l'évaluation des travaux et des expressions. Pourtant, dans nombreux établissements d'enseignement, c'est encore l'enseignant seul qui traite des erreurs en classe en indiquant l'erreur commise, en expliquant, en donnant des exemples (Hendrickson, 1978 : 395, 396). D'après Cohen (1975 : 419), alors que la correction d'erreurs par enseignant est nécessaire, elle n'est pas toujours suffisante. Ce sont les techniques de l'autocorrection et de la correction par camarades qui peuvent déraciner des '*error patterns*'. Contrairement à la première, ces deux techniques améliorent la compétence de l'identification d'erreurs chez apprenants.

La technique de l'autocorrection se réfère à la correction de l'apprenant soi-même au lieu de la correction par enseignant. Le rôle de l'enseignant dans cette technique est seulement de guider l'apprenant et de lui indiquer quand il produit un énoncé erroné (cf. URL 4). En encourageant l'autocorrection comme la technique du traitement d'erreurs, les enseignants encouragent aussi la prise de conscience chez apprenant qui améliore l'apprentissage par l'expérience ou autrement dit l'apprentissage de ses erreurs. Cette technique a beaucoup d'avantages pour les apprenants car ils acquièrent l'habileté de reconnaître les formes incorrectes, ils deviennent responsables pour ses erreurs, ils deviennent autonomes dans son apprentissage – cela veut dire une manière d'apprendre à apprendre.

La correction d'erreurs par camarades concerne toutes les corrections dans l'interaction entre les apprenants d'une classe. Considérant les changements dans la politique éducative dans les années précédentes, le travail en équipe ou par deux sont de plus en plus fréquentes formes de travail dans les classes de langue. Alors, la correction par camarades devient la partie régulière du processus d'apprentissage. Cette technique s'avère très utile pour l'expression écrite, ainsi que pour

l'expression orale. Son utilité est confirmée pour les erreurs de grammaire en expressions écrites, où les apprenants échangent ses travaux et corrigent l'un l'autre (Cohen, 1975 : 419). De plus, les recherches (Adams, 2007; Sato & Lyster, 2012) ont montré que la correction par camarades aide aussi pendant l'interaction en classe – les apprenants progressent et mémorisent mieux les formes que leurs camarades ont corrigées que les corrections par enseignant. Ce type de correction a plusieurs avantages : il peut servir pour créer une ambiance agréable en classe de langue, il encourage l'interaction et la coopération entre les apprenants, il inclue tous les apprenants à suivre attentivement et activement en cours et il assure les informations sur l'apprentissage des apprenants qui sont très utiles aux professeurs (cf. URL 4 ; Amara, 2018 : 50).

3.3. Quand corriger ?

Il est déjà constaté que la correction ne doit pas être exclue de la classe de langue. En ce qui concerne le temps du traitement d'erreurs, il y existe deux possibilités. La correction des erreurs peut s'effectuer immédiatement après l'apparition d'erreur ou avec un certain délai.

La première option de traitement des erreurs des apprenants de langue est la correction immédiate. Elle est considérée plus efficace en classe parce que l'erreur qui n'est pas corrigée tout de suite peut être prendre pour correcte et il est plus probable qu'elle va être retenue et répétée (cf. Metcalfe et al., 2009 : 1077-1079). Cela est confirmé dans une méta-analyse de Kulik et Kulik (1988) dans laquelle la correction rapide a des effets plus positifs sur l'apprentissage des élèves, spécialement dans les quiz. La correction immédiate s'est avérée la plus puissante pour les erreurs dans l'expression orale des apprenants. Alors, les erreurs commises devaient être corrigées le plus vite possible pour qu'elles servent comme une aide aux apprenants.

D'autre part, le feedback peut être donné avec un certain délai. Le feedback correctif postérieur peut être donné dès que le locuteur finit sa parole, après un cours, après une leçon, etc. Un facteur important pour la réussite du traitement reporté est le temps entre la commission de l'erreur et le traitement, ainsi que le temps entre le traitement et l'exécution du test (cf. Metcalfe et al., 2009 : 1077-1079). Les meilleurs résultats sont acquis quand la correction est faite peu avant le test, comme une forme de la révision.

La question du temps de correction dépend aussi de type d'erreur apparu – quand il s'agit l'erreur grammaticale ou l'erreur de prononciation il est conseillé d'utiliser le traitement immédiat, mais quand on veut accentuer la compétence communicative, il est préférable de traiter les erreurs postérieurement. De plus, l'ambiance pendant la classe est aussi importante pour décider le temps de la correction. Si l'ambiance est tendue et l'enseignant nomme juste un apprenant du groupe et corrige son erreur, cela peut causer des sentiments désagréables. Dans cette situation la meilleure alternative est de corriger avec un délai (cf. Amara, 2018 : 49). Alors, l'enseignant seul doit estimer selon le type d'erreur, les modes de travail, l'ambiance en classe quand corriger immédiatement et quand il est souhaitable de reporter le feedback correctif.

3.4. De quelle manière corriger ?

Afin de mieux répondre aux besoins de ses apprenants, les enseignants doivent se constamment perfectionner dans tous les domaines éducatifs. En se retournant vers la théorie ils découvrent des nouvelles stratégies d'enseignement, ils enrichissent ses savoirs et les appliquent dans la pratique et ainsi améliorent et facilitent le processus de l'apprentissage de langue étrangère (Chiahou et al., 2009 : 59). De la même façon les enseignants découvrent les différentes techniques du traitement des erreurs qu'ils implémentent dans sa classe.

Chaque traitement d'erreurs en classe consiste à trois étapes : premièrement l'erreur doit être identifiée, puis il faut prendre la décision si l'erreur doit être corrigée ou non et enfin il est important de choisir la technique de correction la plus appropriée (Pons, 2020). Les enseignants doivent trouver des manières du traitement des erreurs qui sont les plus efficaces pour ses apprenants. Selon James (1998 : 249-254) le type du traitement des erreurs doit être choisi selon trois principes généraux. Premièrement, la technique choisie doit pouvoir vraiment améliorer la justesse d'expression de l'apprenant, alors la technique doit être efficace. Elle ne doit pas exiger beaucoup d'effort de la part de l'enseignant, mais être effectivement remarqué par les apprenants. Deuxièmement, la technique de correction des erreurs doit être sensible envers les apprenants. Il faut prendre en compte des facteurs affectifs des apprenants, c'est-à-dire il faut faire attention de ne pas démotiver l'apprenant en le corrigeant, de ne pas le embarrasser et de lui donner le temps pour réfléchir et s'autocorriger. Et le troisième principe consiste à considérer des préférences de l'apprenant. Chaque apprenant a des préférences qui dépendent de leurs traits personnels, de leur

style d'apprentissage, de leur motivation, l'attitude et l'humeur. Les préférences sont variables, donc il faut réadapter les techniques de correction à la situation dans le groupe.

Actuellement, il y existe nombreuses manières de la correction des erreurs en classe de langue étrangère contenant la communication verbale et non-verbale ainsi que le feedback peut être donné explicitement ou implicitement. Lyster et Ranta (1997 : 44-49) ont divisé six techniques du traitement d'erreurs :

1. la correction explicite,
2. la refonte,
3. la demande de clarification,
4. le feedback métalinguistique,
5. l'incitation,
6. la répétition.

La correction explicite contient l'indication claire de l'énoncé erroné et la correction en disant la réponse ou l'énoncé correct. La refonte d'autre part consiste à la reformulation d'une part ou entière de l'énoncé erroné de l'apprenant par l'enseignant en excluant l'erreur. Cette technique implicite de correction est une forme de paraphrase, mais elle contient aussi la traduction en langue première. Ensuite, la demande de clarification indique que l'énoncé est erroné ou que l'enseignant n'a pas compris ce que l'apprenant voulait dire. Dans cette technique l'enseignant exige la répétition ou la reformulation par l'apprenant en posant des questions comme '*Pardon ?*', '*Hein ?*', '*Que veux-tu dire par ... ?*'. Puis, le feedback métalinguistique contient les commentaires, les instructions et les informations de ce qui n'est pas correctement dit ou écrit. L'enseignant fournit les informations métalinguistiques en utilisant le métalangage grammatical à l'aide duquel il précise la nature de l'erreur, par exemple l'enseignant dit '*C'est masculin.*' ou '*Fais attention au temps du verbe.*' ou demande '*C'est le subjonctif ?*'. Si l'énoncé consiste l'erreur lexicale, l'enseignant peut donner la définition du mot pour indiquer ce qui n'est pas correct et donner l'opportunité à l'élève de s'autocorriger. La technique suivante, l'incitation, contient les différentes formes de l'incitation de la réponse correcte. Le premier exemple est la demande de l'achèvement de l'énoncé où l'enseignant fait une pause pour que l'apprenant puisse compléter la phrase. La deuxième manière de l'incitation consiste en posant de questions comme '*Comment on dit ça en français ?*' ou '*Comment ça s'appelle ?*'. Et la troisième manière de cette technique est

que les enseignants exigent la reformulation de l'énoncé. La dernière technique que ces auteurs mentionnent est la technique de la répétition. Elle se réfère à la répétition de l'énoncé erroné par l'enseignant. Cette répétition est souvent marquée de l'intonation différente où l'accent est mis sur l'erreur. Sauf ces six techniques, les auteurs ajoutent la septième catégorie qui est la combinaison de plusieurs techniques précédemment expliquées. Ils la nomment le feedback multiple.

Le traitement le plus souvent utilisé dans des classes de langue est une imposition simple de la réponse ou de l'énoncé correct. Certains auteurs comme Corder (1967 chez Cohen, 1975 : 417) et Hendrickson (1978 : 396) suggèrent de ne pas donner explicitement la réponse correcte, mais de donner un indice sur la forme correcte pour que l'apprenant puisse s'autocorriger. Ils considèrent des techniques implicites plus avantageuses pour les apprenants que la correction explicite car l'apprenant est forcé de réfléchir sur ce qu'il a dit ou écrit et de trouver une réponse correcte. D'autre part, la correction implicite nécessite plus de temps en classe que la correction explicite, c'est pourquoi les enseignants recourent plus souvent à la correction explicite.

Au cours des dernières années ils apparaissent beaucoup de nouvelles techniques du traitement d'erreurs écrites et orales qui diffèrent de ce qu'on connaît déjà dans l'apprentissage de langue. Un exemple de bonne pratique se trouve dans le système éducatif du Japon. Pour voir la correction des erreurs écrites d'une manière positive, certains enseignants au Japon utilisent la technique spécifique pour corriger les expressions écrites de ses apprenants. Au lieu de marquer les erreurs dans les travaux des apprenants, ils entourent les réponses correctes à l'encre rouge pour accentuer ce qui est correct dans le travail et ils laissent les erreurs et les mauvaises réponses non marquées en donnant aux apprenants une deuxième opportunité de trouver la correcte forme. Cook (2019) décrit cette nouvelle technique dans son article et explique que cette technique est développée selon les principes de la théorie Gestalt en psychologie. La théorie gestaltiste affirme que nos cerveaux détachent automatiquement la figure du fond dans chaque stimulation visuelle. Alors, pour engendrer l'attitude positive envers l'enseignement et l'apprentissage, la première chose que les apprenants aperçoivent dans ses expressions écrites doit être positive (voir *Image 3*). Les réponses correctes représentent la figure, ainsi que les réponses incorrectes représentent le fond.

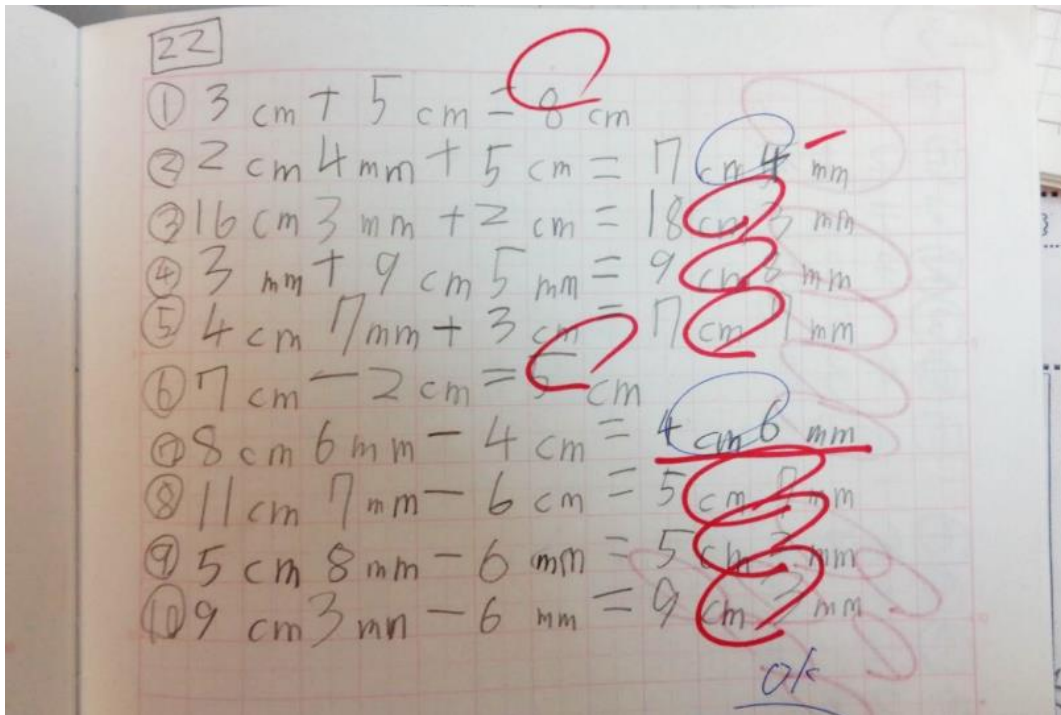


Image 3 : Exemple de la correction d'expression écrite

Source : Cook, 2019

Un autre exemple d'une nouvelle technique de correction d'erreurs est l'utilisation des grilles d'autocorrection et d'analyse d'erreurs dans les classes de langues contemporaines (Padzik, 2019). Ces grilles permettent aux apprenants de travailler eux-mêmes sur ses erreurs, de comprendre pourquoi ils les commissent et de prendre conscience des sources de ses erreurs. Elle peut contenir plusieurs colonnes et plusieurs catégories, mais le fondement contient l'erreur commise et la cause de cette erreur (voir Image 4).

MON ERREUR	POURQUOI J'AI FAIT CETTE ERREUR ?

Image 4 : Exemple d'une grille d'autocorrection

Source : Padzik, 2019

Afin de soutenir l'autonomie des enseignés, les professeurs incluent les grilles d'autocorrection dans sa classe. Comme il était mentionné auparavant, la prise de conscience est un élément indispensable dans l'apprentissage d'une langue étrangère pour en avancer et ces grilles sont l'outil convenable. Cette technique a donc des avantages divers : elle encourage l'autocorrection et l'apprentissage autonome pour que les apprenants deviennent conscients de manière de laquelle ils apprennent, elle assure un travail minutieux sur les erreurs commises. D'autre part, ce type de réflexion nécessite plus de temps que la correction par enseignant. Et bien que ce travail exige plus de temps pour l'exécution, il peut minimiser le besoin de correction dans quelque temps de manière que les apprenants ne répètent pas ses erreurs.

4. RECHERCHES PRÉCÉDENTES

De nos jours, le domaine de la pédagogie d'erreur est bien recherché. De nombreuses recherches traitent la thématique d'erreurs en classe de langue étrangère en répondant aux questions suivantes : quelles erreurs apparaissent, pourquoi elles apparaissent, faut-il les traiter, comment les traiter, etc. Ces recherches nous aident à comprendre pourquoi les erreurs en classe sont tant importantes et comment les utiliser pour améliorer la qualité du processus d'apprentissage de langue étrangère. Aussi, en étudiant ce champ on essaie à tirer les liens avec les différents facteurs extérieurs qui puissent influencer l'opinion sur les erreurs et leur utilisation dans une classe de langue. Et bien que ce domaine soit tant recherché, il offre d'innombrables possibilités de recherche. Dans ce chapitre on présentera quelques recherches précédentes qui nous ont inspirés et qui servent comme le fondement pour notre méthodologie de recherche.

4.1. Opinions et préférences sur la démarche corrective

Dans le cadre de l'enseignement orienté vers l'apprenant, l'attitude des apprenants est l'élément très souvent recherché et comparé à l'attitude des enseignants, des parents et des autres actants de système éducatif. Voulant approprier l'enseignement aux besoins d'apprenants, il est inévitable de rechercher leur opinion et leurs préférences de divers aspects de processus de l'enseignement. Dans ce travail, ce sont les préférences concernant le traitement des erreurs qui nous intéressent, alors dans ce chapitre ils vont être présentés quelques recherches précédentes sur ce sujet.

En ce qui concerne la thématique de la comparaison des opinions des enseignants et des apprenants, elle est souvent discutée actuellement. Fréquemment le point de vue de l'enseignant et le point de vue des apprenants varient et cela peut être la cause de l'ambiance tendue, des mauvaises relations en classe et finalement de l'aversion vers l'école et l'apprentissage en général. C'est pourquoi ces recherches des opinions et des préférences sont très importantes pour tous les actants du processus éducatif pour mieux comprendre les préférences des autres et enfin pour répondre aux besoins des apprenants, c'est-à-dire pour individualiser le processus d'apprentissage. Il y a une dizaine des recherches disponibles sur la comparaison des opinions et des préférences entre les enseignants et les apprenants concernant le traitement des erreurs en classe de langue étrangère et on a choisi les plus similaires qu'on présentera ci-dessous.

Parmi les premières recherches qui traitent cette thématique est la recherche de Cathcart et Olsen de 1976. Ces auteurs ont composé un questionnaire pour rechercher l'attitude et les préférences des apprenants à l'égard de la correction des erreurs en classe de langue étrangère. Selon les résultats, la plupart des 188 apprenants qui participaient dans cette recherche déclarent qu'ils aiment être corrigés et qu'ils veulent être corrigés tout le temps. Les résultats donc montrent que les apprenants veulent être corrigés plus que les enseignants le pensent (Hendrickson, 1978 : 389, 392 ; Chenoweth et al., 1983 : 39). Ce sont les premières traces de l'attitude positive des apprenants envers le feedback et la correction des erreurs et les premiers témoignages sur le différent avis entre les enseignants et les apprenants.

Ensuite, Chenoweth, Day, Chun et Lupescu recherchent l'opinion envers la correction des erreurs en 1983. Dans leur recherche ils demandent l'opinion de 418 apprenants de l'anglais langue étrangère sur la correction des erreurs orales de la part de ses amis locuteurs natifs. La plupart des participants déclarent l'opinion positive envers ce type de correction. De plus, ils déclarent souhaiter recevoir plus de correction qu'ils reçoivent à ce moment-là.

De nos jours ce sujet est encore actuel et il existe nombreuses recherches sur la distinction entre les opinions et les préférences des apprenants et des enseignants. En 2015 Breeze et Roothoof ont mené une recherche en Espagne intitulé *A comparison of EFL teachers' and students' attitudes to oral corrective feedback*. À travers les trois questions de recherche ils enquêtent les attitudes des enseignants et des apprenants sur l'efficacité de la démarche corrective orale, sur les différents types de feedback oral ainsi que sur les réponses affectives des apprenants qui reçoivent le feedback. Dans cette recherche ils participaient 395 apprenants et 46 enseignants de l'anglais langue étrangère. En utilisant deux versions similaires des questionnaires, une pour les apprenants, l'autre pour les enseignants, ils obtiennent les résultats suivants : la plupart des apprenants veulent être corrigés tout le temps alors que les enseignants considèrent que la correction est importante, mais qu'il n'est pas nécessaire de corriger tout le temps. En parlant des différentes techniques de la correction orale, il existe la différence significative des attitudes juste pour deux de sept techniques – pour la correction explicite et pour le feedback métalinguistique. Les apprenants les évaluent comme effectives et utiles tandis que les enseignants les estiment comme non très utiles. Et enfin, les résultats concernant la réponse affective des apprenants montrent que la plupart des apprenants expriment souvent le bonheur et la gratitude pour le feedback reçu et rarement les

émotions négatives. Contrairement aux opinions des apprenants, les enseignants estiment que la correction cause les émotions positives aussi que les émotions négatives chez ses apprenants.

Puis, en 2019 Inci-Kavak a mené une recherche similaire en Turquie. Il recherchait l'écart entre les préférences des enseignants et des apprenants sur la démarche corrective en classe de l'anglais langue seconde. Les participants dans cette recherche sont 9 enseignants de l'anglais et 150 étudiants de l'anglais à l'Université de Gaziantep. L'auteur utilisait l'observation, les interviews et les questionnaires pour obtenir les résultats suivants : les apprenants et les enseignants ont les préférences identiques ou similaires quant au traitement nécessaire des erreurs fréquentes et l'intonation montante comme le procédé le plus favorable pour attirer l'attention sur l'erreur. D'autre part, certaines préférences sont complètement différentes entre ces deux groupes, par exemple les enseignants considèrent que les erreurs rares peuvent passer sans correction si elles n'empêchent pas la communication, alors que les apprenants préfèrent recevoir la correction pour toutes ses erreurs.

4.2. Relation entre le style d'apprentissage et les préférences sur le traitement d'erreurs

Les caractéristiques personnelles font le sujet de beaucoup d'études ces dernières années. De même, dans le domaine de pédagogie d'erreurs nombreuses recherches examinent s'il existe une corrélation entre certains traits personnels et les préférences pour des certains types de la correction des erreurs en classe de langue étrangère. Parmi ces traits personnels on trouve le type de personnalité, le type d'apprenant, le style cognitif dominant, etc. Dans les paragraphes suivants ils seront présentées quelques recherches précédentes qui traitent la question de la corrélation possible entre les styles d'apprentissage des apprenants et leurs préférences pour le feedback correctif.

En 2018, deux auteurs turcs Tasdemir et Arslan ont recherché les préférences de 348 apprenants de l'anglais langue étrangère sur le type de feedback. Ils utilisaient aussi les questionnaires pour déterminer le style d'apprentissage des apprenants pour qu'ils puissent vérifier s'il existe une relation entre le style d'apprentissage dominant et les préférences concernant le traitement des erreurs orales en classe. La recherche est réalisée dans une école de langues étrangères avec des participants de 19 à 25 ans. Pour déterminer le style d'apprentissage les chercheurs utilisaient l'Inventorie des styles d'apprentissage de Kolb qui consiste douze déclarations à finir avec une de

quatre propositions offertes qui est adapté au contexte turc et pour déterminer les préférences des étudiants ils se servent de Feedback Preferences Questionnaire for students (FPQ) créé par Fukuda en 2004. Ils ont posé trois questions de recherche : la première question sur les opinions et les préférences concernant le feedback oral, la deuxième question sur la distribution des styles d'apprentissage et la troisième question sur la corrélation possible entre les deux paramètres observés. Les résultats de cette recherche ont montré que la plupart des apprenants voulaient recevoir le feedback oral et qu'ils voulaient le recevoir dès qu'ils finissent leur parole. Quant à la source de feedback, les apprenants préfèrent que l'enseignant le donne. Puis, les résultats montrent que les apprenants préfèrent que l'enseignant donne la correction toujours ou habituellement. Aussi, les apprenants considèrent que leur enseignant doit corriger les erreurs orales sérieuses, les erreurs qui apparaissent fréquemment et les erreurs individuelles. En ce qui concerne le type de traitement des erreurs orales, le feedback explicite et la clarification sont les réponses les plus fréquentes. Les résultats de la deuxième question de recherche ont montré que presque la moitié des apprenants (46,6 %) ont le style assimilateur comme dominant, puis 27,9 % des apprenants ont le style convergent, 17,5 % le style divergent et 8 % le style accommodateur. Enfin, les résultats de la troisième question montrent qu'il n'existe pas une relation significative entre le style d'apprentissage dominant et les préférences sur la correction des erreurs orales en classe de langue.

Une nouvelle recherche de Kivi, Hernández, Flores, Garay et Fuster-Guillén publiée en 2021 traite la thématique de la corrélation entre les styles d'apprentissage et les préférences des apprenants sur le feedback écrit dans une classe de l'anglais langue étrangère. Cette recherche inclue deux contextes différents – les contextes iranien et turc. Les participants dans cette recherche sont 60 apprenants de 15 à 19 ans parmi lesquels 30 apprenants iraniens et 30 apprenants turcs. Pour déterminer le style d'apprentissage des apprenants les chercheurs choisissent le questionnaire de style d'apprentissage créé par Ehrman et Leaver en 2003 qui est nommé *E and L Learning Style Questionnaire*. D'autre part, pour examiner les préférences concernant la correction des erreurs ils utilisent le questionnaire qui était utilisé dans la recherche de Amrhein et Nassaji en 2010. Ces deux auteurs reprennent aussi les questions des recherches précédentes. Les résultats montrent que 60 % des apprenants iraniens ont le style cognitif synoptique et 40 % ont le style cognitif ecténique. Après le remplissage de ces deux questionnaires, les résultats des apprenants iraniens montrent qu'il existe une corrélation significative ($r = .69$, $N = 30$, $p < .05$) entre le style d'apprentissage dominant et les préférences de certaines manières de feedback en classe de langue. Quant aux

apprenants turcs, le premier questionnaire donne les résultats suivants : 50 % des apprenants turcs ont le style cognitif synoptique et 50 % ont le style cognitif ectenique dominant. En calculant la corrélation de Pearson entre leur style cognitif dominant et les préférences qu'ils expriment dans le deuxième questionnaire, il existe aussi une corrélation significative ($r = .61$, $N = 30$, $p < .05$). Bien que ces résultats découvrent la corrélation significative avec des préférences pour les divers types d'erreurs à corriger, elle n'existe pas en ce qui concerne les préférences au sujet de la fréquence de la correction chez les deux groupes.

5. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Cette recherche est conçue pour approfondir les savoirs dans le domaine de la pédagogie d'erreur concernant l'enseignement d'une langue étrangère dans le contexte croate. On étudie dans cette recherche le fossé entre le point de vue des enseignants et le point de vue des apprenants sur le traitement des erreurs qui évidemment apparaissent en classe. En effet on inclura les caractéristiques personnelles des participants pour vérifier s'il existe des corrélations avec les préférences exprimées sur le traitement des erreurs. Pour obtenir des résultats valides, on utilisera des approches méthodologiques qualitatives et quantitatives.

L'idée pour cette étude est venue de la pratique éducative : il est nécessaire d'accentuer l'importance de l'erreur en classe de langue seconde, ainsi que son traitement. Dans les chapitres suivants on présentera les données fondamentales de notre recherche : l'objectif de notre recherche, des hypothèses que nous avons posées, nos participants de groupe cible et des méthodes et des instruments que nous utilisons pour obtenir des informations.

5.1. Objectif et hypothèses

Cette recherche vise à montrer comment les enseignants et les apprenants aperçoivent le traitement des erreurs orales dans leur classe de français langue étrangère. On interrogera les apprenants et les enseignants de FLE quelles sont leurs préférences de l'erreur dans la production orale et de son traitement tandis qu'on décrit les préférences de ces deux groupes cibles. De plus, les participants répondront aux questions sur la manière du traitement d'erreurs actuellement utilisée dans leur classe de FLE et celle qu'ils préfèrent. Par ailleurs, on vérifiera s'il existe une corrélation entre le type de traitement préféré et le style d'apprentissage dominant des apprenants.

Comme le sujet de cette recherche sont les erreurs dans les productions orales des apprenants de français langue étrangère, il est nécessaire d'accentuer à quoi la production orale se réfère. Généralement, la production en classe de langue étrangère peut être orale ou écrite. La production orale comprend les activités suivantes : l'exposé oral, l'annonce de toute sorte, la lecture à haute voix, le jeu de rôles, la parole libre, le chant (CECR, 2001 : 48). Donc, toute production orale, toute parole en français en classe de FLE est comprise dans notre recherche.

En étudiant les recherches antérieures et les variables qui sont examinées, on a posé des questions de recherches suivantes :

Question pilote : Quelle est la distribution des styles d'apprentissage dominants selon Kolb (1984) dans le groupe des participants apprenants ?

1. Quelle est l'opinion sur l'erreur orale et quelles sont les préférences des apprenants de FLE sur leur traitement ?
2. Existe-t-il une corrélation entre le style d'apprentissage dominant des apprenants et leurs préférences sur le traitement des erreurs orales en classe de FLE ?
3. Quelle est l'opinion sur l'erreur orale et quelles sont les préférences des enseignants de FLE sur leur traitement ?
4. Existe-t-il une différence significative entre les préférences des enseignants et des apprenants sur le traitement de l'erreur orale en classe de FLE ?

En conséquence, on a placé des hypothèses suivantes :

Hypothèse 1 : Les apprenants ont l'opinion positive sur l'erreur orale pendant la classe de FLE (cf. Cathcart et Olsen, 1976 ; Chenoweth, 1983 ; Breeze et Roothoof, 2015).

Hypothèse 2 : Il existe une corrélation entre le style d'apprentissage dominant des apprenants et leurs préférences sur le traitement des erreurs orales en classe de FLE (cf. Kivi et al., 2021).

Hypothèse 3 : Les enseignants ont l'opinion positive sur l'erreur orale pendant la classe de FLE (Breeze et Roothoof, 2015 ; Inci-Kavak, 2019).

Hypothèse 4 : Il existe une différence significative entre les préférences des enseignants et des apprenants sur le traitement de l'erreur orale en classe de FLE (Breeze et Roothoof, 2015 ; Inci-Kavak, 2019).

5.2. Participants

Les participants dans la présente recherche sont 10 enseignants de français langue étrangère et 99 étudiants et élèves de français. Parmi ces 10 enseignants, la moitié travaillent aux écoles secondaires, 2 travaillent à l'Université, 2 travaillent aux écoles de langues et 1 travaille dans l'Alliance française. Tous les enseignants participants à cette recherche sont de sexe féminin. En ce qui concerne l'expérience des enseignants, 30 % des enseignants ont moins de 5 ans d'expérience professionnelle, 30 % des participants marquent avoir entre 5 et 15 ans de pratique, 10 % ont entre 16 et 25 ans de travail comme enseignant, 20 % ont entre 26 et 35 ans d'expérience et 10 % des enseignants ont plus de 35 ans d'expérience professionnelle. Le deuxième groupe des participants sont les étudiants et les élèves de ces dix enseignantes, parmi lesquels 80 élèves de secondaires, 14 étudiants de français, 4 enseignés des écoles de langues et une personne qui prend des leçons privées. L'échantillon des apprenants comprend 78 femmes et 21 hommes. Quant au niveau du français, 27 participants apprenants estiment qu'ils ont un niveau A1, 34 apprenants estiment son niveau comme A2, 31 apprenants marquent B1 comme leur niveau de français, alors que 6 apprenants pensent avoir le niveau B2 et juste une personne estime son niveau de français comme C1. Personne n'indique le niveau C2.

5.3. Méthodes et instruments

La recherche est menée en avril et mai 2022 en ligne. Aux fins de la présente recherche ils sont conçues deux versions de questionnaire : une pour les enseignants et l'autre pour les apprenants (voir Annexe). Chaque questionnaire est composé de trois parties : dans la première partie les participants donnent leurs informations personnelles, dans la deuxième partie ils expriment ses préférences concernant le traitement des erreurs orales et dans la troisième partie ils expriment leur opinion sur l'erreur pendant le processus de l'enseignement de langue étrangère. Le questionnaire pour les apprenants contient aussi un test de style d'apprentissage dominant qui est inséré avant la deuxième partie. Les questions dans ces questionnaires sont le mélange du matériau des recherches antérieures sur ce sujet et des questions développées indépendamment par auteur. Les questionnaires entiers sont écrits en croate pour éviter les problèmes éventuels d'incompréhension. Ils sont créés en forme de Google formulaire, alors que le test de style d'apprentissage est créé dans une forme de 'outcome test' sur la plateforme Youengage.me. Les

liens avec une instruction claire sont distribués par e-mail à 72 enseignants qui, après le remplissage du questionnaire pour les enseignants, devraient transmettre le questionnaire pour les élèves et les étudiants aux élèves et étudiants. Après la collecte des données, les résultats sont traités à l'aide du logiciel statistique JASP, d'Excel et de Google Docs.

6. ANALYSE DES RÉSULTATS ET DISCUSSION

6.1. Distribution des styles d'apprentissage dominants selon Kolb (1984) dans le groupe des participants apprenants

La question pilote de cette recherche concerne la distribution des styles d'apprentissage dominants. Parmi les apprenants inclus dans l'étude, ils y sont présents tous les quatre styles d'apprentissage de Kolb. Dans le *Tableau 1* ils sont présentés les résultats de la première question de recherche.

Style d'apprentissage	f	%
accommodateur	22	22.222
assimilateur	32	32.323
convergent	5	5.051
divergent	40	40.404
Σ	99	100

Tableau 1 : La distribution des styles d'apprentissage dominants de Kolb (1984)

Le style d'apprentissage le plus représenté dans l'échantillon des apprenants de français est le style divergent qui est dominant pour 40.4 % des participants. Ensuite, 32.32 % des apprenants ont le style assimilateur comme dominant, 22.22 % avec le style accommodateur comme dominant et enfin 5.05 % des participants apprenants qui ont le style convergent comme dominant. La distribution de ces quatre styles d'apprentissage n'est pas tout à fait égale et on a seulement 5 % des participants de style convergent.

6.2. Préférences des apprenants de FLE sur l'erreur orale et son traitement

Dans la première question de recherche on analyse les préférences des participants apprenants de FLE sur le traitement d'erreur en classe et leur opinion sur l'erreur orale en général. Les apprenants répondaient aux questions suivantes : qui corrige les erreurs, de quelle fréquence, quand et de quelle manière les erreurs orales sont traitées en classe de français. On demandait aux apprenants d'exprimer ces préférences pour chaque des éléments enquêtés aussi que d'exprimer son opinion sur l'apparition d'erreur au cours de la classe de langue et sur son traitement.

6.2.1. Qui ?

L'erreur orale, comme on a déjà mentionné dans le cadre théorique, peut être traitée ou corrigée de la part de l'enseignant, de l'apprenant lui-même et/ou des autres apprenants en classe.

Les réponses de nos participants apprenants montrent que dans la plupart de cas c'est l'enseignant qui traite l'erreur orale. Dans la question de réponse multiple, 83,83 % des participants apprenants marquent l'enseignant comme celui qui traite l'erreur orale pendant la classe de français, alors que 25,25 % marquent que l'apprenant lui-même corrige ses erreurs et seulement 17,17 % marquent que les camarades corrigent les erreurs orales. On demande aussi ce qu'ils pensent pourquoi cette personne/ces personnes qu'ils ont marquées corrige les erreurs. La plupart des apprenants répondent qu'ils estiment l'enseignant plus compétent en français, que c'est son travail de corriger des erreurs de ses apprenants, parce que l'enseignant à l'autorité en classe et qu'il possède plus des savoirs que les autres actants en classe. Pour ce qui touche aux préférences des apprenants, 66,67 % des apprenants questionnés préfèrent être corrigés par leur enseignant, 26,26 % préfèrent se corriger seuls alors qu'un participant préfère être corrigé par ses camarades. Trois participants de l'échantillon répondent qu'ils préfèrent tous les trois options de correction des erreurs, une personne indique le professeur et les camarades comme les correcteurs préférés et une personne préfère la combinaison de la correction par l'enseignant et par lui-même.

6.2.2. De quelle fréquence ?

Pour approfondir la question précédente, on a demandé aux apprenants quelle est la fréquence de l'intervention de chaque des actants avant mentionnés, aussi bien que si cette fréquence leur convient ou ils veulent que certain actant intervienne plus ou moins fréquemment. Les apprenants devaient estimer sur l'échelle de Likert de 5 degrés combien des erreurs orales chacun de ses actants corrige. Après chaque échelle, les participants ont opportunité de commenter, de donner leur avis, d'exprimer la satisfaction ou l'insatisfaction.

Selon leurs réponses, les apprenants estiment que l'enseignant corrige la plupart des erreurs orales qui apparaissent en classe (N = 99, M = 4.182) (voir *Tableau 2*).

	f	%
ne corrige pas des erreurs	0	0
corrige la minorité des erreurs	8	8.081
corrige 50 % des erreurs	12	12.121
corrige la majorité des erreurs	33	33.333
corrige tous les erreurs	46	46.465
Σ	99	100

Tableau 2 : Evaluation de la fréquence du traitement des erreurs orales par enseignant

Les apprenants trouvent l'enseignant le plus compétent en langue française et c'est pourquoi l'enseignant devrait corriger les erreurs orales. Les autres raisons que les apprenants mentionnent sont l'autorité de l'enseignant en classe, la pratique de la reconnaissance et de la correction des erreurs qui sont les parties intégrées du travail d'un enseignant et que la correction par enseignant est la plus pratique – ce type de correction exige peu de temps alors que les deux autres techniques exigent plus de temps. La majorité des apprenants expriment la satisfaction avec la fréquence du feedback de la part de l'enseignant.

En ce qui concerne la correction par soi-même, les apprenants estiment qu'ils corrigent entre la moitié et la majorité de ses erreurs orales (N = 99, M = 3.434) (voir *Tableau 3*).

	f	%
ne corrige pas des erreurs	2	2.02
corrige la minorité des erreurs	8	8.081
corrige 50 % des erreurs	41	41.414
corrige la majorité des erreurs	41	41.414
corrige tous les erreurs	7	7.071
Σ	99	100

Tableau 3 : Evaluation de la fréquence du traitement des erreurs orales par eux-mêmes

La plupart des apprenants expriment la satisfaction avec la fréquence des situations où ils corrigent ses erreurs seuls, mais certains entre eux veulent avoir plus de l'opportunité de se corriger. Ceux qui montrent l'intérêt à se corriger seuls plus fréquemment expriment être conscients des avantages de ce type de correction.

D'autre part, pour ce qui concerne la correction par camarades, les participants apprenants estiment que ses camarades corrigent la minorité des erreurs orales en classe de FLE (N = 99, M = 2.111) (voir *Tableau 4*).

	f	%
ne corrige pas des erreurs	37	37.374
corrige la minorité des erreurs	28	28.283
corrige 50 % des erreurs	22	22.222
corrige la majorité des erreurs	10	10.101
corrige tous les erreurs	2	2.02
Σ	99	100

Tableau 4 : Evaluation de la fréquence du traitement des erreurs orales par camarades

Les commentaires concernant la correction par camarades présentent qu'une grande partie du groupe ne considère pas la correction par camarades comme la bonne pratique. Parmi les commentaires, dans 21 commentaires les apprenants lient la correction par camarades avec l'apparition des émotions négatives et l'estiment mauvais pour les relations en classe.

6.2.3. Quand ?

Concernant la question du temps de la correction, l'erreur orale peut être corrigée tout de suite qu'elle est commise ou avec un certain délai. Dans le groupe des apprenants participants de cette recherche 81,82 % veulent être corrigés immédiatement, alors que 18,18 % veulent être corrigés avec délai. Évidemment, le traitement immédiat est favorable et considéré plus efficace pour les apprenants car les erreurs sont tout de suite indiquées et corrigées. Les apprenants qui marquent préférer la correction avec délai ont ajouté qu'ils préfèrent être corrigés une fois qu'ils finissent la pensée, la phrase ou l'exercice. Alors dans la plupart de cas, les apprenants veulent être corrigés immédiatement ou avec un court délai. Ces résultats confirment l'avantage de la correction immédiate : les erreurs corrigées tout de suite après leur commise sont mémorisées mieux que les erreurs corrigées après un certain temps. Si une erreur n'est pas traitée au moment où elle est commise, elle peut être considérée comme correcte qui donne lieu à l'apprentissage erroné et a l'impossibilité du progrès en langue cible.

6.2.4. De quelle manière ?

Des techniques diverses de la correction des erreurs orales sont utilisées en classe de langue étrangère. Dans le cadre de cette recherche on utilisait la division de Lyster et Ranta (1997) sur sept techniques de correction pour voir laquelle ou lesquelles les participants préfèrent. On a posé une question à réponses multiples possibles et les résultats sont présentés dans le *Tableau 5* ci-dessous.

	f	%
la correction explicite	46	46.465
la refonte	51	51.515
la refonte partielle	32	32.323
la demande de clarification	5	5.051
le feedback métalinguistique	49	49.495
l'incitation	4	4.04
la répétition	20	20.202

Tableau 5 : Préférences des apprenants sur les techniques de corrections en classe de FLE

Ces résultats montrent que ce groupe des apprenants préfèrent le plus la refonte comme la technique préférée, puis le feedback métalinguistique ainsi que la correction explicite. Les techniques de correction les plus rarement choisies de la part des apprenants questionnés sont la demande de clarification et l'incitation.

En ce qui concerne les préférences des apprenants, dans cette recherche ils sont obtenus les résultats très similaires de celles de la recherche de Tasdemir et Arslan (2018). Dans les deux recherches la plupart des apprenants préfèrent que l'enseignant traite des erreurs orales. Cela approuve le rôle d'enseignant de langue dans le processus de l'apprentissage de langue. Les apprenants ont besoin d'une personne compétente qui les guide et qui peut les corriger efficacement à tout moment. De plus, les apprenants de ces deux recherches expriment la préférence de la correction immédiate plus que la correction avec délai. La technique de la correction d'erreurs la plus souvent choisie comme préférable est la correction explicite.

6.2.5. Opinion sur l'erreur orale et son traitement

L'opinion des participants est analysée par le biais de dix déclarations avec lesquelles les participants exprimaient le degré de concordance. Ces déclarations sont prises des recherches précédentes (Breeze et Roothoof, 2015 ; Tasdemir et Arslan, 2018).

Selon ses réponses, on conclue que les participants apprenants trouvent l'apparition des erreurs orales en classe de langue étrangère normale ($N = 99$; $M = 4.848$). D'ailleurs, ils trouvent la correction des erreurs orales importante ($M = 4.798$) et ils expriment dans une large mesure qu'ils veulent être corrigés toujours qu'ils font des erreurs ($M = 4,434$). Sur la question du source de la correction, ils estiment que c'est l'enseignant qui devrait identifier et corriger les erreurs orales ($M = 4.798$). Quant à la responsabilité, les réponses des apprenants sont divisées – les apprenants ne sont ni d'accord ni en désaccord que les deux (l'enseignant et les élèves) sont responsables pour la correction des erreurs ($M = 3.465$). Ensuite, les apprenants estiment que la manière de la correction devrait varier dépendant du type d'erreur commise ($M = 4.162$). Concernant leur propre implication dans la correction d'erreurs, les apprenants pensent qu'ils devraient manifester de l'intérêt pour reconnaître leurs erreurs ainsi que d'être autonome dans la correction pendant la classe ($M = 4.313$). D'autre part, les apprenants sont divisés quant à la correction par leurs camarades. Le nombre de 35 participants attend de leurs collègues de reconnaître et corriger ses erreurs orales, 39 ne l'attendent pas, alors que 25 apprenants ne sont ni d'accord ni en désaccord ($M = 2.99$). À la fin on demandait aux apprenants s'ils sont contents de la manière du traitement des erreurs orales dans leur classe de français et ils montrent un niveau élevé de la satisfaction ($M = 4.374$). Cela est aussi visible dans les réponses sur la question suivante où les participants répondent qu'ils ne voudraient pas changer la manière du traitement des erreurs orales ($M = 1.99$).

Selon les réponses des apprenants, on conclue que les apprenants ont surtout l'opinion positive sur l'erreur et le traitement de l'erreur orale en classe de langue. Cela confirme aussi les résultats des recherches précédentes (Cathart et Olsen, 1976 ; Chenoweth et al., 1983 ; Breeze et Roothoof, 2015). Le seul élément qu'une partie des apprenants estiment négative est la correction par camarades que les apprenants lient avec les émotions négatives de celui qui est corrigé et ils estiment ce type de correction comme un obstacle aux relations positives en classe. Donc, notre première hypothèse sur l'opinion positive des apprenants de français envers l'apparition et le traitement des erreurs orales est confirmée.

6.3. Corrélation entre le style d'apprentissage dominant des apprenants et leurs préférences sur le traitement des erreurs orales en classe de FLE

Notre deuxième question de recherche concerne la corrélation entre le style d'apprentissage dominant des apprenants et leurs préférences sur le traitement des erreurs orales en classe de FLE. Quant à la source de la correction, il n'y a pas une différence visible entre les groupes de différents styles d'apprentissage.

	accommodateur		divergent		convergent		assimilateur	
	f	%	f	%	f	%	f	%
l'enseignant	15	68.182	27	67.5	3	60	21	65.625
l'apprenant seul	7	31.818	9	22.5	2	40	9	28.125
autres apprenants	0	0	1	2.5	0	0	1	3.125
tous	0	0	3	7.5	0	0	1	3.125
Σ	22	100	40	100	5	100	32	100

Tableau 6 : Les préférences des apprenants sur la source de feedback divisés par le style d'apprentissage dominant

Les résultats montrent un rapport très similaire entre quatre groupes des apprenants – environ 65 % de chaque de ces quatre groupes expriment préférer l'enseignant comme le correcteur des erreurs orales en classe, puis entre 20 et 40 % des apprenants de chaque groupe préfèrent se corriger seuls, et un petit pourcentage des participants marquent les autres apprenants comme les correcteurs préférés. Selon ces résultats et les réponses des apprenants, il n'existe pas une différence évidente entre les quatre groupes des apprenants – les accommodateurs, les divergents, les convergents et les assimilateurs.

Dans le tableau suivant ils sont présentées les préférences exprimées des apprenants divisés par le style d'apprentissage dominant.

	accommodateur		divergent		convergent		assimilateur	
	f	%	f	%	f	%	f	%
immédiatement	18	81.818	33	82.5	4	80	27	84.375
avec délai	4	18.182	7	17.5	1	20	5	15.625
Σ	22	100	40	100	5	100	32	100

Tableau 7 : Les préférences des apprenants sur le temps de correction divisés par le style d'apprentissage dominant

Concernant la question du temps préféré de la correction des erreurs orales, les résultats montrent qu'il n'y a pas de différence visible entre les groupes de différents styles d'apprentissage. Environ 80% de chaque groupe des apprenants préfèrent être corrigés immédiatement après la commise de l'erreur orale et entre 15 et 20 % des apprenants de chaque groupe expriment préférer la correction avec délai.

Alors, selon les résultats qu'on a obtenus, il n'a pas de différence entre les apprenants compte tenu de leur style d'apprentissage préféré. Les mêmes conclusions sont tirées dans les recherches de Tasdemir et Arslan (2018) qui utilisaient aussi la division sur quatre styles d'apprentissage de Kolb. Du coup, notre deuxième hypothèse est rejetée.

6.4. Préférences des enseignants de FLE sur l'erreur orale et son traitement

Dans la troisième question de recherche on analyse les préférences des enseignants de FLE sur le traitement d'erreur dans leur classe et leur opinion sur l'erreur orale en général. Les enseignants répondaient aux mêmes questions que les apprenants : qui corrige les erreurs, de quelle fréquence, quand et de quelle manière les erreurs orales sont traitées en classe de français. On demandait aux enseignants aussi d'exprimer ces préférences pour chacun des éléments questionnés aussi que d'exprimer son opinion sur l'apparition d'erreur au cours de la classe de langue et sur son traitement.

6.4.1. Qui ?

Une question ouverte est posée aux enseignants – qui traite les erreurs orales et pourquoi. Selon les réponses, 60 % des enseignants affirment que ce sont eux qui corrigent les erreurs orales

de ses apprenants dans la majorité des cas. Certains entre eux estiment cette manière de correction plus efficace et plus pratique, alors que les autres trouvent que les apprenants n'ont pas un niveau suffisamment élevé pour détecter et corriger certaines erreurs. Sept de dix enseignants questionnés tentent de premièrement donner l'opportunité aux apprenants de se corriger seuls, puis ils demandent les autres apprenants et enfin, si personne ne trouvait la réponse correcte, l'enseignant seul corrige l'erreur commise.

6.4.2. De quelle fréquence ?

Les questions très similaires concernant la fréquence de la correction de chaque source possible sont posées aux enseignants aussi qu'aux apprenants. Après chaque estimation sur l'échelle de 5 degrés, les participants enseignants ont l'opportunité de commenter, de donner leur avis et d'exprimer la satisfaction ou l'insatisfaction avec la fréquence de feedback.

Quant à leur intervention 50 % des enseignants soutiennent qu'ils corrigent la majorité des erreurs orales, trois enseignants estiment qu'ils corrigent la moitié des erreurs orales et deux entre eux estiment qu'ils corrigent la minorité des erreurs orales ($N = 10$, $M = 3.3$). Les enseignants expliquent dans la sous-question pourquoi ils utilisent cette fréquence. Ceux qui corrigent la majorité des erreurs orales mentionnent tenir compte de ne pas corriger toutes les erreurs parce que cela peut déranger et décourager les apprenants à s'exprimer en orale. De plus, ils corrigent les erreurs plus importantes (celles qui sont le sujet de la classe actuelle, celles qui empêchent la communication) et évitent de corriger les erreurs qu'ils ont corrigées plusieurs fois en classe, celles qui concernent la matière que les apprenants n'ont pas encore apprise, etc.

En estimant la fréquence de la correction par apprenant lui-même, les enseignants expriment que les apprenants corrigent entre la moitié et la plupart de ses erreurs orales ($M = 3.5$). Juste deux enseignants marquent que les apprenants corrigent la minorité de ses erreurs, tandis que trois enseignants disent que c'est 50 % des erreurs orales qu'ils corrigent seuls, trois enseignants marquent que la correction par apprenant lui-même prend place dans la plupart des cas et deux enseignants estiment que leurs élèves corrigent toutes ses erreurs orales. Les enseignants qui ont marqué que leurs élèves corrigent un petit nombre ou la moitié de leurs erreurs orales commentent qu'ils aimeraient les motiver à la correction autonome et estiment que ce type de correction devrait survenir plus fréquemment.

Pour la correction de la part des camarades, les enseignants estiment qu'ils corrigent environ 50 % des erreurs orales ($M = 2.8$). Parmi les enseignants participants de cette recherche, 30 % des enseignants ont répondu que les camarades traitent la minorité des erreurs alors qu'un participant a estimé qu'ils traitent la majorité des erreurs orales. Tous les autres enseignants estiment que c'est la moitié des erreurs orales qui sont traitées par camarades en leur classe de français. En expliquant ses réponses, les enseignants mentionnent de multiples fois la problématique de la réponse affective négative des apprenants à la correction par camarades. Bien qu'ils estiment que ce type de traitement des erreurs orales peut avoir des connotations négatives pour des apprenants, ils montrent la conscience des avantages de la correction par camarades ainsi qu'ils veulent l'utiliser plus souvent en classe de FLE pour améliorer l'opinion sur l'erreur et pour promouvoir l'apprentissage mutuel.

6.4.3. Quand ?

En ce qui concerne le temps du traitement des erreurs orales, les enseignants utilisent également la correction immédiate et la correction avec délai. Cinq de dix enseignants marquent utiliser la correction immédiate, trois enseignants utilisent plus souvent la correction avec délai et trois enseignants expriment d'utiliser les deux, dépendant de la situation.

6.4.4. De quelle manière ?

Quant aux différentes techniques de la correction, on a posé la même question à choix multiples qu'aux apprenants. Le groupe des enseignants exprime d'utiliser le plus souvent la refonte et le feedback métalinguistique (voir *Tableau 8*).

	f	%
la correction explicite	0	0
la refonte	7	70
la refonte partielle	8	80
la demande de clarification	2	20
le feedback métalinguistique	8	80
l'incitation	3	30
la répétition	4	40

Tableau 8 : Préférences des enseignants sur les techniques de corrections en classe de FLE

Dans le *Tableau 8* il est évident que les enseignants favorisent trois techniques de la correction d'erreurs orales en classe : ils préfèrent utiliser la refonte partielle et le feedback métalinguistique même que la refonte. Il est intéressant que personne de ces dix enseignants n'ait marqué la correction explicite comme la technique préférée du traitement des erreurs orales.

En analysant les réponses des enseignants de français, on remarque que les enseignants voudraient utiliser les techniques diverses de la correction dans leur classe de FLE. Bien qu'ils affirment que ce sont eux qui traitent des erreurs orales dans la plupart de cas, ils expriment le souhait d'utiliser plus souvent les techniques de correction par apprenant lui-même et par des autres apprenants en classe. Concernant le temps de la correction, ils affirment utiliser les deux également et commentent être contents avec cette pratique. Enfin, les techniques de la correction d'erreurs orales que les enseignants utilisent dans leur classe sont similaires à ceux préférées par apprenants. Les enseignants expliquent qu'ils estiment ces techniques les plus convenables à leurs apprenants, c'est pourquoi ils utilisent ces techniques dans la plupart de cas.

6.4.5. Opinion sur l'erreur et son traitement

L'opinion des enseignants est examinée à travers les mêmes dix déclarations qui sont posées aux apprenants. L'échelle de 5 degrés après chaque déclaration permet aux participants d'exprimer leur accord ou désaccord avec cette déclaration.

Les résultats montrent que tous les enseignants participants sont tout à fait d'accord que l'apparition des erreurs en classe de langue étrangère est normale (N = 10, M = 5). De plus, ils

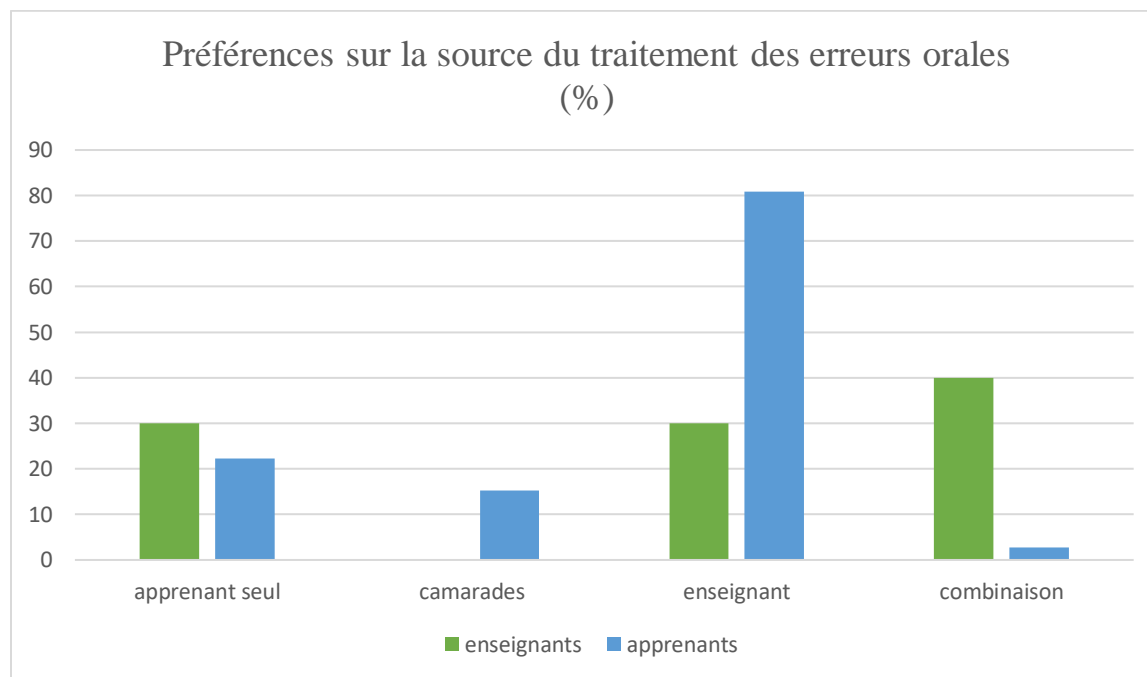
considèrent qu'il est important d'assurer la correction des erreurs orales (M = 4.3). D'autre part, les réponses sur la correction de toutes les erreurs qui arrivent pendant la classe de français sont vraiment dispersées – quatre enseignants ne considèrent pas qu'il faut corriger toutes les erreurs orales, deux entre eux ne sont ni d'accord ni en désaccord, alors que quatre enseignants trouvent qu'il faut traiter toutes les erreurs (M = 3.1). Concernant la responsabilité pour la reconnaissance et la correction des erreurs, les enseignants se trouvent responsables (M = 4.3), alors qu'ils ont des réponses différentes sur la déclaration que les enseignants et les apprenants sont responsables dans une égale mesure (M = 3.4). Puis, les enseignants sont d'accord que la technique et la manière de la correction des erreurs orales doivent varier dépendant du type d'erreur commise (M = 4.8). Dans la déclaration suivante les enseignants expriment aussi d'être d'accord que les apprenants doivent manifester de l'intérêt pour reconnaître et corriger leurs erreurs dans leur expression orale (M = 4.6), mais quant à la correction des erreurs de leurs camarades, les enseignants ne sont ni d'accord ni en désaccord qu'ils attendent des apprenants de reconnaître et corriger les erreurs des autres apprenants en classe (M = 3.1). À la question sur le contentement de la manière de correction des erreurs orales actuellement utilisée en leur classe de FLE, les enseignants expriment une degré élevée de la satisfaction (M = 4.1). Cela est confirmé encore une fois quand la majorité des participants a marqué qu'ils ne veulent rien changer concernant le traitement des erreurs orales (M = 2.3). Seulement deux de dix enseignants ont marqué qu'ils voudraient avoir plus de temps pour encourager les apprenants à développer le sens de la responsabilité pour ses propres erreurs.

En résumé, les enseignants aussi ont une opinion positive sur les erreurs orales et ils sont conscients du bénéfice pour le processus d'apprentissage de langue. Donc, notre troisième hypothèse sur l'opinion positive des enseignants sur l'erreur orale est confirmée.

6.5. Comparaison entre les préférences des enseignants et des apprenants sur le traitement de l'erreur orale en classe de FLE

La quatrième et la dernière question de notre recherche touche le thème de la différence entre les préférences de nos deux groupes des participants – les enseignants et les apprenants. Pour comparer leurs réponses on utilisait le U test de Mann-Whitney (la substitute pour t-test classique) puisque les groupes des participants ont un assez différent nombre des membres (10 enseignants et 99 apprenants). Les autres données pour qu'on ne puisse pas calculer la corrélation statistique, on décrira et comparera qualitativement.

Premièrement, la comparaison des pourcentages des réponses à la question de la source de la correction des erreurs orales en classe de français est présentée dans le *Graphique 1* ci-dessous.

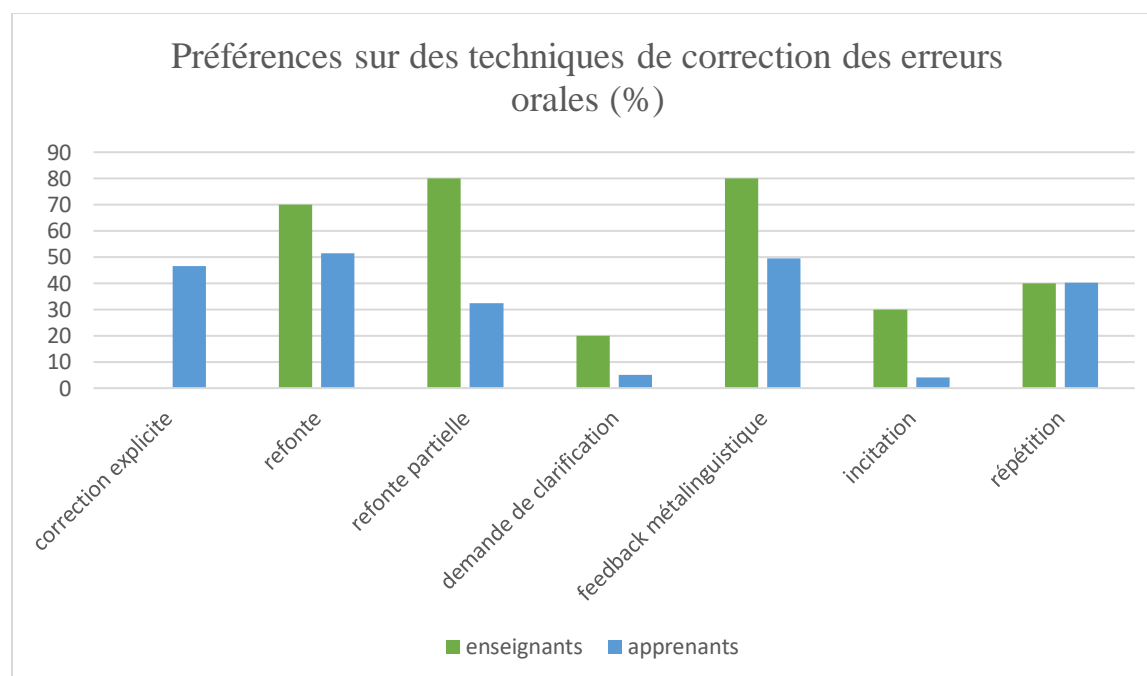


Graphique 1 : Comparaison des préférences des enseignants et des apprenants sur la source du traitement des erreurs orales

Selon la présentation des réponses dans le *Graphique 1*, on voit que le pourcentage des enseignants et des apprenants qui préfèrent la correction par l'apprenant seul est approximativement égal. Par ailleurs, les enseignants mentionnent la correction de la part des camarades seulement dans la combinaison avec les autres techniques et 15.2 % des apprenants indiquent cette technique comme favorite. Quant à la correction par enseignant, les apprenants expriment une préférence dans un

niveau plus élevé que les enseignants. Le pourcentage nous montre qu'environ 80 % des apprenants préfèrent la correction de la part de l'enseignant, alors que 30 % des enseignants expriment la même chose. On conclut que les apprenants ont la confiance en enseignant – ils expriment aussi dans les autres questions qu'ils estiment l'enseignant plus compétent et responsable pour la recognition et le traitement des erreurs orales qui apparaissent au cours de la classe. Aussi, ce sont les enseignants qui préfèrent le plus utiliser la combinaison des trois techniques en classe de langue étrangère, tandis que seulement 2.8 % des apprenants indique la combinaison comme préférable. Il est presque impossible d'utiliser toujours une seule technique de la correction dans les situations éducatives, mais quant aux préférences, l'enseignant et en première place dans le rôle de correcteur.

Dans le *Graphique 2* qui suit, il est présenté la comparaison des réponses sur les préférences concernant les techniques diverses de correction des erreurs orales en classe de langue.

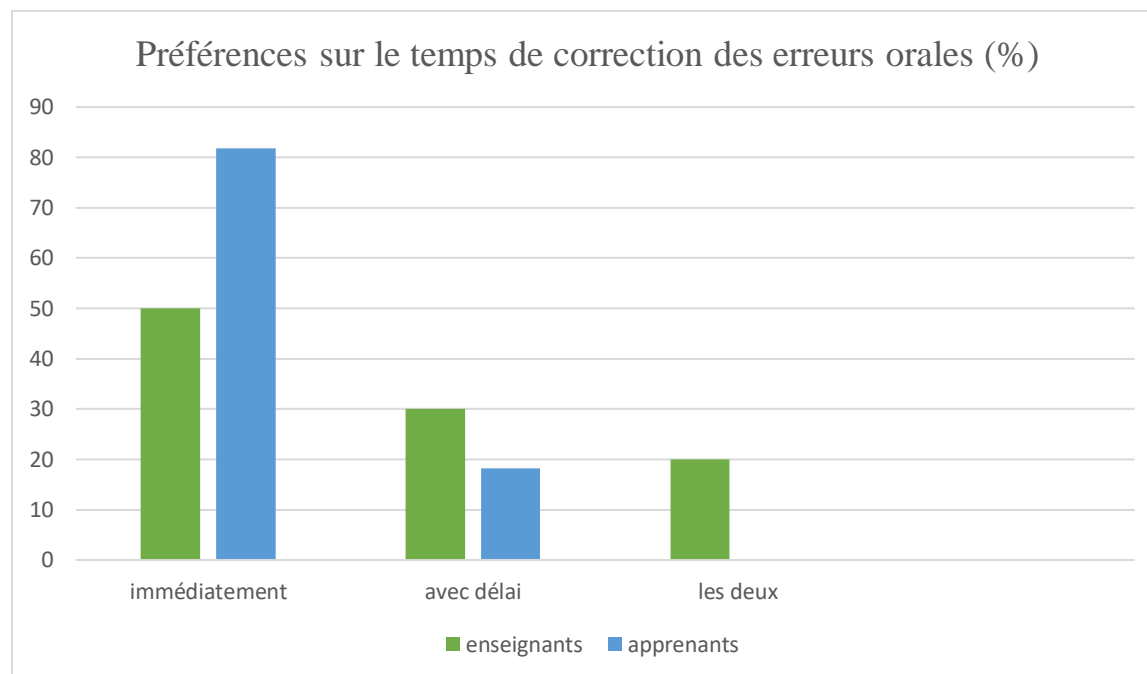


Graphique 2 : Comparaison des préférences des enseignants et des apprenants sur les techniques de correction des erreurs orales

En comparant les réponses sur les techniques préférées, seulement la répétition est choisie par les deux groupes dans la même mesure. Aucun participant d'entre enseignants n'a pas marqué la correction explicite comme préférée, contrairement au groupe des apprenants où 46 % des

questionnés expriment de préférer la correction explicite comme une des techniques favorites de la correction des erreurs orales. Les enseignants préfèrent généralement plus la refonte, la refonte partielle et le feedback métalinguistique pendant que les apprenants préfèrent la correction explicite, la refonte, le feedback métalinguistique et la répétition.

Ensuite, les préférences des enseignants et des apprenants sur le temps de correction des erreurs orales sont comparées dans le *Graphique 3*.



Graphique 3 : Comparaison des préférences des enseignants et des apprenants sur le temps de correction des erreurs orales

Quant au temps de la correction des erreurs orales en classe de langue, les réponses des participants nous montrent que la majorité du groupe des apprenants préfère être corrigés immédiatement qu'ils font une erreur orale, alors que les enseignants sont divisés et mentionnent aussi la combinaison des deux techniques.

En parlant d'opinion sur l'apparition des erreurs orales, la différence entre les réponses du groupe des enseignants et du groupe des apprenants n'est pas statistiquement significative – les enseignants (Mdn = 5) et les apprenants (Mdn = 5) ont les deux l'opinion positive sur l'apparition et la correction d'erreurs orales ($U = 361, p = 0.037$). Pareillement les participants ont des opinions similaires pour tous les sujets questionnés : sur la responsabilité de la reconnaissance et la correction

des erreurs orales (Mdn (enseignants)= 3.5 ; Mdn (apprenants)= 3 ; $U = 470.5, p = 0.794$), sur l'enseignant comme la source de correction (Mdn (enseignants)= 5 ; Mdn (apprenants)= 5 ; $U = 365.5, p = 0.056$), sur la variation des techniques de correction dépendant du type d'erreur (Mdn (enseignants)= 5 ; Mdn (apprenants)= 4 ; $U = 702, p = 0.019$), sur la correction autonome (Mdn (enseignants)= 5 ; Mdn (apprenants)= 4 ; $U = 575, p = 0.357$), sur la correction par camarades (Mdn (enseignants)= 3 ; Mdn (apprenants)= 3 ; $U = 522, p = 0.776$), sur la correction de toutes les erreurs commises (Mdn (enseignants)= 3 ; Mdn (apprenants)= 5 ; $U = 254.5, p = 0.005$).

Tout compte fait, notre quatrième hypothèse est rejetée parce qu'il y n'a pas de différence significative entre les préférences des enseignants et des apprenants de notre échantillon. Il y existe des différences mineures entre le groupe des enseignants et le groupe des apprenants, mais ils ne sont pas statistiquement significatifs. Une des différences entre ces deux groupes est que les apprenants voudraient que toutes ses erreurs orales soient corrigées, alors que les enseignants considèrent qu'elles ne devraient pas toutes être corrigées. Les enseignants expliquent que s'ils corrigent toutes les erreurs orales des apprenants, cela peut déranger l'apprenant et le décourager de la manière qu'il ne voudrait plus contribuer activement dans les activités de la classe de langue. De plus, les apprenants expriment la préférence pour la correction explicite, alors que les enseignants préfèrent utiliser les méthodes implicites à l'aide desquelles ils veulent guider ses apprenants aux bonnes réponses et enfin au progrès dans le domaine de la langue cible.

6.6. Contribution, limites et propositions pour les recherches futures

Cette recherche est conçue afin de constater quelles sont les préférences des participants de la classe de français langue étrangère envers l'erreur orale, envers leur traitement et s'il y existe une différence entre leur opinion et préférences considérant différentes caractéristiques personnelles. Les résultats fournissent une grande quantité des informations pour l'optimisation des processus de l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère. De surcroît, cette recherche donnera des résultats très utiles pour tous les actants de processus d'apprentissage de langue étrangère. Les données qu'on obtiendra dans le cadre de cette étude aideraient aux enseignants de langue à comprendre le point de vue de ses apprenants, ses opinions sur l'erreur et sur les techniques diverses de traitement des erreurs orales en classe de langue étrangère. Et non seulement qu'elle est utile aux enseignants, le questionnaire pour les apprenants encourage les participants à réfléchir sur l'importance de l'erreur dans la production orale et plutôt sur l'importance de la conscience de l'erreur et sa correction. En somme, cette recherche est conçue pour optimiser le processus de l'apprentissage de langue étrangère, particulièrement de la langue française, en raison du déficit des recherches sur l'erreur en classe de langue.

Après l'exécution de la recherche on présente quelques limites qu'on a identifiées pendant la durée de l'action de cette recherche. La première limitation est le nombre des participants. Pour obtenir les résultats représentatifs, il faut inclure un nombre des participants plus grand et peut-être inclure des enseignants et des apprenants des autres langues étrangères, non seulement de français. De plus, il serait mieux de choisir un échantillon avec les groupes de différents styles d'apprentissage approximativement égaux en nombre pour obtenir les résultats plus précis et pour qu'on peut calculer si les données sont statistiquement significatives ou non. Ensuite, il n'existe pas un instrument vérifié pour examiner le style d'apprentissage dominant des apprenants. Pour obtenir des résultats encore plus précis, il devrait utiliser l'Inventorie des styles d'apprentissage de Kolb original ou il faut développer une version de test adaptée aux participants croates.

Malgré ces quelques limitations, cette étude peut servir comme le point de départ pour les travaux futurs de recherche dans le domaine de la didactique de langue étrangère et la pédagogie d'erreur. Selon les résultats qu'on a obtenus à l'aide de cette recherche, on suggère de rechercher plus profondément pourquoi les apprenants ont cette opinion négative sur la correction des erreurs par leurs camarades. Une autre idée pour les recherches futures qui s'impose est de rechercher

pourquoi les enseignants utilisent plus les méthodes implicites de la correction des erreurs orales et moins les méthodes explicites. De plus, il serait intéressant d'implémenter et rechercher quelques méthodes nouvelles au travers d'une recherche expérimentale en vue de vérifier si ces méthodes modernes ont l'effet différent sur le processus d'apprentissage ou non. Le domaine de la pédagogie d'erreur est une source inépuisable des recherches futures possibles et chaque recherche ouvre des nouvelles questions à rechercher.

7. CONCLUSION

L'importance des erreurs dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère est irréfutable et leur traitement est un des éléments principaux dans l'enseignement de la langue étrangère. Dans l'histoire contemporaine l'erreur est finalement considérée et acceptée comme un outil qui améliore la qualité des processus de l'enseignement et de l'apprentissage de langue étrangère. Le moment clé pour progresser au moyen des erreurs est la prise en conscience de l'erreur. Il est important que l'apprenant soit conscient de la source de son erreur et qu'il essaie de trouver la réponse correcte seul, mais si l'apprenant n'a pas aperçu son erreur ou qu'il ne sache pas la réponse correcte, il a besoin d'aide de la part de quelqu'un plus compétent en langue cible. Alors, l'erreur peut être corrigée par apprenant lui-même, par enseignant ou par des autres apprenants présents en classe. La correction par enseignant est l'option la plus utilisée et ce type de correction peut être réalisé immédiatement ou avec certain délai. De plus, il existe nombreuses classifications des techniques de correction des erreurs orales et ils apparaissent constamment les nouvelles manières de leur traitement. L'importance de tout ce processus de la commise d'erreur à son traitement est de plus en plus recherchée et accentuée dans la didactique des langues étrangères. C'est la raison pour laquelle cette recherche traite aussi la problématique dans le domaine de pédagogie d'erreur.

Les données qu'on a obtenu en réalisant cette recherche nous fournissent les réponses à quatre questions de recherche : les résultats montrent que les apprenants ont une opinion positive envers les erreurs orales en classe de français langue étrangère. Alors, notre première hypothèse est confirmée. La seule technique qui n'est pas tout à fait acceptée comme positive par apprenants est la correction par camarades. Les apprenants estiment cette technique comme l'obstacle et comme la source de mauvaises relations entre les apprenants. Dans les publications contemporaines les avantages de ce type de correction sont bien accentués, donc il faut travailler plus sur les différentes manières de la correction par camarades et les implémente en classe de langue. Il faut trouver les techniques qui vont changer l'opinion négative des apprenants envers la correction par camarades et enfin profiter d'une atmosphère agréable qui va renforcer les relations en classe. La deuxième hypothèse concernant la corrélation significative entre le style d'apprentissage dominant et les préférences pour certaines techniques de la correction est rejetée. Selon les réponses de nos participants, la corrélation significative entre ces deux variables n'existe pas. Puis, il est prouvé

que les enseignants aussi ont une opinion positive sur l'erreur orale et sur les différentes manières du démarche corrective. En ce qui concerne la quatrième question de recherche, les apprenants et les enseignants ont généralement les préférences similaires envers l'erreur orale concernant les techniques diverses de la correction des erreurs orales. On aperçoit une seule différence évidente – les apprenants préfèrent la correction explicite alors qu'aucun d'entre enseignants ne l'a marquée comme la technique préférée. Les enseignants expriment la préférence pour la refonte et le feedback métalinguistique, donc ils privilégient les techniques ou ils guident l'apprenant envers la réponse correcte. Ces résultats nous montrent que les enseignants de langue français tentent de développer l'autonomie des apprenants dans le processus d'apprentissage de la langue française. Plus précisément, les apprenants sont encouragés à trouver et corriger ses erreurs orales indépendamment ou avec un peu d'aide de la part de l'enseignant.

En conclusion, l'erreur est la composante intégrante du procédé de l'apprentissage d'une langue étrangère et il est indispensable de l'accepter comme importante et positive. Pour optimiser ce procédé d'apprentissage et d'enseignement, il faut enquêter les opinions, les attitudes et les préférences de tous les actants qui en participent et les comparer afin d'élaborer les techniques qui conviennent à tous les participants en classe de langue étrangère. De cette manière on améliore le processus éducatif et on crée l'enseignement de langue étrangère moderne. L'enseignement de langue étrangère contemporain doit être cohérent avec les besoins des apprenants et cela peut être veillé en utilisant les méthodes appropriées. Enfin, la seule manière de faciliter et accélérer l'apprentissage généralement est de rechercher la pratique éducative et d'en tirer des conclusions.

BIBLIOGRAPHIE

Algubbi, S. (2016). L'erreur : un outil fondamental en classe de FLE. *Norsud* (No.7). Université de Misurata – Libye. Disponible sur : <http://mdr.misuratau.edu.ly/bitstream/handle/123456789/429/1531721819103664.pdf?sequence=1> (12.11.2021)

Amara, N. (2018). Correcting Students' Errors: Theory and Practice. *Current Educational Research* 1(5), 45–57. Disponible sur : https://www.researchgate.net/publication/331013759_Correcting_Students'_Errors_Theory_and_Practice (29.11.2021)

Arslan, F.Y., Tasdemir, M.S. (2018). Feedback preferences of EFL learners with respect to their learning styles. *Cogent Education* 5(1). Disponible sur : <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2018.1481560?scroll=top&needAccess=true> (4.1.2022)

Atmaca, E. (2017). Un Aperçu Général des Méthodes de FLE : De la Méthode Audio-Orale Jusqu'à L'Approche Communicative. *International Journal of Languages Education* 5(4): 367-377. Disponible sur : https://www.researchgate.net/publication/322012772_Un_Apercu_General_des_Methodes_de_FLE_De_la_Methode_Audio-Orale_Jusqu'a_L'Approche_Communicative (28.10.2021)

Bertocchini, P., Constanzo, E. (2017). *Manuel de formation pratique : pour le professeur de FLE : cours, activités, corrigés*. Paris : CLE International

Blanchet, P., Chardenet, P. (2011) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*. Paris : Editions des archives contemporaines

Boudabous, M. (2017). Les erreurs en FLS: signe de dysfonctionnement ou aubaine ?. *Revue Didactique* N°11 janvier-juin 2017 : 228-250. Disponible sur : <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/26841> (22.11.2021)

Breeze, R., Roothoof, H. (2016). A comparison of EFL teachers' and students' attitudes to oral corrective feedback, *Language Awareness* 25(4) : 318-335. Disponible sur: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09658416.2016.1235580> (6.1.2022)

Bureau de pédagogie et de formation à distance (2016). *Le cycle de l'apprentissage expérientiel de Kolb*. Disponible sur : <https://www.youtube.com/watch?v=3qgy4z-KC28> (23.10.2021)

Chenoweth, N.A., Day, R.R., Chun, A.E., Luppescu, S. (1983). Attitudes and Preferences of ESL Students to Error Correction. *Studies in Second Language Acquisition* 1983. Disponible sur : [https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/38557/1/Chenoweth%20et%20al.%20\(1983\)_WP2\(1\).pdf](https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/38557/1/Chenoweth%20et%20al.%20(1983)_WP2(1).pdf) (19.1.2022)

Chiahou, E., Izquierdo, E., Lestang, M. (2009). Le traitement de l'erreur et la notion de progression dans l'enseignement/apprentissage des langues. Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. *Cahiers de l'Apliu* 28 (3), 55–67. Disponible sur : <https://doi.org/10.4000/apliut.105> (21.11.2021)

Cohen, A. D. (1975) Error Correction and the Training of Language Teachers. *The Modern Language Journal* 59 (8), 414-422. Disponible sur: <https://www.jstor.org/stable/325488> (4.11.2021)

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Paris : Les Éditions Didier. Disponible sur : <https://rm.coe.int/16802fc3a8> (1.12.2021)

Conseil de l'Europe (2018). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Volume complémentaire. Paris : Les Éditions Didier. Disponible sur : <https://eduscol.education.fr/1971/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-cecrl> (16.10.2021)

Cook, T. (2019). The Japanese Way of Strength-Based Correction. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 14(2), 419-426. Disponible sur : <https://doi.org/10.29333/iejme/5745> (1.12.2021)

Corder, S.P. (1980). Que signifient les erreurs des apprenants ? Fait partie d'un numéro thématique : Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère. *Langages*, 57, 9-15. Disponible sur : https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1980_num_14_57_1833 (9.11.2021)

Coste, D., Courtilon, J., Ferenczi, V., Martins-Baltar, M., Papo, E., Roulet, E. (1976). *Systèmes d'apprentissage des langues par les adultes. Un niveau-seuil*. Strasbourg : Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe. Disponible sur :

https://www.christianpuren.com/app/download/13603500127/072_+Un+Niveau+Seuil+1975_Avant-propos%2BPr%C3%A9sentation+g%C3%A9n%C3%A9rale.pdf?t=1532537993

(30.10.2021)

Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International

Cuq, J.-P., Gruca, I. (2012). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires

Defays, J.M., Meunier, D. (2015). « Cachez cette erreur que je ne saurais voir ! » . *Pratiques* [En ligne], L'exception (revue et corrigée) 167-168. Disponible sur : <http://journals.openedition.org/pratiques/2752> (30.1.2022)

Desmons, F., Ferchaud, F., Godin, D., Guerrieri, C., Guyot-Clément, C., Jourdan, S., Kempf, M., Lancien, F., Razakamanana, R. (2013). *Enseigner le FLE (français langue étrangère) : Pratiques de classe*. Paris : Belin

Fuchs, R., Vican, D., Milanović Litre, I. (2011). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Zagreb : Printera grupa. Disponible sur : <https://mzo.gov.hr/default.aspx?id=125> (7.1.2022)

Hendrickson, J. M. (1978) Error Correction in Foreign Language Teaching: Recent Theory, Research, and Practice. *The Modern Language Journal* 62 (8), 387-398. Disponible sur : <https://www.jstor.org/stable/326176> (3.11.2021)

Het Onderwijs Draait Door (2018). *Interview David A Kolb (April 4th, 2018)*. Disponible sur : <https://www.youtube.com/watch?v=11i8atIKD3U> (22.10.2021)

Inci-Kavak, V. (2020). Exploring the gap between instructors' and learners' preferences about error correction in ELT. *Kuramsal Eğitimilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 13(1) : 116-146. Disponible sur: <http://dx.doi.org/10.30831/akukeg.537175> (20.1.2022)

James, C. (1998). *Errors in Language Learning and Use : Exploring Error Analysis*. London: Longman. Disponible sur : <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781315842912/errors-language-learning-use-carl-james> (26.11.2021)

Kivi, P. J., Hernández, R. M., Flores, J. L. E., Garay, J. P. P. & Fuster-Guillén, D. (2021). The correlation between cognitive styles and written corrective feedback preferences among Iranian and Turkish EFL learners. *Cypriot Journal of Educational Science*, 16(2), 669-685. Disponible sur : <https://doi.org/10.18844/cjes.v16i2.5643> (3.2.2022)

Kolb, D., Kolb, A. (2013). *The Kolb Learning Style Inventory 4.0: Guide to Theory, Psychometrics, Research & Applications*. Disponible sur : https://www.researchgate.net/publication/303446688_The_Kolb_Learning_Style_Inventory_40_Guide_to_Theory_Psychometrics_Research_Applications (25.10.2021)

Koludrović, M., Vučić, M. (2018). *Učimo cjeloživotno učiti i poučavati: Priručnik za nastavnike u obrazovanju odraslih*. Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih

Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Pr. Disponible sur : http://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf (6.11.2021)

Kulik, J. A., Kulik, C.-L. C. (1988). Timing of Feedback and Verbal Learning. *Review of Educational Research*, 58(1), 79–97. Disponible sur : <https://doi.org/10.3102/00346543058001079> (14.12.2021)

Lyster, R., Ranta, L. (1997). CORRECTIVE FEEDBACK AND LEARNER UPTAKE: Negotiation of Form in Communicative Classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37-66. Disponible sur : <https://www.cambridge.org/core/journals/studies-in-second-language-acquisition/article/abs/corrective-feedback-and-learner-uptake/59229F0CA2F085F5F5016FB4674877BF> (16.12.2021)

McLeod, S. A. (2017). Kolb - learning styles and experiential learning cycle. *Simply Psychology*. Disponible sur : <https://www.simplypsychology.org/learning-kolb.html> (22.10.2021)

Metcalf, J. (2017). Learning from Errors. *Grantee Submission*, 68, 465–489. Disponible sur: <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010416-044022> (8.11.2021.)

Metcalf, J., Kornell, N., & Finn, B. (2009). Delayed versus immediate feedback in children's and adults' vocabulary learning. *Memory & Cognition*, 37(8), 1077–1087. Disponible sur : <https://doi.org/10.3758/MC.37.8.1077> (24.11.2021)

Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Francuski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj (2019). *Narodne novine* 140, Zagreb. Disponible sur : https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_140.html (10.3.2022)

Padzik, D. (2019). *Comment utiliser l'erreur pour apprendre?* Disponible sur : <https://leszexpertsfle.com/ressources-fle/comment-utiliser-lerreur-pour-apprendre/#comments> (15.12.2021)

Pashler, H., Mcdaniel, M., Rohrer, D., Bjork, R. (2008). Learning Styles: Concepts and Evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 9, 105–119. Disponible sur : <https://doi.org/10.1111/j.1539-6053.2009.01038.x> (20.10.2021)

Pekarek Doehler, S. (2000) Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives. *Aile* 12 (1). Disponible sur : <https://journals.openedition.org/aile/934> (6.1.2022)

Pons, S. (2020). *Les techniques de correction à l'oral et le rôle de l'enseignant*. Disponible sur : https://www.groupement-fle.com/wp-content/uploads/2020/08/correction_productions_orales_-_sylvie_pons.pdf (30.11.2021)

Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies*. Édition originale papier. Paris: CLE International.

Puren, C. (2012). *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes*. Paris : Nathan-CLE international. Disponible sur : https://www.aplv-languesmodernes.org/docrestreint.api/1849/b1a776bacb5d6ccb0a692b19bd88566e4b5a707/pdf/puren_histoire_methodologies.pdf (26.10.2021)

Py, B. (1994). L'acquisition d'une langue seconde: Quelques développements théoriques récents (Second Language Acquisition: Some Recent Theoretical Developments). *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 59. Disponible sur : <https://eric.ed.gov/?id=ED412732> (7.11.2021)

Robert, J.-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Ophrys

Schmidt, R. (2010). Attention, awareness, and individual differences in language learning. Dans W. M. Chan, S. Chi, K. N. Cin, J. Istanto, M. Nagami, J. W. Sew, T. Suthiwan, & I. Walker, *Proceedings of CLaSIC 2010*, December 2-4, 721-737. Singapore: National University of Singapore, Centre for Language Studies. Disponible sur :

<https://nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMIDT%20Attention,%20awareness,%20and%20individual%20differences.pdf> (24.11.2021)

Tardieu, C. (2008). *La didactique des langues en 4 mots-clés : communication, culture, méthodologie, évaluation*. Paris: Ellipses

Val Traín, I. (2016). La pédagogie de l'erreur dans l'apprentissage du FLE en contexte bilingue. Zaragoza : Facultad de educación. Disponible sur : <https://core.ac.uk/download/pdf/289984435.pdf> (9.11.2021.)

Xie, F., Jiang X. (2007) Error analysis and the EFL classroom teaching. *US-China Education Review* 4 (9), 10-14. Disponible sur : <https://eric.ed.gov/?id=ED502653> (3.11.2021)

Sitographie :

URL 1 : European Commission, EURYDICE, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/national-description_en (16.10.2021)

URL 2 : Experience based learning systems, <https://learningfromexperience.com/> (22.10.2021)

URL 3 : Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, <https://www.cnrtl.fr/> (26.10.2021)

URL 4 : British Council : Teaching English, <https://www.teachingenglish.org.uk/> (22.11.2021)

URL 5 : Hrvatska udruga profesora francuskog, http://hupf.acpf.free.fr/les_langues_en_croatie.htm (10.3.2022)

URL 6 : Državni zavod za statistiku, <https://www.dzs.hr/> (10.3.2022)

Résumé

Le traitement d'erreur orale en classe de FLE – les attitudes et les préférences des enseignants et des apprenants

Les erreurs font la partie intégrante de chaque classe de langue et il est essentiel de les traiter effectivement. C'est pourquoi ce mémoire a pour objectif d'examiner les préférences des enseignants et des apprenants de français langue étrangère sur les différentes méthodes de traitement des erreurs orales. De plus, dans cette recherche on vérifie s'il existe une corrélation entre les préférences des apprenants sur le traitement des erreurs orales et leur style d'apprentissage dominant, aussi bien que s'il existe une différence significative entre les préférences des enseignants et des apprenants. Pour la réalisation de cette recherche, deux versions de questionnaire sont utilisées – une pour les enseignants et l'autre pour les apprenants. Sur un échantillon de 99 apprenants et 10 enseignants de français langue étrangère, on a obtenu les résultats suivants : il n'y a pas de corrélation évidente entre le style d'apprentissage dominant des apprenants et leurs préférences sur la correction des erreurs orales ; il n'existe pas une différence significative entre les préférences de ces deux groupes questionnés ainsi que les deux (enseignants et apprenants) ont une opinion positive envers l'erreur orale et son traitement en classe de FLE.

Mots clés : erreur, traitement d'erreur, erreur orale, style d'apprentissage, préférences, français langue étrangère

Postupanje s usmenim pogreškama u nastavi francuskog jezika – preferencije i mišljenja nastavnika, učenika i studenata

Pogreške čine sastavni dio nastave stranog jezika te je zbog toga vrlo važno učinkovito postupati s njima. Zbog toga je svrha ovog diplomskog rada ispitati preferencije i mišljenje nastavnika i učenika, odnosno studenata francuskog jezika o upotrebi različitih metoda ispravljanja usmenih pogrešaka. Štoviše, ovim istraživanjem provjerava se postoji li značajna razlika u preferencijama između nastavnika i učenika, odnosno studenata kao i postoji li korelacija između učeničkih preferencija te njihovih dominantnih stilova učenja. Za potrebe ovog istraživanja osmišljene su dvije inačice anketnog upitnika – jedna za nastavnike, a druga za učenike i studente. Na uzorku od 99 učenika/studenata i 10 nastavnika francuskog kao stranog jezika dobiveni su sljedeći rezultati : pokazalo se da ne postoji povezanost između dominantnog stila učenja učenika te njihovih stavova i preferencija o ispravljanju usmenih pogrešaka; ne postoji statistički značajna razlika u stavovima i preferencijama između nastavnika i učenika - obje grupe ispitanika (nastavnici i učenici) imaju pozitivne stavove prema usmenim pogreškama i njihovom ispravljanju u nastavi francuskog jezika.

Ključne riječi : pogreška, ispravljanje pogrešaka u nastavi, usmena pogreška, stil učenja, preferencije, francuski kao strani jezik

Summary

Oral errors treatment in french language classroom – teacher’s and learner’s attitudes and preferences

Errors are an integral part of every language classroom. Therefore, it is essential to treat them effectively. That is the main reason why this master’s thesis aims to examine french language teacher’s and student’s preferences concerning different methods of oral error treatment. Furthermore, in this research, it has also been verified if there exists any correlation between student’s preferences and their dominant learning style, as well as if there is significant difference between the preferences of these two questioned groups. For the purposes of this study, two versions of questionnaires were utilised – one version for teachers and the other one for students. On a sample of 99 french language learners and 10 french language teachers, it was found that there is no obvious correlation between dominant learning style and preferences for certain oral errors correction type. It was also found that there is no significant difference between the teacher’s and learner’s preferences and opinions concerning oral error treatment in a foreign language classroom – both groups expressed positive opinions about its appearance and treatment.

Key words: error, error treatment, oral error, learning style, preferences, french as a foreign language

LISTE D'IMAGES

Image 1 : Styles d'apprentissage d'après Kolb, 1984, p. 6. Source : Van Der Horst & Albertyn (2018). The importance of metacognition and the experiential learning process within a cultural intelligence-based approach to cross-cultural coaching. *SA Journal of Human Resource Management* 16(3). Disponible sur : https://www.researchgate.net/figure/Kolbs-learning-cycle-and-experiential-learning-styles_fig1_325475416 (25.10.2021)

Image 2 : Description et interpretation des erreurs orales, p. 15. Source : Jamet, M.-C. (2020). Les erreurs en production orale relevant du système phonologique. De la nature de l'erreur à sa remédiation. *Ateliers Didactique et Recherches*, n. 2 – La didactique de l'erreur. Rome : Fédération Alliances Françaises d'Italie et DoRiF Università. Disponible sur : <https://www.dorif.it/reperes/marie-christine-jamet-les-erreurs-en-production-orale-relevant-du-systeme-phonologique-de-la-nature-de-lerreur-a-sa-remediation/> (2.4.2022)

Image 3 : Exemple de la correction d'expression écrite, p. 24. Source : Cook, T. (2019). The Japanese Way of Strength-Based Correction. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 14(2), 419-426. Disponible sur : <https://doi.org/10.29333/iejme/5745> (9.4.2022)

Image 4 : Exemple d'une grille d'autocorrection, p. 24. Source : Padzik, D. (2019). *Comment utiliser l'erreur pour apprendre?* Disponible sur : <https://leszexpertsfle.com/ressources-fle/comment-utiliser-lerreur-pour-apprendre/#comments> (10.4.2022)

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : La distribution des styles d'apprentissage dominants de Kolb (1984), p. 34

Tableau 2 : Evaluation de la fréquence du traitement des erreurs orales par enseignant, p. 36

Tableau 3 : Evaluation de la fréquence du traitement des erreurs orales par eux-mêmes, p. 36

Tableau 4 : Evaluation de la fréquence du traitement des erreurs orales par camarades, p. 37

Tableau 5 : Préférences des apprenants sur les techniques de corrections en classe de FLE, p. 38

Tableau 6 : Les préférences des apprenants sur la source de feedback divisés par le style d'apprentissage dominant, p. 40

Tableau 7 : Les préférences des apprenants sur le temps de correction divisés par le style d'apprentissage dominant, p. 41

Tableau 8 : Préférences des enseignants sur les techniques de corrections en classe de FLE, p. 44

LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique 1 : Comparaison des préférences des enseignants et des apprenants sur la source du traitement des erreurs orales, p. 46

Graphique 2 : Comparaison des préférences des enseignants et des apprenants sur les techniques de correction des erreurs orales, p. 47

Graphique 3 : Comparaison des préférences des enseignants et des apprenants sur le temps de correction des erreurs orales, p. 48

ANNEXES

Annexe 1 : Questionnaire – enseignants

Ispravljanje usmenih pogrešaka u nastavi francuskog jezika

Poštovani nastavnice/Poštovana nastavnice,

Pred Vama se nalazi upitnik čiji cilj je ispitati stavove i preferencije o ispravljanju usmenih pogrešaka u nastavi francuskog jezika. Podaci koji će se prikupiti ovim upitnikom koristit će se isključivo u znanstvene svrhe, odnosno u svrhu izrade diplomskog rada na Odjelu za francuske i frankofonske studije Sveučilišta u Zadru. Sudjelovanje u ovom istraživanju je dobrovoljno te imate pravo odustati od sudjelovanja u bilo kojem trenutku. Također, Vaš identitet u ovom istraživanju je anoniman, a rezultati će se obrađivati i prikazivati isključivo na grupnoj razini, stoga Vas molim da odgovarate iskreno i spontano. Za ispunjavanje upitnika trebat će vam oko 15 minuta.

Unaprijed hvala na ispunjavanju ankete!

Za sve komentare, prijedloge i pitanja budite slobodni kontaktirati me putem e-maila martina.mihaljevic98@gmail.com

Upitnik koji se nalazi pred Vama namijenjen je ispitivanju gore navedenih stavova i preferencija kod nastavnika francuskog jezika. U sklopu ovog istraživanja planirano je ispitati i stavove i preferencije samih učenika/studentata. Zbog toga nam je jako važno da ovaj upitnik ispunite Vi, a da Upitnik za učenike/studente na sljedećoj poveznici prosljedite Vašim učenicima/studentima. Kako bismo Vas mogli povezati, molili bismo Vas da osmislite šifru koju ćete ovdje navesti, a koju će i Vaši učenici/studenti upisati na početku njihovog upitnika. Uz pomoć šifre ćemo kasnije moći povezati vaše odgovore pritom zadržavajući Vašu te anonimnost Vaših učenika/studentata.

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeiDvP9VLJLUq_n0ptoq7Uq--9zYh-JZTfRcVF2JMISqZIALg/viewform?usp=sf_link

Prvi dio upitnika odnosi se na Vaše osobne karakteristike. U nastavku označite i nadopunite odgovore koji se odnose na Vas i Vaš nastavnički radni staž.

Spol M Ž

Godine nastavničkog staža :

< 5

5-15

16-25

26-35

< 35

Trenutno radno mjesto :

osnovna škola

srednja škola

fakultet

škola stranih jezika

ostalo :

Drugi dio upitnika odnosi se na Vaše stavove o ispravljanju usmenih, odnosno pogrešaka tijekom usmenog izražavanja za vrijeme nastave francuskog jezika.

1. U situaciji kada netko od mojih učenika/studenata tijekom usmenog izražavanja na nastavi učini pogrešku, tko ju ispravlja? Nastavnik (Vi), učenik/student sam, drugi učenici/studenti? Zašto koristite baš tu metodu ispravljanja usmenih pogrešaka?

Slijede pitanja višestrukog odabira. Nakon svake od sljedećih tvrdnji na skali od 5 stupnjeva označite odgovor koji se odnosi na Vas kao nastavnika francuskog jezika. Pritom stupnjevi označavaju sljedeće:

1 - ne ispravlja nijednu pogrešku

2 - ispravlja manjinu pogrešaka

3 - ispravlja oko 50 % pogrešaka

4 - ispravlja većinu pogrešaka

5 - ispravlja sve pogreške

Po želji kratko obrazložite označeni odgovor.

2. Tijekom učenikovog/studentovog usmenog izražavanja na francuskom jeziku:

1 - ne ispravljam nijednu pogrešku

2 - ispravljam manjinu pogrešaka

3 - ispravljam oko 50 % pogrešaka

4 - ispravljam većinu pogrešaka

5 - ispravljam sve pogreške

Zašto? Jeste li zadovoljni učestalošću kojom ispravljate pogreške Vaših učenika/studenata ili smatrate da biste trebali ispravljati pogreške češće ili rjeđe?

3. Učenik/student prilikom usmenog izražavanja na mojoj nastavi francuskog jezika:

1 - ne ispravlja nijednu pogrešku

2 - ispravlja manjinu pogrešaka

3 - ispravlja oko 50 % pogrešaka

4 - ispravlja većinu pogrešaka

5 - ispravlja sve pogreške

Zašto? Smatrate li da bi učenik/student trebao češće ili rjeđe samostalno ispravljati svoje pogreške?

4. Drugi učenici/studenti prilikom usmenog izražavanja svojih vršnjaka na nastavi francuskog jezika:

- 1 - ne ispravljaju nijednu pogrešku
- 2 - ispravljaju manjinu pogrešaka
- 3 - ispravljaju oko 50 % pogrešaka
- 4 - ispravljaju većinu pogrešaka
- 5 - ispravljaju sve pogreške

Zašto? Smatrate li da bi učenici/studenti trebali češće ili rjeđe ispravljati pogreške pri usmenom izražavanju svojih vršnjaka?

5. Prilikom usmenog izražavanja na (mojoj) nastavi francuskog jezika, pogreške se najčešće ispravljaju:

- 1 - odmah
- 2 - s odgodom (nakon odrađenog zadatka, nakon sata, nakon završene lekcije)

6. Koliko često se na Vašoj nastavi usmene pogreške ispravljaju odmah nakon što su učinjene?

- 1 – nikada
- 2 – rijetko
- 3 – povremeno
- 4 – često
- 5 - uvijek

Ako Vaš odgovor naginje lijevoj strani skale, zašto preferirate ispravljanje pogrešaka odmah? Ako Vaš odgovor naginje desnoj strani skale, zašto preferirate ispravljanje pogrešaka s odgodom?

6. Usmene pogreške učenika/studentata na nastavi ispravljam na sljedeće načine (označite odgovore koji se u najvećoj mjeri odnose na Vas):

- 1) eksplicitno dajem učeniku/studentu do znanja da je učinjena pogreška (primjerice ‘Jesi li mislio...?’, ‘Trebaš reći...’)
- 2) ponovim dio učenikovog/studentovog izričaja kakav bi trebao biti, dakle s ispravljenom pogreškom
- 3) zahtijevam objašnjenje postavljanjem pitanja (primjerice ‘Hein?’, ‘Pardon?’, ‘Molim?’)
- 4) navodim učenika/studenta na točan odgovor postavljanjem pitanja i davanjem metalingvističkih informacija o pogrešnom izrazu (primjerice ‘Est-ce que c’est masculin?’, ‘Kako tvorimo futur glagola...?’)
- 5) ponavljam iskaz do same pogreške, zastajem te nudim učeniku/studentu priliku da ispravi učinjenu pogrešku (primjerice učenik/student kaže ‘Il y a un souris dans ma chambre’, a Vi ponavljate ‘Il y a ...?’ te zastanete očekujući od učenika da shvati i ispravi pogrešku)
- 6) tražim od učenika/studenta da parafrazira određeni dio iskaza
- 7) intonacijom i ponavljanjem pogrešnog izraza ukazujem učenicima/studentima na učinjenu pogrešku
- 8) ostalo: _____

Objasnite. Zašto koristite baš taj način, odnosno te načine? Smatrate li da su ti načini ispravljanja usmenih pogrešaka dovoljni? Mislite li da biste mogli uvesti još neke načine ispravljanja pogrešaka?

Na skali od 1 do 5 označite Vaš stupanj slaganja sa svakom od navedenih tvrdnji. Pritom 1 označava potpuno neslaganje s tvrdnjom, dok 5 označava potpuno slaganje s tvrdnjom.

1. Pojava pogrešaka u nastavi stranog jezika je normalna.

1 2 3 4 5

2. Smatram da je važno ispravljati pogreške pri usmenom izražavanju u nastavi stranog jezika.

1 2 3 4 5

3. Nastavnik bi trebao prepoznati i ispravljati usmene pogreške svojih učenika/studenata.

1 2 3 4 5

4. Za ispravljanje grešaka podjednako su odgovorni i nastavnici i učenici/studenti.

1 2 3 4 5

5. Načini ispravljanja usmenih pogrešaka trebaju se izmjenjivati ovisno o vrsti pogreške.

1 2 3 4 5

6. Učenik/Student bi trebao pokazati interes sam prepoznati i ispravljati svoje pogreške u usmenom izražavanju.

1 2 3 4 5

7. Sviđa mi se način na koji se usmene pogreške ispravljaju u mojoj nastavi francuskog jezika.

1 2 3 4 5

8. Očekujem od svojih učenika/studenata da na nastavi stranog jezika prepoznaju i ispravljaju usmene pogreške svojih vršnjaka.

1 2 3 4 5

9. Volio/Voljela bih da se način ispravljanja usmenih grešaka u nastavi francuskog jezika promijeni.

1 2 3 4 5

Ako se slažete s prethodnom tvrdnjom, molimo Vas navedite što biste željeli promijeniti (da su učenici/studenti aktivniji, da imam više vremena i slično).

10. Smatram da se na nastavi stranog jezika moraju ispravljati sve pogreške u usmenom izražavanju.

1 2 3 4 5

Ako želite još nešto komentirati, podijeliti vezano uz ispravljanje usmenih pogrešaka u nastavi francuskog jezika možete to učiniti ovdje.

Annexe 2 : Questionnaire – apprenants

Ispravljanje usmenih pogrešaka u nastavi francuskog jezika

Poštovani/Poštovana,

Pred Vama se nalazi upitnik čiji cilj je ispitati stavove i preferencije o ispravljanju usmenih pogrešaka u nastavi francuskog jezika. Podaci koji će se prikupiti ovim upitnikom koristit će se isključivo u znanstvene svrhe, odnosno u svrhu izrade diplomskog rada na Odjelu za francuske i frankofonske studije Sveučilišta u Zadru. Sudjelovanje u ovom istraživanju je dobrovoljno te imate pravo odustati od sudjelovanja u bilo kojem trenutku. Također, Vaš identitet u ovom istraživanju je anonimn, a rezultati će se obrađivati i prikazivati isključivo na grupnoj razini, stoga Vas molim da odgovarate iskreno i spontano. Za ispunjavanje upitnika trebat će vam oko 10 minuta.

Unaprijed hvala na ispunjavanju ankete!

Za sve komentare, prijedloge i pitanja budite slobodni kontaktirati me putem e-maila martina.mihaljevic98@gmail.com

Na samom početku upitnika Vaš nastavnik francuskog jezika dat će Vam šifru. Molim Vas da tu šifru napišete na crtu ispod.

Sada slijedi kratak i zanimljiv upitnik koji će Vam otkriti koji je Vaš dominantni stil učenja! Slijedite poveznicu i otkrijte koji ste tip učenika. Nakon riješenog kviza podijelite s nama Vaš rezultat tako što ćete označiti Vaš rezultat između ispod ponuđenih.

<https://youengage.me/p/625fef7f441d4101000df9>

- 1 – mislioc
- 2 – teoretičar
- 3 – aktivist
- 4 – pragmatičar

Prvi dio upitnika odnosi se na Vaše osobne karakteristike. U nastavku označite i nadopunite odgovore koji se odnose na Vas.

Spol M Ž

Francuski jezik trenutno učim:

- 1 – u srednjoj školi
- 2 – na fakultetu
- 3 – u školi stranih jezika
- 4 – ostalo :

Procijenite Vašu razinu francuskog jezika

Jezične razine: A1-A2 - osnovno služenje jezikom;
B1-B2 - samostalno služenje jezikom,
C1-C2 - kompetentno služenje jezikom

1 – A1

2 – A2

3 – B1

4 – B2

5 – C1

6 – C2

Drugi dio upitnika odnosi se na Vaše stavove o ispravljanju usmenih, odnosno pogrešaka u govoru za vrijeme nastave francuskog jezika. Slijede pitanja koja se odnose na nastavu francuskog jezika kojoj prisustvujete kao učenik/student.

1. U situaciji kada Vi ili netko od Vaših vršnjaka/kolega tijekom usmenog izražavanja na nastavi učini pogrešku, tko ju ispravlja?

1 – nastavnik

2 – učenik/student sam

3 – drugi učenici/studenti

4 – ostalo :

Što mislite, zašto ? _____

Slijede pitanja višestrukog odabira. Nakon svake od sljedećih tvrdnji na skali od 5 stupnjeva označite odgovor koji se odnosi na Vas kao nastavnika francuskog jezika. Pritom stupnjevi označavaju sljedeće:

1 - ne ispravlja nijednu pogrešku

2 - ispravlja manjinu pogrešaka

3 - ispravlja oko 50 % pogrešaka

4 - ispravlja većinu pogrešaka

5 - ispravlja sve pogreške

Po želji kratko obrazložite označeni odgovor.

2. Tijekom mog usmenog izražavanja na francuskome (izlaganje, postavljanje pitanja, čitanje naglas, igranje uloga, pjevanje, slobodno izražavanje) moj nastavnik :

- 1 - ne ispravlja nijednu pogrešku
- 2 - ispravlja manjinu pogrešaka
- 3 - ispravlja oko 50 % pogrešaka
- 4 - ispravlja većinu pogrešaka
- 5 - ispravlja sve pogreške

Što mislite, zašto? Jeste li zadovoljni učestalošću ili biste željeli da to bude češće ili rjeđe?

3. Tijekom usmenog izražavanja na nastavi francuskog jezika, ja:

- 1 - ne ispravljam svoje pogreške
- 2 - ispravljam manjinu svojih pogrešaka
- 3 - ispravljam oko 50 % svojih pogrešaka
- 4 - ispravljam većinu svojih pogrešaka
- 5 - ispravljam sve svoje pogreške

Što mislite, zašto? Jeste li zadovoljni učestalošću samostalnog ispravljanja pogrešaka ili biste željeli da to bude češće ili rjeđe? Imate li priliku samostalno se ispravljati? Imate li interesa samostalno se ispravljati?

4. Moji vršnjaci/kolege u razredu/studijskog grupi prilikom mog usmenog izražavanja na nastavi francuskog jezika:

- 1 - ne ispravljaju nijednu pogrešku
- 2 - ispravljaju manjinu pogrešaka

- 3 - ispravljaju oko 50 % pogrešaka
- 4 - ispravljaju većinu pogrešaka
- 5 - ispravljaju sve pogreške

Što mislite, zašto? Jeste li zadovoljni učestalošću ispravljanja pogrešaka od strane Vaših vršnjaka/kolega ili bi želio da to bude češće ili rjeđe? Imaju li Vaši vršnjaci/kolege priliku da isprave Vaše usmene pogreške? Imate li Vi priliku ispravljati njihove usmene pogreške?

5. Preferiram da moje usmene pogreške:

- 1 – ispravlja nastavnik.
- 2 – ispravljam samostalno.
- 3 – ispravljaju moji vršnjaci/kolege.
- 4 – ostalo :

6. Preferiram da se moje usmene pogreške ispravljaju

- 1 – odmah
- 2 - s odgodom (nakon odrađenog zadatka, nakon sata, nakon završene lekcije)

7. Preferiram da se moje usmene pogreške i pogreške mojih vršnjaka ispravljaju na sljedeće načine:

- 1) jasno daje do znanja da je učinjena pogreška (primjerice postavljanjem pitanja ‘Jesi li mislio...?’, ‘Trebaš reći..., a ne...’)
- 2) ponovi dio rečenice kakav bi trebao biti, dakle ispravi pogrešku
- 3) zahtijeva objašnjenje postavljanjem pitanja (primjerice ‘Hein?’, ‘Pardon?’, ‘Molim?’)

4) navodi vas na točan odgovor postavljanjem pitanja i davanjem gramatičkih informacija o pogrešnom dijelu rečenice (primjerice ‘Est-ce que c’est masculin?’, ‘Kako tvorimo futur glagola...?’)

5) ponavlja rečenicu do same pogreške, zastaje te nudi priliku da ispravimo sami učinjenu pogrešku (primjerice kada pogriješite rod imenice pa umjesto *une souris* kažete *un souris*, nastavnik ponovi rečenicu i zastane ispred člana *un* koji ste pogriješili i daje vam priliku da se ispravite)

6) traži od vas da parafrazirate odnosno kažete rečenicu na drugi način

7) intonacijom (povisi glas kod dijela rečenice gdje se nalazi pogreška) i ponavljanjem pogrešnog dijela rečenice

8) ostalo: _____

Na skali od 1 do 5 označite Vaš stupanj slaganja sa svakom od navedenih tvrdnji. Pritom 1 označava potpuno neslaganje s tvrdnjom, dok 5 označava potpuno slaganje s tvrdnjom.

1. Pojava pogrešaka u nastavi stranog jezika je normalna.

1 2 3 4 5

2. Smatram da je važno ispravljati pogreške pri usmenom izražavanju u nastavi stranog jezika.

1 2 3 4 5

3. Nastavnik bi trebao prepoznati i ispravljati usmene pogreške svojih učenika/studenata.

1 2 3 4 5

4. Za ispravljanje grešaka podjednako su odgovorni i nastavnici i učenici/studenti.

1 2 3 4 5

5. Načini ispravljanja usmenih pogrešaka trebaju se izmjenjivati ovisno o vrsti pogreške.

1 2 3 4 5

6. Učenik/Student bi trebao pokazati interes sam prepoznati i ispravljati svoje pogreške u usmenom izražavanju.

1 2 3 4 5

7. Sviđa mi se način na koji se usmene pogreške ispravljaju u mojoj nastavi francuskog jezika.

1 2 3 4 5

8. Očekujem od svojih vršnjaka/kolega da na nastavi stranog jezika prepoznaju i ispravljaju moje usmene pogreške te se ja trudim prepoznati i ispraviti njihove.

1 2 3 4 5

9. Volio/Voljela bih da se način ispravljanja usmenih grešaka u nastavi francuskog jezika promijeni.

1 2 3 4 5

Ako se slažete s prethodnom tvrdnjom, molimo Vas navedite što biste željeli promijeniti (da se koriste drugačije metode, da imam više vremena i slično).

10. Na nastavi francuskog jezika, kada učinim pogrešku dok govorim francuski, želim da me se uvijek ispravi.

1 2 3 4 5

Ako želite još nešto komentirati, podijeliti vezano uz ispravljanje usmenih pogrešaka u nastavi francuskog jezika možete to učiniti ovdje.
